

ზურაბ მახანია

სკოლაში გრამატიკისა და ლიტერატურის შემოქმედებითი სწავლება ფსიქოლოგიის თვალსაზრისით

1. სკოლაში გრამატიკის შემოქმედებითი სწავლება

კარგადაა ცნობილი გრამატიკის სწავლების მთავარი ფსიქოლოგიური სიძნელე: გრამატიკა ეფუძნება აბსტრაქტულ და უმეტესად ბუნდოვან ცნებათა რთულ საფეხურებრივ სისტემას; ამასთან, ამ ცნებათა დიდ უმრავლესობას არა აქვს თვალსაჩინო საყრდენები. ამიტომ გრამატიკის სწავლება სამ-მაგად ძნელია. 1) ძნელია მოსწავლის დაინტერესება (განსაკუთრებული მიდრეკილების მქონე ბავშვების გარდა); 2) გავრცელებული მეთოდები ძალიან ცუდია, ხოლო ბავშვისთვის შესაფერისი სახელმძღვანელო უბრალოდ არ არსებობს; 3) დიდი პრობლემებია თვით დარგის მეცნიერული გააზრების მხრივ. რა დროს სწავლების მეთოდიკაა, როდესაც ის არაა წესიერად გარკვეული, თუ რას ვასწავლით (ვახანია, 2003: 38-45).

ამ სიძნელის გადალახვის გზების ძიებას მრავალი გამოკვლევა მიეძღვნა. მათი შედეგები შეიძლება ასე შეჯამდეს (ვახანია, 2003: 45-55): არაა გამართლებული გრამატიკული ცნებების დამყარება შინაარსულ ნაშანთვისებებზე (რადგანაც ამის შემდეგ ბავშვს გაუჭირდება სიტყვის შინაარსისგან განყენება — ეს კი გრამატიკისთვის მთავარია); ხშირად არაა გამართლებული გრამატიკული ცნებების დამყარება არც საკუთრივ გრამატიკული თვალსაზრისით არსებით ნაშანთვისებებზე (ხშირად ისინი მხოლოდ მოგვიანებით შეიძლება გაცნობიერდეს); ცნებების სწავლება უნდა დაემყაროს საგანგებოდ მოძებნილ თვალსაჩინო-ფორმალურ ნიშანთვისებებს (ანუ იმ ფორმალურ ნიშანთვისებებს, რომლებიც ჩანს სიტყვისა თუ წინადადების „თვალსაჩინო დაშლით, ურთიერთშედარებით ან სხვა მოქმედებებით დაწერილ სიტყვებზე). პრაქტიკამ აჩვენა, რომ ამგვარი სწავლება მართლაც საუკეთესოა. მათემატიკური ცნებების ფლობაზე ჩვენ მიერ ჩატარებულმა საგანგებო გამოკვლევამ წარმოაჩინა, რომ ამგვარი სწავლებისას ბავშვი ჯერ ეუფლება არა თვით ცნებას, არამედ მის შესაბამის ზოგად წარმოდგენას — ცნება კი ამ დროს გაუცნობიერებელი რჩება (ვახანია, 2012: 91). ჩვენ მიერ დამუშავებული აქტიური მზაობის მეთოდიკა კი დამატებით მოითხოვს, რომ ზოგადი წარმოდგენების დაუფლებაც მოხდეს მხოლოდდამხოლოდ აქტიურ-პრობლემურად, საგანგებო მრავალფეროვანი შემამზადებელი ამოცანების ამოხსნის გზით, მათ შორის — გრამატიკაშიც (ვახანია, 2013: 231-236).

ამგვარი სწავლების განსახორციელებლად საჭიროა ორი

მეთოდოლოგიური სიძნელის გადალახვა: თვითეთლი ცნებისთვის უნდა მოიძებნოს მისი თვალსაჩინო-ფორმალური ნიშანთვისებები და უნდა შედგეს სათანადო მრავალმხრივ შემამზადებელ ამოცანა-დავალებათა წყება.

გრამატიკა ტიპური აკადემიური, აბსტრაქტულ ცნებათა სისტემაზე დაფუძნებული დარგია. მაგრამ ამ ცნებათა განმარტებები ძალიან ბუნდოვანი და ლოგიკურად წინააღმდეგობრივია. ამიტომ მოსწავლე თუ სტუდენტი იძულებული ხდება, რომ ცნებები და წესები უაზროდ, სქოლასტიკურად გაიზიაროს. ამ პირობებში კი თეორიული გრამატიკის სწავლება უაზრო ხდება — სქოლასტიკური სწავლება გრამატიკის შეძლებისას იწვევს (მათ შორის მომავალი ფილოლოგების უმრავლესობის მხრივაც კი); თანაც, განვითარების ნაცვლად, აბრკოლებს ბავშვის ლოგიკურ აზროვნებას (ვახანია, 2012: §6). ამას ჯობია, მხოლოდ პრაქტიკული გრამატიკით შემოვიფარგლოთ (მხოლოდ მართლწერა-მართლმეტყველების მიზნით).

ყოველივე ამის კანონზომიერი შედეგი ისაა, რომ თეორიული გრამატიკა, არსებითად, აღარაა უმაღლეს სასწავლებლებში მისაღები გამოცდების პროგრამებში. ახალგაზრდა ისე შეიძლება გახდეს ფილოლოგიის მიმართულების სტუდენტი, რომ სრულებით არ იცოდეს თეორიული გრამატიკის საკვანძო ცნებებიც კი. ეს ყოველად დაუშვებელია.

