

საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს პედაგოგიკურ
მეცნიერებათა ინსტიტუტი



რ. მ. ს. ს ი ბ ე ა

K $\frac{34.346}{3}$

საშუალო განათლების ინტერია საქართველოში

ინსტიტუტის გამომცემლობა
თბილისი 1950

34(09)



ქართული
ბიბლიოთეკა

საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს პედაგოგიკურ
მეცნიერებათა ინსტიტუტი

დოქ. ს. ს ი ვ ა

საშუალო განათლების ისტორია

საქართველოში

(1860 — 1880 წ.წ.)

კ34.346
3



ინსტიტუტის გამომცემლობა
თბილისი
1950

Handwritten text in Georgian script, likely a title or author's name.



1338-2006
1998033000

166, [2] 31 2312. 102.

თ ა ვ ი

**საზოგადოებრივ-პედაგოგიური აზრის განვითარება
საშუალო განათლების საკითხებზე**

XIX საუკუნის მესამოცე წლები რუსეთის პედაგოგიკის ისტორიაში აღსანიშნავია, როგორც პედაგოგიური აზროვნების გაცხოველებისა და სწავლა-აღზრდის საკითხებზე საზოგადოებრივი მოძრაობის ფართოდ გაშლის პერიოდი. ძველი რუსეთის სინამდვილეში არასოდეს არ ყოფილა ახალი თაობის აღზრდის საკითხები ისე მწვავედ დასმული, როგორც აღნიშნულ პერიოდში. რუსეთის მოწინავე ძალები: პედაგოგები, პუბლიცისტები, მწერლები, მშობლები და სახელმწიფო თანამდებობის პირნი ცდილობდნენ თავიანთი აზრი გამოეთქვათ ამ საკითხების შესახებ. საერთოდ აღიარებული იყო, რომ სწავლა-განათლების საქმე მაშინდელ რუსეთში სავალალო მდგომარეობაში იმყოფებოდა; „ახლანდელი ჩვენი სახალხო განათლების სისტემისა და აღზრდის ნაკლოვანებანი თვალსაჩინოა, საგრძნობია ყველასათვის, ვისაც რაიმე გაეგება ამ დიადი საქმისა და თანაუგრძნობს მას; მაგრამ ეს ნაკლოვანებანი კიდევ უფრო აშკარა და საგრძნობია სასწავლო-სააღმზრდელო ასპარეზზე მომუშავეთათვის“ — წერდა სახალხო განათლების სამინისტროს უფროსი.

ამ პერიოდამდე არსებული სკოლების ქსელი თავისი მუშაობის შინაარსით და რაოდენობით ვერავის ვერ აკმაყოფლებდა. ყირიმის ომის შემდეგ თვითმპყრობელობისათვისაც კი ნათელი გახდა რუსეთის ჩამორჩენილობა.

ამ საკითხებზე ალაპარაკდა მთელი მაშინდელი პრესა.

კერძოდ, საშუალო სკოლას რეფორმის საკითხი ბრძოლისა და ფართო დისკუსიის საგანი გახდა. ამ კამათს მიზნად ჰქონდა დასახული პასუხი გაეცა კითხვაზე: რა სახისა უნდა იყოს საშუალო სკოლა და რა ხასიათის განათლებას უნდა იძლეოდეს ის? პოლემიკის დროს თავი იჩინა ორმა მიმდინარეობამ: ერთი მათგანი კლა-

* Ж. М. Н. П. часть СІХ, ст. 148.



სიკური განათლების სისტემას იცავდა, ხოლო მეორე — რეალური განათლების სისტემას.

კლასიკური განათლების სისტემის დამცველად გამოდიოდნენ: ერთი მხრივ, რუსეთის გამოჩენილი მეცნიერი და პედაგოგი პიროგოვი, მეორე მხრივ, რეაქციული გაზეთის, „მოსკოვსკიე ვედომოსტის“ რედაქტორი კატკოვი და მისი თანამებრძოლი ლეონტიევი. ხოლო იმათ, რომლებიც რეალური სკოლისათვის იბრძოდნენ, მეთაურობდა რუსეთის სახელოვანი პედაგოგი კონსტანტინე დიმიტრის-ძე უშინსკი. ამ ბრძოლაში კ. უშინსკის აქტიურად უჭერდნენ მხარს პისარევი და დობროლუბოვი.

კლასიციზმი ანუ კლასიკური განათლების სისტემა წარმოიშვა XIV—XVI საუკუნეებში, ე. ი. აღორძინების პერიოდში. აღორძინების ეპოქა მეცნიერების შემდგომ განვითარებასა და შესწავლას მოითხოვდა. ეს გამოწვეული იყო ეპრობისა და მანუფაქტურის ზრდით, ახალი აღმოჩენებით, საერთო კულტურული აღმავლობით. საშუალო საუკუნეების წყვილადის პერიოდში მეცნიერულ-ლიტერატურული, ფილოსოფიური და პოლიტიკური ნაშრომები თითქმის სრულებით არ შექმნილა. ხოლო ანტიკური ქვეყნების მეცნიერთა მიღწევები დავიწყებული იყო. აღორძინების ეპოქის საზოგადოებრივ-პოლიტიკური ვითარება კი მეცნიერებათა სხვადასხვა დარგიდან ცოდნის გამოძხურებას მოითხოვდა. ამიტომაც, პლატონის, სოკრატის, არისტოტელის, ტაციტის, ციცერონის, პეროდოტეს და საბერძნეთისა და რომის სხვა გამოჩენილ მოღვაწეთა შემოქმედების შესწავლას საფუძვლიანად მოჰკიდეს ხელი. მათ შესასწავლად კი საჭირო იყო ბერძნული და ლათინური ენების ცოდნა. ამის გამო სასკოლო პროგრამებშიც შეიტანეს საბერძნეთისა და რომის მწერლებისა და მეცნიერების ნაწარმოებნი, ბერძნული და ლათინური ენები, რომლებსაც კლასში შესასწავლი ენები ანუ კლასიკური ენები უწოდეს. „ბერძნულ-რომაულ ქვეყნებს კლასიკური ეწოდა მხოლოდ იმ დროს, როდესაც ის უკვე მკვდარი ქვეყანა იყო და როდესაც ის მეცნიერებათა და ხელოვნებათა აღორძინების შემდეგ XV საუკუნეში სკოლაში ან კლასში შესწავლის საგნად იქცა“.*

ამ დროს ბერძნულ-ლათინური ენები მეცნიერებისა და ხელოვნების დაუფლების მძლავრ საშუალებას წარმოადგენდა.

ამრიგად, კლასიციზმი აღორძინების ეპოქაში პროგრესული მოვლენა იყო.

* პისარევი, ტ. VI, გვ. 470, რუს. გამოცემა.



მაგრამ XVIII საუკუნის ბოლოსა და XIX საუკუნის დასაწყისისათვის მდგომარეობა არსებითად შეიცვალა. ევროპამ მსაყუთარი მეცნიერება, ფილოსოფია, მწერლობა, ხელოვნება და დიდად გაუსწრო წინ საბერძნეთსა და რომს, რის გამოც ამ უკანასკნელთა კულტურამ უკვე დაჰკარგა თავისი წინანდელი მნიშვნელობა და ღირებულება.

მეცნიერებისა და ხელოვნების შესწავლა, მათ შორის ძველი ბერძნული და რომაული შემოქმედების გაცნობა მშობლიურ ენაზედაც შესაძლებელი გახდა. მეცნიერების, კულტურისა და ხალხთა ურთიერთობის ენად ახალი ენები იქცა. ასეთი მდგომარეობა კი, განათლების ახალ სისტემას, ახალ შინაარსსა და ახალ ფორმებს მოითხოვდა.

ამგვარ ვითარებაში, ძველი ტიპის საშუალო სკოლა, ე. წ. კლასიკური გიმნაზია, რომლის სწავლების შინაარსი ძირითადად ძველი რომელი და ბერძენი ავტორებისა და კლასიკური ენების შესწავლით განისაზღვრებოდა, ეპოქის მოთხოვნილებას სრულებითაც არ შეესაბამებოდა. ამიტომაც, კლასიკური გიმნაზიის გვერდით წარმოიშვა ახალი ტიპის საშუალო სკოლა — რეალური გიმნაზია. რეალური გიმნაზიების წარმოშობა რუსეთში XIX საუკუნის დასაწყისში დაიწყო და ჩვენ მიერ განსახილველ პერიოდში ასეთი ტიპის სასწავლებლების მცირე, მაგრამ მაინც გარკვეული ქსელი არსებობდა.

რეალურ გიმნაზიაში ძველი ენების ნაცვლად უმთავრესად მშობლიური და ახალი ენები ისწავლებოდა. ამასთანავე თანამედროვე მეცნიერების, განსაკუთრებით გამოყენებითი დარგების შესწავლას, დიდი ადგილი ეთმობოდა.

ამეამად უკვე განათლების კლასიკური სისტემა წარმოადგენდა დრომოქმულ და კონსერვატულ სისტემას. რეალური გიმნაზია კი — ახალი ტიპის სასწავლო დაწესებულებას, წარმოშობილს ეპოქის მოთხოვნილებებთან შეფარდებით და მაშასადამე, მაშინდელი დროის კვალობაზე პროგრესიული ხასიათის დაწესებულებას.

მიუხედავად ამისა, კაპიტალისტურ ევროპას ვერ გაეხდინა უარეყო განათლების კლასიკური სისტემა და მისი შეცვლა სხვა ახალი სისტემით. ამ გარემოებას კლასიციზმის დამცველები რუსეთში იყენებდნენ საბუთად კლასიკური სკოლის სასარგებლოდ და რეალური განათლების საწინააღმდეგოდ.

რეალური განათლების მომხრეები (უშინსკი, პისარევი, დობროლუბოვი და სხვ.) სასტიკად ილაშქრებდნენ ამ არგუმენტის წინააღმდეგ.



უშინსკი, მაგალითად, ედავებოდა რა ამ საკითხში პიროგოვის აღნიშნავდა: ინგლისის მაგალითი, რომელზეც პიროგოვი მეტყველებს, რომ ინგლისელებმა დიდა სარგებლობა ნახეს კლასიკური განათლებით, არ გამოდგება კლასიციზმის უპირატესობის დასამტკიცებლად. ინგლისელი საქმის კაცი აღზარდა არა კლასიკურმა სკოლამ, არამედ ინგლისის საზოგადოებრივი ცხოვრების სიძლიერემ. კლასიციზმი ბატონობს, — განაგრძობს უშინსკი, — არა მარტო ინგლისში, არამედ გერმანიაში, საფრანგეთში და სხვა ქვეყნებშიც, მაგრამ ყველგან სხვადასხვა ნაყოფი გამოიღო: „გერმანელმა კლასიკოსებისაგან შეიძინა გრამატიკა, არქეოლოგია და ფილოსოფია; ინგლისელმა — პრაქტიკული სიბრძნის გაკვეთილები, სიზუსტე და გარკვეულობა აზრებსა და გამოთქმებში; ფრანგმა — მოქნელი ფრაზები, ჩვენ კი დღემდე შევიძინეთ მხოლოდ მკვდარი სემინარიულობა **семинарщина** და ეს ჩვენი გამოცდა გრძელდებოდა დიდხანს — მთელი ერთი საუკუნე“.

ესეც არ იყოს, აღნიშნავდნენ რეალისტები, როდემდის უნდა ვბაძვდეთ ჩვენ დასავლეთ ევროპას? განა ჩვენ თვითონ არ შეგვიძლია დამოუკიდებლად გადავჭრათ საკითხი და მაგალითი ვუჩვენოთ სხვებს?

ამრიგად, რუსეთის მოწინავე ადამიანები სასტიკად ილაშქრებდნენ დასავლეთ ევროპისადმი მონური მიბაძვის წინააღმდეგ და მოითხოვდნენ, რომ რუსეთს ამ საკითხში თვითონ მიეცა მაგალითი დასავლეთ ევროპისათვის.

მაგრამ, ცარიზმის პირობებში, როდესაც თვითმპყრობელობა ჩასახვისთანავე ჰკლავდა ყოველივე მოწინავე იდეას, არც ამ სამართლიან და საღ მოთხოვნილებას მიეცა გასაქანი.

დასავლეთ ევროპის მაგალითის მთავარ საბუთად ასახელებდნენ განათლების საქმის მაშინდელი მესვეურები და კატკოვ-ლეონტიევის ჯგუფი. პიროგოვი კი უმთავრესად სულ სხვა მოსაზრებას ემყარებოდა. მისი აზრით, კლასიკური გიმნაზია წარმოადგენდა ჰუმანიტარული აღზრდის სასწავლო დაწესებულებას, ხოლო რეალური გიმნაზია — პროფესიული ხასიათის სასწავლებელს. პიროგოვი თავის შესანიშნავ სტატიაში „ცხოვრების საკითხები“, რომელიც პირველად გამოქვეყნდა 1856 წელს, საშუალო სკოლის ამოცანად თვლის ადამიანის აღზრდას. „მოგვეციოთ ადამიანი, — აღნიშნავს ის, — და ჩვენ გვეყოლება ნეგოციანტები და ჯარისკაცებიც, იურისტები და მეზღვაურებიც; და, რაც მთავარია, ჩვენ გვეყოლებიან ადამიანები და მოქალაქეები“.

„ბავშვის ადამიანად ქცევა“ აღზრდას შეუძლია. აღზრდის მი-



ზანი უნდა იყოს აღზრდა ადამიანისა, და არა სპეციალისტებისა, არა ჩინოვნიკებისა, არა ექიმებისა და თანამდებობას პირებებისა. პიროგოვის მთელი ეს სტატია ამ დებულების დასაბუთებას წარმოადგენს.

ჰუმანიზმის იდეა ერთ-ერთი შესანიშნავი პროგრესული პედაგოგიური იდეაა პედაგოგიური აზროვნების განვითარების ისტორიაში და პიროგოვი თავისი სტატიით „ცხოვრების საკითხები“ ამ იდეის თავგამოდებულ დამცველად გვევლინება. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ პიროგოვის ჰუმანიზმი ქრისტიანულ-რელიგიური ჰუმანიზმია და „ამ ჰუმანური, ქრისტიანული და თანამედროვე ევროპული ხასიათის აღზრდა აღსაზრდელის სულში წარმოადგენს, პიროგოვის აზრით, აღზრდის ძირითად და საბოლოო მიზანს“ (უშინსკი).

მოუხედავად ამისა, პიროგოვის მიერ გამოყენებულ აღზრდის იდეას მეტად დიდი მნიშვნელობა და გავლენა ჰქონდა რუსეთის პედაგოგიური აზროვნების განვითარების ისტორიაში. ეს იმით აიხსნება, რომ ჰუმანიზმის პრინციპები დასამარებელი იყო მაშინდელ პირობებში და პიროგოვმა აღადგინა ეს პრინციპები და მათი ცხოვრებაში გატარება მოითხოვა. პიროგოვმა გაილაშქრა ნაადრევი სპეციალიზაციის წინააღმდეგ, უტილიტარულ-საქმოსნური მიზნებით გატაცების წინააღმდეგ და მათ ნაცვლად ზოგადი განათლება და ჰუმანიტარული აღზრდა აღიარა საშუალო სკოლის მიზნად.

ამ მხრივ პიროგოვი თავისი დროისათვის მოწინავე იდეების მატარებლად გვევლინება. მაგრამ ამასთან ერთად იგი ამ მიზნის განხორციელების საშუალებად განათლების კლასიკურ სისტემას თვლის. მისი აზრით ჰუმანური აღზრდის ძირითად საშუალებას ძველი ენები და ბერძნულ-რომაული კლასიკური მწერლობა წარმოადგენს. კატკოვ-ლეონტიევისაგან განსხვავებით, პიროგოვი დიდ მნიშვნელობას აკუთვნებს აგრეთვე ახალ ენებს, ახალ მწერლობასა და მეცნიერებათა შესწავლას.

რა თქმა უნდა, რეალური განათლების მომხრეები, მათ შორის პირველ რიგში უშინსკი, პისარევი და დობროლუბოვი სრულებითაც არ არიან წინააღმდეგნი, რომ საშუალო სკოლა ჰუმანიტარულ აღზრდას ახორციელებდეს და ზოგად განათლებას იძლეოდეს. რეალური განათლების მოწინავე წარმომადგენლები სრულებითაც არ თვლიან რეალურ გიმნაზიას პროფესიულ სკოლად; პირიქით უშინსკი, პისარევი და დობროლუბოვი ჰუმანური აღზრდისა და

ზოგადი განათლებისათვის ყველაზე უფრო თანმიმდევრულ მებრძოლობად გვევლინებიან.

მაგრამ მათი აზრით, თანამედროვე ადამიანი უნდა აღიზარდოს არა ძველ რომელ და ბერძენ კლასიკოსთა მხატვრულ ქმნილებებზე, არამედ თანამედროვე მწერლების საუკეთესო ნაწარმოებებზე და მეცნიერებათა დაუფლების საფუძველზე.

რეალური განათლების მომხრეები არ უარყოფენ საბერძნეთისა და რომის კლასიკური მემკვიდრეობის მეცნიერულ-საგანმანათლებლო, სააღმზრდელი და ისტორიულ მნიშვნელობას და მის მხატვრულ ღირებულებას; მაგრამ ამასთანავე აღნიშნავენ: ნუ თუ შეიძლება სერიოზულად ვიფიქროთ, რომ ახალი დროის პოეტური ნაწარმოებნი ჩამორჩებიან რომისა და საბერძნეთის კლასიკურ შემოქმედებას კონცეფციათა სიფართოვით, სულიერი ანალიზის სიღრმით, პოეტური გაქანებითა და მხატვრული ძლიერებით. ნუთუ ახალი დროის მწერალთა, პოეტთა და მოაზროვნეთა დაუსრულებელი ფაღანგა, რომელთაც გააფართოვეს გონებრივი სამყაროს საზღვრები, უფრო ნაკლებად ასწავლიან ჩვენს ახლგაზრდობას, უფრო ნაკლებ იმოქმედებენ მათ სულსა და გულზე, უფრო ნაკლებ ადაგზნებენ მათში ესთეტიკურ გემოვნებას, მისწრაფებას სილამაზისა და სიკეთისადმი, ვიდრე ჰომეროსი, სოფოკლე, ლივი, ვირგილუსი და სხვები? *

ადამიანურობის აღზრდა ძველ კლასიკურ ნაშრომთა მიხედვით უკვე შეუძლებელია. მაგალითად, არისტოტელეს შეხედულება მონაზე, ქალზე, სხვა ეროვნების ადამიანზე დღევანდელ პირობებში სამარცხვინოა თვით სამხრეთ აფრიკის პლანტატორისათვისაც კი. მათი ჩვეულება და ადათი, ოჯახური ყოფა-ცხოვრება, იდეოლოგია, რწმენა არ შეიძლება სანიმუშო და მისაბამი იყოს თანამედროვე ადამიანისათვის. ძველ კლასიკოსთა შესწავლა, ასკენის უშინსკი, ვერ გახდის ადამიანს ადამიანად, არ შეიყვანს მას თანამედროვე ევროპის ცხოვრებაში. უშინსკი კიდევ უფრო შორს მიდის და ამტკიცებს, რომ კლასიკურ სიძველეთა უპირატესი შესწავლა ხელს უშლის ადამიანთა საზოგადოების პროგრესს, ევროპის წინსვლას, მეცნიერების ცხოვრებასთან ნამდვილ შეერთებას.

ასეთი იყო რუსეთის მეცნიერული პედაგოგიკის ფუძემდებლის კ. დ. უშინსკის აზრი ამ საკითხზე.

ამგვარივე შეხედულებისა იყვნენ პისარევი და დობროლუბოვი. პისარევი განსაკუთრებით აფასებდა ჰომეროსს და ტაციტს,

* აღეშინცევი, რუსეთის საგიმნაზიო განათლების ისტორია.



„მაგრამ, — აღნიშნავდა ის, — მოთხოვნა თითოეულმა ადამიანმა შესწავლოს ბერძნული და ლათინური, რათა ორიგინალში შეიკითხოს ჰომეროსი და ტაციტი, სრულა უაზრობაა. თუ ამ მსჯელობას ლოგიკურად გავყვებით, მაშინ უნდა მოვითხოვოთ ირანული ენის შესწავლა, რათა ორიგინალში წავიკითხოთ საადი და ჰაფიზი; ჩინური ენისა, რათა წავიკითხოთ კონფუცი; არაბული ენისა, რათა წავიკითხოთ ყურანი და ა. შ.“ *

ამრიგად, ამ საკითხზე რეალური განათლების მომხრეთა მიერ წამოყენებული მოსაზრებები საბოლოოდ შემდეგი სახით შეიძლება ჩამოყალიბდეს: ძველი რომისა და საბერძნეთის კლასიკოსთა შემოქმედება ძვირფასი განძია ისტორიული, მეცნიერული და მხატვრული ღირებულების თვალსაზრისით, მაგრამ მათზე გაცილებით მაღლა დგას ახალი დროის ლიტერატურა, მწერლობა და მეცნიერება. თანამედროვე ადამიანის ჰუმანური აღზრდა არ შეიძლება განხორციელდეს ძველ კლასიკოსთა შემოქმედების უპირატესი შესწავლის საფუძველზე; პირიქით, ეს ხელს უშლის და აფერხებს ადამიანურობის აღზრდის ამოცანის შესრულებას, ეს ხელს უშლის კაცობრიობის წინსვლას, პროგრესს. ესეც არ იყოს, ძველ კლასიკოსთა შესწავლა შეიძლება კარგად შესრულებული თარგმანის საშუალებითაც. ამისათვის სრულებით არ არის საჭირო და აუცილებელი ბერძნული და ლათინური ენების ცოდნა, რასაც თანამედროვე გიმნაზია მთელი სასწავლო დროის უდიდეს ნაწილს ანდომებს და მიზანს მაინც ვერ აღწევს. ახალი მწერლობა, ახალი ლიტერატურა, მეცნიერება, თანამედროვე საზოგადოებრივი ცხოვრება უნდა იქცეს სკოლაში შესწავლის საგნად და ნამდვილი ჰუმანური აღზრდის საშუალებად.

მაგრამ ჰუმანური აღზრდის იდეა თუ მთავარი იყო პიროგოვისათვის და საერთოდ კლასიკური განათლების მოწინავე შეხედულების დამცველთათვის და, თუ კლასიკური ენებისა და კლასიკურ სიძველეთა შესწავლით ფიქრობდნენ ისინი ჰუმანური აღზრდის განხორციელებას, კატკოვი, ლეონტიევი და რუსული გრამატიკული კლასიციზმის სხვა აპოლეგეტები, პირიქით, ლათინურ და ბერძნულ ენებს თვლიდნენ უმთავრესად და ძირითადად ფორმალური განათლების საქმეში.

ამ მხრივ კლასიციზმის დამცველები რუსეთში, ისე როგორც დასავლეთ ევროპაში, ემყარებოდნენ ფორმალური განათლების ბურჟუაზიულ თეორიას.

* იხ. პისარევი, პედაგოგიური სოფისმები, ტ. VI.

მათი აზრით, საშუალო სკოლის ამოცანა გონებრივი დარგში არის გონების ფორმალური განვითარება.

„სკოლას მიზნად აქვს დასახული, — წერდა „მოსკოვსკიე ვედომოსტი“, — გონების აღზრდა. სკოლაში წარმოებს არა მეცნიერებათა დამუშავება, არა კვლევა-ძიება, არა ლექციების კითხვა, არამედ სკოლაში ბავშვები იმისათვის აზრდებიან, რომ ისინი ფიზიკურ ზრდასთან ერთად გონებრივადაც მომწიფდნენ და უნარა ექნეთ როგორც მეცნიერული, ისე სხვა ყოველგვარი სეროიზული გონებრივი მუშაობისათვის“.

ამრიგად, კატკოვ-ლეონტიევი და მათი თანამოაზრენი გადაჭრით აყენებდნენ საკითხს იმის შესახებ, რომ საშუალო სკოლაში მეცნიერება არ უნდა ისწავლებოდეს. საშუალო სკოლა მოსწავლეთა გონების წრთვასა და გავარჯიშებას ისახავს მიზნად და არა მეცნიერული ცოდნით მოსწავლე ახალგაზრდობის შეიარაღებას.

ამ ამოცანის განხორციელების ერთადერთ საშუალებად მათ კლასიკური ენები — ბერძნული და ლათინური და განსაკუთრებით ამ ენების გრამატიკა მიაჩნდათ.

რეალური განათლების მომხრეები ამ მოსაზრებათა საწინააღმდეგოდ საღ და მეცნიერულ საფუძველზე აგებულ დებულებებს აყენებდნენ. ის აღმზრდელობითი მნიშვნელობა, — აღნიშნავდნენ ისინი, რასაც კლასიკურ ენებს მიაწერენ მისი დამცველები ადამიანის ინტელექტუალური ფორმირების დარგში, ამ ენების სპეციფიკურ თვისებას არ წარმოადგენს. ეს თვისება, საერთოდ, ენის სპეციფიკურობიდან გამომდინარეობს.

მათი აზრით, ადამიანის ინტელექტუალურ ფუნქციათა განვითარების ამოცანა თავისუფლად შეუძლია შეასრულოს ახალმა ენებმა.

კერძოდ, უშინსკი აღნიშნავს: ადამიანის გონებასა და გულს არანაკლებ ავითარებს თითოეული საგნის შესწავლა, ვიდრე კლასიკური ენა. კლასიკური ენების შესწავლას სჭირდება დიდი დრო და ზდება თუ არა მისი ანაზღაურება, ეს კიდევ დამტკიცებას მოითხოვს. ახალ ენებს და პირველ რიგში მშობლიურ ენას, რომელთა შესწავლაც უფრო ადვილია, ისეთივე გავლენა შეიძლება ჰქონდეთ, როგორც კლასიკურ ენებს. მართალია, ახალ ენებს არ აქვთ ის დასრულებული და საბოლოოდ ჩამოყალიბებული ფორმა, როგორც ძველ ენებს, მაგრამ ძველი ენები მოწყვეტილია თანამედროვე ევროპულ ცხოვრებას, რომელთანაც მკიდროდაა დაკავშირებული ახალი ენები.

რა თქმა უნდა, სავსებით სწორია რეალისტების აზრი, რომ სა-

ერთოდ ყოველი და პირველ რიგში მშობლიური ენა აზროვნების განვითარებას უწყობს ხელს და არავითარი საბუთი არ არსებობს იმის დასამტკიცებლად, რომ ასეთი თვისება მხოლოდ კლასიკურ ენებს ახასიათებს.

„ენა აზროვნების იარაღია“ — გვასწავლის ენგელსი.

უდავოა, რომ ყოველი ენა, რომელზეც ადამიანი აზროვნებს და ლაპარაკობს, გონების განვითარებასა და აზროვნებასთან არის დაკავშირებული და, მაშასადამე, აზროვნების განვითარების ფუნქცია საეხსებით საფუძვლიანად შეიძლება მიენდოს მშობლიურ ენასა და ახალ ენებს.

ბისარევმა თავის ცნობილ სტატიაში „პედაგოგიური სოფიზმი“ იშვიათი მახვილი კრიტიკით ნათელყო კლასიკური ენების უარყოფითი გავლენა მოსწავლე ახალგაზრდობაზე.

„ბავშვისათვის, ისე როგორც ყოველი ადამიანისათვის საერთოდ, საზიზღარია ის შრომა, რომელშიც ის არავითარ მიზანს არ ხედავს. ბავშვებმა არ იციან, თუ რად სჭირდებათ ბერძნული და ლათინური ენები, რომელთა სწავლაც ამდენ ტანჯვასა და უსიამოვნებას აყენებს მათ. არც მშობლებს და არც მახლობლებს არ ძალუბთ ამოხსნან ეს საკვირველი ამოცანა. ყოველივე ეს აბორიტებს მათ და წარმოშობს სიძულვილს კლასიკური ენებისადმი. ასეთ პირობებში მოწაფე სულ ადრიდანვე ეჩვევა ემსახუროს არა საქმეს, არამედ პიროვნებებს. მისი განწყობილება საგნის მიმართ და მისი სურვილი გამოიჩინოს თავი მასწავლებლის წინაშე ზრდის მათგან სკოლის სკამიდანვე ისეთ საზოგადოებრივ მოღვაწეებს, რომელნიც საქმეს არ გაურბიან, მაგრამ საქმეს კი არ აკეთებენ“.

ზემომოყვანილი საბუთებისა და მსჯელობათა მიხედვით ნათელია, რომ კლასიციზმის თეორიული საფუძვლები ძლიერ სუსტია და ვერავითარ კრიტიკას ვერ უძლებს.

ამასთანავე ეპოქა, საზოგადოებრივი ცხოვრება, ქეშმარიტების ინტერესი უსათუოდ კლასიკური განათლების საწინააღმდეგოდ ლაპარაკობენ და რეალური განათლების გავრცელებას მოითხოვენ. მიუხედავად ამისა კლასიკური სისტემა განათლებისა მაინც გაბატონებული იყო და მას მრავალი მომხრეები ჰყავდა.

სად არის ამ მოვლენის საფუძველი? რით უნდა აიხსნას ის გარემოება, რომ პედაგოგიური თეორიის თვალსაზრისით ყოველად გაუმართლებელი სისტემა განათლებისა ბატონობს და გასაქანს არ აძლევს მოწინავე პედაგოგიურ იდეებს?

რა თქმა უნდა, იდეები საზოგადოებრივ ცხოვრებასთან არის დაკავშირებული და საზოგადოებრივი ყოფიერებიდან გამოიძინა-

რეობს. „საზოგადოებრივ იდეათა, საზოგადოებრივ თეორიათა, პო-
ლიტიკურ შეხედულებათა, პოლიტიკურ დაწესებულებათა, პოლიტიკურ
შობის წყაროს უნდა ვეძებდეთ არა თვით იდეებში, თეორიებში,
შეხედულებებში, პოლიტიკურ დაწესებულებებში, არამედ საზო-
გადოების მატერიალური ცხოვრების პირობებში, საზოგადოების
ყოფიერებაში, რომლის ასახვასაც წარმოადგენენ ეს იდეები, თეო-
რიები, შეხედულებები და სხვ.“ *

მაშასადამე, კლასიკური განათლების იდეის წარმოშობის წყა-
რო და საფუძველი ამ იდეის ჰეგემონიზაციაში კი არ უნდა ვეძე-
ბოთ, არამედ საზოგადოებრივ ყოფიერებაში.

