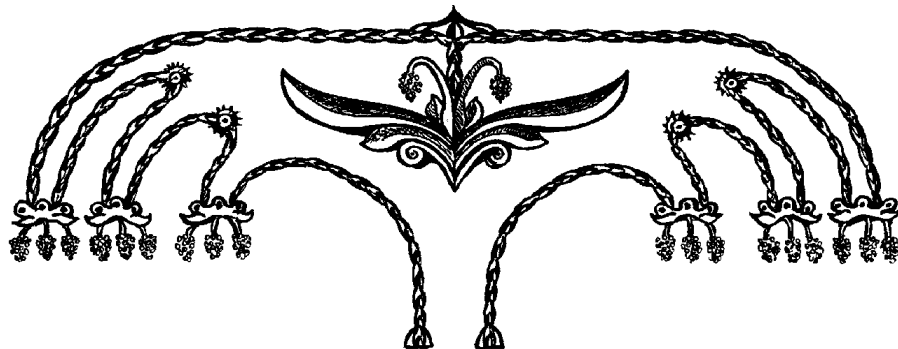




ზურაბ ვახანიანი

**ქართული ენის  
უემოქმედებითი  
სწავლება**



თბილისი - 2005

**ავტორი** – ზურაბ ვახანია,

დ. უზნაძის სახ.

ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის  
დირექტორის მოადგილე,  
პედაგოგიკის მეცნ. დოქტორი,  
განათლების მეცნიერებათა აკადემიკოსი,  
ქართული ენისა და ლიტერატურის  
სერტიფიცირებული მასწავლებელი,  
მასწავლებელთა მწვრთნელი.

**რედაქტორი** – თამარ მახარაძე,

ქართული ენის, ლიტერატურისა და  
რიტორიკის მეთოდისტი,  
სერტიფიცირებული მასწავლებელი,  
მასწავლებელთა მწვრთნელი.

**რეცენზენტი** – ეკატერინე ოსიძე,

თსუ ფილოლოგიის ფაკულტეტის  
დოცენტი,  
ფილოლოგიის მეცნ. კანდიდატი.

**მხატვარი** – მამუკა გოშაძე



© ზ.ვახანია, 2005 *ვერცხე გამომცემი*

საგანმანათლებლო-მეცნიერებათა დარგის განვითარების ეროვნული პროგრამის  
ხელშეწყობის მიზნით

ბეჭდვითი ცენტრი: 37-28-88 893-94-53-04

## ს ა რ ჩ ე ვ ი



1. ენის რაობა
2. მშობლიური ენის გრამატიკის სკოლაში სწავლების მიზანი
3. ქართული ენისა და ლიტერატურის გაერთიანებული სწავლება
4. კუმანისტური სწავლება
5. აქტიური ცოდნა და პასიური ცოდნა
6. აქტიური განმავითარებელი სწავლება
7. გაღრმავებული სწავლება
8. აქტიური მზაობის მეთოდობა
9. მშობლიური ენის გრამატიკის ლოგიკურ-მეთოდოლოგიური საკითხები
10. მშობლიური ენის გრამატიკის სწავლების ფსიქოლოგიური საკითხები
11. განსაზღვრებისა თუ წესის სიტყვიერი ჩამოყალიბება და ენობრივი გუგანო
12. ერთი საკითხი სინტაქსიდან: კახილის წინადადების რაობა
13. საკითხები მორფოლოგიიდან: არსებითი სახელის რაობა და სხვა
14. მორფოლოგიის ჩვენეული აბეა
15. მოსწავლის შემოქმედებით უნართა განვითარება
16. მუშაობა სიტყვებზე
17. მუშაობა ზეპირმეტყველებაზე
18. მუშაობა ზოგად ენობრივ უნარებზე, რიტორიკა
19. ტექსტის შინაარსისა და მოკლე შინაარსის წერის სწავლება
20. საკონტროლო ბაკვეთილები: წერითი და ზეპირმეტყველებისა
21. საკონტროლო და საბამოცლო წერათა თემები
22. საკონტროლო (საბამოცლო) ნაწერის გასწორება
23. თხზულების შეფასების კრიტერიუმები
24. საშინაო დავალებანი
25. ქართულის რვეულები, ნაწერის გაფორმება და კალიბრაფია
26. ენობრივი თამაშები
27. მასწავლებლის მუშაობა
28. სამეცნიერო ლიტერატურა და დაბოლოება

ამ წიგნს ვუძღვნი ქართულის ნამდვილ მასწავლებლებს, ჩემს მასწავლებლებსავე და სხვებსავე – ვინც კი მონოფონიით იყო თუ არის ქართული ენისა და მნივნილობის ქურუმი.

მე ხშირად მითქვამს – და ეს არაა გადაჭარბება – დღეს რომ ჩვენ კიდევ გვაქვს შემორჩენილი ქართველობა და ზოგადად, სულოვნება – ეს ყველაზე მეტად სწორედ ქართულის ნამდვილ მასწავლებელთა დამსახურებაა! მათი, რომლებმაც – მიუხედავად საბჭოთა სკოლის სიმახინჯისა – საკუთარი პიროვნული ნიჭითა და სიყვარულით მოახერხეს და შეაყვარეს მოსწავლეთა ნაწილს მაინც მხატვრული სიტყვა, ქართული სიტყვა, წიგნი, ქართული წიგნი. თუმცა, ხშირად, არა იმდენად შეაყვარეს და ასწავლეს (სკოლის საერთო სიმახინჯის გამო) – რამდენადაც მოწიწება ჩაუნერგეს. საქართველოს წარსულის მიმართ მოწიწებაც კი ხშირად ქართულის მასწავლებელს უფრო ჩაუნერგავს, ვიდრე ისტორიისა.

თანამედროვე გლობალიზაციის ორომტრიალში, ნივთიერ საჭიროებათა აღტყინების ნიაღვარში, ტელევიზორისა თუ კომპიუტერის უსულგულო ეკრანის საყოველთაო შემოსევა-შემოტევაში, პოლიტიკის, ნავთობსადენებისა და დოლარების კერპადქცევაში – მეტისმეტად გაუჭირდა ქართულ მწიგნობრობას და ზოგადად მწიგნობრობასაც. ჩვენეული სახელმძღვანელოები ძალიან დაეხმარება ქართულის ნამდვილ მასწავლებელს, რათა კვლავ განაგრძოს თავისი წმიდათაწმიდა საქმე – უფრო ღრმად და უფრო კარგად, ძირძველ ქართულ მწიგნობრობასთან და სიტყვიერებასთან უფრო უშუალო და ცოცხალი კავშირით.

# 1. ენის რაობა

მხოლოდ დედაენა არის ენა გულისა, გრძნობისა; სხვა ენა აქ უძლურია. დედაენა გულის ენაა, უცხო ენა კი მხოლოდ გონების ენა შეიძლება იყოს. მხოლოდ დედაენაზე შეიძლება ილორის ადამიანმა გულმხურვალედ. – იაკობ გოგებაშვილი.

როგორ იღვევ დრო, როგორ იღვევ მზე,  
როგორ გასულა ეს საუკუნე და დღე. – ელენე, III კლ.

რა არის ენის არსი? ეს ღრმა თეორიული საკითხია, რომელიც ერთერთი უმთავრესია მთელ ჰუმანიტარულ მეცნიერებაში (მართლწერისათვის სიტყვისა „erTerTi“ იხ. [49]). მას უშუალოდ უკავშირდება მშობლიური ენის სწავლების საფუძვლებიც. კერძოდ, დაწყებით კლასებში მშობლიური ენის სწავლების პროგრამა და მეთოდიკა უშუალოდაა დამოკიდებული იმაზე, თუ როგორ გავიაზრებთ ენის რაობას.

რა არის ენის არსი? ამ შეკითხვას თითქმის მთელი თანამედროვე მსოფლიოს მეცნიერება უპასუხებს ასე: ენა არის ადამიანთა ურთიერთობის (უცხოურად – კომუნიკაციის) საშუალება; ხოლო ურთიერთობა ორი სახისაა: ზეპირი და წერიტი.

ამის შესაბამისად, გამოიყოფა ენის სწავლა-სწავლების ოთხი მთავარი არე და ოთხი მთავარი ქმედება (აქტიობა):

ქმედების მიმართულება: ქმედების ფორმა:	ზანაზა	მიღება
გეპირი	გეპირი მეტყველება	მოსმენა
წერილობითი	წერიტი მეტყველება	წააითხვა

ეს საყოველთაოდ გავრცელებული და დამკვიდრებული განმარტებანი ძალიან ვიწრო და შეზღუდულია. მათზე ვერ აიგება ვერც ღრმა მეცნიერული მოძღვრება და ვერც მშობლიური ენის სწავლების კარგი მეთოდიკა. მხოლოდ უცხო ენის სწავლებისათვის შეიძლება გამოდგეს შესაფერის ქვაკუთხედად, რადგან უცხო ენის ცოდნის მიზანი მართლაც მხოლოდ ურთიერთობათა კარგი შესაძლებლობით ამოიწურება (თითქმის ყველა მოსწავლისათვის, ცალკეულ მომავალ სპეციალისტთა გარდა).

თანამედროვე მეცნიერება ამერიკული პრაგმატიზმის, მატერიალიზმისა და ემპირიზმის ტყვეობაშია. სხვათა შორის, ამერიკული მატერიალიზმი უფრო სწორხაზოვანი და ტლანქია, ვიდრე მარქსისტულ-რუსული – ჰეგელისეული დიალექტიკით გაკეთილშობილებული და გაღრმავებული. ამიტომ დაეკარგა თანამედროვე მეცნიერებას ენისა და სიტყვის ნამდვილი რაობა, რაც არამეცნიერულად, ინტუიციურად იყო გამოხატული უძველეს მითებში; ხოლო მეცნიერულად აღწერა ყველა დროის უდიდესმა ენათმეცნიერმა, ფილოსოფოსმა და რომანტიკოსმა ვ. ფონ ჰუმბოლდტმა (XVIII საუკუნის ბოლო – XIX საუკუნის დასაწყისი); აგრეთვე XX საუკუნის დიდმა მოაზროვნეებმა: იუნგმა, ჰაიდეგერმა, კასირერმა და სხვა. აღსანიშნავია დ. უზნაძის ბრწყინვალე გამოკვლევებიც. ვ. ფონ ჰუმბოლდტის მიმართულების ღირსეული გამგრძელებელი საქართველოში იყო გურამ რამიშვილი.

ბუნებრივი მშობლიური ენის არსება არ არის კომუნიკაცია ანუ ურთიერთობა – რაც მხოლოდ უცხო და აგრეთვე ხელოვნური ენებისათვისაა, როგორებიცაა: მორზეს ანბანი, პროგრამული ენები, ესპერანტო და სხვა; აგრეთვე სხვადასხვა ჟარგონები, „ფიჯინები“ და „ლინგვა-ფრანკები“: გამარტივებულ-გაფუჭებულ-შერყვნილი ინგლისური, რომელიც სამხრეთ-აღმოსავლეთ აზიის „საერთაშორისო ენა“; გამარტივებულ-გაფუჭებული რუსული, რომელიც ყოფილი საბჭოთა

კავშირის „საერთაშორისო ენა“ იყო; კრეოლიზებული ესპანური; გამარტივებულ-გარობოტებული ინგლისური, რომელიც კომპიუტერისა და ინტერნეტის მსოფლიო ენად იქცა; და კიდევ სხვა ათიოდე ენა (ხუმრობით იყოს: გარობოტებული თუ გაბოროტებული? მგონი, უფრო მეორე!).

ბუნებრივი მშობლიური ენის მთავარი დანიშნულება კი გაცილებით უფრო ღრმაა: **აზრისა თუ გრძნობის ჯერ ჩამოყალიბება და თვითგაცნობიერება, შემდეგ კი გამოხატვა**. ხშირად ეს მართლაც ურთიერთობის მიზნით ხდება. მაგრამ არა ყოველთვის. მაგალითად, მარტო მყოფი ადამიანი გამუდმებით მეტყველებს (როგორც წესი, გონებაში, მაგრამ ეს არ ცვლის საკითხის არსებას). თანაც, ზოგჯერ ხმამაღლაც კი მეტყველებს ხოლმე! ზოგჯერ კი წერას იწყებს, საკუთარი თავისთვის. რა მიზნით? რათა კარგად ჩამოქნას, დააყალიბოს, მოზმას აზრი. სადაა აქ ურთიერთობა? აქ აზრის ქმნალობაა, განუწილველი გუმანის ბუნდოვანი სიღრმეებიდან განაწევრებული, გამოკვეთილი აზრის ამონათება ცნობიერებაში.

პატარა ბავშვსაც კი ნიაღვარივით გადმოსკდება ხოლმე სიტყვების ნაკადი, არავისათვის განკუთვნილი. დ. უზნაძის თანახმად [17:197-200], საკუთარ თავთან „ეგოცენტრული“ საუბარი ანუ ბუტბუტი, რომელსაც არავითარი ურთიერთობის მიზანი არა აქვს, ყველაზე მნიშვნელოვანია 2-4 წლის ბავშვისათვის, ანუ სწორედ იმ ასაკში, როცა ბავშვი ყველაზე მეტად ეზიარება ენასა და ენობრივ სამყაროს.

ასევეა შემოქმედებაშიც: მხოლოდ საურთიერთობოდ დაწერილი ლექსი თუ მოთხრობა ვერასოდეს იქნება ნამდვილი ხელოვნების ნაწარმოები.

მეორე მხრივ, ცხოველები მშვენივრად ამყარებენ ურთიერთობას ერთმანეთთან, ენის გარეშეც. მათ მეტი ურთიერთობა უბრალოდ არ სჭირდებათ! თავის მარტივ გრძნობებს ცხოველი სრულად გამოხატავს ცხოველური ხმიანობით, ცხოველური შორისდებულებით. აქმის ფსიქოლოგიური გამოკვლევების თანახმად, მგლები ყმუილით ერთმანეთს ატყობინებენ თავიანთ სახეობას, ადგილმდებარეობას, ემოციურ მდგომარეობასაც კი. მაიმუნები ერთმანეთს ატყობინებენ არა მხოლოდ საფრთხის შესახებ, არამედ საფრთხის რაობასაც კი, მაგალითად, მოახლოებულია ლეოპარდი, პითონი თუ არწივი (თვითულისთვის სხვადასხვაგვარი თავდაცვაა საჭირო).

ცხოველი არ მეტყველებს არა იმიტომ, რომ მას სიტყვები არა აქვს, არამედ იმიტომ, რომ მას აზრები არა აქვს, გასასიტყვებელი აზრები. აზრები კი არა აქვს იმიტომ, რომ სიტყვები არა აქვს. სწორედ რომ შეკრული წრეა: სიტყვა და აზრი, აზრი და სიტყვა. ეს შეკრული წრე მიგვანიშნებს: საწყისი არც სიტყვაა და არც აზრი, ორივეს საერთო, რაღაც მესამე სათავე აქვს. ადამიანის სულის ქვეცნობიერ სიღრმეებში აღმოცენდება ბუნდოვანი განცდა თუ გუმანი, რომელიც გაცნობიერებას ესწრაფვის; ამისათვის მოიგარსება სიტყვად, თვითგაცნობიერდება სიტყვად, გამოიკვეთება სიტყვად, დაიბადება სიტყვად; ზოგჯერ ამ ღროს თავად სიტყვაც იბადება – ახალი, მანამდე არარსებული სიტყვა (ამჟამად ეს ნეოლოგიზმი იქნება); და სწორედ ამ სიტყვის გარსში იძენს ის პირველსაწყისი განცდა თუ გუმანი არსებობას – გარდაიქცევა რა ცნობიერ გრძნობად თუ ცნობიერ აზრად.

მთავარი რომ მხოლოდ ურთიერთობა ყოფილიყო, ადამიანები ამას საოცრად განვითარებული ენების გარეშეც მოახერხებდნენ – როგორც ახერხებენ კიდევ, მაგალითად, „ფიჯინებით“, გაფუჭებული ინგლისურითა თუ ინტერნეტით.

ადამიანის გრძნობა და აზრი დულს, გულსა და გონებაში ვერ ეტევა და გადმოდულს, გასიტყვდება – თანაც, სწორედ სანუკვარ ენაზე, მშობლიურ ენაზე...

მიღებულია ორგვარი მეტყველების განრჩევა: ზეპირი მეტყველება და წერიტი მეტყველება. ეს

ორი არაა საკმარისი. ისინი კომუნიკაციური თეორიების ჩარჩოებშია გამოკვეთილი. უნდა დაემატოს მესამეც – **გონებაში მეტყველება**. როგორც პირველი და მეორე ზოგი რამით ერთმანეთს ჰკავს, ზოგით კი – განსხვავდება, ისე მესამეც ზოგი რამით ჰკავს პირველსა თუ მეორეს, მაგრამ მრავალი მახასიათებლით იმდენად განსხვავდება მათგან, რომ ცალკე უნდა გამოიკვეთოს. მისი მთავარი თავისებურება ისაა, რომ ხშირად ფარულად და შეკუმშულად მიმიდინარეობს. ლ. ვიგოტსკისა და სხვათა ფსიქოლოგიური გამოკვლევები აჩვენებს: მრავალია ისეთი სააზროვნო ამოცანა, რომლებშიც თითქოს არ მონაწილეობს მეტყველება; ისინი ბავშვისათვის უფრო ძნელია, რადგან მათი ამოხსნა მოითხოვს არა გაშლილ და გამოთქმულ, არამედ ფარულ და შეკუმშულ მეტყველებას; თავისთავად მეტყველება კი მაინც ვერ გამოირიცხება [32].

აზრი და აზროვნება ენის გარეშე შეუძლებელია. გუმანი, ინტუიციური წვდომა, ქვეცნობიერი გრძნობა და სხვა ფსიქოლოგიური საწყისები – შესაძლებელია ენის გარეშე; ოღონდ არა აზროვნება [48]. ენა – აზრის შემქმნელია. და კიდევ ენა – გრძნობის გამომკვეთი და გამომხვეწია. სიტყვების გარეშე აზრი ვერ დაყალიბდება და გრძნობა ვერ ჩამოიხვეწება. მარტო მყოფი ადამიანი სწორედ იმიტომ და იმისათვის მეტყველებს (გონებაში, წერით ან ხმამაღლა – სულერთია!), რათა აზრი გაიცნობიეროს, აზრი დაიყალიბოს, აზრი აავგოს, აზრი შექმნას. ხოლო გრძნობა თავისთავად, შინაგანად ესწრაფვის გასიტყვებას – რათა გამოიკვეთოს და ჩამოიხვეწოს.

უფრო მეტიც, საზოგადოდ, ადამიანის ცნობიერება შინაგანად და არსებითადაა ენობრივი. ადამიანის ცნობიერების ძირითად „უჯრედებს“ თუ „ყალობებს“ სწორედ სიტყვები ქმნის. ენა რომ არ ყოფილიყო, არათუ ადამიანთა შორის ურთიერთობა იქნებოდა შეუძლებელი, არამედ, გაცილებით უარესიც მოხდებოდა: ადამიანს სათქმელი არაფერი ექნებოდა, აზრები არ ექნებოდა, და გრძნობებიც კი ძალიან მწირი და ტლანქი ექნებოდა. ექნებოდა მხოლოდ უმარტივესი ცხოველური გრძნობები და მათ გამოსახატავად სავსებით საკმარისი იქნებოდა ოციოდე შორისდებული. მაგალითად: „ვაი!“ – გამოხატავდა პასიურ შიშს, სხვა ადამიანებს აცნობებდა, რომ საფრთხეა მოსალოდნელი და საჭიროა გაქცევა; „ჰე!“ – გამოხატავდა აქტიურ შიშს, საჭიროა შეტევაზე გადასვლა... სხვათა შორის, ამიტომაა, რომ სულს ძალიან ამწირებს და აუხეშებს ჟარგონული მეტყველება და მისდაგვარი ტლანქი ბარბაროზებები (მაგალითად, „პრობლემა არაა“).

ურთიერთობა თავად ემყარება აზრის წინასწარ შინაგან გაცნობიერებას. უამისოდ ურთიერთობა შეუძლებელია. მატერიალისტურ თეორიებს კი, ზერელობის გამო, მხედველობიდან რჩებათ თვით ცნობიერების სიღრმისეული საწყისი. ისინი გულუბრყვილოდ მიიჩნევენ, რომ ადამიანს იმთავითვე გამზადებულად ეძლევა ცნობიერი აზრები – და საჭიროა მხოლოდ ამ აზრების აღნიშვნა სხვა ადამიანებისათვის გადასაცემად.

როგორც თევზი ვერ გრძნობს წყალს, თავის მიუცილებელ გარემოს, რომელიც მისთვის სიცოცხლის წინაპირობაა, ისე ადამიანის გონებაც ვერ გრძნობს ენობრივ სამყაროს, თავის მიუცილებელ გარემოს, რომელიც მისთვის სიცოცხლის წინაპირობაა. თევზი მხოლოდ მაშინ შეიგრძნობს წყალს – უფრო სწორად კი უწყლობას, – როცა, განსაკუთრებულ მიზეზთა გამო, მას წყალს მოაცილებენ. ასევე ადამიანის გონებაც მხოლოდ მაშინ შეიგრძნობს უენობას, როცა, განსაკუთრებულ მიზეზთა გამო, მას ეცლება ენობრივი წინაპირობა (მაგალითად, ძლიერი სულიერი დარღვევებისას; ხოლო მუნჯს ხშიერ-სიტყვიერი ენის ნაცვლად მუნჯური ჟესტების ენა აქვს – სამწუხაროდ, ფრიად ნაკლები).

ამრიგად, არსებითად, გასიტყვება – იგივე გააზრებაა და გააზრება – იგივე გასიტყვებაა.

სწორედ ესაა ენის რაობა, მისი მთავარი და უძირითადესი დანიშნულება. ხოლო შემდეგ ის, რაც გააზრებულია, ანდა ზოგადად, რაც გაცნობიერებულია – შეიძლება სხვა ადამიანებსაც გადაეცეს. ეს უკვე მეორეული და მეორეხარისხოვანია – შედარებით იმ სასწაულთან და იმ სამყაროსამგებ ძალასთან, რომელსაც მშობლიური ენა ანიჭებს ადამიანს.

საოცარია, რომ ამ ჭეშმარიტებას ასე ღრმად ჩასწვდა ძველისძველი შუმერული, ეგვიპტური, ინდური მითები. ეგვიპტური და შუამდინარული მითებიდან შეითვისა ბერძნულმა ფილოსოფიამ – „ლოგოსის“ მოძღვრება; შუამდინარულიდან ებრაულ-ბიბლიურმა „შესაქმემაც“ შეითვისა: სამყაროს ქმნა სიტყვებით...

მაგრამ აქ ერთი არსებითი საკითხი წამოიჭრება: არ არსებობს ზოგად-უნივერსალური „ღვთაებრივი“ ენა, არამედ არსებობს მხოლოდ ცოცხალი კონკრეტული ეროვნული ენები (მიუხედავად მრავალი დაჟინებული მცდელობისა, მეცნიერებმა ვერ დაასაბუთეს ყველა ენის მონათესავეობა და ერთი საერთო ენიდან წარმოშობა; და რომც ასე ყოფილიყო, ის უძველესი „საერთო“ ენა იმდენად განუვითარებელი იქნებოდა, რომ ვერაფრით გამოდგებოდა საყოველთაო ზოგადადამიანური სამყაროს paradigmად). მაშასადამე, სამყაროსამგები ძალა არის არა ზოგადად ენა, არამედ ყოველი ცალკეული ეროვნული ენა. ცხადია, ამ სამყაროს საერთო გაცილებით მეტი აქვს, ვიდრე განმასხვავებელი, მაგრამ თავისებურებათა ფაქიზი ელფერები არანაკლებ ძვირფასია, ვიდრე ძირითადი მსგავსება.

ვ. ფონ ჰუმბოლდტი წერდა: „სხვადასხვა ენები ერთიდაიმავე სამყაროს სხვადასხვაგვარი აღნიშვნა კი არაა, არამედ – სხვადასხვაგვარი ხედვა, სხვადასხვაგვარი აგება... ყოველი ენა – სამყაროს თავისებური ხედვა, თავისებური გახსნა, თავისებური აგება... ენაში მოაქცევს ადამიანი სამყაროსა და საკუთარ წარმოსახვას. ენათა მრავალფეროვნებაში გადაგვეშლება სამყაროს სიმდიდრე და იმის მრავალფეროვნება, რასაც შევიმეცნებთ. ენები გვიჩვენებს ალქმისა და აზროვნების სხვადასხვა გზებს. ენაში ყოველთვის აღბეჭდილია მთელი ერის თავისებურებანი. ენა პირდაპირ გვიჩვენებს სრულ, წმინდა და წრფელ ადამიანურ ბუნებას, ხოლო თუკი ჩავწვდებით ენის იღუმალ სიღრმეებს, ჩვენს მშრალ განსჯაში შემოიჭრება ერის უჭკნობი ფანტაზიის ხალასი ნაკადი, ცოცხალ და მოქნილ ხატებაში ყველა იმ შთაბეჭდილების მომგარსველი, რომლებსაც ნორჩი სამყარო ანიჭებს ჯერ კიდევ დაუჩლუნგებელ გრძობებს“ [19:104].

მშობლიური ენა და ლიტერატურა – ყველაზე მნიშვნელოვანი, რთული და საპასუხისმგებლო სასკოლო საგანია, რადგან მისი სწავლება უშუალოდ პიროვნების ცნობიერების ჩამოყალიბებაა; კიდევ იმიტომ, რომ მას უამრავი უნარჩვევის განვითარება ეკისრება [§ 18, § 19]; ყოველივე ეს კარგად განჭვრიტეს იაკობ გოგებაშვილმა და ილია ჭავჭავაძემ.

## 2. მშობლიური ენის ბრამატიკის სკოლაში სწავლების მიზანი

მოსწავლის გონება ჰგავს არა ძვირფას კოლოფს, რომელიც განძით უნდა ავავსოთ, არამედ – ლამპარს, რომელიც უნდა ავანთოთ და არ მოვაკლოთ სანვავი.

კიბეზზე წიმიწიმი  
პანანინა ქოში,  
უფლისწულს ელის კონკია  
თავის ზღაპრულ ქოხში.  
მის თვალეზში ეღვარებ  
ვარსკვლავი და მთვარე,

და მის გულში შეძახილი:  
– როდის მოვა?! მალე?!  
მალე, მალე, მალე მოვა  
უფლისწული ქოხში,  
კონკიასაერ მოერგება  
პანანინა ქოში. – ანანო, III კლ.

ჯერ მიზანი უნდა იქნეს კარგად გააზრებული, რადგან ამაზეა დამოკიდებული დანარჩენი ყველაფერი. საზოგადოდ, რისთვის ვასწავლით გრამატიკას მომავალ ბუღალტერს, დიასახლისს, გლეხს, მძღოლსა თუ ინჟინერს?

პასუხი თითქოს ცხადია: მართლმეტყველება და მართლწერა! მაგრამ, საქმე ისაა, რომ ამ მიზნისათვის საკმარისია მხოლოდ პრაქტიკული გრამატიკა და სულ ცოტა თეორიული გრამატიკა. საზოგადოდ, წერისას და, მით უმეტეს, მეტყველებისას, ადამიანმა გრამატიკის რთული თეორიული საკითხების გახსენება და იმწამიერი პრაქტიკული ამოცანისათვის მათი მისადაგება რომ დაიწყოს, ის ერთი წინადადების გამართვას ალბათ ხუთ წუთს ან მეტს მოანდომებს. მით უმეტეს, რომ მოსწავლეთა უმრავლესობა უბრალოდ ვერც სწავლობს (ან არ სწავლობს) იმ თეორიას. უმცირესობა ასე თუ ისე სწავლობს, მაგრამ მათგან ყველას, გარდა იშვიათი გამონაკლისებისა, სკოლის დამთავრების შემდეგ უბრალოდ ავიწყდება ის თეორიული საკითხები. მაშ რა გვრჩება?

ჯ. ბრუნერმა [22] ჩამოაყალიბა სასკოლო საგნის პროგრამაში საკითხის საჭიროების კრიტერიუმი. ჩვენ შევავსეთ და დავაზუსტეთ იგი.

ყოველგვარი საკითხის მოსწავლისათვის საჭიროების კრიტერიუმია:

1) ამ საკითხის არცოდნა არის თუ არა არასაკმარისი განათლების მაჩვენებელი ჩვეულებრივი მოზრდილი ადამიანისთვის (მაგალითად, იმავე მოსწავლის დედისა თუ მამისათვის, ანდა, სხვა საგნის მასწავლებლისთვის თუ სკოლის დირექტორისთვის);

2) ამ საკითხის ბავშვობიდანვე სწავლა ხელს უწყობს თუ არა ადამიანის ზნეობრივ-სამოქალაქო თვისებათა გაუმჯობესებას, გონებრივი თვალსაწიერის გაფართოებას ან სულოვან გამდიდრებას;

3) ამ საკითხის ბავშვობიდანვე სწავლა ხელს უწყობს თუ არა რომელიმე კონკრეტული უნარისა თუ უნარჩვევის განვითარებას, რომელიც ადამიანთა უმრავლესობას სჭირდება.

თუკი სამივე ამ შეკითხვაზე პასუხი უარყოფითია ან გაურკვეველი, მაშინ ეს საკითხი ზედმეტად ტვირთავს სასწავლო პროგრამას.

მართლმეტყველებისა და მართლწერისათვის საჭიროა არა იმდენად გრამატიკის თეორია, რამდენადაც სათანადო უნარჩვევები – რომლებიც მხოლოდ პრაქტიკულ სავარჯიშოებსა და ამოცანებზე ხანგრძლივი მუშაობით თუ ჩამოყალიბდება; და, სხვათა შორის, რომელთა ჩამოყალიბებას ხშირად ხელსაც კი უშლის თეორია.

მართლმეტყველებისა და მართლწერის სწავლება ნამდვილად უპირველესი და უმნიშვნელოვანესი მიზანია, მაგრამ, მიუხედავად გრამატიკის ათწლიანი (და კვირაში საშუალოდ სამსაათიანი!) სწავლებისა, ეს მიზანი ყოველად მიუღწეველი რჩება. ჩვენი საზოგადოების მართლმეტყველებისა და მართლწერის დონე ძალიან დაბალია. ამის მიზეზია მეცნიერული, ფსიქოლოგიური და მეთოდოლოგიური თვალსაზრისებით მცდარად აგებული სწავლება. ამის ერთერთი გამოვლინებაა, მაგალითად, თეორიული საკითხების მეტისმეტი გაზვიადება.

კარგადაა ცნობილი, რომ ენის ფლობაში მთავარია ენობრივი გუჰანი [§ 11]. მრავალია ისეთი ადამიანი, რომელსაც არასდროს არც უსწავლია და წარმოდგენაც არა აქვს გრამატიკაზე, მაგრამ კარგად და გამართულად მეტყველებს და წერს. მაშინ რისთვის ვაწვალებთ ბავშვებს? ეგებ, უკეთესი ყოფილიყო, რომ მშობლიური ენისა და ლიტერატურისათვის დათმობილი გაკვეთილები ძირითადად მხოლოდ ლიტერატურისათვის მიგვეძღვნა, მცირეოდენი თანმხლები პრაქტიკული გრამატიკით – რათა მოსწავლეს უფრო მეტი კარგი ქართულით დაწერილი ნაწარმოები წაეკითხა

და მოეყოლა – მისი ენობრივი გუმანი ასე უფრო განვითარდებოდა და მისი ენაც გამდიდრდებოდა.

რისთვისაა საჭირო თეორიული გრამატიკა? მით უმეტეს, რომ ხშირად ვერავითარი ზოგადი წესი თუ ცნება ვერაფრით ვერ გვიშველის. განვიხილოთ მაგალითი (ამგვარი მაგალითები ათასობითაა). როგორ გავარკვიოთ, რომელია მართებული ფორმა: kotrialobs და kotrialebs? საამისოდ არავითარი წესი არ მოიპოვება, თეორიულადაც კი. რა ვქნათ? ვცადოთ შედარება: triali\trialebs, kriali\krialebs, kotriali\kotrialebs? არა, ორთოგრაფიული ლექსიკონის თანახმად, თურმე მართებულია kotrialobs. მაგრამ triali და kotriali ხომ ძალიან ახლოსაა ერთმანეთთან როგორც ფორმით, ისე შინაარსით? რას გავაწყობთ, მიმსგავსების ხერხი ხშირად არ ამართლებს. მაშ, ვერც თეორია დაგვეხმარა და ვერც ენობრივი ჩაკვლევა.

ასევე განვიხილოთ ქართულ სიტყვებში v ბგერის დაკარგვა-არდაკარგვა და მისი მართლწერა. ერთი მხრივ, v იკარგება ხოლმე o-ს წინ: umoZra(v)o, sasaf(v)o, samrecxa(v)o, sapat(v)o, sakacobri(v)o, naTesa(v)oba, Sesaxeda(v)oba, kacobri(v)oba, mizezobri(v)oba, saxelmwifoebri(v)oba... მაგრამ, მეორე მხრივ, იმავე გარემოებებში v არ იკარგება: usityvo, uTavo, udavo, saeWvo, sabavSvo, sazavo, mudmivoba, calmxrivoba, mravalmxrivoba... „თანამედროვე ქართული სალიტერატურო ენის ნორმებში“ მხოლოდ v-ს მართლწერის შესახებ 30 წესია ჩამოყალიბებული [5:14-25]. და სხვა რამდენი საკითხია! განა შესაძლებელია ათასობით წესის დამახსოვრება, ისიც მხოლოდ ერთ საგანში?! მით უმეტეს, როცა ხშირად თითო წესს იქვე რამდენიმე გამონაკლისი ახლავს! xangrZlioba თუ xangrZlivoba? ამის გასარკვევი წესი თეორიულადაც კი არ არსებობს.

გამოსავალი ერთია – მივმართოთ ორთოგრაფიულ ლექსიკონს. მაგრამ მაშინ რატომ თავიდანვე ამით არ ვიწყებთ?

ასეა თუ ისე, თუკი მხოლოდ მართლმეტყველებისა და მართლწერის საჭიროებით შემოვიფარგლებით, სასკოლო გრამატიკის პროგრამიდან შეიძლება მხოლოდ მეათედი ნაწილი დავტოვოთ – დაახლოებით იმ მოცულობით, როგორც უნდა ისწავლებოდეს უცხო ენის გრამატიკა უცხო ენის კარგი სწავლებისას (ცუდი სწავლებისას კი თეორიული გრამატიკა იქაც გაზვიადებულია და შედეგად უცხო ენის ათწლიანი სწავლის შემდეგ ადამიანს რამდენიმე წინადადების წარმოთქმაც კი არ ძალუძს!).

ამრიგად, გრამატიკის სწავლების პირველი მიზანი, ასე ვთქვათ, „გამოყენებითია“: მართლმეტყველება და მართლწერა, მეტყველებისა და წერის კულტურა, აგრეთვე ტექსტის წაკითხვის, მოსმენის, გააზრებისა და გადმოცემის კულტურა. და, აქედან გამომდინარე, პირველი დანასაკვიც მზადაა: უპირველესი ყურადღება უნდა მიექცეს არა წესების დამახსოვრებას (რაც ხშირად ფუჭია), არამედ მეტყველების, წერის, წაკითხვისა თუ მოსმენის მრავალგვარ უნარჩვევათა ჩამოყალიბებასა და განმტკიცებას, ენობრივი გუმანის განვითარებას.

მაგრამ თეორიული გრამატიკა განზე დაგვრჩა. თუკი ვიტყვით სიმართლეს, ვითარება კიდევ უფრო მწვავეა. საზოგადოების მხოლოდ უმცირეს ნაწილს სჭირდება ყოფა-ცხოვრებასა ან საქმიანობაში **ახალი წერილობითი ტექსტების შექმნა**: ფილოლოგს, მწერალს, ჟურნალისტს, მეცნიერს, პოლიტიკოსს, ზოგიერთ მასწავლებელს... სხვებს მხოლოდ სხვადასხვაგვარი სტანდარტული ტექსტების შედგენა თუ მოუწევთ (განცხადება, ოქმი, ავტობიოგრაფია და სხვა).

მხოლოდ ძალიან იშვიათად თუ მოუწევს ჩვეულებრივ ადამიანს პირადი წერილის დაწერა, ისიც, თითქმის ყოველთვის, ახლობლისათვის იწერება და ადამიანი დიდად არ შეწუხდება, თუკი მისი წერილი მთლად გამართული ვერ იქნება. ძალიან სამწუხაროა, მაგრამ წერილისა თუ დღიურის კულტურა თითქმის მოშლილია. და რომც არ ყოფილიყო მოშლილი, ცხოვრებაში ათიოდე წერილის კარგად დაწერის მიზანი ვერაფრით გაამართლებს იმ უდიდესი დროისა და ძალისხმევის დახარჯვას, რაც ბავშვმა სკოლაში თეორიული გრამატიკის სწავლას უნდა მოახმაროს!..

ჩვენი მრწამსით, სკოლაში გრამატიკის თეორიული საკითხები მაინც უნდა ისწავლებოდეს (ოღონდ, გაცილებით ნაკლები მოცულობით, ვიდრე ძველი სახელმწიფო პროგრამითაა გათვალისწინებული). ეს გამოდინარეობს გრამატიკის სწავლების მეორე, მაღალი მიზნიდან.

საქმე ისაა, რომ მშობლიური ენის სწავლა – განსხვავებით უცხო ენებისაგან – ცოტათი მაინც თვითმიზნურია. ესე იგი, მშობლიური ენის კარგად და ღრმად ცოდნას თავისთავადი მაღალი სულოვანი ფასეულობაც აქვს – პრაქტიკულ საჭიროებათაგან დამოუკიდებელი. რაც უფრო მდიდარი, მოქნილი, დახვეწილი და განვითარებულია ადამიანის ენა – მით უფრო მდიდარი, მოქნილი, დახვეწილი და განვითარებულია მისი ცნობიერება [§ 1]. მშობლიური ენის სიღრმეებში წვდომა – ცნობიერების, პიროვნების გაღრმავების ერთერთი დიდი გზაა.

მშობლიური ენის ღრმად შესწავლა კი შეუძლებელია გრამატიკის, თანაც თეორიული გრამატიკის გარეშე. სწორედ თეორიული გრამატიკა წარმოაჩენს იმ ღრმა კანონზომიერებებს, რომლებიც ენას ახასიათებს. ამ კანონზომიერებათა გააზრება აზროვნების განვითარებასაც ძალიან შეუწყობს ხელს, ვინაიდან მშობლიური ენა და აზროვნება – განუყოფელია.

ამრიგად, გრამატიკის სწავლების მეორე მიზანია მშობლიური ენის ღრმად შესწავლა მოსწავლის მიერ, იმ ღრმა კანონზომიერებათა გააზრება, რომლებიც მშობლიურ ენას ახასიათებს. და, აქედან გამომდინარე, მეორე დანასაკვიც მზადაა: აუცილებელია გრამატიკის სწავლების არა მხოლოდ რაოდენობრივი შეცვლა (თეორიული საკითხების მკვეთრი შემცირება და პრაქტიკული საკითხების მომატება) არამედ, აგრეთვე, თვისებრივიც – უნდა ისწავლებოდეს სულ სხვაგვარი, ცოცხალი, შემოქმედებითი, კვლევა-ძიებითი გრამატიკა.

ამ მეორე მაღალი მიზნის მიღწევა (განსხვავებით პირველისაგან) არ უნდა იყოს აუცილებელი ყველა მოსწავლისათვის. თუმცა, იგი ეხება არა მხოლოდ მომავალ ფილოლოგს, არამედ ყველას, ვინც ღრმად მოაზროვნე პიროვნებად უნდა ჩამოყალიბდეს. მხოლოდ ფილოლოგისათვის საჭირო სპეციალური საკითხებისაგან ზოგდასაგანმანათლებლო სკოლის პროგრამა უნდა განიტვირთოს!

გრამატიკის სწავლებას აქვს კიდევ ერთი, მესამე, სპეციალური მიზანი – მომზადება უმაღლესი სასწავლებლის მისაღებ გამოცდაზე გრამატიკის საკითხების ჩასაბარებლად. განათლების კარგ სისტემებში ეს მესამე მიზანი ცალკე არც არსებობს, რადგან უმაღლეს სასწავლებელში მოხვედრა მხოლოდ სკოლის შეფასებებზე და სკოლაში სწავლის ხარისხზეა დამოკიდებული. იმედია, რომ მისაღები გამოცდების რეფორმა საქართველოშიც დაახლოებით ამგვარ ვითარებას დაამკვიდრებს [43].

მშობლიური ენის ღრმა ცოდნა საფუძველია განვითარებული ცნობიერებისა, პიროვნების დახვეწილობისა, წიგნიერების ძირითად უნარჩვევათა. ეს კი სასკოლო საგნების უმრავლესობის სწავლის წინაპირობაა. ძალიან ხშირად გვინახავს, რომ მოსწავლეს უჭირს მათემატიკური ამოცანის ამოხსნა, ისტორიისა თუ ბუნებისმცოდნეობის საკითხის შესწავლა იმიტომ, რომ შინაარსიანად ვერ კითხულობს ტექსტს და ვერ გამოთქვამს აზრებს.

წიგნიერმა ქართველმა სისხლსავსე, მდიდარი ქართულით უნდა იაზროვნოს და იმეტყველოს, დახვეწილი ქართულით უნდა აღიქვას გარე სამყაროცა და საკუთარი შიგა სულიერი სამყაროც, ქართულად უნდა მოახდინოს თვითგამოხატვა და საკუთარი მეობაც ქართული სულის ნაწილად უნდა გააცნობიეროს. ყოველივე ამას ძალიან უშლის ხელს **უცხო ენების ნაადრევი სწავლება** (III კლასამდე – იხ. ჩვენი საგანგებო წერილი [30]). ისიც გასათვალისწინებელია, რომ საწყალ ქართველ ბავშვს, განსხვავებით საშუალო რუსი, ინგლისელი თუ გერმანელი ბავშვისაგან, არა ერთი, არამედ ორი უცხო ენის სწავლა უწევს. ბავშვისთვის (გარდა უცხო ენების განსაკუთრებული ნიჭით დაჯილდოებულისა) ეს უძძიმესი ტვირთია! ამიტომაც, რომ წერის ნაადრევი სწავლება და, განსაკუთრებით, უცხო ენაზე წერის ნაადრევი (IV-V კლასამდე) სწავლება ბავშვზე უძძიმეს დამორგუნველ-დამაჩლუნგებელ ზეგავლენას ახდენს. ხოლო როცა ეს უცხო ენა ერთდროულად ორია, მაშინ ვითარება მთლად საზარელია. ბავშვის ჯერ კიდევ გაუფურჩქნელი ცნობიერება კვირტშივე ზიანდება და შემდეგ დამახინჯებული სახით ვითარდება. იგივე იქმის ქართული და, განსაკუთრებით, უცხოენოვანი გრამატიკული წესების გაზეპირებაზე. „ძველი ენების შესწავლისას გონებრივ ძალთა ზღვრული დაძაბვა არა ერთი თუ ორი სწავლულის გამოლენჩების მიზეზია“ [24:81]. ამჟამადაც მიმდინარეობს ქართველი ბავშვების გამოლენჩება, დაჩლუნგება და უარყოფითი გრძნობებით დამუხტვა, თანაც, უცხო ენები ამის მხოლოდ ერთერთი მიზეზია, არა ერთადერთი!

ეს სქოლასტიკური, ანტიმეცნიერული, საზარელი იძულება მსოფლიოში მილიონობით ბავშვს უმახინჯებს სულსა და უჩლუნგებს გონებას, უძრუდებს სიწრფელეს, ასნეულებს ნევროზით, არასრულფასოვნების გრძნობით, აძულებს წიგნსა და სკოლას, ეკრანისკენ უბიძგებს რა მას – იმ ეკრანისკენ, რომელიც თავად არის ენობრივი ცნობიერების, ცნებითი აზროვნებისა და წრფელი გრძნობიერების დაუძინებელი მტერი და ჩამხშობი (ამის შესახებ საგანგებო სამეცნიერო სტატია გვაქვს გამოქვეყნებული საერთაშორისო ჟურნალში [31]).

დაკვირვებული ვართ ერთ უცნაურ კანონზომიერებას: კერძო სკოლებში, შედარებით სახელმწიფო სკოლებთან, კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა ნაკლებია, მასწავლებლები საშუალოდ უკეთესები არიან, უფრო მონდომებითაც მუშაობენ – მაგრამ მოსწავლეთა ცოდნის საშუალო დონე ნაკლებია, ვიდრე თბილისის რიგით (არა „ელიტარულ“) სახელმწიფო სკოლაში და მით უმეტეს ნაკლებია, ვიდრე რომელიმე რაიონული ცენტრის სახელმწიფო სკოლაში. ჩვენი აზრით, ამ უცნაურობის ერთერთი მთავარი მიზეზი ისაა, რომ რაც უფრო გაძლიერებულია დაწყებით კლასებში „უცხო ენები და კომპიუტერი“, მით უფრო ჩლუნგდება და მახინჯდება ბავშვი. საუბედუროდ და საქართველოს მომავლისთვის სავალალოდ, მრავალ მშობელს ჰგონია, რომ მისი შვილი რაც უფრო ადრე დაიწყებს „უცხო ენებსა და კომპიუტერს“, მით უკეთესი იქნება – და კერძო სკოლაც იძულებულია, დაემორჩილოს ამ „საზოგადოებრივ დაკვეთას“...

ქართული ენის სწავლების ჩვენი კონცეფცია და მეთოდოლოგია საბოლოოდ დავამუშავეთ 1996-1997 წლებში და დავნერგეთ კიდევ რამდენიმე სკოლაში. თვით ეს წიგნი სრული სახით პირველად 2002 წელს გამოვეცით. სასიხარულოა, რომ განათლების სამინისტროს ახალ სასწავლო გეგმებში (2004 წლისა) [34] მოცემული ქართული ენის სწავლების კონცეფცია ძალიან ახლოსაა ჩვენიულთან. მაგრამ სამწუხარო ისაა, რომ ამ ახლებური კონცეფციის ნამდვილი განხორციელება შეუძლებელია მასწავლებელთა უმრავლესობისათვის ჩვეული ძველებური – ანუ, სქოლასტიკური – განწყობით და ამ განწყობის შესაბამისი სახელმძღვანელოებით (კონკრეტული მაგალითები იხ. § 12 და § 13-ში).

### 3. ქართული ენისა და ლიტერატურის გაერთიანებული სწავლება

მშობლიური ენის დაწვა ისევე საპატიო საქმეა, როგორც ხმლით დაწვა საკუთარი სამშობლოსი. – *კ. გამსახურდია.*

ენის ზუნება – მუდმივი ქმნადობა, შემოქმედობითობა და წოწხალი მთლიანობაა, რითაც ენა მინაში ფესვგადგმულ და მძლავრად განტოცილო მუხას ჰგავს. – *ე. ფონ ჰუმბოლდტი.*

– ეშმაკის ამოჩემებული სამხვადეებო, თქვენ ამ დიდი წოდვის შემდეგ ღმერთი ვერას გიშველით! – ეუბნება მღვდელი ქურდებს და ტაძრიდან ერეკება.

– ეს განმარტებანი თვალსაჩინონი ჩანან, – თქვა გაფხორილომა ინდაურმა და წრეხვიდან წყალი მოსვა. – *ნიკა, IV კლ.*

თანამედროვე პედაგოგიკის ერთერთი საყოველთაოდ აღიარებული პრინციპია საგანთა **გაერთიანებული** (ანუ **ინტერდისციპლინური**, ანუ **საგანთაშორისი**, ანუ **ინტეგრირებული**) სწავლების პრინციპი. მის თანახმად, მეცნიერების სხვადასხვა დარგები უნდა ისწავლებოდეს ერთმანეთთან რაც შეიძლება მჭიდრო დაკავშირებით, დარგთაშორისი კავშირების განუხრელი წარმოჩენით, საერთო ხაზების დამუშავებითა და სისტემური ცოდნის ჩამოყალიბებით, ღრმად გააზრებული მთლიანობითი წარმოდგენების განვითარებით, სამყაროს მთლიანი სურათის შექმნით. ამ პრინციპის გაუთვალისწინებლად კარგი მოსწავლის ცოდნაც კი იქნება ნაკუწ-ნაკუწა (კალეიდოსკოპური), შემდგარი ერთმანეთთან დაუკავშირებელი დაქსაქსული ინფორმაციის გროვებისაგან, მთლიანობითი წარმოდგენებისა და სისტემური ხედვის გარეშე. მით უმეტეს განუვითარებელი იქნება შემოქმედებითი უნარჩვევები. ამ შემთხვევაში ადამიანის გონება ვერაფრით აჯობებს კომპიუტერს, რომელიც ინფორმაციის მარაგის მხრივ მილიონჯერ ძლიერია. საზოგადოდ, საკითხავია, თანამედროვე ინფორმატიკულ ხანაში აქვს თუ არა აზრი ამგვარი დაქსაქსული და ზერელე ინფორმაციული ცოდნის შესაძენად ათი-თხუთმეტი წლის განმავლობაში სწავლას, წვალებას, სახელმწიფოს მხრივ დიდძალი ფულის ხარჯვასა და სხვა.

გარდა ამისა, გაერთიანებული სწავლება ბუნებრივად არჩევს იმ საკითხებს, რომლებიც ყველაზე არსებითია და მნიშვნელოვანი სწორედ განათლებისა და განვითარების თვალსაზრისით – და არა ვიწრო დარგობრივი ეგოცენტრიზმის შეზღუდული ხედვით. ამიტომ გაერთიანებული სწავლების პრინციპი საუკეთესო წამალია ჩვენში ყველაზე მძიმე „საგანმანათლებლო სნეულების“ წინააღმდეგ. ეს სნეულებაა სასწავლო პროგრამების გადატვირთვა წვრილმანებითა და აბსტრაქციებით. იგი, გადაუჭარბებლად შეიძლება ითქვას, ანგრევს ნამდვილ სწავლა-განათლებას და მთელ თაობებს ტოვებს თითქმის უცოდინრად. უფრო უარესიც, აფრეხებს მოსწავლის გონებრივ და სულიერ განვითარებას, ახალგაზრდობას საბოლოოდ უცრუებს გულს განათლებაზე, ცოდნაზე, მაღალ კულტურაზე, წიგნზე – და შედეგად, ზნეობასა და საკუთარი პიროვნული ღირსების შეგნებაზეც კი.

დაქსაქსული ზერელე წვრილმანებითა და ფუტურო აბსტრაქციებით გადატვირთული, ვითომ ნასწავლი, სინამდვილეში კი განუვითარებელ უნარჩვევათა და მწირი სულოვნების მქონე ადამიანი გაცილებით უარესია საზოგადოებისათვის, ვიდრე უბრალოდ უსწავლელი. ძირითადად სწორედ ამგვარ ადამიანთა მიზეზითაა, მაგალითად, ის, რაც ამჟამად ხდება საქართველოში!

გაერთიანებული სწავლების პრინციპის ბრწყინვალე განხორციელებაა იაკობ გოგებაშვილისეული სახელმძღვანელო დაწყებითი კლასებისათვის „**ბუნების კარი**“. იგი ბუნებრივად და ლამაზად აერთიანებს ქართულ ენასა და ლიტერატურას, საქართველოს ისტორიასა და ეთნოგრაფიას, გეოგრაფიასა და ბუნებისმცოდნეობას, აგრეთვე ეთიკას, რელიგიასა და ეკოლო-

გაიხსენებთ (!) კი. აერთიანებს ერთ მწყობრ, საერთო ეროვნული და ჰუმანისტურ-ეკოლოგიური სულისკვეთებით გამსჭვალულ მთლიანობაში, რომელიც მყარად აგებს საძირკველს ქართულ-ენოვანი სამყაროსი, ქართული სულოვნებისა და შეგნებისა, მოქალაქეობისა და თან ბუნების შვილობისა. ჭეშმარიტად გაუსწრო თავის ხანას იაკობ გოგებაშვილმა (ვაჟა-ფშაველას მაგვარად). ძნელად წარმოსადგენია ყმაწვილის ეროვნული, ზნეობრივი და ეკოლოგიური აღზრდისათვის უკეთესი მოთხოვნები. თანაც, მათ ოდნავადაც არ ეხება არც მეორე მძიმე „საგანმანათლებლო სწავლება“ – მოზრდილი ადამიანის ეგოცენტრიზმი, რომელიც ვერ ქმნის ამა თუ იმ წლოვანების ბავშვისათვის ბუნებრივ სამყაროს და ბავშვს მოზრდილთა ცნებებით ესაუბრება [§ 4]. პირიქით, იაკობ გოგებაშვილის მთელი საყმაწვილო შემოქმედება ზედმიწევნითაა მისადაგებული სწორედ ბავშვის ცნობიერებაზე.

ორივე სწავლებას და კიდევ სხვებსაც აერთიანებს ერთი ცნება – სწავლების **სქოლასტიკური** ხასიათი. სქოლასტიკურ სწავლებას (ზოგადადაც და კერძოდ, გრამატიკის შემთხვევაში) სასტიკად განაქიქებდნენ ჰუმანისტები, მათ შორის დიმიტრი ყიფიანი, ილია ჭავჭავაძე, იაკობ გოგებაშვილი, გაბრიელ ქიქოძე.

გაერთიანებული სწავლების პრინციპის განშტოებაა აგრეთვე სწავლების პრაქტიკულობისა და სახალისობის პრინციპი, რომელიც, არსებითად, სასკოლო მეცნიერების ყოფა-ცხოვრებასთან კავშირს მოითხოვს. ესე იგი, მეცნიერების ყველა დარგი უნდა უკავშირდებოდეს არამარტო ერთმანეთსა და სხვა მეცნიერებებს, არამედ აგრეთვე მოსწავლისთვის ნაცნობ ყოფა-ცხოვრებას, მეურნეობას, ბუნებას, ადამიანურ ურთიერთობებს.

იმის მიუხედავად, თუ რა ფარგლებში გაერთიანდება სასწავლო საგნები, გაერთიანებული სწავლების პრინციპი მოითხოვს, რომ სხვადასხვა საგნების პროგრამები ერთობლივად იყოს გააზრებული, ერთმანეთთან შეთანხმებულად და ურთიერთშეწონილად. დაუშვებელია, მაგალითად, ჩვენში არსებული ვითარება: უცხო ენის გრამატიკაში მოსწავლეებს ასწავლიან იმ საკითხებს, რომლებიც მშობლიური ენის გრამატიკაშიც არ იციან!

ლიტერატურისაგან მოწყვეტილი გრამატიკა მძიმეა, მოსაწყენია, ყმაწვილის გონებისათვის გაუთავებელი აბსტრაქციების ჯაჭვებს (უფრო კი ბორკილებს) ჰგავს (გარდა იმ თითო-ორიოლა ყმაწვილისა, რომელთაც ენისადმი განსაკუთრებული თანდაყოლილი მიდრეკილება აქვთ). ამ გრამატიკისაგან სკოლის დამთავრების შემდეგ თითქმის არაფერი რჩება. მეორე მხრივ, გრამატიკისაგან მოწყვეტილ ლიტერატურას აკლდება ტექსტისა და, განსაკუთრებით, ლექსიკის გააზრების სიღრმე. განვიხილოთ მხოლოდ ერთი მაგალითი. სავალდებულო სასკოლო პროგრამაში შედის ნიკოლოზ ბარათაშვილის ლექსი „სული ბოროტი“, რომელშიც გვხვდება სიტყვა „marqvi“. შეუძლებელია ამ სიტყვის აგებულებისა და არსის გააზრება მორფოლოგიურ-სემანტიკური ჩაკვლევის გარეშე (m-a-rqu-i, da-m-a-rqv-i, rqu-a, და, საინტერესოა: sa-rqu-el-i...). შედეგად თითქმის არცერთ მოსწავლეს წესიერად არ ესმის ამ სიტყვის მნიშვნელობა (თუმცა ლექსს ზეპირად ამბობენ!), ხოლო ფილოლოგიის ფაკულტეტის კურსდამთავრებულებიც კი ვერ არკვევენ ამ სიტყვის აგებულებასა და ძირს.

უდიდესი ენათმეცნიერის, **გ. ჰუმბოლდტის** თანახმად, არ შეიძლება გრამატიკის დაყვანა მკვდარი წესებისა და ცნებების მწყობრ ნაგებობამდე, გრამატიკა ცოცხალი ენის სულს უნდა გადმოსცემდეს, მის სურნელს უნდა აფრქვედეს. ამისათვის იგი რაც შეიძლება ახლოს უნდა იყოს ლიტერატურასთან, რაც შეიძლება სახალისოდ და შემოქმედებითად უნდა ისწავლებოდეს – თუნდაც რომ ამით მისი მეცნიერული მხარე დაზიანდეს. მაგრამ, საბედნიეროდ, გრამატიკის

აგების ჩვენეული მეცნიერული მეთოდოლოგია და მისი სწავლების ჩვენეული მეთოდიკა არ უპირისპირებს ერთმანეთს საკითხის მეცნიერულ და პედაგოგიკურ-ფსიქოლოგიურ მხარეებს, პირიქით. ჩვენ მოვითხოვთ სასკოლო გრამატიკის უფრო ღრმა მეცნიერულობას [ეს განმარტებულია § 9-ში]. ნამდვილი მეცნიერული გრამატიკა უნდა იყოს, ჯერ ერთი, **ლოგიკური**; მეორეც, უნდა იყოს **კვლევა-ძიებითი, შემოქმედებითი** – და არა დოგმატურ-სქოლასტიკური; მესამეც, უნდა იყოს მიმართული **საკითხში ჩაღრმავებისაკენ** – და არა მისი მიფუჩეჩებისაკენ. სწორედ ეს სამი მახასიათებელი გვჭირდება ჩვენ პედაგოგიკურ-ფსიქოლოგიური თვალსაზრისითაც! მაგრამ ამ ყველაფრის განსახორციელებლად ჩვენ გვჭირდება **ნელი გაღრმავებული** სწავლება [§ 7] – და ესე იგი, პროგრამის მკვეთრი შემცირება.

ლიტერატურა გაალამაზებს, გაამინაარსიანებს და გააცოცხლებს გრამატიკას, მას საზრისს მიანიჭებს მოსწავლის თვალში; ხოლო გრამატიკა მიაახლოებს მოსწავლეს ნაწარმოების ტექსტთან. რასაკვირველია, ნაწარმოებში მთავარი ისაა, რაც ამის შემდეგაა – ესთეტიკური და სულოვანი ღირებულებანი, მაგრამ ის მაინც ცხადია, რომ ტექსტის საფუძვლიანი გაგება ამის პირველი და აუცილებელი საფეხურია. სულ უბრალოდ, ვთქვათ, მოსწავლეებმა გრამატიკაში ისწავლეს ზმნის პირიანობა. ხომ გაცილებით ბუნებრივი და ნაყოფიერი იქნება, რომ მაგალითები და სავარჯიშოები ზმნის პირიანობის შესახებ ბარემ იმ ლიტერატურული ტექსტიდან იყოს, რომელსაც ლიტერატურაში სწავლობენ ან ახლახან გაიარეს – და არა გრამატიკის სახელმძღვანელოში მოცემული ხელოვნული, კონტექსტიდან ამოგლეჯილი ნაწყვეტ-ნაწყვეტა ფრაზებიდან – ჰერბარიუმის მკვდარ ნიმუშებს რომ ჰგავს. ეს ცოცხალი სავარჯიშოები ხომ ლიტერატურულ ტექსტზე მუშაობის დამატებითი საშუალება იქნება, ხომ გამოუმუშავდება მოსწავლეს ტექსტზე მუშაობის უნარჩვევა! სხვათა შორის, ფილოლოგიისათვის (თუნდ ჟურნალისტიკისათვის, თუნდ რედაქციის მუშაკისათვის, თუნდ მთარგმნელისათვის, თუნდ მასწავლებლისათვის) ერთერთი უმთავრესია სწორედ ეს – ტექსტის დამუშავების, გასწორებისა და დახვეწის უნარჩვევა: ორთოგრაფიულად, კორექტურულად, პუნქტუაციურად, სტილისტიკურად, აზრობრივად და სხვა. მაგრამ საქმე ისაა, რომ ახალგაზრდა ისე დაამთავრებს სკოლას და შემდეგ ფილოლოგიის ფაკულტეტსაც კი, რომ თითქმის არ გააკეთებს ამ უმთავრესი უნარჩვევის განმავითარებელ სავარჯიშოებს. და ამიტომაც, რომ შემდეგ მოსწავლის დაწერილ საკონტროლო ნამუშევარსაც კი ვერ ასწორებს წესიერად [43].

სქოლასტიკური გრამატიკით ნასწავლი ადამიანი ცოცხალ ტექსტთან შეჯახებისას ისევე იბნევა და უმწეო ხდება, როგორც მხოლოდ ჰერბარიუმების მნახველი ვაიბოტანიკოსი დაიბნევა ცოცხალ ტყეში.

„ვასწავლით“ მხოლოდ **ჰერბარიუმის“ ენას** – სადაც ყველაფერი ისეა შერჩეული, რომ თავისთავად ლაგდება „უჯრებში“ ანუ გაზეპირებულ წესებში და საჭიროა მხოლოდ მექანიკური გახსენება და მექანიკური მოქმედებანი.

ამით ვერ ვასრულებთ გრამატიკის სწავლების ვერცერთ მიზანს (რომლებიც § 2-ში ჩამოვყალიბეთ), გარდა მესამე ხელოვნური მიზნისა (მასაც იშვიათად). „ჰერბარიუმის“ გრამატიკა ცოცხალ ენაში ვერც მართლწერასა და მართლმეტყველებას უხელმძღვანელებს და, მით უფრო, ვერც ვაზივით სვავრიელი, მუხასავით გაბარჯლული, იასავით ფაქიზი და მხესავით თვალუწვდენელი ქართული ენის სიღრმისეულ კანონზომიერებებს მიუახლოვდება. პირიქით, მოსწავლე თუ სტუდენტი მთლად დაშორდება მათ და ქართული ენა „ჰერბარიუმის“ გამხმარი მცენარეების მაგვარი ეგონება. კიდევ ჰგონიათ და „იმენა დასტონინი ჭიგარის იაღლიში“

ქუჩური ჟარგონისა და „საკანტორო-სამასმელიო“ ენის, „სტაბილურ-დეფიციტურ ფუნქციონირებაში მოყვანისა“ და „პრობლემების კონფლიქტური დარეგულირების“ მეტი არც არაფერი იციან.

სულმნათმა იაკობ გოგებაშვილმა პირველ ქართულ წინადადებად დაგვიტოვა „ai ia.“ როგორ გვინათ, თსუ ფილოლოგიის ფაკულტეტის კურსდამთავრებულთა რა ნაწილი შეძლებს ამ უპირველესი წინადადების მართებულ სინტაქსურ გარჩევას? ანდა, მორფოლოგიურ გარჩევას ზმნებისა: mowyvets \ moswyvets \ mowyvitavs \ mouwyvetia \ mouwyvitavs \ mouwyvets \ moawyvets – და მათგან მცდარი ფორმების გამორჩევას? (თუკი ერთმა შეათეძმა შეძლო, კარგი იქნება)...

და კიდევ უმთავრესი. ქართული არ ამოიწურება ლიტერატურითა და გრამატიკით. მათზე უფრო მნიშვნელოვანია თავად ენა ქართული, მისი უმდიდრესი ლექსიკა, მისი ულამაზესი ხატოვანება, მისი გამომსახველობითი ძალა, მოქნილობა და მისი განუმეორებელი თავისებურებანი. ეს საგანძური ქართველი კაცისათვის თითქმის უცნობი რჩება. რამდენმა ქართველმა იცის და რამდენი ქართველი ხმარობს ისეთ მარგალიტით სიტყვებს, როგორებიცაა, მაგალითად: afofineba („ექსტაზი“), zvaoba და mzvaobari („ამბიციური“), naWrela („ორნამენტი“), jenjjo (ლამის ყოველდღიურად რომ ვკიდებთ ხელს), Jvavi, Wirxli, bebki და სხვა მრავალი? არანაკლებია ხატოვანი გამოთქმა, ფრაზეოლოგიზმი თუ ანდაზა! და კიდევ რამდენია ისეთი ქართული სიტყვა, რომლის ეტიმოლოგია თან სახალისოა, თან კი ქართული სულის ყველაზე ღრმა თვისებებს, ან მის წარსულს, გამოცდილებას წარმოაჩენს! (მნიშვნელოვანი მაგალითებია [29]-ში).

ასობითაა ისეთი მარგალიტი ქართული ენისა და ქართული ცნობიერებისა, რომლებიც არ გვხვდება სასკოლო პროგრამაში შეტანილ ნაწარმოებებში. შესაძლოა, საზოგადოდაც არ დასჭირვებია ისინი არცერთ მწერალს თავის ნაწარმოებებში. ეს ხომ შემთხვევითია! და ამიტომ დაივიწყოს ის მარგალიტები ქართველმა ერმა?! სამუდამოდ დაიკარგოს და განადგურდეს „ფუნქციონირებით“, „პრობლემებით“, „მონიტორინგებით“, „კონფლიქტებითა“ და „სეგმენტაციებით“ მონაგვიანებულ და გაბერწებულ-გამწირებულ ენობრივ ალიაქოთში?! ლიტერატურის სახელმძღვანელოებში ის მარგალიტები ვერ მოხვდება. ცხადია, ვერც გრამატიკის სახელმძღვანელოებში. მაშ სად? არსად.

ჩვენ კი ვაზუთხვინოთ საწყალ ბავშვებს ასობით გაუგებარი გრამატიკული წესი და ტერმინი და ბოლომდე წაუკითხავ ნაწარმოებთა გადაღეჭილ-გადატვიფრული „გარჩევები“. ესაა ქართულის სწავლება? გაერთიანებული საგანი, სხვათა შორის, გრამატიკას უფრო მკაცრად მოუზომავს იმ ბუნებრივ სარბიელს, რომელიც ცოცხალი ტექსტებისათვისაა საჭირო – და შეაკავებს იმ თვითმიზნური და უმისამართო (ხშირად კი ენათმეცნიერებაშიც სადაო!) აბსტრაქციების ნაკადს, რაც მხოლოდ ვიწრო სპეციალისტისთვისაა საინტერესო. ხოლო ლიტერატურაში მოთხრობა თუ ლექსი უპირველესად ხელოვნების ნაწარმოებია და შემდეგ – სხვა ყველაფერი. ამიტომ მას სიყვარულით წაკითხვა, ტექსტის კარგად გაგება და, რაც მთავარია, გულით განცდა სჭირდება – და არა საგაკვეთილო გარჩევებისათვის და „თემებისათვის“ მომზადება, ანუ „იდეურ-ესთეტიკური სეგმენტაციურ-მოდალური ანალიზი“, ქართულად – **გამოკირკიტება**.

სქოლასტიკურ გრამატიკად და სქოლასტიკურ ლიტერატურად განხლეჩილ საგანს განზე რჩება უმთავრესი ღირებულებანი: ქართული ენის საგანძური, ტექსტზე მუშაობის უნარჩვევა, მეტყველების კულტურა, სამწერლო ხელოვნების ესთეტიკური მხარე, შემოქმედებითი უნარჩვევა...

ჩვენი საგანგებო გამოკვლევით გაირკვა, რომ უფროსკლასელთა უმრავლესობას, არსებითად, აქვს უარყოფითი გრძნობითი განწყობა ილია ჭავჭავაძის ნაწარმოებთა მიმართ (ჰაგიოგრაფიაზე ხომ ლაპარაკიც ზედმეტია) – თუმცა, გონებით ვითომ იციან, რომ ილია დიდი მოღვაწე და მამულიშვილი იყო (ილიას მრწამსის შესახებ, ცხადია, სასაცილოდ ზერელე წარმოდგენა აქვთ). აი, სადამდე მივყავართ პედაგოგიკური ფსიქოლოგიის უგულვებელყოფას – ილიასა და ქართული მწერლობის სულის მკვლევლობამდე.

რატომ არავინ დაინტერესდება – ქართველთა რამდენ პროცენტს აქვს უბრალოდ წაკითხული მაინც „ვეფხისტყაოსანი“?

ენისა და ლიტერატურის გაერთიანებულ სწავლებას უკავშირდება ერთი მწვავე საკითხი: მწერლის ენა და ნაწარმოების ტექსტში ენობრივ-გრამატიკული შეცდომები. ამასთან დაკავშირებით იშვიათად აქცევენ ყურადღებას მთავარ ფაქტს. საქმე ისაა, რომ ქართული სამწერლო ენის ძირითადი ნორმები შემუშავდა და დამტკიცდა დაახლოებით 1950-1960 წლებში (ზოგი საკითხი კი ამჟამადაც სადავო და დაუდგენელია). ამიტომ 1960-მდე გრამატიკული შეცდომის საკითხის დასმაც კი უაზროა. ნორმები არ არსებობდა და ამიტომ ვისაც როგორ მიაჩნდა მართებულად, ისე წერდა. თვით აკ. შანიძის წიგნებშიც კი გვხვდება ნორმების თვალსაზრისით მცდარი ფორმები! ხოლო 1960 წლის მომდევნო ხანებში ნორმები ერთბაშად ვერ დამკვიდრდებოდა. მწერალი როგორც იყო მიჩვეული, ისე განაგრძობდა წერას. ნორმები მხოლოდ თანდათან მკვიდრდება. საზოგადოდ კი ნორმების არსებობა სრულებით არ ეწინააღმდეგება ხელოვანის თავისუფლებას. მთავარი შესაჭირი სულ სხვაა: ქართული ენის უპატივცემულობა, მართლწერის არცოდნა, გლობალიზაცია და უცხო ენების მოძალეობა, ქართული ენის შერყვნა და გაფუჭება...

ჩვენეული „ენა ქართული“ მხოლოდ სანახევროდაა გრამატიკა. მისი ნახევარი ლექსიკასა და ლექსიკოლოგიას ეთმობა, ლიტერატურისაგან განუყოფლად. თუმცა, არც იგია ჩვენეული საბოლოო სახელმძღვანელო: საბოლოო იქნება „**მწიგნობრობა ქართული**“ – ენისა და ლიტერატურის, ლექსიკის, გრამატიკისა და რიტორიკის გაერთიანებული სახელმძღვანელო.

სქოლასტიკურობის წინააღმდეგ ქმედითი საშუალება – ისევ და ისევ გაერთიანებული საგანი და საგანთაშორისი კავშირებია.

#### 4. კუმანისტური სწავლება

მოსკოვში საშუალო წლიური ტემპერატურაა 5 გრადუსი. ნარმოვიდგინოთ, რომ მოსკოველის მთელი სამოსი, საზამთროჯა და საზაფხულოჯა, ამ საშუალო ტემპერატურის შესაბამისია. ამას ჰგავს სწავლების მორგება საშუალო მოსწავლეზე. – *ა. ბერგი.*

წოდნა, სკოლაში მიღებული, ზოგჯერ საკმაოდ ზვერიჯა, ახალგაზრდებისათვის გამოუყენებელი მეტი ზარგია და მალე დაეზღერტებათ, გაეფანტებათ ხოლომე რხოვრების გზაზე... თუმცა ახლანდელ სკოლას განსაკუთრებულ საგნად სწავლა-წოდნის შეძენა აქვს, მაგრამ ამ საგანს ამაოდ ეზღაუფება და ვერას გზით ვერ სწვდება. ვიმეორებთ, თუ დღეს მეწიერნი და სწავლულნი არიან, მარტო იმით, რომ სკოლის და უნივერსიტეტის შემდეგ თვითონ თავით თვისით შეუძენიათ სწავლა და წოდნა. – *ილია ჭავჭავაძე.*

მე წვიმა ნაღვლიან სახეს და რემლემს მაგონებს. მე მინდა წვიმაში შევხვედე ჩემს საყვარელ ნათლიას. წვიმა მიყვარს, იმიტომ რომ მე იგი მამშვიდებს. – *ნინო, V კლ.*

დიდრონ დევთა გულისნაღილი მოტრფიალე მზეთუნახავის მოტყაუება იყო.

უნმინდურმა კარმა დაჩაგრულ კერპთაყვანისმცემელ ხალხს მრისხანედ გასძახა:

– ღარიზნო ხალხნო, კერპისადმი ვედრება როდი აღსრულდება! – *ია, V კლ.*

## სკოლაა ზავშვისთვის, და არა ზავში – სკოლისთვის!

ჰუმანისტური სწავლების დადაზრი უკვე გამოიკვეთა წინა ორ პარაგრაფში: მთავარი უნდა იყოს არა სასწავლო საგნები, არამედ ბავშვის პიროვნების ინტერესები. სწორედ ამან უნდა განსაზღვროს, მაგალითად, სასკოლო გრამატიკის პროგრამაც, მოცულობაცა და რაგვარობაც – და არა ვიწრო, კერძომეცნიერულმა, ლინგვისტიკურმა მიდგომამ. უფრო მარტივად: პროგრამის, მოცულობისა და რაგვარობის საკითხები ფსიქოლოგისა და კულტუროლოგის გადასაწყვეტია – და არა ენათმეცნიერისა.

პედაგოგიკაში სულ უფრო მკვიდრდება ჰუმანისტური (რენესანსის ხანის) ფილოსოფიისა და თანამედროვე ჰუმანისტური და ეგზისტენციალისტური ფსიქოლოგიის მთავარი მცნება: ადამიანი თავისი არსებით – აქტიურად მოქმედი, თავისუფალი, შემოქმედი სულდგმულია, რომლის ცხოვრების მიზანი თუ არა, მთავარი საზრისი მაინც – ესაა საკუთარ შინაგან შესაძლებლობათა და მიდრეკილებათა განშლა, ზოგადად – **მიღმასწრაფება** (ანუ: თვითრეალიზაცია, თვითაქტუალიზაცია, ტრანსცენდენტაცია, ინდივიდუალიზაცია...). გარემო ვითარებისა და საკუთარ თავისებურებათა ზეგავლენით ეს ძირეული მისწრაფება შეიძლება სულ სხვადასხვა სახით გამოვლინდეს, მათ შორის მახინჯური ან უზნეო სახეებითაც (სწორედ ამით აიხსნება ახალგაზრდების დამნაშავეობა – ესაა თვითდამკვიდრების, ყურადღების მიპყრობის სასოწარკვეთილი და მახინჯური გზა...); ან, შეიძლება, სულაც ჩაკედეს: ისევე როგორც მუხის ერთიდაიგივე რკო სხვადასხვა პირობებში მოხვედრისას ან მაღალ ვიწრო ხედ გაიზრდება, ან ფართოდ გაშლილ ხედ, ან უშნოდ გაგრეხილ ხედ, ან სულაც დაილუპება. მაგრამ მთავარი მაინც ის შინაგანი დვრიტაა, რომელიც რკოშია ჩათესილი. ყველა შემთხვევაში მთავარი განმავითარებელი ძალა მაინც – პიროვნების სულში იმთავითვე ჩანერგილი დვრიტაა, ანუ ის ძირეული მისწრაფება, რომელსაც ილია ჭავჭავაძემ უწოდა „**დაუდგრომელი წინ ლტოლვა**“.

მრავალი სიმანინჯე სათავეს იღებს (კვლავ ილიასეული ხატოვანებით) „**გუბიდან**“ – ანუ იმგვარი ვითარებიდან, სადაც შეგუბებულია ადამიანის (განსაკუთრებით, ახალგაზრდის) „დაუდგრომელი წინ ლტოლვა“, ანუ შეზღუდულია თვითგანხორციელების სარბიელი. ამის მიზეზები შეიძლება იყოს შინაგანი სულიერი სირთულეები ან გარემო პირობათა წნეხი. ორივე შემთხვევაში წარმოიქმნება არასრულფასოვნების მძიმე გრძნობა, დათრგუნულობა, უგერგილობა, აგრესიულობა, შურიანობა და სხვა სიავენი.

ბავშვის აღზრდისთვის, როგორც წესი, გადაწყვეტია ოჯახი და არა სკოლა. მაგრამ „დაუდგრომელი წინ ლტოლვისათვის“ სათანადო სარბიელის შესაქმნელად გადაწყვეტი მნიშვნელობა აქვს სწორედ რომ სკოლას. ეს ბუნებრივია – სწავლა არის ბავშვის საქმიანობის მთავარი სახე, სკოლაში მიმდინარეობს ბავშვის სულიერი აქტიურობის უდიდესი ნაწილი, ამ საქმიანობის შედეგები მნიშვნელოვნად განაპირობებს ბავშვის თვითშეფასებას. სამწუხაროდ, საბჭოთა სკოლა და ამჟამინდელი საქართველოს სკოლა ძალიან ზღუდავს მოსწავლის თვითმოქმედებას. ამის მთავარი მიზეზებია სწავლების პასიური მეთოდები და მეტისმეტად გადატვირთული სქოლასტიკური სასწავლო პროგრამები. შედეგად ახალგაზრდებს გული უცრუვდებათ სწავლაზე და იწყებენ „დაუდგრომელი წინ ლტოლვის“ სარბიელის ძებნას სკოლის გარეთ, ქუჩაში. ამის შედეგია დამნაშავეობისა თუ ნარკომანია-პროსტიტუციის განუხრელი და საგანგაშო მატება (რაც საბჭოთა ხანაში მკაცრი ჩარჩოებით აღიკვეთებოდა, ამჟამად კი „დემოკრატია“ და „თავისუფლება“, ტელევიზია და კომპიუტერიც უმძიმეს გავლენას ახდენს – იხ. [31]).

ამ ზოგადი ფილოსოფიურ-ფსიქოლოგიური წანამძღვრებიდან გამომდინარე, სწავლება უნდა

აიგოს არა როგორც გამზადებული გონებრივი საზრდოს მიწოდება, არამედ როგორც **შემოქმედება** (ცხადია, წლოვანების შესაბამისად) და **მოსწავლის შინაგანი ზრდა**. მოსწავლეს მხოლოდ ამ გზით თუ შეეძლება სათანადო სარბიელი „დაუდგრომელი წინ ლტოლვისათვის“. გარდა ამისა, მხოლოდ ამ გზით მიიღწევა ნამდვილად გაშინაგანებული, ღრმად ათვისებული და ქმედითი, აქტიურ-გამოყენებადი ცოდნა. ოღონდ, ყველაფერი წყალში ჩაიყრება და ბორატად უკან შემოგვიტრიალდება, თუკი სასწავლო პროგრამები იქნება გადატვირთული, მძიმე და რთული (მაგალითად, მართვა-მირთვა თუ საშუალ-მოქმედებით-საშუალ-ვნებითი გვარი აუტანელია არათუ VIII-IX, არამედ XI კლასშიც კი).

უდიდესი მნიშვნელობა აქვს კლასგარეშე საქმიანობასაც – მოსწავლეთა შემოქმედებითი წრეები გაკვეთილებზე არანაკლებ აუცილებელია!

ჰუმანიტური სწავლება იგივეა, რაც **მოსწავლეზე ცენტრირება**, ანუ **პედოცენტრიზმი**. იგი გულისხმობს არა მხოლოდ ძალიან კეთილმოსურნე და გულთბილ დამოკიდებულებას მოსწავლისადმი (რაც ისედაც თავისთავად ცხადია), არამედ გაცილებით უფრო არსებით და მნიშვნელოვან პრინციპებს: ერთია მთლიანი სწავლების აგება ისე, როგორც ბუნებრივია ბავშვის ცნობიერებისათვის; მეორე – შეძლებისამებრ **ინდივიდუალური მიდგომა**.

ინდივიდუალური მიდგომის ბოლომდე განხორციელება შეუძლებელია კლასში, მით უმეტეს, დიდ კლასში. მაგრამ მასწავლებლის დიდი ოსტატობა და ხელოვნება სწორედ ისაა, რომ შეძლებისამებრ მეტად მოახერხოს ეს. მან ყოველ მოსწავლეში განუმეორებელი პიროვნება უნდა დაინახოს, პატივი სცეს ამ პიროვნებას და, რაც მთავარია, თავისებურად მიუდგეს მას. ამის ზოგადი წესები არ არსებობს. ყოველ კერძო შემთხვევაში მასწავლებელმა უნდა მოძებნოს კერძო საშუალებანი. მაგალითად, თამაშის დროს. ჩვენ ყოველ გაკვეთილზე ვატარებთ დიდაქტიკურ თამაშებს. თამაში აუცილებლად რიტმულად, სწრაფად უნდა მიმდინარეობდეს, შეზღუდული დროით. მაგრამ მასწავლებელმა უნდა მოახერხოს, რომ იმ მოსწავლეს, რომელიც თავისი ბუნებით ცოტა ნელია (ნელი არავითარ შემთხვევაში არ ნიშნავს ჩამორჩენილს!) – ცოტა მეტ ხანს ადროვოს ხოლმე. ცხადია, ეს უნდა გაკეთდეს ისე, რომ სხვა მოსწავლეებმა ვერ შეამჩნიონ (ეს არ იქნება უსამართლობა). ინდივიდუალური მიდგომის კიდევ ერთი მაგალითია განსხვავებული დამოკიდებულება მოსწავლეთა კალიგრაფიის მიმართ. მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, რომელ მოსწავლეს მართლა ძალიან უჭირს წერა და მას დიდი შეღავათი უნდა გაუწიოს. ხოლო თუკი ნაწერი ცუდია დაუდევრობის ან ცელქობის გამო, მაშინ შეღავათი არაა საჭირო.

ინდივიდუალური მიდგომის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი მხარეა მოთხოვნათა არათანაბრობა მოსწავლეთა ცოდნის მიმართაც (ეს კი, ცხადია, შესაბამისად უნდა აისახოს ცოდნის შეფასებებში!). პედაგოგიკის მიზანია **ყოველი მოსწავლის (ძლიერისაც და სუსტისაც!) შინაგან შესაძლებლობათა და წრფელ მიდრეკილებათა შეძლებისამებრ ფართო განვითარება**. მაგრამ ყალბი ჰუმანიზმი და კომუნისტური გათანაბრება თრგუნავს ძლიერ მოსწავლეთა ნიჭსა და უნარს – რაც ერის მომავლის დათრგუნვაა. დაუშვებელია ძლიერ მოსწავლეთა განვითარების განზრახ შეფერხება იმის გამო, რომ კლასში სუსტებიც სხედან! მეორე მხრივ, არც სუსტების დაჩაგვრა ეგების. ამიტომ ჩვენეული პროგრამა და სახელმძღვანელო ორ დონეს მოიცავს: ყველასთვის სავალდებულო მინიმუმსა და მაღალ, არასავალდებულო დონეს. ამ მაღალ დონეს ყოველი მოსწავლე დაეუფლება იმდენად, რამდენადაც შეძლებს, ყოველგვარი ძალდატანების გარეშე. პროგრამა და სახელმძღვანელოები, მათი სრული მოცულობით, გათვლილია ძლიერ მოსწავლეებზე. მასწავლებელმაც და მშობლებმაც უნდა იცოდნენ: **მოსწავლეს არ მოეთხოვება**

**ჩვენი პროგრამის ათვისება მთელი მოცულობითა და სიღრმით. საშუალო მოსწავლე ყველაფერს ღრმად ვერ გაიგებს, ვერც ყველა დავალებას შეასრულებს, მაგრამ მაინც კარგად, მყარად და აქტიურად დაეუფლება პროგრამის პირველ დონეს – საგაღმდებლო მინიმუმს. ხოლო ძლიერი მოსწავლე (ვინც გონებითაც, ნებისყოფითაც და შემოქმედებითი უნართაც ძლიერია) პროგრამის მეორე, მაღალ დონესაც დაეუფლება (დაწვრილებით ამისა და, საზოგადოდ, ინდივიდუალური მიდგომის შესახებ იხ. ვმს: § 4).**

ჩვენეული პროგრამითა და მეთოდით არც ძლიერი ითრგუნება და არც სუსტი – ყველა თავ-თავის სულიერ საზრდოს პოულობს და ყველა **შეძლებისამებრ ფართოდ** ვითარდება.