მშობლიური ენის თეორიული გრამატიკა უაღრესად მნიშვნელოვანი არამარტო მართლწერისა და მართლმეტყველებისთვისაა: საამისოდ სავსებით საკმარისი იქნებოდა მხოლოდ პრაქტიკული გრამატიკა და თეორიული გრამატიკის მინიმუმი (რითაც უნდა შემოიფარგლოს კიდევ უცხო ენის გრამატიკა). მაგრამ მშობლიური ენის თეორიულ გრამატიკას თავისთავადი ღირებულება აქვს — მშობლიური ენის სიღრმისეულ კანონზომიერებათა გასააზრებლად. ოღონდ ამ მიზნისათვის გრამატიკა უნდა ისწავლებიდა არა ვითარც ბუნდოვანი და ხშირად ლოგიკურად გაუმართავი წესების წყება, არამედ კვლევით-შემოქმედებითად — სწორედ სიღრმისეულ კანონზომიერებათა მკაფიო ლოგიკური გააზრების გამიზნულობით. ასეთი სწავლების შემთხვევაში მშობლიური ენის თეორიული გრამატიკა ძალიან შეუწყობს ხელს მოსწავლის ლოგიკურ-ვერბალური აზროვნების განვითარებას, რაც ზოგადი ინტელექტის მთავარი შემადგენელია (ვახანია, 2009: §4).

უფრო მეტიც. ერთი მხრივ, ჩვეულებრივ ადამიანი ენას ისე იყენებს, რომ მის ფორმებს არც კი აცნობიერებს. მაგრამ, მეორე მხრივ, მშობლიური ენის თეორიული გრამატიკის სწავლა პირდაპირი გზაა ენისა და მეტყველების გააზრებისკენ. ეს კი ბუნებრივად გრძელდება აზროვნების გააზრებითაც, რადგან ლოგიკური აზროვნების მთავარი ფორმა მშობლიურ ენაზე

შიდა მეტყველებაა. მაშასადამე, მშობლიური ენის თეორიული გრამატიკა ზოგადად მეტაკოგნიციურ უნარჩვევათა საფუძველია და ამ მხრივაც აქვს მას უდიდესი მნიშვნელოვნება.

ეს ყოველივე — გრამატიკის სწავლების „მაღალი“ დანიშნულებაა. ასევე ძალიან მნიშვნელოვანია პრაქტიკული დანიშნულებაც — უპირველესად, ესაა ტექსტის გასწორების (როგორც ენობრივი, ისე აზრობრივი თუ სტილისტიკური რედაქტირების) უნარჩვევათა განვითარება. ამაზე კი თითქმის არ ხდება მიზანმიმართული მეცადინეობა არც სკოლაში და, სხვათა შორის, არც ფილოლოგიის ფაკულტეტებზე. საჭიროა, რომ დაწყებითი კლასებიდანვე მოსწავლე მოეჩვიოს არამართო გამართულად წერას, არამედ აგრეთვე სხვის დაწერილ ტექსტში შეცდომებისა თუ ხარვეზების მოძებნას და გასწორება-დახვეწასაც, შემდეგ კი დასაბუთებას — ცხადია, არსებული გრამატიკული ცოდნის ფარგლებში.

ამიტომ სასწავლო სტანდარტებში მკაფიოდ უნდა იყოს მითითებული, რომ აუცილებელია გრამატიკის სისტემატური, სისტემური და ერთიანად გააზრებული კურსი (ლიტერატურასთან გაერთიანების მიუხედავად); ამ კურსში მთავარი უნდა იყოს ცნებათა ნამდვილი გააზრება და კანონზომიერებათა აღმოჩენა, ზოგადად კვლევით-შემოქმედებითი მიდგომა. სკოლის თვითეული საფეხურისთვის უნდა დადგინდეს გრამატიკის სავალდებულო მინიმუმი, ყველა გრიფირებული სასწავლო კურსი და სახელმძღვანელო საფუძვლიანად და სისტემურად უნდა ასწავლიდეს ამ მინიმუმის ყველა საკითხს — თუნდაც ლიტერატურასთან გაერთიანებისას და თუნდაც ცალკე სწავლებისას.

ძალიან არსებითია ასაკობრივი მისაწვდომობის საკითხიც. რაკი თეორიული გრამატიკა ძალიან აბსტრაქტული დარგია, მისი თუნდაც საწყისების სწავლება დაუშვებელია V კლასამდე — მანამდე საშუალო ბავშვის აზროვნება ხატობრივ-ასოციაციურია და აბსტრაქტული ოპერაციების ანუ ლოგიკურ-ცნებით დონეს ვერ აღწევს (ვახანია, 2002: §6). ესე იგი ტრადიციული პროგრამა ძირფესვიანად შესაცვლელია.

ჩვენ ნამდვილად არ გვემეტება თეორიული გრამატიკა და მისი გადარჩენა გვსურს. საამისოდ პირველი მიზანი წმინდად მეცნიერულია (სკოლისგან დამოუკიდებელი) — ესაა მკაფიოდ განმარტებულ ცნებათა ლოგიკური, არაწინააღმდეგობრივი სისტემის აგება, რათა მოაზროვნე მოსწავლეს მაინც შეეძლოს გრამატიკის გააზრებულად სწავლა. ამის შემდეგ დადგება მოსწავლეზე ორიენტირებული მეთოდიკისა და სახელმძღვანელოთა საკითხი.