საზოგადოებრივ ყოფიერებას კი საწარმოო ძალები, საწარმოო
ურთიერთობა და ამ საფუძველზე წარმოშობილი კლასობრიობა
განსაზღვრავს. „კლასობრივ საზოგადოებაში გაბატონებული იდე-
ები მუდამ იყო გაბატონებული კლასის იდეები“ (მარქსი). და,
თუ ჩვენ მიერ აღებულ პერიოდში გაბატონებულია კლასიკური
განათლების იდეა, ეს იმით აიხსნება, რომ ეს იდეა გაბატონებუ-
ლი კლასის იდეაა და ის ამ კლასის კლასობრივი ინტერესებიდან
გამომდინარეობს.

მაშასადამე, საკითხი იმის შესახებ, თუ განათლების რომელი
სისტემა უნდა ყოფილიყო გაბატონებული რუსეთში — კლასიკურა
თუ რეალური, წყდებოდა არა იმის მიხედვით, თუ რომელი ამათ-
განი იყო პედაგოგიური თვალსაზრისით მისაღები და მტკიცე თეო-
რიულ საფუძველზე დამყარებული, არამედ იმის შესაბამისად, თუ
რას მოითხოვდა გაბატონებული კლასის — თავადაზნაურობისა და
მემამულეების პოლიტიკური ინტერესი, მათი კლასობრივი შეგნე-
ბა და კლასობრივი მდგომარეობა.

ამიტომაც იმ ბრძოლაში, რომელსაც ადგილი ჰქონდა აღნიშ-
ნულ პერიოდში, საშუალო განათლების საკითხებზე, გადამწყვეტი
მნიშვნელობა ეძლეოდა პოლიტიკურ მოტივებს და არა სულ პედა-
გოგიურ მოსაზრებებს.

ეს დებულება საერთოდ აღიარებულია პედაგოგიკის როგორც
მარქსისტულ, ისე ბურჟუაზიული ისტორიკოსების მიერაც.

მაგალითად, პროფ. გრანოვსკი სტატიაში „კლასიკური სწავლე-
ბის შესუსტება გიმნაზიებში და ამ ცვლილების აუცილებელი შე-
დეგები“, რომელიც 1856 წელს დაიწერა განათლების სამინისტროს
დავალებით და გამოქვეყნდა 1860 წელს „მოსკოვსკიე ვე-
დომოსტის“ № 97-ში, სწორედ კლასობრივი იდეოლოგიის თვალ-

* სავ. კ. პ. (ბ) ისტორია, მოკლე კურსი, გვ. 139.



საზრისით იხილავს კლასიციზმისა და რეალიზმის საკითხს და ამ სტატიის უფრო გარკვევით და მკაფიოდ არის მოცემული ტენდენციის, ვიდრე მის თანამებრძოლთა წერილებში. გრანოვსკი შემდეგი სახით ავითარებს სტატიის ძირითად აზრს: რეალურა განათლება ნერგავს ახალგაზრდობაში რევოლუციურ განწყობილებას, ის ახლოს დგას და დაკავშირებულია სოციალიზმისა და კომუნიზმის იდეებთან. „ახალგაზრდობის გაცნობა გარე ბუნებასთან, მის მექანიკურ და ქიმიურ კანონებთან, ბუნებისმეტყველება, მოწყვეტილი ისეთ მოძღვრებათაგან, რომელთაც საგნად აქვთ ყოფიერების სულიერი მხარეები, აუცილებლად იწვევს მატერიალიზმს“, რეალურა განათლებამ, გრანოვსკის აზრით, დიდად შეუწყო ხელი,—დასავლეთ ეროპაში რევოლუციურ მოძრაობას, თავისუფალ აზრებს, რესპუბლიკური იდეების გავრცელებას და თვით რევოლუციურ მოძრაობას. „აი, მაგალითად, —წერდა ის,— ყველაზე უფრო ცნობილმა სასწავლო დაწესებულებამ ევროპაში — პოლიტექნიკურმა სკოლამ—თავისი დაარსების დღიდანვე შეინარჩუნა რესპუბლიკური მიმართულება. ალფორტის ვეტერინარული სკოლა მუდამ აგზავნიდა თავის აღსაზრდელებს ბარიკადებზე, როგორც კი პარიზში თავს იჩენდა რაიმე აჯანყება... ავსტრიის მთავრობა გულმოდგინედ ნერგავდა ტექნიკურ და რეალურ სასწავლებლებს, ის არასოდეს არ უწყობდა დიდად ხელს კლასიკურ განათლებას: ვენის სტუდენტები კი შეადგენდნენ აკადემიურ ლეგიონს“.

კლასიკურ განათლებას კი, გრანოვსკის აზრით, არაფერი აქვს საერთო რევოლუციურ იდეებთან. „განა რა არის საერთო ბერძნულ-რომაულ სამყაროსა და კომუნიზმისა და სოციალიზმის იდეებს შორის“?

აქედან გამომდინარე ის აკეთებს დასკვნას, რომ რეალური განათლების გავრცელებას საზოგადოება მიყავს დაღუპვისაკენ, ე. ი. რევოლუციური იდეების გავრცელებისაკენ, კომუნიზმის და სოციალიზმისაკენ. „ამჟამად სიჭარბე დადებით ცოდნათა, რომელთაც მატერიალური ცხოვრებისათვის იყენებენ, ისეთ ცოდნათა წინაშე, რომლებიც ყრმათა გულებში ავითარებს და ამტკიცებს სიყვარულს სიმშვენიერისადმი, თუნდაც ეს იყოს სიკეთისა და სილამაზის განუხორციელებელი იდეალები, ევროპულ საზოგადოებას აუცილებლივ მიიყვანს ისეთ ზნეობრივ ავადმყოფობამდე, რომლისაგან განსაკურნებლად სხვა წამალი არ არსებობს გარდა სიკვდილისა“.

გრანოვსკის აზრით, რეალური განათლება წარმოშობს მატერიალისტურ მსოფლმხედველობას, გამოიწვევს რევოლუციას, არ-

სებული წესწყობილების დანგრევას, მემამულეთა და კაპიტალისტთა ბატონობის დამხობას (და არა საზოგადოების სიკვდილმსობის სოციალიზმსა და კომუნისმს და სწორედ ამიტომ იბრძვის კლასიკური განათლების განმტკიცებისა და შენარჩუნებისათვის).

განათლების მინისტრი ნოროვი თავის წლიურ ანგარიშში 1856 წელს წერდა: „გაბატონებული მიმართულება დაბალ და საშუალო განათლების სასწავლო დაწესებულებებში უნდა იყოს კლასიკური იმისათვის, რომ გონებრივ ნიჭიერებათა განვითარებისას დაეიცვათ ის (გონება. — ს. ს.) მატერიალიზმის გავლენისაგან, რომელიც თავიდანვე კლავს ყოველგვარ კეთილშობილურ მისწრაფებას, აღვიძებს თავმოყვარეობას და პატივმოყვარეობას“. (Ист. инз. деят. М. Н. П., стр. 369).

ამასვე იმეორებს განათლების სამინისტროს 1871 წლის 19 ივნისის ცირკულარი. ამ ცირკულარში ვრცელი ამონაწერია მოყვანილი ვინმე გუსტავ მიულმანის წერილიდან, რომლის აზრს სავსებით იზიარებს მინისტრი და წერს: „იმავე ავტორს კლასიკურ სიძველეთა, ე. ი. საუკეთესო ნაწარმოებთა ორიგინალში შესწავლა, სამართლიანად მიაჩნია უაღრესად კეთილისმყოფელ ზომად ჩვენნი დროის სულ უფრო და უფრო მზარდი მატერიალიზმის წინააღმდეგ“. * (ხაზი ჩვენია.— ს. ს.).

ამრიგად, ნათელია, რომ კლასიკური განათლების თეორია ემყარებოდა გაბატონებული კლასების პოლიტიკურ ინტერესებს, მიზნად ისახავდა არსებული წყობილების განმტკიცებასა და მიმართული იყო მატერიალიზმისა და რევოლუციურ მისწრაფებათა წინააღმდეგ. ამიტომაც, ასე თავგამოდებით იცავდა თვითმპყრობელობა კლასიკური განათლების სისტემას.

მაგრამ კაპიტალიზმის განვითარების იმ დონეს, რომელსაც მან მიაღწია რუსეთში 60-იანი წლებისათვის, სრულებითაც ვერ აკმაყოფილებდა კლასიკური განათლების გზით მომზადებული კადრები. რეალური განათლება უფრო შეესაბამებოდა ეპოქის მოთხოვნილებას, არსებულ ვითარებას. ამიტომაც, ბრძოლამ რეალური სკოლისათვის ფართო საზოგადოებრივ-პედაგოგიური მოძრაობის ხასიათი მიიღო და მაშინდელი საგანმანათლებლო სისტემის ყველა მხარის გადასინჯვა და გადაფასება გამოიწვია.

ამ გაცხოველებულ საზოგადოებრივ-პედაგოგიურ მოძრაობას საქართველოც გამოეხმაურა.

საქართველოს სინამდვილეშიც ორი მიმდინარეობა ებრძოდა

* Царк. КУО, 1872, 76 г. г., стр. 289.



ერთიმეორეს, მაგრამ აღსანიშნავია ის გარემოება, რომ განათლების კლასიკური სისტემას თვალსაჩინო მომხრეები ჩვენში არ ჰყოლია.

ყველა ქართველი თვალსაჩინო საზოგადო მოღვაწე, ქართული პრესა და საერთოდ მთელი მოწინავე ქართველი საზოგადოებრიობა კლასიკური განათლების სისტემის წინააღმდეგ ელაშქრებდა და რეალური საშუალო სკოლისათვის იბრძოდა.

განათლების კლასიკური სისტემის დამცველად მხოლოდ და მხოლოდ მმართველობა გამოდგოდა განათლების საქმის ოფიციალურ ხელმძღვანელთა სახით.

განვიხილოთ, თუ რა მიმართულებით იწლებოდა ეს ბრძოლა ამ ორ მიმდინარეობას შორის და რა ხასიათი მიიღო საზოგადოებრივ-პედაგოგიურმა მოძრაობამ საშუალო განათლების საკითხებზე 60 — 70-იან წლებში.

ამ საკითხში მმართველობის პოზიციის გასარკვევად ჩვენ დაგვიჭირდება კავკასიის სასწავლო ოლქის ხელმძღვანელთა პედაგოგიური შეხედულებების ვაცნობა.

ამ მხრივ აღსანიშნავია სტავროპოლის გიმნაზიის დირექტორი ნევეროვი, რომელიც 1864 წლიდან კავკასიაში სასწავლო საქმის ხელმძღვანელი გახდა და, რომელმაც ჩვენთვის საინტერესო საკითხზე ვრცელი სტატია მოათავსა — „ოტჩენსტვენნიე ზაპისკის“ 1860 წლის დეკემბრის ნომერში.

ეს სტატია საერთოდ შეეხება განათლების სამინისტროს მიერ განსაზღვრულ დაშვებულ საშუალო და დაწყებითი სკოლების წესდების პროექტს და მასში ვრცლად არის განხილული კლასიკური და რეალური განათლების საკითხები.

ნევეროვი ჩვენში განათლების საქმეს ხელმძღვანელობდა 1864-დან 1878 წლამდე. მისი აზრი საშუალო განათლების შესახებ გარკვეულ ინტერესს იწვევს და ზემოდასახელებული მისი სტატიაც, უსათუოდ, მნიშვნელოვანი დოკუმენტია განსაზღვრული საკითხების გასარკვევად.

ნევეროვმა თავის წერილში ასეთი ძირითადი დებულება წამოაყენა: საგიმნაზიო განათლება უნდა იყოს ჰუმანური ანუ კლასიკური და რეალური. ორივე ამ სახის განათლებას თანაბარი უფლება უნდა მიეცეს. ის იზიარებს ვინმე ორბინსკის აზრს, რომ სკოლამ უნდა მოამზადოს ადამიანი ცხოვრებისათვის; ცხოვრების მთავარი ამოცანა კი არის — შრომა; ამიტომ სკოლის მთავარ მოვალეობას შეადგენს — ადამიანი აქციოს შრომის უნარისმქონედ, მისცეს მას საერთო განათლება სპეციალური განათლების გარეშე.

„შრომა, — ავითარებს თავის აზრს ნევეროვი, — შეიძლება გონებრივი და ფიზიკური, ხშირად ორივე ერთად, მაგრამ უპირატესად ეკუთვნის ან ერთს, ან მეორეს. მაშასადამე, სკოლამ უნდა მოამზადოს ადამიანი ან გონებრივი ან ფიზიკური შრომისათვის. ფიზიკური შრომისათვის მომზადება სახალხო სკოლის საქმეა; გონებრივი შრომისათვის კი ადამიანს ამზადებს მაღალი სკოლა — გიმნაზია, პროგიმნაზია; მაღალი განათლება სრულდება სპეციალურით: უნივერსიტეტის ფაკულტეტები, აკადემია, ინსტიტუტი, კორპუსები და სხვ.

გონებრივი მუშაობა თავის მხრივ ორი სახისაა: ის შეეხება ან ადამიანს ან ნივთიერ სამყაროს, მოსამართლის, იურისტის, სასულიერო წოდების პირის, მასწავლებლის, სწავლულის გონებრივი მუშაობის სფერო ადამიანის სულიერი მხარეა — ეს არის ჰუმანური საქმიანობა. ვაჭარი, ფაბრიკანტი, ინჟინერი, სამხედრო პირი გონებრივ მუშაობას ეწევა, მაგრამ უკვე ნივთიერი სამყაროს მიმართ; მათი საქმიანობა რეალურია. როგორც პირველი, ისე მეორე კატეგორიის გონებრივ მუშაობებს წინასწარი საერთო განათლება სჭირდებათ, მაგრამ პირველ მათგანს ჰუმანიტარული განათლება, მეორეს — რეალური. ჰუმანიტარული განათლების სკოლაში უნდა სჭარბობდეს ისეთი მეცნიერებანი, რომელთაც ადამიანის შესწავლა აქვთ საგნად, ე. ი. ფილოლოგიური და ისტორიული მეცნიერებანი. რეალურ განათლების სკოლაში — ნივთიერი ბუნება, ე. ი. მათემატიკა, ფიზიკა, საბუნებისმეტყველო დისციპლინები უნდა ისწავლებოდეს. აქედან, ასკენის ნევეროვი, ორი ტიპის საშუალო განათლების სკოლაა საჭირო — ჰუმანიტარული ან კლასიკური და რეალური. ორივე მათგანი აძლევს საერთო განათლებას, მაგრამ სხვადასხვა სახის სასწავლო დისციპლინების საშუალებით. რადგანაც სასწავლო გეგმაში მრავალი საგნის შეტანა შეუძლებელს გახდის ძირითად საგნების საფუძვლიან შესწავლას, ამიტომ ნევეროვს საჭიროდ მიაჩნია კლასიკურ გიმნაზიაში დიდი დრო დაეთმოს ბერძნულ და ლათინურ ენებს, ხოლო ბუნებისმეტყველება სრულებით ამოღებულ იქნას კურსიდან. რეალურ გიმნაზიაში კი ძველი კლასიკურ ენების ნაცვლად ადგილს უთმობს ბუნებისმეტყველებასა და ქიმიას (სულ 31 საათს). ამასთანავე კლასიკური და რეალურ გიმნაზიების სასწავლო გეგმა ისე უნდა იყოს აგებული, რომ პირველი ოთხი კლასის დამთავრების შემდეგ დაუბრკოლებლივ შეეძლოს მოსწავლეს გადასვლა ერთი ტიპის სასწავლო დაწესებულებიდან მეორეში, რათა ამ გზით თავისუფლად შესძლოს აირჩიოს მოსწავლემ თავისი შემდგომი მუშაობის

ასპარეზი იმისდა მიხედვით, თუ რა ნიქი და მიდრეკილება აჩვენებს მას.



ამრიგად, გიმნაზიის ოთხი კლასის დამთავრებისას, მოსწავლემ უკვე უნდა აირჩიოს თავისი მომავალი სპეციალობა ან ფაქულტეტი, რომელზეც მას სურს შესვლა და ამისდა მიხედვით განაგრძოს სწავლა კლასიკურ ან რეალურ გიმნაზიაში. ამავე მიზნით მას საჭიროდ მიიჩნია რეალური გიმნაზიების ისეთი ქსელი, რომელიც თითოეულ გუბერნიაში აუცილებლად უზრუნველყოფს ერთი რეალური გიმნაზიის არსებობას კლასიკური გიმნაზიის პარალელურად.

ჩ 34. 346
3

შემდეგ პერიოდში ნევეროვმა ეს თავისი სისტემა შეავსო ერთი ახალი დებულებით. თავის მოხსენებაში კავკასიის სასწავლო საქმის ორგანიზაციის შესახებ, რომელიც მან 1865 წელს წარუდგინა მმართველობას, ის მოითხოვს კავკასიისათვის სამი ტიპის საშუალო განათლების სასწავლო დაწესებულებას: სრულ კლასიკურ განათლებას რუსი მოსახლეობისათვის, ნახევრად კლასიკურს ქართველებისა და სომხებისათვის და რეალურს მაჰმადიანებისათვის. ამ დებულებას ის შემდეგი სახით ასაბუთებს: „მუსულმანთათვის მისაწვდომია უპირატესად გონების სფერო და არა სულიერი მხარე და ამიტომ ის თავის განვითარების უმაღლეს საფეხურზედაც არაბული განათლების აყვავების ხანაში, ამუშავებდა მხოლოდ დადებით ცოდნას და არ შეუტანია არაფერი კაცობრიობის სულიერ საუნჯეში... ამასვე ვხედავთ ჩვენ ახლა: ოსმალეთი, ყოველნაირი ცდის მიუხედავად, სესხულობს ევროპიდან მხოლოდ ზოგიერთ ცოდნას და მისი ცივილიზაციის გარეგან ბრწყინვალეობას და არა მის სულიერ საუნჯეს“. იქვე ის აზრიც არის გატარებული, რომ კლასიციზმი ქრისტიანობის ნაყოფია და მუსულმანი მას ვერ შეეგუება და ვერ ჩაწვდება იმ სიღამაზეს, რაც ბერძნულ-ლათინურ მწერლების შემოქმედებაშია მოცემული.

ამრიგად, ნევეროვი ამ საკითხში რასობრივი თეორიისა და რელიგიური თვალსაზრისის პოზიციებზე დგას და ამის მიხედვით სურს გადასწყვიტოს საშუალო განათლების საკითხი.

ეს კიდევ იმასაც ნიშნავს, რომ განათლების ხასიათი და, მასხადამე, მოწაფის მომავალი მუშაობის ასპარეზი რასობრივი და რელიგიური ნიშნებით უნდა განისაზღვროს.

რა თქმა უნდა, ეს ისეთი თეორიაა, რომელზეც არ ღირს შეჩერება; მისი არსი და ბუნება ისედაც ნათელია, მაგრამ ის კი უნდა აღინიშნოს, რომ სინამდვილემ, პრაქტიკამ სულ მალე გააბათილა ეს თეორია. ასე, მაგალითად, 1876 წელს რუსეთის კლასიკურ გიმ-



ნაზიების მოწაფეთა შორის მუსულმანები შეადგენდნენ 0,2%
რეალურ გიმნაზიებში კი 0,04%-ს. ეს ცნობა ნათლად ადასტუ-
რებს, რომ მუსულმანი მოსახლეობა უფრო ეტანებოდა კლასიკურ
გიმნაზიას, ვიდრე რეალურს, მიუხედავად სარწმუნოებისა, ეროვ-
ნებისა და ნევეროვის „თეორიული“ მოსაზრებისა.

საერთოდ ნევეროვის მთელი ზემომოყვანილი მსჯელობა მოკ-
ლებულია ყოველგვარ მეცნიერულ-პედაგოგიურ საფუძველს.

მისი ძირითადი დებულება, რომლითაც მას მხოლოდ კლასი-
კური განათლება აქვს მიჩნეული ჰუმანური აღზრდის საშუალებად,
შემცდარი და არასწორია: არავითარი საფუძველი არ არსებობს
იმისათვის, რომ ჰუმანური აღზრდის თვალსაზრისით კლასიკურ
ენებსა და მწერლობას მიეკუთვნოს პრიორიტეტი ახალ ენებთან,
ახალ მწერლობასთან და მეცნიერულ დისციპლინებთან შედარე-
ბით. რეალური განათლება, თუ ის საერთო განათლების პრინციპ-
ზეა აგებული, ჰუმანურ განათლებას უზრუნველყოფს და ამიტომ
დაპირისპირება ჰუმანური და რეალური განათლებისა, არასწორი
და უსაფუძველია.

შემდეგ ნევეროვს წამოყენებული აქვს ბურჟუაზიულ ქვეყნებ-
ში გავრცელებული სახალხო განათლების ორი სისტემის იდეა:
პირველი სისტემა — დაბალი განათლების სკოლა თავისი ზედნა-
შენი პროფესიული განათლებით ამზადებს ადამიანებს ფიზიკური
შრომისათვის. ეს სისტემა ნევეროვს განკუთვნილი აქვს მასებისათ-
ვის. მეორე სისტემა გულისხმობს საშუალო სკოლას და უმაღ-
ლეს სასწავლებლებს, რაც ბუნებრივად მმართველი წრეებისა და
გაბატონებული კლასებისათვის არის დანიშნული, რათა მათი შვი-
ლებისაგან მომზადდეს ხელმძღვანელი მუშაკები და მაღალი კვა-
ლიფიკაციის სპეციალისტები. ეს ჩვეულებრივი ბურჟუაზიული გა-
ნათლების სისტემის თეორიაა და ნევეროვი ამ შემთხვევაში ამ
თეორიის პროპაგანდისტად გვევლინება.

გონებრივი შრომის სახეების ნევეროვისებური კლასიფიკაცია
ხელოვნურია. არავითარი მეცნიერული საფუძველი ამ კლასიფი-
კაციისათვის არ არსებობს. მართლაც, რა მოსაზრებით აკუთვნებს
ნევეროვი, ვთქვათ, სწავლული ბუნებისმეტყველის მუშაობას ჰუ-
მანურ საქმიანობათა ჯგუფს, როდესაც ამ მეცნიერის მოქმედების
ასპარეზი სწორედ რომ მატერიალური სამყაროა და არა სულიერი.
ანდა, მაგალითად, ჯარისკაცის (რა თქმა უნდა, ნევეროვს მხედვე-
ლობაში ოფიცრობა ჰყავს) შრომა რატომ უნდა მიეკუთვნოს მატე-
რიულურ სამყაროს და არა ადამიანთა შორის მუშაობას.

ნევეროვს გამოაქვს დასკვნა, რომ საშუალო სკოლა ორი ტი-



პისა უნდა არსებობდეს, ერთი მათგანი ადამიანს მოამზადებს ჰუმანიტარულ დარგში სამუშაოდ (კლასიკური ცოდნა), მეორე — ნიუთიერ სამყაროს დარგში (რეალური სკოლა).

ცხადია, რაკი ის მსჯელობა უსაფუძვლოა, საიდანაც ასეთი დასკვნაა მიღებული, თვით დასკვნაც მისი პირადი სურვილების პროდუქტია და არა რაიმე მეცნიერული არგუმენტების შედეგი.

თუმცა ნევეროვი გამოდის კლასიკური განათლების მომხრედ, მაგრამ უნდა აღინიშნოს, რომ მას კლასიციზმის უკიდურეს დამცველებთან შედარებით მაინც საშუალო ხაზი აქვს აღებული იმდენად, რამდენადაც ეს არ უარყოფს რეალურ განათლებას, მოითხოვს რეალური გიმნაზიის უფლებრივად გათანასწორებას კლასიკურ გიმნაზიასთან და რეალური სკოლების ქსელის ფართო გაშლას.

კერძოთ, საქართველოსათვის მან რეალურ გიმნაზიასთან ერთად ნახევრად კლასიკური გიმნაზია მიიჩნია მისაღებად. ამ ხაზს ის პოლომდე იცავდა, მაგრამ უნაყოფოდ, რასაც ქვემოთ დავინახავთ.

ასეთი იყო ნევეროვის შეხედულება ამ საკითხში, იმ ნევეროვისა, რომელიც 14 წლის განმავლობაში ხელმძღვანელობდა განათლების საქმეს კავკასიაში და რომლისაგან ამ მხრივ ბევრი რამ იყო დამოკიდებული.

ბარონ ნიკოლაის, რომელიც კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველი იყო 1853 წლიდან 1860 წლამდე, განსხვავებული პოზიცია ეჭირა ამ საკითხებზე. მისი წერილი საშუალო სკოლის რეფორმის შესახებ გამოქვეყნდა „მოსკოვსკი სბორნიკში“. ამ წერილში ბარონ ნიკოლაი ემხრობა სპეციალური პროფესიული ხასიათის განათლებას.

რეალური სკოლა მას წარმოდგენილი აქვს როგორც პროფესიული სკოლა, საშუალო კვალიფიკაციის სპეციალისტების მოსამზადებლად მეურნეობის სხვადასხვა დარგებისათვის და ასეთი ტიპის რეალური სკოლის გავრცელება კავკასიაში მას მეტად საჭიროდ მიაჩნია. ის კატეგორიულად წინააღმდეგია რეალური სასწავლებლის კლასიკურ გიმნაზიასთან გათანასწორებისა და, მაშასადამე, უმადლეს სასწავლებლებისათვის მოსამზადებელ სასწავლო დაწესებულებად თვლის მხოლოდ კლასიკურ გიმნაზიას; ნიკოლაი მოითხოვს კლასიკური გიმნაზიის სასწავლო გეგმიდან ბუნებისმეტყველების განდევნას და მათემატიკის სწავლების ძლიერ შეზღუდვას. ძველი ენებიდან მოითხოვს მხოლოდ ერთის — ლათინური ენის სწავლებას, რასაც, მისი აზრით, უნდა დაეთმოს უდიდესი ნაწილი სასწავლო საათებისა.



კლასიციზმის დამცველთა შორის გავრცელებული აზრის წინააღმდეგ, ბარონ ნიკოლაი ამ წერილში ცდილობს დაამტკიცოს რეალურ მეცნიერებათა შესწავლა ხელს უწყობს რელიგიურ აღზრდას. ის წერს: „გააცნობთ რა საოცარ წესრიგს ყველაფერში, რაც არსებობს, როცა მიუთითებთ, რომ ყოველ არსს თავისი მიზანი და თავისი არსებობის განსაკუთრებული პირობები აქვს, ეს მოსწავლეებში გაამახვილებს დაკვირვებულობასა და მოსაზრებულობას და, რაც ყველაზე უფრო მნიშვნელოვანია, მათ ასწავლის მოკრძალებით შეიგნონ სიბრძნე, სიდიადე და სათნოება შემოქმედისა“.

რა თქმა უნდა, სულ სხვანაირი იყო ქართველი საზოგადო მოღვაწეების, ქართული ჟურნალ-გაზეთებისა და საზოგადოებრიობის შეხედულებანი ამ საკითხებზე.

კერძოდ, მაშინდელი ქართული ჟურნალ-გაზეთები ერთხმად და გადაჭრით ილაშქრებდნენ კლასიკური განათლების სისტემის წინააღმდეგ და აშკარად უპერდნენ მხარს რეალურ განათლებას. ამ მხრივ, მხოლოდ ჟურნალმა „ცისკარმა“ ვერ გამოიჩინა სრული თანამიმდევრობა. მაგრამ მიუხედავად ამისა „ცისკარიც“ არ არის კლასიციზმის დამცველი.

ჟურნალი „ცისკარი“ პედაგოგიურ საკითხებზე სისტემატურად ათავსებდა წერილებს. მათ შორის ჩვენ ვხვდებით პედაგოგიურ-თეორიულ საკითხებსაც, წერილებს პედაგოგიკის ისტორიიდან, სტატიებს სწავლა-განათლების საქმის მდგომარეობისა და ამოცანების შესახებ ჩვენში და ა. შ.

„ცისკარს“ არ გამოჩენია მხედველობიდან ის ბრძოლა, რომელიც საშუალო განათლების საკითხებზე წარმოებდა მაშინ და ამ თემას რამდენიმე წერილი უძღვნა.

მაგრამ უნდა აღენიშნოთ, რომ ამ წერილებში ზოგჯერ ერთი მეორის საწინააღმდეგო დებულებანია წამოყენებული. ჟურნალი ხშირად მარტოოდენ მაშინდელი საშუალო განათლების ნაკლოვანებათა აღნიშვნით კმაყოფილდება.

ამ პერიოდში „ცისკარში“ მოთავსებული წერილებიდან აღსანიშნავია ჯორჯ ვილიამსის სტატია, რომელიც უშუალოდ მაშინდელ ბრძოლის საგანს — რეალური და კლასიკური განათლების საკითხს ეხება და თავგამოდებით იცავს კლასიკური განათლების სისტემას. ეს სტატია ეკუთვნის საქართველოს სინამდვილიდან შორს მდგომ პიროვნებას და ის არ შეიძლება „ცისკრის“ პედაგოგიურ კრელოს გამომხატველად მივიჩნიოთ.



სამაგიეროდ, სხვა წერილებში „ცისკარი“ გარკვევით გმობს მეცნიერულ შინდელ გიმნაზიებში გაბატონებულ აღზრდის სისტემას, რეალურ განათლებას, აყენებს მოწინავე პედაგოგიურ იდეებს და ეწევა ამ იდეების პროპაგანდას.