ჩვენეული პროგრამა და სახელმძღვანელოები, მათი სრული მოცულობით, გათვლილია ძლიერ მოსწავლეებზე. დაუშვებელია ძლიერ მოსწავლეთა განვითარების განზრახ შეფერხება იმის გამო, რომ კლასში სუსტებიც სხედან. მეორე მხრივ, არც სუსტების დაჩაგვრა ეგების. კვლავ გავიმეორებთ: მასწავლებელმაც და მშობლებმაც უნდა იცოდნენ: **ყველა მოსწავლეს არ მოეთხოვება ჩვენი პროგრამის ათვისება მთელი მოცულობითა და სიღრმით. საშუალო მოსწავლე ყველაფერს ღრმად ვერ გაიგებს, ვერც ყველა დავალებას შეასრულებს, მაგრამ მაინც კარგად, მყარად და აქტიურად დაეუფლება პროგრამის პირველ დონეს – საგაღმდებლო მინიმუმს. ხოლო ძლიერი მოსწავლე პროგრამის მეორე, მაღალ დონესაც დაეუფლება.**

აქვე უნდა ითქვას დაუფარავად: ბავშვების საშუალოდ 5-10% ჩამორჩენილია გონებრივი განვითარების მხრივ. დაახლოებით ამდენივე ჩამორჩენილია ნებელობითი განვითარების მხრივ (ყურადღების მოკრების უნარი, სიბეჯითე, ნებისყოფა, თანმიმდევრულობა). ამ მოსწავლეებს, სამწუხაროდ, სწავლაში სიძნელები ექნებათ.

საზოგადოდ, ჩვენეული მეთოდიკა და სახელმძღვანელოები ისეა აგებული, რომ გათვალისწინებულია როგორც საშუალო, ისე ძლიერი მოსწავლისა თუ მთელი კლასისათვის. ჩვენ გვსურს, რომ საშუალო მოსწავლესაც ღრმად და აქტიურად ვასწავლოთ და არც ძლიერის განვითარება შევაფერხოთ. ამისათვის სახელმძღვანელოები **მათი მთლიანი მოცულობითა და სირთულით** გათვლილია ძლიერ მოსწავლეზე. ხოლო საშუალო მოსწავლისათვის არაა სავალდებულო ყველა ამოცანის ამოხსნა. პირობითად რომ ვთქვათ, საშუალო მოსწავლე კარგ „სამიანს“ დაიმსახურებს ამოცანათა მხოლოდ ნახევრის ამოხსნითაც. ამასთან, მოსწავლე საშუალო შეიძლება იყოს ან **გონებრივი** მონაცემებით, ან **ნებელობითი** მონაცემებით (ყურადღების მოკრების უნარი, სიბეჯითე, მოწესრიგებულობა), ან ორივეთი ერთად. ამასთან ნებელობითი მონაცემები უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე გონებრივი. **ძლიერი მოსწავლე იქნება ის, რომელიც ორივე ამ მხრივაც ძლიერი, გონებითაც და თან ნებელობითაც. მხოლოდ გონების გამჭრიახობა, მიხვედრილობა და კარგი ამთვისებლობა არაა საკმარისი!** ეს ყოველივე უნდა განუმარტოთ მშობლებსაც. ყველამ გააკეთოს იმდენი ამოცანა, რამდენსაც შეძლებს ზომიერი ძალისხმევით, დიდი დაძაბვისა და წვალების გარეშე. შემდეგ კი ხშირად მოხდება, რომ მასწავლებელიცა და მშობელიც, მათდა გასაკვირად, აღმოაჩენენ, რომ საშუალო მოსწავლესაც არც ისე გაუჭირდეს იქნება ერთი შეხედვით ძნელი და დიდი დავალების შესრულება... ესაა განმავითარებელი სწავლება.

ინდივიდუალურ მიდგომას კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი კერძო მეთოდიკური შედეგი აქვს: **უნდა აიკრძალოს (არა მხოლოდ წამოძახება, არამედ აგრეთვე) გუნდური პასუხები.** გუნდური პასუხისას ცალკეული მოსწავლის ხმა საერთო მასაშია ჩაკარგული, პასუხობენ ყველაზე აქტიური და სწრაფი მოსწავლეები, ხოლო კლასის უმრავლესობა მიჩვეულია, რომ ამ

დროს არც კი იფიქროს და მხოლოდ გაიმეოროს წამყვანთა ნათქვამი, არც შეცდომის შესწორების პირობები აქვთ. მასწავლებელმა შეკითხვაზე უნდა აპასუხებინოს ერთ ჯერზე მხოლოდ ერთ მოსწავლეს – ვისაც პირადად მიმართავს, თანაც, სახელით და არა გვარით. მით უმეტეს, უნდა პედაგოგიკური შეცდომაა, როცა მასწავლებელი გამორჩევით ზოგ მოსწავლეს სახელით მიმართავს, ზოგს კი – გვარით. გვარით მიმართვა ბავშვისათვის ხომ უფრო გულცივი დამოკიდებულების მაჩვენებელია!

**მასწავლებელმა უნდა მიმართოს პიროვნებას, თანაც, მიმართოს გულთბილად!**

ჰუმანისტური მიდგომის ყველაზე ჩვეულებრივი და უბრალო მხარეა, როგორც ითქვას ზე-მორე, გულთბილი და კეთილმოსურნე დამოკიდებულება მოსწავლისადმი. ამ თვალსაზრისით მნიშვნელოვანია ბავშვისათვის ხანდახან თავზე ხელის გადასმა, ან მხარზე ხელის დადება და სხვა. მაგრამ ეს ყველა მოსწავლეს დაახლოებით თანაბრად უნდა უწევდეს, მასწავლებელს, მისდა უნებურად, არ უნდა ემჩნეოდეს გამორჩეული სიყვარული ზოგიერთი მოსწავლის მიმართ. ყველა მოსწავლე თანაბრად უნდა გრძნობდეს მასწავლებლის სითბოს, კერძოდ, გულღია გაღიძვებას, გულთბილ გაცინებას, ხელის შეხებასა და მოფერებას. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია დაწყებითი კლასების წლოვანების ბავშვისათვის. მასწავლებელს უნდა ეყოს იმის დრო, რომ დღეში სულ ცოტა, ერთხელ მაინც, აგრძობინოს ყოველ მოსწავლეს პირადად (და არა ჯგუფურად!) ღიმილი და ხელის შეხება. საამისოდ ყველაზე ბუნებრივი და მოსახერხებელი დროა საშინაო დავალების ერთობლივი განხილვა და საკლასო საწერი სამუშაოები.

ყოველივე ეს არავითარ შემთხვევაში არ გამორიცხავს სამართლიან გაბრაზებასა და სიმკაცრეს! სამართლიანი გაბრაზებაც ხომ მასწავლებლის დიდი ყურადღების მაჩვენებელია! ყველაზე უარესია, როცა ბავშვი მშობლისა თუ მასწავლებლისაგან გულგრილობას გრძნობს (ეს რომც კარგად იყოს შენიღბული). ბავშვი ვერ გაუგებს უფროსს იმაში, რომ უფროსს საკუთარი საწუხარი და საფიქრალიც ბევრი აქვს და ბავშვისათვის არა სცხელა. სამართლიან სიმკაცრეს კი კარგად გაუგებს.

მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობაში გამორიცხული უნდა იყოს **შიში**. შიშზე დამყარებული წესრიგი და სწავლა ძალიან არამყარია: გარდატეხის ასაკის შემდეგ ბავშვს აღარ ეშინია მასწავლებლებისა და ორმაგად გადაუხდის მათ წინა წლებში დაგროვილი შიშის სამაგიეროს. თანაც, შიშითა და დაძაბულობით ბავშვი ძნელად თუ განვითარდება. მოსწავლეს ოდნავადაც არ უნდა ეშინოდეს იმის თქმა, რომ მან რაიმე ვერ გაიგო, რაღაც ვერ გააკეთა (გამოცდილ მასწავლებელს არ გამოეპარება, ბავშვმა მართლა ვერ გააკეთა, თუ არ გააკეთა და ცუდლუტობს). მოსწავლე არ უნდა იბოჭებოდეს შეცდომის დაშვების შიშით. ყოველი შეცდომა საქმიანი და მშვიდი მსჯელობის საგანი უნდა გახდეს. მოსწავლეს უნდა ვაცალოთ აზრის გამოთქმა, თუნდაც ეს იყოს მცდარი აზრი. მასწავლებელს არც პირისაზრის გამომეტყველებაზე და არც ხმაზე არ უნდა შეეჭყოს უკმაყოფილება. – შემდგომშიც მოინდომებ და უკეთესად გააკეთებ, ახლა კი მოუსმინე შენს მეგობარს და ადვილად გაიგებ! – დაახლოებით ამგვარი რამ უნდა ითქვას, მშვიდად და გულთბილად.

ზოგიერთი მასწავლებელი ხაზგასმით, განზრახ გამოკვეთს ხოლმე იმას, რომ ბავშვი რაღაცას ვერ აკეთებს, ვერ იგებს, უნერგავს რა ბავშვებს შიშსა და მორჩილების გრძნობას. ეს უხეშად არაპედაგოგიური საქციელია, მეტიც, დანაშაულია.

ჰუმანისტურ სწავლებას ელოება ადამიანის **თავგერძობა (ეგოცენტრიზმი)**. ბავშვის წლოვანებისთვის ეს ბუნებრივია, რაც აშკარად იჩენს თავს მიმართებათა გააზრებისას.

მაგალითად, თამილა მამუკასათვის არის და, მაგრამ მათი მამისათვის არის შვილი. პატარა მამუკას კი ძალიან უჭირს იმის გააზრება, რომ თამილა შეიძლება იყოს შვილი. მისთვის მით უმეტეს ძნელი წარმოსადგენია, რომ თამილა მომავალში ვილაციისათვის შეიძლება დედაც იყოს. მამუკასათვის თამილა არის მხოლოდ და – რადგან მამუკა მიმართებას მხოლოდ საკუთარი თავის მიმართ იაზრებს. ასევეა უმარტივესი სივრცითი მიმართებაც „წინ \ უკან“. ვთქვათ, სკამი მაგიდის წინაა, მაგრამ მამუკას უკანაა. მამუკას უჭირს იმის აღქმა, რომ ეს სკამი შეიძლება იყოს წინ. კიდევ უფრო ძნელდება ამგვარი რამ „მარჯნივ \ მარცხნივ“ მიმართების შემთხვევაში.

ადამიანი იზრდება და თანდათან ეჩვევა მიმართებათა გააზრებისას თავკერძობის დაძლევის. რაც უფრო პირველადია მიმართება, მით უფრო ადრეულ ასაკში დაიძლევა მის აღქმისას ეგოცენტრიზმი. მაგალითად, სივრცით მიმართებათა აღქმისას ჩვენ I კლასშივე ვიწყებთ თავკერძობის დაძლევის. ხოლო ლოგიკურ და, განსაკუთრებით, ზნეობრივ მიმართებათა გააზრებისას თავკერძობის დაძლევა მოზრდილ ადამიანთა უმრავლესობასაც კი ძალიან უჭირს, ხშირად სულ არ ძალუძთ. მაგალითად, გაზრდილი მამუკას თვალსაზრისით ისე ჩანს, რომ მზია ძალიან ცუდად მოიქცა, მის საქციელს მამუკასათვის ძალიან ცუდი შედეგები მოაქვს. მაგრამ მზიას თვალსაზრისით ის ძალიანაც კარგად მოიქცა, მის საქციელს ძალიან კარგი შედეგებიც მოაქვს... ბუნებრივად ადამიანის თავკერძობა უკიდევანოა, საკუთარ თვალში ღირის ვერდამნახავი და სხვის თვალში კი წველისა თუ ბეწვის დამნახავი – სახარებისეული აფორიზმის მიხედვით.

სხვა ადამიანის ცნობიერების თვალსაზრისზე დადგომის უნარი – ესაა შეგნებისა და ზნეობის ქვაკუთხედი. ამ უნარის განვითარება პიროვნების აღზრდის ერთერთი მთავარი საზრისია. გამწვავებული შეხლა-შემოხლა და დიდი ჩხუბებიც კი ხშირად ერთადერთი რამით შეიძლება მოგვარდეს: ორივე მხარეს რომ ხელეწიფებოდეს ვითარების დანახვა საპირისპირო მხარის თვალთახედვით. **მხოლოდ დანახვა – და არა დათანხმება!..**

უშუალოდ მეთოდულად მწვავედ იჩენს თავს თავკერძობის ორი გამოვლინება: ფსიქოლოგიაში ცნობილი „ზრდასრული ადამიანის ეგოცენტრიზმი“ და „ვიწრო დარგობრივი ეგოცენტრიზმი“. პირველი იმაში ვლინდება, რომ მრავალ მოზრდილს არ ძალუძს ბავშვისათვის ბუნებრივ სამყაროში ცხოვრება, ბავშვისათვის ბუნებრივი მეტყველება, აღქმა, აზროვნება. „პროგრესული რეფორმების“, „ფინანსური პრობლემების“, „სამოქალაქო კულტურის“, „კრიტიკული რეაგირებისა“ და „სუბიექტური კონფლიქტების ობიექტური სტაბილიზაციის“ სამყარო ბავშვისათვის ყოვლად უცხოა (ვეულისხმობთ არა მხოლოდ სიტყვებს, არამედ მთელ ამგვარ სამყაროს – იხ. [§ 16]). და თუკი ბავშვს მაინც მოახვედრებენ ამ სამყაროში, მაშინ ის იძულებული გახდება, რომ მიეჩვიოს ზერელობასა და სიყალბეს, ყურმოკრული უაზრო სიტყვების ფუტურო გარსების ტრიალს; და აგრეთვე გულით ვერნაგრძნობ ყალბ გრძნობათა განცდას.

როგორც ა. შოპენჰაუერი იტყვოდა, ნაადრევად დაბრძენებული, მოზრდილთა სამყაროში ნაადრევად ჩაყურყუმალავებული არცერთი ბავშვი არ აღზრდილა კეთილშობილ პიროვნებად [24]. ღირსეული და სულიერად ჯანსაღი პიროვნება ბავშვობისას იმ სამყაროში იმყოფებოდა, რომელიც დასახლებულია ყურცქვიტებითა და ჩიტუნებით, სათნო მზეთუნახავებით, ქველი ვაჟკაცებითა და ბოროტი ავსულებით, ლორწოვანი გომბეშობებით, ლამაზი ბალებითა და გადახლართულ-გადაბარდული ეკლიანი ვარდებით – როგორცაა თავად ბუნება!

„ვიწრო დარგობრივი ეგოცენტრიზმი“ ვლინდება იმაში, რომ მრავალ მეცნიერს, მეთოდისტსა თუ მასწავლებელს არ ძალუძს, სასწავლო საკითხებს შეხედოს ფართო თვალთახედვით – ზოგადად განათლებული და განვითარებული ადამიანის აღზრდის

თვალსაზრისით; აგრეთვე – ბავშვის შინაგანი სამყაროს, მის ბუნებრივ ინტერესთა და მისწრაფებათა თვალსაზრისით; ყველაზე მთავარი ხდება საკუთარი დარგის (მაგალითად, მათემატიკისა თუ გრამატიკის) ვიწრო, თავისებური და დახშული სამყარო, რომლის თარგზეც უნდა მოიჭრას მთელი სწავლება. ამ დროს არ ხედავენ, რომ ბავშვი ვერ სწავლობს, ვერ იგებს, იტანჯება, მახინჯდება, ხოლო საუკეთესო შემთხვევაში, მხოლოდ იზეპირებს. ესაა „**საგანზე ცენტრირებული**“ სწავლება, რომლის საპირისპიროცაა „**მოსწავლეზე ცენტრირებული**“ ანუ ჰუმანისტური სწავლება.

განვიხილოთ ერთი თვალსაჩინო შემთხვევა სასკოლო ცხოვრებიდან. ისტორიის საგამოცდო წერაზე ერთმა მეხუთეკლასელმა დაწერა: „დავით აღმაშენებლის ხანაში საქართველოს კულტურაც ძლიერ დაწინაურდა: შეაკეთეს ძველი ტაძრები, ააგეს მრავალი ახალი ტაძარი, საავადმყოფო, სახელოსნო, კინო და თეატრი.“ ბავშვის ამ გულუბრყვილო შეცდომამ სამასწავლებლოში გაკვირება და სიცილ-ხარხარი გამოიწვია. მაგრამ, თუკი საკითხს ბავშვის ცნობიერების თვალსაზრისით შევხედავთ, დავრწმუნდებით, რომ არავითარი განსაკუთრებული შეცდომა და „კურიოზი“ არ მომხდარა, ბავშვს, არსებითად, კარგი შინაარსის წინადადება დაუწერია. მართლაც: მეხუთეკლასელს არ უსწავლია და მან არც შეიძლება იცოდეს ტექნიკის ისტორია. მან არ იცის, თუ როდის გამოიგონეს კინემატოგრაფი. ბავშვს გამზადებული ხვდება როგორც ტაძრები თუ საავადმყოფოები, ისე ტელევიზია და კინოთეატრები. წინა თაობას ალბათ შემორჩენილი აქვს ის ბუნდოვანი განცდა, რომ, მაგალითად, ტელევიზია ახალი გამონაგონია – რადგან მოსწრებია იმ დროს, როცა ხალხს ტელევიზორები არ ჰქონდა (როგორც ამჟამად ცოტას თუ აქვს კომპიუტერი). მაგრამ მე-20 საუკუნის ბოლოს დაბადებული ბავშვი ვერაფრით ვერ იგრძნობს არსებით განსხვავებას (სიძველის მხრივ) კინოსა და საავადმყოფოს შორის. თუკი საავადმყოფო შეიძლება არსებულიყო დავითის ხანაში – რატომ არ შეიძლებოდა არსებულიყო კინო? ვიძიებთ, რომ ბავშვს წარმოდგენაც არა აქვს ტექნიკის ისტორიაზე და მას ამის ცოდნა ჯერ არც უნდა მოეთხოვებოდა. მეხუთეკლასელმა კარგად გამოხატა კულტურის აღმავლობა, საკუთარი აზრიც ჩართო და მიამატა კინო-თეატრი – ძალიან კარგია! თუმცა, ცხადია, მასწავლებელი შეცდომას შეუსწორებს და აუხსნის, მაგრამ ეს სულ სხვა განწყობილებით მოხდება...

საზოგადოდ, მასწავლებელს უნდა ახსოვდეს: **ნუ დაემყარება იმ ყურმოკრულ ცოდნას, რომელიც ბავშვს საგარეოდ შექნილი აქვს უფროსებისგან თუ ეკრანიდან.** ეს ცოდნა ან იმდენად ზერელე და ფუტურთა, რომ მასზე ვერაფერი ვერ დაეყრდნობა, ან, უბრალოდ, არ არსებობს. მასწავლებელი უნდა დაეყრდნოს მხოლოდ იმ ცოდნას, რომელიც სკოლამ შესძინა ბავშვს! სამწუხაროდ, ამას არ ითვალისწინებს სახელმძღვანელოთა უმრავლესობა (დაწყებული V კლასიდან) და თავისთავად ცხადად მიიჩნევს მრავალ რამეს, რაც ბავშვისათვის სულაც არაა ცხადი! ასევე, სახელმძღვანელოთა ტექსტებში იხმარება მრავალი ისეთი ტერმინი, რომლებიც ბავშვს წესიერად არ ესმის ან სულ არ ესმის. გაუაზრებელ, ზერელე ცრუცოდნაზე კი მხოლოდ არცოდნა თუ დაშენდება...

ასეა: საკმარისია, დავძლიოთ თავკერძობა და ვაიძულოთ თავი, რომ სხვა ადამიანის თვალთახედვით შევხედოთ საკითხს, რომ ეს საკითხი სულ სხვაგვარად წარმოგვიჩნდება. ჩვენ შეიძლება არ დავეთანხმოთ სხვას (როგორც ვერ დავეთანხმებით იმ მეხუთეკლასელის შეცდომას) – მაგრამ **გავუგებო** მას. ეს კი უკვე სანახევროდ მაინც, თუკი მეტად არა, გადაჭრის ადამიანთა შორის წამოჭრილ სირთულეებს, მთელ საზოგადოებაში დაგროვილ სირთულეებს, – და განმუხტავს თავისთავში ჩახვეულ ძვინვას (აგრესიას) და სხვა უარყოფით გრძნობებს...

## 5. აქტიური ცოდნა და პასიური ცოდნა

თუკი მოახერხებთ, რომ გაკვეთილი სახალისოდ ჩაატაროთ, შეგიძლიათ არ გეძინოდეთ, რომ ზავშვებს მოზეზრდებათ. მაგრამ სწავლაში ყველაფერი ვერ იქნება საინტერესო, აუცილებლად შეგვხვდება მოსაწყენი რამეები. მიაჩვიეთ ზავში, რომ აკეთოს არა მხოლოდ ის, რა მას აინტერესებს, არამედ აგრეთვე ისიც, რა არ აინტერესებს – აკეთოს იმ სიამოვნების გულისთვის, რომელსაც მიიღებს მოვალეობის შერყუნებისა და წინააღმდეგობის გადალახვის შედეგად... სანახაობრივად და სახალისოდ ჩატარებულ გაკვეთილზე მოსწავლეები სულგანაზული ყსმენენ მასწავლებლის შემოქმედებას, მაგრამ საკითხავია – რა როდნა რჩებათ მათ ამის შედეგად?! მხოლოდ საკუთარი მუშაობა თუ შესძენს მათ ნამდვილ როდნას! – *კ.დ. უშინსკი*.

განათლებულობა არის არა როდნის დიდი ოდენობა, არამედ ნასწავლის ღრმა გაგება და კარგად გამოყენება... როდნას აუცილებლად უნარი უნდა ახლდეს. სავალალოა, როცა მოსწავლის გონება ავსებულია როდნის დიდი ან მწირე ოდენობით, მაგრამ მან არ იყის მისი გამოყენება. მან რაღაც იყის, მაგრამ არაფერი ხელონიფება. – *ა.დისტერვეგი*.

წყულობა მელიებმა მონმებად თავიანთი დასაზუგი კუდები მოიყვანესო.

მამლაყინნა მამლაყინნას ეყოყლორინებოდა, ქორი რომ დანახა, მოლოზაო.

ძაღლი ძაღლს დასწინოდა: მამა ძაღლი გყავსო. – *ლევანი, IV კლ.*

ახალგაზრდების განათლების ერთერთი სერიოზული ნაკლოვანებაა მათი ცოდნის პასიურობა, უნარჩვევათა განუვითარებლობა. უმაღლესი სასწავლებლის დამთავრების შემდეგაც კი ახალგაზრდებმა თითქმის არაფერი არ იციან აქტიურად და ქმედითად. ახალგაზრდას, საუკეთესო შემთხვევაში, მხოლოდ მესსიერებაში აქვს ძლივსძლიობით შენახული დაქსაქსული „ენციკლოპედიური“, ანუ ინფორმაციული ბუნების ფუტურო ცოდნა, აბსტრაქტული, მკვდარი ფორმულების, განყენებული წესების, თეორიების, ტერმინებისა თუ ფაქტების ნაგლეჯების არეული გროვა – „ზედმეტი ბარგი“, რისი დიდი ნაწილიც, დროის გასვლასთან ერთად, ეფანტება და ეკარგება. მხოლოდ სპეციალობით მუშაობის დაწყების შემდეგ, „ადგილზე“, თუ შეიძენს ის საჭირო უნარჩვევებსა და ნამდვილ, გამოყენებად ცოდნას. მაგრამ ეს ხდება უსისტემოდ, ხარვეზოვნად, „ცლისა და შეცდომის“ ბრმა გზით (და ესეც მხოლოდ საუკეთესო შემთხვევაში). უფრო ხშირად კი ნასწავლი ახალგაზრდა ვერასოდეს ხდება ნამდვილი მცოდნე და ნამდვილი სპეციალისტი [43].

კარგ მოსწავლესა თუ სტუდენტს კი აქვს ცოდნა, მაგრამ ეს ცოდნა (მიუხედავად მისი მოცულობისა თუ სიმტკიცისა) ფუტუროა და პასიური. იმისათვის, რათა კარგად გამოჩნდეს, თუ რას ნიშნავს ცოდნის პასიურობა, განვიხილოთ ერთი თვალსაჩინო მაგალითი.

წარმოვიდგინოთ ორი ბავშვი. ერთი ქალაქელია და თითქმის არც უნახავს თვალთ ცხენი, ცხვარი, თხა, ძროხა და კამეჩი. მაგრამ, სამაგიეროდ, სკოლაში უსწავლია შინაური ცხოველები, ცნობს მათ სურათებზე, შეუძლია შინაურ ცხოველთა შესახებ სხვადასხვა გამოცანებისა თუ რეპუსების ამოხსნა და მათ შესახებ ზოოლოგიდანაც იცის ზოგიერთი რამ. მეორე ბავშვი მაღალმთიან სოფელში ცხოვრობს, სკოლაში თითქმის არ უსწავლია, მაგრამ პატარობიდანვე ურთიერთობა აქვს შინაურ ცხოველებთან. რომელმა ბავშვმა იცის უკეთესად შინაური ცხოველები? ჩვეულებრივ გამოცდაზე ქალაქელი ბავშვი უფრო მაღალ ნიშანს მიიღებს, რადგანაც სოფელი არაა მიჩვეული ცოდნის სიტყვიერად ჩამოყალიბებასა და მსჯელობას. მაგრამ, არსებითად, მან კარგად, აქტიურად იცის შინაური ცხოველების თვისებები – უფრო ზუსტად, კარგად აქვს განვითარებული შესაბამისი უნარჩვევები. ხოლო ქალაქელ ბავშვს რომ მოუწიოს თავისი ცოდნის გამოყენება

(მაგალითად, შინაურ ცხოველთა მოვლა), აღმოჩნდება, რომ მას თითქმის არაფერი სცოდნია! მეორე მხრივ, ვერც იმას ვიტყვით, რომ ქალაქელმა არაფერი იცის შინაურ ცხოველთა შესახებ. მან საკმაოდ იცის, მაგრამ მისი ცოდნა პასიურია, ანუ გამოუყენებადი.

ცოდნის პასიურობის მიზეზია სწავლების პასიურობა, ცოდნის ფუტურობისა – სწავლების სქოლასტიკურობა. როცა სასწავლო პროგრამები ძირითადად მშრალ აბსტრაქციებსა და ნახევრადგაუგებარ ტერმინებს მოიცავს – შეძენილი ცოდნა (თუკი მისგან რაიმე ღარჩა) ვერ იქნება შინაარსიანი და ცხოვრებისეული. ასევე, როცა სწავლება დაყვანილია გამზადებული ინფორმაციის, ცოდნის გადაცემაზე – შეძენილი ცოდნა ვერ იქნება აქტიური. ნამდვილი, აქტიური ცოდნა მხოლოდ საკუთარი აქტიურობით შეიძინება – და არა გამზადებული ცოდნის შეთვისებით. თანაც, სწავლების სქოლასტიკურობა და პასიურობა ერთმანეთს უკავშირდება: მოსწავლე მხოლოდ ცოცხალ, შინაარსიან მასალაზე შეიძლება აქტიურობდეს, ხოლო სქოლასტიკურ მასალაზე შეუძლებელია მოსწავლის აქტიურობა, მოსწავლე ამ მასალის მხოლოდ პასიური მიმღები, გამზებპირებელი შეიძლება იყოს (ამიტომ კანონზომიერიცაა, რომ ამჟამინდელ როგორც სკოლაში, ისე უმაღლეს სასწავლებელში, სწავლა, არსებითად, გაზეპირება-დამახსოვრებაა).

ეს ყოველივე თვალსაჩინოდ ვლინდება, კერძოდ, მშობლიური ენის გრამატიკის ცოდნაში. უმაღლესდამთავრებულთა უმრავლესობას არა აქვს განვითარებული **წიგნიერების უპირველესი უნარჩვევები**: არ ძალუძს მეტ-ნაკლებად განყენებული შინაარსის მქონე ათგვერდიანი ტექსტის წაკითხვა და მისი გააზრება, შემდგომში მისი შინაარსისა თუ მოკლე შინაარსის გადმოცემა; არ ძალუძს საკუთარ შეხედულებათა წერილობით გადმოცემა, გამართულად და დალაგებულად; წესიერად ვერ წერს ერთგვერდიან განცხადებასა თუ საქმიან ანგარიშს; და ბოლოს, წესიერად ვერ ავსებს ანკეტას.

მეცნიერება არ უნდა ისწავლებოდეს ლექციურად, გამზადებული ცოდნის (მით უმეტეს, სქოლასტიკური ცოდნის) თანმიმდევრული გადაცემის გზით. არსებითად, ლექციურია არა მხოლოდ ლექცია უმაღლეს სასწავლებელში, არამედ აგრეთვე ჩვეულებრივი სასკოლო გაკვეთილის „ახსნითი“ ნაწილიც, რადგანაც მხოლოდ მასწავლებელია აქტიური, ხოლო მოსწავლეებმა პასიურად უნდა მიიღონ გამზადებული ცოდნა (ხოლო გაკვეთილის მოყოლისას მხოლოდ ერთი მოსწავლეა აქტიური, დანარჩენები კვლავ პასიურად სხედან).

აქტიური სწავლებისას დაუშვებელია მასწავლებლის თუნდაც ერთი გრძელი მონოლოგი. მოსწავლენი აქტიურად უნდა იყვნენ ჩართულნი არა მარტო სწავლების პროცესში, არამედ აგრეთვე თვით ცოდნის, მეცნიერული ცნებებისა თუ დებულებების ქმნადობის პროცესშიც. სწავლა ხელოვნურად დაგეგმილი მეცნიერული შემოქმედების მარცვლებზე უნდა აიგოს, მცირე-მცირე ძიებათა და აღმოჩენათა ერთიან ჯაჭვზე (უცხო ენებისა თუ მშობლიური ლიტერატურის სწავლებას მრავალი განმასხვავებელი თავისებურება აქვს, მაგრამ მოსწავლის აქტიურობა მათთვისაც გადამწყვეტია). ამიტომ ამგვარ აქტიურ სწავლებას ეწოდება აგრეთვე: **პრობლემური სწავლება** – რადგანაც სწავლება პრობლემების დასმაზე და მოსწავლის მიერ მათ დამოუკიდებელ გადალახვაზეა აგებული; ანდა – **ეგრისტიკული სწავლება** – რადგანაც სწავლება მოსწავლის საკუთარ აღმოჩენებს ემყარება; ანდა – **კვლევითი თუ ძიებითი სწავლება**, რადგანაც მოსწავლე თვითონ იკვლევს, ეძებს სასწავლ საკითხს.

ამგვარი სწავლება თავისთავად გაცხრილავს ზედმეტ, სქოლასტიკურ საკითხებს. რაც ეგრისტიკულ მეთოდისას ვერ დაექვემდებარება, რისკენაც ბავშვის ცხოვრებიდან, გონებიდან და ინტერესებიდან ვერავითარი ხიდი ვერ გაიდება – სწორედ რომ სქოლასტიკური ყოფილა და

ზედმეტად ტვირთავს პროგრამას.

საზოგადოდ, აქტიური სწავლება სრული საპირისპიროა იმისა, რასაც ჩვენ ვართ მიჩვეულნი საჩვენებელი „ღია გაკვეთილების“ სახით. ამგვარ გაკვეთილზე მასწავლებელი ბრწყინავს, ხოლო მოსწავლეთა აქტიურობა ყალბია, რადგან წინასწარაა დაგეგმილ-მომზადებული. აქტიური სწავლებისას, პირიქით, მასწავლებელი ჩრდილში უნდა იდგეს, ნაკლებად ჩანდეს, ხოლო მოსწავლეები – ყოველგვარი წინასწარი მომზადების გარეშე! – უნდა აქტიურობდნენ, მსჯელობდნენ, საქმიანობდნენ.

ერთხელ ერთერთ ჩვენს კლასში გაკვეთილზე არაკეთილმოსურნე სტუმრები იყვნენ (ჩვენი ყოველი გაკვეთილი ღიაა – ამ სიტყვის პირდაპირი მნიშვნელობით). სტუმარი უკმაყოფილო წავიდა და შთაბეჭდილება დაახლოებით ასე შეაჯამა: – ეს ხალხი ვითომ სიყალბეს ებრძვის ყველაფერში და თვითონ კი დადგმული გაკვეთილი მაჩვენეს!

და ამით სტუმარმა უნებურად უმაღლესი შეფასება მისცა ჩვენს გაკვეთილს. მას ვერ დაეჯერებინა, რომ შესაძლებელია მესამეკლასელთა ასეთი დამოუკიდებელი მსჯელობა, ასეთი წინადადებებით მეტყველება და ასეთი ქართულის ცოდნა. ამიტომ ეს ყველაფერი წინასწარ მომზადებული (ანუ დაზეპირებული) ეგონა!

ჩვენეული მეთოდიკით ჩატარებული თითქმის ყოველი გაკვეთილი არის „ღია გაკვეთილი“ – ოღონდ გამორიცხული გვაქვს ყოველგვარი წინასწარი მომზადება (წინასწარი მომზადებით ჯობია სპექტაკლები დაიდგეს და ლიტერატურული ნაწარმოები გათამაშდეს სათეატრო წრეზე – რაც ძალიან კარგი ღონისძიებაა).

ამჟამად ძალიან მოდაშია **ინტერაქტიული** სწავლება. მისი მთავარი მახასიათებელია ის, რომ მოსწავლეები დანაწილებიან მცირე-მცირე ჯგუფებად და დამოუკიდებლად აკეთებენ სხვადასხვა სამუშაოს, რის შედეგებსაც შემდეგ ერთობლივად განიხილავენ. ცხადია, ესეც აქტიური სწავლების ერთერთი სახეა, თუმცა შედარებით ზერელე. საქმე ისაა, რომ იგი მხოლოდ გაკვეთილის ჩატარების მეთოდიკას მოიცავს – და არა თვით სასწავლო მეცნიერების ამა თუ იმ თემის სწავლების შინაგან მეთოდიკას. ამიტომ ინტერაქტიული გაკვეთილი სახალისო კი არის, მოსწავლეს ინტერესს კი უღვივებს, მაგრამ მთლიანობაში, ღრმა ცოდნის შექმნის თვალსაზრისით, არსებითად ვერ ცვლის ვითარებას. გარდა ამისა, მისი ხშირად ჩატარება ძალიან შრომატევადია. ამიტომ უმჯობესია, რომ ეს უდიდესი შრომა მასწავლებელმა ხშირ-ხშირი საკონტროლო ნაწერების საგულდაგულო გასწორებას და დახვეწას მონაღმოს. ინტერაქტიულ მეთოდიკას ჩვენ თითქმის არ ვიყენებთ.

ნამდვილი ღრმა აქტიური სწავლება მხოლოდ საგანგებო, სულ სხვაგვარად შედგენილი პროგრამებითა და სახელმძღვანელოებითაა შესაძლებელი, რომლებშიც თვით მეცნიერული საკითხების შერჩევა და დამუშავება ხდება თანმიმდევრული პრობლემურ-კვლევითი მეთოდით.

აქტიური აზროვნების უმაღლესი დონე – ესაა შემოქმედებითი აზროვნება: როცა ადამიანი თავად აღმოაჩენს, თავად შექმნის რაღაც ახალს. ასევე, აქტიური სწავლების უმაღლესი დონე – ესაა **შემოქმედებითი სწავლება**.

## 6. აქტიური განმავითარებელი სწავლება

მასწავლებელმა სასტიკი ყურადღება უნდა მიაქციოს, რომ ზავშვები სიტყვის ჰაზრს, მნიშვნელობას, შინაარსს გონებას ადევნებდნენ, რომ სიტყვები მათ გონებაში აღვიძებდნენ სავნების სახესა, რომ ზავშვები არ მიეჩვივნონ უაზრო, მექანიკურ კიბვასა. მასწავლებელი უნდა ითხოვდეს ზავშვებისგან ანგარიშსა, რაზედ არის

ლოპარაკი და რა არის ნათქვამი. – იაკობ გოგებაშვილი.

როცა მე ვამტკიცებ, რომ ზავში ასე ვერ ისწავლის, პესიმისტს მინოდებენ. ტრადიციული სკოლის მასწავლებლებისათვის ოპტიმიზტი ისაა, ვისაუბრებ მათი მეთოდებისა. ჩვენი აზრით კი ნამდვილი ოპტიმიზმი არის ზავში შემოქმედებით შესაძლებლობათა რწმენა, აღმოჩენის უნარის რწმენა. გვაცხოვდეს ისე, რომ ყოველთვის, როცა ზავში ნაადრევად ვასწავლით ისეთ რამეს, რის აღმოჩენასაუბრე ის მოგვიანებით თვითონვე შეძლებდა, ამით ჩვენ ზავში ვუსაზრბთ ამ აღმოჩენის შესაძლებლობას, ესე იგი, ვუსაზრბთ საკითხის სრულად გაგების შესაძლებლობასაუბრე. – *ქ. პიაჟე [23:257]*.

გათენდა დილა, გაზაფხულის პირველი დღე. მზე ამოინვერა. ამოყო თავი ორი მამარი, თამაში მთიდან. კლდიდან გადმოხეთქავს გაზრაზებულო ჩანჩქერი და ზოხი ხმით ჩაილაპარაკებს. მზემ მოწილე სხივები ფირუზისფერი რიდან დააჩხუნა მოლირლირე ნაკადულო. მდინარის პირას პატარა ზუჩქზე მარგალიტით დაკიდებული ნამი მზის სხივებმა ააშრო. ზუჩქმა მდინარეს მხოლოდ ვალი გადაუხადა: მარგალიტები დაუბრუნა. ხეები გამწვანდა, ზუნებამ გაიღვიძა. ერთერთი ზუჩქის ქვევით მორჩხვად ია ამოვიდა. პატარამ, ნორჩამ, უსუსურმა უყურა, უყურა რამდანიმე ხანი ზუნების სილამაზეს, მერე ჩაეძინა.

მარტია, ქარი დაუბრავს ქვევით ზევით, ისარივით აიჭრება ფირუზისფერ წაში, ქარი გაჭრის წას და აღარ ჩამოვა, მავრამ ქარს რა გააჩერებს. მარტია და ზოროტ ქარს მზე ვერ უმკლავდებან. რვა, ძალიან რვა. ქარიშხალი იბრძვის, იბრძვის ვაჟკარურად, გოგოს უმკლავდებან, სილამაზით მორთულ მზეთუნახავ მზეს.

ქარი ქრის, ქარი ქრის, ქარი ქრის... – *ანი, V კლ.*

თანამედროვე პედაგოგიაში უმთავრეს მცნებად აღიარებულია **განმავითარებელი** სწავლების პრინციპი. იგი მოითხოვს, რომ სწავლებისას მთავარი იყოს არა იმდენად მოსწავლის მიერ ცოდნის მარაგის დაგროვება, რამდენადაც განვითარება მოსწავლის სულიერ ფასეულობათა, გონებისა, ნებისყოფისა და სხვა პიროვნული თვისებებისა, და აგრეთვე, ზოგადად, შინაგან შესაძლებლობათა (კერძოდ, უნარჩვევათა განვითარებაც).

მთავარია არა ის, თუ რა **იცის** სკოლადამთავრებულმა, არამედ ის, თუ რას **წარმოადგენს** ის და რა **შეუძლია** მას, რისი უნარები აქვს მას.

განმავითარებელი სწავლება მხოლოდ აქტიური, შემოქმედებითი და გაღრმავებული მეთოდებით [§ 7] თუ განხორციელდება. კერძოდ, მკაცრად უნდა აღიკვეთოს ყოველგვარი სიყალბე, მიმფუჩჩებლობა და ზერელობა; რაც ისწავლება, ის ნამდვილად და ღრმად უნდა ისწავლებოდეს, საშუალო მოსწავლისათვისაც კი, მოსწავლეთა გონებას უნდა ესისხლხორცებოდეს; ხოლო რაც ასე ვერ ისწავლება – ის სულ არ უნდა ისწავლებოდეს (დასაშვებია მხოლოდ მცირეოდენი გამონაკლისები).

ისტორიულად ძველ საგანმანათლებლო კერებში (როგორც საბერძნეთში, ისე ჩინეთსა თუ ინდოეთში) სწავლება მხოლოდ აქტიური იყო – დაახლოებით იმდავარი, როგორც ასწავლის ოსტატი თავის შეგირდს. მაგრამ შუა საუკუნეებში პირველი ევროპული უნივერსიტეტები დაარსდა, რომლებშიც პასიური, ლექციური და თან სქოლასტიკური სწავლება გაბატონდა. უნივერსიტეტის ძირითადი მიზანი იყო ღვთისმეტყველების (თეოლოგიის) სწავლება, რისთვისაც შეუფერებელია კრიტიკული მსჯელობა, დამოუკიდებელი აზროვნება და სტუდენტის სხვაგვარი აქტიურობა, აგრეთვე საკითხების ცხოვრებისეულობა – საპირისპიროდ ძველბერძნული აქტიური-დიალოგური სწავლებისა და სასწავლი საკითხების ღრმა ცხოვრებისეულობისა. უნივერსიტეტში საჭირო იყო დოგმატური სქოლასტიკური ცოდნის სიტყვასიტყვით გადაცემა. ლექტორი იდგა

კათედრაზე (შემალღებულ მერხ-მაგიდაზე), წინ ელო კანონიკური ხელნაწერი და ლექციას კითხულობდა (ამ სიტყვის პირდაპირი მნიშვნელობით – დაუკვირდეთ თანამედროვე გამოთქმას „leqciis wakiTxva“). არა აქვს არსებითი მნიშვნელობა იმას, ლექტორი თუ სკოლის მასწავლებელი სასწავლებელ მასალას მართლა კითხულობს თუ ზეპირად ყვება, ანდა მისი ნალაპარაკები მაგნიტოფონით თუ ტელევიზორით მოისმინება. ყველა შემთხვევაში ესაა პასიური სწავლება, რომელიც მხოლოდ მცირედ თუ გააქტიურდება ლექციაში (გაკვეთილის ახსნაში) ჩართული შეკითხვა-პასუხებით.

ჰუმანისტური პედაგოგიკა რენესანსის კულტურიდან იღებს სათავეს. რენესანსი დაუპირისპირდა სქოლასტიკას, სიყალბესა და უსულგულობას არა მხოლოდ სასწავლებელში, არამედ ყველგან: ფილოსოფიაში, მეცნიერებაში, ხელოვნებაში, ცხოვრებაში. რენესანსის ხანის ჰუმანისტებმა და პედაგოგიკის კლასიკოსებმა (და, მათდაკვალად, იაკობ გოგებაშვილმა და ილია ჭავჭავაძემ) დიდი ძალ-ღონე შეაღიეს სწავლების სქოლასტიკურობისა და პასიურობის დაძლევის, მაგრამ, სამწუხაროდ, ჩვენი ამჟამინდელი სკოლა ისევ სქოლასტიკურობისა და პასიურობის ტყვეობაშია.

თანამედროვე პირობებში, როცა განვითარებულია წიგნების ბეჭდვა და სტუდენტს (მოსწავლეს) აქვს სახელმძღვანელო, და, რაც, მთავარია, როცა ისწავლება მეცნიერება და არა ღვთისმეტყველება – პასიურ-ლექციური სწავლება უბრალოდ ანაქრონიზმია.

აქტიური სწავლების დამკვიდრება კარგა ხანია, მრავალი სახელმწიფოს განათლების შინაარსეული გარდაქმნის წამყვანი მიმართულებაა (რუსეთშიც კი). აქტიური სწავლების შესახებ საუბარია თითქმის ყველა მეთოდოლოგიურ ჟურნალსა თუ რეფორმის პროექტში, განათლების კონცეფციასა თუ პედაგოგიკურ კონფერენციაზე. უცხოეთის წამყვან უმაღლეს სასწავლებლებში სწავლების აქტიური ფორმები თანდათან სულ უფრო მეტად ვრცელდება და ლექციური სწავლება სულ უფრო მეტად და მეტად იზღუდება. მაგრამ სკოლებში აქტიური განმავითარებელი სწავლება – მეტწილად სასურველისკენ მოწოდებად რჩება. თანმიმდევრულად, ღრმად და მთლიანობითად ეს პრინციპი არ განხორციელებულა. მხოლოდ გაკვეთილის ჩატარების ფორმები ხდება აქტიური – და არა თვით მეცნიერების სწავლა; განსაკუთრებით, თეორიული მეცნიერებისა: გრამატიკის, მათემატიკისა და სხვა. მეთოდოლოგიები, პროგრამები თუ სახელმძღვანელოები საუკეთესო შემთხვევაში მხოლოდ ცალკეულ მცირე უბნებზე თუ ახორციელებს აქტიურ სწავლებას (მაგალითად, ამა თუ იმ კლასის ლიტერატურის, უცხო ენის, საზოგადოებათმცოდნეობისა თუ გეოგრაფიის თემის სწავლებისას). ამ მხრივ განსაკუთრებით საქართველოს განათლების სისტემაა ჩამორჩენილი (შედარებით, თუნდაც, ბალტიისპირეთსა და რუსეთთან). არაა უკეთესი ვითარება არც სქოლასტიკურობის მხრივ. საბჭოთა სასწავლო პროგრამები, საზოგადოდ, ძალიან სქოლასტიკური და თან გადატვირთული იყო. ეს სენი ცხრაკლასიანი ძირითადი სკოლის შემოღებისა და თერთმეტი კლასის მცირედ შეკვეცილი პროგრამის ცხრა კლასში ჩატენის შემდეგ კიდევ უფრო დამძიმდა!

აქტიური სწავლების განუხორციელებლობას არსებითი შინაგანი მიზეზი აქვს: თეორიული დარგის ღრმა და შინაარსიანი აქტიური სწავლების ნამდვილი განხორციელება ძალიან რთულია. საქმე ისაა, რომ რაიმე საკითხის აქტიურ-პრობლემური სწავლებისას არ ხდება ამ საკითხის პირდაპირ ახსნა; ისმება მხოლოდ პრობლემა ანუ ამოცანა, რომელზე ფიქრმაც და რომლის თუნდაც ნაწილობრივ გადაჭრამაც მოსწავლე შესასწავლი საკითხის აღმოჩენამდე და გააზრებამდე უნდა მიიყვანოს. მაგრამ საქმე ისაა, რომ მაშინ საშუალო მოსწავლეს უნდა ხელეწიფებოდეს დასმული ამოცანის ამოხსნა და მისი შედეგების გააზრება. ამისათვის კი საჭიროა ორი რამ:

მოსწავლე საკმაოდ ღრმად და აქტიურად უნდა ფლობდეს წინა საკითხებს და ის, რომ თვითონ ამოცანა არ უნდა იყოს ძნელი, მაგრამ თან იმდენად ტევადი და ღრმადმწვდომი უნდა იყოს, რომ მისი ამოხსნა შესასწავლი ახალი საკითხის არსის ერთი წახნაგის დაუფლებას უტოლდებოდეს.

ეს ყოველივე ზოგადად და თეორიულად კი ლამაზად ყალიბდება, მაგრამ ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში ძალიან ძნელი განსახორციელებელია – არათუ საშუალო, არამედ ძლიერ მოსწავლესაც კი უფრო ხშირად უჭირს პრობლემური ამოცანის დამოუკიდებლად გადაჭრა, უჭირს ახლის აღმოჩენა და შემოქმედება. ხოლო თუკი პრობლემური ამოცანა ისევ მასწავლებელმა ახსნა, მაშინ სწავლება აღარ იქნება შემოქმედებითი (თუმცა, მეტ-ნაკლებად აქტიური შეიძლება იყოს).

## 7. ბალრამაჰუბული სწავლება

ჯონია, ერთი საკითხი ვასწავლოთ ათი სხვადასხვა კუთხით, ვიდრე ათი საკითხი ვასწავლოთ ერთი კუთხით. – *ა. დისტერვეგი.*

პატიოსანი ნყურვილი და ხერხი ქვეყანაში ერთ რამედ ყოფნისა უნდა შესძინოს კარს სკოლამ. ამისთვის უნდა ინსურთვენოდეს კარი სკოლაში. უამისოდ იგი არაფრის მაქნისია, რა უნდა ბევრი სწავლა და როდნა ჰქონდეს, იმიტომ რომ უამისოდ იმისი სწავლა-როდნა უქმი საუწყა და თვითონ კარი დაკეცილი ზანდუკია უქმად მდებარე საუწყისა. იმიტომარ თვითონ სწავლა და როდნა, რომელსაერ სკოლა იძლევა, ისე უნდა იყოს გაანგარიშებული და შერჩეული, რომ ზნე-ხასიათის ნურთვნას, ამ ერთადერთს სავანს თვისას, გაუძღვეს და ემსახურებოდეს. – *ილია ჭავჭავაძე.*

აღამიანი დადიოდა და დახმარებდას თხოულობდა, მაგრამ მის ვედრებას ღმერთის გარდა როდი უსმენდა სხვა სულდგმული.

გასარკალებულ გაყინულ გუზზე მზე ირეკლებოდა და ყინულის ქვეშ გაზაფხული იმალებოდა. – *ცირა, III კლ.*

„ინტენსიური სწავლება“ – ძალიან გავრცელებული და მოდური ტერმინია, მრავალ სარეკლამო განცხადებასა და აბრას ამშვენებს. მაგრამ მისი ნამდვილი შინაარსი არათუ განუხორციელებელი, არამედ, უფრო მეტიც, გაუაზრებელიც კი რჩება ხოლმე.

ტერმინი „**ინტენსიური სწავლება**“ უფრო ხშირად გაიგივებულია ტერმინთან „**გაძლიერებული სწავლება**“. ეს შეცდომაა. კიდევ უფრო მცდარია ის აზრი, რომ თითქოს ინტენსიური სწავლება ნიშნავს მცირე დროში ბევრისა და ხარისხიანად სწავლებას. საზოგადოდ, სწავლების დროის ხანგრძლიობასა და მოსწავლისა და მასწავლებლის შრომის ოდენობას ვერანაირი მეთოდიკური „ნოვაციები“ და ხრიკები ვერ შეცვლის. ვინც ცდილობს, რომ მეცნიერებათა სწავლის ძირის სიმწარეს გაექცეს, ის ვერ იგემებს ნამდვილი და ღრმად დარგული ცოდნის ხის ნაყოფის სიტკბობას, ვინაიდან „ტკბილძირიანი“ და „მჩატეძირიანი“ ცოდნის ხე უნაყოფოა, ანუ, მეცნიერული ენით, მხოლოდ პასიურ და ზერელე ცოდნას იძლევა, რომელიც გამოუყენებადია და მარტო გამოცდის ჩასაბარებლად თუ გამოდგება.

ინტენსიურობის საპირისპიროა **ექსტენსიურობა**. ეს მახასიათებლები დამოუკიდებელია გაძლიერებისაგან. ამიტომ შეიძლება არსებობდეს გაძლიერებული ექსტენსიური სწავლება, ან გაძლიერებული ინტენსიური, ან გაუძლიერებელი (ჩვეულებრივი) ექსტენსიური, ან გაუძლიერებელი ინტენსიური.

**ინტენსიური** – ლათინური წარმოშობის სიტყვაა და ნიშნავს: „*შიგნიტეკენ გამიზნული (გადაჭიმული)*“; მისი საპირისპირო **ექსტენსიური** კი ნიშნავს: „*გარეთეკენ გამიზნული*“. ესე იგი, ინტენსიური – ესაა ჩაღრმავებული ანუ სიღრმისეული, სიღრმისკენ მიმართული, ხოლო ექსტენსიური – გაფართოებისკენ მიმართული. ვთქვათ, მაგალითად, საჭიროა სახელმწიფოში

მოსავლის მომატება. მიწათმოქმედების განვითარების ინტენსიური გზა (ინტენსიფიკაცია) ამას აღწევს არსებული სავარგულების უკეთ დამუშავების, ღრმად მოხვნის, ნაყოფიერების მომატების, მოსავლის უკეთ აღებისა და უკეთ დაბინავების, დანაკარგთა შემცირების საშუალებით; ხოლო ექსტენსიური გზა – ახალ-ახალი მიწის ნაკვეთების ათვისების საშუალებით. ამ მაგალითიდან ისიც ჩანს, რომ ექსტენსიურობა და ინტენსიურობა ერთმანეთთან ძნელი შესარწყმელია: ახალ-ახალი მიწების ათვისებისას ძნელია მეურნეობის ხარისხობრივი გაუმჯობესება, რადგანაც მთელი ძალ-ღონე და თანხები გაფართოებაზე იხარჯება.

ასევეა სწავლების მეთოდიკათა შემთხვევაშიც (ვიზილავთ თეორიულ მეცნიერებათა დარგებს, არ ვეხებით, მაგალითად, უცხო ენებს). ინტენსიური სწავლება – ესაა სიღრმისეული და შენელებული სწავლება, საკითხთა შედარებით მცირე რაოდენობით, მაგრამ, სამაგიეროდ, „ღრმად მოხვნით“, თვითეული საკითხის არსში ჩაღრმავებითა და მისი მრავალმხრივი გააზრებით, აგრეთვე სხვადასხვა საკითხებს შორის კავშირთა და დამოკიდებულებათა საფუძვლიანი დამუშავებით. ამის საპირისპიროდ ექსტენსიური სწავლება – ესაა გაფართოებისკენ მიმართული, დაჩქარებული სწავლება, ახალ-ახალ საკითხთა შემოტანით, მაგრამ, სამაგიეროდ, თვითეული საკითხის ზერელე და ვიწრო განხილვით.

გავრცელებულია ამგვარი ტერმინები: „ჰუმანიტარული საგნების გაღრმავებული სწავლების კლასი (სკოლა)“. მაგრამ საქმე ისაა, რომ ასეთ კლასებში გაღრმავების ღონე თითქმის არ განსხვავდება ჩვეულებრივისაგან, ოღონდ პროგრამაა გაფართოებული და კურსია დაჩქარებული. უფრო ხშირად, შესაბამისად მომატებულია სასწავლო საათებიც, მაგრამ ისინი იხარჯება არა ჩაღრმავებაზე, არამედ გაფართოებულ სასწავლო პროგრამაზე. ასეთ სწავლებას უნდა ვუწოდოთ „**გაძლიერებული**“. როგორც ითქვა, გაძლიერებული სწავლება შეიძლება თან გაღრმავებულიც იყოს, შეიძლება – არც იყოს.

ინტენსიური კურსი ამუშავებს საკითხთა მცირე მოცულობას, მხოლოდ **საკვანძო** ცნებებსა და წესებს, გააზრებს რა მათ მოცემული ასაკისათვის მისაწვდომი მთელი სისრულით, სიღრმითა და მრავალფეროვნებით; საფუძვლიანად წარმოაჩენს კავშირებს ადრე ნასწავლ ცნებებთან. ამგვარად იქმნება დარგის ძირითადი ცნებების მყარი შინაგანი „ნაგებობა“.

გაღრმავებული სწავლების ნაკლი ისაა, რომ საკითხთა შედარებით მცირე რაოდენობისთვისაც კი საკმაო დროს მოითხოვს: პროგრამა მცირეა, სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული საათები კი – ბევრი. ამიტომ ინტენსიური სწავლება არ მოსწონთ არც განათლების მართვის ორგანოებს (რომლებსთვისაც ფინანსებია მთავარი საზომი) და არც მოსწავლეთა მშობლებს, რომლებსაც შვილების სწრაფი და ადვილი განსწავლა სურთ.

მეცნიერების არსებითი მახასიათებელია თანმიმდევრულობა და საფეხურებრივი აგებულება – ყოველი საკითხი წინა საკითხებს ეფუძნება და შეუძლებელია მისი ნამდვილი შესწავლა ისე, თუკი წინა საკითხების ცოდნა არაა მყარი. ექსტენსიური სწავლებისას მოსწავლეს ჯერ არა აქვს ხოლმე მყარად შეთვისებული ესა თუ ის საკითხი და მაშინვე შეძლევი საკითხის სწავლა უწევს, მერე კიდევ შეძლევისა და ასე შეძლეგ შეუჩერებლად. ამიტომ არამყარ ცოდნაზე დაშენდება ნახევარცოდნა, შეძლეგ ამ ნახევარცოდნაზე – „მესამედცოდნა“, შეძლეგ – „მეოთხედცოდნა“ და ასე შეძლეგ, ბოლოს კი, საკითხთა დიდი რაოდენობის დაგროვების შეძლეგ, ყველაფერი ერთმანეთში აირევა და დარჩება მხოლოდ ზერელე „მეათედცოდნა“, ისიც მხოლოდ ცალკეული დაქსაქსული ნაგლეჯების სახით.

ამგვარ ექსტენსიურ სწავლებას გონიერ მასწავლებელთა წრეში **„პროგრამის გადარბენა“**

ჰქვია („დიმპიტაურ-დამპიტაური“).

საზოგადოდ, უდიდესი შეცდომა იმალება ტერმინში „გაადვილებული, მარტივად სწავლება“. მეცნიერებაში არსებობს ბავშვისთვის ადვილი და ბავშვისთვის ძნელი საკითხები. ძნელი საკითხის გაადვილებული, მარტივად სწავლება კი ტყუილია, შეუძლებელია, სიყალბეა, თვალეში ნაცრის შეყრა! მოკლედ დაწერა არ ნიშნავს ადვილად სწავლებას, პირიქით, მოკლედ დაწერილი უფრო ძნელად გასაგებია, ვიდრე ვრცლად და ნაბიჯ-ნაბიჯ, ნელი წინსვლით დაწერილი. არსებობს მხოლოდ ღრმად ანუ ნამდვილად სწავლება და ზერელედ ანუ ფუჭად სწავლება. პირველს ბევრი დრო და მუშაობა სჭირდება და ძნელია, მეორე კი ადვილია, მაგრამ ნაყოფიც სათანადო ექნება. ამ მთავარ პედაგოგიკურ კანონს ვერავინ დაუსხლტება ხელიდან: ვერც მოსწავლე, ვერც მასწავლებელი, ვერც სახელმძღვანელოს ავტორი. ვინც სწავლის ძირის სიმწარეს გაურბის, ის ვერც კენწეროს სიტკბობას იგემებს! ამას ვერც ინტერაქტიული შოუ უშველის და ვერც სხვა მეთოდური სიახლეები და ხრიკები. ადვილი გაკვეთილები შეიძლება საინტერესო და სახალისო იყოს, მაგრამ მოსწავლე მაინც უცოდინარი დარჩება და არც უნარჩვევები განუვითარდება.

თუკი საკითხი ძნელია, მისი ადვილად სწავლება შეუძლებელია. ამიტომ იგი ან სულ ამოსაღებია სასკოლო პროგრამიდან, ან მომდევნო კლასებშია გადასატანი. სხვა ყველაფერი ფუჭი და ყალბი იქნება.

გაღრმავებული სწავლების უპირატესობა განპირობებულია შემდეგით:

1) ცხადია, სკოლაში რაგინდ გაფართოებულიც უნდა იყოს პროგრამები, ისინი მაინც ვერ მოიცავს მეცნიერებებს მთლიანად, მაინც მხოლოდ ცალკეული საკითხები უნდა იქნეს შერჩეული, ამასთან, საკუთრივ მეცნიერების ცოდნა არც სჭირდება მოსწავლეთა ალბათ 95%-ს;

2) ექსტენსიური სწავლებისას მიღებული ცოდნა ინახება მოსწავლის მეხსიერებაში, ის ვერ შეითვისება მოსწავლის გონებისა და სულის ღრმა შრეებში და ამიტომ ზერელედ და ადვილადდავიწყებადი ცოდნაა – სწრაფად შეძენილი სწრაფადვე იკარგება;

3) ექსტენსიურად მიღებული ცოდნა უპირატესად ინფორმაციული ბუნებისაა, ამიტომ ნაკლებადფასეულია (ყველა ცნობარსა თუ სახელმძღვანელოში შეიძლება მისი მოძიება);

4) ინფორმაციული ცოდნის ექსტენსიური სიჭარბე აბრკოლებს მოსწავლის აზროვნების განვითარებას, აზროვნება სიფართოვეში იშლება და სიღრმეს ვეღარ სწვდება;

5) მოსწავლე, რომელსაც მიღებული აქვს სიღრმისეული ცოდნა, ანუ ღრმად და მრავალმხრივად აქვს ნასწავლი შედარებით მცირე რაოდენობის საკვანძო საკითხები და მათ შორის კავშირ-დამოკიდებულებანი, ადვილად შეძლებს იმას, რომ დამოუკიდებლად ისწავლოს ესა თუ ის უცნობი საკითხი, როცა დასჭირდება და თუკი დასჭირდება.

ამრიგად, ინტენსიური კურსის გავლის შემდეგ მოსწავლეს საფუძვლიანად და აქტიურად ეცოდინება შედარებით მცირე რაოდენობის საკვანძო საკითხები, კარგად ექნება გააზრებული მათ შორის კავშირ-მიმართებანი (მთლიანობითი ანუ სისტემური ცოდნა). ეს საკითხები მოსწავლის გონებაში ერთგვარი მყარი ნაშანსვეტების მთლიან, კარგად შეკრულ ნაგებობასავით დარჩება და შემდგომში, საჭიროების შემთხვევაში, სწორედ მას დაემყარება სხვა საკითხების დამოუკიდებლად შესწავლა. ამასთან, ამ საკვანძო საკითხების მრავალმხრივი შესწავლის გამოცდილება მოსწავლისათვის ქმნის **კარგ ნიმუშებს** იმისა, თუ როგორ უნდა იქნეს შესწავლილი და გააზრებული ამ დარგის საკითხები. რაც მთავარია, ეს ყველაფერი იმდენად ღრმად უნდა იყოს შეთვისებული, რომ გადაიქცეს მოსწავლის გონების სამუდამო საკუთრებად, ანუ მათი შესწავლა მოსწავლის გონების შინაგან ზრდასა და გამდიდრებას უნდა იწვევდეს. სწორედ მთელი გონებისა,

და არა ვიწროდ მეხსიერებისა!

ისევე როგორც აქტიური სწავლება, სკოლაში არც გაღრმავებული სწავლება ხორციელდება. სასწავლო პროგრამები და სახელმძღვანელოები გამოკვეთილად ექსტენსიურ მეთოდებზეა აგებული. განვიხილოთ, მაგალითად, გრამატიკის ახალი სასკოლო სახელმძღვანელო [14], რომელიც ნამდვილად უკეთესია, ვიდრე ძველი. ავტორის კონცეფციის მიხედვით, V კლასში მორფოლოგიის საკითხები ისწავლება „მაქსიმალურად მცირე დოზით“ [15:71]. ამაში ავტორი გულისხმობს იმას, რომ მორფოლოგიის საკითხები ისწავლება ძალიან ზერელედ, „გაცნობით“, თითქოს მიმოხილვით. ხოლო საკითხების რაოდენობა როდია შემცირებული, პირიქით: ძირითადი მორფოლოგიური კლასიფიკაცია (გარდა რამდენიმე ჯგუფისა), არსებითი სახელი, ზედსართავი სახელი, რიცხვითი სახელი, ნაცვალსახელები, ზმნიზედა, ზმნა, საწყისი, სუბიექტ-ობიექტი, მწკრივები და სხვა მრავალი. თანაც, ამ ყველაფერს ეთმობა სასწავლო წლის ნახევარზე ნაკლები. ავტორი გულისხმობს, რომ მომდევნო კლასებში კვლავ დაუბრუნდება იმავე საკითხებს და მერე მოხდება ჩაღრმავება, შევსება-გაფართოება და დაზუსტება. ამგვარი მიდგომა მეთოდოლოგიაში საკმაოდ გავრცელებულია და მას „პროპედევტიკა“ ეწოდება. საბოლოოდ, გრამატიკის ახალი სახელმძღვანელო კიდევ უფრო ექსტენსიურია, ვიდრე ძველი.

სხვათა შორის, ეს დამახასიათებელია თითქმის ყველა ახალი სახელმძღვანელოსათვის: მომატებულად ექსტენსიურებია ქართული ენის, ლიტერატურის, ისტორიის, გეოგრაფიის, ფიზიკის, ქიმიის ახალი სასკოლო სახელმძღვანელოები.

ჩვენი თეორიული და პრაქტიკული გამოცდილება უეჭველად გვიჩვენებს, რომ პროპედევტიკა არ ამართლებს – იგი ძალიან ბევრ სასწავლო დროს ფუჭად ხარჯავს. ვთქვათ, მაგალითად, III-V კლასებში მორფოლოგიის „პროპედევტიკაზე“ დავხარჯეთ ნახევარი სასწავლო წელიწადი. მაგრამ „პროპედევტიკული“, ანუ ზერელე, გაცნობით-მიმოხილვითი ცოდნა თითქმის ვერ ეხმარება მომდევნო კლასებში მორფოლოგიის სწავლებას. იგი მაინც თავიდან, თითქმის „ნულიდან“ უნდა დავიწყოთ და მას დასჭირდება თითქმის იმდენივე სასწავლო საათი, რამდენიც დასჭირდებოდა III-V კლასების „პროპედევტიკის“ გარეშე. ამიტომ აჯობებდა, რომ III-V კლასებში გვესწავლებინა ისეთი რამ, რაც სიღრმისეულადაც მისაწვდომი იქნებოდა იმ წლოვანებისა და იმ ცოდნის მქონე ბავშვისათვის და, ამიტომ, მომდევნო წლებში „წყალში არ გადაიყრებოდა“.

III კლასში ჩვენ ერთდროულად ვიწყებთ სახელებისა და ზმნების მრავლობითი რიცხვის ფორმებისა და რიცხვის ნიშნების შესწავლას. მართლაც, რიცხვის ცვლა არის ყველაზე მთავარი და ძირეული მორფოლოგიური ფორმისცვალებადობა, რომელიც თანაბრად ვრცელდება ფორმაცვალებად სიტყვებზე, სახელებზეც და ზმნებზეც (დაწვრილებით ამის შესახებ იხ. [§ 14]). შემდეგ ვიფარგლებით მხოლოდ სახელებით, რათა გადავიდეთ ნართანიან მრავლობითზე. მოსწავლისათვის ამას არავითარი მნიშვნელობა არა აქვს, ის ვერც ხვდება, სახელებს ვიხილავთ თუ ზმნებს.

ჯობია, ეს ერთი უმნიშვნელოვანესი თემა ვასწავლოთ საფუძვლიანად და განვაკითხოთ სათანადო აქტიური უნარჩვევები, ვიდრე მივედ-მოვედოთ მრავალ საკითხს, რომელთა გააზრებულად სასწავლებლად საშუალო მესამეკლასელი ბავშვის აზროვნება და ცოდნა ჯერ არანაირად არცაა მომწიფებული! მრავლობითი რიცხვის თემას კი ასე თუ ისე დაძლევეს.

შემდგომ კლასებში ჩვენ კიდევ შევეხებით მრავლობითი რიცხვის თემას, გავიმეორებთ მას, ოღონდ უკვე ცალკე სახელებთან და ცალკე ზმნებთან, ბრუნვასთან და უღლებასთან დაკავშირებით. ოღონდ, ეს იქნება სწორედ რომ გამეორება (რომელიც „ცოდნის დედა“) – და

არა თავიდან წესიერად სწავლება. ძირითადი არსი კი მოსწავლემ უკვე მესამე კლასში უნდა შეითვისოს ისე, რომ აღარ დაგვჭირდეს თავიდან სწავლება.

მორფოლოგიიდან ჩვენ მეტს თითქმის არაფერს არც კი ვეხებით VII კლასამდე (როცა ვიწყებთ საფუძვლიან მორფოლოგიას – უფრო ადრე მორფოლოგია ნაადრევია მისი სირთულის გამო). მანამდე კი ჯობია, ერთი თემა ვასწავლოთ საფუძვლიანად, ვიდრე – „ყველაფერი და ბოლოს შედეგად არაფერი“ (გარდა ყურმოკრული დაქსაქსული ნაწყვეტებისა).

გაღრმავებული სწავლების დიდი უპირატესობა კიდევ უფრო მეტად გამოიკვეთება მეცნიერული ცნების დაუფლების ფსიქოლოგიურ და ლოგიკურ კანონზომიერებებთან დაკავშირებით [§ 9, § 10].

## 8. აქტიური მზაობის მეთოდობა

წოდნა მხოლოდ მაშინ არის ნამდვილი წოდნა, როცა იგი საკუთარი გონების დაძაბვითაა შექმნილი და არა მარტო დამახსოვრებით. – ლ. გოლსტოი.

განვითარება და განათლება არავის არ შეიძლება გადაეცეს ან ერნობოს. ყველამ, ვისაერ სწავლია მათ ეზიაროს, ამას საკუთარი ძალებით, საკუთარი რუფუნებითა და ნებისყოფით უნდა მიაღწიოს. გარედან ის შეიძლება მხოლოდ წახალისდეს და მართებულად იქნეს წარმართული... ამიტომ თვითმოქმედება – საშუალებებია და თან ნაყოფიერ განათლებისა. – ა. დისტერვეგი.

შემოალო გაზაფხულმა სამყაროს კარი და შემოზრძანდა. შემოიჭანა სიბზო და ლამაზი ფერები. ხეები ანგელოზებს დაამგვანა და გააღვიძა ზუნება. მინიდან თავი ამოყვეს ჰაჭარა, კოპნია, კოხტა ენძელებმა და იებმა. ჩიტებმა ჭიჭიკით და უღურჭულით აგვიკლეს. მზემ შავი ნაბადი გაიხადა და ყელი გაიღვია, რიდან გადმოგვრინა და გვითხრა: – გავიძარჯოთ, შვილებო, ხვავი და ზედნიერება შემოეჭანოს თქვენს ოჯახებში ლამაზ გაზაფხულს!

კარის გული გახალისდა, დადგა ხვნა-თესვის ხანა და გლეხმა ხალისიანად დაიწყო მუშაობა. მავრამ გაზაფხულზე ხან რევა, ხან რხელა. როდის იქნება ყვავილების ღიმილი და სინარული? გაზაფხულიერ ისე ხაროშს, როგორც ყვავილები.

„იას, მნელ ხელში მოსულოსა, ენადა დიდხანს სიეროხლე,  
დიდი ჭადარი ფარავდა, ნადილს ველარა მალავდა.“ – თეონა, V კლ.

პედაგოგიკურ ფსიქოლოგიაზე (უპირველესად, **დ. უხნაძისეულ განწყობის თეორიაზე**) დამყარებით ჩვენ თეორიულად გავიზარეთ და ჩამოვყალიბეთ ახალი პრინციპი – მზაობისა. **მზაობის** პრინციპის მიხედვით, მოსწავლე წინასწარ შემზადდება ახალი თეორიული საკითხის დამოუკიდებლად შესწავლისათვის. ყოველი ახალი საკითხის სწავლება ემყარება წინასწარ **შემამზადებელ** საფეხურს – მოსწავლის საკუთარ, დამოუკიდებელ წინასწარ აქტიურობას (საშინაო დავალებამი) ამოცანებზე, რომლებიც მომართულია, მოგეზილია შესასწავლ ცნებაზე, თან ადვილება და თან ახდენს მოსწავლის გონების შემზადებას ახალი საკითხისათვის. ამ შემზადების შემდეგ საშუალო მოსწავლესაც ხელეწიფება საკითხის დამოუკიდებლად აღმოჩენა და გააზრება.

ამისთვის სასწავლო პროგრამა დანაწევრებული უნდა იყოს ძალიან მცირე-მცირე ნაბიჯებად და ერთ გაკვეთილზე ერთ ნაბიჯზე მეტი არ უნდა გადაიდგეს (და ესე იგი, პროგრამაში წინსვლა შენელებული უნდა იყოს). ამ მცირე ნაბიჯებს კი დამოუკიდებლად გადადგამს საშუალო მოსწავლეს კი – ოლონდ, ცხადია, თუკი წინასწარ ნამუშევარია შინ. თანაც, მოსწავლემ რომც ვერ დაძლიოს საშინაო დავალების შემამზადებელი ამოცანა, ამ ამოცანაზე ფიქრი და შემდეგ მისი კლასში ერთობლივი გარჩევა მაინც ახდენს საკმარის შემზადებას! და პირიქით, ამ ამოცანის

თუნდაც ბოლომდე სრულად ამოხსნა სხვის მიერ (მშობლის ნაკარნახევი, ანდა თანაკლასელისგან გადაწერა) ვერ მოახდენს შემზადებას. **შემზადება მხოლოდ დამოუკიდებელი ფიქრისა და მცდელობის შედეგად ხდება!**

ის სიძნელენი, სიახლენი, მოსწავლისათვის უცხო და უჩვეულო წერილმანები, ნაკლებადცნობილი სიტყვები თუ გამოთქმები, რომლებსაც შეიცავს სასწავლო თემა, ტექსტი, ნაწარმოები, ენობრივი თუ გრამატიკული საკითხი – წინასწარ მუშავდება სწორედ შემამზადებელ ამოცანებში. ამის შემდეგ მოსწავლე **განწყობილებითაც** და **გონებრივადაც** მზად იქნება ახალი მასალის დამოუკიდებლად შესასწავლად.

შემამზადებლად ერთი ამოცანა თითქმის არასოდეს არაა საკმარისი. როგორც წესი, საჭიროა ორიდან ექვს-შვიდ ამოცანამდე. ისინი სხვადასხვა მხრიდან ახდენენ ახალი საკითხის შემზადებას, მოსწავლე ნაბიჯ-ნაბიჯ მიჰყავთ მის აღმოჩენამდე.

შემდეგ, კლასში, შემამზადებელი საშინაო დავალება აქტიურად განიხილება, ერთობლივი მსჯელობით, გაუგებარის გარკვევით, დანაკლისის შევსებითა და შეცდომების შესწორებით (საშინაო დავალების ამგვარ გარჩევას ხშირად გაკვეთილის ნახევარი ან მეტიც კი ეთმობა). სწორედ ამ აქტიურობისას და ამ აქტიურობით სწავლობენ მოსწავლეები ახალ საკითხს. მის არსს დალაგებულად და განზოგადებულად შეაჯამებს მასწავლებელი გაკვეთილის ბოლო რამდენიმე წუთში – სწორედ შეაჯამებს, და არა ახსნის. მაგრამ ეს ხდება მხოლოდ მას შემდეგ, რაც მოსწავლეებმა: ჯერ შინ დამოუკიდებლად იმუშავეს შემამზადებელ ამოცანებზე; შემდეგ კლასში აქტიურად იმსჯელეს; შემდეგ, შინ დამოუკიდებლად წაიკითხეს თეორიული ტექსტი, ამოხსნეს განმატკიცებელი ამოცანები; შემდეგ ისევ იმსჯელეს კლასში, და, არსებითად, უკვე აღმოჩენილი აქვთ და უკვე იციან ახალი საკითხის არსი.

მასშინაოდამე, ყოველი საკითხი ისეა შემზადებული წინა გაკვეთილებით, რომ მის არსს მოსწავლეები თითქმის თვითონ აღმოაჩენენ, საკუთარი აქტიურობის გზით. მასწავლებელი უნდა აცლიდეს კლასს ფიქრს, შეცდომის დაშვებასა და მის გააზრებას, მის გასწორებას, უნდა წაახალისებდეს მოსწავლეთა მსჯელობასა და მათ მიერ საკუთარი აზრების გამოთქმას. მასწავლებლის მიერ საკითხის ახსნას, როგორც ასეთს, იშვიათად მივმართავთ (და ეს საგანგებოდაა მითითებული გეგმა-კონსპექტებში). საკითხი მუშავდება ძირითადად მხოლოდ შეკითხვების მეშვეობით, დიალოგურად, პრობლემურად.

ცხადია, ყველა საგნისა და ყველა კლასის თავისებურება (განსაკუთრებით, დაწყებითი კლასებისა) სათანადოდ ცვლის მეთოდის ზოგად სქემას.

მზაობის პრინციპი განუხრელად მოითხოვს შემამზადებელ საფეხურებს. ეს საფეხურები კი თითქმის სულ არ გააჩნია არსებულ სასკოლო მეთოდებსა და სახელმძღვანელოებს. ეს საფეხურები არაა არც უმაღლესი სასწავლებლების კურსებში, ჩვეულებრივი, ლექციური ტიპის სწავლებისას, როდესაც მასწავლებელი გამზადებულ ცოდნას გადასცემს მოსწავლეებს პირდაპირ ცნებითი სახით, და, ამასთან, მათზე უფრო აქტიურია.

ამქვეყნად უნაკლო არაფერია, აქტიური მზაობის მეთოდისასაც აქვს ნაკლი: მას მეტი დრო სჭირდება, როგორც საკლასო, ისე საშინაო სამუშაოებისა. ამიტომ ვერ იტანს პროგრამაში სწრაფად წინსვლას, მოითხოვს **აუჩქარებელ გადრმაგებულ** სწავლებას, თვითეული საკითხის საგულდაგულო დამუშავებით [§ 7]. მაგრამ ეს ბუნებრივიცაა: ვინც იქადნება, რომ ასწავლის სწრაფად და თან ხარისხიანად, ის, გააზრებულად ან გაუაზრებლად, ცრუობს. პედაგოგიკაში არავითარი ფოკუსები არ ხდება: ვინც სწავლის ძირის სიმწარეს გაურბის, ის ვერ იგებებს

კენწეროს სიტკბოს. პედაგოგიკის კლასიკოსები თუ თანამედროვე ფსიქოლოგ-მეთოდისტები ერთხმად გვმოდღვრავენ: ბევრსა და ცუდს გაცილებით სჯობს ცოტა და კარგი. ხოლო ბევრი და თან კარგი – სიყალბეა (რომელსაც ჩვეულებრივი საბჭოური სიყალბის სუნი ასდის)...

შემზადების გარეშე აქტიური სწავლება მხოლოდ ფუჭ მოწოდებად დარჩება, რასაც ადასტურებს აზროვნების ერთერთი ყველაზე გამოჩენილი მკვლევარი, ფსიქოლოგი **ჯ. ბრუნერი**: „ადრეული საფუძვლების გარეშე ბავშვი ცნებას ითვისებს სქოლასტიკურად, წმინდად ვერბალურად და არ ძალუძს მისი მართებულად გამოყენება“ [22:45].

აქტიური მზაობის მეთოდიკამ მოგვცა საშუალება, რომ თანმიმდევრულად და ბოლომდე განგვეზოცვილებინა აქტიური განმავითარებელი, შემოქმედებითი სწავლება: აგვეგოზოგადსაგანმანათლებლო სასკოლო მათემატიკის მთლიანი კურსი, რომელშიც თითქმის ყველა საკითხი მხოლოდდამხოლოდ აქტიურ-პრობლემურად, ევრისტიკულ-შემოქმედებითად ისწავლება. ესაა მნიშვნელოვანი სიახლე მსოფლიო მეთოდიკაში, რასაც 1999 წელს მოსკოვში მასწავლებელთა საზაფხულო კონფერენციაზე საგანგებო განხილვა მიეძღვნა (სამწუხაროდ, ჩვენს დაუსწრებლად). ასევე, შექმნილი გვაქვს ქართული ენის, კულტურის ისტორიის (მსოფლიო რელიგიები და მითოლოგია), ბუნებისმცოდნეობის, ფსიქოლოგიისა და ეთიკის პროგრამები და სახელმძღვანელოები სხვადასხვა კლასებისათვის. ყოველი მათგანი აგებულია ჩვენეული აქტიური მზაობის მეთოდიკაზე.

ახლებური სწავლების შედეგები თვალშისაცემია: გაკვეთილებზე თითქმის მთელი კლასი აქტიურად და ხალისით მუშაობს; საშუალო მოსწავლეს კი აქტიურად ეუფლება საგანს, ბევრს აზროვნებს, მნიშვნელოვნად უსწრებს ტიპური მეთოდიკებით ნასწავლ ბავშვებს აზროვნების, დამოუკიდებელი მუშაობისა და სხვა უნარჩვევების განვითარებით, აგრეთვე ფაქტობრივი ცოდნის სიღრმითა და შემოქმედებითობით.

1998 წელს პარლამენტის განათლების, მეცნიერებისა და კულტურის კომიტეტის სპეციალურმა კომისიამ შეისწავლა ჩვენეული საავტორო პროგრამა-მეთოდიკით ნასწავლ მოსწავლეთა ცოდნისა და აზროვნების განვითარების დონე, ტიპური სახელმძღვანელოებით მომუშავე მათ თანატოლებთან შედარებით (შესადარებლად შერჩეული იყო საუკეთესო სკოლები, ამასთან, მცირეკონტინგენტის კლასებიც). ყველა მოსწავლემ დაწერა ერთიდაიგივე ლიტერატურული თემა და ერთიდაიგივე გრამატიკული დავალება (სხვადასხვა დღეებში). აი, ამ კომისიის ცალკეული დასკვნები:

“ქართულ ლიტერატურაში მკვეთრად გამოჩნდა არა მხოლოდ შედეგების განსხვავება (შედარებით ტიპურ კლასებთან), არამედ სხვა, არანაკლებ მნიშვნელოვანი რამ: ტიპური კლასის მოსწავლეთა მიერ დაწერილი თემები ყველა ერთმანეთს ჰგავს და ვერ სცილდება ტრაფარეტული ფრაზების ჩარჩოებს – მაშინ როდესაც ექსპერიმენტული კლასების მოსწავლეთა ნაშრომებს შორის, მიუხედავად მათი ღირსება-ნაკლოვანებებისა, არ მოიძებნება არც ერთი ზერელე და ტრაფარეტული თხზულება. ამასთან, ყველა თხზულება სრულიად განსხვავდება ერთმანეთისაგან როგორც ფორმით, ასევე შინაარსით, ყველა ნაწერში იგრძნობა სიწრფე, დამოუკიდებელი, თვითმყოფადი აზროვნება და მხატვრული განცდა, თავისებური ლექსიკა. ნაწერების ენა მდიდარია, ხატოვანი და ამასთან, გამართული. აშკარაა ლიტერატურული მასალის ღრმა ცოდნაც.

მათემატიკასა და გრამატიკაში ასევე მკვეთრად გამოჩნდა ექსპერიმენტული კლასების მოსწავლეთა მყარი და აქტიური ცოდნა და ლოგიკური მსჯელობისა და აზროვნების

განვითარებული უნარჩვევები.