ეს უაღრესად მრავლისმომცველი და ძნელი სამუშაოა. ახლა ჩვენ მხოლოდ პირველ კონკრეტულ ნაბიჯს გადავდგამთ ამ მიმართულებით.

გრამატიკა ფორმების მეცნიერებაა (მორფოლოგია — სიტყვის ფორმებისა, სინტაქსი — ფრაზების/წინადადებების ფორმებისა). ეს ღრმა მეცნიერული საკითხია, რომელიც თავდაყირა აყენებს გრამატიკის ტრადიციულ აგებას (ვახანია, 2009: §15), აგრეთვე — სწავლების მეთოდიკას. უპირველესად, მცდარია მორფოლოგიის დაწყება ტრადიციული “მეტყველების ნაწილებით”.

1. მცდარია მეცნიერულად: სიტყვების კლასიფიკაცია სემანტიკის მიხედვით არა მორფოლოგიის, არამედ სემასიოლოგია-ლექსიკოლოგიის საქმეა. სემანტიკა ფორმის საპირისპიროა! თანაც ეს კლასიფიკაცია ლოგიკური კლასიფიკაციის ვერცერთ კრიტერიუმს ვერ აკმაყოფილებს. ლექსიკოლოგიაც უადრესად საჭიროა, ისიც არასაკმარისად ისწავლება, მაგრამ მორფოლოგიაში მისი აღრევა დაუშვებელია!

2. მცდარია მეთოდოლოგიურად: ბავშვისთვის სიტყვისა თუ წინადადების შინაარსი გაცილებით უფრო ჩვეული და ახლობელია, ვიდრე გრამატიკული ფორმები. ამიტომ სემანტიკაზე დაფუძნება ბავშვის აზროვნებას მცდარი, ანტიგრამატიკული მიმართულებით განაწყობს. პირიქით — თეორიული გრამატიკის სწავლების მეთოდის მთავარი პრობლემა ისაა, თუ როგორ მოვწყვიტოთ ბავშვის აზროვნება შინაარსის დონეს და, აბსტრაქციით, როგორ გადავიყვანოთ ფორმების დონეზე. ორი მაგალითი დაწყებითი კლასების პროგრამიდან:

I. მორფოლოგიიდან. რატომაა მხოლოდით რიცხვში სიტყვები: **ათასი, რაოდენობა, ხალხი, ფარა, ბევრი** და თვით **მრავალი**. განა ეს სიტყვები “ერთ საგანს აღნიშნავს”? (ტრადიციული ულოგიკო, მცდარი განმარტება, სემანტიკაზე დაფუძნებული).

II. სინტაქსიდან: — რატომაა თხრობითი წინადადება **“ძლიერ გაბრაზებულმა მეფემ მსახურს გაჩუმება უბრძანა”**. ამ წინადადებაში ხომ ძლიერი გრძობაცაა და ბრძანებაც! მეორე მხრივ კი მრავალი ბრძანებითი წინადადებაა, რომლებსაც ძახილის ნიშანი არ სჭირდება, მაგალითად, დავალების ინსტრუქციებისა: “დაასრულეთ ეს ტექსტი”, “შეადგინეთ რვასიტყვიანი წინადადება”, “ეს სიტყვები ანბანური თანმიმდევრობით დაალაგეთ”.

3. გაცილებით უფრო ადვილია მორფოლოგიური ცნებების მკაფიო ლოგიკური განმარტება, ვიდრე ცნებებისა “არსებითი სახელი”, “ზედსართავი სახელი” და სხვა. მაგალითად:

არსებითი სახელი — საგნის აღმნიშვნელი სიტყვა. მაგრამ რა არის საგანი? ერთი უცნობი ცნების ახსნა სხვა, უარესი უცნობი ცნებით ლოგიკა კი არა, არამედ მოტყუებაა. “საგნის აღმნიშვნელი”, “თვისების აღმნიშვნელი”, “მოქმედების ან მდგომარეობის აღმნიშვნელი” განმარტება კი არა, არამედ უარესი გაბუნდოვანება, გართულება და ჩახლართვაა. გაურკვეველია,

მაგალითად, არის თუ არა არსებითი სახელები და რატომ: ბედი (“საგანია”?) უბედური? უბედურება? ბედნიერება? ნივთიერება? ალბათობა? განტოლება? უტოლობა? სიყვარული? შიში? სიხარული? სახელწოდება?... არის თუ არა ზმნები და რატომ: მაქვს (“მდგომარეობაა?”) სირბილი? სიხარული? მოქმედება? მდგომარეობა? ლოგიკური აბსურდი: თურმე მოქმედება არ აღნიშნავს მოქმედებას და მდგომარეობა არ აღნიშნავს მდგომარეობას (ისევე როგორც მრავალი არ აღნიშნავს სიმრავლეს?!).

ასევე, რატომ არაა რიცხვითი სახელები: რიცხვი, რაოდენობა, წილადი, პროცენტი? არის თუ არა არსებითი სახელი მცურავი ან საცურაო? რატომ? ცურვა? სირბილი? გადამხტარი? რატომ არაა ზედსართავი სახელი ან ზმნა? ხოლო ათეული თუ ოცეული, ისევე როგორც ათიანი თუ ოთხიანი — სინამდვილეში სწორედ რომ არსებითი სახელებია (და არა — რიცხვითი).