ასე, მაგალითად, „ცისკარის“ 1867 წლის № 2-ში მოთავსებული ქრ. მამაცაშვილის წერილი სწავლების ამოცანად სახავს ბუნების კანონებისა და მოვლენების შესწავლას და, მამასადამე, მოსწავლე ახალგაზრდობის მეცნიერული ცოდნით შეიარაღებას. მთელი სტატია ამ დებულების დამტკიცებისადმი მიძღვნილი. მამაცაშვილი წერს: „თუ მიწის შემქმნავებელს უნდა, რომ რიგიანად მოსავალი მოსდიოდეს ყოველთვის, არ ეკარგებოდეს ბევრი დრო და შრომა ტყუილად არ შერჩეს ხოლმე, უნდა იცოდეს ბუნების ყოველივე კანონები და მოვლინებები განვითარებითა, ესე იგი ამას შესწავლილი უნდა ქონდეს ყოველივე მეცნიერება, რომელიც კი იკვლევენ და ისწავლიან ბუნებას“.

ამჟამად, რომ აქ უკვე რეალურ განათლებაზეა ლაპარაკი და არა კლასიკურზე.

„ცისკარის“ 1863 წლის აგვისტოს ნომერში მოთავსებულია ჯვარელის წერილი, რომელშიც სხვათა შორის, ნათქვამია: „როცა თორმეტი წლის შეიქმნება ან მეტის, მაშინ საწყალ ბავშვს მშობლები მისცემს სადმე ღემნაზიაში ანდა შკოლაში სასწავლებლად. იქ თუ როგორც ასწავლიან ყმაწვილებს ყველას კარგად მოგვხსენებათ: ღირს მხოლოდ თქვენს შვილებს უნახოთ ყურები და ხელის თითები. გასაკვირალია, რამ გაუზარდა იმ რიგად ან ყურები, ან თითები...??“

ამ წერილში უკვე გიმნაზიაში გამეფებული რეჟიმის კრიტიკაა მოცემული.

ამრიგად „ცისკარი“ ერთ-ერთი ის ქართული პერიოდული ორგანოა, რომელიც გმობს მაშინდელი საგიმნაზიო განათლების სისტემას, სკოლაში გაბატონებულ რეჟიმს და აყენებს ბუნების მეცნიერებათა შესწავლის აუცილებლობას, ე. ი. სწავლების ახალ შინაარსს და, მამასადამე, სწავლებას ახალ სისტემას.

მოწინავე პედაგოგიური იდეებისათვის გაცილებით უფრო მედგარ ბრძოლას აწარმოებდა ი. ჭავჭავაძის „ივერია“.

„ივერია“ წარომადგენდა საქართველოს ეკონომიური და კულტურული აღორძინებისათვის მეტბრძოლ ორგანოს. ის განათლების საკითხებშიც პროგრესულ ხაზს ატარებდა და თანამიმდევრობით იბრძოდა საღი პედაგოგიური თეორიების გავრცელებისა და დანერგვისათვის.



ამ ორგანოს ხელმძღვანელი და სტულისჩამდგმელი ი. მჭედველი შეურიგებლად ებრძოდა ძველი სკოლის ფორმალიზმს, სქოლასტიკას, დოგმატიზმს და ცალმხრიობას, ცხოვრებისაგან მოწყვეტილ და მეცნიერული ცოდნისაგან გამოფიტულ განათლებას.

აქედან, ცხადია, რომ „ივერია“ აუცილებლად კლასიკური განათლების წინააღმდეგი უნდა ყოფილიყო, რადგანაც სწორედ პირველ რიგში კლასიკური გიმნაზია წარმოადგენდა ფორმალურ-სქოლასტიკური განათლების სკოლას.

მიუხედავად ამისა, „ივერიაში“ ჩვენთვის საინტერესო პერიოდში თითქმის უყურადღებოდ დასტოვა საშუალო სკოლის განათლების ხასიათის საკითხი და მის შესახებ ასე თუ ისე მნიშვნელოვანი სტატია მხოლოდ 1881 წელს გამოაქვეყნა.

მართალია, „ივერიაში“ გიმნაზიის საკითხებს მანამდეც უძღვნა არა ერთი და ორი მიმოხილვა, მაგრამ ისინი უმთავრესად შეეხებოდან ქართული ენის სწავლების მდგომარეობას და არა საგიმნაზიო განათლების საერთო მიმართულებას.

მიუხედავად ამისა „ივერიაში“ მოთავსებული ცალკეული შენიშვნები, 1881 წლის № 1-ში გამოქვეყნებული გ. თუმანიშვილის წერილი საკმარის საბუთს წარმოადგენს იმის გამოსარკვევად, თუ რა ხაზს ატარებდა საერთოდ „ივერია“ საშუალო განათლების დარგში.

1879 წ. იანვრის №-ში „ივერია“ წერდა: „ხალხის სწავლისა და განათლების საქმე ჩვენში ამ უკანასკნელ დრომდე იმაზე იყო მიმდგარი, რომ მთავრობა მარტო საშუალო სასწავლებელთათვის ზრუნავდა, მხოლოდ და მხოლოდ მათს, ასე თუ ისე, გავრცელებას ცდილობდა. საშუალო სასწავლებელი მარტო შეძლებულთათვის არის მისაღწევი, ე. ი. თავად-აზნაურობისათვის და მოქალაქობისათვის. ამის გამო მთავრობის მზრუნველობა განათლების შესახებ დღეს აქობამდე მარტო წოდებთა განათლების მზრუნველობას მოასწავებდა და სხვა არაფერს“.

სრულიად სწორი და სამართლიანი დახასიებებაა ცარიზმის პოლიტიკისა, მამინდელი საშუალო სკოლის, მისი არსისა და დანიშნულებისა. აქედან ისიც ჩანს, რომ „ივერია“ უკმაყოფილოა იმით, რომ თვითმპყრობელობა არ ზრუნავს სახალხო განათლებაზე, სოფლის სკოლებზე და მხოლოდ თავადაზნაურობისათვის მიუზღვრია ყურადღება და ისიც „ასე თუ ისე“. ეს „ასე თუ ისე“ უბრალო სიტყვები კი არაა, არამედ ღრმააზროვანი კრიტიკაა, რაც ასე უნდა გავიგოთ: საშუალო სკოლა ხომ უფარგისია და უმსგავსო, მაგრამ ისიც მიუწვდომელია ხალხისათვის, მასებისათვის, გლეხებისათვის.



იმავე წლის „ივერიის“ V—VI ნომერში დაბეჭდილი იაქვენივე წიგნის შინაური მიმოხილვა არკვევს კლასიკურ გიმნაზიაში ველთა სიმცირის მიზეზებს და ამ მიზეზთა შორის ასახელებს: „ჯერ თვითონ პროგრამა გიმნაზიისა აიღეთ თვისის ლათინურით და ბერძნულთ, რომელიც იმოდენა ხერხს აყრიან ყმაწვილს, როგორც წყლის ნაყვა ან ნაცრის ქექა“. ი. ჭავჭავაძე ნათლად აღნიშნავს, რომ მოწაფეთა და შშობელთა დამოკიდებულება ძველი ენებისადმი უარყოფითია, რადგანაც მათი სწავლება უნაყოფოა, უმიზნოა, უაზრო და უშინაარსო ისე, როგორც წყლის ნაყვა ან ნაცრის ქექა. აბსოლუტურად სწორია ეს შეფასება, ვერც შშობელი და ვერც მოწაფე ვერავითარ მიზანსა და აზრს ვერ ხედავდნენ ძველი ენების შესწავლაში. მათ კარგად იცოდნენ, რომ 10—12 წლის მანძილზე წვალებით შეძენილი ლათინური და ბერძნული გრამატიკის ცოდნა ახალგაზრდებს არსად და არაფერში არ დასჭირდებოდათ, არ გამოადგებოდათ. სწორედ ეს იყო ერთ-ერთი უმთავრესი მიზეზი, რომ კლასიკურ გიმნაზიებიდან მოსწავლეთა განთავსება დიდი იყო. ამას ჩვენ ქვემოთ კონკრეტულ მასალაზე დავინახავთ. ამრიგად, ამ ორიოდ წინადადებით ი. ჭავჭავაძემ უაღრესად პრინციპული საკითხი დააყენა და გვიჩვენა ამ საკითხის მთელი სიღრმე და სიგანე.

„ივერიის“ 1881 წ. I და IV ნომერებში მოთავსებული სტატია, რომელიც ცნობილ პუბლიცისტს გ. თუმანიშვილს ეკუთვნის, სხვა საკითხებთან ერთად დაწვრილებით იხილავს კლასიკური და რეალური გიმნაზიების საკითხს, განსაკუთრებით ტოლსტოის პოლიტიკას ამ დარგში. გ. თუმანიშვილი ეხება საშუალო განათლების მდგომარეობას ტოლსტოის ბატონობის პერიოდში და შესანიშნავ ანალიზს უკეთებს მას. გ. თუმანიშვილი ამ წერილში ამჟღავნებს განათლების საქმის მაშინდელი ვითარების ღრმა და საფუძვლიან ცოდნასა და როგორც მახვილგონიერი დამკვირვებელი ზედმიწევნით ზუსტ შეფასებას აძლევს მთელ იმ პოლიტიკას, რასაც ცარიზმი ტოლსტოის მეშვეობით ატარებდა. ავტორი წერს: „ტოლსტომ რუსეთის ახალგაზრდობას გაუძენლა განათლების მიღება: სახალხო სკოლები თავად ცოტა იყო და რაც იყო, ასიც იჩაგრებოდა სოფლის მღვდლისა და ურიადნიკისაგან: გიმნაზიებში ლათინურმა და ბერძნულმა ენამ უფრო მეტი ადგილი დაიჭირეს, ვიდრე თვით რუსულმა, ან სხვა უმთავრესმა საგანმა. ვინც არ გაიკვებდა თავს მომკვდარ და დამარხულ ენის სიტყვებით, იმას ნება არ ეძლეოდა უნივერსიტეტში შესულიყო. რეალურ სასწავლებელში ისეთი პროგრამა იყო დადგენილი, რომ იმათ შეგირ-



დებს თუ არ საინჟინერო, ტექნოლოგიური და სხვა სპეციალურ სასწავლებელში, სხვაგან არსად იღებდნენ და ამასთანავე მოხერხებული, რომ ამ სპეციალურ აკადემიებში და ინსტიტუტებში ათი რეალისტიდან ძლიერ ერთი, ორი მიიღებოდა, დანარჩენი კი რჩებოდა უსაქმოდ“ (ივ. 1881 წ. № 1, გვ. 130). საერთოდ კი, ასკენის გ. თუმანიშვილი, „ტოლსტოიმ ისე მომართა სწავლის საქმე, რომ ყველას ეგონებოდა განათლებისათვის კი არა, გასულელებისათვის არის გამართული სასწავლებელიო... სასწავლებლები ასულელებდნენ ყმაწვილკაცობას ზნეობითაც და სულითაც და ასე დამახინჯებულს ისტუმრებდნენ ცხოვრებაში“. („ივერია“, 1881 წ. № 4, გვ. 63).

ზედმიწევნით სწორად არის დახასიათებული ტოლსტოის რეაქციული პოლიტიკა, მის მიერ შექმნილი გიმნაზიის სახე, რეალური სასწავლებლას მოჩვენებითი და ფაქტიური მდგომარეობა და სწავლების შინაარსი. სრულიად ზუსტადაა აღნიშნული, რომ ტოლსტოის მიერ შექმნილი სქოლასტიკური სკოლა განათლებას კი არ იძლეოდა, არამედ ყმაწვილებს ასულელებდა და ამახინჯებდა გონებრივადაც და ზნეობრივადაც.

ტოლსტოის პოლიტიკის ეს შეფასება, ეს აბსოლუტურად სწორი კრიტიკა დახვესებული სკოლისა და საერთოდ განათლების მამინდელი სისტემისა, ნათლად გვიჩვენებს როგორც გ. თუმანიშვილის, ისე „ივერიის“ დამოკიდებულებას ტოლსტოის პოლიტიკისადმი საერთოდ და კლასიკური და რეალური განათლებისადმი — კერძოდ.

რას უპირისპირებდა ი. ჭავჭავაძე და მისი „ივერია“ კლასიკურ გიმნაზიას?

ილ. ჭავჭავაძე იბრძოდა რა ძველი სკოლის წინააღმდეგ, ფორმალური და სქოლასტიკური განათლების წინააღმდეგ, აყენებდა იდეას ახალი სკოლისას, რომელიც აღზრდიდა ყოველმხრივ განვითარებულ ადამიანს, შეაიარაღებდა მას მეცნიერული ცოდნით, მაღალი ზნეობით, მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების უნარით და სხვა თვისებებით, რაც ესოდენ უცხო და უჩვეულო იყო მამინდელი განათლების სისტემისათვის.

ამიტომ ჩვენ საფუძვლიანად შეგვიძლია აღვნიშნოთ, რომ ი. ჭავჭავაძე არის ერთ-ერთი მოწინავე მებრძოლი ძველი კლასიკური განათლების წინააღმდეგ, დახვესებული განათლების სისტემისა და ცარიზმის საგანმანათლებლო პოლიტიკის წინააღ-



დებ და თავგამოდებული დამცველი მეცნიერული ცოდნის საფუძვლებზე ველზე აგებული ახალი განათლების სისტემისა.

იმ წერილებიდან, რომლებსაც ვხვდებით ჩვენ მაშინდელ ქართულ ჟურნალ-გაზეთებში საშუალო განათლების საკითხებზე, მეტისმეტად საინტერესოა და საყურადღებო „კრებულში“ (1871 წ. № 2—3) მოთავსებული ნ. სკანდელის (ნ. ნიკოლაძის) სტატია „ახალგაზრდობის აღზრდა“. ნ. ნიკოლაძემ, ლიბერალური ბურჟუაზიის თვალსაჩინო წარმომადგენელმა, ცნობილმა პუბლიცისტმა და საზოგადო მოღვაწემ, XIX საუკუნის მეორე ნახევრის მოწინავე ახალთაობის ერთ-ერთმა ხელმძღვანელმა, პედაგოგიურ საკითხებშიც გამოიჩინა თავი, როგორც ამ დარგის მცოდნემ და ამ სფეროში მოწინავე იდეებისათვის მებრძოლმა ადამიანმა.

აღზრდის მიზანი, რაც ძირითად ამოსავალ საფუძველს წარმოადგენს ყოველი პედაგოგიური თეორიისა და საგანმანათლებლო პოლიტიკისა, რაზეც დამოკიდებულია ყოველგვარი პედაგოგიური სისტემა მთელი თავისი შინაარსითა და მეთოდებით, ნ. ნიკოლაძეს შემდეგნაირად აქვს განსაზღვრული: „ახალგაზრდობის აღზრდას ყველაზე უფრო ის უნდა ჰქონდეს მხედველობაში, რომ აღზრდილ ყმაწვილს ხეირიანად ესმოდეს რა ბუნება არტყია იმას გარშემო, რა საზოგადოება, რით და როგორ შეიძლება ამ ბუნებით სარგებლობა და ამ საზოგადოების გაუყუთესება. ამას გარდა, აღზრდა იმას ამ შრომისათვის საკმაო ღონისძიებას, მოხერხებას და ცოდნას უნდა აძლევდეს“ (გვ. 193).

აღზრდის მიზნის ამ განსაზღვრით ნ. ნიკოლაძე სავსებით ემიჯნება კლასიკური განათლების თეორიას და პრაქტიკას. ამ განმარტების მიხედვით, აღზრდის მიზანია ისეთი თაობის მომზადება, რომელსაც ცოდნაც ექნება და შეძლებაც საზოგადოებრივი ყოფიერების გარდასაქმნელად, გასაუკეთესებლად. აქედან ცხადია, რომ აღზრდის მიზნის, და მასთანადავ, შინაარსის მეთოდები საზოგადოებრივი ცხოვრებიდან არის აღმოცენებული და ამ საზოგადოების ინტერესებს ექვემდებარება. ცოდნა, რაც აღზრდის პროცესში უნდა მიეცეს ახალგაზრდობას, ბუნებისა და ამ საზოგადოების კანონზომიერებათა შესწავლაში მდგომარეობს, რათა ამ ცოდნით შეიარაღებულმა ადამიანმა დაიმორჩილოს ბუნება, გაბატონდეს მასზე და გამოიყენოს ბუნების რესურსები და საზოგადოების კანონზომიერებათა ცოდნა ამავე საზოგადოების გასაუკეთესებლად. მაგრამ ნიკოლაძეს კარგად ესმის, რომ მართა ცოდნა არ არის საკმარისი. ცოდნასთან ერთად საჭიროა ამ ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების უნარი. აქ ცოდნა — პრაქტიკა — შრომასთან



არის დაკავშირებული და მოცემულია ცნობილი დღევანდელი ცოდნა — ცხოვრებისათვის. ამრიგად, ამ განსაზღვრაში თეორიისა და პრაქტიკის ურთიერთობის საკითხიც არის წამოყენებული და თავისი დროისდამიჯნული სწორად გადაწყვეტილი.

ყოველივე ამით ნ. ნიკოლაძემ სავსებით სწორად განსაზღვრა აღზრდის მიზანი როგორც საზოგადოებრივა ცხოვრებიდან გამომდინარე და საზოგადოების გარდაქმნის ამოცანებისადმი დაქვემდებარებული. მან სწორად განსაზღვრა აღზრდის შინაარსი (უფრო სწორად განათლების შინაარსი), როგორც ობიექტურად არსებული სინამდვილის, მატერიალური სამყაროს ბუნებისა და საზოგადოების შესწავლა, ე. ი. ნამდვილი მეცნიერული ცოდნის დაუფლება; ასევე სწორად დაუკავშირა მან ეს ცოდნა შრომას, პრაქტიკას და თუმცა მკრთალად, მაგრამ აუცილებლად მახვლელონივრულად აღნიშნა ის ხარვეზი, რაც ცოდნასა და შრომას, სასკოლო აღზრდასა და ცხოვრებას შორის არსებობდა. აქედან ნათლად ჩანს, რომ ნ. ნიკოლაძე სავსებით რეალური განათლების მხარეზე დგას და ებრძვის იმ კლასიკურ განათლებას, რომელიც აღზრდის მიზანს საზოგადოებრივ ცხოვრებასა და საზოგადოებრივ ამოცანებს სწყვეტდა, ბუნებისა და თანამედროვე საზოგადოების შესწავლას უარყოფდა და თეორიას და პრაქტიკას ერთი მეორეს ამორებდა. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ნ. ნიკოლაძის მიერ მოცემული აღზრდის მიზნის განსაზღვრა უნაკლო არაა და, რაც მთავარია, არსებითად ის ლიბერალურ-ბურჟუაზიული ხასიათის განმარტებაა.

ნ. ნიკოლაძეს მხედველობიდან „გამორჩენილი“ აქვს ის გარემოება, რომ საზოგადოება კლასებად არის დაყოფილი, თითოეულ კლასს თავისი კლასობრივი ინტერესები აქვს და საერთო საზოგადოებრივი ამოცანები კლასობრიობის გარეშე არ არსებობს.

ამ აღზრდის საბოლოო მიზანდასახულებიდან გამომდინარე, ის გიმნაზიის ამოცანებს შემდეგნაირად განსაზღვრავს: გიმნაზია „ერთი მხრივ საბოლოო აღზრდას უნდა აძლევდეს ამ ყმაწვილებს, რომელნიც პირდაპირ გიმნაზიიდან ცხოვრების ასპარეზზე გადადიან და მოსამზადებელ აღზრდას უნდა აძლევდეს იმით, რომელნიც უმადლეს სწავლების მიღებას აპირებენ“. აქ სრულიად სამართლიანად არის მითითებული, რომ გიმნაზიაში კურსდამთავრებული ყმაწვილები ყველანი როდი აგრძელებენ სწავლას უმადლეს სასწავლებელში, არამედ უშუალოდ ცხოვრებაში ებმებიან და პრაქტიკულ საქმიანობას ეწევიან. ამიტომ გიმნაზიის ამოცანა ისეთა ყმაწვილკაცობა მოამზდოს, რომელიც უმადლეს სკოლაში შესძლებს სწავლის გაგრძელებას და ცხოვრებაშიაც პრაქტიკულ საქ-

მიანობას. ორივე შემთხვევაში, ამბობს ნ. ნიკოლაძე, აუცილებელია ბუნებისა და ცხოვრების ცოდნა; პრაქტიკაც ამას მოითხოვს და უმაღლესი სასწავლებელიც. ის წერს: „სახელმწიფოს ისეთი კაცები სჭირია, რომელთაც პატიოსანი და შეურყეველი ხასიათი ჰქონდეთ, გახსნილი, ნათელი და მოხერხებული გონება და გონების შრომას შეჩვეულა თავი და ხელები. ამ მიზანს ისეთი აღზრდის სისტემა სჭირია, რომელიც ნათლად და გონიერად გააცნობდეს კაცს მის საზოგადოებას და ბუნებას“ (გვ. 208).

მის მიერ წამოყენებულ დებულებათა დასამტკიცებლად ნიკოლაძემ თავისი დროის საზოგადოებრივი ცხოვრებიდან აღებული ფაქტები გამოიყენა. ის ასახელებს 1866 და 1870 წლის ომების მაგალითს და აღნიშნავს, რომ ამ ომებმა ნათელსყვეს, რომ იმარჯვებს ის, ვისაც მეტი ცოდნა და მომზადება აქვს. „დღეს, როდესაც ჯარი იძულებულია ოცდაოთხი საათის განმავლობაში უშველებელი რყინის ხიდი გამართოს... როცა ათიათასობით საჭიროა ქამიკოსი და ტექნიკები — თოფ-იარაღის, წამლის, მასალების მოსამზადებლად და სხვა და სხვა, ამნაირ მდგომარეობაში ლათინური და ბერძნული გრამატიკა უვარგისი და უძლურია“.

მას მოჰყავს საგულისხმო მაგალითი, რომელსაც თავის დროზე მთელი ევროპის ყურადღება მიუქცევია: „ერთი ბერძნული ვნის პროფესორი ჩაერიცხათ ჯარში, ეს პროფესორი იმდენად უვარგისი გამოდგა ჯარისათვის, რომ ჯარის ცხენებს მიუყენეს მწყემსად“. „რანაირად დასცინოდა მაშინ ლიტერატურა თეთრთმიან მწყემსს, რომელიც ბერძნულად უჯავრდებოდა ცხენებს და ლათინური ლექსებით მიყავდა ისინი წყლის სასმელად“.

ამავე წერილში ნიკოლაძე იხილავს კატკოვისა და მის მოწინააღმდეგეთა ბრძოლის ისტორიას და ამ მიმართულებას შემდეგნაირად ახასიათებს: „კლასიკურ და რეალურ გიმნაზიებს შორის „უშველებელი“ განსხვავება არის. გაზეთების ყურადღება მიექცა 1863 წელს, როდესაც მმართველობამ მოინდომა გიმნაზიების წესდების შეცვლა. კლასიკური განათლების დამცველად გამოვიდა „მოსკოვსკიე ვედომოსტი“—კატკოვი, რეალურის კი—„გოლოსია“.

„ეს გაზეთი („მოსკ. ვედომოსტი“) მუდამ იმას ამბობდა, რომ ახლანდელი არეულობა და აყალმაყალი (მხედველობაშია პოლონეთის აჯანყება — ს. ს.) სულ ბუნების მეცნიერების საქმეაო, ბუნების მეცნიერება უხვთობას და მთავრობის უარყოფას ასწავლისო; ცუდია, როცა ყმაწვილი სჯას და თავისი ჭკუით მოქმედებას ეჩვევაო, და თუ ჩვენ, რუსეთს, ამ უსიამოვნო სენის მოშორება გვინდა, აუცილებლად ისე უნდა მივმართოთ სასწავლებლის საქ-



მეს, რომ შიგ ყმაწვილს არც დრო და არც შეძლება სჯისა და თავის კუთაზე სიარულისა, რომ ის შეეჩვიოს რომელმაც იმის კუთას მარტო მოძრაობა მისცეს და არც ცუდი და არც კარგი ნაყოფი არ დაუტოვოს შრომისათვის შრომას გარდა". — „მამ — ამბობდა უფალი კატკოვი — ვასაც ჩვენი ქვეყნის სიკეთე სურს, ის კლასიკური სისტემის მომხრე უნდა იყოს; ვინც კი რეალურ სისტემას უღებდა, ის მამულის და სახელმწიფოს მოლაღატე და მტერია“.

როგორც ვხედავთ, ნ. ნიკოლაძეს სრულიად სამართლიანად შეუნიშნავს მაშინვე, რომ კატკოვს პოლიტიკური მოტივები ამოძრავებდა კლასიციზმის დაცვაში და არა პედაგოგიურ-მეცნიერული მოსაზრებები. ნიკოლაძეს ისიც სწორად აქვს აღნიშნული ამ წერილში, რომ კატკოვის სისტემის მიზანია აზროვნების უნარი დაუკარგოს ყმაწვილკაცობას, წაართვას მას გონება და თვითმოქმედების უნარი და გადააქციოს ისეთ ცოცხალ მანქანად, რომელიც მონა-მორჩილი იქნება არსებული წყობილებისა და ზუსტად შესრულებს ბატონთა და მპრძანებელთა სურვილს. ეს აზრი კიდევ უფრო მკაფიოდ აქვს გამოთქმული მას, პროფტექნიკური განათლების კატკოვისებური სისტემის განხილვის დროს: „ამ სისტემას, — წერს ნიკოლაძე, — რასაკვირველია ის შედეგი ექნება, რომ გონება გაუხსნელ და ბრმად აღზრდილ კაცებს სხვადასხვა ხელობას ასწავლიან და ისევ უბრალო, ბრმა აღმსრულებლებად, მაშინათ გახდიან“. (ხაზი ჩვენია. — ს. ს.).

„კატკოვისათვის პასუხის გაცემა, — განაგრძობს ნიკოლაძე, — მაშინდელ პირობებში ძნელი იყო, უშიშარი საქმე არ იყო და ამიტომ ვინ გასცემდა ხმას. მას მხოლოდ ერთი მოწინააღმდეგე გამოუჩნდა, ეს იყო „გოლოს“.

ახირებული დაცვა იყო ეს დაცვა, მაგრამ როგორც „ალია, იმისთანა ფლავია“. იმ კაცს, რომელიც ამბობდა, რომ ქიმიისა და მექანიკის სწავლა სახელმწიფოს საძირკველს უნგრევსო, „გოლოსმა“ დაუწყო დამტკიცება, რომ რობესპიერი სან ეუსტი, დემულენი და თითქმის სხვა ყველა გამოჩენილი რევოლუციონერი, რომელნიც ასეთი გაცდებით შეეტყენნ საფრანგეთის მმართველობას და დასცეს ის, — ეს რევოლუციონერები ლათინურ და ბერძნულ წიგნებზე იყვნენ აღზრდილნი. მათი რესპუბლიკის სურვილი, მათი გრძნობა პლუტარხის და ციცერონის თხზულებების კითხვამ დაბადაო“. რა თქმა უნდა, ეს მოსაზრება „გოლოსის“ სახელით აქ მოტანილი, მარტო „გოლოსს“ არ ეკუთვნოდა: ამ აზრს მეფე ნიკოლოზ პირველი იზიარებდა და 50-იან წლებში სწორედ



ასეთი შეხედულება იყო გაბატონებული მმართველ წრეებში. ეს განსაკვირველია, სრულიად უსაფუძვლო შეხედულება „გოლოს“ განუმეორებია 60-იან წლებში, როგორც ამას ნიკოლაძე გვაუწყებს.

როგორც გარკვევით ჩანს, ნიკოლაძე არც „გოლოს“ უჭერს მხარს და არც „მოსკოვსკიე ვედომოსტს“ — ორივე შეხედულება მას შემცდარად მიაჩნია.

„ცხოვრებაში „მოსკ. ვედომოსტის“ აზრმა გაიმარჯვა“ — განაგრძობს ნიკოლაძე, — მაგრამ ამავე ცხოვრებამ ნათელყო, რომ ეს აზრიც შემცდარი და უმართებულო იყო. ამის შესახებ კატკოვიც აღაპარაკდა და მმართველობაცო და უკვე შექმნილია კომისია ამ სისტემის გადასასინჯავადო. ნიკოლაძე იმედს გამოსთქვამს, რომ კომისია სწორედ გადასჯრის საკითხს.

აქ უკვე ნ. ნიკოლაძემ დიდი შეცდომა დაუშვა. არც კატკოვსა და არც მმართველობას აზრად არ მოსვლია არსებული სისტემის გარდაქმნა-გაუმჯობესება. პირიქით 70—71 წ.წ. პერიოდში კომისიები და მმართველი ორგანოები ამუშავებდნენ რეაქციულ ღონისძიებათა სისტემას 1864 წლის წესდების შესაცვლელად, კლასიკური განათლების არარაობამდე დასაყვანად და 60-იანი წლების ყველა მონაპოვართა სალიკვიდაციოდ. ეს ღონისძიებები მუშავდებოდა და ტარდებოდა ცხოვრებაში სწორედ იმ დროს, როდესაც ნიკოლაძის ეს წერილი დაიწერა და ნიკოლაძემ კი არსი ამ ღონისძიებათა, მათი ნამდვილი აზრი და მიზანი ვერ გაიგო, ყოველ შემთხვევაში არ აღნიშნა მინც. მან იმედიც კი დაამყარა ტოლსტოის კომისიაზე, რომელმაც 1871—1872 წ.წ. რეაქციული პროექტი დაამუშავა.

ასეთია ხვედრი ლიბერალური მოაზროვნისა, რომელიც იმედებს ამყარებდა ცარიზმზე და ფიქრობდა, რომ ცარიზმი დღეს თუ არა ხვალ მინც ჩაატარებს რეფორმებს, გააუკეთესებს და გარდაქმნის ცხოვრებას და ა. შ.