ამრიგად, ექსპერიმენტული კლასების მოსწავლეები აშკარად გამოიჩინეს აზროვნების როგორც ლოგიკური, ასევე მხატვრული მხარის ძლიერი განვითარებით. იგივე ითქმის რეალური ცოდნის შესახებაც. გარდა ამისა, საკონტროლო წერების დროს მოსწავლეთა მუშაობის პროცესზე დაკვირვებამ ჩვენ დაგვარწმუნა, რომ ექსპერიმენტული კლასების მოსწავლეებს, განსხვავებით ტიპური სკოლების მოსწავლეებისაგან, მყარად აქვთ გამომუშავებული პატიოსანი დამოუკიდებელი მუშაობის უნარ-ჩვევები (ექსპერიმენტული კლასების არც ერთ მოსწავლეს არც კი უცდია გადაწერა, კარნახი და სხვა – მაშინ როდესაც ტიპური კლასების მოსწავლეები, მიუხედავად კომისიის წევრის იქ ყოფნისა, სხვადასხვა სიყალბის გამოყენებას ცდილობდნენ).

ყოველივე ამის გათვალისწინებით ჩვენი საერთო დასკვნა შემდეგია: ექსპერიმენტის შედეგები უნდა შეფასდეს, როგორც ძალიან კარგი და მის განვითარებასა და დანერგვას ყოველნაირად უნდა შეეწყოს ხელი.”

ამასთან, საგანგებო შესწავლამ აჩვენა, რომ საავტორო კლასების მოსწავლეთა ფსიქოლოგიური მდგომარეობაცა და პიროვნული განვითარებაც უკეთესია, შედარებით ტიპური კლასების მოსწავლეებთან. გაღრმავებული სწავლება არ ემყარება მოსწავლეთა ზედმეტ დაძაბვას.

შემოწმებული კლასების მოსწავლეთა რაოდენ-რაოდენაა პროცენტით მიიღო ესა თუ ის შედეგები:

მიღებული შედეგები:	ქართული ენა			ქართული ლიტერატურა		
	5 ან 4	3	2 ან 1	5 ან 4	3	2 ან 1
საამბრო კლასებისა, %	70	25	5	80	20	0
ტიპური კლასებისა, %	15	35	50	20	45	35

ეს ყოველივე თვალსაჩინოდ დადასტურდა უკანასკნელ წლებშიც. 2003 წელს განათლების სამინისტროს შეფასების ცენტრმა ჩაატარა მეოთხეკლასელთა მასობრივი ტესტირება ქართულ ენაში მთელ საქართველოში. იმ მოსწავლეთა საშუალო შედეგები, რომლებიც ჩვენეული საავტორო პროგრამა-მეთოდითა და სახელმძღვანელოებით სწავლობენ, თითქმის ორჯერ აღემატება დანარჩენ მოსწავლეთა საშუალო შედეგებს. ორჯერ განსხვავება ძალიან დიდია, მაგრამ იგი კიდევ უფრო დიდი იქნებოდა, ტესტების ამოცანებს შორის არასტანდარტული, სააზროვნო-შემოქმედებითი ამოცანებიც რომ ყოფილიყო.

2004 წელს განათლების სამინისტროს შეფასების ცენტრმა ჩაატარა 500 მეთერთმეტეკლასელის პირველი საცდელი ტესტირება ზოგადი უნარების ტესტებით. ტესტირებაში I, II, III, V ადგილები და პირველ ოცეულში კიდევ რამდენიმე ადგილი ჩვენმა მოსწავლეებმა დაიკავეს. ამასთან, არსებითი ისაა, რომ ამ გამარჯვებული მოსწავლეებიდან მხოლოდ ორმა ჩააბარა ფილოლოგიურ სპეციალობაზე, ხოლო დანარჩენებმა ჩააბარეს მათემატიკის, ეკონომიკა-მენეჯმენტის, ფსიქოლოგიის, ისტორიის განხრით. სხვათა შორის, ყოველი მათგანი საუკეთესო სტუდენტი გახდა. ხე ნაყოფით შეიწონის.

ყველა მასწავლებელმა, ვისაც კი კეთილსინდისიერად შეუსრულებია მეთოდ-სახელმძღვანელოთა მითითებანი (რაც ყოველად აუცილებელია), ძალიან კარგი შედეგები მიიღო, ხშირად მისთვის მოულოდნელადაც კი. ხშირად გამოცდილ მასწავლებელსაც კი ჰგონებია, რომ მოსწავლისათვის ძალიან ძნელი იქნებოდა ესა თუ ის საკითხი. მაგრამ, მისდაგასაკვირად, თანდათან საშუალო მოსწავლეებსაც დაუწყიათ ამგვარი საკითხების აქტიური შეთვისება. და, რაც უფრო მნიშვნელოვანია, მოსწავლე ნამდვილად სწავლობს დამოუკიდებელ სწავლასა და შრომას,

შემოქმედებას. ეს ყოველივე – კანონზომიერი შედეგია პირველ რიგში მოსწავლის დიდი აქტიურობისა და ბევრი მეცადინეობისა – რაც მყარ მეცნიერულ საფუძვლებზე აგებული განმავითარებელი მეთოდითაა წარმართული.

ჩვენეული პედაგოგიკურ-მეთოდოლოგიური საფუძვლები შევაჯამოთ ერთიანი ხატოვანი შედარებით. განათლების ჩვეულებრივი თანწყობა ემყარება იმ წინამძღვარს, რომ სწავლების ფსიქოლოგიური ბუნება ჰგავს მოსწავლის გონების საცავებში ცოდნის **ნატეხების ჩალაგებას**. საუკეთესო შემთხვევაში იმასაც ითვალისწინებენ, რომ ეს ნატეხები კალეიდოსკოპურად კი არ უნდა ეყაროს, არამედ ერთმანეთს უნდა მიეწყოს და მიუკავშირდეს ისე, რომ მყარი მთლიანი სურათები გაკეთდეს (სინამდვილეში კი ეს საუკეთესო შემთხვევა ძალიან იშვიათია – ნატეხები დაფანტულ-დაქსაქსული და მოუწესრიგებელი რჩება). ამ წინამძღვარის მიხედვით, ასევე, აღზრდის ფსიქოლოგიური ბუნებაც ჰგავს მოსწავლის სულის საცავებში ზნეობის ნატეხების ჩალაგებას (უარეს შემთხვევაში კი გონების საცავებში ჩალაგებას ჰგავს – რაციონალისტური ზნეობრივი აღზრდა).

ჩვენეული წინამძღვარი სულ სხვაა. სწავლების ფსიქოლოგიური ბუნება ჰგავს მოსწავლის გონებაში ცოდნის თესლების **ჩათესვასა და გაღვივებას**, ცოდნის **აღმოცენებას, გაზრდას, გაზარებასა და აყვავებას**, რათა ბოლოს ხვავრიელად მოისხას **ნაყოფი**.

ასევე, აღზრდის ფსიქოლოგიური ბუნება ჰგავს მოსწავლის სულში ზნეობის თესლების ჩათესვასა და გაღვივებას, ზნეობის აღმოცენებას, გაზრდას, გაზარებასა და აყვავებას, რათა ბოლოს ხვავრიელად მოისხას ნაყოფი.

ჩვეულებრივი განათლება უარეს შემთხვევაში ხარახურით ჩახერგვად და დაბნელებად იქცევა, უკეთეს შემთხვევაში კი მექანიკურ განათებასა და დაგროვებას ჰგავს. ხოლო ჩვენეული განათლება ბუნებრივ-ორგანულ ზრდასა ჰგავს.

ჩვეულებრივი განათლების ნიშანხატია გადაშლილი წიგნი სხივოსანი მზის **ფონზე** (ანდა, ქრისტიანული ჯვრის ფონზე). ცალკეა წიგნი და ცალკეა მზე (ჯვარი). ჩვენეული განათლების ნიშანხატია ცოცხალი **ქორბუდა** ირემი, ზეცამდე აწვილილი, ძელქვასავით აზრდილი რქების ვარჯით, რომელშიც მზე-ბორჯღალი ბუღობს.

წიგნის მართკუთხა მოყვანილობა ბუნებრივი **ზრდით** ვერანაირად ვერ წარმოიქმნება. ამგვარი მოყვანილობა შეიძლება მხოლოდ **გაკეთდეს**. თანაც, თუკი წიგნი მზეს მოსწყდა (რადგან მზე არაა მასში შეზრდილი, მათ შორის არაა ბუნებრივ-ორგანული კავშირი), წიგნი დაბნელება და ბრჯგუ საკანცელარიო დავთრად გარდაიქცევა. ქორბუდას ვარჯი კი, თავისი ბუნებრივი წესით, სწორედ მზისკენ მიისწრაფვის დაუოკებლად. აზრდილი ვარჯი მზის საყვარელ ბუღედ იქცევა, მზებუღობის შუაგულად. ქართულ მითში ასეა: სწორედ ქორბუდას ვარჯზე ზეადმსვლელი ჭაბუკი მიეახლება მზეს და ზეცაში, მზის ბუღეში მიაღწევს ყოვლისმხილველობის ნიჭს.

წიგნი უძვირფასესი ნივთია და ყოველნაირად უნდა დავიცვათ იგი თანამედროვე ხანაში ეკრანის ყოვლისწამლეკავი მოძალებისაგან [31]; მაგრამ წიგნი გაკეთებულია და ამიტომ ვერაფრით ვერ შეცვლის ცოცხალ თესლს, გაზარებულ ღივს, ამწვანებულ ნერგს, აყვავებულ ვარჯსა და მსხმოიარე ვაზს.

## 9. მშობლიური მნის ბრამატიკის ლოგიკურ-მეთოდოლოგიური საპითხეპი

განათლებული ადამიანი არ კმაყოფილდება ზუნდოვანითა და გაურკვეველით, არამედ სწვდება არსს მის მკაფიო განსაზღვრულობაში. გაუნათლებელი კი, პირიქით, ყოყმანით ირყევა აქეთ-იქით. ძალიან ძნელია, რომ მოელაპარაკო და გააგებინო ასეთ ადამიანს – რაზეა საყმარი და აიძულო ის, რომ

განუხრელად ეკავოს ესა თუ ის მიმართულება. – ჭეგელი.

დამთავრდა ცინულოვანი ზამთარი და მოზრდნდა სიბნოის მომასწავებელი გაზაფხული. ფრინველნი, ქხოველნი და ადამიანნი, მთელი ქვეყანა დღესასწაულობდა. ადიდებული მდინარეები ამჟამად მიიგრანებოდნენ თავიანთ ღრმა კალაპოტებში. ზუნება სამოთხესავით ღამაში იყო. თბილი ქვეყნიდან გულაჩუყებულნი მოფრინავდნენ ფრინველები. ერთი სული ჰქონდათ, როდის ჩააღწევდნენ სანატრელო სამშობლოში. გლეხები მინას აპოხიერებდნენ, საგაზაფხულო სამუშაოებს ენოდნენ: ხნავდნენ, თესავდნენ.

გაზაფხულის ღაჟვარდოვან წაში გამოჭიმული მზე ძალაღობდა მთებში მყინვარებს ადნობდა და დამდნარი მყინვარები ნაკადულებად მიედინებოდა. თუმცა მყინვარები წდილობდნენ, რომ არ დამდნარიყვნენ, მაგრამ მათ სძლევდა ქუჩხლის მზე და მისი სიბნო.

მყინვარის ნაკადულები სიხარულით მიჩქაფუნებდნენ კლდეებზე და უერთდებოდნენ ადიდებულ მდინარეებს. ცყეები ისე ამნვანებულობდნენ, რომ შიგ რომ შესულიყავი, გარეთ გამობრძანება აღარ მოგინდებოდა.

მინდორ-ველი ისე იყო ნაირ-ნაირი ყვავილებით მოჭრეთილი, როგორც ეკლესიის ზოძენია მოჭრეთილი ნაირ-ნაირი ჩუქურთმებით. – ბესო, V კლ.

პელაგოგიკურ-მეთოდიკურ ძიებათა დროს ჩვენს წინაშე ძალიან მწვავედ წამოიჭრა გრამატიკის ის შინაგანი ლოგიკური სიძნელე, რომელიც კარგადაა ცნობილი ენათმეცნიერებაში, მაგრამ რომლის მოგვარებაც ვერაფრით ვერ ხერხდება: ესაა გრამატიკული ცნებების უმრავლესობის ორაზროვანი (უფრო სწორად, სამ-ოთხ-ხუთაზროვანი) და ლოგიკურად ნაკლები, ზოგჯერ სულაც წინააღმდეგობრივი არსი. ამგვარი ტერმინები ვერაფრით ვერ განზოგადდება ლოგიკურად გამართულ, დალაგებულ ცნებებად. ამიტომ მათი სწავლება აფერხებს ნამდვილი გრამატიკის შესწავლასაც, ზოგადად აზროვნების განვითარებასაც და მშობლიური ენის სილამაზესთან ზიარებასაც.

მრავალ ამგვარ წინააღმდეგობას წავაწყდით გრამატიკის ჩვენეულ აქტიურ-ძიებით გაკვეთილებზე (უკვე ათი წელიწადია, რაც უწყვეტად ვასწავლი ქართულ ენას, მისწავლება ყველა კლასში, პირველიდან მეთერთმეტემდე, აგრეთვე სტუდენტებისა და მასწავლებლებისათვის). ჩვენი მოსწავლეები, რომლებიც მიჩვეულნი არიან ყველაფრის გააზრებას, საკითხში ჩაღრმავებასა და ჩაკირკიტებას, ნებით თუ უნებურად, მრავალ ხარვეზსა თუ ნაკლოვანებას ააშკარავებდნენ. ააშკარავებდნენ აგრეთვე იმას, რომ ესა თუ ის საკითხი მეტისმეტად რთული ყოფილა ამ წლოვანების ბავშვისათვის.

სიძნელეთა გადალახვისათვის საჭიროა, ახლებურად იქნეს გააზრებული და აგებული თვით გრამატიკის მეცნიერული საფუძვლები, რათა მოხერხდეს გრამატიკის აგება ლოგიკურად არაწინააღმდეგობრივ ცნებებზე დაფუძნებით. ეს უკვე საკუთრივ მეცნიერული სამუშაოა, სწავლების მეთოდიკისაგან დამოუკიდებელი.

იმასათვის, რათა რაიმე საკითხის სწავლების კარგი მეთოდიკა შეიქმნეს, თვით ეს საკითხი წინასწარ მთელი სიგრძე-სიგანითა და სიღრმით უნდა იქნეს გააზრებული ავტორის მიერ. გააზრებული მეცნიერულად, ლოგიკურად და მხოლოდ ამის შემდეგ – პელაგოგიკურ-ფსიქოლოგიურად.

რა უნდა ასწავლოს სხვას იმან, ვისაც თვითონაც საკმაოდ ბუნდოვანი და ზერეულე წარმოდგენები აქვს?! რა უნდა ასწავლოს – გარდა წესების უაზრო გაზუთხვისა?!

ენათმეცნიერება არის ძირითადად თეორიული მეცნიერება (გარდა ექსპერიმენტული ფონეტიკისა). ამიტომ იგი ვალდებულია, დაემორჩილოს იმ ზოგად მეთოდოლოგიურ კანონებს, რომლებიც ლოგიკაშია დამუშავებული. ცნება უნდა იყოს მართლაც რომ ცნება, განსაზღვრება –

**განსაზღვრება**, დასაბუთება – დასაბუთება და სხვა. მეცნიერებაში **განსაზღვრება** – ესაა ცნების არსებით ნიშანთვისებათა სიტყვიერი ჩამოყალიბება. გრამატიკაში იგი ძალიან ხშირადაა შეცვლილი ნახევრადგასაგები და ნახევრადგაუგებარი აღწერებით (ძალიან გავრცელებული სენია). მაგალითად (სასკოლო სახელმძღვანელოშიცა და აკადემიურ სამეცნიერო წიგნშიც კი!), შემოღებულია ტერმინი **“პარმონიული წყვილი”** და ყოველგვარი განსაზღვრების მცდელობის გარეშეც კი უბრალოდ ჩამოთვლილია თანხმობანთა წყვილები [8:23]. მაინც რატომაა სწორედ ესენი **“პარმონიულები”**? დოგმაა და იმიტომ?

გრამატიკოსებს არ უნდა დაავიწყდეთ, რომ სიზუსტე და ლოგიკურობა – მეცნიერების აუცილებელი პირობაა, მეცნიერულობის მთავარი ნიშანთვისებაა. უამისოდ მეცნიერება ვერ იარსებებს, იგი უცებ წაილეკება ათასგვარი ცრუმეცნიერებით: ჰოროსკოპებით, შორეულ გალაქტიკებთან ცნობიერების ტელეპათური კავშირებით, ასტრალურ-კიბერნეტიკულ-ნიეროფიზიოლოგიურ-ექსტრასენსული მედიუმებით, სიტყვების ხალხურ-თვითნებურ ჭრა-კერვაზე დამყარებული ეტიმოლოგიებით, ჩინურ-ჩრდილოკავკასიურ ენათა ნათესაობის თეორიებით (რასაც აღიარებული რუსი ენათმეცნიერები „ამტკიცებენ“)...

როგორც ვიცით, ყოველი ზოგადი ცნება აერთიანებს, აზოგადებს მრავალ კერძო საგანს, მოვლენასა თუ ცნებას. ამ ერთობლიობას ეწოდება **ცნების მოცულობა**. მაგალითად, „aveji“ ცნების მოცულობა შედგება უფრო კერძო ცნებებისაგან: „magida“, „skami“, „sawoli“, „karada“ და სხვა. თავის მხრივ, „magida“ ცნების მოცულობა შედგება ნივთებისაგან: ყველა შესაძლო მაგიდის ერთობლიობისაგან (უფრო ზუსტად, არა თვით ნივთებისაგან, არამედ ადამიანის გონებაში მათი წარმოდგენებისაგან). ადამიანის აზროვნების უდიდესი სიძლიერე სწორედ ზოგადი ცნების ფლობაზეა დაფუძნებული. ცნებათა უპირველესი საცავი არის ენა. სიტყვა, მართლაც, სასწაულია: ერთი უბრალო არსებითი სახელი თავისი მნიშვნელობით (უფრო ზუსტად, ცნების მოცულობით) შეიძლება მილიონობით კილომეტრებს და მილიონობით საუკუნეებს სწვდებოდეს, მილიონობით საგანს მოიცავდეს!

რაიმე ზოგადი **X** ცნება განსაზღვრული და გარკვეულია მაშინ და მხოლოდ მაშინ, როცა დადგენილია, თუ როგორ „მოიხაზება“ ანუ როგორ **შემოისაზღვრება** მისი მოცულობა; ანუ, როცა ჩამოყალიბებულია ის კრიტერიუმი, რომლის მიხედვითაც შეიძლება გაირკვეს, ესათუის საგანი, მოვლენა ან ცნება **ეკუთვნის X ცნებას თუ არ ეკუთვნის**. ეს კრიტერიუმი უფრო ხშირად ერთი ან რამდენიმე ნიშანთვისებისაგან შედგება (ცნების **არსებითი ნიშანთვისებანი**). არსებით ნიშანთვისებათა ან რაიმე სხვა კრიტერიუმის სიტყვიერი ჩამოყალიბება – ესაა ცნების **განსაზღვრება**. მაშასადამე, განსაზღვრების არსება ისაა, რომ მისი საშუალებით შეგვიძლია მკაფიოდ გავარკვიოთ: ესათუის საგანი, მოვლენა ან ცნება ეკუთვნის **X** ცნებას თუ არ ეკუთვნის.

საზოგადოდ, ცუდია, როცა რაიმე **X** ცნების განსაზღვრებაში არაა მოცემული მისი არსებითი ნიშანთვისებანი და მხოლოდ აღწერა-ჩამოთვლაა. კარგად აგებულ თეორიაში **X** ცნება დედუქციურად ასე განისაზღვრება:

**X** – ესაა ისეთი **Y**, რომელსაც აქვს ... .. (ესათუის არსებითი ნიშანთვისებანი; ხოლო **Y** – უკვე ცნობილი ცნებაა).

ამგვარი განსაზღვრების სასურველი დანართია:

მაგალითად, **X** არის **a, b, c, d** და სხვა.

ცუდია, მაგრამ დასაშვებია აღწერით-ჩამოთვლითი, ინდუქციური განსაზღვრებაც:

**X** – ესაა **a, b, c, d, e, f**.

სადაც  $a, b, c, d, e, f$  – რაიმე კონკრეტული მაგალითებია.

ამგვარი განსაზღვრება ცუდი იმიტომაცა, რომ არაა გამოკვეთილი, თუ რის საფუძველზე გაერთიანდა ერთ ცნებაში სწორედ  $a, b, c, d, e$  და  $f$ . ცუდია, თუმცა, ჯერ კიდევ არ ქმნის ლოგიკურ წინააღმდეგობას, ჯერ კიდევ არ არღვევს გამორიცხული მესამის ლოგიკურ კანონს. მაგრამ ეს აღწერა-ჩამოთვლა სრული უნდა იყოს – როცა არ ვიცით ცნების არსებითი ნიშანთვისება, მაშინ დაუშვებელია აღწერა-ჩამოთვლის დაბოლოება „და სხვა“-თი! დაუშვებელია ამგვარი აღწერით-ჩამოთვლითი განსაზღვრება:

**X – ესაა  $a, b, c, d, e, f$  და სხვა.**

როგორ გავარკვიოთ, რა შედის ამ „და სხვა“-ში? არსებითი ნიშანთვისება ხომ არ გვაქვს! მაშ, რჩება ერთადერთი დასაყრდენი – თვით **ტერმინი** (ცნების უბრალოდ სახელწოდება). ესე იგი, ცნება დამოკიდებული ხდება იმაზე, თუ ვის როგორ ესმის თვით განსასაზღვრი ტერმინი. ეს კი ლოგიკურად დაუშვებელია, რადგან წავაწყდებით მრავალ ისეთ მაგალითს, რომლის შესახებაც ვერ გავარკვევთ, შედის იგი ამ X ცნებაში თუ არ შედის. ეს დამოკიდებული იქნება ყოველი კერძო ადამიანის შეხედულებებზე და განწყობაზეც კი (სავსებით შესაძლებელია, რომ ერთიადიმავე ადამიანმაც კი სხვადასხვა წინასწარი განწყობის პირობებში სხვადასხვაგვარად გადაწყვიტოს საორჭოფო საკითხი). ამით ირღვევა ერთერთი მთავარი ლოგიკური კანონი – გამორიცხული მესამისა [42].

განვიხილოთ, მაგალითად, იმავე ცნების „**ჰარმონიული წყვილი**“ წესიერი განსაზღვრება [6:030]: ჰარმონიული წყვილი (**X**) – ესაა თანხმოვანთა წყვილი (**Y**), რომელშიც პირველი წევრი წინაენისმიერია, ხოლო მეორე – უკანაენისმიერი, თანაც, ან ორივე მჟღერია, ან ორივე ფშვინვიერია, ან ორივე მკვეთრია; მაგალითად:  $tk, ty, wk, wy$  ( $a, b, c, d$ ) და ასე შემდეგ. ყველაფერი გასაგებია და ლოგიკური (ცნებები „მჟღერი“, „ფშვინვიერი“ და „მკვეთრი“ უკვე განსაზღვრულია). ამ განსაზღვრების ძალით აღმოჩნდება, რომ, მაგალითად,  $Sx, tk$  ან  $Cq$  – ჰარმონიული წყვილებია. სასკოლო გრამატიკაში კი ეს ასე არაა, რადგან იქ მოცემულ ჩამონათვალში ეს წყვილები არ შედის.

მეორე მხრივ, განსაზღვრებაში არაა გათვალისწინებული ის, რომ პირველი წევრი შეიძლება იყოს ბაგისმიერი თანხმოვანი. მაგრამ მაშინ ჰარმონიული წყვილებიდან გამორიცხება  $bR, fx$  და სხვა. ამიტომ ჰარმონიული წყვილის განსაზღვრებას ჩვენ ასე ვაყალიბებთ: ჰარმონიული წყვილი – ესაა თანხმოვანთა წყვილი, რომელშიც პირველი წევრი წინაენისმიერი ან ბაგისმიერია, ხოლო მეორე წევრი – უკანაენისმიერი, თანაც, ან ორივე მჟღერია, ან ორივე ფშვინვიერია, ან ორივე მკვეთრია; მაგალითად:  $bR, bg, fx, fq, dg, dR, cx, cq, Sx, Sq, zR, zg, Wk, Wy$  და ასე შემდეგ.

გრამატიკაში ისეც ხდება ხოლმე, რომ ცნება X განისაზღვრება Y-ის მეშვეობით, Y – სხვა Z-ის მეშვეობით, ხოლო Z – ისეც იმავე X-ის მეშვეობით. ლოგიკა მოითხოვს, რომ როცა ცნება X განისაზღვრება რაიმე Y-ისა და Z-ის მეშვეობით, მაშინ ეს Y და Z უნდა იყოს: ან მანამდე უკვე განსაზღვრული ცნებები, რომელთა განსაზღვრება არ ემყარება არც X ცნებას და არც ისეთ სხვა ცნებას, რომელიც X-ზეა დამოკიდებული; ანდა, უნდა იყოს პირველადი, აქსიომური ცნებები, რომელთა ჩამონათვალი მოცემულია თეორიის საფუძველებში. მაშასადამე, „**შეკრული წრეები**“ დაუშვებელია. ხოლო დასაბუთებათა დროს კიდევ მრავალი სხვაგვარა დაუშვებელი, რაც გრამატიკაში აგრეთვე ხშირად ირღვევა. ერთი სიტყვით, უნდა აიგოს წესიერი მწყობრი თეორია. ცხადია, ეს ძალიან ძნელი საქმეა, მაგრამ რომ არც დაწყებულია? ჯერ გრამატიკის ერთი ნაწილი

აიგოს, შემდეგ – მეორე და ასე შემდეგ...

წესიერი მწყობრი თეორიის აგება აუცილებელია გრამატიკის მეცნიერულობისათვის. ამასთან, არანაკლებ აუცილებელია პედაგოგიკურ-მეთოდოლოგიური თვალსაზრისითაც. საქმე ისაა, რომ, როცა რაიმე ცნება წესიერად არაა განსაზღვრული, ანუ, რაც იგივეა, როცა წესიერად არაა ჩამოყალიბებული მისი არსებითი ნიშანთვისებანი, ეს ცნება არა მხოლოდ არამეცნიერულია, არამედ აგრეთვე ძალიან ძნელი გასაზრებელია მოსწავლისათვის. მოსწავლე ამგვარ ცნებებს, არსებითად, ვერ გაიაზრებს და იძულებული ხდება, უაზროდ გაიზებდეს „წესები“.

იმისათვის, რათა მეცნიერული ზოგადი ცნება ახალგაზრდას ვასწავლოთ, ჯერ ეს ცნება თავად ჩვენვე უნდა გვქონდეს მკაფიოდ გამოკვეთილი და ღრმად გააზრებული.

მაგალითად, მართვა-მართვა-შეთანხმების საკითხები იმდენად რთულია, რომ მეცნიერებაშიც კი სრულიად არაა გარკვეული და შეთანხმებული, ამ ცნებათა თვით საწყისებიც კი სადაა [26:74]. საკითხავია: რა საჭიროა ესოდენ რთული, დაუღვინებელი და დაუხვეწავი საკითხების ბავშვებისათვის სწავლება?

სხვა კონკრეტულ მაგალითებს გამოწვლილვით ჩავიკვლევთ § 12 და § 13-ში. ახლა განვიხილოთ ერთი უბრალო მაგალითი, რომელიც II-III კლასებშივე იჩენს თავს. ესაა სიტყვის დამარცვლისა და გადატანის საკითხები. ეს თავისთავად ფრიად უმნიშვნელო საკითხიც კი დიდ სირთულეებს უქმნის მოსწავლეებსაც და მასწავლებლებსაც.

სასკოლო გრამატიკაში დამკვიდრებული წესით, სიტყვის დამარცვლისას უნდა დაყვამართ ამ სიტყვის მორფოლოგიურ და თან ფონეტიკურ ანალიზს. ესე იგი, როცა ვწერთ, მაგალითად, ლიტერატურულ თემას და რომელიმე სიტყვა სტრიქონში არ დაგვეტევა, ამ სიტყვას მანამ ვერ გადავიტანთ, სანამ საფუძვლიანად არ გავარჩევთ მას მორფოლოგიურადაც და ფონეტიკურადაც! კერძოდ, უნდა გამოვარკვიოთ, ამ სიტყვაში სადაა მორფემებს შორის საზღვრები და კიდევ, არის თუ არა მასში თანხმოვანთა ჰარმონიული წყვილი. არათუ ბავშვი, არამედ მოზრდილი განათლებული ადამიანიც კი რა ღონეზე უნდა ფლობდეს მორფოლოგიასა და ფონეტიკას, რომ ასე გზადაგზა, სწრაფად, გონებაში უშეცდომოდ გაარჩიოს სიტყვების აგებულება – და თან იმ დროს, როცა მისი გონება ლიტერატურული თემითაა დაკავებული?!

შემდეგ, გადატანის საჭიროება II-III კლასებშივე ჩნდება. რა ქნას მასწავლებელმა? ჯერ „მცდარი“ წესები ასწავლოს და მომდევნო წლებში თქვას, რომ ის, რაც ადრე გასწავლეთ, მცდარი იყო? ეს რომ ყოვლად დაუშვებელია პედაგოგიკურ-მეთოდოლოგიური თვალსაზრისით, ყოველმა გამოცდილმა მასწავლებელმა იცის.

უფრო მეტიც, დამოუკიდებლად სწავლებისგან, მეცნიერული თვალსაზრისითაც კი საკითხი გაურკვეველია. როგორ დავმარცვლოთ, მაგალითად, სიტყვა „meRvine“? გავითვალისწინოთ თუ არა ის, რაც პირდაპირ გვხვდება თვალში – რომ „me-“ არის მაწარმოებელი თავსართი, ხოლო ძირია „Rvin-“? თუკი ამას არ გავითვალისწინებთ, მაშინ რაღა მაინცადამაინც ზმნისწინები უნდა გავითვალისწინოთ? ხოლო თუკი გავითვალისწინებთ, მაშინ ყოველგვარი მორფემა უნდა გავითვალისწინოთ?! ანდა, თუკი გადატანისას ყოველგვარ ფუძეს მარცვლებად ვშლით, მაშინ რატომ არ უნდა შეიძლებოდეს რთული ზმნისწინების დაშლა?

ანდა რა ვქნათ, როცა ერთმანეთს დაუპირისპირდება ფონეტიკური და მორფოლოგიური თვალსაზრისები? მაგალითად, რომელია მართებული,

lurj-Riliani თუ lur-jRiliani? (jR – ჰარმონიული წყვილია).

და, რაც მთავარია, საზოგადოდ – განა ღირს ეს უმნიშვნელო საკითხი ამდენ ტვინის

ჭყლეთად? რა ისეთი მნიშვნელობა აქვს, სიტყვას როგორ გადავიტანო? ეჭვი გვიჩნდება, რომ ამ ყველაფერს, გაცნობიერებულად თუ გაუცნობიერებლად, იმისათვის ინარჩუნებენ, რათა საკმაო „მახეები“ დარჩეთ ბავშვისათვის ნიშნის დასაკლებად!

ჩვენ მტკიცედ გვაქვს გადაწყვეტილი, რომ ბავშვიცა და მასწავლებელიც გავათავისუფლოთ ამ მძიმე ხარახურისაგან – დამარცვლისა და გადატანის წესები ბოლომდე უნდა გავამარტივოთ! თუმცა მომდევნო კლასებში, როცა ისწავლიან ჰარმონიულ წყვილებს, ვიტყვით, რომ სიტყვის გადატანისას უმჯობესია, არ გაიყოს ჰარმონიული წყვილი; ასევე, მორფოლოგიის შემდეგ ვიტყვით, რომ სიტყვის გადატანისას უმჯობესია, გავითვალისწინოთ მორფემებს შორის საზღვრები, განსაკუთრებით – ძირსა და თავსართ-ბოლოსართებს შორის. იქნება რამდენიმე მაგალითიც, მაგრამ სწორედ რომ „**უმჯობესობის**“ თვალსაზრისით – და არა აუცილებლობისა და წესისა...

მაშასადამე, გრამატიკოსები ადვილად ეგუებიან ლოგიკურ წინააღმდეგობას (ამის მრავალი აშკარა მაგალითი მოცემულია აგრეთვე § 12 და § 13-ში). გარდა ამისა, ძალიან ხშირად ცნების განსაზღვრებასაც და გაურკვეველი საკითხის ახსნასაც ცვლიან (მეტ-ნაკლებად გაუგებარი) აღწერებით. ფრიად საინტერესოა, რომ, ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, აზროვნების სწორედ ეს ორი მახასიათებელი (უგრძნობლობა ლოგიკური წინააღმდეგობის მიმართ და ახსნის შეცვლა აღწერით) განასხვავებს ნამდვილ, განვითარებულ აზროვნებას განუვითარებელი, დაბალი დონის აზროვნებისაგან, რომელიც აქვს ჩამორჩენილ ტომებს, ბავშვებსა და გონებაგანუვითარებელ მოზრდილებს [18:472-473,505-507]...

მეცნიერების ყველა დარგის საფუძველია შესასწავლ საგანთა თუ მოვლენათა სათანადო კლასიფიკაციები. კლასიფიკაციას გრამატიკაშიც უდიდესი მნიშვნელობა აქვს. გავარკვიოთ, რას ნიშნავს კლასიფიკაცია.

რაიმე სიმრავლის წევრების **კლასიფიკაცია** ანუ **დაჯგუფება** იგივეა, რაც ამ სიმრავლის **დაყოფა** – სიმრავლის წარმოდგენა თანაუკვეთ ქვესიმრავლეთა გაერთიანებად. ხოლო თვით ამ დაყოფის წესი დამოკიდებულია მეცნიერების დარგზე. მაგალითად, ბიოლოგიაში კლასიფიკაციის წესი ემყარება ბიოლოგიურ ნიშანთვისებებს, არქეოლოგიაში – არქეოლოგიურ ნიშანთვისებებს და სხვა. მორფოლოგიაში, ცხადია, უნდა დაემყაროს სიტყვის მორფოლოგიურ ნიშანთვისებებს. ესე იგი, უნდა შეირჩეს გარკვეული მორფოლოგიური ნიშანთვისებები, რომელთა მიხედვითაც ქართული ენის სიტყვათა მთელი სიმრავლე დაიყოფა თანაუკვეთ ჯგუფებად (კლასებად). თანაუკვეთობა ნიშნავს: არ შეიძლება მოხდეს, რომ ერთიდაიგივე წევრი მოხვდეს ერთდროულად ორ სხვადასხვა ჯგუფში.

შემდეგ თვითეული ეს ჯგუფი, თავის მხრივ, შეიძლება დაიყოს უფრო მცირე ჯგუფებად (ქვეჯგუფებად) და ასე შემდეგ. მაგალითად, ზოოლოგიაში ყველა ცოცხალი ორგანიზმის სიმრავლე იყოფა ოთხ ძირითად ჯგუფად: უმარტივესნი, მცენარეები, სოკოები, ცხოველები. შემდეგ თვითეული ეს ჯგუფი იყოფა ქვეჯგუფებად, მაგალითად: ხერხემლიანი ცხოველები და უხერხემლო ცხოველები; შემდეგ ხერხემლიანები იყოფა თევზებად, ამფიბიებად, ქვეწარმავლებად, ფრინველებად და ძუძუმწოვრებად; და ასე შემდეგ.

სხვათა შორის, სიტყვამ მოიტანა და ერთი საკითხი უნდა გაირკვეს. დაწყებითი კლასებისა და ქართულის მასწავლებელთა უმრავლესობას ეშლება და მოსწავლეებსაც მცდარად აჩვენებს: თითქოს ფრინველი და ცხოველი ერთმანეთის გამომრიცხავი იყოს. ეს ასე არაა: ყოველი ფრინველი არის ცხოველი; „ცხოველი“ უფრო ზოგადი ცნებაა, ვიდრე „ფრინველი“, „ცხოველი“ მოიცავს „ფრინველსაც“, „თევზსაც“, „მწერსაც“, „ძუძუმწოვარსაც“ და სხვა. ამიტომ შეკითხვა „is

frinvelia Tu cxoveli?“ – უაზროა. შეიძლება ვიკითხოთ ასე: „is frinvelia Tu ZuZumwovari?“, თუმცა, თუკი ყმაწვილებმა ჯერ არ იციან „ძუძუმწოვარი“, მაშინ ასე: „is frinvelia Tu oTxfexa cxoveli?“, ანდა „is nadiria (pirutyvia) Tu frinveli?“.

კიდევ ერთი გადახვევა. ეს მაგალითიც თვალსაჩინოდ გვიჩვენებს განათლების სისტემის უვარგისობას: მოსწავლეებს მრავალი წლის განმავლობაში ურთულებს ბიოლოგიას უტენიან თავში, მაგრამ საბოლოოდ უმაღლესდამთავრებულმა მსწავლეებელმაც კი არ იცის ბიოლოგიის ანი-ბანი: ცხოველია თუ არა ფრინველი; თევზია თუ არა დელფინი, კეშაპი ან ზვიგენი; ფრინველია თუ არა ღამურა ან პირგვინი; მცენარეა თუ არა სოკო; რა არის ფთორი და სხვა მრავალი. ცალკე შესაჭირია ცხოველთა და, განსაკუთრებით, მცენარეთა ქართული სახელწოდებანი. აღმაშფოთებელია, რომ ვაჟა-ფშაველას ქვეყანაში ხალხმა არ იცის Jolo, qacvi, mocxari, mocvi, xendro, wyavi, kopiti, aryis xe და სხვა მრავალი და რუსული მალინა, აბლეპიხა თუ ბერიოზა უფრო “ეკერკება”.

ბიოლოგიაზე გაცილებით უფრო მნიშვნელოვანია ლოგიკა, რომელიც წინათ კარგი განათლების აუცილებელი შემადგენელი იყო, სასკოლო დონეზეც კი. ხოლო ამჟამად არათუ მოსწავლემ ან სტუდენტმა, არამედ მრავალმა მეცნიერმაც კი არ იცის **ლოგიკის საფუძვლები და საწყისებიც** კი! მათი ცოდნის გარეშე თეორიული სამეცნიერო მუშაობა წინათ დაუშვებელი იყო და ახლაც ასე უნდა იყოს. სხვათა შორის, ესეც ხომ არაა ერთერთი მიზეზი ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა საერთო დონის დადაბლებისა მთელ მსოფლიოში?

...მეცნიერების ერთსადაიმძვე დარგში შეიძლება არსებობდეს რამდენიმე სხვადასხვა, ერთმანეთისგან დამოუკიდებელი, ან ნაწილობრივ დამოუკიდებელი კლასიფიკაცია. მათი საფუძველი, ცხადია, სხვადასხვა ნიშანთვისებათა „მტკვნები“ იქნება: ერთი კლასიფიკაცია დაემყარება ერთ „მტკვანს“, მეორე – სხვა „მტკვანს“ და ასე შემდეგ.

წესიერი მეცნიერული კლასიფიკაციის მაგალითს, გარდა ბიოლოგიისა, გვაძლევს ფონეტიკაც. მასში მკაფიოდაა გარკვეული, თუ რომელი ბგერაა ხმოვანი და რომელი – თანხმოვანი; შემდეგ, თანხმოვნებს შორის რომელია ნარნარა და რომელია ჩქამიერი; ჩქამიერებს შორის რომელია მჟღერი, ფშვინვიერი თუ მკვეთრი. ამ დაჯგუფებათა საფუძველია ფონეტიკური ნიშანთვისება – ბგერის მჟღერობის, ჟღერადობის ხარისხი.

*ქართული ენის ბგერების ლაგვუფება – I*

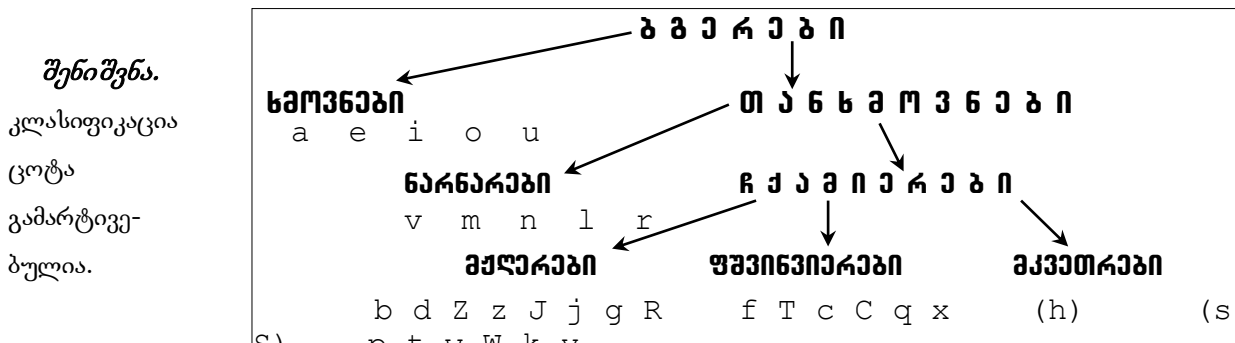
ხმოვნები	თ ა ნ ხ მ ო ვ ნ მ ბ ი									
	ნარნარები	ჩ ქ ა მ ი მ რ მ ბ ი								
		მჟღერები				ფშვინვიერები			მკვეთრები	

ფონეტიკაშივეა მაგალითი იმისა, რომ შეიძლება არსებობდეს სხვა, პირველისაგან დამოუკიდებელი კლასიფიკაცია: თანხმოვნები შეიძლება დაჯგუფდეს არა ჟღერადობის ხარისხის მიხედვით, არამედ სულ სხვა ნიშანთვისების – საწარმოთქმო ადგილის – მიხედვით. მაშინ მიიღება სხვაგვარი დაჯგუფება: ბაგისმიერნი, წინაენისმიერნი, უკანაენისმიერნი; მათგან თვითეული ჯგუფი იყოფა უფრო მცირე ქვეჯგუფებად: კბილბაგისმიერნი, სასისმიერნი, ხორხისმიერნი და სხვა (ეს უკანასკნელი ქვეჯგუფები, სხვათა შორის, იმდენად დაწვრილმანებულა, რომ სრულიად ზედმეტია სასკოლო პროგრამისათვის). შეიძლება წინაენისმიერთა კიდევ სხვაგვარი დაჯგუფებაც: სისინა თანხმოვნები, შიშინა თანხმოვნები და სხვები.

სმონებები	თ ა ნ ხ მ ო ვ ნ ე ბ ი
	ბაგისმიერნი      წინაენისმიერნი      უკანაენისმიერნი

ეს ღაჯგუფებანი თვალსაჩინოდ წარმოდგენილია "ენის დიაგრამების" სახით. ცხადია, ნახაზის არც სიდიდესა და არც ფორმას არავითარი მნიშვნელობა არა აქვს. მაგალითად, ამავე დიაგრამებში მართკუთხა ჩარჩოების ნაცვლად შეიძლება დაგვეხაზა მომრგვალებული ან სულაც უსწორმასწორო ფორმები, დიდები ან პატარები – სულერთია! არსებითია მხოლოდ **საზღვრების ურთიერთგანლაგება**.

ღაჯგუფებანი შეიძლება წარმოვადგინოთ მეორეგვარადაც – ისრებიანი ("ხისებრი") დიაგრამის სახით. წარმოვადგინოთ, მაგალითად, *ქართული ენის ბგერების ლაგოშუბა – I*:



**10. მშობლიური ენის ბრამატიკის სწავლების ფსიქოლოგიური საპირობები**

თუკი ვსურთ, რომ რაიმე საგანი ნათლად იქნეს გაგებული, მაშინ განარჩიეთ იგი იმ საგნებისაგან, რომლებიც ყველაზე მეტად ჰგვანან მას. და იპოვეთ მისი მსგავსება იმ საგნებთან, რომლებიც ყველაზე შორს არიან მისგან. მხოლოდ ამ შემთხვევაში გამოარკვევთ საგნის ყველა არსებით ნიშანთვისებას, და სწორედ ესაა საგნის ნამდვილი გაგება. – *კ.დ. უშინსკი*.

აზროვნებაში და მეტყველებაში კონკრეტული ნინ უსწრებს ანსტრაქტულს, კონკრეტულზე დაფუძნებული ანსტრაქტული (და არა პირუკუ). – *არნ. ჩიქობავა*.

მეზნიერებაში კარგი განსაზღვრებაა ის, რომელიც ესადაგება განსასაზღვრ საგნებს და მხოლოდ მათ. მაგრამ მასწავლებლისათვის ასე არაა: მისთვის კარგი განსაზღვრებაა ის, რომელიც გასაგებია მოსწავლისათვის... განსაზღვრება გასაგები ხდება მხოლოდ მაშინ, როდესაც ნაჩვენებია არა მარტო განსასაზღვრი საგნები, არამედ მეზობელი საგნებიც, რომლებსგანაც ისინი უნდა განიარჩეს. – *ა. პუანკარე*.

მათემატიკის ამოწანები იქაფდებიან: – ჩვენ ისეთი ძნელები ვართ, რომ ვერწერთი მოსწავლე ვერ ამოგვხსნის!

მეორმრებმა უფანაშაულონი შეინყაღეს, ნყულონი დასაჯეს და სოფელი, რომელიც ომის დროს დაიბუგა, თანაგრძნობით, უხმაუროდ დატოვეს.

– მთანო, თქვენ მართლაც ყველაზე მაღალნი ხართ, – ტანის რხევით დაუმონმეს აშოლტილომა ალვის ხევმა. – *ბექა, V კლ.*

პედაგოგიკის კლასიკოსები ძალიან ახლოს იყვნენ ბავშვებთან, ძალიან უყვარდათ ისინი (ეს არსებითზე არსებითია), გუჟანით კარგად გრძნობდნენ ბავშვის სულს, გულსა და აზროვნებას, ამიტომ ძალიან ღრმა, გამჭრიახი და უბერებელი მიგნებებით გაამდიდრეს პედაგოგიკა და მეთოდოლოგია. კ.დ. უშინსკისეული დარიგებაც ამგვარია. იმ ხანაში ჯერ კიდევ არ იყო შესწავლილი ცნების დაუფლების ფსიქოლოგიური კანონზომიერებანი, მაგრამ კ.დ. უშინსკი გუჟანით კარგად

ჩასწავდა იმას, თუ რა არის საჭირო ცნების დასაუფლებლად. თეორიულად მის დარიგებას, ისევე როგორც ა. პუანკარეს აზრს, ყველა დაეთანხმება, მაგრამ პრაქტიკულად თითქმის არცერთ სახელმძღვანელოში არ ხორციელდება, რადგან ნამდვილი განხორციელება მხოლოდ გაღრმავებული სწავლებისასაა შესაძლებელი (იხ. ქვემოთ).

რას ნიშნავს ის, რომ ადამიანმა **იცის** რომელიმე განყენებული მეცნიერული ცნება? სახელმძღვანელოები თუ გამოცდები, მთელი სასკოლო სწავლება ისეა აგებული, რომ იგულისხმება ამგვარი პასუხი: ადამიანმა ცნება იცის მაშინ, თუკი მას შეუძლია ცნების განსაზღვრების ჩამოყალიბება. მაგალითად, ვასწავლეთ ცნება „ზმნა“. როგორ შევამოწმოთ, იცის თუ არა მოსწავლემ ეს ცნება (ვეულისხმობთ სწორედ თვით ცნებას „ზმნა“ – და არა მის მორფოლოგიას)? შევეკითხებით მოსწავლეს: – რა არის ზმნა? (რას ეწოდება ზმნა?) მოსწავლე გვიპასუხებს რაღაც ამგვარს: – ზმნა ეწოდება მოქმედებისა ან მდგომარეობის აღმნიშვნელ სიტყვას (– რას ერჩი, იცის).

მაშასადამე, დავრწმუნდით, რომ მოსწავლეს სცოდნია ცნება „ზმნა“? არამც და არამც! ცნების ნამდვილი აზრიანი ცოდნა გაცილებით მეტს მოიცავს! ხოლო სიტყვიერი განსაზღვრების ხსომება ჯერ კიდევ ძალიან შორსაა ცნების ცოდნისაგან [32] [27].

ჩამოვყალიბოთ, ფსიქოლოგიურად რას ნიშნავს ცნების ნამდვილი ცოდნა. ადამიანმა რაიმე **X** ცნება იცის მაშინ, თუკი მას ხელეწიფება, საგანთა სიმრავლიდან {a, b, c, d, ...} ამოიცნოს ის საგნები, რომლებიც **X** ცნების მოცულობას ეკუთვნის. მაგალითად, ზმნის შემთხვევაში: მოსწავლეს უნდა ხელეწიფებოდეს მოცემული ტექსტიდან ყველა ზმნის ამოწერა, თან ისე, რომ არცერთი ზმნა არ გამოერჩეს და არც არაზმნა გაერიოს ამოწერილ სიტყვებში (კერძოდ ზმნის შემთხვევაში, სამწუხაროდ, არათუ მოსწავლეთა დიდ უმრავლესობას, არამედ აგრეთვე მასწავლებელთა საკმაო ნაწილსაც კი გაუჭირდება იმის დამტკიცება, რომ მან ნამდვილად იცის ცნება „ზმნა“ ან ცნება „სახელი“ – იხ. § 9-ის ბოლოში).

გრამატიკა (თუნდაც მეთოდოლოგიურად საუკეთესოდ დამუშავებული) ძალიან ძნელი სასწავლია. ამის მთავარი მიზეზია ის, რომ გრამატიკა ძალიან განყენებულ (აბსტრაქტულ) ცნებათა რთულ საფეხურებრივ თანწყობაზეა აგებული. ამ ცნებებს არა აქვს თვალსაჩინო საყრდენები. ადამიანის აზროვნებისათვის ორივე ძნელი დასაუფლებელია: ძლიერ განყენებული ცნებაცა და ცნებათა რთული თანწყობაც (ცნებათა შორის მრავალდონიანი მიმართებებით). ორივე ამ თვალსაზრისით სასკოლო გრამატიკა უფრო რთულია, ვიდრე სასკოლო მათემატიკა: უფრო აბსტრაქტულიცაა და ცნებათა თანწყობაც უფრო რთულია.

შემდეგ, თუკი არ ჩავთვლით ენისადმი განსაკუთრებულად მიდრეკილ ბავშვებს (სავარაუდოდ, მოსწავლეთა სულ რაღაც მეოცედი ნაწილი), გრამატიკული ცნებები ბავშვის ცნობიერებისთვის უინტერესოა და მიუღებელი, მათი სწავლა განსაკუთრებით ძნელია როგორც გონებრივი, ასევე მოტივაციური მხრივ.

ყველა შემთხვევაში, როგორი საუკეთესო მეთოდოლოგიც უნდა შეიქმნეს – გრამატიკული ცნებები მაინც ძალიან ძნელებია. ფსიქოლოგიაში კარგადაა ცნობილი, რომ 9-10 წლამდე საშუალო ბავშვის გონება არაა მომწიფებული განყენებული თეორიული აზროვნებისათვის, მისთვის მიუწვდომელია განყენებული ცნებები, მით უმეტეს, ისეთ რთულ განყენებულ ცნებათა საფეხურებრივი თანწყობა, როგორც გრამატიკაშია. არათუ ბავშვს, ფილოლოგიის ფაკულტეტის სტუდენტსაც უკიდურესად უჭირს მათი გააზრება (გააზრება – და არა უაზრო გაზუთხვა). ამიტომ დაწყებითი კლასების გრამატიკის ტრადიციული სასწავლო პროგრამა –

გადაუჭარბებლად შეიძლება ითქვას – დანაშაულის ტოლფასია. იგი უარესია, ვიდრე იქნებოდა ფიზკულტურის ის პროგრამა, რომელიც დაწყებითი კლასების მოსწავლეებს განუწესებდა ვარჯიშებს ასკილოგრამიან სიმძიმეთა აწევაში (ვითომ აწევაში, სინამდვილეში კი – სიყალბეში!). შესაბამისად, ასაკობრივი ფსიქოლოგიის თვალსაზრისით, ძირფესვიანად მცდარია მომდევნო კლასების გრამატიკის პროგრამაც...

საბედნიეროდ, განათლების სამინისტროს მიერ რეფორმის ფარგლებში მომზადებულ ახალ სასწავლო პროგრამებში [34] მკვეთრადაა დასახული გრამატიკის სწავლების გაჯანსაღება, თუმცა, ჩვენი აზრით, არასაკმარისად თანმიმდევრულად: ახალი პროგრამები მაინც არაა ბოლომდე გათავისუფლებული ტრადიციული მცდარი დოგმებისაგან [35].

აი, რას წერდა **დ. უზნაძე**: „გრამატიკის სწავლა ინტელექტუალურისა და საზოგადოდ ფსიქიკური განვითარების საკმაოდ მაღალ საფეხურს გულისხმობს. სასკოლო ასაკის პირველ წლებში (7-10 წლები) ამის წინამძღვრები ჯერ კიდევ არაა მომწიფებული. საგნობრივ-შინაარსეული ინტერესი, რომელიც ამ ასაკის მოზარდს ახასიათებს, მის გულისყურს ენის შინაარსეული მხარისკენ მიმართავს. ენის ფორმალური მხარის ობიექტივაციისათვის მას ჯერ კიდევ არ შესწევს ძალა. გრამატიკა ხშირად აზრთა შორის არსებული ლოგიკური მიმართების გაცნობიერებას გულისხმობს. მოზარდს ჯერჯერობით არც ამის უნარი აქვს იმდენად მომწიფებული, რომ გრამატიკულ მასალაზე მისი სპეციფიკური სტრუქტურის შემუშავება შეიქმნეს შესაძლებელი“ [17:593-594].

ჯერ დაწყებითი, ხოლო შემდეგ ძირითადი სკოლის გრამატიკის ტრადიციული პროგრამები უსაშველოდ რთულია და მიუწვდომელი სათანადო წლოვანების ბავშვისათვის. უცხო ენების გრამატიკის პროგრამები კი წინ უსწრებდა მშობლიური ენის ისედაც გადატვირთულ გრამატიკის პროგრამებს (!) და მთლად საშინელება ხდებოდა...

**§ 9**-ში ჩვენ დაწვრილებით განვიხილეთ ცნების განსაზღვრებისა და აგრეთვე რაიმე დარგის ცნებათა დაჯგუფების ლოგიკა. მაგრამ ეს მხოლოდ ლოგიკაა – და არა ფსიქოლოგია. საკითხის ლოგიკურობა აუცილებელია, რათა ადამიანმა შეძლოს მისი გაგება, გააზრება, აზრიანად გამოყენება (და არა სქოლასტიკური გაზუთხვა!); აუცილებელია, მაგრამ საკმარისი არაა. შეიძლება, ცნებათა თანწყობა უნაკლო იყოს ლოგიკის თვალსაზრისით, მაგრამ ყოველად მიუწვდომელი იყოს არათუ მოსწავლისთვის, არამედ მეცნიერისთვისაც კი.

იმისათვის, რათა ადამიანმა შედარებით ადვილად შეძლოს ზოგადი ცნების გააზრება, ამ ცნებას უნდა მოეპოვებოდეს **თვალსაჩინო საყრდენი**.

განყენებულ ცნებათა ვითარებაში ადამიანის გონება ბუნებრივად ცდილობს, ჩაეჭიდოს უფრო თვალსაჩინოს, კონკრეტულს, ნაცნობს, ახლობელს. გრამატიკის შემთხვევაში ესაა ტექსტისა თუ სიტყვის შინაარსი. უფრო მეტიც, გრამატიკის საკმაოდ მცოდნე ადამიანიც კი (გარდა ენათმეცნიერისა) ხშირად უნებურად ჩამოცურდება ხოლმე ისევ და ისევ შინაარსის დონეზე. ამ დროს კი გრამატიკაში მთავარია გრამატიკული ფორმების კანონზომიერებანი. მათი წვდომა შეუძლებელია **შინაარსისაგან განყენების** გარეშე. ტექსტსა თუ სიტყვაში უნდა დანახულ იქნეს შიშველი გრამატიკული აგებულება, ამას კი ძალიან აბრკოლებს დამოკიდებულება შინაარსის დონეზე. ეს დამოკიდებულება ბუნებრივია, მაგრამ თუკი ვერ გადაილახა, ისე გრამატიკის სწავლა შეუძლებელი იქნება.

განვიხილოთ ერთი მაგალითი სინტაქსიდან და ერთი – მორფოლოგიიდან, რომლებსაც მეორე-მესამე კლასებშივე წავაწყდებით. ბავშვს უჭირს წინადადების შინაარსის გამიჯვნა წინადადების

გრამატიკული სახისაგან. მაგალითად, წინადადება „Svilma mamas raRaca hkiTxa“ ჰკონია კითხვითი წინადადება (რადგან წინადადების შინაარსი ეხება შეკითხვას); „ganrisxebulma mefem msaxurs ubrZana, xmali aelesa“ – ჰკონია ბრძანებითი; „dedam Svils dauZaxa“ – ძახილისა, ხოლო „ciras axali wlis moaxloeba Zalian uxaroda“ – ძლიერი გრძნობისა, ანუ კვლავ ძახილისა. აქ, კერძოდ, სიძნელე ისაა, რომ საჭიროა გააზრება იმისა, თუ ვინაა მთქმელი, რომლებია მისი სიტყვები და სწორედ მისია თუ არა შეკითხვა, ძახილი თუ გრძნობა. მაგრამ საქმეს არც ეს შველის ბოლომდე. მაგალითად: – me guSin Sen raRaca gkiTxe. – ამ წინადადებაში სწორედ მთქმელის შეკითხვაა; ასევე: – aman me Zalian gamakvirva. – ამ წინადადების შინაარსში სწორედ მთქმელის ძლიერი გრძნობა, გაკვირვებაა. მაგრამ ეს არაა ძახილის წინადადებები, არამედ – თხრობითებია. ეს იმიტომ, რომ გაკვირვება წინადადების შინაარსშია – და არა თვითონ წინადადებაში! ეს იმიტომ, რომ შეკითხვა და გაკვირვება ამ წინადადებათა შინაარსშია – და არა თვითონ წინადადებებში! ესაა თხრობითი წინადადება მთქმელის მიერ დასმული შეკითხვის შესახებ ან თხრობითი წინადადება მთქმელის გაკვირვების შესახებ. სწორედ **შესახებ** – და არა უშუალოდ შეკითხვა თუ გაკვირვება. აუცილებელია შინაარსისაგან განყენება.

ჩვენ ამ საკითხებს მხოლოდ V კლასში ვამუშავებთ, მაგრამ ამის შემდეგაც მრავალ უფროს-კლასელსაც კი უჭირს ხოლმე გარკვევა და ეშლება. კიდევ ერთხელ დავამუშავებთ IX კლასში.

ასევე, მორფოლოგიის სწავლისას სიტყვის მორფოლოგიური აგებულების გააზრების ერთერთი სიძნელე ისაა, რომ ადამიანის გონება სიტყვის მნიშვნელობაზე (შინაარსზე) მიჯაჭვული. ბავშვს უჭირს სიტყვის მნიშვნელობის გამიჯვნა მისი გრამატიკული ფორმისაგან, ამიტომ ჰკონია, რომ, მაგალითად, სიტყვები *xalxi, Tma, fara, mravali, bevri, asi, ormoci, uamravi, Tvla* და მისთანანი – მრავლობით რიცხვშია.

ამრიგად, გრამატიკის სწავლისას ერთერთი უმთავარესი სიძნელე – ესაა შინაარსისაგან განყენების სიძნელე. შინაარსი, ვითარც უფრო კონკრეტული და თვალსაჩინო, ელობება გრამატიკული ფორმის დანახვას.

ამ სიძნელის გადალახვის გზების ძიებას მრავალი გამოკვლევა მიემდგვნა (მოსიავასი, ბოგოიავ-ლენსკის, ჟუიკოვის, ფომიხევასი და სხვათა [20] [21]). მათი შედეგები ასე შეჯამდება:

1) არაა გამართლებული გრამატიკული ცნებების დამყარება შინაარსულ ნაშანთვისებებზე, რადგანაც ამის შემდეგ ბავშვს კიდევ უფრო მეტად გაუჭირდება შინაარსისაგან განყენება, ხშირად ეს უკვე შეუძლებელიც ხდება; სწავლებით კიდევ უფრო მეტად არ უნდა მივაჯაჭვოთ მოსწავლის გონება შინაარსის დონეზე, რომელიც ისედაც ძლიერია; მას მეტად ნულა გავაძლიერებთ. ეს გზა მოსწავლისათვის კი ყველაზე ადვილია, დასაწყისში თითქოს კარგ შედეგებს იძლევა, მაგრამ მერე და მერე გადაულახავ წინააღმდეგობად იქცევა. თუკი მოსწავლე შევაჩვიეთ, რომ შინაარსის მეშვეობით გაიაზროს რაიმე ცნება, შემდგომში ის, როგორც წესი, თავს ვეღარ დააღწევს შინაარსის დონეს და ვეღარასოდეს ამაღლდება ნამდვილ გრამატიკულ განყენებულ ცნებამდე. ეს ნამდვილი მეცნიერული გრამატიკის თვით საწყისებზეც კი უარის თქმაა.

ტრადიციული (ვ. რამიშვილისეული) მეთოდის მიხედვით კი პირიქითაა, გრამატიკულ ცნებათა სწავლება ჩვეულებრივ თვალსაჩინოებას ემყარება; მაგალითად, ზედსართავის სწავლებისას მოსწავლეებს სხვადასხვა ზომის ფერადი ფანქრები უნდა ვაჩვენოთ [25]. ამგვარი მიდგომა ძირფესვიანად მცდარია. ნამდვილი ფერი მოსწავლეს უნდა ვაჩვენოთ მაშინ, როცა

ვასწავლით ნაკლებადცნობილი ფერის ქართულ სახელწოდებას (მაგალითად: mreSi, JRali); ხოლო ზედსართავის სწავლებისას მოსწავლემ ისედაც მტკიცედ და აქტიურად იცის, თუ სემანტიკურად რას ნიშნავს გავრცელებული ზედსართავები, მაგალითად: mokle, grZeli, msxvili, wvrili, wiTeli, Savi, wverwaTlili და სხვა. ამას არავითარი გათვალსაზრისუბრა არ სჭირდება. სიძნელე ამ სიტყვების მნიშვნელობათა წვდომა კი არაა, არამედ – გრამატიკული ფორმისა და ცნების განყენება. მით უმეტეს, რომ siwiTle, sigrZe თუ wveris waTla – სულაც არაა ზედსართავები! ამიტომ ფერადოვან-კონკრეტული თვალსაზრისუბრა, პირიქით, ხელს შეუშლის ზედსართავის სწავლებას, რადგან კიდევ უფრო გააძლიერებს სიტყვების სემანტიკურ მხარეს – სწორედ იმ მხარეს, რომლისგან განყენებაცაა საჭირო!

ესე იგი, მშობლიური ენის სწავლების მეთოდოლოგიაში ისეთივე შეცდომაა გავრცელებული, როგორც – მათემატიკისა: ფერადოვანი სურათები მიანიშნებდა თვალსაზრისუბრად [36].

ასევე, გაუმართლებელია მორფოლოგიის სწავლების დამყარება ტრადიციულ და საყოველთაო “შეკითხვების დასმის” მეთოდოლოგიურ ხერხზე, რომელიც მთლიანად შინაარსეულია. ეს ხერხი შეიძლება იყოს მხოლოდ დამატებითი და არამთავარი საშუალება, რომლითაც მორფოლოგია არ უნდა დაიწყოს!

2) ხშირად გაუმართლებელი გრამატიკული ცნებების დამყარება საკუთრივ გრამატიკული თვალსაზრისით არსებით ნაშანთვისებებზეც, რადგანაც ეს გზა მოსწავლისათვის არის ხოლმე რთული (ხშირად არსებითი ნიშანთვისებები მხოლოდ მოგვიანებით შეიძლება გაცნობიერდეს); ცნებების სწავლება უნდა დაემყაროს საგანგებოდ მოძებნილ **თვალსაზრისო, მაგრამ ფორმალურ** ნიშანთვისებებს. ესენი ფორმალური ნიშანთვისებებია, ოღონდ ისეთები, რომლებიც ჩანს სიტყვისა თუ წინადადების „თვალსაზრისო“ დაშლით, ურთიერთშედარებით ან სხვა მოქმედებებით **დაწერილ, თვალთ ხილულ სიტყვებზე**. სიტყვა თუ წინადადება დაფაზე იწერება და თვალსაზრისოდ, სათანადო ნაწილებზე თითის დადებით თუ მათი თითით შემოხაზვით, დაიშლება – რათა მკაფიოდ გამოჩნდეს გრამატიკული აგებულება. საზოგადოდ – იხაზება სქემა.

მაშასადამე, აზრიანი გათვალსაზრისუბრის ზოგადი შესაძლებლობაა სქემა: სიტყვების თვალსაზრისოდ დაშლა თუ შედგენა, აგრეთვე სხვადასხვაგვარი ნახაზები, ცხრილები, დიაგრამები და სხვა. მაგალითად, მორფოლოგიის ამგვარი სწავლების შესახებ იხ. § 14. ხოლო სინტაქსისთვის ძალიან კარგი და ნაყოფიერია რ. ლიპარტელიანის მიერ ქართული წინადადების სინტაქსური აგებულებისათვის დამუშავებული სქემები [26: § 9, § 11] (სხვა მაგალითები იხ. აქვე: § 8, § 11, განსაკუთრებით, § 13, აგრეთვე [43]-ში). ამასთან, ისევე როგორც მათემატიკის შემთხვევაში, სქემა გაცილებით უკეთესია მაშინ, როცა მას მოსწავლე თვითონ აქტიურად ქმნის, ვიდრე მაშინ, როცა მას პასიურად აღიქვამს [36]. ამიტომ ჩვენეულ სახელმძღვანელოებში თვალსაზრისუბრა ცოტაა, ისიც ძირითადად მხოლოდ სქემატური, სამაგიეროდ, ძალიან მრავლადაა ამოცანა-დავალებები ცხრილების, დიაგრამების, სქემების, გრაფიკებისა და სხვათა შედგენა-დახაზვაზე.

გრამატიკის გარდა, მშობლიური ენის სასწავლო პროგრამა მოიცავს ლიტერატურასა და ლექსიკას. არც ლიტერატურისთვისაა საჭირო სურათოვანი თვალსაზრისუბრა [36: § 2] (გარდა, ცხადია, მწერლების პორტრეტებისა და ნაკლებადცნობილი სიტყვების გათვალსაზრისუბრისა, მაგალითად, ამათუიმ კუთხის ყოფისათვის დამახასიათებელი ეთნოგრაფიული ნივთებისა). საჭიროა მხოლოდ ისე და ისევე სქემატური თვალსაზრისუბრა, კერძოდ, ტექსტის შინაარსისა და მოკლე შინაარსის სწავლებისას (მაგალითები იხ. § 16-ში). საამისოდ ძალიან კარგია ტექსტის სქემატური გეგმის შედგენა, მისი დაწერა დაფაზე და თვალსაზრისოდ განხილვა: ასახულია თუ არა ამ გეგმაში ტექს-

ტის ძირითადი, ყველაზე არსებითი ნაწილები, ხომ არაა ზედმეტად ბევრი წვრილმანი, მართებულა თუ არა თანმიმდევრობა და სხვა. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მუშაობა ერთ ტიპურ შეცდომაზე: ბავშვს (და მოზრდილსაც) უჭირს თანაბრობის დაცვა და მიდრეკილება აქვს, რომ ნაწარმოების დასაწყისი გადმოსცეს ზედმეტად დაწვრილებით, ხოლო დაბოლოება მიაფუჩეჩოს (ამ დროს კი სწორედ დაბოლოება არის ხოლმე ყველაზე მნიშვნელოვანი).

სურათოვანი თვალსაჩინოების გამოყენება მხოლოდ ერთი სახის სამუშაოების დროსაა უპრიანი – რაც განსაკუთრებით ხშირად ხდება ლექსიკის სწავლებისას: როცა საჭიროა განმარტება უცნობი ცხოველისა, მცენარისა, ბუნების მოვლენისა, ადგილისა, ბუნების, ისტორიისა თუ ეთნოგრაფიის რაიმე საგნისა (მაგალითები იხ. § 16-ში). მაგრამ, არსებითად, ამგვარი განმარტებები სცილდება საკუთრივ მშობლიური ენის ფარგლებს და მოსაზღვრე დარგებში გადადის – ბუნებისმცოდნეობაში, გეოგრაფიაში, ისტორია-ეთნოგრაფიაში – რომლებისთვისაც სურათოვანი თვალსაჩინოების მნიშვნელობა უეჭველი და ცხადია.

ხოლო საკუთრივ მშობლიური ენა-ლიტერატურისა და მათემატიკის სწავლებისას თვალსაჩინოება თითქმის მხოლოდ სქემატური უნდა იყოს. ჩვენეული საგანგებო გამოკვლევების თანახმად [36][37][38], სქემატურ თვალსაჩინოებას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს არა მხოლოდ გრამატიკისა თუ მათემატიკის სწავლისთვის, არამედ, საზოგადოდ, ლოგიკური აზროვნების განვითარებისთვის. ლოგიკურ მიმართებათა გააზრების საფუძველია შესაბამისი სივრცითი მიმართებანი და მათ საფუძველზე შექმნილი სქემები: ჯერ ნამდვილი დახაზული ლოგიკური სქემები, შემდეგ კი – გონებაში სქემატურად წარმოდგენილი მიმართებანი და სააზროვნო თვალსაჩინო სქემები.

ამრიგად: გრამატიკისთვის მთავარი საყრდენი უნდა იყოს **გრამატიკული ფორმა**; ოღონდ – **აქტიურად გათვალსაჩინოებული ფორმა**, ანუ ისეთი ფორმალური ნიშანთვისება, რომელიც გათვალსაჩინოებას, სქემის სახით წარმოდგენას ექვემდებარება.

პრაქტიკამ აჩვენა, რომ ამგვარი სწავლება მართლაც საუკეთესოა.

მათემატიკური ცნებების ფლობაზე ჩვენს მიერ ჩატარებულმა საგანგებო გამოკვლევამ წარმოაჩინა, რომ ამგვარი სწავლებისას ბავშვი ჯერ ეუფლება არა თვით ცნებას, არამედ მის შესაბამის **ზოგად წარმოდგენას** – ცნება კი ამ დროს ჯერ გაუაზრებელი რჩება. მისი გააზრება მომდევნო საფეხურებზე შეიძლება (ჩვენს მიერ დამუშავებული აქტიური მზაობის მეთოდიკა კი დამატებით მოითხოვს, რომ ზოგადი წარმოდგენების დაუფლებაც მოხდეს მხოლოდდამხოლოდ აქტიურ-პრობლემურად, საგანგებო მრავალფეროვანი შემამზადებელი ამოცანების ამოხსნის გზით) [36].

ამგვარი სწავლების განსახორციელებლად საჭიროა ორი მეთოდიკური სირთულის გადალახვა: თვითეული ცნებისთვის უნდა მოიძებნოს მისი გათვალსაჩინოების საშუალებანი: სქემატური, ან თვალსაჩინო-ფორმალური ნიშანთვისებანი (ანუ გრამატიკული ფორმის გათვალსაჩინოებისა); და უნდა შედგეს სათანადო მრავალმხრივი შემამზადებელი, ძიებითი ამოცანების წყება.

ამასთან, ყოველივე ამის ერთერთი შედეგი ისაა, რომ გრამატიკის სწავლებას გაცილებით მეტი სასწავლო საათები სჭირდება, ვიდრე სასწავლო გეგმებითაა ნაგულისხმევი. და რაკი საათების მომატების არავითარი საშუალება არ არსებობს, რჩება ერთადერთი გამოსავალი – არსებული პროგრამის მკვეთრი შემცირება (ჩვენი ვარაუდით, დაახლოებით ორ-სამჯერ). მით უმეტეს, რომ გრამატიკის პროგრამას აკლია მრავალი მართლაც რომ სახალისო და შემოქმედებითი, თან ბავშვისათვის მისაწვდომი საკითხი (მაგალითად, ეტიმოლოგიის საკითხები). აკლია მრავალი ყოველად აუცილებელი საინტერესო საკითხი (მაგალითად, ქართველურ ენათა ფონეტიკურ-

ლექსიკური შესატყვისობანი, მსოფლიო ენათა ნათესაური ჯგუფები და განშტოებათა სქემები). ამ დროს, პროგრამა გადატვირთულია უამრავი ისეთი მომაბეზრებელი წვრილმანით, რომელთა არათუ დამახსოვრება, არამედ სწავლაც კი თითქმის შეუძლებელია. გაუგებარია, ვის სჭირდება და რისთვის სჭირდება, მაგალითად: კავშირების დახარისხება ჯგუფებად და ქვეჯგუფებად; ზმნის მწკრივების დაწვრილებითი აღწერები; სინტაქსურ დამოკიდებულებათა სახეები; საშუაალ-ვნებითი და საშუაალ-მოქმედებითი მიმღებობანი და სხვა მრავალი და მრავალი.

პროგრამის მკვეთრი შემცირებით ის შესაჭირიც მოგვარდება, რომელიც § 2-ში იყო დასმული – თეორიული გრამატიკის საჭიროებისა. პროგრამაში უნდა დარჩეს მხოლოდ ის საკითხები, რომელთა ცოდნა საჭიროა ყველა განათლებული ადამიანისათვის და რომელთა ცოდნით ადამიანი დაინახავს მშობლიური ენის სიღრმისეულ ფარულ კანონზომიერებებსა და სილამაზეს. ეს ისეთი სილამაზეა, რომელიც მხოლოდ დახვეწილი და განყენებულ მწვერვალებამდე ამაღლებული მძლავრი გონების თვალთ დაინახება.

საზოგადოდ, ყველაზე ძნელად სასწავლებელი სასკოლო საგანი – ესაა მშობლიური ენა და ლიტერატურა. თავისთავად საგნის სწავლება კი არაა ძნელი, პირიქით, პროგრამის “დიმ-პიტაურით გადარბენა” [§ 7] უფრო ადვილიც კია, ვიდრე სხვა საგნებში. ძალიან ძნელი სხვა რამეა, ის, რაც მთავარია: მრავალი სხვადასხვა უნარჩვევის განვითარება (თვითეული რომ ერთი ცალკე საგნის ტოლფასია!), კარგი მოქართულის აღზრდა, მხატვრული წიგნისა და ზოგადად, წიგნის მოყვარული ახალგაზრდის აღზრდა, განათლებული ახალგაზრდის აღზრდა, კარგი მამულიშვილის აღზრდა... სწავლება კი არაა ძნელი, არამედ – აღზრდა-განვითარება, სწორედ ამას სჭირდება გაუთავებელი მუშაობა და რუდუნება მოსწავლისა და მასწავლებლისა, თანაც ისეთი, რომელსაც არ უჩანს უშუალო უკუგება (უცხო ენისაგან განსხვავებით), და რასაც არც მშობელთა უმრავლესობა სცემს დიდ პატივს. ამ დროს კი არცერთი საგანი არაა ისეთი მნიშვნელოვანი პიროვნების აღზრდისათვის, როგორც მშობლიური ენა და ლიტერატურა. მისთვის გამოყოფილი საათები ძალიან არასაკმარისია, მით უმეტეს, მდიდარი ქართული ლიტერატურის გათვალისწინებით. ამიტომ მასწავლებელი ძალიან უნდა გაუფრთხილდეს საგაკვეთილო დროს და საკუთარ ფუჭსიტყვაობაზე არ დახარჯოს. ქართულის მასწავლებელს ძალიან ბევრი რამ ევალება, მეტისმეტად ბევრი – ოღონდ არა ლექციების კითხვა და ღრმავარობანი მონოლოგები.

...ამრიგად, ჩვენ განვიხილეთ ზოგადი ცნების გააზრების პირველი პედაგოგიკურ-მეთოდოლოგიური წესი: ცნების მეტ-ნაკლებად თვალსაჩინო საყრდენის მოშველიება. ეს წესი კლასიკურ პედაგოგიკაშიც იყო, მაგრამ გრამატიკის სწავლებისას თითქმის უმოქმედოდ რჩებოდა, მით უმეტეს იმ დაზუსტებით, რომელიც ჩამოვაყალიბეთ ზემორე: **ფორმალურ** თვალსაჩინო ნიშანთვისებებზე დამყარება.

ფსიქოლოგების (მათ შორის, შ. ნადირაშვილის) მიერ გამოკვეთილია ცნების გააზრების კიდევ ერთი წესი: როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი მაგალითების განხილვა. მაგალითად, „ზმნა“ ცნების გააზრებისას საჭიროა განხილვა არა მხოლოდ იმ სიტყვებისა, რომლებიც ზმნებია, არამედ აგრეთვე იმ სიტყვებისა, რომლებიც არაა ზმნები; თანაც, უნდა დასაბუთდეს, თვითეული ეს სიტყვა რატომ არის ზმნა ან რატომ არ არის ზმნა.

ჩვენეულ გამოკვლევაში [28][27] ეს წესი კიდევ უფრო დაზუსტდა და შეივსო: აუცილებელია არა მხოლოდ დადებით-უარყოფითი მაგალითების განხილვა, არამედ აგრეთვე კიდურა მაგალითების განხილვაც. მოკლედ და მარტივად განვმარტოთ, თუ რა არის ცნების „შუა“ და „კიდურა“ მაგალითები.

§ 9-ში განმარტებული იყო, თუ რა არის **ცნების მოცულობა**. ცნება გარკვეულია მაშინ და მხოლოდ მაშინ, როცა რაიმე კრიტერიუმის მიხედვით შეგვიძლია ცნების მოცულობის შემოსაზღვრა. მეორეგვარად: როცა შეგვიძლია ცნების მოცულობის **საზღვრების დადგენა**. თვალსაჩინო შედარება: რომელიმე სახელმწიფოს მიწაწყალი (ტერიტორია) გარკვეულია მაშინ და მხოლოდ მაშინ, როცა დადგენილია მისი საზღვრები. ესე იგი, ყოველი ადგილისათვის ჩვენ შეგვიძლია გავარკვიოთ, ეკუთვნის იგი ამ სახელმწიფოს თუ არ ეკუთვნის. მაგალითად, საქართველოს მიწაწყლისთვის „დადებითი მაგალითებია“ გორი, მთა ხვამლი, ბაზალეთი და მდინარე არაგვი (ცხადია, ჩვენი თვალსაჩინო შედარების დონეზე). ხოლო „უარყოფითი მაგალითებია“ პარიზი, მდინარე ნილოსი და ბაიკალი. მაგრამ საქმე ისაა, რომ ზოგიერთი ადგილი საქართველოს ფარგლებში კი არის, ოღონდ საზღვართან ახლოსაა (და ზოგჯერ სადაა ხოლმე), მაგალითად, სარფი, აფხაზეთის ჩრდილო-დასავლეთი ან ხევსურეთის განაპირა ადგილები. სწორედ ესენი შეესაბამება ცნების მოცულობის კიდურა წევრებს. პირიქით, გორი, მთა ხვამლი და ბაზალეთი – შეესაბამება ცნების მოცულობის შუა წევრებს. ასევე, ზოგი ადგილი საქართველოს ფარგლებს გარეთ კი არის, მაგრამ საზღვართან ახლოსაა და, შესაძლოა, წინათ საქართველოსაც კი ეკუთვნოდა, მაგალითად, კლარჯეთი ან საინგილო. ცხადია, რომ კლარჯეთიცა და ურალიც – ორივე „უარყოფითი მაგალითია“, მაგრამ ძალიან არათანაბარი – კლარჯეთი ძალიან ახლოსაა საზღვართან და ისედაც „სანახევროდ“ საქართველოა.

ასევეა ზოგადად, ცნების მოცულობის შემთხვევაშიც. ცნების მოცულობის **შუაგული** – ესაა ცნების **ჩვეულებრივი, ტიპური, ცენტრალური, ყველაზე დამახასიათებელი წევრები**. ცნების მოცულობის **კიდურა წევრები** კი, პირიქით, **არატიპური, მარგინალური, არადამახასიათებელი, “უჩვეულო” წევრებია**. მაგალითად, ცნებისთვის „aveji“ შუაგულია `magida~, `skami~, `sawoli~, `karada~ და სხვა. ხოლო კიდურა წევრებია, მაგალითად, `Zelskami~ (რომელიც, ვთქვათ, დერეფანში ან აივანზე დგას), ანდა `patara samkuTxa Taro~ (ვთქვათ, ლარნაკის დასადგმელად ოთახის კუთხეში დაკიდებული). საზღვრიდან დაშორებული უარყოფითი მაგალითია, ვთქვათ, qliavi (ვერანაირი აზრით და ვერავითარ ვითარებაში ვერ მიუახლოვდება ცნებას `aveji"); ხოლო საზღვართან ახლოს მყოფი უარყოფითი მაგალითია macivari. მართლაც, მაცივარი თითქოს ავეჯი არ არის, მაგრამ თუკი იგი დენიდან გამოთიშულია და სამზარეულოში კარადად გამოიყენება?

ჩვენეული გამოკვლევის [28] [27] თანახმად, სწორედ საზღვართან ახლო მყოფი დადებითი და უარყოფითი მაგალითების განხილვა და მათი ცნებისადმი მიკუთვნება-არმიკუთვნების გარკვევა არის ყველაზე მთავარი საშუალება ცნების ღრმად გააზრებისა – რაც შეუძლებელია ცნების მოცულობის საზღვრების გარკვევის გარეშე. თანაც, ეს არსებითია არა მხოლოდ ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიკური თვალსაზრისით (ცნების სწავლებისათვის), არამედ აგრეთვე მეცნიერულ-ლოგიკური თვალსაზრისითაც კი. სანამ ცნების საზღვრები არაა დადგენილი, მანამ ეს ცნება შორსაა გააზრებისაგან და კარგი სარბიელია სიტყვების სქოლასტიკური რახარუხისა და ცრუცოდნისათვის. ეს – სწავლებისას. ასევეა მეცნიერებაშიც: სანამ ცნების საზღვრები არაა დადგენილი, მანამ ეს ცნება შორსაა მეცნიერულობისაგან; მანამ ეს ცნება კარგი სარბიელია ცრუმეცნიერული სპეკულაციებისა, ყალბი მსჯელობისა, ტვინის ჭყლეტისა და თვითნებური, მიკერძობებული და უსაფუძვლო თეორიებისათვის!

ბუნდოვანი და გაურკვეველი ცნებებით გონება ირევა და, თანდათანობით, ჩლუნგდება კიდევაც! შემეცნების ანკარა წყარო მღვრიე და უგზო-უკვლოდ მიმოდენილ ნაკადად იქცევა, რომელიც

მრავალ დამყაყებულ გუბეს აჩენს.