რა არის “საგანი”? რა არის “თვისება”? “მდგომარეობა”? ეს ურთულესი და სადავო ფილოსოფიურ-ფსიქოლოგიური პრობლემებია. ასევე უაზროა ტრადიციული “შეკითხვების დასმის ხერხი“. სრულიად გაუგებარია, რა შეკითხვა დაფუძვანთ, მაგალითად, შემდეგ სიტყვებს: გვიდგას (ჩვენ ლამაზი ავეჯი); ოთახში (ვწერ დავალებას); საუკუნით (ჩამორჩება); უცოდინარი; უიარაღო...

ხოლო მორფოლოგიურ ცნებათა მკაფიო ლოგიკური განმარტება 11-წლიანი ბავშვისთვის გააზრებულად მისაწვდომიც შეიძლება გახდეს კარგი მეთოდის საშუალებით. მართლაც, მორფოლოგიურ ცნებებს (განსხვავებით ცნებებისგან “საგანი“, “თვისება“ თუ “მდგომარეობა“) კარგი თვალსაჩინო საყრდენი აქვს — ესაა სიტყვის ფორმა და მისი ცვლილების კანონზომიერება — თუკი წინარე კლასებში მოსწავლეს საკმაოდ განუვითარდება პრაქტიკული ფორმაცვალების უნარჩვევები. მაგალითად, შესავსები ცხრილები II-III კლასებისთვის:

ა-	ბა-	წამო-	წა-	მე-	მო-	ლა-	ბაღა-	ჩა-
აგება	გაგება	წამოგება						
ააგებს	გააგებს	წამოაგებს						

სვეტი	სვეტა	სვეტს	სვეტის	სვეტით	სვეტად	სვეტო	სვეტთან
მთიები	მთიება	მთიებს					
ტოროლა						ტოროლაჲ	
ხურო			ხუროსი	ხუროთი			

	მე	შე	მას	ჩვე	თქვე	მათ
მე		აგოგა				
შე				აგოგა		
მას						აუგა
ჩვე						
თქვე						
მათ					აგოგა	

ესაა პრაქტიკული გრამატიკის კვლევით-შემოქმედებითი სწავლება, კონსტრუქტივისტულ-ევრისტიკული, აქტიური მზაობის მეთოდით. ამასთან, უაღრესად მნიშვნელოვანია სქემების ხშირი გამოყენება.

ლოგიკურ-ცნებითი ანუ აბსტრაქტული აზროვნების დონეზე (V-VI კლასებიდან) უკვე თეორიულ გრამატიკას ვიწყებთ. სხვათა შორის, ფონეტიკაც ძალიან საინტერესო და სახალისო შეიძლება იყოს, განსაკუთრებით — ეტიმოლოგიასთან და ქართულ-მეგრულ-სვანურ ბგერათშესატყვისობასთან ერთად. ძალიან საინტერესოა აგრეთვე ბგერწერა (ქართველურ ენაკილოთა მნიშვნელოვანი თავისებურება!). მაგალითად:

- ვინ შეძლებს, გაათამაშოს, დახატოს ან აღწეროს მოქმედება: **მიჯანჯალებს, მიწანწალებს, მიცანცარებს, მიცუნცულებს, მიძუნძულებს...** კიდევ მოიგონეთ სხვა ამგვარი სიტყვები. რა კანონზომიერებას ხედავთ? როგორი ბგერები როგორი ბგერებით შევანაცვლეთ?

- რას შეიძლება ნიშნავდეს სიტყვა **ბლარჯი**? რას მოგაგონებთ? აღწერეთ! ვისაც სურს, დახატოს. რით განსხვავდება მისგან **პყირწი**? რომელი უფრო დიდია? როგორია **ფხლირთი**? **ფხლორთი**? რა კანონზომიერებას ხედავთ? როგორი ბგერები როგორი ბგერებით შევანაცვლეთ? კიდევ შეცვალეთ ერთი-ორი ბგერა და ახალი სიტყვები მოიგონეთ.

ბავშვებისთვის ძალიან სახალისოა ამგვარი სიტყვების შეთხზვა და ფორმისწარმოება.

- ვინც შეძლებს, გაათამაშოს, დახატოს ან აღწეროს მეგრული სიტყვები: **მიკვარკვალუ, მიქვარქვალუ, მიგვარგვალუ, მიწვანწვალუ...** კიდევ შეცვალეთ ერთი-ორი ბგერა და ახალი სიტყვები მოიგონეთ.

მორფოლოგია სიტყვასიტყვით - “ფორმისმცოდნეობაა“. მაგალითად:

ბლირჯ-ი || ბლირჯ-მა || ბლირჯ-ს...ბლირჯ-ის-კენ || ბლირჯ-ად-მდე|| ბლირჯ-ით-გან... ბლირჯ-ის-კენ-ა-ც... უ-ბლირჯ-ო-დ, ბლირჯ-ებ-თან-ა-ც, ბლირჯ-ნ-ო, გა-სა-ბლირჯ-ებ-ლ-ებ-თან-ა-ც...

