



განსახორციელებელი  
პროგრამული  
განხილვების  
ერთეულის მნიშვნელობა



ჰონ დიუი

კოლუმბიის უნივერსიტეტის ფილოსოფიის პროფესორი

# როგორ ვაზროვნებთ

ბასნავლეებელთა  
პროფესიული განვითარების  
ეროვნული ცენტრი

2013

ჯონ დევი  
როგორ ვაზროვნებთ

JOHN DEWEY  
How we think

წიგნი ითარგმნა საქართველოს განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტის ფარგლებში (პროექტი „ილია ჭავჭავაძე“), საერთაშორისო განვითარების ასოციაციის (IDA) შუამდგომლობით, იაპონიის მთავრობის მიერ ტექნიკური დახმარების პროგრამის ეგიდით, რეკონსტრუქციისა და განვითარების საერთაშორისო ბანკის (მსოფლიო ბანკის) მიერ გამოყოფილი გრანტის (PHRD Grant No. TF057515) სახსრებით.

მთარგმნელი  
თამარ ჯაფარიძე

რედაქტორები  
გიორგი ლობჯანიძე  
ნინო დოლიძე  
ნათია ნაცვლიშვილი

დიზაინი  
ბესიკ დანელია

© 2013, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი.  
ყველა უფლება დაცულია.  
წიგნის გამოყენება კომერციული მიზნებისთვის აკრძალულია.

Copyright, 1910,  
By D. C. Heart & Co.

# პინაუსი

უზომოდ გართულებული სასწავლო პროცესი ჩვენს სკოლებს სერიოზულ პრობლემას უქმნის. ამას ცალკეული სკოლის ექსპლუზიური მასალები და სწავლების განსაკუთრებული პრინციპებიც ემატება და ვითარებას კიდევ უფრო დაბავს. შესაბამისად, მასწავლებელთა ამოცანაც დღითიდღე რთულდება – მოსწავლეებთან მხოლოდ კლასში კი აღარ უწევთ მუშაობა, არამედ ინდივიდუალურადაც. სანამ შექმნილ ვითარებას სავალალო შედეგებამდე მივუყვანივართ, საჭიროა, მოვიძიოთ მისი განტვირთვისა და გამართივების უნიფიცირებული და ყველასათვის მისაღები პრინციპი. ამ წიგნში გამოთქმულია რწმენა, რომ ვითარების საყოველთაო განტვირთვისა და მისი სტაბილიზაციის ერთადერთი სწორი გზა საკითხთან გონივრული ანუ მეცნიერული მიდგომაა. მეცნიერულად მომართული გონება და ბავშვების სწავლა-განათლება, ერთი შეხედვით, საკმაოდ შეუსაბამო ცნებებია, მაგრამ ეს წიგნი სრულიად საპირისპირო რწმენითაცაა გამსჭვალული. ხალასი, ბავშვურად გულუბრყვილო და შეურყვნიელი დამოკიდებულებები, რომლებიც უკიდევანო ცნობისმოყვარეობის, მდიდარი წარმოსახვის უნარისა და სამყაროს შესაცნობად დაუსრულებელი ექსპერიმენტების ჩატარების ნიშნითაა აღბეჭდილი, სწორედაც რომ მეცნიერულ აზროვნებასთან ნათესაობაზე მიუთითებს. თუ ეს წიგნი ვინმეს დაეხმარება ამ პარალელის გაცნობიერებაში და იმასაც აგრძნობინებს, თუ რაოდენ ნაყოფიერი შეიძლება გამოდგეს ამ გაცნობიერების როლი საგანმანათლებლო პრაქტიკაში სოციალური უაზრობების აღმოფხვრისა და პროცესის მონაწილე მხარეთათვის შევების მოგვრის საქმეში, მაშინ ვიტყვი, რომ წიგნმა დასახულ მიზანს ნამდვილად მიაღწია.

აღბათ საჭირო არცაა ყველა იმ ავტორის ჩამოთვლა, რომელთა წინაშეც დიდად დავალებული გახლავართ. თუმცა მაინც მინდა აღვნიშნო, რომ ჩემი მადლიერების მთავარი ადრესატი ჩემივე მეუღლეა; სწორედ ის გახლდათ აქ წარმოდგენილი იდეების ძირი-

თადი სულისჩამდგმელი. მისმა ნაშრომმა ჩიკაგოს ექსპერიმენტულ სკოლაზე, რომელიც 1896-1903 წლებში ფუნქციონირებდა, ძალიან შეუწყო ხელი წიგნში გადმოცემულ მოსაზრებათა კონკრეტულად და ნათლად ჩამოყალიბებას. ასეთი კონკრეტულობა მხოლოდ თეორიების პრაქტიკაში შემოწმებას მოსდევს ხოლმე შედეგად. ჩემთვის დიდად სასიამოვნოა, აგრეთვე, ყველა იმ მასწავლებლისა თუ ხელმძღვანელის პატივისცემითა და მადლიერების გრძნობით მოხსენიება, რომელიც აღნიშნულ სკოლაში მიმდინარე საგანმანათლებლო პროცესში მონაწილეობდა და საოცარი გულისხმიერებითა და პასუხისმგებლობით ეკიდებოდა საქმეს. მათ შორის, განსაკუთრებით მინდა გამოვყო მისის ელა ფლეგ იანგი, ჩემი ყოფილი თანამშრომელი უნივერსიტეტიდან, რომელიც ახლა ჩიკაგოს სკოლების სუპერინტენდანტია (ზედამხედველია).

ნიუ-იორკი  
დეკემბერი, 1909 წელი

# სარჩავი

## ნაწილი I

### უზროვნების განვარჯიშების პროგრამა

I. რა არის აზროვნება?.....	9
II. აზროვნების განვარჯიშების აუცილებლობა.....	22
III. აზროვნების განვარჯიშების ბუნებრივი რესურსები.....	37
IV. სასკოლო გარემო და აზროვნების განვარჯიშება.....	53
V. გონების განვარჯიშების გზები და მიზნები: ფსიქოლოგიური და ლოგიკური .....	63

## ნაწილი II

### დოკუმენტალური მსჯელობა

VI. აზროვნების სრულყოფილი აქტის ანალიზი.....	75
VII. სისტემური ლოგიკა: ინდუქცია და დედუქცია.....	85
VIII. განსჯა: ფაქტების ინტერპრეტირება.....	107
IX. მნიშვნელობა: ან აღქმა და გაგება .....	123
X. კონკრეტული და აბსტრაქტული აზროვნება.....	140
XI. ემპირიული და მეცნიერული აზროვნება.....	150

## ნაწილი III

### უზროვნების განვარჯიშება

XII. ქმედების როლი აზროვნების განვარჯიშებაში.....	161
XIII. ენის როლი აზროვნების განვარჯიშებაში.....	174
XIV. დაკვირვებისა და ინფორმაციის როლი აზროვნების განვითარებაში.....	192
XV. დეკლამირების როლი აზროვნების განვარჯიშებაში.....	204
XVI. ზოგადი დასკვნები.....	215





# როგორ ვაზროვნებთ

## ნაწილი პირველი: აზროვნების განვითარების პრობლემა

### თავი პირველი რას არის აზროვნება?

#### **§ 1. ტერმინის შინაარსობრივი მრავალფეროვნება**

აღბათ არც ერთ სხვა სიტყვას არ ვამბობთ ისე ხშირად, როგორც სიტყვებს ამრი და ამროვნება. თანაც მათ იმდენად განსხვავებული შინაარსით ვტვირთავთ, რომ სულაც არ არის ადვილი, ითქვას, კონკრეტულად რას ვგულისხმობთ ამ სიტყვებში. წინამდებარე თავის ძირითადი მიზანი სწორედ ამ ორი სიტყვის მკაფიო და ზუსტი განსაზღვრების მოძიებაა. ამისათვის, უპირველეს ყოვლისა, მათი გამოყენების ყველაზე გავრცელებულ ტენდენციათა განხილვა დაგვჭირდება. დავიწყოთ იმით, რომ სიტყვა ამრი ძალიან ფართო, შეიძლება ითქვას, სულაც თავისუფალი მნიშვნელობით იხმარება ხოლმე. ყველაფერს, რაც მოგვაფიქრდება, ანუ რაც „თავში მოგვივა“, ამრს ვუწოდებთ. რაიმეზე ამრის ჩამოყალიბება ნიშნავს მასზე გარკვეული წარმოდგენის შექმნას, როგორც უნდა იყოს ეს წარმოდგენა. მეორეც, საჭიროა გვახსოვდეს, რომ ამ ტერმინის გამოყენება შეზღუდულია; იგი გამორიცხავს ხელშესახებად წარმოდგენილ საგნებზე მსჯელობას და მხოლოდ ისეთი საგნების მიმართ იხმარება, რომლებსაც უშუალოდ ვერ ვხედავთ, რომელთა ხმაც არ გვესმის, რასაც გემოს ვერ ვუსინჯავთ და ვერ ვყნოსავთ. მესამე, სიტყვა ამრის მნიშვნელობა კიდევ იმითაც იზღუდება, რომ მისი ჩამოყალიბების საფუძველი მხოლოდ რწმენა ანდა არსებული საბუთი თუ მტკიცებულებაა. ამ მესამე შემთხვევაში ორი ტიპის, უფრო ზუსტად კი – ორი ხარისხის დისკრეტული დონე გამოიყოფა. ზოგჯერ რაღაც სუსტი მტკიცებულების საფუძველზე, ანდა სულაც უსაფუძველოდ – მტკიცებულების მოპოვების ყოველგვარი მცდელობის გარეშეც კი ვირწმუნებთ ხოლმე რაიმეს. ზოგჯერ კი რწმენის საფუძველს შეგნებულად ვეძებთ და ვცდილობთ, მისი ადეკვატურობა გადავამოწმოთ. ამ პროცესს რეფლექსიური აზროვნება ეწოდება

აზროვნების ოთხი ვერსია, ტერმინის ფართო გაგებიდან მის შეზღუდულ გაგებამდე

ბა; მხოლოდ ასეთი აზროვნებაა ჭეშმარიტად საგანმანათლებლო ღირებულებისა. აქედან გამომდინარე, ამ წიგნის ძირითად თემას სწორედ ამ ტიპის აზროვნებაზე მსჯელობა წარმოადგენს. ახლა მოკლედ აღვწეროთ აზროვნების ზემოაღნიშნული ოთხი ვერსიიდან თითოეული.

შემთხვევითი ანუ უქმი აზროვნება

1. ყველაზე ფართო გაგებით, როგორც ითქვა, აზრი აღნიშნავს ყოველივეს, რასაც „აზრად გავივლებთ“, ანუ რაც „თავში მოგვივა“. მას, ვინც მზადაა “ყველაფერი გაილოს, ოღონდ კი ჩვენი აზრი შეიტყოს”, ნამდვილად არ ასულდგმულებს ჭეშმარიტად სარფიანი გარიგების იმედი. ვაჭრობის ობიექტში, რომელსაც ის აზრად ნათლავს, სულაც არ ეგულება რაიმე განსაკუთრებით ღირებული, თანამიმდევრული, ანდა თუნდაც ჭეშმარიტების მარცვლის შემცველი. მას მხოლოდ ჩვენი ნაფიქრი აინტერესებს – გინდ მხოლოდ ფანტაზიის ნაყოფი იყოს, გინდ ტრივიალური მოგონება და გინდაც უბრალოდ წამიერი შთაბეჭდილება. ნატვრა, ოცნების კომპების აგება და ნებისმიერი მსგავსი გონებრივი მუშაობის შედეგი, რომელიც დაუსრულებელ, ქაოტურ, ლოგიკურად დაუკავშირებელ ნაკადებად მიედინება ჩვენს გონებაში უქმად ყოფნის ჟამს, *აზროვნებად* იწოდება ამ სიტყვის ძალიან ფართო და თავისუფალი გაგებით. ხშირად საკუთარ თავსაც არ ვუტყდებით, მაგრამ მთელი ჩვენი შეგნებული ცხოვრების უმეტეს დროს სწორედ ამგვარ უნაყოფო ფიქრებს, განუხორციელებელ ოცნებებსა და უქმ აზროვნებაში ვატარებთ.

რეფლექსიური აზროვნება თანამიმდევრული აზროვნებაა, და არა უბრალოდ აზრთა თანამიმდევრობა

ზემოაღნიშნული გაგებით, სულელები და გონებაჩლუნგებიც *აზროვნებენ*. ამასთან დაკავშირებით, ერთი კაცის ამბავი მინდა გავიხსენო. ის კაცი ჭკუასთან ცოტა მწყრალად კი ყოფილა, მაგრამ ნიუ-ინგლანდის ერთ-ერთი ქალაქის საბჭოს არჩევნებში საკუთარი კანდიდატურის წამოყენება მაინც მოსდომებია. მეზობლებისთვის უთქვამს, ვიცი, არ გჯერათ, რომ ამ თანამდებობის დასაკავებლად ცოდნა მეყოფა, მაგრამ დამიჯერეთ, რომ დღის უმეტეს ნაწილს რაღაც-რაღაცებზე ფიქრში ვატარებო. რეფლექსიური აზროვნებაც იმ ფიქრთა ნაკადს ჰგავს, რომლებიც ჩვენს გონებაში წამდაუწუმ მიედინება, მაგრამ უნებურად გაელვებული შემთხვევითი ფიქრების, ანუ „რაღაც-რაღაცების“ უბრალო ნაკადისაგან განსხვავებით, ის თანამიმდევრულ, ურთიერთდამოკიდებულ და ურთიერთგანმაპირობებელ ფიქრთა ჯაჭვია, რომლის ყოველი მომდევნო რგოლი წინამორბედიდან გა-

მომდინარეობს და, ამავდროულად, მისსავე ლოგიკურ გაგრძელებას წარმოადგენს. რეფლექსიურ ფიქრთა მწყობრი რიგის თითოეული ფრაგმენტი მეორეზე დამოკიდებული და მასვე ამყარებს; ისინი შემთხვევით თავში გაელვებული ფიქრების ნაზავს არ წარმოადგენენ. ფიქრის ყოველი ფაზა რაიმედან რაიმესაკენ წინ გადადგმული ნაბიჯია – ერთგვარი ტრანშია, რომელიც დეპოზიტს ტოვებს მომდევნო ტრანშიში ასახვისთვის. ფიქრთა ნაკადი ანუ მდინარეა მატარებელს ემსგავსება, კარგად დაგრეხილ ბაწარსა და მჭიდროდ ნაქსოვ ჯაჭვს მოგვაგონებს.

II. მაშინაც კი, როცა სიტყვა *ფიქრს* ფართო მნიშვნელობით ვხმარობთ, იგი იმ საგნებითა და მოვლენებით შემოიფარგლება, რომელთა გრძნობათა ორგანოებით აღქმა მოცემულ სიტუაციაში არ ხერხდება: მათ ვერც ვხედავთ, ვერც ვცნოსავთ, არც მათი ხმა გვესმის და ვერც ვხეებით. ამბის მთხრობელს ხშირად ვეკითხებით, პირადად შეესწრო თუ არა კონკრეტულ მოვლენას, პასუხად კი ხშირადვე ვისმენთ – არა, მაგრამ ამაზე ბევრი ვიფიქრე და თვალნათლივ წარმოვიდგინეო. ასეთ პასუხში მაშინვე გამოამკარავდება ხოლმე მხატვრული ელემენტის არსებობა, რაც მონათხრობს თვითმხილველის პირნათელი დოკუმენტური ჩვენებისაგან საგრძნობლად განასხვავებს. ამ კატეგორიაში ყველაზე მნიშვნელოვანი იმ წარმოსახვით მოვლენათა და ეპიზოდთა თანამიმდევრობებია, რომლებიც გარკვეული კოჭერენტულობით ხასიათდებიან, ერთ ძაფზე ასხმულ მძივებს ჰგვანან და დასკვნების მისაღებად მოხმობილი ფანტაზიისა და განსჯის კალეიდოსკოპურ გაელვებათა შორის ბჭყვიალებენ. ბავშვური ფანტაზიით შეთხზული ისტორიები შინაგანი კონგრუენტულობის ყველა ხარისხს ავლენენ; ზოგი დაუკავშირებელია, ზოგიც – სავსებით მწყობრი. მწყობრი მონათხრობები რეფლექსიური აზროვნების ერთგვარი სიმულაციებია. ისინი, როგორც წესი, ლოგიკური აზროვნების უნარის მქონე გონებაში ყალიბდებიან. აზრის ამგვარი სილაღე, ჩვეულებრივ, წინ უსწრებს ხოლმე ლოგიკური აზროვნების ჩამოყალიბებას და, ასე ვთქვათ, გზასაც კი უხსნის მას. თუმცა *ის არც ცოდნის წადილის შედეგია, არც გარკვეული რწმენა-წარმოდგენების და არც სიმართლის წვდომის სურვილისა*. აქედან გამომდინარე, ამ ტიპის აზროვნება, თუმცაღა რეფლექსიურ აზროვნებას წააგავს, მისგან, არსებითად, მაინც საკმაოდ გამიჯნულია.

ფიქრის  
არახელშესახები  
საგნებით ზღვარდება

რეფლექსური  
აზროვნება რწმენის  
ჩამოყალიბებაზეა  
ორიენტირებული

ისინი, ვინც ამგვარად აზროვნებენ, სხვათა დარწმუნებას კი არ ესწრაფვიან, არამედ ნდობის მოპოვებას ცდილობენ კარგად აგებული სიუჟეტისა და დროულად მიღწეული კულმინაციის წყალობით. ასეთ დროს ლამაზად მოყოლილ ამბებს ვისმენთ, მაგრამ ცოდნას ვერ ვიმდიდრებთ; თუმცა, უნებლიეთ, ასეც შეიძლება მოხდეს. ასეთი აზროვნება გრძნობათა ყვავილობაა; მისი მიზანი განწყობის შექმნა და სენტიმენტების აღძვრაა, ემოციათა თანწყობა კი — მისი დამამშვენებელი გვირგვინი.

აზრს რწმენამდე  
ორი გზით მივყავართ

III. აზრის მომდევნო ვერსია იმ რწმენას გულისხმობს, რომელიც რეალური ან სავარაუდო ცოდნის საფუძველზე გვიჩნდება ხოლმე კონკრეტულ სიტუაციაში მოუხელთებელი საგნებისა და მოვლენების მიმართ. ასეთი აზრი *რაიმეს მიღება-არმიღების ნიშნით არის აღბეჭდილი, დასაშვებად ან დაუშვებად მისი მიჩნევის საფუძველზე*. ამ ვერსიაში რწმენის ორი ქვეტიპი გამოიყოფა და, მართალია, მათ შორის განსხვავება მხოლოდ ხარისხის დონეზე იჩენს თავს, მაგრამ სხვაობა მაინც არსებითია და ამიტომ მათი ცალ-ცალკე განხილვა მეტად მნიშვნელოვანია. რწმენა ზოგჯერ ისეა შექმნილი, რომ მისი საფუძველი პრაქტიკულად შეუმოწმებელია; ზოგიც კარგად შესწავლილი და შემოწმებული საფუძვლის ფონზე ხდება სარწმუნო.

როდესაც ვამბობთ: „ადამიანებს დედამიწა ბრტყელი ეგონათ“, ანდა „მეგონა, რომ ჩემს სახლს ჩაუარე“, რწმენაზე ვსაუბრობთ; რაღაცას ვუშვებთ, რაღაცას ვეყრდნობით, რაღაცას ვაღიარებთ ან ვამტკიცებთ. თუმცაღა, ჩვენი აზრი შესაძლოა ზოგჯერ უსაფუძვლო ვარაუდი აღმოჩნდეს, რადგანაც მისი ჭეშმარიტი საფუძვლის ადეკვატურობა არ გადაგვიმოწმებია. ეს საფუძველი ხან მყარი აღმოჩნდება და ხანაც — არამყარი, მაგრამ დიდად არც საფუძვლის როლს ვაფასებთ ხოლმე ჩვენი ვარაუდის რწმენად ჩამოყალიბებაში.

ამგვარი აზრები გაუცნობიერებლად გვიყალიბდება, მათ საფუძველზე აღმოცენებული რწმენის სანდოობის ხარისხის გადამოწმების გარეშე; ჩვენ მათ გზადაგზა ვიჭერთ, ვერც კი ვამჩნევთ, როდის ან როგორ. გაუგებარი წყაროებიდან და უხილავი არხებით, ისინი ჩვენს გონებაში შეუმჩნეველად აღწევენ, ადგილს იმკვიდრებენ და ჩვენი ცოდნის ნაწილი ხდებიან. ტრადიცია, შეგონება, იმიტაცია — ყოველივე ის, რაც რაიმე სახის ავტორიტეტთანაა დაკავშირებული,

პირადად გვეხება, ანდა მიღებული ძლიერი შთაბეჭდილების შედეგია — ხელს უწყობს ზემოაღნიშნული პროცესის გაღვივებას. ასეთი აზრები ცრურწმენებად, ანუ ცრუ წარმოდგენებად იქცევიან ხოლმე, და არა კონკრეტულ მონაცემებზე დაკვირვებით მიღებულ დასკვნებად.<sup>1</sup>

IV. აზრები, რომლებიც რწმენა-წარმოდგენებად ყალიბდება, განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენენ და რწმენის საფუძვლების, ამ საფუძველთა აღმოცენების პირობების გაცნობიერებული კვლევისაკენ, ანუ რეფლექსიური აზროვნებისაკენ გვიბიძგებენ. აქლემებისა და ვეშაპების ფორმის, ცაში მოცურავე ღრუბლებზე ფიქრი მხოლოდ თავის შექცევას, ფანტაზიის გალაღებით სიამოვნების მიღებაა და ვერანაირ რწმენამდე ვერ მიგვიყვანს. მაგრამ როდესაც ფიქრობ, რომ დედამიწა ბრტყელია, ეს უკვე რეალური საგნისთვის კონკრეტული თვისების მიწერაა. ასეთი დასკვნა საგნებს შორის კავშირზე მიგვანიშნებს და, აქედან გამომდინარე, მხატვრულად ფიქრისაგან განსხვავებით, ჩვენს განწყობაზე არ არის დამოკიდებული. რწმენა იმისა, რომ დედამიწა ბრტყელია, კონკრეტულ მიმართულებას მისცემს მათ, ვინც შესაბამისად განსხვავებულ აზრსვე ჩამოიყალიბებს სხვა ციურ სხეულებზე, ანტიპოდებსა და ნავიგაციის შესაძლებლობებზე. მათი პრაქტიკული ქმედებები ამ საგანთა და მოვლენათა მათებურ კონცეფციებთან იქნება დაკავშირებული. კონკრეტული რწმენის გავლენა სხვა ტიპის რწმენების ჩამოყალიბებასა და მათგან გამომდინარე ქცევებზე იმდენად მნიშვნელოვანი შეიძლება აღმოჩნდეს, რომ ადამიანები იძულებულნი შეიქნან, ყურადღებით შეისწავლონ ამ რწმენათა საფუძვლები და მათი ლოგიკური შედეგები. ეს უკვე რეფლექსიურ აზროვნებას გულისხმობს — აზროვნებას პანეგირიკული და ემფატიკური გაგებით.

ადამიანები *ფიქრობდნენ*, რომ დედამიწა ბრტყელია, ვიდრე კოლუმბი *იფიქრებდა*, რომ ის მრგვალია. პირველადი ფიქრი იყო რწმენა, რომელიც კაცობრიობამ საკუთარი უილაჯობისა და გაუბედაობის გამო ირწმუნა, რადგანაც თითქოსდა თვალსაჩინო ფაქტისა და ადრეული სწავლებების მიმართ კითხვა არ გასჩენია. კოლუმბის ფიქრი კი უკვე *გააზრებული დასკვნა* იყო. იგი ფაქტების

აზრი, მისი საუკეთესო გაგებით, უნდა იყოს საფუძვლიანი დაკვირვების შედეგად ჩამოყალიბებული რწმენა

1 ამ ტიპის აზროვნებასა და მის განსხვავებაზე აზრიანი კვლევისაგან, უფრო დეტალურად მომდევნო თავში ვისაუბრებთ.

შესწავლას, მონაცემების სკრუპულოზურ გაანალიზებას, მრავალი ჰიპოთეზის იმპლიკაციათა დამუშავებასა და ფაქტობრივი მასალის თეორიულ დასკვნებთან შედარებას ემყარებოდა. კოლუმბის ნააზრევნი პროგრესული მხოლოდ იმის გამო აღმოჩნდა, რომ იგი ბრძადა არ მიენდო ტრადიციულ წარმოდგენებს; მან ეჭვი შეიტანა არსებულ თეორიაში და ფაქტების შესწავლა დაიწყო. სკეპტიკურად განწყობილი იმის მიმართ, რაც, ძველთაძველი წარმოდგენებით, უტყუარი უნდა ყოფილიყო, და დარწმუნებული იმაში, რაც პრაქტიკულად წარმოუდგენელი ჩანდა,

რეფლექსიური  
აზროვნების  
დეფინიცია

კოლუმბი ფიქრს განაგრძობდა იქამდე, ვიდრე საკუთარი ეჭვის დამამტკიცებელ და ტრადიციული წარმოდგენის გამაბათილებელ საბუთებს არ მიაკვლია. მისი დასკვნები, საბოლოო ჯამში, მცდარიც რომ აღმოჩენილიყო, მაინც წინამორბედი რწმენისაგან განსხვავებული ხარისხის რწმენასთან გვექნებოდა საქმე, ვინაიდან ამ ახალი რწმენის ჩამოყალიბება განსხვავებულ მეთოდს დაეფუძნა. *ნებისმიერი რწმენისა თუ სავარაუდო ცოდნის აქტიური, დაუინტერესებული და ამრიგად კვლევა, მისი გამამყარებელი საფუძვლებისა და მისგანვე გამომდინარე დასკვნების სკრუპულოზური გაანალიზების ფონზე, არის ის, რასაც რეფლექსიურ აზროვნებას ვუწოდებთ.* ზემოაღნიშნული სამი ტიპის აზროვნებიდან ნებისმიერმა შეიძლება პროვოცირება გაუწიოს ამ ტიპის აზროვნებას, რომელიც, საკუთარი არსით, სხვა არაფერია, გარდა გაცნობიერებული და ნებაყოფლობითი სურვილისა, რწმენა მყარ და გააზრებულ საფუძვლებზე ჩამოყალიბდეს.

**§ 2. მთავარი ფაქტორი აზროვნებაში**

ყველა ტიპის  
აზროვნებას ერთი  
საერთო ელემენტი აქვს:

და მაინც, ზემოთ აღწერილ ოპერაციებს შორის მკაცრი სადემარკაციო ხაზის გავლება სულაც არ არის ადვილი. სწორი რეფლექსიის ჩვევის გამომუშავება ბევრად ადვილი იქნებოდა, სხვადასხვა სტილის აზროვნება უაზროდ რომ არ იზილებოდეს ერთმანეთში. აქამდე თითოეული ტიპის აზროვნების მხოლოდ უკიდურესი ვარიანტები განვიხილეთ, რათა განსახილველი თემა უფრო ცხად-ლივ დაგვეჩვენა. ახლა საპირისპირო გზით წავიდეთ და აზროვნების ის რუდემენტული ტიპი განვიხილოთ, რომელიც ფაქტების სკრუპულოზურ ანალიზსა და გალაღებული ფანტაზიის მოუწესრიგებელ ნაკადს შუა ექცევა. წარმოვიდგინოთ კაცი, რომელიც თბილ ამინდ-

ში ფეხით მოძრაობს. ბოლოს ცას რომ ახედა, სრულიად მოწმენდილი იყო, მაგრამ ახლა, საქმესა და საქმეს შუა, თანდათან გრძნობს, რომ ოდნავ აგრილდა. უცებ ხვდება, რომ წვიმას აპირებს. ცისკენ იხედება და ამჩნევს, რომ მზეს ავდრის ღრუბელი გადაჰფარებია. ბუნებრივია, მყისვე ფეხს უჩქარებს. რომელი ელემენტი უნდა მივიჩნიოთ აზროვნებად ასეთ სიტუაციაში? ამისათვის არც ფეხის აჩქარება გამოდგება და არც ღრუბლის დანახვა თუ სიგრილის შეგრძნება. ფეხის აჩქარება მოქმედების ერთი სახეობაა, შეგრძნება და დანახვა – სრულიად განსხვავებული ყაიდის აქტივობები. რაც შეეხება წვიმას, მისი წამოსვლა ერთგვარი ვარაუდია. ფეხით მოსიარულე ადამიანი სიცივეს გრძნობს; ის ღრუბლებსა და მოსალოდნელ თავსხმაზე ფიქრობს.

ჯერჯერობით სიტუაცია ისეთივეა, როგორც ღრუბლების მაცქერალი კაცის შემთხვევაში, ადამიანის ფიგურასა და სახეს რომ ხედავს. ფიქრი ორივე (რწმენისა და წარმოსახვის) ვარიანტში მოიცავს ფაქტს, რომელიც შევნიშნეთ ან ვიგრძენით, რასაც მოსდევს კიდევ რაღაც, რაც არსებულ ფაქტზე დაყრდნობით უბრალოდ თავში მოგვივიდა. მოკლედ, ერთმა საგანმა მეორის ასოციაცია გამოიწვია. თუმცა, მსგავსების ფაქტორის კვალდაკვალ, ამ ორ ვარიანტში სხვაობის ფაქტორიც იჩენს თავს. ჩვენ არ გვჯერა იმ სახისა, რომელსაც ღრუბელი გვთავაზობს; ვიცით, რომ ეს დაუშვებელი ფაქტია, ამიტომ აქ *რეფლექსიურ* აზროვნებასთან საქმე არა გვაქვს. თავსხმის საფრთხე კი, პირიქით, სავსებით რეალურია; ისეთივე დასაშვები, როგორც აგრილების ფაქტი. სხვა სიტყვებით, ღრუბელი სახის ცნების აღმნიშვნელი ნიშანი არ არის, ხოლო აგრილება – მოსალოდნელ თავსხმაზე მიგვანიშნებს. პირველ ვარიანტში ერთ საგანს ვხედავთ და, როგორც იტყვიან, ხდება ისე, რომ სხვა საგანზე ფიქრს ვიწყებთ; მეორე ვარიანტში კი *ორი საგნის – ფაქტობრივისა და დასაშვების – ურთიერთკავშირის შესაძლებლობაზე გვეფიქრება*. ფაქტობრივი საგანი, ასეთ დროს, დასაშვების რწმენას გვიმყარებს, ანუ რწმენის გამამყარებელი საფუძველია და ხარისხობრივად დამამტკიცებელი საბუთის რანგში აღის.

ის ფუნქცია, რომლითაც ერთი საგანი მეორეზე მიგვანიშნებს, ანდა მისი უშუალო ინდიკატორი ხდება და, ამდენად, იმაზე დაფიქრებასაც გვაიძულებს, თუ რამდენად მყარი გარანტია მეორის

რაიმე ისეთის დაშვება, რასაც ვერ ვხედავთ

მაგრამ რეფლექსია აღსანიშნთან კავშირსაც აუცილებლად მოიცავს

მინიშნების ფუნქციის აღმნიშვნელი სინონიმები

არსებობაში დასარწმუნებლად, ცენტრალური ფაქტორია ყველა რეფლექსიურ, ანუ ტემპარიტად ინტელექტუალურ აზროვნებაში. თუ მოსწავლეებს შევახსენებთ ყველა იმ სიტუაციას, რომელსაც ტერმინები *მიგვანიშნებს* და *ინდიკატორი* ესადაგება, ისინი ადვილად ჩასწვდებიან რეფლექსიური აზროვნების არსს. ამ ტერმინთა სინონიმებია: მიგვითითებს, გვკარნახობს, მეტყველებს, ნიშნავს და გულისხმობს<sup>1</sup>. ჩვენ ასევე ვამბობთ ხოლმე, რომ რაიმე რაიმეს საწინდარია, მომასწავებელია, სიმპტომია, სიგნალია, ანდა (თუკი ორ საგანს შორის კავშირი შედარებით ბუნდოვანია) სავარაუდოა, გვაფიქრებინებს და გვახვედრებს.

დასაბუთებული  
რეფლექსია და  
რწმენა

ამდენად, რეფლექსია გულისხმობს რაიმეში *დარწმუნებას* (ან *არდარწმუნებას*) არა თვითნებურად, არამედ დამამტკიცებელი საბუთის, სამხილის, ჩვენების, მოწმობის, გარანტიისა და სხვა მსგავსის *კონკრეტულ საფუძველზე*. წვიმა ერთხელაც დაგვასველებს და მას უშუალოდ შევიგრძნობთ; მეორედ – ნაწვიმარ ბალახსა და ხეებს დავინახავთ და მივხვდებით, რომ უწვიმია, ანდა იმავე გარემოსა თუ სულაც ბარომეტრზე დაკვირვებით გავიაზრებთ, რომ თავსხმაა მოსალოდნელი. ერთ შემთხვევაში, შესაძლოა, კაცი დავინახოთ (ან გვეგონოს, რომ დავინახეთ) ყოველგვარი წინმსწრები ფაქტის გარეშე; სხვა შემთხვევაში, შესაძლოა, ვერ მივხვდეთ, რა დავინახეთ და მიმანიშნებელი ფაქტორების ძებნა დავიწყოთ, იმ დეტალების მოძიება ვცადოთ, რომლებიც მიგვახვედრებენ, გვიარაკებენ ან მიგვანიშნებენ, თუ რა დავინახეთ და რა უნდა ვირწმუნოთ.

აზროვნება, ზემოაღწერილი მნიშვნელობით, შეიძლება განისაზღვროს, როგორც *ოპერაცია, რომელშიც არსებული ფაქტები სხვა ფაქტებს (ან ტემპარიტებს) გვიდასტურებენ და ამ უკანასკნელთ, წინარეებზე დაყრდნობით, რწმენად მოაქცევენ*. დასკვნის საფუძველზე აგებული რწმენა–წარმოდგენები უეჭველი ტემპარიტების რანგში პირდაპირ ვერ ავლენ. როდესაც ვამბობთ, „ასე მგონია“, იგულისხმება, რომ რაღაც ჯერ კიდევ ბოლომდე არ ვიცით. დასკვნა, საბოლოო ჯამში, შესაძლოა რწმენად იქცეს, თუ მისი ტემპარიტება

1 ტერმინი გულისხმობს უშთაზრესად მაშინ იხმარება, როდესაც ძირითადი ანუ ზოგადი ტემპარიტება სხვა ტემპარიტებას ადასტურებს; დანარჩენი ტერმინები კი უფრო იმ სიტუაციებს ესადაგება, როდესაც ერთ ფაქტს ანდა მოვლენას მეორის დასტურყოფისაკენ მივყავართ.



დამტკიცდა; მაგრამ დამტკიცებამდე მასში ყოველთვის ამოვიკითხავთ ეჭვის ელემენტს.

### **§ 3. რეფლექსიური აზროვნების ელემენტები**

აზროვნების გარეგნულ და არსებით ასპექტებზე უკვე საკმარისად ვისაუბრეთ. ჩვენი შემდგომი მსჯელობა იმ კონკრეტულ ქვეპროცესებს შეეხება, რომლებიც რეფლექსიის ყველა ოპერაციაშია ჩართული. ესენია: ა) დაბნეულობის, ჭოჭმანის, ეჭვის მდგომარეობა; და ბ) კვლევა-ძიების აქტი, რომლის მიზანიც არსებული ვარაუდის დამამტკიცებელი ან გამაბათილებელი ფაქტების მოძიებაა.

ა) ჩვენ მიერ ზემოთ მოყვანილ მაგალითში სიგრილით მოგვარილმა შოკმა ერთგვარი შეცბუნება გამოიწვია და რწმენა წამით შეაყოვნა. სხვა სიტყვებით, მოულოდნელობის ეფექტმა ის დაბრკოლება შექმნა, რომლის იდენტიფიცირებასა და მასზე რეაგირებასაც გარკვეული, თუნდაც წამიერი დრო მანაც დასჭირდა. იმის თქმა, რომ ტემპერატურის მკვეთრმა ცვლილებამ სერიოზული პრობლემა შექმნა, ნაძალადევი და ყალბი იქნებოდა; მაგრამ თუ მოვინდომებთ სიტყვა პრობლემის მნიშვნელობის გავრცობას და ვიტყვით, რომ ის გონების მეტ-ნაკლებად ამრევი და დამაბნეველი ფაქტორია, რომელმაც შესაძლოა რწმენა შეგვირყიოს და დაგვაეჭვოს, მაშინ გამოვა, რომ მოულოდნელობა პრობლემებს, ანუ გარკვეულ კითხვებს ბადებს ხოლმე.

ბ) თავის მობრუნება, თვალების ზეცისაკენ აპყრობა და ცაზე დაკვირვება ის მოქმედებებია, რომლებიც ფეხით მოსიარულე კაცს დაეხმარა კონკრეტული ფაქტების მოძიებაში უეცარი აგრილებით გამოწვეულ კითხვებზე პასუხის გასაცემად. ფაქტები, იმ სახით, როგორითაც ისინი თავდაპირველად წარმოჩნდნენ, დამაბნეველნი იყვნენ; თუმცა ღრუბლების ფაქტორი მანაც შემოგვთავაზებს. ცაში ახედვის აქტი ის მოქმედება იყო, რომელიც გაჩენილი ვარაუდის დადგენის საშუალებად მოგვევლინა. ალბათ ისევ ნაძალადევი აღმოჩნდება, თუ ამ ახედვას, რომელიც პრაქტიკულად ავტომატური მოქმედებაა, კვლევის ან გამოძიების აქტის რანგში ავიყვანთ. მაგრამ თუ კვლავაც განზოგადების გზას დავადგებით და ვიტყვით, რომ გონებრივი ოპერაციების კონცეფცია ისევე მოიცავს ტრივიალურსა და ჩვეულებრივს, როგორც ტექნიკურსა და რთულს, მაშინ გაუგება-

დაეჭვების მნიშვნელობა

და გამოძიების დაწყება ეჭვის გადამოწმების მიზნით

რი გახდება, რატომ არ უნდა მივანიჭოთ ეს მაღალი სტატუსი ახედვის აქტსაც. კვლევა-ძიების ამ კონკრეტული აქტის მიზანი ისევ და ისევ შემოთავაზებული რწმენის დადასტურება ან გაბათილებაა. ამ აქტის შედეგად ახალი ფაქტების აღქმა ხდება, რომლებიც ან გვიდასტურებენ, რომ ამინდის ცვლილება იმანენტურია, ან ამ მოსაზრებას სრულად უარყოფენ.

გზის გაგნება,  
როგორც  
რეფლექსიის  
ილუსტრაცია

ზემოაღნიშნული მოსაზრების გასამყარებლად შეგვიძლია მოვიყვანოთ კიდევ ერთი, ნაკლებ ტრივიალური მაგალითი ყოველდღიური ცხოვრებიდან. უცხო რეგიონში მოგზაური კაცი გზის გასაყარს მიაღგება. მან ზუსტად არ იცის, რა გზას უნდა დაადგეს; ამიტომ ჩერდება და ყოყმანობს. საით წავიდეს? როგორ გადაჭრას შექმნილი პრობლემა? ალტერნატივა ორია: ან ბრმად უნდა იმოქმედოს და ბედს მიენდოს, ან საკუთარი გადაწყვეტილების სისწორის დამადასტურებელი საბუთები მოიპოვოს. შექმნილი დილემის ფიქრით გადაჭრის ნებისმიერი მცდელობა აუცილებლად მოითხოვს სხვა ფაქტების ჩაძიებას, რომლებიც ან უნდა გაიხსენოს, ან დაკვირვების შედეგად აღმოაჩინოს, ან ორივე ერთად. დაბნეულმა მოგზაურმა ყურადღებით უნდა გაიაზროს მოცემული სიტუაცია და მეხსიერებაც უნდა დაძაბოს. მან ის საბუთები უნდა მოძებნოს, რომელთა საფუძველზეც უნდა გადაწყვიტოს, ერთი გზა აირჩიოს, თუ მეორე; საბუთები, რომლებიც ერთ-ერთ ვარიანტს უკუაგდებენ. შეუძლია ხეზე ავიდეს და იქიდან დაზვეროს მიდამო; შეუძლია ჯერ ერთი გზა მოსინჯოს, მერე – მეორე, და თანაც გზადაგზა მინიშნებები და ინდიკატორები ეძებოს. მას საგზაო ნიშნებისა და რუკის მსგავსი რაღაც სჭირდება და *მისი რეფლექსია იმ ფაქტების მოძიებაზეა ორიენტირებული, რომლებიც მიზანს მიაღწევენ.*

შესაძლო, მაგრამ  
შეუთავსებელი  
დაშვებები

ზემოთ მოყვანილი მაგალითი შეგვიძლია განვაზოგადოთ. აზროვნება იწყება იქ, სადაც წარმოიშობა ე. წ. *გზაგასაყარის* სიტუაცია; სიტუაცია, რომელიც გაურკვეველია, დილემის შემცველია და ალტერნატივებს გვთავაზობს. ვიდრე ჩვენი გონებრივი აქტივობა წყნარად გადადის ერთი საგნიდან მეორეზე და ვიდრე საკუთარ ფანტაზიას უფლებას ვაძლევთ, რაღაც-რაღაცები თავის შექცევის მიზნით წარმოიდგინოს და დაუშვას, რეფლექსიასთან საქმე არა გვაქვს. მაგრამ რწმენის ჩამოყალიბების გზაზე შექმნილი სირთულეები და გაურკვეველობანი აუცილებლად შეგვაყოვნებს. გაურკ-

ვევლობით გამოწვეული შეყოვნებისას, ჩვენ წარმოსახვით ხეზე ავდივართ, რათა მოვიძიოთ ის წერტილი, საიდანაც ახალ, დამატებით ფაქტებს შევნიშნავთ, უფრო პანორამული წარმოდგენა შეგვექმნება შექმნილ სიტუაციაზე და ახალი ფაქტების ურთიერთკავშირის დანახვასაც მოვახერხებთ.

*გაუგებრობის მდგომარეობიდან გამოსვლის მოთხოვნილება არის რეფლექსიის მთელი პროცესის მამოძრავებელი და მარეგულირებელი ფაქტორი.* იქ, სადაც კითხვები, გადასატრეული პრობლემები და დასაძლევ სირთულეები არ არსებობს, ვარაუდთა და შეთავაზებათა კურსი სტიქიურად ვითარდება; ამ ტიპის აზროვნება პირველი ტიპის აზროვნებად აღვწერთ. თუკი შეთავაზებათა ნაკადი მხოლოდ მათი ემოციური შესაბამისობით კონტროლდება, ანუ თუ ისინი ერთი ამბის ან ეპიზოდის ფარგლებში ჰარმონიულად ეხამებიან ერთმანეთს, მაშინ მეორე ტიპის აზროვნებასთან გვაქვს საქმე. მაგრამ კითხვა, რომელსაც პასუხი უნდა გაეცეს და გაუგებრობა, რომელსაც ნათელი უნდა მოეფინოს, გარკვეულ მიზანს გვისახავს და ფიქრთა მდინარეებს კონკრეტულ კალაპოტში აქცევს. ყოველი შემოთავაზებული დასკვნა შემოწმებას გადის, დასახულ მიზანთან და არსებულ პრობლემასთან შესაბამისობის თვალსაზრისით. გაუგებრობის მდგომარეობიდან გამოსვლის საჭიროება ძიების მიმართულებასაც აკონტროლებს. მოგზაური, რომლის მიზანიც უბრალოდ ლამაზი ბილიკის არჩევაა, სხვა მიმართულებით იაზროვნებს, ვიდრე ის, ვინც ქალაქისაკენ მიმავალ გზას ეძებს. *პრობლემა განსაზღვრავს აზროვნების მიზანს, მიზანი კი – აზროვნების პროცესს აკონტროლებს.*

აზროვნების რეგულირება დასახული მიზნით

**§ 4. დასკვნა**

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ აზროვნების განმაპირობებელი წყაროები გაუგებრობა, დაბნეულობა და ეჭვია. აზროვნება სპონტანური პროცესი არ არის; ის მხოლოდ „ზოგადი პრინციპების“ საფუძველზე არ აღმოცენდება. ყოველთვის იკვეთება რაღაც, რაც მას განაპირობებს და ბიძგს აძლევს. ბავშვებს (გინდაც უფროსებს) ზოგადად რომ მოვუწოდოთ აზროვნებისაკენ, რომელიც მათ პირად გამოცდილებაში არსებულ, წონასწორობის დამრღვევ პრობლემასთან არ არის დაკავშირებული, იგივე უაზრობა იქნებო-

წარმოშობის წყარო და სტიმული

შეთავაზებები და  
წარსული  
გამოცდილება

და, რაც აბსურდული რჩევა, საკუთარი თავი სივრცეში ფეხსაცმლის თასმათა მოქაჩვით გადაეადგილებინათ.

სირთულის აღმოცენებისას, შემდგომი ნაბიჯი გამოსავლის პოვნის შეთავაზებაა, ანუ სავარაუდო გეგმისა თუ პროექტის შემუშავება, რომელიც, რომელიმე თეორიაზე დაყრდნობითა და პრობლემის არსის გათვალისწინებით, მისი გადაჭრის გზებს დასახავს. არსებული მონაცემები ჯერ კიდევ არ არის გამოსავალი; ისინი მხოლოდ შემოგვთავაზებენ სავარაუდო გამოსავალს. დაისმის კითხვა - რა არის ამ შემოთავაზებათა აღმოცენების წყარო? ცხადია, წარსული გამოცდილება და წინასწარი ცოდნა. თუ პიროვნება მსგავსი პრობლემის წინაშე ადრეც აღმოჩენილა და მსგავსი ხასიათის საანალიზო მასალისათვის ადრეც გაურთმევია თავი, მას შესაბამისი შემოთავაზებები აღეძვრება. მაგრამ თუ მას მსგავსი არაფერი გამოუცდია და მის გონებაში ამგვარი არაფერი დალექილა, დაბნეულობა დაბნეულობადვე დარჩება. მას ხელმოსაჭიდი არაფერი აღმოაჩნდება, რათა ოდნავ მაინც მოჭვინოს ნათელი შექმნილ ვითარებას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, როდესაც ბავშვი (გინდაც უფროსი) ისეთი პრობლემის წინაშე აღმოჩნდება, რომლის მსგავსსაც მის წინარე გამოცდილებაში ადგილი არ ჰქონია, მისი იძულება, სწორი მიმართულებით იაზროვნოს ისეც და ისეც აბსურდული აღმოჩნდება.

კვლევა და შემოწმება

თუ გაჩენილი შემოთავაზება უპირობოდ იქნა მიღებული, მაშინ არაკრიტიკულ აზროვნებასთან და მინიმალურ რეფლექსიასთან გვექნება საქმე. გონებაში მოცემულობათა სარკისებური არეკვლა, ანუ მათი რეფლექსირება ნიშნავს იმ დამატებითი საბუთებისა და ახალი მონაცემების ძიებას, რომლებიც განავრცობენ შემოთავაზებას და, როგორც აღვნიშნეთ, გაამყარებენ ან გააბათილებენ ჩვენს ვარაუდს. სირთულის აღმოცენება, ანალოგიური პრობლემების საკმაო გამოცდილების ფონზე, ის მომენტი, საიდანაც იწყება განსხვავება, *par excellence*, კარგ და ცუდ აზროვნებას შორის. ყველაზე ადვილი ნებისმიერი იმ შემოთავაზების მიღებაა, რომელიც, ასე თუ ისე, სარწმუნო გვეჩვენება და შემდგომი გონების დაძაბვისაგან გვათავისუფლებს. რეფლექსიური აზროვნება ყოველთვის მეტ-ნაკლებად უფრო რთულია, რადგანაც იმ ინერციის დაძლევის ვარაუდობს, რომელიც ადამიანს პირველად შეთავაზებათა უმტკივნეულოდ მიღებისაკენ უბიძგებს. იგი გარკვეულ მონდომებასაც საჭიროებს,

რადგანაც მოაზროვნე მზად უნდა იყოს მაქსიმალური ძალისხმევისა და გონებრივი დისკომფორტისათვის. მოკლედ, რეფლექსიური აზროვნება შემდგომ კვლევასა და განსჯაში შეყოვნებას ნიშნავს და ეს შეყოვნება, ცოტა არ იყოს, მტკივნეულია. როგორც მოგვიანებით დავინახავთ, ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი სწორი გონებრივი ჩვევების ჩამოყალიბებაში შეყოვნებული დასკვნის გამოტანისა და კვლევის მრავალი მეთოდის ათვისების უნართა გამომუშავებაა, რაც საშუალებას გვაძლევს, მოვიძიოთ პირველადი შემოთავაზების გამამყარებელი თუ მისი გამაბათილებელი ახალი მასალები. ეჭვის მდგომარეობის შენარჩუნება და სისტემატური, დროში გახანგრძლივებული კვლევა აზროვნების არსებით თვისებებს წარმოადგენენ.

## თავი მეორე აზროვნების გავარჯიშების აუცილებლობა

ადამიანი მოაზროვნე  
ცხოველია

უაზრობა იქნებოდა მსჯელობა აზროვნების მნიშვნელობაზე; ადამიანის, როგორც „მოაზროვნე ცხოველის“ ტრადიციული განსაზღვრება ისედაც იმაზე მიგვიბრუნებს, რომ ადამიანის ცხოველისაგან განმასხვავებელი ნიშანი სწორედ აზროვნებაა. ჩვენი მიზნისათვის უფრო შესაფერია ვიკითხოთ, თუ რა თვალსაზრისითაა მნიშვნელოვანი აზროვნება, რადგანაც ამ კითხვაზე გაცემული პასუხი ნათელს მოჰფენს, თუ რა ტიპის გავარჯიშება სჭირდება აზროვნებას დასახული მიზნის მისაღწევად.

### **§ 1. აზროვნების ღირებულება**

შეგნებულ და  
მიზანმიმართული  
აქტივობის  
შესაძლებლობა

1. აზროვნება სუფთად იმპულსური ანუ რუტინული ქმედებისაგან თავის დაღწევის ერთადერთი მეთოდია. აზროვნების უნარს მოკლებულ არსებას მხოლოდ ინსტინქტები და შიშშილი ამოძრავებს, რომლებიც გარესამყაროში შექმნილი ვითარებითა და მისივე ორგანიზმის მოთხოვნილებებითაა განპირობებული. ასეთნაირად მოქმედი არსების მამოძრავებელი ძალა, როგორც იტყვიან, უკნიდან მიღებული ბიძგებია. სწორედ ეს არის ის, რასაც ჩვენ ცხოველურ ქმედებათა ბრმა ბუნებას ვუწოდებთ. უკანა ბიძგებით მოქმედი არსება ვერ ხედავს და ვერც ვარაუდობს იმ საბოლოო მიზანს, რომლისკენაც ისწრაფვის, ისევე როგორც საკუთარი მოქმედების შესაძლო შედეგს. „მან არ უწყის, რას სჩადის“. სადაც აზროვნებაა, მოქმედება რაიმე ისეთის ნიშანი ან სიმბოლო შეიძლება აღმოჩნდეს, რაც უწინ არასოდეს განუცდიათ. მოაზროვნე არსება, აქედან გამომდინარე, *შესაძლოა მოქმედებდეს რაიმე დანაკლისის აღდგენისა და მომავალზე ორიენტირების საფუძველზე*. იმის ნაცვლად, რომ გადაუდებელი საჭიროებით გამოწვეული ბიძგი ამოძრავებდეს, გინდ ინსტინქტურად და გინდ ჩვევიდან გამომდინარე,

რომლებსაც თავად ვერც კი გაიაზრებს, მოაზროვნე არსებას წინ, გარკვეულწილად, რაღაც შორეული ობიექტი ექაჩება, რომლის არსებობასაც თავიდანვე ვარაუდობს.

უაზრო პირუტყვმა შესაძლოა მოსალოდნელ წვიმას თავი საკუთარ სადგომში შეაფაროს, რადგანაც მისი სხეული გარკვეულ იმპულსებს მიიღებს. მოაზროვნე არსება, კონკრეტული ფაქტებისა და ბუნებრივი ნიშნების საფუძველზე, მიხვდება, რომ წვიმას აპირებს და სავარაუდო მომავლის მოლოდინში გადადგამს კონკრეტულ ნაბიჯებს. თესვა, ნიადაგის დამუშავება, მოსავლის მოწევა საერთო ადამიანური მოქმედებებია და ისინი მხოლოდ იმ არსებებს ხელეწიფება, რომლებმაც ისწავლეს გამოცდილების საფუძველზე წამიერად გააზრებული ელემენტების იმ ფასეულობებისათვის დაქვემდებარება, რომლებსაცენაც მოგვიწოდებენ და რომლებსაც გვიწინასწარმეტყველებენ. ფილოსოფოსებმა მრავალი ფრაზა შემოგვთავაზეს: „ბუნების წიგნი“, „ბუნების ენა“ და ა. შ. ამის საშუალება მათ თავად აზროვნებამ მისცა, რადგანაც ძალუძს ხილული ფაქტები უხილავი ფაქტების სიგნალებად აღიქვას და ბუნების მოვლენები ბუნების განსამარტავ ენად მიიჩნიოს. მოაზროვნე არსებათათვის კონკრეტული მოვლენები მათივე წარსულის ჩანაწერებია; ისეთივე ძალის მქონე, როგორც არქეოლოგიური გათხრებისას მოპოვებული მასალა, დედამიწის წარსულსაც რომ გვიყვება და მის მომავალსაც გვიწინასწარმეტყველებს. ისინი იმდენადვე მნიშვნელოვანია, რამდენადაც ციური სხეულების ამჟამინდელ პოზიციაზე დაკვირვება, რაც მანათობელთა მოსალოდნელი დაბნელების შესახებ ინფორმაციას წინასწარ გვაწვდის. შექსპირის ფრაზა „ხეების ენა, წყართა წიგნები“ საკმაოდ ბუსტად გამოხატავს იმ უნარს, რომელიც მოაზროვნე არსებებს ამ თვალსაზრისით გააჩნიათ. სწორედაც ნიშანთა მართებულად შეცნობის ფუნქციაზე აგებული ყოველგვარი სწორი წინასწარმეტყველება, გონივრული დაგეგმარება, ქმედებათა წინასწარი დამუშავება და ბუსტი კალკულაცია.

II. ადამიანი აზროვნებით ხელოვნურ ნიშნებსაც ქმნის და კონკრეტულ ადგილსაც უჩენს, რათა მათ წინასწარ შეახსენონ მოსალოდნელი შედეგები და ამ შედეგთა თავიდან აცილებისა თუ გაუვნებელყოფის გზები. როგორც ზემოაღნიშნული თვისება განასხვავებს ველურ ადამიანს ცხოველისაგან, ისე ეს თვისება განასხვავებს

ბუნებრივი მოვლენები  
საკუთარი ენით  
გვესაუბრებიან

სისტემური  
წინასწარმეტყველების  
შესაძლებლობა

ცივილიზებულ ადამიანს ველურისაგან. ველურმა, რომლის ნავიც სწრაფ მდინარეში ცურვისას დაიმსხვრა, შესაძლოა, გაიზაროს და დაიმახსოვროს რაღაც ნიშნები, რომლებიც მას მომავალში ამავე ტიპის კატასტროფისაგან დააზღვევს. ცივილიზებული ადამიანი გამიზნულად ჩამოაყალიბებს ამ ნიშნებს; ის წინასწარ აღმართავს შუქურებს, განალაგებს ტივტივებს და ა. შ., ანუ შექმნის იმ ნიშანთა სისტემას, რომელიც მოსალოდნელ კატასტროფაზე წინასწარ მიაწვდის შეტყობინებას. ამინდის ნიშნებს ველური თავად კითხულობს, ცივილიზებული ადამიანი კი სპეციალურ სამსახურებს ქმნის, რომლებიც ხელოვნურ ნიშანთა სისტემას შეიმუშავენ და ამ სისტემის საშუალებით ყოველგვარ მოსალოდნელ ცვლილებასა თუ საფრთხეს წინასწარვე ივარაუდებენ. შემდეგ ისინი საკუთარ პროგნოზებს სათანადო ორგანიზაციებს ამცნობენ, რათა მათ წინდახედულება გამოიჩინონ და საჭირო ზომები წინასწარ, საფრთხის მოახლოებამდე მიიღონ. ველური კი საკუთარი დაკვირვებისა და ცოდნის ხარჯზე იკვლევს გზას უდაბნოსა და უდაბურ ადგილებში, ხოლო ცივილიზებულ ადამიანს ტრასები გაჰყავს, რომლებიც დანიშნულების ადგილისაკენ ყველას უმტკივნეულოდ უძღვებიან. ველურს ცეცხლის გაჩაღების საკუთარი მეთოდები აქვს, ცივილიზებული ადამიანი კი იმ საშუალებებს იგონებს, რომელთა დახმარებითაც ის სითბოს და შუქის მუდმივი წყაროებითაა უზრუნველყოფილი. ცივილური კულტურის არსი ის არის, რომ შეგნებულად აღმართოს ძეგლები და მემორიალები ხსოვნის შესანარჩუნებლად, შექმნას ინსტიტუციები ცხოვრების გაუმჯობესების, მისი დაცვის, ჯანსაღი და კომფორტული გარემოს შექმნისა და კატაკლიზმების თავიდან აცილების მიზნით. ხელოვნურად შექმნილი ხელსაწყო-იარაღები და აპარატურა, ფაქტობრივად, ბუნებრივ საშუალებათა ერთგვარი მოდიფიკაციებია; ის მოდიფიკაციები, რომლებიც ბუნებრივზე უკეთ და უფრო დახვეწილად მოქმედებენ შენიღბულის, უჩინარისა თუ შორეულის შესაცნობად.

ობიექტების მრავალმხრივი ანუ ხარისხობრივად მდიდარი აღქმის შესაძლებლობა

III. დაბოლოს, აზროვნებას შეუძლია ფიზიკურ მოვლენებსა და საგნებს ისეთი თვისებები და სტატუსი მიანიჭოს, რომლებიც მათ რეფლექსიის უნარის არმქონე პირთათვის სულაც არ გააჩნიათ. მაგალითისათვის თუნდაც წინამდებარე სიტყვები ავიღოთ. ისინი უბრალოდ რაღაც მოხაზულობები და შუქ-ჩრდილების თამაში



იქნება მათთვის, ვინც მათ ენობრივ ნიშნებად არ აღიქვამს; მათთვის კი, ვისთვისაც ისინი სხვა საგანთა აღმნიშვნელი ნიშნებია, თითოეული ინდივიდუალობით გამოირჩევა და იმ შინაარსით იტვირთება, რომელსაც გადმოგვცემს. *მუსტად ამავს თქმა შეიძლება ჩვეულებრივ საგნებზეც*. სკამი იმისთვის, ვინც მას ავეჯის ელემენტად აღიქვამს და ჩამოსაჯდომ, მოსასვენებელ, ანდა სხვებთან საურთიერთობო საშუალებად გაიაზრებს, სულ სხვა დატვირთვის მატარებელია, ვიდრე იმისთვის, ვინც მას ყნოსავს, ღრღნის ან ზედ დახტის; ქვა იმისთვის, ვინც მისი წარმოშობა და ისტორია იცის, ანდა მის მომავალს ხედავს, სულ სხვა საგანია, ვიდრე იმისთვის, ვინც მას მხოლოდ გრძნობათა ორგანოებით აღიქვამს. ფაქტობრივად, ჩვენ ზრდილობის გამო ვამბობთ, რომ უაზრო ცხოველი საგნებს აღიქვამს, რადგანაც რეალურად საგნის აღქმა, ჩვენთვის მისი შემადგენელი ნაწილების, მათი სხვა საგნებთან თუ მოვლენებთან მიმართებისა და კომპლექსური **ნიშნადობის** აღქმაა.

ერთი ინგლისელი ლოგიკოსი (ბატონი ვენი) აღნიშნავდა, ნამდვილად საკითხავია, ძალი რომელს უკეთ აღიქვამს და *ხედავს* – ცაზე გადაფენილ ცისარტყელას თუ იმ ქვეყნის კონსტიტუციას, რომლის ცისქვეშაც ცხოვრობსო. როცა ძალს ეძინება, საკუთარი ბუდრუგანისაკენ მიემართება; როცა შია, ხორცის სუნი და შეფერილობა იზიდავს; ამის მიღმა რა თვალსაზრისით შეიძლება ითქვას, რომ საგანს ხედავს? ცხადია, ის სახლს ვერ ხედავს იმ თვალსაზრისით, რასაც ის ჩვენთვის წარმოადგენს – საკუთრებას, რომელშიც მუდმივად ვცხოვრობთ და რომელსაც გარკვეული თვისებები და ფუნქციები ახასიათებს – თუ, რა თქმა უნდა, მას არა აქვს განზოგადების უნარი და ხილულ საგანს უჩინარი საგნების სიგნალად არ აღიქვამს, ანუ თუ არ აზროვნებს. იგი ვერც ხორცად აღიქვამს იმას, რასაც მიირთმევს, რადგანაც არ იცის, რომ ეს სხვა ცხოველის ის ნაწილია, რომელსაც მისი დანაყრების უნარი გააჩნია. იმის თქმა ძნელია, რაღა რჩება *იმ საგნისაგან*, რომელიც ყველა მნიშვნელოვანი თვისებისაგან განიძარცვება, მაგრამ ერთი კი ცხადია – ის სრულიად განსხვავებული იქნება იმ საგნისაგან, რომელსაც ჩვენ აღვიქვამთ. უფრო მეტიც, შეიძლება ითქვას, რომ უსამღვროა საგნის შეგრძნებასა და მის გააზრებას შორის შესაძლო კავშირები, ანუ ის, თუ რამდენი სხვა საგნისა და მოვლენის უტყუარი სიგნალი

საგანთა ის ბუნება, რომელსაც ცხოველი აღიქვამს

შეიძლება აღმოჩნდეს აზროვნების წყალობით თითოეული აღქმული საგანი. დღევანდელი ბავშვები ამ სახის კავშირებს, რომლებსაც უწინ კოპერნიკისა და ნიუტონის დონის ინტელექტი დასჭირდებოდა, ძალიან მარტივად და სწრაფად ხელავენ.

მილი ძირითადი ცხოვრებისეული საქმისა და გონების საქმიანობის შესახებ

აზროვნების ძალის ეს მრავალმხრივი ღირებულება შესაძლოა ჯონ სტიუარტ მილის ასეთი ნათქვამის ციტირებით შევავსოთ: „დასკვნების გამოტანა,“ – ამბობს იგი, – „მთელი ჩვენი ცხოვრების უმთავრესი საქმეა. ყოველ ჩვენგანს ყოველ წუთს და ყოველდღიურად უწევს იმ ფაქტთა გააზრება, რომელთაც უშუალოდ ვერ ხელავენ არა იმ მიზნით, რომ ზოგადი ცოდნა გაიმდიდროს, არამედ იმიტომ, რომ ეს ფაქტები მისი პირადული ანდა მისი საქმიანობის უშუალო ინტერესის სფეროში ექცევიან. მოსამართლის, ჩინოსანი სამხედროს, ნავიგატორის, ექიმისა თუ აგრონომის საქმე *მონაცემთა განხილვა და სათანადო დასკვნის გამოტანაა...* მათი პროფესიონალიზმი იმის მიხედვით განისაზღვრება, თუ რამდენად სწორ დასკვნას გამოიტანენ. *დასკვნების გამოტანა ის ერთადერთი საქმიანობაა, რომელშიც გონება მუდმივად და ჩართულია!*“<sup>1</sup>

## **§ 2. აზრის მიმართულების მნიშვნელობა ამ ღირებულებათა გააზრებისას**

ფიქრი ნებაზე ქრის

რომელ ჩვენთაგანს არ უწევს არა მხოლოდ ყოველდღიური, არამედ ყოველწამიერი ქმედებების აღსრულება, ტექნიკურ თუ ბუნდოვან საკითხებთან შეჯახება; თანაც ეს ხშირად არც ტრივიალური საკითხებია და არც უმნიშვნელო. გონების ფუნქცია, გაუმკლავდეს ასეთ საკითხებს, თანდაყოლილია და, ჯანსაღ გონებაში, ყოველი

შეჭირვების აღმოცენებისას ხორციელდება. იმის გამო, რომ ეს გონებრივი ოპერაცია გარკვეული მონაცემების საფუძველზე დასკვნების გამოტანას ანუ რწმენის ირიბად და განყენებულად გადამოწმებას გულისხმობს, პროცესი შესაძლოა სწორადაც წარიმართოს და არასწორადაც. აქედან გამომდინარე, საჭიროა დამზღვევი ზომების მიღება და კარგი ტრენინგის ჩატარება. რაც უფრო მნიშვნელოვანია დასკვნა, მით უფრო სავალალო აღმოჩნდება ხოლმე არასწორი დასკვნის შედეგი.

1. Mill, System of Logic, შესავალი, §5.

მილის შორეული წინაპარი, ჯონ ლოკი (1632-1704), ხაზს უსვამს ცხოვრებისათვის აზროვნების მნიშვნელობას და მისი იმგვარად განვითარებისა და წვრთნის საჭიროებას, რომ საუკეთესო თვისებები ცუდი თვისებების დათრგუნვის ფონზე გაძლიერდნენ. აი, რას წერს იგი ამის თაობაზე: „არც ერთი ადამიანი არ შეიწუხებს თავს იმის გამო, რაც მის პირად მიზანს უშუალოდ არ ემსახურება; ხოლო საკუთარი ინტერესის სასარგებლოდ წამოწყებულ ნებისმიერ აქტივობაში წამყვან როლს სწორი თუ არასწორი მიმართულებით წარმოებული გააზრებისა და გაგების პროცესი შეასრულებს. სწორედ ამ სწორ თუ არასწორ მიმართულებაზე იქნება ორიენტირებული მთელი მისი ოპერატიული ძალები... შაბლონებს საკრალური ძალა აქვთ; ჩვენ არაერთხელ გავმხდარვართ უშუალო მოწმენი ამ ძალის ზეგავლენისა მთელი კაცობრიობის აზროვნებაზე. მაგრამ რეალურად, თითოეულ ჩვენგანზე, ჩვენსავე გონებაში დალექილი იდეები და ხატები ბატონობენ; სწორედ ეს უჩინარი ძალები განაგებენ ჩვენს მოქმედებებს და სწორედ მათ ვუცხადებთ უსიტყვო მორჩილებას. ამიტომაც უნდა მიექცეს უზარმაზარი ყურადღება მართებულად გააზრებისა და გაგების უნარის გამომუშავებას ცოდნის ძიებისას, რათა ამ ცოდნის საფუძველზე სწორი დასკვნები გამოვიტანოთ“.<sup>1</sup> თუკი ყველა ჩვენი გამიზნული მოქმედება და სხვა ძალისხმევა აზროვნებაზეა დამოკიდებული, მაშინ ლოკის მოსაზრება, რომ აზროვნების სწორად წარმართვაზე ზრუნვა მეტისმეტად მნიშვნელოვანია, საკმაოდ რბილად ნათქვამი გამოდის. მიუხედავად იმისა, რომ აზროვნების წყალობით, ინსტინქტების, მადის და სხვა ყოველდღიური მოთხოვნილებებისაგან ვითავისუფლებთ თავს, ის მაინც ვერ გვაზღვევს შეცდომისა და შემთხვევითობისაგან. ცხოველებზე მაღლა ასულებს, შეცდომის დაშვების შემთხვევაში, ისეთი სიმაღლიდან დანარცხება გვემუქრება, რომლიდანაც ცხოველი ვერასდროს დაენარცხება.

საბედნიეროდ თუ სამწუხაროდ, აზრები გვმართავენ

**§ 3. ტენდენციები, რომლებსაც მუდმივი რეგულირება სჭირდება**

გარკვეულ წამამდე, ცხოვრების ჩვეულებრივი პირობები, სოციალური იქნება თუ ბუნებრივი, განაპირობებენ დასკვნების გამოტანის რეგულირებისათვის აუცილებელი გარემოს შექმნას. სასი-

სწორად აზროვნების თანამდევი ფიზიკური და სოციალური სანქციები

1. Locke, Of the Conduct of the Understanding, პირველი აბზაგი.

ცოცხლო აუცილებლობანი მოითხოვენ ფუნდამენტურ და მუდმივ დისციპლინას, რომლისთვისაც ყველაზე ეშმაკურად მოფიქრებული თავის დაძვრენის საშუალებებიც კი სრულიად არაეფექტური აღმოჩნდება. ერთხელ დამწვარ ბავშვს ცეცხლისა ჭირის დღესავით ეშინია; დამწვრობის მტკივნეული შედეგები მისთვის კონკრეტული დასკვნების გამოტანის ბევრად ქმედითი საშუალებაა, ვიდრე სიბურ ეფექტებზე არსებული თეორიული მასალის დაზუსტება. სოციალური პირობებიც გარკვეულწილად ამყარებენ სწორი დასკვნების გამოტანის მნიშვნელობას იმ შემთხვევაში, როცა ფასეულ დასკვნებზე აგებული ქმედებები სოციალურად ღირებული და დაფასებულია. სწორი აზროვნების თანამდევი ზემოაღნიშნული სანქციები თავად ცხოვრებაზეც ახდენენ გავლენას; ყოველ შემთხვევაში, მუდმივი დისკომფორტისაგან თავისუფალ ცხოვრებაზე. მტრობის, თავშესაფრის, საკვებისა თუ საარსებო სოციალური პირობების მანიშნებელი სიგნალები აუცილებლად სწორად უნდა იქნეს აღქმული და გააზრებული.

მსგავსი სანქციების  
მნიშვნელოვანი  
შეზღუდვა

მაგრამ ეს დისციპლინირებული წვრთნა, რაც უნდა ეფექტური იყოს, მაინც მხოლოდ გარკვეულ საზღვრებშია ქმედითუნარიანი. ერთი მიმართულების ლოგიკური მიღწევები მეორე მიმართულების სწორ დასკვნებთან ვერ მიგვიყვანს. ველური, რომელსაც გარკვეული ნიშნების საფუძველზე შეუძლია ზუსტად და შეუცდომლად გამოთვალოს მოსანადირებელ ცხოველთა გადაადგილების მარშრუტი და მათი ამწამიერი ადგილმდებარეობა, გულწრფელად დაიჯერებს და სხვებსაც სრულიად სერიოზულად მოუყვება აბსურდულ ამბებს ამ ცხოველთა თვისებებისა და მათი აღნაგობის განმაპირობებელ ისტორიულ ფაქტორებზე. მაშასადამე, გამოდის, რომ როდესაც საქმე ცხოვრებისეული პრობლემების უშუალო დაძვრას ანდა პირობების შემსუბუქებას არ ეხება, არ არსებობს ცრუ წარმოდგენათა ჩამოყალიბებისაგან თავის დახსნის ბუნებრივი მეთოდები; დასკვნა შეიძლება გამოვიტანოთ სულ მცირედ მონაცემებზე დაყრდნობით და ისიც იმიტომ, რომ კონკრეტული შემთავაზება თვალსაჩინო და საინტერესო გვეჩვენება. სამაგიეროდ, მრავალი მონაცემი თუ ფაქტი შესაძლოა საერთოდაც არ ვიღოთ ყურად, თუკი ისინი არსებულ ტრადიციას ეწინააღმდეგებიან. უწვრთნელ ადამიანს ხშირად ახასიათებს ერთგვარი „პრიმიტიული მიმდობ-

ლობა“, რომელიც ხელს უშლის, ერთმანეთისაგან განასხვავოს გონებრივი აქტივობის ის ორი მიმართულება, რომელსაც გაწვრთნილი აზროვნება ფანტაზიის ნაყოფსა და გონივრულ დასკვნას უწოდებს. ღრუბლებში გამოსახული სახისა ისე გვჯერა, როგორც რეალური ფაქტის, რადგანაც იგი თავს მოგვახვეის. ბუნებით ნაბოძები ჭკუა-გონება შეცდომის აღმოცენებისაგან ისევე ვერ დაგვაზღვევს, როგორც არამიზანმიმართულად გაწვრთნილი გონების გამოცდილება, რაგინდ უზარმაზარიც უნდა იყოს იგი, თუ მასში არასწორი წარმოდგენებია დაღეჭილი. ერთმა შეცდომამ შესაძლოა მეორე გამოიწვიოს ან გაამყაროს და, საბოლოოდ, შეცდომათა უზარმაზარ ხლართში გაგხვიოს. სიმბრები, ვარსკვლავთა განლაგება, ხელის გულზე გამოსახული ხაზები და სხვა ამგვარი მოვლენები შესაძლოა უტყუარ სიგნალებად გავიაზროთ, რომ აღარაფერი ითქვას კარტით მარჩიელობაზე; სამაგიეროდ ჭეშმარიტი ღირებულების მქონე ბუნებრივი ნიშნები და მონაცემები ხშირად მხედველობიდან გამოგვრჩება ხოლმე ან შეგნებულად არ ვაქცევთ მათ ყურადღებას. ყოველგვარი ცრუ მომასწავებელ ნიშანთა სისტემა, რომელიც ერთ დროს უნივერსალურიც კი იყო, ზუსტ მეცნიერებათა განვითარების ფონზე ერთობ საეჭვო გახდა.

შემოთავაზების თავისთავად ფუნქციაში არავითარი განსხვავება არ არსებობს თერმომეტრის სინდიკის სვეტით მინიშნებული წვიმის პროგნოზსა და ცხოველთა შიგნეულზე თუ ფრინველთა გადაფრენაზე დაკვირვებით ნაწინასწარმეტყველები ომის ბედს შორის. ნებისმიერმა ჩვენგანმა იცის, რომ მარილის დაბნევას ისეთივე მძიმე შედეგი შეიძლება მოჰყვეს, როგორც მალარიის გადამტანი კოლოს კბენას. მხოლოდ დაკვირვების პირობების სისტემატური რეგულაცია და შეთავაზებათა მიღების ჩვევის მკაცრი დისციპლინის ჩარჩოებში მოქცევა გვაძლევს იმის გარანტიას, რომ ზემოაღნიშნული ორი ტიპის რწმენას ერთმანეთისაგან გავარჩევთ და მივხვდებით, რომელია ჯანსაღი და რომელი — არაჯანსაღი. ცრუ რწმენათა მეცნიერული რწმენაწარმოდგენებით ჩანაცვლება არც შეგრძნებათა გამახვილების ხარჯზე მომხდარა და არც შემოთავაზების ფუნქციის თავისთავადი ბუნების წყალობით; ეს მხოლოდ იმ პირობების რეგულაციით გახდა შესაძლებელი, რომლებშიც დაკვირვება და დასკვნათა გამოტანა ხდება.

აღბათ საინტერესო იქნება აღვწეროთ რწმენათა ჩამოყალი-

ცრურწმენა ისეთივე ბუნებრივი შედეგია, როგორც მეცნიერება

ცუდი აზროვნების  
ზოგადი მიზეზები:  
ბეკონის „კერპები“

ბების გზაზე აღმოცენებული შეცდომების წყაროთა კლასიფიცირების რამდენიმე მცდელობა. ფრენსის ბეკონმა, მაგალითად, თანამედროვე მეცნიერულ კვლევათა გარიჟრაჟზე, ოთხი ასეთი კლასი დაასახელა უჩვეულო სათაურით „კერპები“, რომლებშიც იმ ეფემერულ ფორმებს გულისხმობდა, გონებას მცდარ გზაზე რომ აყენებენ. ბეკონმა კერპები, როგორც ითქვა, ოთხ კლასად დაყო: ა) თემურ კერპებად, ბ) ბაზრის მოედნის კერპებად, გ) გამოქვაბულისა და ბუნავის კერპებად და დ) თეატრალურ კერპებად. ნაკლებმეტაფორულად რომ ითქვას, „ა“ კატეგორიაში ის მცდარი, მაგრამ მყარი მეთოდები შედის, რომლებიც სათავეს ადამიანის ზოგად ბუნებაში იღებენ; „ბ“ კატეგორიაში შემავალი მეთოდები ადამიანთა ურთიერთობისა და მათი საკონტაქტო ენის გამოძახილია; „გ“ კატეგორიაში ინდივიდების პირადი თავისებურებებით განპირობებული შეცდომები ერთიანდება, ხოლო „დ“ კატეგორიაში – მიმდინარე საზოგადოებრივი განწყობითა და მოდით განპირობებული. თუ მცდარ რწმენა-წარმოდგენათა აღმოცენების ამ კლასიფიკაციას ოდნავ განსხვავებული კუთხით შევხედავთ, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ორი მათგანი შინაგანია, ორიც – გარეგანი. შინაგანთაგან ერთი ყველა ადამიანს თანაბრად ახასიათებს (მაგალითად, საკუთარი რწმენის გამამყარებელი ელემენტების ადვილად დანახვის ტენდენცია, ხოლო გამაბათილებლისა – პირიქით); მეორე კი – ინდივიდის პირადი ბუნებიდან მომდინარეობს. გარეგანთაგან ერთი ზოგადი სოციალური გარემოდან მომდინარეობს (მაგალითად, საზოგადოების ტენდენცია, ფაქტად მიიჩნიოს ის, რისი აღმნიშვნელი სიტყვაც არსებობს, და ფაქტობრივად არარსებულად მიიჩნიოს ის, რისი ლინგვისტური აღნიშვნაც ენის არსენალში არ მოიძიება); მეორე კი ადგილობრივი და სოციალური განწყობის შედეგია.

ლოკის აზრი  
გავლენებზე,  
რომლებსაც ახდენენ:

მცდარი რწმენების ტიპურ ფორმებთან მიდგომის ლოკისეული მეთოდი ნაკლებ ფორმალურია და შედარებით უფრო აღწერილობით ხასიათს ატარებს. ალბათ უპრიანია მის საკუთარ, ოდნავ ხელოვნურსა და უცნაურ ენას მივმართოთ და მისივე სიტყვებით გადმოვცეთ, თუ როგორ ადგებიან მცდარი აზროვნების გზას სხვადასხვა კლასის ადამიანები:

ა) სხვებზე  
დამოკიდებულება,

1. „პირველი ვარიანტი გულისხმობს მათ, ვინც საერთოდაც იშვიათად აზროვნებენ დამოუკიდებლად, არამედ მოქმედებენ და ფიქ-

რობენ სხვათა მიზანძვით: მშობლების, მეზობლების, ხელისუფალთა და ყველა იმისა, ვისი მიზანძვაც ხელს აძლევთ და ვისიც სჯერათ, რათა საკუთარი თავი დაზოგონ და ფიქრისა და კვლევის ჯაფას გადაარჩინონ.“

2. „ეს კატეგორია იმათ გულისხმობს, ვინც გონების ნაცვლად გრძნობებს ჰყვება, და იმ იმედით, რომ საკუთარ მოქმედებებსა და მსჯელობას სწორად წარმართავს, არც საკუთარ ჭკუას უხმობს და არც სხვათა აზრს იზიარებს, თუ ეს აზრი მათ პირად ინტერესს, ხანიათსა და გუნება-განწყობას არ ესადაგება“<sup>1</sup>

3. „მესამე კატეგორიაში კი ისინი შედიან, ვინც გულწრფელად და სიამოვნებით მისდევს გონების კარნახს, მაგრამ მიუხედავად დიდი სურვილისა, გასაქანი არა აქვთ... ისინი ერთი ჯიშის ხალხს ესაუბრებიან, ერთგვაროვან წიგნებს კითხულობენ, ერთი მიმართულების აზრებს იზიარებენ... პატარა და მოსახერხებელი ნაგებობით დალივლივებენ ციქნა საგუბარში, მაგრამ ცოდნის თვალუწვდენელ ოკეანეში ვერასდროს შეცურავენ.“ ერთი და იმავე ბუნებრივი მონაცემების ადამიანებმა შესაძლოა ცოდნისა და ჭეშმარიტების წვდომის სრულიად სხვადასხვა დონეს მიაღწიონ, „თუკი დიდია სხვაობა მათი შემეცნებითი შესაძლებლობის დიაპაზონთა შორის, ინფორმაციის წვდომის შესაძლებლობებს შორის, გონების აზრებით, დაკვირვებებითა და ახალი ცნებებით კვების საშუალებებს შორის და გონებრივი მონაცემების სწორი მიმართულებით გამოყენებას შორის“<sup>2</sup>

სხვა ნაშრომში<sup>3</sup> ლოკი იმავე აზრებს ოდნავ სხვა ფორმით გვაწვდის.

1. „ის, რაც არ შეესაბამება ჩვენს პრინციპებს, იმდენად შორსაა იმისაგან, რომ დასაშვებად მივიჩნიოთ, ვერც მიიჩნევა დასაშვებად. მოწიწება ჩვენი პრინციპების მიმართ იმდენად დიდია და ამ პრინციპების ავტორიტეტი იმდენად მაღალი, რომ ყველა სხვა დაშვება

ბ) პირადი ინტერესები,

გ) შეზღუდული გამოცდილება

დოკუმენტური პრინციპების გავლენა,

1 სხვაგან ლოკი ამბობს: „ადამიანის ცრუ წარმოდგენები და პირადი მიდრეკილებები ხშირად დიდ ზეგავლენას ახდენენ მასზე... მიდრეკილებანი კაცს მსჯელობაში იმ ტერმინოლოგიასაც შეაპარებინებს ხოლმე, რომელიც მისვის ხელსაყრელ იდეებს აღწერენ; ბოლოს, ასეთი გზით, თავად იდეები ცხადი და თვალსაჩინო ხდება. თუმცა საკმარისია, ეს ხელსაყრელი მოპირკეთება მოვამოროთ და ნატურალური, მოუპირკეთებელი სახით წარმოვაჩინოთ, ისინი წამსვე მიუღებელი აღმოჩნდებიან.“

2 The Conduct of the Understanding, § 3.

3 Essay Concerning Human Understanding, წიგნი IV, თავი XX, “Of Wrong Assent or Error.”

თუ მტკიცებულება, სხვა ადამიანთა თუ ჩვენ მიერვე მოპოვებული, მყისვე უკუიგდება, როგორც დადგენილი წესების უარყოფელი რამ... ალბათ არაფერია იმაზე ბუნებრივი, ვიდრე ის, რომ ბავშვების გონებაში ჩაბეჭდილი სწორი თუ არასწორი დაშვებები მშობლები-საგან, ძიძებისაგან და სხვა მათ გარშემო მყოფი უფროსებისაგან მომდინარეობს. ეს დაშვებები ბავშვების მიმდობ და მიუკერძოებელ გონებაში თანდათანობით აღწევენ და, არსებული წეს-ჩვეულებებისა და მათზე დაფუძნებული განათლების სისტემის დახმარებით, იქ იმდენად მკვიდრად იკიდებენ ფეხს, რომ მათი ამოძიკვა შეუძლებელი ხდება. უფროსებს, რომლებსაც აღარც კი ახსოვთ, როდის ან როგორ ირწმუნეს ამ დაშვებათა ჭეშმარიტება, ეჭვი აღარაფერში ეპარებათ; პირიქით, ტრადიციული დაშვებები მათთვის იმდენად საკრალურია, რომ მკრეხელობადაც კი მიაჩნიათ მათი გადახედვა, გადამოწმება თუ კითხვის ნიშნის ქვეშ დაყენება.“ მათთვის ეს დაშვებები ის სტანდარტებია, „რომელთა სიდიადე და მართებულობა უფლებას აძლევს მათ, ნებისმიერი გადაწყვეტილების მიღებისას და სიტუაციის განსჯისას ერთადერთი მსაჯულის როლში მოგვევლინონ“.

გონებადახშულობის  
გავლენა,

2. „ისეთი ადამიანებიც გვხვდებიან, რომელთა წარმოდგენებიც ყალიბშია ჩამოსხმული და არსებული ჰიპოთეზის ფარგლებს ზემიწევნით ზუსტად ესადაგება.“ ასეთი ადამიანები, ლოკის აზრით, თუმცა არ უარყოფენ საპირისპირო ფაქტებისა და სამხილების არსებობას, ისინი მათთვის საკმარისი არაა, რომ აზრი იცვალოს. მათი გონება და განსჯის უნარი ფიქსირებული რწმენითაა გაჯერებული და დახშული.

ვნებათა გავლენა,

3. „უნდა ითქვას ისიც, რომ არც იმ დაშვებათა ბედია სახარბიელო, რომლებიც ადამიანთა მადასა და მათ ზოგად ვნებათაღლევას არ ესადაგებიან. ხარბი კაცის სასწორის ერთ მხარეს ცხადზე უცხადესი ფაქტები რომ დავდოთ და მეორე მხარეს – უამრავი ფული, ადვილი გამოსაცნობია, რომელი გადასწონის. მიწიერი გონება ალიზის კედელივით მედგრად უძლებს ყოველგვარ წინააღმდეგობას.“

სხვათა ავტორიტეტზე  
დამოკიდებულების  
გავლენა

4. „მეოთხე და ბოლო, არასწორი დაშვების წყარო, რომელსაც აქ გამოვყოფ და რომელსაც მეტი ადამიანი შეჰყავს შეცდომაში, ვიდრე დანარჩენ სამს, ერთად აღებულს,



საყოველთაოდ მიღებული აზრის გაზიარებაა. ეს აზრები ან ჩვენი მეგობრების წრიდან მომდინარეობს ხოლმე, ან თანამებრძოლნი გვახვევენ თავს, ან სამემობლოში სარგებლობს პოპულარულობით და ან მთელ ქვეყანაში.“

ორივე, ბეკონიცა და ლოკიც, თვალნათლივ ამტკიცებენ, რომ ცრუ წარმოდგენებისადმი (ისევე, როგორც ნაჩქარევი გადაწყვეტილებების მიღებისადმი) ბუნებრივი მიდრეკილების გარდა, ადამიანებს ისინი შესაძლოა სოციუმამაც მოახვიოს თავს და გაამყაროს ავტორიტეტთა აზრის მოხმობით, შეგნებული პროპაგანდირებითა თუ ენის, მიმბაძველობის, სიმპათიისა და დაშვების შედარებით შენიღბული და სანახევროდ გაუცნობიერებელი ზეგავლენით. აქედან გამომდინარე, განათლებამ არა მხოლოდ უნდა დაიცვას ადამიანები საკუთარი აზროვნების ჩვევათა არასწორი ტენდენციებისაგან – სიხისტისაგან, თვითკმაყოფილებისა და ობიექტურ სინამდვილესთან მიკერძოებული დამოკიდებულებისაგან – არამედ უნდა დააზღვროს ის საუკუნეების მანძილზე აკუმულირებული ცრუ წარმოდგენები, რომლებმაც ფესვი ღრმად გაიდგეს და თავი დაიმკვიდრეს ჩვენს საზოგადოებაში. როდესაც სოციალური ცხოვრება ზოგადად უფრო რაციონალური, გონივრული პირობითობებით გაჯერებული და კონკრეტული ავტორიტეტების დოგმატური მოსაზრებებითა თუ ბრმა ადამიანური ვნებებით ნაკლებად მართული გახდება, განათლების სააგენტოები უფრო ეფექტური და კონსტრუქციული აღმოჩნდება, რადგანაც მაშინ ისინი ჰარმონიულად იმოქმედებენ ზოგად სოციალურ გარემოსთან და შეძლებენ პიროვნების მოსალოდნელი მავნე ზეგავლენისაგან დაცვას. ამჟამად მასწავლებელთა ვალია არა მხოლოდ მოაქციონ გონების ბუნებრივი მიდრეკილებები აზროვნების სწორ უნარ-ჩვევებად, არამედ გაუძლიერონ თავიანთ მოსწავლეებს საზოგადოებაში არსებული ირაციონალური ტენდენციებისადმი მდგრადობა და დაეხმარონ უკვე დალექილი მცდარი წარმოდგენებისა თუ არასწორი სააზროვნო ჩვევების დაძლევაში.

აზროვნების მავნე ჩვევები თანდაყოლილივ შეიძლება იყოს და სოციალურად განპირობებულიც

#### **§ 4. რეგულაცია დასკვნას მტკიცებულებად გარდაქმნის**

აზროვნება მნიშვნელოვანია, რადგანაც, როგორც ვნახეთ, სწორედ ამ ფუნქციის მეშვეობით ხდება მოცემული ანდა დადგენილი ფაქტებით სხვა, არაპირდაპირი გზით დადგენილი ფაქტების

აზროვნებაში ყოველთვის იჩენს თავს ერთგვარი ნახტომი

იდენტიფიკაცია. მაგრამ ხილულიდან უხილავის დადგენის პროცესი სრულიად არ არის დაზღვეული შეცდომის დაშვებისაგან; იგი, პრაქტიკულად, შესაძლოა უამრავი უჩინარი თუ გაუთვალისწინებელი ფაქტორის გავლენის ქვეშ მოექცეს – წარსული გამოცდილების, ჩამოყალიბებული დოგმების, პირადი ინტერესის, ალტრული ვნებების, უბრალოდ გონებრივი სიზარმაცის, სოციალური გარემოს მიკროძოვბული დამოკიდებულებების, ცრუ წარმოდგენებისა თუ მოლოდინების და ა. შ. გონებრივი აქტივობა, ამ თვალსაზრისით, სხვა არაფერია, თუ არა დასკვნის გამოტანა, ამ სიტყვის პირდაპირი მნიშვნელობით, რადგანაც გონებას, ასეთ დროს, ერთი საგნიდან მეორის ხატი, იდეა, რწმენა და ა. შ. გამოაქვს. ეს პროცესი ერთგვარ ნახტომს გულისხმობს ნაცნობიდან უცნობზე, რომლის არსებობასაც ნაცნობის გარანტიის საფუძველზე ვუშვებთ. თუ ადამიანი იდიოტი არ არის, მას, ერთი მხრივ, პრაქტიკულად ყველა თვალსაჩინო საგანი თუ მოვლენა რომელიმე სხვა, უჩინარ საგანსა თუ მოვლენაზე დააფიქრებს, მეორე მხრივ კი, ამ სხვა საგნებისა თუ მოვლენების სარწმუნო გარანტად სწორედ თვალსაჩინოებს მიიჩნევს. ასეთი აზრობრივი ნახტომების თავიდან აცილება სრულიად შეუძლებელია. აქედან გამომდინარე, სავსებით აშკარა ხდება, რომ საჭიროა ყურადღება გავამახვილოთ იმ გარემოპირობებზე, რომლებშიც ეს ნახტომი ხორციელდება, რათა არასწორი ნაბიჯის გადადგმის საფრთხე თავიდანვე მოვსპოთ და, ამის ხარჯზე, მეორე მხარეს მსუბუქი და უსაფრთხო დაშვების გარანტი მოვიპოვოთ.