მიუხედავად ყოველივე ამისა, ნ. ნიკოლაძის სახით ჩვენ საქმე გვაქვს მოწინავე პედაგოგიური იდეებებისათვის მებრძოლ პიროვნებასთან, რომელმაც ქართულ ქურნალ-გაზეთებში ყველაზე უფრო მკაფიოდ გააშუქა კლასიციზმისა და რეალიზმის ნამდვილი არსი და ბუნება, სწორად ასახა ის ბრძოლა, რომელიც ამ ორ მიმდინარეობას შორის წარმოებდა 60-იან წლებში, დასახა საშუალო სკოლის განვითარების ერთადერთი

მართებულნი გზა მაშინდელ პირობებასათვის და წამოაყენა მთელი რიგი უაღრესად პრაქტიკული პედაგოგიური პრინციპები. მართლაც ის შუა გზაზე შეჩერდა, უადგილო ადგილას დასვა წერტილი, ოპტიმიზმი გამოიჩინა ტოლსტოის მიმართ, მაგრამ ის დონეც, სადამდეც ნიკოლაძე ავიდა, საკმაოდ მაღალია და ბრწყინვალე, რაც მას აუცილებლად საპატიო ადგილს მოუპოვებს საქართველოს პედაგოგიკის ისტორიაში.

სახელოვან ქართველ პედაგოგს, პუბლიცისტსა და საზოგადო მოღვაწეს ი. გოგებაშვილს, რა თქმა უნდა, არ გამოორჩენია მხედველობიდან „ჭიდილი რეალისტებასა და კლასიკებისა“ და მან თავის სიტყვაში, რომელიც წარმოსთქვა სააზნაურო სკოლის საზოგადოების წლიურ კრებაზე 1893 წლის 30 აპრილს, აღნიშნა: „მოგეხსენებათ, რომ საზოგადო სწავლა ორგავარია: კლასიკური და რეალური. რომელს მათგანს უნდა მივცეთ უპირატესობა?.. რას ასწავლის კლასიკური გიმნაზია, ჩვენ ეს ყველამ კარგად ვიცით. ნაგლეჯები ბერძნული და ლათინური გრამატიკებასა, ძველი ენების კანკლედობანი და უღველილებანი — აი მთავარი ავლადიდება პროგიმნაზიის მოწაფის გონებისა. სიტყვებით, ფრაზებით, გრამატიკების ფორმებით არის, უმეტეს ნაწილად, გამოტენალი მათი თავი... ზურგი უნდა შეეკეციოთ ყალბ ცოდნას, ფორმულების შეპირებას და შეუდგეთ შეძენას ნამდვილის, ჭეშმარიტის ცოდნასა. ხოლო ამგვარ ცოდნას იძლევა ეგრედწოდებული რეალური სისტემა განათლებისა. ამ სისტემას ყველა უპირატესობა აქვს კლასიკური სისტემის წინაშე“... * ეს ამონაწერი რომ არ გავაგრძელოთ, იხედაც ნათელია, რომ ი. გოგებაშვილი სასტიკი მოწინააღმდეგეა განათლების კლასიკური სისტემისა და მთლიანად განათლების რეალურ სისტემას იცავს.

საკითხის სისრულისათვის საჭიროდ ვთვლით, გაკვრიოთ მაინც აღვნიშნოთ, თუ როგორი იყო საზოგადოების იმ ფენის დამოკიდებულება კლასიკური განათლებისადმი, ვისთვისაც კლასიკური გიმნაზია იყო დანიშნული. მასალები ამ საკითხის გასარკვევად ძლიერ მცირე მოგვეპოვება; შემდეგი კვლევა-ძიება, ალბათ, მრავალ საგულისხმო ფაქტს გამოამჟღავნებს; მაგრამ ის მასალებიც კი, რაც ჩვენ ხელთ არის, უფლებას გვაძლევს დავასკვნათ, რომ მშობლებისა და მოწაფეობის დამოკიდებულება განათლების კლა-

* ი. გოგებაშვილი, რჩეული პედაგოგიური და პუბლიცისტური ნაწერები 1910 წ. ტ. 1, გვ. 278—89.



სიკუბრი სისტემისადმი უარყოფითი იყო; ასეთი ტიპის სასწავლო დაწესებულება მათ მიერ მიჩნეულია როგორც ტანჯვა-წამებულ კერა, რაც აუცილებლად უნდა გაეგლო ყველას, ვისაც საზოგადოებრივ ასპარეზზე გამოსვლა სურდა, თანამდებობა და ჩინი აინტერესებდა. ყველა ამ სანუკვარ იდეალთა მისაღწევად არსებობდა ერთადერთი გზა კლასიკური განათლების სახით. ეს გზა კი ნარ-ეკლიანი იყო და ამ ნარ-ეკალს ლათინური და ბერძნული ენები წარმოადგენდა. თუ ვისთვის ან რისთვის იყო მოგონილი ასეთი საწამებელი სკოლა,—გაუგებარი და უცნობი რჩებოდა მოწაფეთა და მათც მშობლებისათვის; ეს კიდევ უფრო აძლიერებდა აღმფოთებას, რაც ზოგჯერ სკოლიდან გაქცევაში გამოიხატებოდა და ზოგჯერაც მოსწავლეთა არეულობას იწვევდა.

მაშინ, როდესაც 1864 წ. წესდების პროექტის განხილვა წარმოებდა, მრავალმა მშობელმა წარადგინა თავისი მოსაზრებანი ამ საკითხზე: ეს წერილები, როგორც წესი, მუდამ კლასიკური განათლების წინააღმდეგ იყო მიმართული; აი, მაგალითად, რას წერდა ერთ-ერთი მშობელი: „მოგვეცით ჩვენ რაიმე საბერძნეთისა და რომის ცხოვრებიდან თარგმანში ან საქმიან მეცნიერულ სტატიებში წასაკითხად, ჩვენ მათ სიამოვნებით წავიკითხავთ. ხოლო ამისათვის ძველი ენების შესწავლა, გვაპატიეთ, უდროობის გამო არ შეგვიძლია.“

რაც შეეხება ჩვენს ბავშვებს, ლათინური მათ მხოლოდ იმაში ემსახურება, რომ ისინი ყოველ შემთხვევაში კვირაში ორჯერ უსადილოდ რჩებიან, რაც ძლიერ ვნებს მათ ჯანმრთელობას. თუ გინდათ თქვენ ისინი განავითაროთ, მაშინ მიეცით ბავშვებს ისეთი ცოდნა, რომელსაც უფრო თხოულობს თანამედროვე ცხოვრება და მეცნიერება. მათი სახით ჩვენ გვინდა ვხედავდეთ არა ბერძნებს და რომაელებს, არამედ განათლებულ ევროპელებს და რუსებს. ჩვენ არ გვინდა მათგან გამოვიყვანოთ რაღაც ხელოსნები, მაგრამ არც ის გვინდა, რომ ისინი ბავშვობიდანვე ემზადებოდნენ სპეციალისტებად ისეთ მეცნიერებაში, რომელიც არც ჩვენ და არც მათ გულს არ აინტერესებს“.

1850 წელს, როდესაც თბილისში კომერციული გიმნაზია გაიხსნა, ამ გიმნაზიაში კლასიკური გიმნაზიიდან მრავალი მოწაფე გადავიდა. რა უნდა ყოფილიყო ამ გადასვლის მიზეზი? სხვა არაფერი, თუ არა რეალური განათლების უპირატესობის შეგნება საზოგადოების მიერ.

ბარონი ნიკოლაი თავის წერილში, რომელსაც ზემოთ შევეხეთ, პირდაპირ მიუთითებდა, რომ აქაური მოსახლეობა მტრულად

ეკიდებოდა ლათინური ენის სწავლას. ის წერდა: „ლათინურ ენის აქ უცქერიან არა მარტო მტრულად, არამედ ველურადაც“.

თბილისის კლასიკური გიმნაზიის დირექტორი სასწავლო ობ-
ქის მზრუნველობისადმი წარდგენილ წლიურ ანგარიშში (1872 წ.) ამ საკითხს დიდ ადგილს უთმობდა. ანგარიშიდან ნათლად ჩანს, თუ რაოდენ გამწვავებული ყოფილა მაშინ მშობლებსა და მოსწავლეების დამოკიდებულება სკოლის ხელმძღვანელობასთან და მასწავლებლებთან საერთოდ და ამ ურთიერთობის გამწვავების ერთ-ერთი მთავარი მიზეზი, ეელიხოვსკის აზრით, კლასიკური ენების სწავლება უნდა ყოფილიყო. ეელიხოვსკი წერს, რომ კლასიკური განათლების კრიტიკა, რაც ეურნალ-გაზეთებში იწერება მშობლების მეშვეობით მოწაფეთა ყურამდე აღწევს და მათ გიმნაზიის წინააღმდეგ ამხედრებს. ეელიხოვსკის მშობელთა სპეციალურა კრებაც კი მოუწვევია, სადაც მისი ცნობით ექვსასამდე კაცი დაესწრო და ამ კრებაზე პირდაპირ დაუყენებია საკითხი: თუ არ მოგწონთ კლასიკური სისტემა განათლებისა, რათ აძლევთ თქვენს ბავშვებს კლასიკურ გიმნაზიაში და თუ შემოგყვანიათ აქ თქვენი ბავშვები, მაშინ ამ სკოლისადმი პატივი და სიყვარული უნდა მთააგონოთ მათო.

1868 წლის ბოლოს თბილისის კლასიკური გიმნაზიის VII კლასის მოწაფეებს არეულობაც კი მოუწყვიათ და შეურაცყოფა მიუყენებიათ ეელიხოვსკისათვის; თუ რამდენად იყო დაკავშირებული ეს შემთხვევა ლათინური და ბერძნული ენების სწავლების საკითხებთან, მასალებში არაფერია ნათქვამი, მაგრამ ხსენებული საანგარიშო მოხსენება უფლებას გვაძლევს ვიფიქროთ, რომ ამ არეულობის მიზეზთა შორის ძველი ენების სწავლებას უკანასკნელი ადგილი არ უნდა სჭეროდა.

1874 წ. ქ. თბილისში გაიხსნა პროგიმნაზია (შემდეგში II გიმნაზიად გადაკეთებული); ამ გიმნაზიის გახსნის აღსანიშნავ საზეიმო სხდომაზე გიმნაზიის დირექტორმა ლილოვმა თავის სიტყვაში, სხვათა შორის, განაცხადა: „რატომ შეგყავთ თქვენ ბავშვი გიმნაზიაში, როდესაც თქვენ მასზე ესოდენ უკუღმართი შეხედულება გაქვთ, როდესაც თქვენ მას მტრულად ეპყრობით“.

საკმაოდ ნათელია, რომ იმ დროს მმართველობამაც კარგად იცოდა მშობელთა მტრული დამოკიდებულება კლასიკური განათლებისადმი, მაგრამ ანგარიშს კი არ უწევდა ამ ფაქტს.

უნდა აღვნიშნოთ ის გარემოება, რომ ქართულმა საზოგადოებრივმა აზრმა საგიმნაზიო განათლების შესახებ თავისი გამოხატულება მხატვრულ ლიტერატურაშიაც ჰპოვა. თუ რას წარმოადგენ-



და კლასიკური განათლების სისტემა, რა შედეგებს იძლეოდა ის, როგორი იყო დამოკიდებულება ამ სისტემისადმი მოწაფეებს და საერთოდ საზოგადოებრიობის მხრივ, ეს საუცხოოდ აქვს ახლები გ. წერეთელს თავის რომანში „პირველი ნაბიჯი“.

ამ რომანის მთავარი გმირი ერემია წარბა, ქუთაისის კლასიკურ გამნაზიაში სწავლობდა სწორედ 70-იანი წლების დასაწყისში. ერემია ერთ-ერთი ნიჭიერი და ბეჯითი მოწაფე იყო. კარგად სწავლობდა, კარგად ითვისებდა გაკვეთილებს და პირველ მოწაფედ ითვლებოდა მიუხედავად იმისა, რომ მას მის ამხანაგებთან ერთად ძლიერ ცუდი საყოფაცხოვრებო პირობები ჰქონდა.

ერემიამ მალე აიცრუა გული სწავლაზე, ხელი მიყო ქეიფს და გარყვნილ ცხოვრებას, საბოლოოდ ბოროტმოქმედების გზას დაადგა, საზოგადოებისათვის მავნე პიროვნებად იქცა.

რამ დააყენა ერემია ბოროტების ამ გზაზე? როგორც ამას გ. წერეთელი სამართლიანად გვისურათხატებს, ერემიას ცხოვრების გზის აბნევაში კლასიკურმა განათლების სისტემამ ვადაწყვეტილი როლი ითამაშა. აი, რას წერს ამის შესახებ გ. წერეთელი: „ერთი მრავალთაგანი მსხვერპლი ამგვარის სწავლებისა შეიქმნა ერემიაც. ეს ქორფა გონების მოწაფე ცდილობდა შერიგებოდა ახალ წესს; იყიდა ბერძნული და ლათინური გრამატიკები და მისდგა გაუგებარი სიტყვების ზეპირებას. კლასში ყურთასმენად იყო ის ვადაწყვეტილი... თითქოს სჯეროდა გაკვეთილები გავიგეო; მაგრამ, როცა სწავლა გაუთავდებოდა, შინ დაბრუნდებოდა და სადილის უკან ამოიღებდა თავის ლათინურ გრამატიკას, უნდოდა დაეწყო მეორე დღის გაკვეთილის შესწავლა, მაშინ რწმუნდებოდა, რომ რაც მასწავლებელს კლასში ელაპარაკნა, იმის არაფერი ახსოვდა. მეტი რა ღონე ჰქონდა, მოყვებოდა უაზრო ზეპირებას ლათინურის უღვლილებისა და კანკლედობისას. ამ ჰაპანწყვეტაში რაც უფრო დრო გადიოდა ისე უფრო ეკარგებოდა სწავლების ხალისი ერემიას. ბოლოს Sum. fui. esse-ს ზეპირებამ გონება დაუბნელა, ნერვები აუშალა და გააბრაზა. ყმაწვილი სრულებით გამოიცვალა, უწინდელი მშვიდობიანი სახის გამომეტყველება გაუქრა. შესძულდა მასწავლებლები, შესძულდა თვით დირექტორი და მისი მოსამსახურეები... ..მას შესძულდა თვით გამნაზიაც, იქ სიარული არაფრად ებიტნავებოდა...“

ამავე გარემოებაში ჩავარდა მომეტებული ქართველი შეგირდობა.*

* გ. წერეთელი, პირველი ნაბიჯი. თბ. სახელგამი, 1936 წ., გვ. 10 7—108.



ამის შემდეგ ერემიამ დაიწყო დუქნებში სიარული და ქვეყნის კი ფულს მოითხოვდა და რადგანაც მას ფული არ ჰქონდა, ამხანაგებთან ერთად ქურდობას მიჰყო ხელი.

გ. წერეთელმა თავის რომანში მკვეთრად ასახა მაშინდელი კლასიკური გიმნაზიის სახე, რომელმაც მრავალი ახალგაზრდა იმსხვერპლა და დააყენა ბოროტების გზაზე.

განათლების კლასიკური სისტემის მსხვერპლთა ტიპურ წარმომადგენელს ერემია წარბა წარმოადგენს.

ამრიგად, როგორც ზემოთხედილი მასალებიდან ჩანს, ბრძოლა რეალური განათლებისათვის საქართველოს სინამდვილეშიაც ფართოდ გაიმალა.

მთელი მოწინავე ქართველი საზოგადოებრიობა, პრესა, მშობლები და მოსწავლეები მედგრად ილაშქრებდნენ განათლების კლასიკური სისტემის წინააღმდეგ და მოითხოვდნენ განათლების ახალ სისტემის შემოღებას.

მოუხედავად ამისა, საქართველოში, ისე, როგორც რუსეთში, კლასიკური განათლების სისტემა გაბატონდა. 60—70-იანი წლების განმავლობაში მტკიცედ დამკვიდრდა და მნიშვნელოვნად განმტკიცდა ეგრედწოდებული გრამატიკული კლასიციზმის ის სახე, რომელიც კატკოვისა და ლეონტიევის „პედაგოგიური სიბრძნის“ და ტოლსტოის ქანდარმული საგანმანათლებლო პოლიტიკის ნაყოფს წარმოადგენდა.

თ ა ვ ი II

საშუალო სასწავლებელთა ქსელი, მოსწავლეთა კონფინგენცი და ორგანიზაციული საქითხაპი

1. ქსელი. პირველი სკოლა, დაარსებული ცარიზმის მიერ ამიერკავკასიაში, იყო თბილისის კეთილშობილთა ორკლასიანი სასწავლებელი, რომელიც 1804 წელს გაიხსნა. თბილისის კეთილშობილთა ორკლასიანი სასწავლებელი 1820-იან წლებში გადაკეთდა კეთილშობილთა ექვსკლასიან სასწავლებლად, ხოლო 1830 წელს კი — გიმნაზიად.

ეს იყო ერთადერთი გიმნაზია საქართველოში და საერთოდ ამიერკავკასიაში მთელი XIX საუკუნის პირველი ნახევრის განმავლობაში. მეორე გიმნაზია გაიხსნა მხოლოდ 1850 წელს ქ. ქუთაისში.



ამრიგად, 60-იანი წლების დასაწყისისათვის საქართველოში არსებობდა სულ ორი სახელმწიფო საშუალო სკოლა ვაჟთათვის თბილისისა და ქუთაისის გიმნაზიები. 60—70-იანი წლების განმავლობაში გაიხსნა სამი სასწავლო დაწესებულება: თბილისის რეალური გიმნაზია (შემდგომი რეალურ სასწავლებლად გადაკეთებული), თბილისის პროგიმნაზია და ქუთაისის პროგიმნაზია.

70-იანი წლების დასასრულისათვის საერთო განათლებას ვაჟთა საშუალო სკოლების ქსელი განისაზღვრებოდა: სამი გიმნაზიით, ორი პროგიმნაზიით და ერთი რეალური სასწავლებლით (თბილისის I და II გიმნაზია, ქუთაისის გიმნაზია, თბილისის რეალური სასწავლებელი, თბილისისა და ქუთაისის პროგიმნაზიები).

ეს იყო მთელი ის ქსელი, რომელსაც უნდა უზრუნველყო ქვეყნის მოთხოვნილება საშუალო განათლებას დარგში.

კავკასიის სასწავლო ოლქს რუსეთის სხვა სასწავლო ოლქებს შორის მე-9 ადგილი ეჭირა საშუალო სკოლების ქსელის მხრივ (სულ 12 სასწავლო ოლქი არსებობდა).

სახელმწიფო სასწავლო დაწესებულებათა გარდა საქართველოში (ქ. თბილისში) კერძო სასწავლებლებიც იყო გახსნილი.

1. მონასტირცევისა და ტერ-აკოფოვის გიმნაზია, დაარსებული ქ. თბილისში 1858 წლიდან. თავიდან ეს სასწავლებელი სამკლასიანი იყო და მიზნად ისახავდა მოსწავლეთა მომზადებას გიმნაზიებში შესასვლელად. ეს სასწავლო დაწესებულება 1866 წელს გადაკეთებულ იქნა გიმნაზიად, კლასიკური და რეალური კლასებით. ფაქტიურად ტერ-აკოფოვისა და მონასტირცევის გიმნაზია სრულკომპლექტიანი არ ყოფილა მთელ იმ პერიოდში, რომელსაც ჩვენ ვიხილავთ და 1879 წლისათვის მასში ჯერ კიდევ მხოლოდ პროგიმნაზიას კლასები არსებობდა.

2. მანდენოვის პროგიმნაზია არსებობდა ქ. თბილისში 1875 წლიდან. ეს პროგიმნაზია 1879 წლისათვის ოთხი კლასისაგან შედგებოდა.

3. მელიქ-ბეგლაროვის რეალური სასწავლებელი არსებობდა ქ. თბილისში 1876 წლიდან.

საქართველოს სხვა ქალაქებში კერძო გიმნაზიებს, პროგიმნაზიებს და რეალურ სასწავლებლებს ვერ ვხვდებით.

კერძო სასწავლებელთა ქსელი განკუთვნილი იყო ბურჟუაზიული კლასებისათვის და ამ ქსელით სარგებლობა შეეძლოთ მხოლოდ დიდი შეძლების პირებს, რადგანაც სასწავლო გადასახადი 5—6-ჯერ აღემატებოდა ასეთივე ტიპის სახელმწიფო სასწავლებლებში არსებულ ნორმებს.

ქალაქის თვითმმართველობებს და საზოგადოებრივ ორგანიზაციებს მთელს კავკასიაში არც ერთი საერთო სასწავლებელი არ ჰქონიათ.

2. კონტინგენტი. კავკასიის სასწავლო ოლქის 1853 წლის დებულების § 33 ითვალისწინებდა თავისუფალი მდგომარეობის ყველა ბავშვის მიღებას გიმნაზიებში. ამ დრომდე გამნაზიებში მიიღებოდა მხოლოდ თავად-აზნაურთა, მელიქთა, ბეგთა, მთიულ ტომების მამასახლისთა და მეფის დამსახურებულ მოხელეთა ბავშვები.

ამრიგად, 1853 წლის დებულება გიმნაზიაში შესვლის უფლებას ანაუკებს თავისუფალი მდგომარეობის პირებსაც, რომელნიც ასეთ უფლებას ამ დრომდე მოკლებულნი იყვნენ.

თავისთავად ცხადია, რომ ყმა გლეხობას, როგორც არათავისუფალ წოდებას, უფლება არ ჰქონდა გიმნაზიაში მიებარებინა ბავშვები.

1864 წლის წესდებამ ეს უფლება კიდევ უფრო გააფართოვა და ამ წესდების § 23-ში ნათქვამია: „გიმნაზიებში და პროგიმნაზიებში მიიღებიან ყოველგვარი მდგომარეობის ბავშვები, განურჩევლად წოდებისა და სარწმუნოებისა“.

რა თქმა უნდა, ეს მოვლენა უსათუოდ ფრიად მნიშვნელოვანია რუსეთის საგიმნაზიო განათლების ისტორიაში. თუ წინა მხოლოდ წარჩინებულ წოდებათა წარმომადგენლებს ჰქონდათ მინიჭებული საშუალო და, მამასადამე უმაღლესი განათლების მიღების უფლება, ახლა უკვე კანონი ნებას რთავდა ყველას, განურჩევლად სოციალური მდგომარეობისა და სარწმუნოებისა, მიეღო საშუალო განათლება.

ამიერიდან არ არსებობდა წოდებრივი შეზღუდვა გიმნაზიებში შემსვლელთათვის და კანონმდებლობით გიმნაზიის კარები დახსული, არ ყოფილა თვით არათავისუფალ გლეხებისათვისაც კი.

ამ სახით, თვითმპყრობელობამ ნაბიჯი გადადგა კარჩაკეტილი წოდებრივი სკოლის კლასობრივი სკოლით შესაცვლელად. ეს კი უსათუოდ დადებით მოვლენას წარმოადგენდა არა მარტო იმ კლასებისათვის, რომელნიც პრაქტიკულად იყენებდნენ ამ ახალ ვითარებას, არამედ ამათთვისაც, ვინც ვერ სარგებლობდა საშუალო სკოლით. „ჩვენ სრულიადაც იმის თქმა არ გვინდა, რომ წოდებრივი სკოლის კლასობრივი სკოლით შეცვლისა და ამ უკანასკნელის გაუმჯობესების საკითხი უმნიშვნელო და სულ ერთი იყო იმ კლასისათვის, რომელნიც ვერ სარგებლობენ და არც შეუძლიათ ისარგებლონ საშუალო სკოლით: პირიქით, მათთვისაც ეს საკითხი



სულერთი როდია, ვინაიდან წოდებრიობა ცხოვრებაშიაც, სკოლაშიცა და შიაც მათ მიძიმე ლოდად აწევს, რადგანაც წოდებრივი სკოლები შეცვლა კლასობრივით — ეს არის მხოლოდ ერთ-ერთი რგოლი რუსეთის საერთო და ყოველმხრივი ევროპიზაციის პროცესისა.*

ამრიგად, 50—60-იანი წლების განმავლობაში გადაიდგა პირველი ნაბიჯები წოდებრივი საშუალო სკოლის კლასობრივი საშუალო სკოლით შესაცვლელად, მაგრამ მიუხედავად ამისა, გიმნაზია მაინც წოდებრივ სკოლად დარჩა.

თვითმპყრობელობამ მიიღო ყველა ზომა, რათა წესდების ეს „დემოკრატიული“ პუნქტი არააობამდე დაეყვანა და შეენარჩუნებინა გიმნაზია, როგორც პრივილეგირებული წოდების — თავდაზნაურობის სკოლა და ჩამოეცილებინა მისგან ყველა სხვა წოდება.

ერთ-ერთ მთავარ ღონისძიებას ამ მიმართულებით, როგორც ამას ქვემოთ დავანახავთ, სწავლების კურსის გახანგრძლივება წარმოადგენს.

არანაკლებ მნიშვნელოვანი ზომა იყო ამ მიზნის მისაღწევად სასწავლო გადასახადის შემოღება.

იმ დროს, როდესაც მხოლოდ წარჩინებული წოდების ბავშვებს ღებულობდნენ გიმნაზიაში, სასწავლო გადასახადი არ არსებობდა. სასწავლო გადასახადი ჩვენში მხოლოდ 1848—1853 წლების განმავლობაში იქნა შემოღებული ე. ი. იმავე დებულებით, რა დებულებითაც თავისუფალი მდგომარეობის ბავშვები დაუშვეს გიმნაზიაში.

სასწავლო გადასახადი სწორედ ამ თავისუფალი მდგომარეობის ბავშვების წინააღმდეგ იყო მიმართული, რადგანაც თავდაზნაურობა და მოხელეთა ბავშვები თავისუფლდებოდნენ გადასახადისაგან, როგორც პანსიონერები; პანსიონის აღსაზრდელებს სასწავლო გადასახადის გადახდა არ ეკისრებოდათ; პანსიონში კი მხოლოდ თავდაზნაურობა და მოხელეთა შვილები მიიღებოდა.

სასწავლო გადასახადი რომ სწორედ ამ თავისუფალი მდგომარეობის პირების წინააღმდეგ იყო მიმართული და წარმოადგენდა დაბრკოლებას მათთვის გიმნაზიაში შესვლის დროს, ამას შრავალი ფაქტი ადასტურებს. ასე, მაგალითად, იმპერატორმა ნიკოლოზ I-მა 1845 წელს წინადადება მისცა განათლების სამინისტროს გაედიდებინა სასწავლო გადასახადი, რათა ამით შეეზღუდა რაზნოჩინელების გიმნაზიაში შესვლის შესაძლებლობა. მაშინდელმა

* ლენინი — თხ. სრ. კრებული, III რუს. გამოცემა, ტ. II, გვ. 284.



განათლების მინისტრმა უვაროვმა მიზანშეწონილად არ მიაჩნდა ამ ზომის გამოყენება იმ პერიოდში და ითხოვა ამ ღონისძიების ხუთი წლით გადადების ნებართვა. იმპერატორი დაეთანხმა მინისტრს და შემდეგი დაავალა: „მოისაზრეთ, ხომ არ არის რაიმე საშუალება, რომ გაძნელებს უაზნოთა გიმნაზიაში მიღება“.

ეს ფაქტი ნათლად მოწმობს, რომ სასწავლო გადასახადი თავიდანვე წარმოადგენდა საშუალებას „რაზნოჩინცების“ წინააღმდეგ. სასწავლო გადასახადის გადახდა, სწავლებასთან დაკავშირებულ სხვა ხარჯებთან ერთად აუცილებლად მძიმე ტვირთი იყო საზოგადოების არაშეძლებული ფენებისათვის; ამ ტვირთის ატანა შეეძლო მხოლოდ შეძლებულებს, საზოგადოების მაღალი ფენის წარმომადგენლებს და ამიტომაც, სასწავლო გადასახადი წარმოადგენდა საშუალებას, რომლითაც თვითმპყრობელობა ცდილობდა გიმნაზიის კარები დაეხშო ნაკლებად შეძლებული ფენის წარმომადგენელთათვის და ამ გზით მოეხდინა გიმნაზიის კონტინგენტის გაცხრილვა ქონებრივი მდგომარეობის მიხედვით.

ამას ადასტურებს თვით სინამდვილეც: ასე, მაგალითად, 1870 წელს სახსრებზე უქონლობის გამო ქუთაისის გიმნაზიაში სწავლას თავი დაანება 34 მოსწავლემ, ამავე გიმნაზიიდან 33 მოსწავლეს გაირიცხა 1872 წელს სასწავლო ქირის გადაუხდელობის გამო, და ასე ყოველწლიურად (იხ. ცენტრ. არქივი, ფონდი 107, სერ. ბ. საქ. 465, გვ. 346).

ნევეროვი თავის 1867 წლის საანგარიშო მოხსენებაში პირდაპირ აღნიშნავს: „სასწავლო გადასახადის გადიდება თბილისისა და ქუთაისის გიმნაზიებში და ამ გადასახადის შემოღებამ ამიერკავკასიის ზოგიერთ უფრო მრავალრიცხოვან სასწავლებლებში ბუნებრივად გამოიწვია გარედან მოსიარულე მოსწავლეთა რიცხვის შემცირება ამ სასწავლებლებში.“ * „მეორე ღონისძიება, რომელიც არანაკლებ ჭმედით, მაგრამ ნაკლებ შესამჩნევ საშუალებას წარმოადგენდა მოსწავლეთა სიმრავლისაგან გიმნაზიების დასაცავად — ეს იყო გიმნაზიის გადაკეთებასთან ერთად სწავლის ქირის გადიდება. ახლა, ქირის გადიდების გამო, გიმნაზიაში შემსვლელნი, ასე ვთქვათ, თვითონვე დაზარისხდებიან გაცილებით უფრო მკაცრად.“ **

ეს სიტყვები, რომლებიც ქუთაისის გიმნაზიის დირექტორს ეკუთვნის, მთელ სიცხადით გვიჩვენებს სასწავლო გადასახადის წამდვილ აზრსა და მნიშვნელობას ცარიზმის პირობებში.