შემაჯამებელი სქემა

სახელური სიტყვაფორმის ზოგადი მორფოლოგიური აგებულება

I – სახელური ძირიდან; II – ზმნური ძირიდან

	ფ უ ქ ე						მიმოსახრელი:			დასართაპი:				
	მანარმოვაელი:			მანარმოვა			მრავ. რისხ.	ბრუნ ნიშნ	თან დვა	ნაწი ლაკ		სხვ. სიტყ		
	თავ სართ	მგნის წინი	თავ სართ	ძირი	ძირი	ბოლო სართი				ა	ა		ა	ა
I	სა	∅	მე	თვალ	ყურ	ქ ო	ებ	ის	ა	კენ	ა	ც	ა	ო
II	სა	შემო	სა	ვლ	∅	ო ∅	ებ	ის	ა	გან	∅	კვ	∅	თქო

ამ ცხრილს დაუმატეთ კიდევ რამდენიმე სტრიქონი და კანონზომიერად შეავსეთ სხვა ძირის მქონე სიტყვებით.

ასევე — ზმნისთვის: ვ-ა-ბლირჯ-ებ || ვ-ა-ბლირჯ-ე || გა-ვ-ა-ბლირჯ-ე || გა-ვ-ა-ბლირჯ-ებ || გა-ვ-ა-ბლირჯ-ებ-თ ... გა-მ-ე-ბლირჯ-ებ-ინ-ა, გა-მ-ა-ბლირჯ-ებ-ინ-ა, შე-მ-ა-ბლირჯ-ებ-ინ-ა, მო-მ-ა-ბლირჯ-ებ-ინ-ა...

მ-ე-ბლირჯ-ებ-ა:

1. ის მე მებლირჯება (მეპრანჭება-მეჭყანებასავით);
2. ახლა რა მებლირჯება — ბლირჯის გუნებაზე არა ვარ!
3. ხელში თვითონ მებლირჯება, ჩემდაუნებურად (შემომებლირჯა).

შემდეგ თავან რომელი ფრაზა იქნებოდა ყველაზე შესაფერისი სადღევრძელოსთვის? ა) რა გააბლირჯეს?! ბ) რას იბლირჯები! გ) არ გაგვებლირჯებინოს! დ) ნუ ბლირჯაობს! ე) თქვენო უბლირჯესობავ!

სახუმარო წერილის დასაწყისისთვის რომელს აირჩევდით?

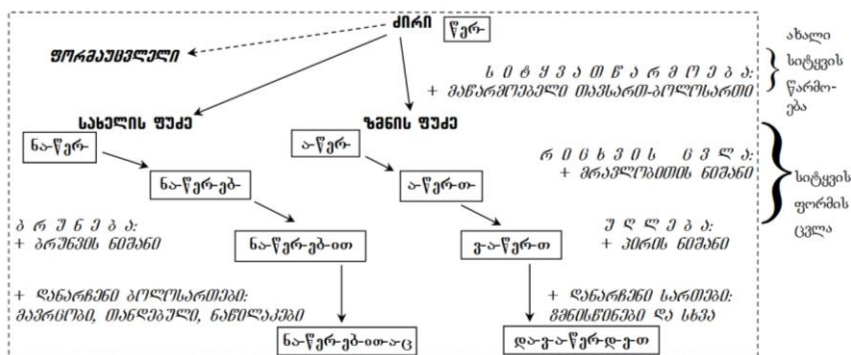
შემაჯამებელი სქემა

ზმნური სიტყვაფორმის ზოგადი მორფოლოგიური აგებულება

	მანარმოვაელი:	მიმოსახრელი:	ფ უ ქ ე						მიმოსახრელი:	
			მანარმოვა	მანარმოვაელი:						
	მგნის წინი	პირის ნიშან	თავ სართი	ძირი	ან ჩანართი					რისხვის პირის
I	ა	მ	ა	ღელ	ქ	ებ-ინ	ებ	დ	ე	ს
II	ჩა	გვ	ა	თბ	ობ	ინ	ებ	დ	ე	ს

ამ ცხრილს დაუმატეთ კიდევ რამდენიმე სტრიქონი და კანონზომიერად შეავსეთ სხვა ძირის მქონე სიტყვებით.

სიტყვების სრული კლასიფიკაცია მხოლოდ მორფოლოგიის დასრულების შემდეგაა უპრიანი, თანაც უპირატესად არა სემანტიკურ, არამედ ფორმოზოგიკულ ნიშანთვისებებზე დამყარებით. ჯერ გამარტივებულად ანუ გამონაკლისთა უგულებელყოფით: სახელი = ბრუნებადი სიტყვა; ზმნა = უღლებადი სიტყვა.



წინადადების სინტაქსური ანალიზის დავალების ნიმუში:
მკვირცხლი მესეფი სანთიობოში მყის შეკვარკვალდა და სოხანეზე განერთხა, რათა იქ თებუორიკა განეორძინებინა.

შეადგინეთ ასეთივე სინტაქსური აგებულების მქონე წინადადება, ამდენივე წევრით, ოღონდ ერთი განსხვავებით — მასში მიზეზისგარემოებითი დაქვემდებარება იყოს. შეეცადეთ, ყველა სიტყვა სულ სხვა სიტყვებით შეცვალოთ, თანაც გამოიყენოთ ძველქართული, კუთხური ან თქვენ მიერ შეთხზული სიტყვები.

დაბოლოს, საუკეთესოა გრამატიკისა და ლიტერატურის ინტეგრირებული სწავლება (მახარაძე, 2019).