საჭიროა რეგულირება, რომელიც, ადეკვატურობის შემთხვევაში, მტკიცებულებამდე მიგვიყვანს

ნახტომის გარემოპირობებზე ყურადღების გამახვილება გულისხმობს იმ სიტუაციების რეგულირებას, რომლებშიც (1) ხორციელდება შეთავაზება და (2) დასტურდება მისი სანდოობა. დასკვნა, რომელიც გაკონტროლდება ამ ორი თვალსაზრისით (რაც წინამდებარე წიგნის კვლევის ერთ-ერთი ძირითადი მიზანია), მტკიცებულებად ჩამოყალიბდება. ნებისმიერი რამის დამტკიცება, პირველ ყოვლისა, მისი გადამოწმებისა და გამოცდის მცდელობას ვარაუდობს. ერთხელ ერთმა ქორწილში დაპატიუებულმა კაცმა თურმე მოიბოდიშა – ვერ მოვალ, ხარები მყავს გამოსაცდელიო. გამონაკლისები, როგორც ვიცით, წესს ადასტურებენ (ანუ ამოწმებენ), რაც იმას ნიშნავს, რომ ისინი იმ უკიდურეს შემთხვევებს წარმოადგენენ, რომლებიც მაქსიმალურად მკაცრად სცდიან მოცემულ წესს და მისი მართებუ-

ლობის მოწმენი ხდებიან. როცა წესი ამ გამოცდას უძლებს, მაშინ ამ წესში დაეჭვების საფუძველი აღარ არსებობს. ვიდრე რაიმეს ბოლომდე არ გამოვცდით, არც მისი ნამდვილი ყადრი გვეცოდინება. „ნაღდ გამოცდამდე“, როგორც სასაუბრო ვარიანტში ვიტყვით, ყოველი შეთავაზება შესაძლოა ლიტონ სიტყვებად ანდა ფიქციად დარჩეს. მაგრამ საკმარისია გამოცდიდან წარმატებული და გამარჯვებული გამოვიდეს, რომ სანდობასა და აღიარებას მოიპოვებს; მისი ფასეულობა მყისვე გამოჩნდება და საქვეყნოდ გამომხეურდება. იგივე ხდება გამოტანილ დასკვნასთან დაკავშირებითაც. მხოლოდ ის ფაქტი, რომ დასკვნის გამოტანა აზროვნების ფასდაუდებელი ფუნქციაა, ჯერ კიდევ არ ადასტურებს კონკრეტული დასკვნის ფასდაუდებლობასა და მართებულობას. ნებისმიერი დასკვნა შეიძლება ასცდეს სწორ გზას და, როგორც უკვე ითქვა, იმ მცდარი, მაგრამ მყარი გავლენების ქვეშ მოექცეს, რომლებიც იქვე არიან ჩასაფრებულნი და საკუთარი ინტერესების დამცავი ზერელე დასკვნის დასტურსაყოფად ძალ-ღონეს არ დაიშურებენ. აქედან გამომდინარე, უნდა გვახსოვდეს, რომ მთავარია, დასკვნა შემოწმებას დაექვემდებაროს; ან (თუ კონკრეტულ შემთხვევაში ეს სრულიად შეუძლებელია) ის მაინც უნდა მოვახერხოთ, რომ ერთმანეთისაგან კარგად გავმიჯნოთ მტკიცებულებებზე აღმოცენებული დასკვნა და მყარ საფუძველს მოკლებული დასკვნები და, შესაბამისად, მუდმივად ვაკონტროლოთ ამ უკანასკნელთა მხარდაჭერის დასაშვები ხარისხი და დოზა.

ცხადია, განათლების ძირითადი ფუნქცია სწავლებაა, რომელიც ყოველი არსებული მტკიცებულების გადამოწმებას სრულიადაც არ გულისხმობს, მაგრამ მან უნდა უზრუნველყოს მოსწავლეები მყარი და ეფექტური აზროვნების იმ ჩვევებით, რომლებიც შეაძლებინებენ მათ, კარგად გამიჯნონ ერთმანეთისაგან გადამოწმებული და დასაბუთებული რწმენები და ის განაცხადები, მხოლოდ ვარაუდებსა და შეუმოწმებელ მოსაზრებებს რომ ეყრდნობა. მოსწავლეებმა უნდა განივითარონ ცოცხალი, წრფელი და მახვილგონიერი დამოკიდებულება იმ დასკვნების მიმართ, რომლებიც მყარ საფუძველზეა აღმოცენებული და აითვისონ ინდივიდუალური კვლევის სწორი მეთოდები, ნებისმიერ სიტუაციაში წამოჭრილი პრობლემების გადასატრელად უნივერსალურნი რომ იქნებიან. ინდივიდის განათლე-

განათლების როლი მყარი და ეფექტური აზროვნების ჩვევების ჩამოყალიბებაში

ბისა და ცოდნის ხარისხი ყოველგვარ ფასს კარგავს, როდესაც მას ზემოაღნიშნული ტიპის უნარ-ჩვევები არ გააჩნია, რადგანაც, ასეთ შემთხვევაში, იგი ინტელექტუალურად განვითარებული მაინც ვერ იქნება; მას გონებრივი დისციპლინა რუდიმენტულ დონეზეც კი არ აღმოაჩნდება. ვინაიდან ზემოაღნიშნული უნარ-ჩვევები ადამიანს ბუნებრივად არ ეძლევა (რაგინდ ნიჭიერიც უნდა იყოს იგი) და ვინაიდან ბუნებრივი თუ სოციალური გარემოცვაც ვერ უზრუნველყოფს მათ განვითარებას, სწორედ განათლებამ უნდა შექმნას ამ უნართა კულტივირებისათვის საჭირო პირობები; სწორედ ამ უნარ-ჩვევათა განვითარებაა გონების ჭეშმარიტი წვრთნა.

## თავი მესამე

### აზროვნების გავარჯიშების ბუნებრივი რესურსები

წინა თავში ჩვენ ვისაუბრეთ დასკვნის გამოტანის თანდაყოლილი შესაძლებლობის, კრიტიკული აზროვნებისა და ფაქტების გადამოწმების ჩვევაში გადასვლის აუცილებლობაზე. აზროვნების თავისთავადი სასიცოცხლო მნიშვნელობა განაპირობებს მისი განათლების სისტემით გაკონტროლების აუცილებლობას, რადგანაც, აზროვნების ბუნებიდან გამომდინარე, იგი შეიძლება სწორ გზას ასცდეს და, არსებული სოციალური ზეგავლენების მეშვეობით, მცდარი რწმენებისა და წარმოდგენების მახეში გაეხდეს. უნდა გვახსოვდეს, რომ ყოველგვარი წვრთნა ბუნებრივ ტენდენციებს უნდა ითვალისწინებდეს, ანუ მისი საწყისი წერტილი მუდამ ბუნებრივ მიდრეკილებებში უნდა ვეძიოთ. ის, ვინც წვრთნის გარეშე საერთოდ ვერ აზროვნებს, გაწვრთნის შედეგადაც ვერ მოახერხებს აზროვნებას. ადამიანს შეუძლია ისწავლოს კარგად აზროვნება, მაგრამ თავად აზროვნება, როგორც ასეთი, ვერ შეისწავლება. წვრთნა, აქედან გამომდინარე, ემყარება უკვე არსებულ ბუნებრივ უნარს, მისი სწორი მიმართულებით განვითარებას ესწრაფვის, და არა ამ უნარის შექმნას.

სწავლება და სწავლა კორელაციური, ანუ ურთიერთდამოკიდებული პროცესებია; ბუსტად ისევე, როგორც გაყიდვა და ყიდვა. ადამიანი ვერ იტყვის, რომ გაყიდა, როცა მისგან არავის არაფერი უყიდა და ვერც იმას იტყვის, რომ ასწავლა, თუკი მისგან არავის არაფერი უსწავლია. მაგრამ საგანმანათლებლო ტრანზაქციაში მოსწავლის ინიციატივა უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ვაჭრობაში – მყიდველისა. თუკი აზროვნების სწავლა იმას გულისხმობს, რომ ადამიანმა მხოლოდ საკუთარი უნარ-ჩვევების ეფექტურად და ეკონომიურად გამოყენება ისწავლოს, მაშინ სწავლება მით უფრო მხოლოდ იმას იგულისხმებს, რომ სხვებს იმ უნართა გამოყენება და განვითარება შეაძლებინო, რომლებიც მათში ისედაც აქტიურია.

წვრთნას მხოლოდ თანდაყოლილი უნარები ექვემდებარებიან

ამდენად, ინიციატივა მან უნდა აიღოს, ვისაც ასწავლიან

სამი მნიშვნელოვანი  
ბუნებრივი რესურსი

ამის ეფექტურად განხორციელება სრულიად შეუძლებელი იქნება, თუ მასწავლებელს წარმოდგენა არ ექნება, რა ტიპის ჩვევებთან, უნარებსა და ტენდენციებთან მოუწევს საქმის დაჭერა.

ამ ბუნებრივი განძის ინვენტარიზაციის ნებისმიერი მცდელობა, გარკვეულწილად, საკმაოდ შეუზღუდავი იქნება, რადგანაც გზადგმა უამრავი რთული დეტალი იჩენს თავს. თუმცა მაინც შეიძლება აზროვნებისათვის დამახასიათებელი არსებითი ფაქტორების დადგენა და მისი მთავარი ელემენტების ზოგადი მონახაზის ჩამოყალიბება. აზროვნება, როგორც აღვნიშნეთ, გულისხმობს გარკვეული დასკვნის გამოტანისათვის საჭირო შეთავაზების მიღებასა და, საბოლოო დასკვნის გამოტანამდე, ამ შეთავაზების სანდოობის გადასამოწმებელ კვლევა-ძიებას. ეს კი, თავის მხრივ, ვარაუდობს (ა) იმ ფაქტებისა თუ გამოცდილებების გარკვეული მარაგისა თუ ფონდის არსებობას, რომლის საფუძველზეც აღმოცენდა კონკრეტული შეთავაზებები; (ბ) თავად შეთავაზებების სისხარტეს, მოქნილობასა და ნაყოფიერებას; და (გ) მათ აკურატულობას, თანამიმდევრულობასა და ადეკვატურობას. ცხადია, პიროვნებას შესაძლოა რაიმე ტიპის დაბრკოლება შეექმნას ზემოაღნიშნული სამი პირობიდან ერთ-ერთში: შესაძლოა მისი აზროვნება არ იყოს რელევანტური, მასშტაბური ანდა დახვეწილი, იმ მარტივი მიზეზით, რომ საკმარისი რაოდენობით ვერ მოიძია მასალა, რომელსაც დასკვნის გამოტანისას დაეყრდნობოდა; ანდა ეგებ მასალა კი უხვად მოიძიოს, მაგრამ მოძიებული ადვილად და თვალსაჩინოდ არ ადასტურებდეს კონკრეტულ შეთავაზებას; დაბოლოს, შესაძლოა ეს ორი პირობა კი შესრულდეს, მაგრამ თავად შემოთავაზებული იდეები აღმოჩნდეს უადგილო, არათანამიმდევრული, არაკოჰერენტული, ანდა სულაც არარეალური.

### **§ 1. ცნობისმოყვარეობა**

გამოცდილების  
გამდიდრების  
სურვილი:

ცნობისმოყვარეობა ის აუცილებელი და უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია, ურომლისოდაც შეთავაზების წარმომშობი პირველწყარო მასალის მოძიება სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა. ჯერ კიდევ ბერძენი ბრძენი ამბობდა, რომ ცნობისწაღილი ყოველი მეცნიერების დედაა. ინერტული გონება, როგორც წესი, იქამდე იცდის ხოლმე, სანამ შემთხვევა ძალით არ მოახვევს თავს რაიმე აზრს. უორდესუორთის სიტყვები:

„თვალემა უნდა დაინახონ, სხვა რა ჩარაა;  
 ყურებსაც ვერ სთხოვ, არ მიუგდონ ყური ნაამბობს;  
 სხეულმაც იცის, სადაა და სად აღარაა,  
 თვისი ნებით თუ უნებლიეთ სად დანავარდობს“ –

გედმიწევნით ზუსტად აღწერენ ცნობისმოყვარეობის იმ ხარისხს, რომელიც ადამიანს ბუნებრივად ახასიათებს. ცნობისმოყვარე გონება მუდამ ფხიზელია, გამუდმებით იკვლევს და საფიქრალს იჩენს; ზუსტად ისევე, როგორც ძლიერი და ჯანსაღი სხეული გაფაციცდება ხოლმე საკვების ძებნისას. შთაბეჭდილებების მიღების სურვილი, ახალი და ფართო კონტაქტების დამყარებისადმი ლტოლვა ყველა ცნობისმოყვარეს ახასიათებს. ამგვარი ცნობისწადილია სწორედ ერთადერთი მყარი გარანტი იმ პირველადი ფაქტების მოძიებისა, რომლებზეც საბოლოო დასკვნა უნდა აიგოს.

(ა) ცნობისმოყვარეობის პირველადი მანიფესტაცია უზარმაზარი ფიზიკური ენერჯის ამოფრქვევაში ვლინდება. ფიზიოლოგიური დისკომფორტი ბავშვს აიძულებს, „ყველაფერში ჩაყოს ცხვირი“ – ყველაფერი გაქექოს, ხელი ყველაფერს წაატანოს, ყველაფერი გამოიკითხოს, ყველაფერი დაშალოს და დაანაწევროს. ბიოლოგებმა, როგორც ერთი ავტორი ამბობს, ცხოველებზე დაკვირვებისას შენიშნეს „მათი ზოგადი ტენდენცია – ხანგრძლივად შეიქციონ თავი“. „ვირთხები უმიზნოდ საათობით დაცუნცულებენ, ყველაფერს ყნოსავენ, ნიადაგს ქექავენ, პირს აცმაცუნებენ, – და ეს ყოველივე უბრალოდ თავის შექცევის მიზნით ხდება; ასევე იქცევა ჯეკი [ძალი], რომელიც მოუსვენრად დახტის და ყველაფერს ბრჭყალებით პოტნის; კნუტი დასეირნობს და რასაც გზად გადაეყრება, თათით სინჯავს; წავი აქეთ-იქით ელვისებური სისწრაფით დაშლივინებს; სპილო გაუთავებლად აფათურებს ხორთუმს, სულ რაღაცას ეძებს; მაიმუნიც დაფუსფუსებს და საგნებს წინ და უკან საქმიანად დააწოწიალებს“.<sup>1</sup> პატარა ბავშვის მოქმედებებს ცალი თვალითაც თუ დავაკვირდებით, შევნიშნავთ, რომ ის დაუსრულებლად აკვირდება და იძიებს რაღაცას. საგნებს ლოკავს, თითოთ ეხება ან გამეტებით ურტყამს; ხან თავისკენ ექაჩება, ხანაც – მოისვრის. მოკლედ, ცდას იქამდე ატარებს, სანამ საგნის შესახებ ყველაფერს არ გაარკვევს. მისი მოქმედებები, ცხადია, მთლად გააზრებული არ არის, მაგრამ

(ა) ფიზიკური

1 ჰობზოუზი, Mind in Evolution, გვ. 195.

ასეთ მოქმედებათა გარეშე ყოველგვარი გააზრებული და ჭკუით ნაკარნახევი საქციელიც კი გახუნდებოდა ცდების ჩასატარებელი ასპარეზის სიმწირის გამო.

**(ბ) სოციალური**

(ბ) სოციალური სტიმული კიდევ უფრო მაღალი ხარისხის ცნობისმოყვარეობას აღვიძებს. როდესაც ბავშვი აღმოაჩენს, რომ საკუთარი გამოცდილების მარაგის გასამდიდრებლად სხვებსაც შეიძლება მიმართოს, ანუ როცა მიხვდება, რომ თუ საგნებზე ჩატარებულმა ექსპერიმენტებმა მისი ცნობისმოყვარეობა ბოლომდე ვერ დააკმაყოფილა, მაშინ ადამიანებზე უნდა მიიტანოს იერიში, მის ცხოვრებაში ახალი ეტაპი იწყება. „ეს რა არის?“ „რატომ?“ და მსგავსი შეკითხვების გაგონება ბავშვის იქვე ახლოს ყოფნის უტყუარი სიგნალია. თავდაპირველად ამ შეკითხვათა მიზანი მხოლოდ სოციალური ურთიერთობის დამყარებაა; იმავე ენერჯის ამოფრქვევის შედეგია, რომელიც ბავშვს საგნების აქეთ-იქით სროლას, საკეტების გახსნა-დაკეტვასა და ნივთების შიგთავსის დათვალიერებას აიძულებდა. ის გაუთავებლად გვეკითხება, რას უჭირავს სახლი, რას უჭირავს დედამიწა, რომელსაც ნიადაგი უჭირავს და ასე შემდეგ. მაგრამ მის მიერ დასმული კითხვები სულაც არ მეტყველებს ჭეშმარიტ და გაცნობიერებულ ინტერესსა და დასმულ კითხვებს შორის რაციონალურ კავშირებზე; მისი რატომ მეცნიერული ახსნის მოთხოვნა კი არ არის, უბრალოდ სურვილია, უფრო უკეთ გაიცნოს ის იდუმალი სამყარო, რომელშიც აღმოჩნდა. ის კანონებს და პრინციპებს კი არ ეძიებს, არამედ იმაზე დიდი ფაქტების აღმოჩენა სურს, ვიდრე იცის. და მაინც, მიუხედავად იმისა, რომ ზოგჯერ კითხვების დასმის ჩვევა შესაძლოა ენობრივ დაავადებაში გადაიზარდოს, მათი დასმის მოტივაცია უფრო მეტს გულისხმობს, ვიდრე უბრალოდ ინფორმაციისა და ურთიერთდაუკავშირებელი ფაქტების უაზროდ დახვავების სურვილს. ნახევრად გაუცნობიერებელ შეგრძნებაში, რომ მოცემული ფაქტები ჯერ კიდევ არ არის საკმარისი ამბის ძირითადი სიუჟეტის ბოლომდე შესაკრავად, და რომ ამ ფაქტების მიღმა ბევრად მეტი რამ იმალება, ვიდრე ზედაპირულად მოჩანს, აშკარად იკვეთება *ინტელექტუალური ინტერესის* ჩანასახი.

**(გ) ინტელექტუალური**

(გ) როცა ცნობისმოყვარეობა ფიზიკურ და სოციალურ სფეროებს გასცდება, იგი ინტელექტუალური ცნობისწადილის იმ ხარისხს აღწევს, სადაც უკვე იწყება საგნებსა და მოვლენებზე დაკვირვებითა



და მასალის აკუმულირებით აღძრული პრობლემებით რეალური დაინტერესება. როდესაც დასმულ კითხვას მომდევნო შეკითხვა მოსდევს, როდესაც ბავშვი გონებაში ატრიალებს მისთვის საინტერესო თემას და ცდილობს, პასუხები იპოვოს, ცნობისმოყვარეობა პოზიტიურ ინტელექტუალურ ძალად ყალიბდება. გონებაგახსნილი პიროვნებისათვის ბუნებრივი და სოციალური გარემოდან მიღებული გამოცდილება უამრავი კითხვისა და პრობლემის შემცველია. თუ ჩანასახოვანი ინტელექტუალური ინტერესი არ გააქტიურდა და მისი კულტივირება დროულად არ მოხერხდა, მაშინ ის შესაძლოა გაქრეს, ჩაკვდეს ან სიმძაფრე დაკარგოს. ეს ზოგადი კანონი განსაკუთრებით მძაფრად ბუნდოვანი ან პასუხგაუცემელი საკითხებისადმი დამოკიდებულებაში იჩენს ხოლმე თავს. ძალიან ცოტაა ისეთი ადამიანი, რომელთა ინტელექტუალური ცნობისმოყვარეობაც იმდენად მძაფრია, რომ მას არაფერი ემუქრება; ადამიანთა უმეტესობას ზემოაღნიშნულ სირთულესთან პირისპირ აღმოჩენა ინტერესს უჩლუნგებს, ანდა სულაც აკარგვინებს. ბეკონის გამონათქვამი იმის შესახებ, რომ საჭიროა პატარა ბავშვებად ვიქცეთ, თუკი გვსურს მეცნიერების საუფლოში შევალწიოთო, მაშინვე შეგვახსენებს იმ გულლია და მრავალმხრივ ინტერესსა და ენთუზიაზმს, რომელიც მხოლოდ სიყმაწვილეს ახასიათებს და რომელიც მრავალი მიზეზით ადვილადვე შეიძლება ჩაკვდეს. ზოგი ინდიფერენტულობითა და უზრუნველობით დაკარგავს მას; სხვები – თავქარიანობით; ბევრი კი ამ უბედურებას მხოლოდ იმიტომ აიცდენს, რომ მეორე უბედურებაში – შეუვალი დოგმატიზმის ტყვეობაში ჩავარდება, რაც არანაკლებ მომაკვდინებელია ცნობისწადილით აღსავსე სულისათვის. ზოგს ყოველდღიური პრობლემები ჩაითრევს და სრულიად შეუვალი გახდება; ზოგიც მხოლოდ იმ ინტერესს შეინარჩუნებს, რომელიც პირად კარიერასა და წინსვლაში დაეხმარება. უმეტესობის ცნობისმოყვარეობა ახალი ტორების მოსმენისა და მეზობლების პირად ცხოვრებაში ხელის ფათურით შემოიფარგლება. ეს ბოლო შემთხვევა იმდენად ხშირია, რომ სიტყვა ცნობისმოყვარეობამ უარყოფითი დატვირთვაც კი შეიძინა და არამკითხველობას დაუკავშირდა. აქედან გამომდინარე, ცნობისმოყვარეობასთან დაკავშირებით, ეგებ თავად მასწავლებელმა უფრო უნდა შეისწავლოს ბევრი რამ, ვიდრე სხვებს ასწავლოს. ის ცნობისმოყვარეობის გამლვივებლადაც ვერ გამოდგება;

მისი ვალი მხოლოდ იმ ნაპერწკლისა თუ უკვე აალებული ცეცხლის შენარჩუნებაა, რომელიც უმისოდაც არსებობს. მან უნდა, მოახერხოს მაძიებლური სულისკვეთების დაცვა საკუთარ მოსწავლეებში, რათა ეს უკანასკნელი არ გაცვდეს მეტისმეტი ფორიაქით, არ გახევდეს რუტინის გავლენით, არ ჩაიმარხოს დოგმატური ინსტრუქციების ზვავში და არ გაიფლანგოს უაზრო და ტრივიალურ საკითხებზე.

**§ 2. შეთავაზება**

წამოჭრილ პრობლემასთან დაკავშირებით, გინდ მნიშვნელოვანი იყოს იგი და გინდ ტრივიალური, გინდ მრავალმხრივი და გინდ ვიწრო, არსებული გამოცდილება მუდამ შემოგვთავაზებს კონკრეტულ იდეებსა და დაშვებებს იმაზე, რაც ჯერ არ ვიცით. შემოთავაზებების აგების გონებრივი ფუნქცია სწავლებას არ ექვემდებარება; იგი მხოლოდ უკეთესობისაკენ ან უარესობისაკენ შეიძლება შევცვალოთ, მაგრამ სრულ განადგურებასაც ვერ დავუქვემდებარებთ. ბევრ ბავშვს უცდია „რაიმეზე ფიქრის შეწყვეტა“, მაგრამ ამაოდ: აზრები მაინც უელვებენ თავში მათივე ნებით თუ ამ ნების საწინააღმდეგოდ; ზუსტად ისევე, როგორც „სხეულმაც იცის, სადაა და სად აღარაა, თვისი ნებით თუ უნებლიეთ“. ძირითადად, ფიქრზე აქტიური პასუხისმგებლობის თვალსაზრისით, ჩვენ კი არა ვფიქრობთ, არამედ ფიქრი თავად გვეფიქრება, ანუ ავკვიკიდება ხოლმე. რაკილა ადამიანებმა მცირე კონტროლის მოპოვება შეეძელით შეთავაზების ფორმირების მეთოდზე და პასუხისმგებლობაც ვიტვირთეთ შეთავაზების შესაძლო შედეგებზე, დროდადრო მაინც გულწრფელად დაგვცდება ხოლმე „მე ვფიქრობ, რომ ასე და ასე“ რაღაცაო.

შეთავაზების განზომილებები:  
(ა) სისხარტე

შეთავაზების ფუნქციას მრავალი ასპექტი (ანუ განზომილება) აქვს, რომელიც, პიროვნების თვისებებიდან გამომდინარე, თავადაც ვარაიაციულია და კომბინაციების დონეზეც ვარირებს. ეს განზომილებები გულისხმობს აზროვნების თავისუფლების ხარისხს, სისხარტეს, გაქანებას, მრავალმხრივობას, სიღრმესა და მდგრადობას. პიროვნებათა საყოველთაოდ მიღებული დაყოფა შეზღუდული და ნათელი გონების ადამიანებად, ჩვეულებრივ ეფუძნება ხოლმე მათ მზაობას ანუ შემძლეობას, რაც შეიძლება სხარტად და მარჯვედ წარმოაჩინონ თავიანთი შეთავაზებები რაიმე მოვლენებთან, ხდომილებებსა თუ საგნებთან დაკავშირებით. ის, რაც ეპითეტებით:

„შებლუდული“ და „ნათელი“ გამოიხატება, გულისხმობს, რომ ზოგის ტვინი შეუვალა ანდა ძალიან დუნედ ითვისებს სიახლეებს და ყველაფერი, რასაც მას შესთავაზებ, რუხ ერთფეროვნებაში იკარგება, ყოველგვარი უკუგების გარეშე; სხვების გონება კი შეთავაზებას მარჯვედ აირეკლავს და ნათელ ფერებში ასახულს დაგიბრუნებს უკან. გონებაშებლუდულები რეაქციას არ გამოხატავენ, ნათელი გონების ადამიანები კი მკვეთრად რეაგირებენ სიახლეზე და შეთავაზებულ ვერსიას სახეცვლილი ხარისხით გიბრუნებენ უკან. ინერტულ ანუ გაყინულ ტვინს ძლიერი ბიძგი ანდა რაიმე ძლიერი შოკი ესაჭიროება, რომ გატოკდეს, გაღხვეს და რაიმე შეთავაზებამდე მივიდეს; ნათელი და გახსნილი გონება კი სხარტად რეაგირებს ყველაფერზე და მოსალოდნელი შედეგების ინტერპრეტაციებსა და საკუთარ ვერსიებსაც კი გვთავაზობს.

ასეა თუ ისე, მასწავლებელმა არ უნდა დაუსვას მოსწავლეს გონებაშებლუდულობის დიაგნოზი იმ მარტივი მიზეზის გამო, რომ სასკოლო სახელმძღვანელოში მოცემული ანდა მასწავლებლის მიერ ახსნილი გაკვეთილი ვერ გაიგო. მოსწავლემ, რომელსაც უიმედოს იარლიყი მიაკრეს, შესაძლოა სწრაფი და ნაყოფიერი რეაქცია მიაგებოს ისეთ საკითხს, რომელიც მას აინტერესებს, ანდა ძალიან მარჯვე და საზრიანი აღმოჩნდეს რომელიმე კლასგარეშე ღონისძიებასა თუ სპორტში. და მართლაც, იმავე სასკოლო საგანს სხვა კონტექსტში თუ ჩავუსვამთ და სხვა მეთოდს მივუსადაგებთ, შესაძლოა უნდელი მოსწავლის დამოკიდებულება რადიკალურად შეიცვალოს. ბიჭი, რომელიც გეომეტრიაში ვერ ერკვევა, შესაძლოა საკმაოდ ძლიერიც აღმოჩნდეს ამ საგანში, თუკი მისი შესწავლა რაიმე ტიპის ხელგარჯილობის კონტექსტში დასჭირდება. გოგონამ, რომელიც ისტორიულ ფაქტებს ერთმანეთთან ვერ აკავშირებს, შესაძლოა უბადლო ნიჭიერება გამოიჩინოს საკუთარ ნაცნობებსა თუ წიგნის გმირებზე კრიტიკული მსჯელობისას. იმ შემთხვევების გარდა, როცა ბავშვი დაავადებულია ან რაიმე ტიპის ფიზიკური ნაკლი აქვს, *ყოველმხრივ* შენელებული ადამიანი დიდი იშვიათობაა.

(ბ) მიუხედავად იმისა, თუ რამდენად სხარტად თუ დუნედ რეაგირებს ადამიანი ფაქტებზე, მას შესაძლოა განსხვავებული რაოდენობის იდეები მოუვიდეს თავში, ანუ მისი იდეების დიაპაზონი ან ვიწრო იყოს, ან ფართო. ზოგ შემთხვევაში რომ ვამბობთ, იდე-

(ბ) დიაპაზონი

ებით წაგვლეკაო, სულაც არ ვაჭარბებთ; თუმცა, სხვა შემთხვევაში, შესაძლოა იდეათა ნაკადი დამწყდარი წყაროსავით ოდნავ მოწანწკარებდეს. დროდადრო პასუხი და რეაგირება იმიტომ ახანებს ხოლმე, რომ მათი რიცხვი მოპასუხის გონებაში იმდენად დიდია, რომ გადარჩევასა და შეჯერებას მოითხოვს, რაც, თავის მხრივ, შეყოვნებას იწვევს; მეორე მხრივ კი, სხარტმა და კატეგორიულმა პასუხმა შესაძლოა სავსებით დაბლოკოს სხვა, უფრო პროგრესული აზრები. შეთავაზებათა სიმცირე აზროვნების ჩვევის განუვითარებლობასა და სიმწირეზე მიგვითითებს; თუ ეს თვისება კიდევ მრავალმხრივ განათლებასაც შეერწყა, მაშინ საქმე პედანტიზმთან გვექნება. ასეთი პიროვნება შესაძლოა აბეზარიც გახდეს, რადგანაც საკუთარი ერუდიციით ყველას აწუხებს. იგი სრულიად არ ჰგავს მათ, ვისაც, ჩვეულებრივ, განვითარებულს, საინტერესოს ან ორიგინალურს ვუწოდებთ ხოლმე.

დასკვნა, რომელსაც რამდენიმე ალტერნატიული ვარიანტის განხილვის შედეგად ვიღებთ, შესაძლოა ფორმალურად სწორი აღმოჩნდეს, მაგრამ მას არ ექნება ის შინაარსობრივი სისასვე და მრავალფეროვნება, როგორც მრავალი ალტერნატიული შეთავაზების განხილვის შედეგად მიღწეულ დასკვნას ახასიათებს. მეორე მხრივ, შეთავაზება შეიძლება ურიცხვი იყოს და ძალზე მრავალფეროვანი აღმოჩნდეს და არც ეს აღმოჩნდეს ხელსაყრელი, რადგანაც ადამიანს შესაძლოა გაუჭირდეს სწორი არჩევანის გაკეთება. მას აუცილებლად გაუძნელდება ერთ კონკრეტულ დასკვნამდე მისვლა, რადგანაც უამრავი ურთიერთგამომრიცხავი, მაგრამ ერთმანეთზე ბუნებრივად მიჯრილი აზრი მოუვა თავში და ეს კიდევ უფრო გაურთულებს პრაქტიკული გადაწყვეტილების მიღებასა და თეორიული დასკვნის გამოტანას. არსებობს ე. წ. მეტისმეტად ბევრი ფიქრის სინდრომი, როდესაც, სიტუაციით ნაკარნახევი უამრავი თვალსაზრისის არსებობის გამო, გონება პარალიზდება; ანდა ისეც შეიძლება მოხდეს, რომ შეთავაზებათა სიუხვემ უარყოფითი შედეგი გამოიღოს იმ მხრივ, რომ ძნელი გახდეს იდეათა ლაბირინთში მათი ლოგიკური თანამიმდევრობის დადგენა. ასეთ ვითარებაში შესაძლოა გონება გაგეფანტოს, სულ სხვა მიმართულებით წაგილოს ფიქრმა და ტემპარიტების დადგენისათვის საჭირო დამღლეულ, მაგრამ აუცილებელ კვლევა-ძიებაზე უარი გათქმევინოს. სანაცვლოდ, ყალბ მოსაზრე-

ბებს ააგებ და მოცემულ ფაქტებს სასურველი ფანტაზიების შენ მიერ-ვე მოქსოვილ ბადეში გაახვევ. განვითარებული გონების საუკეთესო ჩვევა სწორედ რომ მცირერიცხოვან და მრავალრიცხოვან შეთავაზებებს შორის წონასწორობის დაჭერას გულისხმობს.

(გ) ადამიანებს არა მხოლოდ ინტელექტუალური რეაქციის სისხარტისა და ნაყოფიერების მიხედვით ვაფასებთ, არამედ ამ რეაქციის ხარისხის მიხედვითაც, რაც მისი თავისთავადი და ყველაზე არსებითი ნიშანია.

(გ) აზროვნების სიღრმე

ერთი ადამიანის აზრი შესაძლოა სიღრმისეული იყოს, მეორისა – ზედაპირული; ერთი ღრმად ჩასწვდება საკითხს, მეორე – მხოლოდ ოდნავ შეეხება მის გარეგან ასპექტებს. აზროვნების ეს ფაზა ალბათ ყველაზე ნაკლებადაა შესწავლილი და ყველაზე ნაკლებად ექვემდებარება გარემოს ზემოქმედებას როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი ზეგავლენის თვალსაზრისით. მიუხედავად ამისა, მოსწავლის ურთიერთობა განსახილველ საკითხთან შეიძლება ისეთ პირობებში წარიმართოს, რომ იძულებული გახდეს, აზროვნებისას ყველაზე არსებითი ასპექტი დათმოს, ანდა მხოლოდ ტრივიალური კუთხით მოუწიოს სერიოზულ საკითხზე მსჯელობა. ზოგადი მოსაზრება იმის თაობაზე, რომ მთავარია, მოსწავლემ იფიქროს და მნიშვნელობა არა აქვს, რას ფიქრობს ან როგორ ფიქრობს, და რომ განათლების მიზანი ინფორმაციის დაგროვებაა, სწორედ მთავარის დათმობის ხარჯზე ზედაპირულობის გაღვივებასთან მიგვიყვანს. მოსწავლეები, რომლებიც ჩვეულებრივი პრაქტიკული საქმიანობის დროს შესანიშნავად გრძნობენ სხვაობას მნიშვნელოვანსა და უმნიშვნელოს შორის, სასკოლო საგნების შესწავლისას ხშირად იმ მდგომარეობაში ვარდებიან, როდესაც ყველა მოსაზრება თანაბრად მნიშვნელოვანი ან თანაბრად უმნიშვნელო ეჩვენებათ; როდესაც ერთი რამ ისეთივე ჭეშმარიტი ეჩვენებათ, როგორც მეორე, და როდესაც ინტელექტი ცუდის და კარგის ერთმანეთისაგან გარჩევაზე კი არ იხარჯება, არამედ სიტყვების ურთიერთდაკავშირების უაზრო მცდელობაზე.

დაგვიანებული რეაქცია და ნააზრევის სიღრმე ზოგჯერ ერთმანეთთან პირდაპირ კავშირშია. შთაბეჭდილებების გადახარშვას და მათ ფასეულ იდეებად ჩამოყალიბებას საკმაო დრო სჭირდება. გონების „განათება“ შესაძლოა სინამდვილეში მხოლოდ ერთი პა-

გონებრივი წონასწორობა

ტარა გამონათება იყოს. „ნელი, მაგრამ მყარი“ (ანუ დინჯი) პიროვნება, გინდ ბავშვი იყოს და გინდ უფროსი, ისეთი ადამიანია, რომლის გონებაშიც შთაბეჭდილებები აკუმულირდა, ღრმად დაიღეჟა და რომელიც, ამის გამო, ფასეულობათა უფრო ღრმა დონეზე აბროვნებს, ვიდრე ზედაპირული შთაბეჭდილებების მქონე ადამიანი. ბავშვებს ხშირად კიცხავენ ხოლმე „სიმანტისათვის“ ან „დაგვიანებული რეაქციისათვის“ მხოლოდ იმიტომ, რომ მთელი მათი ძალისხმევა არსებული პრობლემის ეფექტიანად გადაჭრას ხმარდება, რაც გარკვეულ დროს მოითხოვს. ასეთ შემთხვევაში, სისწრაფეს დახარბებული ბავშვი ცდილობს ზერეღე, მაგრამ სწრაფი პასუხების მოფიქრებას, რასაც ზედაპირულად აბროვნების ჩვევის ჩამოყალიბებამდე მივყავართ. საკითხის სირთულე და ის სიმძიმე, რომელიც მას სიღრმისაკენ ექაჩება, თავისთავად განსაზღვრავს მასზე მსჯელობის სიღრმესა და ხარისხს. საქმე ისაა, რომ თუ ბავშვს ვასწავლით, როგორ გამოიხმოს მეხსიერებიდან რაიმე მნიშვნელოვანი, რაც პრობლემის დაძლევაში დაეხმარება, იგი ძალაუნებურად ჩაუღრმავდება აღნიშნულ პრობლემას და ეს შემდგომ „ბეწვის ხიდზე“ უკვე უმტკივნეულოდ გადაიყვანს. სწორედ ამას გულისხმობს გონების ჭეშმარიტი და სწორი წვრთნა.

#### ინდივიდუალური სხვაობები

უთუოდ სასარგებლო იქნებოდა, თვალი გადაგვევლო იმ ადამიანთა ცხოვრებისათვის, რომლებმაც საკუთარ, მოწოდებით არჩეულ პროფესიებში წარმატებას კი მიაღწიეს, მაგრამ ბავშვობაში გონებადახშულ მოსწავლეებად ითვლებოდნენ. ზოგჯერ მათ შესახებ ნაადრევად გამოტანილი დასკვნის მიზეზი ის იყო, რომ მათი ბავშვური ინტერესები, რომლებშიც თავს გამოიჩინდნენ ხოლმე, არ ესადაგებოდა იმ დროისათვის მიღებულ და საყოველთაოდ აღიარებულ სტანდარტებს. სწორედ ასე მოხდა დარვინის შემთხვევაში, რომელსაც ბავშვობაში ხოჭოები, გველები და ბაყაყები იტაცებდა. ზოგჯერ კი მიზეზი ის იყო, რომ ბავშვი კონკრეტულ საკითხს უფრო ღრმად, განსხვავებული თვალთა აკვირდებოდა, ვიდრე მისი თანატოლები ან მასწავლებლები და ამის გამო ისეთ სხარტ და სტანდარტულ პასუხს ვერ იძლეოდა, როგორსაც მისგან მოელოდნენ. ზოგჯერ კი საკითხისადმი მათი არასტანდარტული მიდგომა სახელმძღვანელოში აღწერილ ანდა მასწავლებლის მიერ შემოთავაზებული მეთოდს ეწინააღმდეგებოდა.

სასურველია, რომ მასწავლებელი ნებისმიერ შემთხვევაში გათავისუფლდეს იმ აზრისაგან, რომ „აზროვნება“ ერთი მიმართულების, სწორხაზოვანი და ფორმალური ტიპის ნიჭია. მან უნდა აღიაროს, რომ ამ ტერმინით აღინიშნება ნებისმიერი მოქმედება, რომლის შედეგადაც საგნები იძენენ მნიშვნელობას. სასურველია ისიც, რომ გამოირიცხოს მონათესავე აზრი იმის თაობაზე, რომ არსებობს „ინტელექტუალური“ დისციპლინები, რომლებსაც ჯადოსნური ძალა გააჩნიათ და შეუძლიათ მოსწავლეებს აზროვნების ნიჭი განუვითარონ. აზროვნება სპეციფიკური მოვლენაა, და არა რომელიმე მზამზარეული აპარატურა, რომელსაც სურვილისამებრ ჩართავ და ნებისმიერ საგანთან მიმართებით თანაბრად მოიხმარ; დაახლოებით ისევე თანაბრად, როგორც ქუჩის ლამპარი მოჭფენს ხოლმე შუქს ცხოველებს, ხეებს, შენობებსა და ადამიანებს. აზროვნება სპეციფიკურია იმ თვალსაზრისით, რომ, მისი წყალობით, სხვადასხვა საგანი შესაბამის შინაარსს იძენს, საკუთარ ამბავს თხზავს, სხვადასხვანაირი ხერხითა და განსხვავებული მოქმედი პირებით. თუკი სხეულს ზრდისათვის საკვების ათვისება ესაჭიროება, აზროვნების გასავითარებლად იდეების ლოგიკური ორგანიზებაა საჭირო. აზროვნება ძეხვის დამამზადებელი დანადგარი არ არის, ნებისმიერი მასალა რომ დაწნებოს და ერთ ყალიბზე მოჭრას; იგი ის ძალაა, რომელიც სხვადასხვა საგნიდან გამომდინარე შეთავაზებებს ერთმანეთთან ლოგიკურად შეაკავშირებს. ამის საფუძველზე შეიძლება ითქვას, რომ ნებისმიერი დისციპლინა – ბერძნული ენიდან დაწყებული, საჭმლის კეთებით დასრულებული, ან თუნდაც საბავშვო ალბომების გაფერადებით დაწყებული და მათემატიკით დასრულებული, ინტელექტუალურია არა საკუთარი, დადგენილი სტრუქტურის გამო, არამედ ფუნქციურად, ანუ იმ მიზეზით, რომ შეუძლია დასაბამი მისცეს და წარმართოს ძიების პროცესი და რეფლექსია. იმას, რასაც გეომეტრია ერთი მიმართულებით ახერხებს, ლაბორატორიული აპარატურით მანიპულირება, მუსიკალური კომპოზიციის შექმნა, საქმიანი ურთიერთობების დამყარება და ა. შ. სხვა მიმართულებით მოახერხებს.

**§ 3. აზროვნების თანამიმდევრულობა: მისი ბუნება**

ფაქტები, უმნიშვნელო თუ მნიშვნელოვანი, და მათგან გამომ-

წყველობა

დინარე დასკვნები, მრავალრიცხოვანი თუ ცოტა, კომბინირების შემთხვევაშიც კი არ წარმოადგენენ რეფლექსიურ ნააზრევს. არსებული შეთავაზებები ორგანიზებული უნდა იყოს; ისინი ერთმანეთზე დამოკიდებულ და თავად დამამტკიცებელ ფაქტებზე ორიენტირებული მწყობრი რიგით უნდა დალაგდეს. როდესაც ხელშეწყობის, ნაყოფიერებისა და სიღრმის ფაქტორები კარგადაა დაბალანსებული და სწორი პროპორციითაა წარმოდგენილი, შედეგად აზრის უწყვეტობას მივიღებთ. ამისათვის არც ღინჯი აზროვნება გვჭირდება და არც სხარტი; არც დაუსრულებელი ასოციაციური წიაღსვლები და არც შეუვალი რიგიდულობა. თანამიმდევრულობა კვლევის სწორხაზოვან და მკვეთრად განსაზღვრულ მიმართულებასა და საკვლევი მასალის სიუხვესა და მოქნილობას გულისხმობს. ის თვალნათლივ უპირისპირდება როგორც მექანიკურ, რუტინულ ერთფეროვნებას, ისე უმიზნო მიდებ-მოდებასა და კალიასავით აქეთ-იქით ხტუნვას. ნათელი გონების ბავშვებზე ხშირად უთქვამთ, მთავარია ჩაუჯდეს, არ იცანცაროს და რასაც გინდა, იმას გააკეთებსო. მაგრამ, სამწუხაროდ, მათი მორჯულება და ადგილზე დასმა არც თუ ისე ადვილია ხოლმე.

მეორე მხრივ, მხოლოდ ადგილზე წყნარად ჯდომა საკმარისი არ არის. ფანატიზმამდე მისული ერთ ადგილას ჯდომა და საქმეში მომაკვდინებლად ჩაღრმავება სულაც არ არის ჩვენი მიზანი. რაიმეზე კონცენტრირება უძრავად ყოფნას სრულიად არ გულისხმობს; ისევე, როგორც აზრთა ნაკადის შეზღუდვასა და პარალიზებას. იგი იდეათა მრავალფეროვნებასა და ცვალებადობას ვარაუდობს *უნიფიცირებული დასკვნისაკენ თანაბარი და განუხრელი ნაბიჯით სვლის პროცესში*. აზრთა კონცენტრირება მათი ერთ ადგილას შეკრებით როდი ხორციელდება; პირიქით, მწყობრად უნდა იმოძრაონ დასახული მიზნისაკენ, როგორც გენერლის ბრძანებით დაძრულმა ჯარმა, მოწინააღმდეგეს რომ უნდა გაუმკლავდეს. აზრების კონცენტრირება რაიმეს გარშემო, გემის მიერ აღებული კურსივით მიზანმიმართული უნდა იყოს; იგი ადგილის მუდმივ ცვლას გულისხმობს, უცვლელი გემის პირობებში. მყარი და თანამიმდევრული მსჯელობა აზრის სწორედ ამგვარ მოძრაობასა და ცვალებადობას მოითხოვს. მსჯელობის სიმყარე სულაც არ ვარაუდობს საპირისპირო აზრების არარსებობას, ისევე, როგორც კონცენტრირება –



მრავალფეროვნების მოსპობას, ანუ იმ მდგომარეობას, რომელიც მოსაწყენ ყოველდღიურობას ანდა „ღრმა ძილში დანთქმულ“ ადამიანს ახასიათებს. აზროვნებისას ადამიანს ათასგვარი ვარიაციული ანდა ურთიერთმეუთავსებელი აზრი შეიძლება დაებადოს. ეს აზრები შესაძლოა გაღვივდეს და გაიფურჩქნოს კიდეც, მაგრამ ამით მსჯელობის მდგრადობასა და თანამიმდევრულობას არაფერი მოაკლდება, თუ თითოეული ეს აზრი მსჯელობისა და განსჯის მთავარ თემას შეეხება.

ადამიანთა უმრავლესობისათვის, როგორც წესი, თანამიმდევრული აზროვნების ჩვევის ჩამოყალიბებისათვის საჭირო პირველადი რესურსი არაპირდაპირია. ინტელექტუალური ორგანიზებულიობა ჩაისახება ხოლმე და, რაღაც ხანი, მხოლოდ მიზანზე ორიენტირებული ორგანიზებული მოქმედებების აკომპანემენტის სტატუსით ვითარდება, და არა როგორც გონებრივი რესურსების გააქტიურების უშუალო შედეგი. ამ თვალსაზრისით, აზროვნების აუცილებლობა რაიმე ისეთის განსახორციელებლად, რაც აზროვნების ფარგლებს მიღმაა, უფრო ქმედითუნარიანია, ვიდრე უბრალოდ თავად აზროვნების მოთხოვნილება. ნებისმიერი ადამიანი დაბადებითვე, და ალბათ მათი უმრავლესობა შემდგომ უკვე მთელი ცხოვრების მანძილზეც, თანამიმდევრულ აზროვნებას მწყობრ მოქმედებათა მეშვეობით აღწევს. უფროსები, ჩვეულებრივ, რაიმე პროფესიას, საქმიანობას ანდა გატაცებას მისდევენ, რომელიც მათთვის იმ ღერძს წარმოადგენს, რაზეც შექნილი ცოდნა, რწმენა და პირადი მიზნის მიღწევის თუ დასკვნების გამოტანის ჩვევების ორგანიზება თანდათანობით აიკვება. მათი დაკვირვებები, რომლებიც მათი პირადი მოწოდებების ეფექტიან ამუშავებაზეა ორიენტირებული, განიცხადება და საქმეში აბსოლუტური სიზუსტით აირეკლება ხოლმე. ამ დაკვირვებებით მიღებული ინფორმაცია უწესრიგოდ დახვავებული როდია მათ გონებაში, იგი კლასიფიცირდება, ლოგიკურად დაჯგუფდება და ისეთნაირად ინახება, რომ საჭირო წამს ადვილად ხელმისაწვდომი იყოს. დასკვნების გამოტანა, მეტწილად, მხოლოდ მსჯელობის სურვილით კი არ არის მოტივირებული, არამედ იმითაც, რომ ისინი „იმ საქმიანობასა თუ მოვალეობას წაადგება, რომელიც ამა თუ იმ პიროვნებას აკისრია“. ამრიგად, უფროსების მიერ გამოტანილი დასკვნების მართებულობა მუდმივ შემოწმებას გადის

პრაქტიკული  
მოთხოვნილებები  
უწყვეტობის გარკვეულ  
ხარისხს თავადვე  
გვახვევენ თავს

მიღწეული შედეგების საფუძველზე; უნაყოფო და დამაბნეველი მე-  
თოდები გამუდმებით უკუიგდება, მწყობრი ნააზრევი კი კარგი შე-  
დეგით ჯილდოვდება. რაიმე მოვლენა იქნება თუ საკითხი, ორივე  
იმ ნააზრევის მუდმივ სადარაჯოზე დგას, რომლის შედეგადაც გან-  
ხორციელდა თუ გადაწყდა, და ეს წესრიგი, რომელიც პრაქტიკულ  
მოქმედებებს დადებითი შედეგით უზრუნველყოფს, ის ძირითადი  
სანქციაა, ყველა არამეცნიერი სპეციალისტის მიმართ რომ ამოქ-  
მედდება ხოლმე მათი აზროვნების თანმიმდევრულობის უზრუნ-  
ველსაყოფად.

ზემოაღნიშნული რესურსი – უფროსთა მოწესრიგებული აზ-  
როვნების ძირითადი საყრდენი – არც ბავშვების ინტელექტუალურ-  
რი ჩვევების ჩამოსაყალიბებელ წვრთნაში უნდა გამოვრიცხოთ.  
თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ სხვაობა, უმწიფარი ბავშვებისა და  
ზრდასრული ადამიანების ორგანიზებულ აქტივობებს შორის, საკ-  
მაოდ თვალშისაცემია, და ეს აუცილებლად უნდა გავითვალისწი-  
ნოთ სხვადასხვა აქტივობის გამოყენებისას განათლების მიზნით:  
(ი) რაიმე მოქმედების შედეგად მიღწეული გარეგანი წარმატება  
გაცილებით მნიშვნელოვანია უფროსებისათვის, ვიდრე ბავშვები-  
სათვის; (იი) უფროსთა ქმედებების მიზანი უფრო სპეციფიკურია,  
ვიდრე ბავშვთა ქმედებებისა.

ბავშვებთან  
დაკავშირებული  
სპეციფიკური  
სირთულე

(ი) ბავშვებს მოქმედებათა სწორი რიგითობის შერჩევა და გან-  
ხორციელება ბევრად უფრო უჭირთ, ვიდრე უფროსებს. ამ უკანას-  
კნელთა შემთხვევაში, ქმედებათა რიგს თავად გარემოება განა-  
პირობებს. უფროსის სოციალური სტატუსი – ის, რომ მოქალაქეა,  
სახლის მფლობელია, მშობელია, რომელიმე პროფესიის თუ საქ-  
მიანობის წარმომადგენელია – პრაქტიკულად განსაზღვრავს იმ  
მოქმედებათა ძირითად მახასიათებლებს, რომლებიც უნდა განა-  
ხორციელოს და, ასე ვთქვათ, ავტომატურად განაპირობებს შესა-  
ბამისი ტიპის აზროვნებას. ბავშვს არც ერთი ამგვარი სტატუსი არ  
გააჩნია და არც მსგავსი სულისკვეთება ამოძრავებს. მას, ფაქტობ-  
რივად, ხელმოსაჭიდიც არაფერი აქვს მოქმედებათა რიგითობის  
დასადგენად მაშინ, როდესაც სხვათა ნება, საკუთარი აზრება თუ  
გარემო პირობები ხშირად მყისიერი და გაუაზრებელი საცქიელის  
ჩადენისაკენ უბიძგებენ. სისტემური მოტივაციის უქონლობა, უმ-  
წიფარი ბავშვის შინაგან მოქნილობასა და არამდგრადობასთან

ერთად, კიდევ უფრო ბრდის საგანმანათლებლო წვრთნის როლს და კიდევ უფრო ართულებს იმ თანამიმდევრული მოქმედებების შერჩევას, რომლებიც ბავშვებსა და მოზარდებს უფროსთა სერიოზული მოწოდებებისა და ფუნქციების მაგივრობას გაუწევდნენ. ბავშვების შემთხვევაში არჩევანი იმდენად დაუცველია შემთხვევითი ფაქტორებისაგან, სასკოლო ტრადიციებისაგან, პედაგოგიური ახირებებისა თუ ფანტაზიის შეტევებისაგან და საკმაოდ მერყევი, ურთიერთგადამკვეთი სოციალური დინებებისაგან, რომ ზოგჯერ, არაადეკვატური შედეგებისადმი სრული შეუწყნარებლობის მიზეზით, სავსებით ნეგატიურ რეაქციაც კი ჩნდება ხოლმე ყოველგვარი საგანმანათლებლო ფაქტორით განპირობებული პრაქტიკული საქმიანობის მიმართ და უპირატესობა კვლავაც თეორიულ სწავლებასა და მეთოდოლოგიური თეორიების გამოყენებას ენიჭება.

(იი) თუმცა ზემოაღნიშნული სირთულე იმაზეც მეტყველებს, რომ ბავშვების ცხოვრებაში *ქეშმარიტად საგანმანათლებლო აქტივობათა შერჩევის შანსი* ბევრად დიდია, ვიდრე უფროსების ცხოვრებაში. გარეგანი წნეხის ფაქტორი უფროსთა უმრავლესობის ყოველდღიურობაში იმდენად სერიოზულია, რომ მათი საქმიანობის საგანმანათლებლო ღირებულება – მისი უკუგებითი გავლენა ინტელექტსა და ხასიათზე – რაც უნდა ხალასი იყოს იგი, მაინც მეორეხარისხოვანია და ხშირად შემთხვევით ხასიათსაც კი ატარებს. ბავშვების შემთხვევაში მწყობრი და უწყვეტი საქმიანობის შერჩევა ერთდროულად პრობლემატურ არის და კარგი შესაძლებლობაც. ბრდასრული ცხოვრების განუყოფელი ელემენტებისათვის ბავშვების მომზადების კვალდაკვალ, *იგი საკმაოდ დიდსა და წარუშლელ გეგავლენას ახდენს ბავშვების სააზროვნო ჩვევათა ჩამოყალიბებაზე.*

როგორც კი საქმე პრაქტიკული საქმიანობით სწავლებას შეეხება, განათლების მესვეურნი ორ უკიდურესობას შორის მერყეობის ტენდენციას ამჟღავნებენ. ერთნი თვლიან, რომ მათზე სავსებით უარის თქმაა საჭირო, რადგანაც ისინი ქაოსური და მერყევი და მხოლოდ და მხოლოდ იმ გადახვევას წარმოადგენენ, რომელიც ჯერ კიდევ ჩამოუყალიბებელ გემოვნებასა და უმწიფარი გონების ახირებას აკმაყოფილებს. ესეც რომ არა, ისინი უფროსთა მაღალპროფესიული და გარკვეულწილად კომერციული საქმიანობის არასასურველი და უსუსური მიბაძვებია. სკოლებში ასეთ საქმიანობათა

ბავშვებთან დაკავშირებული სპეციფიკური შანსები

უკიდურესობებს შორის მოქცეული აქციები და რეაქციები

დანერგვა უბრალოდ დათმობაზე წასვლაა და იმაზე გათვლილი, რომ მოსწავლეები დროებით მაინც ამოასუნთქონ მუდმივი ინტელექტუალური სამუშაოსაგან; ან ეგებ იმაზე, რომ საზოგადოების ხმაურიანი უტილიტარული მოთხოვნები დააკმაყოფილონ, რომლებსაც ისინი სკოლებს წამოუყენებენ ხოლმე. მეორე უკიდურესობა ის ენთუზიაზმით აღსავსე რწმენაა, რომელიც ქადაგებს, რომ ყოველგვარ პრაქტიკულ საქმიანობას სწავლების მაგიური ძალა გააჩნია, თუკი ეს მართლაც პრაქტიკული მოქმედებაა და არა აკადემიური და თეორიული მასალის უაზრო შთანთქმა. ამ უკიდურესობის მხარდამჭერნი თამაშის, თვითგამოხატვისა და ბუნებრივი განვითარების კონცეფციებს ისე ემხრობიან, თითქოს ისინი სრულ გარანტიას იძლეოდნენ, რომ ნებისმიერი ტიპის სპონტანური აქტივობა აუცილებლად გონებრივი შესაძლებლობების იდეალურ წვრთნას ემსახურება; ზოგიც მითოლოგიური ტვინის ფილოსოფიას ეყრდნობა და ამტკიცებს, რომ კუნთების ნებისმიერი გავარჯიშება აზროვნების წვრთნას ძალიან უწყობს ხელსო.

განათლების  
პრობლემის  
ლოკალიზაცია

ვიდრე ამ ორ უკიდურესობას შორის ვმერყეობთ, მთავარი პრობლემა ყურადღების მიღმა გვრჩება – აქტივობის ფორმების მოძიება და მათი ორგანიზება იმის მიხედვით, თუ (ა) რომელია მათგან ყველაზე მისაღები და ყველაზე ხელსაყრელი არასრულწლოვანთა განვითარებისათვის; (ბ) რომელი მათგანი ამზადებს ახალგაზრდებს ზრდასრულთა ცხოვრების სოციალური პასუხისმგებლობებისათვის; და (გ) რომელს შეუძლია ამასთანავე მაქსიმალური გავლენის მოხდენა გამჭრიახი თვალით დაკვირვებისა და სწორი დასკვნების გამოტანის ჩვევათა ჩამოყალიბებაზე. როგორც ცნობისმოყვარეობაა მჭიდროდ დაკავშირებული სააზროვნო მასალის შერჩევასთან, ხოლო შეთავაზება – აზროვნების მოქნილობასა და სისხარტესთან, ისე ნაკლებინტელექტუალურ მოქმედებათა თანამიმდევრულად დაგეგმვაა დაკავშირებული თანამიმდევრული აზროვნების ინტელექტუალური ძალის ჩამოყალიბებასთან.

**თავი მეოთხე**  
**სასკოლო გარემო და აზროვნების გავარჯიშება**

**§ 1. შესავალი: მეთოდები და პირობები**

ე. წ. გონებრივ ფუნქციათა ფსიქოლოგია და მეთოდოლოგიური სწავლების იდეა ხელიხელჩაკიდებულნი შეიჭრნენ განათლების სფეროში. თუ აზროვნება გონებრივი მანქანის გარკვეული ნაწილია, რომელიც დაკვირვების, დამახსოვრების, წარმოსახვისა და საგნებსა თუ ადამიანებზე პრაქტიკული მსჯელობის ფუნქციათაგან იზოლირებულად არსებობს, მაშინ მას სპეციალური, ამ მიზნით შექმნილი სავარჯიშოებით წვრთნა დასჭირდება; ზუსტად ისევე, როგორც ბიცეფსებს განავითარებენ ხოლმე მხოლოდ ბიცეფსებისათვის განკუთვნილი ვარჯიშებით. აქედან გამომდინარე, გარკვეული საგნები იმ ინტელექტუალურ ან ლოგიკურ საგნებად *par excellence* უნდა მივიჩნიოთ, რომლებსაც უნარი შესწევთ, აზროვნების ფუნქცია განცალკევებით ისევე გაავარჯიშონ, როგორც ზოგიერთი დანადგარი კუნთებს ავარჯიშებს. ამ სამ ცნებას მეოთხეც ემატება, სახელდობრ, მეთოდის ცნება, რომელიც იმ ოპერაციათა ერთობლიობას გულისხმობს, გონებრივ მანქანას რომ დაქოქავს და ნებისმიერ თემამე მუშაობას აიძულებს.

წინა თავებში შევეცადეთ, დაგვეზუსტებინა, რომ აზროვნება ცალკემდგომი და უნიფორმული ფუნქცია კი არ არის, არამედ უამრავი იმ სხვადასხვა ხერხის კრებულია, რომელთა საშუალებითაც გარკვეული საგნები – საგნები, რომლებსაც დავაკვირდით, რომლებიც დავიმახსოვრეთ, რომელთა შესახებაც რაღაც მოვისმინეთ ან წავიკითხეთ – იმ კონკრეტულ შეთავაზებებს ანუ იდეებს ალგვიძრავენ, რომლებიც რომელიმე საკითხს ეხმიანებიან და მომავალში ნაყოფიერად ვითარდებიან. წვრთნა ცნობისმოყვარეობის, იდეათა წამოყენების, კვლევისა და გადამოწმების ჩვევების ისეთ განვითარებას გულისხმობს, რომელიც მათ ეფექტურობასა და საზღვრებს

მეთოდოლოგიური  
სწავლება

ვერსუს ჭეშმარიტი  
აზროვნება

საგრძნობლად ზრდის. რომელიმე სასწავლო საგანი ინტელექტუალურ საგნად ზუსტად იმ ხარისხით შეიძლება მივიჩნიოთ, როგორითაც ის შემოქმედებას მოახდენს ამ ზრდა-განვითარებაზე ნებისმიერი კონკრეტული ადამიანის შემთხვევაში. ამ თვალსაზრისით, მეოთხე ფაქტორი – მეთოდი – უნდა უზრუნველყოფდეს პირობებს, რომლებიც ინდივიდუალურ საჭიროებებსა და უნარ-ჩვევებს მოერგება და პერმანენტულად განავითარებს კონკრეტული პიროვნების დაკვირვების, იდეათა შემუშავებისა და კვლევის უნარს.

**მეთოდის სწორი და არასწორი გაგება**

ამრიგად, მასწავლებლის პრობლემა ორმხრივია. ერთი მხრივ, მას სჭირდება (როგორც წინა თავში დავინახეთ), თვითონვე შეისწავლოს მოსწავლის ინდივიდუალური თვისებები და ჩვევები, მეორე მხრივ კი, უნდა დააკვირდეს იმ პირობებს, რომლებიც უკეთესობისა თუ უარესობისაკენ ცვლიან მოსწავლის ინდივიდუალურ ჩვევებსა და მათ გამოხატულებას. მან უნდა გაიაზროს, რომ მეთოდი არ გულისხმობს მხოლოდ იმას, რასაც ის საწყის ეტაპზე დაამუშავებს და გამოიყენებს გონების გასავარჯიშებლად, არამედ იმასაც, რასაც იგი გაუცნობიერებლად აკეთებს სკოლის ატმოსფეროდან და წესებიდან გამომდინარე და რასაც რაიმე სახის გავლენის მოხდენა შეუძლია მოსწავლეთა ცნობისმოყვარეობაზე, რეაქციის სისწრაფესა თუ სიმძაფრეზე და დისციპლინირებულ ქცევაზე. მასწავლებელს, რომელიც ბეჯითად შეისწავლის როგორც მოსწავლეთა ინდივიდუალურ გონებრივ ოპერაციებს, ისე სასკოლო პირობების ზეგავლენას ამ ოპერაციებზე, შეიძლება მივანდოთ სწავლების საკუთარი მეთოდების შემუშავება შედარებით ვიწრო და ტექნიკური გაგებით, ანუ იმ ვიწროდარგობრივი მეთოდებისა, რომლებიც კონკრეტულ საგნებში მისაღწევ შედეგებზეა ორიენტირებული – კითხვაზე, გეოგრაფიაზე, ალგებრაზე და ა. შ. მათ ხელში კი, ვინც არც მოსწავლეთა ინდივიდუალურ თვისებებს იცნობს და არც იმ გარემოებებს, რომლებსაც მათზე ზეგავლენის მოხდენა შეუძლია, საუკეთესო ტექნიკური მეთოდებითაც ვერ მივიღებთ შედეგებს მანამ, სანამ მოსწავლეები დამოუკიდებლად არ გამოიმუშავენ მუშაობის ჩვევებს და ეს ჩვევები ღრმად არ გაუჯდებათ. სკოლის გარემოთი გამოწვეული გავლენები სამი სათაურით შეიძლება დაჯგუფდეს: (1) იმ პიროვნებათა ფსიქოლოგიური განწყობები და ჩვევები, რომლებთანაც ბავშვი მუდმივ კონტაქტშია; (2) თავად შესასწავლი საგანი; (3) არსებული საგანმანათლებლო მიზნები და იდეალები.

**§ 2. სხვათა თვისებების ზეგავლენა**

იმის გახსენება, რომ მიმბაძველობა ადამიანის ბუნებრივი თვისებაა, საკმარისი აღმოჩნდება, რათა წარმოვიდგინოთ, თუ რაოდენ სერიოზული გავლენა შეიძლება მოახდინოს სხვათა ფსიქოლოგიურმა განწყობამ განათლების ობიექტზე. თვალსაჩინო მაგალითი ყოველთვის უფრო ქმედითია, ვიდრე ქცევის წესებისა და ზნეობრივი ნორმების სწავლება. ამდენად, მასწავლებლის ყველაზე გააზრებულ პედაგოგიურ მცდელობასაც კი შეიძლება მოსწავლეთა სასტიკი წინააღმდეგობა შეხვდეს, თუ მასწავლებელი არასასურველ პირად თვისებებს ვერ აკონტროლებს, ან უმნიშვნელო წვრილმანებად ესახება; მასწავლებლის სწავლების მეთოდები და საკლასო დისციპლინა ტექნიკურად კიდევაც რომ მოიკოჭლებდეს, შესაძლოა დიდად არც არაფერი დაშავდეს, თუკი მათ მიღმა შთაგონებით აღსავსე პირადი მაგალითი დგას.

თუმცა, განწყობის შექმნის თვალსაზრისით, აღმზრდელის (მასწავლებელი იქნება თუ მშობელი) ზემოქმედება ბავშვებზე მხოლოდ მაგალითის მიცემით არ შემოიფარგლება. ასეთი დაშვება სხვათა ინტელექტუალური ზეგავლენის არსის მეტად ზედაპირული გაგება იქნებოდა. იმიტირება სხვა არაფერია, თუ არა უფრო ღრმა პრინციპის – სტიმულისა და რეაქციის – ერთ-ერთი შემადგენელი დეტალი. *ყველაფერი, რასაც მასწავლებელი აკეთებს, ისევე, როგორც მისი ქმედებების ინდივიდუალური მანერა, ბავშვს ამა თუ იმ რეაქციის სტიმულს აძლევს, ხოლო თითოეული რეაქცია, თავის მხრივ, მას ამა თუ იმ განწყობას აუფლებს.* როდესაც ბავშვი ყურადღებას არ აქცევს უფროსის ნათქვამს, ესეც გარკვეული რეაქციაა, რომელიც უფროსის მიერვე ბავშვის გაუცნობიერებელი წვრთნის შედეგია.<sup>1</sup> მასწავლებელი ძალიან იშვიათად (და მაშინაც მხოლოდ ნაწილობრივ) შეიძლება იყოს პირდაპირი შუამავალი ბავშვის გონებასა და კონკრეტულ სასკოლო საგანს შორის. ადრეულ ასაკში მასწავლებლის პიროვნება და მისი გავლენა საგნის აღქმაზე პრაქტიკულად გადამწყვეტია. ბავშვი ამ ორს ერთმანეთისაგან არც კი განასხვავებს. ამიტომ მას საგნის მიმართ სიმპათია თუ ანტიპათია იმისდა მიხედვით უჩნდება, თუ რამდენად მოსწონს ან არ მოსწონს მასწავ-

გარემოპირობებზე რეაქცია, როგორც მეთოდის ელემენტი

1 ოთხი-ხუთი წლის ბავშვი, რომელსაც დედამ რამდენჯერმე დაუძახა, ეზოდან ამოდის, ყურსაც არ იბარტყავდა. როცა ჰკითხეს, ნუთუ არ გესმის, დედა რას გეუბნებაო, ძალიან გონივრულად უპასუხა – მესმის, მაგრამ ჯერ ძალიან გაბრაზებული არ მეუბნებაო.

ლებელი; თუმცა, ცხადია, ამას ვერ აცნობიერებს და საკუთარ განწყობას თავად საგნების სიყვარულითა თუ არსიყვარულით ხსნის.

მასწავლებლის  
პიროვნული  
თვისებების გავლენა

ის, რომ მორალურ მხარეზე, ქცევაზე, ხასიათზე, სამეტყველო ჩვევებსა და საზოგადოებაში თავის დატერის სტილზე სხვათა გეგავლენას უზარმაზარი მნიშვნელობა აქვს, საყოველთაოდაა აღიარებული. მაგრამ აზროვნების ცალკემდგომ, დამოუკიდებელ უნარად გააზრების ტენდენცია ხშირად აბრმავებდა მასწავლებლებს და ისინიც ვერ ხვდებოდნენ, რომ სხვათა გავლენა ინტელექტზეც საკმაოდ ქმედითი და რეალურია. მასწავლებლები, ისევე როგორც ბავშვები, მხოლოდ მეტ-ნაკლებად ძირითად საკითხებს აქცევენ ყურადღებას, რეაგირების მეტ-ნაკლებად განუხრელი და ხისტი მეთოდები აქვთ და ინტერესსაც მეტ-ნაკლებად იჩენენ ხოლმე აღძრული საკითხების მისამართით. ეს და ამ ტიპის სხვა თვისებები შეადგენს სწორედ ნებისმიერი მეთოდის განუყოფელ ნაწილს. დაშვებული ენობრივი შეცდომების, ბერელე და მიფუჩიჩებული დასკვნების, სტანდარტული და არაორიგინალური პასუხების და მსგავსი მოვლენების ყურადღების მიღმა დატოვება ანდა უკომენტაროდ მიღება ამ მავნე ტენდენციების გაღვივებისა და მათი მუდმივ ჩვევებად ჩამოყალიბების პირდაპირი ხელშეწყობაა. ეს ჩვევა მასწავლებლისა და მოსწავლის მთელი შემდგომი ურთიერთობის თანამდევია იქნება. ამ კომპლექსურ და ჩახლართულ საკითხში ორი-სამი საყურადღებო მომენტი უნდა გამოვყოთ:

სხვათა მორგება  
საკუთარ საზომზე

(ა) ბევრ ადამიანს საერთოდ არავითარი წარმოდგენა არა აქვს საკუთარი გონების თავისებურებებზე. ისინი საკუთარ გონებრივ ოპერაციებს ზოგად სტანდარტად მიიჩნევენ და, ქვეშეცნეულად, სხვებზეც ამ სტანდარტის მიხედვით მსჯელობენ. აქედან გამომდინარე, ის, რაც მოსწავლის საქციელში მასწავლებლის პირად სტანდარტებს აკმაყოფილებს, მისაღებია, ხოლო ის, რაც განსხვავებულია, მასწავლებლის გულისწყრომას იწვევს ან სრულ უგულებელყოფას ექვემდებარება. აზროვნების განვითარებაში თეორიული საგნის როლის გადაჭარბებული შეფასებისა და პრაქტიკული მოქმედებების როლის დაკნინების გავრცელებული ტენდენცია საკმაოდ დასაფიქრებელია თუნდაც ნაწილობრივ იმის გამო, რომ მასწავლებლები მიდრეკილნი არიან, ძლიერ მოსწავლეებად ისინი აღიარონ, ვინც თეორიების მიმართ მეტ ინტერესსა და მზაობას ავ-



ლენს და უგულებელყონ ისინი, ვისაც პრაქტიკული მოქმედებების მეტი უნარი აღმოაჩნდებათ. ამ ნიშნით შერჩეული მასწავლებლები მოსწავლეებსაც და საგნებსაც მსგავსივე სტანდარტით აფასებენ. ისინი ინტელექტუალური ცალმხრივობის გაღვივებას უწყობენ ხელს იმ ბავშვებში, რომლებსაც ეს მიდრეკილება ბუნებრივადაც აქვთ და სწავლისადმი ინტერესს აკარგვინებენ მათ, ვისშიაც პრაქტიკული მოქმედებების ინსტინქტი და მათ მიმართ ინტერესი უფრო გამოკვეთილია.

(ბ) მასწავლებლები – განსაკუთრებით კი მათში ყველაზე ძლიერები და კარგები – ცდილობენ, საკუთარი გამორჩეული პიროვნული თვისებები გამოიყენონ ბავშვის დაინტერესებაში საგნით და საკუთარი პიროვნული ხიბლით მისცენ ბავშვებს საგნის საკითხებით დაინტერესების სტიმული. მასწავლებელთა უმრავლესობისათვის ისიც არაა საიდუმლო, რომ ზოგჯერ, როდესაც საგნის მიმართ დაინტერესება საერთოდაც ნულს უტოლდება, მასწავლებლის პიროვნული ხიბლი მაინც დიდ ეფექტს ახდენს. ამიტომ მასწავლებელი ამ უკანასკნელის სულ უფრო მეტ აქცენტირებას ახდენს იქამდე, სანამ მოსწავლის მისდამი პირადი დამოკიდებულება საგნის მიმართაც ადეკვატურ დამოკიდებულებაში არ გადაიზრდება. ამ თვალსაზრისით, შესაძლოა შეიქმნას პიროვნული დამოკიდებულების საფრთხე, რომელიც უსუსურსა და სუსტს ხდის ბავშვს და ისიც ვეღარასოდეს ახერხებს თავად საგნის რეალურ შეფასებასა თუ მისი თავისთავადი ღირებულების პირადად შეგრძნებას.

(გ) მასწავლებლის პირადი გონებრივი თვისებები, თუკი მკაცრ კონტროლს არ ექვემდებარება, ხშირად ამჟღავნებს ტენდენციას, ბავშვები ამ თვისებების ექსპერტებად უფრო აქციოს, ვიდრე თავად საგნისა. ბავშვების ძირითადი საზრუნავი ის ხდება, რომ როგორმე მოარგონ თავიანთი თავი მოსწავლის იმ მოდელს, რომელიც მასწავლებელს მოსწონს და რომელსაც ის მათგან მოეღის, ხოლო თავად შესასწავლ საგანზე ნაკლებ ძალისხმევას ხარჯავენ. კითხვამ „სწორია?“ სხვა დატვირთვა შეიძინა და ახლა უფრო იმას ნიშნავს, ასეთი პასუხი თუ მოეწონება მასწავლებელსო. ბუნებრივია, სხვათა პიროვნული თვისებების ღრმად შესწავლა და გააზრება ძალიან ფასეული უნარია და სკოლაში ბავშვებს ეს აუცილებელი უნარიც უნდა გამოუმუშავდეთ. მაგრამ სწავლის მთელი არსი მასწავლებ-

პირადი გავლენის  
გამძაფრება

დამოუკიდებელი  
აზროვნება ვერსუს  
„მზამზარეული  
პასუხის მიღება“

ლის მოსაწონი პასუხის მოძებნა არ უნდა იყოს და არც ბავშვების წარმატება უნდა იზომებოდეს მასწავლებელთა პიროვნულ თვისებებზე მოჭრილი სტანდარტებით და მათზე მორგება-არმორგებით.

**§3. სასკოლო საგანთა ბუნება და მათი გავლენა სასწავლო პროცესზე**

სასწავლო საგანთა ტიპები

სასკოლო საგნები და მათი სწავლების მეთოდები პირობითად სამი სათაურით შეიძლება გავაერთიანოთ: (1) აღმასრულებელი უნარების გამღვივებელი გაკვეთილები – სასკოლო ხელოვნების დარგები – კითხვა, წერა, ხატვა და მუსიკა; (2) თეორიული ცოდნის შეძენის, ანუ „ინფორმაციის მიღების“ გაკვეთილები – ისტორია და გეოგრაფია; (3) გაკვეთილები, რომლებშიც ხელგარჯილობა და მოცულობითი ინფორმაცია ნაკლებმნიშვნელოვანია, რადგანაც აქ „კრიტიკული და ლოგიკური აზროვნების“ უნარია წამყვანი – არითმეტიკა და ფორმალური გრამატიკა.<sup>1</sup> ამ საგანთა თითოეულ ჯგუფს სპეციფიკური პრობლემები და სირთულეები ახლავს.

აბსტრაქტული, როგორც იზოლირებული

(ა) ე. წ. საწვრთნელი ანუ განსაკუთრებით ლოგიკური საგნების შემთხვევაში, ინტელექტუალური აქტივობების ცხოვრებისეული მოვლენებისაგან სრული იზოლირების საფრთხე იქმნება. მასწავლებელიცა და მოსწავლეებიც თანაბრად იხრებიან იქით, რომ დიდი უფსკრული გათხარონ სპეციფიკურ ცხოვრებისეულ მოვლენებსა და ლოგიკურ აზროვნებას, როგორც რაღაც აბსტრაქტულსა და ცხოვრებისაგან განყენებულ მოვლენას, შორის. აბსტრაქტული კონკრეტულისაგან ისეთი გაუცხოების ტენდენციას ამჟღავნებს, რომ სავსებით დაიცლება ხოლმე პრაქტიკული და მორალური შინაარსისაგან. მეცნიერთა უკიდურესი გულუბრყვილობა, რომელსაც ისინი საკუთარი საქმიანობის მიღმა იჩენენ, მათი ექსტრავაგანტული დასკვნები და მეტყველება, მათი ცხოვრებისეული არაპრაქტიკულობა, მათი ეგოისტური ჩაღრმავება მხოლოდ საკუთარ კვლევაში, უკიდურესი გამოვლინებებია იმ ცუდი შედეგებისა, რომელიც მათი სამეცნიერო მოღვაწეობის ყოველდღიური ცხოვრებისაგან სრულ აბსტრაქტირებას შეიძლება მოჰყვეს.

1 ცხადია, თითოეულ ამ საგანს სამივე ზემოაღნიშნული ასპექტი აქვს; მაგალითად, არითმეტიკაში დათვლა, წერა და ციფრების კითხვა, სწრაფი ანგარიში და ა. შ. რაიმეს პრაქტიკული შესრულების შემთხვევებია; წონის და მანძილის საზომთა ცხრილები – ინფორმაციაა და ა. შ.

(ბ) იმ საგნებთან დაკავშირებით, რომლებიც უნარების განვითარებაზე არიან ორიენტირებულნი, საფრთხე სრულიად საპირისპირო ხასიათისაა. ამ შემთხვევაში მიზანთან უმოკლესი გზით მისვლის ტენდენცია იჩენს თავს. ამ ტენდენციას საგანი *მექანიკურობამდე* დაჰყავს და სავსებით ბლოკავს ინტელექტუალური მხარის გაღვივებას. კითხვის, წერის, ხატვის, ლაბორატორიული მუშაობის ტექნიკის და ა. შ., შესწავლის აუცილებლობა, მასალისა და დროის დაზოგვის საჭიროება, სიმუსტისა და მოწესრიგებულობის, სისწრაფისა და უნიფორმულობის დაცვის გარდუვალობა იმდენად დიდია, რომ ეს დეტალები თავად იძენენ მიზნის ფუნქციას, მიუხედავად მათი ზოგადი მიმართებისა გონებრივ ქმედებებთან. პირდაპირი იმიტირება, ნაკარნახევი ნაბიჯების გადადგმა და ყოველდღიური მექანიკური ვარჯიში შედეგებს უფრო სწრაფად მოგვცემს, მაგრამ გააძლიერებს იმ თვისებებს, რომლებიც ფატალურია რეფლექსიის უნარისათვის. ბავშვი თავს იქცევს ამა თუ იმ სპეციფიკური საქმიანობით, რისი მიზეზიც, ერთის გარდა – რაც შეიძლება სწრაფად მიაღწიოს დასახულ მიზანს – პრაქტიკულად არც იცის. მას შეცდომებზე მიუთითებენ და ამ შეცდომებს უსწორებენ, მერე კი იქამდე ამეორებინებენ ერთსა და იმავეს, ვიდრე მისი ქმედება ავტომატური არ გახდება. ბოლოს, ალბათ, მასწავლებელი შეიცხადებს, რატომ კითხულობენ ბავშვები ყოველგვარი გამოთქმისა და გრძნობის გარეშე და რატომ გამოჰყავთ განტოლება ასე ბერელედ და უყურადღებოდ.

ზოგ საგანმანათლებლო დოგმასა და პრაქტიკაში თავად გონების გავარჯიშების იდეაც კი სამარცხვინოდ ერევათ იმ მექანიკური სავარჯიშოების კეთებაში, რომლებსაც შეხება საერთოდ არა აქვთ *აზროვნებასთან* (ან თუ აქვთ კიდევაც, მხოლოდ არასასიკეთო), რადგანაც მთელი დრო არა შემოქმედებით, არამედ აღმასრულებელ აქტივობაზე იხარჯება. ადამიანთა „წვრთნის“ ეს მეთოდი ცხოველთა წვრთნის დონეზე დაიყვანება. ტექნიკური უნარ-ჩვევების შეძენა ინტელექტუალურადაც შეიძლება, და *არა მხოლოდ მექანიკურად*, თუ, რა თქმა უნდა, ინტელექტი გარკვეულ როლს შეასრულებს მათ *შეძენაში*.

(გ) იგივე შეიძლება ითქვას თვითონ გაკვეთილების მიმართულებაზეც, სადაც ინფორმაციის მოცულობა და აკურატულობა უპირველესი საზრუნავი. ინფორმაციასა და ერუდიციას შორის სხვაობა

მექანიკური და ავტომატური სწავლებით ზედმეტი გატაცება

„ტვინის ბურღვა“

ერუდიცია ვერსუს ინფორმაცია

დიდი ხანია ცნობილია, მაგრამ, როგორც ჩანს, დროდადრო მაინც უნდა გავიხსენოთ ხოლმე. ინფორმაცია ის ცოდნაა, რომელიც უბრალოდ შევიძინეთ და მივაძინეთ; ერუდიცია კი ის ცოდნაა, რომელიც მუდმივად ქმედითია და რომელიც ცხოვრებას გვიუმჯობესებს. ინფორმაცია, როგორც ასეთი, არ მოითხოვს გონების მიზანმიმართულ წვრთნას; ერუდიცია კი ამ წვრთნის ყველაზე მშვენიერი ნაყოფია. სკოლაში თავმოყრილი ინფორმაცია, ჩვეულებრივ, ძალიან შორს დგას იდეალური ერუდიციისაგან და კარგი მსჯელობის უნარის ჩამოყალიბებისაგან. მისი მიზანი, ძალიან ხშირად, განსაკუთრებით ისეთ საგნებში, როგორცაა გეოგრაფია, მოსწავლისაგან „უსარგებლო ინფორმაციის ენციკლოპედიის“ ჩამოყალიბება ხდება. მთავარი ამოცანა აქ „ყამირი მიწების ათვისებაა“, გონების გავარჯიშება კი მხოლოდ მეორეხარისხოვანია. ასეთი ვაკუუმის პირობებში აზროვნება, ცხადია, შეუძლებელია; იდეები და დასკვნები მხოლოდ საჭირო ინფორმაციის მიღების შემთხვევაში მოგვდის თავში.

მაგრამ არსებითი განსხვავება მაინც ის არის, თუ როგორ აღვიქვამთ თვით ინფორმაციის მიღების აქტს – როგორც თავისთავად მიზანს, თუ როგორც გონების წვრთნის ინტეგრალურ ნაწილს. მოსაზრება იმის თაობაზე, რომ კონკრეტული პრობლემის შეცნობისა და მისი გადაჭრისაგან იზოლირებულად, ასე ვთქვათ სათანადო კონტექსტის გარეშე, აკუმულირებული ინფორმაცია ერთ მშვენიერ დღესაც ამოგვიტივტივდება და საჭიროების შემთხვევაში თავისუფლად გამოვიყენებთ, საკმაოდ მცდარია. ინტელექტის სამსახურში მხოლოდ ის უნარი შეიძლება ჩადგეს, რომელიც ინტელექტის დახმარებითაა შეძენილი. ერთადერთი ინფორმაცია (შემთხვევითობას თუ გამოვრიცხავთ), რომელიც ლოგიკური აზროვნებისას შეგვიძლია გამოვიყენოთ, მხოლოდ აზროვნების შედეგად შეძენილი ინფორმაციაა. სპეციფიკურ სიტუაციაში შეძენილი ცოდნით უწიგნური კაციც კი შეძლებს ცოდნის ყოველი მისხალი ნაყოფიერად გამოიყენოს მაშინ, როდესაც ერუდირებული ადამიანები ხშირად საკუთარ ერუდიციაშივე იბნევიან, თუ მათი ცოდნა მხოლოდ მეხსიერების, და არა აზროვნების, ხარჯზეა დაგროვილი.

#### **§ 4. აქტუალური მიზნებისა და იდეალების გავლენა**

პრაქტიკულად შეუძლებელია ამ გარკვეულწილად შეუმჩნევე-

ლი გარემოების გამოცალკევება ზემოაღნიშნული საკითხებისაგან, რადგანაც ავტომატურ უნართა ჩამოყალიბება და ინფორმაციის დიდი რაოდენობით დაგროვება სწორედ ის იდეალებია, რომლებმაც ყველა სკოლაში შეაღწიეს. მიუხედავად ამისა, ჩვენ მაინც შეგვიძლია გამოვყოთ გარკვეული ტენდენციები, როგორცაა, მაგალითად, განათლების შეფასება გარეგნული მიღწევებით, და არა მოსწავლეთა პირადი მიმართებებისა და ჩვევების ჩამოყალიბების მიხედვით. *პროდუქტის* იდეალიზაცია და წინა ხაზზე წამოწევა, მისივე ინტელექტუალური პროცესირების უგულებელყოფის ხარჯზე, სწავლებაშიც შეინიშნება და მნიშვნელოვან როლს თამაშობს.

(ა) სწავლებისას გარეგნულ სტანდარტზე ორიენტაციის მანიფესტირება „სწორი პასუხისათვის“ დიდი მნიშვნელობის მინიჭებით ხდება. ყველაზე ფაქტურად, ასეთ შემთხვევაში, *თვით მასწავლებელთა* აღქმაში გაბატონებული აზრია იმის თაობაზე, რომ მთავარია ბავშვმა გაკვეთილი სწორად გადმოსცეს; მთელი მათი ყურადღება და ძალისხმევა სწორედ აქეთაა მიმართული, და არა ბავშვის გონების გავარჯიშებისაკენ. ვინაიდან (შეგნებულად თუ შეუგნებლად) სწორედ ესაა სწავლების ძირითადი მიზანი, გონების გავარჯიშება, ფაქტობრივად, შემთხვევით ხასიათს ატარებს, რადგანაც სრულიად მეორეხარისხოვანი ხდება. ძნელი არ არის იმის მიხვედრა, თუ რატომ გახდა ეს ტენდენცია ასეთი მოდური. მასწავლებლებს ამისაკენ ორი ფაქტორი უბიძგებს — სკოლებში მოსწავლეთა დიდი რაოდენობით დაგროვება და მშობლებისა თუ სკოლის ადმინისტრაციის მოთხოვნა, უმოკლეს დროში რაც შეიძლება დიდი პროგრესის მოწმენი გახდნენ. მასწავლებლები საგანს კი იცნობენ, მაგრამ ბავშვებს არა; უფრო მეტიც, ისინი ზოგჯერ საგანსაც მხოლოდ იმ დოზით და იმ სახით იცნობენ, როგორცაა ის სკოლაში ისწავლება; ეს მათ საქმეს უადვილებს. განათლება, რომლის სტანდარტიც მოსწავლეთა ინტელექტისა და აზროვნების უნარის სხვადასხვა მეთოდით ამაღლებაა, მასწავლებელთა სერიოზულ მომზადებას მოითხოვს. მისი ამოცანა მოსწავლისადმი თანაგრძნობა და მის პირად გონებრივ შესაძლებლობებში ჩაღრმავებაა თვით საგნის მეტად ღრმა ცოდნის ფონზე. საქმისადმი ასეთი მიდგომა საშუალებას აძლევს მასწავლებელს, სხვადასხვა კუთხითა და სხვადასხვა საჭირო მეთოდითა თუ ხერხით ასწავლოს საგანი მოსწავლეს მათივე

გარეგნული შედეგები  
ვერსუს პროცესირება

ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით. დაბოლოს, გარეგნულ მიღწევებზე ორიენტირებას ბუნებრივად მიყვავართ სკოლის ადმინისტრირების ძირითად მექანიზმამდე, რაც გამოცდების ჩატარებას, ნიშნებისა და შეფასებების წერას, წახალისებასა და მსგავს ღონისძიებებს გულისხმობს.