* ИРГО 1868 № 33. 24.

** ИРГО 1869 № 33. 26.



ასევე დამაბრკოლებელ საშუალებას წარმოადგენდა გიმნაზიებში შემსვლელთათვის 1871 წლის წესდებით დაწესებული მეცნიერებათა ლები გამოცდები.

მოსამზადებელ კლასში შემსვლელ ბავშვებს უნდა ჩაებარებინათ მისაღები გამოცდები რუსულ ენაში, ანგარიშში და საღვთო სჯულში ელემენტარული მომზადების ფარგლებში. ხოლო პირველ კლასში შემსვლელს კი მოეთხოვებოდა რუსული წერა-კითხვისა და რუსული ენის კარგად ცოდნა, ანგარიშში და საღვთო სჯულში საკმაოდ დიდი მომზადება და ამასთანავე ძველი სლავური ენის ცოდნაც.

რა თქმა უნდა, ეს მოთხოვნილება გიმნაზიაში შემსვლელთა მიმართ, განსაკუთრებით ამიერკავკასიის პირობებში, აუცილებლად მოითხოვდა სკოლაში შესვლამდე სისტემატურ მეცადინეობას საკმაოდ ხანგრძლივი დროის განმავლობაში, მასწავლებლის ხელმძღვანელობითა და, მაშასადამე, საგრძნობ ხარჯებს. ასეთი ხარჯების გაწევა არ შეეძლო საზოგადოების დიდ უმრავლესობას.

ამ მიზეზის გამო ბავშვები სკოლის გარეთ ყოველწლიურად დიდი რაოდენობით რჩებოდნენ. ასე, მაგალითად, საქართველოს ყველა გიმნაზიაში, რეალურ სასწავლებელში და პროგიმნაზიებში 1879 წ. 851 თხოვნა შევიდა ჩარიცხვის შესახებ. სკოლაში ჩაირიცხა 489 ბავშვი; უარი ეთქვა ჩარიცხვაზე 422-ს; მათ შორის 306 ბავშვი სკოლის გარეთ დარჩა იმის გამო, რომ ვერ ჩააბარა მისაღები გამოცდები.

1880 წელს მისაღები გამოცდები ვერ ჩააბარა და ამის გამო კავკასიის ყველა გიმნაზიის გარეშე დარჩა 173 ბავშვი; პროგიმნაზიებში — 166; რეალურ სასწავლებლებში — 184; ყველა ტიპის სკოლებში მისაღებ გამოცდებზე ჩაიჭრა — 523 ბავშვი, რაც გამოცდებზე დაშვებულთა 30%-ს უდრის.

ეს ფაქტიური მასალა სავსებით ადასტურებს, რომ მისაღები გამოცდები წარმოადგენდა დამბრკოლებას გიმნაზიებში შემსვლელთათვის და მიმართული იყო ნაკლები შეძლების პირთა ბავშვების წინააღმდეგ.

ამრიგად, მაღალი სასწავლო გადასახადი, სწავლების კურსის გახანგრძლივება და მისაღები გამოცდების დაწესება წარმოადგენდნენ იმ საშუალებებს, რომელთაც თვითმპყრობელობა იყენებდა წესდების იმ მუხლის გასაბათილებლად, რომელიც ყველა წოდების ბავშვს ანიჭებდა გიმნაზიაში შესვლის უფლებას.

ოფიციალური დოკუმენტები არც ფარავენ მოვლენათა ამ მხა-



რეს. პირიქით, განათლების სამინისტროს წერილები, ცირკულარები და განკარგულებანი აშკარად ლაპარაკობენ იმ შეზღუდვებზე და დამაბრკოლებელ ღონისძიებათა შესახებ, რომელთა დანიშნულებაც იყო გიმნაზიდან ცარიზმისათვის სოციალურად მიუღებელი ელემენტების ჩამოცილება.

ასე, მაგ., 1871 წლის წესდების განმარტებით ბარათში სხვათა შორის ნათქვამია: „გიმნაზიაში მიღება უფრო ადვილი შეიქნა, ვიდრე სამაზრო სასწავლებელში, რამაც უეჭველად ხელი შეუწყო გიმნაზიის დაბალი კლასების ისეთი მოსწავლეებით გადატვირთვას, რომლებსაც უფრო შეეფერებოდათ სამაზრო სასწავლებლებში სწავლა“.

ამიტომ, ვკითხულობთ განმარტებით ბარათში, აუცილებელია გაიზარდოს მოთხოვნილება ცოდნის მხრივ გიმნაზიაში შემსვლელთა მიმართ, რათა გიმნაზიაში შესვლა უფრო ძნელი გახდეს, ვიდრე სამაზრო სკოლაში.

1887 წ. დელიანოვმა დახურა გიმნაზიებთან მოსამზადებელი კლასი და ეს ღონისძიება მან გაატარა „გიმნაზიიდან ისეთი მოსწავლეების ჩამოშორების მიზნით, რომლებსაც მათი მშობლების პირობების გამო არ უნდა გამოეჩინათ მისწრაფება საშუალო გიმნაზიური განათლების მისაღებად“.

მომხდომი წლებში დელიანოვმა სახელი გაითქვა თავისი ცნობილი ცირკულარით „მზარეულთა და მეეტლეთა შვილების შესახებ“, რომლითაც დაბალი პროფესიის მქონე პირთა ბავშვები გიმნაზიაში სასწავლებლად არ დაიშვებოდნენ.

ამრიგად, თვითმპყრობელობა მიმართავდა სხვადასხვა ხასიათის პირდაპირ თუ არაპირდაპირ საშუალებებს, რათა გიმნაზიისათვის ჩამოეშორებინა საზოგადოების დაბალი ფენების წარმომადგენლები და საერთოდ ის პირები, რომლებიც „მათი მშობლების მდგომარეობისა და საშუალებათა მიხედვით“ მიუღებელი იყვნენ ცარიზმისათვის.

ეს ზომები თავის მიზანს, რა თქმა უნდა, აღწევდა. ქუთაისის გიმნაზიაში თავად-აზნაურთა ბავშვები შეადგენდნენ:

1871 წ. 529 მოსწავლიდან 429-ს ანუ 81%-ს,

1873 წ. 502 მოსწავლიდან 382-ს ანუ 76%-ს.

საერთოდ, კავკასიაში გიმნაზიისა და პროგიმნაზიების მოსწავლეთა შორის 1879 წელს თავდაზნაურობა შეადგენდა 60,8%-ს, 1893 წელს — 59,6%; მთელს რუსეთში 1876 წელს ყველა კლასიკური სასწავლებლის მოსწავლეთა 49,8% — თავდაზნაურობა იყო.

თუ გავითვალისწინებთ, რომ თავდაზნაურობა ამ პერიოდში



მთელი რუსეთის მოსახლეობის მხოლოდ 1,3%-ს უდრიდა, ცხადია, გახდებოდა, თუ რაოდენ შეუსაბამო იყო მოსწავლეთა რაოდენობა მოსახლეობის რაოდენობასთან შეფარდებით.

სოფლის მოსახლეობა (თავადაზნაურობისა და სასულიერო პირების გამოკლებით) — მოსახლეობის საერთო რაოდენობის 81% შეადგენდა. რუსეთის კლასიკურ გიმნაზიებში კი, მათი ხვედრითი წონა განისაზღვრებოდა 1871 წ. 1,1%-ით, 1873 წ. 1,2%-ით, ხოლო 1876 წ. — 1,5%-ით.

კავკასიის გიმნაზიებში სოფლის მოსახლეობის ბავშვები შეადგენდნენ 1879 წ. 4,8%-ს, ხოლო 1893 წელს 2,6%-ს.

ეს მაჩვენებლები აქ მხოლოდ იმის დასადასტურებლად აღვნიშნეთ, რომ ნათელგვეყო დებულება: თუმცა გიმნაზიის წესდება, 1864 წლიდან გიმნაზიაში შესვლის უფლებას განურჩევლად წოდებისა, ყველას ანიჭებდა, მაგრამ პრაქტიკულად თვითმპყრობელობის მიერ ზემოჩამოთვლილ ღონისძიებათა შედეგად გიმნაზია წინანდებურად თავადაზნაურობის სკოლად, პოლიტიკურად გაბატონებული კლასის სკოლად დარჩა. ამ სკოლაში აგრეთვე იღებდნენ მეფის მსხვილ მოხელეთა, ვაჭარ-მრეწველთა და მემამულე გლეხთა შვილებს.

საზოგადოების დანარჩენი ფენებისათვის: გლეხობისათვის, ხელოსნებისათვის, დაბალი თანამდებობის პირებისათვის, წვრილი ვაჭრებისათვის და სხვა მათი თანაბარი მდგომარეობის ადამიანთა ბავშვებისათვის გიმნაზიის კარები დახშული იყო ისევე, როგორც წინააღმდეგ.

საკითხავია, თუ თვითმპყრობელობას განზრახული არ ჰქონდა დაეშვა გიმნაზიებში ყველა წოდების ბავშვები, მაშინ რატომ არ აკრძალა მან ზოგიერთი წოდების წარმომადგენლების დაშვება გიმნაზიებში თვით წესდებითვე.

ნუთუ არ შეიძლებოდა საკითხის უბრალოდ გადაჭრა ახალი კანონის გამოცემით, რომელიც პირდაპირ აუკრძალავდა საზოგადოების გარკვეულ ფენებს გიმნაზიაში შესვლას?

საქართველოსა და კავკასიისათვის ამ კითხვაზე პასუხის გაცემა სულ ადვილია: კავკასიის სასწავლო ოლქს თავისი დებულება ჰქონდა 1853 წლამდე. ეს დებულება ითვალისწინებდა ადგილობრივ ვითარებას და ამისდამიხედვით 1848 წლიდან თბილისის გიმნაზიაში მხოლოდ თავადაზნაურობის შვილებს ღებულობდნენ. ქუთაისის გიმნაზიაში კი თავისუფალი მდგომარეობის ბავშვებსაც. (თბილისში თავისუფალი მდგომარეობის პირთათვის კომერციული გიმნაზია იყო მიჩნეული).



1853 წლიდან კი საქართველოსა და კავკასიაში თანდათანობით დაკანონდა რუსეთის სასწავლებელთა დებულება და ამიერიდან საქართველოსა და რუსეთის გიმნაზიებში მიღების პირობები ერთნაირი იყო.

რაც შეეხება რუსეთს, აქ ეს საკითხი დაკავშირებულია იმ რეფორმებთან, რომლებიც სამოციან წლებში ტარდებოდა საერთოდ და სახალხო განათლების დარგში — კერძოდ.

მართალია ისიც, რომ 70-იანი წლების რეაქციამ მრავალი რამ დაასამარა, რაც 60-იან წლებში იქნა მოპოვებული, მაგრამ ამ მონაპოვართაგან ზოგიერთი რამ მაინც დარჩა და მათ შორის გიმნაზიებში ყველა წოდების ბავშვთა მიღების უფლებაც.

შეუძლებელი იყო ამ მონაპოვარზე აშკარად უარის თქმა. ასეთ პირობებში ცარიზმს ის-ღა დარჩენოდა ფორმალურად ეს უფლება ძალაში დაეტოვებინა, ფაქტიურად კი არაარობამდე დაეყვანა. ცარიზმი ასეც მოიქცა.

რა თქმა უნდა, გიმნაზიებიდან და პროგიმნაზიებიდან მოსწავლეთა განთესვას და ჩამოშორებას არა მარტო მიღების პირობები, სასწავლო გადასახადი და სწავლების ხანგრძლიობა უწყობდა ხელს, არამედ ამ სასწავლო დაწესებულებებში გაბატონებულ მთელი სწავლა-აღზრდის სისტემაც.

თვითმპყრობელობა, ერთი მხრივ, მიმართავდა მთელ რიგ საშუალებებს გიმნაზიიდან არასასურველი ელემენტების ჩამოსაშორებლად, ხოლო მეორე მხრივ, ყოველნაირად ხელს უწყობდა წარჩინებულთა კლასის წარმომადგენლებს, „достоинных классов общества“ (ტოლსტოის გამოთქმით), რათა ამ წრიდან გამოსული ახალგაზრდები სკოლაში მიეზიდა და მათთვის საშუალო და უმაღლესი განათლება უზრუნველყო.

ერთ-ერთი ასეთი საშუალება წარჩინებულთათვის აყო პანსიონების არსებობა გიმნაზიებთან.

მიუხედავად იმისა, რომ 1864—67 წლების წესდებითა საფუძველზე გიმნაზიებში მიიღებოდა ყველა წოდების ბავშვები, გიმნაზიებთან არსებულ პანსიონებში ხაზინის ხარჯზე მხოლოდ თავად-აზნაურთა და რუს მოხელეთა შვილებს იღებდნენ. 1867 წლის დებულებაში ამის შესახებ ნათქვამია: „§ 45. ყოველ ამ სააღმზრდელო დაწესებულებაში სახაზინო ხარჯზე მუდმივად იმყოფება შემდეგი რიცხვი აღსაზრდელებისა: ა) თბილისის პანსიონში — 65 კაცი: აქედან 30 ბავშვი თბილისის გუბერნიის დამსახურებული თავადებისა და აზნაურებისა, 20 ბავშვი რუსი წარმოშობის დამსახურებული ჩინოვნიკებისა, რომლებიც გარდაიცვალნენ ან



ამჟამადაც განაგრძობენ სამსახურს ამიერკავკასიაში, და 15 ბავშვ-
 შვი უმაღლესი წოდების დამსახურებული მუსულმანებისა და მეხთა მელიქებისა.

ბ) ქუთაისის პანსიონში — 60 აღსაზრდელი: აქედან 50 ბავშვი ქუთაისის გუბერნიის თავადებისა და აზნაურებისა და 10 ბავშვი დამსახურებული რუსი ჩინოვნიკებისა, რომლებიც გარდაიცვალნენ ან ამჟამადაც განაგრძობენ სამსახურს ამიერკავკასიაში“.

დებულების ეს მუხლი პრაქტიკაში ზუსტად ტარდებოდა. ასე, მაგალითად, ქუთაისის გიმნაზიის პანსიონში 1873 წლის 1-ლი იანვრისათვის ირიცხებოდა 99 აღსაზრდელი; მათ შორის სახელმწიფოს ხარჯზე — 60; მეფისნაცვლის სტეპენდით — 6; ეკონომიიდან — 3; და შშობლების კმაყოფაზე — 30; პანსიონის ყველა აღსაზრდელთა შორის წოდების მიხედვით თავადი და აზნაური იყო — 98 და ხმლოდ ერთი მდაბიოთაგანი, რომელიც თავის ხარჯზე იმყოფებოდა.

1877 წლის პირველ იანვრისათვის თბილისის გიმნაზიის პანსიონში 109 აღსაზრდელი ირიცხებოდა; აქედან სახელმწიფოს ხარჯზე იყო — 61; მეფის ნაცვლისა — 10; შშობლების ხარჯზე — 33; ეკონომიიდან — 3; ნახევრად პანსიონერები — 2.

ყველა ეს აღსაზრდელნი მთავრობის, თავადების, აზნაურებისა და მეფის მოხელეთა წრიდან აყენენ გამოსულნი; არც ერთი მათგანი არ ეკუთვნოდა სხვა წოდებას. საინტერესოა აღვნიშნოთ, რომ ამ დროს თბილისის გიმნაზიაში ქალაქისა და სოფლის წოდების — 133 მოსწავლე ირიცხებოდა. ამათგან, როგორც ვხედავთ, პანსიონში სახელმწიფოს ხარჯზე არც ერთი არ მოხვედრილა.

ამჟარაა, რომ პანსიონი მხოლოდ და მხოლოდ იმისათვის არსებობდა, რათა უზრუნველყო საშუალო სკოლის დამთავრება სახელმწიფო ხარჯზე თავად-აზნაურთა და მეფის დამსახურებულ მოხელეთა წრიდან გამოსული ახალგაზრდობისათვის.

ამრიგად, პანსიონების დანიშნულება ერთხელ კიდევ ადასტურებს ჩვენ მიერ გამოთქმულ მოსაზრებებს სისწორეს.

ახლა განვიხილოთ მოსწავლეთა შემადგენლობა და მათი მოძრაობა ჩვენთვის საინტერესო პერიოდში.

როგორც ეს ზემოთ აღვნიშნეთ, გიმნაზიებისა, პროგიმნაზიებისა და რეალური სასწავლებლების ქსელი კავკასიაში 60—70-იანი წლების განმავლობაში გაიზარდა. შესაბამისად იზრდებოდა მოსწავლეთა რაოდენობაც, რაც შემდეგი ცხრილიდან ნათლად ჩანს:

	1854 წ.	1860 წ.	1870 წ.	
მთელს კავკასიაში	935	1366	3369	4253
მათ შორის:				
თბილ. კლას. გიმნაზიაში	337	700*	699	656
ქუთ. კლ. გიმნაზიაში	174	360	525	468
თბ. რეალურ სასწავლებელში	—	—	189	362
თბ. პროგიმნაზიაში	—	—	—	268
ქუთ. პროგიმნაზიაში	—	—	—	165
სულ საქართველოში	511	1060	1413	1919

ამრიგად, მოსწავლეთა რაოდენობა მთელ კავკასიაში 20 წლის განმავლობაში 211%-ით გაიზარდა; საქართველოში კი ეს ზრდა 81%-ს უდრიდა, ე. ი. ამ შემთხვევაში ზრდის ტემპი უფრო ნელია, ვიდრე საერთოდ კავკასიაში.

ყოველ შემთხვევაში ფაქტია ის გარემოება, რომ მოსწავლეთა რაოდენობა საქართველოში საშუალო სკოლებში 1860 წელთან შედარებით გაიზარდა 1879 წლისათვის 81%-ით. მაგრამ ეს პროცენტები სრულებითაც არაა იმის მაჩვენებელი, რომ თვითმპრობელობა ოდნავად მაინც აკმაყოფილებდა მასების მოთხოვნილებასა და მისწრაფებას განათლებისაკენ. ლენინი ეხება რა განათლების ზრდის პროცენტული მაჩვენებლების არსს ცარიზმის პირობებში, აღნიშნავს: „რუსეთის პოლიტიკური „წესებისა“ თუ უწყესობის ნაფიცი მეგობრები ტყუილად იფიქრებენ იმას, რომ მათი ზრდის საოცრად მცირე ციფრები პროცენტულ გამოანგარიშებაში ყოველთვის „უდიდესი“ სისწრაფით იზრდება. მათხოვარს, რომელსაც სამი კაბიკი გააჩნია, შაურჩიანი რომ აჩუქოთ, მისი „ქონება“ ერთბაშად „უდიდესად“ გაიზრდება მთელი 167%-ით. **

ამრიგად, კონტინგენტის ზრდის ეს მაჩვენებელი აღარ გამოდგება საშუალო განათლების დონის დასახასიათებლად და საერთოდ ცარიზმის საგანმანათლებლო პოლიტიკის გასარკვევად. სა-

* მოწაფეთა რაოდენობა თბ. კლ. გიმნაზიაში 1860 წელს 700-მდე აღწევდა. ზუსტი რიცხვი დადგენილი არაა.

** ლენინი, თხზ. სრული კრებული, III რუს. გამოცემა, ტ. XVI გვ 407.



პირობა სხვა მაჩვენებლები, უფრო ზუსტი და ნამდვილი, რომლებსაც შეუძლია მოგვცეს სწორი წარმოდგენა ამ საკითხზე.

ლენინი ასეთ მაჩვენებლად იღებს მოსწავლეთა რაოდენობის შეფარდებას მოსახლეობის რაოდენობასთან, რაც ერთადერთი სწორი მაჩვენებელია მდგომარეობის ზუსტ წარმოსადგენად.

1870 წლისათვის საშუალო სკოლის ერთი მოსწავლე მოდიოდა დაახლოებით 1200 მცხოვრებზე.

ჩვენ თუ შევადარებთ ამ მაჩვენებლებს სსრ კავშირის სინამდვილეს და აგრეთვე ბურჟუაზიული ქვეყნების მდგომარეობას 1938 წლისათვის, შემდეგ სურათს მივიღებთ: სსრ კავშირში საშუალო სკოლის ერთი მოსწავლე მოდიოდა ყოველ 8 მცხოვრებზე, ჩაშშ-ში — 20 მცხოვრებზე, ინგლისში — 60-ზე, გერმანიაში — 70-ზე, საფრანგეთში — 166-ზე; იტალიაში — 230-ზე და იაპონიაში — 100-ზე.

ლენინი 1913 წლას რუსეთს განათლების მხრივ სავსებით სამართლიანად თვლიდა ყველაზე ჩამორჩენილ ქვეყნად ევროპაში. უფრო ჩამორჩენილი იყო რუსეთი ამ მხრივ 60—70-იან წლებში. ლენინი წერდა: „ევროპაში რუსეთს გარდა არ დარჩენილა ასეთი ველური ქვეყანა, სადაც ხალხთა მასები ამდენად იყვნენ გაძარცვული განათლების, სინათლისა და ცოდნის მხრივ“. და ეს ჩამორჩენილი, ველური და ცოდნისაგან თვითმპყრობელობის მიერ გაძარცვული რუსეთი, ბოლშევიკური პარტიის ხელმძღვანელობით, საბჭოთა ხელისუფლების პირობებში იქცა ყველაზე მოწინავე ქვეყნად განათლების მხრივ მთელს მსოფლიოში. საშუალო სკოლის ერთი მოწაფე ყოველ რვა მცხოვრებზე — ეს 2½-ჯერ მეტია, ვიდრე ყველაზე მოწინავე ბურჟუაზიული ქვეყნის ჩაშშ-ის მაჩვენებლები ამ დარგში; ეს 7½-ჯერ მეტია ინგლისზე; 22-ჯერ მეტი საფრანგეთზე და ა. შ.

მასების ლტოლვა განათლებისაკენ ძლიერ დიდი იყო. ყოველწლიურად აუარებელი მოწაფეობა აწყდებოდა საშუალო სკოლას, მაგრამ მათი დიდი ნაწილი სკოლის გარეთ რჩებოდა ადგილის უქონლობისა და აგრეთვე იმ ხელოვნურ დაბრკოლებათა შეიქცებით, რომლებიც საგანგებოდ იყო შემოღებული.

ასე, მაგალითად, კავკასიის ყველა საშუალო სკოლა მთხოვნელთა მხოლოდ 50—60%-ის მიღებას ახერხებდა. დანარჩენი 50—40% სკოლის გარედ რჩებოდა.

1880 წელს თბილისის კლასიკურ გამნაზიაში მიღებულ იქნა — 145 ბავშვი, უარი ეთქვა — 103-ს; ქუთაისის გამნაზიაში ამავე წელს მიიღეს 102, უარი ეთქვა — 62-ს; თბილისის პროგიმნაზია-

ში — 87, უარი ეთქვა — 70-ს; ქუთაისის პროგიმნაზიაში — 29,
უარი ეთქვა 43-ს; თბილისის რეალურ გამნაზიაში მიიღეს 29,
შვი, უარი ეთქვა 149-ს.

1877 წელს ამავე სასწავლებლებში ჩარიცხვის მოხონელი
სულ იყო 731, სკოლებში ჩაირიცხა — 358, დანარჩენი 373 ბავშვი
სკოლას გარეთ დარჩა.

1868 წელს მთავრობამ თბილისში გახსნა დაწყებითი სკოლა.
ეს სკოლა, როგორც სახელმწიფო სასწავლო დაწესებულება, უნდა
ყოფილყო ერთგვარი მოსამზადებელი სასწავლებელი საშუალო
სკოლაში შემსვლელთათვის. ამ სკოლაში ჩარაცხვის მსურველი
აღმოჩნდა 120 ბავშვი; ჩარიცხეს — 40; დანარჩენი 80 ბავშვი სკო-
ლის გარეთ დარჩა.

გაზეთი „კავკაზა“ თბილისის კლასიკური გიმნაზიის 50 წლის
იუბილესადმი მიძღვნილ წერილში სხვათა შორის წერდა: „ჩვენში
ჯერ კიდევ მრავალ შობელს, ადგილობრივ მკვიდრთაგან, რომ-
ლებმაც ყოველგვ ეღონეს, რათა მოამზადონ თავანთი ბავშვები
გიმნაზიაში შესასვლელად და ამისათვის დახარჯეს, შესაძლებე-
ლია, უკანასკნელი გროშებიც კი, უარს ეუბნებიან და კეტავენ
მათთვის გიმნაზიის კარებს, მაუხედავად ბავშვთა ნიჭიერებისა და
წარმატებისა“.

გიმნაზიაში ჩარიცხვაზე ბავშვებს უარს ეუბნებოდნენ არა მარ-
ტო მაშინ, როდესაც ისინი მისაღებ გამოცდებს ვერ აბარებდნენ,
არამედ მაშინაც კი, როდესაც ისინი სათანადო მომზადებას და
ნიქს იჩენდნენ. ამ შემთხვევაში მიზეზად ადგილის უქონლობას
ასახელებდნენ.

„ქუთაისის გიმნაზია და საერთოდ ყველა სასწავლებლები ქუ-
თაისის გუბერნიასა გადატვირთულია მოწაფეებით. პირველ მათ-
განში მე იძულებული ვიყავი შემეწყვიტა მოსწავლეთა მიღება,
დაბალი კლასების უკიდურესად გადატვირთვის გამო“, — წერდა
ნევეროვი 1866 წელს საანგარაშო მოხსენებაში.

„მარიამობისთვის უკანასკნელ რიცხვებში განკითხვის დღე და-
უდგათ ჩვენებურს მოზარდ ყმაწვილებსა. ამბობენ ათასხუთასი
მეტი იყო აქაურ სასწავლებლის კარზედ მიყენებულთა და მარ-
ტო ორასიოდეს გაეღო კარათ. სხვანი კი, რიცხვით ათასსამასი,
გულხელდაკრეფილმა შობლებმა წყევლა-კრულვით წაიყვანეს
შინაო, ვაკანსიების უქონლობის გამოო“. ასე აგვიწერს ი. ჭავჭა-
ვაძე 1879 წლის მისაღები გამოცდების შედეგებს და იმ საშინელ
მდგომარეობას, რომელმაც იმყოფებოდნენ შობლები და მათი
ბავშვები.



თუ რამდენად დიდი იყო ლტოლვა სწავლა-განათლებისაკენ ჩვენში, ამას ნათლად ადასტურებს შემდეგი ფაქტიც: 1871 წელს კავკასიაში ჩამოვიდა ალექსანდრე II; მას სხვადასხვა წოდების წარმომადგენლებმა და ცალკე პირებმა 449 თხოვნა მიართვეს სკოლის გახსნის შესახებ.

ასეთი ძლიერი ლტოლვა განათლებისაკენ და მოსწავლეთა კონტინგენტის ზრდა სკოლებში კაპიტალიზმის განვითარებასთან იყო დაკავშირებული. ცნობილია, რომ კაპიტალიზმი ფეოდალიზმთან შედარებით პროგრესულ მოვლენას წარმოადგენს და მისი პროგრესული გავლენა განათლების სფეროშიაც იჩენს თავს, ამ შემთხვევაში განათლებისაკენ ლტოლვის გაძლიერებას სახით.

რა თქმა უნდა, თვითმპყრობელობა სრულებითაც არ იწუხებდა თავს განათლებაზე ზრუნვით. საზოგადოების მოწინავე ნაწილმა კარგად იცოდა ეს და ამიტომაც მთელი იმედები უმთავრესად საზოგადოებრავ ინიციატივას ემყარებოდა.

ასეთ პირობებში ჩვენ ვხედავთ, განსაკუთრებით 70-იან წლებში, ფართო კამპანიას პრესის ფურცლებზე, რათა საზოგადოებას თვითონ ეკისრა სკოლების გახსნა და შენახვა თავის ხარჯზე. და მართლაც, საზოგადოებრივმა ინიციატივამ დადი როლიც შეასრულა განსაკუთრებით სახალხო განათლების დარგში. რაც შეეხება საშუალო განათლებას, აქ საზოგადოების როლი შედარებით ნაკლები იყო, რადგანაც თვითმპყრობელობა განსაკუთრებით ზღუდავდა საზოგადოების ინიციატივას ამ მიმართულებით. და ამასთანავე საშუალო სკოლის შენახვა დიდ ხარჯებს მოითხოვდა. მიუხედავად ამისა, საზოგადოების მხრივ ამ მიმართულებითაც იყო ცალკეული ცდები. ასე, მაგ., 1866 წელს სიღნაღის მცხოვრებლებმა თხოვნით მიმართეს სასწავლო ოლქს, რათა მთავრობას სიღნაღში გაეხსნა პროგიმნაზია; საზოგადოება კისრულობდა ვალდებულებას გამოეყო სათანადო შენობა და გარდა ამისა ყოველწლიურად გაეღო 1000 მანეთი სკოლის შესანახად.

მთავრობამ ეს თხოვნა არ დააკმაყოფილა.

ამრიგად, სკოლისაკენ ლტოლვა მეტად მნიშვნელოვანი იყო, სკოლაში შესვლას მსურველთა დიდი ნაწილი სკოლის გარეთ რჩებოდა უადგილობის გამო და აგრეთვე იმ მიზეზით, რომ ბევრი მათგანი მისაღებ გამოცდებს ვერ აბარებდა. საზოგადოება ითხოვდა სკოლების გახსნას, საზოგადოება მზად იყო გაეღო სკოლის შესანახი ხარჯების განსაზღვრული ნაწი-

ლი. პრესა განსაკუთრებით მწვავედ აყენებდა ამ საკითხს; მიუხედავად ყოველივე ამისა, უშუალო სკოლის მოსწავლეთა კონტინგენტი ზრდა იმდენად უმნაშვნელო იყო, რომ სრულიად ვერ აკმაყოფილებდა მოთხოვნილებას.