მაშასადამე, ცნების გააზრებისათვის საჭიროა (გარდა თვალსაჩინო საყრდენისა) **ოთხი სახის მაგალითების** განხილვა: **შუა დადებითები, შორეული უარყოფითები, კიდურა დადებითები და მახლობელი უარყოფითები**. გრამატიკის უკლებლივ ყველა სახელმძღვანელოში განიხილება მხოლოდ პირველი, ან, უკეთეს შემთხვევაში, პირველი და მეორე სახის მაგალითები. ხოლო ყველაზე საინტერესო, სააზროვნო და მნიშვნელოვანი – მესამე და მეოთხე სახის მაგალითები – „ვაშინერსია“ („ტაბუდადებულია“). სწორედ ამიტომაც გრამატიკა შორს მეცნიერულობისაგან და შემოქმედებითი აზროვნებისაგან, ამიტომაც გარდაქცეული სქოლასტიკურ დოგმათა გროვად.

მაგალითად, ცნებისთვის „ზმნა“ შუა დადებითი მაგალითებია: xatavs, scemeT, avageb... (სხვათა შორის, თვით ამ მაგალითებსაც კი უფრო ხშირად მაინცადამაინც ლექსიკური ფორმით, აწმყოს მე-3 პირით ზღუდავენ!); შუაგულიდან ცოტა დაშორებული მაგალითებია: davwolilvar, gaxarebuliyaviT... შორეული უარყოფითი მაგალითებია: vaSli, didi, magram... კიდურა დადებითი მაგალითებია: var, xarT, iyo, grila, iriJraJebS, gveSinia, scodnodaT, idges, uTesia, weria... მახლობელი უარყოფითი მაგალითებია: sirbili, mRera, dangreva, moqmedeba... უფრო დაშორებული უარყოფითი მაგალითებია: sasiarulo, gasakeTebeli, mcuravi, aSenebuli...

იმისათვის, რათა ცნებთა სწავლება კარგად წარიმართოს, ყოველი სასწავლო ცნებისთვის ჩვენ წინასწარ უნდა გვქონდეს გარკვეული, თუ ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით რომელია ამ ცნების შუა მაგალითები და კიდურა მაგალითები, მათ შორის შუაგულიდან დაშორებული დადებითი მაგალითები (ანუ საზღვართან ახლოს მყოფი დადებითი მაგალითები), აგრეთვე საზღვართან ახლოს მყოფი უარყოფითი მაგალითები და დაშორებული უარყოფითი მაგალითები. თვითეული ამ სახის მაგალითებს საგანგებო განხილვა სჭირდება: ეკუთვნის თუ არა იგი ცნებას და რატომ ეკუთვნის, ან რატომ არ ეკუთვნის. ყოველივე ამას, ცხადია, სჭირდება მრავალმხრივი განხილვა, საკითხის არსებაში ჩაღრმავება, კრიტიკული, ლალი და დაუტვიფრავი აზროვნება და ნელი წინსვლა – გაღრმავებული სწავლება [§ 7].

თეორიული მეცნიერების სწავლისას უპირველესი მნიშვნელობა **ძირითადი ცნებების საფუძვლიან გააზრებას** აქვს. სწორედ ცნებებისა – და არა წესებისა. ცნების გააზრებას კი საკმაო დრო სჭირდება. ნამდვილი ცოდნის მისაღწევად ძალიან არასაკმარისია ცნების ჩვეულებრივი ექსტენსიური სწავლება. ხოლო გაღრმავებული სწავლებისას მხოლოდ ცნებას „ზმნა“, მაგალითად, დასჭირდება სულ მცირე სამი-ოთხი სასწავლო საათი, ისიც არაუადრეს VII კლასისა. უამისოდ კი ცოდნა იქნება მხოლოდ სქოლასტიკური, უაზროდ გაზეპირებული, რაზეც ვერაფერი ვეღარ დაშენდება და რაც სულ არ განავითარებს მოსწავლის არც გონებასა და არც სულს, მხოლოდ მის მენსიერებას დატვირთავს.

ჯერ თვით უძირითადესი ცნება „ზმნა“ უნდა გაირკვეს წესიერად და მხოლოდ ამის შემდეგ შეიძლება მასთან დაკავშირებული საკითხების დამუშავება – სუბიექტ-ობიექტი იქნება ეს, დროები, ზმნისწინები თუ ქცევის ნიშნები. ხოლო თუკი აღმოჩნდება, რომ ამათუიმ ცნების წესიერი სწავლა ძნელია ამათუიმ კლასის მოსწავლისათვის, მაშინ ეს ცნება მომდევნო კლასების პროგრამაში უნდა გადავიტანოთ. ეგრეთწოდებული „გამარტივებული“ სწავლა – ანუ მიფუჩეხებული, ზერელე სწავლა – არსებითად, უფრო ძნელია, ვიდრე წესიერი, გაღრმავებული სწავლა! უეჭველად უფრო ძნელია, თუკი ნამდვილი ცოდნა გვაქვს მიზნად – და არა უაზროდ

დამახსოვრებული წესების გროვა!

ყოველ კლასში უნდა ისწავლებოდეს მხოლოდ ის საკითხები, რომლებიც სიღრმისეულადაა მისაწვდომი ამ წლოვანების ბავშვისათვის. მოჩქარეს მოუგვიანდესო!

## 11. განსაზღვრებისა თუ ზმნის სიტყვიერი ჩამოყალიბება და ენობრივი გუზანი

ინტუიცი (გუზანი) – ესაა თითქოს „ინტელექტუალური ინსტინქტი“ ან „ინსტინქტიური ინტელექტი“. მისი წამიერი გავლენა ინტელექტს იმხელა იმპულსს ანიჭებს, რომ ამას შემდეგ ხანგრძლივი ნაბიჯ-ნაბიჯა მუშაობა უნდა მოჰყვეს. ხოლო ინტუიციის განათების როლს მეტად შენარჩუნებასავე კი არაა დამიანური ძაღლისხმევა სჭირდება... ინსტინქტს ხელენიჭება ნვდომია, მაგრამ იგი ვერ ხედავს, ზრმაა: ინტელექტი ხედავს, მაგრამ ნვდომია არ ძაღლს: ინტუიცი წამიერად დაინახავს და სწვდება კიდევარ. – *ანრი ბერგსონი.*

**მონატრებული გაზაფხული** ხეებს ახარებს, აფრთხილებს, ყვავილებს აყვავებს და ალამაზებს. ალბათ მქენარეები ზამთარში ფიქრობენ: „რას ვგავართ, გვრივა, ვკვდებით და ვკვდებით“, მაგრამ ამას გაიგებს თუ არა გაზაფხული, გაიფიქრებს: „ეტყობა ზუნებას ძალიან მოვენატრე, ტირის უჩემოდ.“ ამიტომ ის სასწრაფოდ მოინახულებს იმ მქენარეებს, გაათბობს, შეამკობს ზურმუხვით ზუნებას. თოვლი ამას რომ ნახავს, ხვდება, რა სიზოროტერ ჩაიღინა და წრემლად დნება, და თავისი დანაშაულის მოსანანიებლად მქენარეებს მხიარული, გამახალინებული უწყუნა ნვიმის სახით ევლინება. გაზაფხული მოინვეს ყველა მხრიდან ფრინველებს ამ საოჯარი სპექტაკლის – ზუნების აყვავების სახახავად. ფრინველებორ არ აყოვნებენ, მოფრინავენ ისეთი დიდი სურვილით, რომ დაღლა ამ შორ გაზაზე სულ ავინყდებათ.

აი, ასეთი ზედნიერი დროა ზუნების ეს მშვენიერი ევლინება – გაზაფხული.

– *ნიკა, V კლ.*

**სასკოლო გრამატიკაში დამკვიდრებულ წესების გაზეპირებაზე საბოლოოდ უნდა გთქვათ უარი.** უფრო მეტიც, ჩვენეული მეთოდით თვით მასწავლებელიც კი არ აწვდის მოსწავლეებს არცერთ წესს გამზადებულად – არამედ, სათანადო ამოცანების მეშვეობით, თავად მოსწავლეებს „აღმოაჩინებებს“ მას.

ერთ რამესაც დაუგვირდეთ: გრამატიკის ტექსტის მოყოლა რაღა უბედურებაა? მოთხრობის ან ზღაპრის მოყოლა კარგია, ისტორიული ამბის მოყოლაც კარგია, ზუნებისმცოდნეობის რაიმე მოვლენის აღწერაც კარგია, მაგრამ – აბსტრაქტული გრამატიკული ტექსტის **მოყოლა?**

მეორე მხრივ, ძალიან მნიშვნელოვანია ზოგადი წესის გააზრებისა და **ზუსტი და სრული სიტყვიერი ჩამოყალიბების უნარი.** მაგრამ ეს უნარი თვითონაა ძალიან სუსტი, თვითონაა განსაკითარებელი და ამიტომ ვერაფრით გამოგვადგება სხვა რამის (კერძოდ, გრამატიკის) საყრდენად. ფსიქოლოგიურმა ექსპერიმენტებმა უეჭველად დაამტკიცა: მოზრდილ ადამიანსაც კი გაცილებით ეადვილება რაიმე აზრობრივი ქმედების ჩატარება, ვიდრე მისი ზუსტი და სრული სიტყვიერი აღწერა-ჩამოყალიბება! ჩვენ გვეოლია მრავალი ძალიან კარგი მეოთხეკლასელი თუ მეხუთეკლასელი მოსწავლე, რომელსაც საუკეთესოდ ესმოდა ესათუის გრამატიკული საკითხი, თითქმის უშეცდომოდ იყენებდა მას და ასრულებდა საკმაოდ ძნელ ამოცანებს, – მაგრამ ვერაფრით, მრავალი მცდელობის მიუხედავადაც კი ვერ ახერხებდა სათანადო ზოგადი წესის ზუსტ და სრულ გამეორებასაც კი (ხან ერთ არსებით სიტყვას დააკლებდა, ხან სიტყვების რიგს აურევდა და უაზრობა გამოსდიოდა). იმ წუთებში მრავალჯერ მოსმენილი წესის გამეორებაც კი არაფრით ძალუძდა!

მოზრდილი ადამიანიც ასეა, თავად მასწავლებელიც კი. მაგალითად, მასწავლებელი ადვილად

მოძებნის საჭირო სიტყვას ლექსიკონში. სიტყვებსაც დაალაგებს ანბანურ რიგზე. მაგრამ ძალიან გაუჭირდება (ალბათ, უნაკლოდ და სრულად ვერც შეძლებს) ზუსტი წესის ჩამოყალიბება, თუ როგორ უნდა დავალაგოთ სიტყვები ანბანურ რიგზე.

გრამატიკის სწავლის ძირითადი საყრდენი უნდა იყოს არა წესების დამახსოვრება, არამედ მოსწავლის ენობრივი გუმანი, მისი კვლევა-ძიება და აზროვნება. ზოგჯერ, მოზომილად, წესებიც საჭიროა, მაგრამ მთავარი მაინც გუმანია (ენობრივ გუმანს ჩვენ ძლიერად და მიზანდასახულად ვავითარებთ I, II, III კლასებში საგანგებო ენობრივი ამოცანების თანწყობით). **გუმანი** ანუ **ინტუიცია** – ესაა გაუაზრებელი, ქვეცნობიერი უშუალო წვდომა.

ბავშვის (განსაკუთრებით, ენისაკენ მიდრეკილი ბავშვის) ენობრივი გუმანი კი საკვირველი სიძლიერისაა. რამდენადაც უჭირს ასეთ ბავშვს განყენება და ზოგადი წესის ჩამოყალიბება, იმდენად ძლიერია მისი გუმანი.

რამდენიმე მასწავლებელი გვარწმუნებდა, რომ ჩვენეული „მწიგნობრობა ქართული“ მეტისმეტად რთულია და ვერაფრით იჯერებდა, რომ საშუალო მეორეკლასელი ბავშვი არცთუ დიდი ძალისხმევით ძლევს ამოცანების უმრავლესობას. არადა, ეს ნამდვილად ასეა, მრავალწლიანმა პრაქტიკამ დაადასტურა. ზოგჯერ ბავშვი უფრო ადვილადაც კი ძლევს, ვიდრე მოზრდილი. ამ ყოველივეს ახსნა და საფუძველი – ესაა გუმანი.

უფრო საკვირველი მოვლენები სამი-ოთხი წლის ბავშვებს უჩვენებიათ. მაგალითად, სამნახევარი წლის ნიკას გაუჯავრდნენ, აქ რატომ დააფურთხეო. მან თავი იმართლა:

– ala, damefulTa! (ესე იგი: damefurTxa) – პაწაწინა ბავშვმა, რომელიც ჯერ ბგერებსაც ვერ წარმოთქვამდა, თვითონ აწარმოა ზმნის ახალი, ენაში არარსებული და ძალიან კარგი ფორმა, რითაც გაასიტყვა უნებლიე მოქმედება! კი არ დავაფურთხე, არამედ – (უნებურად) დამეფურთხაო. ცხადია, ამ წლოვანების ბავშვს წარმოდგენაც კი არა აქვს იმაზე, თუ რა არის ნებელობითი და უნებური მოქმედება, არც იმაზე, რომ ქართულ ენაში უნებური მოქმედება ზმნის ინვერსიული ფორმებით გადმოიცემა (რისი საშუალებაც, სხვათა შორის, მსოფლიოს ენებიდან სულ რამდენიმეს აქვს!), და არც იმაზე, რომ მხოლოდ ნებელობით, განზრახ მოქმედებაზეა ადამიანი პასუხისმგებელი, ამიტომ მხოლოდ ამაზე შეიძლება გაუჯავრდე. მიუხედავად ამისა, ბავშვმა გუმანით საუკეთესოდ გაასიტყვა სათქმელი. ეს იყო საოცარი ფსიქოლოგიურ-მორფოლოგიური მიგნება.

მინდორში მამასთან ერთად მყოფ ოთხი წლის ცირას შეჰკრილდა და შინ დაბრუნება მოუნდა. მამამ უთხრა: – მალე წავალთ, მაგრამ ჯერ აქ ვიყოთ, მინდორში კარგია! ცირა შეეპასუხა: – ალა, სახსი კალგია! – მაგრამ ყოყმანობდა, ეტყობოდა, რომ უკმაყოფილო იყო ნათქვამით, გუმანით გრძნობდა, რომ კარგად ვერ გამოთქვა სათქმელი: – სახსი კალგია, წავიდეთ, სახსი კალგია... – ცოტა იცქმუტა და მერე უცებ უყოყმანოდ, მტკიცედ და გადაჭრით წარმოთქვა: – ala, saxsia kalgi! – პაწაწინა ბავშვი გუმანით ჩასწვდა განსხვავებას ამ ორ გამოთქმას შორის: „saxlSi kargia“ / „saxlSia kargi“. ესე იგი: „saxlSi kargia (საზოგადოდ)“ / „(არა მინდორში, არამედ სწორედ რომ) saxlSia kargi“. ეს იყო საოცარი რიტორიკულ-სინტაქსური მიგნება.

ბავშვის ბუნებრივი ენობრივი გუმანი იხშობა და ჩლუნგდება, როცა გრამატიკას ცუდად, რთული წესების გაზეპირებით „ასწავლიან“. ამით ისპობა ის უძვირფასესი, რაც ბავშვს მიამაძლა ბუნებამ. ასევე, ლიტერატურის ცუდად სწავლებით ისპობა ის ხალასი პოეტურ-მხატვრულ-შემოქმედებითი ნიჭი, რომელიც საკვირველად მრავალ ბავშვში (ყოველ შემთხვევაში,

ქართველებში) შეიძლება აღმოცენდეს და განვითარდეს. გამოჩენილი ფსიქოლოგი ჯ. ბრუნერი ძალიან საყურადღებო და საჭირობო აზრს გამოთქვამს: „სამწუხაროდ, ინტუიცია სასკოლო სწავლების ფორმალიზმითაა შევიწროებული. ინტუიციის არცოდნისა თუ მისი შეუფასებლობის (და შესაბამისად, ზედმეტი პედანტურობის) გამო სკოლის მასწავლებლებს თავიანთ მოსწავლეებზე უარესად ესმით ხოლმე საკითხი. მოსწავლეს უბრალოდ არ ძალუძს, რომ გააზრებულად, სიტყვიერად ჩამოაყალიბოს თავისი მართებული და კარგი მიხვედრა. ინტუიციური წვდომა რომ არ წახალისდება, ეს ყველაზე ნიჭიერ მოსწავლეებს აზარალებს” [22:56,63].

...ზოგადი წესის ზუსტი და სრული სიტყვიერი ჩამოყალიბების უნარის განსავითარებლად კი საგანგებო, გრამატიკისაგან მეტნაკლებად დამოუკიდებელი მუშაობაა საჭირო, რომელიც უფრო **მეტყველების განვითარებას** უკავშირდება. მას ჩვენ მოგვიანებით (უფრო მეოთხე-მეხუთე კლასებში) ვიწყებთ.

ამგვარად ხორციელდება ქართული ენის სიტყვების, გრამატიკისა და ლიტერატურის გაერთიანებული და თან აქტიურ-შემოქმედებით-ძიებით-გააზრებითი სწავლება.

## 12. მართი საკითხი სინტაქსიდან: ძახილის წინადადების რაობა

რენაზა გარეშე ადამიანი ვერ დააღწევდა თავს რხოველურ დონეს: იმნამიერად მოეცემო, შემთხვევით, ერთეულ შთანჯვდილონათა და აქტუალური აღქმის ცყვეონას... რენაზა გარეშე ადამიანი ვერ დააღწევდა თავს ქრევის იმპულსურ დონეს... ადამიანი რენაზა სისტემაში სინამდვილის მთლიანობას სწვდებდა და ამის შედეგად ეძლევა მის ქრევას რნობიერი, ნებისმიერი და მიზანდასახული ხასიათი... სწავლა სწორედ მეცნიერულ რენაზა მოზარდისთვის გადაეყვას ისახავს თავის ძირითად მიზნად. იგი არსებითად **მეცნიერული რენითი აზროვნების** განვითარებას ემსახურება. – დ. უზნაძე [17:540-542].

გავიდა ზამთარი, მოშორდა ხალხს სატანჯველი. დადგა უჭურფესი გაზაფხული. ხეები გაიძაღნენ, გაიზომორნენ, დაქორწინდნენ ერთმანეთზე და შეეძინათ შვილები. თავად ირთ, რომ ეს შვილები ფოთლები და მათი ნაყოფები არიან. ხალხი დატკბა გაზაფხულის სურნელით, მიხვდნენ, რომ გაზაფხულმა მათი ქვეყნის კარი შემოაღო და ფეხის შემოდგმისას დაიძახა: – კეთილი იყოს ჩემი ფეხი! თითქოს გაზაფხულის რხენმა ჩამოიქროლა და ჩვენს ქვეყანაში გაჩერდა.

გველივით დაკლაკნილი ფესვები ხეს ასაზრდოებდნენ. ნიფლისჩიჭა მთის წყაროში ბანაობდა. ყველა მხიარულობდა, მათნი ზუმბერაზნი იმოსებოდნენ ოქროს ტანსაწმლით, ვარდით, ენძელით, ყაყაჩოთი. მწვანე ბაღახი ზურმუხტის ქვასავით ზრნუნავდა და მათს ამშვენებდა. ივნის მეფე ენძელა აღმა რისკენ იქტირებოდა და ღმერთს უმაღლოდა გაჩენას. ძელქვა და მუხა, სამამაწით განთქმულნი, ტყეს წესებს ასწავლიდნენ და სწარმოლოველად წვრთნიდნენ. – გიორგი, V კლ.

როგორც ითქვა § 9-ში, გრამატიკული ცნებები და წესები თავიდანაა მეცნიერულად გამოსაკვლევი, დასამუშავებელი და მოსაწესრიგებელი (ჯერ სწავლებისაგან დამოუკიდებლად). ეს ეხება სასკოლო გრამატიკის საკითხების უმრავლესობას და მეტიც, გრამატიკის მთლიან აგებულებას. ახლა სანიმუშოდ გამოვიკვლევთ ერთ ძალიან მნიშვნელოვან სინტაქსურ თემას, რომელიც II-III და შემდეგ VIII-IX კლასების პროგრამიდანაა.

როგორი წინადადების ბოლოს დაისმის ძახილის ნიშანი? რას ეწოდება „ძახილის წინადადება“ და „ბრძანებითი წინადადება“? – ცნებათა ლოგიკურ, წესიერ განსაზღვრებას ვერსად

ვნახავთ, მეცნიერებაშიც კი. გრამატიკის მიხედვით, ძახილის ნიშნით შეიძლება ბოლოვდებოდეს ან ძახილის, ან ბრძანებითი წინადადება. განვიხილოთ ამ ცნებათა რამდენიმე სხვადასხვა „განსაზღვრება“. თანაც, რაკი ჩვენი განსახილველი ეს პირველი საკითხი ნაკლებადაა დამოკიდებული ქართული ენის თავისებურებებზე და თითქმის მთლიანად ზოგად ენობრივ კანონზომიერებს ეხება, მოკლედ განვიხილოთ ვითარება უცხო ენებშიც. უცხო ენების ვითარების უფრო დაწვრილებით განხილვას დიდი აზრი არცაა აქვს, რადგან ქართულ გრამატიკაში ყველაფერი უცვლელადაა გადმოტანილი. ამიტომ ჩვენი მსჯელობა და კრიტიკა შეეხება არა იმდენად ქართულ გრამატიკას, რამდენადაც ზოგადს.

განვიხილავთ სათანადო ნაწყვეტებს ცხრა სხვადასხვა საცნობარო, სასწავლო და სამეცნიერო წიგნიდან (ციტირებული გვერდების მითითებით).

წინასწარვე ხაზგასმით აღვნიშნავ: მე არ ვაკრიტიკებ ციტირებული წიგნების ავტორებს. ჩემი კრიტიკის (**კირკიტის!**) სამიზნე არის ზოგადად გრამატიკაში – მთელ მსოფლიოში! – დამკვიდრებული მცდარი სამეცნიერო-მეთოდოლოგიური და აგრეთვე პედაგოგიკურ-მეთო-დიკური საფუძვლები და წანამძღვრები. მათ ქართული ენის მასალაზე ჩავუკირკიტებთ (თუმცა, საკმარისად კარგად რომ მცოდნოდა, შეიძლებოდა სხვა ენის მასალაზეც).

ქართველმა ავტორებმა უნებურად გაიზიარეს და გაიმეორეს მრავალსაუკუნოვანი „საერთაშორისო“ გრამატიკის მძიმე ხარვეზები (რომლებიც კიდევ უფრო დამძიმდა ქართული ენის „არაევროპულ“ თავისებურებათა გამო).

**(1)** [2:214] „ძახილის ნიშანი – სასვენი ნიშანი, დაისმის წინადადების ბოლოს (ანდა, მაგალითად, ესპანურ ენაში დაისმის წინადადების თავშიცა და ბოლოშიც), აღნიშნავს გრძობათა გაძლიერებულ გამოხატვას“ (ცალკეული სიტყვისა ან სიტყვათა ჯგუფის შემდეგაც დაისმის, თანაც, სადაა განკარგულება, გაფრთხილება, თხოვნა და სხვა მრავალი? თუკი განსაზღვრება იმდენად დაზუსტებულია, რომ ესპანური ენის გამონაკლისობაა აღნიშნული, ამდენი რამის გამოტოვება როგორღა შეიძლებოდა? – **ზ.ვ.**).

**(2)** [1:488] „ძახილის ნიშანი – ! ნიშანი, დაისმის ნაწერ ან ნაბეჭდ ტექსტში წინადადების ან სიტყვის შემდეგ, გამოსახატავად გაკვირვებისა, ძლიერი ემოციისა, გადაწყვეტილებისა, განკარგულებისა და სხვა (მეტისმეტად ნაკლებია – **ზ.ვ.**).

**(3)** [3:86,158,181,326] „ძახილის წინადადება – წინადადება, რომელშიც ძირითადი შინა-არსის გამოხატვას ახლავს მთქმელის გრძობები, ამ შინაარსთან დაკავშირებულნი (ეს ზედმეტია, რადგან მთქმელი გიჟიც რომ იყოს, მისი ნათქვამის თანმხლები მისივე გრძობები მაინც თავისთავად იქნება დაკავშირებული სათქმელის შინაარსთან – **ზ.ვ.**) და გადმოცემულნი განსაკუთრებული სიტყვებით (შორისდებულებით, ძახითი წევრებით) დასან ძახილის ინტონაციით. ძახილის ნიშანი – სასვენი ნიშანი, რომელიც დაისმის ძახილის წინადადების ბოლოს და ძახილის სხვა სახეების ბოლოს (სადაა რჩევა-დარიგება, მიწვევა, გადაწყვეტილება და სხვა მრავალი? – **ზ.ვ.**). ძახილის ინტონაცია – ინტონაცია, რომელსაც ახასიათებს გამოყოფილ სიტყვაზე ტონის აწვევა, უფრო მეტად, ვიდრე თხრობით წინადადებაში, მაგრამ უფრო ნაკლებად, ვიდრე კითხვით წინადადებაში (?? – **ზ.ვ.**). ბრძანებითი წინადადება – წინადადება ნება-სურვილისა ან მოქმედებისაკენ წაქეზების მნიშვნელობით (ახლა „მნიშვნელობით“? – **ზ.ვ.**); ბრძანებითი წინადადების შემასმენელი ჩვეულებრივ გამოხატულია ბრძანებითი კილოს ზმნით.“

**(4)** [4:32,86,87,183] „დახილისაა წინადადება, რომელსაც მთქმელის დიდი (ჯობდა: „ძლიერი“ – **ზ.ვ.**) გრძნობა, ემოცია ახლავს.“

„ბრძანებითი წინადადება გამოხატავს მთქმელის ნება-სურვილს, რომლის (ჯობდა: „რის“ – **ზ.ვ.**) შესრულებასაც ის ავალებს ამა თუ იმ პირს“ (მეტი არაფერი?? სად დაიკარგა თხოვნა, მოწოდება, დალოცვა, წყევლა და სხვა მრავალი? – **ზ.ვ.**).

„კითხვა-დახილისაა ისეთი წინადადება, რომელიც კითხვასაც გამოხატავს და ამა თუ იმ გრძნობასაც“ (რატომღაც სალექსიკონო განმარტებანი არაა ერთგვაროვანი, ერთი სტილისა; ამასთან, დახილის წინადადებას „ახლავს“ მთქმელის გრძნობაო, ხოლო კითხვა-დახილის წინადადება „გამოხატავს“ გრძნობასო – მაშ, „ახლავს“ თუ „გამოხატავს“? თანაც, გამოტოვებულია „მთქმელის“ და „დიდი“ – **ზ.ვ.**).

**(5)** [11:43-51] „დახილის ნიშანი დაისმის დახილის წინადადების ბოლოს. დახილისაა წინადადება, რომელიც შეიცავს გრძნობას ანუ ემოციას (ვის? – თუკი სხვა პირის, არა მთქმელის გრძნობას შეიცავს, მაშინ ხომ არაა?! – **ზ.ვ.**) და გადმოიცემა დახილის ინტონაციით“ (რა არის დახილის ინტონაცია? ხმამაღლა წარმოთქმა? თუ რა? განა, მაგალითად, ნატვრასა თუ შებრალებას „დახილის ინტონაციით“ წარმოვთქვამთ? – **ზ.ვ.**). იქვეა გრძნობათა მაგალითები: სიხარული, აღტაცება, მოწონება, კმაყოფილება, გაკვირვება, დანანება, მწუხარება, ზიზღი, აღშფოთება, ნატვრა, შიში, ბრაზი, რიდი.

მაგალითებს არ უწერია „და სხვა“, რაც გვაფიქრებინებს, რომ ჩამოთვლა სრულია (?).

„დახილის ნიშანი დაისმის ბრძანებითი წინადადების ბოლოს, თუკი ეს წინადადება შეიცავს გრძნობას. ბრძანებითია წინადადება, რომლითაც საგნის მოქმედება გადმოიცემა შესასრულებლად (?? – **ზ.ვ.**), რაც შეიძლება გამოიხატოს (გადმოცემული მოქმედება გამოიხატოს? – **ზ.ვ.**) განკარგულების, თხოვნის, მუდარის, მოწოდების, წაქეზების, დალოცვის, წყევლის, აკრძალვისა და სხვა (?? – **ზ.ვ.**) სახით და გამოითქმის შესატყვისი ინტონაციით“ (განა ყველაფერი, თუნდაც კითხვითი წინადადება, თავისი შესატყვისი ინტონაციით არ გამოითქმის? – **ზ.ვ.**).

შემდეგ მოცემული მაგალითები არ ემთხვევა განსაზღვრებაში ჩამოთვლილებს: განკარგულება, თხოვნა-ხვეწა, ხვეწა-მუდარა, მოწოდება, წაქეზება, მისალმება, დალოცვა, წყევლა, ფიცი (ესეც ბრძანებითია?? – **ზ.ვ.**), წყრომა, დარიგება, დამშვიდება, თანხმობა (უარყოფამ რა დააშავა? – **ზ.ვ.**), მიპატიჟება, აკრძალვა, გამოთხოვება.

მაგალითებს არ უწერია „და სხვა“, რაც გვაფიქრებინებს, რომ ჩამოთვლა სრულია (?).

„კითხვა-დახილის წინადადება შეიცავს (ხან გამოხატავსო, ხან გადმოგვცემსო, ხან შეიცავსო, ხან ახლავსო, ხან? ასეთი ფუჭი მრავალსიტყვაობა ნამდვილად არ ამშვენებს მეცნიერულ განსაზღვრებებს – **ზ.ვ.**) როგორც კითხვას, ისე გრძნობას, უმთავრესად გაკვირვებას (რატომღაც გაკვირვება უმთავრესი? – **ზ.ვ.**), და გამოითქმის კითხვისა და დახილის ინტონაციით (? – **ზ.ვ.**). კითხვა-დახილის წინადადება არის კითხვითი წინადადება, გამოთქმული გრძნობით.“

„დახილის ნიშანი დაისმის წყვეტილად და გრძნობით წარმოსათქმელი ყოველი განმეორებული ან ერთგვაროვანი წევრის ბოლოსაც (ესე იგი, წინადადების გარდა, ცალკეული სიტყვის ბოლოსაც; თუმცა, აკლია იმის მითითება, რომ სიტყვათა ჯგუფის ბოლოსაც – **ზ.ვ.**); დახილის ნიშანი დაისმის სახელდებითი წინადადების ბოლოსაც, თუ იგი ემოციით არის გადმოსაცემი (ამის ცალკე აღნიშვნა ზედმეტია, რადგან განსაზღვრებაში, არსებითად, უკვე

ნათქვამია, რომ გრძნობის გამომხატველი ყოველი წინადადების ბოლოში დაისმის ძახილის ნიშანი, ამიტომ სახელდებითი წინადადების ცალკე გამოყოფა ზედმეტად ტვირთავს ძახილის ნიშნის ხმარების წესს – **ზ.ვ.**); ძახილის ნიშანი იხმარება წინადადებაში გრამატიკულად დაუკავშირებელ ზოგ სიტყვასთანაც (არა “წინადადებაში”, არამედ “წინადადებასთან” – **ზ.ვ.**), მაგალითად: შორისდებული, მიმართვა და მიგებითი ნაწილაკი, როცა ეს სიტყვები გამოყენებულია ძლიერი გრძნობის გამოსახატავად; ძახილის ნიშანი დაისმის შთაბეჭდილების გასაძლიერებლად განმეორებული შორისდებულის, მიმართვის ან ნაწილაკის ბოლოს, მათ შორის მაშინაც, როდესაც ეს სიტყვები წინადადების ბოლოსაა (ზედმეტია – **ზ.ვ.**); ზოგი მწერალი ემოციის გაძლიერებულად გამოსახატავად ხმარობს რამდენიმე ძახილის ნიშანს, მაგრამ პუნქტუაციის წესების მიხედვით ეს მისაღები არ არის (არა ზოგი მწერალი, არამედ თითქმის ყველა მწერალი და უბრალო ადამიანიც ხმარობს; ხოლო რატომ არაა მისაღები, ეს სრულიად გაუგებარია; ვინ დაადგინა და რატომ დაადგინა, რომ მიუღებელია? – **ზ.ვ.**). ფრჩხილებში ჩასმული ძახილის ნიშანი იხმარება ავტორის დამოკიდებულების (დაცინვის, გაკვირვების, აღშფოთების) გამოსახატავად ციტატად მოყვანილი ტექსტის აზრისადმი (ცალმხრივია, რადგან აღტაცების გამოსახატავადაც შეიძლება იხმარებოდეს – **ზ.ვ.**).

**(6)** [12:VIII, №13,14; IX, №III] „ძახილისაა წინადადება, რომელსაც ახლავს მთქმელის დიდი (ჯობდა: „ძლიერი“ – **ზ.ვ.**) გრძნობა: გაკვირვება-განცვიფრება, აღტაცება, ნატვრა, დანანება, მწუხარება და სხვა (იმდენად ცოტა გრძნობაა ჩამოთვლილი, რომ გაკვირვება და განცვიფრება – ანუ იგივე ძლიერი გაკვირვება – ცალ-ცალკე არ უნდა იყოს მოხსენიებული; გაკვირვება თავისთავად მოიცავს განცვიფრებასაც; ამ დროს კი აკლია უმთავრესი გრძნობები: სიამოვნება, უსიამოვნება, სიხარული, შიში, ზიზღი... – **ზ.ვ.**). ძახილის წინადადება ინტონაციურად მრავალფეროვანია (მაშ, ინტონაცია ვერ გამოდგება ცნების არსებით ნიშანთვისებად – **ზ.ვ.**). ძახილის წინადადების ბოლოს ძახილის ნიშანი დაისმის.“

„ბრძანებითია წინადადება, რომელიც მოითხოვს მთქმელის ნება-სურვილის შესრულებას (მთქმელის ნება-სურვილის შესრულებას წინადადება მოითხოვს? ესე იგი, წინადადება ბრძანებს? ესე იგი, წინადადებას შეიძლება უკვირდეს კიდევაც? – **ზ.ვ.**). ბრძანებითი წინადადება შინაარსისა და წარმოთქმის ხასიათის მიხედვით მრავალფეროვანია. იგი, გარდა საკუთრივ ბრძანებისა, შეიძლება გამოხატავდეს მოწოდებას, თხოვნას, დალოცვას, წყევლას, გაფრთხილებას, გამხნელებას, მიწვევა-მიპატიჟებას, რჩევა-დარიგებას, აკრძალვას და სხვა (?? აკლია ძალიან მნიშვნელოვანი შემთხვევები: მისაღმება, დამშვიდობება, თანხმობა, მილოცვა და სხვა – **ზ.ვ.**). ბრძანებითი წინადადების ბოლოს ძახილის ნიშანი დაისმის“ (მცდარია – ბრძანებით წინადადებას მხოლოდ მაშინ დაესმის ძახილის ნიშანი, როცა ძლიერი ბრძანებაა, ანუ როცა ბრძანებას გრძნობა ახლავს – **ზ.ვ.**).

„ზოგიერთი წინადადება კითხვასთან ერთად ძლიერ გრძნობასაც გამოხატავს. ასეთ წინადადებას კითხვა-ძახილის წინადადება ჰქვია. კითხვა-ძახილის წინადადების ბოლოს ორი ნიშანი დაისმის: კითხვისა და ძახილისა“ ([5]-ში კითხვა-ძახილის ნიშანი ერთ სასვენ ნიშნადაა მიჩნეული – **ზ.ვ.**).

„ძახილის ნიშანი დაისმის: ძახილის წინადადების ბოლოს; ბრძანებითი წინადადების ბოლოს (თუ იგი არ გულისხმობს თხრობითისებრ მშვიდ წარმოთქმას); მიმართვის შემდეგ, თუ იგი ცალკე დგას ან წინადადების თავშია, მაგრამ მოწოდება (? – რატომ

აუცილებლად მოწოდება? განა უბრალო დაძახება ან სახელით მიმართვა არ შეიძლება? – **ზ.ვ.)** ძლიერი გრძნობით და დიდი შესვენებით (პაუზით) არის წარმოთქმული; შორისდებულის შემდეგ, თუ იგი ცალკეა ნახმარი (თუკი მიმართვა „ღვას“, მაშინ შორისდებული რატომღაა „ნახმარი“? ანდა, რა სტილია „ცალკეა ნახმარი“? ამგვარი ტლანქი გამოთქმა მოსწავლესაც კი უნდა შეეუსწოროთ – **ზ.ვ.)** ან წინადადების ბოლოშია, ან წინადადების შუაშია, მაგრამ ძლიერი გრძნობითა და დიდი პაუზით წარმოთქმის“ (თუკი მიმართვა „არის წარმოთქმული“, მაშინ შორისდებული რატომღაა „წარმოთქმის“? – **ზ.ვ.)**.

და, რაც მთავარია: წესები იმდენად მოუხეშავად და გაუგებრადაა ჩამოყალიბებული, რომ მათი არათუ დამახსოვრება, არამედ უშუალო წაკითხვის შემდეგ გაგებაც კი ჭირს. მაგალითად: „შორისდებულის შემდეგ, თუ იგი ცალკეა ნახმარი ან წინადადების ბოლოშია, ან კიდევ წინადადების თავშია, მაგრამ ძლიერი გრძნობითა და დიდი პაუზით წარმოთქმის“ – ლოგიკურადაც გაუგებარია, ეს „მაგრამ“ ეხება მხოლოდ „წინადადების შუაში“-ს, თუ აგრეთვე „წინადადების ბოლოში“-ს, თუ აგრეთვე „ცალკეა ნახმარი“-საც?

**(7)** [13:148,155-159] „დახილის ნიშანი დაისმის დახილის წინადადების ბოლოს. დახილის წინადადება გამოხატავს მთქმელის ემოციას, როგორცაა: კმაყოფილება, მოწონება, სიხარული, აღტაცება, მოწიწება, გაკვირვება, მწუხარება, გულისტკივილი, აღშფოთება, ბრაზი, სიძულვილი, ზიზღი, შიში, სინანული, სიბრალული, დაცინვა, ნიშნისმოგება, ნატვრა, სურვილი, მოწოდება... (მოწოდება ბრძანებით წინადადებაში უნდა იყოს! – **ზ.ვ.)** ეს გრძნობები მრავალგვარია და შესაბამისად წარმოთქმის ნაირფეროვანი ინტონაციით, მაგრამ წერილობით აღინიშნება მხოლოდ დახილის ნიშნით ან დახილის ნიშნითა და მრავალწერტილით“ (ესაა თითქმის ერთადერთი შემთხვევა, როცა არაა გამორჩენილი დაზუსტება !.. ნიშნის შესახებ – **ზ.ვ.)**.

„დახილის ნიშანი დაისმის ბრძანებითი წინადადების ბოლოს. ბრძანებითი მდიდარია შინაარსობრივი ნიუანსებით. გარდა საკუთრივ ბრძანებისა, ის გამოხატავს დარიგებას, წაქეზებას, გამხნეებას, თხოვნას, მოწოდებას (აკი მოწოდება დახილისაში იყო? – **ზ.ვ.)**, რჩევას, დალოცვას, წყევლას, მისალმებას, მიწვევა-მიპატიჟებას. ეს ნაირფეროვანი ნიუანსები მეტყველებაში ძირითადად ინტონაციით გადმოიცემა, წერისას კი კონტექსტით განისაზღვრება... თუ ბრძანებითი წინადადება ძლიერ ემოციას არ გამოხატავს და მშვიდი ინტონაციით წარმოთქმის, მის ბოლოს შეიძლება წერტილი დაისვას და არა დახილის ნიშანი („შეიძლება დაისვას“ კი არა, არამედ “უნდა დაისვას”, ამის შესახებ იხ. ქვემოთ – **ზ.ვ.)**. ეს ისეთი შემთხვევაა, როცა სასვენი ნიშნის დასმისას ინტონაციას მეტი ანგარიში ეწევა, ვიდრე გრამატიკულ მხარესა და შინაარსს. ასეთი რამ გამონაკლისია და ნორმას არ წარმოადგენს“ (აზრი მართებულია, მაგრამ არაა გარკვეული საკითხის არსი; თანაც არაა კარგი ქართული “გამონაკლისია და ნორმას არ წარმოადგენს”. შეიძლებოდა ქართულად: “გამონაკლისია და არა ნორმა”; ანდა: “გამონაკლისია, არაა ნორმა” – **ზ.ვ.)**. შემდეგ აღნიშნულია, რომ დახილის ნიშნით გამოიყოფა აგრეთვე ცალკეული სიტყვები თუ სიტყვათა ჯგუფები: მიმართვა, შორისდებული და მიგებითი ნაწილაკები.

**(8)** [14:64] „თხრობით ინტონაციას გამოხატავს წერტილი (? სასვენი ნიშანი ინტონაციას კი არ გამოხატავს, არამედ აღნიშნავს! – **ზ.ვ.)**; ბრძანებით ინტონაციას – დახილის ნიშანი (მალიან არაზუსტია – იხ. ქვემოთ – **ზ.ვ.)**; კითხვით ინტონაციას – კითხვის ნიშანი. შეიძლება, კითხვისა და ბრძანების ინტონაცია ერთდროულადაც გამოიხატოს ორივე

ნიშნის გამოყენებით: axla sadRa wamixval?!“ (მცლარია, ეს წინადადება გამოხატავს არა ბრძანებას, არამედ მუქარას; საზოგადოდ, შეკითხვა და ბრძანება ერთად ცოტა ძნელი წარმოსადგენია – **ზ.ვ.**). არსად მეტი არაფერი არაა თქმული.

მაშასადამე, ავტორმა იგრძნო დიდი სირთულეები და ყველაზე ადვილი გამოსავალი მოძებნა – საკითხის გვერდის ავლა და სირთულეთა სრული ჩაფარცხვა. კერძოდ, მან არც კი ახსენა ცნება „დახილის წინადადება“ და იგი გააერთიანა ცნებაში „ბრძანებითი წინადადება“, სრულიად უგულვებელყო რა გრძნობათა გამოხატვა და ამის აღნიშვნა დახილის ნიშნით. თანაც, ეს ხდება არა III, არამედ უკვე V კლასში, რომელშიც მორფოლოგია ზმნის მწკრივებამდეც კი აღწევს – განა დახილის წინადადების საკითხი უფრო ძნელია? მით უმეტეს, რომ ავტორი ძალიან დიდ ყურადღებას უთმობს ენობრივი ეტიკეტის, გამონათქვამთა თავაზიანობის ელფერების საკითხებს, რასაც გრძნობათა გამოხატვა უშუალოდ უკავშირდება!

ავტორი მასწავლებლის მეთოდ-სახელმძღვანელოშიც კი არ აზუსტებს და არ ავსებს დახილის ნიშნის საკითხს – იქაც მხოლოდ კითხვითი და ბრძანებითი წინადადებებია ნახსენები [15:73-74,83].

**(9)** [10:162-166] „დახილის წინადადებას განეკუთვნება ტიპი, რომელშიც არა მარტო გადმოცემულია რაიმე აზრი, არამედ მკვეთრადაა გამოხატული მისდამი მთქმელის გრძნობადი (ემოციური) დამოკიდებულება...: აღშფოთება, მწუხარება, სიხარული, სინაზე (მოფერება), აღფრთოვანება, გაკვირვება და სხვა (აკლია ძირითადი გრძნობები: სიყვარული, შიში და სხვა – **ზ.ვ.**). დახილის ინტონაცია წერისას გამოიხატება სათანადო ! ნიშნით“ (წარმოთქმის ინტონაცია ვერაფრით გამოდგება ცნების არსებით ნიშანთვისებად – ამის შესახებ იხ. ქვემოთ – **ზ.ვ.**).

„შინაარსობრივად ბრძანებით წინადადებაში გამოხატულია მთქმელის ნებელობა – მისი აზრით, წინადადებაში გამოხატული მოქმედება უნდა შესრულდეს ან არ შესრულდეს... სტილურ-ექსპრესიული ელფერის მიხედვით ბრძანებითი წინადადება გამოხატავს ბრძანებას, თხოვნას ან ნატვრას (მეტს არაფერს? ძალიან ნაკლებია – **ზ.ვ.**)... ლექსიკურ-გრამატიკული თვალსაზრისით, ბრძანებითი წინადადების ზმნა-შემასმენელი თითქმის ყოველთვის ბრძანებით კილოშია.“ (ეს მართებულია – **ზ.ვ.**).

**(10)** [9:41-46,454] „დახილის ნიშნის ფუნქციაა, აღნიშნოს წინადადების ემოციური იერი. იგი დაისმის: დახილის წინადადების ბოლოს; ბრძანებითი წინადადების ბოლოს (მაგრამ არა ყოველთვის)... ბრძანებითი წინადადება გამოხატავს მთქმელის ნება-სურვილს, რომლის შესრულებასაც ის ავალებს ამა თუ იმ პირს (არა, შეიძლება კი არ ავალებდეს, არამედ ეხვეწებოდეს ან ესალმებოდეს, ამიტომ ზოგად განსაზღვრებაში არ შეიძლება მოიხსენიებოდეს „სხვისთვის დავალება“ – **ზ.ვ.**). ბრძანებით წინადადებაში ბრძანებითი კილოს ფორმებია გამოყენებული... უკუთქმითი ბრძანებითი კრძალავს ზმნით გამოხატული მოქმედების შესრულებას... ხშირად აკლია ზმნა, რომელიც ადვილად შეიძლება აღვადგინოთ...“

ბრძანებით წინადადებას სხვადასხვა ელფერი ახლავს. ამ მხრივ იგი მრავალფეროვანია. ამა თუ იმ ელფერის გამოხატვის საშუალებას, გარდა ზმნის ფორმებისა და დამხმარე სიტყვებისა, ინტონაცია წარმოადგენს. ბრძანებითი წინადადება შეიძლება გამოხატავდეს: ა) საკუთრივ ბრძანებას; ბ) მოწოდებას; გ) რჩევა-დარიგებას; დ) წაქეზება-გამხნელებას; ე) თხოვნასა და ხვეწნა-მუდარას; ვ) დალოცვას; ზ) წყევლა-კრულვას; თ) მიწვევა-მიპატიჟებას; ი) მისალმებას.“

ჩამონათვალს არ უწერია „და სხვა“, რაც გვაფიქრებინებს, რომ ჩამოთვლა სრულია, ამ დროს კი აკლია: დამშვიდობება, გაფრთხილება, შელოცვა, ლოცვა და სხვა – ყველა ბრძანებითი კილოს ზმნებით გადმოიცემა; ქართული ენის მეცნიერული სინტაქსის წიგნში მაინც აღწერა-ჩამოთვლები შეძლებისამებრ სრული უნდა იყოს!

„ბრძანებითი წინადადების ბოლოს ჩვეულებრივ ძახილის ნიშანი დაისმის. შენიშვნა: ბრძანებითი წინადადების ბოლოს, თუკი ის თხრობითისებრ მშვიდი ტონით წარმოთქმას გულისხმობს, წერტილი იწერება (და არა ძახილის ნიშანი)“ (წარმოთქმის ინტონაცია ვერაფრით გამოდგება ცნების არსებით ნიშანთვისებად – ამის შესახებ იხ. ქვემოთ – **ზ.ვ.**).

„თხრობითს, კითხვითსა თუ ბრძანებითს წინადადებას მეტ-ნაკლებად შეიძლება ახლდეს მთქმელის ესა თუ ის ემოცია ანუ გრძნობა. ამ მხრივ განსაკუთრებით ბრძანებითი წინადადება გამოირჩევა. მაგრამ ყველა დასახელებული ტიპის წინადადებისათვის ემოციური იერი დამატებითი ელემენტია (ეს სავსებით მართებულია, მაგრამ ამ აზრს შემდგომ თანმიმდევრული გატარება სჭირდება! – **ზ.ვ.**)... ძახილის წინადადებას მთქმელის დიდი გრძნობა ახლავს. ამ ტიპის წინადადებისათვის ძირითადი სწორედ მთქმელის გრძნობის გამოხატვაა. წინადადებას ემოციურ იერს მეტწილად სპეციფიკური ინტონაცია აძლევს (თუკი წინადადება მხოლოდ ნაბეჭდი, დაწერილი ან დასაწერი ტექსტის სახით გვაქვს? – **ზ.ვ.**), რომელიც ისეთივე მრავალფეროვანია, როგორც თვით გრძნობითი ელფერი... ძახილის წინადადება შეიძლება გამოხატავდეს: ა) კმაყოფილებას, სიხარულს, აღტაცებას, მოწონებას; ბ) ნატვრას, სურვილს; გ) გაკვირვებას, გაოცებას; დ) დანანებას, სიბრალულს; ე) დაცინვას, ნიშნისმოგებას (ესენი არაა გრძნობები და გრძნობათა ჩამონათვალის შუაში უადგილოა – **ზ.ვ.**); ვ) აღშფოთებას, ზიზღს, სიძულვილს; ზ) მწუხარებას, გულისტკივილს, შიშს.

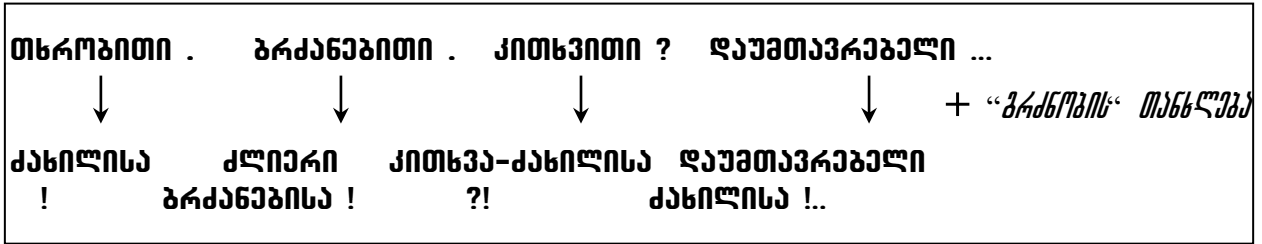
ჩამონათვალს არ უწერია „და სხვა“, რაც გვაფიქრებინებს, რომ ჩამოთვლა სრულია, ამ დროს კი აკლია მრავალი მნიშვნელოვანი გრძნობა: სიყვარული, უსიამოვნება, შვება, მღელვარება...

„წინადადება ზოგჯერ კითხვასაც გამოხატავს და ამა თუ იმ გრძნობასაც. ასეთ წინადადებას კითხვა-ძახილის წინადადება ჰქვია. წინადადების ბოლოს ორი ნიშანი დაისმის: კითხვისა და ძახილისა.“

საზოგადოდ, გაუგებარია, თუ რატომაა ამავე ავტორის სასკოლო სახელმძღვანელოში [12] მრავალი საკითხი აშკარად მიფუჩქრებული? ამგვარი მიფუჩქრება სახელმძღვანელოს კი არ ადვილებს და ამარტივებს, არამედ, პირიქით, უფრო გაუგებარს და ძნელად წასაკითხს ხდის. მით უმეტეს გაუგებარია ეს ყოველივე, როცა იმავე სასკოლო სახელმძღვანელოში მოცემულია მრავალი ისეთი საკითხი, რომლებიც გაცილებით უფრო რთულია, ვიდრე აქ განხილულები. და თუკი მოსწავლემ ის რთული საკითხები უნდა გაიგოს – რატომ ვერ შეძლებდა ბრძანებითი თუ ძახილის წინადადების წესიერად გაგებას? განა ზმნის მწკრივების დაწვრილებითი აღწერა, კავშირთა და შეთანხმებათა კლასიფიკაციები თუ საშუალ-ვნებით-საშუალ-მოქმედებითი უფრო ადვილია ან უფრო საჭიროა, ვიდრე ბრძანებითი თუ ძახილის წინადადების ცნების საფუძვლიანი გააზრება?

შევაჯეროთ განსაზღვრებანი დალაგებულად და გამართულად. მაშ, ძახილის წინადადება ყოფილა ისეთი წინადადება, რომელსაც ახლავს მთქმელის ძლიერი გრძნობა (საჭიროა დანართი: გრძნობათა ჩამონათვალი); ხოლო ძახილის ნიშანი სწორედ ამ გრძნობის აღმნიშვნელი ყოფილა. კერძოდ, თუკი თხრობით წინადადებას ახლავს მთქმელის ძლიერი გრძნობა, იგი ხდება **ძახილისა** და ბოლოვდება ! ნიშნით; ასევე, თუკი კითხვით წინადადებას ახლავს გრძნობა, იგი

ხდება **კითხვა-ძახილისა** და ბოლოვდება ?! ნიშნით; ასევე, თუკი ბრძანებით წინადადებას ახლავს გრძნობა, იგი ხდება ... (როგორი? საჭიროა ცალკე ტერმინი, მაგალითად, **ძლიერი ბრძანებისა** ან **ძახილ-ბრძანებისა**) და ბოლოვდება ! ნიშნით. ამასთან, ბრძანებითა ის წინადადება, რომელიც გადმოგვცემს: მთქმელის საკუთრივ ბრძანებას ანუ განკარგულებას (ნება-სურვილს, რომლის შესრულებსაც ის ვინმეს ავალებს), ანდა აკრძალვას, თხოვნას, მოწოდებას, წაქეზებას, წყევლას, დალოცვასა და სხვა (აქაც საჭიროა დანართი: სრული ჩამონათვალი იმისა, თუ რას მოიცავს ეს „და სხვა“). და ასევე, თუკი გრძნობა ახლავს დაუმთავრებელ წინადადებას, იგი ხდება **დაუმთავრებელი ძახილისა** და ბოლოვდება !.. ნიშნით.



გარდა ამისა, ძახილის ნიშანი დაესმის წინადადებასთან სინტაქსურად დაუკავშირებელ ცალკეულ სიტყვებსაც: მიმართვას, მიგებით ნაწილაკს, შორისდებულსა და, საზოგადოდ, იმ სიტყვებს ან სიტყვათა ჯგუფს, რომლებიც ძლიერი გრძნობით წარმოითქმის.

საინტერესოა ერთი მაგალითი: იაპონურ სიტყვას kana არა აქვს დამოუკიდებელი მნიშვნელობა, იგი ემატება ხოლმე არსებით სახელებს, ზედსართავებსა თუ ზმნიზედებს და მათ ანიჭებს ძლიერ გრძნობით შეფერილობას: ალტაცებისა თუ შექებისა, წუხილისა თუ სიხარულისა; თარგმნისას მას მიახლოებით შეესატყვისება ძახილის ნიშანი [3].

ახლა გავარჩიოთ განხილულ განსაზღვრებათა საერთო ნაკლოვანებანი. ჯერ დავიწყოთ შედარებით წვრილმანი ხარვეზებით (თუმცა, მეცნიერებაშიცა და სახელმძღვანელოებშიც არც ისინია მოსათმენი), შემდეგ გადავიდეთ უფრო არსებით ნაკლოვანებებზე.

1. კარგად არაა გამოკვეთილი თუმც კერძო, მაგრამ მაინც ძალიან საყურადღებო საკითხი: თხრობითი წინადადება რომ ისევე გარდაიქცევა ძახილის წინადადებად, როგორც კითხვითი – კითხვა-ძახილის წინადადებად (და როგორც ბრძანებითი – „ძლიერი ბრძანების“ წინადადებად). მაგალითად, ზუსტად ერთიდაიგივე წინადადება „aq mdgari xe ukve mouWriaT“ არის ან თხრობითი, ან ძახილისა: თუკი ამ წინადადებაში იგულისხმება მთქმელის აღშფოთება, წყენა, სინანული, სიხარული ან სხვა გრძნობა, მაშინ იგი ძახილისაა; ხოლო თუკი არავითარი გრძნობა არ იგულისხმება და უბრალოდ ინფორმაციას გადმოგვცემს, მაშინ – თხრობითია.

იქვე ნახსენები უნდა ყოფილიყო აგრეთვე შეწყვეტილი (დაუმთავრებელი) წინადადებაც. ისიც დაუმთავრებელ ძახილის წინადადებად გარდაიქცევა, თუკი მასში მთქმელის გრძნობა იგულისხმება. ამგვარი წინადადება !.. ნიშნით ბოლოვდება.

2. წარმოთქმის ინტონაცია ვერ გამოდგება ცნების არსებით ნიშანთვისებად. ჯერ ერთი, ძახილის წინადადების ინტონაცია იმდენად მრავალფეროვანია, რომ მასზე დაყრდნობა საკითხს უფრო გაართულებს. გარდა ამისა, ინტონაცია ხშირად ვერ გვიჩვენებს იმას, თუ მთქმელის გულში რა გრძნობა ტრიალებს! დავაკვირდეთ ისევ წინადადებას „aq mdgari xe ukve mouWriaT“. შეიძლება, მთქმელმა ეს უდიდესი წყენითა და სინანულით თქვა, ლამის ტირილი ახრჩობდა, მაგრამ წარმოთქვა ჩუმადა და მშვიდადა, ჩვეულებრივ თხრობით წინადადებასავით!

საზოგადოდ, პუნქტუაციის ზოგად თეორიაში მართებულადაა მიღებული, რომ მცდარია პუნქტუაციის დამყარება ინტონაციაზე [11:8-9].

სრულიად საპირისპირო მიდგომა გრამატიკის ახალ სახელმძღვანელოში: „სასვენი ნიშანი წინადადების ბოლოს განპირობებულია იმ ინტონაციით, რომლის თანხლებაც აუცილებელია წინადადების წარმოთქმის დროს. ეს ინტონაცია ბუნებრივია და ავტომატურად განპირობებულია წინადადების შინააარსით. ამდენად, სასვენი ნიშნის მოთხოვნა უშუალოდ არის განპირობებული ინტონაციით (მისი გამოხატულებაც)... გეზი იქით უნდა ავიდეთ, რომ პუნქტიაციის „ცოდნა“ დავაფუძნოთ არა სინტაქსის ცოდნაზე (რომელიც საკმაოდ გვიან მოდის), არამედ – სწორი წარმოთქმის „შინაგან სმენაზე“. თუ კარგად დავაკვირდებით, დავინახავთ, რომ პუნქტუაცია არ უჭირთ იმათ, ვისაც „სმენა“ განვითარებული აქვს და ამისთვის სულაც არ სჭირდებათ წინადადების „გარჩევის“ ცოდნა“ [15:73,83].

ამას ვერაფრით ვერ დავეთანხმებით. ის კი მართებულია, რომ, სინამდვილეში, ჩვეულებრივი ადამიანი სასვენი ნიშნების დასმისას წინადადების სინტაქსური გარჩევით არ ხელმძღვანელობს; ენათმეცნიერიც კი არ ხელმძღვანელობს, გარდა იმ რთული შემთხვევებისა, როცა სასვენი ნიშნის საკითხი გაურკვეველია. სწორედ ამგვარ ვითარებას განვიხილავთ კიდევ ჩვენ ქვემოთ (თვალსაჩინოდ გამოჩნდება, რომ რთულ შემთხვევებში სწორედ რომ სინტაქსურ ჩაკვლევას უნდა დავემყაროთ – და არა გუმანს; ხოლო ინტონაციას ხომ მთლად ვერ დავემყარებთ: მართლაც, იმ რთულ ქვეწყობილ წინადადებებში ინტონაცია სრულებით ვერ განარჩევს იმას, ორი წინადადების საზღვარზე ორწერტილი უნდა დავსვათ თუ მძიმე – რასაც, როგორც ვნახავთ, გადამწყვეტი მნიშვნელობა ექნება). მაგრამ ჩვეულებრივ ვითარებაში კი ადამიანი მართლაც ენობრივი გუმანით ხელმძღვანელობს [§ 11]. პუნქტუაცია არ უჭირს მას, ვისაც ეს გუმანი აქვს განვითარებული (და არა მას, ვისაც სინტაქსის თეორიული ცოდნა აქვს). მაგრამ საქმეც ისაა – რომელი სახის ენობრივი გუმანია საჭირო? არამც და არამც „შინაგანი სმენა“, ანუ ინტონაციურ ელფერთა წვდომის გუმანი. ჩვენი მრავალწლიანი პედაგოგიკური პრაქტიკა, შერწყმული ფსიქოლოგიურ დაკვირვებასთან, ცხადად გვიჩვენებს: პუნქტუაცია არ უჭირს იმ მოსწავლეს, რომელიც გუმანით კარგად სწვდება ტექსტის (არა ინტონაციურ ელფერებს, არამედ) აზრობრივ ელფერებს; საამისოდ გვაქვს არა „ინტონაციური“, არამედ „ლოგიკურ-სინტაქსური“ გუმანი! და ეს გუმანი მოქმედებს იწყებს გაცილებით უფრო ადრე, ვიდრე მოსწავლე სკოლაში დაიწყებდეს სინტაქსის თეორიული საკითხების სწავლას. ინტონაციას ყველაზე კარგად პოეტურ-მსახიობური (კერძოდ, მხატვრული კითხვის) ნიჭით დაჯილდოვებული ბავშვები გრძნობენ; მაგრამ ნაწერში საუკეთესო პუნქტუაცია აქვთ არა ამ ბავშვებს, არამედ სულ სხვა ნიჭით, ფაქიზი ენობრივ-ლოგიკური აზროვნების ნიჭით, რიტორიკული ნიჭით დაჯილდოვებულ ბავშვებს! მოზრდილ ადამიანებს შორისაც ასეა: სწორედ პუნქტუაციაა გრამატიკის ის დარგი, რომელიც, ენათმეცნიერთა და სტილისტ-რედაქტორთა გარდა, ყველაზე მეტად მათემატიკოსებს ეადვილებათ.

გარდა ყოველივე ამისა, ყურადღება მივაქციოთ ერთ რამეს. პუნქტუაცია საჭიროა მხოლოდ **წერილობით ტექსტში** და არა მხოლოდ ვინმეს ნათქვამის დასაწერად, არამედ, უფრო მეტად, საკუთარი ნაფიქრისა თუ ნაგრძნობის სიტყვებით დასაწერად. ამ დროს კი ინტონაცია ხომ მთლად არაარსებითი ხდება! ერთადერთი დასაყრდენი – ესაა აზრის შინაგანი მდინარე და მისი ელფერები. სწორედ ამას უნდა ჩასწვდეს „ლოგიკურ-სინტაქსურ-რიტორიკული“ გუმანი, რათა გამოიყენოს პუნქტუაცია მისი მთავარი დანიშნულებით – აზრის უფრო ზუსტად გადმოსაცემად, აზრობრივი ელფერების უფრო სრულად გასასიტყვებლად. პუნქტუაციის ყველაზე რთულ შემთხვევებში სინტაქსიც კი უძლური ხდება და ერთადერთ დასაყრდენად აზრი რჩება: გონების დაძაბ-

ვით უნდა გაირკვეს, თუ მაინც რომელი აზრობრივი ელფერის გასიტყვებაა საჭირო და როგორი პუნქტუაციაა ამისთვის ყველაზე შესაფერისი. დოგმატური წესები აქ მხოლოდ ხელისშემშლელია.

რასაკვირველია, ამ მსჯელობიდან ის არ გამოდინარეობს, რომ მოსწავლეს თავიდანვე ამგვარად უნდა ვასწავლოთ, ვთქვათ, ძახილის ნიშნის დასმა. აზრობრივი და გრძნობითი ელფერები ძალიან განყენებულია და რთულად გასააზრებელია, ხოლო ინტონაცია კონკრეტულადაა მოცემული ჩვენს შეგრძნებაში (სმენაში) და გაცილებით უფრო „ხელშესახებია“. ამიტომ, პედაგოგიკურ-მეთოდოლოგიური თვალსაზრისით, თავდაპირველად მოსწავლისთვის სწორედ ინტონაცია უნდა იყოს მთავარი დასაყრდენი. მაგრამ აქედან, ცხადია, არც ის გამომდინარეობს, რომ ჩვენ, მეცნიერებმა და მასწავლებლებმა, მართებულად არ გავიაზროთ რთული საკითხი და გავამარტივოთ იგი.

**დანასკვი. არა ინტონაცია, არამედ სათქმელის აზრი და მთქმელის განწყობაა მთავარი:** თუკი დამწერს სურს იმის გამოკვეთა, რომ ნათქვამს, გაფიქრებულს ან დაწერილს ახლდა მთქმელის თუ ავტორის რაიმე გრძნობა, მაშინ დასვამს ძახილის ნიშანს. ხოლო თუკი გულისხმობს, რომ არავითარი გრძნობა არ ახლდა და უბრალო (ნეიტრალურ) თხრობით ინფორმაციასავითაა, მაშინ დასვამს წერტილს.

3. გაუგებარია, რას ნიშნავს „დიდი“ (თუნდაც „ძლიერი“) გრძნობა. მაგალითად, როდისაა მოწონება „დიდი“? როდისაა გაკვირვება „დიდი“? როგორც ითქვა ზემოთ, „დიდი მოწონება“ – ესაა აღტაცება, „დიდი გაკვირვება“ – გაოცება. და თუკი არაა „დიდი“, განა მაშინ წინადადება აღარაა ძახილისა? ვთქვათ, მე სინანულით ვამბობ: „აჲ მდგარი ზე უკვე მოუვრიატ“, ვამბობ ზომიერი, ჩვეულებრივი, არა დიდი სინანულით, რადგან სადღაც ქუჩაში მდგარი უბრალო ხის მოჭრა დიდ სინანულს ვერ გამოიწვევდა. არის თუ არა ეს ძახილის წინადადება? სჭირდება თუ არა მას ძახილის ნიშანი? ცხადია, სჭირდება. უამისოდ გამოუხატავი დარჩებოდა სინანულის გრძნობა და წინადადება გარდაიქცეოდა ინფორმაციის გადმომცემ უბრალო თხრობით წინადადებად („ფაქტის უბრალო კონსტატაციად“). მე კი მსურდა, რომ ჩემი დამოკიდებულება, ჩემი არამძიერი გრძნობა, მცირე სინანული გამოემხატა!

ამიტომ განსაზღვრებაში სიტყვა „დიდი“ უბრალოდ ზედმეტია.

**დანასკვი. !** ნიშანი აღნიშნავს იმას, რომ წინადადება, ცალკეული სიტყვა თუ სიტყვათა ჯგუფი მთქმელის **არა მაინცადამაინც ძლიერი** გრძნობითაა შეფერილი, ხოლო თუკი ეს გრძნობა „დიდია“, ძლიერია, მაშინ დაისმის ორი ან სულაც სამი ძახილის ნიშანი.

4. გაურკვეველი რჩება, სინტაქსურად ერთმანეთისაგან განსხვავდება თუ არა (და თუკი განსხვავდება, მაშინ ტერმინოლოგიურადაც უნდა განსხვავდებოდეს) „უბრალო ბრძანებით“ წინადადება და „მთქმელის გრძნობიანი ბრძანებით“ წინადადება („ძლიერი ბრძანების“ წინადადება). მაგალითად:

Sin dawereT am moTxrobis Sinaarsi.

Sin aucileblad dawereT am moTxrobis Sinaarsi!

Sin dawereT am moTxrobis Sinaarsi! (ესე იგი,

წარმოთქმულია ხმამაღლა, ან დაძაბული ხმით, გრძნობით).

**დანასკვი.** მცდარია, რომ თითქოს ბრძანებითობა მოითხოვს ძახილის ნიშანს. ძახილის ნიშანს მოითხოვს არა თვით ბრძანებითობა, არამედ მისი თანმხლები გრძნობა, ანუ **ბრძანების გაძლიერება**. ხოლო თუკი გრძნობა არ ახლავს, მაშინ გაუძლიერებელი ბრძანებითობა სულაც არ მოითხოვს ძახილის ნიშანს.

5. განსაზღვრებებს აკლია დანართი: გრძნობათა მეტ-ნაკლებად სრული ჩამონათვალი. ეს

საკითხი ფსიქოლოგიაშიც კი სადავოა – მით უმეტეს გაუგებარია მოსწავლისა თუ სულაც ენათმეცნიერისათვის! ამიტომ, გრძნობათა ჩამოთვლა სრული უნდა ყოფილიყო, ყოველ შემთხვევაში, გრამატიკის თვალსაზრისით – თუ რომელი განცდის გამომხატველი წინადადება ბოლოვდება ! ნიშნით (რაც, შესაძლოა, ფსიქოლოგიისთვისაც კი გეზის მიმცემი ყოფილიყო).

ეს ძალიან საინტერესო და მნიშვნელოვანი საკითხებია – როგორც გრამატიკის, ისე ლექსიკის, ფსიქოლოგიისა და ლიტერატურისათვის! ძალიან ფასეულია პედაგოგიკური თვალსაზრისითაც. ამაზე უკეთესი, მნიშვნელოვანი და საინტერესო რა უნდა ვასწავლოთ?! აი, მაგალითად, გრძნობათა როგორი ფაქიზი ელფერებია გასიტყვებული ქართულ ენაში: gawbileba, Sechuneba, Senatreba, afofineba, Sefofineba ან dafofineba და სხვა მრავალი. სხვა საკითხია, თუ რომელ კლასშია უმჯობესი ყოველივე ამის სწავლება.

**დანასკვი.** გრძნობათა მრავალფეროვნების საკითხი არ უნდა მიფუჩქნდეს და ჩამონათვალი უნდა იყოს შეძლებისამებრ სრული.

6. ასევე ძალიან არასრულია ის ჩამონათვალიც, რომელშიც გრძნობათა გარდა სხვა ქმედებებია – თუნდაც რომ გავაერთიანოთ ყველა წიგნში მოცემულები. აკლია: ქადილი, დამადლება, ყვედრება (საყვედურის თქმა), ნუგემისცემა, დატუქსვა, უარყოფა და სხვა მრავალი. განსაკუთრებით დაუშვებელია მილოცვის, კვებისა და მუქარის გამორჩენა. ყველა ხომ ამკარად ძახილის ნიშანს მოითხოვს!

დავაკვირდეთ, თუნდაც, აქ დაწერილ წინა წინადადებას – იგი ძახილის ნიშნით ბოლოვდება, მაგრამ ავტორს, დამწერს ამ ნიშნით რისი გამოხატვლა სურდა? რას გადმოგვცემს ეს ძახილის ნიშანი? – გადმოგვცემს იმას, რომ დამწერი ყურადღებას მიგვაქცევინებს რალაცაზე. ასევეა წინადადება: – iq rom Sexval, veRarafers dainaxav!

ესე იგი, აკლია აგრეთვე რალაცაზე **ყურადღების მიქცევინება, ყურადღების გამახვილება.** ჩვენი აზრით, ესეც უაღრესად არსებითი და მნიშვნელოვანია.

ძახილის ნიშანს მოითხოვს აგრეთვე მკვეთრი მტკიცებისა ან მკვეთრი უარყოფის წინადადებები, მაგალითად: ki! ara! vera! namdvilad Caval baRSi!

ara, ar Caval baRSi! arasdros! mudam! ueWvelad  
vizam amas!  
ver vizam amas! xvalve davwer amas! ar minda!  
araviTar SemTxvevaSi ar davwer amas! yvelgan! arsad!  
veravin!

ეს სიტყვები რომც ჩუმი (თუმცა, ცხადია, მტკიცე და დაძაბული) ხმით იყოს წარმოთქმული, მათში მაინც გამოხატულია ძლიერი დარწმუნებულობის გრძნობა.

ზოგ „განსაზღვრებას“ კი აქვს მიწერილი „და სხვა“, მაგრამ, როცა განსაზღვრებაში არაა მოცემული ცნების არსებითი ნიშანთვისება, დაუშვებელია ჩამოთვლის შეწყვეტა „და სხვა“-თი. გაუგებარია, რას ნიშნავს ეს „და სხვა“. მაგალითად, შედის თუ არა ამ „და სხვა“-ში უყოყმანობა? რაიმეს შეთავაზება?

მით უმეტეს, სხვა, მნიშვნელოვანი შემთხვევები არ უნდა იგულისხმებოდეს „და სხვა“-ში.

7. ყველა მსჯელობაში მოხსენიებულია მხოლოდ “მთქმელი”. ესეც არსებითადაა ნაკლები. თუნდაც წინა შემთხვევა ცხადად გვიჩვენებს, რომ ზოგჯერაა არა “მთქმელი”, არამედ “**დამწერი**”. ძახილის ნიშანი ხომ მხოლოდ წერილობით ტექსტებში იხმარება და, ისევე როგორც

სხვა სასვენი ნიშნები, ემსახურება აზრის დაზუსტებას, გამოკვეთას, დამატებითი აზრობრივი თუ გრძნობითი ელფერების **წერილობით** გადმოცემას!

8. ასევე არასრულია იმ ცალკეული სიტყვების ნუსხა, რომლებსაც დაესმის ძახილის ნიშანი. ჯერ ერთი, აკლია „სიტყვათა ჯგუფი“, აკლია აგრეთვე „სიტყვის ნაწევრები“. მეორეც, რაც უფრო მთავარია და თვალშისაცემი, აკლია ხმამაღალი სიტყვები, ყოველგვარი გრძნობისგან დაცლილი, უბრალოდ ხმამაღალი სიტყვები. ასეთებია, მაგალითად, ხმაურისა და ხმიანობის გამომხატველი ხმაბაძვითი სიტყვები: yiylivo! miau! brrr! wia-wia! Cuqu-Cuqu! au-au! wkap! wia-wia! lik-lik! Cxak-Cxuk! უფრო მეტიც, ჩურჩულით წარმოთქმულიც კი: CCC!

ყოვლად გაუმართლებელია ამგვარი სიტყვების გაერთიანება შორისდებულებში, როგორც ეს ზოგს ჰგონია. გავიხსენოთ: „შორისდებული – უცვლელი ბგერა, ბგერათა ჯგუფი ან სიტყვა, რომელიც ადამიანის გრძნობასა და (აქ უნდა იყოს არა „და“, არამედ „ან“ – **ზ.ვ.**) ნება-სურვილს გამოხატავს, მაგრამ ისე, რომ არ ასახელებს მას“ [4:181]; „შორისდებული ჰქვია უცვლელ მეტყველების ნაწილს (აჯობებდა „მეტყველების უცვლელი ნაწილი“ – **ზ.ვ.**), რომელიც გამოხატავს ადამიანის ამა თუ იმ გრძნობას“ [7:V, №30]; „შორისდებული ჰქვია ბგერას, ბგერათა კომპლექსს ან სიტყვას, რომელიც ადამიანს აღმოჰხდება პირიდან ... ვითარების განცდის გამო, როგორც მოკლე, უშუალო და სწრაფი გამოძახილი ამ განცდისა.“ [8:642] შორისდებული შეიძლება იყოს გამოძახილი ამა თუ იმ გრძნობასა, ან მოქმელის ნება-სურვილისა, ან გამოხატავდეს ფიცილს, ალერსს და სხვა [8:643-644]. ცხადია, შორისდებულებში ვერაფრით ვერ მოთავსდება ხმიანობის აღმნიშვნელი სიტყვები, მაგალითად, საკეტის ხმიანობისა „Cxak-Cxuk!“ – საკეტი შორისდებულს გამოსცემს?!

9. ამრიგად, მხოლოდ თანმხლები გრძნობის აღნიშვნა არასაკმარისია, შეიძლება უბრალო ხმამაღალი ხმიანობაც იყოს. ეს ნაკლოვანება უფრო ზოგადად ვრცელდება. უცხოური სალექსიკონო განსაზღვრებებიდანაც ცხადად ჩანს, რომ ძახილის ნიშნის არსებით ნიშანთვისებად მიჩნეულია აღნიშვნა მოქმელის გრძნობისა, რომელიც ახლავს ნათქვამს – თხრობითი წინადადება იგი, ბრძანებითი, კითხვითი თუ სულაც ცალკეული სიტყვები. ესე იგი, „განსაზღვრებებიდან“ უეჭველად გამომდინარეობს დანასკვი: ძახილის ნიშანი დაესმის მხოლოდ იმგვარი ნათქვამის ბოლოს, რომელსაც ახლავს მოქმელის გრძნობა. ეს დანასკვი კი უხეშად მცდარია! გამორჩენილია ძალიან აშკარა და ხშირი შემთხვევები (გარდა ხმაბაძვითი სიტყვებისა) – ეს, ალბათ, „განსაზღვრებათა“ ყველაზე მძიმე ნაკლოვანებაა.

ვთქვათ, ვინმე სხვას ეძახის, რამეს უყვირის, რადგან მისგან შორსაა. მაგალითად: ეზოდან მეხუთე სართულზე შესძახა ნიკომ ციალას: – gasaRebi aqa maqvs! ანდა, დედამ ჩამოსძახა შვილს: – mama dabrunda da Seni CanTa moitana! ამ წინადადებებში არაა და არც იგულისხმება არავითარი გრძნობა, რაც იქიდან ჩანს, რომ მოქმელი მსმენელთან ახლოს რომ ყოფილიყო, არ დაიძახებდა, არამედ იტყოდა ჩვეულებრივად და არც ძახილის ნიშნები იქნებოდა საჭირო: \_ gasaRebi aqa maqvs. \_ mama dabrunda da Seni CanTa moitana. მაშასადამე, ხმის ამაღლება გამოწვეულია არა გრძნობით, არამედ მხოლოდ იმით, რომ მსმენელი შორსაა!

ეს კიდევ უფრო მკვეთრად ჩანს კითხვა-ძახილის წინადადების შემთხვევაში. „განსაზღვრებათა“ მიხედვით, ?! ნიშნით ბოლოვდება მხოლოდ ისეთი წინადადება, რომელიც გადმოგვცემს თან შე-კითხვას და თან მოქმელის გრძნობას. ესეც აშკარად მცდარია. ვთქვათ, ყანის ერთი ბოლოდან

მეორე ბოლოში გადასძახა ზურიკომ თავის ძმას: – romeli saaTia?! აქ არავითარი გრძნობის ნატამალიც კი არაა, ესაა ჩვეულებრივი კითხვითი წინადადება, ოღონდ ძალიან ხმამაღლა დაყვირებული – რათა შორს მყოფ ძმას გაეგონა. ხოლო თუკი დავწერთ უძახილისნიშნოდ, მაშინ დაიკარგება ძლიერი ყვირილის, მთელი ძალით დაძახების აღნიშვნა, რაც დაუშვებელია.

ესე იგი, „განსაზღვრებანი“ არსებითადაა ნაკლული. მათში გამორჩენილია რამდენიმე შემთხვევა, მათ შორის ყველაზე მთავარი – ის, რომელმაც ქართულ ენაში თვით სახელწოდება მისცა! ნიშანს: ესაა **ნამდვილი ძახილის, ანუ დაძახების წინადადება**. წესით, განსაზღვრება ამით უნდა დაწყებულიყო! დაძახება – ყოველგვარი გრძნობის, ბრძანების, თხოვნის, გაფრთხილების, დალოცვისა და სხვათა გარეშე, ჩვეულებრივი დაყვირება მხოლოდ იმის გამო, რომ მსმენელი შორსაა!

ძალიან საკვირველია (ანუ განსაცვიფრებელია), რომ სხვადასხვა ენების მეცნიერულ-თეორიულ თუ სასწავლო გრამატიკებში არავის მოსვლია აზრად ასეთი სულ უბრალო რამ. როგორ გამორჩა ყველას ის, რაც მრავლად გვხვდება ცხოვრებაშიც და თითქმის ყველა დიდ პროზაულ ნაწარმოებშიც?! ეს ცხადად გვიჩვენებს, რომ თვით მიდგომა და მეთოდოლოგიური წინამძღვრებია მცდარი, რომ გრამატიკოსები, უბრალოდ, თავს არ იწუხებენ და არ ზრუნავენ ლოგიკურობაზე, თანმიმდევრულობაზე, აზრისა თუ მისი ჩამოყალიბების სიზუსტეზე, აღწერა-ჩამოთვლათა სისრულეზე – ანუ ყოველივე იმაზე, რაც მეცნიერულობის არსებაა და რის გარეშეც მეცნიერული გამოკვლევა თუ თეორია ხდება ზერელე, მიფუჩჩებელი, უვარგისი.

გრამატიკა უნდა იყოს მეცნიერება – და არა გაუაზრებელი დოგმების კრებული.

ანდა, მეთოდოლოგიური თვალსაზრისით: რა ქნას მოსწავლემ – მამლის „yiyliyo“-ს, უზარმაზარი კარადის დაცემის „brax“-ს, თუ ყანის ბოლოდან მთელი ძალით დაძახილს „romeli saaTia?“ ძახილის ნიშანი არ უნდა დაუსვას? და თუკი უნდა დაუსვას – რომელი წესის, ცნებისა თუ კანონზომიერების მიხედვით?

თუ საკუთარ გუჟანს ენდოს? მაშ, საზოგადოდ, რისთვის ვასწავლით გრამატიკას? ანდა, რა უფლება გვაქვს, ენობრივ შეცდომებზე ნიშანს რომ ვაკლებთ? ვინ დაადგინა, ვის გუჟანს როდის რა მოეჩვენება?

სიძნელეთა და ნაკლოვანებათა მთავარი მიზეზი ისაა, რომ მართებულად არაა გააზრებული ცნების არსებითი ნიშანთვისება. როგორც დავასაბუთეთ ზემორე, „მთქმელის გრძნობის გამოხატვა“ – მცდარია, რადგან ძალიან ვიწროა, კერძოა.

რის საფუძველზე ერთიანდება იმდენი სულ სხვადასხვაგვარი რამე ერთ ცნებაში? მხოლოდ ნებისმიერი ჩამოთვლის საფუძველზე?

ცხადია, რომ ასე არაა. ჩვენ გამოვკვეთეთ ის ნიშანთვისება, რომლის საფუძველზეც არსებითად განზოგადდა ცნება: **ძახილის ნიშანი, ზოგადად და არსებითად, არის აღმნიშვნელი მთქმელის მიერ რაიმეს გაძლიერებისა, ანუ აქცენტირებისა, ანუ გამოკვეთისა და ყურადღების გამახვილებისა**. სხვათა შორის, ნაწერის გვერდით, მინდორში რომ დასვავენ ხოლმე! ნიშანს, ანდა ტექსტშივე ფრჩხილებში რომ ჩასვავენ ხოლმე ძახილის ნიშანს – ამითაც იმას აღნიშნავენ, რომ იმ ადგილას რაღაცაა საყურადღებო, კარგი ან ცუდი, მაგრამ ყურადღების მისაქცევი. ასევე, საგზაო ნიშანი! აღნიშნავს: frTxilad, yuradRebiT iyaviT!

კერძოდ კი, გაძლიერება-გამოკვეთა შეიძლება იყოს:

1) წარმოთქმისას ხმის უბრალო ამაღლება, ანუ **დაძახება, ხმამაღლა ნათქვამი**, დაყვირება და სხვა (მხოლოდ იმის გამო, რომ მსმენელი შორსაა).

2) ხმის სხვაგვარი გაძლიერება – **დაძახული** ხმით წარმოთქმა (სხვადასხვა მიზეზით,

შეიძლება სუმრობითაც კი).

3) ხმაურისა და ხმიანობის გამომხატველი ხმაბაძვითი სიტყვებისა: yiyliyo! miau! rrrr! wia-wia! Cuqu-Cuqu! au-au! wkap! wia-wia! lik-lik! Cxak-Cxuk! brax! უფრო მეტიც, ჩურჩულით წარმოთქმულიც კი: CCC!