სხვებზე  
დამოკიდებულება

(ბ) გარეგნულ სტანდარტებზე სწორება მოსწავლეთა საქციელზეც უზარმაზარ გავლენას ახდენს. ბავშვების იძულება, სკოლის წესებს დაემორჩილონ, საკმაოდ ადვილია, რადგანაც ისინიც სტანდარტულია და მექანიკურ ათვისებას ექვემდებარებიან. ჩვენი ამჟამინდელი ამოცანა იმის დადგენა არ არის, ბავშვების მნებობრივი წვრთნისათვის რამდენად მიზანშეწონილია სკოლებში გამეფებული დოგმატური წესების, მკაცრი სასკოლო ტრადიციების, პირობითობებისა და სუბორდინაციის დაცვა; მაგრამ ვინაიდან ადამიანის ქცევა ერთ-ერთი უმთავრესი და მუდმივი ცხოვრებისეული პრობლემაა, მასზე რეაგირების პრინციპი გადამწყვეტ გეგავლენას ახდენს მის განწყობაზე და შემდგომ აქტიურად ვლინდება ნებისმიერ, თუნდაც, ერთი შეხედვით, სრულიად დამოუკიდებელ და მორალისაგან შორს მდგომ დეტალებში. და მართლაც, *ნებისმიერი ადამიანის ზოგადი ფსიქოლოგიური დამოკიდებულებანი მისი ქცევისა და ქმედებისადმი ზოგადი მიმართებით განისაზღვრება*. თუ გონიერების, სერიოზული დაკვირვებისა და რეფლექსიის ფუნქცია, მათდამი დამოკიდებულების თვალსაზრისით, მინიმუმამდეა დაყვანილი, მაშინ არც უნდა მოველოდეთ, რომ აზროვნების უნარი რაიმე მნიშვნელოვან წვლილს შეიტანს ნაკლებმნიშვნელოვანი საკითხების გადაწყვეტაში. მეორე მხრივ, ფაქტებზე დაკვირვებითა და მათი აწონ-დაწონვით სწორი მოქმედების შერჩევის ჩვევა სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვან სიტუაციებში საუკეთესო გარანტია იმისა, რომ ადამიანი ზოგადად ყველაფერში კეთილგონიერებას გამოიჩენს.

## თავი მესამე

### გონების გავარჯიშების გზები და მიზნები:

#### ფსიქოლოგიური და ლოგიკური

##### **§1. შესავალი: ლოგიკურის არსი**

წინა თავებში ვისაუბრეთ (ი) აზროვნების არსზე, (იი) მისი წვრთნის აუცილებლობაზე, (იიი) მისი გავარჯიშების ბუნებრივ ტენდენციებსა და (ივ) სასკოლო პირობებით შექმნილ იმ სპეციფიკურ სირთულეებზე, რომლებიც მის გავარჯიშებას აბრკოლებენ. ახლა გვინდა, გონების გავარჯიშებისა და ლოგიკის ურთიერთმიმართებაზეც ვისაუბროთ.

ყველაზე ფართო გაგებით, ნებისმიერი აზროვნების აქტი, რომელიც დასკვნის გამოტანით მთავრდება, ლოგიკურია, იმისდა მიუხედავად, რამდენად სწორია თუ არასწორი მიღებული დასკვნა. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ტერმინი ლოგიკური გულისხმობს ორივეს — ლოგიკურად გამართულსა და ლოგიკურად გაუმართავ, ანუ ალოგიკურ მსჯელობას. ყველაზე ვიწრო გაგებით კი, ტერმინი ლოგიკური მხოლოდ ისეთ მსჯელობას გულისხმობს, რომლის დასკვნაც ჭეშმარიტ ფაქტებსა და კონკრეტულ, მრავალგზის გადამოწმებულ მონაცემებზე დაყრდნობით და მათგანვე გამომდინარე ყალიბდება. მტკიცებულების ზედმიწევნითი აკურატულობა, ასეთ შემთხვევაში, პრაქტიკულად უკვე ლოგიკურის ეკვივალენტურია. ამ გაგებით, ისე გამოდის, რომ მხოლოდ მათემატიკა და ფორმალური ლოგიკა (უთუოდ, როგორც მათემატიკის განხრა) შეიძლება მკაცრად ლოგიკურ საგნებად ჩაითვალოს. თუმცა ტერმინი ლოგიკური მესამე მნიშვნელობითაც იხმარება, რომელიც ერთდროულად სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანიცაა და უფრო პრაქტიკულიც; სახელდობრ, ლოგიკური აქ იმ სისტემატურ პოზიტიურ თუ ნეგატიურ ყურადღებას გულისხმობს, რომელიც, გარკვეულ პირობებში, რეფლექსიის საუკეთესო შედეგების მიღებას უზრუნველყოფს. სიტყვა *ხელოვნური*

თავის მთავარი თემა

ტერმინ „ლოგიკურის“ სამი გაგება

პრაქტიკულობა ლოგიკურის მნიშვნელოვანი არსია

(ფიქტიურის და არარეალურის ნაცვლად) ხელოვნების იდეასთან ან ნებაყოფლობითი შეგირდობით მიღწეულ ოსტატობასთან რაიმე კავშირში რომ იყოს, მაშინ ვიტყვით, რომ ლოგიკური სწორედაც რომ ხელოვნურ აზროვნებას გულისხმობს.

ასეთი მიდგომით, სიტყვა *ლოგიკური* ფხიზელი, სკრუპულოზური და მიზანსწრაფული რეფლექსიის სინონიმი (სიტყვა „რეფლექსიის“ საუკეთესო გაგებით, რა თქმა უნდა; იხ. გვ. 6). რეფლექსია კონკრეტულ საკითხს აქეთ-იქით ატრიალებს, ყველა კუთხით და ასპექტით განიხილავს, რათა მნიშვნელოვანი არაფერი გამოჩინეს – მუსტად ისევე, როგორც ქვას ვატრიალებთ ხოლმე, მისი ქვედა ნაწილიც რომ კარგად გავსინჯოთ და ისიც დავინახოთ, ამ ქვის ქვეშ რა იმალება. *აზრიანობა*, პრაქტიკულად, ყურადღებიანობას ნიშნავს; რაიმე თემაზე აზროვნება ამ თემის მიმართ მაქსიმალური ყურადღების გამოჩენაა, მისი, ასე ვთქვათ, ტკივილის გაზიარებაა. რეფლექსიაზე საუბრისას, ბუნებრივია, ისეთ სიტყვებს ვხმარობთ, როგორცაა *აწონ-დაწონვა*, *გააზრება*, *დამუშავება* – ანუ იმ ტერმინებს, რომლებიც საგნებისა და მოვლენების სკრუპულოზურ და გაწონასწორებულ ურთიერთდაპირისპირებას გულისხმობს. ამავე პროცესთან მჭიდროდ დაკავშირებული სიტყვებია *დაკვირვება*, *შემოწმება*, *გადასინჯვა* და *გამოკვლევა* – ტერმინები, რომლებიც ყურადღებით და გულისყურით დათვალიერებას და განხილვას გულისხმობს. მოკლედ, აზროვნება საგნებისა და მოვლენების ერთმანეთთან დაკავშირება, ანუ, როგორც იტყვიან, „ორისათვის ორის მიმატება“. მათემატიკური კომბინაციების სიზუსტესა და განსაზღვრულობასთან ანალოგია ისეთ ტერმინებს შემოგვთავაზებს, როგორცაა *გამოთვლა*, *გამოანგარიშება*, *ფორმულირება* და თვით აზროვნებასთან პირდაპირ დაკავშირებული *რაციონალურობა* და *რაციო* (შეფარდება). ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე, სიფრთხილე, წინდახედულობა, საფუძვლიანობა, განსაზღვრულობა, სიზუსტე, სიმწყობრე და მეთოდური სელექცია ის თვისებები ყოფილა, რომელთა მიხედვითაც ლოგიკურს, ერთი მხრივ, შემთხვევითისა და ნებისმიერისაგან განვასხვავებთ, მეორე მხრივ კი – აკადემიურისა და ოფიციალურისაგან.

აღბათ არგუმენტების მოყვანა აღარაა საჭირო იმის დასამტკიცებლად, რომ განათლების სფეროში დასაქმებული ადამიანები

ყურადღება,  
სკრუპულოზურობა  
და სიზუსტე  
ლოგიკურობის  
ნიშნებია



ლოგიკურობის მესამე – პრაქტიკული და სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანი – გაგებით არიან დაინტერესებულნი. არგუმენტების მოყვანა აქ უთუოდ მხოლოდ იმის საჩვენებლად დაგვჭირდება, რომ *განათლების ინტელექტუალური მიზანი (მორალურისაგან განსხვავებით) და მისი არსი სავსებით და ერთსახად ლოგიკური სწორედ ამ თვალსაზრისითაა; კერძოდ, ის ყურადღებიანი, საფუძვლიანი და სხარტი ამროვნების ჩვევათა ჩამოყალიბებას გულისხმობს*. ძირითადი სირთულე, ამ პრინციპის აღიარებისას, ინდივიდის ფსიქოლოგიური ტენდენციებისა და მისი ლოგიკური მიღწევების ურთიერთმიმართების ცრუ კონცეფციაა. თუ დავუშვებთ – რაც საკმაოდ ხშირად ხდება – რომ ამ ორს, არსებითად, საერთო არაფერი გააჩნია, მაშინ გამოვა, რომ ლოგიკური წვრთნა რაღაც უცხო, გარედან ძალით თავს მოხვეული რამაა, და მაშინ აბსურდული იქნება იმის მტკიცება, რომ განათლების მიზანი ლოგიკური ამროვნების განვითარებაა.

ინდივიდთა ფსიქოლოგიასა და მათ ლოგიკურ მეთოდებსა და მიღწევებს შორის არსებითი კავშირის არარსებობის კონცეფციას, რაგინდ უცნაურიც უნდა იყოს, ორი ურთიერთდაპირისპირებული საგანმანათლებლო თეორიისა და სკოლის წარმომადგენლები იზიარებენ. ერთი სკოლა *ბუნებრივს*<sup>1</sup> პირველადისა და ფუნდამენტურის სტატუსს ანიჭებს, ხოლო ინტელექტუალურ წვრთნას, პრაქტიკულად, უმნიშვნელო დეტალად მიიჩნევს. მისი დევიზებია: თავისუფლება, თვითგამოხატვა, ინდივიდუალურობა, სპონტანურობა, თამაში, ინტერესი, ბუნებრივი განვითარება და ა. შ. ინდივიდუალურ განწყობებსა და აქტივობებზე ორიენტირების ხარჯზე ის ნაკლებად ზრუნავს საგნების ორგანიზებულ სწავლებასა და თვით სასწავლო მასალის ორგანიზებაზე; სწავლების *მეთოდად* კი ყოველგვარი ის ხერხი მიაჩნია, რომელიც, ბუნებრივი განვითარების კვალდაკვალ ბავშვებს აფხიზლებს, სტიმულს აძლევს და ხელს უწყობს საკუთარი პოტენციის გამოვლენაში.

მეორე სკოლის წარმომადგენლები ლოგიკას მაღალ შეფასებას აძლევენ, მაგრამ თვლიან, რომ ადამიანი ბუნებით არაა მოწადინებული ლოგიკური ამროვნება განივითაროს; ყოველ შემთხვე-

ინტელექტუალური წვრთნის ერთადერთი მიზანი ლოგიკური ამროვნების ჩამოყალიბებაა

ლოგიკურისა და ფსიქოლოგიურის ყალბი დაპირისპირება

ბუნებრივის ლოგიკურთან დაპირისპირება

თანდაყოლილი ლოგიკური რესურსების უარყოფა

1 იგულისხმება ყოველივე ის, რაც ინდივიდის თანდაყოლილი თვისებები და უნარ-ჩვევებია.

ვაში, სრულიად გულგრილია ლოგიკური მიღწევების მიმართ. ის არსებულ მასალაზე დამოკიდებული – მასალაზე, რომელიც უკვე განსაზღვრული და კლასიფიცირებულია. ამრიგად, სწავლების მეტოდი მათთვის იმ ხერხების გამოყენებას გულისხმობს, რომლებიც მოუწადინებელ და აჯანყებულ გონებაში ლოგიკური მახასიათებლების გადანერგვას უზრუნველყოფენ. შესაბამისად, ამ სკოლის დევიზებია: დისციპლინა, ინსტრუქტაჟის მიცემა, საგნისადმი არათავისუფალი და მოზომილი მიდგომა, ნებაყოფლობითი და შეგნებული სიბეჭითე, დავალებათა შესრულების აუცილებლობა და ა.შ. ამ თვალსაზრისით, განათლებაში ლოგიკის ფაქტორის ხორცშესხმა დამოკიდებულებების და ჩვევების ჩამოყალიბებაში კი არა, არამედ სწორედ სწავლების პროცესში ხდება. ამროვნება ლოგიკური მხოლოდ მაშინაა, როდესაც გარედან მოწოდებულ სასწავლო მასალას მიენდობა და დაემორჩილება. ამ მორჩილების მისაღწევად, ჯერ მასალის გაანალიზებაა საჭირო (მასწავლებლის თუ სახელმძღვანელოს დახმარებით), ლოგიკური ელემენტების წვდომის მიზნით, შემდეგ თითოეული ელემენტი უნდა განისაზღვროს; ბოლოს ყველა ელემენტი სერიებად და კლასებად უნდა დაიყოს ლოგიკური ფორმულების ან ზოგადი პრინციპების მიხედვით. ამის მერე მოსწავლე დეფინიციებს სათითაოდ სწავლობს და მათი პროგრესულად ერთმანეთზე მიმატებით იყალიბებს ლოგიკურ სისტემას. ასეთი გზით ის, ბოლოს და ბოლოს, თავადაც იჟღინთება გარედან მოწოდებული ლოგიკური დამოკიდებულებებით და ლოგიკურად ამროვნებას იწყებს.

ლოგიკურის  
იდენტიფიცირება  
მხოლოდ  
შესასწავლ  
საგანთან

მაგალითი  
გეოგრაფიიდან

ეს აღწერა კონკრეტული მაგალითის ილუსტრირებით კიდევ უფრო თვალსაჩინო გახდება. მაგალითისათვის ავიღოთ გეოგრაფია: პირველ რიგში, საგნის რაობა უნდა განისაზღვროს, რითაც მას ყველა სხვა საგნისაგან გამოვყოფთ; შემდეგ სათითაოდ უნდა ვასწავლოთ და განვსაზღვროთ ყველა ის აბსტრაქტული ტერმინი, რომელზეც ეს საგანი დგას – პოლუსი, ეკვატორი, ეკლიპტიკა, სარტყელი – და მარტივი ცნებებიდან უფრო კომპლექსურ, მათგან შემდგარ ცნებებზე გადავიდეთ; შემდეგ ისეთ კონკრეტულ ელემენტებზე უნდა გადავინაცვლოთ, როგორცაა: კონტინენტი, კუნძული, სანაპირო, კონცხი, ყელი, ნახევარკუნძული, ოკეანე, ტბა, ყურე, სრუტე და ა.შ. ამ მასალის ათვისებისას, გონებამ არამხოლოდ მნიშვნე-

ლოვანი ინფორმაცია უნდა დააგროვოს, არამედ (მზა ლოგიკური დეფინიციების, განზოგადებების და კლასიფიკაციების წყალობით) თანდათან ლოგიკური მსჯელობის ჩვევებიც უნდა შეიძინოს.

ამ ტიპის მეთოდი ყველა სასკოლო საგანს მოარგეს – კითხვას, წერას, მუსიკას, ფიზიკას, გრამატიკას, არითმეტიკას. ხატვა, მაგალითად, ისწავლებოდა იმ თეორიის საფუძველზე, რომ სურათებით გადმოცემული ნებისმიერი რეპრეზენტაცია სწორი და მოხრილი ხაზების კომბინირებით ხდება. აქედან გამომდინარე, უმოკლესი პროცედურა ის იყო, რომ ბავშვებისათვის ჯერ ყველა მიმართულების სწორი ხაზების გავლება ესწავლებინათ – ჰორიზონტალურის, პერპენდიკულარულისა თუ დიაგონალურის – მერე კი ტიპური მოხრილი ხაზებისა; ბოლოს, სწორი და მოხრილი ხაზების მონაცვლეობით, მათ უკვე რეალურ კომპოზიციებს ადგენინებდნენ. ეს მეთოდი – ანალოგიით ანუ უმცირესი დეტალებით დაწყება და შემდეგ, მწყობრი თანამიმდევრობით, უფრო კომპლექსურ სინთეზზე გადასვლა – „იდეალურ“ მეთოდად მიიჩნეოდა; გზადაგზა კი, ცხადია, ყოველ ცალკეულ დეტალს მასწავლებელი გამოყენებისთანავე ხსნიდა, რითაც ის კიდევ უფრო გასაგები ხდებოდა.

იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც ამ მეთოდს ზედმიწევნითი სიზუსტით არ მისდევენ, ძალიან ცოტა სკოლა თუ მოიძებნება ისეთი (განსაკუთრებით დაწყებით საფეხურზე), გადაჭარბებულ ყურადღებას რომ არ უთმობდეს ფორმებს, რომლებსაც მოსწავლეები, სავარაუდოდ, შედეგის ლოგიკური მსჯელობით მიღწევისას იყენებენ. იგულისხმება, რომ არსებობს გარკვეული რიგით დალაგებული ნაბიჯები, რომლებიც იდეალურად ასახავენ, თუ რამდენად ესმის ბავშვს. ამიტომ მოსწავლეს აიძულებენ, ამ ნაბიჯების მიხედვით „გაანალიზოს“ საკუთარი მოქმედებები, ანუ მას აიძულებენ, აითვისოს მტკიცებულების კონკრეტული, რუტინული ხასიათის ფორმულა. თუმცა ეს მეთოდი ყველაზე მკაცრად გრამატიკასა და არითმეტიკაში გამოიყენება, ის მაინც ცდილობს, უფლებები ისეთ დისციპლინებშიც მოიპოვოს, როგორცაა ისტორია და ლიტერატურა. მოგვიანებით ამ საგნებში, ინტელექტუალური წვრთნის ეგიდით, ის „მოკლე შინაარსებამდე“, დიაგრამებამდე, გეგმებამდე და ლოგიკურ ნაწილებად დაყოფისა და ქვედაყოფის სქემებამდე დადის. უფროსების მშრალი ლოგიკით დაქუცმაცებული ვარიანტის დამახ-

მაგალითი  
ხატვიდან

ფორმალური  
მეთოდი

სოვრებისას, მოსწავლეს საკუთარი ბავშვური და მყიფე ლოგიკა სრულიად უსუსური ეჩვენება. ლოგიკური მეთოდის ეს არასწორი გაგება იყო სწორედ პედაგოგიკური საქმიანობის რეპუტაციის შერყევის პირდაპირი მიზეზი, რადგანაც ბევრი ადამიანის თვალში „პედაგოგიკა“ იმ შეგნებულად დამუშავებული მექანიკური ხერხების კრებულად იქცა, რომელიც ხელბორკილების დადებით ცდილობს ინდივიდის პირადი აზროვნების დამოუკიდებელი მიმართულების უცხო სქემებში ჩასმას.

რეაგირება მეთოდისა და ფორმის უკმარისობაზე

ამ ვითომდა „ლოგიკური“ მეთოდებით სწავლებისას მიღებული დაბალი შედეგები, ცხადია, უარყოფით რეაქციას იწვევს. სწავლისადმი ინტერესი იკარგება, უყურადღებობისა და საქმის „სამერმისოდ“ გადადების ჩვევა ყალიბდება, ინტელექტის გამოყენების ყოველგვარი მცდელობა პროტესტს იწვევს, საქმე მხოლოდ მესხიერებასა და მექანიკურ დასწავლაზეა მიმდგარი, რადგანაც მოსწავლეებს პრაქტიკულად არც კი ესმით, რას აკეთებენ. ეს ყოველივე იმას მოწმობს, რომ ლოგიკური დეფინიციები, დაყოფები, გრადაციები და სისტემები პრაქტიკაში ისე არ მუშაობს, როგორც თეორიულადაა ჩამოყალიბებული. შესაბამისი რეაქცია – როგორც ჩვეულებრივ ხდება ხოლმე – მეორე უკიდურესობაში გადავარდნაა. „ლოგიკური“ სავსებით ხელოვნურ და ყურით მოთრეულ რამედ აღიქმება და მასთან სრული გაუცხოვება ხდება; მასწავლებლებიცა და მოსწავლეებიც კატეგორიულად აქცევენ ზურგს ლოგიკურ მსჯელობას და თანამედროვე განწყობებისა და გემოვნების დაკმაყოფილებაზე იღებენ ორიენტაციას. ბუნებრივ ტენდენციებსა და თანდაყოლილ ძლიერ მხარეებზე, როგორც შესაძლო ათვლის წერტილებზე, ყურადღების გამახვილება საკმაოდ ჭკვიანურია. მაგრამ თავად რეაქცია ყალბია და, აქედან გამომდინარე, დამაბნეველიც, რადგანაც ბუნებრივ მონაცემებსა და ინტერესებში ჩადებულ ჭეშმარიტად ინტელექტუალურ ფაქტორებს სათვალავში არ აგდებს ან საერთოდაც უარყოფს.

სასწავლო მასალის ლოგიკა უფროსთანუ გაწვრთნილი გონების ლოგიკაა

ის, რაც პირობითად ტერმინ „ლოგიკურით“ აღინიშნება (კერძოდ კი ის, რაც ლოგიკურია კონკრეტულ სასწავლო მასალაში), სინამდვილეში ბრდასრული და გაწვრთნილი გონების ლოგიკაა. საგნის დანაწევრების, მისი ელემენტების განსაზღვრის, მათი ზოგადი პრინციპების საფუძველზე კლასებად დაყოფის უნარი ის ლოგიკუ-

რი მონაცემია, რომელიც მხოლოდ ძირფესვიანი წვრთნის შედეგია. გონება, რომელიც დაყოფის, დეფინიციის, განზოგადების და სისტემური რეზიუმირების უნარს ავლენს, უკვე აღარ საჭიროებს ლოგიკური მეთოდებით წვრთნას. მაგრამ სრული აბსურდია იმის დაშვება, რომ გონება, რომელსაც წვრთნა სჭირდება იმისათვის, რომ ეს ოპერაციები განახორციელოს, იმ წერტილიდან მოახერხებს საქმეში ჩართვას, რომელზეც დაოსტატებული გონება შეჩერდა. *სასწავლო მასალასთან დაკავშირებული ლოგიკა წარმოადგენს მიზანს, წვრთნის ბოლო ეტაპს, და არა საწყის წერტილს.*

სინამდვილეში, გონებას განვითარების ყველა ეტაპზე, საკუთარი ლოგიკა აქვს. იმ ცნების არამართებულობა, რომ სპონტანური ტენდენციების მოხმობით და მასალის გამრავლებით ჩვენ სავსებით უარს ვამბობთ ლოგიკურ მსჯელობაზე, განპირობებულია იმით, რომ მხედველობიდან გამოგვრჩება ხოლმე, თუ რა როლი აქვს შესრულებული ცნობისმოყვარეობას, გამოტანილ დასკვნებს, ექსპერიმენტებს და გადამოწმებებს მოსწავლის ცხოვრებაში. ასე რომ, აქ *ინტელექტუალური* ფაქტორი მოჭარბებულ სპონტანურ თამაშსა და ინდივიდთა დამოუკიდებელ მუშაობაში არასათანადოდაა შეფასებული; ფაქტორი, რომელიც თავისთავად უკვე ჭეშმარიტად საგანმანათლებლოა. მასწავლებელი, რომელიც კარგად იცნობს ნორმალური ბავშვის ბუნებრივად ქმედითი აზროვნების მიმართულებას, მშვენივრად მოახერხებს, ბავშვის ლოგიკასა და საგნის მზამზარეულ ორგანიზებას შორის სხვაობა დაინახოს; და იმასაც მიხვდება, რომ მათი იდენტიფიცირების საფრთხისაგან თავის დაზღვევის ერთადერთი გზა ლოგიკური მსჯელობის იგნორირება არ არის. ასეთი მასწავლებელი იმასაც დაინახავს, რომ რეალური პრობლემა, ინტელექტუალურ განათლებაში, ბუნებრივი მონაცემების ოსტატური, გამოცდილი მონაცემების ჩარჩოებში მოქცევაა, ანუ ასე თუ ისე უსისტემო ცნობისმოყვარეობისა და სპორადული ბავშვური დაშვებების სამეცნიერო კვლევის, დაშვებათა ეჭვქვეშ დაყენებისა და მათი გადამოწმების მოთხოვნილებაში ტრანსფორმირება. ის დარწმუნდება, რომ *ფსიქოლოგიური* და *ლოგიკური*, იმის ნაცვლად, რომ ერთმანეთს დაუპირისპირდნენ (ან თუნდაც ერთმანეთისაგან სრულიად დამოუკიდებელნი იყვნენ), მჭიდროდ არიან დაკავშირებულნი, როგორც ნორმალური ბრდა-განვითარების ერთ-

უმწიფარ გონებას  
საკუთარი ლოგიკა  
აქვს

აქედან  
გამომდინარე,  
ფსიქოლოგიური  
და ლოგიკური  
მხოლოდ და  
მხოლოდ ერთი და  
იმავე მოქმედების  
ორი ბოლოა

თიანი და გაბმული პროცესის ადრეული და გვიანდელი საფეხურები. ბუნებრივი ან ფსიქოლოგიური აქტივობები, მაშინაც კი, როდესაც ლოგიკური მსჯელობით გაცნობიერებულად არ კონტროლდება, საკუთარი ინტელექტუალური ფუნქციისა და მონოლითურობის მატარებელია; როდესაც გაცნობიერებული და მიზანმიმართული ფიქრის უნარი საბოლოოდ ჩამოყალიბდება, ის ჩვევაში გადადის და, ფაქტობრივად, ადამიანის მეორე ბუნება ხდება. პირველი საფუძველშივე ლოგიკურია; მეორე, იმის გამო, რომ წლების მანძილზე ფსიქიკაში ღრმადაა უკვე გამჯდარი, ისეთივე ფსიქოლოგიურია (და ინდივიდუალური), როგორც ნებისმიერი პირადული ახირება თუ იმპულსი.

**§ 2. დისციპლინა და თავისუფლება**

დისციპლინის  
სწორი და  
არასწორი გაგება

გამოდის, რომ გონების დისციპლინა სინამდვილეში შედეგი უფრო ყოფილა, ვიდრე მიზეზი. ნებისმიერი გონება კარგად სწორედ იმ საგანშია დისციპლინირებული, ანუ ნავარჯიშები, რომელშიც დამოუკიდებელი ინტელექტუალური ინიციატივისა და თვითკონტროლის უნარს ავლენს. დისციპლინა სხვა არაფერია, თუ არა თანდაყოლილი თვისებების ვარჯიშის გზით ეფექტურ ძალად მოქცევა. თუ გონება დისციპლინირებულია, ე. ი. ამა თუ იმ საგნის სწავლების მეთოდმა გაამართლა და პიროვნებას უკვე თავად შესწევს უნარი, დამოუკიდებლად, ყოველგვარი უცხო ზედამხედველობის გარეშე იმსჯელოს. განათლების მიზანი სწორედ ამ ტიპის, დამოუკიდებელი და ეფექტური – ანუ დისციპლინირებული გონების – ჩამოყალიბებაა. დისციპლინა, ამ გაგებით, პოზიტიური და კონსტრუქციული ფენომენია.

დისციპლინა,  
როგორც  
მექანიკური ვარჯიში

მიუხედავად ამისა, დისციპლინა ხშირად ნეგატიურადაც აღიქმება – როგორც გონებაზე მეტისმეტად მტკივნეული და გამაღიზიანებელი ძალმომრეობის აქტი, რომლის შედეგადაც ის ჩვეული კალაპოტიდან უნდა ამოვარდეს და ხელოვნურ კალაპოტში მოექცეს; ანდა როგორც ის დამთრგუნველი, მაგრამ სავალდებულო პროცესი, რომელიც მეტ-ნაკლებად შორეულ მომავლზეა ორიენტირებული. ასეთი გაგებით, დისციპლინა მექანიკურ ვარჯიშთანაა გაიგივებული, რომელიც, თავის მხრივ, იმ მექანიკურ ბურღთან იგივდება, მონოტონურად რომ ბურღავს რეზისტენტულ მასას მასში უცხო

ელემენტის ჩანერგვის მიზნით; ან იმ რუტინად აღიქმება, როგორც-  
თაც ახალბედა წვევამდელებს გამძლე ჯარისკაცებად წვრთნიან და  
იმ ჩვევებს უყალიბებენ, რომლებიც მათი ბუნებისათვის სრულიად  
უცხოა. ამ ბოლო ტიპის წვრთნას, დისციპლინად მოვნათლავთ მას  
თუ არა, გონების დისციპლინასთან არაფერი აქვს საერთო. მისი მი-  
ზანი და შედეგები *აზროვნების ჩვევებს* კი არ აყალიბებენ, არამედ  
უნიფორმული *გარეგნული ქცევის* სტილს. იმის გამო, რომ მასწავ-  
ლებლებს ხშირად არც არავინ ეკითხება, თუ როგორ ესმით სიტყვა  
დისციპლინის შინაარსი, ბევრი მათგანი არასწორად აღიქვამს სა-  
კუთარ მისიას და ფიქრობს, რომ იმ მეთოდებით უვითარებს მოს-  
წავლეს გონებას, რომლებიც, ფაქტობრივად, თრგუნავენ ან კლავენ  
მის ინტელექტუალურ ცხოველმყოფელობას და, მექანიკური რუტი-  
ნის პირობებში, სავსებით აპასიურებენ და ამონებენ მას.

როდესაც დისციპლინა ინტელექტის კუთხით განიხილება (რო-  
გორც ეფექტური გონებრივი იერიშის მიტანის უნარ-ჩვევა), იგი ჭეშ-  
მარიტ თავისუფლებასთან იგივდება, რადგანაც აზროვნების თავი-  
სუფლება იმ გონებრივ ძალას გულისხმობს, რომელსაც დამოუკი-  
დებლად მოქმედება შეუძლია და გარედან მარიონეტით აღარ  
იმართება. როდესაც სპონტანურობას და ბუნებრიობას მეტ-ნაკ-  
ლებად შემთხვევითი იმპულსების ამოქმედებასთან აკავშირებენ,  
მასწავლებლები ცდილობენ, შეძლებისდაგვარად ბევრი სტიმული  
დაიგულონ მოსწავლეთა სპონტანური აქტივობების ინსპირირე-  
ბის მიზნით. ისინი ყველა ტიპის საინტერესო მასალას, აპარატურ-  
რას, მოწყობილობებსა და სხვადასხვა სახის აქტივობებს იყენებენ,  
რათა მოსწავლეებს თვითგამოხატვის სრული თავისუფლება მი-  
ანიჭონ. თუმცა უნდა ითქვას, რომ ეს მეთოდი არ ითვალისწინებს  
იმ რამდენიმე პირობას, რომელიც არსებითია ჭეშმარიტი თავისუფ-  
ლებისათვის.

(ა) იმპულსური ტენდენციის პირდაპირი და მყისიერი ამოფრქ-  
ვევა პრაქტიკულად სრულიად ფატალურია აზროვნებისათვის. იმ-  
პულსის გარკვეულწილად გადამოწმება და გადააზრება სრულიად  
აუცილებელია იმისათვის, რომ რეფლექსიის პროცესი რეალურად  
შედგეს. იმის წარმოდგენა, თითქოს მოულოდნელი დავალებების  
მოგონება იყოს საჭირო იმ დაეჭვებისა და სირთულის წინაშე აღ-  
მოჩენის უზრუნველსაყოფად, რომლებმაც აზროვნებას ბიძგი უნდა

როგორც  
დამოუკიდებელი ძალა  
ანუ თავისუფლება

თავისუფლება  
და გარეგნული  
სპონტანურობა

აზროვნებისათვის  
აუცილებელი  
წინააღობები

მისცენ, საკმაოდ მიაბიტური შეცდომაა. ნებისმიერი სიღრმისა და სპექტრის სასიცოცხლო მნიშვნელობის ქმედება, როგორც წესი, რაიმე ტიპის ბარიერს აუცილებლად წააწყდება ხოლმე; ეს კი, თავისთავად, ამათს ხდის ასეთი ბარიერების ხელოვნურად შესაქმნელად ანუ დამატებით მოძიებისათვის გაწეულ შრომას. მეორე მხრივ, ცხოვრებისეული გამოცდილების შექმნისას მოსალოდნელი სირთულეები მასწავლებელმა კი არ უნდა გააიოლოს, არამედ სათანადოდ უნდა შეაფასოს, როგორც რეფლექსიური კვლევის ბუნებრივი სტიმულები. თავისუფლება სრულიადაც არ გულისხმობს წინაღობათაგან დაცვას, ია-ვარდით მოფენილ გზაზე სიარულს; პირიქით, ის მოპოვებულ უნდა იქნას საკუთარი საბრძოლოთ, რომელიც რთული სიტუაციიდან გამოსავალს მოგაძებნინებს. ეს კი, იმთავითვე გამორიცხავს მყისიერი და იოლი წარმატების მოპოვებას.

ინტელექტუალური  
ფაქტორები  
ბუნებრივია

(ბ) მეტოდს, რომელიც ყურადღებას ბუნებრივსა და ფსიქოლოგიურ ტენდენციებზე ამახვილებს და მაინც ყურადღების მიღმა ტოვებს იმ უზარმაზარ როლს, რომელსაც ბავშვის ზრდა-განვითარების თითოეულ ეტაპზე ცნობისმოყვარეობის, დასკვნების გამოტანის და მათი გადამოწმების სურვილის ბუნებრივი ტენდენციები ასრულებენ, *ბუნებრივი განვითარების* რეალურად უზრუნველყოფა არ ხელეწიფება. ბუნებრივ ზრდა-განვითარებაში აქტივობის თითოეული ეტაპი (გაუცნობიერებლად, მაგრამ მყარად) ამზადებს სათანადო ნიადაგს მომდევნო ეტაპის მანიფესტირებისათვის – ზუსტად ისევე, როგორც ეს მცენარეთა ზრდის ციკლში ხდება. არავითარი საფუძველი არა გვაქვს, რომ ვიფიქროთ, თითქოს „აზროვნება“ სპეციფიკური, იზოლირებულად არსებული ბუნებრივი ტენდენციაა, რომელიც აუცილებლად გაიფურჩქნება სათანადო სემონის დადგომისას მხოლოდ იმიტომ, რომ მანამდე ყველა სენსორული და მოტორული აქტივობის მანიფესტირება უკვე მოხდა; ანუ მხოლოდ იმის გამო, რომ დაკვირვების, დამახსოვრების, წარმოსახვის და ხელგარჯილობის უნარები უნებლიეთ ადრევე გავარჯიშდა. მაღალი დონის აზროვნების განვითარება მხოლოდ მაშინ არის შესაძლებელი, როდესაც აზროვნება თავიდანვეა ჩართული ყოველგვარ მოტორულ თუ სენსორულ აქტივობაში და აქტიურად მართავს მათ განვითარებას.

გავრცელებული აზრის მიხედვით, ბავშვობის პერიოდი სრუ-



ლიად არარეფლექსიური — ამ პერიოდში მხოლოდ სენსორიკის, მოტორიკისა და მეხსიერების განვითარება ხდება; ხოლო გარდამავალი ასაკის მოახლოებისას, ბავშვი უკვე ავლენს ლოგიკური აზროვნების უნარს.

გამოდის, რომ გარდამავალი ასაკი, პრაქტიკულად, ჯადოსნობის სინონიმი ყოფილა. ცხადია, ყმაწვილკაცობის ასაკს ბავშვური მსოფლალქმის გაფართოვება მოსდევს, ადამიანს უფრო მნიშვნელოვანი და სერიოზული პრობლემების აღქმაც შეუძლია და საზოგადოებრივი ცხოვრებისა და ბუნების მიმართაც უფრო მეტ ყურადღებას იჩენს. ასეთი წინსვლა საშუალებას აძლევს ახალგაზრდას, უფრო შემეცნებითად და აბსტრაქტულადაც იაზროვნოს, ვიდრე ადრე აზროვნებდა. მაგრამ აზროვნების არსი იგივე რჩება — ის იყო, არის და იქნება ცხოვრებით შემოთავაზებული ფაქტებისა და მოვლენების გააზრება, სათანადო დასკვნების გამოტანა და მათი გადამოწმება. აზროვნება იმავე წამს ერთვება ხოლმე საქმეში, როგორც კი ბავშვი სათამაშო ბურთს პირველად დაკარგავს. ასეთ დროს ის მაშინვე შეეცდება წარმოიდგინოს ისეთი რამ, რაც ჯერ კიდევ ფაქტი არ არის (კერძოდ, რომ ბურთს სადმე აღმოაჩენს) და დაკარგულის მოსაძებნად კონკრეტულ ნაბიჯებს გადადგამს. ის ექსპერიმენტების ჩაატარებს, რომლებიც, თავის მხრივ, ყოველ ჯერზე გადაამოწმებენ მის კონკრეტულ მოსაზრებებს. სერიოზულად და ნაყოფიერად აზროვნება მხოლოდ იმის გამო ხდება შესაძლებელი ყმაწვილკაცობასა და სიმწიფის ასაკში, რომ აზროვნების ფაქტორის გააქტიურება, ანუ მისი საფუძვლის ჩაყრა, თოთო ასაკშივე იწყება.

(გ) *პოზიტიური ჩვევები ყველა შემთხვევაში ყალიბდება* — საგნებსა და მოვლენებში ჩაღრმავების ჩვევა თუ არა, — ნაჩქარევი, გაუფრთხილებელი, სულსწრაფი და ზედაპირული თვალის შევლელის ჩვევა მაინც; შეთავაზებების მწყობრი და თანამიმდევრული განხილვის ჩვევა თუ არა, — შემთხვევითი, აქეთ-იქით კალიასავით ხტომის შედეგად რაღაცის მიხვედრის ჩვევა მაინც; საბოლოო დასკვნების მონაცემთა მრავალგზის და დინჯად გადამოწმების საფუძველზე გამოტანის ჩვევა თუ არა, — გულუბრყვილოდ დაჯერება-არდაჯერების, რწმენის ან ურწმუნობის ჩვევა მაინც, რომლის საფუძველიც, ნებისმიერ შემთხვევაში, ან ახირება იქნება, ან ემოცია, ანდა სულაც შემთხვევითი გარემოება. ყურადღებიანი, თანამიმდევრუ-

აზროვნება ადამიანის ნებისმიერი გონებრივი აქტივობის დაბადებასთან ერთად იბადება

ცუდი გონებრივი ჩვევების ფიქსაცია

ლი და სერიოზული დამოკიდებულების („ლოგიკურობის“ უცილობელი ელემენტის) გამომუშავების ერთადერთი გზა ამ თვისებათა თავიდანვე განვითარება და იმის გაკონტროლებაა, რომ შეიქმნას მათი გავარჯიშებისათვის აუცილებელი პირობები.

ჭეშმარიტი  
თავისუფლება  
ინტელექტუალურია,  
და არა გარეგნული

პირდაპირ და მოკლედ რომ ითქვას, ჭეშმარიტი თავისუფლება მუდამ ინტელექტუალურია; იგი განისაზღვრება ისეთი თვისებებით, როგორიცაა *ამროვნების ძლევა მოსილება*, „საგნების ყველა კუთხით განხილვის“ უნარი და მოვლენების შეგნებულად გაანალიზების, დასკვნების გამოტანისათვის დაგროვილი ფაქტების სიუხვისა და სარწმუნოების გადამოწმების ჩვევა. ამას ისიც დაემატება, რომ დამამტკიცებელი ფაქტების უკმარისობის შემთხვევაში, ადამიანმა ისიც უნდა იცოდეს, თუ სად მოიძიოს ისინი. თუ პიროვნების ქმედებები ამრიანი დასკვნებით არ იმართება, მაშინ მათ უკონტროლო იმპულსები, გაუწონასწორებელი მადა, კაპრიზი თუ იმწამიერი სიტუაცია მართავს. დაუბრკოლებელი, არარეფლექსიური მოქმედებების კულტივირება მონობის გაღვივების ტოლფასია, რადგანაც ასეთ შემთხვევაში ადამიანი მხოლოდ საკუთარი მადის, გრძნობებისა და გარემოებათა იმედად, ანუ ალაღ-ბედზე მინდობილი რჩება.

# ნაწილი მეორე: ღობიკური ასტროლოგია

## თავი მეექვსე აზროვნების სრულყოფილი აქტის ანალიზი

პირველ თავში მოკლედ მიმოვიხილეთ რეფლექსიური აზროვნების ბუნება, მეორეში – მისი წვრთნის აუცილებლობაზე ვისაუბრეთ. შემდგომ ამ წვრთნის რესურსებზე, სირთულეებსა და მიზანზე შევაჩერეთ ყურადღება. ყველა ზემოაღნიშნული მსჯელობის აზრი ის იყო, რომ მოსწავლეების წინაშე გონების გაგარჯიშების ძირითადი პრობლემა დაგვესახა. წიგნის მეორე ნაწილის მთავარი ამოცანა აზროვნების ბუნებისა და მისი განვითარების უფრო სრულყოფილი სურათის დახატვაა, რაც, თავის მხრივ, დასკვნით ნაწილში იმ სპეციფიკური პრობლემების განხილვისათვის შეგვამზადებს, რომლებიც განათლების საკითხთან დაკავშირებით აღმოცენდება ხოლმე.

წინამდებარე თავის ძირითადი მიზანი აზროვნების პროცესის ანალიზი და მისი კონკრეტულ ნაბიჯებად, ანუ ელემენტარულ უშუალო შემადგენლებად დაშლაა, რომლის დროსაც ჭეშმარიტად რეფლექსიური გამოცდილების უკიდურესად მარტივი მაგალითების აღწერით შემოვიფარგლებით.<sup>1</sup>

1. „სულ ახლახან, როცა ქალაქის ცენტრში მდებარე მე-16 ქუჩაზე აღმოვჩნდი, ქუჩის საათმა მიიქცია ჩემი ყურადღება. საათი 12.20 აჩვენებდა, მე კი პირველ საათზე 124-ე ქუჩაზე შეხვედრა მქონდა დანიშნული. მაშინვე ვიპოვე, რომ თუ ჩვეულებრივი ტრანსპორტით ერთი საათი დამჭირდა მე-16 ქუჩაზე მოსახვედრად, იმავე გზით უკან დაბრუნების შემთხვევაში, 20 წუთით დავიგვიანებდი. მეტროთი თუ წავიდოდი, 20 წუთს დავზოგავდი, მაგრამ იყო კი მეტროს სადგური სადმე ახლოს? თუ არ იყო, 20 წუთზე მეტსაც დავკარგავდი სადგურის ძებნაში. მერე ვიფიქრე, სწრაფი მატარებლით ხომ

მეორე ნაწილის  
ძირითადი საგანი

პრაქტიკული  
აზროვნების  
მარტივი მაგალითი

1 ეს მაგალითები მოსწავლეების საკლასო ნამუშევრებიდან ამოღებული სიტყვასიტყვითი ციტატებია.

არ წავიდე-მეთქი, რკინიგზის ხაზებს ორი კვარტლის გაყოლებაზე ვხედავდი. მაგრამ რკინიგზის სადგური სადღა იყო? თუ ორი კვარტლით ზემოთ ან ქვემოთ მდებარეობდა, მოგების ნაცვლად, დროს კიდევ უფრო დავკარგავდი. ისევ მეტროზე დავიწყე ფიქრი, უსწრაფესი საშუალება სწორედ ეგ იქნებოდა; თანაც მახსოვდა, რომ მეტროს სადგური 124-ე ქუჩასთან საკმაოდ ახლოს ამოდიოდა. ჰოდა, გადავწყვიტე, დროს მგზავრობის ბოლოს მაინც მოვიგებ-მეთქი. მოკლედ, მეტროზე შევაჩერე არჩევანი და დანიშნულების ადგილებზე დროზე მივასწარი.“

დაკვირვების  
შედეგად  
აღმოცენებული  
მარტივი  
რეფლექსიის  
მაგალითი

2. „იმ სამგზავრო ბორნის ზედა გემბანიდან, რომლითაც ყოველდღე გადავდივარ მდინარეზე, ჰორიზონტალურად აღმართულ თეთრ პალოზე ოქროსფერი ბურთულაა წამოცმული. პირველად რომ შევნიშნე, ვიფიქრე, დროშის ტარია-მეთქი; მისი ფერი, ფორმა და ოქროსფერი ბურთულა სწორედ ამაზე მიუთითებდა და ამიტომაც ვიფიქრე ასე. მაგრამ სირთულეებმა მალევე იჩინეს თავი. ის პალო ჰორიზონტალურად იყო აღმართული, რაც დროშისათვის უჩვეულო პოზიციაა; მეორეც ის იყო, რომ არანაირი სამაგრი არა ჰქონდა დროშისთვის; მერე ისიც შევნიშნე, რომ მოშორებით ლითონის ორი მილი იყო დამაგრებული, საიდანაც, დროდადრო, დროშები ფრიალებდნენ. ჰოდა, მივხვდი, რომ ის პალო დროშის ტარი ნამდვილად არ იქნებოდა.

მერე ვეცადე წარმომედგინა, საერთოდ რა დანიშნულება შეიძლებოდა ჰქონოდა ასეთ პალოს და უშუალოდ რომელი იქნებოდა მისი ბორანზე ყოფნის მიზეზი: (ა) ეგებ უბრალოდ ორნამენტი იყო? მაგრამ ვინაიდან ყველა ბორანსა და ბუქსირს ასეთივე პალო ჰქონდა, ეს აბრი უკუვავდე. (ბ) მაშინ ეგებ ტელეგრაფის ტერმინალია-მეთქი, ესეც წარმოვიდგინე, მაგრამ ეს აბრიც უკუვავდე იმავე მიზეზების გამო. ამას გარდა, ტერმინალს ალბათ ყველაზე მაღალ წერტილზე დაამაგრებდნენ, ვთქვათ, ლოცმანის კაბინის თავზე. (გ) პალოს, შესაძლოა, ბორნის მიმართულების საჩვენებლადაც იყენებდნენ.

ამ ბოლო მოსაზრების გასამყარებლად, ისიც აღმოვაჩინე, რომ პალო ლოცმანის კაბინაზე დაბლა იყო, ასე რომ მესაჭე მას კარგად ხედავდა. უფრო მეტიც, მისი წვერი საკმაოდ მაღალი იყო იმისათვის, რომ ლოცმანის პოზიციიდან საკმაოდ შორ მანძილზეც კი გა-

მოჩენილიყო. კიდევ უფრო მეტიც, ბორნის კიჩოზე მდგომ ლოცმანს აუცილებლად დასჭირდებოდა მიმართულების მაჩვენებელი რაიმე ნიშანი. ბუქსირებსაც აუცილებლად დასჭირდებოდა მსგავსი მოწყობილობა. ეს ჰიპოთეზა უფრო დასაშვები მეჩვენა, ვიდრე წინა ვარიანტები და საბოლოოდ მასზე შევჩერდი. მოკლედ, ბოლოს დავასკვნე, რომ პალო ბორნის მიმართულების ინდიკატორი იყო და ლოცმანს საჭის სწორი მიმართულებით დაჭერაში ეხმარებოდა“.

3. „უფეხო ფუჟერების ქაფიან წყალში რეცხვისას და მათი თეფშებზე პირქვე დამხობისას, ქაფის ბუშტებმა ფუჟერის პირთან მოიყარეს თავი და შემდეგ შიგნითაც შეაღწიეს. რატომ? ბუშტების გაჩენა ჰაერის არსებობაზე მიგვითითებს, რომელიც ალბათ ფუჟერის შიგნით დარჩა. საპნიანი წყალი თეფშზე, როგორც ვხედავ, ჰაერს არ უშვებს და ბუშტებში იგროვებს. მაგრამ ფუჟერიდან რატომ უნდა გამოდიოდეს ჰაერი? არანაირი ნივთიერება, რომელსაც შეიძლება ბოდა იგი ფუჟერიდან გამოეძვებინა, ფუჟერში არ შესულა. მან უბრალოდ თავისით გამოჟონა. ჰაერმა ტემპერატურის მატებისას, წნევის დაცემისას ან, ორივე შემთხვევაში ერთად, შეიძლება ასე გამოჟონოს. ნუთუ ჰაერი მას მერე გათბა, რაც ფუჟერები ცხელი ქაფიანი წყლიდან ამოვიღე? ცხადია, არა ის ჰაერი, რომელიც უკვე წყალს შეერია. თუ გამოთბარი ჰაერი იყო მიზეზი, მაშინ ცივი ჰაერი ფუჟერში ხომ შეიტრებოდა იმ წამს, როცა ფუჟერები ქაფიდან ამოვიღე და თეფშზე დავაწყე? ექსპერიმენტს ვატარებ, რომ დავადგინო, ვცდები თუ არა და რამდენიმე ფუჟერს ისევ ვიღებ წყლიდან. ზოგს ვბერტყავ კიდევ, რათა დავრწმუნდე, რომ ცივი ჰაერი შიგნით ნამდვილად მოხვდება; ზოგიც ამოყირავებული ამომაქვს, პირით ქვემოთ, რომ ცივი ჰაერი შიგნით არ მოხვდეს. ბუშტები ყველა პირველად ამოღებული ფუჟერის ზედაპირზე ჩნდება, მეორედ ამოღებულ ფუჟერზე კი არც ერთზე არ ჩანს. ასე რომ, ეტყობა, სწორად მივხვდი. ფუჟერის ზედაპირზე ჰაერი ფუჟერის გაცხელების გამო მოხვდა, რაც ხსნის ბუშტების გაჩენას გარეთ.“

მაგრამ შიგნით რატომღა შედიან? სიცივე კუმშავს. ფუჟერიც გაცივდა და შიგნით დარჩენილი ჰაერიც. წნევა დაეცა და, აქედან გამომდინარე, ბუშტები შიგნითაც გაჩნდა. ამაში დასარწმუნებლად, ყინულს ვიღებ და ფუჟერზე მაშინ ვდებ, როცა გარედან ბუშტები ჯერ კიდევ ჩნდებიან. მალე ბუშტები მიმართულებას იცვლიან“.

ექსპერიმენტის  
საფუძველზე  
აღმოცენებული  
მარტივი  
რეფლექსის  
მაგალითი

სამი მაგალითი  
ერთგვარ სერიას  
ქმნის

ეს სამი მაგალითი გამიზნულად შევარჩიეთ, რადგანაც გვინდოდა, ჩამოგვეყალიბებინა რეფლექსიის მთელი სერიალი მისი რუდემენტური ფორმიდან შედარებით უფრო რთულ ფორმამდე. პირველი მაგალითი იმ ტიპის აზროვნებას ასახავს, რომელსაც ყოველი ჩვენგანი ახორციელებს ყოველდღიური საქმიანობისას, სადაც არც მონაცემები და არც ამ მონაცემებით ოპერირება ბანალური ყოველდღიურობის ფარგლებს არ სცილდება. ბოლო მაგალითი იმ სიტუაციას წარმოადგენს, რომლის პრობლემა თუ მისი გადაჭრის გზა ალბათ ნაკლებად იჩინდა თავს მეცნიერებაში სრულიად ჩაუხედავი ადამიანის შემთხვევაში. მეორე მაგალითი კი ბუნებრივ გადასვლას ასახავს, ასე ვთქვათ, ტრანზიტული სიტუაციაა პირველსა და მესამეს შორის: მისი მასალა ყოველდღიური ცხოვრებიდანაა აღებული, ანუ აქ სპეციფიკური არაფერია; მაგრამ პრობლემა თავად პიროვნების საქმიანობასთან არ არის უშუალოდ დაკავშირებული და, აქედან გამომდინარე, მასში მხოლოდ თეორიულ და განყენებულ ინტერესს აღძრავს. მოგვიანებით, ჩვენ აუცილებლად შევეხებით აბსტრაქტული აზროვნების პრაქტიკული აზროვნებიდან ევოლუციის საკითხს; ჯერჯერობით კი მხოლოდ იმ საერთო ელემენტებზე ვსაუბრობთ, რომლებიც ყველა ტიპის აზროვნებას ახასიათებს.

რეფლექსიის  
ხუთი კონკრეტული  
ნაბიჯი

ყურადღებით თუ დავაკვირდებით, ყოველ აღწერილ შემთხვევაში მეტ-ნაკლებად ცხადლივ იკვეთება ხუთი კონკრეტული ნაბიჯი: (ი) სირთულის შეგრძნება; (იი) მისი აღქმა და გააზრება; (იიი) მისი გადაჭრის სავარაუდო გზების დასახვა; (ივ) მათი გავრცობა აზროვნების გზით; (ივ) შემდგომი დაკვირვება და იმ ცდების ჩატარება, რომლებიც დაადასტურებენ ან უკუაგდებენ პრობლემის გადაჭრის შემოთავაზებულ ვარიანტებს, ანუ კონკრეტულ დადებით ან უარყოფით დასკვნამდე მიგვიყვანენ.

1. სირთულის  
აღმოცენება

1. პირველი და მეორე ნაბიჯი ხშირად ერთიანდება ხოლმე. სირთულის აღქმა და მისი არსის გააზრება, წესისამებრ, ერთდროულად ხდება და გონება მაშინვე იწყებს ფიქრს მისი დაძლევის შესაძლო ვარიანტებზე; ზოგჯერ შეიძლება სირთულის შეგრძნებას ჯერ დროებითი დაბნეულობა, შოკი და დისკომფორტი მოჰყვეს და მხოლოდ მოგვიანებით მოხდეს პრობლემის არსის დანახვა და გააზრება. გინდ ერთად გადაიდგას პირველი ორი ნაბიჯი და გინდ

ცალ-ცალკე, ის ფაქტორი, რომელიც რეფლექსიის თავდაპირველი განსაზღვრებისას ხაზგასმით აღვნიშნეთ – პრობლემის სირთულე – აუცილებლად გამოიკვეთება. ზემოთ მოყვანილი სამი მაგალითიდან, პირველში სირთულე არსებულ პირობებსა და სასურველ შედეგში, უფრო ზუსტად შედეგსა და მისი მიღწევის საშუალებებს შორის შეუსაბამობაში მდგომარეობს. მიზანი, ანუ დანიშნულების ადგილას დროულად მისვლა და მიზნის მიღწევის პირობები (მგზავრის ადგილმდებარეობა და შეხვედრამდე დარჩენილი ერთი საათი) სრულიად შეუთავსებადია. ფიქრის საგანიც სწორედ ისაა, თუ როგორ მოხერხდეს ამ ორი მოცემულობის ურთიერთშეთავსება. მოცემული პირობების შეცვლა შეუძლებელია: ვერც დროს დავაბრუნებთ უკან და ვერც მანძილს შევამოკლებთ მე-16 და 124-ე ქუჩებს შორის. ამოცანა სწორედ ისაა, რომ *მოიძებნოს შუალედური პირობები, რომლებიც ორ შეუთავსებად ელემენტს ერთმანეთთან ჰარმონიაში მოიყვანს.*

(ა) მიზნისა და მისი საშუალებების შეუსაბამობის გამო

მეორე შემთხვევაში სირთულეს ქმნის დროებით მიღებული რწმენის (რომ პალო დროშის ტარია) შეუსაბამობა სხვა ფაქტებთან. ვთქვათ, ის თვისებები, რომლებსაც დროშის ტარი გვთავაზობს, აღვნიშნეთ A, B, C ასოებით; მათთან შეუსაბამო ფაქტები კი P, Q, R, ასოებით. ცხადია, თავისთავად ფაქტები არ გვაეჭვებს; ისინი სავსებით თანამიმდევრულია, მაგრამ ეს უკანასკნელნი გონებას სრულიად სხვა მიმართულებით, სხვა დასკვნისაკენ ექაჩებიან. სწორედ ეს შეუსაბამობა ქმნის პრობლემას. აღმოჩნდა, რომ რომელიღაც ობიექტს (O) ახასიათებს როგორც A, B, C, ისე P, Q, R თვისებები. მთავარია ახლა აღმოვაჩინოთ ამ ობიექტის ის ნამდვილი არსი, რომელიც ყველა ამ თვისებას დაიტევს. პრობლემის გადაჭრის მეთოდი იგივეა: იმ შუალედური მახასიათებლების აღმოჩენა (ლოცმანის კაბინის პოზიცია, პალოს პოზიცია, ბორნის მიმართულების განსაზღვრა და ა. შ.), რომლებიც D, G, L, O სიმბოლოებით აღინიშნება და შეაერთებს ერთი შეხედვით შეუთავსებელ თვისებებს.

(ბ) საგნის თვისების იდენტიფიკაციისას

მესამე მაგალითში, დამკვირვებელი, რომელიც ბუნების კანონებსა და კანონზომიერებებშია გავარჯიშებული, საპნის ბუშტებთან დაკავშირებით რაღაც აუხსნელსა და უცნაურს პოულობს. პრობლემას წარმოიქმნის ანომალიათა ცნობილ კანონებზე მორგება წარმოადგენს. აქაც პრობლემის გადაწყვეტის მეთოდი იმ შუალე-

(გ) მოულოდნელი მოვლენის ახსნისას

## 2. სირთულის განსაზღვრება

დური პირობების მოძიებაა, რომლებიც მოწესრიგებული და ლოგიკური კავშირით შეაკავშირებენ ბუშტების ერთი შეხედვით უჩვეულო გადაადგილებას და იმ პირობებს, რაც, წესით, ოპერატიული პროცესებიდან უნდა გამომდინარეობდეს.

2. როგორც აღვნიშნეთ, პირველი ორი ნაბიჯი – შეუსაბამობის ანუ პრობლემის გააზრება და დაკვირვების აქტების წარმოება, რომელიც სირთულის ხასიათის დადგენას ემსახურება – შესაძლოა, კონკრეტულ შემთხვევებში, გაერთიანდეს. თუ სიახლე გამაოგნებელია ანდა სირთულე მეტად დამაბნეველი, თავიდან ისინი შოკურ მდგომარეობას ანუ ემოციურ დისკომფორტს გამოიწვევენ, რაც მოულოდნელობის, უცნაურობის, გაუგებრობის ანდა გამხიარულების ეფექტსაც კი შექმნის. ასეთ შემთხვევებში მიზანმიმართული და წინასწარ გაანგარიშებული დაკვირვებების ჩატარებაა საჭირო, რომ პრობლემის სპეციფიკური არსი და შექმნილი სირთულე კარგად იქნას გააზრებული. ზოგადი თვალსაზრისით, სწორედ ამ ნაბიჯის გადადგმა-არგადადგმა განსაზღვრავს სხვაობას ტემპარიტ რეფლექსიას, მყარ კრიტიკულ განსჯასა და სტიქიურ, გაუკონტროლებელ ფიქრს შორის. სადაც სირთულის არსის დასადგენად დიდი შრომა არ გაწეულა, მისი დაძლევის შეთავაზებანი, პრაქტიკულად, შემთხვევითი ხასიათისაა. წარმოვიდგინოთ ექიმი, რომელიც ავადმყოფთან გამოიძახეს. პაციენტი მას საკუთარ ჩივილებს ჩამოუთვლის; ექიმის გამოცდილი თვალი კი ისეთ სიმპტომატკასაც შენიშნავს, რომელიც კონკრეტულ დაავადებაზე მიანიშნებს. მაგრამ თუ ექიმი იმთავითვე ირწმუნებს, რომ პაციენტს სწორედ ის კონკრეტული დაავადება სჭირს, მისი პროფესიული აზროვნება ამით შეიძლება დაზარალდეს. კარგი პროფესიონალის ტექნიკის მნიშვნელოვანი ელემენტი ისაა, რომ პირველადი შთაბეჭდილების საფუძველზე მყისიერი დასკვნა არ გამოიტანოს; უფრო მეტიც, მან უნდა შეძლოს, რომ არანაირი შთაბეჭდილების ქვეშ არ მოექცეს, ვიდრე სირთულე – კონკრეტული პრობლემის არსი – ძირფესვიანად არ იქნება გამოკვლეული. ექიმის შემთხვევაში, ამ პროცესს დიაგნოზის დასმა ეწოდება, მაგრამ მსგავსივე კვლევა-ძიებაა საჭირო ნებისმიერი ახალი და რთული სიტუაციის კვლევისას, რათა თავიდან იქნას აცილებული ნაჩქარევი გადაწყვეტილების მიღება და არასწორი დასკვნის გამოტანა. კრიტიკული აზროვნების არსი შეყვინებული განსჯაა; ხოლო



თავად შეყოვნების არსი კი პრობლემის ბუნების ზუსტი განსაზღვრაა მისი გადაჭრის გზების მოძიებამდე. სწორედ ეს პროცესი გარდაქმნის უბრალო ნააზრევს გადამოწმებულ, საფუძვლიან აზროვნებად, ხოლო გამოტანილ დასკვნებს – ჭეშმარიტ მტკიცებულებებად.

3. მესამე ფაქტორი შეთავაზებაა. სიტუაცია, რომელმაც დაბნეულობა გამოიწვია, გონებაში გამოიხმობს აქამდე გაუცნობიერებელ აზრებს: ადგილმდებარეობის განსაზღვრას, ფიქრს მეტროსა და ელმავალზე; პალოს დაფიქსირებას, მის გააზრებას სავარაუდო დროშის ტარად, ორნამენტად, ტელეგრაფის ბოძად; საპნის ბუშტების დაფიქსირებას, კანონს იმის შესახებ, რომ სითბო სხეულებს აფართოებს, ხოლო სიცივე – კუმშავს. (ა) დაშვება აზრის გამოტანის მთავარი ინსტრუმენტი; იგი თვალსაჩინო მოცემულობებიდან არათვალსაჩინო მოცემულობებამდე მისვლას გულისხმობს. ამდენად, იგი მეტ-ნაკლებად ჰიპოთეზური და ავანტიურისტული ბუნების პროცესია. ვინაიდან დასკვნის გამოტანა გულისხმობს თვალსაჩინო მოცემულობის მიღმა წასვლას, იგი გარკვეულ ნახტომს ვარაუდობს, რომლის მართებულობის დადგენაც, რაც უნდა დიდი სიფრთხილე გამოვიჩინოთ, წინასწარ მაინც შეუძლებელია. მისი კონტროლი არაპირდაპირია და, ერთი მხრივ, აზროვნების იმ ჩვევათა ფორმირებას გულისხმობს, რომლებიც ერთდროულად ინიციატივიანიც არის და ფრთხილიც; მეორე მხრივ კი, იმ ფაქტების შერჩევასა და მწყობრად დალაგებას ითვალისწინებს, რომლებმაც კონკრეტული შეთავაზება უნდა აღმოაცენონ. (ბ) შეთავაზებული დასკვნა, რადგანაც ის ჯერ კიდევ არ არის ბოლომდე მიღებული და მხოლოდ წინასწარი აზრია, იდეას წარმოადგენს. მისი სინონიმებია *დაშვება*, *ჰიპოთეზა*, *მოსაზრება*, *ვარაუდი* და *(ძირეული დამუშავების შემთხვევაში) თეორია*. ვინაიდან შეყოვნებული რწმენა, ანუ შემდეგი დამამტკიცებელი საბუთების მოძიებამდე გადადებული დასკვნა, ნაწილობრივ იმ საპირისპირო ჰიპოთეზების არსებობითაა შეპირობებული, რომელთა მიყოლაც საუკეთესო კურსადაა მიჩნეული, ანდა იმ ახსნებზეა დაფუძნებული, რომლებიც ხელსაყრელი გვეჩვენება, გამოდის, რომ *ალტერნატიული შეთავაზებების მრავალფეროვნების კულტივირება* მნიშვნელოვანი ფაქტორია კარგი აზროვნებისათვის.

4. პრობლემასთან დაკავშირებული რომელიმე იდეის დამამტკიცებელი საბუთების, ანუ უფრო ტექნიკური ტერმინი რომ ვიხმაროთ,

3. კონკრეტული ახსნებისა და შესაძლო გამოსავლების შეთავაზებათა აღმოცენება

4. იდეის რაციონალური დამუშავება

იმპლიკაციების გამომუღავნების პროცესი, აღინიშნება ტერმინით მსჯელობა<sup>1</sup>. როგორც იდეა გამომდინარეობს მოცემული ფაქტებიდან, ისე მსჯელობა გამომდინარეობს აღმოცენებული იდეიდან. სწრაფი მატარებლით მგზავრობის იდეა სადგურის პოვნის სირთულის, მგზავრობის მოულოდნელი ხანგრძლივობის და დანიშნულების აღგილის სადგურიდან დაშორები ყოფნის იდეად განივრცო. მეორე მაგალითში დროშის ტარის იმპლიკაცია მისი ვერტიკალური პოზიციაა; ტელეგრაფისა – ბორნის ზედა მხარეს მდებარეობა და ბუქსირებზე მისი არყოფნა; მაშინ, როდესაც მიმართულების მაჩვენებლის იდეა, გავრცობის შემთხვევაში, ყველა მოცემულობაში ჯდება.

მსჯელობას იმავე ეფექტის მოხდენა შეუძლია პრობლემის გადაჭრის შეთავაზებაზე, როგორსაც უფრო ახლოდან და ხანგრძლივად დაკვირვება ახდენს თავდაპირველ პრობლემაზე. შეთავაზების პირველადი ვარიანტით მიღებას სწორედ მასში ყურადღებით ჩაღრმავება უშლის ხელს. ჰიპოთეზები, რომლებიც ერთი თვალის შევლებით სავსებით სარწმუნო გვეჩვენება, მოგვიანებით, როცა მათი ყველა შესაძლო შედეგი დადგინდება, შეიძლება უვარგისი ან სულაც აბსურდული გვეჩვენოს. მაშინაც კი, როცა დაშვების დამადასტურებელ ფაქტებზე მსჯელობას უარყოფამდე არ მივყავართ, იდეა იმ სახით განვითარდება, რომელიც არსებული პრობლემისათვის უფრო შესაბამისი აღმოჩნდება. მაგალითად, როდესაც აზრი იმის თაობაზე, რომ პალო მიმართულების ინდიკატორი იყო, საბოლოოდ გამოიკვეთა მისი თვისებებიდან გამომდინარე, მხოლოდ მაშინ გახდა შესაძლებელი მის კონკრეტულ ექსპლიკაციებზე მსჯელობა. ზოგჯერ ერთი შეხედვით სრულიად დაუკავშირებელი და ძალიან შორეული შეთავაზებები, მათი კარგად დამუშავების შედეგად, სავსებით ადეკვატური და ნაყოფიერი აღმოჩნდება ხოლმე. იდეის მსჯელობით განვითარება, სულ ცოტა, ურთიერთდაკავშირებული და შუალედური პირობების დაგროვებას მანინ უწყობს

1 ეს ტერმინი ზოგჯერ განივრცობა და რეფლექსიის მთელ პროცესს აღნიშნავს – ზუსტად ისევე, როგორც დასკვნის გამოტანა (რომელიც მესამე ნაბიჯში შემოწმების მნიშვნელობითაა ნახმარი). მაგრამ მსჯელობა (ანდა ლოგიკური აზროვნება) განსაკუთრებით ესადაგება იმას, რასაც ძველი ავტორები მოცემული იდეის მნიშვნელობის „სრულყოფილ“ ანდა „დიალექტიკურ“ განვითარებას უწოდებდნენ.

ხელს. ეს პირობები ორ უკიდურეს პოლუსს შორის ერთ განუყოფელ მთლიანობად ერთიანდებიან.

5. დასკვნითი და დამაგვირგვინებელი ნაბიჯი ჰიპოთეზური იდეის ერთგვარი *ექსპერიმენტული დადასტურება*, ანუ დამტკიცებაა. მსჯელობის შედეგად ვხვდებით, რომ თუ იდეას საბოლოოდ მივიღებთ, ამას გარკვეული შედეგები მოჰყვება. თავდაპირველად დასკვნა ჰიპოთეზური და პირობითია. თუ აღმოვაჩინეთ, რომ თეორიაში არსებული ყველა საჭირო პირობა სახეზეა, და თუ იმასაც დავინახავთ, რომ ალტერნატიული ვარიანტები იმავე პირობებსა და მახასიათებლებს ვერ აკმაყოფილებენ, პირველი იდეის სისწორეში დარწმუნება და მისი მიღება პრაქტიკულად გარდაუვალი შეიქნება. ზოგჯერ იდეის გამამყარებელ მტკიცებულებებს უშუალო დაკვირვების შედეგად ვიღებთ, როგორც ეს ბორნის შემთხვევაში მოხდა. სხვა, ვთქვათ, საპნის ბუშტების ტიპის შემთხვევაში, ექსპერიმენტის ჩატარებაა საჭირო, რაც იმას ნიშნავს, რომ *იდეისა თუ ჰიპოთეზის პოსტულატების გადასამოწმებელი პირობები გამიზნულად უნდა შეიქმნას, რათა დავრწმუნდეთ, რომ თეორიულად მოსალოდნელი შედეგები პრაქტიკაში ნამდვილად იჩენენ თავს*. თუ აღმოჩნდება, რომ ექსპერიმენტის შედეგები თეორიულ ანუ დედუქციის გზით მიღებულ დაშვებებთან სრულ შესაბამისობაშია, და თუ გონივრულია იმის დაშვება, რომ მხოლოდ მოცემულ პირობებში მივიღებთ ამ კონკრეტულ შედეგებს, დასკვნის გამოსატანად მტკიცებულება საკმარისად მყარი იქნება; ყოველ შემთხვევაში, მყარი იქნება მანამ, სანამ საპირისპირო ფაქტები ჩვენი დასკვნის გადამოწმების საფუძველს მოგვცემდნენ. მხოლოდ გავარჯიშებულ გონებას შეუძლია მოცემულ ვითარებაში გადასადგმელი ნაბიჯების მოზომვა.

დაკვირვება პროცესის თავსა და ბოლოში ხდება ხოლმე. თავიდან იგი შექმნილი სირთულის გააზრებასა და მისი ბუნების ზუსტ განსაზღვრას ემსახურება; ბოლოს კი – ჰიპოთეზური დასკვნის გადამოწმებას. სწორედ დაკვირვებათა ამ ორ ტერმინალს შორის იჩენს თავს აზროვნების მთელი ციკლის პირწმინდად *მენტალური ასპექტები*: (ი) აზრის ჩამოყალიბება შესაძლო ახსნებსა და პრობლემის გადაჭრის გზებზე; (იი) მსჯელობა მოცემული იმპლიკაციებისა და ჩამოყალიბებული აზრის შესაბამისობის დასადგენად. მსჯელობისას გარკვეული ექსპერიმენტების ჩატარება ხდება საჭირო,

5. იდეის დადასტურება და დასკვნითი რწმენის ჩამოყალიბება

აზრი თავდაპირველ და საბოლოო დაკვირვებებს შორის ყალიბდება

რომლებიც მხოლოდ იმ შემთხვევაში იქნება ეკონომიურად და ნაყოფიერად წარმართული, თუ იდეა სწორი აზროვნების შედეგად გამოყალიბდა.

დისციპლინირებული, ანუ ლოგიკაში გაწაფული გონება – განათლების ძირითადი საბრუნავი – ის გონებაა, რომელსაც შეუძლია განსაზღვროს, რამდენად შორს უნდა გადაიდგას თითოეული ნაბიჯი მოცემულ ვითარებაში. ამისათვის არანაირი წინასწარ ჩამოყალიბებული წესები არ არსებობს. ყოველ კერძო შემთხვევას ინდივიდუალური მიდგომა სჭირდება იმ ვითარებისა და კონტექსტის გათვალისწინებით, რომლებშიც მან თავი იჩინა. მეტისმეტი გარჯა ერთ შემთხვევაში ისეთივე სულელური და არალოგიკური საქციელია, როგორც სხვა შემთხვევაში საკითხთან ნაჩქარევად და ზერელედ მიდგომა. ზოგ შემთხვევაში, ნებისმიერი დასკვნა, რომელიც სწრაფი და ქმედითი ნაბიჯების გადადგმას უბრუნველყოფს, უფრო ნაყოფიერი შეიძლება აღმოჩნდეს, ვიდრე რომელიმე სხვა, დინჯი და გახანგრძლივებული; სხვა შემთხვევაში კი აჩქარება არ ივარგებს და კონკრეტულ დასკვნამდე მისვლას, შესაძლოა, მთელი ცხოვრებაც კი დასჭირდეს. გავარჯიშებული სწორედ ის ჭკუა-გონებაა, რომელიც ზუსტად საზღვრავს, რა ხარისხით უნდა აწარმოოს დაკვირვება, აზრთა ჩამოყალიბება, მსჯელობა და ვითარებით ნაკარნახევი ექსპერიმენტები, და რომელსაც საკუთარი წარსულის შეცდომებიდან სამომავლოდ სარფიანი დასკვნის გამოტანა შეუძლია. მთავარი კი ის არის, რომ გონება გახსნილი და მგრძობიარე უნდა იყოს აღმოცენებული პრობლემების მიმართ და მათი დაძლევის ყველა შესაძლო მეთოდს კარგად უნდა ფლობდეს.

**თავი მეშვიდე**  
**სისტემური ლოგიკა: ინდუქცია და დედუქცია**

**§ 1. რეფლექსიის ორმხრივი მოძრაობა**

აზროვნების ჩვეული შედეგი, როგორც ვნახეთ, იმ ფაქტებისა და გარემოებების ორგანიზებაა, რომლებიც იზოლირებული, ფრაგმენტული და ერთმანეთისაგან სრულიად განსხვავებულია, და რომელთა ორგანიზებაც მაკავშირებელი ელემენტების ანუ შუალედური რგოლების შემოყვანით ხდება. თავისთავად, ფაქტები მსჯელობისათვის საჭირო კონკრეტულ მონაცემებს, ასე ვთქვათ, გადასამუშავებელ ნედლეულს წარმოადგენენ; მათი არაკოჰერენტულობა ერთგვარ ჩიხში გვაქცევს და აზროვნებისაკენ გვიბიძგებს. ამას მოსდევს რაიმე შინაარსის შეთავაზება, რომელიც, დადასტურების შემთხვევაში, იმ განუყოფელ მთელად ჩამოყალიბდება, სადაც ყოველი ფრაგმენტული და ერთი შეხედვით შეუთავსებადი მონაცემი სათანადო ადგილს მოიპოვებს. შეთავაზებული შინაარსი იმ გონებრივ პლატფორმად, ხედვის იმ წერტილად იქცევა, საიდანაც შესაძლებელია მონაცემთა ყურადღებით დაზვერვა, მათი არსის განსაზღვრა, დამატებითი დაკვირვებების წარმოება და, ექსპერიმენტების საშუალებით, პირობათა ცვლილების დადგენა.

ამრიგად, ყოველგვარი რეფლექსია ორმხრივ მოძრაობას გულისხმობს: ნაწილობრივი და ჭრელი მონაცემებიდან ყოვლისმომცველი (ინკლუზიური) სიტუაციისაკენ და უკან – ამ შემოთავაზებული მთელიდან (რომელიც, როგორც ითქვა, *შინაარსია*, კონკრეტული იდეა) გარკვეული ფაქტებისაკენ იმ მიზნით, რომ გააერთიანოს ეს ორი და კიდევ ის დამატებითი ფაქტები, რომლებზეც თვით შეთავაზებამ მიგვაპყრობინა ყურადღება. პირდაპირ რომ ითქვას, ამ მოძრაობათაგან პირველი ინდუქციურია, მეორე კი – დედუქციური. აზროვნების სრული აქტი, ცხადია, ორივეს მოიცავს – ანუ იგი წარმოადგენს დაკვირვების შედეგად დაფიქსირებული (ჩამოყალიბე-

წინ და უკან ფაქტებსა და მათ შინაარსს შორის

ინდუქციური და დედუქციური

აჩქარება ვერსუს  
წინდახედულობა

ბული) კონკრეტული მოსაზრებებისა და ინკლუზიური, შორს მიმავალი (ზოგადი) შინაარსების ნაყოფიერ ინტერაქციას.

შინაარსი, რომელიც ამ წინ და უკან მოძრაობისას ყალიბდება, შესაძლოა შემთხვევითი და არაკრიტიკული დამოკიდებულების შედეგი აღმოჩნდეს, ანდა პირიქით – წინდახედულობითა და სიფრთხილით მოაზრებული იყოს. აზროვნება, ნებისმიერ შემთხვევაში, გამოცდილებაში არსებულ ხრამზე ხიდის გადებას ნიშნავს; იმ ფაქტებისა და ქმედებების შეკავშირებას გულისხმობს, რომლებიც სხვაგვარი ერთმანეთისაგან სრულიად იზოლირებულია. მაგრამ ჩვენ, შესაძლოა, ნაჩქარევი ნახტომი გავაკეთოთ ერთი მოსაზრებიდან მეორეზე; გონების დაძაბვით გამოწვეული დისკომფორტის დაძლევის მიზნით, ხრამი აინუნში არ ჩავავდეთ ანდა დავიჟინოთ, რომ არსებობს შემოვლითი გზა, რომელიც ხიდის გადების მძიმე შრომას გადაგვარჩინს და გალმა ნაპირთან უმტკივნეულოდ დაგვაკავშირებს. მოკლედ, შესაძლოა ერთ შემთხვევაში სიხარულით მივიღოთ ნებისმიერი ის შეთავაზება, რომელიც ასე თუ ისე სანდო მოგვეჩვენება, მეორე შემთხვევაში კი იმ დამატებით ფაქტორებსა და დამამტკიცებელ ფაქტებზე დავიწყოთ ნადირობა, რომლებიც, მართალია, ცხოვრებას გავკირთულებენ, მაგრამ დაგვარწმუნებენ, რომ კონკრეტული დასკვნა ჭეშმარიტად მართებულია. ეს ბოლო მეთოდი შემაკავშირებელი რგოლების გარკვეულ ფორმულირებას მოითხოვს, სამოქმედო პრინციპის განსაზღვრას ანუ, ლოგიკოსთა ფრაზას თუ მოვიშველიებთ, უნივერსალურის მოხმობას ვარაუდობს. თუ ჩვენ მთელი სიტუაციის ასეთნაირ ფორმულირებას მოვახდენთ, თავდაპირველი მონაცემები მსჯელობისათვის საჭირო წინასწარ დაშვებებად ტრანსფორმირდება, საბოლოო აზრი კი – ლოგიკურ ანუ რაციონალურ დასკვნად, და არა de facto დასასრულად.

ურთიერთკავშირის  
უწყვეტობა,  
როგორც ამ  
უკანასკნელის  
ნიშანი

*იზოლირებული პუნქტების ერთ კოჰერენტულ მთელად გაერთიანების მნიშვნელოვნება* ყველა იმ ფრაზაშია წარმოჩენილი, რომელიც წინასწარ დაშვებებსა და დასკვნას შორის არსებულ ურთიერთობას აღწერს. (1) წინასწარი დაშვებები იმ ნიადაგად, საფუძვლად, ბაზად ანდა სარჩულად თუ საყრდენად იწოდება ხოლმე, რომელსაც სათანადო დასკვნამდე მივყავართ. (2) ჩვენ წინასწარი დაშვებებიდან დასკვნამდე „ჩავდივართ“ და შემდგომ ისევ „ავდივართ“ უკვე საპირისპირო მიმართულებით – ზუსტად ისევე,

როგორც მდინარე მიედინება სათავიდან ზღვისაკენ და პირიქით. ასე რომ დასკვნა, შეიძლება ითქვას, წინასწარი დაშვებებიდან იღებს სათავეს, მათგან გამომდინარეობს ანდა სულაც მათგან გამომიხატება ხოლმე. (3) დასკვნა – რასაც თავად ამ სიტყვის შინაარსიც გულისხმობს – ის წერტილია, სადაც ყოველგვარი წინასწარი დაშვებით შემოთავაზებული ფაქტორი ერთად იყრის თავს. ასეც ვამბობთ ხოლმე, რომ წინასწარი დაშვებები უკვე „შეიცავენ“ დასკვნას, ხოლო დასკვნა – წინასწარ დაშვებებს, რითაც ჩვენი მოსაზრების იმ ინკლუზიურ და მრავალმხრივ მთელად ჩამოყალიბების მარკირებას ვახდენთ, რომელშიც მსჯელობის ელემენტები მჭიდროდაა ერთმანეთზე გადაჯაჭვული.<sup>1</sup> მოკლედ, *სისტემური დასკვნის გამოტანა ნიშნავს ერთ დროს არაორგანიზებულ და დაუკავშირებელ დაშვებებს შორის გარკვეული ურთიერთდამოკიდებულების ფაქტორის არსებობის აღიარებას, რასაც საფუძვლად ახალი ფაქტებისა და თავისებურებების აღმოჩენა და მათთვის სათანადო ადგილის მიჩენა ედება.*

თუმცაღა ეს სისტემური ამროვნება ჯერ კიდევ დაუხვეწავი ფორმების აქეთ-იქით მოძრაობას წააგავს – მოძრაობას შეთავაზების ან ჰიპოთეზის მიმართულებით და უკან, ისეც ფაქტებისაკენ – მაგრამ მოქმედების ყოველი ფაზა გაცილებით მეტი სიფრთხილითა და წინდახედულობით ხორციელდება. *ის პირობები, რომლებშიც შეთავაზებები უნდა ჩამოყალიბდეს და განივრცოს, სავსებით რეგულირებულია.* პრობლემის გადასაჭრელად რომელიმე სავარუდოდ დასაშვები იდეის მიღებისას, თავად იდეა იმ პირობითი დაშვების სტატუსში გადადის, რომელიც შემდგომ კვლევა-ძიებას მოითხოვს. იდეა *სამუშაო ჰიპოთეზის* სახით ყალიბდება. იგი შემდგომი კვლევის წარმართვისა და ახალი ფაქტების გამომზეურების აუცილებელი წინაპირობაა, მაგრამ საბოლოო დასკვნა, ცხადია, არ არის. როდესაც, დიდი მონდომების შედეგად, მოძრაობის თითოეული ასპექტი მაქსიმალურად აკურატული გახდება, მოძრაობა იდეის აგების მიზნით *ინდუქციურ აღმოჩენად* (ანუ, მოკლედ, ინდუქციად) იწოდება ხოლმე; უკან, ქვემოთ, გავრცობის, მისადაგებისა და გადამოწმების მიზნით განვითარებულ მოძრაობას კი *დედუქციური მტკიცებულება* (მოკლედ: *დედუქცია*) ეწოდება.

მეცნიერული ინდუქცია და დედუქცია

1 იხ. ვალატი, Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods, ტომი V, # 12.

კერძო და  
უნივერსალური

თუ ინდუქცია ფრაგმენტული დეტალებიდან (ანუ კერძო შემთხვევებიდან) სიტუაციის ერთიანი ხედვისაკენ (უნივერსალურისაკენ) მოძრაობას ასახავს, დედუქცია პირიქით — ამ უკანასკნელიდან კერძო შემთხვევებს უბრუნდება და მათ ურთიერთდაკავშირებას გულისხმობს. ინდუქციური მოძრაობა შემაკავშირებელი პრინციპის *აღმოჩენისაკენ სწრაფვაა*; დედუქციური კი, ამ პრინციპის შემოწმებას — მის დამტკიცებას, უარყოფას, მოდიფიცირებას და ა. შ. ვარაუდობს, მისივე იზოლირებული დეტალების ერთიან კონტექსტში გაერთიანების შესაძლებლობის ან შეუძლებლობის საფუძველზე. ვინაიდან თითოეულ ამ პროცესს მეორის გათვალისწინებით ვაწარმოებთ, შედეგად ფასეულ აღმოჩენას ანდა მყარ კრიტიკულ აზროვნებას მივიღებთ ხოლმე.

მაგალითები  
ყოველდღიური  
გამოცდილებიდან

ჩვეულებრივი მაგალითები ყოველდღიური ცხოვრებიდან ამ ფორმულას კიდევ უფრო თვალნათლივ წარმოაჩენენ. შინიდან გასული კაცი ბინას დალაგებულს ტოვებს, მაგრამ დაბრუნებულს ოთახებში დიდი არეულობა ხვდება — ნივთები უაზროდაა გადაადგილებული და მიყრილ-მოყრილი. მას ავტომატურად გაუელვებს თავში, რომ მის არყოფნაში ბინაში ალბათ ქურდები შემოვიდნენ. კაცს ისინი არ დაუნახავს და ამდენად ეს მხოლოდ მოსაზრებაა, და არა თვითმხილველის დაკვირვება. უფრო მეტიც, მან კონკრეტულად არც კი იცის, თუ ვის შეეძლო ამის ჩადენა; მისი მოსაზრება მხოლოდ კავშირია, ზოგადად, გაქურდვის ცნებასა და კონკრეტულ სიტუაციას შორის. ბინის არეულობა კონკრეტული და ხელშესახები თვალსაჩინოებაა, ხოლო ქურდების შემოჭრა — მხოლოდ ზოგადი მოსაზრების სტატუსით სარგებლობს. არეული ოთახი ის უეჭველი ფაქტია, რომელსაც წყალი არ გაუვა, ხოლო ქურდების შემოჭრა ის შესაძლო შინაარსია, რომელსაც ამ ფაქტის ახსნა შეუძლია.

ინდუქციური  
პროცესისა,

ჯერჯერობით საქმე ინდუქციურ ტენდენციასთან გვაქვს, რომელიც კონკრეტულმა, მომხდარმა ფაქტებმა შემოგვთავაზა. იმავე ინდუქციის წყალობით გაუელვებს კაცს თავში, რომ შვილებიც გაუგონრები და ანცები ჰყავს და, შესაძლოა, მათაც აერიათ სახლი. ეს ურთიერთსაპირისპირო ჰიპოთეზები (ახსნის პირობითი პრინციპები) აკავებენ მას დოგმატურად მხოლოდ პირველი მოსაზრების მიღებისაგან. ამდენად, განსჯა ყოვნდება და საბოლოო დასკვნის გამოტანა ჯერჯერობით გადადებულა.



ამის შემდეგ უკვე დედუქცია იწყება. მიმდინარეობს შემდგომი დაკვირვება, გახსენება, სიტუაციის კრიტიკულად გააზრება ორი შემოთავაზებული იდეის სასარგებლოდ: თუ არეულობის მიზეზი ქურდების შემოჭრაა, მაშინ ასეთი და ასეთი რაღაცებიც მოხდებოდა, მაგალითად: ძვირფასეულობა დაიკარგებოდა. ამჯერად სახლის პატრონი ზოგადი პრინციპებიდან ანუ მიმართებებიდან იმ სპეციფიკური მახასიათებლებისაკენ მიდის, რომლებიც ამ ზოგადს თან ახლავს ხოლმე; ანუ იგი ზოგადიდან კონკრეტულისაკენ მიისწრაფის, მაგრამ არა თავდაპირველი კონკრეტული მონაცემებისაკენ (რომ ბინა არეულია), რაც მას წრეში ჩაკეტავდა, არამედ ახალი დეტალების შეცნობას ცდილობს; იმის აღმოჩენა უნდა, რაც დადასტურებს ან უარყოფს პირველ პრინციპს. იგი ძვირფასეულობის ბარდახშას მიაშურებს. ბარდახშას თითო-ოროლა ნივთი აკლია, მაგრამ დანარჩენი ადგილზეა. ეგებ ის, რაც აკლია, თავად შეინახა სადმე სხვაგან და ახლა აღარ ახსოვს? მისი პირველი ექსპერიმენტი გადამწყვეტი ტესტირება არ არის. მერე ჭურჭლის კარადაში შენახული ვერცხლის დანა-ჩანგალი ახსენდება – ბავშვები დანა-ჩანგალს ხელს არ ახლებდნენ და არც თავად შეუცვლიდა უნებლიეთ ადგილს. კარადას ალებს და ხედავს, რომ დანა-ჩანგალი და სხვა ვერცხლეული ადგილზე აღარაა. ქურდების კონცეფცია დასტურდება; მით უფრო, რომ კარ-ფანჯარაც აშკარად ნაწვალეობა. რწმენა კიდევ უფრო მყარდება, ცალკეული ფაქტები კოჭერენტულ ქსოვილად ერთიანდება. პირველადი (ინდუქციური) დაშვება იმ ჰიპოთეზურად დაშვებული დამატებითი კონკრეტული ფაქტების მოსაძიებლად იქნა გამოყენებული, რომლებიც იმთავითვე თვალსაჩინო არ ყოფილა, მაგრამ თუ დაშვება სწორი იყო, აუცილებლად წარმოჩნდებოდა. შემდგომმა დაკვირვებამ გამოაშკარავა, რომ თეორიულად დაშვებული ფაქტები რეალობას ემთხვეოდა და ამან ჰიპოთეზა კიდევ უფრო გაამყარა. თვალსაჩინო ფაქტებსა და პირობით დაშვებებს შორის წინ და უკან მოძრაობა მანამ გრძელდება ხოლმე, სანამ სიტუაცია კოჭერენტული ფაქტების ერთ ბმულ ქსოვილად არ ჩამოყალიბდება, ხოლო თუ კოჭერენტულობა დაირღვევა ანუ თუ კოჭერენტულობის განცდას კონფლიქტური დეტალები ჩაენაცვლება, მაშინ დადასტურდება, რომ თავდაპირველი მოსაზრება მცდარი იყო და მის სასარგებლოდ ფიქრი მცისვე შეწყდება.