როგორი იყო მოსწავლეთა ნაციონალური და სოციალური შემადგენლობა? მთელ კავკასიაში საშუალო სკოლის მოსწავლეთა შორის რაოდენობის მხრივ პირველი ადგილი რუსებს ეკავათ, მეორე ადგილი — სომხებს, მესამე ადგილი — ქართველებს. ასე, მაგ., კავკასიის ყველა საშუალო სკოლის 4253 მოწაფიდან 1880 წლის 1-ლი იანვრისათვის რუსი იყო — 2087, ანუ 49%; სომეხი — 987 (23%) და ქართველი — 969 (22%).

საქართველოს საშუალო სკოლებში 1870 წელს სწავლობდა: ქართველი — 547 — 38%, რუსი — 440 — 31% და სომეხი — 322 — 22%.

ამრიგად, თუმცა საქართველოში ქართველ მოსწავლეთა რიცხვი რამდენიმედ სჭარბობს რუსებისა და სომხების რიცხვს, მაგრამ მცხოვრებთა რაოდენობასთან შედარებით აშკარა უპირატესი მდგომარეობა რუსებს აქვთ მოპოვებული: „მცხოვრებთა კვალობაზედ ერთი გიმნაზიელი რუსებს მოსდით 833 კაცზე, სომხებს 1111 კაცზე, ქართველებს 1666-ზე, მთის ხალხს — 10.000-ზე და თათრებს — 12500-ზე. თბილისას გიმნაზიაში ასში — 41 რუსია, 31 სომეხი, ქართველი კი მარტო 16. საზოგადოდ ას შეგირდში რუსია 35, თათარი 18, სომეხი 18, ლეკები და სხვა მთის ხალხი 11 და ქართველნი კი 10“.*

1880 წელს „კურსდამთავრებული გიმნაზიებისა და პროგიმნაზიებში სულ 52 კაცია. ამათში რუსი 24, სომეხი — 15, ქართველი — 4, თათარი — 1, მთის მცხოვრები — 1, ევროპიელი — 7“.**

ამრიგად, ამ კონკრეტულ მაჩვენებლებში გამოვლინებულია ცარცხმის კოლონიური პოლიტიკა კავკასიის ადგილობრივ მკვიდროვნებათა მიმართ.

რაც შეეხება მოსწავლეთა სოციალურ შემადგენლობას, როგორც ეს ზემოთ გვქონდა აღნიშნული, თავდაზნაურობისა და მოხელეთა ბავშვების რაოდენობა გიმნაზიებში და პროგიმნაზიებში საშუალოდ 60%-ს უდრიდა, სასულიერო წოდების — 5—6%-ს, ქალაქის წოდების — 20—25%-ს, სოფლის წოდებისა — 5—9%-ს. მოს-

* ი. ჰეგვაძე, პედაგოგიური თხზულებანი, 1938 წლის გამოცემა, გვ. 246.

** იქვე, 83, 256.



წავლეთა რაოდენობის ეს შეფარდება სტაბილურია და საგრძნობლად ცვლილებები ამ მხრივ არ შეინიშნება. თუმცა ერთგვარი ტენდენცია ჩანს ქალაქისა და სოფლის წოდებათა ზრდის მხრივ, მაგრამ მინცდამაინც საგულისხმო რამ ამ დარგში არ მომხდარა. ასე, მაგ., 1878 წ. სოფ. წოდება შეადგენდა 4,2%; 1879 წ.—4,8%; 1880 წ.—8,8%; ქალაქის წოდება შესაბამისად 22, 23,2 და 24,2%-ს.

რეალური სასწავლებლების მოწაფეთა სოციალური შემადგენლობა ცოტათი განსხვავდებოდა გიმნაზიებისაგან. მაგალითად:

	1878 წ.	1879 წ.	1880 წ.
სულ მოწაფეთა რაოდენობა	1174	1190	1689
მათ შორის:			
თავდაზნაურობა	52,2%	52,2%	50%
ქალაქის წოდება	25%	30,7%	30,7%
სოფლის წოდება	10%	10,3%	13%

ამრიგად, საშუალო სკოლა ცარიზმის საგანმანათლებლო პოლიტიკის პირობებში წარმოადგენდა თავდაზნაურობის, მსხვილი ბურჟუაზიისა და რუს სახელმწიფო მოხელე ჩინოვნიკების სკოლას. საზოგადოების სხვა ფენათა და სხვა წოდებათა წარმომადგენლებს გიმნაზიის კარები მაგრად ჰქონდათ დახურული და მათგან მხოლოდ მცირე გამოჩაკლისი ახერხებდა სკოლაში მოხვედრას.

ამავე ტიპის კერძო სასწავლებლების მოსწავლეთა კონტინგენტი 1877 წლისათვის შემდგენილად ნაწილდებოდა:

სკოლების დასახელება	სულ მოწაფეთა რაოდენობა	მათ შორის			
		სომეხი	რუსი	ქართველი	სხვა ეროვნების
მონასტირცევისა და ტერაკოფოვის გიმნაზია	262	167	36	29	30
მანდენოვის პროგიმნაზია	92	78	4	7	3
მელიქ-მეგლიაროვის რეალური სასწავლებელი	72	58	10	3	1
სულ	426	303	50	39	34

როგორც ამ ციფრებიდან ნათლად ჩანს, კერძო სასწავლებლები ძირითადად სომეხ ვაჭართა და მრეწველთა წოდებას ემსახურებოდა და მათში სხვა ეროვნებათა და სხვა წოდებათა წარმომადგენლებს უმნიშვნელო ადგილი ეჭირათ.

საერთოდ, როგორც ცნობილია, კერძო სასწავლებელი ჩვეუ-



ლებრივად ბურჟუაზიისათვის განკუთვნილი სკოლაა და, საჭარველოს სინამდვილეშიც ამ კლასის ინტერესებს აკმაყოფილებდა ასეთი ტიპის სასწავლო დაწესებულება.

ამრიგად, ყველა ზემომოყვანილი საბუთებიდან შემდეგი დასკვნები გამომდინარეობს:

1. საშუალო სკოლის მოსწავლეთა კონტინგენტი იზრდება 60—70-იან წლებში, მაგრამ მიუხედავად ამისა ის დიდი მისწრაფება საშუალო განათლებისაკენ, რასაც ადგილი ჰქონია მაშინ ჩვენში, სრულიად დაუქმყოფილებელია. საშუალო სკოლაში შესვლის მსურველთა დიდი უმრავლესობა სკოლის გარეშე რჩება იმ ხელოვნურ დაბრკოლებათა გამო, რომელთაც ცარიზმში ქმნიდა გიმნაზიებში, პროგიმნაზიებში და რეალურ სასწავლებლებში შემსვლელთათვის.

2. 60—70-იან წლებში ერთგვარი ნაბიჯი გადაიდგა წოდებრივი საშუალო სკოლის კლასობრივ საშუალო სკოლად გარდაქმნისათვის. ამ სკოლებში გარკვეული ადგილი ბურჟუაზიულმა კლასებმაც მოიპოვეს, მაგრამ მასში წოდებრიობის ელემენტები მაინც მტკიცედ დარჩა და საერთოდ ეს სკოლა ისევ თავადაზნაურობისა და მათთან უფლებრივად გათანასწოებულ წოდებათა სკოლა იყო და არა მასებისათვის მისაწვდომი სასწავლო-სააღმზრდელი დაწესებულება.

3. საშუალო სკოლების მოწაფეთა ეროვნული შემადგენლობა და შეფარდება მოსახლეობის რაოდენობასთან ამჟღავნებს ცარიზმის კოლონიურ პოლიტიკას, ნაციონალურ ჩაგვრას, რუს-ჩინოვნელების გაბატონებულ მდგომარეობასა და ადგილობრივ ეროვნებათა განსაკუთრებულ შევიწროებას განათლების მხრივ.

III. საშუალო სკოლის ორგანიზაციული საფუძვლები. 1829 წლის დებულებით თბილისის გიმნაზიის სტრუქტურა შემდეგი სახით იყო განსაზღვრული: გიმნაზია შედგებოდა შვიდი კლასისაგან; ამათგან I კლასში სწავლების ვადა განუსაზღვრელი იყო, ხოლო შემდეგი კლასები თითო წლისათვის იყო ნაგარაუდები. I კლასი ორი-სამი განყოფილებისაგან შედგებოდა, მოსწავლეთა მომზადების დონის მიხედვით და ამ კლასის ყველა განყოფილებას ერთდროულად ერთი და იგივე მასწავლებელი ასწავლიდა. II კლასიდან სწავლების საგნობრივი სისტემა იყო შემოღებული.

ამრიგად, პირველი კლასი მოსამზადებელ განყოფილებას წარმოადგენდა. ამ პერიოდის რუსეთის გიმნაზიაც, ისე როგორც შემდეგაც, შვიდი კლასისაგან შედგებოდა, მაგრამ იქ I კლასის შემ-



სვლელებს მოეთხოვებოდათ მომზადება იმ ფარგლებში და იმ მოცულობით, რაც დაახლოებით თბილისის გიმნაზიის I კლასის კურსს უდრიდა. ამრიგად, რუსეთის გიმნაზიის I კლასი შეესაბამებოდა თბილისის გიმნაზიის II კლასს, II კლასი — III კლასს და ა. შ. აქედან ნათელი ხდება ის გარემოება, რომ თბილისის გიმნაზია მოსწავლეებს ვერ მისცემდა მომზადებას იმ მოცულობით, როგორც იძლეოდა რუსეთის გიმნაზია. თბილისის გიმნაზია არსებითად ექვეკლასიანი საგიმნაზიო კურსისაგან შედგებოდა. ექვსი წლის განმავლობაში შეუძლებელი იყო საგიმნაზიო კურსის დაძლევა და მოსწავლეთა შეიარაღება ცოდნის იმ მინიმუმით, რაც უნივერსიტეტში შესასვლელად იყო საჭირო.

თბილისის გიმნაზიას არც ჰქონდა დავალებული მოსწავლეთა მომზადება უნივერსიტეტში შესასვლელად; ეს სასწავლო დაწესებულება მხოლოდ სახელწოდებით იყო საშუალო სკოლა და არა თავისი მიზნებითა და ამოცანებით და სწავლების შინაარსით; ამ გარემოებას ეფარდებოდა გიმნაზიის ის სტრუქტურაც, რომელიც 1829 წელს იქნა დადგენილი.

თბილისის გიმნაზიის ასეთი სტრუქტურა 1848 წლამდე უცვლელად დარჩა. ბუნებრივია, რომ ას ფრიად მნიშვნელოვანი ცვლილებები, რასაც ადვილი ჰქონდა ამ პერიოდში, კერძოდ, 40-იან წლებში, საქართველოს სოციალ-ეკონომიურ ვითარებაში, ახალ ამოცანებს აყენებდა საშუალო განათლების დარგში, რაც აუცილებლად მოითხოვდა გიმნაზიის სწავლების კურსის შეცვლას და საერთოდ საგიმნაზიო განათლების დონის ამაღლებას. მაგრამ თვითმპყრობელობა არც ისე გრძნობიერი იყო ამ ახალ სოციალურ-ეკონომიურ ვითარებათა მიმართ და ერთხელ ჩამოყალიბებულ სასკოლო რუტინას ის ასე ადვილად არ სცვლიდა.

ბოლოსდაბოლოს, საზოგადოებრივი ცხოვრების დინამიკა მაინც თავისას მოითხოვდა და ცარიზმი იძულებული გახდა გადაედგა ნაბიჯი საგიმნაზიო განათლების დარგში, რაც იმაში გამოიხატა, რომ შემუშავებული და დამტკიცებული იქნა ახალი ე. წ. 1848 წლის დებულება. ამ დებულების საფუძველზე გაიხსნა ორი ახალი გიმნაზია, * გადაისინჯა გიმნაზიის სწავლების შინაარსი და შეიცვალა სტრუქტურაც.

ამ შემთხვევაში გიმნაზიის სტრუქტურამ შემდეგი სახე მიიღო: კურსი განისაზღვრა რვა კლასით; მათგან I კლასი — მოსამზადებელ კლასად დარჩა, II და III კლასებს სამაზრო სკოლის კლა-

* ქუთაისის გიმნაზია და თბილისის კომერციული გიმნაზია.



სები ეწოდა, ხოლო IV—VIII კლასები საკუთრივ გიმნაზიის სტრუქტურულ სეზად ითვლებოდა.

გარდა ამისა, თბილისის გიმნაზიასთან უნდა დაარსებულყო ორი სპეციალური კლასი: ერთი მათგანი იმ მოსწავლეთათვის, რომელთაც განზრახული ჰქონდათ უნივერსიტეტში სწავლის გაგრძელება; მეორე კი — სამაზრო სკოლებისა და გიმნაზიის დაბალი კლასებისათვის მასწავლებელთა მოსამზადებლად.

სამაზრო სკოლა, რომელიც წარმოადგენდა სამკლასიან სასწავლებელს, ამზადებდა მოსწავლეებს როგორც პრაქტიკული საქმიანობისათვის (კანცელარიის დაბალი ჩინის მოხელეებს და სხვა), ისე გიმნაზიის სათანადო კლასში შესასვლელად.*

გიმნაზიის ამ სტრუქტურაში ზოგიერთი ფორმალური ხასიათის ცვლილებები იქნა შეტანილი 1853 წელს; I კლასი მოსამზადებელ კლასად გადაკეთდა; გიმნაზია შევიდკლასიანი სასწავლებელი გახდა.

სპეციალური დამატებითი კლასები არ გახსნილა.

საშუალო სკოლის სტრუქტურის თავისებურებას საქართველოს სინამდვილეში წარმოადგენდა გიმნაზიებთან მოსამზადებელი კლასის არსებობა.

რუსეთის გიმნაზიებში მოსამზადებელი კლასი არ არსებობდა 70-იან წლებამდე; საქართველოში კი გიმნაზიასთან შეიქნა მოსამზადებელი კლასი გიმნაზიის დაარსების პირველი დღიდანვე.

რით იყო გამოწვეული ეს?

ადგილობრივ მკვიდრ მოსახლეობას: ქართველებს, სომხებს, თათრებს და სხვა არარუს ეროვნებათა წარმომადგენლებს განსაკუთრებული მომზადება ესაჭიროებოდათ გიმნაზიაში შესასვლელად რუსული ენის უცოდინარობის გამო, რადგანაც სწავლება გიმნაზიაში ამ ენაზე მიმდინარეობდა. მაშასადამე, გიმნაზიაში რომ მოწაფეს ესწავლა, რუსული ენა უნდა სცოდნოდა. ამის გარეშე ბავშვი ვერ მოხვდებოდა გიმნაზიაში და ვერ მიიღებდა საგიმნაზიო განათლებას. თვითმპყრობელობა კი დაინტერესებული იყო მოემზადებინა კადრები ადგილობრივი თავადაზნაურობისა და სხვა წარჩინებულ წოდებათა შვილებისაგან. განსაკუთრებით საჭირო იყო ცარიზმისათვის ამ წოდებათა ახალთაობის აღზრდა რუსულ სკოლებში, რუსიფიკატორული პოლიტიკის თვალსაზრისით. ამ მი-

* სამაზრო სკოლები, რომელთა ჩამოყალიბება 1830 წელს დაიწყო, 50-იან წლებში არსებობდა: გორში, დუშეთში, სიღნაღში, თელავში, ახალციხეში და ოზურგეთში.



შეხების გამო თვითმპყრობელობა ყველა ზომას იღებდა ადგილობრივი ეროვნების მალალ წოდებათა ბავშვების სკოლებში მისაღებად. ერთ დროს სპეციალური ჯილდოც კი ეძლეოდათ მოწაფეებს გაკვეთილზე დასწრებისათვის. ამავე მიზეზით გაიხსნა გიმნაზიის მოსამზადებელი კლასიც.

ამრიგად, მოსამზადებელი კლასის დანიშნულებას შეადგენდა უპირველესად ყოვლისა რუსული ენის სწავლება და ერთგვარი ელემენტარული მომზადების მიცემა მოსწავლეთათვის იმ მოცულობით, როგორც ეს იყო საჭირო I კლასში შემსვლელთათვის.

1864—71 წლების რეფორმების შემდეგ მოსამზადებელი კლასი შენარჩუნებულ იქნა, მაგრამ შეიცვალა მისი დანიშნულება და, მამასადამე, სწავლების მოცულობა და შინაარსიც.

ამ დრომდე მოსამზადებელ კლასში შემსვლელს არ მოეთხოვებოდა რაიმე მომზადება; რეფორმების შემდეგ კი მოსამზადებელ კლასში ჩაირიცხებოდა მხოლოდ ის მოსწავლე, რომელმაც უკვე იცოდა რუსული წერა-კითხვა და ენა იმდენად, რომ მას შესძლებოდა მასწავლებლის გაგება. გარდა ამისა ელემენტარული მომზადება უნდა ჰქონოდა არითმეტიკასა და საღვთო სჯულში.

ცხადია, ამ ღონისძიების აზრი იმაში მდგომარეობდა, რომ მას გაეძნლებინა გიმნაზიის მოსამზადებელ კლასში და მამასადამე, გიმნაზიაში შესვლა. ეს, ერთგვარი დამატებითი დამაბრკოლებელი ღონისძიება იყო, რომლის მიზანსაც შეადგენდა მოსწავლეთა განსაზღვრული კონტინგენტის ჩამოცილება გიმნაზიიდან.

ეს ფაქტი დაკავშირებულია გიმნაზიებისა და პროგიმნაზიების 1871 წლის წესდებასთან. სახალხო განათლების მინისტრი ტოლსტოი, თავის მოსაზრებებში, რომლებიც მან გააცნო სახელმწიფო საბჭოს 1864 წლის. წესდების შესაცვლელად, ითვალისწინებდა გიმნაზიის VIII კლასის გახსნას. სახელმწიფო საბჭომ ეს წინადადება უარპყო, რადგანაც მისი გატარება დამატებით ხარჯებს მოითხოვდა და ამ ხარჯების გაღება განათლებისათვის თვითმპყრობელობამ არ მოისურვა.

ამრიგად, გიმნაზია დატოვებულ იქნა ისევ შეიდკლასიანი კურსით, მაგრამ სახელმწიფო საბჭომ აირჩია კომპრომისული გზა და გაიზიარა ტოლსტოის მოსაზრება გიმნაზიაში სწავლების კურსის გახანგრძლივების აუცილებლობის შესახებ.

გიმნაზიის მეშვიდე კლასი ორწლიანი კურსით განისაზღვრა. ეს კლასი ორ განყოფილებად უნდა გაყოფილიყო: უმცროსი და უფროსი. ორივე განყოფილებაში მეცადინეობა ერთდროულად იწარმოებდა ერთი მასწავლებლის ხელმძღვანელობით. ეს ღონის-



ძიება იწვევდა მოსწავლეთა სამეცადინო დროის გადიდებას. მოსწავლეებელთა დატვირთვის (საათების მხრივ) გაუდიდებლად მაშასადამე, დამატებითი ხარჯების გარეშე.

1871 წლის 30 ივნისის წესდებით ეს ღონისძიება დაკანონებულ იქნა. წესდებაში ნათქვამია: „გიმნაზია შვიდკლასიანია, თითო წლის სწავლების კურსით ბირველ ექვს კლასში და ორწლიანი კურსით უმაღლეს VII კლასში, ამასთანავე სწავლება ამ კლასში ეწყობა იმგვარად, რომ მის მაღალ და დაბალ განყოფილებათა მეცადინეობა სწარმოებს ერთად“.

იმ მიზნით, რომ დაკომპლექტებული ყოფილიყო VII კლასის უფროსი განყოფილება, განათლების სამინისტრომ გიმნაზიების დირექტორებს დაუგზავნა მითითება წლიური გამოცდების ჩატარების შესახებ. ეს მითითება ითვალისწინებდა იმდენად მკაცრი გამოცდების ჩატარებას VII გამოსაშვებ კლასში, რომ მხოლოდ გამონაკლისებს უნდა შესძლებოდათ გამოცდის ჩაბარება და კურსის დამთავრება. VII კლასის მოსწავლეთა უმრავლესობა უნდა დარჩენილიყო ისევ VII კლასში და მათგან უნდა შექმნილიყო VII კლასის უფროსი განყოფილება; ცხადია, რომ უმცროს განყოფილებას VI კლასიდან გადმოსული მოწაფეები შეავსებდნენ.

რა გამოვიდა აქედან?

ამ წელს, რუსეთის ყველა გიმნაზიის VII კლასებში 1379 მოსწავლე ირიცხებოდა. მათგან გამოსაშვები გამოცდების ჩაბარება შესძლო და მაშასადამე, კურსი დაამთავრა მხოლოდ 306 კაცმა, ე. ი. 22%-მა. დანარჩენი 78% დატოვებულ იქნა მეორე წელს VII კლასში.*

ქუთაისის გიმნაზიის VII კლასში ამ წელს ირიცხებოდა 17 მოსწავლე, მათგან მხოლოდ ერთმა კაცმა ჩააბარა გამოცდა; დატოვებული 16 კაციდან მხოლოდ ორი აღმოჩნდა VII კლასში მეორე წელს დარჩენის მსურველი, 14 კაცმა სკოლას თავი დაანება.

ამ დრაკონულ ღონისძიებათა მეოხებით ტოლსტოიმ მოახერხა გამოეყო განსაზღვრული კონტინგენტი VII კლასის უფროს განყოფილებათა დასაკომპლექტებლად.

ამ ღონისძიების პრაქტიკაში გატარებას დიდი დაბრკოლება გადაედო და ფაქტიურად ჩაიშალა. VII კლასში ორ ჯგუფთან ერთად მეცადინეობა იმდენად არანორმალური და ყოველად მიუღებელი

* იხ. Отчет МНВ за 1872 г. стр. 43



აღმოჩნდა, რომ მასზე დაუყოვნებლივ ალაპარაკდა ადგილობრივი სასწავლო ადმინისტრაცია: სკოლის დირექტორები, სასწავლო ოლქის მზრუნველი და პირველ რიგში პედაგოგები, რომელთა დაწვეთა ამ ტვირთის სიმძიმე.

ოდესის სასწავლო ოლქის მზრუნველმა შუამდგომლობა აღძრა, რათა მისთვის ნება დაერთოთ მოეწყო ორივე ჯგუფის ერთად მეცადინეობა მხოლოდ საღვთო სჯულში, გეოგრაფიაში, ფრანგულ და გერმანულ ენებში. სხვა საგნებში კი ცალ-ცალკე — VII კლასის უფროს და უმცროს განყოფილებათათვის.

ყაზანის ოლქის მზრუნველმა მოითხოვა ყველა საგნებში ცალ-ცალკე მეცადინეობა.

ქუთაისის გიმნაზიის დირექციამ ითხოვა V პარალელური კლასის გაუქმებისა და მის ნაცვლად VIII კლასის გახსნის ნებართვა.

განათლების მინისტრი იძულებული გახდა გაეცა განკარგულება (1873 წ. 25. VII), რომლითაც ის ნებას აძლევდა ადგილობრივ სასწავლო მმართველობას მოეწყო ცალკე მეცადინეობა VII კლასის უფროს და უმცროს განყოფილებებში, იმ პირობით, თუ ამისათვის საჭირო დამატებითი ხარჯები ადგილობრივ შიძებნებოდა.

ქუთაისის გიმნაზიამ ნებართვა მიიღო დაეხურა V პარალელური კლასი და მის მაგიერ გაეხსნა VIII კლასი. ეს ღონისძიება ცხოვრებაში 1873 წლიდან გატარდა.

თბილისის კლასიკურ გიმნაზიას 1872 წელს გამოშვება არ ჰქონია და მერვე კლასი 1873 წლიდან აქაც გაიხსნა სპეციალური სახსრების ხარჯზე.

1874 წელს ფინანსთა სამინისტრო დათანხმდა გაეღო თანხები VIII კლასის ხარჯების დასაფარავად, ხოლო იმ პირობით, თუ ეს VIII კლასები გაიხსნებოდა გიმნაზიებთან თანდათანობით, ოთხი წლის განმავლობაში.

ყოველივე ამის საფუძველზე სახელმწიფო საბჭომ 1875 წლის 13 მაისს მიიღო დადგენილება გიმნაზიებთან მერვე კლასის გახსნის შესახებ.

ამრიგად, 1875 წლიდან გიმნაზია გახდა რვა-კლასიანი სასწავლო დაწესებულება, ყოველ კლასში თითო წლის სწავლების ხანგრძლიობითა და მოსამზადებელი კლასით. მოსამზადებელ კლასში სწავლების ვადა 2-3 წლით იყო განსაზღვრული.

გიმნაზიის პირველი ოთხი კლასი წარმოადგენდა პროგიმნაზიის

კურსს, ამ სახელწოდებით არსებულ ცალკე სასწავლო დაწესებულებათა თანაბრად.

რით იყო გამოწვეული VIII კლასის გახსნა, რა მნიშვნელობა ჰქონდა ამ ღონისძიებასა და როგორ უნდა იქნას შეფასებული ეს ამბავი საგიმნაზიო განათლების ისტორიაში?

ოფიციალური წყაროები, მხედველობაში გვაქვს 1871 წლის წესდების განმარტებითი ბარათი და საშულო სკოლის ისტორიკოსი შმიდის ნაშრომი, რომელშიც ტენდენციურადაა გაშუქებული ისტორიული მოვლენები, VII კლასის ორ განყოფილებად გაყოფის და მასხადამე, VIII კლასის გახსნის აუცილებლობას შემდეგი სახით ასაბუთებენ: საგიმნაზიო კურსის დაძლევა მეტისმეტად ძნელია; ეს კურსი არ არის შეფარდებული არც მოსწავლეთა წინასწარ მომზადებასთან და არც იმ დროსთან, რაც დაწესებულია საგიმნაზიო კურსის გასავლელად. გიმნაზიის კურსის გავლას ნორმალურად იშვიათ შემთხვევაში ახერხებს მასში მოსწავლე ახალგაზრდობა; მოსწავლეთა უმეტესი ნაწილი მეორე წელს რჩება ამა თუ იმ კლასში და მათგან მნიშვნელოვანი რაოდენობა თავს ანებებს გიმნაზიას კურსის დაუმთავრებლად. მაგალითად, ამ დოკუმენტში აღნიშნულია, რომ ჩერნიგოვის გიმნაზიის 1 კლასის 48 მოსწავლიდან მხოლოდ 4-მა მიაღწია VII კლასამდე, 2 კაცი დარჩა V-VI კლასებში და 36-მა თავი დაანება სწავლას კურსის დამთავრებამდე.

ჩერნიგოვის გიმნაზიის მაგალითი გამოჩვეულების არ წარმოადგენდა. იგი მთელი რუსეთისათვის იყო დამახასიათებელი.

ამ მდგომარეობის გამოსწორების საშუალებად, განათლების მინისტრის აზრით, ორი გზა არსებობდა: პირველი — საგიმნაზიო კურსის განტვირთვა, მეორე — სწავლების ვადის გადიდება.

პირველი საშუალების გამოყენება, ე. ი. სწავლების კურსის შეკვეცა განათლების სამინისტროს დასაშვებად მიაჩნდა მხოლოდ მეორეხარისხოვანი საგნების მიმართ; მოუხედავად ამისა, სწავლების ვადის გადიდება ერთადერთ ნამდვილ და უებარ საშუალებად იყო მიჩნეული ტოლსტოის მიერ.

ეს უკანასკნელი ღონისძიება, ე. ი. სწავლების ვადის გადიდების აუცილებლობა შემდეგი ძირითადი არგუმენტებით იყო დასაბუთებული: 1) უცხოეთის საშუალო სკოლების მაგალითით; 2) რუსეთის 40-იანი წლების გიმნაზიის პრაქტიკით.

უცხოეთის გიმნაზიებში სწავლების ხანგრძლიობა 9 წელს უდრის, ნათქვამია განმარტებით ბარათში; ამასთანავე უცხოეთის გიმნაზიებს ის უპირატესობა აქვთ, რომ გარემოება ხელს უწყობს მოწაფეთა განვითარების ღონის ამალგებას და ავსებს მთელ რიგ ხარ-

ეზს, რასაც სტოვებს სკოლა მოწაფეთა მომზადების საქმეში. უცხოეთის სკოლას ჰყავს საუკეთესო პედაგოგები და აქვს მშვენიერი სასწავლო მოწყობილობა.



რუსეთის გიმნაზიაში ისწავლება ორი უცხო ენა, საზღვარგარეთ-კი ერთი. რუსეთის გიმნაზიაში ისწავლება ძველი სლავური ენა; საზღვარგარეთ ამის შესატყვისი საგანი არ არის; მსოფლიო ისტორია დამოუკიდებელი საგანია ჩვენში, საზღვარგარეთ ეს საგანი ისწავლება მშობლიურ ისტორიასთან ერთად.

ყოველივე ამ მიზეზების გამო რუსეთის გიმნაზიის სწავლების კურსის ხანგრძლიობა არამც თუ უნდა უდრიდეს საზღვარგარეთულს, არამედ უნდა აღემატებოდეს კიდევ მას.

ტოლსტოი თვლიდა, რომ ეს ღონისძიება, ე. ი. გიმნაზიისათვის VIII კლასის დამტკიცება, ხელს შეუწყობდა საფუძვლიან და მტკიცე ცოდნათა შეთვისებას, მოწაფეთა მომზადების ღონის ამალგებას, გაადვილებდა კურსის დაძლევის ყოველდღიური დატვირთვის გაუდიდებლად და მოუმზადებდა უნივერსიტეტებს გონებრივად და ზნეობრივად უფრო მომწიფებულ მსმენელებს.

ტოლსტოის ეს ღონისძიება მიაჩნია ორწლიანობისა და განთესვის შემცირების უებარ საშუალებად.

ეს დასაბუთება, რომელიც განათლების სამინისტროდან გამომდინარეობდა და, რომელიც 1871 წლის რეფორმის სულისჩამდგმელების, ცნობილი რეაქციონერების კატკოვისა და ლეონტიევის მიერ იყო შედგენილი, მოიწონა სახელმწიფო საბჭომ და დაამტკიცა ალექსანდრე II.