2. სკოლაში ქართული ლიტერატურის სწავლების პრობლემები

სასკოლო განათლების პირველ და მთავარ პრინციპად ოფიციალურადაა დაკანონებული **მოსწავლეზე ორიენტირება**. ეს ძალიან კარგია, მაგრამ მისი ნამდვილი განხორციელებისგან ძალიან შორს ვართ. ეს უპირველესად სასწავლო სტანდარტების შესახებ ითქმის. სტანდარტების შემდგენლები და ექსპერტები განუწყვეტლივ ბავშვის თვალთ უნდა აფასებდნენ საკითხებს — და არა საკუთარი დარგის ვიწრო ეგოცენტრული ხედვით. საზოგადოდ, მოსწავლეზე ორიენტირების საფუძველი **ფსიქოლოგიზმია**, პედაგოგიკური ფსიქოლოგიის კარგი სპეციალისტის გარეშე ის ვერ განხორციელდება. კერძო დარგების ექსპერტები კი ფსიქოლოგიზმს, როგორც წესი, ეწინააღმდეგებიან.

ლიტერატურის სწავლების უზენაესი მიზანი ისაა, რომ მოსწავლეს მხატვრული ლიტერატურა, ზოგადად წიგნის კითხვა

შევაყვაროთ; მოსწავლე ესთეტიკური სიამოვნების მიღებას მიეჩვიოს (ვახანია, 2003: 121-122). საამისოდ აუცილებელია, რომ მოსწავლისთვის ტექსტის წაკითხვა სიამოვნებასთან იყოს შეკავშირებული. ხოლო თუკი ტექსტების წაკითხვა მოსწავლისთვის უსიამოვნოა, მაშინ მოსწავლეს ლიტერატურა, მწერლობა და თვით მწერლებიც კი შესჯავრდება.

ეს განსაკუთრებით მძაფრად საჭირობოროტო ამჟამადაა — როდესაც წიგნს, ტექსტს მძლავრი დაუძინებელი მტერი გამოუჩნდა — ყველგანმყოფი ეკრანი (ვახანია, 2002: 41-45).

ყოველივე აქედან გამომდინარე, სასწავლო პროგრამის ნაწარმოებთა შერჩევისას მთავარია ნაწარმოების **შესაფერისობა კონკრეტული ასაკის ბავშვისთვის**. უფრო მეტიც, მაღალი დონის თანამედროვე მეთოდოლოგია მოსწავლის ინდივიდუალურ თავისებურებებსაც კი ითვალისწინებს — მოსწავლის მზაობის დონეს, აგრეთვე ინტერესებსა და სასწავლო პროფილს (**ლიფერენცირებული სწავლების** მეთოდოლოგია). ჩვენთვის ეს მაღალი დონე ჯერ ნაადრევია. ამჟამად ის მაინც უნდა შევძლოთ, რომ ნაწარმოები ასაკობრივად მაინც იყოს შესაფერისი სათანადო კლასის ტიპური წარმომადგენლისთვის.

ასაკობრივი შესაფერისობა მოიცავს შემდეგ კრიტერიუმებს:

- I. ტექსტის ენა (ლექსიკა და გრამატიკული ფორმები) მისაწვდომია ზომიერი შემზადების შემდეგ;
- II. ნაწარმოების მხატვრულ-გამომსახველობითი საშუალებანი მასწავლებლის მიერ „გამოკირკიტებისა და გადაღეჭვის გარეშე აღძრავს შესაბამის გრძნობებს ბავშვის გულში“;
- III. ნაწარმოების შინაარსი საინტერესოა, ეხმიანება ბავშვის შინაგან სამყაროს; ტექსტის წაკითხვის პროცესში აქტიურია ბავშვის წარმოსახვა;
- IV. ნაწარმოების წაკითხვის შემდეგ ბავშვს სასიამოვნო განცდარჩება;
- V. ნაწარმოები ხელს უწყობს ბავშვის ესთეტიკურ განვითარებას.

I-IV კრიტერიუმების უგულვებელყოფა პირდაპირ იწვევს მოსწავლეზე ორიენტირებულობის სავალდებულო პრინციპის დარღვევას. ამის უფლება კი არავის არ აქვს. ლიტერატურა უნდა იყოს ბავშვისთვის და არა ბავშვი — ლიტერატურისთვის.

ამ თვალსაზრისით ჩვენს სკოლებში სავალალო მდგომარეობაა. იმ ბავშვებსაც კი, რომლებსაც უყვართ მხატვრული ლიტერატურის კითხვა (შინაგანი მიდრეკილებისა თუ ოჯახის წყალობით), ქართული ლიტერატურა არ უყვართ, ხშირად კი, სამწუხაროდ, ეჯავრებათ. ამას ჩვენ მიერ ჩატარებული რამდენიმე სავანგებო გამოკითხვა ადასტურებს. ეს ზოგადი კანონზომიერებაა: მოსწავლეზე ორიენტირებულობის პრინციპის უგულვე-

ბელყოფის გამო ბავშვებს ეჯავრებათ გრამატიკა, მათემატიკა, ფიზიკა, გეოგრაფია თუ ისტორია (ვახანია, 2012: §5).