მეცნიერება იგივე  
ოპერაციების უფრო  
საფუძვლიანად  
და ყურადღებით  
ჩატარებაა

სამეცნიერო კვლევა მსგავსივე დამოკიდებულებებითა და ოპერაციებით სარგებლობს, მაგრამ ბევრად უფრო მაღალი ხარისხით დამუშავებულ საგარანტიო ინსტრუმენტებს იყენებს, რათა უფრო მეტი სიზუსტისა და ძირფესვიანი შესწავლის უზრუნველყოფა შეძლოს. ეს მაღალი ხარისხით დამუშავება, თავის მხრივ, სპეციალიზაციას იწვევს, სხვადასხვა ტიპის პრობლემის ერთმანეთისაგან აკურატულად გამოყოფისა და განსხვავების საშუალებას იძლევა და, შესაბამისად, მასალის სეგრეგაციის, კლასიფიცირებისა და კონკრეტულად მასთან დაკავშირებული გამოცდილებების სწორად დახარისხების გარანტი ხდება. წინამდებარე თავის მომდევნო ნაწილს იმ ხერხთა განხილვას დავუთმობთ, რომელთა დახმარებითაც მეცნიერება აღმოჩენებს, მათ გავრცობა-დამუშავებასა და გადამოწმებას ეწევა.

## **§ 2. ინდუქციური მოძრაობის მართვა**

მართვა  
არაპირდაპირია

შეთავაზებათა ფორმირების მართვა მუდამ არაპირდაპირია, და არა – პირდაპირი; იგი არასრულყოფილია, და არა – სრულყოფილი. იმის გამო, რომ ნებისმიერი აღმოჩენა, ნებისმიერი სიახლის გონებისმიერი აღქმა მუდამ არსებულ ცოდნას ემყარება და რეალური აწმყოდან უცნობი და ჯერჯერობით არარსებული მომავლისაკენ ისწრაფვის, გამორიცხულია ისეთი წესების ჩამოყალიბება, რომლებიც შეუმცდარ დასკვნამდე მისვლის მყარ გარანტს მოგვცემდნენ. ის, რაც ადამიანს მოსაზრების სახით უყალიბდება, დამოკიდებულია მის პიროვნულ თავისებურებებზე (მის ექსკლუზიურ თვისებებსა და პირად უნარებზე), ტემპერამენტზე, ინტერესების ძირითად სფეროზე, მის ადრეულ გარემოცვაზე, წარსული გამოცდილებების ძირითად მიმართულებაზე, მის განათლებაზე, იმ დარგებზე, რომლებითაც ბოლო დროს სერიოზულად იყო გატაცებული ან დასაქმებული და ა. შ.; გარკვეულწილად, შემთხვევითი აწმყოგარემოებების თანხვედრამაც კი შეიძლება მნიშვნელოვანი როლი შეასრულოს ამ ყველაფერში. ეს მოვლენები, იმდენად, რამდენადაც ისინი წარსულში ან გარეთა გარემოებებში იღებენ სათავეს, რეგულაციას საერთოდ არ ექვემდებარებიან. შეთავაზება, პრაქტიკულად, ან ჩნდება, ან – არა; და როცა ჩნდება, შესაძლოა, საკმაოდ მოულოდნელადაც იჩინოს თავი, უცებ წამოტივტივდეს ან

კონკრეტული ხდომილების შედეგი იყოს. თუ ადამიანს მოთმინების და დაეჭვების მდგომარეობაში ყოფნის ჩვევა წარსულშივე აქვს გამომუშავებული, ისევე, როგორც შეყოვნებული განსჯისა და ძირფესვიანი კვლევა-ძიების უნარი, მაშინ შეთავაზებათა თანამიმდევრობის კურსის არაპირდაპირი კონტროლი საფასებით შესაძლებელი იქნება. ინდივიდმა შესაძლოა გაიხსენოს, გადახედოს, გადააფასოს, განავრცოს და ხელახლა გააანალიზოს *ის ფაქტები, რომელთა საფუძველზეც კონკრეტული შეთავაზება აღმოუცენდა*. ინდუქციური მეთოდები, ტექნიკური გაგებით, ყველა იმ პირობის რეგულირებას ეხება, რომლებშიც მიმდინარეობს დაკვირვება, დამახსოვრება და სხვთა ამრის გათვალისწინება (ანუ ის ოპერაციები, რომლებიც სააზროვნო ნედლეულით გვამარაგებენ).

არაპირდაპირი რეგულირების მეთოდი

ერთი მხრივ, A B C D ფაქტებისა და, მეორე მხრივ, ინდივიდის პირადი თვისებების ფონზე, შეთავაზებები ავტომატურად ჩნდება. მაგრამ თუ A B C D ფაქტებს ყურადღებით დავაკვირდებით და, აქედან გამომდინარე, მათი მოდიფიცირება მოხდება A' B'' R S ფაქტებად, შეთავაზება ავტომატურადვე შეიცვლება და პირველი ვარიანტის ახლებურ მოდიფიკაციად იქცევა. ფაქტების ინვენტარიზაცია, მათი მკვეთრი თვისებების დეტალური აღწერა, სუსტი და ნაკლებთვალსაჩინო თვისებების ხელოვნურად გაძლიერება და ზედმეტად თვალშისაცემი, დამაბრმავებელი თვისებების ხელოვნურად ჩაქრობა, რათა ხელისშემშლელი არ გახდნენ - აი, ეს არის ფაქტების მოდიფიცირების ის გზა, რომელიც შეთავაზებების ჩამოყალიბების ძლიერი პოტენციით გამოირჩევა და, აქედან გამომდინარე, არაპირდაპირ მართავს საბოლოო დასკვნების გამოტანასაც.

მაგალითისათვის, დავაკვირდეთ, როგორ უსვამს ექიმი პაციენტს დიაგნოზს - საკუთარ ინდუქციურ ინტერპრეტაციას. თუ ექიმი გაწაფული მეცნიერია, მაშინ თავს შეიკავებს - შეაყოვნებს ანუ გადადებს დიაგნოზის დასმას, რათა ნაჩქარევი გადაწყვეტილებით საქმე არ გააფუჭოს. ვთქვათ, რომელიღაც სიმპტომები აშკარად ტიფზე მიგვითითებენ, მაგრამ ექიმი თავს აარიდებს დიაგნოზის დადასტურებას მანამ, სანამ (ი) არ გააფართოებს მონაცემთა ბაზას და (იი) დეტალურ სურათს არ ჩამოაყალიბებს. ის არა მხოლოდ პაციენტის ჩივილებს ჩამოწერს და იმასაც წვრილად გამოიკით-

მაგალითი  
დიაგნოსტიკიდან

ხავს, თუ ავად გახდომამდე რა მოხდა და პაციენტმა რა მოიმოქმედა, არამედ ხელითაც (და ყველა იმ ინსტრუმენტის დახმარებით, რომლებიც მის ხელთაა) ყურადღებით გასინჯავს, მთელ ანამნეზს მოკრებს და ისეთ ფაქტებსაც გამოამხეურებს, თავად ავადმყოფი სულაც რომ არ აქცევდა ყურადღებას; სიცხესაც გაუზომავს, სუნთქვისა და პულსის სიხშირესაც დაუთვლის და მათ ცვალებადობასაც მიადევნებს თვალს. ვიდრე გასინჯავს არ დაასრულებს და ვიდრე, მის მიერ შეკრებილი უამრავი მონაცემიდან გამომდინარე, ერთ დაავადებაზე და მის დეტალებზე არ შეჩერდება, დიაგნოზს არ დასვა.

შეჯამება:  
სამეცნიერო  
ინდუქციის არსის  
განსაზღვრა

მოკლედ რომ განვსაზღვროთ, სამეცნიერო ინდუქცია გულისხმობს *ყველა იმ პროცესს, რომლითაც ხდება დაკვირვებათა და მონაცემთა დაგროვების რეგულირება ამხსნელი კონცეფციებისა და თეორიების ჩამოყალიბების მიზნით*. ყველა ეს ხერხი იმ უტყუარი და წონიანი ფაქტების შეგროვებას ემსახურება, რომლებსაც დიდი როლი ექნება შეთავაზებებისა და მოსაზრებების ჩამოყალიბებაში. ეს შერჩევითი ღონისძიებები იმ ხერხთა გამოყენებას გულისხმობს, რომლებიც (1) ანალიზის შედეგად გამორიცხავენ ყოველივე არარელევანტურსა და დამაბნეველს, (2) მნიშვნელოვან მონაცემებს მკვეთრად და ხაზგასმით გამოჰყოფენ სხვადასხვა მონაცემის შეგროვებისა და მათი ურთიერთშედარების პროცესში, (3) ვარიაციული ექსპერიმენტებით მონაცემთა მიზნობრივ კონსტრუირებას მოახდენენ.

არარელევანტური  
შინაარსების  
გამორიცხვა

(1) საკმაოდ გავრცელებული აზრის მიხედვით, ადამიანმა აუცილებლად უნდა ისწავლოს თვალსაჩინო ფაქტების და მათ ნიადაგზე გაჩენილი იდეების ერთმანეთისაგან კარგად განსხვავება. ამ რჩევის სიტყვასიტყვით მიყოლა პრაქტიკულად შეუძლებელია, რადგანაც ყოველ არსებულ ფაქტში მუდამ არის ხოლმე – თუ ფაქტი საერთოდ არ არის დაცლილი შინაარსისაგან – რაღაც შინაარსის ანუ იდეის კონსოლიდაცია იმასთან, რაც ფიზიკურად და შეგრძნების დონეზეა წარმოდგენილი, და რისი გამორიცხვის შემთხვევაშიც ის, რაც დარჩება, ყოველგვარ აზრს იქნება მოკლებული. მავანი ამბობს: „ჩემი ძმა ვნახე.“ ტერმინი *ძმა* იმ ნათესაურ კავშირს გულისხმობს, რომელიც გრძნობის დონეზე და ფიზიკურად წარმოდგენილი არ არის; იგი გამოთვლით კატეგორიას წარმოადგენს. თუ A იმით

დაკმაყოფილებოდა, რომ ეთქვა, კაცი ვნახეო, კლასიფიკაციისა და აზრობრივი გამოთვლის ფაქტორები, ნაკლებ კომპლექსური, მაგრამ მაინც იქნებოდა. თუ ბოლო მცდელობაზე უბრალოდ იტყოდა, რაღაც ფერადი საგანი დავინახეო, გარკვეული ტიპის დამოკიდებულება, თუმცა სრულიად რუდიმენტური და სავსებით განუსაზღვრელი, აქაც გამოიკვეთებოდა. თეორიულად ისიც დასაშვებია, რომ საგანი საერთოდაც არ არსებობდა, მაგრამ რაღაცამ მხედველობის ნერვის უჩვეულო სტიმულაცია გამოიწვია. მიუხედავად ამისა, რჩევა იმის თაობაზე, რომ ერთმანეთისაგან უნდა განვასხვაოთ ნანახი და ნავარაუდები, საკმაოდ ჯანსაღი პრაქტიკული რჩევაა. მისი სამუშაო დანიშნულება *იმ დასკვნების* გამორიცხვა ანუ უკუგდებაა, რომლებიც, არსებული გამოცდილების მიხედვით, ყველაზე მეტად გვიბიძგებენ მცდარ გზაზე შედგომისაკენ. ზემოთ წარმოდგენილი ბოლო მაგალითი, ცხადია, შედარებით იშვიათი შემთხვევაა. ჩვეულებრივ სიტუაციაში ნათქვამი „ჩემს ძმას ვხედავ“ არანაირ ეჭვს არ აღძრავს და ამიტომ პედანტიზმი და სისულელე იქნებოდა ამ შეტყობინების უფრო ელემენტარულ ფორმებამდე დაყვანით გადამოწმება. სხვა შემთხვევაში კი, თავდაპირველად ასეთი კითხვაც შეიძლებოდა დაგვბადებოდა: მართლა დაინახა მავანმა ფერადი საგანი, თუ ფერის შეგრძნება მხოლოდ კონკრეტული ნერვის სტიმულირების შედეგი იყო (დაახლოებით ისეთი, დარტყმისას თვალთაგან გადმოყრილ ნაპერწკლებს რომ ვხედავთ ხოლმე), ანდა სისხლის მიმოქცევის დარღვევით გამოწვეული ზმანება? საერთოდ, მეცნიერულად განწყობილი პიროვნება ის ადამიანია, რომელმაც იცის, რომ ნაჩქარევი დასკვნის გამოტანისაკენ არის მიდრეკილი, და რომ ეს მიდრეკილება იმ ჩვევის შედეგია, რომელიც ყოველდღიურობაში გამოუმუშავდა და აიძულებს, სწრაფად „ამოიკითხოს“ მის წინაშე აღმოცენებულ პრობლემაში კონკრეტული შინაარსი. აქედან გამომდინარე, მან ისიც იცის, რომ სწორედ ამიტომაც უნდა გამოიჩინოს მაქსიმალური ყურადღება და სიფრთხილე, რადგან სხვა შემთხვევაში თავს ვერ დაიზღვევს საკუთარი ინტერესებიდან, ჩვევებიდან და იმწამიერი წინასწარი განწყობიდან გამომდინარე შეცდომების დაშვებისაგან.

ამდენად, სამეცნიერო კვლევის ტექნიკა იმ მრავალფეროვან პროცესებში მდგომარეობს, რომლებიც შინაარსის ზედმეტად აჩ-

დასკვნის გამოტანის ტექნიკა

ქარებულ „წაკითხვას“ გამორიცხავენ და იმ ხერხებს გულისხმობს, რომლებიც საშუალებას იძლევიან, „ობიექტურად“ და მიუკერძოვებლად გადმოვცეთ საინტერპრეტაციო მონაცემები. აწითლებული ლოყები, ჩვეულებრივ, სიცხის აწევაზე მიგვითითებენ; სიფერძკრთაღე კი, პირიქით, ნორმაზე დაბალი ტემპერატურის სიგნალია. კლინიკის თერმომეტრი ავტომატურად აფიქსირებს რეალურ ტემპერატურას და, აქედან გამომდინარე, ამოწმებს იმ ჩვეულ ასოციაციებს, რომლებმაც შეიძლება მოცემულ შემთხვევაში შეცდომამდე მიგვიყვანოს. დაკვირვების ყველა ინსტრუმენტი – სხვადასხვა სახის -მეტრები, -გრაფები და -სკოპები – საკუთარ სამეცნიერო როლს იმ შინაარსთაგან გათავისუფლებაში ასრულებენ, რომლებიც ჩვევების, ცრურწმენებისა და წარმოდგენების, მოდური გატაცებისა თუ წინასწარი ვარაუდის, ანდა სულაც არსებული პოპულარული თეორიების გავლენით ჩამოგვიყალიბდნენ. ფოტოები, ფონოგრაფები, კიმოგრაფები, აქცინოგრაფები, სეისმოგრაფები, პლეთისმოგრაფები და მსგავსი საშუალებები პერმანენტული ჩანაწერების გაკეთების შესაძლებლობას გვაძლევენ. მათი გამოყენება მრავალ ადამიანსაც შეუძლია და ერთსაც, რომელიც სხვადასხვა დროს სხვადასხვა განწყობასა და სხვადასხვა გავლენის ქვეშ შეიძლება აღმოჩნდეს. ამრიგად, წმინდად პირადული მიდრეკილებანი (რომლებიც ჩვევებით, სურვილით, უწინდელი გამოცდილებითა და ა. შ. არის ნაკარნახევი), ზემოაღნიშნული ხერხების გამოყენებით შესაძლოა თავიდან ავიცილოთ, ანუ, სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ფაქტების *ობიექტურად*, და არა *სუბიექტურად* დეტერმინირება და დროზე ადრე გამოტანილი, უმწიფარი დასკვნების გაკონტროლება მოვახერხოთ.

მაგალითების  
შეგროვება

(2) კონტროლის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი მეთოდი მაგალითების გამრავლებაში მდგომარეობს. თუ გვეჭვება, რომ ნიმუშების ჩვენ ხელთ არსებული არსენალი წარმომადგენლობითი არ არის, თვისებრივად მრავალფეროვან მონაცემებს არ გვაძლევს ანდა რაოდენობრივად არ არის საკმარისი დასკვნის გამოსატანად, მაშინ სხვა ხერხს უნდა მივმართოთ. ვთქვათ, მარცვლეულის მოსავალი ავიღეთ, მაგრამ ერთ-ერთი ტომრიდან ამოღებული ერთი მუჭა ხორბალი სრულ წარმოდგენას ვერ გვიქმნის მთელ მოსავალზე, რადგანაც იქ, შესაძლოა, მხოლოდ კარგი ან მხოლოდ ცუდი ხორ-

ბალია ჩაყრილი. ამიტომ, უმჯობესი იქნება, თუ თითო მუჭას ყველა ტომრიდან ამოვიღებთ და ნიმუშებს ერთმანეთს შევადარებთ. თუ მათი ხარისხი ერთგვარი იქნება, მოსავალზე დასკვნას გამოვიტანთ, მაგრამ თუ ნიმუშები რადიკალურად განსხვავებულ სურათს მოგვცემენ, ნიმუშების მეტი რაოდენობა უნდა ავიღოთ, მარცვლები ერთმანეთს კარგად შევურიოთ და, ნაზავის ყურადღებით გასინჯვის შედეგად, სათანადო დასკვნა გამოვიტანოთ. ეს მაგალითი უხეშად ასახავს სამეცნიერო კონტროლის იმ ასპექტს, რომელიც ინდუქციის პროცესში მრავალი და მრავალმხრივი დაკვირვების ჩატარებას კატეგორიულად მოითხოვს და მხოლოდ ერთი-ორი ექსპერიმენტით არ კმაყოფილდება.

ინდუქციის ეს მეთოდი იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ ხშირად მას ინდუქციის მთელ პროცესთანაც კი აიგივებენ. იგულისხმება, რომ ინდუქციის შედეგად მიღებული ყველა დასკვნა მსგავსი შემთხვევების შეგროვებასა და მათ ურთიერთშედარებაზეა აგებული. მაგრამ სინამდვილეში ასეთი შეგროვება და შედარება მხოლოდ მეორადი ეტაპია ხოლმე რომელიმე ერთი შემთხვევის დონეზე სწორი დასკვნის გამოტანის უზრუნველსაყოფად. თუ ადამიანს მთელი მოსავლის ხარისხზე დასკვნა მხოლოდ ერთი ტომრიდან ამოღებული ნიმუშის საფუძველზე გამოაქვს, ეს უკვე ინდუქციაა და, გარკვეულ შემთხვევაში, შესაძლოა ჯანსაღი ინდუქციაც კი იყოს; სხვა ნიმუშების შეგროვების მიზანი უბრალოდ ისაა, რომ ინდუქციის პროცესი უფრო მყარად და სწორად განხორციელდეს. იგივე შეიძლება ითქვას იმ მსჯელობაზე, რომელმაც ქურდობის ვერსიამდე მიგვიყვანა; ისიც ინდუქციური ხასიათისა იყო, თუმცა მხოლოდ ერთი შემთხვევა განვიხილეთ. კერძო დეტალები, რომლებზეც ქურდობის ზოგადი შინაარსის მქონე იდეა (ანუ მიმართება) ჩამოყალიბდა, მხოლოდ და მხოლოდ ჯამს წარმოადგენდნენ იმ არამსგავსი ელემენტებისა და მახასიათებლებისა, ერთი კონკრეტული ამბავი რომ გადაამოწმეს. ამ ამბის გახსნას წინ ბევრი და რთული ბარიერი რომ დახვედროდა, მაშინ უამრავი მსგავსი შემთხვევის გაანალიზება და შედარება გახდებოდა საჭირო. მაგრამ ეს შედარება ინდუქციურს ვერ გახდიდა იმ პროცესს, რომელიც თავიდანვე ინდუქციური არ იყო; იგი უბრალოდ არსებულ ინდუქციას უფრო ფრთხილ და ადეკვატურ პროცესად აქცევდა. *მრავალი შემთხვევის*

ეს ინდუქციის ერთ-ერთი მეთოდია, და არა თავად ინდუქციის სრული პროცესი

განხილვის უმთავრესი მიზანი იმ დამამტკიცებელი და მნიშვნელოვანი თვისებების სელექციაა, რომლებსაც ერთი კონკრეტული შემთხვევის დასკვნა უნდა დაეფუძნოს.

კონტრასტი  
იმდენადვე  
მნიშვნელოვანია,  
რამდენადაც  
მსგავსება

გაანალიზებულ შემთხვევებში არამსგავსი ელემენტები იმდენადვე მნიშვნელოვანია, რამდენადაც მსგავსი. შედარება, კონტრასტის გარეშე, ლოგიკურ დასკვნამდე ვერ მიგვიყვანს. სრულიად იდენტური შემთხვევების ანალიზი, პრაქტიკულად, ზუსტად იმავე შედეგს მოგვცემს, რასაც მხოლოდ ერთი, თავდაპირველი შემთხვევის ანალიზი მოგვცემდა. ბევრი სხვადასხვა ტომრიდან მარცვლეულის ამოღებამ დაგვარწმუნა, რომ ისინი იდენტური ნიმუშები არ იყო, ყოველ შემთხვევაში, მათი ნაწილი განსხვავდებოდა თავდაპირველი ნიმუშისაგან და სწორედ ეს გახდა გადამწყვეტი ფაქტორი. რომ არა ეს სხვაობა, მთელი მოსავლის ხარისხზე არასწორ დასკვნას გამოვიტანდით.<sup>1</sup> თუ გვინდა, რომ ბავშვს, რამდენიმე ცდის დახმარებით, სწორი დასკვნა ჩამოვაყალიბებინოთ მცენარის თესლის გაღვივებაზე, მაგრამ ყველა ცდას ერთი ტიპის სიტუაციასა და პირობებში ვაწარმოებთ, მეტისმეტად მწირ წარმოდგენას შევუქმნით მას; ხოლო თუ ერთ თესლს წმინდა ქვიშაში განვათავსებთ, მეორეს თიხიან და ნოყიერ ნიადაგში, მესამეს კი – საშრობ ქალაქდზე, და თუ თითოეულ ამ შემთხვევაში ორ პირობას დავიცავთ – ერთი ვარიანტი ნესტიანი იქნება და მეორე – მშრალი, სწორედ კონტრასტული ფაქტორები დაგვეხმარებიან იმ ფაქტორების წარმოჩენაში, რომლებიც მართებული დასკვნის მისაღებად მართლაც რომ არსებითია. მოკლედ, თუ დამკვირვებელი ვერ მოახერხებს განსახილველად უკიდურესად განსხვავებული შემთხვევების შერჩევას და თუ ის სხვაობებს ისეთივე ყურადღებით არ დააკვირდება, როგორც მსგავსებებს, მაშინ იგი სწორი დასკვნის გამოტანისათვის მის წინაშე წარმოდგენილი მონაცემების პოტენციურ ღირებულებას ვერ დაადგენს.

გამონაკლისებისა  
და საპირისპირო  
შემთხვევების  
მნიშვნელოვნება

კონტრასტულობის მნიშვნელობის კიდევ ერთი უტყუარი დადასტურება ის დიდი ყურადღებაა, რომელსაც მეცნიერები უთმობენ ნეგატიურ მაგალითებს – იმ მაგალითებს, რომლებიც თითქოს

1 ლოგიკოსების ნაშრომების მიხედვით, ლოგიკური ღირებულების შეძენისათვის ე.წ. „შეთანხმების“ (შედარების) და „განსხვავების“ (კონტრასტის) მეთოდები ერთმანეთს თან უნდა ახლდეს, ანდა სულაც „ერთობლივ მეთოდად“ უნდა მოიაზრებოდეს.



მწყობრად უნდა უწყობდეს ფეხს დანარჩენებს, მაგრამ რეალურად ასე არ ხდება. ანომალიები, გამონაკლისები, ისეთი მოვლენები, რომლებიც ბევრ რაღაცაში ერთმანეთს ეთანხმებიან, მაგრამ მთავარ საკითხში განსხვავდებიან, იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ სამეცნიერო კვლევის ტექნიკის შემადგენელი ბევრი ხერხი სწორედ მათი გამოძიების, დაფიქსირებისა და მესხიერებაში ღრმად აღბეჭდვის მიზნითაა შექმნილი. დარვინი აღნიშნავდა, რომ ძალიან ადვილია ყურადღების მიღმა დაგრჩეს ის შემთხვევები, რომლებიც რადიკალურად უპირისპირდებიან საყოველთაოდ აღიარებულ მოსაზრებებს; და ამის გამო მან ჩვევად შემოიღო საპირისპირო ფაქტებზე ნადირობა და ყველა იმ გამონაკლისის წერილობით დაფიქსირება, რომლებიც შენიშნა ან რომლებიც თავში მოუვიდა, რადგანაც დანამდვილებით იცოდა, რომ სხვაგვარად ისინი დავიწყებას მიეცემოდა.

**§ 3. პირობების ექსპერიმენტული ვარიაციები**

ჩვენ ერთგვის უკვე დაგზვერეთ ინდუქციური მეთოდის ეს ფაქტორი, რომელიც ყველა სხვა ფაქტორზე ქმედითია. თეორიულად, ერთი სათანადოდ და სწორად შერჩეული სანიმუშო შემთხვევა ისეთივე კარგი საფუძველი შეიძლება აღმოჩნდეს დასკვნისათვის, როგორც ათასი. მაგრამ „სათანადო შემთხვევები“ სპონტანურად იშვიათად გვხვდება; ჩვენ მათი მოძიება ან ბოგჯერ სულაც მიზნობრივად შექმნა გვიწევს ხოლმე. თუ შემთხვევებს – ბევრი იქნება თუ ცოტა – პირდაპირ, ორიგინალური სახით ავიღებთ, მათში ბევრ ისეთ დეტალს აღმოვაჩინთ, რომელიც სრულიად არ არის რელევანტური საკვლევი პრობლემისათვის; ხოლო ის, რაც რელევანტურია, შეიძლება შენიღბული ან ბუნდოვანი იყოს. ექსპერიმენტის ობიექტი ტიპური და მნიშვნელოვანი შემთხვევის ის კონსტრუქციაა, რომლის აგების ყოველი გეგმამომიერი ნაბიჯი წინასწარ იყო გათვლილი; ანუ ეს არის ის მიზნობრივად შექმნილი შემთხვევა, რომელმაც ნათელი უნდა მოჰფინოს პრობლემურ საკითხს. ყველა ინდუქციური მეთოდი, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, დაკვირვებისა და დამახსოვრების პირობათა რეგულირებაზეა დამოკიდებული. ექსპერიმენტი, ამ მხრივ, ყველა შესაძლო პირობაში ყველაზე ადეკვატურად რეგულირებული პირობაა. ჩვენ ვცდილობთ ხოლმე, დაკვირვება ისე ვა-

ექსპერიმენტი  
კონტრასტული  
ფაქტორების  
გამოკვეთის ტიპური  
მეთოდი

ექსპერიმენტის  
სამი უპირატესობა

წარმოთ, რომ მასში მონაწილე ყველა ფაქტორი, ისევე როგორც საჭირო ოპერაციები, მაქსიმალურად თვალნათელი იყოს; ეს სწორად წარმართული ექსპერიმენტის აუცილებელი პირობაა.

ასეთ დაკვირვებებს (რაგინდ დროში გაწევილიც უნდა იყოს ისინი) ბევრი აშკარა უპირატესობა გააჩნია იმ ობიექტებსა თუ მოვლენებზე დაკვირვებებთან შედარებით, რომლებმაც ბუნებრივად უნდა იჩინონ თავი და, ამდენად, უნდა ველოდოთ, როდის მოგვეცემა მათზე დაკვირვების შესაძლებლობა. ექსპერიმენტი საშუალებას იძლევა, თავიდან ავიცილოთ ისეთი უხერხულობები, როგორიცაა (ა) მოვლენის *იშვიათობა*, (ბ) საგნის *სიმცირე* და მოუხელთებლობა (ანდა, პირიქით – ძლევა მოსილება და მასთან ურთიერთობის საფრთხე) და (გ) ფაქტების *ხისტი სიჯიუტე*. ქვემოთ მოვიყვანთ ციტატებს ჯევონზის ნაშრომიდან „ლოგიკის ელემენტარული გაკვეთილები“, რომლებიც ყველა ზემოაღნიშნულ ფაქტორს შეეხება:

(ი) „შესაძლოა, წლების ან სულაც საუკუნეების ლოდინმა მოგვიწიოს მანამ, სანამ შემთხვევით არ წავაწყდებით იმ ფაქტებს, რომელთა ლაბორატორიულად შექმნასაც სულ რაღაც წამები დასჭირდება; და ისიც ცნობილია, რომ ქიმიურ ნივთიერებათა და აქტიურად მოხმარებულ პროდუქტთა მეტწილს, სავარაუდოდ, საერთოდაც ვერ აღმოვაჩენდით, იქამდე რომ დაგვეცადა, ვიდრე ბუნება სპონტანურად თავად არ წარმოგვიჩინდა მათი არსებობის ფაქტს.“

ეს ციტატა კონკრეტული, ზოგჯერ მეტად მნიშვნელოვანი ფაქტების ბუნებრივ იშვიათობას ეხება. მომდევნო პასაჟში ავტორი უკვე სხვა პრობლემებზე, სახელდობრ, ზოგი მოვლენისა თუ საგნის სიმცირეზე მსჯელობს, რის გამოც ისინი ხშირად შეუიარაღებელი თვალისათვის შეუმჩნეველი რჩება:

(იი) „ელექტრობა, როგორც ვიცით, ყოველ ნაწილაკს ახასიათებს და ალბათ ნებისმიერ დროს მოქმედებს. მას პირველყოფილი ადამიანებიც კი გრძნობდნენ ისეთ საგნებსა და მოვლენებში, როგორიცაა: ანდამატი, ელვა, ჩრდილოეთის ციალი, ან თუნდაც ხახუნით ოდნავ გამთბარი ქარვა. მაგრამ ელვის ელექტრობა ძალიან ძლიერი და საშიში იყო; სხვა შემთხვევებში კი იმდენად სუსტი, რომ მისი ამოცნობა პრაქტიკულად ვერ მოხერხდებოდა. მეცნიერება ელექტრობისა და მაგნიტიზმის შესახებ მხოლოდ მაშინ განვითარდა, როცა შესაძლებელი გახდა ელექტრობის მუდმივი მარაგების

უმრუნველყოფა ჩვეულებრივი ელექტროდანადგარებით, გალვანური ელემენტებითა და ძლიერი ელექტრომაგნიტების შექმნით. იმ ეფექტთა უმეტესობა (თუ ყველა არა), რომელსაც ელექტრობა იწვევს, ბუნებაშიც გვხვდება, მაგრამ დაკვირვებისათვის მეტად ბუნდოვანი სახითაა.“

ჯეკონზი შემდგომ იმასაც აღნიშნავს, რომ გარკვეული მოვლენები, რომელთა ბუნებრივ სიტუაციაში ახსნა მხოლოდ ცვლად პირობებშია შესაძლებელი, ფიქსირებული და უნიფიცირებული სახით გვხვდებიან ხელოვნურად ჩატარებულ ექსპერიმენტებში.

(იიი) „ბუნებაში ნახშირორჟანგი მხოლოდ აირის სახით გვხვდება; იგი ნახშირისა და ორგანული ნაერთების წვის შედეგად გამოიყოფა. მაგრამ თუ მაღალი წნევისა და დაბალი ტემპერატურის პირობებში მოვაცვევთ, კონდენსირდება და თხევად ნივთიერებად გარდაიქმნება; უფრო მეტიც, ის შეიძლება თოვლისმაგვარი მყარი ნივთიერების (მშრალი ყინულის) სახითაც მოგვევლინოს. მრავალი სხვა აირიც გარდაქმნილა იმავე პირობებში თხევად და მყარ ნივთიერებად, და იმისი ვარაუდის საფუძველიც მოუცია, რომ ყველა ნივთიერებას შეუძლია ამ სამი ფორმის — აირის, თხევადის და მყარის — მიღება წნევისა და ტემპერატურის სათანადო ცვლილების შემთხვევაში. მხოლოდ ბუნებაზე დაკვირვება ამ შემთხვევაში აშკარად მცდარ გზაზე დაგვაცყენებდა და გვაფიქრებინებდა, თითქოს ნებისმიერი ნივთიერება ბუნებაში ამ სამი ფორმიდან მხოლოდ ერთი ფორმით შეიძლება არსებობდეს; და რომ მისი გადაყვანა მყარიდან თხევად და თხევადიდან აირად მდგომარეობაში შეუძლებელია.“

ალბათ ტომების დაწერა იქნებოდა საჭირო ყველა იმ მეთოდის დეტალურად აღსაწერად, რომელიც მკვლევარებმა სხვადასხვა დარგში მოვლენათა ანალიზისა და ჩვეულებრივი ცხოვრებისეული ფაქტების გადასინჯვისათვის შეიმუშავეს. სწორედ ამ მეთოდების წყალობით დავიძვრენთ ხოლმე თავს ახირებული, რუტინული შეთავაზებებისაგან, და ვახერხებთ ფაქტების იმგვარად გაშუქებას (ან ისეთ კონტექსტში წარმოდგენას), რომ საშუალება მოგვეცეს, მაქსიმალური სიზუსტითა და შორსმჭვრეტელობით ავხსნათ ის, რაც უწინ სრულიად ბუნდოვანი და გაუგებარი იყო. თუმცა ინდუქციური კვლევის ყველა ამ მრავალფეროვან ხერხს მხოლოდ ერთი

საერთო მიზანი აქვს: არაპირდაპირ არეგულიროს შეთავაზებათა ფუნქცია ანუ იდეათა ჩამოყალიბების პროცესი და, რაც მთავარია, მოახერხოს შესასწავლი მასალის სელექციისა და დახარისხების ზემოაღწერილი სამი ტიპის მინიმალურ კომბინაციამდე დაყვანა.

**§4. დედუქციური მოძრაობის მართვა**

დედუქციის  
მნიშვნელობა  
ინდუქციის მართვაში

ვიდრე უშუალოდ ამ საკითხს შევხებოდეთ, უნდა აღვნიშნოთ, რომ ინდუქციის სისტემატური რეგულირება დამოკიდებულია იმ ზოგადი პრინციპების ცოდნაზე, რომლებიც შეიძლება კონკრეტული შემთხვევების შემოწმებას ან კონსტრუირებას დედუქციურად მივუსადაგოთ. თუ ექიმი ადამიანის სხეულის ფიზიოლოგიის ზოგადი კანონები არ იცის, ვერ მიხვდება, ავადმყოფის სიმპტომებიდან რომელია განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ანდა დამახასიათებელი იმ კონკრეტული დაავადებისათვის, რომლის სამკურნალოდაც მიმართეს. თუ მან იცის სისხლის მიმოქცევის, საჭმლის მომნელებელი სისტემის, სუნთქვის და ა. შ. ზოგადი სქემები და ფუნქციონირების კანონები, მაშინვე გაიაზრებს, როგორი სახით უნდა წარმოიხდეს ისინი ჯანსაღი ორგანიზმის შემთხვევაში. შემდეგ ეტაპზე, ის უკვე დააკვირდება იმ ანომალიებსა და გადახრებს, რომლებსაც კონკრეტული პაციენტის ორგანიზმი ავლენს. სწორედ ასეთნაირად ხდება აღმოცენებული პრობლემის დაფიქსირება და მისი განსაზღვრა. სხვა თვალმისაცემ მახასიათებლებს, რომლებსაც თვით პრობლემასთან არავითარი კავშირი არ გააჩნია, ექიმი, ცხადია, ყურადღებას არ მიაქცევს, რადგანაც მთელი მისი ყურადღება იმ ნიშნებზე გადადის, რომლებიც ანომალურია და, ამდენად, ახსნას მოითხოვს. სწორად დასმული კითხვა უკვე ნაწილობრივ პასუხსაც შეიცავს; სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, თვალნათლივ განსაზღვრული პრობლემა უკვე ნაწილობრივ მისი გადაჭრის გზებსაც გვკარნახობს. ხოლო თუ პრობლემა ბუნდოვანია და მისი ზუსტი განსაზღვრა ვერ ხერხდება, მაშინ „სიბნელეში ხელის ცეცებით სიარული“ მოგვიწევს. დედუქციური სისტემები აუცილებელი სწორედ იმიტომაცაა, რომ კითხვები სწორად და ნაყოფიერად დაისვას.

„ფაქტების გონების  
თვალთ უკუგდება“

ჰიპოთეზის გაჩენისა და მისი განვითარების დედუქციის ხერხით კონტროლი, ცხადია, მხოლოდ პრობლემის ლოკალიზაციით არ ამოიწურება. პირველადი სახით წარმოდგენილი იდეები მუდამ

უმწიფარი და ჩამოუყალიბებელია, ამიტომ *დედუქცია ამ იდეათა შინაარსობრივ სისავსემდე და სრულყოფამდე მიყვანას ნიშნავს*. ვთქვათ, ის ფაქტები, რომლებსაც ექიმი დანარჩენი ფაქტებისაგან გამოაცალკევებს, ტიფით დასნეულებაზე მიგვითითებენ. მაშინ სწორედ ტიფის კონცეფცია მოითხოვს განვითარებას. თუ ეს ტიფია, მას გარკვეული შედეგები მოჰყვება და გარკვეული სიმპტომები ექნება. ექიმი გონების თვალთვალს გადახედავს ტიფის ცნებას და მიხვდება, რა მოვლენების ძებნა უნდა დაიწყო. ტიფის კონცეფციის განვითარება მას იმ ინსტრუმენტს მისცემს, რომლითაც შემდგომი კვლევა, დაკვირვება და ექსპერიმენტები უნდა წარმართოს. იგი უკვე დააკვირდება, თუ რამდენად პასუხობს ავადმყოფის მდგომარეობა ყველა იმ მოვლენას, რომლებიც ტიფით დასნეობენებულისათვის არის დამახასიათებელი. დედუქციის შედეგები იმ ბაზას ქმნიან, რომელსაც დაკვირვების შედეგები უნდა შეუდარდეს. თუ არ არსებობს თეორიული აზროვნებით დამუშავებულ პრინციპთა სისტემა, ჰიპოთეზის ტესტირების (ანუ დადასტურების) მეთოდი არასრულყოფილი და შემთხვევითი იქნება.

ქვემოთ იმ მეთოდებზე ვიმსჯელებთ, რომლებითაც დედუქციური მოძრაობა უნდა ვმართოთ. დედუქცია მოითხოვს ისეთი ურთიერთდაკავშირებული იდეების სისტემას, რომლებიც შეიძლება რეგულარული ან გრადაციული ნაბიჯებით ერთმანეთს ჩავუნაცვლოთ. კითხვა, რომელსაც პასუხი უნდა გაცეს, იმაში მდგომარეობს, თუ რამდენად უნდა აღვიქვათ ჩვენს ხელთ არსებული მონაცემები ტიფის უტყუარ სიმპტომებად. ცხადია, ამ მონაცემებსა და ტიფის დიაგნოზს შორის ჯერ კიდევ დიდი უფსკრულია; მაგრამ თუ შევძლებთ, ჩანაცვლების რომელიმე მეთოდით, შუალედური რგოლების მთელი სერიის გავლასა და დაძლევას, ამ უფსკრულზე, საბოლოო ჯამში, ხიდიც ადვილად გაიდება. ტიფი, შესაძლოა, ნიშნავდეს P-ს, რომელიც, თავის მხრივ, ნიშნავს O-ს, რომელიც ნიშნავს H-ს, რომელიც ნიშნავს M-ს, რომელიც იმ მონაცემთა მსგავსია, პრობლემის გადასატრელად რომ შევკრიბეთ.

მეცნიერების ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი მიზანია, უბრუნველყოს შესასწავლი დარგის ყოველი ტიპური სფერო ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებული შინაარსებისა და პრინციპების ისეთი სისტემით, რომელშიც თითოეული მათგანი, გარკვეულ

ასეთი აზროვნება  
გულისხმობს  
სისტემურ ცოდნას,

ან დეფინიციასა და  
კლასიფიკაციას

პირობებში, რომელიმე მეორეს იგულისხმებს, ხოლო ეს მეორე, სხვა გარკვეულ პირობებში, რომელიმე მესამეს ივარაუდებს და ა. შ. ამ მეთოდით ეკვივალენტთა ნებისმიერი ჩანაცვლება შეიძლება გახორციელდეს და დასკვნამდეც ისე მივიდეთ, რომ არც კი მოვიშველიოთ სპეციფიკური დაკვირვებები, ანუ თავიდან ავიცილოთ შემოთავაზებული პრინციპების შემოწმების მეტად ხანგრძლივი პროცედურა. დეფინიცია, ზოგადი ფორმულები და კლასიფიკაცია ის ხერხებია, რომლითაც ხდება შინაარსის გამოკვეთა და მისი დეტალურ განშტოებებში გადაყვანა. ისინი, თავისთავად, საბოლოო მიზანი კი არ არის (როგორადაც მათ საკმაოდ ხშირად აღიქვამენ ხოლმე განათლების დაწყებითი ეტაპზედაც კი), არამედ ინსტრუმენტებია კონცეფციის იმ ფორმით გასავითარებლად, რომელშიც ყველაზე ნაყოფიერად შეიძლება შემოწმდეს მათი შესაბამისობა მოცემულ ფაქტებთან.<sup>1</sup>

დედუქციის  
საბოლოო  
კონტროლი

დედუქციის შედეგის საბოლოო შემოწმება ექსპერიმენტული დაკვირვებით ხდება. მსჯელობამ შესაძლოა შემოთავაზებული იდეა ძალიან საიმედო და მრავალმხრივი გახადოს, მაგრამ მის ვალიდურობას ვერ დაადგენს. იდეის ვალიდურობაზე დასკვნა მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეგვიძლია გამოვიტანოთ, როდესაც თვალნათლივ, უშუალოდ დავინახავთ (მასალის შეგროვების ან ექსპერიმენტირების მეთოდით), რომ ჩვენ ხელთ არსებული ფაქტები დეტალებშიც ურთიერთშესაბამისნი არიან და, გამონაკლისის გარეშე, ადასტურებენ დედუქციის შედეგებს. მოკლედ, აზროვნება, თუ ის სრულყოფილია, კონკრეტული დაკვირვებების საფუძველზე უნდა დაიწყოს და დასრულდეს. რაც შეეხება დედუქციური პროცესების საგანმანათლებლო ღირებულებას, მათი ხარისხი იმ მაჩვენებლით უნდა განისაზღვროს, რომლითაც ისინი ახალი გამოცდილებების შექმნისა და მათი განვითარებისათვის სამუშაო ინსტრუმენტებად მოგვევლინებიან.

### **§ 5. მსჯელობის ზოგიერთი საგანმანათლებლო შედეგი**

ყალბი ლოგიკური  
თეორიების  
საგანმანათლებლო  
დუბლიკატები

ზემოაღნიშნული ლოგიკური ანალიზის ზოგიერთმა პუნქტმა, საგანმანათლებლო შედეგების თვალსაზრისით, შესაძლოა დაბრკოლება შექმნას; განსაკუთრებით იმ პრაქტიკის გამო, რომელიც

<sup>1</sup> ამ პროცესებს, უფრო დეტალურად, IX თავში შევხებით.

ყალბი სეპარაციის საფუძველზე აღმოცენდა და გულისხმობს, რომ თითოეული მათგანი მეორისაგან სრულიად დამოუკიდებელი და სავსებით თვითკმარი სიდიდეა. (ი) ზოგ სასკოლო საგანში, ან ზოგადად ყველა აქტივობაში, რომელიც თავს იჩენს ხოლმე გარკვეულ თემასთან თუ გაკვეთილთან დაკავშირებით, მოსწავლეებს დეტალებში ჩაფლობას აიძულებენ; მათი გონება იტვირთება იმ ერთმანეთთან სრულიად დაუკავშირებელი ინფორმაციით, რომელიც ან პირადი გამოცდილებით დააგროვეს და დაიმახსოვრეს, ან ავტორიტეტული წყაროებიდან (მასწავლებელი, სახელმძღვანელოები) მზამზარეული სახით მიიღეს. ინდუქცია ასეთ დროს საწყის და ბოლო ეტაპებზე ფაქტებისა და ინფორმაციის იზოლირებული ფრაგმენტების უაზრო დახვავებად გაიაზრება. ის ჭეშმარიტება, რომ ეს დეტალები რაღაც დიდის და ზოგადის ნაწილებია და მისი ხედვისა და წვდომის საშუალებას წარმოადგენენ (რაც განსაზღვრავს კიდევ მათ საგანმანათლებლო ღირებულებას), სავსებით იგნორირებულია. საგნობრივ გაკვეთილებზე დაწყებით სკოლაში და, ლაბორატორიული მეცადინეობების დროს, ზედა კლასებში საგანს ხშირად ისე ასწავლიან, რომ მოსწავლეები „ხეების სიმრავლის გამო ტყვეს ვეღარ ხედავენ“. მოვლენები და მათი თვისებები ისეა დეტალებამდე დაყვანილი და დაქუცმაცებული, რომ ის მთავარი და დიდი ცნება, რომლის შემადგენელ ნაწილებსაც ისინი წარმოადგენენ, არც კი განიხილება. იგივე ხდება ლაბორატორიული მუშაობისასაც, როდესაც მოსწავლეები ლაბორატორიულ მანიპულაციებსა და პროცესებში აქტიურად ერთვებიან, მაგრამ ვერც საკვლევი პრობლემის არსს იაზრებენ და ვერც იმას ხვდებიან, თუ რას ემსახურება მათ მიერ ჩატარებული ცდა თუ მისი ჩატარების მეთოდი. მხოლოდ დედუქციით არის შესაძლებელი ზოგად მოვლენებსა და მათ დეტალებს შორის მწყობრი მიმართებების დადგენა და მათზე ყურადღების გამახვილება; ხოლო როცა მოსწავლე ამ მიმართებებს გაითავისებს, მისთვის სწავლა „ათასი წვრილმანით სავსე გუდაზე“ მეტი რამ გახდება.

(იი) ბავშვის გონებას არც „იმ გაუგებარი მთელის ბუნდოვანი ცნების“ ნაჩქარევი აღქმისაკენ უნდა ვუბიძგოთ, თუკი კარგად არ გავააზრებინებთ, სახელდობრ, როგორ არიან მისი შემადგენელი ფაქტები და დეტალები დაკავშირებულნი ერთმანეთთან და თავად

„ფაქტების“  
იზოლირება

წარუმატებლობა,  
რომელიც არასწორად  
გაგებულ მსჯელობის  
ცნებას მოსდევს

მთელთან. მოსწავლე გრძნობს, რომ, ასე ვთქვათ, „ზოგადი თვალსაზრისით“, ისტორიისა და გეოგრაფიის გაკვეთილებზე ნასწავლი ფაქტები რალაგნაირად უკავშირდება ერთმანეთს, მაგრამ „ზოგადი თვალსაზრისი“ აქ იგივეა, რაც „გაუგებარი თვალსაზრისი“, რადგანაც მოსწავლეს წარმოდგენა არა აქვს ამ კავშირის რეალურ არსზე.

მოსწავლეს აგულიანებენ, გარკვეული ფაქტების ბაზაზე თავად შექმნას ზოგადი ცნება ანუ კონცეფცია ამ ფაქტების ურთიერთკავშირზე; მაგრამ მასწავლებელი თავს აღარ იწუხებს იმის გასაკონტროლებლად, რეალურად შემუშავდა თუ არა ეს კონცეფცია, რამდენად სწორადაა იგი გააზრებული და ხვდება თუ არა მოსწავლე, კონცეფციის რომელი პუნქტები ეხმიანება მის ხელთ არსებულ შემთხვევას და სხვა მსგავს შემთხვევებს. ინდუქციური დასკვნის გამოტანა, ანუ მიხედვრა, თავად მოსწავლეზეა მინდობილი; თუ დასკვნა სწორია, მასწავლებელი მას უმაღვე მიიღებს; თუ არასწორია, უბრალოდ დაიწუნებს. როცა საქმე იდეის განვითარებაზე მიდგება, ამ გარჯას, როგორც წესი, მასწავლებელი იღებს ხოლმე საკუთარ თავზე, რაც იმას ნიშნავს, რომ მის ინტელექტუალურ მხარეზე პასუხისმგებლობაც მასვე ეკისრება. მაგრამ სრულყოფილი, ინტეგრალური ამროვნების აქტი მოითხოვს, რომ სწორედ შეთავაზების (მიხვედრის) ინიციატორი იყოს პასუხისმგებელი ამ შეთავაზების არსის არსებულ პრობლემასთან გონივრულ დაკავშირებაზე; მან იმდენად მაინც უნდა განავითაროს შეთავაზება, რომ თვალნათლივ წარმოჩნდეს მისი სპეციფიკურ მონაცემებთან მისადაგებისა და მათი ახსნის გზები. ძალიან ხშირად, როცა მოსწავლეთა შემოწმება მხოლოდ მათი ტექნიკური უნარების მიხედვით არ ხდება, ან იმ ფაქტების ცოდნით არ შემოიფარგლება, რომლებიც სახელმძღვანელოში ამოიკითხეს ან მასწავლებელმა თავად ასწავლა, მასწავლებლები მეორე უკიდურესობაში ვარდებიან; მას შემდეგ, რაც მოსწავლეებს სპონტანური რეფლექსიისაკენ მოუწოდებენ, მათ მიხვედრებსა და მოსაზრებებს პირდაპირ იწონებენ ან იწუნებენ, და საკუთარ თავზე იღებენ პასუხისმგებლობას მათ შემდგომ დამუშავებაზე. ასეთი ხერხით, შეთავაზებებისა და მათი ინტერპრეტირების ფუნქცია ერთგვარ აჟიოტაჟს კი იწვევს, მაგრამ თავად პროცესები მოსწავლეთა სასარგებლოდ არც წარიმართება და არც მუშავდება; სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ინდუქციის სტიმულირება კი ხდება,



მაგრამ იგი არ გადადის განსჯის ფაზაში, რომელიც ასეთი აუცილებელია მისი სრულყოფისათვის.

სხვა საგნებსა და საკითხებზე მუშაობისას დედუქციური ფაზა იზოლირებულია და თვითკმარ მოვლენად განიხილება. ამ ყაღბა იზოლირებამ შეიძლება თავი იჩინოს პროცესის თითოეულ (ან ორივე) ფაზაში; კერძოდ, ზოგადი ინტელექტუალური პროცედურის საწყის ან ბოლო ეტაპებზე.

(იი) დეფინიციებით, წესებით, ზოგადი პრინციპებით, კლასიფიკაციებით და მსგავსი ელემენტებით დაწყება პირველი ტიპური შეცდომაა. ეს მეთოდი იმდენად მძაფრი და ერთსულოვანი კრიტიკის ობიექტად იქცა განათლების რეფორმის მთელ სფეროში, რომ მასზე დიდხანს ყურადღების შეჩერება ნამდვილად არ ღირს; მაგრამ ის კი უნდა აღინიშნოს, რომ შეცდომა ლოგიკური ტიპისაა და მისი არსი დედუქციის მანამდე შემოყვანის მცდელობაა, ვიდრე თავად რაციონალური ხერხების გენერალიზაციის მოთხოვნის განმაპირობებელი კერძო ფაქტების გაცნობა მოხდებოდეს. სამწუხაროდ, რეფორმატორები ხშირად ძალიან შორს მიდიან ხოლმე კრიტიკულ დამოკიდებულებაში ანდა შეცდომის არსს სწორად ვერ იაზრებენ. ისინი მეორე უკიდურესობაში ვარდებიან და ყოველგვარი დეფინიციის, სისტემატიზაციის, ზოგადი პრინციპების გამოყენებისა და ა. შ. წინააღმდეგ ილაშქრებენ, იმის ნაცვლად, რომ კონკრეტული გამოცდილების უქონლობის პირობებში მათი არასაკმარისი მოტივირებით გამოწვეული უსარგებლობისა და უაზრობის აღიარებით შემოიფარგლონ.

(ივ) დედუქციის იზოლირებას შეიძლება იმ შემთხვევაშიც მივაღწევოთ თვალი, როცა ზოგადი მსჯელობის პროცესის შედეგების შემოწმება ახალი შემთხვევების მოხმობით ვერ ხერხდება. დედუქციური ხერხების საბოლოო მიზანია მათი გამოყენება ცალკეული შემთხვევების ასიმილირებასა და გააზრებაში. არავის შეუძლია ზოგადი პრინციპის ბოლომდე გააზრება (იმისდა მიუხედავად, თუ რამდენად ადეკვატურად ახერხებს მის დემონსტრირებას ან გამეორებას) მანამ, სანამ მას იმ ახალი სიტუაციის გააზრებაში არ გამოიყენებს, რომელსაც, ბუნებრივია, გენერალიზაციის მიღწევის პროცესში გამოყენებული შემთხვევებისაგან განსხვავებული მანიფესტაცია ექნება. ძალიან ხშირად სახელმძღვანელოებიცა და მას-

დედუქციის  
იზოლირება მისი  
საწყის ეტაპზე  
წარმოდგენისას

დედუქციის  
იზოლირება ახალი  
დაკვირვებების  
მიმართულებებისაგან

წავლებლებიც საკმაოდ ზედაპირული მაგალითებისა და ილუსტრაციების მოყვანით კმაყოფილდებიან და მოსწავლეებისაგან აღარ ითხოვენ სხვა, მათსავე პირად გამოცდილებაში არსებულ შემთხვევებზე იმ პრინციპის გავრცელებას, რომლის ფორმულირებაც განახორციელეს. აქედან გამომდინარე, თავად პრინციპი ჯერჯერობით ინერტული და უსიცოცხლო რჩება.

ექსპერიმენტების  
უზრუნველყოფის  
ნაკლებობა

(ვ) იმავე თემის ერთ-ერთი ვარიაცია იქნება თუ ვიტყვით, რომ რეფლექსიური კვლევის ნებისმიერი სრულყოფილი აქტი საჭირო მასალას იძლევა ექსპერიმენტირებისათვის – შეთავაზებული და მიღებული პრინციპების იმ თვალსაზრისით შემოწმებისათვის, თუ რამდენად შეუძლიათ მათ ახალი თვისებების წარმომჩენი ახალი შემთხვევების აქტიურად კონსტრუირება. ჩვენი სკოლები მეტისმეტად ნელა უწყობენ ფეხს სამეცნიერო მეთოდების ზოგად განვითარებას. მეცნიერება, თავის მხრივ, საკმაოდ თვალსაჩინოდ ახდენს იმის დემონსტრირებას, რომ ეფექტური და ინტეგრალური აზროვნება შესაძლებელია მხოლოდ იქ, სადაც ექსპერიმენტული მეთოდი რაიმე ფორმით მაინც გამოიყენება. უმაღლესი განათლების დაწესებულებებში, კოლეჯებსა და საშუალო სკოლის ზედა კლასებში ამ პრინციპს გარკვეულწილად აღიარებენ; მაგრამ განათლების დაწყებით საფეხურზე ხშირად ჯერ კიდევ ითვლება, რომ მოსწავლის დაკვირვების ბუნებრივი არეალი, თუკი მას მოსმენილი ინფორმაციითაც შევავსებთ, სავსებით საკმარისი და ადეკვატურია მოსწავლის ინტელექტუალური განვითარებისათვის. ცხადია, სულაც არ არის სავალდებულო, რომ ლაბორატორია აუცილებლად ამ სახელით იქნას შემოთავაზებული ანდა სპეციფიკური აპარატურით იდეალურად ვიყოთ უზრუნველყოფილნი, მაგრამ მეცნიერების მთელი ისტორია იმას ადასტურებს, რომ სრულყოფილი გონებრივი აქტივობისათვის საჭირო გარემო ისე ვერ შეიქმნება, თუ იმ ადეკვატური აქტივობების გახორციელება არ მოხერხდა, რომლებიც ფიზიკური პირობების ცვლას უზრუნველყოფენ; და რომ მართო წიგნები, სურათები ან ის მოვლენები, რომლებსაც ვერ წარვმართავთ და მხოლოდ პასიურად ვაკვირდებით, ვერ მოგვამარაგებენ საჭირო მასალით.

## თავი მერვე

### განსჯა: ფაქტების ინფორმირება

#### **§ 1. განსჯის სამი ფაქტორი**

მოცემულ ვითარებაში, განსჯის კარგი უნარის მქონე ადამიანად ის პიროვნება ითვლება, რომელიც ადეკვატურად განათლებული ან გაწვრთნილია. და თუ ჩვენი სკოლები ისეთ მოსწავლეებს აღზრდიან, რომელთა გონებაც მზად იქნება, ნებისმიერი სფეროს ნებისმიერი შემთხვევა სწორად განსაჯოს, მაშინ მათ ბევრად მეტი მიუციათ აღსაზრდელებისათვის, ვიდრე მხოლოდ ერთ დარგში უმაღლესი ხარისხის სპეციალიზებული ინფორმაციის ჩანერგვითა და დარგის შესაბამისი უნარების განვითარებით მისცემდნენ. იმისათვის, რომ მივხვდეთ, თუ რა იგულისხმება კარგი განსჯის უნარში, ჯერ უნდა გავიაზროთ, რას ნიშნავს თავად განსჯა.

განსჯის კარგი უნარი

ის, რომ განსჯასა და დასკვნის გამოტანას შორის ძალიან მჭიდრო კავშირია, მტკიცებას არ საჭიროებს. დასკვნის გამოტანის ძირითადი მიზანი ისაა, რომ ბოლოს სიტუაციის ადეკვატურ განსჯაში გადაიზარდოს; ხოლო თავად დასკვნის გამოტანის კურსი ნაწილობრივი და სავარაუდო განსჯების სერიაში გავლას ვარაუდობს. რას გულისხმობენ თავისთავად აღებული დასკვნის გამოტანის ეტაპები და პირობები? მათი მნიშვნელოვანი მახასიათებლების მარტივად გამოკვეთა იმ ოპერაციის დაზუსტებითაც შეიძლება, რომელსაც სიტყვა განსჯის თავდაპირველი შინაარსი აღწერდა; კერძოდ, ეს იყო ავტორიტეტული გადაწყვეტილება დაპირისპირებულ მხარეებს შორის საქმის კანონიერად მოგვარებაზე – სასამართლო პროცედურა, სადაც მოსამართლე და ნაფიცი მსაჯულები წარმოდგენილ შემთხვევას განსჯიდნენ. აქ სამი ასეთი მახასიათებელი იკვეთება: (1) დაპირისპირება ერთი შემთხვევის თაობაზე არსებულ ორ ურთიერთსაწინააღმდეგო მტკიცებულებას შორის; (2) ამ მტკიცებულებების განსაზღვრისა და დამუშავების პროცესი და მათთან დაკავშირებული მხარდამჭერი

განსჯა და დასკვნის გამოტანა

ფაქტების გაცხრილვა; (3) საბოლოო გადაწყვეტილება, ანუ განაჩენი, რომელიც სადავო საკითხსაც ამოწურავს და მსგავსივე შემთხვევების განსჯის წესად და პრინციპადაც გამოდგება.

გაურკვევლობა,  
როგორც განსჯის  
წინა ეტაპი

1. თუ რაიმე საეტვო არ იჩენს თავს, სიტუაცია ერთი თვალის შევლებითაც ცხადი ხდება ხოლმე; ანუ აქ უბრალოდ საქმე გვექნება წინასწარ მოლოდინთან, სიტუაციის აღქმასთან და მის შეფასებასთან, მაგრამ სიტუაციის განსჯა არ მოხდება. თუ საქმე თავიდან ბოლომდე საეტვოა, თუ იგი ბუნდოვანებითა და იღუმალებით არის მოსილი, მაშინ მივხვდებით, რომ ჩვენ წინაშე სრული მისტერიაა, თუმცა არც ეს იქნება განსჯა. ხოლო თუ საქმე, თუნდაც ცოტა ბუნდოვნად, მაგრამ მაინც გვთავაზობს განსხვავებულ შინაარსებს და ურთიერთსაპირისპირო შესაძლო ინტერპრეტაციებს, მაშინ უკვე *გარკვეული ხელმოსაჭიდი მასალა გვაქვს და კვლევის უნიც გვიგზავნებს გულებში*. ეჭვი კამათისა და დაპირისპირების ფორმას იძენს; დაპირისპირებული მხარეები ცდილობენ, საბოლოო დასკვნა მათ სასარგებლოდ გამოიტანონ. სასამართლოზე განხილული საქმეები ამ ალტერნატიული ინტერპრეტაციების ძალისხმევით შესანიშნავ ილუსტრაციას წარმოადგენს. მაგრამ ნებისმიერი მცდელობა, ინტელექტის საშუალებით გადაწყდეს რომელიმე საეტვო სიტუაცია, ხომ ზუსტად ამავე თვისებების მატარებელია. გარკვეულ დისტანციაზე მოძრავი ბუნდოვანი ლაქა თვალში გვხვდება და საკუთარ თავს ვეკითხებით, ნეტა რა უნდა იყოს – ღრუბელი თუ ქარბორბალა? ან ეგებ ხეა და ტოტები უშრიალეს? ანდა სულაც ეგებ მავანი გვანიშნებს ხელის ქნევით რაღაცას? მთელ ამ სიტუაციაში არის რაღაც ისეთი, რაც ყველა აღნიშნულ შინაარსს ეხმიანება, თუმცა ან მხოლოდ ერთი მათგანია სწორი, ან – არც ერთი; ასეა თუ ისე, რაღაცას ხომ მაინც უნდა ნიშნავდეს ეს ბუნდოვანი ლაქა? შემოთავაზებული ახსნა-განმარტებებიდან რომელია სწორი? რას გულისხმობს თვალით აღქმული? როგორ უნდა აიხსნას, განისაზღვროს და შეფასდეს იგი? ყოველგვარი მსჯელობა სათავეს სწორედ ასეთი ბუნდოვანი სიტუაციებიდან იღებს.

განსჯა განსაზღვრავს  
საკითხს,

2. საპირისპირო მოსაზრებების განხილვა ანუ მათი სამსჯავროზე გამოტანის პროცესი ალტერნატიული მტკიცებულებების აწონ-დაწონვის გზით ორ მიმართულებად (მხარედ) დაიყოფა, რომელთაგანაც თითოეული, შესაძლოა, მეორეზე აშკარა და თვალნათელი

აღმოჩნდეს განსახილველად წარმოდგენილ შემთხვევაში. სამარ-  
თლებრივი დისპუტის დროს ეს ორი მხარე ერთმანეთის ჩვენებებს  
ცხრილავს და იმ მუხლების შერჩევას ცდილობს, რომლებიც საქმეს  
მიუდგება და ეს ყველაფერი საქმის „ფაქტებად“ და „შესაბამის კა-  
ნონებად“ იწოდება; ზოგადი განსჯისას, მათ (ა) მოცემული შემთხვე-  
ვისათვის მნიშვნელოვანი მონაცემების განსაზღვრას (გავიხსენოთ  
ინდუქციური მოძრაობა) და (ბ) ნედლი მონაცემებით შემოთავა-  
ზებული კონცეფციების ანუ შინაარსების გამომუშავებას (გავიხსე-  
ნოთ დედუქციური მოძრაობა) ვუწოდებთ. (ა) სიტუაციის რა დოზები  
ან ასპექტებია მნიშვნელოვანი ინტერპრეტაციის ჩამოყალიბების  
პროცესის გასაკონტროლებლად? რა არის სრული მნიშვნელობა  
და მოსალოდნელი შედეგი იმ კონცეფციისა, რომელსაც ინტერპ-  
რეტირების მეთოდად ვიყენებთ? ეს კითხვები მკაცრად კორელა-  
ციურია და თითოეული მათგანის პასუხი მეორის პასუხზეა დამო-  
კიდებული; მაგრამ სიადვილისათვის მათი ცალ-ცალკე განხილვა  
აჯობებს.

(ა) ყოველ აქტუალურ ხდომილებაში უამრავი დეტალია, მაგრამ  
ყველა მათგანი არ არის ნიშანდობლივი შესასწავლი საკითხისათ-  
ვის. თუმც კონკრეტული გამოცდილების ყველა შემადგენელი ნა-  
წილი თანაბრადაა წარმოდგენილი, ისინი თანაბარი ძალის მტკი-  
ცებულებებსა და ნიშნებს, ცხადია, არ წარმოადგენენ. უფრო მეტიც,  
მათ არც იარლიყები აქვთ მიკრული წარწერებით: „ეს ძალიან  
მნიშვნელოვანია“ ანდა „ეს მეტისმეტად ტრივიალურია“. ვერც  
მათი ინტენსიურობა, თვალშისაცემობა თუ სიმკვეთრე გამოდგება  
მათი ღირებულების უტყუარ საზომად. ელვარე და თვალშისაცემი  
მახასიათებელი შეიძლება კონკრეტულ სიტუაციაში სრულიად უმ-  
ნიშვნელო აღმოჩნდეს, ხოლო ის, რაც მთელი ხდომილების პირ-  
დაპირი გასაღებია, შეიძლება საკმაოდ მოკრძალებული ან სადღაც  
მიჩქმალული რამ გამოდგეს. უმნიშვნელო თვისებებმა შესაძლოა  
გზა-კვალი აგვირიონ; ისინი საკუთარ თავს ინტერპრეტაციის გასა-  
ღებად მოგვაჩვენებენ ხოლმე მაშინ, როდესაც ტყუილად მნიშვნ-  
ელოვანი რამ ზედაპირულად სულაც არ ჩანს. აქედან გამომდინა-  
რე, შეიძლება ითქვას, რომ განსჯა *სიტუაციის განსაზღვრისა* და იმ  
მოვლენის აღწერისასაც კი ხდება, რომელსაც გრძნობის ორგანო-  
ებით უშუალოდ აღვიქვამთ; მოკვეთა და უკუგდება, სელექცია, აღ-

(ა) იმ ფაქტების  
შერჩევით,  
რომლებიც  
მტკიცებულებად  
გამოდგებიან

მოჩენა თუ გამომზეურება – სიტუაციის განსაზღვრის გარდაუვალი ნიუანსებია. ვიდრე საბოლოო დასკვნამდე მივალთ, უკუგდება და შერჩევა მხოლოდ სავარაუდო ანუ პირობითია. ჩვენ ისეთ რამეებს შევარჩევთ ხოლმე, რომლებიც, ჩვენი აზრით, საბოლოო შინაარსის გასაღები უნდა იყოს; ხოლო თუ ჩვენი არჩევანი კონკრეტულ სიტუაციას არ მოერგება, ჩვენ ხელთ არსებულ მონაცემებს, ანუ შემთხვევის ფაქტებს, ხელახლა გადავხედავთ, რადგანაც ამ ფაქტებში, აზრობრივად, *იმ თვისებებს ვგულისხმობთ, რომლებიც საბოლოო დასკვნისა თუ გადაწყვეტილებისას დამამტკიცებელ საბუთებად გამოდგება.*

დაოსტატება  
დამამტკიცებელი  
საბუთების  
შერჩევაში

არ არსებობს ფაქტების სწრაფად შერჩევისა და უკუგდების ოპერაციის მკაცრი წესები. ეს ყველაფერი კვლავ სწორი განსჯის უნართან, მსაჯულის კარგ ალღოსთან მიგვიყვანს. კარგ მსაჯულს რთული სიტუაციის ყოველგვარი მახასიათებლის რელატიური, ინდიკაციური და ნიშანდობლივი ფასეულობების ამოცნობის უნარი უნდა ჰქონდეს; იცოდეს, რას მიაქციოს ყურადღება და რას – არა; რა უკუაგდოს, როგორც არარელევანტური; რისი აკუმულირება მოახდინოს საბოლოო მიზნის მისაღწევად და რა გამოკვეთოს, როგორც სირთულის დაძლევის ძირითადი გასაღები.<sup>1</sup> ეს უნარი ჩვეულებრივ სიტუაციაში *ოსტატობად, ტაქტიკად და ქკუად იწოდება*; უფრო სერიოზულ სიტუაციაში – *გამჭრიახობად და სამზიანობად*. იგი ნაწილობრივ ინსტინქტური ან თანდაყოლილია, მაგრამ, ამავდროულად, მსგავსი ოპერაციების ჩატარებით მიღებული გამოცდილების შედეგაცაა. მნიშვნელოვანის და მთავარის ამოცნობისა და უმნიშვნელოს და არანიშანდობლივის უკუგდების უნარი პიროვნებას ნებისმიერი სიტუაციის ექსპერტად, ოსტატად და მსაჯულად აქცევს.

ინტუიციური განსჯა

მილის მიერ ციტირებულ მაგალითში შესანიშნავად ჩანს, თუ დახვეწილობის როგორ ხარისხამდე შეიძლება სიტუაციის მნიშვნელოვანი ფაქტორების ამოცნობის უნარის განვითარება და აყვანა: „მოტლანდიელმა მეწარმემ ინგლისიდან, მაღალი ხელფასის და ნიშნის პირობით, იმ ცნობილი ფართლეულის მღებავის ჩამოყვანა განიზრახა, რომელსაც არაჩვეულებრივი ფერების დაყენება შეეძლო. მწარმოებელს უნდოდა, რომ მღებავს საკუთარი გამოცდილება ქარხნის სხვა მუშებისათვის გაეზიარებინა. მღებავი დათანხმდა,

1 გაიხსენეთ და შეადარეთ იმას, რაც ანალიზზე ითქვა.

მაგრამ საღებავის ინგრედიენტების პროპორცია, რომელიც მისი ოსტატობის მთავარი საიდუმლო იყო, მათი მუჭა-მუჭა ამოღებით და შეზავებით განისაზღვრებოდა მაშინ, როდესაც გავრცელებული წესისამებრ, საღებავებს წონით ურევდნენ ხოლმე ერთმანეთში. მე-წარმემ მღებავს მოსთხოვა, საღებავების პროპორციები შესაბამისი წონის ერთეულებით ჩამიწერეო, რადგანაც მათი პროპორციული შეზავების ზოგადი პრინციპის დაზუსტება და საწარმოში დანერგვა უნდოდა. ამ დავალებას მღებავმა თავი ვერ გაართვა, რაც იმას ნიშნავდა, რომ საკუთარ უნარსა და გამოცდილებას სხვებს ვერ გაუზიარებდა. წლების მანძილზე, ოსტატ მღებავს საკუთარი მიმართებები დაემყარებინა ეფექტური ფერების მიღებასა და ხელში აღებული საღებავის ტაქტილურ პერცეფციას (შეხებით გამოწვეულ შეგრძნებას) შორის; და ამ პერცეფციის წყალობით, სასურველი ეფექტის მისაღწევად, ყოველი კერძო შემთხვევისათვის *კონკრეტული გზების მოძიებას ახერხებდა*“. რაიმე პირობებზე დიდხანს ფიქრი, საკითხთან მჭიდრო კონტაქტი, რომელიც ძლიერი ინტერესითაა შეზავებული, მსგავსი ექსპერიმენტების მრავალგზის ჩატარება, საბოლოოდ, აუცილებლად მიგვიყვანს იმ განსჯამდე, რომელსაც ჩვენ ინტუიციურს ვუწოდებთ; თუმცა, უნდა ითქვას, რომ ასეთი ინტუიციური განსჯა მუდამ სწორია ხოლმე, რადგანაც იმ ინტელექტუალურ სელექციასა და შეფასებას გულისხმობს, რომელსაც პრობლემის გადაჭრამდე, ანუ შედეგის გაკონტროლების სტანდარტამდე მივყავართ. ამ უნარის ფლობა განსაზღვრავს სწორედ განსხვავებას ნამდვილ ოსტატსა და ინტელექტუალურ მაჩანჩალას შორის.

ასეთია სრულყოფილი განსჯის უნარი იმ მონაცემებთან დაკავშირებით, რომელთა საფუძველზეც საბოლოო გადაწყვეტილება უნდა მივიღოთ. მაგრამ ნებისმიერ შემთხვევაში არსებობს კიდევ გარკვეული შეგრძნება იმისა, თუ რომელ გზას უნდა დავადგეთ; გარკვეული თვისებების მუდმივი წინასწარი შერჩევა იმის დასაანახად, თუ სად მიგვიყვანს მათზე ყურადღების გამახვილება; სურვილი – საბოლოო გადაწყვეტილება დროში გავახანგრძლივოთ და სავსებით უკუვადოთ ან განსხვავებული ადგილი მივუჩინოთ დამამტკიცებელი საბუთების სქემაში იმ ფაქტორებს, რომელთა სხვა მახასიათებლებიც სხვა შესაძლო გადაწყვეტილებების გზას გვიჩვენებენ. ყურადღებიანობა, მოქნილობა და ცნობისმოყვარეობა

კარგი განსჯის უნარის შექმნისათვის სასიცოცხლო ფაქტორებია; ხოლო დოგმატურობა, სიხისტე, ცრუ წარმოდგენები და ახირებები, რომლებიც რუტინის, პიროვნების პირადი ვნებებისა თუ თავქარიანობის შედეგია, სრულიად მომაკვდინებელი.

(ბ) პრობლემის გადაწყვეტისათვის, შესაბამისი პრინციპებიც უნდა შეირჩეს

(ბ) მონაცემთა ეს სელექცია, ცხადია, *იმ შეთავაზებულ შინაარსთა განვითარებისა და დამუშავების მიზანს ემსახურება, რომელთა საფუძველზეც უნდა მოხდეს მათი ინტერპრეტირება*. ამრიგად, კონცეფციათა ევოლუცია ფაქტების განსაზღვრის პარალელურად მიმდინარეობს: სავარაუდო შინაარსები ერთმანეთის მიყოლებით გონების თვალთ გადაისინჯება და იმ მონაცემებთან დაკავშირებით განიხილება, რომლებსაც უნდა მივუსადაგოთ; შემდეგ მათი სავარაუდო შედეგების დეტალიზაცია მოხდება, ზოგი მათგანი უკუიგდება, ხოლო შედარებით იმედის მომცემი – საქმეში ჩაირთვება. ჩვენ არც ერთ პრობლემას არ ვუდგებით სავსებით ქალწულებრივი და გულუბრყვილო ჭკუით; ჩვენ მათ (ადრე შეცნობილი შინაარსების მარაგით ანდა იმ გამოცდილებით აღჭურვილები, რომელიც ამ შინაარსებს გამოგვაცნობინებს) აღქმისა და გააზრების ჩვეულ ხერხებს ვუსადაგებთ. თუ სიტუაცია ისეთია, რომ რომელიმე ადრე მიღებული პასუხი პირდაპირ შეგვიძლია საქმეში ჩავრთოთ, შინაარსს მყისვე გავიაზრებთ და ფაქტების დასაშვები მნიშვნელობები პირდაპირ იჩენენ თავს. არ არსებობს მკაცრი წესები იმის დასადგენად, თუ რამდენად სანდოა შემოთავაზებული შინაარსი და რამდენად უნდა მივყვეთ მას. აქ მუდამ ადამიანის პიროვნული (კარგი ან ცუდი) განსჯის უნარია წამყვანი. არც ერთ მოცემულ იდეასა თუ პრინციპს არ ახლავს სპეციალური იარაღი, წარწერით: „ამ სიტუაციაში მე უნდა გამომიყენო“, როგორც ეს ჯადოსნურ ნამცხვრებს ეწერა ზღაპარში *ელისი საოცრებათა ქვეყანაში* („შემჭამე!). მოაზროვნემ თავად უნდა მიიღოს გადაწყვეტილება, თავად უნდა აირჩიოს, რა გზას დაადგეს; ასე რომ, ბუნებრივია, გარკვეული რისკი ყოველთვის არსებობს და წინდახედული მოაზროვნეც ძალიან ფრთხილობს გადაწყვეტილების მიღებისას, რომელიც, მომდევნო მოვლენებით, ან დადასტურდება, ან გაბათილდება. თუ ადამიანი თავად ვერ ახერხებს გონივრულად შეაფასოს, რა იქნება რელევანტური მოცემული რთული და ბუნდოვანი საკითხის ინტერპრეტაციისათვის, მაშინ სავარაუდოა, რომ მისმა საგანმანათლებლო ოფ-



ლის ღვრამ და მუხლიაუხრელი შრომით დაგროვებულმა კონცეფციების უზარმაზარმა მარაგმა რაიმე ნაყოფი გამოიღო. სწავლა ტკუა არ არის, ისევე როგორც ინფორმაციის სიუხვე ვერ გახდება კარგი განსჯის უნარის გარანტი. მეხსიერებამ შეიძლება უზრუნველგვეყოს, ასე ვთქვათ, ანტისეპტიკური მაცივრით, რომელშიც შინაარსთა იმ მარაგის შენახვაა შესაძლებელი, მომავალში რომ გამოგვადგება; მაგრამ სწორედ განსჯით უნდა შეირჩეს მათგან ის, რომელიც მოცემულ რთულ ვითარებას შეესატყვისება; ხოლო რთული ვითარების (მძიმე ან მსუბუქი კრიზისის) გარეშე განსჯაც არ არის საჭირო. არც ერთი კონცეფცია, თუნდაც აბსტრაქტულად მეტად მყარი და მტკიცე, თავიდან იმაზე მეტი ვერ იქნება, ვიდრე „ინტერპრეტატორის პოსტზე წარდგენილი ერთ-ერთი მოკრძალებული კანდიდატი“, ხოლო თუ მეტოქეებზე წარმატებული აღმოჩნდება შავი ლაქების ამოხსნაში, რთული კვანძების გახსნასა და შეუსაბამობების გამართვაში, მოცემულ სიტუაციაში ჭეშმარიტად ვალიდურ იდეად მხოლოდ მაშინღა გამოცხადდება.

3. როდესაც განსჯა ბოლომდე ყალიბდება, იგი უკვე გადაწყვეტილების სახეს იღებს; ხურავს (ანუ ასრულებს) გადასაწყვეტ საკითხს. ეს გადაწყვეტილება არა მხოლოდ აგვარებს ამ კონკრეტულ სიტუაციას, არამედ იმ წესის ან მეთოდის ჩამოყალიბებასაც განაპირობებს, რომელიც, სამომავლოდ, მსგავსი შემთხვევების გადაჭრაში დაგვეხმარება; სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ეს ბუსტად იგივეა, რაც სასამართლოში ხდება ხოლმე, როცა განაჩენის გამოტანით მოსამართლე საქმესაც ხურავს და მსგავსი შემთხვევების განსჯის პრეცედენტსაც ქმნის. თუკი იმ ინტერპრეტაციას, რომელზედაც შევჩერდით, მომავალი შემთხვევის დეტალები და მახასიათებლები მკვეთრად არ დაუპირისპირდებიან, მსგავსივე ინტერპრეტაციებით თავისუფლად შეიძლება წინასწარი ვარაუდის ჩამოყალიბება. ასეთნაირად ყალიბდება განსჯის პრინციპები; გარკვეული ტიპის ინტერპრეტაცია თანდათან წონასა და ავტორიტეტს იძენს. მოკლედ, შინაარსთა სტანდარტიზაცია ასე უნდა მოხდეს – მათი ლოგიკურ კონცეფციებად ჩამოყალიბებით.

განსჯა  
გადაწყვეტილებით  
ან დადგენილებით  
სრულდება

## § 2. იდეათა წარმოშობა და მათი ბუნება

ეს მოსაზრება იდეებისა და განსჯის ურთიერთმიმართებების

იდევნის  
ვარაუდები,  
რომლებსაც  
განსჯის  
ვიყენებთ

დადგენამდე მიგვიყვანს.<sup>1</sup> ბუნდოვან და გაუგებარ სიტუაციაში რა-  
იმე ყოველთვის გვთავაზობს რაღაც სხვას, როგორც საკუთარ ში-  
ნაარსს. თუ ეს შინაარსი იმთავითვე მისაღები აღმოჩნდება, მაშინ  
რეფლექსიურ აზროვნებას ადგილი არ ექნება, ანუ ჭეშმარიტი განს-  
ჯის პროცესი არ შედგება. ასეთ დროს ფიქრი ყოველგვარი კრიტი-  
კული შეფასების გარეშე წყდება და ყალიბდება დოგმატური რწმე-  
ნა, ყველა თავისი თანამდევნი რისკით. მაგრამ თუ შემოთავაზებულ  
შინაარსს მისი კარგად შემოწმებისა და შესწავლის მიზნით შევა-  
ყოვნებთ, მაშინ ჭეშმარიტ განსჯასთან გვექნება საქმე. ჩვენ ვჩერ-  
დებით და ვფიქრობთ, დასკვნის გამოტანას არ ვჩქარობთ, რათა  
უფრო ძირფესვიანად ჩავეძიოთ მოცემულ საკითხს. ამ პროცესში  
ის შინაარსი, რომელიც მხოლოდ პირობითად, მისი გადამოწმების  
მიზნითაა მიღებული, იდეის *სტატუსს* იძენს. ანუ, სხვა სიტყვებით  
რომ ვთქვათ, *იდეა ის შინაარსია, რომელიც პირობითადაა მიღე-  
ბული, დამუშავებული და გამოყენებული მხოლოდ იმ მიზნით, რომ  
რთული სიტუაციის გადაჭრის საქმეში მისი ვარჯისიანობა შევამოწ-  
მოთ, რაც შინაარსის განსჯის იარაღად გამოყენებას გულისხმობს.*

ანუ ისინი  
ინტერპრეტირების  
იარაღებია

დავუბრუნდეთ შორს მდებარე ბუნდოვანი და მოძრავი საგნის  
მაგალითს. ჩვენ გვინტერესებს, რას წარმოადგენს ეს საგანი, ანუ  
რა არის არსებული ბუნდოვანება. სავარაუდო შეთავაზებები, ამ  
შემთხვევაში, არის: მამაკაცი, რომელიც ხელებს იქნევს ან მეგო-  
ბარი, რომელიც რაღაცას გვანიშნებს. რომელიმე ამ შეთავაზების  
უყოყმანოდ მიღება განსჯის დატყვევებას ნიშნავს. მაგრამ თუ ჩვენ  
ამ შეთავაზებებს ფაქტებად კი არ აღვიქვამთ, არამედ, სწორედაც  
რომ, მხოლოდ შეთავაზებებად, დაშვებებად და ვარაუდებად მი-  
ვიჩნევთ, მაშინ ისინი იდეად იქცევა; იდეად, რომელსაც შემდეგი  
თვისებები ახასიათებს: (ა) როგორც მარტივად შეთავაზება, იგი  
მხოლოდ ვარაუდია, რომელსაც, უფრო სერიოზულ სიტუაციაში,  
ჰიპოთეზად ან თეორიად ვნათლავთ ხოლმე. სხვა სიტყვებით რომ  
ვთქვათ, ეს ისაა, რაც *შესაძლო, მაგრამ ჯერ კიდევ საექვო ინტერპ-  
რეტაციის ვარიანტია.* (ბ) მიუხედავად იმისა, რომ ჯერ კიდევ საექ-  
ვოა, მას გარკვეული ფუნქცია — კვლევისათვის და შესწავლისათვის

1 ტერმინი იდეა პოპულარულ ენაზე ხშირად (ა) უბრალოდ წარმოდგენის, (ბ) მიღებული რწმენის და (გ) თავად განსჯის შინაარსითაც იხმარება ხოლმე; მაგრამ ლოჯიკურად იგი მხოლოდ განსჯის ერთ-ერთი ფაქტორია, როგორც ეს წინამდებარე ტექსტშია ახსნილი.

მიმართულების მიცემა — ეკისრება. თუ ბუნდოვანი მოძრავი საგანი მართლაც მეგობარია, მაშინ მასზე ყურადღებით დაკვირვება სხვა, ამის დამადასტურებელ თვისებებსაც წარმოაჩენს; ხოლო თუ უცნობი მეხრება, რომელიც ურჩი ნახირის დამორჩილებას ცდილობს, დაკვირვების შედეგად წარმოჩენილი ახალი თვისებები მკვეთრად განსხვავებული იქნება. ამიტომ ჩვენ უკვე ვცდილობთ, ძალიან ყურადღებით დავაკვირდეთ მოვლენებს და ახლად წარმოჩენილი თვისებები კარგად გავანალიზოთ. როდესაც იდეას საეტვოდ მივიჩნევთ, იგი კვლევა-ძიების პროცესის პარალიზებას გამოიწვევს, ხოლო თუ შეტველ სინამდვილედ მივიღებთ, ძიების პროცესს შებოჭავს. ამიტომ, თუ გვსურს, რომ იდეა პლატფორმად ან კვლევის მეთოდად იქცეს, იგი ჯერ კიდევ საეტვო ვარაუდად უნდა მივიჩნიოთ.

გემოაღნიშნულიდან გამომდინარე, იდეები ტეშმარიტ იდეებად არ ჩაითვლება, თუ იმ რეფლექსიური გადამოწმებისას იარაღებად ვერ გამოვიყენებთ, რომელმაც, წესით, პრობლემა უნდა გადაჭრას. ვთქვათ, გვინდა, რომ მოსწავლემ დედამიწის სფერული მოყვანილობის იდეა აღიქვას. ეს, ცხადია, სრულიად სხვა რამ არის, ვიდრე ის, რომ ამ მოვლენას *ფაქტის სახით* ვასწავლით. მას შეიძლება ვაჩვენოთ (ან შევახსენოთ) ბურთი ანდა გლობუსი, და ვუთხრათ, რომ დედამიწა ისეთივე მრგვალია, როგორც ეს საგნები; მერე შეიძლება ვაიძულოთ, რომ დღიდან დღემდე იმეოროს ეს მტკიცებულება მანამ, სანამ მის ცნობიერებაში დედამიწის ფორმა და ბურთის ფორმა ერთ ცნებად არ ჩამოყალიბდება. მაგრამ ამ მეთოდით მან მაინც ვერ გაითავისა დედამიწის სფეროსებურობის იდეა; მაქსიმუმი, რასაც მივაღწიეთ, ის არის, რომ მის ცნობიერებაში უკვე არსებობდა სფეროს ხატი და მან მოახერხა, რომ იგი, ბურთთან ანალოგიზაციის გზით, დედამიწის ხატთან გაეგიგებინა. სფეროსებურობის იდეის აღსაქმელად, მოსწავლემ ჯერ დაკვირვების შედეგად აღმოჩენილ ფაქტებში უნდა დაინახოს გარკვეული სირთულეები და დამაბნეველი მომენტები, და რაღაც წარმოდგენაც უკვე უნდა ჰქონდეს სფეროს ფორმაზე, რომელიც მას აღნიშნული მოვლენის არსის გასააზრებლად შესთავაზებს. მხოლოდ იმ შემთხვევაში გახდება სფეროსებურობა ტეშმარიტი იდეა, თუ მონაცემთა ისეთი ინტერპრეტირების მეთოდად გამოვიყენებთ, სადაც ეს მონაცემები უფრო სრულ მნიშვნელობას შეიძენენ. შესაძლოა, გონებაში აღბეჭდილი გვექონდეს

ფსევდოიდებები

თვალნათელი ხატი, მაგრამ არ გვქონდეს იდეა; და ისიც შესაძლოა, რომ ხატი მეტად ბუნდოვანი იყოს, მაგრამ იდეა მაინც გვქონდეს, თუკი ამ ხატის ფუნქცია დაკვირვებისათვის ბიძგის მიცემა, ფაქტებს შორის ურთიერთობის გამოკვეთა და კვლევისათვის კონკრეტული მიმართულების დადგენა იქნება.

იდეები „ან კი, ან არა“ მეთოდის ერთადერთი ალტერნატივაა

ლოგიკური იდეები იმ გასაღებებს ჰგვანან, გარკვეული საკეტების გასახსნელად სპეციალურად რომ მოჭრიან ხოლმე. აკვარიუმში ჩასმული თევზები მათზე მონადირე ქარიყლაპისასაგან მინის ბარიერით თუ გამოყავი, ეს უკანასკნელი თურმე ზღუდეს თავს იქამდე ურახუნებს, ვიდრე ტვინში ბოლომდე არ ჩაეჭედება, ამ სიტყვის პირდაპირი მნიშვნელობით, რომ საკბილოს ვერაფრით ვერ მოიგდება. ცხოველები მოვლენებს „მოსინჯე და ნახავ“ მეთოდით იმეცნებენ (თუ მათ საერთოდ ხელეწიფებათ რაიმეს შემეცნება); ისინი არაგეგმაზომიერად, გაუთავებლად სცდიან ხოლმე სხვადასხვა გზას სანუკვარი მიზნის მისაღწევად, და რომელიც გაამართლებს, საბოლოოდ იმ გზას დაადგებიან. ის მოქმედებები, რომლებიც გაცნობიერებული იდეებით (ანუ ექსპერიმენტირების მიზნით შემოთავაზებული შინაარსებით) არის ნაკარნახევი, შეუვალი უტვინობისა და ამ „ძვირფასი მასწავლებლისაგან ნასწავლი“ არაგეგმაზომიერი, ალაღებდზე მიშვებული ექსპერიმენტების ერთადერთი პრაქტიკული ალტერნატივაა.