სწავლების ვადის გახანგრძლივება არ ამოიწურა VIII კლასის განხნით, არამედ, როგორც ეს ზემოთ აღვნიშნეთ, გიმნაზიის დაემატა კიდევ მოსამზადებელი კლასიც 2—3 წლის სწავლების ხანგრძლიობით; ამრიგად, საგიმნაზიო კურსი 1871 წლის წესდების საფუძველზე გადიდდა. 7 წლიდან 10-11 წლამდე, ე. ი. მთელა სამიოთხი წლით. თუ ამას დავუმატებთ პირველ დაწყებით მომზადებას, რაც საჭირო იყო მოსამზადებელ კლასში შესასვლელად, ნათელი ხდება, რომ სწავლების ხანგრძლიობა საშუალო განათლების მისაღებად 12-13 წლით განისაზღვრებოდა.

ამ ფაქტს, ე. ი. სწავლების გახანგრძლივებას 12-13 წლამდე ჩვენ ვთვლით ერთ-ერთ უაღრესად რეაქციულ მოვლენად რუსეთისა და საქართველოს საშუალო განათლების ისტორიაში.

ის გარემოება, რომ ეს ნაბიჯი გადაიდგა საგიმნაზიო კურსის დაძლევის გაადვილების, საფუძვლიანი და მტკიცე ცოდნით მოსწავლეთა შეიარაღების მოტივით, უნივერსიტეტში შემსვლელ აბი-

ტურენტო საერთო მომზადების ღონის ამაღლების საბაბით, მდგ
მარეობას ვერ ცვლის.

გიმნაზიაში სწავლების შინაარსი განისაზღვრებოდა კლასიციზმით, რომლის რაობა საკმაოდ გაშუქებულ ექნა ზემოთ. კლასიციზმის სკოლა შეიძლება ყოფილიყო მხოლოდ მოწაფეთა ტანჯვა-წამების სკოლა და არა ნამდვილი განათლების სკოლა. ეს კლასიკური ცოდნა გონებას უჩლუნგებდა მოსწავლე ახალგაზრდობას, ცხოვრებისაგან მოწყვეტილი, სქოლასტიკური განათლებით.

ასეთ პირობებში გიმნაზიაში სწავლების გახანგრძლივება ნიშნავდა მოსწავლე ახალგაზრდობის ტანჯვა-წამების გახანგრძლივებას, მათი ნებისყოფის განადგურებას, მათი სულიერი და გონებრივი ძალების გამოფიტვას.

ყოველი ზედმეტი წელი ტოლსტოის გიმნაზიისა, საპრობილეში ყოფნის შემდეგ წელს უდრის; ასეთია ის ერთადერთი დასკვნა, რაც ტოლსტოის მთელი საგანმანათლებლო პოლიტიკიდან, მისი კლასიკური განათლების სისტემიდან და საერთოდ ამ პერიოდში რეაქციის ბატონობიდან გამომდინარეობს.

განვიხილოთ ეს საკითხი სხვა მხრივაც. ეს ღონისძიება მიმართული იყო ნაკლებ შეძლების მშობელთა წინააღმდეგაც. სწავლების ვადის სამი-ოთხი წლით გადიდება აუცილებლად აუტანელი შეიქნებოდა მშობელთა განსაზღვრული ფენებისათვის, საზოგადოების დაბალი წრის წარმომადგენელთათვის. ის დამატებით ხარჯებს მოითხოვდა სასწავლო გადასახადისა და სხვა სასწავლო ხარჯების სახით. ვის შეეძლო ამ ხარჯების გაღება? რა თქმა უნდა, მხოლოდ წარჩინებულთა წრეს, საზოგადოების შეძლებულ ფენას.

გარდა ხარჯებისა საგულისხმოა ისიც, რომ ნაკლები შეძლების მშობელი დაინტერესებული იყო მის შვილს რაც შეიძლება ადრე დაემთავრებინა სკოლა, გამოსულიყო ცხოვრებაში, მიშველებოდა ოჯახს, თავი მაინც შეენახა.

ლენინი თავის შესანიშნავ სტატიაში „ნაროდნიკული პროექტორობის მარგალიტები“ — ეხება რა სხვათა შორის ამ საკითხს, აღნიშნავს: „თანამედროვე საზოგადოებაში ის საშუალო სკოლაც, სადაც სწავლის ფულს სულ არ თხოულობენ, ამით სრულიადაც არ კარგავს თავის კლასობრიობას, რადგანაც მოწაფის შესახებ ხარჯები 7-8 წლის განმავლობაში ბევრად უფრო მეტია, ვიდრე სწავლის ფული; ხოლო ამ ხარჯების გაწევა შეუძლია მხოლოდ უმნიშვნელო უმცირესობას.“ (ხაზი ჩვენია. — ს.ს.) (იხ. ლენინი,



თხულებათა სრული კრებული, რუს. III გამოც. 1930 წლის
ტ. II, გვ. 282).

ლენინს აქ ნიშნად აღებული აქვს საშუალო სკოლა, სადაც სწავლის ფულს სულაც არ იხდიდნენ და სწავლების ხანგრძლიობა 7-8 წელია. ჩვენ მიერ დასახელებულ საშუალო სკოლაში კი სწავლების ხანგრძლიობა 12-13 წელს უდრის, რაც გაცილებით მეტ შესაძლებლობას ხარჯებს მოითხოვს, ვიდრე 7-8 წლიანი საშუალო სკოლა და ამასთანავე ამ ხარჯებს სასწავლო გადასახადიც ემატება.

საესებით ცხადია, რომ ეს გარემოება მიუწვდომელს ხდიდა საშუალო განათლებას საზოგადოების დიდი უმრავლესობისათვის, პირველ რიგში მშრომელი მასებისათვის, ხელოსნებისათვის, რაზნოჩინელებისათვის, გლეხებისათვის და ა. შ.

ამ გარემოებას განათლების სამინისტროც ვერ ფარავს; წესდების განმარტებით ბარათში აღნიშნულია: „რა თქმა უნდა, საგიმნაზიო კურსის ერთი წლით გადიდება რამდენიმედ შეავიწროებს ნაკლები შეძლების მშობლებს, ერთი ზედმეტი სასწავლო წლის განმავლობაში მათთვის შეილის შესაძლებლობის დაკარგვით“.

ამრიგად, ამკარაა, რომ სწავლების გახანგრძლივება აღიღებდა ნაკლები შეძლების მშობელთა ტვირთს და აუცილებლად საზოგადოების განსაზღვრულ ფენას ართმევდა შესაძლებლობას მიეცა ამ ფენიდან გამოსულ ბავშვებისათვის საგიმნაზიო განათლება: მათ ეხშობოდა გზა უმაღლესი სკოლისაკენ.

ასეთი იყო ამ ღონისძიების მეორე მხარე, ასე ვთქვათ, მისი სოციალურ-კლასობრივი საფუძველი.

მაგრამ ყოველივე ამასთანავე ერთად, ერთ-ერთი მთავარი მასულდგმულელებელი მოტივი ამ ღონისძიებისა იყო გიმნაზიის მოსწავლე-ახალგაზრდობის გაცხრილვა პოლიტიკურად კეთილსამედობის თვალსაზრისით.

ცარიზმის განსაკუთრებით საზრუნავ საგანს წარმოადგენდა ამ პერიოდში 60—70-იანი წლების სოციალ-პოლიტიკურ ვითარებათა პირობებში, უმაღლესი სკოლების დაცვა თავისუფლად მოაზროვნე ახალგაზრდობისაგან.

ამ მხრივ საშუალო სკოლას უსათუოდ ფრიალ საპასუხისმგებლო ამოცანა ეკისრებოდა და ეს ამოცანა იმაში მდგომარეობდა, რომ გიმნაზიას უნდა უზრუნველყო აუცილებლად შემოწმებული და იდეოლოგიურად მისაღები კონტინენტის მიწოდება უმაღლესი სკოლისათვის.

ამ მიზნით შემოღებული იქნა სიმწიფის გამოცდა, გატარდა-

მთელი რიგი სხვა ღონისძიებებიც და ამავე მიზნით დაეცინა გვი-
ნაზიის დირექტორის პერსონალური პასუხისმგებლობა გიმნაზიაში
კურსდამთავრებული სტუდენტის ყოფაქცევისა და პოლიტიკური
განწყობილებისათვის. გიმნაზიის დირექტორს ევალებოდა სიმწი-
ფის მოწმობასთან ერთად თავდებობის ბარათი მიეცა კურსდამ-
თავრებულ მოწაფისათვის და მხოლოდ ამ თავდებობით მიიღებო-
და ის უნივერსიტეტში.

გიმნაზიის დირექტორს კარგად უნდა სცოდნოდა მოსწავლის
განწყობილება, პოლიტიკური მრწამსი, მიმართულება, ხასიათი,
გონებრივი და ზნეობრივი მხარეები. 7 წელი მოსწავლის შესას-
წავლად, ალბათ, საკმარისი არ აღმოჩნდა, მით უმეტეს, რომ მერ-
ვე წელი ისეთ ასაკზე მოდიოდა, როდესაც ასე თუ ისე საბოლოოდ
ყალიბდება მოწაფის მსოფლმხედველობა; ეს, ასე ვთქვათ, დავაე-
კაცების წელია, მორალური მომწიფების პერიოდია. „მოსწავლე
ახალგაზრდობაზე კიდევ ერთი დამატებითი წლის განმავლობაში
ყოველდღიური კონტროლის დაწესება როგორც მათი მეცადინეო-
ბის დარგში, აგრეთვე მათი ცხოვრების ხასიათზე, უმკველად კე-
თილსამყოფელ გავლენას მოახდენს მასობრივ დარგშიაც“.

მამასადამე, მერვე დამატებითი წელი ცარიზმისათვის ნიშნავ-
და მერვე დამატებითი წლის კონტროლს მოწაფეთა ყოფაქცევაზე
და მათ ზნეობაზე.

ტოლსტოის არც მერვე წელი მიაჩნდა საკმარისად, ის ფიქრობ-
და შემდეგში მეცხრე კლასის დამატებასაც, მაგრამ ამ ღონისძიე-
ბას განხორციელება არ ღირსებია.

ამრიგად, ჩვენ სრული უფლება გვაქვს დავასკვნათ, რომ VIII
კლასის გახსნა, ძველი სკოლის პირობებში, წარმოადგენდა რეაქ-
ციული ხასიათის ღონისძიებას, რომელიც მიმართული იყო საზო-
გადოების დიდი უმრავლესობის წინააღმდეგ და ერთი მუქა უმცი-
რესობის სასარგებლოდ. ეს ღონისძიება ნაკლები შეძლების მშო-
ბელთა წრიდან გამოსულ ახალგაზრდობას უმაღლესი სკოლის კა-
რებს უხშობდა და წარმოადგენდა ერთგვარ ცხრილს ცარიზმისა-
თვის იდეოლოგიურად მიუღებელი პირებისაგან მომავალ სტუ-
დენტთა შემადგენლობის გასაწმენდად.

ასე გადაიჭრა კლასიკური გიმნაზიის სტრუქტურის საკითხი
60—70-იან წლებში.

რაც შეეხება რეალურ გიმნაზიას, აქ მდგომარეობა რამდენი-
მედ სხვანაირი იყო. 1864 წლის წესდების საფუძველზე ჩამოყა-
ლიბებული რეალური გიმნაზია წარმოადგენდა საშუალო სკოლას
7-კლასიანი სწავლების კურსით. რეალური გიმნაზიის სტრუქტუ-

რა არაფრით განსხვავდებოდა გიმნაზიის სტრუქტურისაგან 1872 წლამდე.

1872 წლის 15 მაისს დამტკიცებული წესდების საფუძველზე არსებითად შეიცვალა რეალური გიმნაზიების მიზანი, სწავლების კურსი, დანიშნულება და ამასთან დაკავშირებით სტრუქტურაც. რეალური გიმნაზია რეალურმა სასწავლებელმა შესცვალა.

რეალური სასწავლებელი შედგებოდა ექვსი კლასისაგან; სწავლების ხანგრძლიობა თითოეულ კლასში უდრიდა თითო წელს, წესდებით დასაშვებად იყო მიჩნეული რეალური სასწავლებლის V—VI კლასების ორ განყოფილებად გაყოფა: ძირითადი და კომერციული; ძირითადი განყოფილების გარდა შესაძლებლად იყო ცნობილი მაღალი დამატებითი კლასის დაარსება (VII კლასის) სამი განყოფილებით: საერთო, უმაღლეს სპეციალურ სასწავლებელში შემსვლელთა—მოსამზადებლად, მექანიკურ-ტექნიკური და ქიმიურ-ტექნიკური.

მოსამზადებელი კლასი რეალურ სასწავლებელში არ არსებობდა. რეალურ სასწავლებელში მოსწავლეები უნდა გადმოსულიყვნენ სხვადასხვა სკოლებიდან და ამისდა მიხედვით წესდება ითვალისწინებდა ისეთი რეალური სასწავლებლის არსებობას, რომელსაც ექნებოდა მხოლოდ II—VI, III—VI, IV—VI და V—VI კლასები.

რეალური სასწავლებლებს—VI კლასებში კომერციულ განყოფილებათა შექმნისა და აგრეთვე VII დამატებითი კლასის განყოფილებათა ჩამოყალიბების საკითხი ადგილობრივ მოთხოვნილებათა მიხედვით წყდებოდა და იმაზე იყო დამოკიდებული, თუ ამ განყოფილებათაგან რომელს აირჩევდნენ მოსწავლეები და მათი მშობლები.

სანამდვილეში კი არც კომერციული და არც მექანიკურ-ტექნიკური და ქიმიურ-ტექნიკური განყოფილებანი არ სარგებლობდნენ სათანადო პოპულარობით; ამ განყოფილებებზე სწავლის გაგრძელების მსურველნი არ იყვნენ და ამის გამო, როგორც წესი, ყალიბდებოდა მხოლოდ საერთო განყოფილება.

ამ ღონისძიებათა აზრი ნათელია: 1872 წ. წესდებით რეალური სასწავლებელი იქცა უფრო დაბალა ტიპის სასწავლო დაწესებულებად, ვიდრე კლასიკური გიმნაზია; ცარიზმი ცდილობდა რეალური გიმნაზია ექცია სპეციალური პროფესიული ხასიათის სასწავლო დაწესებულებად, რომელსაც უმთავრესად ტექნიკური მომზადება უნდა მიეცა მოსწავლეთათვის.





1872 წელს შექმნილი სტრუქტურა სწორედ ამ მიზეზის გამო შეცვლილია.

კავკასიის სასწავლო ოლქის ადმინისტრაცია ნევეროვის სახით შეეცადა შეენარჩუნებინა რეალური გიმნაზიისათვის VII კლასი, მაგრამ ამაოდ: ჩვენშიც ისე, როგორც რუსეთში, რეალური სასწავლებელი ექვსკლასიანი კურსით დარჩა, ე. ი. ის როგორც სწავლების კურსით, ისე სტრუქტურით არ უდრიდა საშუალო სკოლას.

პროგიმნაზია, რომელიც პირველად 1864 წლის წესდების საფუძველზე იქმნება რუსეთში და მხოლოდ 1874 წლიდან არსდება ჩვენში, სტრუქტურის მხრივ წარმოადგენდა ოთხკლასიან სკოლას და შეესაბამებოდა გიმნაზიის პირველ ოთხ კლასს. ცალკე შემთხვევებში დასაშვებად იყო მიჩნეული პროგიმნაზიების არსებობა ექვსკლასიანი კურსითაც, გიმნაზიის პირველი ექვსი კლასის შესაბამისად. ასეთი ტიპის პროგიმნაზია საქართველოში ჩვენ მიერ აღებულ პერიოდში არ არსებობდა.

სწავლების შინაარსი და მეთოდები

1. სასწავლო გეგმები. 1860—1880 წ.წ. პერიოდში, ე. ი. მთელი ორი ათეული წლის განმავლობაში საშუალო სკოლას მტკიცე სასწავლო გეგმა არ ჰქონია. სასწავლო გეგმა ხშირად იცვლებოდა და სკოლებს გარდაუვალი გეგმით უხდებოდათ მუშაობა.

ის სასწავლო გეგმა, რომლითაც სკოლები მუშაობდნენ 50-იან წლებში და, რომელიც 1853 წლის დებულებით იყო შემუშავებული, 60-იანი წლების დასაწყისიდანვე საფუძვლიანად შეიცვალა. სასწავლო ოლქის გაუქმებამ და კავკასიაში სასწავლო ხელმძღვანელი ცენტრის არ არსებობამ, იმ დროს, როდესაც აქაური სკოლები განათლების სამინისტროს უშუალოდ არ ემორჩილებოდა, თითოეულ სკოლას ერთგვარი „ავტონომიური“ მდგომარეობა შეუქმნა გუბერნატორის უშუალო ხელმძღვანელობით. ამ პირობებში თითოეულ გიმნაზიას ადგილობრივი ხასიათის ცვლილებები შეჰქონდა სასწავლო გეგმაში და თავისებური სასწავლო გეგმით მუშაობდა.

სკოლები მოწყვეტილი იყო ერთი მეორეს და საერთო ხელმძღვანელობის გარეშე, ყოველი მათგანი თავისი შეხედულების მიხედვით, ცვლიდა სწავლების კურსს. ამ მოვლენას უარყოფითი გავლენა ჰქონდა სკოლის ნორმალურ მუშაობაზე და დეზორგანიზაცია შეჰქონდა პედაგოგიურ პროცესში.

ცხადია, რომ გიმნაზიის პირობებში, რაც მეტი დამოუკიდებლობა ექნებოდა სკოლას, მით უკეთესი უნდა ყოფილიყო სკოლის მუშაობა პროგრესულ იდეათა ნაკადის შეტანის თვალსაზრისით; ამ მდგომარეობას მოწინავე მასწავლებლობა უთუოდ გამოიყენებდა დახვედრული რუტინის შესაცვლელად და სწავლების კურსში და მუშაობის სისტემაში საღი პედაგოგიური მოსაზრებებიდან გამომდინარე ცვლილებების შესატანად; მაგრამ, როგორც ამას ქვემოთ დავინახავთ, მაშინდელი მასწავლებლობა კონსერვატული იდეებით შეპყრობილი, ჩამორჩენილი იდეოლოგიურად, ნაკლებად დინტერესებული მოსწავლე ახალგაზრდობის აღზრდის საქმით და



უფრო მეტად გატაცებული პარადი კეთილდღეობით, ამ კიდებლობას“ სათანადოდ ვერ იყენებდა.

ამ მდგომარეობისათვის ბოლოს მოღება და კავკასიაში არსებულ სკოლებში ერთიანი და მტკიცე სასწავლო გეგმების შემოღება წილად ხვდა ახლად აღდგენილი სასწავლო ოლქის მთავარ ინსპექტორს ნევეროვს.

ნევეროვი შეუდგა რა 1864/65 წელს სასწავლო ოლქის ხელმძღვანელობას პირველ რიგში უწრადღება მიაქცია სკოლების მუშაობის სწორედ ამ მხარეს. ნევეროვის დანიშვნა მთავარი ინსპექტორის პოსტზე დაემთხვა 1864 წლის წესდებისა და ამ წესდებასთან ერთად ახალი სასწავლო გეგმის დამტკიცება რუსეთის გიმნაზიებისათვის. მთავარი ინსპექტორის პირველი ნაბიჯი ამ მიმართულებით ის იყო, რომ დაუყოვნებლივ დაიწყო კავკასიის გიმნაზიების გადაყვანა 1864 წლის სასწავლო გეგმებით მუშაობაზე. ყუბანისა და სტავროპოლის გიმნაზიებში მაშინვე შემოიღეს ახალი წესდება: თბილისის გიმნაზიაში დაბალი კლასები გადაიყვანეს ახალი სასწავლო გეგმით მუშაობაზე და ქუთაისის გიმნაზია კი პირველ ხანებში ისევ წინანდელ მდგომარეობაში დარჩა.

ამრიგად, 1865 წლიდან იწყება კავკასიის გიმნაზიების გადაყვანა ახალი სასწავლო გეგმებით მუშაობაზე, მამასაღამე, 60-იანი წლების მეორე ნახევარში სამუდამო სკოლა საქართველოში გარდამავალი სასწავლო გეგმებით მუშაობს.

ის ღონისძიება, რასაც ამ მიმართულებით კავკასიის სასწავლო ოლქი ატარებდა 1865 წლიდან, დამტკიცებულ იქნა საკანონმდებლო გზით 1867 წლის დებულების სახით და ამ დებულებასთან ერთად დამტკიცდა სასწავლო გეგმაც კავკასიის გიმნაზიებისათვის.

განვიხილოთ, თუ რას წარმოადგენდა ეს სასწავლო გეგმა.

საათების ამ განაწილებაში უწრადღებას იპყრობს ის გარემოება, რომ მათემატიკას, ისტორიას, გეოგრაფიას და ფიზიკა-კოსმოგრაფიას კავკასიის გიმნაზიებში ეთმობოდა უფრო მეტი საათები, ვიდრე რუსეთში. ეს მომენტი აუცილებლად აუმჯობესებდა რუსეთის გიმნაზიების 1864 წ. სასწავლო გეგმას, მასში რეალური განათლების ელემენტების გაძლიერების მხრივ. ცხადია, რომ საათების გადიდება ამ სასწავლო დისციპლინებში პედაგოგიური მოსაზრებით უთუოდ აუცილებელი იყო.

საქმე იმაშია, რომ კავკასიაში და კერძოდ, საქართველოში სასწავლო დისციპლინებში სწავლების კურსის დაძლევის გაცილებით მეტი დრო სჭირდებოდა სწავლების ენის სუსტი ცოდნის გამო, ვიდრე რუსეთში; სწორედ ეს გარემოება იყო მიღებული მხედვე-

ანგ. 7 7

რუსეთის კლასიკური გიმნაზიების 1864 წლის სასწავლო გეგმა და ამ გეგმის საფუძველზე დამუშავებული სასწავლო გეგმა კავკასიის გიმნაზიებისათვის შემდეგი სახისა იყო:

საწენების დასახელება	I კლ.		II კლ.		III კლ.		IV კლ.		V კლ.		VI კლ.		VII კლ.		ს უ ლ	
	რუს.	კავ.	რუს.	კავ.	რუს.	კავ.	რუს.	კავ.	რუს.	კავ.	რუს.	კავ.	რუს.	კავ.	რუს.	კავ.
1. საღვთო სჯული	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2. რუსული ენა	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	5	4	14	14
3. ლათინური ენა	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	24	25
4. ფრანგული ენა	—	—	2	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	19	19
5. გერმანული ენა	3	—	2	—	2	—	2	—	3	—	3	—	4	—	19	—
6. მათემატიკა	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	22	24
7. ისტორია	—	—	—	—	2	2	3	3	3	4	3	4	3	3	14	17
8. გეოგრაფია	2	2	2	2	2	2	2	3	—	—	—	—	—	—	8	9
9. ბუნებისმეტყველება	2	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	6	6
10. ფიზიკა კოსმოგ.	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	3	2	3	6	8
11. სუფთა წერა, ხატვა, ზახვა	4	4	4	3	3	3	2	2	—	—	—	—	—	—	13	12
12. ქართული ენა	—	2	—	2	—	2	—	2	—	1	—	1	—	1	—	11
ს უ ლ	24	26	25	28	27	28	27	28	27	28	27	28	27	28	184	191



ლობაში ამ შემთხვევაში და საათების ეს გადიდება სრულგებობის
ნიშნავდა ცოდნის მოცულობის გადიდებას.

ქართულ ენას და საერთოდ ადგილობრივ ენებს თერთმეტი საათი ეთმობა, რაც რა თქმა უნდა, ძალზე მცირეა; თუ მივიღებთ მხედველობაში, რომ რუსულ ენას 35 საათი ჰქონდა დათმობილი, ლათინურს — 39 და ფრანგულს — 19, აშკარა ხდება, თუ რაოდენ დამცირებული იყო ქართული ენის ადგილი და ხვედრითი წონა სწავლების კურსში. ამასთანავე ეს სასწავლო გეგმა ქართული ენის შესწავლას სავალდებულოდ ხდიდა ქართველებისათვის და სომხური ენისას — სომხებისათვის. წინათ კი ადგილობრივი ენები ყველასათვის სავალდებულო იყო.

ამ წესიდან გამონაკლისს შეადგენდნენ პანსიონერები, რომელთაც დავალებული ჰქონდათ ერთ-ერთი ადგილობრივი ენის სავალდებულო წესით შესწავლა, რადგანაც მომავალი სახელმწიფო მოხელისათვის საჭირო იყო პრაქტიკულ მუშაობაში ადგილობრივი ენის ცოდნა.

რუსულ ენას — 11 საათით მეტი ეთმობოდა, ვიდრე რუსეთში; საათების ასეთი გადიდება აქაური პირობების მხედვეთ, სრულიად აუცილებელი რამ იყო; და ეს მომენტი ამ სასწავლო გეგმის დადებით მხარედ უნდა ჩაითვალოს.

რუსეთის გიმნაზიებში ორი ახალი უცხო ენა ისწავლებოდა; თბილისისა და ქუთაისის გიმნაზიებში-კი ერთი.

ესეც აუცილებლად სასწავლო გეგმის დადებითი მხარე იყო. აშკარაა, რომ ჯერ კიდევ რუსული ენის სუსტი ცოდნის პირობებში სამი სხვა ენის შესწავლა: ლათინურის, ფრანგულისა და გერმანულის, მართლაც, რომ სრულიად შეუძლებელი რამ იქნებოდა მოსწავლეთათვის და ამიტომაც გერმანული ენის შეუტანლობა სასწავლო გეგმაში პედაგოგიურად მართებულ ზომად უნდა მივიჩნიოთ.

ბუნებისმეტყველების სწავლება წარმოებდა სასწავლო გეგმით პირველ სამ კლასში; V-VII კლასებში კი ფიზიკა და კოსმოგრაფია ისწავლებოდა. ესეც ამ სასწავლო გეგმის დადებითი მხარეა, თუ მხედველობაში მივიღებთ იმ „ჯეაროსნულ“ ომს, რომელიც გამოუცხადეს ამ საგანს კლასიციზმის დამცველებმა. ამასთანავე ყურადღება უნდა მიექცეს იმ მომენტსაც, რომ ბუნებისმეტყველებას ძლიერ მცირე საათები ჰქონდა დათმობილი. ის რაღაც 2-2 საათი, რაც ამ საგანს ეთმობოდა პირველ სამ კლასში, სრულებითაც ვერ უზრუნველყოფდა ბუნებისმეტყველებიდან ძირითადი ცოდნის მიწოდებასაც-კი მოსწავლე ახალგაზრდობისათვის.

სწავლების მთავარ საგნად მიჩნეული იყო რუსული და ლათინური ენები.



ნური ენები: მეწაობის მთელი სიმძიმე ამ საგნებზე იყო გადატანილი. ასევე მთავარ საგნად იყო აღიარებული საღვთო სჯულსა და საღვთო ისტორია. დიდი ყურადღება ექცეოდა აგრეთვე უცხო ენასა და მათემატიკას.

ისტორია, გეოგრაფია, ბუნებისმეტყველება და ფიზიკა-კოსმოგრაფია მეორე ხარისხოვან საგნებად ითვლებოდა. ადგილობრივი ენა კი სრულიად უყურადღებოდ იყო დატოვებული.

პრობორცის მხრივ ენებს, მთელი სასწავლო დროის 54%-მდე ეთმობოდა, სხვა საგნებს ერთად აღებულს, საღვთო სჯულის გამოკლებით, 39%.

აქედან აშკარაა, რომ 60-იანი წლების კლასიკური გიმნაზია წინანდებურად დარჩა ცალმხრივი განათლების სკოლად, რომელიც მოსწავლე ახალგაზრდობას მომზადებას უმთავრესად ენების დარგში აძლევდა. ბუნებისა და საზოგადოების კანონზომიერებათა შემსწავლელი მეცნიერული დისციპლინები, მათ საგანმანათლებლო და სააღმზრდელო მნიშვნელობასთან შეფარდებით, სრულიად შევიწროებულ და დამცირებულ მდგომარეობაში აღმოჩნდა. როგორც რუსულმა, ისე უცხოურმა და აგრეთვე ქართულმა ლიტერატურამ სასწავლო გეგმაში ადგილი ვერ ჰპოვა. ეს სრულიად ბუნებრივია კლასიკური განათლების თვალსაზრისით. ლიტერატურას უნდობლობის თვალთ უყურებდა თვითმპყრობელობა, ლიტერატურა მეორეხარისხოვან საგნად იყო მიჩნეული და სასწავლო გეგმაში ეს დისციპლინა შეტანილი არ ყოფილა. მართალია, ენის პროგრამაში ლიტერატურის მასალაც იყო გათვალისწინებული, მაგრამ, ჩვენ ქვემოთ დავინახავთ, თუ რას წარმოადგენდა ეს ლიტერატურა.

ამრიგად, ეს სასწავლო გეგმა განსაზღვრავდა კლასიკურ გიმნაზიას, როგორც ფორმალური განათლების სკოლას.

თანამიმდევრობისა და ასაკობრივი თავისებურებათა გათვალისწინების პრინციპი, რაც დიდაქტიკის ერთ-ერთ ძირითად მოთხოვნილებას წარმოადგენს და, რომელსაც ყოველი მოწინავე პედაგოგი იცავს, ამ სასწავლო გეგმით დაცული არ არის. მხედველობაში არაა მიღებული ის ელემენტარული ჰერმეტიკება, რომ ყოველი ახალი სასწავლო საგნის შეტანა სწავლების კურსში დასაშვებია მხოლოდ იმ კლასში, რომლის მოსწავლეებსაც ამ სასწავლო საგნის შეთვისებისათვის საჭირო მომზადება ექნებათ. ამ მხრივ საქართველოსა და საერთოდ ამიერ კავკასიის საშუალო სკოლების სასწავლო გეგმაში ყოველად შეუწყნარებელი, პედაგოგიურად მიუღებელი, საღი პრაქტიკული მოსაზრებით გაუმართლებელი განაწილება იყო დაშვებული ენების სწავლებაში და არა მარტო 1860-1880 წ. წ. პე-



რიოდში, არამედ მთელი მეცხრამეტე საუკუნის განმავლობაში
XX საუკუნეშიც კი — თვით ცარიზმის დამხობამდე.