4) ნათქვამით მოქმელის უშუალო გრძნობის გამოხატვა – არა გრძნობის შესახებ თქმა, არამედ თვით უშუალო გრძნობის გამოხატვა: ან წინადადებით, ანდა შორისდებულით, ცალკეული სიტყვებით თუ სულაც სიტყვების ნაწყვეტებით. ჩვეულებრივი, არაგაძლიერებული ნათქვამი არის აზრის გამოხატვა და ინფორმაციის გადაცემა – გრძნობითი თანხლების გარეშე; ხოლო **ნათქვამში გრძნობის შერევა – ეს უკვე გაძლიერებაა, ექსპრესიაა**, თავისებური მარკირებაა (თვით გრძნობა რომც არ იყოს ძლიერი).

5) ნათქვამში (რომელიც, თავისთავად, გრძნობას არ გამოხატავს) მოქმელის გრძნობის შერევა – **გრძნობიანი ქმედების თანხმლები ნათქვამი**. მაგალითად, განკარგულება, დაცინვა თუ ქადილი – არა გრძნობები, არამედ სხვა ადამიანისკენ მიმართული სიტყვიერი ქმედებებია, მაგრამ მათ სათანადო გრძნობები ახლავს. ამიტომ მათი გადმოძვეტილი წინადადებაც ძახილის ნიშნით ბოლოვდება. ასევე, რაიმეს მიხვედრა თუ ყოყმანის შემდეგ გადაწყვეტილების მიღება გრძნობები არაა, მაგრამ მათაც ახლავს გრძნობები.

6) რაიმე საგნის, აზრისა თუ ცალკეული სიტყვის **გამოკვეთა** და მასზე **ყურადღების გამახვილება, მისი აქცენტირება**. ესაა აღნიშვნა იმისა, რომ ეს წინადადება არ არის ჩვეულებრივი, ნეიტრალური წინადადება, არამედ ისეთია, რომელიც, მოქმელის ან **დამწერის** აზრით, გამორჩეულ ყურადღებას იმსახურებს.

7) **სხვა პირის გამოკვეთა** და მისი ყურადღების მიქცევის მიზნით მისადმი მიმართვა, ესე იგი, ჩვეულებრივი გრამატიკული **მიმართვა** (შეიძლება იყოს რამდენიმესიტყვიანი, ანდა, პირიქით, მოკლე: Sen! ei! ee!).

ყველა შემთხვევაში, ზოგადად: ძახილის ნიშანი არის რაიმეს **გამოკვეთის, გაძლიერების, აქცენტირების** ნიშანი.

ძახილის ნიშნის ფსიქოლოგიური არსიც ესაა – გრძნობითი გამორჩევადობა, ანუ ნეიტრალურობის დარღვევა – რაღაცის გაძლიერება (ენობრივი გამორჩევადობა გამოკვლეულია ჩვენ მიერ, განწყობის ფსიქოლოგიის საფუძველზე [50]).

**პირველი დანართი – გრძნობათა სია:** სიამოვნება, უსიამოვნება, შვება, დაძაბვის გრძნობა, კმაყოფილება, უკმაყოფილება, სიხარული (აღფრთოვანების ჩათვლით), წუხილი (მონატრების, ტკივილის, შიმშილის, წყურვილის, მოწყენის ჩათვლით), ბედნიერების გრძნობა, უბედურების გრძნობა, მოწონება (აღტაცების ჩათვლით), დაწუნება (არმოწონების აზრით), აღშფოთება (ანუ ძლიერი არმოწონება), ბრაზი (მძინვარების, მრისხანებისა და დრტვინვის ჩათვლით), შური, შენატრება (ანუ „კეთილი შური“), ნატვრა (ოცნების ჩათვლით), ნდომა-სურვილი (წადილის, ანუ ძლიერი, გრძნობიანი ნდომა-სურვილის ჩათვლით), სინაზე, სიყვარული, სიძულვილი, ზიზღი, აღგზნება (აღტყინებისა და აფოფინების ჩათვლით), აღელვება, შფოთვა, შიში (შეკრთომის, შეძრწუნებისა და თავზარდაცემის ჩათვლით), წყენა, გულისდაწყვეტა, მობეზრება (მოყირჭება), უიმედობა (სასოწარკვეთილების ჩათვლით), გაწბილება, სირცხვილი, რიდი, სინდისის ქეჯნა, სინანული, დანანება, შებრალება, თანაგრძნობა, დაფოფინება, შეფოფინება, მოწიწება, თაყვანისცემა, გაკვირვება (გაოცებისა და გაოგნების ჩათვლით), შეცბუნება, იმედი, დარწმუნებულობის გრძნობა, გადაწყვეტილების თანმდევი შვება და გაბედულობა, მიხვედრის

თანმდევი შვება-სინარული (ფსიქოლოგიაში მას ეწოდება „აჰა-განცდა“)...

**მეორე დანართი – გრძნობიან თქმა-ქმედებათა სია:** ძლიერი ბრძანება (განკარგულება ან მკაცრი დავალება), აკრძალვა, გაფრთხილება, მოწოდება, წაქეზება, გამხნეება, მუქარა, კვენა, ქადილი, თხოვნა (ხვეწნა-ვედრების ჩათვლით), მისალმება ან დამშვიდობება (არა ყველა, არამედ გრძნობიანი), ნუგეშისცემა, წყნარება, მოფერება, შექება, განდიდება, მილოცვა, ლოცვა, დალოცვა, შელოცვა, ფიცლი, რჩევა-დარიგება, შეგონება, ჩაგონება, ჭკუის სწავლება, დაცინვა (გაქილიკების ჩათვლით), ნიშნისმოგება, დამცირება, გაკიცხვა, დაგმობა, წყრომა, ტუქსვა, უხეშობა, დამადლება, ყვედრება (საყვედურის თქმა), წყევლა, ლანძღვა, გინება, მიწვევა-მიპატიჟება, ძლიერი თანხმობა ან უარყოფა, გადაწვეტილება, გადაჭრით, გაბედულად რაიმეს თქმა, დარწმუნება...

თვითეული ეს ქმედება და შესაბამისი სიტყვების წარმოთქმა შეიძლება განხორციელდეს „უგულოდ“ ანუ გრძნობის გარეშე. ამის აღსანიშნავად დამწერი ძახილის ნიშანს არ იხმარს. მაშინ არც სათანადო წინადადება იქნება ძახილისა – გარდაიქცევა უბრალო ბრძანებით ან თხრობით წინადადებად.

**ყველა წინადადებას, რომლის ზმნა-შემასმენელიც ბრძანებით კილოშია, ვუწოდოთ brZanebiTi წინადადება.** ამ ცნებაში გაერთიანდება წინადადებები, რომლებიც გადმოგვცემს: განკარგულებას, დავალებას, თხოვნას, დალოცვას, შელოცვას, ლოცვას, წყევლას, გაფრთხილებას, მისალმება-დამშვიდობებას და სხვა. მორფოლოგიურად ხომ წყევლაშიც, დალოცვაშიც, ლოცვა-ვედრებაშიცა და უხეშ ბრძანებაშიც ზმნის ერთიდაიგივე ფორმაა – ბრძანებითი კილო. მაგალითად, ბრძანებითი კილოს ზმნა „iyos“ ესადაგება წყევლასაც, დალოცვასაც, ლოცვა-ვედრებასაც, უხეშ ბრძანებასაც და უხეშ აკრძალვასაც. ასევე, ზმნა „Semodi“ ესადაგება უხეშ ბრძანებასაც, ხვეწნასაც, მოწოდებასაც, წაქეზებასაც, დარიგებასაც, მიწვევასაც, თანხმობასაც.

ძახილის ნიშნით შეიძლება ბოლოვდებოდეს სულ სხვადასხვაგვარი წინადადებები (იხ. ზემორე). ყველა ამგვარ წინადადებას ვუწოდოთ **ძახილის წინადადება**. ამგვარად მივიღებთ ძალიან ბუნებრივ და ლოგიკურ ვითარებას: წერტილით ბოლოვდება თხრობითი წინადადება და უბრალო ბრძანებითი წინადადება (არა გაძლიერებული, არა გრძნობიანი); კითხვის ნიშნით ბოლოვდება მხოლოდ კითხვითი წინადადება და ძახილის ნიშნით ბოლოვდება მხოლოდ ძახილის წინადადება (მათ შორის, ბრძანება-ძახილისა ანუ ძლიერი ბრძანებისა და კითხვა-ძახილისა). ეს პედაგოგიკურ-მეთოდოლოგიური თვალსაზრისითაც გაცილებით უკეთესია: მოსწავლისათვის და, საზოგადოდ, ადამიანისათვის ძალიან არაბუნებრივია, რომ წინადადება ძახილის ნიშნით ბოლოვდებოდეს, მაგრამ იგი არ იყოს „ძახილის წინადადება“.

ამრიგად, **ძახილის წინადადება ეწოდება ისეთ წინადადებას, რომლითაც მთქმელის ან დამწერის მიერ რაიმეს აქცენტირება, გაძლიერება, რაიმეს გამოკვეთა, რაიმეზე ყურადღების გამახვილება ხდება** (დაწვრილებითი აღწერა იხ. ზემორე). **წინადადება ბოლოვდება ძახილის ნიშნით მაშინ და მხოლოდ მაშინ, როცა იგი ძახილისაა.**

ახლა განვიხილოთ უფრო რთული შემთხვევები. გავარკვიოთ, რომელი სასვენი ნიშნით უნდა ბოლოვდებოდეს ამგვარი წინადადებები: „dedam mkiTxa, es vin dawerao“. იგი არის არა კითხვითი, არამედ თხრობითი წინადადება და უნდა დაბოლოვდეს წერტილით. ეს, მე მგონი, არცაა საკამათო. მართებული შესაძლებლობებია:

1) dedam mkiTxa, es vin dawerao. (რთული ქვეწყობილი წინადადება, თხრობითი).

2) dedam mkiTxa: \_ es vin dawera? (ორი მარტივი წინადადება: ერთი – თხრობითი, მეორე – კითხვითი).

3) dedam mkiTxa: \_ es vin dawera?! (ორი მარტივი წინადადება: ერთი – თხრობითი, მეორე – კითხვა-დახილისა, რადგან იგულისხმება დედის გაბრაზება, გაკვირვება ან სხვა გრძნობა, მისივე შეკითხვის თანმხლები).

4) dedam mkiTxa, es vin dawerao! (რთული ქვეწყობილი წინადადება, დახილის, მთავარი წინადადებაა დახილისა, რადგან იგულისხმება არა დედის, არამედ მტკმელისა თუ დამწერის გაკვირვება, სიხარული ან სხვა გრძნობა).

5) dedam mkiTxa, es vin dawerao? (რთული ქვეწყობილი წინადადება, კითხვითი, მთავარი წინადადებაა კითხვითი, რადგან იგულისხმება არა დედის, არამედ მტკმელისა თუ დამწერის შეკითხვა: „მართლა დედამ მკითხა?“ მოსალოდნელი პასუხია „კი“ ან „არა“, და არა ის, თუ ვინ დაწერა).

6) dedam mkiTxa, Tu vin dawera es. (რთული ქვეწყობილი წინადადება, თხრობითი). და ასე შემდეგ.

ეს გარჩევა გვჭირდებოდა კიდევ უფრო რთული შემთხვევებისათვის. გავარკვიოთ, რომელი სასვენი ნიშნით უნდა ბოლოვდებოდეს ამგვარი წინადადებები:

daTvaleT, ramdeni wrea aq daxazuli  
moifiqreT, romeli ricxvia meti  
gavarkvioT, romeli zmna aris gardauvali  
daweron, Tu ra miaCniaT TavianT movaleobad ojaxSi

ამგვარ წინადადებათა დაბოლოება (და, ესე იგი, სინტაქსური რაგვარობა!) ქართული ენის სახელმძღვანელოთა ავტორებსაც კი ვერ გაურკვევიათ! მრავალ სახელმძღვანელოში (მათ შორის ქართულისაც!) ამგვარ წინადადებებს კითხვის ნიშანი აქვს ხოლმე დასმული, რაც დაუშვებელია – ისევე როგორც ზემორე გარჩეულ შემთხვევაში!

მიიჩნევენ, რომ საკითხი უნდა გადაწყვიტოს ორმა გარემოებამ: 1) შეიცავს თუ არა წინადადება კავშირს – თუკი შეიცავს, მაშინ ბოლოში დაისმისო წერიტილი, ხოლო თუკი არ შეიცავსო – მაშინ უნდა ვნახოთო სხვა რამე: 2) თუკი კითხვითი დაქვემდებარებული წინადადება მოითხოვს მოსაუბრისგან პირდაპირ პასუხს, მაშინ ბოლოში დაისმისო ისევე წერიტილი, ხოლო თუკი არ მოითხოვს, მაშინ დაისმისო კითხვის ნიშანი [11:39-40]. ამრიგად, კითხვის ნიშანი დაისმისო ერთადერთ შემთხვევაში: როცა გამოტოვებულია კავშირი და თან კითხვითი დაქვემდებარებული წინადადება მოითხოვს მოსაუბრისგან პირდაპირ პასუხს. ამ წესის მიხედვით ჩვენი პირველი სამი წინადადება უნდა დაბოლოვდეს კითხვის ნიშნით.

ამგვარი მიდგომა უსაფუძვლოა. წინადადების ბოლოს სასვენი ნიშნის დასმა არაა ცალკე გადასაწყვეტი საკითხი – იგი უნდა გადაწყდეს იმის მიხედვით, თუ სინტაქსურად როგორ გავი-აზრებთ წინადადებას. ამ თვალსაზრისით კი, ცხადია, კავშირის გამოტოვება-არგამოტოვებამ არ შეიძლება შეცვალოს რთული წინადადების რაგვარობა! სად გაგონილა, რომ კავშირის გამოტოვებით ბრძანებითი წინადადება კითხვით წინადადებად გარდაიქცეს ან პირიქით?! ან ის რა შუაშია, კითხვითი დაქვემდებარებული წინადადება მოითხოვს თუ არა მოსაუბრისგან პასუხს?!

დაუშვებელია, რომ წინადადების სინტაქსური გააზრება ამ ორ, სინტაქსურად არაარსებით რამეზე იყოს დამოკიდებული. სხვათა შორის, სხვა სახელმძღვანელო ჩვენეულ მიდგომას უჭერს მხარს: „თუ რთულ ქვეწყობილ წინადადებაში კითხვითია მხოლოდ დამოკიდებული

წინადადება, მთავარი კი – არა, მთლიანად ასეთი წინადადება კითხვითი არ არის და, ცხადია, მის ბოლოს წერტილი დაისმის და არა კითხვის ნიშანი“ – ყოველგვარი კავშირებისა და მოთხოვნილი პასუხების გარეშე [13:153].

გავარკვიოთ ეს სადაო საკითხი. დასახელებული სახის წინადადებები არის რთული ქვეწყობილი წინადადებები (პირდაპირდამატებითი). მათი მთავარი წინადადება შედგება მხოლოდ ერთი, პირველი სიტყვისაგან, ხოლო ის, რაც მოსდევს მძიმის შემდეგ, არის დაქვემდებარებული წინადადება (ყოველ მათგანში შეიძლება ვიგულისხმოთ გამოტოვებული კავშირი „Tu“ – ისე, როგორცაა მეოთხე წინადადებაში).

ზემორე გავარჩიოთ ამდაგვარივე წინადადება, განსხვავება ერთია: პირველ შემთხვევაში მთავარი წინადადება იყო თხრობითი, ახლა კი მთავარი წინადადება ბრძანებითია. ესე იგი, ვიხილავთ ამგვარ წინადადებებს: უკავშირო რთული ქვეწყობილი წინადადება (პირდაპირდამატებითი ქვეწყობით), რომლის მთავარი წინადადების შემასმენელი არის ზმნა ბრძანებით კილოში; ხოლო დაქვემდებარებული წინადადება (ცალკე აღებული) – კითხვითია.

თუკი ამგვარ წინადადებებს კითხვის ნიშნით დავაბოლოვებთ, მაშინ მთავარ წინადადებას გავხდით კითხვით წინადადებად, რაც ძირეულად შეცვლის მთლიანი რთული წინადადების შინაარსს! მართლაც, განვიხილოთ ამგვარი წინადადება:

girCevnia, is daTvalo, ramdeni aso gaqvs dawerili? – აქ მთქმელი მსმენელს კი არ ავალებს რამეს, არამედ ეკითხება, გირჩევნია თუ არ გირჩევნიაო. მაგრამ თუკი დავალება გვსურს, ასე უნდა დავწეროთ: girCevnia, is daTvalo, ramdeni aso gaqvs dawerili. ხოლო თუკი გრძნობიანი, გაძლიერებული ბრძანება გვსურს, მაშინ ასე უნდა დავწეროთ: girCevnia, is daTvalo, ramdeni aso gaqvs dawerili!

მაშასადამე, როცა მთავარი წინადადება არის ბრძანებითი წინადადება, მთელ წინადადებას უნდა დავუსვათ ან წერტილი, ან ძახილის ნიშანი – იმიტომ, რომ თუკი დავსვამთ კითხვის ნიშანს, მთავარი წინადადება ხდება კითხვითი! ჩვენ კი ბრძანება-დავალება გვსურდა – და არა შეკითხვა!

განხილულ მაგალითებში გადმოცემულია არა ძლიერი ბრძანება, არამედ დავალება. ამიტომ შეიძლება დაიწეროს ასე:

1. moifireT, romeli ricxvia meti.

2. moifireT, romeli ricxvia meti: (თუკი აქვე მოსდევს შესადარებელი რიცხვების ჩანაწერები).

3. moifireT, romeli ricxvia meti! (თუკი მართლაც გაძლიერებული ბრძანებაა, ანუ გრძნობიანი ბრძანებაა, მაგალითად, მაშინ, როცა მოსწავლეებმა არ შეასრულეს დავალება და უკმაყოფილო მასწავლებელი მათ უბრძანებს, ახლავე შეადარეთ რიცხვები).

4. moifireT: romeli ricxvia meti? (აქ რთული ქვეწყობილი წინადადება აღარაა, იგი გაყოფილია ორ ცალ-ცალკე მარტივ წინადადებად, მეორე წინადადება კითხვითია და ამიტომ დავაბოლოვებთ ? ნიშნით).

ეს მეოთხე შესაძლებლობა, ჩვენი აზრით, სტილისტიკურადაა ყველაზე უარესი, თუმცა სინტაქსურად გამართულია. ხოლო წინადადება “მოიფიქრეთ, რომელი რიცხვია მეტი?” – არა მხოლოდ სტილისტიკურად, არამედ აგრეთვე სინტაქსურადაც მცდარადაა აგებული!

5. moifireT, romeli ricxvia meti? (აქ მთავარი წინადადება კითხვითია, ესე იგი, მთქმელი არაფერს არ გვავალებს, არამედ გვეკითხება – უკვე მოიფიქრეთ თუ ვერაო).

მეხუთე სულ სხვა შინაარსის წინადადებაა, ვიდრე პირველი ოთხი! მართლაც, პირველი ოთხი მოითხოვს ამგვარ პასუხს: – მეტია ესა და ეს რიცხვი. ხოლო მეხუთე სულ სხვაგვარ პასუხს მოითხოვს: – არა, ჯერ არ მოგვიფიქრებია; ანდა: – კი, უკვე მოგვიფიქრეთ.

მაშასადამე, თუკი განხილული სახის ქვეწყობილ წინადადებას დავაბოლოვებთ კითხვის ნიშნით, მაშინ სულ დაგვეკარგება ის შესაძლებლობა, რომ ნამდვილი კითხვითი წინადადება დავწეროთ (იმგვარივე ქვეწყობით)! მაშინ ის როგორღა დაწეროთ, რომ გვანტერესებს, მოფიქრებული აქვს თუ არა აქვს?

ამდაგვარივე ლოგიკით უნდა გაირჩეს შემდეგი წინადადებები:

გაარკვიეთ, ამ წინადადების რამდენი სიტყვაა მრავლობით რიცხვში.

გაარკვიეთ, ამ წინადადების რამდენი სიტყვაა მრავლობით რიცხვში!

გაარკვიეთ, ამ წინადადების რამდენი სიტყვაა მრავლობით რიცხვში?

გიბრძანებ, ახლავე წახვიდე!

მსახურო, მსურს, ხმალი გამიპრიალო!

მინდა, მოთხრობის შინაარსი დაწეროთ.

გავალებთ, მოთხრობის შინაარსი დაწეროთ.

გავალებთ, მოთხრობის შინაარსი დაწეროთ!

მე ვოცნებობ, რომ ფეხით შემოვიარო საქართველო.

მე: ნეტა საქართველო ფეხით შემოვიარო!

გუშინ მე ვოცნებობ, რომ ფეხით შემოვიარო საქართველო!

მე ვოცნებობ ძალიან შემებრაღა ის ბავშვი.

ძალიან შემებრაღა მე გუშინ ის ბავშვი!

როგორ შემებრაღა მე გუშინ ის ბავშვი!

სამწუხაროდ, ასე მოხდა.

სამწუხაროა, რომ ასე მოხდა.

სამწუხაროა, რომ ასე მოხდა!

რა სამწუხაროა, რომ ასე მოხდა!

შერცხვენის ღირსი იყო ის მაშინ.

შერცხვენის ღირსი იყო ის მაშინ!

მე მგონი, ის მაშინ შერცხვენის ღირსი იყო.

ბავშვობაში მე აღმაფრთოვანებდა ცხოველთა სამყარო.

რა საოცარია, რა აღსაფრთოვანებელია ცხოველთა სამყარო!

რა კარგი იყო ბავშვობაში ცხოველთა სამყაროთი აღფრთოვანება!

აი, ასეთი გამოწვლილვითი ჩაკვლევა, ახლებურად გააზრება და დამუშავება დასჭირდა ერთი შეხედვით თითქოს სულ უბრალო საკითხს, რომელსაც სასკოლო გრამატიკა სულ მოკლედ „მოათავებს“. მაგრამ საქმე არც მხოლოდ სასკოლო გრამატიკით ამოიწურება. როგორც ვნახეთ, მეცნიერულ გრამატიკაშიც საკითხი სრულიად მოუგვარებელი ყოფილა.

### **13. საკითხები მორფოლოგიიდან: არსებითი სახელის რაობა და სხვა**

სხვადასხვა ენაში საერთო კანონზომიერებანი მუცავნდება. მაგრამ ამან არ უნდა დაჩრდილოს ამა თუ იმ ენის შესწავლისას ამ ენის კონკრეტული თავისებურებანი... ერთი ენის გრამატიკის მეშვეობით მეორე ენის გაჯნობა ისევე შეუძლებელია, როგორც შეუძლებელია ერთი ქალაქის გეგმის მიხედვით მეორე ქალაქის ადგილმდებარეობის, უბნების, ქუჩების გარკვევა. – *არნოლდ ჩიქობავა.*

უკიათი ზავშვენი მოთქვამენ: – ჩვენ ჩვენი ვერ გავვაქვს და მშობლები ნიშნისმოგებით ამზობენ, ხომ ისწავლეს ჯაჟა ამ უმერერებმაო!

ფიქსნი კარნი ამზობენ: – თუ ვინიერზაა და ჩვენი წდა ამო აღმოჩნდება, ჩვენ ისე ფიქსლად ავლრიადღებთ, რომ დედამინა ყირა-ყირა ტრიადოს დაინყემს!

– დაე, იმხიარულონ, რამდენიერ უნდათ, ჩვენ მათ მაინერ გავაუბედურებთ! – თქვეს ზოროტებმა, რომელნიერ გასრქეროდნენ ამ გულნარმტარ სანახაობას – ქორონიოს. – ნიკა, V კლ.

ახლა განვიხილოთ ერთი ძირეული მაგალითი მორფოლოგიიდან: სიტყვების დაჯგუფება „მეტყველების ნაწილთა“ 10 ჯგუფად. ეს საყოველთაოდ გავრცელებული და დამკვიდრებული კლასიფიკაციაა. მისი შინაგანი გაუმართაობა და ლოგიკური წინააღმდეგობრიობაც ცნობილია, რაც მეცნიერებაშიც ვერ მოგვარებულა და დღემდე სადაოა [16]. და მაინც, ისე ვასწავლით ბავშვებს, თითქოს საღვთო რჯული ყოფილიყოს.

„მეტყველების ნაწილები“, თუკი ვიტყვით მეცნიერულად, ესაა ენის სიტყვების მთელი ერთობლიობის **კლასიფიკაცია** ანუ **დაჯგუფება** (იხ. აგრეთვე [15:84-85]; სავსებით ვეთანხმებით ავტორს იმაშიც, რომ ტერმინი „მეტყველების ნაწილები“ უვარგისია). § 10-ში ჩვენ დაწვრილებით ჩამოვყალიბეთ, თუ რას ნიშნავს კლასიფიკაცია. ხოლო კლასიფიკაციის გარეშე მეცნიერება არ არსებობს. ამასთან, კლასიფიკაცია მეცნიერულია მხოლოდ მაშინ, როცა დაცულია § 10-ში აღწერილი ყველა პირობა. კერძოდ, მორფოლოგიის შემთხვევაში, უნდა ჩამოყალიბდეს მკაფიო (და არა ბუნდოვან-ორაზროვანი) **მორფოლოგიური წესი დაჯგუფებისა, რომლის მიხედვითაც ქართული ენის უკლებლივ ყველა სიტყვა განაწილდება თანაუკვეთ ჯგუფებში**. ესე იგი, უკლებლივ ყველა სიტყვაზე უნდა შეგვეძლოს იმის ერთმნიშვნელოვნად გარკვევა, თუ რომელ ჯგუფს ეკუთვნის იგი. მაგალითად, რაკი „მეტყველების ნაწილებს“ შორის არაა ცალკე ჯგუფები „მასდარი“ და „მიმღება“, ამიტომ ყველა მასდარი და ყველა მიმღება უნდა მკაფიოდ მიეკუთვნოს ან „არსებით სახელებს“, ან „ზედსართავ სახელებს“, ან „ზმნებს“, ან... თანაც, დაუშვებელია, რომ რომელიმე სიტყვა ერთდროულად მოხვდეს ორ სხვადასხვა ჯგუფში, მაგალითად, ერთდროულად იყოს არსებითი სახელიცა და ზმნაც.

პირველივე წინააღმდეგობა: § 13-ში ჩვენ განვიხილეთ ხმიანობის აღმნიშვნელი ხმაბაძვითი სიტყვები. დავასაბუთეთ, რომ ისინი არ განეკუთვნება შორისდებულებს. მაგრამ მაშინ „მეტყველების ნაწილთა“ რომელ ჯგუფში შედის „yiylivo“, „brax“ თუ „Cxak-Cxuk“? ცხადია, არცერთში! მაშ, მეთერთმეტე ჯგუფი დავუმატოთ? თუ შორისდებულის განსაზღვრება შევცვალოთ (ასე გზადაგზა)? მაგრამ ეს მეორე გზა უიმედო ჩანს, რადგან, vaSa-სა და Cxak-Cxuk-ს არც სემანტიკურად და არც მორფოლოგიურად არსებითი არაფერი აქვს საერთო. ამიტომ მათი ერთ ცნებაში გაერთიანება ძალიან გაჭირდება.

გრამატიკის ახალი სახელმძღვანელოს ავტორსაც უგრძნია ეს სირთულე და მას (ისევე როგორც ძახილის წინადადების შემთხვევაში [§ 13]) გვერდი აუარა: ამგვარი სიტყვების მთლად გადაყრა სცადა – ისინი „არასამეტყველოაო, უხერხულიაო“ [14:25]. ოღონდ, სიძნელისთვის გვერდის ავლამ ვერც აქ გაამართლა: დაუშვებელია იმგვარი სიტყვების ენიდან გადაყრა, როგორებიცაა: yiylivo, miau, wkap, brax, Cuqu-Cuqu, Cxak-Cxuk და სხვა მრავალი. მით უმეტეს, სწორედ მათგანაა წარმოებული მშვენიერი ხმაბაძვითი სიტყვები: wkapuni, dawkapuneba, wkaruni, wkriali, braxuni, braxuna, Cxakuni, Cxaruni, Cxikini, uCxikinebs, Cxreka, mCxrekeli და სხვა უამრავი. ამგვარი სიტყვები სათაკილო კი არაა, არამედ, პირიქით, ჩვენი სიმდიდრეა:

ქართული ენის ერთერთი თავისებურება სწორედ ამგვარი სიტყვების საოცარი სიუხვეა!

შემდეგ, გაუგებარია, სად მოვაქციოთ ლოკატივები: win, ukan, gareT, zemoT... თუკი ესენი ზმნიზებია, მაშინ რა ვუყოთ გამოთქმებს `saxlis win~, `saxlis ukan~, `saxlis gareT~ და სხვა – „ზმნიზება თანდებულის ფუნქციით“ [8:623]? მაგრამ იქნებ პირიქითაა – თანდებული ზმნიზების ფუნქციით? ზმნისწინები სადღა მოვაქციოთ? „ზმნისწინი იგივეა ზმნისათვის, რაც თანდებული – სახელისათვის“ [8:267]; თვით აკ. შანიძის მართებული გამოკვლევით, ქართველურ ენებში მრავალი ზმნისწინი და თანდებული საერთო წარმომავლობისაა, თანაც, სწორედ ლოკატივისაგანაა წამომდგარი!

saxlsa Sina vida → saxlsa Sevida → saxlSi Sevida  
სადაც უკანასკნელ, თანამედროვე წინადადებაში, არსებითად, ორჯერაა (გამეორებულია) ერთიდაიგივე ლოკატივი Sina:

saxlsaSina Sinavida.

ასევეა: qalaqiT-gan gan-vida → qalaqidan gavida [8:267]. ყოველივე ამის გამო თანდებულები და ზმნისწინები ერთ ჯგუფში უნდა იყოს, ალბათ, ზმნიზებთან, მაგრამ მაშინ აკლდება ერთი ჯგუფი (?) და შესაცვლელი იქნება ზმნიზების განსაზღვრებაცა და, ალბათ, ტერმინიც...

გრამატიკის ახალი სახელმძღვანელოს ავტორსაც უგრძნია მორფოლოგიური დაჯგუფების სირთულე და მას კვლავ გვერდი აუარა: “სიტყვათა მთელი მარაგი იყოფა **9-10** ძირითად კლასად” [14:80]. მაგრამ, ჯერ ერთი, მეზუთეკლასელს მათემატიკის მხრივ არ ესმის, რას ნიშნავს “**9-10**”; მეორეც, რომც ესმოდეს, ყოვლად მიუღებელია ბავშვისთვის ასეთი დაუზუსტებელი ცნობის მიწოდება, როცა საქმე **ძირითად კლასიფიკაციას** ეხება (“ჯერ თქვენ გაარკვიეთ და მე მერე მასწავლეთ” – ბუნებრივი აზრია)!

ტრადიციულ უნივერსალისტურ გრამატიკას (ისედაც მრავალი სიძნელე კი ჰქონდა, მაგრამ) ქართულად გადმოთარგმნისა და მის თარგზე ქართული ენის ჭრა-კერვისას სიძნელენი გაუათკეცდა! „რაკი მეტყველების ნაწილები მორფოლოგიაში განიხილება, ბუნებრივი იქნება, რომ კლასიფიკაცია ემყარებოდეს მორფოლოგიურ პრინციპს. ასეთმა კლასიფიკაციამ უნდა ასახოს ენათა მორფოლოგიური სტრუქტურის თავისებურებანი. ეს კი ვერ იქნება უნივერსალური, ვინაიდან მორფოლოგიური სტრუქტურის თვალსაზრისით სხვადასხვა ენაში სხვადასხვა მეტყველების ნაწილები შეიძლება არსებობდეს“ [16:621]. სავსებით ვეთანხმებით ამას (უფრო ღრმა განხილვისათვის იხ. [7]).

საზოგადოდ, რაც იმპერიალიზმი და გლობალიზმია პოლიტიკაში, ისაა **უნივერსალიზმი** ჰუმანიტარულ მეცნიერებაში!

ახლა მთავარი – რა არის **არსებითი სახელი**? „არსებითი სახელი ჰქვია საგნების აღმნიშვნელ სიტყვათა კლასს“ [14:82] (არც მასწავლებლის მეთოდ-სახელმძღვანელოშია რაიმე დაზუსტება [15:86-87]). ეს ახალი განსაზღვრება ხელოვნურადაა გართულებული, არსებითად, იგი არაფრით სჯობია ძველს, ხოლო სიზუსტის თვალსაზრისით – უარესიცაა. მართლაც, სიტყვათა კლასს კი არ ჰქვია „არსებითი სახელი“, არამედ ცალკეულ სიტყვებს ჰქვია; ხოლო სიტყვათა კლასს ჰქვია არა „არსებითი სახელი“, არამედ – „არსებით სახელთა კლასი“ ანუ „არსებით სახელთა ერთობლიობა“.

ძველი განსაზღვრებაა: „საგნის აღმნიშვნელ სიტყვას არსებითი სახელი ეწოდება“ [12] (ხოლო „მოქმედებისა ან მდგომარეობის აღმნიშვნელ სიტყვას ზმნა ეწოდება“). ამ

განსაზღვრებებში რამდენიმე უხეში შეცდომაა.

1. თუკი არსებითი სახელი მორფოლოგიური ცნებაა, მაშინ იგი უნდა განისაზღვროს მორფოლოგიურად. „განსაზღვრება“ განსაზღვრავს არა მორფოლოგიურ, არამედ ლექსიკოლოგიურ-სემანტიკურ-სემასიოლოგიურ ცნებას. მაგრამ მაშინ მისი ადგილი არაა მორფოლოგიაში. ამ შეუსაბამობამ არ შეიძლება არ წარმოშვას წინააღმდეგობანი. და წარმოშობს კიდევ.

2. „საგნობრიობა – აი არსებითი სახელის არსებითი ნიშანი, მისი ნიშანდობლივი მხარე“ [8:37] მაგრამ რა არის „საგანი“? მეთოდოლოგიურად (და, მით უმეტეს, პედაგოგიკურ-მეთოდოლოგიურად) დაუშვებელია ერთი უცნობის „განსაზღვრება“ სხვა, უარესი უცნობის საშუალებით [§ 9]. „საგანი“ – გაცილებით უფრო რთული ცნებაა, ვიდრე „არსებითი სახელი“. არსებით სახელს, სათანადო სწავლების პირობებში, კარგად გაიაზრებს საშუალო მერვეკლასელი მოსწავლე, ხოლო „საგანი“ – ფილოსოფიაში ერთერთი რთული, სადავო ცნებაა. ნივთიერი საგანი ასე თუ ისე გასაგებია (ესეც საკმაოდ გაუგებარია), მაგრამ არანივთიერი? გაუგებარია, მაგალითად, არის თუ არა „საგანი“: ვაჟკაცობა, მგლობა, ყოფნა, ალილობა, შიში, ყოყმანი (ეს უფრო მოქმედებაა), ადგზნება (ესეც), ადგზნებულობა (ეს უფრო მდგომარეობაა), დაღლილობა (ესეც), არეულობა (ესეც), სიწითლე (ეს უფრო თვისებაა ან მდგომარეობა), სიმაღლე (ესეც), არაგულწრფელობა (ესეც) და სხვა მრავალი. თუკი ეს ყოველივე – საგნებია, მაშინ ყველაფერი „საგანი“ ყოფილა და ამ ცნებას საზრისი ეკარგება. მაშინ გაუგებარია, რატომ არაა „საგანი“, მაგალითად: ერთი, ორი, მესუთედი, მაღალი, დაღლილი, წითელი, ბუთხუზა და სხვა.

სინამდვილეში „არსებითი სახელი“ – ვერაფრით ვერ განისაზღვრება სემანტიკურად, რადგან ჯერ უნდა ვიცოდეთ, რა არის „სახელი“ – ეს კი უეჭველად მორფოლოგიური ცნებაა! ცნების არსებითი ნიშანთვისება სემანტიკის მიღმაა და ამიტომაც, ბუნებრივია, ყოველთვის წინააღმდეგობაში აღმოვჩნდებით, როცა სემანტიკურად შევეცდებით ამ ცნების განსაზღვრებას!

სინამდვილეში სიტყვის სახელობა დამოკიდებულია არა სიტყვის მნიშვნელობაზე, არამედ მის გრამატიკულ, კერძოდ, მორფოლოგიურ ფორმაზე.

3. რუსული და ევროპული ენები ერთმანეთისაგან ასხვავებს საწყისის (მასდარის) „სახელურ“ და „ზმნურ“ ფორმებს, ქართული – ვერა:

<i>რუსული:</i>	<b>пение</b>	<b>петь</b>	<b>(песня)</b>
<i>ინგლისური:</i>	<b>to sing</b>	<b>singing</b>	<b>(song)</b>
<i>ქართული:</i>	mRera	mRera	(simRera)

და კიდევაც გაუგებარია, რას მივაკუთვნოთ: mRera, simRera (ეს – არსებითი სახელიაო [8:37]), rbena, sirbili, xtoma, gadaxtoma, axtoma... შემდეგ: asaxtomi, amxtomi, mxtomeli... და თუკი ესენი არაა სახელები, მაშინ: saxtomi, saxtunao, saweri, naweri, werili?... განა შეიძლება, რომ naweri, werili და matarebeli არ იყოს არსებითი სახელი? ანდა, მაშინ რა ვუყოთ სხვა მიმღებებს: maswavlebeli, mrexceli და სხვა, რომლებიც თითქოს არ განეკუთვნებოდ არსებით სახელებს?! [8:37].

სასკოლო გრამატიკაში მასდარები სახელებს არ განეკუთვნება. მაგრამ სახელიდან -oba ბოლოსართით წარმოებული სიტყვები ხომ ნამდვილად და უეჭველად სახელებია, მაგალითად, vaJkacoba [8:37]; მაგრამ ისინიც რომ შესაბამისი ზმნების მასდარებია? მართლაც: burTaoba\burTaobs, didoba\didobs, kacoba\kacobs, vaJkacoba\vaJkacobs. წინააღმდეგობა აშკარაა.

არნ. ჩიქობავას თანახმად, ქართულ ენაში არ არსებობს ზმნის საწყისი, ამიტომ უმჯობესია ტერმინი “**მასღარი**”. მასღარი უფრო ახლოსაა არა ზმნურ ინფინიტივთან (**петь, singing**), არამედ სახელურ ფორმასთან (**пение, to sing**); ყველა შემთხვევაში, გარკვევით და ერთმნიშვნელოვნად, მასღარიცა და მიმღეობაც – სახელებია: მასღარი არის ნაზმნარი არსებითი სახელი, მიმღეობა – ნაზმნარი ზედსართავი სახელი [6:012,074-077].

და საზოგადოდ: მიმღეობა – წმინდად მორფოლოგიური ცნებაა და ამიტომ სრულიად დამოუკიდებელია (არა გამომრიცხავია!) „არსებითი სახელისაგან“ – რომელიც არა მორფოლოგიური, არამედ „შინაარსის მიხედვით“ [8:37] განზოგადებული ცნებაა.

4. ახლა წარმოვიდგინოთ, რომ ჩვეულებრივი არსებითი სახელი მორფოლოგიურად გართულე-ბულ ფორმაშია, მაგალითად: ukacobaSic, naxerxiskenve... რა გავუხერხოთ ამგვარ სიტყვებს (გინდ პედაგოგიკურ-მეთოდოლოგიურად და გინდ მეცნიერულად, სულერთია)? საქმე ისაა, რომ მორფოლოგია იწყება „მეტყველების ნაწილებით“, სხვა რამ ჯერ არაა შემოღებული, ამიტომ არც სიტყვის მორფოლოგიური ანალიზის უფლება (მოსწავლის შემთხვევაში – ცოდნა) გვაქვს. როგორც ითქვა ზემორე, მეცნიერებაში „შეკრული წრეები“ დაუშვებელია!

შემდეგ, ჩამოთვლილი სიტყვები, რაღაც აზრით, „არსებითი სახელები“ აღმოჩნდება. მაგრამ მაშინ გაუგებარია, არის თუ არა, ანდა რატომ არაა არსებითი სახელები მათთან ფორმითაც და შინაარსითაც სულ ახლოს მყოფი სხვა სიტყვები: gaaukacriela, ukacrieli, gadanaxerxi, gadasaxerxi... ანდა, თუკი gadaxerxva და gadaxerxilTan – არსებითი სახელებია, მაშინ რატომ არაა არსებითი სახელი gadavxerxoT?

gadaxerxva-ც ხომ მოქმედებას აღნიშნავს, მაგრამ მაინც არსებითი სახელია!

ერთი საინტერესო წინააღმდეგობაც ჩნდება. მაშ, მოქმედებისა ან მდგომარეობის აღმნიშვნელი სიტყვები ზმნებია? თვითონ სიტყვები moqmedeba და mdgomareoba – რას აღნიშნავს? შესაბამისად, მოქმედებასა და მდგომარეობას! ესე იგი, ზმნები ყოფილა? „moqmedeba“ სიტყვაზე უფრო მეტად სხვა რომელი სიტყვა შეიძლება აღნიშნავდეს მოქმედებას?!

საბოლოოდ, მორფოლოგიური კლასიფიკაცია იმდენად წინააღმდეგობრივია და აბდაუბდა, რომ თვით გრამატიკის ახალი სახელმძღვანელოს მხოლოდ ერთ გვერდზე 4 ლოგიკური შეცდომაა [14:84]: 1) „სულიერი ეწოდება ყველა ცოცხალ არსებას“ – მაშინ როდესაც მცენარე ცოცხალია, მაგრამ არაა სულიერი, რასაც თავად ავტორიც აღნიშნავს მასწავლებლის მეთოდ-სახელმძღვანელოში [15:88-89] და საკუთარ თავს ეწინააღმდეგება;

2) სულიერთა ჩამოთვლის შემდეგ ავტორი წერს: „კიდევ რამდენიმე ასეთი ჯგუფი გამოიყოფა“, რამდენიმე აბზაცის ქვემოთ კი ჩამოთვლილია ცალკე ჯგუფად "კრებითი სახელები": xalxi, jari, naxiri, fara, jogi, gundi, ojaxi... ხოლო სულიერთა მაგალითებში არ ყოფილა დასახელებული არცერთი კრებითი სახელი. ამიტომ წამკითხველს ისეთი შთაბეჭდილება რჩება, რომ ცალკე ჯგუფად ჩამოთვლილი კრებითი სახელები არ განეკუთვნება სულიერებს.

შემდეგ, გაურკვეველი რჩება, არის თუ არა სულიერთა სახელები, მაგალითად: Tvali (არა ამოგლეჯილი, არამედ ცოცხალი ადამიანისა – Cemi Tvali!), tani, tvini, mixvedra, goneba, grZnoba, sixaruli, sunTqva, sulii (!), sicocxle, cocxali და მისთანანი. ყველა ამ მაგალითის გარკვევა, ისევე როგორც მცენარეთა საკითხის გარკვევა, ყოვლად აუცილებელია, რადგან სწორედ ესენია ცნების მოცულობის კიდურა დადებითი და მახლობელი უარყოფითი მაგალითები [§ 10].

3) „საკუთარი ჰქვია ისეთ არსებით სახელს, რომელიც მხოლოდ ერთ საგანს ეკუთვნის, მაგალითად: პაატა, ნინო, თბილისი, ენგური...“ განა პაატა ან ნინო „მხოლოდ ერთ საგანს ეკუთვნის“? საქართველოში ათასობითაა ნინო. გარდა ამისა, საქართველოში რამდენიმეა სოფელი მუხიანი და სხვა.

4) მეორე მხრივ, იმავე გვერდზე ავტორი მიიჩნევს, რომ „mze“ – საზოგადო სახელია. მაგრამ – განსხვავებით სახელებისაგან nino და muxiani – სახელი „mze“ სწორედ რომ „მხოლოდ ერთ საგანს ეკუთვნის“. მაშ რატომა იგი საზოგადო? mTvare? marsi ან venera (ვეფლისხმობთ, ცხადია, ციურ სხეულებს – და არა ადამიანის საკუთარ სახელებს)? orioni? irmis naxtomi? Rriankali? ყოველი მათგანი „მხოლოდ ერთ საგანს ეკუთვნის“ და რატომ არაა საკუთარი სახელი?

ავტორი არც მასწავლებლის მეთოდ-სახელმძღვანელოში არკვევს ამ საკითხებს, რომლებიც ბავშვის დონეზეც კი გაუგებარია და წინააღმდეგობრივი. საზოგადოდაც, თუკი საკუთარი სახელები მხოლოდ გეოგრაფიული სახელწოდებებითა და ადამიანთა სახელ-გვარებით შემოიფარგლება [8:38], მაშინ რა ვუყოთ შინაურ ცხოველთა საკუთარ სახელებს (yurSa, muria, laquca, bombora, TvirTvila), გემებისა თუ შენობების საკუთარ სახელებს (avrora, bigli, kremli, parTenoni) და სხვა მისთანას?

ამკარაა, რომ ტრადიციული მორფოლოგია ყოველმხრივ ჩიხშია მოქცეული.

საზოგადოდ კი, „მეტყველების ნაწილების“ თემა არ ეკუთვნის მორფოლოგიას, იგი ლექსიკოლოგიისაა! ეს უკვე აღიარებულია თანამედროვე მეცნიერებაში [9\*:206-210].

მორფოლოგიური ცნების განსაზღვრების დამყარება სიტყვის მნიშვნელობაზე ყოველად გაუმართლებელია პედაგოგიკურ-მეთოდიკური თვალსაზრისითაც. მორფოლოგიის ტრადიციული აგების მთავარი საყრდენი არის **შეკითხვების დასმის ხერხი**. § 10-ში ითქვა, რომ ეს ხერხი არ ამართლებს, რადგან ბავშვს ძლიერ უძნელებს იმას, რაც მისთვის ისედაც ყველაზე ძნელია გრამატიკაში: სიტყვის **შინაარსისაგან** განყენება და გრამატიკული **ფორმის** გაცნობიერება. გრამატიკის სწავლების ერთერთი უმთავარესი სიძნელეა შინაარსისაგან განყენების სიძნელე. თუკი ჩვენ თვითონ ვასწავლით ბავშვს, რომ შინაარსს დაეყრდნოს, მაშინ ის ველარასოდეს დააღწევს თავს შინაარსის დონეს (რაც ისედაც ძალიან ძნელია!) და ესე იგი, ველარასოდეს ამაღლდება ნამდვილ გრამატიკულ ცნებამდე. ეს კი მეცნიერული გრამატიკის თუნდაც უადვილეს საწყისებზე საბოლოო უარის თქმაა!

შეკითხვების დასმის ხერხით მორფოლოგიის **დაწყება** სხვა თვალსაზრისითაც არ ვარგა. საქმე ისაა, რომ ხშირად შეკითხვის დასმა უბრალოდ ძალიან ძნელია და ბავშვს ურჩევნია, პირდაპირ გაარკვიოს სიტყვის რაობა, ვიდრე ამ სიტყვას შეკითხვა შეურჩიოს. მართლაც, გაუგებარია, მორფოლოგიაში ჯერ კიდევ გაუწაფავმა მოსწავლემ როგორ მოახერხოს შეკითხვის დასმა შემდეგი სიტყვებისათვის: joxebiT, aravis, umisodac, romeli, rogori, meramdene, saxlSic, saxlSia, var, iyo, ewera, ewyo, gveSenebinos, mogirbeninebiaT, gazrdili, gasazrdeli და სხვა. ეს მორფოლოგიის დასაწყისში არცერთ მოსწავლეს არ ძალუძს. ესე იგი, მეთოდიკა ფარულად გულისხმობს, რომ გამორიცხული უნდა იყოს უმრავლესი ნაცვალსახელი, მიმღეობა, სტატიკური ზმნები და სხვა. თანაც, დარჩენილი ყველა სახელიცა და ყველა ზმნაც წინასწარვე უნდა იყოს „**უჯრებში განლაგებული**“, ანუ დაყვანილი შესაბამის ლექსიკურ ერთეულზე: სახელი – მხოლოდითი რიცხვის სახელობით ბრუნვაზე (ჩამოცილებული თანდებულ-სავრცობ-ნაწილაკები), ასე-

ვე ზმნა – მე-3 პირის მხოლოდობითი რიცხვის აწმყოზე. მაგრამ მოსწავლეს ეს თვითონ არ ძალუძს, რადგან ჯერ არ იცის მორფოლოგია (ძრავალი მოსწავლე უბრალო „dawere“ ზმნასაც კი ვერ უსვამს საჭირო შეკითხვას, შეკითხვები ჰგონია „რა დაწერე?“, „რატომ?“, „ვინ?“, „რა უნდა დაწეროს?“, „რა უნდა დაწერო?“ და სხვა). ესე იგი, ამგვარად ნასწავლი ბავშვის ცოდნა ვერაფრით ამაღლდება ნამდვილ მორფოლოგიურ ცნებამდე (ცნების ნამდვილი ფლობის შესახებ იხ. § 10), მის ცოდნას იმთავითვე მისჯილი ექნება უკიდურესი შეზღუდულობა და სქოლასტიკურობა.

შეკითხვების დასმის ხერხი გამოსადეგია მხოლოდ მორფოლოგიის **ბოლოს**, როცა მოსწავლეს თავად შეეძლება ყოველგვარი სახელისა თუ ზმნისათვის სართების ჩამოცილება, ფუძის მოძებნა და დაყვანა შესაბამის ლექსიკურ ერთეულზე. ამის შემდეგ შეკითხვების დასმის საშუალებით **განისაზღვრება** და მოსწავლეც გაიგებს, თუ რომელ ძირითად ჯგუფებად იყოფა სახელები: არსებითები, ზედსართავები და რიცხვითები (ნაცვალსახელები სულ ცალკეა, რადგან **ნაცვალსახელი** – სინტაქსურად განსაზღვრული ცნებაა). ასევე გაირკვევა, თუ რომელ ამ ჯგუფს განეკუთვნება ესა თუ ის სახელი. მაგრამ, ასეა თუ ისე, ამ დროისათვის მოსწავლემ სასკოლო მორფოლოგიის ძირითადი ნაწილი უკვე კარგად უნდა იცოდეს, შეკითხვების დასმის ხერხისგან დამოუკიდებლად და ამ ხერხზე დაუმყარებლად!

მაშასადამე, ლოგიკურად-მეთოდოლოგიურადაც და პედაგოგიკურ-მეთოდიკურადაც ჯერ უნდა იყოს სიტყვის მორფოლოგიური ანალიზი (მორფემებად დაშლა), და მხოლოდ ამის შემდეგ შეიძლება განისაზღვროს სახელი თუ ზმნა (ოღონდ, სიტყვას წინასწარ ჩამოვაცილებთ ზედმეტ სართებს). თანაც, უნდა განისაზღვროს მორფოლოგიურად: **სახელი – ესაა ბრუნებადი სიტყვა, ზმნა – ესაა უღლებადი სიტყვა**, სრულიად დამოუკიდებლად მათი მნიშვნელობისაგან! ზუსტ და სრულ განსაზღვრებას რამდენიმე დანამატი, დაზუსტება სჭირდება, მაგრამ ძირითადი აზრი უკვე გამოკვეთილია. თანაც, გამოკვეთილია ნათლად და მკაფიოდ: განსაზღვრებანი მეცნიერულ-ლოგიკურადაც უნაკლოა და ბავშვისთვისაც ადვილად გასაგები და მოსახმარია!

სწორედ ცნებები „**სახელი**“ და „**ზმნა**“ არის მთავარი და ძალიან მნიშვნელოვანი. ჯერ უნდა განისაზღვროს **ზოგადად სახელი** (ესაა მთავარი), და მხოლოდ ამის შემდეგ შეიძლება ამ ცნების დაყოფა უფრო კერძო ცნებებად: **არსებითი სახელი, ზედსართავი სახელი, რიცხვითი სახელი** (ხოლო **ნაცვალსახელი** – ცალკეა, რადგან იგი სინტაქსურად განისაზღვრება!).

მორფოლოგიის პირიქით აგებისას კი ვერც ეს სამი (ოთხი) ცნება განისაზღვრება წესიერად და ამიტომ, **მათზე დამყარებით, ზოგადი და უმნიშვნელოვანესი ცნებაც „სახელი“ განუსაზღვრელი რჩება.**

„სახელი“ კი არ უნდა დაემყაროს „არსებით სახელს“, „ზედსართავს“, „რიცხვითსა“ და „ნაცვალსახელს“ (ვითარც მათი გამაერთიანებელი) – არამედ პირიქით: ეს ოთხი უნდა დაემყაროს ზოგად „სახელს“ – ვითარც მისი კერძო შემთხვევები. ამის მთავარი მიზეზი ისაა, რომ მკაფიო და გასაგებ განსაზღვრებას ექვემდებარება სწორედ ცნება „სახელი“ – და არა ის ოთხი. ხოლო ცნება „სახელი“ უნდა დაემყაროს წინასწარ მორფოლოგიურ ანალიზს.

„მეტყველების ნაწილებით“ მორფოლოგია კი არ უნდა დაიწყოს, არამედ უნდა დამთავრდეს – თანაც, ეს უკვე სემანტიკა-ლექსიკოლოგიაში გადასვლა იქნება (და ის ათი ჯგუფიც ძალიან არასაკმარისი აღმოჩნდება...). ტრადიციული მორფოლოგია აგებულია უკუღმა, თანაც ძალიან ცუდად აღწერილ (და არა განსაზღვრულ) „ცნებებს“ ემყარება.

საუბედუროდ, ამგვარ ვითარებას თითქმის „ყოველ ფეხის ნაბიჯზე“ შევეჯახებით. აღვწეროთ

კიდევ ერთი მცირე მაგალითი – გრამატიკის სახელმძღვანელოს ნებისმიერად გადაშლილ ადვილას რომ მოგვხვდა თვალში [12: V, №9]: „თუ ზმნიზება ვითარებითი ბრუნვის ფორმით არის წარმოდგენილი, ბოლოში d უნდა წარმოვთქვათ და ვწეროთ: kargad, TeTrad, mSvidad... T უნდა (რატომ, საიდან ეს „უნდა“? – **ზ.ვ.**) წარმოვთქვათ და ვწეროთ შემდეგი ზმნიზებების ბოლოს: winaT, gareT, zemoT, qvemoT, qveviT, SigniT, zeviT, uneblieT, albaT.“

1) აქ, არსებითად, არაფერ შუაშია ზმნიზებობა. საქმე ისაა, რომ ეს ცნება ვერაფერს ვერც ხსნის და ვერც ამარტივებს, პირიქით, საკითხი უფრო იტვირთება და ბუნდოვანდება. მართლაც: albaT – არის ზმნიზება, მაგრამ მას აქვს T; ხოლო, მაგალითად, kacad – არ არის ზმნიზება, მაგრამ ზუსტად ისევე აქვს d, როგორც ზმნიზებას kargad თუ avad.

ისედაც, **ზმნიზება** – თავისთავად ძალიან რთული და გაუგებარი ცნებაა, მასზე მართლწერის წესის დამყარება არ ეგების.

2) არაა არსებითი არც ვითარებითი ბრუნვა. მაგალითად: sad, oRond – არაა ვითარებით ბრუნვაში, მაგრამ ორივეს აქვს d (და ხშირად ემლებათ – წერენ „სათ“, „ოლონთ“); ხოლო, მაგალითად, uneblieT ისევეა ვითარებითის ფორმა, როგორც uneburad, მაგრამ, რატომღაც, აქვს T. ასევე, winaT – ისევე იყო ვითარებითი ბრუნვის ფორმა, როგორც, მაგალითად, Zvelad ან ucbad, მაგრამ აქვს T. რატომ?

საქმე ისაა, რომ ადამიანს მართლწერის წესი სჭირდება მხოლოდ საეჭვო შემთხვევებში. ხოლო საეჭვო შემთხვევაში ადამიანმა არ იცის, რა ქნას. როგორ გაარკვიოს, მაგალითად, სიტყვა winaT ან ucbad – არის „ვითარებითი ბრუნვის ფორმით“ თუ არ არის?

3) უნდა თქმულიყო გარკვევით, რომ მოცემულია **გამონაკლისთა** ნუსხა: winaT, ... ამ ნუსხას დაზეპირების მეტი ვერაფერი უშველის, რადგან ასეთია გამონაკლისთა წესი! ხოლო ხელოვნურად შეკოწიწებული წესებით საქმე მხოლოდ ფუჭდება და რთულდება...

4) ეს ნუსხა უნდა ყოფილიყო სრული – აბა ისე მოსწავლე საიდანღა მიხვდეს, როგორ დაწეროს: უკეთ თუ უკედ? ეგრედ თუ ეგრეთ? აქეთ თუ აქედ? და სხვა.

ჩვენ მოვასერხეთ, რომ სიტყვის ბოლოში d\T ბგერების მართლწერის წესები ჩამოგვეყალიბებინა სრულად და თან მკაფიოდ, ადვილად გასაგებად. ამ წესებში ერთდროულად მოვაქციეთ ყველა სიტყვა: ფორმაუცვლელიც, სახელიც, ზმნაც, თანაც, მხოლოდობით და მრავლობით რიცხვშიც. ოთხი მარტივი წესით შეიძლება ყველა შემთხვევის ამოწურვა.

*წესი 1)* i ხმოვნის შემდეგ ყოველთვის იწერება T: fexiT, waRiT, xmovniT, wkiriT, licliciT, gametebiT, rtoebiT, zeviT, SigniT, misdiT, mobrZandiT...

*წესი 2)* თუკი ეს საეჭვო ბგერა d\T არის მრავლობითი რიცხვის ნიშანი, მაშინ იწერება T: vTqvaT, mivdivarT, vawyobT, uSenebiaT, mogiyvanaT, wereT, akeTeT, gamaTavisufloT, xatoT, vmarglavT, anTebT, maT, magaT, amaT, imaT, kacT=kacTa, xeT=xeta, asoT=asoTa, qarTvelT=qarTvelTa, gulT=gulTa...

*წესი 3)* T იწერება აგრეთვე გამონაკლის თორმეტბოლოდ სიტყვაში: albaT, winaT, gareT, aqeT, ukeT, aseT, iseT, egreT, zemoT, qvemoT, uneblieT, mimarT.

წესი 4) ყველა დანარჩენ შემთხვევაში იწერება d: sad, rad, avad, kargad, mZad, kacad, mxned, mwvned, sokod, kud, ucbad, swrafad, mZimed, samudamod, uTuod, uneburad, mexuTed, axlad, erTad, Zvelad, mTlad, ufulod, ukacravad, oRond... მათ შორის: xeebad, qalaqebad და სხვა – ეს სიტყვები მრავლობითში კია, მაგრამ საეჭვო ასო არაა მრავლობითი რიცხვის ნიშანი! ამიტომ ეს სიტყვები არ ხვდება მე-2 წესში, ესე იგი, უნდა იყოს -d.

ვერავითარ ლოგიკურ-მეთოდოლოგიურ კრიტიკას ვერ უძლებს ვერც სხვა „ცნებები“: საკუთარი სახელი, აბსტრაქტული (კონკრეტული) არსებითი სახელი, მიმართვა, განცალკევებული თანდებული, ზმნიზება, მართვა-მირთვა, საშუალ-ვნებითი თუ საშუალ-მოქმედებითი გვარი, ერთგვარი მსაზღვრელები, გარემოება, ქვემდებარე და სხვა მრავალი.

ეს ყოველივე ექსპერიმენტულადაც დადასტურდა. ჩვენ შევადგინეთ 16 წინადადება, დაწყებული სინტაქსურად უადვილესებით და დამთავრებული – ძნელებით (`Svilo, xval TeatrSi waxval?~, `swrafi sirbili am bavSvs ar SeuZlia.~, `es ra mesizmra!~, `moWidave arafers ar Seuwuxebia.~, `ai esaa Cemi saxli!~, `Seni tkbili simReriT me guli damiamdeba.“). საჭირო იყო ამ წინადადებებში მხოლოდ შემასმენლისა და ქვემდებარის მოძებნა და საეჭვო შემთხვევებში სათანადო დასაბუთება. ეს ვთხოვეთ 100 ადამიანს. მათ შორის იყო დაახლოებით: 50 უფროსკლასელი მოსწავლე (სხვადასხვა კლასებისა), 15 – სხვადასხვა საგნის არაფილოლოგი მასწავლებელი, 10 – ქართული ენის მასწავლებელი (შედარებით კარგი მასწავლებლები), და, რაც მთავარია, 20 – მეცნიერებათა აკადემიის ენათმეცნიერების ინსტიტუტის მეცნიერთანამშრომლები.

50 არაფილოლოგზე ლაპარაკიც არ ღირს, ისეთი უცოდინრობა გამომჟღავნდა. მაგრამ საქმე ისაა, რომ 30 პროფესიონალი ფილოლოგისა და, უფრო მეტიც, 20 ენათმეცნიერის პასუხებიც კი საკმაოდ განსხვავდებოდა ერთმანეთისაგან (უფრო მკვეთრად რომ ვთქვათ – ზოგი საკმაოდ ხარვეზებსა თუ სულაც შეცდომებს შეიცავდა)!

ასეა თუ ისე, 30 პროფესიონალის ნაწერებიდან სულ რამდენიმე თუ ემთხვეოდა ერთმანეთს! და ადვილი წარმოსადგენია, რა მოხდებოდა, **სრული სინტაქსური გარჩევა** რომ მოგვეთხოვა! საოცარია, ასეთ ვითარებაში რა უფლება გვაქვს, რომ საწყალ ბავშვებს სკოლაში ნიშანს ვაკლებთ და მისაღებ გამოცდაზე ჩავჭრით?!

ეს კიდევ ერთხელ თვალსაჩინოდ ამტკიცებს იმას, რომ გრამატიკულ ცნებათა საქმე ძალიან ცუდაა. გრამატიკაში ამგვარი ვითარება დაუშვებელია. ეს არაა ლიტერატურა, სადაც სხვადასხვაგვარი შეხედულებანი შეიძლება არსებობდეს და უნდა არსებობდეს კიდევ. ლინგვისტიკა არის თეორიულ-ცნებითი მეცნიერება, სადაც ყველაფერი ლოგიკურად უნდა იყოს აწყობილი. და სანამ ეს მეცნიერებაში ვერ მოხერხებულა, დაუშვებელია ბავშვებისთვის სწავლება და ნიშნების წერა. რას „ვასწავლით“ – რაც თავადაც არ გვესმის წესიერად?!

#### 14. მორფოლოგიის ჩვენებული აგება

სამყარო არაა ერთი – იგი იმდენივეა, რამდენიცაა ეროვნული ენა; რადგან ყოველი ენა და კულტურა თავის საკუთრივ სამყაროს ქმნის. – *ე. ფონ ჰუმბოლდიტი.*

– ჩემო პანია საყვარელო თავგებო, რატომ იწყნით სხვის სარჩო საზადებელ თხილს?! – დაურჯახანა გოგონამ თავის ნრუნუნებს.

მედიდურმა ჭუჭუმმა დიდრონი მთენისკენ გასწიეს გულისნადილის ალსასრულოებლად.

ზუნება საქორნინო სამზადისს შეუდგა. აჭმები წუხლისფრად აელვარებულოცუნენ და თიფქოს დანვას უქადიდნენ ჰაჭვარა, უმნეო იემს.

ლოზბიოს კოჭობი კერიაში იდგა და გემრიელ სადილს ჰპირდებოდა უფვისჭომო ობლოვს.

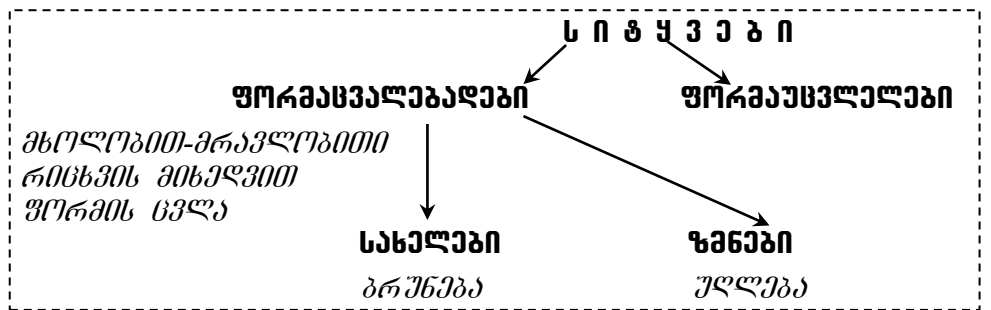
სანყალი პირშემურული მათხოვრები ამოჩემებულ ლოდზე დასხდნენ და ნანყალობვეის განანილოება დაიწყეს. – ანა, IV კლ.

მორფოლოგიის ტრადიციული აგება მცდარია როგორც მეცნიერული [§ 13], ისე პედაგოგიკური თვალსაზრისით [§ 10].

ფონეტიკა შეისწავლის სიტყვის აგებულებას ბგერებით და ფონეტიკური, ბგერითი პრო-ცესების კანონზომიერებებს. ასევე, მორფოლოგია შეისწავლის სიტყვის აგებულებას მორფემებით და მორფოლოგიური პროცესების კანონზომიერებებს. მთავარია სიტყვის მორფოლოგიური ფორმის ცვლა (ფორმაუცვლელი სიტყვები არც ექვემდებარება მორფოლოგიას, ხოლო, მაგალითად, ჩინურს თითქმის არცა აქვს მორფოლოგია). ქართულ ენაში მორფოლოგია შეისწავლის სიტყვების ორ ძირითად ჯგუფს: სახელებსა და ზმნებს. ისინი ფორმაცვალებადია.

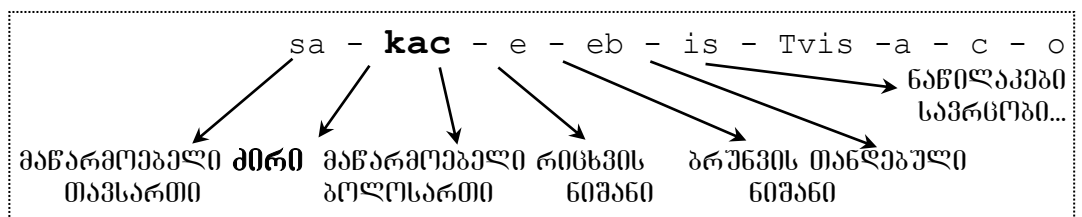
ფორმის მთავარი და პირველადი ცვალება – ესაა მხოლობით-მრავლობითი რიცხვი (და ვასწავლით კიდევაც მას დაწყებით კლასებში, თანაც, ერთდროულად სახელებისა და ზმნების-თვის). შემდეგი ძირითადი ფორმისცვალება არის ან ბრუნება, ან უღლება. სწორედ ეს განასხვავებს ერთმანეთისაგან ფორმაცვალებადი სიტყვების ორ მთავარ ჯგუფს – სახელებსა და ზმნებს. სახელი – ესაა ისეთი სიტყვა, რომელიც იბრუნება; ხოლო ზმნა – რომელიც იუღლება (საჭიროა მცირეოდენი წვრილმანი დაზუსტებანი; ამასთან, ტრადიციული ტერმინი “სახელი” არ ვარგა, მცდარ ასოციაციებს აღძრავს, მაგრამ მისი შეცვლა გაძნელებდა).

ვითარება  
თვალსაჩინოდ  
ჩანს ანაქვსზე:  
  
ქართული ენა  
მორფოლოგიურად  
მძლავრი აგლუტი-



ნაციური ენაა (მორფოლოგიური ფლექსია მეორეულია და ისეც უმნიშვნელოა; თუმცა, ქართული ენა ფლექსიასაც უზვად იყენებს, ოღონდ, სულ სხვა რამისთვის – სემანტიკურ განშტოებათა საწარმოებლად – ეს სულ სხვა საკითხია [46][47]). მორფოლოგია კარგად გვიჩვენებს ქართული აგლუტინაციის მთავარ კანონზომიერებას: **რაც უფრო ძირეული და პირველადია ბოლოსართი, მით უფრო ახლოსაა იგი ძირთან**. მართლაც, განვიხილოთ სახელის

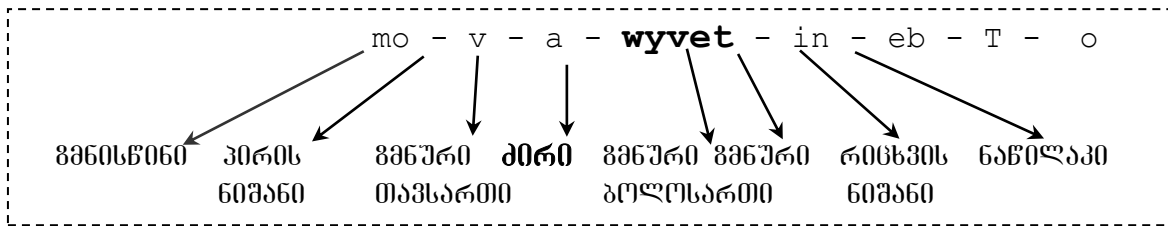
აგებულების  
ზოგადი  
ნიმუშ-  
-ანაქვსი:



ყველაზე მთავარია მაწარმოებელი სართები. მართლაც, ისინი ძირთან კიდევ შეზრდილია, რითაც წარმოიქმნა ახალი ფუძე (ამ მაგალითში sakace-), ახალი ლექსიკური ერთეული.

შემდეგია რიცხვის ბოლოსართი, რადგან რიცხვის მიხედვით ფორმის ცვლა უფრო პირველადია და ყოვლისმომცველი, ვიდრე ბრუნება (მოიცავს ზმნებსაც). შემდეგია უკვე ბრუნვის ნიშანი, რადგან საკუთრივ სახელისთვის ძირითადია, განმსაზღვრელია სწორედ ბრუნება.

ასევე განვიხილოთ ზმნის აგებულების ზოგადი ნიმუშ-ანაქსი:

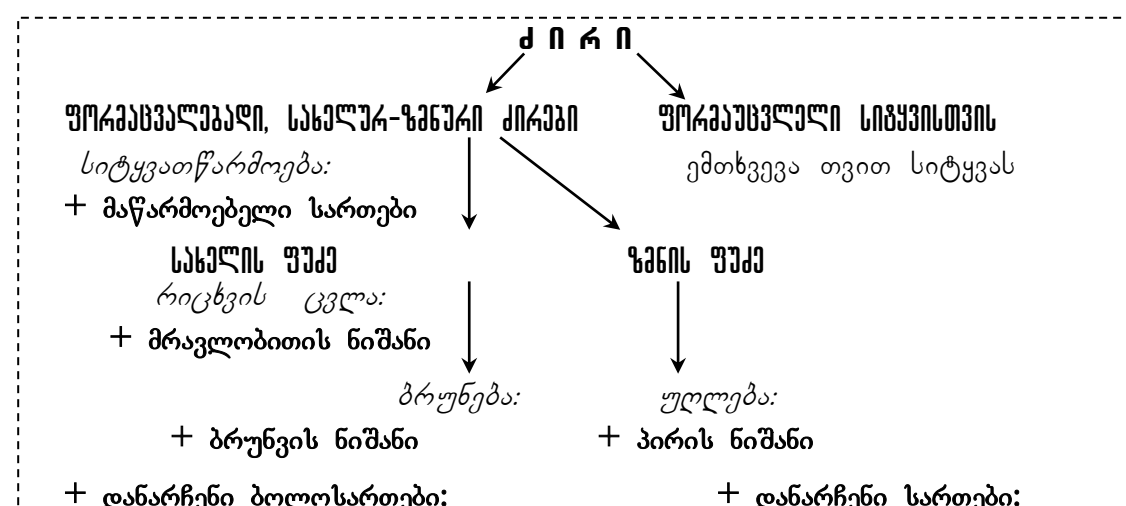


ზმნური თავსათ-ბოლოსართები – მაწარმოებელია, რადგან ახალ ფუძეებს, ახალ ლექსიკურ ერთეულებს აწარმოებს:

(მო)წყვეტს → (მო)აწყვეტს → (მო)აწყვეტინებს

ამიტომ ისინი ყველაზე ახლოსაა ძირთან. შემდეგაა რიცხვის ნიშანი, შემდეგ – ულლების ნიშანი (ანუ პირის ნიშანი). ამასთან, ზმნასა და სახელს ერთმანეთის მსგავსად აქვს მაწარმოებელი სართები და რიცხვის ნიშნები; ხოლო ზმნისთვის ულლების (პირის) ნიშანი შეესაბამება სახელისათვის ბრუნვის ნიშანს; ზმნისთვის ზმნისწინი შეესაბამება სახელისათვის თანდებულს (განსხვავებები: სახელს უფრო მეტი ბოლოსართი შეიძლება ჰქონდეს; ზმნისთვის ზმნისწინი ახალ ლექსიკურ ერთეულს ქმნის, ხოლო სახელისათვის თანდებული – არა).

ამ ზოგადი, „მაღალი გადასახედიდან“ გაცილებით უკეთ და მკაფიოდ ჩანს საკითხის არსება, მთავარი კანონზომიერებანი. როგორც მეცნიერულად, ისე მეთოდოლოგიურად მცდარია „ნაწილ-ნაწილა“ მიდგომა: როცა, მაგალითად, რიგ-რიგობით განისაზღვრება (სკოლაში – ისწავლება) ბრუნება არსებითი სახელებისა, ბრუნება ზედსართავი სახელებისა და ასე შემდეგ; ამ დროს კი ბრუნება – ზოგადი ცნებაა და მისი ასე დაქუცმაცება ყველა მხრივ უარესია; ასევე, ცალკე განისაზღვრება (სკოლაში – ცალკე ისწავლება) სახელის ძირი და ცალკე – ზმნისა. თანაც, განისაზღვრება (ისწავლება) ისე, რომ არ ჩანს მთავარი, არ ჩანს ცნების არსება. რაც უფრო დაბლიდან ვიხედებით, მით უარესად ჩანს მთავარი ხაზები – რომლებიც გართულებულ წვრილმანებშია ჩაკარგული. არსებითად კი ძირის ცნება ერთიდაიგივეა სახელისა და ზმნისთვის: ძირი – ესაა ის უდიდესი საერთო ნაწილი (ინგარიანტი), რომელიც არ იცვლება სიტყვის ფორმის ყველანაირი ცვლისას, მათ შორის ახალი ლექსიკური ერთეულების წარმოებისასაც (საჭიროა მცირეოდენი დაზუსტებანი...). ხოლო ფუძე – ესაა ის უდიდესი საერთო ნაწილი (ინგარიანტი), რომელიც არ იცვლება სიტყვის ფორმის (არა ყველანაირი, არამედ) ამ ჯგუფისთვის მთავარი ცვლისას: სახელისთვის ესაა რიცხვის ცვლა და ბრუნება, ზმნისთვის – უღლება (რიცხვის ცვლის ჩათვლით).



ასევე, მაგალითად, **ძირის კუმშვა** ზოგადი ცნებაა – ერთიდაიგივეა სახელისა და ზმნისათვის: ძირის კუმშვა – ესაა ფონეტიკური მოვლენა, როდესაც სიტყვის ფორმის ცვლისას ძირიდან ხმოვანი იკარგება ან  $\nu$  თანხმოვნად სუსტდება.

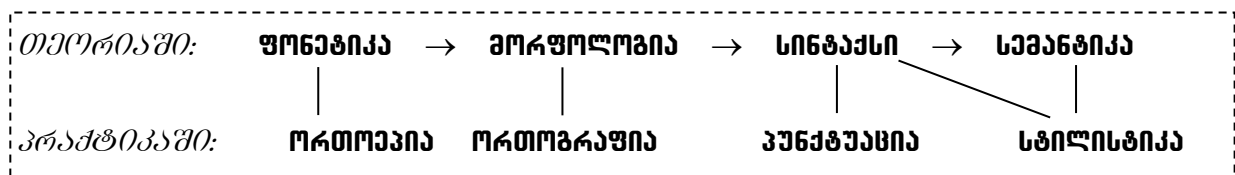
ამრიგად, მორფოლოგიის ძირითად ნაწილს ამ თანმიმდევრობით ავაგებთ:

1. სიტყვის ფორმის ცვლილებანი (არა ფონეტიკური)
2. ცვლილებისას უდიდესი უცვლელი ნაწილი – ძირი
3. ძირის კუმშვა, ძირის ღრეკა
4. ძირის სხვა ფონეტიკური ცვლილებანი (გამეორება)
5. მორფემები: სიტყვის ძირი და სართები
6. სიტყვის დაშლა მორფემებად
7. მრავლობითი რიცხვის ნიშნები (გამეორება)
8. მაწარმოებელი თავსართ-ბოლოსართები
9. ბრუნება და სახელი
10. სხვა სახელური ბოლოსართები: სავრცობი, თანდებულები, ნაწილაკები
11. ნაცვალსახელები და მათი ბრუნება
12. უღლება და გმნა, გმნის პირიანობა
13. სახელის ფუძე და ბრუნვის ნიშნები
14. გმნის ფუძე და უღლების (პირის) ნიშნები
15. სხვადასხვა გმნური თავსართ-ბოლოსართები
16. სახელისა თუ გმნის ზოგადი აგებულება

(მორფემების ტრადიციული სწავლება ჩვენეულის სრულიად საპირისპიროა – იხ. [26: § 6].

სწავლების თვალსაზრისით მთავარია: ჩვენეული აგებისას შესაძლებელი ხდება, რომ თავი დაავადწიოთ შინაარსეულ ღონეს და გრამატიკულ ფორმამდე ავმალდეთ. ცნებების სწავლება ემყარება **თვალსაჩინო, მაგრამ ფორმალურ** ნიშანთვისებებს. ესენი ფორმალური ნიშანთვისებებია, ოღონდ ისეთები, რომლებიც ჩანს სიტყვების „თვალსაჩინო“ დაშლით, ურთიერთშედარებით ან სხვა მოქმედებებით **დაწერილ, თვალთ ხილულ სიტყვებზე**. სიტყვა თუ წინადადება დაფაზე იწერება და თვალსაჩინოდ, სათანადო ნაწილებზე თითის დადებით თუ მათი თითით შემოხაზვით, დაიშლება – რათა მკაფიოდ გამოჩნდეს გრამატიკული აგებულება. ამის შედეგად მოსწავლე **მკაფიო ცნებებს** იაზრებს.

ხოლო მთლიანად გრამატიკის ძირითადი დარგების ლოგიკური თანმიმდევრობა და ერთმანეთზე დაფუძნების ძირითადი ანაქსი, ჩვენი აზრით, ასეთი უნდა იყოს:



ესე იგი, პირველადი უნდა იყოს ფონეტიკა, რომლისთვისაც არ შეიძლება არცერთი სხვა დარგის მონაცემთა გამოყენება. მორფოლოგიას უფლება აქვს, გამოიყენოს მხოლოდ ფონეტიკა

(კუმშვა, კვეცა, ბგერათმონაცვლეობა, დაყრუება და სხვა) – მაგრამ არა სინტაქსი და არა სემანტიკა (რათა არ წარმოიქმნეს ლოგიკური „მანკიერი წრეები“ [§ 9]). ასევე, სინტაქსი უნდა დაემყაროს მორფოლოგიას. ხოლო სემანტიკა – ესაა ყველაზე რთული და ფაქიზი დარგი, რომელსაც სამივე წინა დარგის გამოყენების უფლება აქვს.

### 15. მოსწავლის შემოქმედებით უნართა განვითარება

ეს სანყალი ლექსები გაპუდრული მუმიენვიით  
ქრესტომათიის კუზობში ქათქათემს. – *ე. მაიაკოვსკი.*

ხშირად ძალიან ძნელი დასაჯერია ისეთი სიტყვა, რომ ზუსტად გამოხატავდეს განცდას. ასეთი სიტყვების ძიება ხშირად უნაყოფოდ მთავრდება, რამაჲ პოეტს საფუძველი მისრუ, ეთქვა: „გასიტყვეთლი აზრი სიერსუა“. საკმარისი არაა ენა იეროდე, რათა შენს განცდემს შესატყვისი სიტყვიერი გამოხატულება მისრე. ამისთვის რალერ მეტია საჯირო, ერთგვარი შემოქმედების უნარი, რომელიერ შესაძლებლობას მოგრემს, ამ მიზანს მეტ-ნაკლები წარმატებით მიაღწიო. ზოგი უფრო მეტად არის ამ უნართო დაჯილოდებული, ის ხელოვანია, სიტყვიერი განსახიერების მხატვარია, მაგრამ „შემოქმედების ტანჯა“ არე მისთვისაა უწხო. – *დ. უმნაძე.*

არე ქარი ქრის, არე სუსხია. ზღში ზებერი მარტოსული ხე დგას, ხოლო გვერდით  
პატარა ყმანვილის დარგული ნერგია. პატარა ნერგს ღამ-ღამობით ეძინია, მაგრამ ზებერი  
ხე აკვანს დაურნევს და ეტყვის: – ნანა, შვილო, ნანინაო.

გაზაფხულზე ფოთოლი მწვანეა, ჩვილია. ზაფხულში ყრმაა, იზრდება, შემოდგომაზე  
მოხურდება, ყვითლდება, კვდება, მინაზე იყრება და ნეშომპალა ხდება.

ხარობს პატარა ყმანვილის ნერგი ნეშომპალიან მინაზე. – *ანანო, III კლ.*

ენაშიცა და ლიტერატურაშიც შემოქმედებას ერთიდაიგივე მასალა აქვს – სიტყვები. ბავშვმა უნდა ისწავლოს „სიტყვებით ხატვა“. ესაა მხატვრული სიტყვიერების არსება.

როგორც ითქვა § 10-ში, გრამატიკის სწავლისას მთავარი დაბრკოლებაა ის, რომ ადამიანს უჭირს, მოსწყდეს შინაარსობრივ ღონეს: სიტყვის მნიშვნელობასა თუ წინადადების შინაარსს, ანუ – საზრისს. გამონათქვამის საზრისი იმდენად მნიშვნელოვანია ადამიანისათვის და იმდენად შთანთქავს მთელ მის ყურადღებას, რომ გონება სხვა რამეს (კერძოდ, გრამატიკულ ფორმას) ვეღარ ხედავს. ამიტომ შინაარსისაგან და საზრისისაგან განყენების გარეშე გრამატიკული ცნების ლოგიკური გააზრება შეუძლებელია (გარდა სემანტიკურ-ლექსიკოლოგიური ცნებებისა). ამრიგად, საზრისი ელობება გრამატიკულ ფორმას.

თურმე, დაახლოებით ამგვარი ვითარება ყოფილა ესთეტიკური განცდის მხრივაც. დ. უზნაძის თანახმად, როცა ცნობიერება გამონათქვამის საზრისითაა დაკავებული, იგი ვეღარ განიცდის გამონათქვამის ესთეტიკურ სილამაზეს (მით უმეტეს – ბავშვი, რომელსაც არ ძალუძს ერთდროულად ორი რამისთვის ყურადღების მიქცევა). ამრიგად, საზრისი ელობება ესთეტიკურ განცდასაც. თუკი გვსურს, რომ ესთეტიკური მხარე ბავშვის ყურადღების არეში მოვაქციოთ, უნდა შევარჩიოთ ისეთი ტექსტი, რომელშიც შეძლებისამებრ **შესუსტებულია საზრისი** (მხატვრული ტექსტის შინაარსი) და გაძლიერებულია **ესთეტიკური მუსტი**; იგი თავდაპირველად ტექსტის რიტმსა და რითმაში იჩენს თავს [17:508-509].