ისინი არაპირდაპირი შეტევის მეთოდებს წარმოადგენენ

საგულისხმოა, რომ ინტელექტთან ასოცირებული ბევრი სიტყვა შემოვლითი გზით სიარულისა და ჯიუტი კატეგორიულობისათვის თავის არიდების იდეას (ზოგჯერ თვით ზნეობრივი ნორმებიდან გადახვევის აზრითაც კი) ემსახურება. გულადი და სწორხაზოვნების მოყვარული კაცი, როგორც წესი, პირდაპირ დაადებს თავს და გვერდით გაუხედავად წავა საქმეზე (სხვათა შორის, ისევე, როგორც უბირი კაცი). ჭკვიანი ადამიანი კი საზრიანია, ეშმაკია, გონებაგამჭრიახია, მარჯვეა, მოხერხებულია და შემოქმედებითად აზროვნებს; რაც იმას ნიშნავს, რომ ის პირდაპირ არ დაადებს თავს და გვერდით გაუხედავად და უკანმოუხედავად არასდროს იმოქმედებს.<sup>1</sup> იდეა იმ წინააღმდეგობის დაძლევის, მათი გვერდის ავლისა თუ მათგან თავის დაძვრენის რეფლექსიური მეთოდია, რომლებსაც, წინააღმდეგ შემთხვევაში, პირდაპირ და მტკივნეულად უნდა ეკვეთო.

1 იხ. უარდი, *Psychic Factors of Civilization*, გვ. 153.

მაგრამ იდეებს შესაძლოა ეს ხმამაღალი და ჭყეტელა „ინტელექტუალურობის“ მახასიათებელი ოდნავ გაუხუნდეთ და ჩვეულებრივობის ელფერი შეიძინონ, თუ მათ ყოველდღიურ ცხოვრებაში ხშირ-ხშირად მივმართავთ. როდესაც ბავშვი პირველად აღიქვამს და, დროებითი შეყოვნების პირობებში, თანდათან ისწავლის, თუ რა არის კატა, ძაღლი, ცხენი, ქვა, ხეები, ფეხსაცმელი და სხვა საგნები, მაშინ იდეები – გაცნობიერებული და წინასწარ ნავარაუდები შინაარსები – თავში ძალაუვნებურად ებეჭდება, როგორც ამ საგანთა საიდენტიფიკაციო მეთოდები. ამ ეტაპზე, როგორც წესი, თავად საგანი და მისი შინაარსი იმდენად შედუღაბდება, რომ ერთ ცნებად ჩამოყალიბდება და, ამდენად, აქ არც განსჯას და არც გონების სხვაგვარ დაძაბვას ადგილი აღარ ექნება; მოკლედ, საგანთა შეცნობის პროცესი უკვე სრულ ავტომატიზმამდე დავა. მეორე მხრივ, საგნები, რომლებსაც, ჩვეულებრივ, ყოველგვარი დაბრკოლების გარეშე აღვიქვამთ და რომლებიც მეტისმეტად ნაცნობია, ახალ და უჩვეულო კონტექსტში მოხვედრისთანავე, განსჯის ობიექტებად იქცევიან; ამის მაგალითია თუნდაც ის შემთხვევა, როცა ფორმებს (სამკუთხედებს, კვადრატებს, წრეებს), მანძილებსა და ზომებს კარგად ვიცნობთ და ვიზუალურად მშვენივრად ვარჩევთ ერთმანეთისაგან, მაგრამ ჩვენი ამჟამინდელი ამოცანა მათი გეომეტრიული სავარჯიშოების შესასრულებლად დახაზვა და აზომვაა.

**§ 3. ანალიზი და სინთეზი**

განსჯისას არეულ მონაცემებს ნათელი ეფინება და, ერთი შეხედვით, არაკოჰერენტული და დაუკავშირებელი ფაქტები მწყობრად ლაგდება ხოლმე. საგნები ჩვენში გარკვეულ გრძნობებს აღძრავენ; მათ წარუშლელი შთაბეჭდილების მოხდენაც კი შეუძლიათ; ისინი შესაძლოა მრგვალად და გლუვად აღვიქვათ (ანუ შეგრძნების დონეზე ის თვისება გამოავლინონ, რომელსაც შემდგომ ამ სიტყვებით აღვნიშნავთ), რომელიმე ქმედება შესაძლოა ჩვენთვის უხეში იყოს (ანუ მოგვიანებით მას ასეთი კლასიფიკაცია მივცეთ), და მაინც, ეს თვისებები შესაძლოა მოდიფიცირდეს, გაფერმკრთალდეს, დაიკარგოს ანდა, მთელი სიტუაციის შეფასებისას, სხვა თვისებებში გაითქვიფოს. მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეიძლება რომელიმე თვისების ინდივიდუალიზაცია მოხდეს, როდესაც რომელიმე

განსჯა სიტუაციას  
ნათელს ჰფენს:  
ანალიზი

რთული და ჩახლართული პრობლემის ამოსახსნელად საჭირო ხდება სიტუაციის თავდაპირველი ფორმით აღდგენა და მისი ამ კონკრეტული ასპექტის იარაღად გამოყენება. მხოლოდ მაშინ გამოიყოფა სიმრგვალისა და უხეშობის ელემენტი წინარე გამოცდილებიდან და ცალკე მდგომი, გამორჩეული თვისების სტატუსს მაშინ დაიძვედრებს, თუ დაგვჭირდება რომელიმე ახალი საგნის ფორმის აღწერა ან რომელიმე ახალი მოქმედების მორალური მხარის დაზუსტება. თუკი ასეთნაირად შერჩეული ელემენტი ნათელს მოჭფენს იმას, რაც ახალ გამოცდილებაში სხვა შემთხვევაში სრულიად გაუგებარი დარჩებოდა, შინაარსობრივ პოზიტიურობასა და სიცხადეს ის თავისთავადაც შეიძენს. ამ თემას მომდევნო თავში უფრო დეტალურად განვიხილავთ, ამჟერად კი მხოლოდ ანალიზთან და სინთეზთან დაკავშირებით შევეხებით.

გონებრივი ანალიზი ფიზიკურ დაყოფას არ ჰგავს

მაშინაც კი, როცა აშკარად არის დამტკიცებული, რომ ინტელექტუალური და ფიზიკური ანალიზი განსხვავებული ტიპის ოპერაციებია, ხშირად ინტელექტუალურ ანალიზს მანაც ფიზიკური ანალიზის ანალოგად აღიქვამენ – თითქოს ისიც მთელის შემადგენელ ნაწილებად დაშლა იყოს, ოღონდ სივრცეში კი არა, გონებაში. ვინაიდან ვერავინ ვერ განმარტავს, თუ რას გულისხმობს მთელის შემადგენელ ნაწილებად გონებაში დაშლა, ამ ბუნდოვან კონცეფციას მომდევნო გაუგებრობისაკენ მივყავართ – რომ ლოგიკური ანალიზი უბრალოდ ყველა დასაშვები თვისებისა და დამოკიდებულების ჩამოთვლა და აღნუსხვაა.

ანალიზის არასწორი გაგება განათლებაში

ამ კონცეფციამ უზარმაზარი გავლენა მოახდინა განათლებაზე.<sup>1</sup> კურიკულუმში წარმოდგენილი ყველა სასკოლო საგანი უკვე იყო (ან ჯერ კიდევ არის) იმ ფაზაში, რომელსაც ანატომიური ანუ მორფოლოგიური მეთოდი ეწოდება – ფაზა, რომელშიც საგნის გაგება გულისხმობს თვისების, ფორმის, დამოკიდებულებების და ა. შ., ცნებათა უხვად დასწავლას და თითოეული გამორჩეული ელემენტის სახელდებას. ნორმალური განვითარების პროცესში სპეციფიკური თვისებების ხაზგასმა და მათი ინდივიდუალიზაცია მხოლოდ იმ შემთხვევაში ხდება, როცა ისინი არსებულ სირთულეს ნათელს მოჭფენ-

1 სწორედ ამან დაუდო საფუძველი ყველა იმ ყალბ ანალიტიკურ მეთოდს, რომელიც გეოგრაფიაში, კითხვაში, წერაში, ხატვაში, ბოტანიკასა და არითმეტიკაში გამოიყენება, და რომელზედაც უკვე ვისაუბრეთ სხვა თემასთან დაკავშირებით.

ნენ ხოლმე. ანალიზის მოტივი თუ აზრი მხოლოდ მაშინ იჩენს თავს, როცა რომელიმე სპეციფიკური სიტუაციის განსჯაში ჩაერთვება, ანუ საჭირო გახდება რომელიმე განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ელემენტის ან ურთიერთმიმართების ხაზგასმა და გამოცალკევება.

ურმის უკან ხარის შებმისა და პროდუქტის დამუშავებამდე გამოშვების მსგავსივე აბსურდული პროცედენტია პროცედურის წარმართვის მეთოდების გაუცნობიერებელი ფორმულირების პრობლემა, რომელიც განსაკუთრებით აქტუალურია განათლების დაწყებით ეტაპზე. მეთოდი, რომელიც აღმოჩენებისა და კვლევისათვის გამოიყენება, ალბათ უკვე ნაკლებად ჰგავს იმ მეთოდს, რომელიც აღმოჩენის შემდგომ გამოიკვეთება და ჩამოყალიბდება ხოლმე. დასკვნის გამოტანის თავდაპირველ ოპერაციაში გონება *ძიების*, *ნადირობის* და *პროექტირების* პროცესშია; იგი, ასე ვთქვათ, *აქეთ-იქით აწყდება*. როცა საქმე საბოლოო დასკვნამდე მივა, კვლევა-ძიება წყდება. ძველი ბერძნები ხშირად მსჯელობდნენ თემამე, როგორ უნდა მოეხერხებინათ რაიმეს გაგება ან კვლევა, რადგანაც მიაჩნდათ, რომ თუ ადამიანმა უკვე იცის ის, რაც აინტერესებს, გაგებას და კვლევას აზრი აღარა აქვს, და თუ არ იცის, ვერც გაიგებს და ვერც გამოიძიებს, რადგანაც არ იცის, რა მოიძიოს. ასეა თუ ისე, აღნიშნული დილემა გარკვეულ შეთავაზებას მაინც გვაძლევს, რადგანაც ჭეშმარიტ ალტერნატივაზე — ძიებისას ეჭვის, წინასწარი ვარაუდისა და ექსპერიმენტირების მნიშვნელობაზე მიგვითითებს. მას მერე, რაც კონკრეტულ დასკვნამდე მივალთ, თვალს გადავავლებთ ხოლმე გადადგმულ ნაბიჯებსა და ყველა იმ პროცესს, რომელსაც კვლევისას ჰქონდა ადგილი. ეს კიდევ ერთხელ დაგვანახებს, თუ რა იყო სწორი და რა — არასწორი; რომელი იყო სასიკეთოდ გადადგმული ნაბიჯი და რომელია დაგვაზარალა, და სამომავლოდ ხელს ანალოგიურ სიტუაციაში სწორი არჩევანის სწრაფად გაკეთებაში შეგვიწყობს. სწორედ ასეთნაირად ყალიბდება თანდათან მეტ-ნაკლებად ექსპლიციტური მეთოდი (შეადარეთ ადრინდელ მსჯელობას ფსიქოლოგიურსა და ლოგიკურზე).

მიუხედავად ყველაფრისა, არსებობს მოსაზრება, რომ თუ მოსწავლე იმთავითვე *შეგნებულად ვერ სცნობს და ექსპლიციტურად ვერ ამტკიცებს* იმ მეთოდს, რომელიც მისაღწევ შედეგში ლოგიკურად იგულისხმება, რეალურად მეთოდი არ ექნება და მისი გონება

ნაადრევი  
ფორმულირების  
შედეგები

მეთოდი წინ უსწრებს  
ფორმულირებას

სტიქიურად და ანარქიულად იმოქმედებს; ხოლო თუ საკუთარ მოქმედებებს თან პროცედურის რაიმე ფორმის გაცნობიერებულ მტკიცებულებებსაც დაურთავს (მონახაზს, თემის ანალიზს, სათაურებისა და ქვესათაურების ნუსხას, ზოგად ფორმულებს), მისი გონება დაზღვეული და გამყარებული იქნება. საქმე ისაა, რომ თავიდან ჯერ გაუცნობიერებელი ლოგიკური მიმართება და ჩვევა უნდა განჩნდეს. მიზანზე მორგებული ლოგიკური მეთოდის გაცნობიერებულად ჩამოყალიბება მხოლოდ მას შემდეგ არის შესაძლებელი, როცა შედეგს ჯერ შედარებით გაუცნობიერებელი, სავარაუდო მეთოდებით მიაღწევს; ხოლო ღირებული ის იმ შემთხვევაში გახდება, როცა პირველი წარმატების შემდეგ, უკვე დახვეწილი სახით, ახალი მსგავსი პრობლემის გადასატრელადაც გამოდგება. ერთი გამოცდილების საუკეთესო თვისებების ლოგიკურად დაფიქსირებისა და გამოცალკევების (ანუ აბსტრაქტული ანალიზის) უნარი სავსებით იბლოკება, როცა კატეგორიულად ვითხოვთ, რომ ჯერ მათი ფორმულირება მოხდეს და შემდეგ უკვე პრაქტიკული გააზრება. მეთოდი ნათელი და მყარი მხოლოდ მაშინ ხდება, როცა მრავალგზის გამოიცდება; ხოლო როცა ის მართლაც გამოიკვეთება და კონკრეტულ სახეს მიიღებს, მისი მტკიცედ ფორმულირება ბუნებრივადაც დაჩქარდება. მიუხედავად ამისა, ჩვენს მასწავლებლებს მტკიცედ სწამთ, რომ ის, რაც თავად კარგად ესმით, მოსწავლეებისათვისაც სრულიად ნათელი და ცხადია, ამიტომ საკლასო ოთახებში ჯერაც ბატონობს ცრუ წარმოდგენა იმის თაობაზე, რომ ბავშვებმა უკვე დაკრისტალებული ფორმულებითა და მეთოდით უნდა დაიწყონ.

განსჯას სააშკარაოზე  
გამოაქვს ფაქტების  
მნიშვნელობა და  
ურთიერთკავშირი:  
სინთეზი

თუ ანალიზი რაიმეს ნაწილებად დაშლად გაიზრება, რა გასაკვირია, თუ სინთეზი ამ ნაწილების ფიზიკურად გაერთიანებას იგულისხმებს და, ასეთნაირად წარმოდგენილი, სავსებით იდუმალეზობით მოცული გახდება. რეალურად, ყოველ ჯერზე, როცა კი ფაქტების დასკვნასთან ანდა პრინციპის ფაქტებთან კავშირს გავიზრებთ, სწორედაც რომ სინთეზის პროცესთან გვაქვს საქმე. თუ ანალიზი რაიმეს ხაზგასმას, მაშინ სინთეზი ამ ხაზგასმული ფაქტისათვის კონკრეტული ადგილის მიიჩნება ყოფილა; ერთის შედეგად ხაზგასმული ფაქტი ან თვისება მკვეთრად იკვეთება, როგორც რაღაცის ნიშანი; მეორე ამ შერჩეულ ელემენტს კონტექსტს მოუძებნის და მთარგმნებს, ანუ აღსანიშნსა და აღმნიშვნელს შორის კავშირს დააფიქსი-



რებს. ყოველი განსჯა ანალიტიკურია, რამდენადაც შემეცნებისა და წვდომის, დისკრიმინირების, ტრივიალურის მნიშვნელოვანისაგან და არარელევანტურის დასკვნაზე ორიენტირებულისაგან გამოყოფის ელემენტებს შეიცავს. ის ამავდროულად სინთეზურაც არის, რადგანაც გონებას იმ ინკლუზიური სიტუაციის პირისპირ ტოვებს, რომელშიც შერჩეული ფაქტებია განთავსებული.

საგანმანათლებლო მეთოდებს, რომლებიც ექსკლუზიურ ანალიზურობას ან სინთეზურობას იკვეხნიან (თუ, რა თქმა უნდა, მათი კვეხნა ლიტონი სიტყვები არ არის), განსჯის ჩვეულებრივი მეთოდები ტოლს ვერ დაუდებენ. მაგალითად, ხშირად გამართულა დისკუსიები იმის თაობაზე, თუ რომელი მეთოდით უნდა ისწავლებოდეს გეოგრაფია – სინთეზურით თუ ანალიზურით. სინთეზური მეთოდი, სავარაუდოდ, მეტად შეზღუდულად, მოსწავლისათვის კარგად ნაცნობი დედამიწის ნაწილების შესწავლით დაწყებას გულისხმობს, და მხოლოდ მოგვიანებით, თანდათან ვარაუდობს გადასვლას მიმდებარე რეგიონებზე (ვთქვათ: მხარეზე, ქვეყანაზე, კონტინენტზე და ა. შ.), და მთელი დედამიწის ან სულაც მთელი მზის სისტემის შესწავლაზე. ანალიზური მეთოდი კი პირიქით, ფიზიკური მთელიდან – მზის სისტემიდან ან თუნდაც თავად დედამიწიდან დაიწყებს და მისი ცალკეული ნაწილების შესწავლაზე მერეღა გადავა. პროცესი იქამდე გაგრძელდება, ვიდრე საქმე მთლად უშუალო ფიზიკურ გარემომდე არ მივა. ეს მეთოდები ფიზიკური მთელისა და ფიზიკური ნაწილების კონცეფციებზეა აგებული. საქმე ისაა, რომ გადაჭრით ვერ ვიტყვით, თითქოს დედამიწის ის ნაწილი, რომელიც უკვე ნაცნობია ბავშვისათვის, მის გონებაში იმდენად განსაზღვრული და კონკრეტული სახითაა აღბეჭდილი, რომ მაშინვე ადვილად აღიქვამს და ამიტომ ამით უნდა დავიწყოთ. უფრო საფიქრებელია, რომ ბავშვის ცოდნა საკმაოდ ბუნდოვანი და არასრულყოფილი იქნება. აქედან გამომდინარე, მენტალური პროგრესი ძალაუვნებურად ანალიზის შემცველი იქნება – მოხდება მნიშვნელოვანი თვისებების ხაზგასმა იმისათვის, რომ ისინი აშკარად გამოიკვეთოს. უფრო მეტიც, ბავშვს საკუთარი ადგილმდებარეობის ლოკალიზაცია, მისი ფარგლების აბსოლუტური სიზუსტით დადგენა და აზომვაც არ შეუძლია; მის გამოცდილებაში ეს ყველაფერი უკვე მზესთან, მთვარესა და ვარსკვლავებთანაც ასოცირდება, რადგანაც ეს მნათობები მის თვალ-

ანალიზი და სინთეზი  
კორელაციური  
ცნებებია

საწიერში ყოველდღიურად ექცევა; აქვე აღმოჩნდება ის ცვლადი ჰორიზონტიც, რომელსაც მდებარეობის ოდნავ შეცვლის შემთხვევაშიც კი აფიქსირებს. გამოდის, რომ მისი შეზღუდული ცოდნა და გამოცდილებაც კი შეიცავს იმ შორეულ ფაქტორებს, რომლებიც მის წარმოსახვასა და ფიქრებს მის ქუჩასა თუ სოფელზე გაცილებით შორს წაიღებს. ამრიგად, გარკვეული კავშირი და მიმართება უფრო დიდ მთელთან უკვე დამყარდა. მაგრამ მისი ბავშვური აღქმა არაადეკვატური, ბუნდოვანი და არასწორია. მას მოეთხოვება ადგილობრივი გარემოს მისთვის ნაცნობი თვისებების გამოყენება იმ კონცეფციების გასაფართოებლად, რომლებიც უფრო ვრცელი გეოგრაფიული გარემოს ნაწილებია. ამავდროულად, ვიდრე ბავშვი კარგად არ გაითავისებს უფრო დიდი მოცულობის სურათს, მისივე გარემოს ბევრი, თუნდაც ძალიან ჩვეულებრივი მახასიათებლები, გაუგებარი დარჩება. ანალიზს სინთეზთან მივყავართ; მაშინ როდესაც სინთეზი ანალიზს სრულყოფს. როდესაც ბავშვი იმ ცოდნით იზრდება, რომ მისი საკუთარი რთული პლანეტა, დედამიწა, კოსმოსის ერთ-ერთი სისტემის ნაწილია, ის კიდევ უფრო თვალნათლივ იაზრებს და იგებს საკუთარი გარემოს ნაცნობი დეტალების არსს. ამგვარ მჭიდრო ურთიერთქმედებას სელექციურ ხაზგასმასა და იმის ინტერპრეტირებას შორის, რაც შეირჩა, ყოველთვის წავაწყდებით, როცა კი ნორმალურად მიმდინარე რეფლექსიასთან გვექნება საქმე. აქედან გამომდინარე, ანალიზისა და სინთეზის ურთიერთდაპირისპირება აშკარად არასწორი და უგნური საქციელია.

## თავი მესხრი

### მნიშვნელობა: ან აღქმა და გაცემა

#### **§ 1. მნიშვნელობათა ადგილი მენტალურ ცხოვრებაში**

განსჯაზე მსჯელობისას ძირითადად ვარაუდებზე გავამახვილებთ ყურადღება, მნიშვნელობაზე წერისას კი აზროვნების მთავარ ფუნქციას შევხებით. როგორც დასაწყისში ვნახეთ, აზროვნება დამახასიათებელია ყველა იმ მოქმედებისთვის, რაც გამოიხატება სიტყვებით: *ფიქრობს, ვარაუდობს, აღნიშნავს, მიუთითებს, ხაზს უსვამს*. ჩვენი მიზანია, დავადგინოთ, თუ კონკრეტულად რას გულისხმობს ესა თუ ის ქმედება და როგორ ხორციელდება თითოეული მათგანი. მნიშვნელობას მხოლოდ მაშინ ჩავწვდებით, როდესაც ჰიპოთეზა დასკვნის სახით გამოიკვეთება. განსჯა მნიშვნელობათა გამოყენებასაც გულისხმობს და მათ გაზრდა-განვითარებასაც. ამგვარად, წინამდებარე თავში არ წარმოგიდგენთ ახალ თემას, მხოლოდ უფრო ჩავუღრმავდებით საკითხებს, რომლებსაც მუდმივად ვეხებოდით. პირველ ნაწილში ვნახავთ, თუ რა განსხვავებაა მნიშვნელობასა და გაცემას შორის; შემდეგ ვისაუბრებთ ორი ტიპის – პირდაპირ და არაპირდაპირ – გაცემაზე.

მნიშვნელობა  
მთავარია

#### **I. მნიშვნელობა და გაცემა**

თუ ვინმე მოულოდნელად შემოვარდება თქვენს ოთახში და დაიყვირებს „Paper“, ეს სხვადასხვა რამეს შეიძლება ნიშნავდეს. თუ არ გესმით ინგლისური, შესაძლოა ამ ხმაურმა უბრალოდ გაგალიზიანოთ. ხმაური არ არის გონივრული ქმედება; მას არც ინტელექტუალური ღირებულება აქვს. ფაქტობრივად, ერთსა და იმავეს ნიშნავს ის, რომ თქვენ არ გესმით ეს სიტყვა და ის, რომ მას თქვენთვის არ გააჩნია მნიშვნელობა, აზრი. თუ ამგვარ წამოძახილს ყოველ დილას ისმენთ ქალაქის ჩამორიგების დროს, მაშინ თვით ყვირილის ჟღერადობას ექნება მნიშვნელობა, რაც-

გაცემა  
მნიშვნელობის  
აღქმას ნიშნავს

ონალური შინაარსი; და თქვენ ჩასწვდებით ნათქვამს. თუ რაიმე მნიშვნელოვანი დოკუმენტის მოლოდინში ხართ, შეიძლება ჩათვალოთ, რომ ხმაური ამ შემთხვევაში იმ საბუთის მოსვლას აღნიშნავს, რომელსაც ელოდით. ხოლო თუკი (მესამე შემთხვევაში) თქვენ იცით ინგლისური ენა, მაგრამ არ გაქვთ მოლოდინი ან არ იცნობთ იმ კონტექსტს, რომელშიაც უნდა გაიგოთ ეს კონკრეტული შეძახილი, მაშინ უბრალოდ სიტყვის მნიშვნელობას აღიქვამთ, მაგრამ ვერ მიხვდებით, რაშია საქმე; დაიბნევით და შეეცდებით, გონება დაძაბოთ, რომ აზრი გამოუძებნოთ, ახსნათ ეს თქვენთვის გაუგებარი მოვლენა. თუ გამოძებნით რაიმეს, რაც ჩაღვნილ ქმედებას ახსნის, მაშინ ის მნიშვნელობას შეიძენს და თქვენ გაიგებთ, რასთან გაქვთ საქმე. ჩვენ, როგორც გონიერ არსებებს, შეგვიძლია რაღაც დავუშვათ, ვივარაუდოთ, აზრის არარსებობა კი ჩვენთვის ანომალიაა. აქედან გამომდინარე, თუ აღმოჩნდება, რომ როცა ოთახში მოულოდნელად შემოსული ადამიანი ყვიროდა „Paper“, იქვე დაგდებულ ქაღალდის ნაკუწს გულისხმობდა, ან გიჟად ჩათვლით მას, ან იფიქრებთ, რომ მისი უკბილო ხუმრობის მსხვერპლი გახდით. სიტყვის მნიშვნელობის აღქმა, გაგება და მისთვის შესაბამისი აზრის მინიჭება იმ ვითარებაში, რომელშიც ის მნიშვნელოვანია, ჩვენგან გონებრივ ძალისხმევას მოითხოვს. თუკი ყოველივე ეს თანაბრად ვერ ხორციელდება, მიზეზი შეიძლება იყოს: ა) რაციონალური შინაარსის ნაკლებობა, ბ) გონების დაბნევა, მიუხვედრელობა ან გ) აზრის დამახინჯება – აბსურდი, უაზრობა.

**ცოდნა და მნიშვნელობა**

ყველა სახის ცოდნა, ყოველი მეცნიერება ამა თუ იმ საგნის ან მოვლენის მნიშვნელობის გაგებას ცდილობს. ეს პროცესი ყოველთვის გულისხმობს მათ იზოლაციას, გამოყოფას, როგორც საგნისას ან მოვლენისას. მნიშვნელოვანია ასევე მათი აღქმა, როგორც უფრო დიდი მთელის ნაწილისა, რაც საშუალებას გვაძლევს, ავხსნათ თითოეული მათგანი და ამ მთელში მნიშვნელობა მივანიჭოთ მათ. წარმოვიდგინოთ, რომ ვიპოვეთ ქვა რაღაც ნიშნებით. რას უნდა ნიშნავდეს ეს ამონაკაწრი? რაკი ობიექტი გვაიძულებს ამ შეკითხვის დასმას, ე.ი. ის არ არის ნათელი. თუმცა ფერი და ფორმა, რომელსაც ჩვენ ვხედავთ, გვიჩვენებს, რომ ეს ქვაა. მაშასადამე, ჩვენ გვესმის, თუ რა არის საგანი. გაგებისა და ვერგაგების ეს სპე-

ციფიკური კომბინაცია აღძრავს ფიქრს, აზროვნების პროცესს. თუ კვლევა-ძიების შედეგად გაირკვა, რომ ქვის ნაკაწრები მცინვარული წარმოშობისაა, მაშინ გაუგებარი და ბუნდოვანი ნიშნები აზრს შეიძენს და გასაგები გახდება: კერძოდ, ნელა მოძრავი ყინულის ლოდების ზეწოლამ ერთი ქვის მეორეზე ხახუნი გამოიწვია. მაშასადამე, თუ თავდაპირველად ნაპოვნ ქვასთან მიმართებით რაღაც იყო გასაგები და რაღაც უცნაური, მისი კონტექსტში განხილვისას ბუნდოვანი და გაუგებარი რამ ნათელი, მარტივი და შესაბამისად, გასაგები გახდა. ეს უბრალო მაგალითი გვიჩვენებს, რომ ადამიანის აზროვნების სიძლიერე დამოკიდებულია მის მიერ მნიშვნელობათა ძირითადი ფონდის ფლობაზე. საჭიროების შემთხვევაში, ამ მნიშვნელობათაგან ადამიანი ნებისმიერს მიმართავს.

## II. პირდაპირი და არაპირდაპირი გაგება

ზემოთ მოყვანილ მაგალითებში მნიშვნელობის აღქმის ორი შემთხვევა განვიხილეთ: 1) თუ ადამიანმა იცის ინგლისური, მცისიერად აღიქვამს სიტყვის „Paper“ მნიშვნელობას. თუმცა შესაძლოა არ ესმოდეს ამ სიტყვის გამოყენების აზრი მოცემულ კონტექსტში; 2) პიროვნება ერთი შეხედვით ახდენს საგნის (ქვის) იდენტიფიცირებას და ამასთან დაკავშირებით ყველაფერი ნათელია. თუმცა ის ვერ იგებს ამ საგანზე გამოსახულ ნიშნებს. ამ ნიშნებს აქვთ რაღაც მნიშვნელობა, მაგრამ რა? პირველ შემთხვევაში, საგანი და მისი მნიშვნელობა გარკვეულწილად ერთია. მეორე შემთხვევაში, საგანი და მისი მნიშვნელობა, დროებით მაინც, დანაწევრებულია; უნდა გავარკვიოთ მნიშვნელობა იმისთვის, რომ აღვიქვათ, გავიგოთ საგანი. პირველ მაგალითში საქმე გვაქვს პირდაპირ, მცისიერ, უშუალო გაგებასთან; მეორე შემთხვევაში ის არაპირდაპირი, შემოვლითი და შეყოვნებულია.

ენათა უმეტესობას გაგების ამ ორი ტიპის (პირდაპირი და არაპირდაპირი) გამოსახატად აქვს სხვადასხვა ფორმის სიტყვები; ერთი – მნიშვნელობის პირდაპირი აღქმის, ხოლო მეორე – შემოვლითი, არაპირდაპირი გზით გაგების აღსანიშნად. მაგალითად, ბერძნულშია ἴσῃναι და εἰδέναι, ლათინურში – noscere და scire; გერმანულში – kennen და wissen; ფრანგულში – connaître და savoir მაშინ, როცა ინგლისურში to be acquainted და to know

პირდაპირი და შემოვლითი გაგება

გაგების ორი ტიპის ურთიერთკვეთა

of or about ერთი მნიშვნელობით იხმარება<sup>1</sup>. ჩვენს აზროვნებაში ძირითადად ამ ორი ტიპის გაგების ურთიერთგადაკვეთა ხდება. ყველა სახის განსჯა, ვარაუდების გამოთქმა, ნაწილობრივ გულისხმობს ზუსტი მნიშვნელობისა და, შესაბამისად, გაგების უქონლობას. ერთი მხრივ, ჩვენ ვმსჯელობთ და ვფიქრობთ იმისთვის, რომ ადეკვატური მნიშვნელობა მივანიჭოთ ამა თუ იმ მოვლენას; მეორე მხრივ, ფიქრი და განსჯა შეუძლებელი იქნება, თუ რაღაც გარკვეულ გაგებას ან მნიშვნელობას მაინც არ ვფლობთ. მართალია, ვაზროვნებთ იმისთვის, რომ აღვიქვათ მნიშვნელობა, მაგრამ არსებობს ისეთი რამ, რაც შესაძლოა ყოველისმომცველი ცოდნის ფლობის შემთხვევაშიც გაურკვეველი იყოს, თუმცა მის გასაგებად დიდი ცოდნა სულაც არ არის საჭირო. მაგალითად, მეცნიერი, რომელიც მისთვის სრულიად უცნობ გარემოში აღმოჩნდება, აღმოაჩენს, რომ გარშემო ბევრი რამაა გაუგებარი, თუმცა ადგილობრივი გაუნათლებელი, ველური და უხეში აბორიგენისთვის, რომელიც ვერც კი აცნობიერებს მნიშვნელობათა ფლობის აუცილებლობას, ყველაფერი ნათელია და ბუნებრივი. დიდ ქალაქებში ჩამოსული ზოგიერთი ინდიელი ურეაქციოდ შესცქეროდა ხიდებს, ტრამვაის და ტელეფონს, რაც მისთვის სასწაულის ტოლფასი უნდა ყოფილიყო. სამაგიეროდ, აღფრთოვანებული და მოხიბლული იყო გაყვანილობის შესაკეთებლად ბოძზე ამძვრალი მუშით. ჩვენ, ადამიანები, მნიშვნელობათა მარაგის გაზრდით ვაცნობიერებთ ახალ-ახალ პრობლემებს და მხოლოდ ამ ახალი გაუგებრობების განმარტება და გარკვევა გვეხმარება პრობლემის დაძლევაში. ამაში გამოიხატება ცოდნის გამუდმებული სპირალური მოძრაობაც.

გონებრივი  
პროგრესი რიტმი

ნამდვილი ცოდნის დაუფლებაში ჩვენი წინსვლა ყოველთვის შედგება *ნაწილობრივ ისეთი რაღაცის აღმოჩენისგან, რაც მანამდე თავისთავად ცხადი, მარტივი და ნათელი იყო; და ნაწილობრივ იმ მნიშვნელობათა გამოყენებისგან, რომლებიც პირდაპირ, შეკითხვების გარეშე აღიქმება, როგორც საშუალება ბუნდოვანი და გა-*

1 James, Principles of Psychology, Vol. I, გვ. 221. აქ სიტყვის know უფრო ზუსტი ეკვივალენტი ალბათ არის to know that. შდრ. I know him და I know that he has gone home. პირველი („მე ვიცი მას“) უშუალოდ ფაქტს აღნიშნავს, ხოლო მეორე („მე ვიცი, რომ ის შინ წავიდა“) – ერთგვარ დამატებით მტკიცებულებას საჭიროებს.

უგებარი მნიშვნელობების წვდომისა. თითოეული ჩვეულებრივი, ბანალური საგანი შეიძლება მოულოდნელად უცნობ, ახალ, არასტანდარტულ გარემოში აღმოჩნდეს. ეს უკვე აღძრავს აზროვნებას საგნის აღსაქმელად და შესაცნობად. არ არსებობს ისეთი უცნაური, სპეციფიკური, განსხვავებული საგანი, რომელიც თავისთავად არ არსებობდა მანამ, სანამ მისი არსებობა გამჟღავნდებოდა და მისი მნიშვნელობა ცნობილი გახდებოდა – ხილული შეიქნებოდა და ფიქრის საგნად იქცეოდა. ჩვენ შეგვიძლია დავინახოთ, აღვიქვათ, ვაღიაროთ, შევაფასოთ, შევიცნოთ, გავიგოთ, დავეუფლოთ ნორმებს, წესებს, აბსტრაქტულ ჭეშმარიტებებს იმისთვის, რომ შემდეგ მათ მნიშვნელობას დაუყოვნებლივ, პირდაპირ და უშუალოდ ჩავწვდეთ. როგორც აღვნიშნეთ, ჩვენი გონებრივ-ინტელექტუალური წინსვლა ორ მთავარ კომპონენტს მოიცავს; ეს არის პირდაპირი გაგების რიტმი, რასაც აღვნიშნავთ ტექნიკური ტერმინით apprehension (გაგება) და არაპირდაპირი, შუალედური გაგება – comprehension (გააზრება).

**§ 2. მნიშვნელობათა შექმნის პროცესი**

პირველივე პრობლემა, რომელიც თავს იჩინს ხოლმე პირდაპირ გაგებასთან დაკავშირებით, გახლავთ ის, თუ როგორ არის აგებული უშუალოდ აღსაქმელი მნიშვნელობების მარაგი. როგორ უნდა დავინახოთ ესა თუ ის საგანი – როგორც არსებული ვითარების მნიშვნელოვანი კომპონენტი, თუ როგორც სპეციფიკური მნიშვნელობის მქონე? ამ კითხვაზე პასუხის გაცემისას ძირითად სირთულეს წარმოადგენს ის სკრუპულოზურობა, რითაც ჩვეულებრივ საგნებთან დაკავშირებული გამოცდილების შეცნობა ხდება. აზროვნება უფრო მეტად გამოუკვლეველ სფეროებს ეტანება და არა იმას, რაზედაც უკვე დაწვრილებითი კვლევაა ჩატარებული და რაც გაუცნობიერებელ ჩვევადაა ქცეული. მაგალითად, სკამს, მაგიდებს, წიგნებს, ხეებს, ცხენებს, ღრუბლებს, ვარსკვლავებს, წვიმას იმდენად სწრაფად, პირდაპირ და უშუალოდ აღვიქვამთ, ვეღარც კი ვაცნობიერებთ, რომ ერთ დროს მათაც მიიღეს ეს მნიშვნელობები, რომლებიც დღეს თვით ამ საგნების ნაწილია.

ჯეიმსი წერს: „ბავშვი, რომელსაც უეცრად თავს დაატყდა თვალები, ყურები, ცხვირი, კანი და ნაწლავები, ყოველივე ამას აღიქ-

ცოდნა

ცოდნას წინ უძღვის გაურკვეველობა

ვამს, როგორც ერთ დიდ, უზარმაზარ გაურკვეველობას.“<sup>1</sup> ჯეიმსი ბავშვის სამყაროს წარმოგვიდგენს, როგორც ერთ მთელს. იგივე შეიძლება ითქვას ზრდასრულ ადამიანზე, რომელიც მისთვის მანამდე უცნობ გარემოში ან უცნაურ სიტუაციაში აღმოჩნდება. ტრადიციული ხალხური გამოთქმაა: „კატა უცნაურ სხვენშია“ (ე. ი. ყველაფერი არეულ-დარეული და აბნეულია) – ასეთ ვითარებაში არ იკვეთება ის დამახასიათებელი ნიშანი ამა თუ იმ საგნისა, რომლის მიხედვით მისი გამოცალკევება და გამოყოფა შესაძლებელი უცხო ენები, რომელიც არ გვესმის, ყოველთვის სიტყვების უაზრო წყებად, ცარიელ ლაქლაქად გვეჩვენება. ბგერათა მყარი, განსაზღვრული, მკვეთრად გამოკვეთილი ჯგუფის გამოყოფაც კი გვიჭირს. იმავეს განიცდის დიდი ქალაქის ხალხმრავალ ქუჩაში პირველად გამოსული სოფლის მცხოვრები, პირველ მოგზაურობაში წასული დამწყები მეზღვაური, ან სპორტში ჩაუხედავი ადამიანი, რომელიც რთული თამაშის პროფესიონალ სპორტსმენტა შორის ამოყოფს თავს და ა. შ. შეიყვანე გამოუცდელი კაცი ქარხანაში და მთელი სამუშაო, რომელსაც იქ ასრულებენ, უაზრო მოქმედებებად მოეჩვენება. ასე უყურებენ ადამიანები განსხვავებული რასის წარმომადგენლებსაც. მხოლოდ ბევრად დიდი ზომის ან ფერით განსხვავებულ ცხვარს თუ გამოარჩევთ ცხვრის ფარაში, რომლის მწყემსიც თითოეულ მათგანს სცნობს, სულ ერთი და იმავე ზომისაც რომ იყვნენ ისინი. ის, რასაც ვერ ვიგებთ, გაურკვეველად მოძრავ, ცვალებად, დიდ ტრეულ ლაქას შეიძლება შევადაროთ. საგანთა მიერ მნიშვნელობის მიღების პრობლემა (ან, სხვანაირად რომ ვთქვათ, მარტივად აღქმის ჩვევების შემუშავება) გაურკვეველი მნიშვნელობებისთვის განსაზღვრულობისა და განსხვავებულობის (ი), სიმყარისა თუ სტაბილურობის (იი) მინიჭების პრობლემაა.

პრაქტიკული  
გამომავლება  
ნათელს ჰფენს  
გაურკვეველობას

პროცესი, როდესაც მნიშვნელობა განსაზღვრული და მყარი ხდება, პირდაპირ კავშირშია პრაქტიკულ ქმედებებთან. ბავშვი, რომელიც აგორებს საგანს, აღიქვამს მის სიმრგვალებს, მატერიაზე რბილად ხტომით აღიქვამს მის ელასტიკურობას, ნივთის სროლით

1 Principles of Psychology, ტომი I, გვ. 488.



აფასებს მის წონას და ა. შ. ამ დროს ბავშვი შეგრძნებებით კი არ ხელმძღვანელობს, არამედ უკუქმედებით. საბასუხო რეაქციებით ექმნება მას შთაბეჭდილება კონკრეტულ განსხვავებულ თვისებაზე, რომელიც საგანს ან მასალას გამოარჩევს. თუმცა, მაგალითად, ფერებს ბავშვები თანდათანობით აღიქვამენ და, მოზრდილი ადამიანებისგან განსხვავებით, გონებით არ უღრმავდებიან, თუ რითაა განპირობებული ფერთა სხვადასხვაობა. ნივთის სიწითლე, სილურჯე ან სიმწვანე მათში არ იწვევს ამა თუ იმ ფერის გამორჩეულობაზე მსჯელობის სურვილს. შემდგომ, ნელ-ნელა ბავშვებს ფერთან მიმართებით გარკვეული ასოციაცია უყალიბდებათ. მაგალითად, თეთრი შეიძლება რძესთან ან შაქართან ასოცირდებოდეს, ცისფერი – საყვარელ სამოსთან და სხვ. გარშემო არსებულ ფერთა გამაში ჩაძირული ბავშვები სხვადასხვა დამახასიათებელი ნიშნით განარჩევენ მათ.

მოვიყვანოთ სხვა მაგალითი. შეიძლება ცოტა გაგვიძნელდეს ფოცხის, ფარცხის, გუთნის, თოხის, ბარისა და ნიჩბის ერთმანეთისგან გარჩევა. ჩვენთვის თითოეული მათგანი კონკრეტულ საქმიანობასთან და მათ ფუნქციასთან ასოცირდება. თუმცა ძალიან გვიჭირს გავასხვაოთ კბილოვანი და დაკბილული, კვერცხისებური და უკუკვერცხისებური ფოთლების ფორმა და კონტური და სხვ. ვხვდებით, რომ მათ შორის რაღაც განსხვავებაა, მაგრამ ზუსტად რა, ვერ გავიგია. ან ვიცი, კონკრეტულად რაშია განსხვავება, მაგრამ რომელი რომელია, ვერ ვარჩევთ. ცალკეული საგნის ფორმის, ზომის, ფერის თუ შემადგენელი ნაწილების განლაგების სხვადასხვაობა ნაკლებმნიშვნელოვანია იმისთვის, რომ გამოვყოთ მათი დამახასიათებელი, სპეციფიკური ნიშან-თვისება, ზუსტად განვსაზღვროთ ან თუნდაც ვივარაუდოთ მათი მნიშვნელობა. საამისოდ უფრო მეტს გვეუბნება ის, თუ როდის, რა მიზნით და რა ფუნქციით ვიყენებთ ამა თუ იმ საგანს. შეიძლება ნივთის ფერმა, ზომამ, ფორმამ და ა. შ. შეცდომაში შეგვიყვანოს, რადგან მათ თვალნათლივ ვხედავთ ახლა და არ შეგვიძლია გავთვალოთ, თუ სინამდვილეში როგორ, რით მოიპოვეს ეს განსაკუთრებულობა, ნიშანი, რომლითაც გვხვდებიან თვალში. როდესაც პასიურად ვსხედვართ საგნე-

საგნის  
იდენტიფიცირებას  
მისი გამოყენებით ან  
ფუნქციის მიხედვით  
ვახდენთ

ბის წინ, ისინი არაფრით გამოირჩევიან საერთო მასაში. სხვადასხვა განცდას იწვევს მათი განსხვავებული მდებარეობა, იმ ხმის სიმძლავრე, რომელსაც გამოსცემენ, მაგრამ მანამ, სანამ არ გამოვიშვავებთ სხვადასხვა დამოკიდებულებას მათ მიმართ, რაიმე კონკრეტულს არ მოვიმოქმედებთ მათთან მიმართებით, საგნების გაურკვეველ-განუსაზღვრელ სხვადასხვაგვარობას გონებით, გაცნობიერებულად ვერ აღვიქვამთ.

ბავშვების ნახატები  
ღირებულებათა  
სკალას ასახავს

იგივე წესი მოქმედებს ბავშვების მიერ შესრულებული ნახატების შემთხვევაში. ნახატზე არ არის პერსპექტივა, რადგან ბავშვის ინტერესს არ წარმოადგენს სახვითი გამოსახულება, საგნის მხატვრული რეპრეზენტაცია. მისთვის მთავარია თვით ის საგანი, რომელსაც ხატავს. მხატვრული გამოსახულებისთვის პერსპექტივაა მთავარი, მაგრამ ის სულაც არ წარმოადგენს თვით ამ საგნისთვის ნიშანდობლივ თვისებას ან მის დანიშნულებას. ბავშვის მიერ დახატულ სახლს გამჭვირვალე კედლები აქვს, რადგან ოთახები, სკამები და შიგ მყოფი ხალხი მნიშვნელოვანია თვით სახლის მნიშვნელობის, აზრის გადმოსაცემად; კვამლი ყოველთვის საკვამურიდან ამოდის (სხვა შემთხვევაში, საერთოდ, რა საჭიროა საკვამური?). საშობაო ნახატებში წინდები შეიძლება სახლის სიმაღლე იყოს, ან ვერც კი ეტეოდეს სახლში. აქ წარმოდგენილია ერთგვარი სკალა ფასეულობებისა და თანაც ისე, რომ ეს არ გახლავთ უბრალოდ, საგანთა ფიზიკური და სენსორული თვისებების მიუკერძოებელი ჩამონათვალი, ფასეულობათა სქემატური სია. აქ სახვითი რეპრეზენტაციის შემსწავლელთათვის ძირითად სირთულეს წარმოადგენს ის, რომ საგნის ჩვეულებრივი დანიშნულება და მისი გამოყენების რეზულტატი დახატულ საგანთა ხასიათში ერთიანად იკითხება. პრაქტიკულად შეუძლებელი ხდება მათი დაშლა და სურვილისამებრ დანაწევრება.

ბგერები  
გამოიყენება  
როგორც ენობრივი  
ნიშნები

საგანთა აღქმა იმ ბგერების მიხედვით, რომელთა მეშვეობით ისინი სიტყვებად იქცევიან ხოლმე, ყველაზე ნათელი მაგალითია იმის საილუსტრაციოდ, თუ როგორ შეიძლება სენსორული გამაღიზიანებლის საშუალებით სიტყვის გამორჩეულობის შეგრძნება და მისი მნიშვნელობის შეცნობა. ენა განსაკუთრებით კარგი ნიმუ-

შია, რადგან არსებობს ასობით და ათასობით სიტყვა, რომელთა მნიშვნელობა მათ ფიზიკურ ნიშნებთან იმდენად არის შერწყმული, რომ პირდაპირ აღიქმება და გასაგები ხდება. სიტყვების მაგალითზე უფრო იოლია იმის დანახვა, რომ ამ კავშირის განხორციელება თანდათანობით, ეტაპობრივად მოხდა და არა ისე, როგორც სკამების, მაგიდების, ლილების, ხეების, მთების, ქვების, ყვავილების და სხვ. საგნების სახელდების შემთხვევაში, როცა თითქოს გონებრივი (ცნობიერ-ინტელექტუალური) ნიშანი და მნიშვნელობა ფიზიკურ ფაქტთან ერთად წარმოიქმნა და ჩვენზე უფრო პასიურადაა თავს მოხვეული, ვიდრე აქტიური ძიებით მოპოვებული. მათგან განსხვავებით, არსებობს მოვლენები, რომელთა სახელდება ხმების გამოცემით, ბგერათა მოსმენითა და ამ ბგერების თანმხლები მოქმედების ცქერით მოხდა. ქმედებისას გამოცემული ბგერები საბოლოოდ მნიშვნელობის მატარებელი გახდა.

მნიშვნელობების შეცნობა ნიშნავს, რომ ჩვენ არსებულ საგნებთან დაკავშირებით გარკვეული დამოკიდებულება შევიძინავეთ. ჩვენს რეაქციებს, ზედმეტი ფიქრისა და განსჯის გარეშე, შესაძლო შედეგებამდე მივყავართ. კონკრეტული მოლოდინის გამართლების შემთხვევაში საგანი განსაზღვრულ მნიშვნელობას იძენს, ხოლო საგნისათვის დამახასიათებელი, პერიოდულად განმეორებადი ნიშან-თვისება მნიშვნელობას მეტ სტაბილურობასა და სიმყარეს, ლოგიკურობასა და მდგრადობას ანიჭებს, სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მერყეობიდან და გაუგებრობიდან გამოჰყავს.

რეზიუმე

### § 3. აღქმა და გაგება

ტერმინ *მნიშვნელობას* ყოველდღიურობაში ვიყენებთ; სიტყვები *წარმოდგენა*, *აღქმა* ასევე პოპულარული ტექნიკური ტერმინებია. მათ შორის მკვეთრი ზღვარის გავლება თითქმის შეუძლებელია. ნებისმიერი *მნიშვნელობა* საკმარისად ინდივიდუალიზებულია იმისთვის, რომ პირდაპირ აღიქვა და გამოიყენოს ის. ამგვარად *წარმოდგენისა* და *აღქმის* სიტყვით ფიქსირება ხდება. ლინგვისტური თვალსაზრისით, ნებისმიერი საზოგადო სახელი რაღაც მნიშვნელობის მქონეა. თუმცა საკუთარი და საზოგადო სახელები, თუკი

აღქმა  
განსაზღვრული  
მნიშვნელობაა,

მათ წინ უძღვით ნაცვალსახელები ეს ან ის, მიგვითითებენ კონკრეტულ საგნებზე, რომელთა მნიშვნელობაც საილუსტრაციოდ, მაგალითადაა მოყვანილი. აზროვნების პროცესში გამოიყენება და განივრცობა აღქმა-წარმოდგენები, რომლებსაც კიდევ უფრო აზუსტებს ვარაუდების გამოთქმისას ან მსჯელობისას წარმოთქმული მნიშვნელობები.

რომელიც  
სტანდარტიზებულია

ბევრი სხვადასხვა ადამიანი ლაპარაკობს ფიზიკურად არარსებულ საგნებზე, თუმცა მათი მნიშვნელობა ყველა მსმენელის მიერ ერთნაირად აღიქმება. შეიძლება ვინმემ ერთი და იმავე ან მსგავსი საგნის ან მოვლენის აღმნიშვნელი სიტყვა განსხვავებულ სიტუაციებში გამოიყენოს. განსხვავებული გამოცდილების ქონის, სხვადასხვა ფიზიკური თუ ფსიქოლოგიური პირობების არსებობის შემთხვევაშიც მნიშვნელობა არ იცვლება მთქმელისა თუ აღმქმელის ცნობიერებაში. გირვანქა რომ თვითნებურად იცვლიდეს წონას, ხოლო ფუტი – სიგრძეს, მათ ვერც ასაწონად და ვერც გასაზომად გამოვიყენებდით. გვეცოდინებოდა, რომ მნიშვნელობებს არ აქვთ სტაბილურობა და მუდმივობა და რომ ისინი ექვემდებარებიან სხვადასხვა ფიზიკურ თუ პიროვნულ ცვლილებებს.

ამით ჩვენ უცნობის  
იდენტიფიცირებას  
ვახდენთ

ზოგადად, წარმოდგენა-წარმოსახვას დიდი მნიშვნელობა აქვს. ამის დასადასტურებლად, კიდევ ერთხელ გავიმეორებთ, თავს მოვუყრით, რაც უკვე ითქვა. საგნის აღქმა, მისი კონკრეტული მნიშვნელობა წარმოადგენს საგანთა (ი) იდენტიფიცირების, (იი) შევსება-დამატებისა და (იიი) მათი სისტემაში მოქცევის ინსტრუმენტებს. წარმოიდგინეთ, რომ ცაში არის რაღაც სინათლის წერტილი. სანამ მნიშვნელობათა ფონდში არ აღმოჩნდება სიტყვა, რომელიც გარკვეული კვლევა-ძიებისა თუ მიზეზთა ახსნის მცდელობის შედეგად არ გამოავლენს ამ წერტილის აღმნიშვნელ ტერმინს, ის დარჩება გრძნობის დონეზე აღქმად საგნად ანუ სინათლის წერტილად. შესაძლოა, ასევე, ის იყოს ოპტიკური ნერვის გამაღიზიანებელი საგანი. არსებულ გამოცდილებაში ძიებისას, ეს წერტილი ქვეცნობიერად აღძრავს წარმოდგენებს. შეიძლება ეს იყოს ასტეროიდი ან კომეტა? თუ ახალი მზეა? ან კოსმიური დაშლის შედეგად წარმოქმნილი ნისლი? ამგვარი აზრები მყისიერად მოდის იმ ადამიანის თავში, რო-

და ვაცხებთ არსებულ  
მოცემულობას

მელიც ცდილობს, ახსნას ხსენებული მოვლენა თუ საგანი. შედეგად ხდება საგნის იდენტიფიცირება, ვთქვათ, როგორც კომეტისა. ამ სტანდარტული მნიშვნელობის მიღებით, ზემოხსენებული წერტილი იდენტურობას და სტაბილურობას იძენს, რის შემდეგაც შევსება-დამატების ჯერი დგება. კომეტისათვის დამახასიათებელი ყველა თვისება იკითხება ამ ერთ სიტყვაში, მიუხედავად იმისა, რომ აღმოჩენილ წერტილში ჯერ არც ერთი არ გამოვლენილა. ცაში აღმოჩენილ მანათობელ სხეულს შესაძლებელია ჰქონდეს ნებისმიერი სტრუქტურა, რაც კი აქამდე განუხილავთ ასტრონომებს. დაბოლოს, თვით მნიშვნელობა „კომეტა“ არ არის იზოლირებული. ის ასტრონომიული ცოდნის მთელი სისტემის ერთი ნაწილია. მანათობლები, პლანეტები, სატელიტები, კომეტები, მეტეორები ურთიერთდაკავშირებული, ურთიერთზეგავლენის მქონე აღქმა-წარმოდგენებია. როდესაც ახლად აღმოჩენილ სინათლის წერტილს ვუწოდებთ კომეტას, მას აღვიქვამთ, როგორც მოსაზრებების ამ უზარმაზარი სამეფოს ერთ-ერთ სრულფასოვან წევრს.

ასევე, სისტემაში მოგვყავს საგნები და მოვლენები

თავის ავტობიოგრაფიულ თხზულებაში დარვინი იხსენებს, რომ როდესაც ჯერ კიდევ ახალგაზრდამ ცნობილ გეოლოგ სიდგვიქს გაანდო მის მიერ ერთ-ერთ სამარხში აღმოჩენილი ტროპიკული ხანის ქერქის შესახებ, მეცნიერმა უპასუხა, მას ვიღაცა უბრალოდ დააგდედაო და დაამატა: „თუკი ის მართლა სამარხში იყო, ეს გეოლოგისთვის დიდი უბედურება იქნება, რადგან უნდა უარვყოთ ყველაფერი, რაც ბრიტანეთის ხმელეთის შუა ნაწილში არსებული ფენების ზედაპირული განლაგების შესახებ ვიცით“, რადგან ცნობილია, რომ ის მყინვარული წარმოშობისაა. თავად დარვინი, ხსენებულ შემთხვევასთან დაკავშირებით, ასეთ კომენტარს აკეთებს: „მაშინ გამიკვირდა, სიდგვიქი რომ არ აღფრთოვანდა ჩემი დიდი აღმოჩენით. მოგვიანებით კი მივხვდი: *მეცნიერებაში მნიშვნელოვანია ფაქტების ისე დაჯგუფება, რომ მათგან მოგადი წესები და დებულებები იქნას მიღებული.*“ ეს მაგალითი (რაც თავისუფლად შეიძლება მეცნიერების სხვა დარგზეც გავრცელდეს) გვიჩვენებს, თუ როგორ ჰყენს ნათელს მეცნიერული გაგება აღქმა-წარმოდგენებში არსებულ ყველა სისტემატიზებულ თუ კლასიფიცირებულ ტენდენციას.

სისტემის მნიშვნელობა ცოდნისთვის

**§ 4. რომელი აღქმა-წარმოდგენა არ არსებობს**

იმ დებულებამ, რომ აღქმა-წარმოდგენა არის მნიშვნელობა, რომელიც საგნის იდენტიფიცირებისა და მისი მახასიათებლების გამოყოფის სტანდარტულ წესს განაპირობებს, გარკვეულ ვითარებაში შეიძლება გაუგებრობა გამოიწვიოს.

აღქმა აქტიური  
დამოკიდებულების  
გამოვლენაა

1. აღქმა-წარმოდგენები არ გამომდინარეობს სხვადასხვა კონკრეტული საგნის მასიდან თითოეული მათგანისთვის დამახასიათებელი განმასხვავებელი ნიშნით მათი გამოყოფით. ის ზოგჯერ შეიძლება განისაზღვროს ისე, როგორც მაგალითად, ბავშვი არჩევს ერთმანეთისგან თავის ძაღლ ფიდოს, მემობლის ძაღლ კარლოსა და ბიძაშვილის ძაღლ თრეის. სამივე ძაღლის ერთად დანახვის შემთხვევაში, ბავშვი მათ (ა) ფერის, (ბ) ზომის, (გ) ფორმის, (დ) ფეხთა რაოდენობის, (ე) ბეწვის სიხშირისა თუ ხარისხის, (ვ) საჭმლის გადამამუშავებელი ორგანოებისა და ა. შ. მიხედვით გამოარჩევს. შემდეგ გამოყოფს განმასხვავებელ ნიშნებს (როგორცაა ფერი, ზომა, ფორმა, თმა) და იმ მახასიათებელ შტრიხებს, რაც საერთოა თითოეული მათგანისთვის – ყველა ოთხფეხა და შინაური ცხოველია.

ფაქტობრივად, ბავშვი მსჯელობას და ფიქრს იწყებს იმის მიხედვით, რაც უნახავს, გაუგონია, რასთანაც შეხება ჰქონია. საკუთარი გამოცდილებიდან გამომდინარე, ბავშვს შეიძლება ჰქონდეს განსაზღვრული მოლოდინი იმისა, თუ როგორი იქნება კონკრეტული ძაღლი ან როგორი ქცევა ექნება მას. ნებისმიერი ძაღლის დანახვისას ბავშვი შეიმუშავებს გარკვეულ დამოკიდებულებას მის მიმართ. შეუძლია, კატებს უწოდოს პატარა, ხოლო ცხენებს – დიდი ძაღლები, თუმცა როდესაც აღმოაჩენს, რომ მათ ძაღლისთვის დამახასიათებელი ქცევა არ გააჩნიათ, იძულებული გახდება, უარი თქვას მნიშვნელობა „ძაღლზე“ და კონტრასტის ჩვენებით განასხვავოს, გამოყოს მათი გამორჩეული თვისებები. შემდგომში, სხვა ძაღლებთან შეხებისას, ბავშვისთვის მნიშვნელობა „ძაღლი“ მეტ კონკრეტულობასა და სიზუსტეს შეიძენს. იმ ყოველივეს აღქმაში, რასაც ბავშვი ხედავს, მას დაგროვილი გამოცდილება ეხმარება და ყოველი მნიშვნელობა მისთვის თანდათან უფრო ცხადად გამოიკვეთება.

გამოყენების  
თვალსაზრისით,  
ზოგადია

2. ამასთანავე, აღქმა-წარმოდგენები ზოგადია მათი გამოყენების თვალსაზრისით, და არა მათი შემადგენელი ნაწილების გამო.

შეუძლებელია, გავანალიზოთ წარმოსახვის წარმომავლობა, თუ მივიჩნევთ, რომ ამა თუ იმ საგანზე შექმნილი წარმოდგენა მისი რამდენიმე თვისების გამოცალკევების შედეგად დარჩენილი მსგავსი ელემენტების საფუძველზე შეითხზა. ასე არ არის. მნიშვნელობის შექმნის მომენტი მთავარი იარაღია, ძირითადი საშუალებაა შემდგომი გაგებისათვის, სხვა საგანთა შემეცნებისათვის. ამიტომაც, რომ თვით მნიშვნელობამ უნდა მოიცვას ისინი. განზოგადება ახალ-ახალი საგნებისა და მოვლენების წვდომისთვისაა მნიშვნელოვანი, და არა ცალკეული კომპონენტების გასაშიფრად. მახასიათებელ თვისებათა ერთობლიობა, მილიონი საგნის შედარებით მიღებული ნარჩენი, ნაშთი ე. წ. caput mortuum, ან თუნდაც საგანთა ჩამონათვალი, არ არის ზოგადი ამრი; ერთი მახასიათებელი თვისება ერთი კონკრეტული გამოცდილებიდან გამომდინარეობს, თუმცა შესაძლებელია ის სხვა რაღაცის გაგებაში დაგვეხმაროს. სინთეზი არ არის მექანიკური მიერთება. რაღაც უკვე აღმოჩენილის სხვა შემთხვევისთვის გამოყენებაა მთავარი.

**§ 5. მნიშვნელობათა დეფინიცია და მათი ორგანიზება**

ის, რასაც ვერ ვიგებთ, სულ მცირე, შეცდომით გაგებისგანაა დაბლვეული. მაგრამ როდესაც საგნები მნიშვნელობას იძენენ ამროვნების, მსჯელობის, სხვა საგნებთან შედარება-დაპირისპირების გზით, ყოველთვის არსებობს საფრთხე შეცდომით გაგებისა, მცდარი აღქმისა. ამგვარი შეცდომის მიზეზი მნიშვნელობის განუსაზღვრელობა იქნება. სხვადასხვა მნიშვნელობათა აღრევის და გაურკვევლობის გამო, ჩვენ ხშირად ვერ ვუგებთ ადამიანებს, საგნებს, მოვლენებს, ზოგჯერ საკუთარ თავსაც. გაურკვევლობის გამო ვამახინჯებთ მნიშვნელობას. მნიშვნელობის შეგნებულ დამახინჯებას კი აბსურდამდე მივყავართ. მკვეთრად გამოკვეთილი, კარგად მიგნებული არასწორი მნიშვნელობები შესაძლებელია თავიდან ავიცილოთ. ბუნდოვანი ცნებები გამოუსადეგარია ანალიზისთვის, ამა თუ იმ ამრის განსამტკიცებლად. ისინი გაურბიან პასუხისმგებლობასა და გადამოწმებას. მნიშვნელობათა სიმრავლე და გაურკვევლობა ხელს გვიშლის ერთი კონკრეტული და ზუსტი მნიშვნელობის ჩამოყალიბებაში. შეუძლებელია, ბოლომდე გამოვრიცხოთ განუსაზღვრელობა, თუმცა შესაძლებელია მისი მინიმუმამდე შემცირება, რაც

განსაზღვრულობა  
ვერსუს  
გაურკვევლობა

აბსტრაქტულ, განყენებულ მნიშვნელობაში არის შინაარსი

გულწრფელობასა და გარკვეულ ძალისხმევას მოითხოვს. იმისთვის, რომ მნიშვნელობა ნათელი და გასაგები იყოს, პირველ რიგში, ის უნდა გამოვყოთ. ნებისმიერი ამგვარად გამოყოფილი, იზოლირებული სიტყვის აღსანიშნავად იყენებენ ტერმინს „შინაარსი“, მისი მიღწევის პროცესია *დეფინიცია*. შინაარსი ტერმინებისა *კაცი, მდინარე, თესლი, პატიოსნება, დედაქალაქი, უზენაესი სასამართლო* არის მნიშვნელობა, რომელიც ექსკლუზიურად, სახასიათოდ ერთვის ამ ტერმინებს. ეს მნიშვნელობა სიტყვების დეფინიციაშია ახსნილი. მნიშვნელობა იმდენად არის კონკრეტული, ნათელი და გასაგები, რამდენადაც ზუსტად აღნიშნავს საგანთა ჯგუფს და გამოყოფს მას სხვა ჯგუფისგან, განსაკუთრებით კი იმ საგნებისგან, რომელთაც თითქმის იგივე, ოდნავ განსხვავებული მნიშვნელობა აქვთ. მაგალითად, მნიშვნელობაში „მდინარე“ უნდა აღნიშნოს: რონა, რაინი, მისისიპი, ჰადსონი, ვაბაში; იმისდა მიუხედავად, სად მდებარეობენ, რა სიგრძისაა ან რაიან ან როგორი ხარისხის წყალს შეიცავენ ეს მდინარეები; და არ უნდა აღნიშნოს ოკეანის დინებები, ტბორები ან ნაკადულები. მნიშვნელობის *სიფართოვეს* განსაზღვრავს ის, თუ რამდენად ბევრ საგანს აერთიანებს იგი ერთ ჯგუფში, მათ შორის არსებული განსხვავებების მიუხედავად.

მის გამოყენებაში ჩანს, რამდენად ფართოა იგი

განსაზღვრა და დაყოფა

თუკი დეფინიცია ხსნის შინაარსს, დაყოფა გვიჩვენებს, თუ რამდენად ფართოა სიტყვის მნიშვნელობა. შინაარსი (intension) და სიფართოვე (extention), დეფინიცია (definition) და დაყოფა (division) კორელაციური ტერმინებია. შინაარსი არის მნიშვნელობა, როგორც გამორჩეულ ნიშან-თვისებათა იდენტიფიცირების პრინციპი; სიფართოვე კი გამორჩეულ, იდენტიფიცირებულ ნიშან-თვისებათა ერთობლიობაა. მნიშვნელობა (როგორც extention), საგანს თუ საგანთა ჯგუფს რომ არ აღნიშნავდეს, ჰაერში გამოკიდებული, არარეალური რამ იქნებოდა. ხოლო საგნები იზოლირებულად და ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად იარსებებდა, ისინი გარკვეულ ჯგუფებში რომ არ ერთიანდებოდნენ და არ იყოფოდნენ იმ მახასიათებელი მნიშვნელობების მიხედვით, რომლებსაც ფლობენ და მუდმივად წარმოადგენენ. ამგვარად, დეფინიცია და დაყოფა გვაძლევს ინდივიდუალიზებულ, გამოყოფილ, განსაზღვრულ მნიშვნელობებს და მიგვითითებს იმაზე, თუ საგანთა რომელ ჯგუფს მიეკუთვნება ესა თუ ის მნიშვნელობა. დეფინიცია და დაყოფა მნიშვნელობათა



ორგანიზებისა და ფიქსაციის ტიპურ მაგალითს წარმოადგენენ ნებისმიერი გამოცდილების მიღების შედეგად ისეთ ხარისხში გამოკვეთილი მნიშვნელობები, რომელთა მთავარ პრინციპებად გამოყენება შესაძლებელია გამოცდილებათა ურთიერთშეკვრებისა და დაჯგუფების დროს, იქნენ ისეთ ნიშან-თვისებებს, რაც უკვე მეცნიერებას; ე. ი. დეფინიცია და დაყოფა (კლასიფიკაცია) მეცნიერების ნიშნებია, გამორჩეული, ერთი მხრივ, მრავალფეროვანი ინფორმაციული მასისგან და, მეორე მხრივ, იმ უნარ-ჩვევებისგან, რომლებიც ჩვენს გამოცდილებაში თანმიმდევრობას ნერგავს ისე, რომ მათ განსაკუთრებულ ზემოქმედებას ვერც კი ვაცნობიერებთ.

დეფინიცია სამი ტიპისაა: *აღმნიშვნელი, განმარტებითი და მეცნიერული*. აქედან, პირველი და მესამე ლოგიკურად მნიშვნელოვანია, ხოლო მეორე ტიპი – სოციოლოგიურად და პედაგოგიურად მნიშვნელოვანი, როგორც შუალედური საფეხური.

1. აღმნიშვნელი დეფინიცია. ბრმას არასოდეს ჰქონია სიტყვების: *ფერის* და *წითლის* მნიშვნელობების ადეკვატური გაგების უნარი. საღად მხედველი კი ფლობს ცოდნას მხოლოდ მას შემდეგ, როდესაც საგნის განსაზღვრულ ნიშან-თვისებაზე ყურადღებას გამახვილებით მის კონკრეტულ სახელდებას მოახდენს. მნიშვნელობის განსაზღვრის მეთოდს, რომელიც საგნების მიმართ გარკვეული დამოკიდებულების შემუშავებაში მდგომარეობს, *აღმნიშვნელი* ან *მითითებითი* ეწოდება. ის აღქმის ოთხივე გრძნობის ჩართვას მოითხოვს: ბგერების, გემოების, ფერების და ყველა ემოციური თუ სულიერ-მორალური შეგრძნებების. მნიშვნელობა ისეთი სიტყვებისა, როგორიცაა: *პატიოსნება, სიმპათია, სიძულვილი, შიში* ინდივიდის მიერ პირადი გამოცდილებით უნდა იქნას აღქმული. განათლების რეფორმატორები, რომლებიც ლინგვისტური და ლიტერატურული ტრენინგების წინააღმდეგ გამოდიოდნენ, მოითხოვდნენ პერსონალური გამოცდილების აუცილებლობის გათვალისწინებას. თუმცა, თუ ადამიანი განვითარებული და დაწინაურებულია ცოდნასა და მეცნიერულ წვრთნაში, ესმის ახალი საგანი ან ძველი საგნის ახალი ასპექტები, გამუდმებით უნდა იმყოფებოდეს ცხოვრების პირდაპირი გამოცდილების მიღების პროცესში.

2. განმარტებითი დეფინიცია. როდესაც მოცემულია მნიშვნელობათა გარკვეული მარაგი, რომელიც პირდაპირ ან აღნიშვნებითაა

ჩვენ ამორჩევით, განსხვავების პონით განსაზღვრავთ

ასევე იმის თავმოყრით, რაც უკვე შედარებით განსაზღვრულია

გამოყოფილი, ენა ხდება რესურსი, რომლის საშუალებითაც წარმოსახვითი კომბინაციები და ვარიაციები შეიძლება აიგოს. ფერი იმისთვის, ვისაც ჯერ არ უნახავს ის, შესაძლებელია განისაზღვროს, როგორც, მაგალითად, რაღაც შუალედური მწვანესა და ლურჯს შორის; ვეფხვი შეიძლება განისაზღვროს კატის ცნობილი ჯიშებისა და ნაცნობი საგნების ზომისა და წონის გამოყენებით. განმარტებითი დეფინიციის მაგალითები უხვად გვხვდება განმარტებით ლექსიკონებში, სადაც ახსნა ხორციელდება უკეთ ცნობილი მნიშვნელობებისა და ასახსნელ საგანთან ასოცირებული სიტყვების მეშვეობით. თუმცა ასეთი დეფინიციები მეორადია, პირობითია. არსებობს იმის საშიშროება, რომ ადამიანი პერსონალური გამოცდილების შექმნის შემთხვევაში აღმოაჩენს: თურმე სუროგატ სიტყვასთან ჰქონია საქმე.

და წარმოების  
მეთოდის აღმოჩენით

3. მეცნიერული დეფინიცია. საგანთა თუ მოვლენათა იდენტიფიკაციისა და კლასიფიკაციისთვის პოპულარული განსაზღვრებებიც გამოდგება, მაგრამ ამ შემთხვევაში დაყოფისა და გამოყოფის მიზანი უფრო პრაქტიკულ-სოციალური იქნება, და არა გონებრივ-ინტელექტუალური. იმისთვის, რომ გავაგებინოთ ადამიანს ვეშაპის, როგორც ზღვის ცხოველის, მნიშვნელობა, ხელს არ შეგვიშლის ისეთი სიტყვის გამოყენება, როგორიცაა ვეშაპთმხოცი, ან შეიძლება სულაც თვალთ დავანახოთ ის. მაგრამ ვეშაპი, როგორც ძუძუმწოვარა, ვერ განისაზღვრება მეცნიერული იდენტიფიცირებისა და კლასიფიცირების გარეშე. პოპულარული დეფინიცია კლასიფიკაციისთვის თვალსაჩინო, მკვეთრად გამოსახულ, აშკარა ნიშნებს გამოარჩევს და იყენებს. მეცნიერული დეფინიცია კი უპირატესობას ანიჭებს *მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის, წარმოებისა და წარმომავლობის პირობებს*, როგორც ძირითად მახასიათებელ მასალას. პოპულარული დეფინიცია საშუალებას არ გვაძლევს ბოლომდე გავიგოთ, თუ რატომ აქვს საგანს ესა თუ ის კონკრეტული მნიშვნელობა ან ესა თუ ის კონკრეტული თვისებები; უბრალოდ, ხდება ფაქტის აღნიშვნა, რომ საგანს ისინი აქვს. მიზეზ-შედეგობითი და წარმომავლობითი დეფინიცია კი ხსნის ამა თუ იმ საგნის კონსტრუქციას, როგორც მისი არსებობის გასაღებს; განმარტავს, თუ რატომ მიეკუთვნება საგანი ამა თუ იმ კლასს ან რატომ აქვს მას კონკრეტული მახასიათებელი ნიშან-თვისებები.

თუ მაგალითად, მხოლოდ პრაქტიკული გამოცდილების მქონე დილექტანტს, არამეცნიერს ვკითხავთ, როგორ ესმის სიტყვა *ლითო-*

ნი, ის ნებისმიერი ლითონის აღსაქმელად გამოსადეგ მახასიათებელ ნიშნებს ჩამოთვლის: გლუვი ზედაპირი, სიმაგრე, ბრწყინვალება, ზომასთან შეფარდებით მძიმე წონა და ა. შ. ეს ის ნიშნებია, რომელსაც საგნის შეხედვისას ან მასთან შეხების შედეგად ვიცნობთ. შესაძლოა ვიცოდეთ, რომ ლითონი არ ტყდება, ცეცხლში რბილდება და ყინვაში მაგრდება, მიცემულ ფორმას ინარჩუნებს ე.ი. *დამყოლია და გამოიჭედება* და სხვ. მეცნიერი სიტყვა *ლითონის მნიშვნელობას განსხვავებულ საფუძველზე* დაყრდნობით განმარტავს: ლითონი ქიმიური ელემენტია, რომელიც ჟანგბადთან შედის რეაქციაში; მინარევი, რომელიც მჟავასთან ურთიერთობისას წარმოქმნის მარილებს. ეს მეცნიერული დეფინიცია საერთოდ არ შეიცავს ლითონის პირდაპირ აღსაქმელი ან გამოსადეგარი თვისებების ჩამონათვალს, არამედ განმარტავს, თუ როგორ არის განსაზღვრული საგანი (*ამ შემთხვევაში, ნივთიერება*) მიზეზ-შედეგობრივი გზით დაკავშირებულ სხვა საგნებთან (*ნივთიერებებთან*); მაშასადამე, ხაზს უსვამს საგანთა ურთიერთდამოკიდებულებას. თუ ქიმიური გაგება ურთიერთრეაქციებს სწევს წინ, ლითონის ფიზიკური გაგება მის მოქმედებაზე გამახვილებს ყურადღებას, მათემატიკური – ლითონის დაჯგუფებებსა და ფუნქციებზე, ბიოლოგიური – ლითონების წარმომავლობის სხვადასხვაგვარობაზე და ა. შ. ამგვარად, მეცნიერული შესწავლისას, ჩვენ მიერ განსაზღვრულ საგანთა წვდომა, გაგება მაქსიმუმს აღწევს ამ საგანთა ინდივიდუალობისა თუ ზოგადობის თვალსაზრისით. ამით ვაჩვენებთ, როგორ არიან საგნები ურთიერთდამოკიდებულნი ან როგორ გავლენას ახდენენ ისინი ერთმანეთზე. მეცნიერული აღქმის იდეალური სისტემა არის ერთი ფაქტიდან ან მნიშვნელობიდან მეორეში გადასვლის, ევოლუციის პროცესის ხანგრძლივობის, თავისუფლებისა და მოქნილობის წვდომა, რაც საშუალებას გვაძლევს, გარკვეულწილად ვფლობდეთ მუდმივად ცვალებად პროცესს – პრინციპს, რომელიც პროდუცირებისა თუ განვითარების არსში დევს.

განსხვავება მიზეზ-შედეგობრივ და აღწერით დეფინიციებს შორის

მეცნიერება ცოდნის ყველაზე სრულყოფილი სახეობაა, რადგან ის მიზეზ-შედეგობრივ დეფინიციას იყენებს

## თავი მხათე კონკრეტული და აბსტრაქტული აზროვნება

კონკრეტულის და  
აბსტრაქტულის  
არასწორი გაგება

მასწავლებლების საყვარელი აფორიზმი, „კონკრეტულით და-  
ვიწყით და აბსტრაქტულთან მივალთ“, ალბათ ყველასათვის ნაც-  
ნობია; თუმცა, ამავდროულად, ცოტა გაუგებარიც. ამ აფორიზმის  
წამკითხველთა და გამგონეთაგან ძალიან ცოტას თუ ესმის, კერ-  
ძოდ საიდან უნდა დაიწყოს, ანუ რას გულისხმობს ეს *კონკრეტუ-  
ლი*; რა არის საბოლოო მიზნის – *აბსტრაქტულის* – ჭეშმარიტი ბუ-  
ნება და რომელ გზას უნდა დაადგეს საწყისი წერტილიდან ბოლო  
წერტილამდე მისაღწევად. ამ მოწოდებიდან გამომდინარე, ზოგს  
მიაჩნია, რომ განათლება კონკრეტული საგნებიდან აბსტრაქტულ  
აზროვნებამდე მისვლაა (თითქოს საგნებთან ურთიერთობის დამ-  
ყარება აზროვნების გარეშე საერთოდაც შეიძლება რაიმე საგანმა-  
ნათლებლო მიზანს ემსახურებოდეს!). ასეთი გაგებით, გემოაღნიშ-  
ნული აფორიზმი განათლების ქვედა საფეხურზე მექანიკური რუტი-  
ნის დანერგვისაკენ, ანუ მხოლოდ შეგრძნებების გაღვივებაზე დამ-  
ყარებული პრაქტიკისაკენ მოგვიწოდებს, ხოლო ზედა საფეხურზე  
– აკადემიური, პრაქტიკისაგან სავსებით მოწყვეტილი თეორიული  
სწავლებისაკენ.

რეალურად, საგნებთან ნებისმიერი მიმართება (თუნდაც საყმაწ-  
ვილო ასაკში) დასკვნების გამოტანით ყალიბდება; საგნები იმ შეთა-  
ვაზებებით არიან ხოლმე შეფუთულნი, რომლებსაც თავად გვთავა-  
ზობენ და იმდენად ხდებიან მნიშვნელოვანნი, რამდენადაც ინტერ-  
პრეტირების საშუალებას იძლევიან ანდა რაიმე რწმენის გამამყა-  
რებელი ნივთმტკიცების როლში გვევლინებიან. ალბათ არაფერია  
იმზე არაბუნებრივი, ვიდრე ის, რომ საგნები გაუაზრებლად აღვიქ-  
ვათ; მათთან მიმართება მხოლოდ გრძნობადი პერცეფციის დონეზე,  
ყოველგვარი განსჯის გარეშე დავამყაროთ. და თუკი ის აბსტრაქტუ-  
ლი, რისკენაც მივისწრაფვით, მხოლოდ კონკრეტული საგნებისაგან

მოწყვეტილი ამროვნებაა, მაშინ დასახული მიზანი ფორმალური და ფუჭი ყოფილა, რადგანაც ეფექტური ამროვნება, მეტ-ნაკლებად, მუდამ პირდაპირ კავშირშია კონკრეტულ საგნებთან.

მეორე მხრივ, ამ ცნობილ აფორიზმში ჩადებული ამრი, თუკი მას სწორად ამოვიკითხავთ, ლოგიკური ამროვნების გაღვივების გზას დაგვისახავს. სახელდობრ, რას გულისხმობს იგი? კონკრეტული იმ შინაარსს აღნიშნავს, რომელიც აშკარად გამოიკვეთება ხოლმე სხვა შინაარსებში იმ ნიშნით, რომ მისი აღქმა პირდაპირ, ყოველგვარი დახმარების გარეშეა შესაძლებელი. როდესაც გვესმის სიტყვები *მაგიდა*, *სკამი*, *ღუმელი*, *პალტო*, მათი შინაარსის აღსაქმელად რეფლექსია არ გვჭირდება. ეს სიტყვები იმდენად პირდაპირ გადმოგვცემენ კონკრეტულ შინაარსებს, რომ მათი გაშიფვრა არანაირ ძალისხმევას არ მოითხოვს. მაგრამ არსებობს ისეთი შინაარსები და საგნები, რომელთა შეცნობასაც გონებაში სხვა საგნებისა თუ პირველადი შინაარსების გამოხმობა დასჭირდება, რათა მათი მეშვეობით ჩვენთვის უცნობი, ახალი ვერსიის გაგება მოვახერხოთ. უხეშად რომ ითქვას, პირველი ტიპის შინაარსები კონკრეტულია, ხოლო მეორე ტიპისა – აბსტრაქტული.

მათთვის, ვინც თავს ლაღად გრძნობს ფიზიკასა და ქიმიკაში, ატომისა და მოლეკულის ცნებები შედარებით კონკრეტულია. ისინი ამ ტერმინებს მუდმივად ხმარობენ და მათი შინაარსის წვდომისათვის გონების დაძაბვა არ უწევთ. მაგრამ არასპეციალისტებს ანდა მათ, ვინც მეცნიერებაში პირველ ნაბიჯებს დგამს, ამ ტერმინების შინაარსის გასაგებად გონებაში ნაცნობი ცნებებისა თუ საგნების გამოხმობა დასჭირდებათ, რათა მათი ხანგრძლივი ტრანსპონირების პროცესით, ბოლოს და ბოლოს, ჩასწვდნენ ამ სიტყვებით აღნიშნულ შინაარსებს. უფრო მეტიც, საკმარისია გონებაში ამოვარდეს ნაცნობი ცნებებისა და შინაარსების ამ ახალ ცნებებად ტრანსპონირების ფაზა, რომ სიტყვებმა ატომი და მოლეკულა ადვილად დაკარგონ გაჭირვებით მოპოვებული სამეცნიერო ტერმინების სტატუსი. იგივე შეიძლება ითქვას ნებისმიერ სხვა ტექნიკურ ტერმინზეც, ანუ მათ ტერმინოლოგიურ და პოპულარულ შინაარსებს შორის განსხვავებაზე ისეთ სიტყვებში, როგორიცაა: *კოეფიციენტი* და *ხარისხი* (აღგებრაში), *სამკუთხედი* და *კვადრატი* (გეომეტრიაში), *კაპიტალი* და *ღირებულება* (პოლიტიკურ ეკონომიკაში) და ა. შ.

კვლავ პირდაპირი და არაპირდაპირი გაგება

ის, რაც ნაცნობია, გონებაში კონკრეტული არსის სახითაა აღბეჭდილი

პრაქტიკული საგნები  
ნაცნობი საგნებია

სხვაობა კონკრეტულსა და აბსტრაქტულს შორის ინდივიდის ინტელექტუალურ წინსვლაში, როგორც გაირკვა, პირწმინდად პირობითია; ის, რაც აბსტრაქტულია განვითარების ერთ ეტაპზე, სავსებით კონკრეტული შეიძლება აღმოჩნდეს მეორეზე; ანდა პირიქით, შესაძლოა ნაცნობმა საგანებმა ისეთი ახალი თვისებები გამოავლინონ, რომლებიც პრობლემის წინაშე დაგვაცენებენ. მიუხედავად ამისა, არსებობს მათი გაცალკევების გენერალური ხაზი, რომელიც ზუსტად განსაზღვრავს, მთელთან მიმართებით რა ეტევა ნაცნობი მოვლენების ფარგლებში და რა – არა, და კონკრეტულსა და აბსტრაქტულს უფრო მკაფიოდ გამიჯნავს ერთმანეთისაგან. *აღნიშნული ფარგლები პრაქტიკული ცხოვრების მოთხოვნებით განისაზღვრება.* ისეთი საგნები, როგორიცაა: ჯობები და ქვები, ხორცი და კარტოფილი, სახლები და ხეები, ჩვენი სოციალური გარემოს იმდენად მუდმივი მახასიათებლებია, რომელთა გათვალისწინებაც სავალდებულოა, რათა ჩვეულებრივად ვიცხოვროთ. ამიტომ მათ სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვან შინაარსებს ძალიან სწრაფად ვსწავლობთ და ამ სიტყვების მიღმა მდგომ ცნებებსაც პირდაპირ ვუკავშირებთ. შეიძლება ითქვას, რომ ჩვენ საგანს მაშინ ვიცნობთ, როდესაც მასთან ხშირი ურთიერთობის გამო მისი მოულოდნელი თვისებები პრაქტიკულად გახუნებული ან წაშლილია ჩვენს ცნობიერებაში. სოციალური ინტერაქციის საჭიროება უფროსებს ამავე ტიპის კონკრეტულ დამოკიდებულებას უჩენს ისეთი ტერმინების მიმართ, როგორიცაა: საშემოსავლო გადასახადი, არჩევნები, ხელფასი, კანონი და ა. შ. მიუხედავად იმისა, პირადად გვაქვს თუ არა შეხება, ვთქვათ, ისეთ საგნებთან, რომლებიც სამზარეულოს, ტრა-კერვას ანდა სადურგლო სამუშაოებს უკავშირდება, ისინიც კონკრეტულ საგანთა კლასს უნდა მივაკუთვნოთ, რადგანაც ჩვენი ყოველდღიური ყოფის განუყოფელ ელემენტებს წარმოადგენენ.

თეორიული  
ან მკაცრად  
ინტელექტუალური,  
ყოველთვის  
აბსტრაქტულია

ზემოაღნიშნულისაგან განსხვავებით, აბსტრაქტული არის თეორიული, ანუ პრაქტიკულ საზრუნავს პირდაპირ არ უკავშირდება. აბსტრაქტულად მოაზროვნე ადამიანი (ანუ ნამდვილი მეცნიერი, როგორც ხშირად იტყვიან ხოლმე), საგნებისა და მოვლენების შეგნებულად აბსტრაჰირებას ახდენს, ანუ მათ პრაქტიკულ დანიშნულებას სათვალავში არ ავდებს. ეს, ასე ვთქვათ, ნეგატიური დამოკიდებულებაა. რა დარჩება საგნისაგან, თუ გამოვირიცხავთ კავშირს

მის დანიშნულებასა და მის გამოყენებას შორის? *მხოლოდ და მხოლოდ ცოდნა, რომელიც ასეთ დროს ერთადერთი მიზანი აღმოჩნდება.* მეცნიერების ბევრი ცნება აბსტრაქტულია არამხოლოდ იმიტომ, რომ მათი გაგება ხანგრძლივი სამეცნიერო წვრთნის გარეშე შეუძლებელია (ზუსტად ისევე, როგორც ეს ხატვის ტექნიკური მხარის ათვისებისას ხდება), არამედ იმიტომაც, რომ მათი ძირითადი დანიშნულება ჩვენი ცოდნის შემდგომ გაღრმავებაზე, სამომავლო კვლევა-ძიებასა და ამროვნებაზე ზრუნვაა. *როდესაც ამროვნება რაიმე მიზნის მისაღწევ საშუალებად, სასიკეთო პრაქტიკული დანიშნულებით ანდა ახალი ფასეულობის აღმოსაჩენად გამოიყენება, ის კონკრეტულია; ხოლო როცა ის მხოლოდ და მხოლოდ ამროვნების მიზანს ემსახურება, აბსტრაქტულია.* თეორეტიკოსისათვის იდეა შესაძლოა მხოლოდ იმიტომ იყოს ადეკვატური და თვითკმარი, რომ იგი გონებას ავარჯიშებს და ფასეულ ამრამდე მიჰყავს. პრაქტიკოსი ექიმისათვის, ინჟინრისათვის, მხატვრისათვის, ვაჭრისა თუ პოლიტიკოსისათვის კი ამროვნება ფასეული მაშინ ხდება, როცა ის რაიმე ინტერესის – ჯანმრთელობის, სიმდიდრის, მშვენიერების, სიკეთის, წარმატების, თუ ნებისმიერი სხვა რამის წინსვლასა და განვითარებას უწყობს ხელს.

ჩვეულებრივ სიტუაციაში მყოფ ადამიანთა დიდი უმრავლესობისათვის ცხოვრების პრაქტიკულ მოთხოვნილებებზე ზრუნვა თითქმის ან სავსებით იძულებითია. მათი ძირითადი საქმიანობა საკუთარი ბიზნესის სწორად და წარმატებით მართვაა. ის, რაც, მათი წარმოდგენით, ამროვნების სფეროდანაა, მათთვის შორეული, მიუწვდომელი და მეტისმეტად ხელოვნურია. უთუოდ აქედან მომდინარეობს პრაქტიკოსებისა და წარმატებული აღმასრულებლების ავადებული დამოკიდებულება „უბრალოდ თეორეტიკოსების“ მიმართ, ისევე, როგორც მათი გაღიზიანებული შენიშვნა იმის თაობაზე, რომ ის, რაც თეორიულად სწორია, ხშირად პრაქტიკაში სავსებით უვარგისი აღმოჩნდება ხოლმე. საერთოდაც, ეს ადამიანები მეტად ზიზღნარევიან ეკიდებიან ყველაფერ იმას, რაც დაკავშირებულია სიტყვებთან *აბსტრაქტული, თეორიული და ინტელექტუალური*, და მკაცრად მიჰნავენ მათ *ტკვიანურისაგან*.