ტრადიციულ სასწავლო პროგრამებში ნაწარმოებთა უდიდესი უმრავლესობა არღვევს I და II კრიტერიუმებს. უმცირესობა ამ I და II კრიტერიუმებს არ არღვევს, მაგრამ მათი უდიდესი უმრავლესობა III და IV კრიტერიუმებს არღვევს. ნაწარმოებს მოზარდის ცნობიერების თვალსაზრისით უნდა შევხედოთ. ნაწარმოების ტექსტი რომც სრულიად მისაწვდომი იყოს, მოზარდს არ აინტერესებს ის შინაარსი, რომელშიც მოწიფული ასაკის ზრდასრულთა პრობლემებია მთავარი. 40 წლის ადამიანი მოზარდისთვის უკვე „ბებერია“. მოზარდის აზრთა მსვლელობა დაახლოებით ასეთია: „გეთანხმებით — როცა მეც დავბერდები, შეიძლება ეს პრობლემები მეც გამიჩნდეს; მაგრამ ეს პრობლემები მერეც მეყოფა. ახლა კი ბებერების პრობლემები არ მალეღვებს და არ მაინტერესებს; ვერ გამიგია, თავს რატომ მახვევთ თქვენს პრობლემებს...“

მოზარდების დიდ უმრავლესობას ჰყოფნის ზრდილობა, ხათრი და თანაგრძნობა, რათა ამგვარი აზრები უფროსთა გასაგონად არ გამოხატოს; მრავალი მათგანი ამგვარ აზრებს თავის თავსაც კი უმაღლავს და ქვეცნობიერში განდევნის (ცნობიერების ცენზურის მოქმედება). მაგრამ ლიტერატურის შეჯავრება (თუ სულაც შეიძლება) მაინც გარდაუვალია.

მხატვრული ლიტერატურა, სხვა საგნებთან შედარებით, მეტ, უფრო ფართო ზეგავლენას ახდენს მოსწავლეზე, უშუალოდ ეხება რა მის პიროვნულობას. ამის გამო, ერთი მხრივ, ლიტერატურას უდიდესი აღმზრდელობითი ძალა აქვს. ის არამარტო ესთეტიკურ განვითარებასა და წიგნიერების უნარჩვევათა განვითარებას უნდა ემსახურებოდეს, არამედ აგრეთვე პიროვნების ჩამოყალიბებას, მის ზნეობრივ, პატრიოტულ, ეკოლოგიურ აღზრდას და შემოქმედებითობის განვითარებას. შესაბამისად, თუკი მოსწავლეს უარყოფითი დამოკიდებულება უყალიბდება ლიტერატურის მიმართ, ეს დამოკიდებულება, სამწუხაროდ და საუბედუროდ, მხოლოდ ლიტერატურით არ იფარვლება — ის იმ მაღალ ფასეულობებზეც ვრცელდება, რომლებიც ნასწავლ ნაწარმოებებშია.

ეს ყოველივე ყველაზე მწვავედ VII-IX კლასებში იჩენს თავს. ესაა გარდატეხის ასაკის ყველაზე მწვავე და რთული ხანა, როდესაც მოზარდს ყველაზე მეტად ეზარება სწავლა; როდესაც უაზროდ ჭირვეულობს და ჯიუტობს; მისი სული მაჭარივით დულს და გონებაში ფიქრების, ოცნებების, შიშებისა და ეჭვების კორიანტელი უტრიალებს; მისი მთავარი ღირებულებებია: თვითდამკვიდრება, ამბოხი, მეგობრობა, სიყვარული, სექსი, საინტერესო თავგადასავალი, გამბედაობა, ცხოვრებაში წარმატება

და ავტორიტეტი, სიცოცხლის სიხარული... (ჯანსაღ შემთხვევაში!) (ვახანია, 2012: §11).

ამ მხრივ ქართულ ლიტერატურაში უძძიმესი ვითარებაა. რომც მოხერხდეს ასაკობრივად მისაწვდომი ტექსტების შერჩევა, საქართველოს ისტორიული ბედუკუდმართობის გამო, ნაწარმოებთა უდიდესი უმრავლესობა მოზარდისთვის შევბნელია: ტანჯვა, ვაება, სევდა, მარტვილობა, ტრაგედია, სიკვდილი, სიკვდილი, სიკვდილი, სიკვდილი...

ბუნებრივია, მოზარდს შესწავრდება ქართული ლიტერატურა. მაგალითად, საქართველოს განათლების ერთერთმა მინისტრმა აშკარადაც კი თქვა, ქართული ლიტერატურის ზოგი სახელოვანი ნაწარმოები „ისტორიის სანაგვეზეა“ გადასაგდებო. მაგრამ, საუბედუროდ, შედეგები კიდევ უფრო სავალალოა: მოსწავლეებს უარყოფითი დამოკიდებულება უყალიბდებათ სწორედ იმ ფასეულობათა მიმართ, რომელთა პატივისცემასაც უნდა წესით ემსახურებოდეს ქართული ლიტერატურა: ზნეობრიობა, უანგარობა, პატრიოტიზმი, საზოგადოდ მაღალი იდეალების ერთგულება...

მართლაც, რა შეგნებას ვუნერგავთ მოზარდს? მას ღრმად გაუჩდება მახინჯური ასოციაციური წრე: „ქართული ლიტერატურა — ტრაგედია — უბედურება — ზნეობრიობა — ტანჯვა — მარტვილობა — პატრიოტიზმი — სევდა — სულის გამარჯვება — სიკვდილი — ქართული ლიტერატურა“. მოკლედ და მარტივად რომ ვთქვათ: „მაღალი იდეალების ერთგული ადამიანი, თუმცა გაიტანჯება და დაიღუპება, მაგრამ სულით მაინც გაიმარჯვებს, რადგან“. მაგრამ მოზარდი, მათ შორის ყველაზე გონიერი მოზარდიც კი, ფიქრობს: „რას მთავაზობთ? ცხოვრებაში მარტვილობის გზის არჩევას? არა, ბატონო, მარტვილობა, ზნეობა, პატრიოტიზმი და მაღალი იდეალები თქვენთვის დაიტოვეთ, მე კი სახარულით აღსასვე ცხოვრება მირჩვენია...“