საინტერესოა, რომ ფსიქოლოგია „წმინდა ხელოვნებისა“ და „ესთეტიზმის“ საწყისებამდე მისულა!

ამრიგად, ესთეტიკური გრძნობის განვითარებისათვის აუცილებელი ყოფილა დროდარო სიტყვების საზრისისაგან თავდაღწევა. ამის ერთერთი საშუალებაა პატარა ბავშვისათვის გაუგებარი, მაგრამ ძლიერ რიტმულ-რიტმიანი ლექსების წაკითხვა, მაგალითად, გალაკტიონის ლექსებისა და

„ვეფხისტყაოსნის“ რთულშინაარსიანი ნაწევრებისა დაწყებით კლასებში. ჩვენი გამოცდილებით, ეს საშუალება არაა ქმედითი – ბავშვებს მალე სწეინდებათ გაუგებარი ტექსტის მოსმენა და უარყოფითი გრძნობები ეუფლებათ, რაც ძალიან საეჭვოს ხდის ესთეტიკური განცდის შესაძლებლობას. თუმცა, **ძალიან მოზომილად** ამ საშუალების გამოყენება არ იქნებოდა ცუდი. ოღონდ ეს არავითარ შემთხვევაში არ უნდა იყოს ლექსების სწავლა. მასწავლებელი არც უნდა ეცადოს, რომ მოსწავლეებმა რამე გაიგონ – მათ მხოლოდ უნდა **მოისმინონ**. ლექსები თვითონ ბავშვებმა კი არ უნდა წაიკითხონ, არამედ მხოლოდ მასწავლებელმა უნდა წაუკითხოს მხატვრულად, გამოთქმით. ბავშვის წაკითხული რთული ლექსი არ ივარგებს – გაფუჭდება რიტმი და რითმა, დაიკარგება ის ესთეტიკური მუხტი, რომლის გულისთვისაც (და არა გასაგებად) იკითხება ლექსები.

მხოლოდ ეს საშუალება ესთეტიკური გრძნობის განვითარებისთვის ძალიან არასაკმარისია. ჩვენი აზრით (და ჩვენს ზოგად საფუძვლებთან თანხმობით), მთავარი საშუალება – ესაა ბავშვის **დამოუკიდებელი შემოქმედება**. ოღონდ, ერთი პირობით – ეს უნდა იყოს თავისუფალი შემოქმედება და უნდა წახალისდეს „ესთეტიზმი“. ბავშვის დონეზე ესაა: სიტყვების თამაში, ბგერების თამაში, სიტყვების უჩვეულო გამოყენება, უჩვეულო წინადადებები, უჩვეულო (ოღონდ გრამატიკულად კანონიერი) ფორმები და ტექსტის საზრისის დარღვევა (ბავშვის დონეზე ეს უფრო ხშირად სახუმარო დარღვევებია).

ჩვენი მცნებაა: ენაში ყველაფერი ზეპირ მეტყველებას უნდა ეფუძნებოდეს. შემოქმედებით უნარ-ჩვევათა განვითარებასაც მეტყველებით ვიწყებთ. I კლასში ძალიან დიდ დროს ვუთმობთ ამგვარ სავარჯიშოებს: **წინადადების შედგენა** ნაკლებადცნობილი სიტყვების გამოყენებით (ზეპირად). თანაც, მასწავლებელი შექებით წახალისებს მოსწავლეებს, რათა სულ უფროდაუფრო საინტერესო, ლამაზი, უჩვეულო წინადადებანი შეადგინონ. ესაა ერთერთი ქვაკუთხედი ჩვენეული მეთოდისა, რომელსაც ემყარება არა მხოლოდ შემოქმედებით უნარჩვევათა განვითარება, არამედ აგრეთვე მეტყველების, ლექსიკის, პრაქტიკული გრამატიკის, საზოგადოდ, ქართული ენის სწავლა.

II კლასიდან დაწყებული, ამგვარი სავარჯიშოები, თითქმის ყოველდღიურად, წერილობით სრულდება. ამასთან, მასწავლებელი მოსწავლეებს ურჩევს, რომ რამდენიმე სიტყვა გააერთიანონ ხოლმე ერთ წინადადებაში (და ასე შესადგენიც ნაკლები ექნებათ). ესეც შექებითა და სათანადო ნიშნებით წახალისდება.

ასე იწყებს მოსწავლე სიტყვიერ შემოქმედებას. მართლაც, II კლასში (ზოგჯერ I კლასშივე) უკვე უხვად აღმოცენდება ხალასი მხატვრული სიტყვიერების ჯეჯილი.

შემდეგ მასწავლებელი მოსწავლეებს ურჩევს: – თუკი შეძლებთ, თქვენი წინადადებები ერთმანეთზე გადააბით, რომ ერთი ამბავი შეიკრეს. ჯერ სულაც მხოლოდ ორი წინადადება გადააბით, ან სამი. რამდენსაც შეძლებთ. აუცილებელი არაა, თუკი გაგიჭირდებთ, ნუ გადააბამთ, მაგრამ ვინც შეძლებს, ძალიან კარგი კი იქნება...

შემდეგ მასწავლებელი თემასაც აძლევს, მაგალითად: აღრიანი შემოდგომა, გვიანი შემოდგომა, მდინარე, წყლის ერთი წვეთის თავგადასავალი, ქარი, ნაფოტის თავგადასავალი, კუს რა გადახდა, ღრუბელმა რა ნახა, ფრინველთა მოფრენა, ტყის დღესასწაული, ერთგული მეგობრები, სამშობლოს მონატრება, ფოთლები, ტალღები, ბებოს ოცნება, ჯადოსნურ სამეფოში და სხვა (ყველა თემა უნდა იყოს ბავშვისთვის ბუნებრივი – და არა ნაძალადეგ-მაღალფარდოვანი!). მაგრამ არ წყდება არც სრულიად თავისუფალ წინადადება-მოთხრობათა შედგენაც.

მასწავლებელი საგანგებოდ გამოკვეთს და შეაქებს ხატოვანების პირველივე ჩანასახებს, ლამაზ

თუ უჩვეულო შედარებებს, მეტაფორებს, ეპითეტებს, სიტყვის უჩვეულო ფორმებს (ყოველივე ამის მაგალითები მრავლადაა ჩვენი მოსწავლეების პაწია ქმნილებებში, რომლებიც პარაგრაფების წინასართებად გვაქვს ჩასმული), აგრეთვე კარგ ლექსიკურ მიგნებებს (ნაკლებადცნობილი სიტყვის მოხდენილად ჩასმა წინადადებაში). გზადაგზა ფრთხილად ურჩევს, რომ ეს ასე ჯობდა (თუკი დარწმუნებულია; ისე კი, მხოლოდ იმის გამო, რომ ბავშვის უცნაური ქმნილება ეხამუშება, ნუ ჩაერევა!). წახალისების შედეგად მხატვრული სიტყვა თანდათან ფრთებს გაშლის.

ამგვარი მუშაობა საკონტროლო წერებზეც მუდმივად მიმდინარეობს [§ 22, § 23].

**არ შეიძლება ბავშვის წარმოსახვის შეზღუდვა, პირიქით!** ათამაშოს სიტყვები, გააჭენოს და გააფრინოს, ლაღად ქმნას.

არ შეიძლება **არავითარი ტერმინები და თეორიები**, არავითარი პოეტიკა და ლიტმცოდნეობა. ამით შემოქმედებითი აღმაფრენა დაკნინდება და დაიტვიფრება.

არ შეიძლება თუნდაც მაღალმხატვრულ ნაწარმოებთა **ნაადრეგად** შემოტანა (გარდა ზემორე აღწერილი ვითარებისა). **ბავშვს ნუ მიგაჩვენებთ სიყალბეს** (რაც ხელოვნებისა და მეცნიერების, ყოველგვარი შემოქმედების მთავარი მტერია!). გალაკტიონის ლექსს ბავშვი ვერც გონებით გაიაზრებს და ვერც გულით განიცდის, მხოლოდ ზერელედ და ფუტუროდ, ყალბად თუ იტყვის რასმე. ეს კი – ნამდვილი ხელოვნების სიკვდილია.

ასევე, გრამატიკის სწავლებისასაც მთავარია ენობრივი გუჰანი [§ 11], კვლევა და შემოქმედებითი მუშაობა. მასწავლებელმა არავითარ შემთხვევაში არ უნდა აღკვეთოს მოსწავლეთა უჩვეულო პასუხები, ოღონდ უნდა მოითხოვოს დასაბუთება. თუკი მოსწავლე გონივრულად დაასაბუთებს თავის მოულოდნელ პასუხს, ის შექების ღირსია – და არა გააკიცხვის! ასევე, ყოველნაირად უნდა წახალისდეს გრამატიკული ამოცანის ამოხსნა განსხვავებული გზებით.

მასწავლებლისთვის მთავარია, რომ მიეჩვიოს ორ რამეს: აცალოს მოსწავლეებს დამოუკიდებელი ფიქრი, მსჯელობა, მუშაობა და წარმოსახვა და შეიკავოს გამზადებული პასუხები; საზოგადოდ, ძალიან ნუ იაქტიურებს, ნუ იბრწყინებს (არამედ მოსწავლეები აბრწყინოს!); ყოველ საკითხს მიუდგეს შემოქმედებითად და ასევე მოითხოვოს მოსწავლეებისგანაც.

შემოქმედებას სწავლება არ სჭირდება. სჭირდება მხოლოდ სათანადო მასალის მიწოდება და წახალისება. და გზადაგზა, ძალიან ფრთხილად და მოზომილად, ტექნიკის დახვეწა. მთავარი მაინც წახალისებაა.

მასწავლებელი თვითონაც გაოცებულია ხოლმე, ჩვენეული მეთოდით ისე ძალუმად ვითარდება ქართველი ბავშვების შემოქმედებითი ნიჭი, ისე უხვად გადმოჩქეფს ხალასი მხატვრული შემოქმედება (ამ წიგნის პარაგრაფების წინასართებად გადმოჩქეფილი წყაროს მხოლოდ უმცირესი წვეთებია, პირადად ჩემი მოსწავლეებისა, ისიც მხოლოდ ყველაზე მოკლე-მოკლე ნაწყვეტები; მათი უმრავლესობა ჩვეულებრივი, რიგითი საშინაო დავალებებიდანაა).

## 16. მუშაობა სიტყვებზე

სალიტერატურო ენა დიალექტებით საზრდოობს. განსაკუთრებით ეს ლექსიკას ეხება. დიალექტებთან კავშირი რომ განწყდეს, სალიტერატურო ენა მკვდარი, ხელოვნური ენა გამოვა. – *არნოლდ ჩიქობავა*.

გაროცხლებას და გამომზეურებას ელოდება მრავალი თავანკარა სიტყვა და გამოთქმა, რომელიც ქართული ენის წმინდა ნულებს სათავეებშია შეხვენილი, როგორც ძვირფასი და იშვიათი კალმასი. ეს სათვეებია ძველი ქართული ენის ძეგლები და ხალხური მეტყველება. – *გიორგი შაგბერაშვილი*.

ყოფადრიგო დიასახლისი ჩაქაფულს აკეთებდა და ხაჭაფური გამოუყვიდა.

ფხორა ზიჯი მთელ ეზოში თავს ინონებდა, მაგრამ უყრებ დიდი ზანჯგვლიანი ძაღლი გამოჩნდა და ფხორა ფეთიანივით გაიქრა სახლში.

– ასე როგორ დავლაჩრდიო?! – თქვა ჯარისკაცმა და, ხმალომოღებული, ზროდოლის ველისკენ გაემართა.

სალი კლოდიდან ზროდოლისწყლიანი ნაკადულები გადმოქუსს. კეთილმა და თბილმა ლელემ ნყალოში გადაგდებული ზავში ცალღებზე აჭარა და ნაპირზე დასვა. იქ ანნლების ზარღებში ანნლის სუნი ტრიაღებდა. ზურქებში გველი ქასქასებდა. ტყეში შემზარავი სიჩუმე იყო, მარტო ჭრიჭინები ჭრიჭინებდნენ და ეს ჭრიჭინი სიჩუმეს უფრო შემზარავს ხდიდა. – ცირა, V კლ.

გრამატიკის სასკოლო სახელმძღვანელოებს, ჩვეულებრივ, „ქართული ენა“ ჰქვია. ეს ენისა და გრამატიკის გაიგივებას გულისხმობს, რაც მცდარია. მართლაც, საგვებით შესაძლებელია, რომ კაცმა საუკეთესოდ იცოდეს ენა, მაგრამ ოდნავადაც არ იცოდეს გრამატიკა (მაგალითად, ხალხური სიტყვიერების შემოქმედმა და ნიჭიერმა მთქმელმა); შეიძლება, პირიქით, კაცმა საუკეთესოდ იცოდეს გრამატიკა და ცუდად – ენა (მაგალითად, უცხოელმა ენათმეცნიერმა). ენის კარგი ცოდნა – ესაა აქტიური ფლობა ძალიან მრავალფეროვანი და მდიდარი კონკრეტული საუნჯისა: ცოცხალი ენის სიტყვებისა და გამოთქმებისა, „პრაქტიკული“ გაუაზრებელი „სინტაქსისა“ თუ „სემანტიკისა“, სიტყვების გადატანით და ხატოვან მნიშვნელობათა, მათი ელფრების გრძნობა და საზოგადო, ენის მფეთქავი ძარღვის „გრძნობა“ (გუმანი – [§ 11]). ამ ყოველივეს გულისგული – ესაა სიტყვიერი საუნჯის ღრმა ცოდნა და ამასთან, მისი წვდომის მახვილი გუმანი. ხოლო გრამატიკა – ესაა გარკვეული თეორიული ცოდნა ენაში მოქმედ კანონზომიერებათა, წესებისა და მათი გამონაკლისებისა. ცხადია, სასურველია როგორც ენის, ისე გრამატიკის კარგი ცოდნა, მაგრამ წამყვანი მაინც ენის სწავლა უნდა იყოს.

მშობლიურ ენას გაცილებით მეტი შესწავლა სჭირდება, ვიდრე უცხო ენას. საქმე ისაა, რომ ჩვეულებრივი ადამიანისათვის (გარდა უცხო ენის სპეციალისტისა ან მისი განსაკუთრებული მოყვარულისა) უცხო ენის ცოდნის მიზანი ერთადერთია – საკომუნიკაციო, ანუ საურთიერთობო. ამისთვის საკმარისია ყოველდღიური ენის აქტიურად ფლობა, მეტყველებისა და მოსმენის უნარჩვევები. მშობლიურ ენას კი გაცილებით მნიშვნელოვანი მიზანი აქვს – პიროვნების ცნობიერების განვითარება, გამდიდრება და დახვეწა [§ 1, § 2]. ამისთვის კი ენის ძალიან ღრმა ცოდნაა საჭირო.

იაკობ გოგებაშვილმა კარგად იცოდა, რომ ქართული ენა და ქართული სული – განუყოფელია. მისეულ „დედაენას“ საქართველოს ყველა მხარის თითო სიმღერის ნოტებიც კი ახლავს – ქართულ სულთან ზიარება არასრული იქნებოდა სიმღერის განცდის გარეშე. იაკობ გოგებაშვილის ბრწყინვალე წიგნები მოსწავლის ცნობიერებაში სამყაროს ქართულენოვანი აგების მკვიდრ საფუძველს აყალიბებს [§ 3].

ქართული ენა ის ენაა, რომელიც ისეთ ცნებებსაც კი ასიტყვებს, როგორცაა „წვიმის შემდეგ ბალახ-ფოთლებზე შერჩენილი წყლის წვეთები ან მათი წვეთა“; თანაც, ორი სხვადასხვა სიტყვით: Jvavi და leSxi. ორივე უღამაზესი სიტყვაა, თან თითქოს ჟღერადობით გვაგრძნობინებსო საკუთარ შინაარსს!

§ 10-ში ყურადღება გავამახვილეთ ქართულ ენაში გრძნობათა მრავალფეროვან გასიტყვებაზე. მაგალითად, გვაქვს მშვენიერი სიტყვა-ცნება **Senatreba**. სწორედ იგი უნდა ვიცოდეთ და ვინმართ – და არა უცხო ენებიდან უშნოდ გადმოღებული გამოთქმები: „თეთრი შუროთ მშურს

შენი“ – რამდენად უფრო სხარტია, კოხტაა და ქართული Segnatri! ასევე შევადართო: „კეთილი შური ჰქონდა ჩემს მიმართ“ და Semnatroda...

განვიხილოთ კიდევ ერთი გრძნობის გასიტყვება (ამგვარი სიტყვები სხვაც მრავალია).  
gawbileba – როცა ადამიანი რაიმე კარგს მოეღოს, რაიმეს იმედი აქვს, მაგრამ იმედი გაუცრუდება, „**კოვზი ნაცარში ჩაუვარდება და ხანამშრალი დარჩება**“. gewbileba – ესაა მცირე იმედგაცრუება, უფრო ახლოსაა დაუკმაყოფილებლობასთან (იმედგაცრუება უფრო მძიმე და ხანგრძლივი გრძნობაა, სასოწარკვეთილებასთან მიახლოებული).

gawbileba ფრიად საინტერესო სიტყვაა. მისი ძირია wbil-, wbila – ესაა *მაღალღეროიანი ბალახი, რომელიც ძალიან უყვარს ძროხას*. gewbilebuli იგივეა, რაც **პირშიჩაღაგამოვლებული** – მშვიერ ძროხას რომ წბილას პირიდან გამოაცლიან (გაწბილების გათანაბრება შერცხვენასთან, რაც სახელმძღვანელოებსა და ლექსიკონებშიც შეიძლება შეგვხვდეს, მცდარია და თან ქართულ ენას უკარგავს მშვენიერ, ფრიად იშვიათ ცნებას, გრძნობის ფაქიზი ელფერის გამსიტყვებელ მარგალიტს). მაშ, ქართული ენა ასიტყვებს ოთხ, ერთმანეთში გარდამავალ გრძნობას:

ღაჟკაჟოჟიღაჟოღა – ბანბიღა – იმეღბანსრჟიღა – სასწარკვეთიღა (უსასწოღა)

უღრესად საინტერესოა ისიც, რომ ქართულ ენაში gewbileba ოთხი სხვადასხვა (!) გამონათქვამითაა გასიტყვებული: gewbileba, kovzis nacarSi Cavardna (ოღონდ, ეს უფრო მარცხს უახლოვდება), pirSi Calis gamovleba, xaxamSralad datoveba.

სიტყვიერების, ფსიქოლოგიის, აზრისა და ხატოვანების საოცარი ნაჯვარია, ქართველის ნამღვილი განათლებისთვის საუკეთესო მასალა! ერთდროულად რამდენ რამეს მოიცავს! დიდებულია ქართული ენის სამყარო, მაგრამ ქართველი მას კი არ ეზიარება, არამედ სასწავლებლებში – “ჰიპოთეტური ლიმიტირების ლოკალური პარიტეტული ექსპერტიზის პრიორიტეტულ სოციალურ-პოლიტიკურ დისტრიბუციონიზმს”, ხოლო ქუჩასა თუ საზოგადოებაში – “შოუმენჯერულ დიჯერიკლამის ტოპოდეღ ვაფშე საკაიფო იეს ლენდროვეღზე პოდიუმის ემპიჯი საღოღ ტო ბეჟიუჟაიეს გნღოღ როჟის პონტებს”.

ერის გადაგვარება მისი სულიერი მონობიდან, მისი გულისა და გონების დაცემიდან იწყება – როცა გული ემონება ბრჭყვიაღა, მყვირაღა და ფუყე უცხოურ ზიზიღ-ჰიპიღოებსა და საკუთარ გაუმაღღარ ქვენა მუცელს, ხოლო გონება დადგენიღ სიყაღბეთა უაზრობაშია გახვეებული და დაბრჯგუებული...

მასწავლებელი ყოველთვის უნდა ესწრაფოდეს იმას, რომ მოსწავლეებს ნამღვიღად ესმოღეთ ის, რასაც წარმოთქვამენ თუ წერენ. ამას მუღმივი შემოწმება სჭირდება. ძალიან ხშირად ბავშვს არ ესმის სულ უბრაღო რამეც კი და, არსებითად, კაჭკაჭივით იმეორებს ყურმოკრულს, ან ძალიან ზერელედ მინახვეღრს. მაგალითად, წინადაღებაში „wmida ninom qarTlSi qristianoba gaavrcela“ – დაწყებითი კლასების მოსწავლეთა უმრაველსობა ვერ გაიგებს სიტყვების ნახევარს, მათი აბსტრაქტუღობის გამო (თუკი სიტყვები საგანგებოდ არ დამუშავდა) [§ 10]. კიდევ უფრო გაუგებარია წინადაღება: „dasavleT saqarTvelos ekonomikuri da politikuri mdgomareoba periodulad stabilizacias ganicdida“ – რომელსაც ბოღოღდე ნათღად ვერც საშუაღო მერვეკლასელი გაიაზრებს. ამ ღროს კი ამაზე გაციღებით უარესი, უცხო ტერმინებით გადატვირთული წინადაღებებითაა გაჟღენთიღი სასკოღო სახელმძღვანელოები. სწორედ ესაა სქოღასტიკურობის ერთერთი გამოვღინება. ბავშმა ნახვერადუაზროღ ან მთღადუაზროღ უნდა დაიზუთხოს ტექსტები, მერე გაკვეთიღზე მოჰყვეს – ესე იგი,

გაიხსენოს ცარიელი წინადადებები, ლიტონი სიტყვები აღადგინოს, ფარატინა ტექსტი თხრობით ჩაარჩინოს – ისე, რომ შინაარსი არ ესმის! და, თანაც, ისე, რომ ერთი კვირის შემდეგ, შარშანდელი თოვლივით, კვალაც არ დარჩება ამ ფარატინა „ცოდნისაგან“.

სკოლაშიცა და უმაღლესშიც მთელი „სწავლების“ უდიდესი ნაწილი სწორედ ამგვარია – სქოლასტიკური ფუჭსიტყვაობა. ეს უმძიმეს შედეგებს იწვევს, რომელთაგან უცოდინრობა შედარებით უწყინარია. გაცილებით უარესია ცნობიერების დამახინჯება, ნამდვილი საქმის კეთების უნარის გადაგვარება, აზროვნების გამრუდება და გაყალბება, და სიტყვის სრული გაყალბება და გაუფასურება...

სიტყვების სწავლებასთან დაკავშირებით განსაკუთრებით მწვავედ იჩენს თავს ერთი ძირეული ზოგადმეთოდოლოგიური საკითხი. საყოველთაოდ გავრცელებულია შეხედულება, რომ აზროვნების განვითარების მთავარი კანონზომიერებაა **მარტივიდან – რთულისაკენ**. ეს შეხედულება მცდარია. ბავშვის აზროვნების განვითარების (ონტოგენეზის) ფსიქოლოგია იმავეს გვიჩვენებს, რასაც კაცობრიობის აზროვნების განვითარების (ფილოგენეზის) ფსიქოლოგია – რომელიც ენების განვითარებაში ვლინდება. ცალკეული ბავშვის მეტყველება-აზროვნებაც იმავე მთავარ კანონზომიერებას ემორჩილება, რომელსაც მთელი ენის განვითარება. ეს კანონზომიერებაა: **თვალსაჩინო-კონკრეტულიდან – განყენებულ-აბსტრაქტულისაკენ**.

ენაში ცალკეულ სიტყვას თავდაპირველად თვალსაჩინო-კონკრეტული მნიშვნელობა ჰქონდა, რომელიც შემდეგ თანდათან განზოგადდა-გაფართოვდა და ბოლოს აბსტრაქტული მნიშვნელობა შეიძინა. აი, ამის სამი მაგალითი:

darRveva (ღობისა, ნაქსოვისა, წნულისა, კედელ-გალავნისა...) → darRveva (წესისა)

undili 'უმწიფარი (ხილი)' → undili 'ბოლომდე გამოუმწვარი (თიხის ჭურჭელი)'

→ undili 'უმწიფარი (აღამიანი), ცუდბალღური, ინფანტილური'

ლათინური stimulus 'წვეტიანი ჯობი-სახრე, რომლითაც ნახირს უკნიდან

წინისკენ ერეკებოდნენ' → stimuli (თანამედროვე მნიშვნელობით).

მრავალი „ბალღური შეცდომის“ მიზეზი სწორედ ისაა, რომ მცირეწლოვან ბავშვი სიტყვას მხოლოდ თვალსაჩინო-კონკრეტული მნიშვნელობით იგებს, მაგალითად: „მე წესს არ დავარღვევ, ძველ ნაქსოვებს ხომ ბებო არღვევს“.

საქმე ისაა, რომ მცდარია ერთმანეთთან გაიგივება **rTuli**-სა და **Zneli**-სა. ეს სხვადასხვა ცნებებია! ძნელი – ესაა ის, რაც გვიჭირს ანუ გვეძნელება; ხოლო რთული – რაც შედგენილია მრავალი ნაწილისაგან. სიტყვა **rTuli** მიმღობაა, იმავე ძირისაა, რომელიც აქვს სიტყვას **rTva**; რთული – ესე იგი, ნაწილებისგან „შერთული“. ასევეა, მაგალითად, რუსულშიც: **сложный \ сложить**.

ბავშვისთვის ძნელია არა რთული რამ, არამედ – აბსტრაქტული, ანუ თვალსაჩინო საყრდენის უქონელი. მაგალითი მათემატიკიდან: უფროსისთვის გაცილებით უფრო ადვილი ცნებაა wrfe, ვიდრე aTkuTxedi, რადგან ათკუთხედი – რთულია, შედგენილია მრავალი ნაწილისგან (მრავალი სამკუთხედისგან), რთულად. wrfe კი ერთერთი უმარტივესი გეომეტრიული ცნებაა. მაგრამ ბავშვისთვის wrfe მიუწვდომელი ცნებაა, რადგან შეუძლებელია მისი დახაზვა და დანახვა – წრფე უსასრულოდ შემოუსაზღვრავია და მხოლოდ გონებაში წარმოდგენას ექვემდებარება. ხოლო aTkuTxedi იხაზება, ბავშვს შეუძლია თითოთ გადათვალოს მისი გვერდები თუ წვეროები და ამიტომ იგი სავსებით მისაწვდომია პირველკლასელისთვისაც კი! ბავშვს სირთულე არ უძნელებს, თუკი ეს სირთულე თვალსაჩინოა; ხოლო თუკი

აბსტრაქტულია, მაშინ მარტივიც უძნელდება. ხოლო თვალსაჩინო რთულ რამეში ბავშვი ხშირად მოზრდილსაც სჯობნის, რადგან გაცილებით უკეთესი მხედველობითი მეხსიერება და ხატოვანი წარმოდგენა აქვს!

რთული არ ნიშნავს ძნელს და მარტივი არ ნიშნავს ადვილს – მთავარი კონკრეტულ-აბსტრაქტულობაა!

სხვათა შორის, ამიტომაც, რომ ბავშვი მოზრდილზე გაცილებით ადვილად სწავლობს, მაგალითად, კომპიუტერზე მუშაობას. კომპიუტერის ეკრანზეც და კლავიატურაზეც ყველაფერი სრულიად თვალსაჩინოა, ყველა შედეგიც თვალსაჩინოდ ჩანს – ხოლო სირთულე (ანუ მრავალი ნაწილისგან შემდგარობა) – ბავშვს არ უძნელდება. სამაგიეროდ, ბავშვისთვის ყოველად მიუწვდომელი იქნება თუნდაც ერთი მარტივი კონცეფცია ან სპეციალური ენათმეცნიერული ტექსტი (მაგალითად, ამავე წიგნის ეს პარაგრაფი).

ახლა განვიხილოთ მაგალითები მშობლიური ენის სიტყვიერების შეთვისებიდან. მოზრდილი ადამიანისათვის სულ ადვილი ჩანს სიტყვები Tviseba და mdgomareoba. მართლაც, ეს სიტყვები მარტივებია. მაგრამ ისინი უზომოდ აბსტრაქტულებია, უსაშველოდ მრავალ სულ სხვადასხვა რამეს აერთიანებს საერთო ცნებაში: სად ყინულის სიცივე ან დნობადობა, სად კომშის ფერი და სად მასწავლებლის გულთბილობა – როგორ გინდა, ეს ყველაფერი ერთ რამედ, ერთ ცნებად წარმოიდგინო?! ამიტომაც ეს ცნებები, მიუხედავად მათი სიმარტივისა, არათუ ძნელია, არამედ მიუწვდომელიცაა 9-10 წლის ასაკამდე (zedsarTavi saxeli ხომ კიდევ უარესია!). სამაგიეროდ, ბავშვს სრულებით არ უძნელდება ერთი შეხედვით რთული სიტყვები: Jvavi, flate, dabebkili, wyavi, muryvami და სხვა მრავალი – რომლებიც უშუალო გათვალსაჩინობას ექვემდებარება.

დაწყებით კლასებში მასწავლებელი უნდა ერიდოს განყენებულ სიტყვებს, ზოგად მსჯელობებსა და ცნებებს. ბავშვი მათ წესიერად ვერ გაიგებს. ბავშვისთვის უაზრო და მომაბეზრებელი ბგერების გროვაც ისეთი თითქოსდა ჩვეულებრივი სიტყვებიც კი, როგორებიცაა: umniSvnelovanesi, fraza, kultura, moRvawe, ambicia, specialisti, politika, ekonomika და სხვა მრავალი.

როგორც ითქვა ზემორე, დაწყებითი კლასების ასაკის ბავშვისთვის ბუნებრივად და ადვილად მისაწვდომია მხოლოდ თვალსაჩინო-კონკრეტული მნიშვნელობის მქონე სიტყვები. ასეთები ორგ-ვარია: რომლებიც შეიძლება წარმოვიდგინოთ **თვალსაჩინო ხატებით** (სურათით, სქემატური ნა-ხატით, ან მოქმედების მსახიობური მიბადებით); ან რომლებიც შეესატყვისება ბავშვის მიერ **განც-დილ გრძნობებს**, მაგალითად: gawbileba, Senatreba და სხვა. ქართულში ნასწავლი ყოველი ახალი რამ, რისი ჩვენებაც შეიძლება კლასში, ეზოში ან ბუნებაში, მრავალჯერ უნდა ვაჩვენოთ, მაგალითად: yvrimali, nekeri, Rartafi, Rele, roki, kaJi, wiwibo, cacxvi, kopiti და სხვა. ზოგი რამ სქემატურად, მონახაზებით შეიძლება გამოისახოს დაფაზე, მაგალითად: sxveni, orkapa, varji და სხვა. ზოგი რამ მასწავლებელმა ხელებით, „პანტომიმურად“ უნდა წარმოადგინოს ან მოსწავლეებს წარმოადგენინოს, მაგალითად: grdemli, uro და rkinis Wedva; ანდა, გრძნობები და მოქმედებანი: SekrToma, laRad, sunsuli და სხვა. ეს ყველაფერი უშუალოდ მისაწვდომია ბავშვისათვის. მაგრამ თუკი სიტყვა ამგვარ წარმოდგენებს არ ექვემდებარება, მაშინ მის გააზრებას საგანგებო მუშაობა სჭირდება (რაც გათვალისწინებულიცაა ჩვენეული პროგრამით). უამისოდ ასეთი სიტყვები ფუჭია. ხოლო სალექსიკონო განმარტებათაგან მხოლოდ ზოგიერთია

ბავშვისათვის გასაგები, მათაც შერჩევა სჭირდება.

საზოგადოდ, მშრალი სალექსიკონო განმარტება I-II კლასებში ძალიან იშვიათად თუ გამოდგება, შემდეგ თანდათან შეიძლება, მაგრამ თვით სიტყვა არ უნდა იყოს აბსტრაქტული. და მხოლოდ VII კლასიდან თუ გამოდგება აბსტრაქტული სიტყვების მშრალი სალექსიკონო განმარტებანი.

ლექსიკის სწავლებასთან დაკავშირებით მკვეთრად უნდა განვასხვაოთ ნაკლებადცნობილი სიტყვის (ან გამოთქმის) გამოყენების ორი დონე:

1) პირველია, როცა ეს სიტყვა უბრალოდ კონტექსტშია ჩასმული იმ მიზნით, რათა მოსწავლე თანდათან შეეჩვიოს მის ხმარებას და თანდათან ისწავლოს იგი (შემდგომში მრავალჯერ რომ კიდევ შეხვდება ტექსტებში); ესე იგი, ეს სიტყვა არის სწავლების არა საშუალება, არამედ – მიზანი („კონტექსტური სწავლება“ – ესაა ერთადერთი გზა ისეთი აბსტრაქტული სიტყვების სასწავლებლად, როგორებიცაა: *Tviseba, mdgomareoba, kanonzomiereba...*);

2) მეორეა, როცა, პირიქით, ეს სიტყვა არის სწავლების არა მიზანი, არამედ – საშუალება; ესე იგი, სიტყვა ტექსტში განზრახ კი არაა ჩასმული (სიტყვის სწავლების მიზნით), არამედ, პირიქით, ავტორი გულისხმობს, რომ ბავშვმა ეს სიტყვა იცის და ამ სიტყვის მეშვეობით ცდილობს რაიმე საკითხის სწავლებას; ესე იგი, ნაკლებადცნობილ სიტყვაზე არსებითი დატვირთვაა.

საქმე ისაა, რომ მანამ, სანამ დავიწყებდეთ ნაკლებადცნობილი სიტყვის გამოყენებას მეორე დონეზე, მისი პირველ დონეზე დამუშავება ერთი-ორი წლით ადრე უნდა დავიწყოთ. უბრალოდ რომ ვთქვათ: სიტყვა ჯერ უნდა ასწავლო, რათა შემდეგ იგი გამოიყენო; მაგრამ სიტყვის ნამდვილი აქტიური სწავლების ერთადერთი გზა არის ამ სიტყვის კონტექსტში გამოყენება – ოღონდ, ყოველგვარი დატვირთვის გარეშე, ანუ, ამ სიტყვის უცოდნელადაც ტექსტის მთელი შინაარსი მაინც ბოლომდე გასაგები უნდა იყოს.

ავტორი თავკერძულად კი არ უნდა წერდეს, არამედ მკითხველზე (განსაკუთრებით კი – ბავშვზე) უნდა ფიქრობდეს და მისი ცნობიერების თვალსაზრისით ხელმძღვანელობდეს (ეგოცენტრიზმის შესახებ იხ. § 4-ში).

განვიხილოთ მაგალითები. ვთქვათ, გვაქვს ზღაპრის ტექსტი, I კლასისა. ამ ტექსტში ორ ადგილას განზრახ ჩავამატეთ გამოთქმა *Zala daeSrita*. თანაც, ჩავამატეთ სინონიმებთან: *rwyili Zalian daiRala, daiqanca, Zala daeSrita*. ერთი მხრივ, ამ გამოთქმის ცოდნა სულაც არაა საჭირო ტექსტის გასაგებად; მეორე მხრივ კი, კონტექსტიდან აუხსნელადაც ცხადია ამ გამოთქმის მნიშვნელობა.

ასევე, ვთქვათ, გვაქვს რაიმე საბავშვო მოთხრობის ტექსტი, IV-V კლასისა. ამ ტექსტში რამდენიმე ადგილას განზრახ ჩავამატეთ სიტყვები *Segneba* და *Segnebuli* (ცხადია, კონტექსტის შესაფერისად). ტექსტი თავიდანვე გასაგები იყო, ამ სიტყვების ჩამატებამ იგი ცოტათი გააძნელა – კი არ გააადვილა! ამ ტექსტის შინაარსზე მსჯელობისას მასწავლებელმაც რამდენიმეჯერ იხმარა ეს სიტყვები, მათი განმარტებაც სცადა – მხოლოდ კონკრეტული მაგალითების აღწერით, კონკრეტული ტექსტიდან გამომდინარე, არავითარი ზოგადი ცნებებით! ესაა სიტყვის გამოყენების პირველი დონე.

მეორე დონეზე სახელმძღვანელოში იგივე სიტყვები იხმარება იმისათვის, რათა მოსწავლემ გაიგოს, თუ რა არის *samoqalaqi Segneba* და იმსჯელოს ამის შესახებ. ესე იგი, იგულისხმება, რომ მოსწავლემ იცის, რა არის *Segneba*, იცის, რა არის *moqalaqi* და ამის საშუალებით უნდა გაიგოს, თუ რა შინაარსი აქვს ცნებას *samoqalaqi Segneba*. ცხადია,

ბავშვისთვის ეს ფუჭი სქოლასტიკა იქნება. ბავშვს ძლიერი უნარი აქვს იმისა, რომ ზერელედ ყურმოკრული სიტყვებით იმსჯელოს (უფროსების მიბაძვით), მაგრამ ეს მხოლოდ მოჩვენებითი, ფუჭი მსჯელობაა, რადგან ბავშვი მხოლოდ ფუტურო სიტყვებს ატრიალებს ისე, რომ მათში აზრს ვერ დებს და ვერ აცნობიერებს. სინამდვილეში ცნება samoqalaqo Segneba მხოლოდ IX-X კლასებში თუ იქნება მისაწვდომი (ზერელობისა და სიყალბის გარეშე), ისიც საფუძვლიანი შემამზადებელი სამუშაოების შემდეგ.

ჩვენ ეს ყოველივე გააზრებული გვაქვს და ნაკლებადცნობილ სიტყვებს მხოლოდ პირველ დონეზე ვიყენებთ, ისიც წლოვანების შესაბამისად.

ჩვენეულ სახელმძღვანელოთა ერთერთი თავისებურებაა მიზანდასახული მუშაობა ქართული ენის სიტყვიერი საუნჯის დასაუფლებლად. გაცოცხლებულია მრავალი მშვენიერი ქართულძირიანი სიტყვა ძველი ქართულიდან თუ ქართული კილოებიდან, აგრეთვე მეგრულიდან და სვანურიდან. მრავალი მათგანი ისეთია, რომლის შესატყვისი არა გვაქვს ახალ ქართულში და ამიტომ რუსული, არაბულ-თურქულ-ირანული თუ ევროპული, უცხო სიტყვები იხმარება. ცხადია, გაცილებით უკეთესია თავანკარა ქართულძირიანი სიტყვების აღორძინება. აი მხოლოდ რამდენიმე მაგალითი: korTa (ikorTa), jorko, qiti, wkiri, muryvami, jenjo, lartya, kota, Wlinki, mosxirpva...

მასწავლებელმაც დიდი ყურადღება უნდა დაუთმოს ქართულ სიტყვებს. თანაც, საჭიროა არა მხოლოდ მნიშვნელობის გააზრება, არამედ აგრეთვე ზუსტი სინონიმების განსენებაც (მაგალითად: patara \ mcire; riJraJi \ gariJraJi \ ganTiadi \ ciskari... ); და კიდევ უფრო საჭიროა მახლობელი სიტყვების მნიშვნელობათა ელფერების განსხვავების გამოკვეთა, მაგალითად – რით განსხვავდება ერთმანეთისაგან: mdelo \ mindori, mindori \ veli, veli \ tramali, sio \ niavi, muqara \ qadili, cicqna \ patara, saTno \ keTili, wavida \ gaeSura... მასწავლებელი ხშირად უნდა იყენებდეს სულხან-საბასეულ ლექსიკონს, ქართული ენისა და კილოების განმარტებით ლექსიკონებს. თუმცა, მოსწავლეებისათვის ასახსნელად სალექსიკონო განმარტება ხშირად გამოუსადეგარია.

სიტყვის სწავლების საშუალებაა მისი გათვალსაზრისება. მაგრამ მხოლოდ ერთხელ და ორჯერ სწავლება არ კმარა. აუცილებელია, რომ მოსწავლეს სიტყვა ხშირად შეხვდეს სათანადო კონტექსტში, მასწავლებელმა კი კვლავ და კვლავ გაამახვილოს ყურადღება ამ სიტყვაზე: კლასშიც და საშინაო დავალებაშიც. ჩვენეული მეთოდიკით, ყველაზე ტიპური საშინაო თუ საკონტროლო დავალებაა: წინადადებების შედგენა ნასწავლი ლიტერატურული ნაწარმოებიდან მასწავლებლის მიერ შერჩეული ნაკლებადცნობილი სიტყვების გამოყენებით; რასაც ხშირად ემატება გრამატიკულ-რიტორიკული საკითხიც, მაგალითად: ამ წინადადებებს შორის იყოს ორი ბრძანებითი და ორი – კითხვა-ძახილისა; ანდა: ყოველ მათგანში იყოს ზმნა ნამყო დროში, რომლის ძირიც ცალკე უნდა ამოიწეროს; ანდა: ყველა ეს წინადადება იყოს საგაზეთო პოლიტიკური სტატიის სტილში... და მისთანა.

ამიტომ საჭიროა, რომ ერთხელ ნასწავლი ნაკლებადცნობილი სიტყვა კიდევ და კიდევ გამოეჩინოს სასწავლ ტექსტებში ან ამოცანებში. ჩვენ ეს საგულდაგულოდ გვაქვს დაგეგმილი. ამიტომაც, რომ ჩვენ პირველივე კლასიდან ვტვირთავთ ტექსტებს ნაკლებადცნობილი სიტყვებით. ცხადია, მოსწავლე ამდენ სიტყვას ვერ დაიმახსოვრებს, მაგრამ თანდათან, მომდევნო კლასებში მაინც ძირითადად დაიმახსოვრებს, რადგან კვლავ ხშირად შეხვდება.

მამასადაძმე, მოსწავლეს არ მოეთხოვება იმ ნაკლებადცნობილი სიტყვების ცოდნა, რომლებიც

სახელმძღვანელოს ტექსტებში შეხვდება. მაგრამ საკონტროლო ნაწერის შეფასებაში ერთერთი პარამეტრია „ლექსიკის სიმდიდრე“, ამიტომ იმ მოსწავლეს, რომელსაც მეტი სიტყვა ეცოდინება, ამისთვის ქულები მოემატება [§ 23]. ესე იგი, ჩვენ არ მოვითხოვთ, რომ მოსწავლემ აუცილებლად იცოდეს ესა თუ ის კონკრეტული სიტყვა, მაგრამ მოვითხოვთ, რომ მისი ლექსიკა მდიდარი იყოს – თუნდაც სხვა სიტყვების ხარჯზე.

მასწავლებელი საკუთარ მეტყველებასაც უნდა აკვირდებოდეს და არა მხოლოდ გამართულობის თვალსაზრისით, არამედ აგრეთვე სიტყვიერების თვალსაზრისითაც – რაც გაცილებით უფრო ძნელია. მასწავლებელს გამუდმებით უნდა ახსოვდეს, რომ ის – ქართული ენის მასწავლებელია, ქართული ენის ქურუმივით უნდა იყოს, მას სხვებზე გაცილებით მეტი მოეთხოვება. ქართულის მასწავლებლის მეტყველება არ შეიძლება იყოს იმ მკვდარი და უშნო სამასმედიო-საკანცელარიო ენით დატვიფრული, რომელიც ყოველდღიურად გვესმის და გონებაში გვეჭვდება: თინეიჯერების კონფლიქტის დარეგულირების მონიტორინგის ტრენინგის მენეჯერის საკონსულტაციო-საკომუნიკაციო ბიზნესის დეფიციტის სიტუაციის სტაბილური კონტროლის ფუნქციონირებაში რეალიზებული პრობლემები... და სხვა ამგვარი ნაგავი, რომელიც ისევე ანაგვანებს და აუშნოვებს ენას, როგორც საქართველოს ბუნებას, გზებსა თუ ქალაქებს – სიგარეტისა და კოკა-კოლას რეკლამები და ჭუჭყიანი დაჭყლებილი ჭრელ-ჭრელი ქილა-ბოთლები და გაზინთული ცელოფანის პარკები. ცივილიზაციის ბინძური ნასუფრალი. სკოლაში, განსაკუთრებით ქართულის გაკვეთილებზე, ამგვარი სიბინძურე მკაცრად და აღსაკვეთი!

ამგვარ ჩამძიმებულ-ჩაჟამებულ, დაღვლარჭნილ, გაფუყულ და უსულგულო ენას გაცილებით სჯობს ცოცხალი კუთხური ენაცა და ანტონ I-ისეული “მაღალი სტილიც”, რომელიც ძველქართულის მიბაძვით მაინც იყო დაღვლარჭნილ-გაფუყული – და არა უცხოური ნაგავით!

ყველა მასწავლებელმა იცის, რომ „**გამეორება ცოდნის დედაა.**“ იცის, მაგრამ (სიტყვის გაუფასურების იმ საყოველთაო სნეულების გამო) ნაკლებად ახორციელებს ან სულ არ ახორციელებს. ჩვენეულ სახელმძღვანელოებში გამუდმებით ხდება ნასწავლის გამეორება და კვლავ გამეორება. თანაც, ეს არ ეხება მხოლოდ სიტყვებს, არამედ აგრეთვე თემებსა და ყოველგვარ საკითხებს. მასწავლებელიც უნდა დაგვეხმაროს ამაში: გაახსენებინოს ხოლმე მოსწავლეებს ის, რაც კლასში დამუშავებულ საკითხს უკავშირდება ადრე ნასწავლიდან. ყოველთვის უნდა იბმებოდეს განვლილისა და ახლის დამაკავშირებელი ძაფები: ლექსიკური, თემატიკური, შინაარსობრივი, ასოციაციური, ხატოვანი, ფონეტიკური და სხვა. მაგალითად, ნაკლებადცნობილ სიტყვას „maJalo“ უკავშირდება: panta (სემანტიკურად), Jolo (ფონეტიკურად – კარგად უნდა განირჩეს), mynoba და ის ნაწარმოები, რომელშიც მცნობაა აღწერილი (თემატიკურად); ხატოვან-ასოციაციურად შეიძლება დაუკავშიროთ ანდაზა „თურაშაულის პატრონი ტყეში დაეძებს პანტასა“ (თანამედროვე სნეულებას ასე მიესადაგება: „თურაშაულის პატრონი აშშ-ში დაეძებს კოკა-კოლასა“; ანდა: „ვეფხისტყაოსნის პატრონი ეგროპაში დაეძებს თინეიჯერების მონიტორინგებსა“ – ესენი ისე, ხუმრობით)...

## 17. მუშაობა წიგნიერების განვითარების მიზნით

უძველესი ბერძენი ეროვნებისა გახლავთ სამშობლო ენა. – *იაკობ გოგებაშვილი.*

გაზაფხულზე ხეებმა ქათინი შემოიწვეს, მაგრამ გაზაფხულის ნუჰაკმა ამინდმა ისინი მაინც გაყინა. ნაყინულლავ ფოთლებს უკავი დაეღო ჭიანჭველნივით. – ვახ, ღრუბლები მკოშნიან, – მოთქვამდა მზე და თბილ სხივს რვი წრემლი უგრილებდა.

აკიდოდ აკინძა მზის სხივები. ჩვეულებრივად მზემ დილით მზარეულივით გაანყო სუფრა და უსულონი თუ სუციერნი დაანაყრა.

მონყაღე ადამიანებს მონყაღე ღმერთი ეხმარება.

ფედაძინას გულოს უკოდავენ მრავალნი კაჯნი, რომელნიც მედიდურობენ

და ქედმალლობენ, ხოლო გულოს უხარებენ მრავალნი, რომელნიც სიკეთის მოჭრფიალენი არიან. – ანი, V კლ.

ცალკე საგნად მჭევრმეტყველება სკოლებში არ ისწავლება. არცაა საჭირო – მშობლიური ენის მასწავლებელი უნდა ზრუნავდეს ამაზე – მოსწავლის მეტყველება უნდა იყოს არა მხოლოდ დალაგებული, დამაჯერებელი, გამართული და მდიდარი, არამედ აგრეთვე კარგი მოსასმენიც: ბგერების მკაფიო წარმოთქმით, სიტყვებს შორის შეჩერებით, წინადადებებს შორის შეჩერებით, სათანადო ადგილებში მახვილებით, ზომიერი ტემპით, არც ძალიან ჩუმად... ამას გამუდმებული ვარჯიში და მუშაობა სჭირდება (რომელსაც, სამწუხაროდ, ძალიან იშვიათად თუ ატარებენ).

ფსიქოლოგიაში ცნობილია, რომ საშუალოდ 7-9 წლის ასაკამდე ბავშვს თითქმის არ ძალუძს გონებაში, ჩუმად აზროვნება. ბავშვს ხელეწიფება მხოლოდ ორი რამ: გონებაში **სურათის ხატოვანი წარმოდგენა** (ესაა თითქმის ერთადერთი თვისება, რაც ბავშვს მოზრდილზე უფრო ძლიერი აქვს) და **ზეპირი მსჯელობა** – ხმამაღლა, ბუტბუტით ან ჩუმად, მაგრამ, მაინც გამეტყველებული. ამიტომაც, რომ კლასიკურმა ჰუმანისტურმა პედაგოგიკამ, კერძოდ, იაკობ გოგებაშვილმაც, თვალსაჩინოების პრინციპი ერთერთ უმთავრეს მცნებად აღიარა. თუკი ბავშვს უშუალო აღქმით არა აქვს შეგრძნებული საგანი თუ მოვლენა, ის გონებაში შესაბამის სურათს ვერ წარმოიდგენს და, მასასადამე, ვერც იმსჯელებს მასზე. ამიტომაც, რომ საშუალოდ 10 წლის ასაკამდე დაუშვებელია ბავშვისთვის აბსტრაქციების სწავლება (როგორებიცაა, მაგალითად: არსებითი სახელი, ზმნა, ბრუნვა და სხვა). დაწყებითი კლასების მოსწავლისთვის ამგვარი სიტყვები უშინაარსოა და მხოლოდ უაზრო გაზეპირებას თუ მოუხერხებს მათ [§ 10].

ზემორეთქმილიდან მეორე დანასკვიც გამოდინარეობს: თუკი დაწყებითი კლასების ასაკის ბავშვი ზეპირად (ხმამაღლა ან ჩუმად) არ მეტყველებს, მაშინ ის არ აზროვნებს. ცნობილი ფსიქოლოგი ლ. ვიგოტსკი წერდა: „გვაქვს ყველა ფაქტობრივი და თეორიული საფუძველი იმ მტკიცებისთვის, რომ ბავშვის არა მხოლოდ გონებრივი განვითარება, არამედ აგრეთვე მისი ხასიათის, გრძობებისა და მთლიანად პიროვნების ჩამოყალიბება უშუალოდ და დამოკიდებული მეტყველებაზე“ [32].

8-10 წლის ასაკამდე აზროვნების თითქმის ერთადერთი სახე არის ზეპირი მეტყველება.

შემდეგ ზეპირი მეტყველება თანდათან გარდაიქმნება გონებაში მეტყველებად – რაც 9-12 წლის ასაკის ბავშვისთვის უკვე აზროვნების ტოლფასია. გარდა ამისა, 3-5 წლის ბავშვსაც კი ხელეწიფება სულ სხვა სახის გონებრივი ქმედება – მიხვედრა, რაიმეს გუმანით წვდომა, ინტუიციური შემეცნება. მაგრამ ეს არაა აზროვნება (შესაძლოა, უფრო მნიშვნელოვანი და ძვირფასია, ვიდრე აზროვნება, მაგრამ სხვა რამეა [§ 11].

კლასიკურმა პედაგოგიკამ აღიარა: **სადაც არაა თვალსაჩინოება – იქ უაზრო ზეპირობა და სქოლასტიკაა!**

ჩვენ ვუმატებთ: **სადაც არაა ზეპირი მეტყველება – იქ უაზრო ზეპირობა და სქოლასტიკაა!**

ყოველივე ამას დაწყებით კლასებში ეყრება საფუძველი. ჩვენეული კონცეფციით, I-II კლასებში წამყვანი უნდა იყოს ზეპირი მეტყველება და ლექსიკაზე მუშაობა, შემდეგ ამას დაემატოს

წაკითხული ტექსტის გააზრება და პრაქტიკული (მხოლოდ პრაქტიკული!) გრამატიკის ამოცანები. ზეპირი მეტყველების წამყვანი მნიშვნელობა ყველა კლასში უნდა შენარჩუნდეს.

ამასთან, კიდევ ერთხელ გამოკვეთთ [§ 1]: ნამდვილი ზეპირი მეტყველება – ესაა **საკუთარ გონებაში დაბადებული გაგრცობილი წინადადების ჩამოყალიბება**, და არა წინადადების ნაწყვეტებისა თუ სიტყვების თქმა; და არა წინასწარ გაზეპირებულ-დამახსოვრებულის გამეორება.

ამიტომ ჩვენეული მეთოდიკა მოითხოვს: ყველა კლასში (უკანასკნელის ჩათვლით) ნაწარმოები მთლიანად, ან მისი სათანადო ნაწყვეტი პირველ დღეს კლასს ეძლევა მხოლოდ კითხვით – ოღონდ **კარგად, გამოთქმით, ლამაზად კითხვით!** მეორე დღეს – თხრობით (ან ზეპირად, ოღონდ უფროს კლასებში საზეპიროები ძალიან ცოტა უნდა იყოს, ისიც მოსწავლის შერჩევით – რომელი სტროფიც მოეწონება). კითხვისას თუ მოყოლისას მასწავლებელმა მოსწავლეს უნდა შეუსწოროს ჯერ მხოლოდ მეტყველების ხარვეზები, ხოლო ყველა სხვა (აზრობრივი, ენობრივი და სხვა) – შემდეგ.

ლექსის წაკითხვისას აუცილებელია კარგი მაგალითის მიცემა – მასწავლებელმა პირველად სწორედ თვითონ უნდა წაუკითხოს მოსწავლეებს ახალი ლექსი და მოასმენინოს, თუ როგორაა საჭირო ამ ლექსის წაკითხვა: როგორი ტემპით, როგორი რიტმით, როგორი ტონით, გამოთქმით, სათანადო გრძობით, მხატვრულად. უნდა შეაყვაროს ეს!

საზოგადოდ, მასწავლებელს ევალება ბევრი მუშაობა მოსწავლეთა ზეპირმეტყველებაზე: მეტყველების დახვეწა, კითხვისა და თხრობის უნარჩვევათა განვითარება, ლექსისა თუ მოთხრობის გამოთქმით წაკითხვისა თუ ზეპირად თქმის უნარჩვევათა განვითარება, ეს სამუშაოები ვერ იქნება ასახული სახელმძღვანელოებში. წერით, გრამატიკულ თუ ლიტერატურულ სამუშაოთა დავიწყების საშუალებას მასწავლებელს თვით სახელმძღვანელოები არ მისცემს, ზეპირმეტყველების სამუშაოებს კი დაჩრდილვის საფრთხე ემუქრება. ეს არავითარ შემთხვევაში არ უნდა მოხდეს! **პირველი კლასიდან სკოლის დამთავრებამდე ქართულის მასწავლებელი გამუდმებით უნდა მუშაობდეს მოსწავლეთა ზეპირმეტყველების დახვეწასა და გალამაზებაზე.** საამისოდ, ცხადია, ყველა ლიტერატურული ტექსტი უნდა გამოვიყენოთ. ამასთან, ჩვენეული მეთოდიკით, დიალოგურობა არც მოთხრობის წაკითხვისას (მოყოლისას) უნდა დაირღვეს. ამიტომ მოთხრობასაც მოსწავლეებს რიგ-რიგობით, **მოკლე-მოკლე მონაკვეთებით, ერთმანეთის გაგრძელებებით** ვაყოლინებთ (ვაკითხებთ). თითო მოსწავლემ გაბმულად ერთ-ორ წუთზე მეტხანს არ უნდა ილაპარაკოს.

მაგრამ მხოლოდ ლიტერატურული ტექსტები არაა საკმარისი. დროდადრო ზეპირმეტყველების სამუშაოებში **გრამატიკული წესი ან ცნების განსაზღვრებაც** უნდა ჩავრთოთ (და არა მთელი გაკვეთილის ტექსტი!). ესეც აუცილებელია. საქმე ისაა, რომ პროზაულ ლიტერატურულ ტექსტს აქვს ადვილი საყრდენი – სიუჟეტი, ლექსს – რიტმი და რითმა. ხოლო განყენებული შინაარსის გრამატიკულ ტექსტს არცერთი არა აქვს, საყრდენი მხოლოდ აზრი შეიძლება იყოს. ამიტომ მისი ზუსტად და სრულად გამეორება უფრო ძნელია და მეტი ვარჯიში სჭირდება. უნდა შეირჩეს **რთული სინტაქსური წყობის მქონე, ოღონდ მოკლე ტექსტი** (რამდენიმეწინადადებიანი – გააჩნია მოსწავლეთა წლოვანებას). თუმცა, როგორც ითქვა § 17-ში, მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, რომ ეს ძირითადად ზეპირმეტყველების სამუშაოები იქნება – და არა გრამატიკისა.

მასწავლებელმა კარგად უნდა გამოკვეთოს, რომ სხვაა მხატვრული ტექსტი და სხვაა არამხატვრული – სამეცნიერო, საინფორმაციო თუ საქმიანი – ტექსტები. მათი წაკითხვა არსებითად განსხვავებული გამოთქმებითაა საჭირო. მხატვრულ ტექსტს ამშვენებს წარმოთქმის გრძობითი

შეფერილობა, მკვეთრი მახვილები და სხვა. მეორეგვარი ტექსტებისათვის ეს ზედმეტია. სამაგიეროდ, მათთვის მნიშვნელოვანია აზრობრივი მახვილები, ანუ იმ სიტყვების გამოკვეთა, რომლებიც აზრის გასაძლიერებლად და დასაზუსტებლად მთავარი. მაგალითად, ამის წინა წინადადებაში ამგვარი სიტყვებია: „azrobrivi“, „gasazliereblad“ და „dasazustebblad“. ძალიან საჭიროა აგრეთვე სიტყვებსა და წინადადებებს შორის შუალედების წესიერად დაცვა. როგორც მხატვრულ, ისე არამხატვრულ ტექსტს ძლიერ აფუჭებს „**საკლასო მოყოლისებური**“ წაკითხვა – ანუ ჩაბუღბუღება თუ ჩარახრახება, დიაკვნის ლოცვანივით. ამგვარი „საკლასო მოყოლები“ უნდა აიკრძალოს, თანაც არა მხოლოდ ქართულის გაკვეთილებზე. მასწავლებელმაც და მოსწავლემაც უნდა იმეტყველონ ნელა, მაგრამ არა სიტყვების ზღაზნითა და ზოზნით; შუალედების დაცვით, ბგერების მკაფიო გამოთქმით, და, რაც მთავარია, აზრიანად და აზრის მიღვევებით – და არა ისე, თითქოს ჩაირთო დაქოქილი მანქანა და ჩამოროშა გაზუთხულიო (აი, ახლა ზეპირმეტყველების მხრიდან წამოიჭრა ისევ იგივე სქოლასტიკურობა და უაზრო ზუთხვა!).

მხატვრულ ტექსტებს შორისაც განსხვავებებია: სხვაა პროზაული ტექსტი და სხვაა პოეტური ტექსტი. უფრო მეტიც, თვითონ ეს ორი ძირითადი სახე მრავალ ქვესახეობას მოიცავს და თვითნულს თავისი შესაფერისი წაკითხვა ესაჭიროება. გავრცელებული შეცდომაა, მოსწავლე ყოველგვარ ლექსს თითქმის ერთიდაიმავე გამოთქმით რომ კითხულობს: მხნედ, რბილად, მკვეთრად, რიტმულად, სწრაფად, მჩატედ, მძიმედ თუ ნაზად – საკუთარი ბუნებისა თუ გუნების მიხედვით – და არა ისე, როგორც ლექსისთვისაა უკეთესი. ლექსის კარგი და შესაფერისი წაკითხვის ნიმუში მოსწავლეებს მასწავლებელმა უნდა მოასმენინოს ხოლმე!

ძალიან ხშირად გვხვდება პოეტური ტექსტის წაკითხვის კიდევ ორი შეცდომა. ორივე ამახინჯებს ლექსს. ერთია ლექსის **ბოლო სიტყვის მიფურჩევა**, თითქოს, ძლივს ჩავათავე ეს ლექსი და ამოვისუნთქეო. ბავშვს მართლა ძლივს გაუზეპირებია ლექსი და ერთი სული აქვს, ჩაათაოს – იმის ნაცვლად, რომ სიამოვნებითა და გრძნობით კითხულობდეს. მეორე შეცდომა უარესია: წაკითხვა ლექსის შიგა მექანიკური რიტმით, რომელიც მოითხოვს მახვილს, ვთქვათ, ყოველ მეოთხე ან ყოველ მესამე ხმოვანზე, დამოუკიდებლად სიტყვებს შორის შუალედებისაგან. ამ დროს კი ქართულ ენაში სიტყვას მთავარი მახვილი ყოველთვის პირველ ხმოვანზე მოუდის – იმის მიუხედავად, ეს სიტყვა გრძელია თუ მოკლე, ანდა, პოეტურ ტექსტშია თუ საბუღალტრო ანგარიშში! სწორედ ამ **ბუნებრივი “პროზაული”** მახვილით უნდა წავიკითხოთ ყველა სიტყვა ლექსშიც – და არა ლექსის მექანიკური მახვილებით. მაგალითად:

<i>მცდარი</i>	ჩეჩილო და ტყეო,	ქარი ჰქრიხ, ქარი ჰქრიხ, ქარი ჰქრიხ,
<i>მექანიკური</i>	სულ იშრილოო,	ფოთლები მიჰქრიან ქარდაქარ,
<i>მახვილები:</i>	საქართველოს მზეო, სულ იგიზგიზეო!	ხეთა რიგს, ხეთა ჩარს რკალად ხრიხ, სადა ხარ, სადა ხარ, სადა ხარ?!...

<i>ბუნებრივი</i>	ჩეჩილო და ტყეო,	ქარი ჰქრის, ქარი ჰქრის, ქარი ჰქრის,
<i>კარგი</i>	სულ იშრილოეო,	ფოთლები მიჰქრიან ქარდაქარ,
<i>მახვილები:</i>	საქართველოს მზეო, სულ იგიზგიზეო!	ხეთა რიგს, ხეთა ჩარს რკალად ხრის, სადა ხარ, სადა ხარ, სადა ხარ?!...

ამ ყოველივეს მასწავლებლები თითქმის არ უთმობენ ყურადღებას, დიდი-დიდი, კითხვით-სიტყვიანი კითხვითი წინადადების მცდარი მახვილები შეუსწორონ მოსწავლეს. მთავარ საზ-

რუნავად კი მოსწავლესაც და მასწავლებელსაც გაკვეთილის ჩარახრახება აქვთ ხოლმე.

დაწყებული V კლასიდან, მოსწავლე უნდა გავათავისუფლოთ ლექსების სავალდებულო გაზეპირებისაგან. ზეპირად ისწავლოს მხოლოდ ერთი ან რამდენიმე სტროფი, **საკუთარი შერჩევით**. ლექსი **წაიკითხოს**, სწორედ რომ წაიკითხოს (როგორც ხშირად მსახიობიც კი კითხულობს), ოღონდ წაიკითხოს კარგად! ცნება „საზეპიროები“ უნდა მოისპოს. მოსწავლემ უნდა ისწავლოს პოეზიასთან ზიარებით **ესთეტიკური სიამოვნების მიღება**, რასაც გამორიცხავს „საზეპიროები“. ასევე, მოსწავლემ უნდა ისწავლოს ამბისა თუ მოთხრობის სიამოვნებით, გამოთქმით, მსახიობურად, ხალისიანად თხრობა, მსმენელის აყოლიება და წაყოლიება თხრობით; უნდა ისწავლოს სამეცნიერო, საინფორმაციო თუ საქმიანი ტექსტების დალაგებულად, მოკლედ და არსებითად, აზრობრივი გამოკვეთით და გასაგებად ჩამოყალიბება. ამას ყველაფერს ბევრი მუშაობა და რუდუნება სჭირდება, რასაც გამორიცხავს სქოლასტიკა და ჩარახრახება.

I-II კლასებში ზეპირმეტყველებას განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს. საქმე ისაა, რომ ამ ასაკის ბავშვს აზროვნება მხოლოდ (მეტ-ნაკლებად ხმამაღალი) მეტყველებით შეუძლია, გონებაში აზროვნება მას ჯერ არ ძალუძს [17:523]. ამიტომ, **თუკი ბავშვი ჩუმადაა – ის არ აზროვნებს**. მაშასადამე, ჩვეულებრივი პასიური სწავლებისას ბავშვის აზროვნება თვლემს და ვერ ვითარდება, მით უმეტეს, როცა კლასში 40 მოსწავლეა და სიწყნარე კი უნდა იყოს. ხოლო მრავალი რამის უაზროდ გაზეპირების შედეგად ეს მთვლემარე აზროვნება თანდათან ჩლუნგდება (თუნდაც რომ მასწავლებელი სულ ბავშვისთვის მისაწვდომ სიბრძნეებს აფრქვევდეს). სწორედ აქედან იწყება ბავშვების დაჩლუნგება, რაც ძლევაგამოსილად გრძელდება მთელი სასკოლო და უმაღლესი "განათლების" (უფრო ზუსტად კი – დაბნელების) განმავლობაში...

ერთი შენიშვნაც. ქართულ მეთოდოლოგიურ ლიტერატურაში დამკვიდრებულია გამოქმა „გამომეტყველებითი კითხვა“. ეს ტერმინი მცდარია და გვიჩვენებს, თუ როგორ მონურად ითარგმნებოდა რუსულიდან მთელი მეთოდოლოგია. საქმე ისაა, რომ რუსულად ეს ტერმინია „Выразительное чтение“; რუსულში სიტყვას „выражение“ სამი მნიშვნელობა აქვს: *პირისახის გამომეტყველება, რაიმეს გამოხატვა და მეტყველებით რაიმეს გამოთქმა*. ქართულ ენაში კი „პირისახის გამომეტყველებას“ მეტყველებასთან არა აქვს კავშირი! ლექსის „კარგად, ლამაზად“ წაკითხვას (ლათინურად – დეკლამაცია) ქართულად ეწოდება არა „გამომეტყველებითი კითხვა“ (რაც რუსულიდან უშნო გადმონაღებია), არამედ – „gamotqmit wakiTxva“, ანდა „gamom-xatvelobiti wakiTxva“ (იგულისხმება გრძნობების გამოხატვა წამკითხველის მიერ).

## 18. მუშაობა ზოგად მნობრივ უნარებზე, რიტორიკა

თუკი ილაპარაკებ – ილაპარაკე ნათლად; როცა ამას ვერ ახერხებ – გაჩუმდი და დუმილი არჩიე! – *ლ. ვიგგენშტაინი*.

სიტყვების მნიშვნელობებში დაუნჯებული როდნა ისე ახლოსაა ადამიანის სულოთან, ისე შეესატყვისება ადამიანის გუნაზას! – *ნიკოლოზ კუბელი*.

მენახშირემ წერხლს ორი ჭირკი შეუგზნო, თან დააძტურდა შემურულ ჭირკს ნაკიდებული წერხლის ტანნერნეტა ალს, რომელიც თითქოს ეჭროფოდა მენახშირეს.

კატა სახურავიდან დასჩერებოდა ქხელ კასრზე მხოხავ თავს, თან ფიქრობდა: „შოლტის მოქნილობა სჭირს ამ ოხერს, მაგრამ მე მაგას მაინც დავიჭერ“. ამ დროს ყანბებს ლანგრით ხორცი შემოპქონდათ და შემოვიდნენ თუ არა, კატა მივარდა მათთან, დაუნყო ქლესა, ლამუნი და თან თვალვით ეხვეწებოდა: „თავვი არ არის ჩემი საკადრისი, ეგ ხორცი მომეერი!“

– ეშმაკის ამოჩემებული სამწვადეებო, თქვენ ამ დიდი წოდვის შემდეგ ღმერთი ვერას გიშველით! – ეუბნება მღვდელი ქურდებს და ტაძრიდან ერეკება.

– ეს განმარტებანი თვალსაჩინონი ჩანან, – თქვა გაფხორილმა ინდაურმა და რწხვიდან წყალი მოსვა. – ნიკა, IV კლ.

საქართველოში, კერძოდ, ფოთში, რიტორიკა უკვე IV საუკუნეში ისწავლებოდა. **ritorika** – ესაა, არსებითად, ენობრივი ლოგიკა; უფრო ზუსტად კი – დახვეწილი და მდიდარი პროზაული ტექსტის აგებისა და გაგების მეცნიერება ან ხელოვნება (ეს ტექსტი შეიძლება იყოს წერილობითი ან ზეპირი, სულერთია). რიტორიკასთან ახლოსაა ორატორობა, მაგრამ მისთვის, რიტორიკისგან განსხვავებით, მთავარია არა აზრის ლოგიკა, არამედ დეკლამაცია. ქართული ტერმინი **mWevrmetyveleba** კი აერთიანებს ორივეს – რიტორიკასაც და ორატორობასაც.

ამჟამად საქართველოში ფართოდ ვრცელდება ზოგად უნართა ტესტირება და ეს ძალიან სასიხარულოა. ზოგადი გონებრივი უნარები მოიცავს ოთხ ძირითად ჯგუფს: ზოგადი ენობრივი უნარები, ლოგიკური უნარები, მათემატიკური უნარები და ინფორმაციის დამუშავების უნარები (დაწვრილებით – იხ. [43][45]). ცხადია, მშობლიური ენის სასწავლო პროგრამას უნართა მხოლოდ პირველი ჯგუფი უკავშირდება – **ზოგადი ენობრივი უნარები ანუ რიტორიკული უნარები**: მშობლიური ენის ფლობის, რთული წინადადების სინტაქსურ-აზრობრივი ელფერების წვდომის, აბსტრაქტული შინაარსის მქონე ტექსტის გააზრებისა და აზრის გამართულად ჩამოყალიბების უნარები (კონკრეტული ამოცანები მრავლადაა ჩვენეულ კრებულებში [41\*][44][45]).

რიტორიკის მიზანია, რომ ადამიანი კარგად ფლობდეს ყველანაირ ენობრივ გამომსახველობით საშუალებებს: კონტექსტისთვის ყველაზე ზუსტი და მორგებული სიტყვის შერჩევა; აზრის ჩამოყალიბება გამართულად, დალაგებულად, დასაბუთებულად, დამაჯერებლად, მაგრამ ზედმეტი გამეორებისა და ფუჭსიტყვაობის გარეშე; ლამაზი ხატოვანებისა თუ საჭირო თვალსაჩინო მაგალითის ჩამატება; საჭირო აზრობრივი თუ გრძნობითი მახვილების დასმა – წინადადების სინტაქსური წყობით, პუნქტუაციითა თუ, მეტყველებისას, ბგერითი მახვილებით; სტილის გუმანი – სად როგორი სტილია საუკეთესო და როგორი ენობრივი საშუალებებით მიიღწევა იგი; და სხვა.

არსებითია, რომ რიტორიკა ამუშავებს არამხოლოდ და არაიმდენად მხატვრულ ტექსტებს. ტრადიციულ სასწავლო პროგრამებში კი თითქმის მხოლოდ მხატვრული ტექსტებია. მართალია კახა ჯამბურია: „(მშობლიურ ლიტერატურაში) მოსწავლე წერს (თუ იწერს) ისეთ თემებს, რომელთა სათაურები ხშირად სადოქტორო დისერტაციების სათაურებს ემთხვევა და, ამავე დროს, მისთვის დაუძლეველი ამოცანაა, გამართული ქართულით დაწეროს განცხადება, ავტობიოგრაფია, პირადი თუ ოფიციალური წერილი“ [33]. ამიტომაც ახალ სასწავლო პროგრამებში დიდი ყურადღება ექცევა სხვაგვარ ტექსტებზე მუშაობას. ესენია: პირადი წერილი, განცხადება, მოხსენება, ანგარიში და სხვა დოკუმენტაცია, პუბლიცისტიკა, სამეცნიერო-პოპულარული და სხვა სპეციალური ტექსტები [34].

სამწუხაროდ, რიტორიკის უძველესი ტრადიციების მქონე საქართველო ამჟამად სავალალო შედეგებს იღებს წიგნიერების საერთაშორისო ტესტირებებში. ამის მთავარი მიზეზია მშობლიური ენისა და ლიტერატურის სწავლების მცდარი მეთოდიკა.

ჩვენეული მეთოდიკისა და სახელმძღვანელოების ერთერთი მთავარი მახასიათებელი – ესაა სწორედ რიტორიკა (ცხადია, მოსწავლის წლოვანების შესაბამისად).

ამქვეყნად უნაკლო არაფერია. ცხადია, ჩვენეულ სახელმძღვანელოებსაც აქვს ნაკლი. და ესაა სწორედ ის, რომ სწავლება (მათ შორის, მათემატიკისაც კი) არსებითადაა დამყარებული წერა-

კითხვაზე, განსაკუთრებით – ტექსტის წაკითხვისა და გააზრების უნარზე, რომელიც უპირველესი რიტორიკული უნარია. ერთი მხრივ, ეს კარგია – ჩვენი მეთოდით მომუშავე მოსწავლეებს საუკეთესოდ უვითარდებათ ეს უმნიშვნელოვანესი უნარი. მაგრამ, მეორე მხრივ, დიდ სიძნელებებს გვიქმნის იმ ბავშვებთან, რომლებსაც არ შეუძლიათ კარგად კითხვა. საქმე ისაა, რომ კითხვის უნარის **შინაგანად განპირობებული** დაქვეითება შეიძლება აღმოაჩნდეს ბავშვების დაახლოებით 10-15 %-ს. მათგან ზოგიერთი გონებრივადაც ჩამორჩენილია, მაგრამ ზოგი გონებრივად საშუალო ან საშუალოზე მაღალი განვითარებისაც კია. კითხვა კი მაინც ძალიან უჭირთ. გარდა ამისა, მრავალია ისეთი მოსწავლე, რომელსაც კითხვა უჭირს არა შინაგან მიზეზთა გამო, არამედ კითხვის ცუდად სწავლების გამო. და კიდევ: უკანასკნელ ხანებში ჩვენშიც შემოიჭრა წერა-კითხვისა და, საზოგადოდ, ენობრივ-გონებრივი უნარების დაუძინებელი მტერი – კომპიუტერისა თუ ტელევიზორის ეკრანი [31]. ყოველივე ამის გამო მრავლადაა ისეთი კლასი, რომელშიც მოსწავლეთა თითქმის ნახევარი ვერ კითხულობს წესიერად. წაკითხულის გააზრებაზე ხომ ლაპარაკიც ზედმეტია.

მაშასადამე, იმისათვის, რათა მოსწავლემ შეძლოს ჩვენი უნივერსიტეტის სახელმძღვანელოებით სწავლა, საჭიროა შემდეგი:

1) ნორმალური გონებრივი შესაძლებლობა (ეს თანაბრად ეხება ყველა სხვა მეთოდიკასაც, რადგან ნორმალურთან შედარებით გონებრივად ჩამორჩენილი მოსწავლე ჩვეულებრივ პროგრამას ვერცერთი სახელმძღვანელოთი ვერ დაძლევს);

2) ნორმალური ნებელობითი შესაძლებლობანი: ყურადღების მოკრების უნარი, ნებისყოფა, სიბეჯითე, მოთმინება (ესეც ყველა სხვა მეთოდიკას ეხება, მეტ-ნაკლებად);

3) ნორმალურად განვითარებული უნარები წერა-კითხვისა და წაკითხული ტექსტის გააზრებისა (ეს კი სხვა მეთოდიკებს ალბათ ნაკლებად ეხება და ჩამორჩენა ნაკლებად აზიანებს, რადგან მათში გათვალისწინებულია მასწავლებლის მიერ ახალი საკითხების ახსნა).

მეცნიერებაში შესწავლილია, რომ წაკითხვის უნარის შინაგანი ჩამორჩენა **კანონზომიერად არაა დაკავშირებული საერთო გონებრივ ჩამორჩენილობასთან** – ესაა თანმიმდევრული აღქმის სისუსტე. საუკეთესო გონებრივ უნართა მქონე ადამიანებს შეიძლება უჭირდეთ კითხვა; მაგრამ ხშირად საკმაოდ **დაკავშირებულია ნებელობითი უნარების** განვითარების ჩამორჩენასთან. ესე იგი, მე-2 და მე-3 ხშირად ერთმანეთს უკავშირდება და ერთიან ჩამორჩენილობას ქმნის.

როცა გონებრივად ნორმალურ მოსწავლეს უჭირს ჩვენი უნივერსიტეტის სახელმძღვანელოთი, მაგალითად, „საყმაწვილო მათემატიკით“ სწავლა, ვერ იგებს მას და ვერ ხსნის ამოცანებს – ამის მიზეზი, როგორც წესი, ერთია: ამ მოსწავლეს შინაგან ან გარე მიზეზთა გამო დაქვეითებული აქვს ტექსტის წაკითხვისა და მისი გააზრების უნარები, მოსწავლე ვერ კითხულობს. ამგვარი შემთხვევები გაცილებით ხშირია იმ კლასებში, რომლებსაც წინა წლებში ჩვენი უნივერსიტეტის სახელმძღვანელოებით არ უსწავლიათ და პირველად იწყებენ „საყმაწვილო მათემატიკას“.

რა ვქნათ? ჯობს გვიან, ვიდრე არასდროსო. მასწავლებელს ეთხოვთ, რომ დაგვიჯეროს: **ამაზე უფრო საჭირო და მადლიან საქმეს ის მოსწავლეს ვერ გაუკეთებს!** რა დროს სასწავლო პროგრამაა, როცა მოსწავლეს აზრის ამოკითხვა არ შეუძლია – მაშ რისთვის დადის ის სკოლაში?! კითხვის სწავლება ხომ სკოლის ყველაზე პირველი ამოცანაა!

V კლასი იქნება, IX თუ XI, მასწავლებელმა პირველ რიგში უნდა შეამოწმოს მოსწავლეთა კითხვის უნარი: გადააშლევინოს მათ სახელმძღვანელო რომელიმე ახალ გაკვეთილზე და დაავალოს ტექსტის ხმამაღლა წაკითხვა. უცებ გამოჩნდება, რომელ მოსწავლეებს უჭირთ კითხვა

(უმჯობესია, შეირჩეს ისეთი ტექსტი, რომელშიც მრავალადაა რთული ქვეწყობილი წინადადებები).

მეორე საფეხურია სიტყვის ამოკითხვის სიზუსტეზე მუშაობა – ყველა ასო ზუსტად და მკაფიოდ უნდა წარმოითქვას. მოსწავლეთა (და მოზრდილთა) უმრავლესობას ერთმანეთში ეშლება მსგავსი ბგერითი შემადგენლობის მქონე სიტყვები, მაგალითად:

erTerTi \ erTaderTi, marTebuli \ marTobuli, miuwvevia \  
miuRwevia,  
gamarTuli \ gamarTlebuli, gamkeTebeli \ gakeTebuli...

თუკი სიტყვები ზუსტად არაა ამოკითხული – ტექსტის გააზრება შეუძლებელია.

მესამე საფეხურია სასვენი ნიშნების ამოკითხვა. მათ თითქმის სულ უგულებელყოფენ როგორც კითხვის, ისე წერის დროს. განსაკუთრებით იჩაგრება მძიმე, ორწერტილი და ტირე – სწორედ ის სასვენი ნიშნები, რომლებიც გადამწყვეტია აზრის ლოგიკისათვის. ამიტომ მოსწავლე უნდა მიიჩვიოს ტექსტის წაკითხვისას სასვენი ნიშნების გაცნობიერებას, რაც კითხვისას მცირე შეჩერებებით (აზრობრივი პაუზებით) უნდა გამოვლინდეს. სასვენი ნიშნები ტექსტში ტყუილად არ წერია, მათ ჯეროვანი ყურადღების მიქცევა სჭირდება!

მეოთხე საფეხური ყველაზე მნიშვნელოვანია – წაკითხულის გააზრება. ეს ტექსტის წაკითხვისას მართებული აზრობრივი აქცენტებით უნდა გამოვილინდეს. არაფრად არ ვარგა თუნდაც ზუსტი, მაგრამ მექანიკურ-მონოტონური წაკითხვა. მხატვრული ტექსტების წაკითხვისას ძირითადად მხატვრულ-გრძნობითი აქცენტებია საჭირო, სამეცნიერო ტექსტების წაკითხვისას კი – ლოგიკურ-აზრობრივი აქცენტები. მახვილი უნდა დაესვეს იმ სიტყვას, რომელიც ყველაზე მნიშვნელოვანი და არსებითია ლოგიკური შინაარსის თვალსაზრისით.

ეს ოთხი საფეხური უნდა დამუშავდეს არა მხოლოდ ტექსტის წაკითხვისათვის, არამედ აგრეთვე ზეპირი მეტყველებისათვის და წერისათვის: სისრულე, სიზუსტე, სასვენი ნიშნები და აზრი – მოკლედ, რიტორიკა. ამაზე მასწავლებელმა საგანგებოდ უნდა იმუშაოს – ესე იგი, უნდა შეასწოროს, ჩაასწოროს, შეავსოს, გამართოს, დახვეწოს მოსწავლის ზეპირი თუ წერილობითი ტექსტები. მაგრამ მხოლოდ შესწორება და შეცდომის გაცნობიერება არაა საკმარისი – მოსწავლემ აუცილებელად თავიდან უნდა გაიმეოროს (ზეპირად ჩამოაყალიბოს ან გადაწეროს) შესწორებულ-დახვეწილი სრული ტექსტი.

სწორედ ამგვარი მუშაობით ვითარდება გონებრივი უნარები და აზროვნება. სწორედ ესაა მთავარი – და არა ლექსისა თუ გრამატიკული წესის გაზეპირება ან მოთხრობის შინაარსის დამახსოვრება. მთავარია არა პროგრამის გავლა, არამედ მოსწავლის გონების გამდიდრება და განვითარება, მისი შემძლეობის, ხელწიფების ამაღლება.

ამგვარი სავარჯიშოებისათვის არაა საკმარისი მხოლოდ ქართული ლიტერატურის ტექსტები, მოსწავლე აბსტრაქტულ-სპეციალური ტექსტების წაკითხვა-გააზრებასაც და შექმნასაც უნდა მიიჩვიოს [§ 20]. ამიტომ ქართულის მასწავლებელმა დროდადრო მათემატიკისა და სხვა საგნების სახელმძღვანელოებიც უნდა გამოიყენოს.

წაკითხულის გააზრების სავარჯიშოების კეთებისას მოსწავლეს თვალწინ ჰქონდეს სახელმძღვანელოს ტექსტი (ხშირად – ლიტერატურისა), მასწავლებელმა კი დაუსვას შეკითხვები ამ ტექსტიდან, რათა გაიჩვენოს, რამდენად გაიგო მოსწავლემ წაკითხულის აზრი. შეკითხვები უნდა დაისვეს არა მხოლოდ პირდაპირ, არამედ არაპირდაპირაც. ცხადია, მასწავლებელმა უნდა მოითხოვოს ზუსტი და გამართული, სრული პასუხები. მოსწავლემ თავიდან ბოლომდე უნდა გაიმეოროს ამგვარად შევსებული და დახვეწილი პასუხი.

ამის შემდეგ მასწავლებელი თავად დარწმუნდება, თუ რაოდენ დიდი ხარვეზებია მის მოსწავლეთა უპირველესი უნარის – ლიტერატურული თუ არალიტერატურული ტექსტის წაკითხვა-გააზრების უნარის – განვითარებაში და რამდენი მუშაობაა საჭირო.