ზემოაღნიშნული დამოკიდებულება ზოგ შემთხვევაში შესაძლოა სამართლიანიც იყოს. მაგრამ თეორიის ამგვარად ათვალწუნება

თეორიის  
ათვალწუნება

მაგრამ თეორია მეტად  
პრაქტიკული რამ არის

მთლად მართებული არ არის. არსებობს ისეთი ცნება, როგორცაა „ზედმეტად პრაქტიკული“, რომელსაც თვით ყველაზე პრაქტიკულად განწყობილი ადამიანებიც ვერ უარყოფენ. ეს ცნება იმ ადამიანთა განწყობას ასახავს, რომლებიც მზად არიან დღევანდელი კვერცი ამკობინონ ხვალინდელ ქათამს ანდა ის ტოტი მოჭრან, რომელმაც სხედან, რადგანაც საკუთარი ცხვირის მიღმა ვერაფერს ხედავენ და არაფერი ანაღვლებთ. პრობლემა ისაა, სწორად დაადგინო საზღვრები და სწორი ბალანსი დაამყარო ზემოაღნიშნულ ორ ცნებასა და ორ მიმართულებას შორის, ნაცვლად იმისა, რომ უხეშად და მკაცრად გამოიხმო ისინი ერთმანეთისაგან. ჭეშმარიტად პრაქტიკული ადამიანები საკუთარ აზროვნებასა და ფანტაზიას გასაქანს ისე აძლევენ, რომ ყოველ ფეხის ნაბიჯზე თეორიულად არ იძიებენ და არ ანგარიშობენ მათთვის მოსალოდნელ შედეგებსა თუ მოგებას; წინააღმდეგ შემთხვევაში მათი თვალსაწიერი იმდენად დავიწროვდება, რომ შესაძლოა საქმე, მართლაც, სასტიკი მარცხით დასრულდეს. ცხადია, ადამიანმა ხელ-ფეხი არ უნდა შეიკრას და, გარკვეულწილად, საკუთარ აზროვნებასაც უნდა მიენდოს; მას იმდენად უნდა აინტერესებდეს ფიქრი და აზროვნება, რამდენადაც ამის უნარი შესწევს, რათა რუტინისა და წესების ბორკილებისაგან თავი ოდნავ მაინც დაიხსნას. ცოდნის წადილი – გამოცდილების გამდიდრების მიზნით და აზროვნების სურვილი – საკუთარი აზრის გასალაღებლად, აუცილებელი პირობებია პრაქტიკული ცხოვრების *ემანსიპირებისათვის*, მისი პროგრესისა და მრავალფეროვნებისათვის.

ახლა უკვე შეგვიძლია პედაგოგიკურ აფორიზმს – კონკრეტულიდან აბსტრაქტულისაკენ სვლასაც – მივუბრუნდეთ.

1. ვინაიდან კონკრეტული იმ აზროვნების აღსანიშნავად გამოიყენება, რომელიც პრაქტიკული სირთულეების დაძლევაზეა ორიენტირებული, „კონკრეტულით დაწყება“ იმაზე მიგვანიშნებს, რომ თავიდან საქმე სწორედაც რომ ბევრის კეთებას შეეხება; განსაკუთრებით ისეთი საქმეების კეთებას, რომლებიც რუტინული ან მექანიკური ხასიათისა არ არის და, ამდენად, მასალისა და მეთოდის ჭკვიანურად შერჩევასა და ურთიერთმორგებას გულისხმობს. როდესაც უბრალოდ შეგრძნებებს ვიმრავლებთ, ანდა ფიზიკური საგნების აკუმულირებას ვახდენთ, ცხადია, „ბუნებრივ თანამიმდევრობას“ არ ვიცავთ. რიცხვებთან დაკავშირებული სწავლება კონკ-

კონკრეტულით დაწყება პრაქტიკული მანიპულაციებით დაწყებას ნიშნავს



რეტული იმის გამო ვერ გახდება, რომ საქმეში ცალობით არსებულ ჩიხირებს, რგოლებსა თუ ბურთებს ვიყენებთ; როცა რიცხვს რაიმე კონკრეტული დატვირთვა აქვს, მისი იდეა მაშინაც კონკრეტული იქნება, ციფრებით თუ გამოვსახავთ. კერძოდ, რომელი სიმბოლოს გამოყენება იქნება სწავლებისას ხელსაყრელი — კუბების, ხაზების თუ ციფრების — შერჩეულ აქტივობაზე დამოკიდებული. თუ ფიზიკური საგნები, რომელთა გამოყენებითაც რიცხვებს, გეოგრაფიას ან რომელიმე სხვა საგანს ვასწავლით, ბავშვებს ნათელ წარმოდგენას არ შეუქმნის საკითხზე და სიმბოლოთი გამოხატულ შინაარსზე, ინსტრუქცია მათ გამოყენებაზე ისეთივე აბსტრაქტული გახდება, როგორც მზამზარეული მოკლე წესები და დეფინიციები; ბავშვებს, ასეთ შემთხვევაში, მხოლოდ ყურადღებას გავუფანტავთ და იდეის აღქმიდან ფიზიკურ გართობაზე გადასვლისაკენ ვუბიძგებთ.

კონცეფცია იმის თაობაზე, რომ თუ კონკრეტული ფიზიკური საგანი გრძნობის ორგანოებით უშუალოდ არ იქნა აღქმული, გონებაში გარკვეული იდეების აღბეჭდვა არ მოხდება, რბილად რომ ითქვას, ცრურწმენათა კატეგორიაში გადის. ფიზიკური საგნების გამოყენებით ახსნილმა გაკვეთილებმა, სადაც შეგრძნებებისა და აღქმის გავარჯიშება ხდება, ბევრად უკეთესი ნაყოფი გამოიღო, ვიდრე ძველმა, მხოლოდ ვერბალურად ახსნის მეთოდმა. მაგრამ ამ წარმატებამ განათლების მუშაკები, ცოტა არ იყოს, დააბრმავა და მათ ვეღარ აღიქვეს, რომ ეს მხოლოდ ნახევრად წინგადადგმული ნაბიჯი იყო. საგნები და შეგრძნებები ნამდვილად ავითარებენ ბავშვს, მაგრამ მხოლოდ იმ თვალსაზრისით, რომ მისი მზარდი სხეული და აქტივობების მთელი სქემა დაიხვეწოს. შესაფერისი უწყვეტი საქმიანობები თუ აქტივობები ბუნებრივი მასალების, იარაღების, ენერჯის წყაროების გამოყენებას ვარაუდობენ და თანაც ისე, რომ მოსწავლის გონება აიძულონ, ისიც გაიაზროს, თუ რას ნიშნავს თითოეული მათგანი, რა კავშირში არიან ერთმანეთთან და რა როლს ასრულებენ საბოლოო მიზნის მიღწევაში; მაშინ როდესაც მათი იზოლირებული პრეზენტაცია უმიზნო და უშედეგოა. ძველი თაობების აღზრდისას, დაწყებითი განათლების რეფორმის გზაზე წინალობას წარმოადგენდა ვერბალური ინსტრუქტაჟის (ციფრული სიმბოლოების ჩათვლით) გონების წვრთნის ლამის ჯადოსნურ მეთოდად შერაცხვა. ამჟამად, იმავე პრობლემას ფიზიკური საგნებით

კონკრეტულისა და შეგრძნების დონეზე განყენებულის ურთიერთაღრევა

ინტერესის გადატანა  
ინტელექტუალურ  
საკითხებზე

სწავლების გაფეტიშება ქმნის; მოკლედ, როგორც ჩვეულებრივ ხდება ხოლმე, უკეთესი საუკეთესოს მტერი აღმოჩნდა.

2. საბოლოო შედეგითა და აქტივობის წარმატებით ჩატარებით დაინტერესება თანდათან საგანთა შესწავლაში უნდა გადაიზარდოს – მათი მახასიათებლების, მიღწევების, მათი სტრუქტურების, მათი მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების გააზრება უნდა მოხდეს. საქმეში ჩაფლულ უფროსებს, მაშინაც კი, როდესაც პროფესია მოწოდებით აქვთ არჩეული, ყოველდღიური აუცილებელი საქმეების გადამკიდეთ, იშვიათად რჩებათ ხოლმე დრო და ენერჯია, კარგად ჩაუღრმავდნენ და ძირფესვიანად შეისწავლონ საკუთარი პროფესიის მათთვის საინტერესო ასპექტები. რაც შეეხება ბავშვების განათლებას, ის ისე უნდა დაიგეგმოს, რომ უშუალო აქტივობისა და მისი შედეგის მიმართ პირდაპირი ინტერესი მუდმივ ყურადღებას ითხოვდეს იმ საგნებისადმი, რომლებიც სულ უფრო და უფრო არაპირდაპირ და შორეულ კავშირს ავლენენ თავდაპირველ საქმიანობასთან. მაგალითად, პირდაპირი ინტერესი სადურგლო სამუშაოების ან მაღაზიაში ვაჭრობის მიმართ, თანდათან და ორგანულად უნდა გადაიზარდოს გეომეტრიული და მექანიკური ამოცანების მიმართ ინტერესში; საჭმლის დამზადების მიმართ ინტერესი – ქიმიური ცდების ჩატარების, მზარდი სხეულის ფიზიოლოგიისა და ჰიგიენის საკითხების მიმართ ინტერესში; მარტივი ნახატების შექმნის ინტერესი კი ასახვის პრობლემებისა და ხელოვნების წვდომის მიმართ დაინტერესებაში. სწორედ ამას გულისხმობს სიტყვა მივალთ აფორიზმში „კონკრეტულით დავიწყეთ და აბსტრაქტულთან მივალთ“; იგი პროცესის დინამიკურ და ტემპარიტად საგანმანათლებლო ფაქტორს წარმოაჩენს.

აზროვნების  
პროცესში სიხარულის  
შეგრძნების გაღვივება

3. შედეგი – აბსტრაქტული – რომლისკენაც განათლება მისიწრაფვის, ინტელექტუალური საკითხებით თავისთავადი დაინტერესებაა, აზროვნებით მიღებული სიამოვნება და სიხარულია. კარგა ხანია ცნობილია, რომ ქმედებები და პროცესები, რომლებიც თავიდან შემთხვევით ხასიათს ატარებენ, ბავშვის გონებაში ინფორმაციის დამოუკიდებლად აკუმულირებას იწვევს. ასევე ხდება აზროვნებისა და ცოდნის შექმნის შემთხვევაშიც; შედეგის თვალსაზრისით, თავიდან ისინიც შემთხვევით და დამოუკიდებელ ხასიათს ატარებენ; მოგვიანებით კი, თანდათან სულ უფრო მეტ ყურადღებას

იპყრობენ და საშუალების კატეგორიიდან მიზნის კატეგორიაში გადადიან. ბავშვები, ყოველგვარი ძალდატანების გარეშე, აქტიურად ერთვებიან რეფლექსიურ კვლევა-ძიებაში იმ საკითხთან დაკავშირებით, რომელიც თავად აინტერესებთ. აზროვნების ამგვარად ჩამოყალიბებული ჩვევა იქამდე იზრდება და ისეთ მასშტაბებს იღებს, რომ ბოლოს თავისთავად, დამოუკიდებელ მნიშვნელობას იძენს.

ის სამი მაგალითი, რომელიც მეექვსე თავშია მოყვანილი, პრაქტიკულიდან თეორიულისაკენ სვლის აღმავალ ციკლს ასახავს. აზროვნების გამოყენება, საქმეში პირადი მონაწილეობის მიზნით, აშკარად კონკრეტული ხასიათის ქმედებაა; ბორნის გარკვეული ნაწილის მნიშვნელობის დადგენის მცდელობა გარდამავალი ეტაპია. პალოს არსებობისა და მისი პოზიციის მიზეზი პრაქტიკულია, ასე რომ, ბორნის დიზაინერისათვის პრობლემა სავსებით კონკრეტული იყო და მიზნად მოქმედების გარკვეული სისტემის შენარჩუნებას ისახავდა; მაგრამ ბორანზე მყოფი მგზავრისათვის ის თეორიულ ხასიათს ატარებდა, რადგანაც მიუხედავად იმისა, დაადგენდა თუ არა იგი პალოს ფუნქციას, დანიშნულების ადგილამდე მანაც მიაღწევდა. მესამე მაგალითი, რომელიც საპნის ბუშტების გაჩენისა და მათი გადაადგილების პრობლემას ეხებოდა, წმინდად თეორიულ და აბსტრაქტულ შემთხვევას წარმოადგენს. დამკვირვებელს არც ფიზიკური წინააღობების დაძლევა დასჭირვებია, არც დამხმარე საშუალებათა მოხმობა; ეს უბრალოდ ცნობისმოყვარეობა იყო, ინტელექტუალური ცნობისმოყვარეობა, რომელიც ერთი შეხედვით ანომალურმა მოვლენამ აღძრა და გონება გარეგნული გამონაკლისის ცნობილი პრინციპების ჩარჩოში მოქცევას ცდილობდა.

(ი) უნდა აღინიშნოს, რომ აბსტრაქტული აზროვნება *ერთ-ერთი* მიზანია, და არა *ერთადერთი* და *საბოლოო*. შეყვონებული აზროვნების უნარი ისეთ საკითხებზე, რომლებიც პირდაპირ და მყისიერ გამოყენებას არ ექვემდებარებიან, პრაქტიკული და მყისიერი აზროვნების საფუძველზე ყალიბდება, მაგრამ მას ვერ ჩაანაცვლებს. განათლების მიზანი არც მოსწავლის აზროვნების უნარის მხოლოდ წინააღობების დაძლევისა და საშუალებების მიზნისათვის მორგებადმდე დაყვანაა და არც კონკრეტული აზროვნების აბსტრაქტული რეფლექსიით ჩანაცვლება; მით უფრო, რომ თეორიული აზროვნება პრაქტიკულზე უფრო მაღალი და დახვეწილი აზროვნების ფორ-

გარდამავალი ეტაპის მაგალითები

თეორიული ცოდნა საბოლოო მიზანი არასოდეს არ არის

მა სულაც არ არის. პიროვნება, რომელსაც ორივე ტიპის აზროვნება ხელეწიფება, უფრო ფასეულია, ვიდრე ის, ვინც მხოლოდ ერთი ტიპის აზროვნებაშია გაწაფული. ის მეთოდები, რომლებიც აბსტრაქტული ინტელექტის განვითარებისას პრაქტიკული და კონკრეტული აზროვნების ჩვევას თრგუნავენ და ასუსტებენ, იმდენადვე შორსაა საგანმანათლებლო იდეალებისაგან, როგორც ის მეთოდები, რომლებიც დაგეგმარების, გამომგონებლობის, წინასწარმეტყველებისა და საქმეთა მართებულად წარმართვის უნარების განვითარებისას ადამიანს პრაქტიკული მიზნის გარეშე აზროვნების სიხარულს უკარგავენ.

ყველა მოსწავლეს ერთი საზომით ვერ მიუდგები

(იი) განმანათლებლებმა ისიც უნდა გაითვალისწინონ, რომ მოსწავლეებს შორის ინდივიდუალური სხვაობებიც დიდია ხოლმე და ამიტომ ერთი სქემისა თუ მოდელის ყველასათვის თანაბრად მორგება არ ივარგებს. მიუხედავად ამისა, სკოლების უმეტესობაში ჯერ კიდევ შეინიშნება შედეგებსა და სასწავლო პროცესის ტრადიციულ და უნიფორმულ მართვაზე (და არა მოსწავლეთა რეალურ და ნაყოფიერ განათლებაზე) ორიენტირების ძლიერი ტენდენცია. ფაქტია, რომ უფროსთა სამყაროში ინჟინრები, იურისტები, ექიმები და ვაჭრები რიცხვით გაცილებით სჭარბობენ მეცნიერებს, სწავლულებსა და ფილოსოფოსებს. თუ განათლების მიზანი ის არის, რომ ადამიანები, განურჩევლად მათი პროფესიული მისწრაფებების, უნარებისა და მიზნებისა, თუნდაც ნაწილობრივ აზიაროს სწავლულის, მეცნიერისა თუ ფილოსოფოსის სულის მისწრაფებას, მაშინ გაუგებარია, რატომ უნდა მიენიჭოს უპირატესობა ერთი ტიპის გონებრივ ჩვევას მეორესთან შედარებით, და რატომ უნდა დავისახოთ საბოლოო მიზნად პრაქტიკული აზროვნების აუცილებელი წესით თეორიულ აზროვნებად გარდაქმნა. ჩვენ ხომ უკვე ვიწვნიეთ სკოლებში ცალმხრივი თეორიული, ანუ აბსტრაქტული სწავლებით გატაცების სავალალო შედეგები, როცა მოსწავლეთა უმრავლესობა ძალიან იჩაგრებოდა? განა „ლიბერალური“ და „ჰუმანური“ განათლების იდეა, პრაქტიკაში, ძალიან ხშირად არ გადახრილა მხოლოდ ტექნიკური უნარების მქონე მოსწავლეების მომზადებისაკენ იმის გამო, რომ უწინ „მედმეტად კვალიფიციურ მოაზროვნებს“ ზრდიდა?

განათლების მიზანი სათანადო ბალანსის დაცვაა

განათლების მიზანი ორივე ტიპის მენტალური დამოკიდებულების შენარჩუნება და მათ შორის ბალანსის დამყარება უნდა იყოს.

ამასთანავე, აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ მოსწავლეთა ინდივიდუალური ბუნებრივი შესაძლებლობები, რათა უნებლიეთ არ შევაფერხოთ ან არ დავამახინჯოთ ისინი. თუ მოსწავლე კონკრეტულობისაკენ ისწრაფვის და აბსტრაქტულ ამროვნებასთან მწყრალადაა, მისი უნარები ლიბერალიზაციას უნდა დავუქვემდებაროთ; უბრალოდ ხელიდან არ უნდა გავუშვათ არც ერთი ის შემთხვევა, როდესაც ასეთი ბავშვების პრაქტიკული საქმიანობა გარკვეული ინტელექტუალური პრობლემისადმი ინტერესს აღძრავს, მაგრამ ძალმომრეობით მეთოდებს არამც და არამც არ უნდა მივმართოთ. რაც შეეხება იმ მოსწავლეებს, რომლებიც აბსტრაქტულისადმი ისწრაფვიან და ინტელექტუალური თემებით უფრო ინტერესდებიან, მათთან სხვა მიდგომაა საჭირო; კერძოდ, უნდა ვეცადოთ, რომ რაც შეიძლება ბევრი პრაქტიკული გამოყენება მოუძებნონ თავიანთ იდეებს, მოახერხოთ სიმბოლური ჭეშმარიტებების სოციალურ პრაქტიკაში და მის საკეთილდღეოდ გადმოტანა. თითოეულ ადამიანს, როგორც წესი, ორივე უნარი აქვს და ყოველი მათგანი უფრო კმაყოფილი და ბედნიერი იქნება, თუ ორივეს მოუნახავს გამოყენებას; ამიტომ მოსწავლეები ბავშვებში ამ ორივე უნარის გაღვივებას მათი დაბალანსებული ურთიერთმიმართების ფონზე უნდა ეცადონ.

## თავი მეთერთმედი ემპირიული და მეცნიერული აზროვნება

ემპირიული  
აზროვნება წარსულ  
გამოცდილებაში  
შეძენილ ჩვევებზეა  
დამოკიდებული

### § 1. ემპირიული აზროვნება

დამუშავებული სამეცნიერო მეთოდის გარდა, დასკვნები დიდ-წილადაა განპირობებული იმ ჩვევებით, რომლებიც გარკვეული წარსული გამოცდილებების ფონზე ჩამოყალიბდა. A ამბობს, „ხვალ ალბათ იწვიმებს“. B ეკითხება, „რატომ გგონია?“ A უპასუხებს, „იმიტომ, რომ მზის ჩასვლისას ცა ძალიან მოიქუფრა“. ამაზე B ისევ ეკითხება, „და ევ რა შუაშია?“ „არ ვიცი, მაგრამ როცა ცა, მზის ჩასვლისას, ასე მოიქუფრება და ჩამოწვება, მეორე დღეს აუცილებლად გაწვიმდება ხოლმე“, უპასუხებს A, რომელიც ვერ გრძნობს კავშირს მოქუფრულ ცასა და წვიმას შორის, ანუ თავად ფაქტების მიზეზ-შედეგობრიობას ვერ იაზრებს, რადგანაც ამ ფენომენის არაფერი გაეგება. უბრალოდ ეს ორი მოვლენა, აღნიშნული თანამიმდევრობით, იმდენად ხშირად განმეორებულა მის გამოცდილებაში, რომ, ერთის დანახვისას, მეორეზე ფიქრს იწყებს; სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ერთი მოვლენა მეორის *შეთავაზება ხდება*, ანუ მასთან *ასოცირდება*. ადამიანმა შესაძლოა ბარომეტრს დახედოს და ისე ივარაუდოს, რომ მეორე დღეს იწვიმებს, მაგრამ თუ მას წარმოდგენა არა აქვს კონკრეტულ კავშირზე სინდიყის სვეტსა და ატმოსფერულ წნევას შორის, და იმაზე, რომ ისინი, თავის მხრივ, კონკრეტულ კავშირში არიან ჰაერის ტენიანობასთან, მისი რწმენა, წვიმის წამოსვლასთან დაკავშირებით, პირწმინდად ემპირიული იქნება. როდესაც ადამიანები ღია ცის ქვეშ ცხოვრობდნენ და ნადირობით, თევზაობითა და მეჯოგეობით ირჩენდნენ თავს, ბუნების მოვლენების მომასწავებელი ნიშნების გააზრება და ამინდის ცვალებადობის პროგნოზირება მეტისმეტად მნიშვნელოვანი იყო; ხალხურ მეტყველებაში ამასთან დაკავშირებით უამრავი ანდაზა და გამოთქმაც კი გაჩნდა. მაგრამ ვინაიდან არავის ესმოდა, თუ რატომ

ან როგორ ხდებოდა ესა თუ ის მოვლენა მეორის სიგნალი, მაგრამ ხანგრძლივი გამოცდილებით უბრალოდ იცოდნენ, რომ ერთ მოვლენას აუცილებლად მეორე მოჰყვებოდა, ამინდის ყოველგვარი პროგნოზი ემპირიული იყო.

ზუსტად ასევე ახერხებდნენ აღმოსავლელი მოგვები პლანეტების, მზისა და მთვარის პოზიციების საკმაოდ სიზუსტით გამოთვლასა და მათი დაბნელების დროის გამოანგარიშებას ისე, რომ წარმოდგენაც არა ჰქონდათ ციური სხეულების გადაადგილების კანონზომიერებებზე, ანუ თავად ფაქტების უწყვეტ ურთიერთკავშირზე. მრავალგზისი დაკვირვების შედეგად, ისინი ხვდებოდნენ, რომ რაღაც მოვლენები ამა და ამ სახითა და ამა და ამ თანამიმდევრობით ხდებოდა. სულ ცოტა ხნის წინათ სამედიცინო ჭეშმარიტებებიც ამავე ბედს იზიარებდნენ. გამოცდილება ადასტურებდა, რომ „საერთოდ“, „როგორც წესი“, ან „დაკვირვების შედეგად“, კონკრეტული სიმპტომების მკურნალობას გარკვეული შედეგები მოსდევდა. რაღა შორს წავიდეთ და, ჩვენი საკუთარი რწმენები და მოსაზრებები ადამიანთა ინდივიდუალურ ბუნებასა (ფსიქოლოგია) და მასებზე (სოციოლოგია) ჯერ კიდევ საკმაოდ ემპირიული ხასიათისაა. ისეთი მეცნიერებაც კი, როგორც გეომეტრიაა, დღესდღეობით ჭეშმარიტად რაციონალურ მეცნიერებად რომ ითვლება, ძველ ეგვიპტეში წარმოიშვა და დაკვირვების შედეგად გამომუშავებული მიწის ნაკვეთთა ამომვის დაახლოებითი მეთოდების აკუმულირებულ ჩანაწერს წარმოადგენდა. მხოლოდღა მოგვიანებით, უკვე ბერძნების ხელში, მიიღო მან მეცნიერების ფორმა.

წმინდად ემპირიულ აზროვნებას აშკარა *მინუსებიც* აქვს.

1. მაშინ, როდესაც ბევრი ემპირიული დასკვნა, უხეშად რომ ითქვას, სწორია; როდესაც ისინი იმდენად ზუსტია, რომ პრაქტიკულ ცხოვრებაში ძალიან გვეხმარება; როცა ამინდში კარგად გათვითცნობიერებული მეზღვაურისა თუ მონადირის გზამკვლევი ნიშნები ხშირად უფრო სანდოა, ვიდრე იმ მეცნიერის დასკვნები, რომელიც მხოლოდ მეცნიერული კვლევის შედეგებს ეყრდნობა; როცა ბევრი ემპირიული დაკვირვება მეცნიერებას მართლაც რომ მდიდარი მასალით ამარაგებს, მას მაინც არ გააჩნია ის მეთოდი, რომლის საშუალებითაც სწორ და არასწორ დასკვნებს ერთმანეთისაგან განასხვავებდა. აქედან გამომდინარე, ემპირიული აზროვნება ბევრი

ზოგ შემთხვევაში ის საგნებით ადეკვატურია,

მაგრამ ხშირად არასწორი დასკვნების გამოტანისკენაც გვიბიძგებს

არასწორი დასკვნისა *თუ ცრუ წარმოდგენის* განმაპირობებელი მიზეზი ხდება. ასეთი გზასაცდენილი დასკვნების ერთ-ერთ ყველაზე გავრცელებულ ფორმას აღნიშნავენ ხოლმე ტექნიკური ტერმინით *post hoc, ergo propter hoc* – რადგან ერთი მოვლენა მეორეს *მოსდევს*, ე.ი მისი შედეგია. სწორედ ეს მცდარი მეთოდი ედება საფუძვლად ნებისმიერ, არასწორ თუ სწორ ემპირიულ დასკვნას, სადაც სწორი დასკვნა ისეთივე შემთხვევითი და სააღალბედოა, როგორც თავად მეთოდი. ის, რომ კარტოფილი მხოლოდ ახალ მთვარეზე უნდა დაითესოს; რომ ზღვის პირას მცხოვრები ადამიანები ზღვის მოქცევისას იბადებიან, ხოლო უკუქცევისას – კვებიან; რომ მოწყვეტილი ვარსკვლავი ავისმომასწავებელი ნიშანია; რომ სარკის გაბზარვას უბედურება მოსდევს; რომ პატენტირებული წამალი ავადმყოფს აუცილებლად განკურნავს და მრავალი სხვა ამ ტიპის რწმენა ემპირიულ დამთხვევებსა და კავშირებზე დაკვირვებით აღმოცენებული რწმენებია. უფრო მეტიც, ამ დროს რწმენისა და წინასწარი მოლოდინის ჩვევებიც კი განსხვავებულად ყალიბდება, ვიდრე მსგავსი შემთხვევების მრავალგზისი განმეორების შემთხვევაში.

და ხელს  
გვიშლის, რომ  
თავი გაგართვათ  
სიახლეებს

2. რაც უფრო მეტი თანხვედრა დადასტურდება მოვლენებს შორის და რაც უფრო ყურადღებით მივადევნებთ მათ თვალს, მით უფრო ვირწმუნებთ მათი კავშირის გარდუვალობასა და მარადიულობას. ჩვენი უამრავი რწმენის ერთადერთი გამამყარებელი საბუთი და საფუძველი სწორედ ეს არის ხოლმე. დანამდვილებით ვერავინ იტყვის, რა არის სიბერისა და სიკვდილის – ემპირიულად ყველაზე სარწმუნო მოლოდინების – ჭეშმარიტი მიზეზი. მაგრამ თუნდაც ამ ტიპის ყველაზე სანდო რწმენებიც კი ვერ უძლებენ სიახლეებთან ჭიდილს. ურყევ წარსულ წარმოდგენებზე აღმოცენებულნი, ახალი გადახრებისა თუ საპირისპირო მოვლენების გაჩენისას, ისინი მყისვე კარგავენ ფასს. ემპირიული დასკვნები წარსულის ტრადიციებით გაყვანილ კალაპოტებსა და კვლებს მიუყვებიან. საკმარისია, კვალი დამთავრდეს ანდა კალაპოტიდან ამოცვივდნენ, თავგზა ებნევათ და უგზოუკვლოდ იკარგებიან. ეს ფაქტორი იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ კლიფორდმა ჩვეულებრივ უნარსა და მეცნიერულ აზროვნებას შორის სხვაობის დასადგენად სწორედ მას მიმართა. „უნარი ხელს უწყობს ადამიანს, ადვილად გაართვას



თავი იმ შემთხვევას, რომელიც უწინაც შემთხვევია; ხოლო მეცნიერული აზროვნება იმ შემთხვევებთან გამკლავებას შეაძლებინებს, განსხვავებული და უპრეცედენტო რომ არის.“ მერე კი უფრო შორსაც წავიდა და მეცნიერული აზროვნება „წარსული გამოცდილების ახალ გარემოებაზე მორგებად“ მონათლა.

3. ემპირიული მეთოდის ყველაზე სავალალო შედეგს, რომლის სავარაუდო თანამდეგ ფაქტორებს ალბათ გონებრივი ინერტულობა, სიზარმაცე და გაუმართლებელი კონსერვატიზმი წარმოადგენენ, აქამდე არ შევხებივართ. ამ შედეგის ზოგადი გავლენა ფსიქოლოგიური განწყობის ჩამოყალიბებაზე უფრო სერიოზულიც შეიძლება აღმოჩნდეს, ვიდრე თვით იმ არასწორი დასკვნებისა, რომლებამდეც მათი ხელშეწყობით ხშირად მივდივართ ხოლმე. როდესაც დასკვნის გამოტანისას ძირითადად წარსულში დანახულ კავშირებს ვეყრდნობით, ჩვენი მოსაზრების დამადასტურებელ ფაქტებს უზომოდ ვაზვიადებთ, ხოლო გამაბათილებელს – ვჩქმალავთ ან ბერელედ ვეკიდებით. ვინაიდან უწყვეტობის პრინციპის ამოქმედება თუ ცალკეულ ფაქტებსა და მათ გამომწვევ მიზეზებს შორის კავშირების დადგენა გონების ბუნებრივი მოთხოვნილებაა, ადამიანი უნებლიეთ ხელოვნურადაც კი იგონებს ხოლმე ამ მიზნის მისაღწევ საშუალებებს – ჩავარდნილი რგოლების ამოსავსებად, ფანტასტიკურ ან მითოლოგიურ ახსნებსაც მიმართავს. წყალსაქაჩი დანადგარი იმიტომ ქაჩავს წყალს, რომ ბუნება ვაკუუმს ვერ ეგუება; ოპიუმი იმიტომ გვაძინებს, რომ მას დამაძინებელი პოტენცია აქვს; წარსულში მომხდარ შემთხვევებს იმიტომ ვიხსენებთ, რომ დამახსოვრების უნარით ვართ დაჯილდოებულნი. კაცობრიობის ცოდნის პროგრესის ისტორიაში, ემპირიციზმის პირველ ეტაპს, ცხადია, მითები სდევს თან, ხოლო მეორეს – „შეფარული არსი“ და „ოკულტური ძალები“. მათი ბუნებიდან გამომდინარე, ეს „მიზეზები“ უშუალო დაკვირვებას არ ექვემდებარებიან, ასე რომ მათი ღირებულებისა თუ ვარგისიანობის გადამოწმება შემდგომი დაკვირვებებითა და გამოცდილებებით შეუძლებელია. შესაბამისად, მათდამი რწმენა უბრალოდ ტრადიციულია. მათ საფუძველზე იქმნება დოქტრინები, რომლებიც, საბოლოოდ, თავსმოხვეულ დოგმებად იქცევიან ხოლმე და შემდგომ კვლევა-ძიებასა და რეფლექსიას აბრკოლებენ.

სიზარმაცისა და ბერელედ ვარაუდით დაკმაყოფილებისაკენ მოგვიწოდებს

ისევე, როგორც  
დოგმატიზმისაკენ

საზოგადოება გარკვეულ ადამიანებს ან ადამიანთა კლასს ამ ფესვგამდგარი დოქტრინების მასწავლებელთა, მოძღვართა თუ, ასე ვთქვათ, მათსა და საზოგადოებას შორის მედიატორთა ფუნქციას დაუდგენს ხოლმე. რწმენის კითხვის ნიშნის ქვეშ დაყენება მათი ავტორიტეტის ეჭვქვეშ დაყენების ტოლფასია, ხოლო რწმენის მიღება – არსებული ხელისუფლებისადმი ერთგულებისა და მოქალაქეობრივი ვალის პირნათლად მოხდის დასტური. პასიურობა, მორჩილება და კვერის დაკვრა უმთავრეს ინტელექტუალურ სათნოებად ითვლება. ის ფაქტები თუ მოვლენები, რომლებიც სიახლესა და ცვლილებაზე მიუთითებენ, ან ყურადღების ღირსად არ მიიჩნევა, ან იქამდე გაიკრიჭება, ვიდრე ტრადიციული რწმენის პროკრუსტეს სარეცელს არ მოერგება. აღმოცენებული კითხვები და ეჭვი ძველი კანონების ციტირებით ან უამრავი სხვადასხვა შეუმოწმებელი შემთხვევისა და მაგალითის მოხმობით იხშობა. ასეთი განწყობა ცვლილებებს ვერ იტანს; ამ სიძულვილს კი პროგრესისათვის ფატალური შედეგები მოაქვს. ის, რაც არსებულ წესებს არ უპასუხებს, უკანონობად ითვლება; ადამიანები, რომლებიც ახალ აღმოჩენებს აკეთებენ, ეჭვისა და დევნის ობიექტები ხდებიან. რწმენები, რომლებიც თავიდან ხანგრძლივი და ინტენსიური დაკვირვების შედეგად ჩნდებიან, ავტორიტეტული აზრის მოხმობით, სტერეოტიპურ, დადგენილ ტრადიციებად თუ ნახევრად საკრალურ დოგმებად იქცევიან ხოლმე და იმ ფანტასტიკურ კონცეფციებში ითქვიფებიან, რომლებსაც, იმავე ავტორიტეტების წყალობით, საყოველთაო აღიარება აქვთ მოპოვებული.

**§ 2. მეცნიერული მეთოდი**

მეცნიერული  
აზროვნება მოცემულ  
შემთხვევას  
ანალიზებს

მეცნიერული მეთოდი ემპირიულის საპირისპირო მეთოდია. იგი კონკრეტული ფაქტების განმეორებად ურთიერთკავშირსა და ხშირ დამთხვევებზე დაკვირვებას ანაცვლებს ერთი თვალნათელი ფაქტის აღმოჩენით, რაც *მსხვილი და მნიშვნელოვანი ფაქტების იმ წვრილ პროცესებად დაქუცმაცებით ხორციელდება, რომელთა უშუალოდ აღქმაც პირდაპირ შეუძლებელია.*

ამოქანჯის  
ილუსტრაციები  
ემპირიული  
მეთოდიდან,

თუ არასპეციალისტს გკითხავთ, რატომ ამოდის ცისტერნიდან წყალი ამოტუმბვის შედეგად, არც დაფიქრდება ისე გვიპასუხებს: „იმიტომ, რომ ქანავენ“. ამოქანჯა, ამ შემთხვევაში, ისეთსავე და-

ლად აღიქმება, როგორცაა სითბო ან წნევა. თუ ამავე ადამიანს ვეტყვით, რომ ტუმბომ წყალი მხოლოდ ოცდაცამეტი ფუტის სიმაღლემდე ამოქაჩა, მაშინვე იფიქრებს, რომ ეს ნიადაგის ბრაღია, რომელშიც ყველა ძალა იმ ფარგლებში მოქმედებს, რის საშუალებასაც კონკრეტული ნიადაგი აძლევს, და რომ მაქსიმალური ზღვრის მიღწევისთანავე, ეს ძალები მოქმედებას წყვეტენ. ვერსია იმის თაობაზე, რომ წყალი ზღვის დონიდან მხოლოდ გარკვეულ სიმაღლემდე შეიძლება ამოქაჩულიყო, ან უყურადღებოდ რჩება, ან უკუივდება, როგორც ერთ-ერთი უცნაური ბუნებრივი ანომალია.

მეცნიერი უფრო პროგრესულად იაზროვნებს და დაუშვებს, რომ რაც დაკვირვების შედეგად ერთ მარტივ ფაქტად აღიქმება, რეალურად კომპლექსური ფაქტია. ამიტომ შეეცდება, მიღწეული წყლის ფაქტი რამდენიმე უფრო წვრილ ფაქტად დააქუცმაცოს. მისი მეთოდი *პირობების ცვლა და მათი ერთი მეორის მიყოლებით მოსინჯვა* იქნება მანამ, სანამ ვარიანტები არ ამოეწურება და არ დაინახავს, პირობის რომელი ელემენტის ცვლა გამოიწვევს არსებით ცვლილებას.

პირობების ცვლის ორი მეთოდი არსებობს.<sup>1</sup> პირველი – დაკვირვების ემპირიული მეთოდის გავრცობას გულისხმობს. ასეთ დროს ყურადღებით უნდა შევადაროთ ერთმანეთს ის შედეგები, რომლებიც სხვადასხვა პირობაში ბუნებრივად მივიღეთ. სხვაობა, რომელსაც წყლის დონის აწეულობა განსხვავებულ სიმაღლეებზე ავლენს და ის ფაქტი, რომ იგი (ზღვის დონიდანაც რომ ავზომოთ) ოცდაცამეტ ფუტს არ გადააჭარბებს, ხაზგასმულია, და არა იგნორირებული. ამ შემთხვევაში მიზანი იმის გარკვევაა, თუ რომელი *სპეციფიკური პირობები* განაპირობებს აღნიშნულ ეფექტს, და რომელთა არარსებობის შემთხვევაში დაიკარგება ეს ეფექტი. შემდეგ ეს *სპეციფიკური პირობები* უფრო მსხვილი და მნიშვნელოვანი ფაქტის პრინციპად ჩამოყალიბდება, ანუ მისი გააზრების გასაღებს მოგვცემს.

თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ ბუნებრივ შემთხვევათა ანალიზზე დაფუძნებული მეთოდი აშკარად მოიკოჭლებს, რადგანაც განსხვავებული სიტუაციების თავისთავად აღმოცენება-არაღმოცენებაზე დამოკიდებული. ამას გარდა, ასეთი სიტუაციები ადვილად ხელმი-

მეცნიერული მეთოდიდან

სხვაობებს დაეყრდნობა,

და სხვაობებს ქმნის

1 შემდგომი მსჯელობის წარმართვის ინტერესებიდან გამომდინარე, მომდევნო ორი აბზაცი იმეორებს იმას, რაზეც სხვა კონტექსტში უკვე ვისაუბრეთ.

საწვდომიც რომ იყოს, მაინც საკითხავია, თუ რაოდენ განსხვავებულია არიან ისინი ერთმანეთისაგან სწორედ იმ თვალსაზრისით, რომლითაც უნდა განსხვავდებოდნენ, რათა პრობლემურ საკითხს ნათელი ბოლომდე მოეფინოს. მოკლედ, ეს პასიური მეთოდია და გარემოპირობებზეა დამოკიდებული. აქედან გამომდინარე, მასზე ბევრად უკეთესია ექსპერიმენტირების უფრო აქტიური ანუ ქმედითი მეთოდი. დაკვირვებათა სულ მცირე რაოდენობასაც კი შეუძლია ახსნა შემოგვთავაზოს ჰიპოთეზის ან თეორიის სახით. მათზე მუშაობისას მეცნიერი უკვე თავად დაიწყებს პირობების მიზნობრივ ცვლას და ამ ცვლის შედეგებს დააკვირდება. თუ ემპირიული დაკვირვებები უკარნახებენ, რომ ატმოსფერული წნევის არსებობა-არარსებობა გავლენას ახდენს წყლის აწეულობის დონეზე, მაშინ ის გამიზნულად ამოტუმბავს ჰაერს წყლის კონტეინერიდან და შენიშნავს, რომ წყლის ამოქაჩვა შეწყდება; ან შეგნებულად გაზრდის ატმოსფერულ წნევას და შედეგს ახლა ამ ვითარებაში დააკვირდება. იგი ჩაატარებს ექსპერიმენტებს, რომლებითაც გამოიანგარიშებს ატმოსფერულ წნევას ზღვის დონეზე და უფრო მაღალ დონეებზე, და ატმოსფერული წნევის გავლენასთან დაკავშირებულ ნააზრევს იმ შედეგებს შეადარებს, რომლებიც სხვადასხვა წონის ჰაერის წყლის გარკვეულ მასაზე ზემოქმედებით მიიღო. *ექსპერიმენტი იმ დაკვირვებებისაგან შედგება, რომლებსაც მეცნიერი გარკვეული თეორიის საფუძველზე აგებული პირობების ცვლით აწარმოებს.* იგი მეცნიერული აზროვნების ძირითადი წყაროა, რადგანაც მსხვილი და ბუნდოვანი საკითხიდან მნიშვნელოვანი ელემენტების გამოყოფის საშუალებას იძლევა.

კვლავ ანალიზი  
და სინთეზი

აქედან გამომდინარე, ექსპერიმენტული აზროვნება, ანუ მეცნიერული მსჯელობა, *ანალიზისა და სინთეზის* შევარების პროცესი ყოფილა, ანუ, ნაკლებად ტექნიკური ტერმინებით რომ ითქვას, ეს დისკრიმინაციის, ასიმილაციისა და იდენტიფიკაციის პროცესია. საქაჩის ამუშავების შემთხვევაში წყლის დონის აწეულობის ზოგადი საკითხი გადაიჭრა, დისკრიმინირდა გარკვეული რაოდენობის დამოუკიდებელი ცვლადების გამოყოფით, რომელთაგან ზოგი არც დაკვირვების საგანი ყოფილა და ზემოაღნიშნულ პრობლემაზე ფიქრის დროს არც ყურადღების ღირსად ჩაუთვლიათ. ერთ-ერთი ამ ფაქტებიდან, სახელდობრ, ატმოსფერული წნევა, ის გასაღები ხდე-

ბა, რომელიც მთელ ამ მოვლენას ახსნის. კვანძის სწორედ ამგვარი გახსნაა ანალიზი. მაგრამ ატმოსფერული წნევა ის ფაქტია, რომელიც მხოლოდ ამ მაგალითით არ შემოიფარგლება; ეს ფაქტი ბევრ სხვა მოვლენაშიც საკმაოდ აშკარად იჩენს თავს. როდესაც ეს პატარა და შეუმჩნეველი ფაქტი წყალსაქაჩის მუშაობის პრინციპს ნათელს მოჰფენს, თავად წყალსაქაჩის ფაქტი ასიმილირდება მთელ რიგ იმ ჩვეულებრივ ფაქტებთან, რომლებიდანაც ადრე გამოვყავით. ეს ასიმილირება *სინთეზის* პროცესი იქნება. უფრო მეტიც, ატმოსფერული წნევის ფაქტი, თავისთავად, ერთ-ერთი ძალზე ჩვეულებრივი ფაქტის – მიზიდულობის კანონის ამსახველი შემთხვევაა. ამრიგად, ყველა ის დასკვნა, რომელსაც მიზიდულობის ძალასთან დაკავშირებით გამოვიტანთ, შეგვიძლია გავავრცელოთ წყლის ამოქაჩვის შედარებით უფრო *იშვიათი* და ექსკლუზიური შემთხვევის ინტერპრეტაციაზეც. წყალსაქაჩი დანადგარი იმავე ტიპის შემთხვევაა, რაც სიფონი, ბარომეტრი, გაბერილი ბუშტი და უამრავი სხვა ისეთი რამ, რასთანაც, ერთი შეხედვით, არაფერი აკავშირებს. ეს მეცნიერული ამროვნების სინთეზური ანუ ასიმილაციური ფაზის კიდევ ერთი მაგალითია.

თუ კიდევ ერთხელ მივუბრუნდებით მეცნიერული ამროვნების უპირატესობის საკითხს, ემპირიულ ამროვნებასთან შედარებით, აუცილებლად უნდა აღვნიშნოთ, რომ ახლა უკვე ყველა გასაღები ხელთ გვაქვს.

(ა) მსხვილი და მნიშვნელოვანი ფაქტის ატმოსფერული წნევის *დეტალური* და *სპეციფიკური ფაქტითა* და საქაჩის ტიპის ნაკლებმნიშვნელოვანი ფაქტით ჩანაცვლებას უნდა ვუმადლოდეთ გარანტირებული უსაფრთხოების, სიცხადისა თუ მტკიცებულებების დამატებითი ფაქტორების გაჩენას. პირველი კომპლექსური საკითხია და მის კომპლექსურობას ბევრი უცნობი და არასპეციფიკური ფაქტორი განაპირობებს. აქედან გამომდინარე ნებისმიერი მასთან დაკავშირებული მოსაზრება მეტ-ნაკლებად შემთხვევითი ხასიათისაა და, ადვილად შესაძლებელია, პირობების გაუთვალისწინებელმა ცვლამ სავსებით გააბათილოს. ატმოსფერული წნევის *შედარებით* პატარა დეტალი ადვილად გასაზომი კონკრეტული ფაქტია – მისი ცალკე გამოყოფა და მართვა თავისუფლად შეიძლება.

(ბ) თუ ანალიზი უფრო სარწმუნოს ხდის მოსაზრებას, სინთეზი საშუალებას გვაძლევს, ადვილად გავუმკლავდეთ სიახლესა და

შეცდომებზე  
პასუხისმგებლობის  
შესუსტება

სიახლესთან  
გამკლავების უნარი

ცვლილებებს. წნევა უფრო ჩვეულებრივი მოვლენაა, ვიდრე ატმოსფერული წნევა, რომელიც, თავის მხრივ, უფრო ჩვეულებრივია, ვიდრე წყალსაქაჩის მუშაობის პრინციპი. შედარებით იშვიათი და სპეციფიკური ფაქტის ჩვეულებრივი და ნაცნობი ფაქტით ჩანაცვლების შესაძლებლობა იმას ნიშნავს, რომ ის, რაც ახალი და განსაკუთრებული შემთხვევაა, ზოგად და ნაცნობ პრინციპამდე შეგვიძლია დავიყვანოთ და, ამდენად, მათი ინტერპრეტირება და მათთან დაკავშირებული ვარაუდები კონტროლს დავუქვემდებაროთ.

როგორც პროფესორი ჯეიმზი ამბობს, „სითბო მოძრაობად ჩავთვალოთ და ყველაფერი, რაც მოძრაობაზე ჭეშმარიტად ვიცით, სითბოსთვისაც ჭეშმარიტება იქნება; მაგრამ სითბოს ყოველ ერთ ვარიანტზე მოძრაობის ასობით ვარიანტი მოდის. დავუშვათ, რომ ლინზებში გარდატეხილი სხივები პერპენდიკულარისაკენ დახრის შემთხვევებია, და სულ ადვილად მოვახერხებთ შედარებით გაუგებარი და უცხო ლინზების ფენომენის წრფის მიმართულების ცვლის ძალიან ნაცნობი ფენომენით ჩანაცვლებას, რომლის შემთხვევებზეც ყოველდღიურად ურიცხვი რაოდენობით ვხვდებით.“<sup>1</sup>

მომავლის ანუ პროგრესის მიმართ ინტერესი

(გ) დამოკიდებულების შეცვლა წარსულის, რუტინისა და ტრადიციების კონსერვატორული ერთგულებიდან არსებულ პირობათა გონივრული რეგულირებით მიღწეული პროგრესის რწმენით, ცხადია, ექსპერიმენტის მეცნიერული მეთოდის საპასუხო რეაქციაა. ემპირიული მეთოდი წარსულის მეხოტბეა, ექსპერიმენტული კი მომავალ შესაძლებლობებს უღებს ფართოდ კარს; ემპირიული მეთოდი გვიქადაგებს: „დაიცადე, ვიდრე შემთხვევების საკმარის რაოდენობას დააგროვებ,“ ექსპერიმენტული კი გვეუბნება: „თავად შექმენი შემთხვევები.“ ერთი – ბუნების შემთხვევით მოვლენებს ელოდება, რათა პირობების გარკვეულ კავშირებში დაგვარწმუნოს; მეორე კი – შეგნებულად და გამიზნულად ქმნის ამ კავშირებს. სწორედ ამ მეთოდით იმყარებს პროგრესის ცნება სამეცნიერო გარანტიებს.

ფიზიკური ძალა ვერსუს ლოგიკის ძალა

ჩვეულებრივი გამოცდილება, დიდწილად, სხვადასხვა ხდომილების უშუალო ძალითა და ინტენსიურობით კონტროლდება. ის, რაც ელვარება, მოულოდნელია და ხმამაღალია, წამსვე ყურადღების ცენტრში ექცევა და თვალშისაცემი რეიტინგით სარგებლობს; ხოლო ის, რაც უფერულია, სუსტია და გამბით ხდება, ყურადღებას

1 Psychology, ტომი II, გვ. 342.

არ იქცევს ან საკმაოდ უმნიშვნელო დეტალად ითვლება. ტიპური გამოცდილებანი აზროვნებას აკონტროლებს *პირდაპირი და მყისიერი* ძალის გათვალისწინებით, და არა იმ დეტალების აღქმით, რომლებიც რეალურად მნიშვნელოვანია შორეული პერსპექტივისათვის. ცხოველებმა, რომელთაც ქმედებათა დაგეგმვისა თუ მოვლენათა წინასწარმეტყველების არანაირი უნარი არ შესწევთ, იმუამად ყველაზე გადაუდებელ, სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვან სტიმულებს უნდა მისცენ რეაქცია, რათა არსებობა განაგრძონ. როდესაც საქმეში აზროვნების ძალა ერთვება, ეს სტიმულები მაინც თვალშისაცემნი რჩება და არც მნიშვნელობას კარგავენ, მაგრამ აზროვნება მაინც მოითხოვს იმწამიერი სტიმულის უფრო მნიშვნელოვანი, საბოლოო და შორეული სტიმულისადმი დაქვემდებარებას. ის, რაც უმნიშვნელო და მცირე გვეჩვენება, შესაძლოა, თვალშისაცემზე ბევრად მნიშვნელოვანიც აღმოჩნდეს. ეს უკანასკნელი შესაძლოა იმ ძალის მატარებელი იყოს, რომელმაც უკვე ამოწურა საკუთარი შესაძლებლობები, ხოლო პირველი ეგებ იმ ახალი პროცესის დასაწყისის სიგნალიც აღმოჩნდეს, რომელზეც ინდივიდის მთელი მომავალი ბედია დამოკიდებული. მეცნიერული აზროვნების აუცილებელი პირობა ის არის, რომ მოაზროვნე შეგრძნებათა და ჩვევათა ტირანიისაგან გათავისუფლდეს. ამგვარი ემანსიპაცია პროგრესის უპირობო საწინდარიცაა.

დავაკვირდეთ შემდეგ ციტატას: „როდესაც წყლის ნაკადზე დაკვირვებისას მოაზროვნე გონება პირველად მიხვდა, რომ მოძრავ წყალს ისეთივე თვისება აქვს, როგორიც ადამიანურ ანუ ცხოველურ ძალას – ინერციისა და წინააღმდეგობის დაძლევის სხვა მასები მოძრაობაში მოიყვანოს – მთავარი მამოძრავებელი ძალების ჩამონათვალში ახალი პუნქტი შევიდა, და როდესაც საამისო პირობები გაჩნდა, ამ ძალამ სხვა ძალების ჩანაცვლება დაიწყო. თანამედროვე ადამიანს, რომელიც კარგად იცნობს წყლის წისქვილებს და ტივებს, ალბათ მოეჩვენება, რომ ეს მსგავსება ყოველთვისაც სრულიად აშკარა და ადვილად შესამჩნევი იყო. მაგრამ თუ ამ საკითხს წარსულის თვალსაწიერიდან შევხედავთ, როდესაც მოძრავი წყალი დიდ შთაბეჭდილებას ახდენდა ადამიანზე საკუთარი *ბრწყინვალეობით, ხმაურითა და დროდადრო დამარბეველი ძალით*, ადვილი მისახვედრი გახდებდა, რომ ამ ყველაფრის ცოცხალი

მოძრავი წყლის  
მაგალითი

არსების კუნთებთან გაიგივებას გარკვეული ძალისხმევა დასჭირდება.“<sup>1</sup>

აბსტრაქციონების ფასი

თუ ამ აშკარა სენსორულ თავისებურებებს იმ ათასგვარ სოციალურ წეს-ჩვეულებებსა და მოლოდინებსაც დავუმატებთ, რომლებიც ინდივიდის ფსიქოლოგიურ დამოკიდებულებებს აყალიბებს, თავისუფალი და ნაყოფიერი შეთავაზებების ემპირიული მსჯელობისათვის დაქვემდებარების მთელი სიავე წამსვე გაცხადდება. სიტუაციის აბსტრაქტულად ქვრეტა ანუ გარკვეულ სიტუაციაში ჩვეულ რეაქციებზე შეგნებულად უარის თქმა ადამიანმა მანამდეც მოახერხა, ვიდრე იმ ზომამდე გაძლიერდებოდა, რომ ორიენტაცია მხოლოდ საბოლოო ჯამში ნაყოფიერ შეთავაზებებზე აედო.

გამოცდილება აზროვნების განუყოფელი ნაწილია

მოკლედ, ტერმინ *გამოცდილების* ინტერპრეტირებისას გონების ან *ემპირიულ* ან *ექსპერიმენტულ განწყობას* უნდა დავეყრდნოთ. გამოცდილება ხისტი და ჩაკეტილი მოვლენა არ არის; ის სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია და მუდმივად მდიდრდება. როდესაც იგი წარსულის, წეს-ჩვეულებების ანდა რუტინის გავლენის ქვეშა მოქცეული, მაშინ კეთილგონივრულსა და აზრიანს ხშირად უპირისპირდება. მაგრამ გამოცდილება რეფლექსიასაც მოიცავს, რომელიც შეგრძნებების, სურვილების და ტრადიციების გავლენების მიერ დაწესებული საზღვრებიდან გვათავისუფლებს ხოლმე. გამოცდილება შეითვისებს და გაითავისებს ყველაფერს, რასაც გამჭრიახი და აზრიანი გონება ჩასწვდება. აქედან გამომდინარე, განათლების უპირველესი მიზანი შეიძლება განვსაზღვროთ, როგორც გამოცდილების სწორედ ასეთი ემანსიპირება და გამდიდრება. სწავლა-განათლებას ადამიანი მაშინ იწყებს, როცა ჯერ კიდევ შედარებით მოქნილია; ვიდრე ცალკეული გამოცდილებების წყალობით ისე არ არის გაუხეშებული, რომ მისი გონება უიმედოდ ემპირიული განწყობისა გახდეს. ბავშვების განწყობა გულუბრყვილოა, ცნობისმოყვარეა, ექსპერიმენტულია; ადამიანთა სამყარო და ბუნება მისთვის სიახლეა. სწავლების სწორი მეთოდები ამ განწყობის შენარჩუნებასა და დახვეწას უწყობს ხელს და, აქედან გამომდინარე, პროგრესისაკენ სავალ რთულ გზას იმ უსარგებლო ნაგვის მოშორებით უმოკლებს, რომელიც ინერტული რუტინის მუდმივი თანამდევია.

1 ბენი, The Senses and Intellect, მესამე ამერიკული გამოცემა, 1879, გვ. 492 (კურსივი ჩვენია).



# ნაწილი მესამე: უზროვნების გავარჯიშება

## თავი მეთორმეტი ქმედების როლი აზროვნების გავარჯიშებაში

წინამდებარე თავში შევეცდებით, თავი მოვუყაროთ და განვავრცოთ ის მოსაზრებები, რომლებიც წინა თავებში გამოითქვა ქმედებისა და აზროვნების ურთიერთმიმართებასთან დაკავშირებით. მსჯელობისას მეტ-ნაკლები სიზუსტით დავიცავთ პიროვნების განვითარების ეტაპების თანამიმდევრობას.

### **§ 1. მოქმედების ადრეული ეტაპი**

პატარა ბავშვის დანახვისას, ხშირად გვებადება ასეთი კითხვა: „ნეტა, რაზე ფიქრობს ეს პატარა?“ შემთხვევის ბუნებიდან გამომდინარე, ამ კითხვაზე ზუსტი პასუხის მიღება შეუძლებელია; თუმცა, ამავე მიზეზით, მისი ძირითადი ინტერესი ჩვენთვის სრულიად ნათელია. ბავშვის უპირველესი პრობლემა საკუთარი სხეულის ფიზიკურ და სოციალურ გარემოსთან კომფორტულად და ეფექტურად მორგების იარაღად ქცევაა. მან პრაქტიკულად ყველაფერი უნდა ისწავლოს: დანახვა, გაგონება, ხელის წავლება, საგნის გადაადგილება, წონასწორობის დაცვა, ხოხვა, სიარული და ა. შ.; ადამიანს ცხოველზე მეტი ინსტინქტური რეაქცია მართლაც რომ ჰქონდეს, ისიც ხომ ფაქტია, რომ ინსტინქტური ტენდენციები მასში ნაკლებ სრულყოფილია, ვიდრე ცხოველებში, და ნაკლებად ქმედითია იმ დრომდე, სანამ გონება მათ კომბინაციებს არ გაიაზრებს და სწორად არ მიმართავს. წიწილა გამოჩეკვიდან რამდენიმე წუთში მარცვლების კენკვას იწყებს და ამას თავიდანვე მარჯვედ ახერხებს. ამაში თვალისა და თავის კომპლექსური კოორდინირება უწყობს ხელს. თოთო ბავშვი თავიდან იმ საგნების ხელის შევლებასაც კი ვერ ახერხებს, რომლებსაც ხედავს; ამ მოქმედების განსახორციელებლად, მას რამდენიმე თვე სჭირდება. თუმცა, მაშინაც კი, როცა უკვე საგნების ხელით ალება შეუძლია, რამდენიმე კვირა ბეჯითად

1. პატარა ბავშვის წინაშე აღმოცენებული პრობლემა მის აზროვნებას ავითარებს

უნდა ივარჯიშოს, რომ სამიზნეს სწორად, პირველსავე მცდელობაზე მისწვდეს. ცხადია, გამოთქმა: „ბავშვი მთვარესაც კი ეპოტინებაო“ სიტყვა-სიტყვით არ უნდა გავიგოთ, მაგრამ ისიც აშკარაა, რომ ბევრი ვარჯიში სჭირდება, ვიდრე იმას გაარკვევდეს, მის თვალსაწიერში მყოფი საგნებიდან მისთვის ხელმისაწვდომ მანძილზე რომელი მდებარეობს და რომელი – არა. თვალთ მიღებულ სტიმულზე მისი ინსტინქტური რეაქცია ხელის გაშვერაა, და სწორედ ეს ტენდენცია აძლევს დასაბამს მოგვიანებით საგნისათვის ხელის სწრაფად და ეფექტურად წავლების უნარის გაღვივებას. მიუხედავად ამისა, მანც საჭირო ხდება დაკვირვება და საბოლოო დაოსტატება, რათა სწორი და ზუსტი მოძრაობები შეირჩეს და საბოლოო მიზნის მისაღწევად მათი ეფექტიანი თანამიმდევრობა განისაზღვროს. ამროვნება სწორედ ამ შეგნებულ შერჩევას და თანამიმდევრულად დალაგების ოპერაციაში მდგომარეობს; თუმცა ეს აზროვნების ჯერ კიდევ მხოლოდ რუდიმენტული ფორმაა.

სხეულის  
განვითარება  
ინტელექტუალური  
პრობლემა

ვინაიდან სხეულის ნაწილების განვითარება ძალიან მნიშვნელოვანია შემდგომი წინსვლისათვის, ეს პრობლემა საინტერესოც არის და მნიშვნელოვანიც, და მისი გადაჭრა აზროვნების საწყისი უნარის გაღვივებას ძალიან უწყობს ხელს. ის სიხარული, რომელსაც ბავშვი კიდურების სწორად გამოყენებისას შეიგრძნობს, როცა სასურველის ქმედებაში განხორციელებას შეძლებს, როცა მოახერხებს ხმების კონკრეტულ საგნებთან და საგნების კონკრეტულ გემოებთან თუ შეხებით გამოწვეულ შეგრძნებებთან დაკავშირებას, და ის სისწრაფე, რომლითაც ბავშვის გონება წლინახევრის განმავლობაში ვითარდება (ანუ იმ პერიოდში, როცა ორგანიზმის უფრო ფუნდამენტური პრობლემების მოგვარებაც ხერხდება), საკმარისი მტკიცებულებებია იმისათვის, რათა ვირწმუნოთ, რომ ფიზიკური კონტროლის განვითარება ფიზიკური მიღწევა კი არა, ინტელექტუალური მიღწევაა.

2. სოციუმთან  
მორგებისა და  
ურთიერთობების  
დამყარების  
პრობლემა

მიუხედავად იმისა, რომ არსებობის პირველ თვეებში ბავშვი, ძირითადად, ფიზიკურ გარემოპირობებზე სხეულის კომფორტულად და ეფექტურად მორგებას ცდილობს, მისი სოციუმთან ადაპტაციის პრობლემაც ძალზე აქტუალურია. შშობლებთან, ძიძებთან და დამასთან ურთიერთობით ბავშვი სწავლობს, როგორ გამოხატოს შიშშილის დაკმაყოფილების, დისკომფორტისაგან განთავისუფ-

ლების, სასურველი განათების, ფერის, ბგერის და ა. შ. სურვილი. მისი კონტაქტი ფიზიკურ საგნებთან ადამიანების მიერ რეგულირდება და ისიც მალე ხვდება, რომ ყველა იმ საგანთაგან, რომელთანაც ურთიერთობს, ყველაზე საინტერესონი ადამიანები არიან. მეტყველება – გაგონილ ბგერათა ენისა და ტუჩების მოძრაობასთან აკურატული მისადაგება – სოციალური ადაპტაციის უდიდესი ინსტრუმენტი. მეტყველების განვითარებასთან ერთად, (ჩვეულებრივ, ორი წლის ასაკიდან) ბავშვის აქტივობები სხვა ადამიანთა მოქმედებებთან შეხმატკბილდება და მას აზრიანი ცხოვრების მთავარ გასაღებს მისცემს. ბავშვის შესაძლო მოქმედებათა სპექტრი უსასრულოდ ფართოვდება, როცა სხვათა მოქმედებებს უთვალთვალებს, და როცა ცდილობს, მიხვდეს და გააკეთოს ის, რასაც მისგან სხვები მოითხოვენ. გონითი ცხოვრების გარეგნული მხარე ნელ-ნელა სწორედ ასე ყალიბდება პირველი ოთხი-ხუთი წლის განმავლობაში. ბავშვის გარშემო მყოფი უფროსების საქციელისა და საქმიანობათა ჩამოყალიბებას წლები, საუკუნეები და უამრავი თაობის აღმოჩენები თუ გამოგონებები დაედო საფუძვლად. მაგრამ ბავშვისთვის სწორედ ისინია პირდაპირი სტიმულები; ისინი მისი ბუნებრივი გარემოს ნაწილებად იქცევიან, აღქმადნი ხდებიან და მხედველობით, სმენითა და შეხებით გადაიცემიან. ბავშვი, ცხადია, ყველა მათგანის არსს გრძნობათა ორგანოების მეშვეობით ვერ ჩასწვდება, მაგრამ ისინი ის სტიმულებია, რომლებზეც პატარამ რეაქცია უნდა მისცეს, და ამიტომ მისი ყურადღება მატერიათა და პრობლემათა უფრო მაღალ რიგზე კონცენტრირდება. ეს პროცესები რომ არა, რომელთა საშუალებითაც ერთი თაობის მიღწევები სტიმულს აძლევდნენ მომდევნო თაობის აღმოჩენებს, ცივილიზაციის ისტორია წყალზე დაიწერებოდა და ყოველ ახალ თაობას საკუთარი გზების მოძიება დასჭირდებოდა ველურობის მდგომარეობიდან გამოსასვლელად, თუკი ამას საერთოდაც მოახერხებდა.

იმიტაცია არის ერთ-ერთი (მაგრამ არა ერთადერთი) იმ საშუალებათაგანი, რომლითაც უფროსთა აქტივობები უზრუნველყოფენ სტიმულებს. ეს სტიმულები იმდენად საინტერესოა, იმდენად მრავალფეროვანი, ისეთი კომპლექსური და იმდენად ახალი, რომ აზროვნების სწრაფ პროგრესს იწვევენ. თუმცა, უბრალოდ მიბაძვა აზროვნებას ვერ აამოქმედებს; ჩვენ რომ თუთიყუშებივით მხო-

სოციუმთან მორგებას შედეგად მოსდევს იმიტაცია, მაგრამ მისით გაპირობებული არ არის

ლოდ ის ვიმეორეთ, რასაც სხვები აკეთებენ, აზროვნება საერთოდ აღარ დაგვჭირდებოდა, და არც ის გვეცოდინებოდა, რას ნიშნავს, რაც გავიმეორეთ. განმანათლებლებს (და ფსიქოლოგებს) ხშირად უფიქრიათ, რომ სხვათა მიბაძვით შესრულებული მოქმედებები მხოლოდ იმიტაციებია. მაგრამ ბავშვი შეგნებული იმიტაციით იშვიათად თუ ისწავლის რამეს; ხოლო იმის თქმა, რომ მისი იმიტაცია შეუგნებელია, იმის აღიარებას ნიშნავს, რომ მისი მხრიდან ეს საერთოდ არ არის იმიტაცია. სიტყვა, ჟესტი, მოქმედება, სხვისი საქმიანობა უკვე გააქტიურებული იმპულსების რიგს განეკუთვნება და გამოხატვის ხელსაყრელ ვარიანტებს წარმოადგენს; ისინი შესაძლოა იმ საბოლოო მიზნადაც კი გავიაზროთ, რომელშიც გამოხატვის იდეა სრულყოფილებას ჰპოვებს. კონკრეტული მიზნის მქონე ბავშვი სხვა ადამიანებს შენიშნავს და მათ დააკვირდება (ისევე, როგორც ბუნებრივ მოვლენებს შენიშნავს და აკვირდება ხოლმე), რათა მათი დახმარებით შემდგომი შეთავაზებები, ანუ მიზნის მისაღწევი საშუალებები მოიპოვოს. იგი დანახული საშუალებებიდან ზოგიერთს შეარჩევს, მოსინჯავს მათ, ნახავს, რომელი გამოადგება და რომელი არა, შემდეგ შერჩეულების ღირებულების მიმართ საკუთარი რწმენას შეამოწმებს, რომელიც ან გაუმყარდება, ან შეუსუსტდება, და ასე გაგრძელდება სელექცია, დალაგება, ადაპტირება და შემოწმება მანამ, სანამ სასურველ მიზანს მიაღწევდეს. ბავშვის მეთვალყურე რაღაც მსგავსებას შენიშნავს მის მოქმედებებსა და უფროსთა მოქმედებებს შორის და გადაწყვეტს, რომ ბავშვის ქმედება უფროსის ქმედების იმიტაციის შედეგი იყო, მაშინ როდესაც სინამდვილეში ეს დაკვირვების, ყურადღების მოკრების, სელექციის, ექსპერიმენტირების და რეზულტატებით მიღებული დასტურების შედეგია. სწორედ ამ მეთოდის გამოყენება განაპირობებს ინტელექტუალურ წესრიგიანობასა და საგანმანათლებლო შედეგს. უფროსთა ქმედებებზე უშუალოდ დაკვირვების შესაძლებლობა უზარმაზარ როლს ასრულებს ბავშვის ინტელექტუალურ ზრდაში, რადგანაც მათი სახით ბუნებრივ სტიმულებს ახალი სტიმულები ემატება; ისინი უფრო ზუსტად ესადაგება ადამიანის საჭიროებებს, უფრო მდიდარი და მრავალფეროვანია, უკეთ არის ორგანიზებული, უფრო კომპლექსურია, უფრო მოქნილი ადაპტაციების საშუალებას გთავაზობს და ახალ რეაქციებსაც იწვევს. ამ სტიმულების

გამოყენებისას ბავშვი იმავე მეთოდებს მიმართავს, რომლებიც აზროვნებასა და ფიქრს აიძულებდნენ მაშინ, როცა საკუთარი სხეულის დამორჩილებას ცდილობდა.

**§ 2. თამაში, მუშაობა და აქტივობის სხვა მსგავსი ფორმები**

როდესაც ნივთები ნიშნების ფუნქციას იღებენ, როდესაც მათ წარმომადგენლობითი, ანუ სხვა საგნებზე მინიშნების უნარი უჩნდებათ, თამაში მარტივი ფიზიკური სავარჯიშოდან გონების ფაქტორის ასამოქმედებელ აქტივობად იქცევა ხოლმე. პატარა გოგონა, რომელსაც თოჯინა გაუტყდა, თურმე თოჯინის მოტეხილ ფეხს ისევე ექცეოდა, როგორც თავად თოჯინას – ბანდა, აძინებდა და ეფერებოდა, ანუ იმავეს აკეთებდა, რის კეთებასაც მთელ თოჯინაზე იყო მიჩვეული. ამრიგად, ნაწილი მისთვის მთელის ჩამნაცვლებელი გახდა; იგი რეალურად არსებულ შეგრძნებად სტიმულს კი არ აღიქვდა რეაქციას, არამედ შეგრძნებადი ობიექტით შემოთავაზებულ შინაარსს. ასე იყენებენ ბავშვები ქვას მაგიდის ნაცვლად, ფოთლებს – თეფშებად, რკოს – ჭიქებად. ასე იყენებენ ბავშვები თოჯინებს, მატარებლებს, კუბებს და სხვა სათამაშოებს. თამაშის დროს ისინი ფიზიკურ საგნებთან კი არ ცხოვრობენ, არამედ იმ ბუნებრივ თუ სოციალურ მნიშვნელობებთან ურთიერთობენ, რომლებსაც ეს ნივთები განასახიერებენ. ასე რომ, როდესაც ბავშვები სახლობანას, მალაზიობანას, ცხენობანას თუ ტელეფონზე საუბრობანას თამაშობენ, ისინი ფიზიკურად წარმოდგენილ საგნებს იდეურად წარმოდგენილს უქვემდებარებენ. ასეთნაირად ყალიბდება შინაარსთა სამყარო და კონცეფციათა მარაგი, რომელიც ესოდენ ფუნდამენტურია ყველა ინტელექტუალური მიღწევისათვის.

უფრო მეტიც, ასეთი გზით, შინაარსები არა მხოლოდ ნაცნობი და ახლობელი ხდება, არამედ ორგანიზებული და კოჭერენტულ ჯგუფებად დაყოფილიც. თამაში და ამბავი ერთმანეთში შეუმჩნეველად ითქვიფება. ბავშვების ყველაზე ფანტასტიკური თამაშებიც კი არ კარგავენ მათში რეალიზებულ მნიშვნელობათა ურთიერთკავშირსა და რელევანტურობას; ყველაზე „თავისუფალი“ თამაშებიც კი ინარჩუნებენ კოჭერენტულობისა და ერთიანობის პრინციპს. მათ დასაწყისიც აქვთ, შუა ნაწილიც და დასასრულიც. თამაშებში თანამიმდევრობის წესებს ყველაზე მცირე მოქმედებებიც კი ემორ-

თამაში იდეათა შინაარსების დომინირებაზე მიგვითითებს

თამაშში ჩართული იდეათა ორგანიზაცია

ჩილება და ეს მათ ერთ მთლიანობად კრავს. რიტმი, შეჯიბრება და თანამშრომლობა, რომლებიც თამაშების უმეტესობაში მონაწილეობენ, ასევე ორგანიზებულობას ემსახურებიან. გამოდის, რომ არაფერია მისტერიული ან მისტიკური იმ აღმოჩენაში, რომელიც პლატონმა გააკეთა და ფრობელმა განავრცო, რომ თამაში არის განათლების ძირითადი, ლამის ერთადერთი საშუალება საყმაწვილო ასაკის ბავშვებისათვის.

თამაშ-თამაშ დამოკიდებულება

თამაშ-თამაშ დამოკიდებულება უფრო მნიშვნელოვანი ფაქტორია, ვიდრე თავად თამაში. პირველი – გონების განწყობაა, მეორე კი – ამ განწყობის გარეგნული მანიფესტაცია. როდესაც საგნები შეთავაზებათა საზიდრებად აღიქმებიან, შეთავაზება თავად საგანს გადაუსწრებს ხოლმე. აქედან გამომდინარე, თამაშ-თამაშ დამოკიდებულება ერთ-ერთი თავისუფლებაა. ადამიანი საგნის ფიზიკურ თვისებებზე არ არის დამოკიდებული, არც ის ენაღვლება, საგანი რეალურად არის თუ არა იმ შინაარსის მატარებელი, რომელსაც თავად დებს მასში. როდესაც ბავშვი ცოცხზე გადაჯდება და ჯირითს იწყებს, ანდა სკამს მანქანად წარმოიდგენს, ის ფაქტი, რომ ცოცხი ცხენი არ არის და სკამი – მანქანა, მისთვის უმნიშვნელოა. აქედან გამომდინარე, ვინაიდან სრულიადაც არ არის სასურველი, რომ თამაშ-თამაშ დამოკიდებულება შემთხვევითი ახირებითა თუ რეალური სამყაროს პარალელურად წარმოსახვითი სამყაროს აგებით დასრულდეს, საჭიროა, ეს დამოკიდებულება თანდათან სამუშაო განწყობაში გადაიზარდოს.

სამუშაო განწყობა საშუალებებითა და მიზნით ინტერესდება

რა არის მუშაობა – მუშაობა არა როგორც გარეგანი ქმედება, არამედ როგორც ფსიქოლოგიური განწყობა? იგი იმის ნიშანია, რომ პიროვნებას აღარ აკმაყოფილებს იმ შინაარსების მიღება, რომლებსაც საგნები სთავაზობენ, არამედ უკვე მოითხოვს მნიშვნელობათა ჰარმონიულ მისადაგებას თავად ამ საგნებთან. ზრდის ბუნებრივ პროცესში ბავშვები აღმოაჩენენ ხოლმე, რომ „წარმოიდგინე და ითამაშე“ ტიპის თამაშები მათთვის უკვე არაადეკვატურია. წარმოსახვა ძალიან ადვილი გზაა შინაარსის შესავსებად. მასში საკმარისი სტიმული არ არის დამაკმაყოფილებელი გონებრივი რეაქციის გამოსაწვევად. როდესაც ბავშვი ამ წერტილამდე მიდის, მას უკვე უნდა, რომ წარმოდგენილი საგანი და მისი შინაარსი ერთმანეთის ადეკვატური იყოს. უკვე პატარა ურიკა უნდება, რომელიც

„ნამდვილ“ ურიკას ჰგავს, „ნამდვილი“ ბორბლებით; სიტყვიერი გამობატულება და სხეული, ამ შემთხვევაში, ფსიქოლოგიურ განწყობას ზუსტად ასახავენ და გვეუბნებიან, რომ ბავშვს აღარ აწყობს ურიკად წარმოიდგინოს ნებისმიერი რამ, რაც ხელს მოყვება. ზოგჯერ „ნამდვილი“ სუფრის გაწყობა „ნამდვილი“ თეფშებით ბევრად უფრო სახალისოა, ვიდრე გაუთავებლად იმის დაჯერება, რომ ბრტყელი ქვა მაგიდაა და ფოთლები – თეფშები. ბავშვის ინტერესი შესაძლოა კვლავაც შინაარსებზე იყოს კონცენტრირებული, მაგრამ საგნები უკვე ინტერესს იმდენად იწვევდნენ, რამდენადაც კონკრეტულ შინაარსებს შეესაბამებიან. ბავშვი კვლავაც თამაშის განწყობაზეა, მაგრამ მისი არსი ახლა განსხვავებული ხასიათისაა და მოითხოვს შესაბამისი ქმედებების განხორციელებას ნამდვილი საგნებით.

ლექსიკონი საშუალებას არ გვაძლევს, რომ ასეთ აქტივობებს მუშაობა ვუწოდოთ. მიუხედავად ამისა, ისინი თამაშის მუშაობაში გადასვლის ბუნებრივ გზას ასახავენ, რადგანაც მუშაობა (როგორც ფსიქოლოგიური განწყობა, და არა როგორც გარეგნული ქმედება) *ნიშნავს ინტერესს შინაარსის* (შეთავაზების, მიზნის) *ადეკვატურ განხორციელებაში ობიექტური ფორმით, სათანადო მასალებისა და დანადგარების გამოყენებით*. ასეთი დამოკიდებულება ამჯობინებს იმ შინაარსებს, რომლებიც თავისუფალი თამაშისას აღმოცენდა ან ჩამოყალიბდა, მაგრამ მათ განვითარებას მაინც *აკონტროლებს იმით, რომ ამ შინაარსების საგნებთან ისეთ მისადაგებას უზრუნველყოფს, როდესაც შინაარსი თავად წარმოდგენილი საგნების სტრუქტურას შეესაბამება*.

თამაშისა და მუშაობის ასეთი მკაცრი გამიჯვნის არსი ალბათ უფრო ცხადი გახდება, თუ მათ სხვაობის დადგენის ჩვეულებრივი მეთოდით შევადარებთ ერთმანეთს. თამაშის დროს ინტერესი, როგორც იტყვიან, თავად ქმედებაშია; მუშაობისას კი ის შედეგში, ანუ მიღებულ პროდუქციაში მდგომარეობს. აქედან გამომდინარე, პირველი სახეებით თავისუფალია, ხოლო მეორე – მისაღწევი მიზნითაა შეზღუდული. როდესაც სხვაობა ასე მკვეთრადაა დადგენილი, როგორც წესი, ჩნდება ხოლმე ყალბი, არაბუნებრივი გაყოფა პროცესსა და პროდუქტს შორის, ანუ აქტივობასა და მის შედეგს შორის. ძირითადი სხვაობა თავად აქტივობის მიმართ ინტერესსა

ისევე როგორც პროცესებით, მათი შედეგების გათვალისწინებით

და აქტივობის შედეგის მიმართ ინტერესში კი არ მდგომარეობს, არამედ იმაში, რომ თამაშის დროს ინტერესი მისი მსვლელობის თითოეულ წუთშია, უფრო სწორად, წუთით-წუთამდე გრძელდება, ხოლო მუშაობისას საინტერესოა აქტივობის კულმინაციისაკენ და შემდგომ მისი დასასრულისაკენ სწრაფვა, რაც, თავისთავად, იმ ძაფის ხელში ტერაა, რომელიც უზრუნველყოფს უწყვეტობას და აერთიანებს აქტივობის თანამიმდევრულ ეტაპებს. შესაძლოა, ორივე თანაბრად შეიცავდეს ინტერესს თავად აქტივობის მიმართ, მაგრამ ერთ შემთხვევაში აქტივობა, რომელშიც ინტერესი ძვეს, მეტ-ნაკლებად შემთხვევითია, სიტუაციურ ხდომილებებს ან მათ კარნახს მიყვება, მეორე შემთხვევაში კი მდიდრდება იმ შეგრძნებით, რომ კონკრეტული მიზნისაკენ არის მიმართული და კონკრეტული შედეგი უნდა მოიტანოს.

მუშაობისა და  
თამაშის მკაცრი  
გამიჯვნის შედეგები

თამაშისა და სამუშაო განწყობის ურთიერთმიმართების ყალბი თეორია ცუდი შედეგების მქონე საგანმანათლებლო პრაქტიკასთან რომ არ იყოს ასოცირებული, უფრო სწორი ხედვის ჩამოყალიბების დაჟინებული მოთხოვნა ზედმეტ გარჯად მოგვეჩვენებოდა. მაგრამ ის მკვეთრი და სავალალო სხვაობა, რომელიც საბავშვო ბაღსა და სკოლას შორის იჩენს თავს, კიდევ ერთხელ მოწმობს, რომ თეორიულ გამიჯვნას მძიმე პრაქტიკული შედეგები შეიძლება მოჰყვეს. თამაშში საკუთარი სახელწოდების გამო სრულიად სიმბოლურ, მხოლოდ გართობაზე ორიენტირებულ, სენტემენტალურ და უსისტემო დამოკიდებულებასთან არის ასოცირებული; ხოლო მისი საპირისპირო მუშაობა უამრავი საშინაო დავალების მიცემასთან. პირველს კონკრეტული დასასრული საერთოდ არა აქვს, ხოლო მეორის დასასრული იმდენად შორსაა, რომ მხოლოდ მასწავლებელმა (და არა ბავშვმა) იცის, თუ საქმე დასასრულს როდის მიუახლოვდება.

დგება დრო, როდესაც ბავშვებმა უნდა გაიფართოონ და უფრო აკადემიური გახადონ საკუთარი ცოდნა რეალურ სამყაროში არსებული საგნების შესახებ; უნდა საკმაოდ ზუსტად გაიაზრონ, თუ სად დგება დასასრული და როგორი შეიძლება იყოს მოსალოდნელი შედეგები და საკუთარი მოქმედებები მათი გათვალისწინებით დაგეგმონ; მათ ის ტექნიკური უნარებიც უნდა შეიძინონ, რომლებიც დაეხმარებათ კონკრეტული მიზნის მისაღწევად საჭირო საშუალებების სწორად შერჩევასა და თანამიმდევრულად დალაგებაში.



თუ ზემოაღნიშნული ფაქტორები თანდათან, ჯერ კიდევ თამაშის პერიოდში არ ამოქმედდეს, მაშინ მოზრდილ ასაკში მათი ნაწყვეტ-ნაწყვეტ, არასისტემურად ათვისება მოუწევთ, რაც, თავის მხრივ, საზიანო იქნება ორივე – სწავლის დაწყებითი და დამასრულებელი – ეტაპისათვის.

თამაშისა და მუშაობის მკვეთრი დაპირისპირება, ჩვეულებრივ, ფანტაზიისა და პრაქტიკული სარგებლის არასწორ გაგებასთან არის დაკავშირებული. ის აქტივობები, რომლებიც შინაურ თუ საცხოვრებელი უბანის ინტერესებს ეხება, ნეგატიურ განწყობას იწვევს, როგორც მეტისმეტად უტილიტარული. როდესაც ბავშვს ჭურჭელს არეცხვინებ, სუფრას აშლევინებ, საჭმლის მომზადებაში იშველიებ, თოჯინის ტანსაცმლის ჭრა-კერვას ასწავლი, ყუთებს ამზადებინებ ნივთების ჩასაწყობად, ანდა ჩაქუჩისა და ლურსმნების გამოყენებით საკუთარ სათამაშოებს აწყობინებ, ასეთ დროს, ბევრის აზრით, ესთეტიკური და შემფასებლური ფაქტორებისა და ფანტაზიის გაღვივების შესაძლებლობათა გამორიცხვა ხდება, და ბავშვის განვითარება მატერიალურ და პრაქტიკულ ფასეულობებს უქვემდებარდება; მაშინ, როდესაც (იმავე ადამიანების აზრით) ჩიტებისა და ცხოველების, დედ-მამისა და შვილების, მწარმოებლებისა და რეალიზატორების, რაინდების, ჯარისკაცების, მოსამართლეების და ა.შ ურთიერთობების სიმბოლური რეპროდუცირება გონების ლიბერალურ ვარჯიშს, მნეობრივი აღზრდასა და ინტელექტის გაღვივებას ემსახურება. ისიც კი ითქვა, რომ თუ ბავშვს საბავშვო ბაღში რაიმეს დაათესვინებ ან მცენარეს მოავლევინებ, ესეც ზედმეტი ფიზიკური და უტილიტარული დატვირთვაა; ხოლო თუ ამ ოპერაციების – დარგვის, კულტივირების, მოსავლის მოწვევის და ა.შ. იმიტირებული რეპროდუცირება მოხდება, ფიზიკური მასალების სრული იგნორირებითა თუ მათი სიმბოლური წარმოდგენით, მაშინ ამას დიდი საგანმანათლებლო და მნეობრივი ღირებულება ექნება. ამავე მიზეზით, თოჯინები, სათამაშო მატარებლები, გემები და მანქანები მკაცრად იკრძალება და მათი კუბებით, ბურთებითა და სოციალური თამაშების სხვა სიმბოლოებით ჩანაცვლებას ენიჭება უპირატესობა. თანაც, ითვლება, რომ რაც უფრო ნაკლებად შეესაბამება სიმბოლური საგანი რეალურს (მაგალითად, კუბი გემს), მით უფრო მეტად ლაღდება ბავშვის ფანტაზია.

წარმოსახვისა და უტილიტარიზმის არასწორი გაგება

წარმოსახვა,  
როგორც  
საგულისხმოსა  
და არარეალურის  
გააზრების მედიუმი

ეს მოსაზრება რამდენიმე სერიოზულ შეცდომას შეიცავს. (ა) ჯანსაღი წარმოსახვის უნარს რაიმე არარეალურთან კი არა აქვს საქმე, არამედ მხოლოდ იმის ინტელექტუალურ გააზრებასთან, რაც რეალურადაა შემოთავაზებული. ფანტაზიის გაღვივება წმინდად წარმოსახვით და იდეალურ სამყაროში ფრენა კი არ არის, არამედ რეალური მოცემულობის გავრცობისა და შევსების ერთ-ერთი მეთოდია. საშინაო საქმეები და მოქმედებები, რომლითაც ბავშვია გარემოცული, ფიზიკური მიზნების მისაღწევი უტილიტარული ხერხები კი არ არის, არამედ იმ შესანიშნავი სამყაროს ნაწილებია, რომლის სიღრმეებიც ბავშვისათვის ჯერ კიდევ შეუცნობელია; ეს სამყარო აღსავსეა იმ იდუმალებითა და დაპირებებით, რომლებიც ბავშვის სათაყვანებელი უფროსების ყველა მოქმედებას ახლავს თან. რაოდენ პროზაულიც უნდა იყოს იგი ყოველდღიური რუტინისაგან გააზრებული უფროსებისათვის, ბავშვისათვის მაინც საინტერესო სოციალური შინაარსებით არის დატვირთული. ასეთ ყოველდღიურ საქმიანობაში ჩართვა მისთვის წარმოსახვის უნარის გავარჯიშებაა იმ უფრო ფასეული გამოცდილების მიღების მიზნით, რომელიც, ჩვეულებრივ, ბავშვს არ გააჩნია.

მხოლოდ  
გამოცდილებაში  
უკვე არსებულის  
სიმბოლიზებაა  
შესაძლებელი

(ბ) განმანათლებლებს ხშირად ეჩვენებათ, რომ ბავშვები დიად ბნეობრივ და სულიერ ჭეშმარიტებებს სრულყოფილად აღიქვამენ და მათ ძლიერი ფიზიკური ან ემოციური რეაქციით უპასუხებენ. საიდუმლოს ნამდვილად არ წარმოადგენს ის ფაქტი, რომ ბავშვებს დრამატული სიმულაციის გასაოცარი უნარი აქვთ და მათმა ფიზიკურმა ქცევამ შესაძლოა შეცდომაში შეიყვანოს ფილოსოფიური თეორიებით გონებამოცული უფროსები; სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მათ ბავშვის ზოგიერთი ფიზიკური მოქმედება შესაძლოა რომელიმე რაინდული საქციელის, ერთგულების ანდა კეთილშობილების მაგალითით გამოწვეული ძლიერი შთაბეჭდილების საპასუხო რეაქცია ეგონოთ. სინამდვილეში კი, ასეთ დროს, გამორიცხული არ არის, რომ ბავშვი მხოლოდ ფრაგმენტულ ფიზიკურ აღტყინებას განიცდიდეს და ამის გამო იყოს გააქტიურებული. დიადი ჭეშმარიტებების ბავშვური გამოცდილების მიღმა არსებული სიმბოლოებით აღქმა ბავშვისათვის სრულიად შეუძლებელია და, ამიტომ, უფროსების მხრივ ამის ყოველგვარი მცდელობა უბრალოდ წამიერი სტიმულირებით გატაცებისათვის ბიძგის მიცემა იქნება.

(გ) თუ განათლებაში თამაშის ელემენტების შეტანის ოპონენტები თვლიან, რომ თამაში მხოლოდ გართობის საშუალებაა, სასარგებლო და ნამდვილი შრომის ოპონენტებს ამ ტიპის გარჯა მძიმე ჯაფაში ერევათ. უფროსებმა კარგად იციან, თუ რას ნიშნავს მძიმე ჯაფა, რომელზეც მათი მატერიალური კეთილდღეობაა დამოკიდებული. აქედან გამომდინარე, მათ მუდამ დასვენების, შვებისა და გართობისაკენ მიუწევთ გული. თუ ბავშვი ადრეული ასაკიდან არ იყო იძულებული, რომ ლუკმაპური საკუთარი შრომით ეშოვა, ან მძიმე შრომის გამო ჯანმრთელობის პრობლემები არ შექმნია, პირადად მისთვის ზემოაღნიშნული ტიპის დაყოფის საფუძველი გაუგებარია. თუ მას რაიმე მოსწონს ან უხარია, ის გულწრფელად მოსწონს და ახარებს; მისთვის არ არსებობს სხვაობა უტილიტარული მიზნით გაწეულ შრომასა და გართობის მიზნით გაწეულ შრომას შორის. ამდენად, მისი ცხოვრება ბევრად უფრო დაუნაწილებელი და ერთიანია. იმის დაშვება, რომ ნებისმიერი ის საქმე, რომელსაც უფროსები მხოლოდ უტილიტარული მიზნით აკეთებენ, არ შეიძლება ბავშვმა ლაღად და ხალისით გააკეთოს, წარმოსახვის უნარის სიღარიბეს მოწმობს. თავად საქმის რაგვარობა კი არა, ამ საქმისადმი ფსიქოლოგიური დამოკიდებულება განსაზღვრავს იმას, უტილიტარულია კონკრეტული აქტივობა თუ ლაღი, სახალისო და საგანმანათლებლო.