ის ხომ ჯერ ბავშვია და კიდევ 5 წლის განმავლობაში იქნება ბავშვი. ტანით დიდიც რომ იყოს და ზრდასრულივით რომ იქცეოდეს და საუბრობდეს, 18 წლამდე ის მაინც ბავშვია. საქართველოს დიდი უბედურება ორი უკიდურესობის აბსურდული რკალია: ერთი მხრივ, ავიწყდებათ, რომ 17 წლის მოზარდი სინამდვილეში ჯერ კიდევ ბავშვია; მეორე მხრივ კი 25-30 წლის ახალგაზრდას „ბავშვად მოიხსენიებენ და ბავშვივით ეპყრობიან („გამოცდები კარგად ჩავაბარეთ, „მკურნალობას ვიწყებთ...“). მოქალაქეების, განსაკუთრებით კი მამაკაცების უნდილობა (ინფანტილიზმი) საქართველოს ერთერთი უმთავრესი უბედურებაა. ამაში მთავარი დამნაშავე ოჯახია, თუმცა სკოლა ცეცხლზე ნავთს ასხამს. გადატვირთული და გადართულებული სასწავლო პროგრამებით თრგუნავს ბავშვს, მას არასრულფა-

სოფნების ღრმა გრძნობას უმკვიდრებს (ფსიქოლოგიაში ამას „დასწავლილი უმწეობა“ ეწოდება); წინააღმდეგობის გაბედული და მედგარი გადალახვის ნაცვლად გაყალბებასა და, არსებითად, კორუფციას აჩვენებს (ვითომ ნიშნებს რომ იღებს და ვითომ გამოცდებს რომ აბარებს); ნამდვილი საქმის კეთების ნაცვლად პასუხისმგებლობისგან გაძრომის ხრიკებში წაფავს; პირადი ღირსების, სამოქალაქო და პატრიოტული შეფენების ჩამოყალიბების ნაცვლად ადვილი ცუდლუტური გზებით გაიძვერობას აჩვენებს (ვახანია, 2012: §12).

სასწავლო პროგრამაში დაუშვებელია ისეთი ნაწარმოები, რომელიც I-II კრიტერიუმებს არ აკმაყოფილებს. კლასიკურ თუ ახალ ქართულ ლიტერატურაში არცთუ ისე მრავლად გვაქვს მოზარდისთვის ასაკობრივად შესაფერისი ნაწარმოებები, ამიტომ შიგადაშვიგ შეიძლება ვასწავლოთ ისეთი ნაწარმოები, რომელიც III-IV კრიტერიუმებს არ აკმაყოფილებს — მეტი გზა არაა. მაგრამ ასეთ ნაწარმოებთა წილი შეიძლება იყოს არაუმეტეს 25-30 %-ისა. თანაც ისინი ერთმანეთის მიყოლებით არ უნდა ვასწავლოთ.

დაბოლოს, ფსიქოლოგიისგან დამოუკიდებლადაც, ვით ჩვენს სასახლო წინაპრებისთვის რომ გვეკითხა, 12-15 წლის ბავშვებისთვის თუ წერდნენ ისინი თავიანთ შედეგებს, რას გვიპასუხებდნენ?

დამოწმებული ლიტერატურა:

- ვახანია... 2009:** ვახანია, ზ. გაბუნია, კ. მახარაძე, თ. ქართული ფილოლოგია, ტ. 1., თბ., 2009.
- ვახანია, 2003:** ვახანია, ზ. ქართული ენის შემოქმედებითი სწავლება, თბ., 2003.
- ვახანია, 2012:** ვახანია, ზ. განათლების ფსიქოლოგია, თბ., 2012.
- ვახანია, 2013:** ვახანია, ზ. განწყობის თეორია, აზროვნების ფსიქოლოგია და სწავლების მეთოდოლოგია; საქართველოს ფსიქოლოგიის მაცნე, თბ., 2013.
- ვახანია, 2002:** Вахания З. Современное образование: Книга и Экран. - "Журнал Евразийских исследований", Москва-2002, # 3.
- მახარაძე... 2019:** ვახანია, ზ. მახარაძე, თ. ქართული ენისა და ლიტერატურის გაერთიანებული სწავლება; — *ჟურნალის ამავ ნომერში.*

Zurab Vakhania

Creative Teaching of Grammar and Literature in School from Psychological Viewpoint

Creative and logically comprehended learning of morphology must be based on visual foundation of the morphological concept - formal visual features. For reasoning such features, practical skills of modification of word forms must be developed in primary grades. Using these skills, pupils will fulfill special preparatory stage task items. This will help him to comprehend the essence of abstract concept to be learned. From methodological viewpoint, it is extremely valuable to teach engaging historical-etymological phonetic. However, the main precondition is novel scientific construction of grammar on logically accurate and noncontradictory system of concepts. First of all, it is erroneous to begin morphology with traditional "Parts of speech".

Teaching Georgian belles-lettres literature in schools ignores viewpoint of teenager. Georgian literature is associated with tragedy and death for the youth. Negative attitude towards Georgian literature is the regular consequence of this; moreover - negative attitude towards the high spiritual values, which are represented in belles-lettres. In order to improve the situation, it's necessary to establish main criteria of choosing the belles-lettres texts included in curriculum: that teenager should be able to read majority of these texts with temperate effort, comprehension and they should get pleasure out of this process.