პირველი მიმართულებაა სხვისი ტექსტის წაკითხვა-გაგება, მეორე მიმართულებაა საკუთარი ტექსტის აგება-დაწერა.

## 19. ტექსტის შინაარსისა და მოკლე შინაარსის წერის სწავლება

ამათ მკვდარი აქვთ ყოველივე ფანტაზია, ყოველივე აზრი, ყოველივე გრძნობა, ნაძირალ გრძნობის გარდა. როდნა, სკოლაში მიღებული, ზოგჯერ საკმაოდ ზევრიცა, ამათთვის მეტი ზარგია და მალე დაეზღერტებათ, გაეფანტებათ ხოლომე წხოვრების გზაზე... ამიტომარ თვითონ სწავლა და როდნა, რომელსაჯ სკოლა იძლევა, ისე უნდა იყოს განგვარიშებული და შერჩეული, რომ ზნე-ხასიათის წურფენას, ამ ერთადერთს საგანს თვისას, გაუძღვეს და ემსახურებოდეს. უამისოდ კარი არაფრის მაქნისია, რაჯ უნდა ზევრი სწავლა და როდნა ჰქონდეს, იმიტომ რომ უამისოდ იმისი სწავლა-როდნა უქმი საუნჯეა და თვითონ კარი დაკეტილი ზანდუსკია უქმად მღებარე საუნჯისა. – *ილია ჭავჭავაძე.*

წუთით სიკეთეს სიკეთე ჰქვია თუ სიზოროტე?

ვაჰ! გამახსენდა, რის ზინადარნი როგორ ომობდნენ,

ეჰ, ღმერთო, ტიადო ღრუზღოვშს გაავებინე,

სიზოროტის ნაჯვლად, სიკეთის კოშკები აავებინე! – *ხატია, IV კლ.*

ეს უმნიშვნელოვანესი თემა თითქოს ლიტერატურასთანაა ახლოს, მაგრამ, სინამდვილეში, რიტორიკის თემაა და, მთლიანობაში, მშობლიური ენის სწავლების ძირითად ხერხემალს მისდევს.

უპირველესად, შინაარსი და მოკლე შინაარსი ერთმანეთისაგან განსხვავდება არა მხოლოდ რაოდენობრივად (მოცულობით), არამედ აგრეთვე თვისებრივადაც – შინაარსი არ არის უბრალოდ ვრცლად დაწერილი მოკლე შინაარსი.

მოკლე შინაარსის მიზანია, რაც შეიძლება **მოკლედ, სხარტად და მშრალად** გადმოიცეს მხოლოდ **უმთავრესი**, ყველაზე არსებითი ამბები, ინფორმაცია. ის, თუ რა უნდა იქნეს მიჩნეული ყველაზე არსებითად, დამოკიდებულია მოკლე შინაარსის წინასწარ შეზღუდულ მოცულობაზე – თუ რამდენი წინადადებით უნდა იქნეს იგი შემოფარგლული. ცხადია, მაგალითად, რომ ათწინადადებიანი მოკლე შინაარსისათვის უფრო მეტი რამე იქნება „არსებითი“, ვიდრე ხუთწინადადებიანისათვის. მოკლე შინაარსს არ სჭირდება ხატოვანება თუ სხვა სამკაულები, არ სჭირდება მსჯელობანი, გრძნობებსა თუ ფიქრებში ჩაღრმავება და სხვა – ეს ყველაფერი მას ზედმეტად ტვირთავს და ნაკლად ეთვლება.

სულ სხვაა შინაარსი. შინაარსის მიზანია არა მხოლოდ ამბის გადმოცემა, არამედ **მხატვრულობაც**. ამიტომ შინაარსს დაამშვენებს ხატოვანება, ადამიანთა გრძნობებისა თუ ფიქრების გადმოცემა, საინტერესო მსჯელობანი, შედარებანი სხვა ამბებთან თუ ნაწარმოებებთან და სხვა წიაღსვლები. ხოლო თუკი ესენი არ გვსურს, მაშინ უნდა ვთქვათ, რომ გვჭირდება მოკლე შინაარსი, ოღონდ შედარებით დაწვრილებითი ანუ დიდი მოცულობისა, მაგალითად, ოცწინადადებიანი ან მეტი. მაგრამ, მიუხედავად მოცულობისა, ეს მაინც მოკლე შინაარსი იქნება, რადგან განმსაზღვრელია არა მოცულობა, არამედ თვისებრიობა, სტილი.

საზოგადოდ, მოკლე შინაარსის მოცულობა ყოველთვის წინასწარ უნდა იყოს შეზღუდული, რათა აიძულოს მოსწავლე, რომ ტექსტიდან ამოირჩიოს მხოლოდ ყველაზე არსებითი. ეს

განყენებას, აბსტრაქციას ჰგავს და ამიტომ ბავშვებს უჭირთ. ხოლო შინაარსს არ სჭირდება აბსტრაქცია, შეიძლება მხოლოდ ცოტა შემოკლება დასჭირდეს. შინაარსის მოცულობა შეუზღუდავი უნდა იყოს.

შინაარსისა და მოკლე შინაარსის წერის უნარჩვევათა გამომუშავებასა და განმტკიცებას ძალიან ბევრი ვარჯიში, მუშაობა, დახვეწა და გაწაფვა სჭირდება. ამისათვის აუცილებელია, რომ მასწავლებელმა მრავალჯერ, წლების განმავლობაში, შეუსწოროს მოსწავლეს ნამუშევარი, აუხსნას ხარვეზები, შეასწორობინოს შეცდომები თუ სულაც თავიდან დააწერინოს. ეს ქართულის მასწავლებლის ერთერთი მთავარი საქმიანობა უნდა იყოს.

ჩვენეული სახელმძღვანელო II-III კლასებისათვის [40:70,73,109...] მოიცავს ამ თემის შემამზადებელ საფეხურს: თავისებურ ამოცანებს, რომლებშიც მოსწავლეს ვთავაზობთ გამზადებულ მოკლე შინაარსებს და ვავალებთ, აარჩიოს მათგან საუკეთესო; შემდეგ კი დაუმატოს კიდევ ერთი წინადადებაც, რათა უფრო სრული გახადოს.

III-V კლასებში ამ თემაზე სამუშაოდ საუკეთესო მასალა – ესაა ხალხური ზღაპრები. ჯერ ერთი, ზღაპარი ისედაც ძალიან საჭირო და სასარგებლოა, რაც უფრო მეტს მოვასწრებთ, მით უკეთესია! მეორეც, ზღაპარი ბუნებრივია ბავშვისათვის და კარგად ესადაგება მის გულსა და გონებას. მესამეც, აქვს დამინტერესებელი, თვალსაჩინო, კარგად გამოკვეთილი და ადვილად დასამახსოვრებელი სიუჟეტი. ოღონდ, ზღაპარი არ უნდა იყოს გრძელი, 2-4 გვერდზე მეტი. ამიტომ მასწავლებელმა წინასწარ უნდა შეამოკლოს გრძელი ზღაპარი და ისე წაუკითხოს მოსწავლეებს. ამასთან, ყველა ეს ზღაპარი უნდა იყოს **უცნობი**, ესე იგი, არ უნდა შელიოდეს ძირითად პროგრამაში.

მასწავლებელი ერთხელ ან ორჯერ ხმამაღლა წაიკითხავს ზღაპარს, გამოთქმით, მსახიობურად, მოქმედ პირთა ხმის მიბაძვით. მოსწავლეებს დაევალებათ, რომ შინ დაწერონ ამ ზღაპრის შინაარსი, ანდა წინასწარმოცემული რაოდენობის წინადადებებიანი მოკლე შინაარსი თუ გეგმა. ნამუშევრები მომდევნო გაკვეთილზე გაირჩევა.

ზოგჯერ ამგვარი დავალება მოსწავლეებს საკონტროლო წერაზეც მიეცემა. ოღონდ, ძალიან გარკვევით უნდა ითქვას, თუ რისი დაწერა ევალება მოსწავლეს: შინაარსისა, მოკლე შინაარსისა, ნაწყვეტის შინაარსისა თუ რაიმე თემისა. საზოგადოდ, **შინაარსი და მოკლე შინაარსი კარგად უნდა გაიმიჯნოს ერთმანეთისაგან!**

მაგრამ, სანამ ზღაპრებს დავიწყებდეთ, უმჯობესია ჯერ სურათების აღწერით დავიწყოთ. სურათის აღწერა უფრო ადვილია, რადგან მოსწავლეს ერთბაშად მთელი შინაარსი თვალწინ აქვს, თვალსაჩინოდ. გეგმაზევე გაირჩევა, თუ რამდენად მთავარი და მნიშვნელოვანი საკითხები წამოწია წინ მოსწავლემ, თუ წვრილმანებს გამოეკიდა. სურათზე, ცხადია, მრავალი მოქმედება უნდა ხდებოდეს და გამოხატული ვითარება ბავშვისათვის ბუნებრივი უნდა იყოს.

#### კირიითაღი საშუაშრები

1. შემამზადებელი საფეხური: ამოცანები გამზადებული გეგმებითა თუ მოკლე შინაარსებით.
2. სურათის მოკლე აღწერა წინასწარმოცემული შეკითხვების მეშვეობით.
3. სურათის აღწერის (წინასწარმოცემული მოცულობის) გეგმის შედგენა.
4. გეგმის მიხედვით სურათის მოკლე აღწერა.
5. სურათის მხატვრული, განვრცობილი აღწერა.
6. ზღაპრის მოკლე შინაარსის დაწერა წინასწარმოცემული შეკითხვების მეშვეობით.
7. ზღაპრის (წინასწარმოცემული მოცულობის) გეგმის შედგენა.

8. გეგმის მიხედვით ზღაპრის მოკლე შინაარსის დაწერა.
9. ზღაპრის შინაარსის დაწერა (შიგა აბზაცების გამოყოფით!).
10. ზღაპრის შინაარსის დაწერა მხატვრულად, დანამატებითურთ.
11. ნაწარმოების სიუჟეტის გეგმის შედგენა და მოკლე შინაარსის დაწერა.
12. ნაწარმოების შინაარსის დაწერა მხატვრულად, დანამატებითურთ.
13. სპეციალური ტექსტის ან მოხსენების გეგმის შედგენა და მოკლე შინაარსის დაწერა.
14. სპეციალური ტექსტის ან მოხსენების შინაარსის დაწერა.

თვითნებური საფეხური სულ ცოტა რამდენიმე სხვადასხვა გაკვეთილზე უნდა დამუშავდეს, თანაც, არა მიყოლებით, არამედ რამდენიმედღიანი შუალედებით. III კლასში, სავარაუდოდ, მოესწრება მე-6 ან მე-7 საფეხურამდე მიღწევა.

IV კლასში ჯერ აჩქარებულად გამეორდება ნასწავლი საფეხურები და შემდეგ დაიწყება მომდევნო. IV კლასის საბოლოო საფეხურია მე-10.

V-VI კლასებიდან იწყება ახალი საფეხურები – რომლებშიც, ზღაპრის გარდა, სხვაგვარი მხატვრული ტექსტებიც მუშავდება: მოთხრობები, იგავები, პოემები, თქმულებები;

V კლასში ჯერ აჩქარებულად გამეორდება ნასწავლი საფეხურები და შემდეგ დაიწყება მე-11. V კლასის საბოლოო საფეხურია მე-12.

VI კლასშიც ჯერ აჩქარებულად გამეორდება ნასწავლი საფეხურები და შემდეგ დაიწყება მე-13 და მე-14, ოღონდ მხოლოდ უადვილეს ტექსტებზე: პირადი წერილი, განცხადება, ბიოგრაფია, ავტობიოგრაფია, აგრეთვე ტექსტები მათემატიკის, ისტორიის ან ბუნებისმცოდნეობის სახელმძღვანელოებიდან.

მომდევნო კლასებში ყველაფერი ასევე გრძელდება, ოღონდ ემატება ახალ-ახალი სახის ტექსტები: პუბლიცისტიკა, საგაზეთო წერილი (პოლიტიკა, სპორტი, კულტურა); მოხსენება, ანგარიში და სხვა დოკუმენტაცია; და სხვა. მათ შორის, ზოგჯერ, ლიტერატურულ-კრიტიკული ტექსტებიც (ცხადია, მხოლოდ დასამუშავებლად – და არა „გარჩევების“ დასასწავლად).

მე-5 საფეხურზე მთავარია სწორედ აღწერა. მოსწავლემ კარგად და საკმაოდ ამომწურავად უნდა აღწეროს სურათი – და არა შეადგინოს მოგონილი მოთხრობა სურათის მიხედვით (რაც აგრეთვე ძალიან კარგი სავარჯიშოა, მაგრამ სხვაა – არაა აღწერა და არ უკავშირდება შინაარსის დამუშავების პროგრამას). თუმცა, თუკი მოსწავლემ სურათი აღწერა, ამას შეუძლია დაამატოს საკუთარი გამონაგონიც, რაც წასახალისებელია, ოღონდ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც შესრულებულია ძირითადი დავალება – აღწერა. ამდაგვარივე ვითარებაა მე-9 და მე-10 საფეხურებზე ზღაპრის შინაარსთან დაკავშირებითაც. მოსწავლეს უპირველესად ევალება შინაარსის კარგად, დალაგებულად გადმოცემა, ამის შემდეგ კი დანამატები თუ წიაღსვლები (რაც არცაა აუცილებელი).

როგორც ითქვა ზემორე, გეგმა ყოველთვის შეკითხვების წინასწარმოცემული რაოდენობითაა შედგენილი. ესე იგი, მასწავლებელი წინასწარვე დააზუსტებს, რომ მოითხოვს, ვთქვათ, რვანომრიან გეგმას. შემდეგ ამ გეგმაზე აიგება რვაწინადადებიანი მოკლე შინაარსი. მოსწავლეები ამ დროს ხშირად ცდილობენ, რომ წერონ რაც შეიძლება გრძელი წინადადებები, რათა ჩაატონ მათში მოკლე შინაარსი. ეს თავისთავადაც ძალიან სასარგებლოა – კარგად ავითარებს გრძელ და რთულ წინადადებათა აგების უნარჩვევას!

კლასში, როგორც ყოველთვის, საჭიროა საშინაო დავალების – წინა გაკვეთილზე მიცემული, ვთქვათ, ზღაპრის შინაარსის – წაკითხვა. წაკითხონ ნაწილ-ნაწილ, ერთმანეთის გაგრძელებებით.

ამ დროს მასწავლებელი, როგორც ყოველთვის საშინაო დავალების გარჩევისას, მერხებს შორის დადის და ათვალთვლებს მოსწავლეთა ნაწერებს, წითლად ასწორებს თვალმისაცემ შეცდომებს, მაგალითად, აბზაცების უქონლობას. მოსწავლეებიც თან ხვეწენ თავიანთ ნამუშევარს.

საჭიროა სქემატური (შემოკლებული სიტყვებით) და გადანომრილი გეგმის დაფაზე დაწერა და თვალსაჩინოდ განხილვა: ასახულია თუ არა ამ გეგმაში ტექსტის ძირითადი, ყველაზე არსებითი ნაწილები, ხომ არაა ზედმეტად ბევრი წერილმანი, მართებულია თუ არა თანმიმდევრობა და სხვა. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მუშაობა ერთ ტიპურ შეცდომაზე: ბავშვს (და მოზრდილსაც) უჭირს თანაბრობის დაცვა და მიდრეკილება აქვს, რომ ნაწარმოების დასაწყისი გადმოსცეს ზედმეტად ვრცლად და დაწვრილებით, ხოლო შუა ნაწილი და, განსაკუთრებით, დაბოლოება მიაფუჩჩოს. ამ დროს კი ყველაზე მნიშვნელოვანი სწორედ ბოლო ნაწილი არის ხოლმე! ამგვარი შეცდომები ყველაზე თვალსაჩინოდ ჩანს გეგმაზე, რომელიც, არსებითად, არის შინაარსის სქემა. ამიტომ ჯერ გეგმაზეა საჭირო ბევრი მუშაობა. შემდეგ კი გეგმის ზუსტად თითო საკითხზე შედგება თითო წინადადება და ეს იქნება მოკლე შინაარსი.

ამ დროს მეორე ტიპური შეცდომა იჩენს თავს: მოსწავლე წინადადებას აგებს შეკითხვაზე პასუხის ფორმით. საჭირო კი არის ჩვეულებრივი თხრობის ფორმით. ამიტომ უმჯობესია, რომ ზღაპრის გეგმა დაიწეროს არა შეკითხვების ფორმით, არამედ ქვესათაურების ფორმით, მაგალითად: **ბავშვების წასვლა ტყეში; უზარმაზარ გამოქვაბულთან; ყურცქვიტას საკვირველი გამარჯვება; დევის ბოროტი საქციელი...**

მასწავლებელმა უნდა მოითხოვოს, რომ ნაწერში რამდენიმე **აბზაცი** იყოს! სწორედ შინაარსის წერისას უნდა მიეჩვიოს მოსწავლე აბზაცების გამოყოფას. ეს ჩვევა მყარად უნდა ჩამოუყალიბდეს. ერთიანად გადაბმული, გაუნაწევრებელი შინაარსი არ ვარგა. მასწავლებელი განმარტავს, რომ აბზაცი საჭიროა ყველგან, სადაც კი ახალი ამბავი იწყება: მაგალითად, გავიდა დრო, ან ვიწყებთ იმის თხრობას, რაც სხვაგან ხდება, ან სხვა ამბავს ვიწყებთ...

ჩვენ მრავალ ადგილას გვაქვს ჩასმული ამგვარი საშინაო დავალება: (გრძელ ნაწარმოებში) დააკვირდით, თუ სადაა აბზაცები. მოიფიქრეთ, რა საჭიროა პირველი აბზაცი: დრო გავიდა? სხვაგან ხდება მოქმედება? ახალი ამბავი იწყება? თუ რა? მეორე აბზაცი რა საჭიროა?.. ამგვარ დავალებათა შესრულების შემდეგ მოსწავლე თანდათან საჭირო ადგილებში გამოყოფს აბზაცებს.

უფროს კლასებში ემატება უფრო რთული სააზროვნო შეკითხვები, თანაც, სპეციალურ ტექსტებთან დაკავშირებით: როგორ უკავშირდება მესამე აბზაცის შინაარსი მეორისას? (განავრცობს, უპირისპირდება, განაზოგადებს, აკონკრეტებს...); რომელია ტექსტის შემაჯამებელი აბზაცი? რისთვისაა საჭირო პირველი აბზაცი? რომელია მეხუთე აბზაცის (ან მთელი ტექსტის) დედააზრი? და სხვა.

ისევე როგორც გრამატიკის სწავლებისას, ყოველ მომდევნო საფეხურზე უნდა გადავიდეთ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც საშუალო მოსწავლეები კარგად აითვისებენ წინა საფეხურებს. ამის შემდეგ ძირითადი ყურადღება ახალ საფეხურს მიექცევა, თუმცა მასწავლებელმა დროდადრო წინა საფეხურებიდანაც უნდა მისცეს კლასს დავალებები – გასამეორებლად. მაგალითად, ზოგჯერ X კლასშიც შეიძლება სურათის აღწერა ან მისი გეგმის შედგენა.

ერთი სიტყვით, საჭიროა ძალიან ბევრი მუშაობა და რუდუნება – როგორც მასწავლებლის, ისე მოსწავლეთა მხრიდან. მუშაობა ყოველგვარი თეორიისა და ზოგად ახსნა-განმარტებათა გარეშე, აგრეთვე შელამაზებული გაკვეთილების გარეშე. გაკვეთილების ძირითადი დრო სწორედ

მუშაობას უნდა დაეთმოს – და არა მასწავლებლის მიერ წარმოთქმულ ბრწყინვალე სიბრძნეთა და „ბოეზიათა“ მოსმენასა და დამახსოვრებას; და არც ინტერაქტიულ შოუ-სანახაობებს.

## 20. საკონტროლო გაკვეთილები: წერიტი და ზეპირმეტყველებისა

პატარა ლეღები კლდეზე ფარშევანგის კუდივით იშლოებოდნენ.

„ამ უსუსური ზავშვის მოწყობა ნარმწყმედს.“ – ფიქრობს კაცი.

რა მოისხეს ხეთა მწვანე ნაბადი და შვეს ნორჩი ნაყოფნი, დიაკვნის ზავშვენი მივიდნენ და ეს მკვახე შვილნი მოაშორეს დედასა. – *გიო, IV კლ.*

ერთი ზებერი, ხავსიანი მუხა თავისი დაკოჰრილი ცოტებით განარჯღულიყო. მის ცოტზე ერთი ფერმიხდილი ფოთოლი ჩაფიქრებულოყო, ჩაყურებულოყო. – *სალომე, IV კლ.*

ახლაფდაზადებულო ჩვილის სარნეველასთან სამი ანგელოზი დაფრინდა. პირველი კეთილი ანგელოზი იყო და ჩვილს დააბედა: – გაიზრდება ძალიან გულკეთილი, სათნო, ზეჭითი, გონიერი, განათლებული, სხვა მრავალ ადამიანსაჯ განათლებს! მეორე ანგელოზი კეთილი იყო და დააბედა: – გაიზრდება ჯანმრთელი, მხიარული, ღრმა სინერემდე ახალგაზრდებით იქნება გარშემორტყმული და მათი სინორჩე გაახარებს! მაგრამ მესამე ანგელოზი ზოროტი იყო და დააბედა: – სამაგიეროდ, სულ რვეულენით ივლის და მათი გასწორებით იქნება გულგანყაღებულო!

დიდი სითბო და სიბრძნეა ამ პაწია იგავში. მართლაც, მშობლიური ენის მასწავლებლის უმთავრესი სამუშაო – მოსწავლეთა ტექსტების დახვეწაა. დახვეწა და გამდიდრება აზრობრივი, ენობრივი, გრამატიკული, სტილისტიკური, მხატვრული, ლექსიკური... თანაც, ეს დაუსრულებლად გრძელდება. ტექსტები ან ზეპირია, ან ნაწერი.

მასწავლებლის მთელი ეს შრომა წყალში ჩაიყრება, თუკი მოსწავლემ თავისი პირით არ გაიმეორა შესწორებული ფრაზა (ზეპირი მუშაობისას); ანდა თუკი თავისი ხელით სათითაოდ არ გადაწერა ყველა გასწორებულ-დახვეწილ-გამდიდრებული სიტყვა თუ წინადადება (წერიტი მუშაობისას). ამას მასწავლებელი საგანგებო ყურადღებას უნდა აქცევდეს, შეცდომების გასწორებისას სულ მერხებს შორის უნდა დადიოდეს და სიტყვიერადაც ურჩევდეს მოსწავლეებს, თუ რატომ არ ვარგა ასე და როგორაა უკეთესი. ამდაგვარივე მუშაობა სჭირდება ზეპირმეტყველებასაც. ასევე უნდა უსწორებდეს და უსწორებდეს მასწავლებელი მოსწავლეებს გამოთქმას, მახვილებს, წინადადებებს, ურიგო სიტყვებს და სხვა.

მაგრამ მხოლოდ შესწორება არაა საკმარისი – ამას მოსწავლის სათანადო აქტიურობა უნდა მოჰყვეს!

ერთი წესიც: ერთი-ორი საუკეთესო ნაწერი ავტორმა ხმამაღლა წაიკითხოს და ყველამ მოუსმინოს! ასევე, ზეპირად ნათქვამი კარგი წინადადებაც მოსწავლემ ხმამაღლა გაიმეოროს, რათა ყველამ მოუსმინოს!

სწორედ ამგვარი "შავი" მუშაობა და რუდუნება უნდა იყოს მასწავლებლის ძირითადი საქმე – და არა ლექციების წაკითხვა და ბრწყინვა!

საკონტროლო წერებს ვიწყებთ II კლასის ბოლოდან. ჯერ იშვიათად ტარდება – სულ მხოლოდ რამდენიმე საკონტროლო. ხოლო III კლასიდან საკონტროლო წერები ხშირდება და წელიწადში საშუალოდ 25-30-ჯერ ტარდება, **თითქმის ყოველკვირეულად.**

მათგან ყოველი მეექვსე ან მეშვიდე იქნება **ზეპირი საკონტროლო გაკვეთილი.** ამ დროს ყველა მოსწავლეს რიგ-რიგობით მიეცემა წაკითხვისა და მეტყველების შესამოწმებელი დავალება.

თუკი კლასი დიდია – ერთი ამგვარი დავალება (მეორე – მომდევნო ზეპირ საკონტროლოზე), თუკი პატარაა – ორივე. დავალებათა ნიმუშები:

1. უცნობი ტექსტის წაკითხვა: ესაა ხან მოთხრობის ნაწყვეტი, ხან საგაზეთო წერილი (პოლიტიკა, სპორტი, კულტურა), ხან კი სპეციალური ტექსტი – მათემატიკის, ბიოლოგიის, ისტორიის ან სხვა სახელმძღვანელოდან.

2. ნასწავლი ლექსის მცირე ნაწყვეტის გამოთქმით წაკითხვა.

3. ნასწავლი მოთხრობის მცირე ნაწყვეტის მოყოლა.

4. რომელიმე გრძელი (გააჩნია, რომელი კლასია!) გრამატიკული წესის ან განსაზღვრების სრულად და ზუსტად გამეორება უშუალოდ მისი მოსმენის შემდეგ.

ამასთან, მასწავლებელი ყურადღებას აქცევს და ნიშნით აფასებს მხოლოდ მეტყველების ხარისხს, წარმოთქმის ფონეტიკურ, ენობრივ თუ აზრობრივ სიზუსტესა და გამართულობას, აგრეთვე მხატვრულ-გრძნობით გამომხატველობას. სხვაგვარი შეცდომები ისედაც სწორდება წერით საკონტროლოებზე, ზეპირ საკონტროლო გაკვეთილზე კი საამისო დრო აღარ მორჩება. არ დაისმის არავითარი შეკითხვები, არც ის მოწმდება, თუ როგორ აქვს გააზრებული მოსწავლეს წარმოთქმულის შინაარსი.

### **შემოწმდება და შეფასდება მხოლოდ მეტყველება.**

ზეპირ საკონტროლო გაკვეთილზე გამომჟღავნებული ხარვეზების აღმოფხვრაზე მასწავლებელი განუწყვეტლივ უნდა მუშაობდეს. თანაც, რიგ-რიგობით უნდა უნაცვლებდეს ერთმანეთს სამი სახის წასაკითხ უცნობ ტექსტებს (მხატვრული, პუბლიცისტური, სამეცნიერო).

### **საკონტროლო წერისთვის არავითარი წინასწარი მომზადება არაა საჭირო!**

მოსწავლეები უნდა მიეჩვიონ წინააღმდეგობის გადალახვას, საკუთარი ცოდნის წარმოჩენასა და დამტკიცებას, დამბულ ვითარებას და პატიოსან, სამართლიან შეჯიბრს.

საკონტროლო წერისას გამორიცხული უნდა იყოს დახმარება; გამორიცხული უნდა იყოს აგრეთვე ყოველგვარი სიყალბე, გადაწერა, კარნახი და სხვა სისაძაგლე. გამორიცხული უნდა იყოს ყალბი ნიშნების წერაც. მასწავლებელი თავად დარწმუნდება, რომ შეფასების ჩვენეული კრიტერიუმები ისედაც საკმაოდ ღმობიერია, ისედაც ვცდილობთ, რომ მოსწავლეს არ დაეკარგოს თუნდაც მცირე ცოდნა, მონდობა თუ მოსაზრება. ნელ მოსწავლეს ცოტათი მეტ ხანსაც ვადროვებთ, ყველანაირად ხელს ვუწყობთ და ვეფერებით მოსწავლეებს – მაგრამ სიყალბე მაინც სასტიკად უნდა გამოირიცხოს! ყველა მოსწავლე ვერ მიიღებს უმაღლეს ნიშნებს და არც უნდა მიიღოს [§ 4].

თითო სიყალბე საწამლავის თითო წვეთია, რომელიც რყვნის მოსწავლის სულს!

საკონტროლო წერის საკითხები ისე უნდა შეირჩეს, რომ მათთვის ერთი გაკვეთილისათვის განკუთვნილი დრო – 45 წუთი საკმარისი იყოს. თუმცა ზოგიერთი მოსწავლე მაინც ვერ მოასწრებს ამ დროში. თუკი შესაძლებელია, კარგი იქნება, მივცეთ მათ დამატებითი დრო საკონტროლო სამუშაოს დასამთავრებლად. მაგრამ ეს უნდა მოხდეს მაშინვე, და არა სხვა გაკვეთილების შემდეგ!

საკონტროლო წერის დროს მასწავლებელი ყურადღებით უნდა იყოს, რათა ყველა მოსწავლემ, ჯერ ერთი, დამოუკიდებლად იმუშაოს, და, მეორეც, იმუშაოს: ბავშვს ხშირად ეფანტება ყურადღება, ზოგი მოსწავლე გაცილებით უკეთეს ნიშანს იღებს, როცა მას აიძულებენ, რომ წესიერად იმუშაოს! ამრიგად, ჩვენ მასწავლებელს ვუკრძალავთ მოსწავლის მიხმარებას ქართულის ცოდნის მხრივ, მაგრამ ვთხოვთ მიხმარებას ნებელობის მხრივ.

ამას უკავშირდება კიდევ ერთი საკითხი. ზოგი მოსწავლე ბევრითა, თანმიმდევრული და შეუპოვარი, ბოლომდე ზის და მუშაობს. ზოგი კი ცერცვტაა, ცდილობს, მალე მოამთავროს წერა (რაც ძალიან ეზარება) და სხვა რამე აკეთოს. მაგრამ მასწავლებელი ზარის დარეკვამდე არ გაუშვებს მოსწავლეებს გარეთ სათამაშოდ. მაშინ ის მოსწავლეები, რომლებმაც ადრე მოამთავრეს წერა, ცქმუტავენ და სხვებს უშლიან ხელს. ამას ყველაფერს დიდი ყურადღების მიქცევა სჭირდება. მასწავლებელმა უნდა აიძულოს მოსწავლეები, რომ კიდევ ერთხელ ყურადღებით წაიკითხონ თავიათი ნაწერი, გადაამოწმონ, ხელახლა იანგარიშონ (ამოცანაში რომც არ იყოს მოთხოვნილი შემოწმება, მაინც!). მოსწავლე უნდა მიეჩვიოს საკუთარი ცოდნის წარმოჩენასა და დამტკიცებას, ნებისყოფის მოკრებით მაღალი და უფრო მაღალი შედეგების მოპოვებას.

ყოველივე ამას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს. არა მხოლოდ იმისათვის, რომ მოსწავლემ უკეთესი ნიშანი მიიღოს, არამედ აგრეთვე გაცილებით უფრო მნიშვნელოვანი რამისთვის: მოსწავლეს მტკიცედ უნდა ჩამოუყალიბდეს საკუთარი ნაშრომის შემოწმების, ზოგადად, **თვითკრიტიკისა** და საკუთარი ნამოქმედარის **გარედან დანახვის** უნარჩვევა. ამავე უნარჩვევის განსავითარებლად და საკუთრივ ქართულის ცოდნის შესავსებად და განსამტკიცებლადაც ყოველად აუცილებელია საკონტროლო ნაწერების საგულდაგულო გასწორება მოსწავლეთა მიერ!

თვითკრიტიკისა და საკუთარი ნამოქმედარის გარედან დანახვის უნარჩვევა – ადამიანის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი და უძვირფასესი თვისებაა [§ 4]. ამრიგად, საკონტროლო წერა უნდა იყოს საკონტროლო არა მხოლოდ მასწავლებლის მიერ მოსწავლის ცოდნის შემოწმების თვალსაზრისით, არამედ აგრეთვე თავად მოსწავლის მიერ საკუთარი ცოდნისა და საკუთარი ნაშრომის შემოწმებისა და შემდეგ გასწორების თვალსაზრისით...

## 21. საკონტროლო და საბამოცლო წერათა თქმები

წოდნის შემონმენისა და ნახლისენის და გამოყდენის ჩვეულებრივი სისტემა ანრკოლემს მოსწავლის მიერ შემოქმედებითი ინტუიციის გამოყენებას. ამიტომ იგი არც ვითარდება. წოდნის შემონმენისას არ უნდა იყოს მოთხოვნილი მხოლოდ ჰირდაჰირ დასმულო შეკითხვებსა თუ ამოწანებზე ერთადერთი შესაძლო ზუსტი პასუხები. – *ჯ. ბრუნერი [22:61-62].*

ღამე ძალიან ნათელი იყო, კაშკაშა მთვარე მეფესავით მომდგარიყო და მტერს უფრთხობდა დედამინას. უკუნ წაზე ვარსკვლავები კეკლურბდნენ და თავს ანონბდნებდნენ დედამინას. მთვარე კი მზეს შესტრფოდა. ალიონზე მზის სხივები მოლივლივე ნაკადულის პატარა ცალოდებს მიეღამუნენ. – *ბესო, IV კლ.*

1. მოთხრობის ან წინადადებათა შედგენა ნასწავლი ნაკლებადცნობილი სიტყვებით
2. სურათის აღწერა ან მცირე მოთხრობის შედგენა
3. დაუსრულებელი ტექსტის ნელი კარნახით დაწერა და მისი დასრულება
4. დაუსრულებელი ტექსტის მოსმენა და მისი შინაარსის დაწერა დასრულებით
5. დაუსრულებელი ტექსტის მოსმენა და მისი მოკლე შინაარსის დაწერა დასრულებით
6. რაიმე ისტორიული საკითხის ან მწერლის შესახებ
7. ამბავი ანდაზის მიხედვით
8. რაიმე ცხოვრებისეული ამბავი, უქმე ღლის შთაბეჭდილებანი და სხვა
9. ერთად ნანახი სპექტაკლის შესახებ და სხვა
10. ჩანახატი არანასწავლი პატარა ლექსის (მაგალითად, ხალხურის) მიხედვით
11. ნახევრადთავისუფალი თემა – მიცემული სათაურით

12. სრულიად თავისუფალი თემა – ვისაც რა სურს, ის მოიგონოს

ნასწავლ ლიტერატურულ ნაწარმოებთან დაკავშირებული თხზულება

13. რაიმე თემა ნაწარმოებიდან

14. გმირთა დახასიათება, შედარება

15. ნაწარმოების შინაარსი

16. მოკლე შინაარსი და შემდეგ ნაწარმოების გაგრძელება (ჩვეულებრივად)

17. ნახევრადთავისუფალი თემა – რა მოხდებოდა, რომ...

18. ნახევრადთავისუფალი თემა –

ნაწარმოებიდან ამოღებულ ფრაზასთან ან თემასთან დაკავშირებით

საწერს ზოგჯერ ემატება რაიმე ბრამატიკული ან რიტორიკული ლაპალება – ოღონდ მაშინ აღარ უნდა იყოს ლიტერატურული დავალება (გრამატიკულ დავალებას შეადგენს მასწავლებელი – მოსწავლის სახელმძღვანელოში მოცემულ ამოცანათა მაგვარად). ესე იგი, ცალკე გრამატიკულ-რიტორიკული დავალება ემატება მხოლოდ 1-12 სახის თემებს.

როგორც წესი, საკონტროლო წერის დავალება არ უნდა შედგებოდეს მხოლოდ გრამატიკული საკითხებისაგან; როცა გრამატიკულ-რიტორიკულ დავალებას ვაძლევთ, ეს უნდა იყოს დამატებითი სამუშაო. შესაბამისად, წინა სამუშაოს მოცულობა მკვეთრად უნდა შემცირდეს. ამ დროს შეიძლება მივცეთ რამდენიმეგვარი დავალება.

1) შედარებით მცირე მოცულობის ძირითადი სამუშაო და მისგან სრულიად დამოუკიდებელი დამატებითი გრამატიკულ-რიტორიკული ამოცანა;

2) შედარებით მცირე მოცულობის ძირითადი სამუშაო, რომლის ტექსტი მოიცავს რაიმე გრამატიკულ საკითხს, მაგალითად, რომელშიც გამოყენებული უნდა იყოს ეს, ესა და ეს გრამატიკული ფორმები;

3) ანდა, რომლის ტექსტი დაწერის შემდეგ დამუშავდება ერთი-ორი გრამატიკული მიმართულებით, მაგალითად, ხაზი გაესმება ყველა სიტყვას, რომელიც გრამატიკულად “ასეთი თუ ისეთია” (მაგალითად, კუმშვადია ან დრეკადი), ანდა რომელშიც “ესა თუ ისაა” (მაგალითად, თანხმოვანთა ჰარმონიული წყვილია);

4) ანდა, ტექსტის დაწერის შემდეგ ამ ტექსტიდანვე ამოიწერება ყველა (ან ხუთი, რვა, ათი...) სიტყვა თუ წინადადება ამათუიმ გრამატიკული ფორმით;

5) ყველაზე ჩვეულებრივი დავალება, რომელიც კლასს საშინაოდაც ხშირად ეძლევა ხოლმე: დაფაზე დაიწერება ნასწავლ ნაკლებადცნობილ სიტყვათა ორი სია (ორი რიგისთვის განსხვავებული); მოსწავლემ უნდა შეადგინოს წინადადებები (ან მოთხრობა, ჩანახატი) ყველა ამ სიტყვის გამოყენებითა და აგრეთვე რომელიმე გრამატიკული საკითხის ჩართვით.

აუცილებელია საკონტროლო წერების თემატიკური მრავალფეროვნების დაცვა. ჩვეულებრივ კი ეს თემატიკა იფარგლება ხოლმე, ძირითადად, მე-13, მე-14 და მე-15 სახის თემებით. ჩვენ სასწავლო წლის განმავლობაში საშუალოდ 25 საკონტროლო წერას ვატარებთ. 18 სახის თითო თემა თითო საკონტროლო წერაზე იქნება – თანმიმდევრობას მასწავლებელი შეარჩევს. დანარჩენ 5-8 საკონტროლო წერაზე კი გაიმეორებს თემის სახეს (საკუთარი შეხედულებით).

დაწყებული V კლასიდან, გამოცდა ყოველწლიურად უნდა ჩატარდეს. საგამოცდო წერაზე კლასს ეძლევა მე-18-ს მაგვარი თემა (IV კლასამდე გამოცდას არ ვატარებთ, IV კლასში კი გამოცდა თავისებურია – იხ. IV კლასის მეთოდ-სახელმძღვანელოში). თემა ისე უნდა იყოს შერჩეული, რომ აერთიანებდეს წლის განმავლობაში ნასწავლ რამდენიმე ნაწარმოებს. მაშასადამე,

სათაური საკმაოდ ზოგადი უნდა იყოს. მოსწავლემ თხზულება უნდა დაწეროს არა მხოლოდ ერთი ნაწარმოების მიხედვით, არამედ თემას უნდა დაუკავშიროს სხვა ნასწავლი ნაწარმოებებიც, მათ შორის – წინა წლებში ნასწავლებიც, აგრეთვე სულ სხვა (კლასგარეშე) ნაწარმოებები, ფილმები, ისტორიული ამბები, ცხოვრებისეული ამბები და სხვა. უმაღლესი ნიშნის მისაღებად აუცილებელია აგრეთვე საკუთარი შედარებანი, დასკვნა-განზოგადობანი და სხვა.

საგამოცდლო თემის სათაური იწერება ასე (ნიმუში):

### ერთგულება

(“...“, “...“, “...“, “...“)

(ფრჩხილებში მიეთითება ორი ან რამდენიმე ნაწარმოები)

თემები შეიძლება იყოს: მეგობრობა, ოცნება და სინამდვილე, სამშობლოს სიყვარული, ქალ-ვაჟის ტრფობა, შური და სიკეთე, სიკეთე და ბოროტება, სიქველე, სათნობა, ხელოვნება, სიბრძნე, რომელიმე მაღალი ღირებულება და ანგარება, სულიერება და ხორციელება, რწმენა, პიროვნების ნება, თავისუფლება, პიროვნება და საზოგადოება, შრომა, ომი და მშვიდობა, ბუნება და ადამიანი, ტყის სატყვიარი, ანდა ბუნებასთან დაკავშირებული სხვა თემა და სხვა.

მასწავლებელი შეადგენს 15-20 ამგვარ თემას (შეიძლება შედგენილი ნუსხის გამოყენება მომდევნო წლებშიც). გამოცდის დღეს, დილით, მათგან შეირჩევა ერთერთი თემა (ან ალაღბელზე, ან სკოლის ხელმძღვანელის მიერ, ან სხვა რაიმე წესით).

როგორც საკონტროლო წერის, ისე საგამოცდლო თემების წინასწარი დაწერა სრულიად გამორიცხული უნდა იყოს!

## 22. საკონტროლო (საგამოცდლო) ნაშრომის გასწორება

აღამიანისათვის შეუდგომავა ზუნებრივი, ხოლო რეგენისათვის – შეუდგომის აჩემება. – ციკერონი.

არაფერი ისე არ ეხმარება აღზრდასა და თვითაღზრდას, როგორც საკუთარი შეუდგომების გაწინააღმდეგობა. რდომილოებიდან გამოფხიზლოებული კარი ახალი ძალით მიეხსლება ჭეშმარიტებას. – გოეთე.

შეუდგომები, რომლებიც არ გამოსწორებულა – აი, ნამდვილი შეუდგომები. – კუნ-ფუ-დი.

ლარჩართა უფროსი საგანგებოდ გაჰკიოდა გამბედავი ხმით, რათა ხალხს ეფიქრა, რომ ისინი ლარჩრები არ იყვნენ.

გაზაფხულზე მდინარეები სიხარულისაგან და აფოფინებისაგან თავიანთ კალაპოტებში ვეღარ ეტყვიან. მდინარის პირას აღმოჩენებული ლერწმები მომხიზლავად თავს უკრავენ და ეპრანჭებიან ადამიანებს. ზავშვები რდილობენ, რომ აღმოჩენებულ ყვავილემს ფეხი არ დაადგან.

კაკლის ნაჭუჭში შეუყულომა ლენებმა მოუხსრეს შვილებს თქმულენა სახელმეფია ლენებზე. – ანუკა, V კლ.

ჩვენეული მეთოდიკა არ მოითხოვს, რომ მასწავლებელმა გაასწოროს შეცდომები მოსწავლეთა საშინაო ნაწერებში, რადგან ეს მასწავლებლისთვის დიდი დამატებითი დატვირთვაა (მოსწავლეები ასწორებენ თავად, ერთობლივ მსჯელობაში, მასწავლებელი ასწორებს იმას, რაც თვალში მოხვდება მერხებს შორის ჩამოვლისას [§ 27]). სამაგიეროდ, **მასწავლებელმა აუცილებლად გულდასმით უნდა გაასწოროს საკონტროლო ნაწერების ყველა შეცდომა**, უკლებლივ ყველა – მიუხედავად იმისა, კლასს ნასწავლი აქვს თუ არა სათანადო საკითხი და მოსწავლეს მოეთხოვება თუ არა ამ საკითხის ცოდნა და მართებულად წერა. შეცდომა მაინც უნდა გასწორდეს: ჯერ მასწავლებლის მიერ, ხოლო შემდეგ, საკონტროლო ნაშრომების გასწორებისას, მოს-

წავლის მიერაც. თუკი მოსწავლეს ამ საკითხის ცოდნა არ მოეთხოვება, მაშინ უბრალოდ გადაწერს მასწავლებლის მიერ მითითებულ მართებულ ფორმას (ახსნა-განმარტებათა გარეშე, მაგრამ გადაწერა აუცილებელია!); თუკი მოეთხოვება, მაშინ მოისმენს და გაიაზრებს კიდევ საჭირო ახსნა-განმარტებებს.

გასწორების მიფუჩჩება არ შეიძლება, რადგანაც მოსწავლე ყველაზე კარგად საკუთარი შეცდომებისა და ხარვეზების გასწორებით სწავლობს. ამიტომ, ძალიან სასურველია, რომ ქართულის კვირეულ საათებს დაემატოს **ერთი დამატებითი მეცადინეობა**, რომელიც გაკვეთილების შემდეგ დაინიშნება. ამ დამატებით გაკვეთილზე კლასი გულდასმით გაასწორებს საკონტროლო ნამუშევრებს, მთავარი შეცდომები დაფაზეც გაირჩევა. ვისაც რა აკლდა, იმასაც გაიგებს და შეავსებს საკუთარ ნაწერს. ამ გაკვეთილიდან მოსწავლეთა უმრავლესობა 5-10 წუთის შემდეგ წავა, როცა მორჩებიან საკუთარი შეცდომების გასწორებას. დარჩებიან მხოლოდ ის მოსწავლეები, რომლებსაც მრავალი შეცდომა ჰქონდათ და, ესე იგი, საზოგადოდაც ჩამორჩებიან (თუნდაც დროებით, გაცდენების გამო). ამგვარ მოსწავლეებს კი ისედაც სჭირდებათ დამატებითი მეცადინეობა.

თუკი დამატებითი გაკვეთილის ჩატარება ვერ ხერხდება, მაშინ შეცდომები უნდა გასწორდეს ერთერთი გაკვეთილის ბოლოს მას შემდეგ, რაც გაირჩევა საშინაო დავალების ამოცანები.

მოსწავლემ უნდა გადაწეროს: ან ცალკეული სიტყვა (თუკი მხოლოდ ერთი სიტყვის ფარგლებშია შეცდომა); ან ცალკეული სიტყვა სამჯერ ან მეტჯერ (თუკი ერთიდაიგივე შეცდომა მრავალ საკონტროლო ნაწერში მეორდება); ან ცალკეული ასო (შეიძლება რამდენიმეც) ამოწეროს ერთ სტრიქონში (თუკი მასწავლებელს მიაჩნია, რომ ამ ასოს დაწერილობაა გამოსასწორებელი; ან მთელი წინადადება (თუკი შეცდომა სინტაქსურია); ან რამდენიმე წინადადება ერთად (თუკი შეცდომა აზრობრივია). შეიძლება გადავაწერინოთ მთელი აბზაცი, რამდენიმე აბზაცი ან თავიდან ბოლომდე მთელი ნაწერიც კი – თუკი ან კალიგრაფიაა ძალიან ცუდი, ან იმდენი შეცდომაა, რომ მთლიანად გადაწერა ჯობია.

მასწავლებელმა შეცდომები ასე უნდა გაასწოროს. წითელი ფერით უნდა შესწორდეს თუ შეივსოს უკლებლივ ყველა შეცდომა, ნაკლი თუ ხარვეზი (ენობრივი, აზრობრივი, სტილისტიკური, ლექსიკური და სხვა); ოღონდ, არაა საკმარისი მხოლოდ ხაზის გასმა, გადახაზვა, ან მინდორში კლაკნილი ხაზის ჩამოსმა – ყველგან უნდა იყოს მიწერილი საჭირო ფორმა, სიტყვა, გამოთქმა. ესე იგი, მოსწავლეს ყველგან უნდა ჰქონდეს კონკრეტულად მითითებული ის, თუ როგორ უნდა დაეწერა, თუ როგორ ჯობდა, რომ დაეწერა. **მხოლოდ კრიტიკა არაა საკმარისი – იქვე უნდა შევთავაზოთ გამოსწორების გზაც.** ამასთან, თუკი სათანადო საკითხის ცოდნა მოსწავლეს ჯერ არ მოეთხოვება, მაშინ შესწორებულ ადგილას ქვეშ წითელი ხაზი არ უნდა გაესვს – მხოლოდ უნდა შესწორდეს წითლად; ხოლო თუკი მოეთხოვება, მაშინ ქვეშ (ან გვერდზე, მინდორში) წითელი ხაზიც საჭიროა.

ბოლოს, ნაწერის შეფასებისას, მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს მხოლოდ ხაზგასმული შეცდომა-ხარვეზები, ხოლო ხაზგაუსმელები (თუნდაც ფურცელი მთლად აჭრელებული იყოს) არ უნდა გაითვალისწინოს – მათ გამო მოსწავლეს ნიშანი არ დააკლდება!

მასწავლებელმა მოსწავლის ნაწერი მხოლოდ მაშინ უნდა ჩაასწოროს, როცა **დარწმუნებულია**, რომ ჩასწორება ნაწერს გააუმჯობესებს, დახვეწს. ჩასწორების მიზანი არ უნდა იყოს ნაწერის “გაჩვეულებრივება” და “გამტკნარება”, მოსწავლის უცნაური სიტყვებისა თუ ფორმების გაუფერულება მხოლოდ იმიტომ, რომ ესეთუის ფორმა ენაში არ იხმარება და მასწავლებელს

ენამუშება. მაგალითად, არაა საჭირო ამგვარ, მორფოლოგიურად სავსებით კანონიერ სიტყვათა შესწორება: *asamateblad, moiRo, SeeZia, gadacxovrda, vfiqrdebi, iTbileba, wesdarRveuli, vezedmetebi*. თუკი ამგვარი სიტყვები მოხდენილად და ზუსტადაა ჩასმული კონტექსტში, მაშინ მათთვის მოსწავლეს + ნიშანიც კი უნდა დაეწეროს. ფორმა *sZuleboda* არათუ შეცდომა არაა, პირიქით, ენის გამდიდრებაა ფრიად საჭირო ფორმით – კავშირებით: *hyvareboda \ sZuleboda*.

ამ ყოველივედან, რა თქმა უნდა, ის როდი გამომდინარეობს, რომ მოსწავლის მიერ მოგონილი ყოველგვარი ახალი სიტყვაა მოსაწონი. მაგალითად, მრავალი ბავშვი ხმარობს დამახინჯებულ ფორმას „სებობს“ ან „რსებობს“ (მცდარი მორფოლოგიური დაშლით არ-სებობს). ეს, ცხადია, შეცდომაა და, რაც მთავარია, სრულებით არ ამდიდრებს ენას.

ამდგვარივე მიდგომით უნდა შეფასდეს მოსწავლის მიერ ნახმარი კუთხური სიტყვებიც. კუთხური ფორმები, ცხადია, დაუშვებელია, თუკი სამწერლო ქართულს აქვს შესატყვისი კანონიერი ფორმა. არ უნდა შევეგუოთ არც საზოგადოების მეტყველებაში ძალიან ფეხმოკიდებულ, მაგრამ მცდარ ფორმებს: გაანთავისუფლა, გინახია, მითქვია და სხვა. ასევე, ლექსიკის თვალსაზრისით, არც თურქული ბია სჭირდება ქართულ ენას, მშვენიერი ქართული სიტყვაა *komSi*. თუმცა, კუთხური *bJola* კი გაცილებით სჯობს თურქულძირიან სიტყვას *TuTa*. არც კუთხური *koxi* ამდიდრებს ქართულ ენას, რადგან გვაქვს მშვენიერი ქართულძირიანი სიტყვები, სეტყვის სხვადასხვა სახეთა გასიტყვება: *setyva, xoSkakala, xorxoSela* (ძალიან წვრილ-წვრილი) და *qirsli \ qirsvla* (წვრილი თოვლი, სეტყვის მაგვარი). თუმცა, ქართულძირიანი *koxi* კარგი შენაძენი იქნებოდა, თუკი მისი შემოვლით ენაში ახალი ცნება გაჩნდებოდა, მაგალითად: *ძალიან მსხვილი სეტყვა*.

ყველა სიტყვა თუ შესიტყვება, რომელიც გრამატიკულად კანონიერია, ქართველურძირიანია და ენას ამდიდრებს – წასახალისებელია. გავიხსენოთ რუსთველისეული ბრწყინვალე *gasixlmdinarda*, ილიასეული *abrundi*, რობაქიძისეული *marji* თუ *wvarTi*, ლეინიძისეული *enawylinayia* თუ *ZarRvdaSinebuli*, გალაკტიონისეული *Warxlis xarxari* და სხვა მრავალი...

სამაგიეროდ, მასწავლებელი უღმობლად უნდა შეებრძოლოს ქართული ენის შერყენის, გაფუჭებისა და გამწირების იმ ქვედამზიდველ ძლიერ ძალებს, რომლებიც, კოლო-ბუზებისა და ვირთხებისა არ იყოს, ყველგან წამოყოფენ ხოლმე თავს. მასწავლებელმა დაუღალავად უნდა შეასწოროს ქართული ენის **უცხოური გადმონაღებებით დამახინჯების** შეცდომები, აგრეთვე ქართული სიტყვიერების **გადარბებისა და დატვიფრისკენ** მიმართული შეცდომები.

განვიხილოთ პირველი სახის დარღვევების მაგალითები. ძალიან ხშირდება ძვირფასი და ტევადი ქართული ზმნური ფორმების ჩანაცვლება მჭლე უცხოური ფორმებით, მაგალითად:

1) ზმნათა შექცეული (ინვერსიული) ფორმების დავიწყება, მაგალითად:

გასაღები დაგკარგე (ქართულში ერთადერთი მართებული ფორმაა „*gasaRebi damekarga*“ – თუკი კაცს განზრახ არ დაუკარგავს გასაღები, რაც მეტისმეტად იშვიათად ხდება); ასევე, ქართულში „*ar movida*“ ნიშნავს იმას, რომ განზრახ არ მოვიდა, ხოლო ყველა სხვა შემთხვევაში ითქმის: „*ar mosula*“, „*ar gaukeTebiaT*“, „*ar wauyvania*“ და სხვა. ქართული ენა (განსხვავებით უცხო ენებისაგან) ბრწყინვალედ არჩევს და ასიტყვებს სხვადასხვა აზრობრივ ელფერებს:

*ar movida \ ar mosula \ ver movida*

davagde \ damivarda \ damagdebina \ davagdebine  
davkarge \ damekarga \ damakargvina \ davakargvine  
mokali \ Semogakvda \ moakvlevine \ mogakvlevina(e) \ mogekvlevina

ყველა ამ ფორმის ნაცვლად ამკვიდრებენ მხოლოდ პირველი სახის ფორმებს, რაც ქართული ენისა და ქართული სულის სამინელი დაკნინებაა. სხვათა შორის, ასევე არაქართულია ფორმა „შეცდი“, რადგან გამორიცხულია, რომ ადამიანი განზრახ შეცდეს, ადამიანს შეიძლება მხოლოდ SeeSalos!

გამოთქმა raSi cdebian ორმაგ შეცდომას შეიცავს. უნდა იყოს: ra eSlebaT.

**2)** ზმნათა პირების რაოდენობის შემცირება, მაგალითად: moitana (ნაცვლად ფორმებისა: mimitana, mogitana ან moutana), gaakeTa (ნაცვლად ფორმებისა: gamikeTa, gagikeTa ან gaukeTa) და ასე შემდეგ. სხვათა შორის, ასევე არაქართულია ხმარება სიტყვისა „gaakeTa“ უარყოფითი აზრით. ქართულში გაკეთება – ესაა „*კეთილად ქნა*“, ხოლო უარყოფითი მნიშვნელობა აქვს სიტყვებს: gaafuWa, Caidina, qna, Svreba, izams, Caidens და სხვა.

**3)** საკანტორო-საკანცელარიო ნაგვის შემოტანა, მაგალითად: ადგილი აქვს (xdeba), წარმოადგენს (aris), გააჩნია (aqvs), სახეზეა (aqaa an iqaa) და სხვა – ყველა რუსულიდანაა შემოჭრილი. მაგალითად, ძალიან ხელოვნური და არაქართულია გამონათქვამი: „ეს გამონაკლისს წარმოადგენს“. რა შუაშია წარმოდგენა?! უნდა ითქვას ქართულად, მოკლედ და ადამიანურად: „es gamonaklisia“.

**4)** მეშველზმნიანი ფორმების ზედმეტი ხმარება, მაგალითად: აშენებულ იქნა (aSenda ან aaSenes), დაწერილ იქნება (daiwereba და daweren) და მისთანანი, რომლებიც ძველქართულშივე შემოჭრილი იყო ბიზანტიურიდან.

**5)** უსულო საგნის აღმნიშვნელ ქვემდებარესთან, ან, მით უარესი, დამატებასთან, შემასმენლის რიცხვში შეთანხმება, მაგალითად: ფაქტები ადასტურებენ, ახალმა ამბებმა გაგვახარეს, მზარდ ბუჩქებს წინადას კედელი ეღობებათ, ამგვარ თეორიებს დიდი დაბრკოლება შეხვდებათ, სკოლებს ყოველწლიურად აკლდებათ დაფინანსება, ამ წიგნებს პირველი ადგილი მიენიჭათ (მიეკუთვნათ)... (დაწვრილებით – იხ. რ. ლიპარტელიანის მცირე საინტერესო გამოკვლევა [26:59-62,87-90]).

უცხო წყობანი, სამწუნაროდ, სულ მეტად და მეტად გვეძალება, და არა მხოლოდ ზმნის ფორმებთან ანდა, საზოგადოდ, მორფოლოგიასთან დაკავშირებით.

მეორე სახის დარღვევების მაგალითია ერთი, „საშუალო“ სიტყვის ხმარება შინაარსობრივი ელფერებით განსხვავებულ სიტყვათა ნაცვლად. მაგალითად, როცა განურჩევლად ხმარობენ სიტყვებს „Tqva“ ან „uTxra“ – ნაცვლად საჭირო სიტყვისა „hkiTxa“ (როცა სწორედ შეკითხვაა), „upasuxa“ (როცა სწორედ პასუხია), „miugo“, „daudastura“, „dauyvira“, „SesZaxa“, „CasCurCula“ და სხვა მრავალი.

სხვა ამგვარი მაგალითებია: კოლორადოს ხოჭოსავით ყველგან მოდებული და საძაგელი გამონათქვამები „პრობლემა მქონდა“ და „პრობლემა არ არის“ – ნაცვლად ქართული, ლამაზი და ზუსტი გამონათქვამებისა: `gamiWirda~, `gamirTulda~, `garTulda~, `Seferxda~, `xeli SemiSala~, `gamiZnelda~, `gaZnelda~, `gavwvaldi~, `gamawvala~, `Semawuxa~, `gamiCmaxa~ და სხვა – ასარჩევად; „სპეციალურად“ – ნაცვლად მშვენიერი ქართული სიტყვებისა `ganzrax~, `gangeb~, `sagangebod~, `gamiznulad~;

„დეფიციტი“ – ნაცვლად ქართული სიტყვებისა `nakleboba~, `gasaWiri~, `gaWirveba~; „კონფლიქტი“ – ნაცვლად ქართული სიტყვებისა „Cxubi~, `omi~, `brZola~, `Setakeba~, `Sejaxeba~, `kinklaoba~, `dava~, `qiSpoba~, `bZarva~, `usiamovneba~, `winaaRmdegoba~ და სხვა – ასარჩევად; ლამის კერპადქცეული „ობიექტური“ – ნაცვლად მკაფიო და ვითარებაზე მორგებული სიტყვებისა “samarTliani”, “marTebuli”, “miukerZoebeli”, “sagnobrivi”, “upirovno” და სხვა; და კიდევ ვინ მოთვლის „ფუნქციონირებს“, „სტაბილიზაციებს“, „ტრენინგებს“, „სიმულტანურებს“, „რეალურებს“, „ფაქტობრივებს“, „მონიტორინგებს“ და „გლობალური ცივილიზაციის“ სხვა ბინძურ ნასუფრალს.

სხვათა შორის, ჟარგონული მეტყველებაც ასევე აღარბებს ენას (და, ესე იგი, ცნობიერებასაც): ასწორებს – ნაცვლად ლამაზი და ზუსტი გამონათქვამებისა: msiamovnebs, mixaria, momwons, aRfrTovanebuli (aRtacebuli) var, sasiamovnoa და სხვა.

ყოველივე ამას ათასწილ სჯობს კუთხური მეტყველების შეცდომები. ეს ქართულ ენას კი ამახინჯებს, მაგრამ არ აკნინებს, არ ამწირებს და უცხო თარგზე არ ჭრის...

სწორედ ამგვარი შეცდომების გასათვალისწინებლადაა შეფასების ჩვენეულ კრიტერიუმებში პარამეტრები „ლექსიკის სიმდიდრე“ და „ნაწარმოებიდან სიტყვების ცოდნა და ჭეროვნად გამოყენება“ [§ 23].

გასარკვევია ერთი საკითხიც – ნაწერის ხარისხისა. ჩვენი აზრით, ძალიან ცუდი ნაწერის გამო მოსწავლეს შეიძლება დააკლდეს ქულა: ქულა – და არა ნიშანი, უკიდურეს შემთხვევაში – ორი ქულა (იხ. § 23-ში მე-7 და მე-8 პარამეტრები), ანდა, უფრო კარგი იქნება, აღარ ეპატიოს ის წვრილმანი შეცდომა, რომლის პატიებაც ჩვენი კრიტერიუმების მიხედვით შეიძლებოდა.

ეს ყველაფერი უნდა მოხდეს მაშინ, როცა მასწავლებელმა იცის, რომ ამ მოსწავლეს შეუძლია უკეთესად წერა და ესოდენ ცუდი ნაწერი მაიმუნობის ან მიფუჩჩების ბრალია. მაგრამ ზომიერად ცუდ კალიგრაფიაზე მოსწავლეს ქულა არ უნდა დააკლდეს, მით უმეტეს, როცა მოსწავლეს ძალიან უჭირს ლამაზად წერა და უკეთესად თითქმის არ ძალუძს.

მოსწავლეს არ უნდა დააკლდეს ქულა არც გადახაზულებზე (თუკი მეტისმეტად არაა გადადღაბნილი), ჩასწორებულებზე, ჩანამატებზე და სხვა. **საკონტროლო წერის რვეული – ესაა არა საჩვენებელი, არამედ სამუშაო რვეული!**

ისევე როგორც, ზოგადად, ჩვენეული მეთოდიკით წარმართული გაკვეთილი – ესაა არა საჩვენებელი, ლამაზი და საინტერესოდ მოსასმენი გაკვეთილი, არამედ – გაკვეთილი ყოველდღიური მუშაობისა, რუდუნებისა, მსჯელობისა, დახვეწისა, ძიებისა, აზროვნებისა და, რაც მთავარია, გონებრივი ვარჯიშისა და ისევ და ისევ ვარჯიშისა.

იმის მიუხედავად, მოსწავლეს ქულა აკლდება თუ არა, კალიგრაფიის სილამაზის უხეში დარღვევა თუ ნაწერის გაფორმების ყველა ხარვეზი (მინდვრები, სათაური და სხვა) მასწავლებელმა წითლად უნდა მონიშნოს, ისევე როგორც ყველა სხვა შეცდომა. შემდეგ მოსწავლემ უნდა გაასწოროს – ანუ წესიერად გადაწეროს – შეცდომების გასწორებისას. როგორც ითქვა, მოსწავლეს შეიძლება მთლიანი ნამუშევრის თავიდან გადაწერა მოუწიოს!

### 23. თხზულების შეფასების კრიტერიუმები

„ვახ, როგორ არ მიყვარს ეს საკუთარი აზრები!“ – ქართული ენისა და

**ლიტერატურის ცნობილი მასწავლებლის გამონათქვამი.**

დადგა გაზაფხული. ცინვიან დღეებში ცინულის ქვეშიდან მოფორთხავდა დაღლილ-დაქანჩული. უნდოდა ჩვენთვის გული გაეხარებინა. ამიტომარ შეუსვენებლივ შორი გზიდან მოდიოდა და მოდიოდა. როგორ იქნა, მოაღწია ჩვენამდის. ბოლო ძაღვები მოიკრიბა და რევგულა ცინულის შეებრძოლა. ცინული დიდხანს არ უთმობდა, უნდოდა მთელ ქვეყანაზე გაზაფხულებულიყო, მაგრამ ვინ მთართვა? კეთილგულა გაზაფხულმა სძლია ცინულს და ამოფეთქა მალლა. თითქოს სავანგებოდ ნადიმისთვის არის მთელი ქვეყანა მომზადებული და გაზაფხულის სტუმრობასლა ელოდებინანო. როგორც კი ამოფეთქა გაზაფხულმა, მაშინვე დაინყეს ჩიტებმა სანადიმო ჭიკჭიკი, ყვავილები აღმოჩნდნენ. მზემ გამონათა. განათა და გაათბო წინათ ცინულის დილეგში ჩამწყვდეული არემარე. ცინულს შეეძინდა: „ამხელა სიყვარულის ჯარი ძირფესვიანად ამომადგემს“. ამიტომ ნულად იქნა და გაიპარა. თვითონ ეგონა, ვერავინ შეამჩნევსო, მაგრამ თვალგამჭრიახ მზეს, რომელიც ყველაფერს მალვლიდან უყურებს, ეს არ გამოჰპარვია.

– გაზაფხული მოზრძანდა! – ყველა ამას გაკიჟინებდა. – *ლევანი, V კლ.*

ჯერ ჩამოწერილი გვაქვს პარამეტრების ნუსხა და თვითველ პარამეტრში უდიდესი შესაძლო ქულა. პარამეტრები მოცემულია სამ წყებად: I, II და III. ეს იმიტომ, რომ როცა თხზულება არაა ნასწავლი ლიტერატურული ნაწარმოების შესახებ, მაშინ საკმარისია 9 ცალი პარამეტრი (I, ძირითადი წყება); როცა თხზულება ნასწავლი ლიტერატურული ნაწარმოების შესახებაა, მაშინ ამ 9 პარამეტრს ემატება კიდევ 3 პარამეტრი (II წყება, 12 პარამეტრით); ხოლო როცა თხზულებას, ნაცვლად ლიტერატურული დავალებისა, ემატება გრამატიკულ-რიტორიკული დავალება, მაშინ იმავე 9 პარამეტრს ემატება კიდევ 1 პარამეტრი (III წყება, 10 პარამეტრით). II და III ერთად კი არ შეიძლება!

**I. თხზულება – არა ლიტერატურული ნაწარმოების შესახებ**

1. შინაარსობრივი და აზრობრივი გამართულობა და სისრულე – 5
2. ენობრივი გამართულობა, სინტაქსი და სტილი – 5
3. ორთოგრაფია (სიტყვების მართლწერა) – 4
4. პუნქტუაცია (სასვენი ნიშნები, აბზაცები) – 3
5. კორექტურა (მექანიკური შეცდომების არქონა) – 2
6. სიტყვების მართებულად გადატანა – 1
7. კალიგრაფია – 1
8. ნაწერის გაფორმება, მინდვრების დაცვა – 1
9. მხატვრულ-შემოქმედებითი მხარე: სილამაზე და ხატოვანება; ლექსიკის სიმდიდრე; საკუთარი დასკვნა, განზოგადება, შედარებანი, გრძობანი – 6

<b>29-24</b>	<b>23-22</b>	<b>21-20</b>	<b>19-18</b>	<b>17-16</b>	<b>15-14</b>	<b>13-12</b>	<b>11-8</b>	<b>7-3</b>	<b>2-0</b>
<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>10</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

**დამატებითი: II. გრამატიკულ-რიტორიკული ამოხანების შემხველი დავალება**

10. გრამატიკული დავალების შესრულების ხარისხი და სისრულე – 7

**ანლა: III. თხზულება ნასწავლი ლიტერატურული ნაწარმოების შესახებ**

- 10. ნაწარმოების ცოდნა და სათანადოდ გადმოცემა – 3
- 11. ნაწარმოების არსებითი გაგება – 2
- 12. ნაწარმოებიდან სიტყვების ცოდნა და ჯეროვნად გამოყენება – 2

<b>35-31</b>	<b>30-29</b>	<b>28-27</b>	<b>26-24</b>	<b>23-21</b>	<b>20-18</b>	<b>17-15</b>	<b>14-10</b>	<b>9-4</b>	<b>3-0</b>
<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>10</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

პარამეტრების ნუსხას მოსდევს შესაბამისი შეფასებათა სკალის ცხრილი. მის ზედა სტრიქონში ჩაწერილია ქულების ჯამის ფარგლები: რა ფარგლებში ექცევა თვითეულ პარამეტრში დაწერილ ქულათა ჯამი. ცხრილის ქვედა ორ სტრიქონში კი ჩაწერილია შესაბამისი შეფასება (ნიშანი). თანაც, ეს შეფასება მოცემულია ათლონიანი სისტემით (შუა სტრიქონში), ან ათლონიანად გადაკეთებული ჩვეულებრივი ხუთლონიანი სისტემით (ქვედა სტრიქონში).

**I სახის თხზულება ფასდება პირველი სკალით, ხოლო II ან III – მეორე სკალით.**

მასწავლებელი **სათითაოდ** აფასებს თვითეულ პარამეტრს. **ამ დროს იგიწყებს ყველა სხვას!** მაგალითად, როცა აფასებს „ორთოგრაფიას (სიტყვების მართლწერას)“, ითვალისწინებს მხოლოდდამხოლოდ ორთოგრაფიულ შეცდომებს. ცხადია, თითო შეცდომაზე თითო ქულის დაკლება არ შეიძლება. თუკი ორთოგრაფიული შეცდომები ძალიან ბევრია (გააჩნია ნაწერის საერთო მოცულობას), მაშინ ამ პარამეტრში იწერება **0** ქულა.

ყველა შემთხვევაში, რაც უფრო ნაკლებია ნაწერის საერთო მოცულობა, მით უფრო მეტად აკლდება მოსწავლეს ქულა თვითეული პარამეტრის შეცდომებზე, და პირიქით. მაგალითად, ერთი-დაიგივე 5 ორთოგრაფიული შეცდომის გამო მე-3 პარამეტრში დაიწერება **0** ქულა – თუკი ნაწერი სულ ნახევარი გვერდის მოცულობისაა; დაიწერება **2** ქულა – თუკი ნაწერი ერთი გვერდის მოცულობისაა; და დაიწერება **3** ქულა – თუკი ნაწერი ერთნახევარი გვერდის მოცულობისაა (ცხადია, თუკი ეს ორთოგრაფიული შეცდომები ისეთებია, რომელთა ცოდნა ამათუიმ კლასის მოსწავლეს ჯერ არ მოეთხოვება, მაშინ მათ გამო მოსწავლეს ქულა არ დააკლდება).

მასწავლებელმა ნაწერის ბოლოს უნდა დაწეროს თვითეული პარამეტრის ქულა, შემდეგ **დათვალოს, მათი რაოდენობა ემთხვევა თუ არა პარამეტრთა საერთო რაოდენობას** (ხოც არ გამორჩენია რომელიმე!). შემდეგ შეკრიბოს და საბოლოო შეფასება დაწეროს სათანადო ცხრილში მოცემული სკალის მიხედვით. მაგალითად:

$$4 + 5 + 4 + 1 + 2 + 1 + 0 + 1 + 3 = 21$$

მაშასადამე, დაიწერება პირველი სკალის მიხედვით **7 (შვიდი)** ანუ **8**. ხოლო იმავე 21 ქულაზე მეორე სკალის მიხედვით დაიწერებოდა **5 (ხუთი)** ანუ **6** (ოღონდ მაშინ, ცხადია, ეს 21 ქულა იქნებოდა არა 9 ცალი შესაკრების ჯამი, არამედ 12 ან 10 ცალი შესაკრებისა, II ან III პარამეტრების მიხედვით).

ქულები ისეა შერჩეული, რომ ყოველმხრივ უნაკლო ნაწერში მოსწავლე მიიღებს არა უმაღლეს შეფასებას (**5+, 9** თუ **10**), არამედ – მომდევნოს. უმაღლესი შეფასების მისაღებად არ კმარა მხოლოდ ის, რაც მოსწავლეებს მასწავლებელმა თუ სახელმძღვანელომ ასწავლა საკონტროლოს საკითხთან დაკავშირებით. მოსწავლემ უნდა გამოავლინოს რაღაც უფრო მეტი, საკუთარი, შემოქმედებითი (მე-9 პარამეტრი). თვითეულ ამგვარ შემთხვევაში მასწავლებელმა ნაწერის

გვერდით, მინდორში, უნდა დასვას წამახალისებელ-შემქები ნიშანი **+**. სწორედ ამ **+**-ების რაოდენობა განაპირობებს მე-9 პარამეტრში დასაწერ ქულას. თუკი ნაწერში არცერთი **+** არაა, მაშინ ამ პარამეტრში უნდა დაიწეროს **0** ქულა; თუკი საკმაოდაა, რამდენიმეა (გააჩნია ნაწერის საერთო მოცულობას) – მაშინ უდიდესი **6** ქულა; თუკი ერთი-ორია – მაშინ შესაბამისად ერთი-ორი ან სამი-ოთხი ქულა (გააჩნია ნაწერის მოცულობას).

**+** ნიშანი იწერება ისეთი რამისთვის, რაც მოსწავლემ თავად მოიგონა და მასწავლებელს მოსწონს, **გამორჩევის ღირსად** მიაჩნია: ადრე ნასწავლი ნაკლებადცნობილი სიტყვის გამოყენება (გარდა იმ სიტყვებისა, რომელთა გამოყენებას თვითონ საკონტროლოს თემა ავალუბდა; თანაც, ცხადია, ტექსტთან მისადაგებულად და არა ნაძალადევად); ლამაზი ხატოვანება, მეტაფორა, შედარება და სხვაგვარი ტროპი; განსაკუთრებულად მოსაწონი, გონებამახვილური საკუთარი აზრი; ბოლოში კარგი დასკვნა თუ განზოგადოება; კარგი შედარება რაიმე ნაწარმოებთან, გმირთან, ისტორიულ თუ ცხოვრებისეულ ამბავთან.

მოსწავლეებმა უნდა იცოდნენ, რომ ამგვარი შემოქმედებისთვის მათ ქულები ემატებათ. საკონტროლო წერისას მასწავლებელმა უნდა შეახსენოს ხოლმე ეს.

ამრიგად, ყველა პარამეტრში, გარდა მე-9-სი, შეფასება იწერება **კლებით**: მოსწავლეს უდიდესი შესაძლო ქულიდან აკლდება შეცდომების მიხედვით. ხოლო მე-9 პარამეტრში, პირიქით, შეფასება იწერება **მატებით**: მოსწავლეს ქულები ემატება იმისდა მიხედვით, თუ რამდენი **+** მიიღო, ანუ რამდენად გამოიჩინა შემოქმედებითობა. და თუკი სულ არ გამოუჩენია, არცერთი მიმართულებით, ანუ ვერცერთი **+** ნიშანი ვერ დაიმსახურა, მაშინ მე-9 პარამეტრში **0** ქულა უნდა დაეწეროს.

ჩვენეული კრიტერიუმები რთულია, მაგრამ ესაა ერთადერთი საშუალება **შედარებით მიუკერძოებელი და მრავალმხრივი შეფასებისა** – რომ არ გამოგვრჩეს ნაწერის არცერთი მხარე. თხზულების შეფასებისას ყველაფრის ერთდროულად გათვალისწინება ფსიქოლოგიურად შეუძლებელია! ამ დროს შემფასებელი ნაწერს აფასებს, არსებითად, ზოგადი შთაბეჭდილების მიხედვით, რაც არასდროს არაა სანდო (ეს ექსპერიმენტულადაცაა დამტკიცებული [43])!

გარდა ამისა, ყველაზე მნიშვნელოვანია წამახალისებელი **+** ნიშნები, მე-9 პარამეტრში დაგროვილები, და მათ გამო საბოლოო ნიშნის მომატება. ესაა ერთერთი საიმედო გზა მოსწავლეთა შემოქმედებითი უნარჩვევების ნამდვილი განვითარებისათვის [§ 15].

საკონტროლო ნაშრომებისათვის შეფასების ათლონიანი სისტემა გაცილებით უკეთესია, რამდენიმე თვალსაზრისით, ხოლო ყოველდღიური, მიმდინარე შეფასებებისათვის სჯობს ოთხლონიანი. საქმე ისაა, რომ აქტიური მეთოდით აგებულ გაკვეთილზე ვერ ხერხდება მოსწავლის ცოდნის საფუძვლიანი შემოწმება (რაკი არ გვაქვს მოსწავლის გაძახება გაკვეთილის მოსაყოლად და სხვა). სამაგიეროდ, ჩანს თითქმის ყველა მოსწავლის (ძალიან დიდ კლასში – მოსწავლეთა უმრავლესობის) აქტიურობა, მათი პასუხები და მსჯელობა, ცალკეულ საკითხთა ცოდნა. ამიტომ, მასწავლებელს შეუძლია, გაკვეთილის ბოლოს შეაფასოს თითქმის ყველა მოსწავლე (ანდა, მათი უმრავლესობა) – მაგრამ ეს ვერ იქნება ისეთი დაზუსტებული და მყარი ნიშნები, როგორებიც იწერება საკონტროლო წერებზე. ამიტომ მიმდინარე შეფასებებად უკეთესია ამგვარი: **+** (ჩათვლა), **-** (არჩათვლა), **\** (საშუალო). **+** არაა იგივე, რაც 5-იანი, იგი აღნიშნავს მხოლოდ იმას, რომ მოსწავლემ მიმდინარე გაკვეთილი „ჩათვალა“: შესრულებული ჰქონდა საშინაო დავალების ძირითადი ნაწილი, ერთი-ორ შეკითხვასაც კარგად უპასუხა. თუკი მოსწავლემ დამატებით კიდევ თამაშშიც გაიმარჯვა, ან რაიმეტი ძალიან გამოიჩინა თავი, მას

დაეწერება ორი +. ხოლო \ იწერება, თუკი მოსწავლემ მხოლოდ სანახევროდ ჩათვალია. სემესტრის ბოლოს ეს ნიშნები შეჯამდება, თითო – გააბათილებს თითო + ნიშანს, ხოლო სამი ცალი \ ჩაითვლება ერთ + ნიშნად. საბოლოო ნიშანი გამოყვანება მიღებული რიცხვისა და საკონტროლო წერების საშუალო ნიშნის შეჯერებით.

შეფასებათა ამგვარი სისტემა რთულია, მაგრამ გაცილებით უკეთ ასახავს მოსწავლის ცოდნას აქტიური სწავლებისას. გარდა ამისა, მკვეთრად ამცირებს უნებური თუ განზრახ მიკერძობების შესაძლებლობას (დაწვრილებით ამის შესახებ იხ. [43: §3]). ჩვენ ეს სისტემა საბოლოოდ დავამუშავეთ 1998-1999 წლებში. 2003-2004 წლიდან კი განათლების სამინისტროს შეფასების ცენტრმა ჩვენეულის ძალიან მსგავსი სისტემა შემოიღო მისაღები გამოცდებისათვის. დაახლოებით ამდგავარივე სისტემა შემოღებულია განათლების სამინისტროს ახალი სასწავლო გეგმებითაც [34].

## 24. საშინაო დავალებანი

სკოლა სწავლა-წოდნასა ისეთი დიდი სანაყოფი იძლევა, რომ მოსწავლე ძლივსძლიობით აუფის, სულით და ხორციით იქანება, არაქათი უწყდება, აღარა აქვს დრო თავის ზუნებურ თვისების თავისთავად გახსნისა და წარმატებისათვის, არც იმისათვის, რომ ამ აუარებელ სასწავლებელ საგნებს შორის გამოარკვიოს, გაიგნოს რამ, და ბოლოს გამრჯელო, მხნე, სულით და ხორციით ღონიერი ადამიანის მაგიერ, უღონო და ჯანგაღეულო კარი გამოდის სკოლიდან. – *ილია ჭავჭავაძე*.

თავკერძა ადამიანებს მათი ამოჩემბული თვისება სამართაღოსაჯ უსამართლოდ მოაჩვენებს. მხოლოდ წიხვებმა ირან, ქოთნის ფსკერი ოქრო-ვერუხლითაამოჭრეთილი თუ რით.

ბოროტ არნივეებს როდი ანუხებთ მსუქანთა როჭოთა ვედრება.

მაჯ ღრუბლებს ფაშვებში ნვიმის ნყალი აქვთ ჩამდგარი. – *ბესო, V კლ.*

ანკარა ნყაროსთან ზაჯბაჯა დათუნია მიზაჯბაჯდება, ნყაღს დაღევს, სუღს მოითქვამს და გუღს დაიმშვიდება. დილით მზე ამოკაშკაშდება. ღრუბლებს აქეთ-იქით გადაპნტავს, გაიზომორება, ჩიჭუნებს მიესაღმება, თავს დაუკრავს. ჩიჭუნებურ დიღის დადგომას უღოჯჯენ მეფეს. მზე ჩიჭუნებს და ზავშვებს ეუნება: – მეჯ ახღავე ავდგებ, მეჯ დავიბან პირსა, ყვეღას მოგესაღმებით, დიღა მშვიდობისა! – *საღომე, V კლ.*

ჩვენი ერთერთი წესია: არცერთი გაკვეთილი წერთი საშინაო დავალების გარეშე. მაშინაც კი, როცა პროგრამაში წინსვლა შეჩერდება, კლასს ახალი წერთი დავალება მაინც უნდა მიეცეს. ეს მოსწავლეებსაც ეცოდინებათ და მათ მშობლებსაც.

უფრო მეტიც, ჩვენეული მეთოდიკის მიხედვით, მოსწავლეებს საგანგებო დავალება ეძლევათ ყოველი **არდადეგებისათვის**; ძლიერ მოსწავლეებს კი **უქმე დღეებისათვის** თითო დამატებითი დავალებაც ეძლევა (ყვეღასთვის არასავალდებულო).

საარდადეგებო დავალებას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს – უფრო მეტი, ვიდრე ჩვეულებრივ საშინაო დავალებებს. ეს დავალება, ჯერ ერთი, მოსწავლეს კარგ გონებრივ მდგომარეობას უნარჩუნებს და ხელს უშლის ნასწავლის დავიწყებას. არანაკლები მნიშვნელობა აქვს ზოგად აღმზრდელობით ზემოქმედებას. ბავშვი ეჩვევა ყოველდღიურ რუღუნებას – მცირე, ძალიან ადვილ, მაგრამ მაინც გეგმაზომიერ და მიზანდასახულ ყოველდღიურ რუღუნებას. ეს უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე საზოგადოდ რაიმეს შესწავლა.

საარდადეგებო დავალება ყოველთვის ერთნაირია: საწერი და წასაკითხი. საწერი დავალება ისაა, რომ მოსწავლემ ყოველდღიურად რამე უნდა დაწეროს, რაც სურს. მასწავლებელი ურჩევს, რომ როცა რამე საინტერესო მოხდება, მაშინ დაწერონ დღიურის მაგვარი, ხოლო სხვა დღეებში

სცადონ სხვა რამის დაწერა, უფრო საინტერესოსი; პატარებმა – რაიმე ერთი-ორი წინადადება, უფროსებმა – რაც სურთ: დღიური, შთაბეჭდილებანი, ფიქრები, გრძნობებისა თუ სიზმრების აღწერა, გარემოს აღწერა, ლექსი ან მოთხრობა, ჩანახატი, საკუთარი წარმოსახვის რაიმე სხვა ნაყოფი...

წასაკითხად ეძლევათ მხატვრული ნაწარმოებები ლიტერატურის პროგრამიდან – კლასგარეშე წასაკითხთა სიიდან.

არდადეგების შემდეგ მასწავლებელი მოაგროვებს რვეულებს და გაასწორებს მოსწავლეთა ნამუშევრებს (ჩვეულებრივი საკონტროლო წერის კრიტერიუმებით).