სასარგებლო შრომა აუცილებლად მძიმე ჯაფასთან არ უნდა გავაგივოთ

### **§ 3. კონსტრუქციული საქმიანობები**

კულტურის ისტორია მოწმობს, რომ კაცობრიობის მეცნიერულ ცოდნასა და ტექნიკურ მიღწევებს (განსაკუთრებით ადრეულ ეტაპებზე) ფუნდამენტურმა ცხოვრებისეულმა პრობლემებმა მისცეს დასაბამი. ანატომია და ფიზიოლოგია ჯანმრთელი და აქტიური ცხოვრების შენარჩუნების საჭიროებამ განავითარა; გეომეტრია და მექანიკა – მიწის აზომვის, მშენებლობისა და შრომის დამზოგველი დანადგარების საჭიროებამ; ასტრონომია ნავიგაციასთან იყო მჭიდროდ დაკავშირებული და დროის მსვლელობას აფიქსირებდა; ბოტანიკა სამედიცინო და აგრონომიული მოთხოვნილებების შედეგი იყო; ქიმიკა ღებვასთან, მეტალურგიასთან და სხვა სამრეწველო მიზნებთან იყო ასოცირებული. სამაგიეროდ, თანამედროვე მრეწველობა გამოყენებითი მეცნიერებების მიღწევებზეა დამოკი-

მეცნიერებათა საქმიანობებიდან აღმოცენების ისტორია

დებული; წლიდან წლამდე, მეცნიერული მიღწევების სამრეწველო გამოგონებებში ტრანსპონირებამ რუტინული და უხეში ემპირი-ციზმის ბატონობა თანდათან შეასუსტა. ტროლეიბუსი, ტელეფონი, ელექტროენერჯია, ორთქმავალი და ა. შ., მთელი იმ რევოლუციური შედეგებით, რომლებიც მათ მოჰყვა სოციალურ ურთიერთობები-სა და კონტროლის სფეროში, სწორედ მეცნიერების განვითარების ნაყოფია.

სასკოლო  
საქმიანობების  
ინტელექტუალური  
პოტენციალი

ამ ფაქტებს უზარმაზარი საგანმანათლებლო მნიშვნელობა აქვს. ბავშვების უმრავლესობა განსაკუთრებულ აქტიურობას იჩენს საკუ-თარ მიდრეკილებებში. სკოლებმაც (უფრო უტილიტარული, ვიდრე საგანმანათლებლო მიზნით) დიდი რაოდენობით შემოიტანეს ისე-თი საგნები, რომლებიც, პირობითად, ხელგარჯილობის სათაურით შეიძლება გავაერთიანოთ; ამავე ტიპის პრაქტიკულ აქტივობათა რიგს შეიძლება მივაკუთვნოთ ისეთი ღონისძიებებიც, როგორიცაა: სასკოლო ბაღების მოვლა-გამწევა, ექსკურსიებსა და ლაშქრო-ბებში სიარული და გრაფიკულ ხელოვნებასთან დაკავშირებული ცალკეული დარგები. ალბათ განათლების ყველაზე აქტუალური პრობლემა ამ საგნების დაჯგუფება და ისეთნაირად ორგანიზებაა, რომ ისინი ყურადღების კონცენტრირების, შრომისმოყვარეობის და ნაყოფიერი ინტელექტუალური ჩვევების განმავითარებელ ინს-ტრუმენტებად მოგვევლინონ. ის, რომ ხელგარჯილობის ტიპის საქ-მიანობები ბავშვებისათვის შედარებით უფრო მარტივი, ნაცნობი და მიმზიდველი დანადგარებისა თუ ინსტრუმენტების გამოყენებით უნდა წარმართებოდეს (რომლებიც ბავშვებს მათთან მუშაობის სურვილს არ დააკარგვინებენ), ალბათ ხაზგასმას არც საჭიროებს; მაგრამ ის, რომ ასეთი აქტივობები ბავშვებს თვითრწმენას უწყა-რებენ და საშუალებას აძლევენ, სოციალური სამუშაოებისათვის ეფექტურად მოემზადონ, ჯერ კიდევ მოითხოვს დაზუსტებასა და ხაზგასმას. მაგრამ ისინი, ასევე, საშუალებას იძლევიან, *ის ტიპური პრობლემები წარმოვაჩინოთ, რომლებიც მოსწავლეებმა პირადი რეფლექსიითა და ექსპერიმენტირების გზით უნდა გადაჭრან საჭი-რო მოცულობის ცოდნის დაგროვების ხარჯზე; ეს კი, თავის მხრივ, მოგვიანებით უფრო სპეციალიზებულ მეცნიერულ ცოდნასთან მიგ-ვიყვანს.* ცხადია, არ არსებობს ისეთი ჯადოსნური საშუალება, რომ-ლის დახმარებითაც მხოლოდ ფიზიკური აქტივობა და იარაღებით

მარჯვე მანიპულირება სავსებით უზრუნველყოფდა სასურველ ინტელექტუალურ შედეგებს. მანუალური სასკოლო საგნები შეიძლება რუტინული რეჟიმით, მითითებების მიცემით ან მზამზარეული ინსტრუქციებით ვასწავლოთ, თუკი ასეთი შეთანხმება იქნება; მაგრამ თანამიმდევრული ინტელექტუალური მუშაობა მებაღეობაში, კულინარიაში, ხელსაქმეში ან თუნდაც სადურგლო და საზინკლო სამუშაოებში კონკრეტული გეგმის შემუშავებას მოითხოვს, რაც აუცილებლად გამოიღებს შედეგად იმას, რომ მოსწავლეები არამხოლოდ დაიგროვებენ მნიშვნელოვან პრაქტიკულ და მეცნიერულ ინფორმაციას ბოტანიკაში, ზოოლოგიაში, ქიმიაში, ფიზიკასა და სხვა საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში, არამედ (რაც ბევრად უფრო მნიშვნელოვანია) სერიოზულ გამოცდილებას მიიღებენ ექსპერიმენტული კვლევების ჩატარებასა და მათი შედეგების მიღებაში.

უკლებლივ ყველა ჩივის, რომ დაწყებითი სკოლის პროგრამა მეტისმეტად გადატვირთულია. წარსულის საგანმანათლებლო ტრადიციებთან რეაქციული მიბრუნების ერთადერთი ალტერნატივა იმ ინტელექტუალურ საშუალებათა გაღვივებაა, რომლებსაც ხელოვნების დარგები, ხელობები და ცალკეული საქმიანობები გვთავაზობს, და არსებული სასწავლო პროგრამების მათი გათვალისწინებით რეორგანიზება. ეს ის სფეროა, სადაც სხვა სფეროებთან შედარებით უფრო ადვილად შევძლებთ მოვიძიოთ განათლებაში ტრადიციულად დამკვიდრებული შეჯიბრებისა და ბრმა, რუტინული გამოცდილების ნათელი და თავისუფალი ექსპერიმენტირების გამოცდილებით ჩანაცვლების საშუალებანი.

სასწავლო კურსის რეორგანიზაცია

**თავი მესამე**  
**ენის როლი აზროვნების გავარჯიშებაში**

**§ 1. ენა როგორც აზროვნების იარაღი**

ენის ბუნდოვანი  
სტატუსი

მეტყველებას იმდენად მჭიდრო კავშირი აქვს აზროვნებასთან, რომ ეს საკითხი ცალკე მსჯელობის საგანი ხდება ხოლმე. მიუხედავად იმისა, რომ თავად სიტყვა ლოგიკა მოდის სიტყვიდან ლოგოს, რომელიც, პარალელურად, სიტყვასა და მეტყველებასაც აღნიშნავს და აზრსა და აზროვნებასაც, ეს ყველაფერი მაინც „ცარიელი სიტყვებია“, ანუ ისინი, თავისთავად, აზრისა და ინტელექტის, ასე ვთქვათ, უსუსური სიმულაციებია. მიუხედავად იმისა, რომ სწავლების ძირითადი ინსტრუმენტი (და თავადაც ერთ-ერთი ძირითადი სასწავლო საგანი) მუდამ ენაა, განათლების რეფორმატორები, საუკუნეების მანძილზე, დაუსრულებლად უყენებდნენ მას უმძიმეს ბრალდებებს. რწმენა იმისა, რომ ენა აუცილებელია აზროვნებისათვის (და ლამის მასთანაც კი იგივედება) აწყდება ხოლმე საპირისპირო მოსაზრებას იმის თაობაზე, რომ ენა ამახინჯებს და აბნელებს აზრს, ან ზღუდავს მას და გასაქანს არ აძლევს.

ენა აზროვნების  
აუცილებელი  
იარაღია,

ენისა და აზროვნების ურთიერთმიმართებაზე გამოთქმული უამრავი მოსაზრებიდან, სამი ძირითადი ტენდენცია იკვეთება: პირველის მიხედვით, ენა და აზროვნება ერთმანეთის იდენტურია; მეორის თანახმად, სიტყვები აზრის იმ სამოსელს წარმოადგენენ, რომელიც თავად აზრს არაფერში არგია, მაგრამ მისი წარდგენისათვისაა აუცილებელი; ხოლო მესამე მოსაზრების მიხედვით (რომელსაც შემდგომი მსჯელობისას ჩვენც დავეყრდნობით), ენა თუმცა აზროვნება არ არის, მაგრამ აუცილებელია აზროვნებისა და კომუნიკაციისათვის. როდესაც ვამბობთ, რომ აზროვნება წარმოუდგენელია ენის გარეშე, არც ის უნდა დავივიწყოთ, რომ ენა ბევრად მეტს მოიცავს, ვიდრე წერიითი და ზეპირი მეტყველებაა. ჟესტები, სურათები, ძეგლები, ვიზუალური ხატები, თითების მოძ-

რაობით გადმოცემული შინაარსები — ნებისმიერი რამ, რაც რაიმეს ნიშანი შეიძლება იყოს, ლოგიკურად უკვე ენაა. აქედან გამომდინარე, როცა ვამბობთ, რომ ენა აუცილებელია აზროვნებისათვის, ვგულისხმობთ, რომ ნიშნებია აუცილებელი. აზროვნებას საქმე მხოლოდ საგნებთან კი არა აქვს, არამედ მათ შინაარსებთან, ამ შინაარსებით გადმოცემულ შეთავაზებებთან; ხოლო შინაარსების წვდომისათვის, აუცილებელია მათ აზრიანი და კონკრეტული ფიზიკური გამოხატულება მივცეთ. შინაარსის გარეშე, საგნები მხოლოდ ბრმა სტიმულები ან სიამოვნებისა თუ ტკივილის მომნიჭებელი წყაროები იქნებოდა; და ვინაიდან შინაარსები, თავისთავად, ზეგრძნობადი არსებია, მათი გრძნობად სამყაროში გადმოტანა და გამყარება მათი ფიზიკურ არსებზე მიბმით ხდება. ის არსები, რომლებიც კონკრეტულ შინაარსებს ამყარებენ და გადმოსცემენ, ნიშნებად ან სიმბოლოებად იწოდება. თუ ერთი ადამიანი მეორისაკენ გაემართება, რათა ოთახიდან გააძევოს, მისი მოძრაობა არაფრის ნიშანი არ იქნება; მაგრამ თუ იგივე ადამიანი მეორეს კარზე მიუთითებს, ან წარმოთქვამს სიტყვას გაეთრიე, მისი უესტი და სიტყვა უკვე კონკრეტული შინაარსის გადაცემის საშუალება, ანუ ნიშანი ან სიმბოლო გახდება. ნიშნების შემთხვევაში, ის კი არ არის მთავარი, თუ როგორია თავად ეს ნიშნები, არამედ ის, თუ რას აღნიშნავენ და რაზე მიგვანიშნებენ ისინი. ამიტომაც განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან ფორმითა და ბგერითი შემადგენლობით სხვადასხვა ენის სიტყვები, რომლებიც ერთსა და იმავე შინაარსებს გამოხატავენ: Canis, hund, chien, dog — ყველა „ძაღლის“ აღმნიშვნელი სიტყვაა, მიუხედავად იმისა, რომ ერთმანეთს არ გვანან.

ბუნებრივი საგნები სხვა საგნებისა და მოვლენების სიმბოლოები არიან. ღრუბლები წვიმაზე მიგვანიშნებენ; ნაკვალევი — მოსანადირებელ ცხოველსა და მტერზე; კლდის გამოშვერილი ქანი — კლდის ქვეშ წიაღისეულის საბადოს შესაძლო არსებობაზე. თუმცა ბუნებრივ ნიშნებს გარკვეული შეზღუდულობაც ახასიათებს. (ი) შეგრძნების ფიზიკური ან პირდაპირი გააქტიურება ხშირად ყურადღების ერთი საგნიდან მეორეზე გადატანას იწვევს და ვეღარ ვხვდებით, რაზე მიგვანიშნებს წარმოდგენილი სიმბოლო.<sup>1</sup> ყველასათვის ნაცნობია ის მომენტი, როცა კნუტს ან ლეკვს რაიმე საჭმელზე მი-

რადგანაც მხოლოდ მას შეუძლია შინაარსების გამყარება და გადმოცემა

ბუნებრივი სიმბოლოების შეზღუდულობა

1 შეადარეთ ადრე მოყვანილ ციტატას ბენის ნაშრომიდან.

უთითებ, მაგრამ მათი მზერა ხელის მიმართულებას ეჯახვება და იმას, რაზეც ხელი მიუთითებს (საჭმელს) ვერც ამჩნევენ. (იი) როდესაც მხოლოდ ბუნებრივი ნიშნებისა და სიმბოლოების იმედად ვართ, მთლიანად გარეგან ხდომილებებზე დამოკიდებულნი ვხდებით; უნდა ველოდოთ, როდის იჩენს თავს ბუნებრივი მოვლენა, რომელიც სხვა მოვლენას ან რაიმე საფრთხეს გვიწინასწარმეტყველებს. (იიი) ბუნებრივი ნიშნები, რომლებიც იმ მიზნით არ არიან შექმნილები, რომ ბუნებრივი ნიშნების ფუნქცია ჰქონდეთ, ხშირად ძალიან მოცულობითები, მოუხერხებლები და უმართავები არიან.

ხელოვნურად  
შექმნილი  
ნიშნები ამგვარი  
შეზღუდვებისაგან  
თავისუფალია

გემოაღნიშნულის გამო, აზროვნების სიმაღლეების მისაღწევად აუცილებელია ნიშანთა სისტემის შეგნებულად შექმნა. მეტყველება ამ მოთხოვნას აკმაყოფილებს. უესტები, ბგერები, დაწერილი და დაბეჭდილი ტექსტები მკაცრად ფიზიკური არსები არიან, მაგრამ მათი პირველადი ღირებულება შეგნებულად ექვემდებარება მათ შექმნილ ანუ პირობით ღირებულებას, რომელიც კონკრეტულ შინაარსებს გადმოგვცემს. (ი) სუსტი ბგერებისა და პატარა დაწერილი ან დაბეჭდილი ასოების პირდაპირი და აზრის შემცველი ღირებულება მეტად მცირეა, აქედან გამომდინარე, ისინი ყურადღებას არც გვიფანტავენ და არც თავისკენ იზიდავენ იმ წარმომადგენლობითი ფუნქციიდან, რომელიც მათ აკისრია. (იი) მათი რეალიზება ჩვენი მკაცრი კონტროლის ქვეშაა და, ამდენად, მაშინ ვარეალიზებთ, როცა გვჭირდება. თუ შეგვიძლია წარმოვთქვათ სიტყვა წვიმა, ამ მოვლენის წინასწარ გამოხატულ ფიზიკურ ნიშნებს არ უნდა ვუცადოთ, რათა აზროვნება ამ ფიზიკური მოვლენისაკენ მივმართოთ. ცხადია, ღრუბელს ვერ შევქმნით, მაგრამ შეგვიძლია ვთქვათ სიტყვა „ღრუბელი“, რომელიც ამ მოვლენის აღმნიშვნელი სიმბოლოა ფუნქციას იტვირთავს. (იიი) პირობითი ლინგვისტური ნიშნები მეტად ხელსაყრელი და ადვილად სამართავია. ისინი კომპაქტურია, პორტაბელური და დახვეწილი. ვინაიდან ვცოცხლობთ, ვსუნთქავთ კიდევაც, ხოლო ყელისა და პირის კუნთებით ჰაერის მოცულობისა და ხარისხის ცვლა ძალიან მარტივი, ადვილი და სავსებით კონტროლირებადია. ნიშნებად სხეულის პოზა და ხელისა თუ მკლავის მოძრაობებიც გამოიყენება, მაგრამ ისინი მოუხეშავი და უმართავია სუნთქვის იმ მოდიფიკაციებთან შედარებით, რომლებიც ბგერების გამოცემაში გვეხმარება. რა გასაკვირია, რომ სწორედ ზეპირი



მეტყველება ითვლება გამიზნულ ინტელექტუალურ ნიშანთა მთავარ სისტემად. ბგერები დახვეწილი და ადვილად ცვლადია, მაგრამ წარმავალიცაა. ეს ნაკლი განსაკუთრებით თვალშისაცემია ნაწერ და ნაბეჭდ სიტყვებში *Litera scripta manet*.

იმ მჭიდრო კავშირის გათვალისწინებით, რომელიც შინაარსებსა და ნიშნებს (ანუ ენას) შორის არსებობს, უფრო დეტალურად შეგვიძლია ვიმსჯელოთ, თუ როგორ მოქმედებს ენა (1) სპეციფიკური შინაარსების გადმოცემისა და (2) შინაარსების ორგანიზების მიზნით.

1. ინდივიდუალური შინაარსები. ვერბალური ნიშანი (ა) ამოარჩევს, გამოაცალკევებს და გამიჯნავს შინაარსს იმისაგან, რაც გაუგებარი, მოუხელთებელი და ბუნდოვანია; (ბ) იგი ინარჩუნებს, აფიქსირებს და ინახავს ამ მნიშვნელობას; და (გ) იყენებს მას, საჭიროების შემთხვევაში, სხვა საგნების გაცნობიერებისათვის. ამ ფუნქციებს თუ მეტაფორების ნაზავით გამოვხატავთ, გამოვა, რომ ენობრივი ნიშანი ღობეცაა, იარლიყიცა და საზიდარიც – ყველაფერი ერთად.

(ა) ყველამ იცის, როგორ გვეხმარება ხოლმე რაღაც ბუნდოვანისა და გაუგებრის გააზრებაში ამ რაღაცის ზუსტი სახელის გაგება. ზოგჯერ შინაარსი თითქოს გასაგები გვეჩვენება, მაგრამ მინც გვისხლტება ხელიდან, კონდენსირებული ფორმით ჩამოყალიბებაზე უარს ამბობს; მაგრამ საკმარისია, მას სიტყვა როგორღაც მოვარგოთ (თუმცა როგორ, ამის თქმა პრაქტიკულად შეუძლებელია), რომ სახელდებული არსის შინაარსი თითქოს დაიწმინდება, გამოიკვეთება, სიცარიელიდან გამოანათებს და დამოუკიდებლობასა და თავისთავადობას მოიპოვებს. როდესაც ემერსონმა თქვა, საგნის ცოდნას მირჩენია მისი ნამდვილი, პოეტის მიერ შერქმეული სახელი ვიცოდეთ, როგორც ჩანს, ენის სწორედ ამ ირადიაციულ, ნათელყოფის ფუნქციას გულისხმობდა. სიხარული, რომელსაც ბავშვები განიცდიან მათ გარშემო არსებულ საგანთა სახელების დასწავლისას, იმას მოწმობს, რომ შინაარსები მათთვის კონკრეტული ინდივიდები ხდებიან და მათი ურთიერთობა საგნების მიმართ ფიზიკურიდან ინტელექტუალურ დონემე ადის. ალბათ გასაკვირი არც არის, რომ ველურები სიტყვებს გრძნულ ძალას მიაწერენ. რაიმეს სახელდება ამ რაიმესათვის ტიტულის მინიჭებას ნიშნავს, მისთვის საკადრისი პატივის მიგებასა და დაფასებას, და უბრალო ფიზიკური არსებობიდან ნათელი და მარადიული შინაარსის ფორმაში გადააზრება-გადაყვანას. საგან-

ნიშანი შინაარსს  
გასაგებს ხდის

თა და ადამიანთა სახელების ცოდნა, ველურთა გაგებით, მათ ღირსებასა და ყადრზე გაბატონებას ნიშნავს, ანუ მათ დამონებას.

ნიშანი შინაარსს იცავს

(ბ) საგნები მოდიან და მიდიან; ან ჩვენ მოვდივართ და მივდივართ, და ამ მიმოსვლაში საგნებს ზოგჯერ ვერც კი ვამჩნევთ. ჩვენი პირდაპირი გრძნობადი ურთიერთობა საგნებთან ძალზე შეზღუდულია. ბუნებრივი ნიშნებით შინაარსების შემოთავაზება პირდაპირი კონტაქტით ანუ უშუალო ხედვით იზღუდება, ხოლო ენობრივი ნიშნით დაფიქსირებული შინაარსი დაკონსერვდება და სამომავლო გამოყენებისთვის ინახება. მაშინაც კი, როცა თავად საგანი უშუალოდ არ არის წარმოდგენილი, საკმარისია, მისი აღმნიშვნელი სიტყვა ვთქვათ და შინაარსს გონების თვალთაშორის დაგინახავთ. ვინაიდან ინტელექტუალური ცხოვრება შინაარსთა მარაგის ფლობაზეა დამოკიდებული, ენის, როგორც შინაარსთა დაცვისა და შენარჩუნების იარაღის, როლი სრულიად ფასდაუდებელია. ისიც უნდა ითქვას, შინაარსთა შენახვა მთლად ასეპტიკური და უსაფრთხო არ არის; სიტყვები ხშირად ამახინჯებენ ან ცვლიან იმ მნიშვნელობებს, რომლებიც, წესით, ხელშეუხებლად უნდა შეინარჩუნონ, მაგრამ ასეთი ინფიცირების საფრთხე ის საფასურია, რომელსაც ყოველი ცოცხალი არსება იხდის არსებობის პრივილეგიისათვის.

ნიშანი შინაარსის საზღვარია

(გ) როდესაც ნიშანი შინაარსს გამოაცალკევებს და მყარად დააფიქსირებს, შესაძლებელი ხდება ამ შინაარსის ახალ კონტექსტსა და სიტუაციაში ჩასმა. შინაარსის ტრანსპონირება და მისი ახლებურად წარმოჩენა ყველა მსჯელობისა და დასკვნის გასაღებია. ჩვენთვის დიდი ვერაფერი შეღავათი იქნებოდა მხოლოდ იმის გააზრება, რომ რომელიმე კონკრეტული ღრუბელი რომელიმე კონკრეტული ავდრის მაუწყებელი იყო, თუკი ჩვენი საზრიანობა ამით ამოიწურებოდა; ჩვენ დაუსრულებლად მოგვიწევდა მსგავსი დასკვნის გამოტანა, რადგანაც ყოველი მომდევნო ღრუბელი და მომდევნო ავდარი უკვე სხვა მოვლენებია. ასეთ დროს ინტელექტის ინტეგრალურ ზრდას ადგილი არ ექნებოდა; გამოცდილება ჩამოაყალიბებდა ფიზიკური ადაპტაციის ჩვევას, მაგრამ არაფერს გვასწავლიდა, რადგანაც წინარე გამოცდილებას გააზრებულად ვერ გამოვიყენებდით მომდევნო გამოცდილების წინასწარმეტყველებისა და მისი რეგულირების თვალსაზრისით. წარსულის გამოყენება ახალსა და უცნობზე მსჯელობისა და დასკვნის გამოტანისათვის იმას გულის-

ხმობს, რომ თავად მოვლენა კი ჩაბარდა წარსულს, მაგრამ მისი შინაარსი აწმყოში განაგრძობს არსებობას და, ამდენად, ჩვენ შეგვიძლია, ის შესაბამის ახალ კონტექსტს მოვარგოთ. ენის ერთეულები იდეალური საზიდრებია; ის ადვილად სამართავი მექანიზმებია, რომლებითაც უკვე არააქტუალური გამოცდილების აქტუალურ და ჯერ კიდევ ბუნდოვანებით მოსილ გამოცდილებაზე გადატანა უპრობლემოდ გვიხერხდება.

II. შინაარსების ორგანიზება. სპეციფიკურ შინაარსებთან დაკავშირებით ნიშანთა როლის ხაზგასმისას, მხედველობიდან ერთი არანაკლებ საგულისხმო ასპექტი გამოგვჩაჩა: ნიშნებით არამართო სპეციფიკური და ინდივიდუალური შინაარსების გამოყოფა ხდება, არამედ ისინი, ამავდროულად, წარმოადგენენ შინაარსების ერთმანეთთან ურთიერთმიმართების მიხედვით დაჯგუფების იდეალურ ინსტრუმენტებს. სიტყვები მხოლოდ საგანთა და მოვლენათა სახელები და ტიტულები როდია; ისინი იმ წინადადებებსაც ადგენენ, რომლებშიც ეს შინაარსები ერთმანეთთან მიმართების თვალსაზრისით არის ორგანიზებული. როდესაც ვამბობთ: „ეს წიგნი ლექსიკონია“, ანდა: „ის გადღაბნილი სინათლის ლაქა ცაში ჰელის კომეტაა“, ლოგიკურ კავშირს გამოვხატავთ – კლასიფიცირებასა და განსაზღვრას ვახდენთ, რაც ფიზიკურ საგანს სცდება და სახეობათა და ტიპების, საგანთა და მათი ატრიბუტების სფეროში გადადის. მტკიცებულებებს, წინადადებებს იგივე დამოკიდებულება აქვთ მსჯელობის მიმართ, რაც კონკრეტულ სიტყვებს შინაარსებისა და ცნებების მიმართ, რომლებიც, თავის მხრივ, წინადადებათა მრავალფეროვნების ანალიზზე დაყრდნობით იგებიან; და როგორც სიტყვები ადგენენ წინადადებას, ისე წინადადებები ადგენენ იმ ვრცელ ტექსტურ შეტყობინებას, რომლის შემადგენლობაშიც თავად შედიან. ხშირად ამბობენ ხოლმე, რომ გრამატიკა, უნებლიეთ, პოპულარული აზროვნების ლოგიკას გამოხატავს. *მთავარი ინტელექტუალური კლასიფიკაციები, რომლებიც აზროვნების სამოქმედო კაპიტალს შეადგენენ, თავად მშობლიური ენის მიერ არის ჩვენთვის შედგენილი.* ენის მოხმარებისას, ექსპლიციტური ცნობიერების ჩვენი საკუთარი დეფიციტი და ის ფაქტი, რომ სათქმელის სწრაფად გამოხატვის მიზნით ინტელექტუალურ სისტემატიზაციებს მივმართავთ ხოლმე, აშკარად გვიჩვენებს, რაოდენ მიჩვეულები

ლოგიკური  
ორგანიზება  
დამოკიდებულია  
ნიშნებზე

ვართ ენობრივ ერთეულებს შორის ლოგიკური განსხვავებების და-  
ნახვასა და სიტყვების დაჯგუფებას.

**§ 2. ლინგვისტური მეთოდებისადმი არასამართლიანი  
დამოკიდებულება განათლებაში**

მხოლოდ საგნებით  
სწავლება  
არასაგანმანათლოა

მოწოდება – „შეასწავლეთ საგანი და არა – სიტყვები“, ანდა:  
„შეასწავლეთ საგნები, ვიდრე სიტყვებს ასწავლიდეთ“ – პიდაპირი  
მნიშვნელობით, განათლებაზე უარის თქმას ნიშნავს; იგი გონებრივ  
ცხოვრებას უბრალოდ ფიზიკური და ამრობრივი კავშირების დამ-  
ყარებამდე დაიყვანდა. სწავლა, სწორი გაგებით, საგნების შესწავ-  
ლა კი არ არის, არამედ მათი შინაარსების წვდომაა, და ეს პროცესი  
ვერბალური ნიშნების, ანუ ენის (მისი ზოგადი გაგებით) გამოყენე-  
ბას გულისხმობს. ანალოგიურად, სიმბოლოების მიმართ განათლე-  
ბის რეფორმატორთა მიერ გამოცხადებული ომი, თავის უკიდურეს  
გამოვლინებაში, გულისხმობს ინტელექტუალური ცხოვრების დეს-  
ტრუქციას, რადგანაც ეს ცხოვრება მაშინ გრძელდება, ვითარდება  
და არსებობს, როცა მიმდინარეობს დეფინიციის, აბსტრაქციების,  
განზოგადებისა და კლასიფიციციების პროცესები, რომელთა გან-  
ხორციელებაც მხოლოდ სიმბოლოებით არის შესაძლებელი. მი-  
უხედავად ამისა, რეფორმატორთა აღნიშნული იერიში მაინც სა-  
სარგებლო აღმოჩნდა, რადგანაც რაღაცისადმი არასამართლიანი  
დამოკიდებულება, ამ რაღაცის სწორი გამოყენების შემთხვევაში,  
მისი ჭეშმარიტი სანდოობისა და ღირებულების პირდაპირპრო-  
პორციულია.

მაგრამ აღსანიშნ  
საგანთაგან  
გამოცალკეებული  
სიტყვები ჭეშმარიტი  
ნიშნები აღარ არის

თავად სიმბოლოები, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, კონკრეტუ-  
ლი, ფიზიკური, აზრის შემცველი არსებია. ისინი სიმბოლოებად  
იმის გამო იქცნენ, რასაც გვთავაზობენ და წარმოადგენენ, ანუ იმ  
შინაარსების გამო, რომლებსაც გულისხმობენ. (ი) ეს სიმბოლო-  
ები მხოლოდ იმ ინდივიდებისთვის არის კონკრეტულ შინაარსთა  
შემცველი, რომელთა გამოცდილებაშიც უკვე იყო ამ შინაარსებით  
წარმოდგენილი რელევანტური სიტუაცია. სიტყვები მხოლოდ მაშინ  
ინარჩუნებენ კონკრეტულ შინაარსს, როდესაც მათი შინაარსი აღ-  
სანიშნ საგნებთან ჩვენი უშუალო ურთიერთობისას ერთხელ უკვე  
დაფიქსირდა. შინაარსის მხოლოდ სიტყვის დონეზე (აღსანიშნი  
საგნის გარეშე) წვდომის ყოველგვარი მცდელობა, ამ სიტყვისათვის

მნიშვნელობის ჩამორთმევის ტოლფასია. სწორედ ეს (განათლებლაში საკმაოდ მძაფრად ფეხმოკიდებული) ტენდენცია იწვევს რეფორმატორების პროტესტს. უფრო მეტიც, სკოლებში ხშირად მიიჩნევენ, რომ თუ ადამიანის სამეტყველო რეპერტუარში არსებობს კონკრეტული სიტყვა ან მეტყველების ნაწილი, ესე იგი, შესაბამისი იდეაც აუცილებლად იარსებებს; სინამდვილეში კი, უფროსებსაც და ბავშვებსაც შესანიშნავი უნარი აქვთ, ისე გამოიყენონ ზუსტი სიტყვიერი ფორმულები, რომ მათ შინაარსზე, ფაქტობრივად, ძალიან ბუნდოვანი ან სულაც არასწორი წარმოდგენა ჰქონდეთ. ხალასი უმეცრება საკმაოდ ხელსაყრელია, რადგანაც მას მუდამ ახლავს მოკრძალება, ინტერესი და გონებაგახსნილობა; მაშინ, როდესაც მიღებული ფრაზების, მოჭრილი ტერმინებისა და გაცვეთილი გამონათქვამების გამეორების უნარი განათლებულობის ყალბ შთაბეჭდილებას ტოვებს და გონებას სიახლისათვის შეუვალე საბურველით ფარავს.

(იი) მიუხედავად იმისა, რომ სიტყვების ახალ კომბინაციებს შეუძლია ფიზიკური საგნების ჩარევის გარეშეც მოგვაწოდონ ახალი იდეები, ეს შესაძლებლობა უსაზღვრო ამკარად არ არის. სიზარმაცით გამოწვეული ინერტულობა აიძულებს ინდივიდებს, პირდაპირ მიიღონ ის იდეები, რომლებსაც პირადი კვლევა და გადამოწმება არ სჭირდება. ადამიანები ხშირად იყენებენ აზროვნებას მხოლოდ იმ მიზნით, რომ სხვათა აზრი შეიტყონ და ამაზე შეჩერდნენ. ვერბალურად ჩამოყალიბებული სხვათა იდეები საკუთარი აზრების ჩამნაცვლებელი ხდება. ენის შესწავლისა და მისი მეთოდების მხოლოდ წარსული მონაპოვრების წვდომისათვის გამოყენება, ახალი კვლევა-ძიებისა და აღმოჩენებისათვის გონების სრული დამუხრუჭება და ტრადიციული მიმართებების ავტორიტეტულ აზრად მოხმობა ბუნების კანონებისა და ფაქტების წინააღმდეგ, მხოლოდ „მეორადი მოხმარების“ გამოცდილებებით ინდივიდის პარაზიტულ ცხოვრებამდე მიყვანა — აი, რა აწუხებდათ რეფორმატორებს, როდესაც სკოლებში ენისადმი მიწერილი უპირატესობის წინააღმდეგ ილაშქრებდნენ.

სიტყვები, რომლებიც თავიდან იდეებს გამოხატავდნენ, ხმარებაში თანდათან ცვდებიან და მათი ფუნქცია მხოლოდ ჟეტონის ფუნქციამდე დადის; ისინი იმ ფიზიკურ საგნებად იქცევიან, რომლებითაც

ენა პერსონალური კვლევისა და რეფლექსიის დამუხრუჭების ტენდენციას ავლენს

სიტყვები როგორც, უბრალოდ, სტიმულები

გარკვეული წესების მიხედვით მანიპულირება არის შესაძლებელი, ანდა რომლებზეც, გარკვეული ოპერაციების შედეგად, მათი შინაარსის გაუთვალისწინებლად ვახდენთ რეაგირებას. ბატონი სტაუტი (რომელიც მათ „სუროგატ ნიშნებს“ უწოდებდა) აღნიშნავს, რომ „ალგებრისა და არითმეტიკის სიმბოლოები, უმეტესწილად, უბრალოდ სუროგატ ნიშნებად გამოიყენება... ამ ტიპის ნიშანთა გამოყენებას წინ არაფერი დაუდგება, თუკი შევიშუშავებთ გარკვეულ ფიქსირებულ წესებს იმ საგანთა ბუნებაზე დაყრდნობით, რომლებსაც ეს სიმბოლოები აღნიშნავენ, რათა შემდგომ ამ სიმბოლოებით მანიპულირება ისე შევძლოთ, რომ მათ მნიშვნელობას ბოლომდე აღარც ჩავეძიოთ. სიტყვა იმ შინაარსზე აზროვნების ინსტრუმენტია, რომელსაც აღნიშნავს; სუროგატი ნიშანი კი ამ შინაარსზე არდაფიქრების საშუალებაა.“ ასეა თუ ისე, ეს პრინციპი არა მარტო მათემატიკურ სიმბოლოებზე ვრცელდება, არამედ ჩვეულებრივ სიტყვებზეც; ვერბალური ნიშნებიც გვაძლევენ საშუალებას, შინაარსები ისე გამოვიყენოთ, რომ შედეგები ყოვლად დაუფიქრებლად მივიღოთ. ის სიმბოლოები, რომლებიც დაფიქრებას არ მოითხოვენ, ბევრი თვალსაზრისით არის ხელსაყრელი; როდესაც ისინი რაღაც ნაცნობ მოვლენას აღნიშნავენ, ყურადღებას აღარ გვიფანტავენ და საშუალებას გვაძლევენ, სიახლეზე და მის ინტერპრეტირებაზე დავფიქრდეთ. და მაინც, ის ჯილდო, რომელიც საკლასო ოთახში გარეგნული შედეგის ჩვენების უნარს ერგება წილად, ამ დადებით მხარეს საზიანო მოვლენად მოაქცევს ხოლმე. სიმბოლოებით იმგვარი მანიპულირება, როცა პასუხი დამაკმაყოფილებლად ჟღერს და როცა ანალიზის დადგენილ ფორმულებს მიჰყვები, მოსწავლის აზროვნებას კი არ ავითარებს, არამედ მექანიკურ ხასიათს სძენს; საგანთა არსისა და შინაარსის წვდომა მარტივი სიტყვიერი გაზუთხვით ჩანაცვლდება. ალბათ სწორედ ამ უპირველეს საფრთხეს ებრძვიან ხოლმე რეფორმატორები, როდესაც სკოლებში ვერბალური სწავლების წინააღმდეგ ილაშქრებენ.

### **§ 3. ენის საგანმანათლებლო ასპექტის გამოყენება**

ენა განათლებაში ორი მიმართებით გვხვდება. ერთი მხრივ, იგი საგნების სწავლებისა და სკოლაში საზოგადოებრივი დისციპლინის დამყარების იარაღია, მეორე მხრივ კი – უშუალოდ შესასწავლი

სასკოლო საგანი. ამჯერად ჩვენ მხოლოდ ენის ჩვეულებრივ გამოყენებაზე გავამახვილებთ ყურადღებას, რადგანაც მისი გავლენა სააზროვნო ჩვევებზე შეგნებულად სწავლის გავლენაზე გაცილებით დიდია.

საყოველთაოდ გავრცელებული აზრი იმის თაობაზე, რომ „ენა აზრის გამოხატვის საშუალებაა“ ნახევარ სიმართლეს შეიცავს; ნახევარ სიმართლეს კი, ხშირად, პოზიტიური ხასიათის შეცდომასთან მივყავართ. ენა უდავოდ გამოხატავს აზრს, მაგრამ ეს ძირითადად გაუცნობიერებლად ხდება. ენის პირველადი მიზანი სურვილის, ემოციისა და აზრის გამოხატვით სხვათა მოქმედებებზე გავლენის მოხდენაა; ხოლო მეორე – სხვებთან ახლო სოციალური ურთიერთობის დამყარება. ენის, როგორც აზრისა და ცოდნის გადამცემი საშუალების, შეგნებულად გამოყენება მესამე და, აქედან გამომდინარე, შედარებით გვიანდელი და ახალი ფუნქციაა. ზემოაღნიშნული კონტრასტი კარგად ჩანს ჯონ ლოკის ნათქვამში, რომ სიტყვებს ორმაგი ფუნქცია აქვს – „სამოქალაქო“ და „ფილოსოფიური“. „მათ სამოქალაქო ფუნქციაში,“ – წერს ლოკი, – „აზრებისა და იდეების ისეთ გადაცემას ვგულისხმობ, რომელიც საუბრის წარმართვასა და ჩვეულებრივ საყოფაცხოვრებო თემებზე სასარგებლო მსჯელობას უწყობს ხელს, ...ხოლო ფილოსოფიურ ფუნქციაში მათ ისეთ გამოყენებას ვგულისხმობ, რომელიც საგანთა ზუსტი არსისა და საყოველთაო ჭეშმარიტებების გადასაცემად არის გამიზნული.“

ენის პრაქტიკული და სოციალური გამოყენების ამგვარი გამოიწვევა მისი ინტელექტუალური ფუნქციისაგან, ნათელს ჰყენს იმ პრობლემას, რომელიც სკოლაში წარმოიშვა მეტყველებასთან დაკავშირებით. ეს პრობლემა გულისხმობს მოსწავლეთა ზეპირი და წერიტი მეტყველების, რომელიც, ძირითადად, პრაქტიკულ და სოციალურ მიზნებს ემსახურება, ისეთნაირად მიმართვას, რომ, საბოლოო ჯამში, ცოდნის გადმოცემისა და აზროვნების გააზრებულ დამხმარე იარაღად იქცეს. როგორ უნდა მოვახერხოთ სპონტანური, ბუნებრივი მოტივების დაუდგენლად – მოტივებისა, რომელთა წყალობითაც ენა ცოცხლობს, ძალას იკრებს და სიკაშკაშესა თუ მრავალფეროვნებას იძენს – სამეტყველო ჩვევების ისეთნაირად მოდიფიცირება, რომ მათ აკურატული და მოქნილი ინტელექტუალური იარაღის ფუნქცია მივანიჭოთ? შედარებით იოლია, თუ

ენის პირველადი მიზანი შესაძლოა ინტელექტუალური არც იყოს,

ამიტომ განათლებამ თავად უნდა აქციოს იგი ინტელექტუალური იარაღად

თავდაპირველ სპონტანურ მდინარებას ფართო გზას მივცემთ და ენას რეფლექსიური აზროვნების მონად არ ვაქცევთ; არც ის იქნება რთული, თუ ბუნებრივ მიზნებსა და ინტერესებს შევამოწმებთ და იმ ზომამდე გავანადგურებთ, სადამდეც ამას საკლასო ოთახი მოითხოვს და, სამაგიეროდ, ხელოვნური და ფორმალური ტიპის გამოთქმებს დავნერგავთ ზოგი იზოლირებული და ტექნიკური აქტივობისათვის. მაგრამ საკმაოდ რთული იქნება „ჩვეულებრივი შემთხვევების და ყოველდღიური საჭიროებების“ თემებზე საუბრის ჩვევათა „ზუსტი ცნებების“ გამომხატველი მეტყველების ჩვევად მოქცევა. ასეთი ტრანსფორმაციის წარმატებით განხორციელება მოითხოვს (ი) მოსწავლის ლექსიკის გაფართოებას; (იი) ტერმინების ზუსტად და აკურატულად გადმოცემას და (იიი) თანამიმდევრული დისკურსის ჩვევათა გამომუშავებას.

ლექსიკის  
გასაფართოებლად,  
ცნებათა ფონდის  
გაფართოებაა საჭირო

(ი) ლექსიკის გაფართოება. ამის განხორციელება, პირველ რიგში, მაშინ იქნება შესაძლებელი, როცა გაფართოვდება ინტელექტუალური კონტაქტი საგნებსა და პიროვნებებთან; და, ასევე, ალტერნატიული ხერხით, რომელიც სიტყვათა მნიშვნელობების ყველა იმ კონტექსტიდან ამოკრეფასა და დაგროვებას გულისხმობს, რომელშიც მათ გავიგონებთ ან წავიკითხავთ. სიტყვის მნიშვნელობის ნებისმიერი მეთოდით წვდომა ინტელექტის გავარჯიშებაა, ინტელექტუალური სელექციის ან ანალიზის აქტია, ისევე, როგორც იმ მნიშვნელობათა და ცნებათა ფონდის გაფართოება, რომლებიც ხელმისაწვდომი გახდება მომდევნო ინტელექტუალური აქტივობების დროს. ადამიანის ლექსიკური მარაგის აქტიურ და პასიურ ლექსიკურ მარაგად დაყოფა ჩვეულებრივი ამბავია. ამათგან პასიური მარაგი იმ სიტყვებს შეიცავს, რომელთა მნიშვნელობაც წაკითხვისას და გაგონებისას გვესმის; აქტიურ მარაგში კი ის სიტყვები იგულისხმება, რომლებსაც ამრიგად თავადვე ვიყენებთ ხოლმე. ის ფაქტი, რომ პასიური მარაგი ყოველთვის უფრო დიდია, ვიდრე აქტიური, ინერტული ენერჯის გარკვეულ რაოდენობაზე მეტყველებს, ანუ იმ ძალაზე, რომელსაც ინდივიდი თავისუფლად ვერ აკონტროლებს. იმ შინაარსთა არაადეკვატურად გამოყენება, რომლებიც რეალურად გვესმის, გარეგანი სტიმულის არარსებობასა და ინტელექტუალური ინიციატივის ნაკლებობაზე მიგვითითებს. ამგვარი გონებრივი სიზარმაცე, გარკვეულწილად, განათლების ხელოვნური შედეგია. პატარა ბავშვები,



ჩვეულებრივ, ცდილობენ ხოლმე, ახალი სიტყვა მისი სწავლისთანავე გამოიყენონ, მაგრამ როცა კითხვას იწყებენ, მაშინვე ეცნობიან იმ ტერმინთა მრავალფეროვნებას, რომელთა გამოყენების საშუალებაც ყოველდღიურ მეტყველებაში არ გააჩნიათ. შედეგი გონების გარკვეული დათრგუნვაა, თუ სრული დახშობა არა. უფრო მეტიც, იმ სიტყვათა მნიშვნელობები, რომლებსაც აქტიურად არ ვიყენებთ იდეების აგებასა და გადმოცემაში, არასოდეს არ ხდება სავსებით ცხადი.

მაშინ, როდესაც შეზღუდული ლექსიკური მარაგი მწირი გამოცდილებისა და იმდენად ვიწრო სპექტრის პიროვნებებთან თუ საგნებთან ურთიერთობის ნაყოფი შეიძლება იყოს, რომლებთან ურთიერთობაც სიტყვათა დიდ მარაგს არ მოითხოვს, არც ის არის გამორიცხული, რომ ის, ამავედროულად, უგულისყურობისა და დაუდევრობის შედეგაც აღმოჩნდეს. ქარაფშუტა გონება პიროვნებას შინაარსების გარჩევასა და გამიჯვნას აძულებს როგორც აღქმის დონეზე, ისე საუბრისას. სიტყვები თავისუფლად, ხშირად აღსანიშნისათვის სრულიად არაადეკვატური მნიშვნელობით იხმარება და გონება იმ კონდიციამდე მიდის, როცა პრაქტიკულად ყველაფერი „ისა“ და „რა ქვია“ ვარიანტით ითქმის. იმ ადამიანთა მწირი ლექსიკა, რომლებთანაც ბავშვი კონტაქტში შედის, და მისი საკითხავი ლიტერატურის (ხშირად სასკოლო სახელმძღვანელოების ჩათვლით) ტრივიალურობა თუ სიძუნწე, პრაქტიკულად, სავსებით აჩლუნგებს ბავშვის გონებრივი ხედვის უნარს.

უნდა აღინიშნოს, რომ სიტყვების უაზრო ნაკადსა და ენის ფლობას შორის უზარმაზარი სხვაობაა. ყბედობის უნარი მდიდარი ლექსიკის ნიშანი არ არის; ბევრი ლაპარაკი ან მომზადებული სიტყვით გამოსვლა საშუალო რადიუსის წრეზე დაუსრულებლად სიარულს ჰგავს. სკოლების უმეტესობას საკმარისი სასწავლო მასალა და ხელსაწყოები არ გააჩნია; ერთადერთი, რაც საკმარისზე მეტია, წიგნებია და ისინიც „ისეა დაწერილი“, რომ ბავშვების სავარაუდო უნარებს (უფრო სწორად, უუნარობას) მოერგოს. შესაბამისად, ლექსიკის გამდიდრების შესაძლებლობა და მოთხოვნა საკმაოდ შეზღუდულია. საგნობრივი ლექსიკა საკლასო ოთახებში სავსებით იზოლირებულია; ის ორგანულად არ ეხამება იმ იდეებსა და სიტყვებს, რომლებსაც ბავშვები სკოლის გარეთ მიმართავენ. ამრიგად, ლექსიკის გამდიდრება საკმაოდ ნომინალურ ხასიათს ატარებს და,

შეზღუდულ ლექსიკას აზროვნების თავისუფლება ახლავს

ენის ფლობა საგნების ფლობასაც გულისხმობს

აქტიურის ნაცვლად, შინაარსებისა და ტერმინების ინერტულ სფეროს უფრო ეხება.

(იი) ლექსიკის აკურატულობა. სიტყვებისა და ცნებების ფონდის გამდიდრების ერთ-ერთი ეფექტიანი საშუალება მნიშვნელობათა სხვადასხვა შეფერილობის აღმოჩენაა, რაც არსებული ლექსიკური მარაგის დაზუსტებას გულისხმობს. სიტყვების შინაარსის დაზუსტება და მათი სწორად გააზრება იმდენადვე მნიშვნელოვანია, რამდენადაც ლექსიკის ძირითადი შემადგენლობის გაფართოება.

ტერმინთა თავდაპირველი მნიშვნელობა, რომელიც საგნების ზედაპირული გაცნობიდან მომდინარეობს, ძალიან ზოგადია იმ თვალსაზრისით, რომ საკმაოდ ბუნდოვანია. პატარა ბავშვი ყველა კაცს მამას ეძახის; ძალღს თუ გაიცნობს, პირველი ცხენის დანახვაზე შესაძლოა მას დიდი ძალღი უწოდოს. სხვაობა ხარისხსა და ინტენსიურობაში აშკარაა, მაგრამ ფუნდამენტური შინაარსი იმდენად ბუნდოვანია, რომ ერთმანეთისაგან საცვებით განსხვავებულ საგნებსაც კი მოიცავს. ბევრი ადამიანისათვის ყველა ხე მხოლოდ ხეა; ერთადერთი, სეზონურ და მარადმწვანე სახეობებად შეუძლიათ მათი დაყოფა და მათში მხოლოდ თითო-ოროლა ჯიშის გამოჩენვა. ასეთი ბუნდოვანება აზროვნების წინსვლისათვის საკმაოდ დიდი წინაღობა აღმოჩნდება ხოლმე. ტერმინები, რომლებიც ათას სხვადასხვა რამეს აღნიშნავენ, მეტად მოუხერხებელი იარაღებია. ამას ისიც ემატება, რომ ისინი ხშირად გვლაღატობენ კიდევ, რადგანაც, მათი ბუნდოვანი მრავალმნიშვნელოვნების წყალობით, ისეთი საგნები ვერ გაგვიჩვენია ერთმანეთისაგან, რომლების გარჩევაც აუცილებლად გვმართებს.

თავდაპირველი ბუნდოვანებიდან ტერმინთა ზუსტი მნიშვნელობების ამოზრდა, ჩვეულებრივ, ორი მიმართულებით ხდება: საგანთა კლასის აღმნიშვნელ სიტყვებში და ინდივიდუალურ საგანთა აღმნიშვნელ სიტყვებში (შეადარეთ იმას, რაც ზემოთ შინაარსების განვითარებაზე ითქვა); პირველი ჯგუფის სიტყვები აბსტრაქტულ აზროვნებასთან ასოცირდება, მეორისა კი — კონკრეტულთან. რომელიღაც ავსტრალიურ ტომს თურმე კლასების აღმნიშვნელი სიტყვები ცხოველი და მცენარე არ გააჩნია მაშინ, როდესაც მათ ენაში თითოეული მცენარე და ცხოველი სპეციფიკური სახელით აღინიშნება. ლექსიკის ამგვარი სიმწირე კონკრეტულობისა და გან-

ზოგადი — როგორც ბუნდოვანი და როგორც საცვებით გარკვეული

სიტყვების ორმხრივი აზრობრივი და შინაარსობრივი ზრდა

საზღვრულობის პროგრესირებაზე მიგვითითებს, მაგრამ მხოლოდ ცალმხრივი მიმართულებით. სპეციფიკური თვისებები კი განირჩევა ერთმანეთისაგან, მაგრამ მათი ურთიერთმიმართებები ანუ კლასები – არა.<sup>1</sup> მეორე მხრივ, ფილოსოფიისა და საბუნებისმეტყველო საგნების ზოგადი ასპექტებისა თუ საზოგადოებრივი მეცნიერებების შემსწავლელებს შეუძლიათ, აითვისონ იმ ტერმინთა უზარმაზარი მარაგი, რომლებიც სპეციფიკურ საგნებსა და მათ კლასებს აღნიშნავენ. ჩვეულებრივი გამოყენება ისეთი ტერმინებისა, როგორცაა *მიმეზ-შედევობრივი კავშირი, კანონი, საზოგადოება, ინდივიდი, კაპიტალი* და ა. შ. ამ ტენდენციის უშუალო ილუსტრაციაა.

ენის ისტორიაში ლექსიკის ზრდის ორივე ასპექტს ვხედავთ, რომელიც სიტყვათა შინაარსის ცვლილებებშია წარმოჩენილი: ზოგი ის სიტყვა, რომელსაც თავდაპირველად ფართო გამოყენება ჰქონდა, ვიწროვდება და მხოლოდ მნიშვნელობათა შეფერილობების გამოხატვით იფარგლება; სხვები კი, რომლებიც თავდაპირველად სპეციფიკურ შინაარსებს აღნიშნავდნენ, პირიქით – ფართოვდება და უკვე ურთიერთმიმართებებსაც გამოხატავს. ტერმინი ვერნაკულარი, რომელიც ზოგად ლინგვისტიკაში ამჟამად ადგილობრივ დიალექტს ან მშობლიურ ენას აღნიშნავს, სიტყვა *ვერნა*-ს (ბატონის კარზე ანუ ადგილობრივად დაბადებული მონა) განზოგადების შედეგად წარმოიშვა; ხოლო ტერმინმა პუბლიკაცია ნაბეჭდი პროდუქციით კომუნიკაციის დამყარების მნიშვნელობა ამ სიტყვით აღნიშნული ზოგადად ყოველგვარი კომუნიკაციის მნიშვნელობის დავიწროებით მიიღო.

ეს ისტორიული ცვლილებები განათლების სფეროში დასაქმებულ ადამიანებს იმ ცვლილებათა გააზრებას გაუადვილებს, რომლებთანაც ინდივიდებს პირადად უწევთ გამკლავება ინტელექტუალური რესურსების გამდიდრების პროცესში. გეომეტრიის სწავლისას, მოსწავლემ უნდა მოახერხოს ორივე – მნიშვნელობის დავიწროებაცა და გაფართოებაც – ისეთ ნაცნობ სიტყვებთან მი-

სიტყვები  
მნიშვნელობებს  
იცვლიან, რათა  
ლოგიკური ფუნქციაც  
შეიცვალონ

ამავე ტიპის  
ცვლილებებს  
განიცდის  
მოსწავლეთა  
ლექსიკაც

1 ტერმინი „ზოგადი“ თავდაც ბუნდოვანი ტერმინია და ნიშნავს (საკუთესო ლოგიკური აზრით) ურთიერთდაკავშირებულსა და (ჩვეულებრივი აზრით) განუსაზღვრელს, ბუნდოვანს. ზოგადი, პირველი გაგებით, აღნიშნავს გარკვეული ურთიერთობების პრინციპის დისკრიმინაციას; მეორე გაგებით კი, დისკრიმინაციის არარსებობას სპეციფიკურ ან ინდივიდუალურ თვისებებს შორის.

მართებით, როგორცაა, მაგალითად, წორფე ანუ ხაზი, ზედაპირი, კუთხე, კვადრეტი და წრე. ამ სიტყვების პოპულარული

მნიშვნელობები, ერთი მხრივ, ზუსტ, საილუსტრაციო მნიშვნელობებად უნდა დავიწროვდეს; მეორე მხრივ კი – უნდა გაფართოვდეს და ის ზოგადი რელატიური ცნებებიც უნდა მოიცვას, რომლებიც მათ ყოველდღიურ სასაუბრო ვერსიაში არ იგულისხმება. ფერისა და ზომის კატეგორიები უნდა გამოირიცხოს, ხოლო მიმართულებების, მათი ვარიაციებისა და საზღვრების რელაციები აუცილებლად უნდა იქნეს შენარჩუნებული. ამგვარი ტრანსფორმაციები, ბუნებრივია, ყველა სასწავლო საგანში იჩენს თავს. სწორედ ამ დროს ჩნდება ხოლმე პოპულარული და პრაქტიკული შინაარსების – ადეკვატურ ლოგიკურ იარაღებად გადააზრების ნაცვლად – იზოლირებულ მნიშვნელობებში აღრევის საფრთხე.

ტექნიკური  
ტერმინების  
ღირებულება

საერთაშორისო ტერმინები, რომლებიც იხმარება მათი ერთ-ერთი, ყველა, ან ერთადერთი მნიშვნელობით, ტექნიკურ ტერმინებად იწოდება. საგანმანათლებლო მიზნებისათვის ტექნიკური ტერმინები მხოლოდ რაიმე კონკრეტული მნიშვნელობით გამოიყენება, და არა სიტყვის სრული მნიშვნელობით, რადგანაც ისინი ტექნიკური იმის გამო კი არაა, რომ მათი ვერბალური ფორმა უჩვეულოა, არამედ იმიტომ, რომ ზუსტი და კონკრეტული მნიშვნელობა გამოხატონ. ჩვეულებრივი სიტყვები მაშინ იქცევიან ხოლმე ტექნიკურ ტერმინებად, როცა საერთაშორისო გამოყენებისათვის მათ სწორედ ამ მიზნით მიმართავენ. როდესაც ინდივიდი უფრო აკურატულად იწყებს აზროვნებას, მისი ტექნიკური ლექსიკაც შესაბამისად მდიდრდება. მასწავლებლები ცდილობენ, ბალანსი დაამყარონ ტექნიკურ ტერმინებთან დაკავშირებულ უკიდურესობებს შორის. ერთი მხრივ, ტექნიკური ლექსიკა ყოველი მიმართულებით უნდა გამდიდრდეს, თუნდაც ერთი მარტივი მოსაზრების გამო – ტერმინოლოგიის დასწავლა, რომელსაც სიტყვიერი ახსნები და განსაზღვრებები ახლავს, ახალი იდეების შეცნობის ტოლფასია. მოგვიანებით, როდესაც მასწავლებლები დაინახავენ, თუ რამხელა საქმე გაკეთდა ცალკეული დარგის სიტყვათა აკუმულირებით და რაოდენ მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანა ამან ბავშვების განსჯის ბუნებრივი მონაცემების განვითარებაში, მეორე უკიდურესობისაკენ გადახრას იწყებენ: ტექნიკური ტერმინები უკუივდება, ანუ

მათი „ჩვეულებრივი სიტყვებით“ ჩანაცვლება იწყება; მაგალითად, არსებითი სახელების ნაცვლად „სიტყვა-სახელებს“ ხმარობენ, ზმნის ნაცვლად – „სიტყვა-მოქმედებებს“; ბავშვებმა, გამოკლების ნაცვლად, გარკვეულ რაოდენობას გარკვეული რიცხვი უნდა „ჩამოაშორონ“; მათ შეუძლიათ თქვან, რამდენია „ოთხჯერ აღებული ხუთი“, მაგრამ არ უნდა თქვან, ხუთი გამრავლებული ოთხზე და ა. შ. ამ რეაქციას საფუძვლად ბგერითი ინსტრუმენტირების ინსტინქტი უდევს – პრეტენზიული უღერადობის სიტყვების მიმართ ანტიპათია იმის გამო ჩნდება, რომ ისინი ნაცნობ რეალობას კი არ ასახავენ, არამედ რაღაც ხელოვნურ შინაარსებს. და მაინც, ძირეული სირთულე სიტყვებში კი არ ძევს, არამედ იდეებში. თუ იდეის წვდომა ვერ ხერხდება, მისი უფრო ნაცნობი სიტყვებით სახელდება არაფრის მომტანი არ არის; ხოლო თუ იდეა სწორადაა გააზრებული, მისი გამომხატველი ტერმინი კიდევ უფრო ამყარებს მის შინაარსს და აადვილებს ამ შინაარსის დამახსოვრებას. ტერმინები, რომლებიც მხოლოდ ერთადერთი მნიშვნელობისაა, თანდათან, ძალიან მცირე დოზებით უნდა გავაცნოთ ბავშვებს; მხოლოდ იმ სიტუაციას უნდა მივუსადაგოთ, რომელიც ზედმიწევნით ზუსტად ეხმიანება მათ შინაარსს.

(იი) თანამიმდევრული დისკურსი. როგორც ვნახეთ, ენა არა მხოლოდ აკავშირებს შინაარსებს, არამედ მათ სელექციასა და გამყარებასაც ახერხებს. თუ ყოველი მნიშვნელობა გარკვეულ სიტუაციურ კონტექსტში ჯდება, მაშინ ყოველი სიტყვის კონკრეტული რეალიზაცია რომელიმე წინადადების განუყოფელი ნაწილია (ან თავადვე იქცევა შეკუმშულ წინადადებად), ხოლო წინადადება, თავის მხრივ, რომელიმე ვრცელი ტექსტის – აღწერის, ხდომილების ანდა მსჯელობის ფრაგმენტია. ალბათ ზედმეტი იქნება იმის გამეორება, რაც უკვე ითქვა მნიშვნელობების მწყობრად, უწყვეტ ლოგიკურ ხაზზე განლაგების მნიშვნელობაზე; მაგრამ ის კი უნდა აღინიშნოს, თუ როგორ უშლის ხელს ზოგიერთი სასკოლო პრაქტიკა ვერბალური სიმწყობრის დაცვასა და, ამდენად, სისტემურ რეფლექსიასაც. (ა) მასწავლებლებს ხშირად ჩვევად აქვთ ხოლომე გავრცობილი დისკურსის მონობოლიზება. ბევრი მათგანი (თუ ყველა არა) უთუოდ გაიკვირვებს, თუკი დღის ბოლოს ვეტყვით, რომ გაკვეთილებზე მოსწავლეებზე გაცილებით მეტი ილაპარაკეს. ბავშვების საუბარი

თანამიმდევრული  
დისკურსის  
მნიშვნელოვნება

ხშირად მხოლოდ შეკითხვებზე მოკლე პასუხების გაცემით ანდა მოკლე და დაუკავშირებელი წინადადებების წამოძახებით შემოიფარგლება. ხანგრძლივად საუბარი და ახსნა მუდამ მასწავლებლის პრეროგატივაა, რომელიც, ამასთანავე, დროდადრო მოსწავლესაც ეხმარება მოკლე პასუხის სწორად გაცემაში, და შემდგომ იმასაც ხანგრძლივად აზუსტებს, თუ რისი თქმა უნდოდა პასუხის გამცემს. ფრაგმენტული დისკურსის ჩვევის ამგვარი შეგულიანება, ცხადია, ბავშვის მიძიმე და დამანგრეველი ინტელექტუალური გავლენის ქვეშ მოქცევით მთავრდება ხოლმე.

კანტიკუნტად  
დასმული კითხვები

(ბ) ვაკვეთილზე საშინაო დავალების ძალიან მოკლედ გამოკითხვა (ჩვეულებრივ, იმ ერთადერთი მიზნით, რომ მოსწავლეთა გამოკითხვის დრო მაქსიმალურად შემცირდეს) უმოკლესი „ანალიტიკური“ კითხვებით, ზოგადად, იმავე ეფექტს იძლევა. ეს ბოროტება ყველაზე მეტად ისეთი საგნების ვაკვეთილებზე იჩენს ხოლმე თავს, როგორცაა ისტორია და ლიტერატურა, სადაც თავად მასალაც ისეთი მწირი და შემჭიდროვებული ნაწყვეტების სახით არის ხოლმე წარმოდგენილი, რომ ტექსტის მთლიანობაც ირღვევა, თხრობის პერსპექტივაც ბარალდება და თავად თემა და იდეაც დაუკავშირებელი, ერთი დონის დეტალების აკუმულატორის სახით წარმოგვიდგება ხოლმე. უფრო ხშირად, ვიდრე ამას მასწავლებელი აცნობიერებს, იგი თავად ცდილობს, შექმნას ფონი ამოგდებული ფრაგმენტების საკუთარი ინტერპრეტაციებით ჩანაცვლების ხარჯზე; მაგრამ ამ ფონზე მოსწავლეთა ფრაგმენტული ცოდნა მეტად უბადრუკად და შეუსაბამოდ ისახება.

შეცდომების  
თავიდან აცილების  
მიზნად დასახვა

(გ) აზროვნების გასავითარებელი ძალის მოკრების ნაცვლად, ბავშვების მთელი ყურადღების გადატანა შეცდომების თავიდან არიდებაზე, არანაკლებ საზიანოა მწყობრი და გაბმული დისკურსის ჩვევის განვითარებისათვის. ბავშვებს, რომლებიც მოწადინებულნი არიან, საკუთარი აზრი გამოთქვან, იმდენად ხშირად მივუთითებთ ხოლმე საუბრისას დაშვებულ აზრობრივ თუ ვერბალურ შეცდომებზე, რომ მთელი ის ენერგია, რომელიც მწყობრ აზროვნებაზე უნდა დაეხარჯათ, შეცდომების არდაშვებაზე ფიქრში ეხარჯებათ; უკიდურეს შემთხვევაში კი სრულ დამუნჯებამდეც მიდიან ხოლმე, რაც ყოველგვარი შეცდომის დაშვებისაგან თავის დაძვრენის უებრო ხერხია. საკუთარი აზრის ძნელად გამოთქმის ტენდენცია განსაკუთრე-

ბით თვალსაჩინოა თემების, ესეების და კომპოზიციების წერისას. მასწავლებლები რჩევასაც კი აძლევენ ხოლმე პატარა ბავშვებს, რომ ტრივიალურ თემებზე წერონ, მაქსიმალურად მოკლე წინადადებების გამოყენებით, რათა ბევრი შეცდომის დაშვებისაგან თავი დაიზღვიონ. რაც შეეხება ზედა კლასებისა და კოლეჯების მოსწავლეებს, მათი წერითი სამუშაო ხშირად მხოლოდ შეცდომების პოვნისა და გასწორების დავალებით შემოიფარგლება ხოლმე. შედეგად მიღებული თავშეკავებულობა და თვითკონტროლი მხოლოდ ერთი ნაწილია იმ ბოროტებისა, რომელიც ამ ნეგატიური იდეალიდან გამომდინარეობს.

**თავი მეთოხმედი**  
**დაკვირვებისა და ინფორმაციის როლი აზროვნების**  
**ბანვიტარებაში**

ფაქტების ცოდნა  
აუცილებელია  
აზროვნებისათვის

აზროვნება არის კონკრეტული საკითხის მწყობრად ჩამოყალიბება იმისდა მიხედვით, თუ რას ეხება და რაზე მიგვითითებს იგი. აზროვნება საკითხის ჩამოყალიბების გარეშე ისევე არ არსებობს, როგორც საჭმლის მომწელებელი სისტემის ფუნქციონირება საკვების მიუღებლად. აქედან გამომდინარე, გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება იმას, თუ როგორ არის დასმული საკითხი. თუ ის არასაკმარისი ან მეტისმეტად ჭარბი მონაცემებითაა წარმოდგენილი, ანდა არათანმიმდევრულად და ნაწყვეტ-ნაწყვეტ არის მოცემული, აუნაზღაურებელი ზარალი მოაქვს აზროვნების ჩვევებისათვის. თუ პირადი დაკვირვებით ან სხვა წყაროებით (მოსმენით ან წიგნებიდან) მიღებული ინფორმაცია სწორადაა წარმართული, უნდა ჩავთვალოთ, რომ ლოგიკის ომი ნახევრად მოგებულია, რადგან საკითხთან დაკავშირებული საინფორმაციო არხები ეფექტურად ფუნქციონირებს.

**§ 1. დაკვირვების ღირებულება და მისი ბუნება**

„ფაქტების“  
თვითმიზნად  
გადაქცევის მცდარი  
ტენდენცია

საგანმანათლებლო რეფორმატორების ზემოაღნიშნული პროტესტი ენის ზედმეტად და არასწორად გამოყენების გამო, ალტერნატიულ ვარიანტად პირად და უშუალო დაკვირვებას გვთავაზობდა. რეფორმატორები გრძნობდნენ, რომ ლინგვისტურ ფაქტორზე კონცენტრირება ყოველგვარ საშუალებას უსპობდა მოსწავლეებს, პირადად გასცნობოდნენ რეალურ ფაქტებს და, ამდენად, ისინი გრძნობად აღქმას მიმართავდნენ არსებული ხარვეზის ამოსავსებად. გასაკვირი არც არის, რომ ეს ენთუზიამით აღსავსე მცდელობა ხშირად ვერ უპასუხებდა კითხვებს, თუ როგორ და რატომ არის დაკვირვება საგანმანათლებლო ფაქტორი და, აქედან გამომდინარე, დაკვირვების წარმოებას თვითმიზნად ხდიდა, მიუხედავად



იმისა, რა მასალაზე და როგორ პირობებში მიმდინარეობდა იგი. დაკვირვების ასეთი იზოლირება ჯერ კიდევ ჰპოვებს ხოლმე გამართლებას იმ მოსაზრებაში, რომ ჯერ ეს უნარი უნდა განვითარდეს, რათა შემდგომ მეხსიერებისა და წარმოსახვის უნარებიც განვითარდეს, რასაც ბოლოს ზოგადად აზროვნების უნარის განვითარება მოჰყვება შედეგად. ამ თვალსაზრისით, დაკვირვება იმ ნედლი მასალით მომმარაგებელ პროცესად აღიქმება, რომელიც მოგვიანებით რეფლექსიის პროცესებით უნდა გადამუშავდეს. ჩვენმა ადრე მოყვანილმა ნააზრევმა ალბათ ნათელი მოჭინა ამ მოსაზრების სიყალბეს იმით, რომ დაამტკიცა, თუ როგორ ახლავს თან თუნდაც უმარტივესი აზროვნების პროცესი ჩვენს ნებისმიერ მოქმედებას, გარდა წმინდად ფიზიკური მოქმედებისა.

1. ნებისმიერ ადამიანს აქვს ცნობისმოყვარეობიდან გამომდინარე ბუნებრივი მოთხოვნილება, რაც შეიძლება მეტი საგანი, მოვლენა თუ ადამიანი გაიცნოს. სამხატვრო გალერეებში გამოკიდებული წარწერა, რომ ქოლგებითა და ჯოხებით შესვლა აკრძალულია, სწორედ იმას მოწმობს, რომ ბევრი ადამიანი ექსპონატის მხოლოდ ნახვით არ კმაყოფილდება; ისინი რაღაცას ისაკლისებენ, ვიდრე საგანთან პირდაპირ კონტაქტს არ დაამყარებენ. სრულყოფილად და ახლოდან შეცნობის ეს სურვილი სავსებით განსხვავდება ნებისმიერი გაცნობიერებული დაკვირვების ინტერესისაგან, რომელსაც მარტოოდენ დაკვირვების სურვილი შეიძლება იწვევდეს. ამ შემთხვევაში, მოტივი ექსპანსიის და „თვითრეალიზაციის“ სურვილია. ეს სურვილი თანაზიარობის წადილია, რომელიც სოციალურ და ესთეტიკურ თანაზიარობას უფრო გულისხმობს, ვიდრე კოგნიტურს. მიუხედავად იმისა, რომ ამ ტიპის ინტერესი ბავშვებში უფრო სჭარბობს (ვინაიდან მათი არსებული გამოცდილება მეტად მწირია, ხოლო პერსპექტიული – მეტად ვრცელი), ის უფროსებსაც ახასიათებს, თუ ეს ინტერესი ყოველდღიური რუტინული საქმიანობის გამო არ დაჩლუნგდა. ეს თანაზიარობის ინტერესი წარმოადგენს მედიუმს იმ პუნქტების შესაკრავად, რომლებიც სხვა შემთხვევაში განსხვავებული, დაუკავშირებელი და ინტელექტუალური აქტივობისათვის სრულიად გამოუსადეგარი ფაქტები იქნებოდა. აღნიშნული სისტემები, ცხადია, სოციალური და ესთეტიკური უფროა, ვიდრე გაცნობიერებულად ინტელექტუალური, მაგრამ ისინი ბუნებრივი მედიუმის როლს ასრულებენ უფრო გაცნო-

თანაზიარობის  
მოტივი შეცნობის  
გავრცობილ  
პროცესში

ბიერებული ინტელექტუალური კვლევებისათვის. ზოგი განმანათლებელი გვირჩევს, რომ ბუნებისმცოდნეობის სწავლება დაწყებით სკოლებში უნდა მიმდინარეობდეს ბუნების სიყვარულითა და მისით ესთეტიკური ტკბობის კულტივირების ფონზე, და არა პირწმინდად ანალიტიკური განწყობით. სხვებიც გვაიძულებენ, ყურადღება ცხოველებისა და მცენარეების მოვლაზე გავამახვილოთ. ეს ორივე მნიშვნელოვანი რეკომენდაცია გამოცდილებიდან მომდინარეობს, და არა თეორიიდან, მაგრამ ისინი სწორედ იმ თეორიული თვალსაზრისის საუკეთესო მაგალითებია, რაზეც ახლა ვსაუბრობთ.

ანალიტიკური  
შემოწმება მოქმედების  
მიზნით

II. ჩვეულებრივი განვითარებისას, სპეციფიკური ანალიტიკური დაკვირვებანი თავდაპირველად ლამის ექსკლუზიურად არის ხოლმე დაკავშირებული აქტივობის ჩასატარებლად საჭირო საშუალებებისა და მიზნების განსაზღვრის აუცილებლობასთან. როდესაც ადამიანი რაიმეს აკეთებს, იგი იძულებულია, თუ საქმის წარმატებით დასრულება სურს (და ეს საქმე მისთვის რუტინული აუცილებლობა არ არის), გამოიყენოს თვალეები, ყურები, ხელით შეხება, როგორც მოქმედების წარმართველი საშუალებანი. შეგრძნებების მუდმივი და ყურადღებიანი გავარჯიშების გარეშე, თამაშის წარმართვაც კი შეუძლებელია. საქმის ნებისმიერი ფორმით შესრულებისას, უნდა ყურადღებით ვაკონტროლოთ დაკვირვების მასალა, ხელშემშლელი ფაქტორები, სამუშაო დანადგარები, ყოველი მარცხი და ყოველი წარმატება. გრძნობადი აღქმა უნებურად ანდა მხოლოდ გავარჯიშების მიზნით არასოდეს იჩენს თავს; იგი მაშინ ამოქმედდება, როდესაც წარმატებას გვინდა მივალწიოთ ჩვენთვის საინტერესო საქმეში. მიუხედავად იმისა, რომ ეს მეთოდი გონების გასავარჯიშებლად არ არის შექმნილი, იგი დიდ ეფექტს ახდენს სწორედ ამ მიმართულებით და თანაც სავსებით რადიკალური და ეკონომიური გზით. ფორმებზე სწრაფი და გამჭრიახი დაკვირვების ჩვევათა გამოსამუშავებლად, მასწავლებლებს ათასგვარი სქემა აქვთ შემუშავებული, ეს შეიძლება იყოს სიტყვების ჩამოწერა (თუნდაც უცნობ ენაზე), ციფრებისა და გეომეტრიული ფიგურების გარკვეული თანამიმდევრობით განლაგება, რომელიც მოსწავლეებმა, წამიერი თვალის შევლების შედეგად, თანამიმდევრულად უნდა დააღაგონ. ბავშვები სურათისა და უაზრო კომბინაციების სწრაფად დამახსოვრებისა და მათი დეტალური რეპროდუცირების არაჩვეულებრივ უნარს იძე-

ნენ, მაგრამ წვრთნის ასეთი მეთოდები, რაც უნდა ფასეული იყოს, ნაუცბათევი თამაშებისა და დამღლეი რუტინისაგან დროებითი გადახვევის თვალსაზრისით, ვერაფრით ვერ შეედრება თვალისა და ხელის იმ გაწაფვას, რომელიც იარაღებით ხესა და ლითონებზე მუშაობას მოაქვს, ანდა თუნდაც მებაღეობას, საჭმლის დამზადებასა და ცხოველების მოვლას. იზოლირებული სავარჯიშოებით წვრთნა არანაირ დეპოზიტს არ ტოვებს და არსად არ მიგვიყვანს; ამ დროს შეძენილ ტექნიკურ უნარსაც კი მეტად მწირი შესაძლებლობები და გამოყენების პრაქტიკულად უმნიშვნელო სფეროები აქვს. დაკვირვების უნარის გამომუშავების მეთოდთა კრიტიკა იმის გამო, რომ ბევრი ადამიანი სწორად ვერ აღიდგენს ხოლმე ფორმებს ანდა ციფრების განლაგებას თავისივე მაჯის საათზე, სრულიად უმიზნო და უაზროა, რადგანაც ადამიანები იმიტომ კი არ უყურებენ საათს, რომ დაადგინონ, 4 საათი როგორაა მითითებული – III-ით თუ IV-ით, არამედ იმიტომ, რომ გაიგონ, რომელი საათია; და თუკი დაკვირვებით ეს პრობლემა მოგვარდება, სხვა დეტალების აღმოჩენა და გააზრება სრულიად არარელეევანტურია და დროის უქმად კარგვაა. დაკვირვების უნარის გავარჯიშებაში მხოლოდ საბოლოო მიზანი და დაკვირვების მოტივაციაა მნიშვნელოვანი.

შეგრძნებების პირდაპირი და არაპირდაპირი განვითარება

III. შემდგომი, დაკვირვების უნარის უფრო ინტელექტუალური და მეცნიერული გავარჯიშება, პრაქტიკულის თეორიულ რეფლექსიაში გადაყვანის ზემოთ განხილულ ხაზს მიუყვება (იხ. თავი X). როდესაც პრობლემა აღმოცენდება და გამოიკვეთება, დაკვირვება ნაკლებად არის ხოლმე მიმართული იმ ფაქტებზე, რომლებიც პრაქტიკულ მიზნებს ისახავს; იგი უფრო თავად პრობლემის გარშემო წარმოებს. ის, რაც სასკოლო დაკვირვებებს ინტელექტუალურად არაეფექტურს ხდის, მათი იმ პრობლემის არსისაგან დამოუკიდებლად წარმართვაა, რომლის გადაჭრასაც უნდა ემსახურებოდნენ. ამ იზოლირების ფაქტებს მთელ განათლების სისტემაში შეგვიძლია მივადევნოთ თვალი – საბავშვო ბაღიდან დაწყებული, კოლეჯებით დამთავრებული. ყველა სასწავლო დაწესებულებაში, სწავლების რომელიმე ეტაპზე მაინც, აუცილებლად აღმოვაჩინოთ დაკვირვებასთან ისეთ დამოკიდებულებას, თითქოს დაკვირვება თვითმიზანი იყოს, და არა იმ მასალის მოძიების საშუალება, რომელმაც ნათელი უნდა მოჭვინოს რაიმე სირთულეს და მის გადალახვაში დაგვე-

მეცნიერული დაკვირვება გარკვეულ პრობლემებთანაა დაკავშირებული

„საილუსტრაციო  
საგნებზე  
ორიენტირებული“  
გაკვეთილები  
პრობლემას  
იშვიათად ჭრიან

მაროს. საბავშვო ბალებში უხვად მიმართავენ გეომეტრიულ ფიგურებზე დაკვირვების პრაქტიკას – წრფეებზე, ზედაპირებზე, კუბებზე, მათ ფერებსა და ზომებზე და ა. შ. დაწყებითი საფეხურის სკოლებში, სახელწოდებით, „საილუსტრაციო საგნებზე ორიენტირებული“ გაკვეთილები, ყურადღება ზერელედ მახვილდება საგანთა ფორმასა და თვისებებზე – ვაშლი, ფორთოხალი, ცარცი – რომლებიც სტიქიურადაა შერჩეული მაშინ, როდესაც იმ საგნებში, რომლებიც „ბუნების კარში“ ერთიანდება, ამავე ტიპის დაკვირვება წარმოებს ფოთლებზე, ქვებზე და მწერებზე, რომლებიც ასევე არაგვეგამომიერად არის შერჩეული. ზედა კლასებსა და კოლეჯებში მოსწავლეები უკვე მიკროსკოპისა და ლაბორატორიული ცდების საშუალებით აწარმოებენ დაკვირვებას, მაგრამ ისე, თითქოს ცალკეული ფაქტების აკუმულირება და დანადგარებით მანიპულირების უნარის შექმნა იყოს განათლების უშუალო მიზანი.

შევადაროთ იზოლირების ამ მეთოდებს ჯეკონზის მოსაზრება იმის თაობაზე, რომ მეცნიერის მიერ წარმართული დაკვირვება ეფექტურია „მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როდესაც მოტივირებულია და წარმართება კონკრეტული თეორიის დამტკიცების იმედით“; და რომ „იმ საგანთა რიცხვი, რომლებსაც შეიძლება დავაკვირდეთ ან ცდის ობიექტებად ვაქციოთ, განუსაზღვრელია, და თუ ჩვენ უბრალოდ გვინდა, რომ ჩამოვწეროთ იმ ფაქტთა ნუსხა, რომლებსაც გარკვეული მიზანი არ გააჩნია, ჩვენს ჩანაწერს არანაირი ფასი არ ექნება.“ მკაცრი თვალთუხაობით თუ შევხედავთ, ჯეკონზის პირველი მოსაზრება საკმაოდ ვიწროა. მეცნიერი მხოლოდ იმიტომ კი არ აწარმოებს დაკვირვებას, რომ იდეა (ანდა შემოთავაზებული განმარტება) გადაამოწმოს, არამედ იმიტომაც, რომ პრობლემის არსი დაადგინოს და ამის მიხედვით შექმნას ჰიპოთეზა. მაგრამ მისი შენიშვნის პრინციპი, კერძოდ ის, რომ მეცნიერისათვის დაკვირვებების აკუმულირება თვითმიზანი კი არ არის, არამედ ზოგადი ინტელექტუალური დასკვნის გამოტანის საშუალებაა, სავსებით მართებულია. ვიდრე ეს პრინციპი განათლებაშიც არ ამოქმედდება, ყოველგვარი დაკვირვება არასაინტერესო და განწირული საქმიანობა იქნება, ან ტექნიკური უნარების ისეთ ფორმებს განავითარებს, რომლებიც ინტელექტუალურ წყაროებად არ გამოდგება.

**§ 2. დაკვირვების მეთოდები და მასალები სკოლებში**

საუკეთესო სასკოლო მეთოდები უამრავი ისეთი შეთავაზებით გვამარაგებენ, რომლებიც საშუალებას გვაძლევს, დაკვირვებას სათანადო ადგილი მივუჩინოთ გონების წვრთნის პრაქტიკაში.

I. ისინი ემყარება ჯანსაღ მოსაზრებას იმის თაობაზე, რომ დაკვირვება *აქტიური* პროცესია; ის რაიმე ისეთის აღმოჩენის მიზნით ჩატარებული კვლევა-ძიებაა, რომელიც ადრე უცნობი და თვალისათვის შეფარული იყო, და რომელიც საჭიროა რაიმე პრაქტიკული თუ თეორიული მიზნის მისაღწევად. დაკვირვება არ უნდა აგვერიოს იმის აღიარებასა თუ შემეცნებაში, რაც უკვე ცნობილია. ისეთი რამის იდენტიფიცირება, რაც უკვე გააზრებულია, შემდგომი კვლევის აუცილებელი წინაპირობაა, მაგრამ ეს შედარებით ავტომატური და პასიური ქმედებაა; მაშინ, როდესაც დაკვირვება, როგორც ასეთი, შეგნებული ძიებაა. აღიარება ეხება ხოლმე რაიმე უკვე კარგად დამუშავებულის მიღებას, დაკვირვება კი – უცნობის დამუშავებას. საყოველთაოდ ცნობილი მოსაზრებები იმის თაობაზე, რომ პერცეფცია ცარიელ ფურცელზე რაიმეს დაწერას ჰგავს, ანდა გონებაში რაიმე ხატის ისეთნაირ აღბეჭდვას, როგორც ბეჭედდასმულ ცვილზე გამოისახება ხოლმე კონკრეტული გამოსახულება, ანდა სულაც ფოტოსურათის გაჩენას ფირის გამჟღავნებისას (მოსაზრებები, რომლებმაც გამანადგურებელი როლი შეასრულეს საგანმანათლებლო მეთოდიკაში), იმის გამო აღმოცენდებიან ხოლმე, რომ ერთმანეთისაგან ვერ გაურჩევიათ ავტომატური აღიარება და ნამდვილი დაკვირვების კვლევითი ხასიათი.

II. დაკვირვებით შესასწავლი მასალის სწორად შერჩევაში ძალიან გამოგვადგება იმ ტიპის გულანთებული და ზედმიწევნით ყურადღებიანი დაკვირვების გახსენება, რომელიც თან ახლავს ხოლმე რაიმე საინტერესო ამბის მოსმენასა თუ თეატრალური წარმოდგენის ყურებას. დამკვირვებლის ყურადღება პრაქტიკულად პიკს აღწევს, როდესაც სიუჟეტი კულმინაციას უახლოვდება. რატომ? – იმიტომ, რომ ძველის და ახლის, ნაცნობისა და მოულოდნელის კომბინაციები კარგადაა დაბალანსებული. ჩვენ თვალს ვერ ვაშორებთ ხოლმე სცენასა თუ ამბის მთხრობელის მოსაუბრე ბაგეს, რადგანაც ჩვენი გონება მოლოდინის გრძნობითაა შეპყრობილი.

დაკვირვება უნდა შეიცავდეს აღმოჩენას

ისევე, როგორც შეყვონებას ცვლილების თანდათან გამოაშკარავების პროცესში

სიუჟეტის განვითარების ალტერნატიული ვარიანტები უკვე შემოთავაზებულია, მაგრამ ჩვენ მაინც გაუგებრობითა და მოლოდინით ვართ ატანილნი და მთელი არსებით ველით კითხვებზე პასუხის გაცემას – ახლა რა მოხდება ნეტა? როგორ დასრულდება ეს ყველაფერი? შეადარეთ, თუ როგორი მონდომებითა და ინტერესით აკვირდება პატარა ბავშვი საინტერესო ამბის ყველა გამოკვეთილ მომენტს და როგორი სხვაგვარი – დუნე და ნაძალადევი – არის ხოლმე მისი რეაქცია რომელიმე უძრავ და უსიცოცხლო საგანზე დაკვირვებისას, სადაც არც ალტერნატიული შედეგებია მოსალოდნელი და არც შეკითხვები იბადება.

„სიუჟეტური ინტერესი“, რომელიც მანიფესტირებულია აქტივობაში

როდესაც ინდივიდი რაიმე საქმის კეთებაშია ჩაფლული (საქმისა, რომელიც იმდენად მექანიკური და ჩვეული არ არის, რომ მისი შედეგი სრულიად ნათელი იყოს), სიტუაცია ზემოაღწერილის ანალოგიურია. რაღაც უნდა გამოვიდეს იმისაგან, რაც გრძნობათა ორგანოებით აღიქმება, მაგრამ რა გამოვა, ჯერ კიდევ საორჭოფოა. სიუჟეტი შეიძლება როგორც წარმატებისაკენ, ისე წარუმატებლობისაკენ გავითარდეს, მაგრამ როდის და როგორ, ჯერ არ ვიცით. აქედან გამომდინარეა გულდასმითი და დაძაბული, პირობებსა და შედეგებზე დაკვირვების პროცესი, რომელიც კონსტრუქციულ მანუალურ ოპერაციებს ახლავს ხოლმე. როდესაც საკითხი ნაკლებპიროვნულია, დასასრულისაკენ სვლის პროცესი იმავე პრინციპზე იქნება დაფუძნებული. საყოველთაოდ ცნობილია, რომ ის, რაც მოძრაობს, ყურადღებას იზიდავს; ხოლო ის, რაც უძრავია, ყურადღებიდან გამოგვრჩება ხოლმე. მიუხედავად ამისა, ზოგჯერ გეგონება, რომ სასკოლო დაკვირვების მასალა ვიღაცამ განგებ შეარჩია ისე, რომ ცხოველმყოფელობისა და დრამატული სიმძაფრის ნასახი არ გააჩნდეს, რათა დაკვირვების პროცესი უსიცოცხლო და მაქსიმალურად ინერტული ხასიათისა იყოს. მაგრამ მარტივი ცვლილებების ჩატარება საკმარისი არ იქნება. ჩანაცვლება, გადაკეთება, მოძრაობა დაკვირვებას გამოაცოცხლებს, მაგრამ უბრალო გამოცოცხლებას აზროვნებისათვის სარგებელი არ მოაქვს. ცვლილებები (კარგი სიუჟეტის ეპიზოდებისა არ იყოს) გარკვეული ინტეგრალური თანამიმდევრობით უნდა დალაგდეს; თითოეულმა ცვლილებამ წინარე უნდა შეგვახსენოს და მომდევნოს მიმართ ინტერესი გავვიღვივოს, თუ, რა თქმა უნდა, ცვლილებებზე დაკვირვება ლოგიკურად ნაყოფიერი გვინდა რომ იყოს.

ცოცხალი არსებები, მცენარეები და ცხოველები, ძალიან მაღალი ხარისხით აკმაყოფილებენ ორმხრივ მოთხოვნილებას. იქ, სადაც ზრდაა, მოძრაობაცაა, ცვლილებაც და პროცესებიც მიმდინარეობს; რაც მთავარია, ეს ცვლილებები ციკლურ ხასიათს ატარებენ. ამათგან პირველი – დაკვირვების ინტერესს აღძრავს, ხოლო მეორე – მის ორგანიზებას განაპირობებს. ის დიდი ინტერესი, რომელსაც ბავშვებში მცენარის თესლის დათესვა, მისი გაღვივება და ზრდის ეტაპებისათვის თვალყურის დევნება იწვევს, იმ ფაქტის დამსახურებაა, რომ დრამა მათ თვალწინ თამაშდება; რაღაც ხდება და ამ რაღაცის თითოეული ნაბიჯი მცენარის ბედს განაპირობებს. თუ იმ დიდი წინსვლის შედეგებს შევისწავლით, რომელიც ბოლო წლებში ბოტანიკისა და ზოოლოგიის სწავლებაში მოხდა, დავინახავთ, რომ ბავშვები ცხოველებსა და მცენარეებს „მოქმედ გმირებად“ აღიქვამენ. ეს მოქმედი გმირები რაღაცას სჩადიან; ისინი აღარ აღიქმება უბრალოდ ინერტულ ჯიშებად, გარკვეული სტატიკური თვისებებით, რომელთა ინვენტარიზაცია, სახელდება და რეგისტრირებაა საჭირო. ამ უკანასკნელი მიმართებით წარმოებული დაკვირვება ყალბ „ანალიტიკურ“ ხასიათს ატარებს და მარტივ დაყოფასა და ჩამოთვლამდეა დამცრობილი.