ჩვენი ზოგადი მიდგომის გათვალისწინებით, მასწავლებელი არ უნდა მოელოდეს, რომ ყველა მოსწავლე შეასრულებს დავალებას. ზოგი მოსწავლე წიგნს არც კი წაიკითხავს და საწერი დავალების მხოლოდ მცირე ნაწილს მიაფუჩჩებს. მან ნიშანიც სათანადო უნდა მიიღოს. მაგრამ ზოგი მოსწავლე თითქმის მთელ დავალებას შეასრულებს, საკმაოდ კარგადაც. ყველა კეთილსინდისიერი მოსწავლე უნდა წახალისდეს შექებითა და უმაღლესი ნიშნით.

საზოგადოდ, მასწავლებელმა ყოველთვის დიდი ყურადღება უნდა დაუთმოს მოსწავლეთა ნამუშევრებს. ბავშვისათვისაც და მოზრდილისათვისაც ძალიან საწყენია, როცა მის ნამუშევარს ზერელედ ეპყრობიან.

მოსწავლის სახელმძღვანელოში მოცემული ამოცანები ძირითადად საშინაო დავალებებისთვისაა განკუთვნილი (ხანდახან – საკონტროლო წერისათვის, დამატებით მცირე გრამატიკულ დავალებად). მოსწავლეს მოეთხოვება, რომ დაწეროს ამოცანის სრული პასუხი, მაგრამ **არ მოეთხოვება მისი პირობისა თუ შეკითხვების გადაწერა**. ასევე, ცარიელი ადგილების შესავსებ ამოცანებში არ მოეთხოვება ნიმუშებად მოცემულ წყებათა გადაწერა – უნდა დაწეროს მხოლოდ ის შევსებული წყებანი, რომლებშიც ცარიელი ადგილები იყო.

როცა საშინაო დავალება მოიცავს წინადადებათა შედგენას, მოსწავლეებმა ყოველთვის ახალი წინადადება უნდა შეადგინონ – არც კლასში ნათქვამი წინადადებები ჩაითვლება და არც სახელმძღვანელოდან გადაწერილი!

გაკვეთილი, როგორც ყოველთვის, იწყება საშინაო ნამუშევართა ერთობლივი განხილვით, დახვეწით, შევსებითა თუ გასწორებით. დაწვრილებით გაიჩევა და დამუშავდება ყველა დავალება. მოსწავლეთა უმრავლესობა, ბუნებრივია, ცდილობს, რომ თავისი აზრი გამოთქვას, თუნდაც სულ ცოტათი განსხვავებული რამ ეწეროს, მაინც. ჩვენეული მეთოდიკა ძალზე ააქტიურებს მოსწავლეებს და ეს ძალიან კარგია. ამიტომ მასწავლებელი უნდა იყოს ყურადღებით, რათა ერთობლივ მსჯელობაში მეტისმეტად ბევრი დრო არ გაეპაროს. მაშინ საკლასო სამუშაოები ან თამაში ვეღარ მოესწრება.

საშინაო დავალების გარჩევისას ყველა მოსწავლეს კალმისტარი უნდა ეკავოს ხელში და იქვე ავსებდეს თუ ასწორებდეს ნამუშევარს, ანდა სულ ახალი სტრიქონიდან თავიდან წერდეს რამეს (ნაწერშივე რომ არ ჩააჭუჭყნოს). ხოლო მასწავლებელმა მერხებს შორის უნდა ჩამოიაროს და ნამუშევრებს გადახედოს. მაგრამ ამისათვის ცალკე დროის დახარჯვა არაა საჭირო! თან უნდა დაიწყოს დავალებათა განხილვა, ერთი მოსწავლე შეიძლება დაფასთან წერდეს რამეს (რათა სხვებს აუხსნას რთული საკითხი), მასწავლებელიც საჭიროებისამებრ ჩაერთვება ხოლმე მსჯელობაში – და თან მერხებს შორის ივლის და მოსწავლეთა ნამუშევრებს დაათვალიერებს.

ყოველ გაკვეთილზე მასწავლებელი უნდა მივიდეს **თვითიუღ მოსწავლესთან, ერთი ერთზე**, ცოტა ხნით მაინც გაესაუბროს მას პირადად, შეაქოს ან მუთითოს ხარვეზზე. ცხადია, ყველა

მოსწავლის საშინაო დავალების ყველა ამოცანის შემოწმება შეუძლებელია, მაგრამ მასწავლებელმა მაინც უნდა გადახედოს ნამუშევარს და რაიმე თქვას (თან მოსწავლეს თავზე ხელი გადაუსვას, მხრებში გამართოს ან უბრალოდ მოეფეროს).

ჩვენეული მეთოდის მკაცრი მოთხოვნაა: თუკი ამოცანა სამსჯელოა, მაშინ მთავარია არა ამოცანის მართებული პასუხის მიგნება და თქმა, არამედ სწორედ მსჯელობა. ბავშვს მსჯელობა ეზარება, მსჯელობას საკმაო ძალისხმევა სჭირდება, მით უმეტეს, რომ მან პასუხი უკვე იცის. მიუხედავად ამისა, მასწავლებელს ევალება, რომ მოსწავლეები მსჯელობას მიაჩვიოს. მხოლოდ ამ გზით მიიღწევა ღრმა და კარგად გააზრებული ცოდნა და აზროვნების განვითარება. იმ მსჯელობას, რომელსაც მასწავლებელი მოსწავლეს კლასში ხმამაღლა წარმოათქმევინებს, შემდგომში მოსწავლე უკვე გონებაში ჩაატარებს (ანდა, ჩაატარებს ჩუმი ბურტყუნის თანხლებით) – და სწორედ ამგვარად ყალიბდება ნამდვილი აზროვნება, რომელიც განუყოფელია სიტყვიერებისაგან (ეს ეხება საკუთრივ აზროვნებას; არანაკლები მნიშვნელობა აქვს გუმანს ანუ ინტუიციას, რომელიც არ არის სიტყვიერი და არ არის მეტყველებაზე დამოკიდებული – მის განსავითარებლად კი სულ სხვაგვარი, ფარული მუშაობა გვაქვს ჩაქსოვილი ჩვენეულ პროგრამაში).

ხშირად ამოცანა რამდენიმე ქვეამოცანისაგან შედგება (რომლებიც რომაული ციფრებითაა გადანამრილი). მასწავლებელი მათ პასუხებს სხვადასხვა მოსწავლეებს ჩამოაყალიბებინებს. ცხადია, თვითეულ შემთხვევაში იმართება ერთობლივი მსჯელობა (ამოცანის შესაბამისი ხანგრძლიობისა).

შემოქმედებითი ამოცანის გარჩევასას სასურველია, სხვადასხვა პასუხი თუ ტექსტი მრავალმა მოსწავლემ წარმოადგინოს და მოხდეს განსხვავებულთა ურთიერთშედარება. ამ დროს ერთი მოსწავლე დაფასთან მუშაობს ან ადგილიდან მსჯელობს, და თავის პასუხს ასაბუთებს, შემდეგ სხვებიც ერთვებიან მსჯელობაში.

## 25. ქართულის რვეულები, ნაწილის გაფორმება და კალიბრაჟია

სწავლის ძირი მწარე არის, კენწეროში გატკბილდების. – *დავით გურამიშვილი.*

ნადილის ეშმაკი ზავშვს გულში ჩაუჭდენა და რამეს მოანდომემს.

რვეულნო და კლაჰნო, ჩვენ თქვენი დახმარებით ვიერთ ჩვენთა ნინაპართა აშმაკი.

ზიჭს აღფრთოვანებისგან სიწოწხლის ანგელოზი შეუჭდა სიწოწხლის ასამაჭებლად.

დიდნო არნივნო, რისთვის იჯერთ ზედკრულ კურდღელს, ცყეში სიწოწხლის მოჭრფიაღლეს, რისთვის კოდავთ თქვენი სისხლისმსმელი ნისკარჭით, რისთვის შემურავთ სისხლში?!

გარიჟრაჟზე შავჩოხა ვაჟკარი დაამარჯხა თეთრჩოხამ და წისფერ ფარზე მზე ააზრდღვიაღლა.

ქარი განგებას ასე დაუნესებია: არ შეისმინოს იის ვედრება და კაზები ერთიანად დაურღვიოს. – *გიორგი, V კლ.*

**ვისაერ არ ეშლოება – ის არ სწავლომს.**

I კლასში ვიწყებთ ჩვეულებრივი ბადიანი რვეულით. II კლასშიც ვიწყებთ ასეთივე ბადიანი რვეულით, მაგრამ როგორც კი მოსწავლეს გაუთავდება ერთი ამგვარი რვეული, ის უბალო ოთხხაზიანი რვეულით განაგრძობს (მასწავლებელს შეუძლია, თავისი შეხედულებისამებრ, ზოგი მოსწავლე უფრო მეტ ხანს გააჩეროს ბადიან რვეულზე).

III კლასში ცალხაზიან რვეულებში ვმუშაობთ. მასწავლებელმა თავად გადაწყვიტოს, თუ კერძოდ როდის შეცვალოს ოთხხაზიანი რვეული ცალხაზიანით: II კლასის ბოლოს თუ III

კლასის დასაწყისში. ოღონდ, არ ივარგებს III კლასის პირდაპირ ახლებური რვეულებით დაწყება – ნასწავლის გამეორებისა და სწავლების უწყვეტობის გამო.

არ ვარგა მჭიდროხაზებიანი ცალხაზიანი რვეულები, არ ვარგა უფროსკლასელისათვისაც კი! თავად მასწავლებელსაც გაუჭირდება ასეთი წერილი ასოებით წერა! მასწავლებელი ეცადოს, რომ მოსწავლეებმა რაც შეიძლება მეტად მეჩხერხაზებიანი რვეულები იხმარონ.

უფრო მნიშვნელოვანია სხვა საკითხი. მრავალ რვეულს სულ არა აქვს ჩამოხაზული მინდვრები. წინათ რვეულს მინდვრები კი ჰქონდა ჩამოხაზული, მაგრამ, სამწუხაროდ, არავინ დაფიქრებულა იმაზე, თუ რომელ მხარესაა საჭირო მინდვრი. ძველებურ რვეულებს მინდვრი აქვს რიგ-რიგობით მარჯვენა და მარცხენა მხარეს.

**მინდვრი საჭიროა ყოველთვის მარჯვენა მხარეს.** უამისოდ ხშირად შეუძლებელი ხდება სიტყვის გადატანა და ნაწერიც ძალიან უშნოვდება. წარმოვიდგინოთ, რომ სტრიქონის ბოლოში მოუწია გრძელმა სიტყვამ სასვენი ნიშნით, მაგალითად: gaakeTebT? aforiaqebuls? წერისას ასოების თვლა და სტრიქონში მორჩენილ მანძილთა ზომვა შეუძლებელია. ვთქვათ, დავიწყეთ ამ ბოლო სიტყვის წერა და არ გვეტევა მისი ბოლო. არადა, არ შეიძლება სიტყვების ასე გაყოფა: gaakeT-ebT? gaakeTe-bT? aforiaqeb-uls? aforiaqebu-ls? მეორე მხრივ, მორჩენილი ნაწილები იმდენად გრძელია, რომ მათი ჩატევა შეუძლებელია. რა ვქნათ ასეთ შემთხვევაში?

სწორედ ამისათვის უნდა გამოვიყენოთ მინდვრი. **მინდვრში ორი-სამი ნაწერი ნიშნით გადასვლა შეიძლება** – იქ, სადაც სიტყვის გაყოფა დაუშვებელია! ამიტომ მინდვრის სიგანე 1 სანტიმეტრზე ნაკლები არ უნდა იყოს, არც 2 სანტიმეტრზე მეტი სიგანეა საჭირო. ესე იგი, თუკი ფურცელს არა აქვს **მარჯვენა** მინდვრი, ხშირად გამოუვალი მდგომარეობა შეიქმნება, საჭირო გახდება ასოების ჩაჭუჭყნა, ნაწერიც ძალიან დაუშნოვდება და ისედაც ცუდი იქნება.

მინდვრი იმისათვისაცაა საჭირო, რომ მოკლე მინაწერები თუ მოსანიშნი ნიშნები დაეტიოს (უფრო ხშირად, მასწავლებლისა).

საზოგადოდ, წერის კულტურა ნაწერის გაფორმებასაც მოიცავს. გაფორმების ერთერთი წესია ის, რომ საჭიროა ფურცელზე **ოთხივე მხარეს იყოს დატოვებული მინდვრი: ზემოთაც, ქვემოთაც, მარჯვნივაც და მარცხნივაც.** შეცდომაა, როცა, წერილისა თუ განცხადების წერისას, ფურცლის კუთხიდან იწყებენ წერას. ცარიელ ფურცელზე წერა ყოველთვის კუთხიდან 2-3 სანტიმეტრის დაშორებით უნდა დავიწყეთ.

ყოველივე ამის გამო მასწავლებელმა ყოველთვის უნდა დაავალოს მოსწავლეებს, რომ მინდვრები წინასწარ ჩამოხაზონ: საშინაო, საკლასო თუ საკონტროლო წერის რვეულებში.

ნაწერის გაფორმებას უკავშირდება კიდევ ერთი საკითხი. შეცდომით დაწერილი სიტყვები უნდა გადავხაზოთ ერთი ხაზით, სუფთად. ფრჩხილებში ჩასმა ცუდია. **ფრჩხილები** – ძალიან საჭირო სასვენი ნიშანია, მოსწავლე თანდათან უნდა მიეჩვიოს მათ საჭიროებისამებრ ხმარებას – და არა მცდარი ნაწერის შიგ ჩასმას!

საზოგადოდ, გადასწორებული, ჩამატებული თუ სუფთად გადახაზული ადგილებისათვის მოსწავლეს ნიშანი არ უნდა დააკლდეს. ჩვენც კი, წერისას, ჩავასწორებთ ხოლმე ნაწერს. მით უმეტეს ვერ დაწერს უშეცდომოდ ბავშვი. მოსწავლე უნდა მივაჩვიოთ ნაწერის სუფთად და სხვისთვის გასაგებად ჩასწორებას!

ძალიან მწვავეა კალიგრაფიის საკითხი. საშუალოდ 8-9 წლის ასაკამდე ბავშვის ძელები, კუნთები და კოორდინაციის უნარი არაა მომწიფებული წვილ-წვილ და ზუსტ მოძრაობათა შესას-

რულებლად. ბავშვისათვის (გამონაკლისთა გარდა) წერა ტანჯვად იქცევა ხოლმე. თავიდან, I კლასში, კი ეხალისებათ ხოლმე, მაგრამ შემდეგ ისე იტანჯებიან, რომ ერთი საფიქრალიდა რჩებათ – როგორ შეამოკლონ საწერი, როგორ მოახერხონ, რომ ნაკლები წერონ. ეს კი ძალიან ცუდია.

რასაკვირველია, მასწავლებელი უნდა ცდილობდეს, რომ მოსწავლემ ლამაზად წეროს. მაგრამ არ უნდა მოსთხოვოს იმაზე მეტი, რაც მას ბუნებრივად ხელეწიფება. ნაწერი გარეგნული მხრივ უნდა იყოს სუფთა, წესიერად გაფორმებული და შეძლებისამებრ ლამაზი. მოსწავლეს კალიგრაფიისათვის ნიშანი მხოლოდ მაშინ უნდა დააკლდეს, თუკი მასწავლებელი დარწმუნებულია, რომ მოსწავლემ დაუდევრობა, უპასუხისმგებლობა, არაკეთილსინდისიერება გამოიჩინა, თხაპნა და ჯღაბნა.

კალიგრაფიაზე საგანგებო მუშაობა და ბევრი დროის დახარჯვა ფუჭია. ეს დრო ქართულ ენას აკლდება! ამას უარყოფითი შედეგიც მოაქვს: ბავშვს საზოგადოდ წერა შესჯავრდება. უფრო მეტიც, ცნობილია, რომ კალიგრაფია გენეტიკურად განპირობებული ნიშანია. ბავშვს, როგორც წესი, დედის ან მამის მსგავსი ხელი აქვს. ზოგს წვრილი ასოების წერისკენ აქვს დაუძლეველი მიდრეკილება, ზოგს – მსხვილი, ზოგს – მრგვალი, ზოგს – წაგრძელებული თუ კუთხოვანი და სხვა. როგორც უნდა გადავყვეთ კალიგრაფიას დაწყებით კლასებში, ბავშვი გაიზრდება და მაინც ისე დაწერს, როგორც ეწერება!

კალიგრაფიაზე, უფრო მეტიც, ასოების მხატვრულად წერაზე ვარჯიში ღიახაც საჭიროა და სასარგებლო. მაგრამ, ჯერ ერთი, ეს არ უნდა მოხდეს V კლასზე ადრე. მეორეც, ამ სავარჯიშოებს არაფერი ესაქმება ქართულ ენასა და ლიტერატურასთან. ძალიან კარგია, მაგრამ ესაა ხატვის მასწავლებლის საქმე და ივარჯიშონ 5-10 წუთი ხატვის გაკვეთილებზე.

სრულიად ზედმეტია ასოების გადაბმის სწავლებაც. იმ გადაბმებს, რომლებიც ბუნებრივია და ლამაზი, თანდათან თავისთავად ისწავლის ბავშვი. ხოლო ნაძალადევი და ხელოვნური გადაბმები საშინლად ამახინჯებს ქართულ ასოებს, ისევე როგორც მახინჯური კუთხოვანი ასო ო. ეს კუთხოვანი ასო ძველებური კუდიანი ო-ს კუდია, ასო დაიკარგა და დარჩა მისი მხოლოდ კუთხოვანი კუდი. ქართულ მხედრულ ასოებში კუთხოვანი ო პირდაპირ თვალს ჭრის, ისეა ამოვარდნილი.

საზოგადოდ, მასწავლებელი უნდა შეეგუოს იმას, რომ მოსწავლეებს ვერ ექნებათ ჩაწიკწიკებული რვეულები. ცხადია, მასწავლებელს ეს არ სიამოვნებს, მაგრამ მეტი გზა არა გვაქვს. საქმე ისაა, რომ მუშაობისას, როცა გონება აზროვნებითაა დაკავებული, შეცდომები, ხარვეზები და ჩასწორება-ჩამატებანი გარდაუვალია. მოზრდილი ადამიანიც ხომ ასე მუშაობს და ბავშვი – მითუმეტეს! თუკი ჩაწიკწიკებული რვეულები გვსურს, მაშინ ბავშვს უნდა ჰქონდეს ორ-ორი რვეული და მეორე დღეს გადაათეთროს ხოლმე ნამუშევარი საშინაო და შემდეგ საკლასო მუშაობის შემდეგ (ჩვენი მეთოდიკით ხომ საშინაო დავალება მომდევნო გაკვეთილზე, კლასში ივსება, იხვეწება და და სწორდება). ეს ბავშვისათვის, ცხადია, უზარმაზარი დამატებითი დატვირთვა იქნება: ქართულშიც, მათემატიკაშიც და სხვა საგნებშიც! ამიტომ მეტი გზა არ გვრჩება: უნდა შევეგუოთ იმას, რომ (ცხადია, გადამწყვეტი ისევ და ისევ მოსწავლეთა პიროვნული თავისებურებებია, მაგრამ ზოგადად ეს მაინც ასეა):

**მოსწავლის რვეული – ესაა სამუშაო რვეული!**

**ვისაც სულ ჩაწიკწიკებული რვეული აქვს, ის არ აზროვნებს და არ მუშაობს!**

ქართულის მასწავლებელს ზღვა სამუშაო აქვს და ძალიან უნდა გაუფრთხილდეს გაკვეთილის დროს. ძალიან უნდა გაუფრთხილდეს მოსწავლის დროსაც, მის ძალ-ღონესაც, მის მოთმინებასა

და ნდობასაც. ეს ყველაფერი მალე ამოიწურება, თუკი გონივრულად არ გამოვიყენებთ!

## 26. ენობრივი თამაშები

ზავშვის მიერ ენის შეთვისება – ეს არაა სიტყვების მიზომება, მათი ჩალოგება მესხიერებაში და შემდეგ მათი ზაგეებით წარმოთქმა: ესაა ენობრივი უნარის ზრდა, წლოვანების მატებისა და ვარჯიშის ნაყოფით. გაგებულ აკეთებს მეტს, ვიდრე ისაა, რომ სხვისთვის იყოს გადაწყვეტილი. იგი ავითარებს გონის უნარს, რომ უკეთ გაიგოს ის, რაჯ ტერ არჯ მოუსმენია. *გ. ფონ ჰუმბოლდტი.*

შელო გაზაფხულმა ცინულის საპრობილის კარი და შემოვიდა მზე საქართველოს განათავისუფლებლად. მერჯხოვნი მოფრინდებნიან კუდმაკრატელანი. ისინი დედებივით გყავს მონატრებული. მერ მომბეზრდა ფანჯრიდან ყურება, თითქოს ასფალტი ზღვა იყოს და სახლები – მრავალსართულიანი გემები, რომლებიჯ აქა-იქ დაჯყრავენ.

ოქროს ზღახი გადაიღებება მწვანე ფერად. აღმოყენდებნიან ყვავილები და მოხატავენ დედამინას. როჯ თოვლი დადნება, მცინვარის ოფლი ნამოვა. გლეხები და მწყემსები მთაზე ფარდასავით გადაფენენ ფარას. მიყვარს, როჯ მზე ცინვას მოტეხავს და ხვნა-თესვა გაჩაღდება. ამოიზრდება ნეკერი, ნორჩი ხეები. ზოგი გლეხი მოაგლეჯს ნორჩ ხეს დედას და თავის ზაღში დარგავს.

გაზაფხული დადგაო,  
ხეში ნყალი ჩადგაო,

ჩიტმა ჩიორამაო  
საძირკველი გადგაო. – *გიო, V კლ.*

გრამატიკის ყოველ გაკვეთილზე ტარდება თამაში. უმცროს კლასებში ეს აუცილებელია, უფროს კლასებშიც სასურველია. თამაშს ეთმობა საშუალოდ 4-5 წუთი. მასწავლებელს არ უნდა ეგონოს, რომ თამაშები „არასერიოზულია“ და ამიტომ მისი გამოტოვება შეიძლება. თამაში ხშირად უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე სხვა საკლასო სამუშაო!

თამაშთა უმრავლესობას ერთიდაიგივე წყობა თუ ფორმა აქვს. თუკი თამაშს არა აქვს ამგვარი წყობა, გაკვეთილის კონსპექტში საგანგებოდაა აღწერილი სხვაგვარი წყობა. ამ იშვიათ თამაშებს აქ არ განვიხილავთ.

თამაშის ძირითადი წყობა თუ ფორმა ასეთია. მოსწავლეები წრეში დგებიან, ან, სადაც ამის საშუალება არაა, ჩამწკრივდებიან საკლასო ოთახის გვერდითა კედელთან ანდა, სადაც არც ამის საშუალებაა, უბრალოდ დგებიან ფეხზე. მაგრამ ყველა შემთხვევაში თამაში ინდივიდუალურია და წრიულია: იწყებს რომელიმე ერთი მოსწავლე, შემდეგ რიგი მის მეზობელზე გადადის და ასე შემდეგ; მას შემდეგ, რაც რიგი მთელ კლასს მოივლის, უბრუნდება კვლავ პირველ მოსწავლეს და მიდის მეორე წრეზე, შემდეგ მესამე წრეზე და ასე შემდეგ.

ვისაც რამე შეეშლება, მაშინვე გამოეთიშება თამაშს. პატიება გამორიცხული უნდა იყოს, თორემ, თუკი ერთხელ მაინც ვინმეს ვაპატიებთ, მერე პატიების თხოვნა გაუთავებელი იქნება და თამაში ჩაიშლება. გარდა ამისა, თამაშს ეთიშება ის მოსწავლეც, რომელიც უხეშად დაარღვევს თამაშის წესებს: უკარნახებს სხვას, იხმაურებს და სხვა. კიდევ ეთიშება ის მოსწავლე, რომელიც დათქმულ დროზე მეტად შეყოვნდება. თამაში სწრაფ ტემპში უნდა მიდიოდეს, ისე მას აზრი არა აქვს. ყოველ მოსწავლეს, ვისაც რიგი მოუწევს, ეძლევა დრო – ტაშის ხუთი შემოკვრა მასწავლებლის მიერ (ხუთ თვლაზე – მაგრამ თვლა არაა კარგი, რადგანაც რიცხვების მოსმენა მოსწავლეს ხელს შეუშლის, გონებას აურევს – ამიტომაა თვლის ნაცვლად ტაში!). თავიდან ტემპი შედარებით ნელია, მეორე წრეზე ჩქარდება, მესამეზე კიდევ ჩქარდება. როგორც ითქვა § 4-ში, მასწავლებელმა ცოტა ნელა უნდა დაუკრას ტაში იმ მოსწავლესთან, რომელიც ბუნებრივად ნელია და ისედაც ოდნავ მეტი უნდა ადროვოს მათ (ცხადია, სხვებისათვის შეუმჩნევლად).

მოსწავლეები თანდათან ეთიშებიან თამაშს, ვიდრე არ გამოვლინდებიან გამარჯვებულები. გამარჯვებულს ყველა შემთხვევაში მოეთხოვება უკანასკნელად კარგი პასუხი – მხოლოდ იმის გამო, რომ სხვა ყველა უკვე გამოეთიშა, მოსწავლე გამარჯვებულად არ ჩაითვლება. თუკი ვერც ის უპასუხებს, არცერთი გამარჯვებული არ იქნება. გამარჯვებული შეიძლება იყოს ერთი ან რამდენიმე მოსწავლე. ერთი იმ შემთხვევაში, თუკი ყველა დანარჩენი გამოეთიშა პირველ-მესამე წრეებზე. მაგრამ თუკი რამდენიმე მოსწავლე კარგად პასუხობს რამდენიმე წრის განმავლობაში, ისინი ყველანი გამარჯვებულებად ჩაითვლებიან. მასწავლებელი თანდათან კარგად იგრძნობს ხოლმე, როდის შეიძლება დარჩენილ მოსწავლეთა გამარჯვებულებად გამოცხადება და თამაშის დასრულება.

ყველა გამარჯვებულს უნდა დაეწეროს რაიმე წამახალისებელი ნიშანი (ვარსკვლავი, +, მზე...).

სამი-ოთხი ამგვარი ნიშანი ერთ ძველებურ 5-იანს უდრის.

ახლა გავარკვიოთ, რისი თქმა მოეთხოვება იმ მოსწავლეს, ვისი რიგიცაა. ეს გააჩნია თამაშის შინაარსს.

**„სწრაფი პასუხები“.** მასწავლებელი თვითეულ მოსწავლეს რიგ-რიგობით ეკითხება რამეს ნასწავლ საკითხთაგან. მაგალითად, ანტონიმებზე – მასწავლებელი ასახელებს სიტყვას, მოსწავლე – ამ სიტყვის ზუსტ ანტონიმს: ქვედა – ზედა (და არა ზემოთა და ზევით!), თხელი – სქელი (და არა მსხვილი ან ფართო!), შესამცირებელი – გასადიდებელი (და არა გადიდებული ან გადიდება!) და ასე შემდეგ (მასწავლებელს შეუძლია სიტყვების გამეორება). ანდა, მასწავლებელი ასახელებს სიტყვას, მოსწავლემ უნდა თქვას, თუ რომელ გრამატიკულ ცნებას მიეკუთვნება ეს სიტყვა; მასწავლებელი ასახელებს ნაკლებადცნობილ სიტყვას, მოსწავლემ უნდა განმარტოს იგი; ჩამოყალიბდეს ანდაზა და სხვა.

**„სიტყვების დასახელება (უბრალოდ ან დახვავებით)“.** ამგვარი თამაში უფრო ლიტერატურულ ტექსტთან დაკავშირებით ტარდება. მოსწავლეები რიგ-რიგობით ასახელებენ რაიმეგვარ სიტყვებს. სხვისი ნათქვამის გამეორება არ შეიძლება. სიტყვები შეიძლება იყოს:

1) სახელწოდებანი ცხოველებისა, ბალახეულისა, საოჯახო ნივთებისა, სამუშაო იარაღებისა, წისქვილთან, მარანთან თუ სამჭედლოსთან დაკავშირებული საგნებისა, ადამიანის გრძნობებისა, ადამიანის თვისებებისა, ნათესაურ მიმართებათა აღმნიშვნელი სიტყვებისა და ასე შემდეგ – ყოველთვის გაკვეთილის თემასთან დაკავშირებით!;

2) რომელიმე ერთი ბევრით დაწყებული სიტყვები – პირველ კლასში;

3) ის სიტყვები, რომლებიც ნახსენებია ნასწავლ ნაწარმოებში – ზუსტად იმავე ფორმით;

4) სიტყვები ნაკლებადცნობილი სიტყვების სიიდან – შეიძლება სხვა ფორმითაც;

5) რომელიმე გრამატიკულ ცნებაში შემავალი სიტყვები, მაგალითად: -avs, -ams თუ -amT-ით დაბოლოებული სიტყვები; თანდებულები; ნაცვალსახელები; ორპირიანი ზმნები და ასე შემდეგ – გაკვეთილის თემასთან დაკავშირებით, ანდა ნასწავლის გასამეორებლად.

არ უნდა შემოვიფარგლოთ მხოლოდ არსებითი სახელებით, პირიქით, სასურველია ყოველგვარი სიტყვების დასახელება: ზმნები, ზმნისზედები, რიცხვითი სახელები და სხვა.

ამგვარი თამაში შეიძლება ჩატარდეს **სიტყვების დახვავებითაც**. ეს იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლემ არა მხოლოდ თავისი სიტყვა უნდა დაასახელოს, არამედ აგრეთვე ზუსტად გაიმეოროს მის წინ ნათქვამი ყველა სიტყვა და მხოლოდ ამის შემდეგ დაუმატოს ახალი. ამგვარად, სიტყვების რაოდენობა თანდათან მატულობს, სიტყვები „ხვავდება“ და თამაში უფროდაუფრო ძნელდება. ცხადია, ამგვარი თამაში უფრო ძნელია და თანაც, მისი ჩატარება დიდ კლასში შეუძლებელია.

შეცდომად ითვლება: მცდარი პასუხი; პასუხის დაგვიანება; განმეორებით (მასწავლებლის შენიშვნის შემდეგ) მცდარად წარმოთქმული სიტყვა; დიალექტიზმი და, რაც მთავარია, ბარბარიზმი.

## 27. მასწავლებლის მუშაობა

ზევიდან ვხედავ  
მუხებს, ურთხმელებს,  
ქვევით არ მინდა  
ჩასვლა-ჩაფრენა,

ყოველდამ ჩიტებს  
ვეთამაშები,  
ძალიან მიყვარს  
სიზმარში ფრენა! – ანა, II კლ.

მასწავლებელი უნდა ჰგავდეს არა სოლისტს, თუნდაც ბრწყინვალეს, რომელსაც მოსწავლეები ზანს აძლევენ, არამედ – კარგ დირიჟორს, რომელიც საუკეთესოდ გრძნობს ორკესტრის ყოველ წვრილმანსაც კი. კარგი დირიჟორი ფვითონ ნაკლებად ჩანს, მაგრამ ორკესტრს აკრევენებს და აჟღერებს საუკეთესოდ. მასწავლებელი არც კომპოზიტორს უნდა ჰგავდეს, მან გამზადებული პარტიტურა უნდა შეასრულებინოს ორკესტრს. არ ივარგებს დირიჟორად ის, ვინც გზადაგზა, შესრულებისას, რდილობს მუსიკის შექმნას. მაგრამ კარგი დირიჟორი ისაა, ვინც ყოველი შესრულებისას წოხლოად და განუძეორებლად აჟღერებს ნაწარმოებს, ღრმად ჩასწვდება რა კომპოზიტორის სულისკვეთების ფაქიზ ელფერებს.

ჩვენი ზოგადი მეთოდის მიხედვით, გაკვეთილზე მთავარია კარგად დასმულ შეკითხვათა თანწყობა. მხოლოდ ამგვარად, აქტიურად, შესაწვლება საკითხი. ამიტომ გეგმა-კონსპექტებში სწორედ საჭირო შეკითხვათა ნიმუშებია მოცემული. მაგალითად:

– საიდან ვიცით, რომ ესაა მრავლობითის ნიშანი?

სახელმძღვანელოში მოცემულია მხოლოდ შეკითხვა, ისიც მშრალად და მოკლედ, მაგრამ იგულისხმება, რომ მასწავლებელი მას სათანადოდ განავრცობს, მაგალითად: – აბა, გელა, მითხარი, საიდან ვიცით, რომ სწორედ ესაა მრავლობითის ნიშანი? გარდა ამისა, მასწავლებლის მიერ კარგი გამოთქმით დასმულ შეკითხვას უნდა ახლდეს სათანადო მიმიკა და ხელის მოძრაობებიც. მაგალითად, სიტყვაზე „ეს“ მასწავლებელმა თითი უნდა დააღოს და შემოხაზოს სათანადო ასოები (უფრო ხშირად, დაფაზე). გარდა ამისა, ხელების მოძრაობით უნდა გაათვალსაზიროს სხვადასხვა სიტყვები, მაგალითად: „ძალიან ბევრი“, „გრცელი“, „ლივლივი“, „დაძაბული“ და სხვა. ეს ყოველივე ძალიან მნიშვნელოვანია.

შეკითხვების სავარაუდო და მოსალოდნელი პასუხები მოცემულია ფიგურულ { } ფრჩხილებში. მაგალითად: – საიდან ვიცით, რომ ესაა მრავლობითის ნიშანი? {ქვემოთ რომ მხოლობითის ფორმა წერია, მრავლობითის ფორმა მას შევადარეთ; სწორედ ეს ორი ასოა დამატებული}. თუკი პირველი მოსწავლე, რომელსაც შეკითხვა დაეუსვით, კარგად ვერ გვიპასუხებს, ვეკითხებით სხვებს. სხვა მოსწავლის კარგი პასუხი პირველსაც უნდა გაგამეორებინოთ. შემდეგ უნდა ვკითხოთ კიდევ ერთს (მაგალითად, შედარებით პასიურ ან სუსტ მოსწავლეს), ოღონდ ცოტა სხვაგვარად, მაგალითად, ასე: – მანანა, ახლა შენ მიპასუხე, ამ სიტყვაში რომელი ყოფილა მრავლობითი რიცხვის ნიშანი? რატომ?

თუკი თავიდანვე ვერცერთმა მოსწავლემ ვერ გაგვცა კარგი პასუხი, საჭიროა მისახვედრი მითითებით დახმარება, მაგალითად: – მრავლობითის ნიშანი როგორ უნდა მოვძებნოთ? რა არის მრავლობითის ნიშანი?

ეს ყველაფერი უნდა გააკეთოს მასწავლებელმა: შეკითხვის განვრცობა, სათანადო გამოთქმის შერჩევა, გამოსაკითხ მოსწავლეთა კარგად შერჩევა, შეკითხვის ფორმის შეცვლა და კლასში მისი

„დატრიალება“, პირისახის გამომეტყველების შეცვლა თუ ხელების მოძრაობა. სახელმძღვანელოში კი მშრალად მოცემულია მხოლოდ ერთი შეკითხვა, ვითარც ძირითადი ნიმუში: – საიდან ვიცით, რომ ესაა მრავლობითის ნიშანი? სახელმძღვანელოში უფრო მეტის დაწერა ხომ შეუძლებელია.

მასწავლებელს არ უნდა დაავიწყდეს, რომ საჭიროა **შეკითხვის** ამგვარად „დატრიალება“. მხოლოდ ერთი შეკითხვა და ერთი პასუხი არაა საკმარისი! განსაკუთრებით ღიდხანს უნდა „იტრიალოს“ ახალ ან ძნელ საკითხთან დაკავშირებულმა შეკითხვამ.

კიდევ ერთი ფრიად მნიშვნელოვანი რამ. მოსწავლის შეცდომები და ხარვეზები, როგორც წესი, მისმა თანაკლასელებმა უნდა შეასწორონ თუ შეავსონ – და არა მასწავლებელმა. ჩვენ არსად არ ვწერთ, მაგრამ ყველგან ვგულისხმობთ, რომ როცა მოსწავლეს რაიმეს პასუხი შეეშლება, ან დაფასთან გამოსული მოსწავლე მთლად კარგად ვერ შეასრულებს დავალებას, მასწავლებელი იკითხავს: – აბა დაუკვირდით, რამე ხომ არ შეშლია ირინეს? როგორ უნდა ეთქვა? (როგორ უნდა დაეწერა?)

შესწორებისა თუ შევსების შემდეგ თავად ირინემაც უნდა გაიმეოროს მართებულიად!

მამასადაძმე, ყოველ სასწავლო საკითხთან დაკავშირებით მოცემული გვაქვს შეკითხვათა (მშრალი და მოკლე) ნიმუშების მთლიანი თანწყობა. ესე იგი, მასწავლებელმა არ უნდა გამოტოვოს არცერთი ამ შეკითხვათაგანი – რომც მიაჩნდეს, რომ რომელიმე შეკითხვა ზედმეტია. არც შეკითხვის არსებითი შეცვლაა სასურველი.

გარდა ამისა, არ მივუთითებთ კიდევ ერთ რამეს. როცა კლასს მიეცემა საწერი საკლასო სამუშაო, მასწავლებელმა **მერხებს შორის უნდა იაროს** და თვალყური ადევნოს მუშაობას: რამდენად კარგად ასრულებენ მოსწავლეები დავალებას, როგორ უკავიათ კალმისტარი, როგორ წერენ, ვინმეს რამე ხომ არ ეშლება, წელში ხომ არ იხრებიან და სხვა.

აქტიური მზაობის მეთოდის თანმიმდევრული განხორციელებისას მასწავლებლის მიერ წარმოთქმულ წინადადებათა უმრავლესობა – **კითხვითი წინადადებებია**; დანარჩენთაგან უმრავლესობა კი – **ბრძანებითი წინადადებებია** (მაგალითად: „გამოდი დაფასთან“, „ამას რეულში ნუ ჩაწერთ“, „მოიფიქრეთ, რომელია მართებული“ და მისთანანი); ხოლო **თხრობითი წინადადებანი** იშვიათია, ისინიც თითქმის ყოველთვის მას შემდეგ წარმოითქმის, რაც თავად მოსწავლეები იტყვიან. შესაძლოა, არაზუსტად, არასრულად, მოუხეშავად – მაგრამ მაინც იტყვიან ისე, რომ ცხადი იქნება – მათ გაიგეს. მასწავლებელი მხოლოდ ამის შემდეგ იტყვის თხრობით წინადადებას, რომელიც, არსებითად, მხოლოდ გაიმეორებს, დაადასტურებს და დახვეწს მოსწავლეთა მიერ ნათქვამს. და ესეც – ძალიან ხანმოკლეა, სულ ერთი-ორი მოკლე წინადადება. მასწავლებლის თუნდაც ორწუთიანი მონოლოგი, საკითხის „ახსნა“ თუ „განვრცობა“ – ძალიან იშვიათად თუ მოხდება.

როგორც ითქვა § 4-ში, ჩვენეული მეთოდისათვის დაუშვებელია მოსწავლეთა გუნდური პასუხები (გარდა თამაშისა, ისიც იშვიათად). ჩვენეული მეთოდიკა მოითხოვს, რომ შეკითხვა ყოველთვის ინდივიდუალურად დაესვას მოსწავლეს (მისი სახელის – და არა გვარის – დასახელებით!). თუკი ის ვერ უპასუხებს კარგად, შეკითხვა დაესმის სხვა მოსწავლეს, პირველმა მოსწავლემ კი შემდეგ უნდა გაიმეოროს მართებული ნათქვამი. ხოლო როცა შეკითხვა დაესმის მთელ კლასს, მაშინ მოსწავლეებმა უნდა აწიონ ხელი და პასუხს იტყვის მხოლოდ ის, ვისაც მასწავლებელი მისცემს სიტყვას. გარდა ამისა, უფრო ხშირად მოსწავლე პასუხობს ადგილიდან, ფეხზე აუდგომლად.

საქმე ისაა, რომ უფრო ხშირად დასმულ შეკითხვაზე მოსალოდნელი პასუხი მოკლეა. ამ დროს უმჯობესია, რომ მოსწავლემ უპასუხოს **ადგილიდან, სწრაფად, ფეხზე აუდგომლად**. მით უმეტეს, როცა პასუხობენ საკუთარი რვეულის ან სახელმძღვანელოს მიხედვით და მას თვალი არ უნდა მოსწყვიტონ. ადგომა-დაჯდომას დიდი დრო მიაქვს და ხმაურს იწვევს, ეს ძალიან არღვევს გაკვეთილის რიტმს. პასუხისას მოსწავლე ფეხზე უნდა ადგეს მხოლოდ მაშინ, როცა გრძელი მსჯელობა აქვს წარმოსათქმელი – რაც ძალიან იშვიათად ხდება!

სხვათა შორის, თუკი მასწავლებელი შეძლებს, რომ თვითონაც იჯდეს ხოლმე და ფეხზე აუდგომლად შეინარჩუნოს კლასში წესრიგი – ეს ძალიან კარგი იქნება. რაც უფრო მეტად დაემსგავსება გაკვეთილი საქმიან, სამუშაო საუბარს, მით უკეთესია!

ამრიგად, მასწავლებელი ხან მერხებს შორის დადის, მოსწავლეებს მხრებში ასწორებს ან ისე შეეხება მათ და თან მუშაობს, ხან დაფასთანაა, ხან კი თავის სკამზე ზის და საუბრობს. მასწავლებელი უნდა მოერიდოს ლექტორის ქცევებს (გარდა, შესაძლოა, ნამსჯელის მოკლე შეჯამება-განზოგადების წუთებში), უნდა მოერიდოს აგრეთვე მქადაგებლის ქცევებს. ეს ძალიან იშვიათად უნდა ხდებოდეს, მაგალითად, რაიმე განსაკუთრებულ შემთხვევასთან დაკავშირებით (თუკი ამგვარი ქცევა გახშირდება, იგი გაუფასურდება).

მეთოდთა ისეა აგებული, რომ, თუკი მასწავლებელი საგულდაგულოდ შეასრულებს გეგმა-კონსპექტების მითითებებს, კერძოდ, ზემორე აღწერილი წესით დაამუშავებს ყველა იმ **კითხვით** წინადადებას, რომლებიც გეგმა-კონსპექტების უდიდეს ნაწილს შეადგენს, მოსწავლე თავისთავად ისწავლის. თანაც, ისწავლის ნამდვილად, ანუ გაღრმავებულად, აქტიური ცოდნის გაშინაგანებით.

ჩვეულებრივ გაკვეთილს სულ სხვადასხვა ფორმა შეიძლება ჰქონდეს, მაგრამ მოსწავლის გონების მუშაობის სქემა, არსებითად, თითქმის ერთიდაიგივეა:

მასწავლებლის (და ინტერაქტიული მეთოდიკით აგრეთვე თანაკლასელის) **მოსმენა**  
→ მოსმენილის **დამახსოვრება** (თუნდაც ინტერაქტიული ფორმით)  
(+ საუკეთესო შემთხვევაში გააზრება) → დამახსოვრებულის აღდგენა ანუ გახსენება...

ჩვენეული მეთოდიკით აგებულ გაკვეთილზე მოსწავლის გონება სხვაგვარად მუშაობს:

საშინაო დავალებით **შემზადება** + მასწავლებლის **შეკითხვისა**  
და თანაკლასელის **მსჯელობის** მოსმენა → **დაფიქრება, აზროვნება, ძიება** →  
აზრის გაჩენა → აზრის სიგყვიერად ჩამოყალიბება +  
+ ნათქვამის დახვეწა, შესწორება, შეესება, აზრობრივად და ენობრივად გამართვა.  
*საბოლოოდ: გააზრება, უნარჩვევის განვითარება, მცირედ – დამახსოვრებაც.*

აქ ყველაზე ძვირფასი უნარჩვევის განვითარებაა. ამის მისაღწევად მთავარია მეორე რგოლი, რომელსაც ჩვეულებრივი სწავლებისას ჩაენაცვლება მეხსიერება (ანდა, ინტერაქტიულად – შეუმზადებელი, ზერელე კამათი-მსჯელობა, რომელიც მაინც დამახსოვრებას ემსახურება).

როგორც ვხედავთ, ჩვენეული მეთოდიკით ერთ საკითხს საკმაო განხილვა და მსჯელობა შეიძლება დასჭირდეს. მასწავლებლის მიერ საკითხის მოკლედ ახსნა ჩვენ გადატანილი გვაქვს სულ ბოლოში. არსებითად, ეს არცაა ახსნა. ესაა მოსწავლეთა მიერ აქტიურად გარკვეული საკითხის მხოლოდ შეჯამება და გამართულად ჩამოყალიბება – რათა საკითხის არსი არ ჩაიკარგოს საერთო მსჯელობაში. ხოლო წინასწარ მასწავლებელი არაფერს არ ხსნის. ჩვენეული მეთოდიკა გამორიცხავს „გაკვეთილის ახსნას“. მასწავლებელმა აქტიურად უნდა ამუშაოს კლასი

და თავად მოსწავლეებს აღმოაჩენინოს საკითხის არსი. ამისათვის საკმარისია, რომ მან კარგად შეასრულოს და მხოლოდ გააცოცხლოს ჩვენეული ზოგადი პრინციპები და გეგმა-კონსპექტების კონკრეტული მითითებები.

ხშირად მოსწავლეებს საკითხის არსს აღმოვაჩენინებთ არა გაკვეთილზე, არამედ **საშინაო დაგალებიდან საგანგებო შემამზადებელი ამოცანების** ამოხსნისას. ოღონდ მომდევნო გაკვეთილზე ეს ამოცანები, ცხადია, საჯაროდ და აქტიურად გაირჩევა მასწავლებლის ხელმძღვანელობით.

ამგვარ მუშაობას ბევრი დრო სჭირდება. ამიტომ მასწავლებელი ძალიან უნდა გაუფრთხილდეს საგაკვეთილო დროს და არ დახარჯოს იგი ისეთ რამეებზე, რაც არ გვაქვს მითითებული პროგრამასა თუ გეგმა-კონსპექტებში! **არაფითარ შემთხვევაში არაა საჭირო ჩვენეული პროგრამის გარდა სხვა გრამატიკული საკითხების დამატება!**

კიდევ ერთხელ: მასწავლებელს ევალება, რომ გააცოცხლოს და „ხორცი შეასხას“ იმას, რაც მოკლედ და მშრალადაა მოცემული გეგმა-კონსპექტში. ხოლო საკუთარ მონოლოგებზე („გაკვეთილის ახსნაზე“ და სხვა) დროის დახარჯვა ფუჭია. ბავშვისათვის – და არა მხოლოდ ბავშვისათვის, არამედ, საზოგადოდ, ადამიანისათვის, ბავშვისათვის კი მით უმეტეს – **გაცილებით უფრო ნაყოფიერია საკუთარი დაფიქრებისა თუ გრძნობის შედეგად ორი სიტყვის წარმოთქმა, ვიდრე სხვისი ოცი სიტყვის მოსმენა.**

ხშირად ხდება, რომ მასწავლებელი კლასს თითქოს კარგად ამუშავებს, მოსწავლეები აქტიურობენ, პასუხობენ და სხვა. მაგრამ ეს მოჩვენებითი, ზერეულე აქტიურობაა ხოლმე. საქმე ისაა, რომ ხშირად მოსწავლე ამბობს, არსებითად, სხვის ნაფიქრსა თუ ნაგრძნობს. მოსწავლე მხოლოდ იხსენებს და იმეორებს იმას, რაც სხვისგან (კერძოდ, მასწავლებლისგან, უფროსებისგან, ტელევიზორიდან) მოუსმენია. ეს კი სულ სხვაა. ნაყოფიერია არა უბრალოდ საკუთარი „ორი სიტყვა“, არამედ, რაც მთავარია, საკუთარი დაფიქრებისა თუ გრძნობის შედეგად წარმოთქმული „ორი სიტყვა“! სხვისი (უმჯობესია, თანაკლასელის) ნაფიქრ-ნაგრძნობის გამეორებას კი მხოლოდ მაშინ უნდა მივმართოთ, როცა თავად მოსწავლე ვერ გაუმკლავდება საკითხს – იფიქრებს, შეეცდება, მაგრამ ვერ შეძლებს. ამ დროს ის ქვეცნობიერად მაინც შემზადებულია სხვისი ნათქვამის გასათავისებლად – სწორედ იმის წყალობით, რომ წინასწარ უკვე თავად აქვს ნაფიქრი. სწორედ ნაფიქრი – და არა განახსენები.

მოსწავლეთა ნამდვილი აქტიურობა – ესაა მათი დამოუკიდებელი აზროვნება, მსჯელობა, ძიება, კვლევა, შემოქმედება, წარმოსახვა თუ გრძნობა. მათი საკუთარი, მათი ნებელობისა და ძალისხმევის ნაყოფი.

ჩვენეული მეთოდით მომუშავე მასწავლებელი მხოლოდ კრების კარგ თავმჯდომარესავითაა – კარგად და ოსტატურად ანაწილებს შეკითხვებს და ბოლოს გამართულად და სრულად შეაჯამებს დასკვნას. ხოლო გაკვეთილის ძირითადი დრო ეთმობა თავად მოსწავლეთა მსჯელობას, მოქმედებას, მუშაობასა და სხვა. ოღონდ, მხოლოდ „კრების თავმჯდომარეობა“ არაა საკმარისი. მასწავლებელი ცოტათი მაინც „ფსიქოლოგი“ უნდა იყოს, რათა შეძლებისამებრ (რამდენადაც საშუალებას აძლევს კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა) განახორციელოს ინდივიდუალური მიდგომის პრინციპი. სულ მცირე, რაც მას მოიეთხოვება ამ მხრივ – ესაა მოსწავლეების უნარ-შესაძლებლობათა მუდმივი გათვალისწინება. და აგრეთვე ის, რომ ურთიერთობა ჰქონდეს ხოლმე ცალკეულ მოსწავლესთან (ცხადია, რიგ-რიგობით) და არა ყოველთვის მთლიან კლასთან. და კიდევ – მასწავლებელი ცოტათი მაინც „მსახიობი“ უნდა იყოს: ქმედითად უნდა იყენებდეს

ხელების გამათვალსაჩინოებელ მოძრაობას, პირისახის გამომეტყველებასა და ხმის მიმოხრას.

ამრიგად, სასწავლო საგნის ჩვენეული კარგი მასწავლებელი (აქ განვიხილავთ სწორედ საგნის მასწავლებლობას – და არა აღმზრდელ-დამრიგებლობას) – ესაა ძირითადად „კრების კარგი თავმჯდომარე“, რომელიც, ამასთან, ცოტათი „ფსიქოლოგია“ და ცოტათი – „მსახიობი“. სწორედ ესაა მისი შემოქმედებითი სარბიელი. ხოლო სხვა მხრივ ის საუკეთესო შემსრულებელი უნდა იყოს – ზედმიწევნით და გულმოდგინედ ასრულებდეს ყველა მეთოდოლოგიური მითითებას. თვით სამეტყველო სიტყვა-ტერმინებითაც კი არ უნდა გასცდეს გეგმა-კონსპექტებს, არ უნდა იხმაროს ის სიტყვები, რომლებიც არაბუნებრივია ბავშვისათვის და ნამდვილი ქართულისათვის [§ 16, § 22]. მასწავლებელს გაუჭირდება უცებ, საკუთარი მეტყველების კვალდაკვალ, გაარკვიოს, სიტყვა თუ გამოთქმა რამდენად კარგია და ბუნებრივი მოცემული წლოვანების ბავშვისათვის. ამიტომ ჩვენ მას ადვილ გზას ვთავაზობთ: განუხრელად განახორციელოს გეგმა-კონსპექტებში მოცემული ჩონჩხი. როგორც ითქვა ზემოთ, სწორედ რომ განახორციელოს, ანუ „ხორცი შეასხას“, „გააცოცხლოს“.

ახლა ჩამოვყალიბოთ ისიც, თუ რა არ უნდა იყოს ჩვენეული კარგი მასწავლებელი. პირველ ყოვლისა, ესაა „მეცნიერ-ლექტორი“: გრძელი მონოლოგებით, „მეცნიერული“ ტერმინებით, მაღალფარდოვანებით. და აგრეთვე – „ნოვატორ-მეთოდისტი“. ჩვენ ყველანაირად მხარს ვუჭერთ მასწავლებლის ნოვატორულ მეთოდისტურ ძიებებსა და შემოქმედებას, მაგრამ ეს უნდა ხდებოდეს არა მასწავლებლობისას, არამედ ცალკე, სკოლიდან შინ დაბრუნებისას – თუკი ექნება ამის დრო, ძალ-ღონე და შესაძლებლობა, თანაც, არა მომდევნო გაკვეთილისათვის საჭირო ჩვეულებრივი მომზადების ხარჯზე! მაშინ ეს იქნება მასწავლებლის მეორე საქმიანობა, „შეთავსებით მეორე პროფესია“ – მკვლევარ-მეთოდისტისა. ამგვარმა მასწავლებელმა თავისი ნამუშევარი ჩვენ უნდა მოგვაწოდოს. ჩვენ ამას მაღლიერებითა და გულისყურით შევხვდებით, ერთად განვიხილავთ, ავწონ-დავწონით და დავსახავთ სამოქმედო გეგმასაც. მაგრამ უამისოდ, ნაქარევი, ზერელე და თვითნებური „ნოვატორ-მეთოდისტობა“ ძალიან სარისკო რამეა და უფრო ხშირად ბავშვისათვის სავალალოდ მთავრდება.

ხშირად შეგვხვდრია მასწავლებელი, რომელიც „ნოვატორობს“ და გარეგნულად გაკვეთილებს ფუჭი ზიზილპიპილოებით ამშვენებს. სინამდვილეში კი გაურბის ან ზერელედ ასრულებს მის მთავარ მოვალეობას – ყოველდღიურ „შავ სამუშაოს“: საგულდაგულოდ მოემზადოს გაკვეთილისათვის, მოწესრიგებული ჰქონდეს თვალსაჩინოება, კარგად გაასწოროს საკონტროლო ნამუშევრები და მოსწავლეებსაც საფუძვლიანად გაასწორობინოს შეცდომები, იზრუნოს მრავალი მოსწავლის ცოდნასა თუ უნარჩვევებში არსებულ ხარვეზთა გამოსასწორებლად და სხვა. ერთი სიტყვით, **რუდუნება** იცვლება ზერელე გარეგნული ზიზილპიპილოებით, და შედეგად სათანადოა: მოსწავლეთა ცოდნა და უნარჩვევებიც ზერელეა და ზიზილპიპილოებით უმაქნისი.

ჩვენეული მრწამსით, მასწავლებლის ოსტატობის უმთავრესი მაჩვენებლებია:

1) **„კრების თავმჯდომარე“** – რამდენად ააქტიურებს, ააზროვნებს, დამოუკიდებლად ამუშავებს მოსწავლეებს, რამდენად მეტად ჩანან მოსწავლეები და ნაკლებად – თვითონ; რამდენად თანაბრად აძლევს სიტყვას სხვადასხვა მოსწავლეებს. – თანაც, არა მხოლოდ ერთი გაკვეთილის ფარგლებში. ესე იგი, მასწავლებელს ისიც უნდა ახსოვდეს, თუ რომელ მოსწავლეებს ალაპარაკებდა თუ ამუშავებდა წინა გაკვეთილზე – რათა ახლა სხვებს დაუთმოს სარბიელი.

2) **„შემსრულებელი“** – რამდენად სრულად და ზუსტად ასრულებს მეთოდოლოგიურ სახელმძღვანელოთა მითითებებსა და გეგმას; „ჩონჩხს“ რამდენად კარგად „ასხამს ხორცს“;

რამდენად ბოლომდე ჩაეძვება ხარვეზსა თუ ნაკლოვანებას და არ მიაფუჩეჩებს მას.

3) „**კრების თავმჯდომარე**“ – რამდენად კარგად იყენებს საგაკვეთილო დროს, მაგალითად: წინასწარ აქვს თუ არა მომზადებული დაფაზე წარწერები და საკლასო თვალსაჩინოება; როცა ერთი მოსწავლე დაფასთან რაიმეს აკეთებს, სხვები უქმად ზომ არ ჰყავს მოცდენილი და სხვა; რამდენად ინარჩუნებს გაკვეთილისთვის საჭირო რიტმს.

4) „**ფსიქოლოგი**“ – რამდენად ახერხებს ინდივიდუალური მიდგომის განხროციელებას, შეკითხვების განაწილებისას რამდენად ითვალისწინებს თვითეული მოსწავლის თავისებურებებს; რამდენად ახერხებს იმას, რომ ჰქონდეს ურთიერთობა ცალკეულ მოსწავლესთან, რომლის პიროვნებასაც უდიდესი პატივისცემითა და სიყვარულით ემსჯვალვის, რომლის თავისებურებებსაც ითვალისწინებს და რომელსაც არ ჩაკარგავს საერთო უსახურ „კლასში“.

5) „**ფსიქოლოგი**“ – რამდენად ახერხებს ბავშვის ცნობიერებისათვის ბუნებრივი სამყაროს შექმნას და რამდენად ნაკლებად არღვევს მას მხოლოდ მოზრდილი ადამიანისათვის ნიშანდობლივი სხვადასხვა სიტყვით, აზრით, ქცევითა და სხვა; რამდენად ქმნის იმის პირობებს, რომ ბავშვის ცნობიერება გაღრმავდეს, გამდიდრდეს; შინაგანად, ბუნებრივად განვითარდეს და გაიფურჩქნოს, როგორც ლამაზი ყვავილის კოკორი, საკუთარი ბუნებრივი ნიადაგიდან რომ იკვებება და იზრდება და ჯანსაღ ნაყოფს გამოიღებს – და არა უფროსთაგან მოსმენილის დაგროვებით გაბერილი და დამძიმებული, როგორც ხელოვნური სასუქებით უხვად ნაპატივები და გაფუყული ფუჭყვავილა, რომლის ნაყოფი გარეგნულად ვითომ ლამაზია, მაგრამ სინამდვილეში ფუტურო და უგემურია.

6) „**მსახიობი-ქართველი**“ – როგორია მისი მეტყველება, გამოთქმა, რამდენად გამართული, მდიდარი და წმინდა ქართულით მეტყველებს.

7) „**მსახიობი**“ – რამდენად კარგად იყენებს გამომხატველ მოძრაობას ხელებისა, მითითებებს, პირისახის გამომეტყველებას, ხმის მიმოხრასა და სხვა.

8) „**შემსრულებელი**“ – რამდენად საგულდაგულოდ და ხარისხიანად ასწორებს და აფასებს საკონტროლო თუ საგამოცდო ნამუშევრებს;

9) „**მეცნიერ-მოაზროვნე**“ – რამდენად კარგად ესმის სასწავლი საგნის მეცნიერული, ლოგიკური და შემოქმედებითი მხარეები.

შეიძლება ვინმეს მოეჩვენოს, რომ ჩვენ ძალიან მაღალ მოთხოვნებს ვუყენებთ მასწავლებელს. ეს ასე არაა. ჩვენეულ მოთხოვნათა „სანაცვლოდ“ ჩვენ მასწავლებელს ვათავისუფლებთ სხვა, გაცილებით უფრო საპასუხისმგებლო და რთულ მოვალეობათაგან: მეთოდოლოგიური ძიებანი და საკითხის დამუშავების ფორმათა და საშუალებათა მოგონება; დამატებითი ამოცანების, თამაშებისა თუ ლიტერატურის მოძიება; გაკვეთილის წინასწარი გეგმა-კონსპექტის შედგენა და სხვა.

ჩვენ არ მივიჩნევთ მასწავლებლის ნაკლად, თუკი ის გაკვეთილის განმავლობაში მეთოდოლოგიურ სახელმძღვანელოს, გეგმა-კონსპექტებს გამოიყენებს ხოლმე. მრავალი წვრილმანის ზეპირად დამახსოვრება ძნელია და არაა საჭირო. **მასწავლებელს თავის მაგიდაზე ედოს გადაშლილი მეთოდოლოგიური სახელმძღვანელო და ჩაიხედოს ხოლმე მასში, რათა არაფერი გამოჩინოს. გარდა ამისა, არავითარი წინასწარი ჩანაწერების გაკეთება არაა საჭირო.**

ზოგიერთი საკლასო თამაშის შემთხვევაში, ანდა დაფასთან მაგალითისა თუ ნახაზის გარჩევისას, მასწავლებელს პირდაპირ ხელში შეიძლება ეკავოს გადაშლილი გეგმა-კონსპექტი და შეკითხვებს იქიდან კითხულობდეს.

გეგმა-კონსპექტებში მოცემული სიტყვიერი ნიმუშები (და აგრეთვე სხვა ამგვარი მაგალითები,

რომლებსაც მასწავლებელი თავად შეადგენს) იწერება დაფაზე. თანაც, მოსწავლეებმა ერთხელ და სამუდამოდ უნდა დაიმახსოვრონ საკლასო მუშაობის წესი: **რაც დაფაზე იწერება, ის რგულშიც იწერება!**

გეგმა-კონსპექტებში ჩვენ ხშირად ვწერთ ასე: „დაფაზე დაიწეროს“, „დაიხაზოს დაფაზე (სქემა)“ და სხვა. როგორც ყოველთვის, ყველგან ვგულისხმობთ, რომ ამას აკეთებს მოსწავლე (იშვიათია ისეთი შემთხვევა, რომ ვერცერთმა მათგანმა ეს ვერ შეძლოს და მასწავლებელს მოუწიოს). ხოლო როცა დაფასთან მასწავლებელმა უნდა იმუშაოს, ამას საგანგებოდ მივუთითებთ.

გეგმა-კონსპექტებში ნახსენებია მრავალი ისეთი გრამატიკული ტერმინი, რომლებიც, ჩვენეული პროგრამით, კლასს იმ დროისათვის ჯერ არ უსწავლია. მაგალითად, III კლასში: **ზმნა, ზედსართავი, კუმშვა, კვეცა, ფუძე, ძირი, ბრუნვა და სხვა.** ცხადია, ისინი მხოლოდ მასწავლებლისთვისაა. გაკვეთილზე კი მასწავლებელმა მხოლოდ ის ტერმინები უნდა იხმაროს, რომლებიც გეგმა-კონსპექტების შეკითხვების ნიმუშებშია მოცემული – მეტი არაფერი!

საზოგადოდ, მასწავლებლის მუშაობაში (სხვათა შორის, ასევე მეცნიერებაშიც!) ცხრა წილია რუდუნება და შავი შრომა და მხოლოდ ერთი წილია შემოქმედება-შთაგონება, სიხარული და ხელოვნება – რაც იმ ცხრა წილის გარეშე – უნაყოფო იქნება. მაგრამ, ცხადია, ეს ერთი წილი არანაკლებ ძვირფასია, ვიდრე დანარჩენი ცხრა წილი!

სხვათა შორის, ამასვე უკავშირდება ერთი ძალიან მნიშვნელოვანი ზოგადპედაგოგიკური საკითხი. საქართველოში მეტისმეტად მრავლადაა „ძალიან ნიჭიერი, მაგრამ ზარმაცი“ ადამიანები. წინათ ასე არ ყოფილა, ქართველი კაცი, პირიქით, გამორჩეულად შრომისმოყვარე იყო (ამას უქვეყლად ამტკიცებს თუნდაც ქვაში ნაკვეთი ჩუქურთმები და უმაღლეს დონეზე განვითარებული მეღვინეობა). ჩვენი ეროვნული უბედურება ისაა, რომ, მახინჯურ გარემოებათა გამო, დავშორდით ჩვენს ნამდვილ ზნეს (სხვა მხრივაც, და არა მხოლოდ შრომისმოყვარეობის მხრივ). ჩვენეული მეთოდოლოგია ისეა აგებული, რომ „ძალიან ნიჭიერი, მაგრამ ზარმაცი“ მოსწავლე კარგ შედეგებს ვერასდროს მიაღწევს. რამდენი მნიშვნელობაც აქვს გონებრივ მონაცემებს, იმდენივე მნიშვნელობა აქვს სიბეჯითესაც. როგორც ადამიანის მარჯვენა და მარცხენა ხელებია. „ძალიან ნიჭიერი, მაგრამ ზარმაცი“ ცალხელა ადამიანს ჰგავს.

მასწავლებელმა ნიშანი უნდა დაწეროს მხოლოდ შედეგის მიხედვით – და არა იმის მიხედვით, თუ რა „შეუძლია“ მოსწავლეს! ზარმაცს უფრო მეტად „არ შეუძლია“, ვიდრე საშუალო გონებრივ მონაცემთა მქონეს! სწორედ უფრო სიზარმაცე, ვიდრე გონებრივ მონაცემთა ნაკლებობა, იწვევს სიძნელეებს სწავლაში, საქმეში და, უფრო მეტიც, ცხოვრებაში (და ხშირად ამ სიძნელეთა გამო ადამიანის ზნეობაც კი ფუჭდება, ის შურიანი და ღვარძლიანი ხდება).

კიდევ ერთხელ: **მასწავლებელმა ნიშანი უნდა დაწეროს მხოლოდ შედეგის მიხედვით – და არა იმის მიხედვით, თუ რა „შეუძლია“ მოსწავლეს.** შემფასებელმა შეიძლება არც იცოდეს, თუ რომელ მოსწავლეს ეკუთვნის შედეგი! გარდა ამისა, ყოველად დაუშვებელია ნიშნების მიკერძოებით წერა. ყველას უნდა ეწეროს ის ნიშანი, რასაც იმსახურებს, ყოველგვარი სიყალბის გარეშე! უაზრო და ფუჭი ლმობიერებით ბავშვს დათვურ სამსახურს გავუწევთ!

მასწავლებელს ყოველთვის უნდა ახსოვდეს, რომ ის – მოსწავლის აღმზრდელიცაა. ხოლო ყოველი ნაყალბევი ნიშანი – საწამლავის თითო წვეთია, რომელიც რყვნის მოსწავლის სულს. ახალგაზრდა უნდა მიეჩვიოს საკუთარი გონებით, სიბეჯითითა და პატიოსანი შრომით წარმატების მოპოვებას, საკუთარი ძალების რწმენა უნდა გამოუმუშავდეს და გერგილიანობა, თაოსნობა განუვითარდეს. ეს ყოველივე გაცილებით უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ცოდნა.

## 28. დაბოლოება და სამეცნიერო-ჰელაბოგიკური ლიტერატურა

ჩემო საყვარელო,



ჩემო სანატრელო,



შვილებით ამაყო,

შენ, საქართველო! – გიორგი, V კლ.

გრამატიკისა თუ ლიტერატურის სწავლებაში მთავარი მცნებაა: თუკი ძლიერი მოსწავლეებიც კი თავად ვერ აღმოაჩენენ საკითხის არსს ან ნაწარმოების დედააზრს, მაშინ მისი სწავლება ნაადრევი ყოფილა. რა ფასი აქვს ლექსის ან მოთხრობის წაკითხვას, რომელიც სხვამ უნდა გაგირჩიოს?! ეს სხვისი დაღეჭილი ლუკმების ჭამას ჰგავს. ნაწარმოების შესახებ მოსწავლეებმა თავად უნდა იმსჯელონ, მასწავლებელმა მხოლოდ მასხვედრებელი შეკითხვებით უნდა წარმართოს ეს მსჯელობა და ფრთხილად გამოთქვას ერთი-ორი აზრი, ფრთხილად – ესე იგი, როგორც მსჯელობის ერთერთმა მონაწილემ (მასაც ხომ აქვს საკუთარი აზრის ქონის უფლება).

კიდევ ერთი ძალიან მნიშვნელოვანი რამ: არ შეიძლება ნაწარმოების – განსაკუთრებით, მაღალმხატვრული ნაწარმოების – „გამოიფვრა“ და ლიტმცოდნეობითი „გამოკირკიტება“! ჩაკვლევა და გამოკირკიტება ძალიან კარგია მეცნიერებაში, გრამატიკაში – მაგრამ არა ხელოვნებაში! ხელოვნებისთვის ეს ისეთივე სიკვდილია, როგორც ჩიტისთვის – მისი შინაგანი ორგანოების აგებულების ფიზიოლოგიური გამოკვლევა. მსჯელობა უპრიანია მხოლოდ იმის შესახებ, თუ რა ფიქრები და გრძნობები აღგვიძრა ნაწარმოებმა, რა მოგვეწონა ან არ მოგვეწონა მასში, რას ვფიქრობთ ამათუიმ გმირის შესახებ, რა გაგვახსენა ამათუიმ მეტაფორამ, როგორ ჰგავს თუ განსხვავდება ეს ნაწარმოები სხვა ნაწარმოებისგან და მისთანა. გარდა ამისა, კარგად უნდა გაირჩეს ნაკლებადცნობილი სიტყვები, რთული სინტაქსური ფორმები, აგრეთვე სხვადასხვა ისტორიული, ეთნოგრაფიული თუ ბუნებისმცოდნეობითი საგნები და მოვლენები, რომლებიც ნაწარმოებში გვხვდება. ეს ყოველივე გამოკირკიტება კი არაა, არამედ ნაწარმოების ტექსტის კარგად, ღრმად გააზრებისთვისაა საჭირო. უამისოდ ხომ ნაწარმოების ნამდვილი გრძნობა შეუძლებელია, თუკი ტექსტი არ გესმის ბოლომდე, ავტორს როგორღა გაუგებ? მაგრამ არავითარი „სეგმენტაციურ-მოდალური თუ იდეური ანალიზები“!

როგორც ხელოვნების, ისე მეცნიერების მთავარი მტერი სიყალბეა. სიყალბე კი გარდაუვალია, როცა ნაწარმოები ასაკობრივად ნაადრევი; ანდა, როცა მკითხველს გულით არ უგრძნია ნაწარმოები და მხოლოდ იმიტომ „მოსწონს“ იგი, რომ გამოჩენილი ავტორისაა (ქვეცნობიერად კი, პირიქით, უარყოფითი განწყობა უმუშავდება მისი ავტორის მამართ, მაგალითად, ცურტაველის, ილიას თუ გალაკტიონის მიმართ). არავითარი მეცნიერული საფუძველი არა აქვს იმ ფართოდ გავრცელებულ შეხედულებას, თითქოს თანამედროვე ბავშვები გონებრივად უფრო ადრე ვითარდებიან, ვიდრე წინათ („აქსელერაცია“). პირიქით, თანამედროვე ახალგაზრდა, საშუალოდ, უფრო უნდილია (ინფანტილურია), ვიდრე იყო წინათ. თანამედროვე ბავშვის გონება მართლაც დატვირთულია ზერელე დაქსაქსული ინფორმაციით (არა ნამდვილი ცოდნით), მაგრამ ეს მის ნამდვილ განვითარებას მხოლოდ აფერხებს.

ჩვენი მიზანია, რომ ყმაწვილი ეზიაროს სიტყვაკაზმული ხელოვნების მაღალ, თვალთუხილავ, არაეკრანულ სილამაზეს – რაც მხოლოდ დახვეწილი გონებისა და მახვილი გუჰანის თვალთ დაინახება; ეზიაროს ქართული ენის არაჩვეულებრივ სიმდიდრეს, სიძლიერესა და მაღლს. ყოველივე ამის ღრმად წვდომასა და შესისხლხორცებას მრავალი წლის რუღუნება სჭირდება. ძალიან მნიშვნელოვანია ის, რომ ყმაწვილი სკოლის პირველივე წლებიდან ჩაყურყუმალავდეს

ძარღვიანი და ხატოვანი ქართულის მორევში. ამიტომ არ მიგვაჩნია მართებულად, რომ სახელმძღვანელოთა მთელი სიტყვიერება მოიზომოს, გარბილდეს, გალამაზდეს და დაითაფლოს. რასაკვირველია, ყმაწვილისათვის ამგვარი სიტყვიერებაც აუცილებელია, მაგრამ მხოლოდ ეს არაა საკმარისი. ბუნება, როგორც ვაჟა წერდა:

სადაჯ პირიმზეს ახარებშ, იქვე მთხელია ზვავისა,  
მაინჯ კი ლამაზი არის, მაინჯ სიტყურფით ყვავისა!..

ქართული ენაც შინაგანად არა მხოლოდ ლამაზი და სურნელოვანია, როგორც ია და ვარდი, არამედ, უპირველესად, ხვავრიელი და დაუოკებელია, როგორც უხვად განტოტილი და განორძინებული ვაზი, დაკვარჩხული ტოტებითა და ჩახლართული რქა-ულვაშებით.

ყოველ ქართველ ბავშვს ვუსურვებთ, რომ დედის რძესავით შეითვისოს, შეიტკბოს და შეიმშვენოს ქართული ენის სილამაზე და ხვავრიელება!

## ციტირებული ლიტერატურა

1. Webster's New World Dictionary. N.-Y.-1974.
2. Энциклопедический словарь (2 тома). М.-1964.
3. Словарь лингвистических терминов (сост. О.С. Ахманова). М.-1969.
4. ენათმეცნიერულ ტერმინთა მოკლე ლექსიკონი. – შემდგ. რ. შამელაშვილი. თბ.-1975.
5. თანამედროვე ქართული სალიტერატურო ენის ნორმები. თბ.-1985.
6. არნ. ჩიქობავა. ქართული ენის ზოგადი დახასიათება. – ქართული ენის განმარტებითი ლექსიკონი (რვატომეული), ტ. 1, თბ.-1938.
7. არნ. ჩიქობავა. ენათმეცნიერების შესავალი. თბ.-1952.
8. აკ. შანიძე. ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I. თბ.-1953.
- 9\*. თ. გამყრელიძე, ზ. კიკნაძე, ი. შადური, ნ. შენგელაია. თეორიული ენათმეცნიერების კურსი. თბ.-2003.
9. ლ. კვაჭაძე. თანამედროვე ქართული ენის სინტაქსი. თბ.-1977.
10. აკ. დავითიანი. ქართული ენის სინტაქსი, I. თბ.-1973.
11. ნ. ბასილია. პუნქტუაცია. თბ.-1986.
12. ა. შანიძე, ლ. კვაჭაძე. ქართული ენა – V-IX კლ. სახელმძღვ. თბ.-1997-2000.
13. რ. გაბუნია, ზ. ჭუმბურიძე. ქართული ენა – X-XI კლ. სახელმძღვ. თბ.-1998-1999.
14. ა. არაბული. ქართული ენის სამყარო – V კლ. სახელმძღვ., მოსწ. წიგნი. თბ.-2003.
15. ა. არაბული. ქართული ენის სამყარო – V კლ. სახელმძღვ., მასწავლ. წიგნი. თბ.-2003.
16. თ. შარაძენიძე. მეტყველების ნაწილები. – ქსე, ტ. 6, თბ.-1983.
17. დ. უზნაძე. ბავშვის ფსიქოლოგია. სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგია. თბ.-2003.
18. დ. უზნაძე. ზოგადი ფსიქოლოგია. – შრომები, ტ. 3-4. თბ.-1964.
19. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.-1985.
20. დ.ნ. ბოგოიაველენსკი და ს.ფ. ჟუიკოვი. გრამატიკის შეთვისებისას აბსტრაქციისა და განზოგადების პროცესები. – „ვოპროსი პსიხოლოგია“, 1958, №4, №6 (რუს. ენაზე).
21. ტ.ვ. ფომინევა. განზოგადების განვითარება ცნებების „ქვემდებარე“ და „შემასმენელი“ შეთვისების პროცესში. – „ვოპროსი პსიხოლოგია“, 1960, № 3 (რუს. ენაზე).
22. Дж. Брунер. Процесс обучения. М.-1962.
23. Ж. Пиаже. Теория Пиаже. – в сб. «История зарубежной психологии – тексты». М.-1986.
24. ა. შოპენჰაუერი. ცხოვრებისეული სიბრძნის აფორიზმები. (მთარგმ. ბ. ბრეგვაძე). თბ.-1994.
25. ვ. რამიშვილი. ქართული ენის სწავლების მეთოდოლოგია. თბ.-1962.
26. რ. ლიპარტელიანი. ქართული ენის სწავლების ზოგი საკითხი (V-IX კლ.). თბ.-1999.
27. ზ. ვახანია. მკაცრ მეცნიერულ ცნებათა ფლობა საყოფაცხოვრებო ცნობიერების დონეზე. – „საქართველოს მეცნიერებათა აკადემიის მოამბე“, 1998, 158, № 3.
28. ზ. ვახანია. გაბინდულ ცნებათა რაობის შესახებ – კრებ. „ფსიქოლოგია“, ტ. 18, 1998.
29. ზ. ვახანია, კ. გაბუნია, თ. მახარაძე და სხვანი. ქართული ფილოლოგია, ტ. 1. თბ.-2009.
- 29\*. ზ. ვახანია, კ. გაბუნია, თ. მახარაძე და სხვანი. ქართული ფილოლოგია, ტ. 2. თბ.-2009.
30. ზ. ვახანია. ორენოვნებიდან ნახევარენოვნებისაკენ. – გაზ. „განათლება“, 1991, 12|VI.
31. З. Вахания. Современное образование - книга и экран. – “The Journal of Eurasian Research”, Moscow-2002, # 3.
32. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии, т.1., т.2. М.-1980, 1981.
33. კ. ჯამბურია. ქართული ენისა და ლიტერატურის გამოცდის შესახებ. – გაზ. „24 საათი“, 31.05.04.
34. ეროვნული სასწავლო გეგმები –საგნობრივი პროგრამა ქართულ ენასა და ლიტერატურაში.  
– საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. თბ.-2008.
- 34\*. როგორ მოვემზადოთ პედაგოგთა სასერტიფიკაციო გამოცდებისთვის. ქართული ენა ლიტერატურა.  
– გამოცდების ეროვნული ცენტრი. I ნაწ. და II ნაწ. თბ.-2008-2009.
35. ზ. ვახანია. საგანმანათლებლო პროგრამებისა და სტანდარტების შესახებ. – გაზ. „ახალი განათლება“, 01|02-06|02, 2005.
36. ზ. ვახანია, დ. ნაზირიშვილი. მშობლიური ენისა და მათემატიკის სასწავლო თვალსაჩინოების ფსიქოლოგიურ-მეთოდოლოგიური საფუძვლები. – დ. უზნაძის სახ. ფსიქოლოგიის ინსტ. „მაცნე“, 2005.
37. ზ. ვახანია. ძირითად მიმართებათა გააზრების კანონზომიერებანი – დ. უზნაძის სახ. ფსიქოლოგიის

- ინსტ. „მაცნე“, № 2, 2004.
38. ზ. ვახანია, თ. ბარდაველიძე. ლოგიკური მიმართების პირველსახე – სივრცითი მიმართება „შორის“ – ... ფსიქოლოგიის ინსტ. „მაცნე“, № 2, 2004.
39. ზ. ვახანია. დედენა – სახელმძღვანელო I-II კლასებისათვის. თბ.-2001.
40. ზ. ვახანია. მწიგნობრობა ქართული – სახელმძღვ. II-III კლასებისათვის. თბ.-2002.
41. ზ. ვახანია. მწიგნობრობა ქართული – სახელმძღვანელო III-IV კლასებისათვის. თბ.-2009.
- 41\*. ზ. ვახანია. რიტორიკა, ლექსიკა, მართლწერა, გრამატიკა (ენობრივ უნართა ტესტური ამოცანები), I ნაწ. (V-VI კლ.) და II ნაწილი (VII-XI კლ.). თბ.-2005-2006.
42. ზ. ვახანია. ლოგიკა (ზოგად უნართა ტესტის), I და II ნაწილები. თბ.-2006-2007.
43. ზ. ვახანია. მისაღები გამოცდების რეფორმა და ზოგადი უნარების ტესტი. – თბ.-2004.
44. ზ. ვახანია, ლ. კიკვიძე, თ. მახარაძე. ენობრივ უნართა ტესტური ამოცანების კრებული. თბ.-2004.
45. ზ. ვახანია, თ. მახარაძე, შ. ხელაძე. ზოგად გონებრივ უნართა ტესტები – ტ. 1, ტ. 2. თბ.-2005.
46. ზ. ვახანია. საწესო ცნობიერება და სიტყვების წარმომავლობა. „მაცნე“, ენისა და ლიტერატურის სერია, 1993, № 2, 106-123.
47. З. Вахания. Один общекавказский корень и проблема регулярности звукосоответствий. – "Кавказский вестник", 2000, № 1, 148-151.
48. ზ. ვახანია. განწყობა, გადატანა, ინტუიცია და ნიჭიერება. – საქართველოს ფსიქოლოგიის მაცნე, 2009, № 1.
49. ზ. ვახანია. მნიშვნელობა და მართლწერა სიტყვისა „erTerTi“. – საქართველოს მეცნ.აკად. არნ. ჩიქობავას სახ. ენათმეცნიერების ინსტ. 56-ე სამეცნ. სესია. თბ.-1997.
50. ზ. ვახანია. გამორჩევალობა და მისი ენობრივი გამოხატვა. – კრებ. „ფსიქოლოგია“, ტ. XXI, თბ.-2009.

#### დამატებითი ლიტერატურა

- 50\*. ილია ჭავჭავაძე. პედაგოგიის საფუძვლები. – რჩეული ნაწარმ. 5 ტომად, ტ. IV. თბ.-1987. (ცოტათი შემოკლებული, მომზადებული ზ. ვახანიას მიერ, მისივე წინასიტყვაობით: გაზ. „ახალი განათლება“, 4-10\09,2003,გვ.10, 11-17\09,2003,გვ.8).
51. А. Дистервег. Избранные педагогические сочинения. М.-1956.
52. В.А. Крутецкий. Основы педагогической психологии. М.-1972.
53. ზ. ვახანია. ერის სული და სხეული. – „საბჭოთა ხელოვნება“, 1990, № 2, 13-26.
54. ზ. ვახანია. სულიერი კულტურა – ერის სამყაროს ამგები ძალა. – ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ჟურნალი „საქართველო“, 1998, № 1 133-140.
55. ზ. ვახანია. ეროვნული ხასიათი და დღევანდებლობა. – გაზ. „თბილისი“, 19\IV, 1989.
56. ზ. ვახანია. ქართული და ცრუქართული. გაზ. „თბილისი“, 20\XII, 1991.
57. ზ. ვახანია. საბჭოთა სკოლის ნანგრევებში. – გაზ. „ახალი განათლება“, 2002, 7-13\03.
58. ზ. ვახანია. ვის უნდა ემინოდეს სიმართლისა. – გაზ. „ახალი განათლება“, 2002, 18-24\04.
59. ზ. ვახანია. კავკასიელთა წარსული და მომავალი. – გაზ. „განათლება“, 7\VI-1990.
60. ზ. ვახანია. ინგილოური ლექსიკონის საუნჯე. – „მაცნე“, ენისა და ლიტ.-ის სერია, 1991, № 4.
61. ზ. ვახანია. სიგრძის საზომი საერთოქართველური ერთეული „ხალა“. – საქ. მეცნ. აკად. „მოამბე“, 1992, ტ. 146, № 3.
62. ზ. ვახანია. კულტურის ისტორია – რელიგიები. თბ. „ქორბუდა“-2007.
63. ზ. ვახანია, ლ. კიკვიძე, თ. მახარაძე. ენობრივ უნართა ტესტური ამოცანების კრებული. თბ.-2005.