და ზრდის ციკლებში

ცხადია, საგნის სტატიკურ თვისებებზე დაკვირვებას საკუთარი ადგილი და მნიშვნელობა აქვს. მაგრამ იქ, სადაც პირველადი ინტერესი ფუნქციას ეხება, ანუ იმას, თუ რა როლს ასრულებს ესა თუ ის საგანი, უფრო მცირედი ნაწილების ანალიტიკური შესწავლის მოტივაცია ჩნდება. სწორედ ამ მოტივაციის წყალობით ხდება შესაძლებელი სტრუქტურაზე დაკვირვება. ქმედების დაფიქსირების ინტერესი გაუცნობიერებლად გადაიზრდება ხოლომე იმის დაფიქსირების ინტერესში, თუ როგორ ხორციელდება თავად ქმედება; ინტერესი იმის მიმართ, რაც უკვე დასრულებულია, ამ დასრულების აღმასრულებელი ორგანოებისადმი ცნობისწადილში გადადის. მაგრამ როდესაც ვიწყებთ მორფოლოგიური და ანატომიური შესწავლით, როდესაც ვაკვირდებით ფორმის, ზომის, ფერის თავისებურებებსა და ნაწილთა ურთიერთგანლაგებას, მასალა იმდენად მოწყვეტილია ინტერესს, რომ უსიცოცხლო და მოსაწყენი ხდება. ბავშვისათვის იმდენადვე ბუნებრივია, აქტიურად დააკვირდეს მცენარის ფორებს, მას შემდეგ, რაც ის სუნთქვის ფუნქციით დაინტერესდება, რამდენადაც უინტერესოა მისთვის მათი იზოლირებულად, როგორც სტრუქტურის თავისებურების დეტალურად შესწავლა.

სტრუქტურაზე დაკვირვება ფუნქციის დაფიქსირებიდან მომდინარეობს

მეცნიერული  
დაკვირვება

III. ვინაიდან დაკვირვების ინტერესი ნაკლებ პერსონალური ხდება და პირადი მიზნების მიღწევას ნაკლებად ემსახურება; ვინაიდან ის ნაკლებ ესთეტიკურია, ნაკლებად ეხება იმ ნაწილებს, რომლებსაც მთელის ემოციურ ეფექტში წვლილი შეაქვთ, დაკვირვება უფრო შეგნებული და ინტელექტუალური ხარისხისა ხდება. მოსწავლეები ეჩვევიან დაკვირვების წარმოებას იმ მიზნით, რომ (ი) მიხვდნენ, რა სახის სირთულესთან მოუწევთ შეჭიდება; (იი) გამოიტანონ ჰიპოთეზური დასკვნები იმ დამაბნეველ თვისებებზე, რომლებიც დაკვირვების შედეგად ვლინდება; და (იიი) ასეთი სახით შემოთავაზებული იდეების გადასამოწმებლად.

უნდა იყოს  
ექსტენსიური

მოკლედ, დაკვირვება მეცნიერული ბუნებისა ხდება. ასეთ დაკვირვებებში აუცილებლად უნდა იქნას დაცული ბალანსი მათი წარმოების ექსტენსიურ და ინტენსიურ რიტმებს შორის. პრობლემის დადგენა და შემოთავაზებული ახსნების მნიშვნელობის განსაზღვრა, ფართო მასშტაბისა და მისი ალტერნატიული, შედარებით თავისუფალი ხასიათის რელევანტური ფაქტების მოპოვების მონაცვლეობით უნდა მოხდეს და, შემდგომ, მათგან ყველაზე მნიშვნელოვანი ვარიანტების აკურატული შესწავლაა აუცილებელი. ფართო მასშტაბის, ნაკლებაკურატული დაკვირვება სავალდებულოა იმისათვის, რომ მოსწავლეს წარმოდგენა შეექმნას საკვლევი სფეროს რეალობაზე, მის მახასიათებლებსა და შესაძლებლობებზე და, რაც მთავარია, იმ მასალის გონებაში აკუმულირებისათვის, რომელიც მოგვიანებით შეთავაზებად შეიძლება ჩამოყალიბდეს.

და ინტენსიური

ინტენსიური შესწავლა იმ ნიშნითაა სავალდებულო, რომ პრობლემის ლოკალიზაცია და მისი ჩარჩოების განსაზღვრა მოხდეს, რათა ექსპერიმენტირებისათვის საჭირო პირობები გამოიკვეთოს. თუკი ეს უკანასკნელი, თავისთავად, მეტად სპეციფიკური და ტექნიკურია იმისათვის, რომ შედეგად ინტელექტის განვითარება მოიტანოს, პირველი, ასევე ცალკე აღებული, მეტად ზედაპირული და გაფანტულია, იმისათვის, რომ ინტელექტუალური პროგრესი აკონტროლოს. საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში სავალდებულოა პრაქტიკა, ცოცხალი არსებების ბუნებრივ გარემოში გაცნობა შესანიშნავი ალტერნატივაა მიკროსკოპითა და ლაბორატორიული ცდებით დაკვირვებების დროდადრო ჩასანაცვლებლად. ფიზიკაში შუქის, სითბოს, ელექტრობის, ტენიანობის, გრავიტაციის ფენომენებმა — მათი ბუნებრივი



გამოვლინებით, ანუ ფიზიოგრაფიულ გარემოში – უნდა მოამზადოს მოსწავლეები შერჩეული ფაქტების ზუსტი შესწავლისათვის უკვე ლაბორატორიულ პირობებში. ასეთ შემთხვევაში, მოსწავლეს საშუალება ეძლევა, ისარგებლოს აღმოჩენისა და ტესტირების ტექნიკური სამეცნიერო მეთოდებით და, ამავდროულად, შეინარჩუნოს ენერჯიებზე ლაბორატორიული მონაცემების გარესამყაროს რეალობასთან დაკავშირების უნარი; ეს კი, თავის მხრივ, დაიცავს მას იმ (ხშირად გაჩენილი) შეგრძნებისაგან, რომ შესწავლილი ფაქტები მხოლოდ ლაბორატორიული ღირებულებისაა.

**§ 3. ინფორმაციის გადაცემა**

როდესაც ყველაფერი უკვე ნათქვამი და გაკეთებულია, იმ ფაქტის სფერო, რომელიც ყველასათვის ხელმისაწვდომია, საკმაოდ ვიწრო აღმოჩნდება ხოლმე. ნებისმიერი სახის რწმენაზე, თუნდაც ეს რწმენა ფაქტებთან პირადი, უშუალო გაცნობით იყოს გამყარებული, ამავე საკითხზე სხვათაგან გაგონილ ან წაკითხულ დასკვნებსაც უზარმაზარი ზეგავლენის მოხდენა შეუძლია. მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენს სკოლებში საკმაოდ ფართო მასშტაბით დაინერგა პირდაპირი დაკვირვების პრაქტიკა, სასწავლო მასალის ძირითადი ნაწილი სხვა წყაროებიდან იღებს სათავეს – სახელმძღვანელოებიდან, მოხსენებებიდან და მოსწავლეთა უკუგებითი პასუხებიდან. ამჟამად, ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი საგანმანათლებლო პრობლემა ალბათ ის არის, თუ როგორ მივიღოთ ლოგიკის განვითარებაში დადებითი შედეგი სხვათა ნააზრვის სწორად გადაცემის საფუძველზე.

სავსებით ცხადია, რომ სიტყვა ინსტრუქციასთან ასოცირებული ძირითადი შინაარსი სხვათა დაკვირვების შედეგებისა და დასკვნების მოსწავლეებისათვის გადაცემაა. არც ისაა საეჭვო, რომ ინფორმაციის დახვავების ეს დაუმსახურებელი სასკოლო იდეალი სხვათა ნააზრვის დამსახურებულად გაიდებლების საფუძველზე ხდება. აქედან გამომდინარე, პრობლემას წარმოადგენს ის, თუ როგორ მოვახერხოთ ამ ყველაფრის ინტელექტისათვის სასარგებლო მოვლენად მოქცევა. ლოგიკის ტერმინოლოგიით, სხვათა გამოცდილებიდან ამოღებულ მასალას არსებული ჩვენება ეწოდება; ანუ ეს ის დამამტკიცებელი საბუთია, რომელიც სხვებმა წარმოადგინეს, რათა ადამიანებმა ის სწორი დასკვნის გამოსატანად გამოიყენონ. როგორ უნდა

მოსმენილის საფუძველზე გაცნობის მნიშვნელოვნება

ლოგიკურად, ეს ყველაფერი მხოლოდ ჩვენებისა და დამამტკიცებელი საბუთის რანგში შეიძლება გამოვიყენოთ

გამოვიყენოთ სახელმძღვანელოში აღწერილი თუ მასწავლებლის მიერ გადმოცემული საკითხი ისე, რომ ის რეფლექსიური კვლევის მასალად ვაქციოთ, და არა გამზადებულ ინტელექტუალურ საკვებად, რომლითაც ბავშვი პირდაპირ უნდა გამოვკვებოთ?

სხვათა აზრები  
უხეშად არ  
უნდა ჩავრიოთ  
დაკვირვების  
პროცესში

ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად, შეგვიძლია ვთქვათ: (ი) რომ სხვისი ნააზრების შემცველი მასალის გადაცემა საჭიროებამ უნდა მოითხოვოს. ანუ ეს ის მასალა უნდა იყოს, რომელსაც პირადი დაკვირვებით ვერ მოიპოვებ. თუ მასწავლებელი ან სახელმძღვანელო ისეთ ფაქტებს სთავაზობს მოსწავლეებს, რომლებსაც ოდნავ უფრო მეტი ძალისხმევით თავადაც შეიცნობდა, ეს მოსწავლის ინტელექტუალური დამონების ფაქტი იქნებოდა მისი ინტელექტუალური ინტეგრალურობის დარღვევის გზით. ეს იმას არ ნიშნავს, რომ სხვათა გამოცდილებიდან ამოკრეფილი მასალა მწირი ან ნაწყვეტ-ნაწყვეტი უნდა იყოს. გრძნობადი აღქმის თვალსაზრისით, გარესამყარო და ისტორია უსასრულო მოცულობებს გვთავაზობენ, მაგრამ უშუალო დაკვირვებისათვის მხოლოდ რეალურად შესაძლო სფერო უნდა შევარჩიოთ და გარეშე პირთა ჩარევისაგან საიმედოდ უნდა დავიცვათ.

ისინი დოგმატურად  
არ უნდა ჟღერდეს

(იი) მასალა სტიმულის საფუძველზე უნდა შეიერიეს, და არა დოგმატური კატეგორიულობით. როდესაც მოსწავლეები გაიაზრებენ, რომ შესწავლის ნებისმიერი სფერო საკმაოდ კარგადაა განხილული და, რომ კაცობრიობის ცოდნა ამ სფეროს შესახებ პრაქტიკულად ამომწურავია, ისინი ბევრით მოსწავლეებად დარჩებიან, მაგრამ მკვლევრებად ვერ ჩამოყალიბდებიან. ნებისმიერ აზროვნებას – თუ ეს ტემშარიტი აზროვნებაა – ორიგინალურობის ფაზა გააჩნია. ეს ორიგინალურობა იმას კი არ გულისხმობს, რომ მოსწავლის დასკვნა ყველა სხვა დასკვნისაგან განსხვავებულია; და, მითუმეტეს, იმას, რომ ეს რადიკალურად ახლებური დასკვნაა; ორიგინალურობა არც იმას გულისხმობს, რომ მის მიერ მოძიებული მასალა სხვა მოსწავლეთა მიერ მოძიებულ მასალაზე უხვია და სხვებზე მეტ ცნობილ მოსაზრებას ეყრდნობა; ორიგინალურობა საკითხის მიმართ პირად ინტერესს ნიშნავს, პირად ინიციატივას სხვათა შემოთავაზებების გადასინჯვისა და მათი დასკვნების ექსპერიმენტულად პატიოსნად გადამოწმების საქმეში. ფაქტობრივად, ფრაზა „თავად იფიქრე“ ტავტოლოგიაა, რადგანაც ადამიანის ნებისმიერი ფიქრი ბუნებით მხოლოდ თავისთავადი შეიძლება იყოს.

(იი) ინფორმაციის სახით მოწოდებული მასალა იმ კითხვის რელევანტური უნდა იყოს, რომელიც მოსწავლის გამოცდილებაში სასიცოცხლო მნიშვნელობისაა. ის, რაც იმ დაკვირვებათა სიავეზე ითქვა, რომლებიც თვითმიზნურად და იზოლირებულად იწყებიან და მთავრდებიან, ყოველგვარი შესწორების გარეშე შეიძლება კომუნიკაციურ (გარეთა წყაროებზე დაყრდნობით გადაცემულ) სწავლებლებზე გავავრცელოთ. იმ საკითხის სწავლება, რომელიც არანაირად არ ეხმიანება მოსწავლის საკუთარ გამოცდილებას, ანდა ისე არ არის წარმოდგენილი, რომ მასში ინტერესი აღძრას, ინტელექტუალური მიზნებისათვის მხოლოდ და მხოლოდ წყლის ნაცყაა. იგი ვერაფრით ვერ გამოიწვევს რეფლექსიის პროცესს; ის უბრალოდ დაანაგვიანებს გონებას და ბარიერებს აღუმართავს ნაცოფიერ აზროვნებას ნებისმიერი პრობლემის აღმოცენებისთანავე.

მეორე გზა ამავე პრინციპის დადგენისა არის ის, რომ კომუნიკაციური მეთოდით მიწოდებული მასალა ისეთი უნდა იყოს, რომ ადვილად მოერგოს მოსწავლის არსებული გამოცდილების რომელიმე სისტემასა თუ ორგანიზების სტილს. ფსიქოლოგიის შემსწავლელი კარგად იცნობენ აპერცეფციის პრინციპს – ახალი მასალის ასიმილირებას იმასთან, რაც წინარე გამოცდილებაში უკვე გადახარშული და მონელებულია. ახლა მასალის „აპერცეფტული ბაზისი“, რომელსაც მასწავლებელი ან სახელმძღვანელო გვთავაზობს, შეძლებისდაგვარად, იქიდან უნდა მოვიძიოთ, რაც მოსწავლემ საკუთარი გამოცდილების უფრო პირდაპირი ფორმებიდან მოიპოვა. კარგა ხანია, იკვეთება ტენდენცია, რომ ახალი სასკოლო მასალა მოსწავლის მიერ უკვე ათვისებულ, ძველ სასკოლო მასალას დავუკავშიროთ, იმის ნაცვლად, რომ ის მისსავე კლასგარეშე გამოცდილებას მივაბათ. მასწავლებლები ხშირად ამბობენ: „განა არ გახსოვთ, რა ვისწავლეთ სახელმძღვანელოდან გასულ კვირას?“ ნაცვლად იმისა, რომ თქვან: „განა არ გახსოვთ, ამის მსგავსი რა მოგისმენიათ ან გინახავთ?“ შედეგად, ყალიბდება იზოლირებული და დამოუკიდებელი სასკოლო ცოდნის სისტემა, რომელიც ინერტულად, ზემოდან წაეფინება ხოლმე ჩვეულებრივი გამოცდილების სისტემას, ნაცვლად იმისა, რომ გააფართოვოს, გაამდიდროს და დახვეწოს იგი. მოსწავლეებს ორ დამოუკიდებელ სამყაროში ცხოვრებას ვასწავლით – კლასგარეშე გამოცდილების სამყაროსა და წიგნებისა და გაკვეთილების სამყაროში.

პირად  
პრობლემას უნდა  
უკავშირდებოდეს

და  
გამოცდილების  
წინარე  
სისტემებთან

## თავი მეთხუთმედი გამოკითხვის როლი აზროვნების გავარჯიშებაში

გამოკითხვის  
მნიშვნელოვნება

გამოკითხვისას მასწავლებელი ყველაზე ახლო კონტაქტში შედის მოსწავლესთან. სწორედ აქ იყრის თავს ბავშვების აქტივობის მართვის ისეთი შესაძლებლობები, როგორცაა მათ ენობრივ ჩვევებზე გავლენის მოხდენა და მათი დაკვირვების გარკვეული მიმართულებით წარმართვა. გამოკითხვაზე, როგორც ეფექტურ საგანმანათლებლო იარაღზე, მსჯელობისას, ბუნებრივია, ახალ თემებს არ შევხებით და ბოლო სამ თავში განხილულ საკითხებს დავუბრუნდებით. მეთოდი, რომლითაც გამოკითხვა წარმართება, გადაწყვეტი ტესტია მასწავლებლის უნარისა, სწორი დიაგნოზი დაუსვას საკუთარი მოსწავლეების ინტელექტუალურ მდგომარეობას და სათანადო პირობები შეუქმნას მყარი და ჯანსაღი გონებრივი რეაქციისათვის; სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ეს მასწავლებლის მთელი პედაგოგიური ხელოვნების მეტად ობიექტური გამოცდაა.

გამოკითხვა ვერსუს  
რეფლექსია

სიტყვა გამოკითხვა იმ პერიოდის აღსანიშნად გამოყენება, რომელიც ყველაზე ახლო ინტელექტუალური კონტაქტის პერიოდია, ერთი მხრივ, მასწავლებელსა და მოსწავლეებს და, მეორე მხრივ, მოსწავლესა და მოსწავლეს შორის, შემთხვევითი ფაქტი არ არის. გამოკითხვა, ანუ რე-ციტაცია, ნიშნავს ერთხელ უკვე ნათქვამის ციტირებას, მის ხელახლა მოყოლას, ანდა გამეორებას. ეს პროცესი გამეორებად რომ მოგვენათლა, ალბათ უფრო ცხადი გახდებოდა, რომ საქმე გვაქვს ინსტრუქტაჟის ფონზე წარმოებული მეორადი ინფორმაციის გამეორებასთან, რომელიც სწორი რეპლიკების ანუ პასუხების დამახსოვრების ხარჯზე ხდება, მათი მართებულად და დროულად რეალიზების მიზნით. ყველაფერი, რაც ამ თავში ითქმება, უმნიშვნელოა იმ მთავარ ჭეშმარიტებასთან შედარებით, რომ გამოკითხვა რეფლექსიის სტიმულირებისა და წარმართვის იდეალური დრო და ადგილია და რომ დამახსოვრებულის რეპროდუცირება მხოლოდ ერთი ეპიზოდია (თუმცაღა საკმაოდ არსებითი) აზრიანი დამოკიდებულებების კულტივირების პროცესში.

**§ 1. ინსტრუქტაჟის ფორმალური ეტაპები**

თუშცა უნდა ითქვას, რომ ძალიან ცოტა ვინმეს თუ უცდია გამოკითხვის პროცესის წარმართვის ზოგად პრინციპებზე აცებული მეთოდის ჩამოყალიბება. ერთ-ერთი ასეთი მეთოდთაგანი, რომელიც მეტად მნიშვნელოვანია და რომელმაც ალბათ უფრო დიდი და მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინა „გაკვეთილების მოსმენაზე“, ვიდრე ყველა დანარჩენმა ერთად, ჰერბარტის მეთოდია. მან გამოკითხვა ხუთ თანამიმდევრულ ეტაპად დაყო, რომლებიც „ინსტრუქტაჟის ფორმალურ ეტაპებად“ არის ცნობილი. მოსაზრება, რომელიც ამ მეთოდს საფუძვლად დაედო, იყო ის, რომ რაც უნდა განსხვავებული და მრავალფეროვანი იყოს სასწავლო საგნები, არსებობს მათთან გამკლავების ერთადერთი გზა, რადგანაც გონება, ნებისმიერი საგნის ეფექტურად ათვისების შემთხვევაში, უნიფორმულად მოქმედებს და ერთადერთ „ზოგად მეთოდს“ იყენებს. ვინც უნდა იყოს შემსწავლელი – პირველკლასელი ბავშვი, რომელიც რიცხვების ანა-ბანას ეცნობა, საბაზო სკოლის მოსწავლე, რომელიც ისტორიას სწავლობს თუ კოლეჯის სტუდენტი, რომელიც ფილოლოგიას ეუფლება – ყველა შემთხვევაში, პირველი ეტაპი მომზადებაა, მეორე – პრეზენტაცია, რომელსაც შედარება და განზოგადება მოსდევს და, საბოლოოდ, ამ განზოგადებულის სპეციფიკურ, ახალ მოვლენასთან მისადაგება.

მოსამზადებელი ეტაპი კითხვების დასმას გულისხმობს, რომლებმაც მოსწავლეებს საკუთარი გამოცდილების ის დეტალები უნდა შეახსენონ, ახალი თემის გააზრებაში რომ დაეხმარება. ის, რაც ადამიანმა უკვე იცის, ყოველთვის ეხმარება ხოლმე იმის გაგებაში, რაც მისთვის ჯერ კიდევ უცნობია. აქედან გამომდინარე, ახლის შესწავლის პროცესს მუდამ აადვილებს მოსწავლის გონებაში იმ იდეების გამოხმობა (ანუ მათი მოსწავლის ცნობიერებიდან ამოღება და წინა ხაზზე წამოწევა), რომლებიც ახალ პრობლემას ეხმიანებიან. როდესაც ბავშვები მდინარეების შესწავლას იწყებენ, მათ ჯერ წყაროებსა და ნაკადულებზე უნდა ვკითხოთ რამე, რადგანაც ამ უკანასკნელთ უკვე იცნობენ; ხოლო თუ არ იცნობენ, მაშინ ნებისმიერ მათთვის ნაცნობ გამდინარე წყალზე უნდა დავუსვათ კითხვები. მოკლედ, „აპერცეფციული მასები“ მოძრაობაში მოვლენ და გონებას ახალი ცნების გააზრებაში დაეხმარებიან. მოსამზადებელი

სწავლების  
მეთოდის  
ჰერბარტისეული  
ანალიზი

მეთოდის  
ილუსტრაცია

ეტაპი გაკვეთილის მიზნის გამოკვეთით სრულდება. ძველი ცოდნის გააქტიურების შემდეგ, მოსწავლეების წინაშე ახალი მასალის „პრეზენტაცია“ იწყება: მასწავლებელი მათ მდინარის სურათებსა და რელიეფურ მოდელებს აჩვენებს, ვრცელ სიტყვიერ განმარტებებს აძლევს და, თუ საშუალება აქვს, ნამდვილი მდინარის სანახავადაც კი შეიძლება წაიყვანოს. ეს ორი ეტაპი დაასრულებს ახალი კონკრეტული ფაქტების გაგებასა და გააზრებას.

მომდევნო ორი ეტაპი ზოგადი პრინციპის, ანუ თავად ცნების ჩამოყალიბებაზეა ორიენტირებული. ადგილობრივი მდინარე უნდა შევადაროთ, ვთქვათ, ამაზონს, რაინს, ნილოსს ან რომელიმე სხვა ცნობილ მდინარეს. ამ შედარების საშუალებით, შემთხვევითი ანდა უმნიშვნელო თვისებებისა და ასოციაციების ჩამოშორება მოხდება და მდინარის ზოგადი კონცეფცია ჩამოყალიბდება: ელემენტები, რომლებიც მდინარის არსის განუყოფელი ნაწილებია, ერთად მოიყრის თავს და მდინარის ცნების ფორმულირება მოხერხდება. როდესაც ამ ეტაპს გადავლახავთ, ზოგადი პრინციპი გონებაში მკვიდრად აღიბეჭდება და საბოლოოდ მოეფინება ნათელი მისი სხვა მდინარეებთან – ვთქვათ, ტემზასთან, პოსთან ან მისისიპისთან – მისადაგებით.

შედარება  
რეფლექსიის წინა  
ანალიზებთან

თუ ინსტრუქტაჟის ამ მეთოდებს აზროვნების სრული ოპერაციის ჩვენებულ ანალიზს შევადარებთ, მათ შორის აშკარა მსგავსება მყისვე გვეცემა თვალში. ჩვენს მოსაზრებაში (იხ. თავი მეექვსე) ამ ტიპის „ეტაპები“ არის პრობლემის ანუ გაუგებარი მოვლენის წარმოჩენა, მასზე დაკვირვება და ფაქტების გადამოწმება, პრობლემის ლოკალიზება და გამოკვეთა; შემდგომ ჰიპოთეზის ანუ შესაძლო ახსნის ჩამოყალიბება საკითხის გონებაში დამუშავების გზით; რასაც მოსდევს დამუშავებული იდეის გადამოწმება ახალი დაკვირვებებითა და ექსპერიმენტირებით. ყოველ წარმოდგენილ ეტაპზე აუცილებლად არის ხოლმე (ი) სპეციფიკური ფაქტებისა და მოვლენების, (იი) იდეებისა და მოსაზრებების და (იიი) მათი შედეგების სპეციფიკურ ფაქტებთან მისადაგების თანამიმდევრული მონაცვლეობა. ნებისმიერ ზემოაღნიშნულ შემთხვევაში, მოძრაობა ინდუქციურ-დედუქციურია. თვალშისაცემია აგრეთვე ერთი არსებითი განსხვავებაც: ჰერბარტისეული მეთოდი არ ეხება სირთულეს, იმ აზრთა სხვადასხვაობას, რომელიც ახსნას მოითხოვს და რომელიც სტიმულსა და

დასაბამს აძლევს მთელ პროცესს. ამის შედეგად, ისეთი გრძნობა რჩება, თითქოს ეს მეთოდი აზროვნებას მხოლოდ ეპიზოდურად აღიქვამს ინფორმაციის მიღების პროცესში, ნაცვლად იმისა, რომ პირიქით, ეს უკანასკნელი აღიქვას აზროვნების განვითარების პროცესის ერთ-ერთ ეპიზოდად.

ვიდრე დეტალურ შედარებას მივყოფდეთ ხელს, შეგვიძლია წამოვჭრათ საკითხი იმის თაობაზე, თუ რამდენად სავალდებულოა, გამოკითხვა ყველა შემთხვევაში უნიფიცირებულად გაჰყვეს ამ დადგენილ ეტაპებს (თუნდაც იმის გათვალისწინებით, რომ ეს ეტაპები უდავოდ ნორმალურ ლოგიკურ თანამიმდევრობას წარმოადგენს). პასუხად ალბათ ისიც შეიძლება ითქვას, რომ რახან აღნიშნული თანამიმდევრობა ლოგიკურია, იგი საკითხის იმ პიროვნების მიერ მიმოხილვას წარმოადგენს, რომელიც მას უკვე კარგად იცნობს, და არა იმ პროგრესულ ბილიკს, რომელსაც მოსწავლის აზროვნება უნდა გაჰყვეს. პირველი შესაძლოა სწორხაზოვან, ძირითად კურსს აღწერდეს, მაშინ როდესაც მეორე მოგვირისტებულ ბოლს წააგავს, ზიგზაგური მოძრაობაა წინ და უკან. ბევრი რომ არ გავაგრძელოთ, ფორმალური ეტაპები იმ პუნქტებს აღწერენ, რომლებიც მასწავლებლებმა გამოკითხვის წარმართვის მომზადებისას უნდა დაიცვან, მაგრამ სწავლების რეალური კურსის რეცეპტს არ გვთავაზობენ.

თუ მასწავლებელი გამოკითხვისათვის სათანადოდ არ მოემზადა, მისი გაკვეთილი შემთხვევით მასალაზე დაფუძნებული, უგულისყუროდ შესრულებული გამოვა და მისი წარმატება მხოლოდ იმ შთაგონების მომენტზე იქნება დამოკიდებული, რომელიც მასწავლებელს შესაძლოა არც დაუდგეს. მხოლოდ საკითხის მომზადება მას მოეხმარება გაკვეთილის ჩვეულებრივი წესით წარმართვაში – მოსწავლეების გამოკითხვაში, რათა დარწმუნდეს, რომ ტექსტი კარგად ისწავლეს; მაგრამ თავად მასწავლებლის პრობლემა საკითხის ცოდნით არ ამოიწურება, მან უნდა მოახერხოს ამ საკითხის მისადაგება აზროვნების განვითარების სასარგებლო პროცესთან. ფორმალური ეტაპები შესანიშნავად ასახავენ, თუ რა ტიპის შეკითხვები უნდა დაუსვას მასწავლებელმა მოსწავლეებს შესასწავლი თემის კარგად დამუშავების მიზნით: როგორია ჩემი მოსწავლეების მზადყოფნა ამ საკითხთან შესაჭიდებლად? როგორია მათი

ფორმალური ეტაპები მასწავლებელთა მზაობას უფრო ეხება, ვიდრე თავად გამოკითხვის პროცესს

მასწავლებლის პრობლემა

გამოცდილება ამასთან დაკავშირებით? რა ისწავლეს უკვე ისეთი, რაც ამ საკითხთან დაკავშირებით გამოადგებათ? როგორ წარმოვადგინო საკითხი ისე, რომ არსებულ სასწავლო თვალსაზრისებს კომპაქტურად და ეფექტურად მოვარგო? რომელი სურათები ვაჩვენო? რომელ საგნებზე მივაპყრობინო ყურადღება? რა შემთხვევებს მოვუყვებ? რა პარალელები გავავლებინო? რომელ მსგავსებებს გავუსვა ხაზი? რომელ ზოგად პრინციპზე უნდა მიუთითებდეს დასკვნისას მთელი მსჯელობა? რა ტიპის აპლიკაციებს მივმართო, რათა მოსწავლეებმა კარგად გაიზრდნენ და დაიმახსოვრონ ზოგადი პრინციპი? რომელი აქტივობების ჩატარება დავავალო, რომ ეს საგულისხმო პრინციპი ბოლომდე გაითავისონ?

მხოლოდ  
მოქნილი  
პროცედურა  
ანიჭებს  
გამოკითხვას

არც ერთ მასწავლებელს არ ჩაუვარდება გაკვეთილი, თუ ამ ტიპის კითხვებს სისტემატურად დაუსვამს საკუთარ თავს. მაგრამ რაც უფრო მეტს იფიქრებს მოსწავლეთა სავარაუდო ინტელექტუალურ რეაქციაზე კონკრეტულ საკითხთან დაკავშირებით ყველა იმ კუთხით, რომელიც ხუთ ფორმალურ ეტაპშია აღწერილი, მით უფრო ადვილად მოახერხებს დეკლამაციის თავისუფლად და მოქნილად წარმართვას ისე, რომ მთავარი თემა არ გაექცეს ან არ დაუქუცმაცდეს, ანდა მით უარესი – კლასის ყურადღება და ინტერესი არ დაკარგოს. ამასთანავე, ის თანდათან იმასაც იგრძნობს, რომ სულაც არ არის სავალდებულო, ინტელექტუალური სიმწყობის შესანარჩუნებლად რომელიმე, ერთადერთ უნიფორმულ სქემას მისდიოს. ის მზად იქნება, მოსწავლეებისაგან ნებისმიერი კუთხით მოწვდილი მნიშვნელოვანი პასუხით ისარგებლოს და მასზე აეწყოს. ერთ-ერთ მოსწავლეს შეიძლება უკვე ჰქონდეს კიდევ გარკვეული მოსაზრება – თუნდაც არასწორი – ზოგადი პრინციპის თაობაზე. ასეთ დროს კომენტარი თავიდანვე უნდა გაკეთდეს, რათა კლასმა დაინახოს, რომ ეს პრინციპი გამოუსადეგარია და, აქედან გამომდინარე, ახალი ფაქტები მოიძიოს და ახალი განზოგადება მოახდინოს. შეიძლება ისეც მოხდეს, რომ რომელიმე ფაქტის ან საგნის მოულოდნელმა პრეზენტაციამ ისეთი სტიმული მისცეს მოსწავლეთა გონებას, რომ მოსამზადებელი ეტაპი ზედმეტი გახდეს. როდესაც ბავშვების გონება აქტიურად მოქმედებს და მოვლენებს წინ უსწრებს, სრულიად წარმოუდგენელია, რომ მასწავლებელმა შეგნებულად მოიწადინოს ყველა ეტაპის დინჯად და თანამიმდევრულად გავლა,



ვიდრე ისინი საბოლოო ან თუნდა სამუშაო ჰიპოთეზამდე თუ განზოგადებამდე მივიდოდნენ. უფრო მეტიც, თუ ნაცნობისა და უცნობის ერთმანეთთან შედარება თავიდანვე არ მოხდება, მომზადებაცა და პრეზენტაციაც უმიზნო გახდება, ისინი ლოგიკურ მოტივაციას დაკარგავენ, იზოლირებულნი დარჩებიან და, ამდენად, მათი ფუნქცია გაუგებარი გახდება. ცხადია, მოსწავლის გონება საკითხისადმი იდეალურ მზადყოფნას ვერ გამოავლენს, მაგრამ რაღაც გარკვეული ცოდნა მას მაინც ექნება. ამიტომ პრეზენტაცია საუკეთესო საშუალებაა მის გონებაში გარკვეული ასოციაციების აღძვრისათვის. ასეთ დროს მახვილი ნაცნობ ცნებაზე უნდა დაისვას, რათა მისი დახმარებით ახლის გააზრება მოხდეს; სახელდობრ, იმ ფაქტების გაცნობიერებაა საჭირო, რომლებიც პრობლემის ჩარჩოში ექცევა. მაგრამ, ნებისმიერ შემთხვევაში, სწორედ შედარება და შესადარებელ წყვილთაგან ერთის მეორესთან კონტრასტი სძენს თითოეულ მათგანს ძალას. მოკლედ, გამოკითხვის პროცესში იმ ლოგიკური ეტაპების, რომელთა მოხმობაც მასწავლებელს სჭირდება, უნიფორმულ და თანამიმდევრულ ეტაპებად დალაგება ნიშნავს საკითხის მცოდნე, ლოგიკაში გაწაფული გონებით მოაზრებული ცნებების იმ გონებისათვის ხელოვნურად თავს მოხვევას, რომელიც საკითხის გააზრებას მხოლოდ ახლალა ცდილობს, რაც, ცხადია, ბავშვის მიერ საკუთარი ლოგიკის ბლოკირების საფრთხეს ქმნის.

სიცოცხლისუნარიანობას გამოკითხვა ნებისმიერი ეტაპით შეიძლება დაიწყოს

**§2. დეკლამაციის ფაქტორები**

იმის გათვალისწინებით, რომ ფორმალური ეტაპები ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებული, მოსწავლის წინსვლის განმაპირობებელი ფაქტორებია, და არა გათვლილი გზის სხვადასხვა მონაკვეთის აღმნიშვნელი დამოუკიდებელი ნიშანსვეტები, შეგვიძლია თითოეული მათგანი ცალ-ცალკე განვიხილოთ. ამისათვის მეტად ხელსაყრელია ჰერბარტიანელთა უმეტესობის მაგალითის მიბაძვა და ზემოაღნიშნული ეტაპების სამამდე დაყვანა. პირველი ეტაპი სპეციფიკური ანდა კერძო ფაქტის გააზრება იქნება, მეორე – მისი რაციონალური განზოგადება, ხოლო მესამე – აპლიკაცია და დადასტურება.

1. კერძო ფაქტებთან დაკავშირებული ძირითადი პროცესები მომზადება და პრეზენტაციაა. მომზადების საუკეთესო (და, შეიძლება ითქვას, ერთადერთი) გზა იმ საკითხის აღძვრაა, რომელიც

მოსამზადებელი ეტაპი პრობლემის არსის გააზრებას გულისხმობს

ახსნა-განმარტებას მოითხოვს, მოულოდნელია, დამაფიქრებელია და სპეციფიკური. როდესაც გონებას რაიმე სირთულის წინაშე აღმოჩენის გრძნობა ეუფლება (მნიშვნელობა არა აქვს, რამ დააუფლა ეს გრძნობა), იგი მაშინვე იძაბება. შედეგად მას ცნობისმოყვარეობა იპყრობს, ანუ მისი შინაგანი სტიმულირება ხდება. აღძრული კითხვებით მოგვრილი შოკი გონებას ბევრად უკეთ აიძულებს, საკუთარი გაქანება ბოლომდე გამოიყენოს, ვიდრე რომელიმე ისეთი დახვეწილი პედაგოგიური ხერხი, რომელიც ბავშვის ამროვნებას გასაქანს საერთოდ არ აძლევს. სწორედ პრობლემის აღმოცენების შეგრძნება აიძულებს ტვინს საგულდაგულოდ გადახედოს საკუთარ გამოცდილებას და გაიხსენოს ყველაფერი, რაც გაუადვილებს აღძრულ კითხვებზე პასუხის მოძიებასა თუ თავად პრობლემის დაძლევას.

მოსამზადებელი  
ეტაპის სავარაუდო  
საფრთხეები

როდესაც მასწავლებელი გულმოდგინედ ცდილობს ახალი საკითხის ახსნისას უკვე ნაცნობი ელემენტების მოშველიებას, მან რამდენიმე შესაძლო საფრთხე უნდა გაითვალისწინოს. (ი) მოსამზადებელი ეტაპი არ უნდა გაჭიანურდეს იმ ზომამდე, რომ ბავშვები დაიღალონ, თემა მობეზრდეთ და გაკვეთილის საბოლოო მიზანი გაუფასურდეს. მოსწავლეები მაშინაც დაკარგავენ ინტერესს, თუ პირდაპირ in medias res აღმოჩნდებიან და მათი გონება მეტისმეტად დაიძაბება. ზოგიერთი ზედმეტად გულმოდგინე მასწავლებლის მოსამზადებელი პერიოდი იმ ბიჭის ამაო გარჯას ემსგავსება, რომელიც გრძელი ნახტომისათვის ემზადებოდა და გამორბენი ისეთი შორი მანძილიდან დაიწყო, რომ ბარიერთან მისულს გადახტომის თავი აღარ ჰქონდა. (იი) იმ ორგანოებს, რომელთა საშუალებითაც ახალ მასალას აღვიქვამთ, აღქმის გარკვეული და ჩამოყალიბებული ჩვევები აქვთ. ამიტომ წამდაუწუმ იმის მოთხოვნა, რომ ეს სპეციფიკური ჩვევები გააზრებულ და ლოგიკურ იდეებად მოვაქციოთ, აუცილებლად დამაბრკოლებელი აღმოჩნდება. ცხადია, გამოცდილებაში დალექილი ზოგიერთი ფაქტორის ახლებურად გადააზრება და გაცნობიერება ისეთივე აუცილებელია, როგორც მცენარის ახალ ნიადაგზე გადარგვა, უკეთ რომ განვითარდეს; მაგრამ ამ ნიადაგის თუ გონების ხშირ-ხშირად ქექვა, პროგრესის თვალნათლივ დანახვის მიზნით, სასიკეთოს არაფერს მოიტანს; მუდმივი დაძაბულობა, უზარმაზარი პასუხისმგებლობისა და უხერხულობის განცდა – აი,

რა მოჰყვება შედეგად ნაცნობი გამოცდილების გამუდმებით გადახალისებას.

ერთგული ჰერბარტიანელების აზრით, გაკვეთილის მიზნის თავიდანვე გამოკვეთა მოსამზადებელი ეტაპის სრულიად განუყოფელი ნაწილია. თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ ამ მიზნის თავიდანვე გამოკვეთას დაახლოებით იგივე დატვირთვა ექნება, რაც ზარის დაწკარუნებას აუდიტორიის ყურადღების მოსაზიდად. მასწავლებლისათვის გაკვეთილის მიზნის გამოკვეთა იმდენადაა მნიშვნელოვანი, რამდენადაც მან ეს მიზანი კარგად იცის, მაგრამ მოსწავლისათვის იმის ხაზგასმა, თუ საბოლოოდ რა მიზნისაკენ ისწრაფვის, სრული უაზრობაა. თუ მასწავლებელი გაკვეთილის მიზნის დასახვას ყურადღების მოსაზიდ საშუალებაზე უფრო სერიოზულ ელემენტად აღიქვამს, შედეგად მოსწავლეთა ყურადღებასა და რეაქციას მოადუნებს, გაათავისუფლებს მათ პრობლემის დამოუკიდებლად გააზრების პასუხისმგებლობისაგან და, ამდენად, მენტალურ ინიციატივას სავსებით ჩაუხშობს.

პრემენტაციის ფაქტორზე ხანგრძლივად შეჩერება ალბათ აღარ გვმართებს, რადგანაც წინა თავში, დაკვირვებასა და კომუნიკაციაზე მსჯელობისას, ამ საკითხზე საკმაოდ ბევრი ვისაუბრეთ. პრემენტაციის უშუალო მიზანი იმ მასალებით უზრუნველყოფაა, რომლებიც პრობლემის გაცნობიერებას შეუწყობს ხელს და მისი გადაჭრის გზებს დასახავს. ამდენად, მასწავლებლის პრაქტიკული მიზანი სწორი ბალანსის დაცვაა საილუსტრაციო და სიტყვიერ მასალას შორის. მან მხოლოდ იმ ოდენობით უნდა წარმოადგინოს ისინი, რომელიც მოსწავლეებში სათანადო ხარისხის შოკს გამოიწვევს და მათი რეფლექსიის სტიმულირებას მოახდენს. თუ მოსწავლე იმთავითვე მართლაც აქტიურად ჩაერთო ახალ მასალაში და მასწავლებელსაც სურს, რომ მაქსიმალური თავისუფლება მიანიჭოს მას საკითხის დამოუკიდებლად აღქმასა და დამახსოვრებაში (ანუ არ მოითხოვს მისგან ყველა დეტალის პირველსავე ჯერზე გააზრებასა და რეპროდუცირებას), მაშინ საფრთხე იმისა, რომ საკითხის კარგად მცოდნე და ენთუზიამით აღსავსე პიროვნებამ (მასწავლებელმა) ზედმეტი ინფორმაცია მოახვიოს თავს გამოუცდელ მოსწავლეს და გული ააყრევინოს სწავლაზე, გაცილებით ნაკლები იქნება.

II. რეფლექსიური კვლევის მკვეთრად რაციონალური ფაზა, რო-

გაკვეთილის მიზნის გამოკვეთა

რა რაოდენობის სიტყვიერი თუ საილუსტრაციო მასალა უნდა გამოიყენოს მასწავლებელმა

მოსწავლის  
პასუხისმგებლობა  
ლოგიკური  
ნააზრევის  
ჩამოყალიბებაში

გორც ვნახეთ, იმ იდეის ანუ ჰიპოთეზის ჩამოყალიბებაში მდგომარეობს, რომელიც საგანთა ურთიერთშედარებისას მსგავსებისა და კონტრასტის გამოკვეთითა და აზრის საბოლოო ფორმულირებით სრულდება. (ი) გამოკითხვასთან დაკავშირებით, მოსწავლის მიმართ დაყენებული უმთავრესი მოთხოვნა ის არის, რომ მან სრული პასუხისმგებლობით მოახერხოს ყველა შესაძლო პრინციპისა თუ საკუთარი დასკვნის თვალნათლივ წარმოჩენა. ამას გარდა, მნიშვნელოვანია ისიც, თუ რამდენად ეხმიანება მისი ნააზრევი მის ხელთ არსებულ ფაქტებს, და რამდენად ეხმიანება ეს ფაქტები თავად საკითხს. როცა მოსწავლე პასუხს არ აგებს იმაზე, რომ პირადად ჩამოაყალიბოს გონივრული მსჯელობა და სათანადოდ წარმოადგინოს იგი, გამოკითხვის როლი გონების განვითარებაში ნულს უტოლდება. ჭკვიანი მასწავლებელი უპრობლემოდ შეძლებს მოსწავლეების მიერ შემოთავაზებული არაადეკვატური წინადადებების იგნორირებასა და იმ ფასეული აზრების ხაზგასმას, რომლებიც დასახული შედეგის მიღწევაში მიეხმარება. მაგრამ ეს მეთოდი (რომელსაც ხშირად „პასუხის შემცველი კითხვების დასმას“ უწოდებენ) მოსწავლეს ინტელექტუალური პასუხისმგებლობისაგან ათავისუფლებს და მხოლოდ მასწავლებლის მიერ გაბმულ ბაგირზე აკრობატული სიზუსტით სიარულში ახელოვნებს.

გონების დასვენების  
აუცილებლობა

(იი) ბუნდოვან და მეტ-ნაკლებად უსისტემო იდეაზე მუშაობა და მისი კოჭერენტულ და კონკრეტულ ფორმაში ჩამოყალიბება შეუძლებელია პაუზისა და ყურადღების დროებით მოდუნების გარეშე. ჩვენ ხშირად ვამბობთ ხოლმე ფრაზას „შეჩერდი და დაფიქრდი“; და მართლაც, ნებისმიერი რეფლექსია, გარკვეულ ეტაპზე, აუცილებლად მოითხოვს დაკვირვებისა და ახალ-ახალი დასკვნების გამოტანის შეწყვეტას, რათა, უკვე არსებულ მონაცემებზე დაყრდნობით, კონკრეტული იდეა მოამწიფოს. მედიტაცია, განსვლა, ანუ საპირისპირო აზრებისა და კონკრეტული ქმედებებისაგან დროებით თავის შეკავება ზუსტად ისევეა აუცილებელი აზრის ჩამოყალიბების ეტაპისათვის, როგორც სხვა ეტაპებისათვის დაკვირვება და ექსპერიმენტირება. ინფორმაციის მონელება-გადამუშავებისა და ათვისების მეტაფორა, რომელიც ასე ხშირად მოგვდის თავში აზრის რაციონალურად ჩამოყალიბებასთან დაკავშირებით, მრავლისმეტყველია. მშვიდი, ქმედებებისაგან თავისუფალი და შეუფერ-

ხებელი ფიქრი, ალტერნატიული მოსაზრებების შედარებითა და მათი აწონ-დაწონვით, კოჭერენტული და კომპაქტური დასკვნის ჩამოყალიბების განუყოფელი ნაწილია. უნდა გვახსოვდეს, რომ ლოგიკურ აზროვნებასა და სჯა-ბაასს თუ კამათს შორის იმაზე მეტი კავშირი არ არსებობს, ვიდრე საკვების მონელებასა და ხმაურიან ღეჭვას შორის. მასწავლებელმა აუცილებლად უნდა მისცეს საშუალება მოსწავლეებს, დაწყნარდნენ და მშვიდ ატმოსფეროში, ჩუმად იაზროვნონ.

(იი) შედარების პროცესში მასწავლებელმა არ უნდა დააყენოს მოსწავლეები ერთდროულად რამდენიმე მსგავსი მნიშვნელობის ფაქტის წინაშე, რათა ბავშვებს ყურადღება არ გაეფანტოთ. ყურადღებას სელებექიურობა ახასიათებს. ადამიანის გონებას, როგორც წესი, მხოლოდ რომელიმე ერთი ფაქტი მოიცავს ხოლომე და მხოლოდ ის ხდება ათვლის წერტილი. ეს მეტად საგულისხმო ფაქტორია იმ პედაგოგიური მეთოდებისათვის, რომლებიც ცდილობენ შედარების წარმართვას ერთი დონის რამდენიმე ფაქტის ერთდროული მიწოდებით. შედარების პროცესში გონება არასოდეს იწყებს ა,ბ, გ, დ ობიექტებით და არ ცდილობს იმ ასპექტის მოძიებას, რომელიც მათთვის საერთოა. ის იმ ერთ-ერთ ობიექტსა თუ სიტუაციას ირჩევს, რომელიც მეტ-ნაკლებად ბუნდოვანია და შინაარსობრივად არაკოჭერენტული, და მხოლოდ ამორჩეული ობიექტის უკეთ გაგებისა და მისთვის ნათელის მოფენის მიზნით ახდენს ექსკურსს დანარჩენ ობიექტებზე. ამდენად, შესადარებელ ობიექტთა გამრავლება არა თუ კარგი, არამედ პირიქით, არასასიკეთოც კია წარმატებული აზროვნებისათვის. თითოეული ფაქტი, რომელიც შედარების ორბიტაში უნდა მოექცეს, მთავარი ობიექტის რომელიმე გაუგებარი თვისების ანდა ფრაგმენტული მახასიათებლის ახსნას უნდა ემსახურებოდეს.

მოკლედ, გარკვეული ძალისხმევაა საჭირო იმისათვის, რომ ობიექტი, რომელიც ყურადღების ცენტრში უნდა მოექცეს, ტიპური იყოს. შესასწავლი მასალა მაშინ არის ტიპური, როცა იგი (რაც უნდა ინდივიდუალური ან სპეციფიკური იყოს) იოლად და ნაყოფიერად გთავაზობს ისეთ პრინციპებს, მისი კლასის სხვა ფაქტებზე რომ გავრცელდება და საერთო კანონზომიერებას ასახავს. არც ერთი ჭკუათამყოფელი ადამიანი არ დაიწყებს ზოგადად მდინარეებზე

ტიპური ცენტრალური ობიექტის გამოკვეთის აუცილებლობა

ტიპების მნიშვნელოვნება

ფიქრს; იგი იმ ერთ მდინარეზე იფიქრებს, რომელმაც რაღაც დამაფიქრებელი და განსაკუთრებული თვისება გამოავლინა. მერე სხვა მდინარეებსაც შეისწავლის, რათა მათი დახმარებით ეს თვისება ახსნას და, ამავედროულად, ამ ერთი შერჩეული მდინარის თვისებებსაც გამოიყენებს იმ მიზნით, რომ დანარჩენებიდან გამომდინარე არასაგულისხმო ინფორმაცია უკუაგდოს. გონების ასეთი წინ და უკან მოძრაობა მიზნის ერთიანობასაც ინარჩუნებს და მონოტონურად და ვიწროდ აზროვნებისგანაც აზღვევს ადამიანს. შედარებისას გამოკვეთილი კონტრასტი და განსხვავებულობა ააშკარავებენ შესასწავლი ობიექტის მნიშვნელოვან თვისებებს და იმ ინსტრუმენტებად იქცევიან, რომლებიც არამსგავს ასპექტებს ერთ მთლიან, კოჰერენტულ და ორგანიზებულ მნიშვნელოვან შეკრავენ. გონება თავადვე დაიცავს თავს ბევრი იზოლირებული დეტალისა თუ მხოლოდ ფორმალური, უნაყოფო პრინციპების მავნე ზეგავლენისაგან. კერძო შემთხვევები და თვისებები, ასეთ დროს, კონკრეტულ ობიექტზე ყურადღების კონცენტრირების საფუძველი ხდება, ხოლო ზოგადი პრინციპები – კერძო შემთხვევების ერთ სისტემაში მოქცევას ემსახურებიან.

მნიშვნელობის  
ყოველი გააზრება  
განზოგადებაზე  
ახდენს გავლენას

(ივ) აქედან გამომდინარე, განზოგადება იზოლირებული და ცალკე არსებული ქმედება არ არის; იგი უფრო მთელი დისკუსიისა და დეკლამაციის მუდმივი ტენდენცია და ფუნქციაა. იმ იდეისაკენ გადადგმული ყოველი ნაბიჯი, რომელიც ხსნის, გასაგებს ხდის და აერთიანებს იმას, რაც იზოლირებული და, ამდენად, დამაბნეველი იყო, განზოგადებას უწყობს ხელს. პატარა ბავშვს განზოგადების ისეთივე უნარი აქვს, როგორც მოზარდსა და ზრდასრულ ადამიანს; თუმცა, იგი მათი დასკვნების მსგავს დასკვნამდე შესაძლოა ვერ მივიდეს. თუ ის მდინარის აუზს სწავლობს, მისი ცოდნა იმ ზომამდე განზოგადდება, სადამდეც მის მიერ აღმოჩენილი დეტალები მიიყვანს (მაგალითად, რომ წყალი, გრავიტაციის ძალით, ყოველთვის ზემოდან ქვემოთ მიედინება); ანდა ის უბრალოდ ერთი წარმონაქმნის ჩამოყალიბების მთელი ისტორიის სხვადასხვა ეტაპს მიაღწევნებს თვალს. მაშინაც კი, როცა ბავშვი მხოლოდ ერთ მდინარეს შეისწავლის, მისი ცოდნა მაინც განზოგადებულ ცოდნად შეიძლება ჩაითვალოს.

## თავი მეთექვსმეტი ზოგადი დასკვნები

მიმოხილვას იმისა, თუ როგორ ვაზროვნებთ და როგორ უნდა ვიაზროვნოთ, აზროვნების იმ ფაქტორთა წარმოჩენით დავასრულებთ, რომლებმაც, წესით, რეფლექსიის წარმატება ერთმანეთის გაწონასწორებით უნდა უზრუნველყონ, მაგრამ, ამის ნაცვლად, ერთმანეთისაგან იზოლირების მუდმივ ტენდენციას ამჟღავნებენ და ურთიერთსაწინააღმდეგოდ მოქმედებენ.

გაგებული, ანუ  
გაუცნობიერებლად  
მოაზრებული

### **§ 1. გაუცნობიერებელი და გაცნობიერებული**

აღსანიშნავია, რომ სიტყვა გაგებულის ერთ-ერთი მნიშვნელობა რაიმეს იმდენად სრულყოფილ გაცნობიერებასა და მისი საყოველთაოდ მისაღები ვერსიის გათავისებებს გულისხმობს, როდესაც იგი უკვე ძირფესვიანად არის გააზრებული და შესისხლხორცებული; სხვა სიტყვებით, ეს ექსპლიციტური მტკიცებულებების გარეშე მიღებული მოსაზრებაა. თავისთავად ფრაზა „რა თქმა უნდა“, სწორედ „გასაგებია“ ამ ვარიანტს გულისხმობს. როდესაც ორი პიროვნება საუბრისას ერთმანეთს უგებს, მათი ურთიერთგაგება იმ საერთო გამოცდილებასა და ცოდნაზე დამყარებული, რომლის საფუძველზეც იგება მათი თითოეული წინადადება თუ აზრი. ამ საერთო გამოცდილების არსში ჩაძიება და მისი ფორმულირება სრულიად ზედმეტია, რადგანაც ისედაც ცხადია და „უსიტყვოდაც გასაგებია“, რომ ეს იმ აქსიომატურ ჭეშმარიტებებზე დაფუძნებული მედიუმი, რომლის დახმარებითაც წარმოებს იდეების გაცვლა-გამოცვლა.

კვლევა-ძიება,  
როგორც  
გაცნობიერებული  
ფორმულირება

თუმცა თუ ორ პიროვნებას ურთიერთსაწინააღმდეგო მოსაზრება აქვს, მაშინ აუცილებელი ხდება იმ პრესუპოზიციებისა თუ კონტექსტის ამოწევა და გადახედვა, რომლებზეც ეს მოსაზრებები აღმოცენდა. ასეთ დროს იმპლიციტური ექსპლიციტური ხდება; გაუცნობიერებელი მოსაზრება გაცნობიერებულ დასკვნად იქცევა

და ურთიერთგაუგებრობის მიზეზი ისპობა. გაუცნობიერებლისა და გაცნობიერებულის ზემოაღნიშნული რიტმული მონაცვლეობა ყველა ტიპის ნაყოფიერი აზროვნების თანამდევია. პიროვნება, რომელიც ცდილობს, აზრთა თანამიმდევრულ მდინარებას მიაღწევოს თავალი, გარკვეული იდეების სისტემას უპირობოდ იღებს (რასაც, ცხადია, ხმამაღლა არ აღნიშნავს, ანუ „გაუცნობიერებლად“ სჩადის), და ეს იმდენადვე ბუნებრივად ხდება, როგორც სხვებთან საუბრის ნებისმიერ აქტში. გარკვეული კონტექსტი, სიტუაცია თუ მაკონტროლებელი მიზანი იმდენად დომინირებს ხოლმე ადამიანის ექსპლიციტურ მოსაზრებებში, რომ აღარც კი არის საჭირო ამ ყოველივეს გაცნობიერებულად ფორმულირება და სიტყვიერად ჩამოყალიბება. ექსპლიციტური აზროვნება მუდამ იმ ფარგლებში მიმდინარეობს, რომლებიც იმპლიციტურმა ანუ გაუცნობიერებლად გაგებულმა დაადგინა. მიუხედავად ამისა, ის ფაქტი, რომ რეფლექსია სათავეს პრობლემიდან იღებს, რაღაც დროს მაინც აუცილებლად განაპირობებს ნაცნობი ფონისა და წინაპირობის ცნობიერ გადასინჯვას. მოკლედ, გაუცნობიერებელი მოსაზრების გარკვეულწილად ექსპლიკაცია პრაქტიკულად მუდამ გარდაუვალია ხოლმე.

ბალანსის  
დამყარების  
ჩამოყალიბებული  
წესები არ  
არსებობს

გონებრივი აქტივობის ამ ორი ფაზის რიტმული მონაცვლეობისა და მათ შორის ბალანსის დამყარების წესების ჩამოყალიბება შეუძლებელია. ვერც ისეთ მითითებას მოვიძიებთ, რომელიც ზუსტად მიგვანიშნებდა, თუ როდის უნდა გადავამოწმოთ რომელიმე გაუცნობიერებელი დამოკიდებულების ანდა ჩვევის სპონტანური ამოქმედება, სანამ მისი იმპლიკატურის ექსპლიკაციას არ მოვახდენთ. ვერც იმას ვიტყვით დაბეჯითებით, თუ რა ზომამდეა საჭირო ანალიტიკური წიაღსვლები და გაანალიზებულის ფორმულირება. მხოლოდ იმის თქმა შეგვიძლია, რომ ეს პროცესები იქამდე უნდა წარიმართოს, სანამ ინდივიდი ბოლომდე არ გაიცნობიერებს პრობლემას და სწორად არ მიმართავს საკუთარ აზრებს; მან უნდა აღმოაჩინოს მცდარი წარმოდგენის შექმნის წყარო და მიაგნოს სწორი კვლევა-ძიებისათვის საჭირო ინსტრუმენტებს. თუმცა ასეთი მოსაზრებები და ტაქტიკა, საბოლოო ჯამში, კვლავ თავდაპირველ სირთულესთან მიგვიყვანს. ვინაიდან კონკრეტულ შემთხვევაში კონკრეტულ ინდივიდთან და მის ტაქტიკასთან გვაქვს საქმე, მისი აკადემიური მზაობის საუკეთესო ტესტი სწორედ ის იქნება, თუ როგორ მოახერხებს იგი, საკუთარი



კომპეტენციის ფონზე, დაიცვას მაქსიმალურად ეკონომიური ბალანსი გაუცნობიერებელსა და გაცნობიერებულს შორის.

სწავლების ის მიმართულებები, რომლებიც უკვე გავაკრიტიკეთ როგორც ინსტრუქტირების ცრუ „ანალიტიკური“ მეთოდები, ერთ საერთო შეცდომას შეიცავენ. ამ შეცდომის არსი ის არის, რომ მთელი ყურადღება იმ დეტალთა ექსპლიკაციასა და ფორმულირებას ეთმობა, რომლებიც გაცილებით უფრო ეფექტური იქნებოდა მათი გაუცნობიერებელ მიმართებებად და აზრებად დატოვების შემთხვევაში. სავსებით გათავისებულში, ნაცნობში, ჩვეულებრივსა თუ ავტომატურში დაუსრულებელი ჩაღრმავება მხოლოდ იმ მიზნით, რომ ეს ყოველივე გავაცნობიეროთ და ფორმულირება მოვუძებნოთ, ერთდროულად უხეში ჩარევაც იქნება და ინტერესის დაკარგვის პროვოცირებაც. როდესაც გაიძულებენ, გავაცნობიერო ის, რაც ისედაც უკვე ძალიან ნაცნობია და, პრაქტიკულად, ჩვევად გაქვს ქცეული, ცხადია, მოსაწყენი გახდება. აქედან გამომდინარე, სწავლების ამგვარი მეთოდების ძირითადი შედეგი, ინტერესის გაღვივების ნაცვლად, მისი სრული მოდუნებაა.

მეორე მხრივ, ის, რაც უნარების გაღვივების მხოლოდ რუტინული ფორმების საწინააღმდეგოდ ითქვა და ის, რაც რეალური პრობლემის არსებობის მნიშვნელოვნებაზე, სიახლის შემოტანისა და ზოგადის წვდომის აუცილებლობაზე აღინიშნა, სასწორს მეორე მხარეს ხრის. ჯანსაღი აზროვნებისათვის იმდენადვე სახიფათოა შეცდომის აღმოცენების წყაროს გაუცნობიერებლობა, რამდენადაც უაზრო და ხანგრძლივი ჩაძიება იმაში, რაც ისედაც ცხადია და პრობლემას არ ქმნის. ზედმეტად გამარტივება და ყოველგვარი სიახლის გამორიგება მხოლოდ უნარების განვითარების მიზნით, ანდა სირთულეების თავიდან აცილება შეცდომისაგან თავის დაზღვევის მიზნით იმდენადვე საზიანოა, რამდენადაც მოსწავლეთა იძულება, დეტალური ფორმულირება მისცენ ყველაფერს, რაც იციან და ლოგიკური გამართლება მოუძებნონ დასახული მიზნის მისაღწევად გადადგმულ თითოეულ ნაბიჯს. ანალიტიკური გააზრება მხოლოდ იმ დეტალებს სჭირდება, რომლებშიც მოსწავლეები მოიკოჭლებენ; როდესაც თემა აუცილებლად უნდა გაღრმავდეს იმისათვის, რომ სხვა, უფრო საჭირო თემასთან მიგვიყვანოს და მისი აღძვრის წყაროდ იქცეს, მაშინ მისი კონდენსირება, გაცნობიერება და მასზე სიტყვიერი დასკვნის

გადაჭარბებულ ანალიზს უნდა მოვერიდოთ

შეცდომის პოვნა და ჭეშმარიტების მიგნება გაცნობიერებული დასკვნის გამოტანას მოითხოვს

ჩამოყალიბება აუცილებელიცაა. საგნის წარდგენისა და მისი გაცნობის საწყის ეტაპზე, გონების თამაშ-თამაშ გალაღება სრულიად დასაშვებია (თუნდაც შემთხვევითი, ანუ დაუგეგმავი ექსპერიმენტირების რისკის ფასად), მაგრამ შემდგომ ეტაპებზე უმჯობესია გაცნობიერებული ფორმულირებისა და საგნისათვის სხვა თვალთ შეხედვისაკენ ვუბიძგოთ მოსწავლეებს. პროექცია და რეფლექსია, აზრის წინ და უკან მდინარებით, ერთმანეთს უნდა ენაცვლებოდეს. გაუცნობიერებლობა სპონტანურობისა და სიახლის ეფექტს იწვევს, ხოლო გაცნობიერება – კონტროლისა და აზრის გამყარების საშუალებაა.

**§ 2. პროცესი და პროდუქტი**

კვლავაც საქმისა და თამაშის შეჯერება

პროცესსა და პროდუქტსაც ამავე ტიპის გონებრივი ბალანსი ახასიათებს. ამის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ფაზას საქმისა და თამაშის შეჯერება წარმოადგენს. თამაშისას თავად პროცესია ხოლმე საინტერესო და შედეგზე პრაგმატული ორიენტაცია ნაკლებად შეინიშნება. თავად ქმედებათა თანამიმდევრობა, მათი გამოხატულება, ემოციები – უკვე შეიცავს გარკვეულ ხიბლს. მუშაობისას კი შედეგია ყურადღების მთავარი საგანი და ის აკონტროლებს თავად პროცესის ყველა დეტალს. ვინაიდან ამ ორს შორის ძირითადი სხვაობა ინტერესის ობიექტია, ამდენად ეს განხეთქილების საგანი კი არ არის, არამედ უბრალოდ მახვილის ერთიდან მეორეზე გადატანაა. ამიტომ თუ პროცესისა და შედეგის ცალ-ცალკე გაცნობიერებასა და, ამდენად, მათ ერთმანეთისაგან იზოლირებას შევეცდებით, თამაში მასხარაობად იქცევა, საქმე კი – მძიმე ჯაფად.

თამაში მასხარაობად არ უნდა იქცეს,

„მასხარაობაში“ ენერჯის იმ არათანმიმდევრულ, დროებით მოძალეებას ვგულისხმობთ, რომელიც შემთხვევითობაზე დამოკიდებული. როდესაც შედეგზე საერთოდ არ ვფიქრობთ და თამაშის ელემენტები ერთ საერთო მიზანს არ ექვემდებარება, მაშინ ისინი ერთმანეთთან დაუკავშირებელი, დამოუკიდებელი ეპიზოდების ხასიათს ატარებენ, თამაში უაზრო და სულელური თავის შექცევა ხდება და ნამდვილ მასხარაობად გარდაიქმნება. ბავშვებსა და ცხოველებს ასეთი მასხარაობის დაუძლეველი სურვილი ხშირად ამოძრავებთ. ამაში საგანგაშო არაფერია, რადგანაც ეს, სხვა თუ არაფერი, აგრესიის დახშობისა და მოზღვავებული ენერჯის დახარჯვის საშუალებად მაინც აღიქმება. მაგრამ თუ ასეთ მასხარაობას ბოლო

აღარ უჩანს, მაშინ ამას უკვე ყურადღების გაფანტულობა და არა-თანმიმდევრულობა მოსდევს შედეგად. ამ ყოველივეს თავიდან აცილების მიზნით, აუცილებელია ყველაზე თავისუფალ თამაშშიც კი კონკრეტული მიზანი გამოვკვეთოთ.

მთელი ყურადღებისა და მიზნების მხოლოდ შედეგზე ორიენტირება საქმეს აუცილებლად მძიმე და მოსაწყენ ჯაფად აქცევს, რადგანაც ჯაფაში ის აქტივობები იგულისხმება, რომლებშიც შედეგისადმი ინტერესი არ ითვალისწინებს მისი მიღწევის სახალისო საშუალებების შერჩევას. როდესაც საქმე და მუშაობა ჯაფად გარდაიქმნება, მუშაობის პროცესი შემსრულებლისათვის სრულიად უფასურდება; მისთვის მთავარია, როგორმე დასახულ მიზანს მიაღწიოს. თავად მუშაობა – ენერჯის ხარჯვა – საძულველი ხდება და იმ გარდაუვალ ბოროტებად აღიქმება, რომელსაც ვერ ასცდები, თუ დასახული მიზნის მიღწევა გინდა. საქმისადმი ასეთი დამოუკიდებლობა უცხო არ არის დღევანდელ სამყაროში, სადაც ადამიანს ბევრი არასაინტერესო საქმის კეთება უწევს. მაგრამ მოსაზრება იმის თაობაზე, რომ ბავშვები თავიდანვე უნდა შევანჯივოთ ამას, რათა მოწიფულ ასაკში საქმისადმი ერთგული დამოკიდებულება ჰქონდეთ, ძირეულად მცდარია. გულარძნილობა, ზიზღი და თავის დაძვრენის დაუძლეველი სურვილი – აი, რა მოსდევს ასეთ იძულებას, საქმისადმი ერთგულების ნაცვლად. სურვილი – იმუშაო მიზნის მისაღწევად იმ საშუალებებით, რომლებიც, თავისთავად, საინტერესონი არ არიან, მხოლოდ მიზნის ღირებულებაზე სწორებით ღვივდება; სხვა სიტყვებით, მიზანი იმდენად ღირებული უნდა იყოს, რომ მისი მიმზიდველობა მისი მიღწევის საშუალებებზეც გავრცელდეს.

საქმისა და თამაშის, პროცესისა და პროდუქტის ერთმანეთისაგან გაყრით მოტანილი ზიანი სრულიად თვალსაჩინოდაა ასახული ერთ ცნობილ ანდაბაში „მხოლოდ ოფლის მღვრელი კაცი მხოლოდ ოფლის სუნად ყარსო“. ამ დაკვირვების მართებულობა იმ ფაქტითაც დასტურდება, რომ მასხარაობა გართობასა და ოინბაზობასთან ანდა ფუქსავატობასთან ასოცირდება. სავსებით შესაძლებელია, რომ ადამიანი ერთდროულად სერიოზულიც იყოს და ლაღიც, და ალბათ სწორედ ეს არის იდეალური გონებრივი მდგომარეობა. დოგმატიზმისა და ცრუ წარმოდგენებისაგან განთავისუფლება ცნობისმოყვარეობისა და გონებრივი მოქნილობის

არც საქმე უნდა იქცეს მძიმე ჯაფად

სახალისოს დაბალანსება სერიოზულით – ინტელექტუალური იდეალია

გონების  
თავისუფალი  
თამაში

ფონზე, რომელიმე საკითხის თამაშ-თამაშ წვდომის უნარის პირდაპირი მანიფესტაციაა. როდესაც გონებას ამგვარად გააღებ და ფართო გასაქანს მისცემ, ეს სულაც არ ნიშნავს იმას, რომ საკითხს არასერიოზულად უდგები; პირიქით, ამით მას უფრო მიმზიდველსა და საინტერესოს ხდი და, ნაცვლად იმისა, რომ მასზე არსებულ მოყირჭებულ და დახავსებულ წარმოდგენებს დაუქვემდებარო, მის პოტენციურ შესაძლებლობებს შეუბოჭავად ამზეურებ. ამრით თამაში პიროვნების გონებაგახსნილობაზე მეტყველებს, მის უნარზე, თავად, გარეშე ძალების ჩაურევლად შეინარჩუნოს ამრის ინტეგრალურობა. ამდენად, თავისუფალი ინტელექტუალური თამაში სერიოზულობის ელემენტსაც აუცილებლად შეიცავს ხოლმე და პატიოსნადაც ავითარებს მის წინაშე დასმულ ნებისმიერ საკითხს. ასეთ თამაშსა და სილაღეს უყურადღებობასა და ყალთაბანდობასთან საერთო არაფერი აქვს, რადგანაც ყოველი ახალი იდეისა თუ დაკვირვების აკურატულ გააზრებასა და დაფიქსირებას მოითხოვს, რათა ყოველი ახალი დასკვნა მომდევნო დასკვნის საფუძველი და საწინდარი გახდეს. ჭეშმარიტება მხოლოდ ჭეშმარიტების დადგენის მიზნით, ცხადია, სერიოზული განაცხადია, მაგრამ ის სრულიადაც არ გამოირიცხავს ამ ჭეშმარიტების ლაღად, თამაშ-თამაშ წვდომას.

ბავშვობაში  
სრულიად  
ნორმალურია

მიუხედავად უამრავი საპირისპირო მოსაზრების დამამტკიცებელი ფაქტების არსებობისა (რომლებიც, ჩვეულებრივ, ან იმ სოციალური პირობების გამოძახილია, არაადეკვატურ, ფუქსავატ დამოკიდებულებას რომ იწვევენ საქმისადმი, ანდა იმ ეკონომიკური წნეხის შედეგია, რომელიც მძიმე ჯაფას მოითხოვს), პატარა ბავშვები, როგორც წესი, თავისუფალი გონებრივი თამაშისა და ამრიანობის ჰარმონიულ შერწყმას ახერხებენ. ბავშვის ყოველი წარმატებით დახატული ფსიქოლოგიური პორტრეტი ყოველთვის წარმოაჩენს ხოლმე მასში მომავლისადმი ერთდროულად გასაოცარ ინტერესსაც და სავსებით უზრუნველ დამოკიდებულებასაც. აწმყოთი ცხოვრება შორსმავალი გეგმების აწმყოში კონდენსირებას გულისხმობს. აწმყოს ამგვარი გახალისება და გამდიდრება სწორედაც რომ ბავშვობიდან გადმოყოლილი მემკვიდრეობა და მომავალი წინსვლის უტყუარი გარანტია. ბავშვი, რომელიც აიძულეს, შორეულ ეკონომიკურ შედეგებზე სიყრმითვე იზრუნოს, გარკვეული მიმართულებით შესაშურ მახვილგონიერებას გამოავლენს, მაგრამ ამის სავალალო შედეგი მომავალში სრული აპათიისა და გულგრილობის სახით გამოუვლინდება.

ხელოვნება რომ თამაშისას ჩაისახა, საკმაოდ გავრცელებული მოსაზრებაა. არავინ იცის, ასახავს თუ არა ეს მოსაზრება ისტორიულ ჭეშმარიტებას, მაგრამ ერთი კი აშკარაა – გონებრივი სილალისა და სერიოზულობის ჰარმონიული შერწყმა შემოქმედებით იდეალს წარმოადგენს. როდესაც ხელოვანი მეტისმეტად გატაცებულია შემოქმედებითი მასალისა თუ გამომსახველობითი საშუალებების შერჩევით, მან, შესაძლოა, საკუთარი ტექნიკა და ხელოვნება დახვეწოს, მაგრამ შემოქმედებით სულსა და შთაგონებას, *par excellence*, ვერ დახვეწს. როდესაც შემოქმედებითი აზრი ზედმეტად ექვემდებარება მხატვრულ მეთოდს, ესთეტიკური ეფექტის ტექნიკური მხარე სახეზეა, მაგრამ ესთეტიკური განცდა, პრეზენტაციის ამ ხერხით, სრულყოფილად ვერასოდეს გადმოიცემა. თუ დასახულ მიზანზე ფიქრი იმდენად ადეკვატურია, რომ მისი ტრანსლირება სავსებით შესაძლებელია გამოხატვის კონკრეტული საშუალებებით, ანუ როდესაც გამომსახველობით საშუალებებზე ყურადღების გამახვილება თავად მიზნითაა შთაგონებული, მაშინ ნამდვილ შემოქმედებით განწყობასთან გვაქვს საქმე; დამოკიდებულებასთან, რომელმაც ნებისმიერ ქმედებაში შეიძლება იჩინოს თავი, თუნდაც ეს ქმედება პირობითად სრულიად არახელოვნებისმიერად ითვლებოდეს.

სწავლება რომ ხელოვნებაა და ჭეშმარიტი მასწავლებელი – ხელოვანი, ამაში ეჭვი არავის ეპარება. თავად მასწავლებლები თავიანთ ოსტატობას იმით ზომავენ, თუ რამდენად გაულვივეს მოსწავლეებს, პატარებსა თუ დიდებს, შემოქმედებითი დამოკიდებულება შესასწავლი საგნისადმი. ზოგიერთი მათგანი ამას ბავშვებში ენთუზიამის გაღვივებით აღწევს, ზოგი – დიადი აზრების შთაგონებით, სხვებიც მოსწავლეთა ენერჯის სწორად წარმართვას ესწრაფვიან. ეს ყველაფერი მეტად მნიშვნელოვანია, მაგრამ პედაგოგიური ოსტატობის ნამდვილი გამოცდა მაშინ ითვლება ჩაბარებულად, როდესაც ზემოაღნიშნული ტიპის სტიმულირება, საბოლოო ჯამში, ნამდვილ ძალად გადაიქცევა, ანუ როდესაც მოსწავლე ახერხებს სრული კონტროლის დამყარებას აღმასრულებელ საშუალებებზე დეტალებზე ყურადღების გამახვილებით. წინააღმდეგ შემთხვევაში, მასწავლებლის მთელი გარჯა ამაოდ ჩაივლის, მოსწავლეები საგნისადმი ინტერესს დაკარგავენ და დასახული იდეალი მხოლოდ შორეულ მოგონებად დარჩება. მასწავლებელთა მეორე კატეგორია ცდილობს, მოსწავლეებს აღმასრულებელი უნარები, ანუ ტექ-

შემოქმედებითი დამოკიდებულება

პედაგოგიური ხელოვნების კულმინაცია სწორედ ამ დამოკიდებულების გაღვივებაა

ნიკური მხარე განუვითაროს. არც ეს არის ურიგო, მაგრამ თუ ამგვარ წვრთნას თან არ სდევს თვალსაწიერის გაფართოება, საბოლოო ფასეულობათა სწორად განსაზღვრის უნარი და გარკვეული პრინციპების გათავისება, ზოგადი ტექნიკური უნარები უმისამართო უნარებადვე დარჩება. ისინი, მომავალში, შეიძლება მხოლოდ ადამიანის პირადი ინტერესების სიტუაციურად ჭკვიანურ დაცვაში გადაიზარდონ, ანდა სხვათა მიზნების მორჩილ აღსრულებასა თუ სხვების მიერ გაკვაღულ გზებზე ფეხშეუშლელად ჩანჩაღში გამოვლინდნენ. ამდენად, საკუთარ მოსწავლეებში შთაგონებით აღსავსე მიზნებისა და მათი აღსრულების ტექნიკური მხარის ჰარმონიული შერწყმა მასწავლებლებისათვის უდიდესი სატანჯველის წყაროც არის და უდიდესი ჯილდოც.

### **§ 3. შორეული და ახლობელი**

„ნაცნობი  
თემა უდიერ  
დამოკიდებულებას  
იწვევს.“

ის მასწავლებლები, რომლებსაც სმენიათ, რომ მოსწავლეებისათვის უცნობ საკითხებს თავი უნდა არიდონ, გაცდებიან ხოლმე, როდესაც ბავშვური გამოცდილებისათვის უცნობ თემებზე გადასვლისას, კლასში გამოცოცხლებას შენიშნავენ, ხოლო ნაცნობ საკითხებზე საუბრისას – სრულ აპათიას. გეოგრაფიის გაკვეთილზე, მაგალითად, დაბლობების მკვიდრი ბავშვები სრულიად გულგრილად ხვდებიან საკუთარი გარემოს ხიბლის აღმწერ მასალას, ხოლო ზღვისპირეთთან და მთიან რეგიონებთან დაკავშირებული ნებისმიერი საკითხი მათთვის სერიოზული გამოცოცხლების წყარო ხდება. საინტერესოა ისიც, რომ მასწავლებლები, რომლებსაც მოსწავლეებთან ხელჩართული ბრძოლა უწევთ, ნაცნობ მასალაზე ორიოდ სიტყვა რომ დააწერინონ, იმავე მოსწავლეების საკმაოდ დიდ ენთუზიაზმს წააწყდებიან ხოლმე, როცა საწერი დავალება ამაღლებულ საკითხებზე მხატვრულად წერას, ანუ თავისუფალ თემას ვარაუდობს. ერთმა განათლებულმა ქალბატონმა, რომელიც ადრე ქარხნის მუშა ყოფილა, მემუარები დაწერა, სადაც იხსენებს, როგორ ცდილობდა საკუთარი თანამშრომლებისათვის მუშაობისას პატარა ქალი მოეყოლა. ისინი თურმე დიდ ინტერესს არ იჩენდნენ ამ ნაწარმოების მიმართ, რადგანაც ამბობდნენ, იმ გოგონების ცხოვრება ჩვენსას ჰგავსო და მთხრობელს ეხვეწებოდნენ, საზოგადოების რჩეულ ნაწილსა და მილიონერებზე მოგვიყვი რამეო. ერთმა კაცმა, რომელიც ცდილობ-

და, რუტინული საქმიანობით დაკავებული ადამიანების სულიერი მდგომარეობა შეესწავლა, შოტლანდიური საფეიქრო ქარხნის მუშა გოგონას ჰკითხა, მთელი დღე რაზე ფიქრობო. გოგონას უთქვამს, როგორც კი დაზგებს ავამუშავებ და სხვა რამეზე ფიქრის საშუალება მომეცემა, მაშინვე ჰერცოგს მივყვები ცოლად და დღის ბოლომდე სულ ჩვენს ქონებაზე ვფიქრობო.

ცხადია, ეს მაგალითები იმ მიზნით არ მოგვიყვანია, რომ მხოლოდ სენსაციური, უჩვეულო და გაუგებარი ამბების სწავლების მეოთღს ვუკმით გუნდრუკი. ისინი მხოლოდ იმის დასტურად მოვიყვანეთ, რომ ნაცნობი და ახლობელი თემები, თავისთავად, გონებას ამოქმედების იმპულსს ვერ მისცემენ, თუ რაიმე ახალსა და შორეულთან არ არიან დაკავშირებულნი. ფსიქოლოგიაში ცნობილია, რომ ძველი და ნაცნობი ნაკლებად აღძრავს ადამიანის ინტერესს; უფრო მეტიც, ჩვენ არც ის გვანაღვლებს ხოლმე, რასაც შეჩვეულები ვართ. ამას იმით ვამართლებთ, რომ ძველისადმი ყურადღების მიპყრობა, როდესაც გარშემო ამდენი სიახლეა, დროის ფლანგვად და უაზრო ქმედებად მიგვაჩნია. აზროვნებას სიახლეების, პრობლემური თემებისა და არამდგრადი მოსაზრებების გასააზრებლად ვზოგავთ. სწორედ ამიტომაც უჩნდებათ მოსწავლეებს უკმარისობისა და უკმაყოფილების გრძნობა, როდესაც ძველსა და კარგად ნაცნობ თემებთან მიბრუნებას ვაიძულებთ. ძველი, ახლობელი, ჩვეულებრივი ის კი არ არის, რასაც უნდა ჩავწვდეთ, არამედ ისაა, რისი საშუალებითაც უნდა ჩავწვდეთ; ის შესასწავლი პრობლემა ვერ გახდება, რადგანაც თავადაა პრობლემის გადაჭრის საშუალებაა.

ამ ბოლო წინადადებას ახლისა და ძველის, შორეულისა და ახლობელის, ანუ რეფლექსიაში ჩართული ელემენტების დაბალანსებასთან მიგვიყვანა. რაც უფრო მეტ სტიმულსა და მოტივაციას გვაძლევს შორეული, მით უფრო გვიახლოვდება მისი წვდომის ხერხები და საშუალებები. ეს პრინციპი ასეთი სახითაც შეიძლება ჩამოვყალიბოთ: ყველაზე უკეთ მაშინ ვაზროვნებთ, როდესაც ადვილსა და ძნელს შორის სწორი პროპორციული ბალანსია დამყარებული. ბევრი რამ, რაც ძალიან ადვილია, ცხადია, კვლევა-ძიების საფუძველი ვერ გახდება; ხოლო გადაჭარბებული სიძნელე კვლევას საერთოდაც შეუძლებელს გახდის.

რადგანაც მხოლოდ სიახლე იქცევს სათანადო ყურადღებას,

რაც, თავის მხრივ, მხოლოდ ძველის საშუალებით ხორციელდება

თვალნათლივ  
მოცემული და  
წარმოსახვით  
შემოთავაზებული

ახლობლისა და შორეულის ინტერაქცია აზროვნების ბუნებიდან მომდინარეობს. იქ, სადაც აზროვნებაა, უშუალოდ მოცემული რაიმე უხილავსა და წარმოსახვითს გვთავაზობს და მასზე მიგვითითებს. აქედან გამომდინარე, თუ ნაცნობი უცხო პირობებში არ წარმოგვიდგება, აზროვნებას ბიძგს ვერ მისცემს; არ წარმოგვასახვინებს იმას, რაც უშუალოდ არ არის მოცემული და საშუალებას არ მოგვცემს, კარგად ჩავწვდეთ მას და ბოლომდე გავაზროთ. ხოლო თუ წარმოდგენილი საგანი სავსებით უცნობია, მაშინ არ არსებობს ის საფუძველი (ბაზისი), რომელიც მის აღქმას გაგვიადვილებდა. მაგალითად, როდესაც ადამიანი პირველად ხედავს წილადებს, საკმაოდ იზნევა, რადგანაც მათ მისთვის უკვე კარგად ნაცნობ მთელ რიცხვებთან ვერ აკავშირებს. როდესაც წილადებსაც აითვისებს, ისინი, მისი გონებისათვის, უკვე გარკვეული მოქმედებების სიგნალებად გადაიქცევა, ანუ იმ „ჩამნაცვლებელი ნიშნების“ ფუნქციას შეიძენს, რომლებზეც სათანადო რეაქციის მიცემა უკვე გონების ყოველგვარი დაძაბვის გარეშეც არის შესაძლებელი. თუმცა აქვე ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ როდესაც ადამიანის წინაშე წარმოდგენილი სიტუაცია (ანუ ამ წილადების შემცველი მთელი კონტექსტი) რაიმე ახალს და, ამდენად, ჯერ კიდევ გაურკვეველს სთავაზობს მას, საპასუხო რეაქცია სავსებით მექანიკურ ოპერაციად ვეღარ ჩაითვლება, რადგანაც ოპერაციის ე. წ. მექანიკური ნაწილი მხოლოდ ამოცანის ამოხსნის დამხმარე საშუალებაა. ამგვარ სპირალურ პროცესს, პრაქტიკულად, ბოლო არ უჩანს: უცხო თემა, რომელიც აზროვნების შედეგად ნაცნობ თემასთან გაიგივდება, თავის მხრივ, იმ ბაზისად გადაიქცევა, რომელიც უკვე სხვა უცნობის განსჯასა და ასიმილირებაში გვიწყობს ხელს და ა. შ.

დაკვირვება  
მხოლოდ  
ხელმისაწვდომ  
საგნებზეა  
შესაძლებელი,  
მიუწვდომელი კი  
გონების თვალით  
უნდა დავინახოთ

წარმოსახვისა და უშუალო დაკვირვების შეჯერების აუცილებლობა, ყოველი გონებრივი აქტივობის პროცესში, იგივე პრინციპის კიდევ ერთი ასპექტის საილუსტრაციოდ გამოდგება. ის მასწავლებლები, რომლებიც ფიზიკურად წარმოდგენილ სიმბოლურ ობიექტებზე ორიენტირებულ გაკვეთილებს ატარებენ, ხშირად ამჩნევენ ხოლმე, რომ ამ ტიპის გაკვეთილები ბავშვებს თავიდან ძალიან იტაცებს, მაგრამ როგორც კი ისინი გაკვეთილის ჩატარების ზოგად



პრინციპად იქცევა და სისტემატურ ხასიათს მიიღებს, ისეთივე მოსაწყენი და არასაინტერესო ხდება, როგორც მარტივი სიმბოლოების მექანიკურ დამახსოვრებაზე ორიენტირებული მეცადინეობები. ამის მიზეზი უთუოდ ის არის, რომ უშუალოდ მოცემული ობიექტების ფონზე წარმოსახვას არავითარი გასაქანი არ ეძლევა. საკმარისია, ფაქტები ისეთნაირად იყოს წარმოდგენილი, რომ მათ წარმოსახვის უნარის სტიმულირება მოახდინონ და წარმოსახვა თავისას იზამს. პირიქითაც იგივე მოხდება. უნდა გვახსოვდეს, რომ წარმოსახვითი არ გულისხმობს სავალდებულო წესით არარსებულს. წარმოსახვისას ჩვენ თვალთ უხილავ, ანუ ზეგრძნობად, მაგრამ რეალურად არსებულ საგნებსა და მოვლენებს წარმოვიდგენთ ხოლმე. ამის მიზანი შორეულის, უშუალოდ არწარმოდგენილის ანდა ბუნდოვანის გონების თვალთ ჭვრეტაა. ისტორია, ლიტერატურა და გეოგრაფია, მეცნიერების პრინციპები, ისევე როგორც გეომეტრია და არითმეტიკა, აღსავსეა ისეთი საკითხებით, რომლებიც წარმოსახვით უნდა რეალიზდეს, თუკი მათი რეალიზება საერთოდაც დასაშვებია. წარმოსახვა ეხმარება დაკვირვებას და აღრმავებს კიდევ მას. მხოლოდ წარმოსახვის დონებზე შესაძლებელი უშუალოდ მოცემულზე დაკვირვების ჩანაცვლება და ლოგიკის ბოლომდე გალაღება.

ახლობელსა და შორეულს შორის საჭირო ბალანსის საბოლოო მაგალითი იმ ურთიერთობაში იჩენს თავს, რომელიც მყარდება ინდივიდის პირად, სხვა ინდივიდებთან და საგნებთან ურთიერთობის ვიწრო გამოცდილებასა და იმ ფართო გამოცდილებას შორის, რომელიც მთელ საზოგადოებას აქვს და მისგანაა ნასესხები. როდესაც უფროსები ბავშვს ჭკუას არიგებენ, მუდმივად ჩნდება საფრთხე იმისა, რომ ბავშვის პირადი, ვიწრო, მაგრამ სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანი გამოცდილება სავსებით წაიშალოს იმ ზღვა მასალის ფონზე, რომელიც მას საზოგადოებასთან ურთიერთობისას გადაეცემა. მასწავლებელი სწავლებას მაშინ იწყებს, როდესაც მის მოსწავლეებს უკვე მიღებული აქვთ გარკვეული ინსტრუქტაჟი და ის ცხოვრებისეული სტიმულები, რომლებმაც მათ გრძნობად აღქმებასა და მოტორულ ჩვევებში უკვე საკმაოდ მყარად მოიკიდეს ფეხი. ყოველგვარი კომუნიკაცია, ანუ ურთიერთობა, აუცილებლად და

სხვათა  
გამოცდილების  
გაზიარებით  
მიღებული  
გამოცდილება

უპირობოდ გულისხმობს გარკვეულ ზეგავლენებს. ამიტომ დიდი სიფრთხილე და ყურადღებაა საჭირო ბავშვებთან კონტაქტის დამყარებისას და ყოველთვის უნდა გვახსოვდეს, თუ რომელი საზოგადოების კულტურული მემკვიდრეები არიან ისინი.



[WWW.TPDC.GE](http://WWW.TPDC.GE)

[WWW.MASTSAVLEBELI.GE](http://WWW.MASTSAVLEBELI.GE)