ეს პედაგოგიური დამახინჩება იმაში მდგომარეობდა, რომ რუსული ენა სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული იყო სწავლების I წლიდანვე, ლათინური ენა 1 კლასიდანვე და ფრანგული ენა II კლასიდან, რასაც შემდეგში ბერძნული ენაც დაემატა.

საქართველოს სახელოვანმა პედაგოგმა იაკობ გოგებაშვილმა ყველა იმ მიღწევათა საფუძველზე, რაცკი მოიპოვებოდა მაშინდელ პედაგოგიურ თეორიასა და პრაქტიკაში, ნათელყო, რომ რუსული ენის სწავლების დაწყება არარუსულ სკოლაში სწავლების მესამე წელზე ადრე ხელს არ უწყობს რუსული ენის სწავლების საქმეს, რადგანაც: „აჩქარება რუსული ენის სწავლებისა შეაჩერებს ბავშვების გონების გამოფხიზლებას, წესიერ განვითარებას, აღუძრავს სიძულვილს რუსულის ენისადმი და უკან დააყენებს სწავლას საზოგადოდ და რუსულის ენისას კერძოდ“. ი. გოგებაშვილმა მრავალი სტატია მიუძღვნა ამ საკითხს და შესანიშნავი არგუმენტაციით ნათელყო, რომ „ქართული სკოლის შევირდებს მხოლოდ მაშინ შეუძლიანთ რუსულის ენის სწავლის დაწყება, როდესაც გონება საკმაროდ გაეხსნებათ, და ორს წელიწადზე ადრე კი ეს შეუძლებელია... რუსულის ენის კარგად შესასწავლად საჭიროა შედარებითი მეთოდი, ე. ი. რუსული ენის თვისებისა და აგებულების შედარება ქართულის ენის თვისებასა და აგებულებასთან, და ეს მეთოდი მაშინ არის გამოსაყენებელი, როდესაც ერთი შესადარებელი საგანი მაინც ბავშვისაგან კარგად შეგნებულია. თუ ორივე საგანი უცნობია, ბავშვი ვერ დასძლევს სიძნელეს და ეს ჩინებული მეთოდი ფუჭად ჩაივლის“. (გოგებაშვილი, თხზ. ტ. I, 1910 წ. გამოც. გვ. 115).

გოგებაშვილი იმოწმებს უშინსკის, კორფს და მრავალ სხვა ავტორიტეტს პედაგოგიაში, რომელნიც იმ მოსაზრებას იცავენ და ასაბუთებენ, რომ უცხო ენის გრამატიკის სწავლებას აუცილებლად წინ უნდა უძღოდეს დედაენის გრამატიკის სწავლება.

სახელოვანი პედაგოგი იან ამოს კომენსკი ჯერ კიდევ XVII საუკუნეში წერდა, რომ სასაცილო იქნება ბავშვს ცხენზე ჯდომა ასწავლო, იმაზე ადრე, სანამ ფეხით სიარული არ უსწავლია, ე. ი. უცხო ენა ასწავლო მაშინ, როდესაც მან ჯერ კიდევ მშობლიური ენა არ იცისო.

ამრიგად, კლასიკოსი პედაგოგების მიერ არა ერთხელ დადასტურებული, პრაქტიკაში შემოწმებული პედაგოგიური დებულება, რომ მშობლიური ენის ცოდნის საფუძველზე უნდა აიგოს ბავშვისათვის ყოველი უცხო ენის სწავლება, რათა წარმატებას მივიღ-



წიით სწავლებაში -საერთოდ და ამ უცხო ენის შესწავლაში, კერძოდ, უგულებელყოფილია საქართველოსა და ამიერკავკასიის სწავლების სასწავლო გეგმით.

რუსული ენის სწავლება იწყება სწავლების პირველი დღიდანვე, მაშინ, როდესაც მოსწავლემ არამც თუ მშობლიური ენის გრამატიკა, არამედ თვით ეს მშობლიური ენაც არ იცის; ორი წლის შემდეგ, ე. ი. I კლასში, ლათინური ენის სწავლებაც იწყება; I კლასის მოსწავლე, რომელიც მხოლოდ ორი წელია სწავლობს მშობლიურ და რუსულ ენებს პარალელურად და, რომელიც ჯერ კიდევ ამ ენების წერა-კითხვას არაა დაუფლებული, ახალი და ისიც ლათინური ენის სწავლას იწყებს, ენისა, რომელსაც არაფერი აქვს საერთო რუსულსა და მით უმეტეს ქართულ ენასთან.

როგორც ლათინური ენის ერთ-ერთი მასწავლებელი აღნიშნავს, I კლასის მოწაფეები იმდენად სუსტნი აღმოჩნდნენ რუსული ენის ცოდნაში, რომ მათ ცალკე სიტყვის გადაწერაც კი არ შეეძლოთ შეუცდომლად დაფიდან. ასე, მაგ. სიტყვა „отец“ დაწერილი დაფაზე მასწავლებლის მიერ, მოსწავლეებს გადაუწერიათ ასე: „ზოგს „атец“, ზოგს „отец“ და ა. შ. და ამასთანავე მასწავლებლის მითითების შემდეგაც ვერ აღმოუჩინიათ ბავშვებს დაშვებული შეცდომა.

იგივე მასწავლებელი წერს: „რადგანაც ჩვენს გიმნაზიებში ლათინური ენა იწყება I კლასიდან და ბავშვები, რომელნიც ამ კლასში შემოდიან ძლიერ სუსტად არიან დაუფლებულნი რუსულ ენას ზეპირად და წერილობით და სრულებით არ იცნობენ თეორიულ მხარეს არც რუსული ენისა და თვით თავიანთი მშობლიური ენისა და რადგანაც ყოველი მკვდარი ენის შესწავლა და, შამასადამე, ლათინური ენისაც უნდა ემყარებოდეს მშობლიურ ენას, აქ კი რუსულს... ლათინური ენის მასწავლებელს წინ უდევს ძნელი და რთული ამოცანა: 1) გააცნოს მოსწავლეებს საერთო ლოგიკური საფუძვლები, რომელსაც ემყარება ყოველი ენის გრამატიკა; 2) მიაწოდოს მათ ცნობები რუსული ენის თეორიიდან და ა. შ. (იხ. ЦКУО 1868 г., № 4, ст. 19).“

აქ აღწერილი მდგომარეობა არ შეიძლება გამოწვევას იყოს, რადგანაც ორი წლის განმავლობაში 8-9 წლის ასაკის ბავშვს არ შეუძლია შეითვისოს არამც თუ ორი, არამედ ერთი ენაც კი ისე, რომ კარგად წერდეს, კითხულობდეს, იცოდეს ენის თეორია და იცნობდეს გრამატიკის საფუძვლებს.

ამიტომაც ლათინური ენის სწავლების შემოღება I კლასიდან სრულებითაც არ შეეფარდება ამ კლასის მოსწავლეთა მომზადების დონეს, მათ ასაკობრივ თავისებურებასა და თანამიმდევრობის



პრინციპს. I კლასის მოსწავლეებს, რა თქმა უნდა, არ გაუშვებოდა ის ელემენტარული მომზადება, რაც აუცილებელია ლათინურ სწავლის შესწავლის დასაწყებად. მაგრამ, ამ არსებით მხარეს სასწავლო გეგმა მხედველობაში არ იღებდა; მაშასადამე, ეს სასწავლო გეგმა-პედაგოგიურ მოსაზრებებს არ უწევდა ანგარიშს, უგულებელყოფდა დიდაქტიკის საფუძვლებს, ყურადღებას არ აქცევდა სკოლებას გამოცდილებას, აუტანელ ტვირთს აკისრებდა მოსწავლეს, სკოლასა და მასწავლებელს.

ეს შეუსაბამობა იმდენად აშკარა იყო, რომ ამის შესახებ ალაპარაკდა არა მარტო რიგითი მასწავლებლობა, არამედ განათლების საქმის ის ხელმძღვანელი მუშაკებიც კი, რომელთაც საღი მოსაზრებისა და გამბედაობის ელემენტები კიდევ შერჩენოდათ. ასე, მაგ., ბარონ ნიკოლაიმ, კავკასიისა და კიევის სასწავლო ოლქის ყოფილმა მზრუნველმა, სახალხო განათლების მინისტრის ყოფილმა თანამემწემ და შემდეგ სახალხო განათლების მინისტრმა მოითხოვა ლათინური ენის სწავლების III კლასიდან დაწყება, მაგრამ არა იმ დროს, როდესაც თვითონ ხელმძღვანელობდა განათლების საქმეს, არამედ 1899 წელს (იხ. „Русский архив“, 1899 г., № 8).

პრაქტიკულად კი მხოლოდ XX საუკუნეში მიაღწიეს ლათინური ენის I კლასიდან III კლასში გადატანას.

ყველაფერი, რაც ლათინური ენის შესახებ ითქვა, საცესბით შეიძლება გავრცელდეს ბერძნულ ენაზედაც, რომელიც II კლასიდან ისწავლებოდა.

ამრიგად, ნათელია, რომ თანამიმდევრობის მხრივ სასწავლო გეგმით უხეშ პედაგოგიურ დამახინჯებას ჰქონდა ადგილი.

დატვირთვის მხრივ მდგომარეობა ასეთი იყო: I კლასში ისწავლებოდა 8 საგანი; II კლასში—9; III კლასში—10; IV კლასში—9; V კლასში—8; VI კლასში—8 და VII კლასში—8. საგანთა რაოდენობა ცალკე კლასებში არ არის მაინცდამაინც დიდი, მაგრამ მათი განაწილება შეუსაბამისია; ასე, მაგ., II, III და IV კლასებზე 9—10 საგანი მოდის, მაშინ, როდესაც V—VII კლასებში 8 საგანი ისწავლება. პედაგოგიური თვალსაზრისით კი მიზანშეწონილი იქნებოდა დაბალ კლასებში ნაკლები ყოფილიყო საგნების რაოდენობა, მაღალ კლასებში კი მეტი.

ყოველდღიური დატვირთვა 4—5 გაკვეთილს უდრიდა. გაკვეთილის ხანგრძლიობა ერთ კალენდარულ საათს, ე. ი. 60 წუთს შეადგენდა. ამრიგად, ახლანდელ აკადემიურ საათზე გადაყვანილ გიმნაზიებშიც ყოველდღიურად ტარდებოდა მეცადინეობა 6—7 გაკვეთილის ოდენობით.

გაკვეთილის ხანგრძლიობა 60-იან წლებამდე 75 წუთი იყო. ცხადია, რომ 75 წუთიანი გაკვეთილი ყოველად აუტანელი არის ფიზიკურად. მთელი 75 წუთის განმავლობაში ჯდომა გაკვეთილზე, ისიც უმოძრაოდ, მართლაც რომ საშინელი ტანჯვა უნდა ყოფილიყო სასკოლო ასაკის ბავშვებისათვის. ჩანს, რომ არც ფსიქოლოგიის კანონები იყო მიღებული მხედველობაში და არც ბავშვის ანატომიურ-ფიზიოლოგიური თავისებურება. 1864—67 წლების სასწავლო გეგმამ ეს დამახინჯება ნაწილობრივ გამოასწორა, მაგრამ სავსებით კი ვერა.

სასწავლო წელი იწყებოდა პირველ სექტემბერს და მთავრდებოდა 15 ივნისს. 1849—1862 წლებში სასწავლო წელი კალენდარულს წელს ემთხვეოდა. საგაზაფხულო არდადეგები იწყებოდა 15 ივნისიდან და გრძელდებოდა 1-ლ სექტემბრამდე. საზამთრო არდადეგები — 23 დეკემბრიდან — 2 იანვრამდე. საგაზაფხულო არდადეგები არ არსებობდა.

აკადემიური წარმატების აღრიცხვა წელიწადში ორჯერ ხდებოდა, სემესტრების მიხედვით.

რეალური გიმნაზიის სასწავლო გეგმა შემდეგი სახისა იყო: (იხ. გვერდი 72).

როგორც ამ გეგმიდან ჩანს, რეალური გიმნაზიის სასწავლო გეგმის ძირითადი განსხვავება კლასიკური გიმნაზიისაგან იმაში მდგომარეობს, რომ რეალურ გიმნაზიაში არ ისწავლება ძველი ენა; ბუნებისმეტყველებას კლასიკურ გიმნაზიაში ეთმობა 6 საათი, რეალურ გიმნაზიაში კი — 23; რეალურ გიმნაზიაში ისწავლება ქიმია, კლასიკურ გიმნაზიაში — არა. რეალურ გიმნაზიაში ორი ახალი უცხო ენა ისწავლება, კლასიკურში — ერთი.

სხვა საგნებში უმნიშვნელო განსხვავებებია, ანდა სრულებით არაა განსხვავება; საღვთო სჯული ერთნაირი მოცულობით ისწავლება, რუსულ ენას ხუთი საათით ნაკლები ეთმობა რეალურ გიმნაზიაში, ვიდრე კლასიკურში, ფრანგულ ენას სამი საათით მეტი, მათემატიკას 2 საათით მეტი, ისტორიას 3 საათით ნაკლები, გეოგრაფიას ერთი საათით ნაკლები, ფიზიკა-კოსმოგრაფიას ერთი საათით მეტი და ხატვა-წახვას და სუფთა წერას 8 საათით მეტი.

ამრიგად, ბუნებისმეტყველება პროფილის მიმცემ საგნადაა მიჩნეული ამ სასწავლო გეგმისა და საერთოდ რეალური განათლების მაშინ გაბატონებული თეორიის მიხედვით.

ენებს სასწავლო დროის 42% ეთმობა, ესეც, რა თქმა უნდა, არაა მცირე, მაგრამ მთავარი ის არის, რომ ამ ენებს შორის აღვლილი არ აქვს ძველ ენას.

№ მ. რიგ.	საგნების დასახელება	I კვ.		II კვ.		III კვ.		IV კვ.		V კვ.		VI კვ.		VII კვ.		ს უ ლ		
		რუს.	კვ.	რუს.	კვ.	რუს.	კვ.	რუს.	კვ.	რუს.	კვ.	რუს.	კვ.	რუს.	კვ.	რუს.	კვ.	
		1	საღვთო სჯული	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	რუსული ენა	4	7	4	6	4	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	25	30
3	ფრანგული ენა	3	—	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	22	22
4	გერმანული ენა	3	—	3	—	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	24	21
5	მათემატიკა	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	25	26
6	ისტორია	—	—	—	—	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	14	14
7	გეოგრაფია	2	2	2	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	8	8
8	ბუნებისმეტყვე. კიბია	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	23	23
9	ფიზიკა, კოსმოგრ.	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3	3	3	3	3	3	9	9
10	სუფთა წერა, მატეა, მანკა	4	5	4	4	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	20
11	აღვილ. ენა	—	2	—	2	—	—	—	—	—	1	—	1	—	1	—	—	11
ს უ ლ		24	25	25	28	27	29	27	29	27	29	27	29	27	29	184	193	



საათების ამ განაწილების მიხედვით შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ რეალური გიმნაზია 60-იანი წლებისათვის თავის სუფალი იყო იმ ცალმხრიობისაგან, რაც კლასიკური გიმნაზიას ახასიათებდა, თავისუფალი იყო იმ პროფესიონალიზმისაგან, რაც რეალური სკოლის ნიშანდობლივ თვისებას შეადგენდა 40—50-იან და აგრეთვე 70-იან წლებშიც. რეალური გიმნაზია ამ სასწავლო გეგმის მიხედვით წარმოადგენდა საერთო განათლების საშუალო სკოლას, რომელიც გაცილებით ფართო გონებრივ ჰორიზონტს და მეცნიერულ მომზადებას მისცემდა ახალგაზრდობას, ვიდრე კლასიკური გიმნაზია.

რა თქმა უნდა, ამა თუ იმ საგნის შეტანა სასწავლო გეგმაში ზუსტად არ გვიჩვენებს განათლების ხასიათსა და მიმართულებას. მეცნიერული დისციპლინის სასწავლო კურსში შეტანა ყოველთვის არ ნიშნავს სკოლის განთავისუფლებას სქოლასტიკისა და ფორმალიზმისაგან. აქ მთავარია პროგრამა, სწავლების მეთოდები და სისტემა; ამიტომ, მხოლოდ სასწავლო გეგმით გარკვევა საკითხისა, თუ რა ხასიათის განათლებას იძლეოდა ესა თუ ის სკოლა, შეუძლებელია.

ჩვენ მხოლოდ ის შეგვიძლია ვთქვათ, რომ რეალური გიმნაზია 60-იანი წლების სასწავლო გეგმის მიხედვით გაცილებით მოწინავე ტიპის სკოლა იყო, ვიდრე კლასიკური გიმნაზია. რეალური გიმნაზიის სასწავლო გეგმაში გაცილებით უფრო მეტი მოცულობით იყო გათვალისწინებული პოზიტიური საგნები მეცნიერებათა სხვადასხვა დარგიდან, ვიდრე კლასიკურ გიმნაზიაში; რეალურ გიმნაზიაში გაცილებით ნაკლები იყო გამოუსადეგარი, ცხოვრებისაგან და სინამდვილისაგან მოწყვეტილი საგნები, ვიდრე კლასიკურ გიმნაზიაში და სხვ.

დატვირთისა და სასწავლო წლის ორგანიზაციის მხრივ რეალური გიმნაზია, თითქმის, არაფრით განსხვავდებოდა კლასიკური-საგან.

რუსეთთან შედარებით კავკასიის რეალური გიმნაზიის სასწავლო გეგმა შემდეგი ხასიათის თავისებურებას შეიცავდა: საერთო დატვირთვა 144 საათით მეტი იყო; განსხვავებული საგანი — (აღვილობრივი ენა) ისწავლებოდა; რუსულ ენას 5 საათით მეტი ეთმობოდა; გერმანული ენის საათები შემცირებული იყო სამი საათით; მათემატიკას ერთი საათით მეტი ეთმობოდა; ფრანგული და

გერმანული ენა რუსეთის რეალურ გიმნაზიებში I კლასიდან იწყებოდა. საქართველოში კი — II და III კლასიდან. საეკლესიო სლავური ენა რუსეთში ისწავლებოდა, ჩვენში კი მხოლოდ რუსებისათვის იყო სავალდებულო.

ამრიგად, ადგილობრივი თავისებური პირობების საფუძველზე მაშინდელი მდგომარეობის მიხედვით სრულიად მართებული და მიზანშეწონილი ცვლილებები იყო გატარებული სასწავლო გეგმაში. ეს ცვლილებები საერთოდ აღმოჩნდებოდა სასწავლო გეგმას.

ასე იყო თუ ისე, კავკასიის გიმნაზიები 1871 წლისათვის უკვე მუშაობდნენ ახალი სასწავლო გეგმით. ბოლოსდაბოლოს, გარკვეული და მტკიცე მდგომარეობა თითქოს შეიქმნა, მაგრამ ის ხანმოკლე აღმოჩნდა. საზოგადოებისათვის სრულიად მოულოდნელად ტოლსტოის მიერ საიდუმლოდ მომზადებული და გატარებული ახალი რეფორმა გამოცხადდა და რუსეთის სკოლების განვითარების ისტორიაში ახალი პერიოდი დაიწყო.

1871 წლის 26 ივნისის ცირკულარით განათლების მინისტრმა ქვეყანას აუწყა 1864 წლის წესდების შეცვლა და ახალი, ჯერ კიდევ გამოუქვეყნებელი, წესდების ძირითადი საფუძველები. ერთი თვის შემდეგ ახალი წესდებაც დამტკიცებულ იქნა და ამ ცირკულარისა და წესდების საფუძველზე 1864 წლის სასწავლო გეგმები, და მასთან ერთად კავკასიის გიმნაზიებისა და პროგიმნაზიების 1867 წლის სასწავლო გეგმები გაუქმდა. დაიწყო ახალ სასწავლო გეგმებზე და პროგრამებზე სკოლების გადაყვანა.

განათლების მინისტრის ცირკულარისა და 1871 წლის წესდების გამოქვეყნებისთანავე მზრუნველმა განკარგულება გასცა ახალი სასწავლო გეგმით მუშაობაზე გადასვლის შესახებ. ამ შემთხვევაში თითქმის არავითარი თავისებურება კავკასიისათვის დამკვიდრებული არ ყოფილა. განათლების მინისტრი ტოლსტოი მოითხოვდა გიმნაზიებისა და პროგიმნაზიების ახალი წესდების მთელს იმპერიაში უცვლელად გატარებას.

კავკასიის სასწავლო ოლქიც დაუყოვნებლივ შეუდგა ამ წესდების გატარებას.

პირველი წლის განმავლობაში ახალ სასწავლო გეგმაზე მთლიანად გადაყვანილი იქნა მოსამზადებელი კლასი.

შეწყდა ბუნებისმეტყველების სწავლება; შემცირდა გაკვეთილების რაოდენობა ქართულ ენაში და ეს საგანი არასავალდებულო საგნად გამოცხადდა, ისიც მხოლოდ პირველ ოთხ კლასში, დაბალ კლასებში გადიდდა საათები ლათინურ ენაში და მათემა-



სრულიად ბუნებრივია, რომ, თუ სხვა საკითხებს არ მივიღებთ მხედველობაში, რუსული ენის პროგრამის იმავე მოცულობით დატოვება საქართველოს გიმნაზიებში, როგორც ეს რუსეთში იყო, მეტისმეტად მძიმე მდგომარეობაში აყენებდა სკოლას, მოსწავლეებსა და მასწავლებლობას.

1872 წლის დებულებით რეალური გიმნაზიები რეალურ სასწავლებლებად გადაკეთდა.

ამრიგად, 1872 წლიდან იწყება საქართველოს საშუალო სკოლების გადაყვანა ახალ სასწავლო-გეგმით მუშაობაზე.

მაგრამ სრულიად ბუნებრივია, რომ ამ სასწავლო გეგმების ზუსტად ისე გატარება, როგორც ეს რუსეთისათვის იყო დაწესებული, ყოველად შეუძლებელი იყო და ამიტომაც შემდეგ წლებში ზოგიერთი ცვლილება, ტოლსტოის დიდი წინააღმდეგობის მიუხედავად, მაინც იქნა გატარებული.

1872 წელს ნევეროვმა დირექტორების თათბირი მოიწვია იმ საკითხის განსახილველად, თუ რა სახით უნდა გატარებულიყო წესდება კავკასიაში.

დირექტორების ამ თათბირმა დაამუშავა 1871 და 1872 წლების წესდებათა კავკასიაში გატარების წესები და ეს წესები წარდგენილ იქნა უმაღლეს საკანონმდებლო ორგანოებში დასამტკიცებლად.

ამ წესებით სასწავლო გეგმაში შემდეგი ხასიათის ცვლილებები იყო ნაგარაუდები: 1) ერთ-ერთი ძველი ენის დატოვება ორის ნაცვლად, 2) საეკლესიო-სლავური ენის სავალდებულო აღიარება მხოლოდ რუსებისათვის, 3) ბერძნული ენის სწავლების დაწყება IV კლასიდან ნაცვლად III კლასისა, 4) რუსული ენის და სიტყვიერების საათების გადიდება, 5) რეალური სასწავლებლების შეიღვასიანი კურსით დატოვება, 6) საათების საერთო რაოდენობის გადიდება რუსეთის გიმნაზიებთან შედარებით 10 საათით თბილისის გიმნაზიაში და 13 საათით ქუთაისის გიმნაზიაში.

განათლების სამინისტროს სასტიკი წინააღმდეგობის შედეგად ამ პროექტის ძირითადი პუნქტები უარყოფილ იქნა უმაღლესი ინსტანციების მიერ. მაგრამ ამასთანავე ზოგიერთი „თავისებურება“ მაინც დაუშვეს ამ მხრივ. ეს „თავისებურება“ შემდეგში მდგომარეობდა: 1) ბერძნული ენის სწავლება სავალდებულო არ იყო ქუთაისის გიმნაზიაში; 2) პროგიმნაზიებში ბერძნული ენის სწავლება შემოღებული უნდა ყოფილიყო მხოლოდ მსურველთათვის;



3) ბერძნული ენის სწავლება სხვა გიმნაზიებში იწყებოდა IV კლასიდან ნაცვლად III კლასისა; 4) როგორც გიმნაზიებში, ისე გიმნაზიებში ისწავლებოდა ერთი ახალი ენა და არა ორი, როგორც ეს იყო რუსეთში; 5) დაშვებულ იქნა საათების გადიდება რუსულ ენაში და 6) ადგილობრივი ენები რჩებოდა როგორც სასწავლო გეგმის გარეშე საგანი, პირველ ოთხ კლასში, მხოლოდ მსურველთათვის.

რაიმე არსებითი ხასიათის მნიშვნელობა ამ ცვლილებებს არ ჰქონია, მაგრამ ყოველ შემთხვევაში შაინც რამდენიმედ აღმოჩნდებოდა სასწავლო გეგმას და ასე თუ ისე ანგარიშს უწევდა ადგილობრივ პირობებს.

1873 წ. 22/XI-ს ეს ღონისძიებანი დამტკიცებული იქნა საკანონმდებლო წესით და 1873/4 სასწავლო წლიდან იწყება მისი ცხოვრებაში გატარება.

რას წარმოადგენდა ეს ახალი სასწავლო გეგმები?

კლასიკური გიმნაზიის ახალი სასწავლო გეგმა, დამტკიცებული 1871 წლის 30 ივნისს, შემდეგი სახისა იყო;

	მოსამზადებელი	I კლ.	II კლ.	III კლ.	IV კლ.	V კლ.	VI კლ.	VII კლ.	VIII კლ.	ს უ ლ
1 საღვთო სჯული	4	2	2	2	2	2	1	1	1	13
2 რუსული ენა, საეკლესიო სლავური ენით	6	4	4	4	3	3	2	2	2	24
3 ლოგიკის მოკლე საფუძველი	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
4 ლათინური ენა	—	8	7	5	5	6	6	6	6	49
5 ბერძნული ენა	—	—	—	5	6	6	6	7	6	36
6 მათემატიკა (ფიზიკა, მათ. გეოგრაფი. მოკლე ბუნებისმ.)	6	5	4	3	3	4	6	6	6	37
7 გეოგრაფია	—	2	2	2	2	—	—	1	1	10
8 ისტორია	—	—	—	2	2	2	2	2	2	12
9 ფრანგული ან გერმანული ენა	—	—	3	3	3	3	3	2	2	19
10 სუფთა წერა	6	3	—	2	—	—	—	—	—	5
ს უ ლ	22	24	24	26	26	26	26	27	27	206



ამ გეგმის მიხედვით, როგორც ვხედავთ, ბერძნული ენა მატა სასწავლო დისციპლინების საერთო რიცხვს და ცალკე ნაღ გამოიყო ლოგიკა; ბუნებისმეტყველება, ფიზიკა და მათემატიკური გეოგრაფია ამოვარდა სასწავლო გეგმიდან, როგორც ცალკე სასწავლო დისციპლინა და მათემატიკასთან იქნა გაერთიანებული. გადიდდა საათების რიცხვი ლათინურ ენაში 39-დან 49-მდე; ბერძნული ენის მოცულობა განისაზღვრა 36 საათით.

ამრიგად, ძველ ენებს დაეთმო სულ 85 საათი, რაც მთელი სასწავლო გეგმის 41,2% შეადგენს; საერთოდ კი ყველა ენებს ეთმობოდა 128 საათი ანუ მთელი სასწავლო დროის 63%-მდე.

საათების ამ განაწილებიდან ნათლად ჩანს, რომ 70-იანი წლების კლასიკურ გიმნაზიის სწავლების კურსი განისაზღვრა მეცნიერული სასწავლო დისციპლინების მაქსიმალურად შეკვეცივით და ფორმალური განათლების ელემენტების უკიდურესობამდე გაძლიერებით; ამ სასწავლო გეგმის მიხედვით კლასიკური გიმნაზია, ისედაც ცალმხრივი განათლების სკოლა, უკიდურესი ცალმხრიობის გზით წავიდა.

თავისთავად ცხდია, რომ კლასიკური გიმნაზიის მთელი „საგანმანათლებლო“ ამოცანა განისაზღვრებოდა მხოლოდ ძველი კლასიკური ენების შესწავლით და მეცნიერული ცოდნით მოსწავლე ახალგაზრდობის შეიარაღება მას არ ჰქონდა დაავალებული. 1871 წლის სასწავლო გეგმაში მკაფიოდ არის გამოსახული ეს მიზანდასახულობა.

ეს სასწავლო გეგმა კავკასიაზეც გავრცელდა იმ უმნიშვნელო ცვლილებებით, რაც ზემოთ იყო აღნიშნული. არსებითად შეიცვალა რეალური გიმნაზიის, აწ უკვე რეალური სასწავლებლის სასწავლო გეგმაც.

1872 წლის 27 თებერვალს დამტკიცებული სასწავლო გეგმა რეალური სასწავლებლებისა. ითვალისწინებდა ექვსწლიან სასწავლო კურსს, მაშინ, როდესაც გიმნაზიის სწავლების კურსი 8 წლიანი იყო. ამით, როგორც ეს ზემოთ გვქონდა აღნიშნული, რეალური სასწავლებელი იქცა არასრულ საშუალო სკოლად. ბუნებრივია, რომ 6 წლის განმავლობაში საშუალო სკოლის კურსის დაძლევა ყოველად შეუძლებელი იყო.

ამისდა შესაბამისად რეალურ სასწავლებელში საათების რაოდენობა შემცირდა ყველა სასწავლო დისციპლინებში, ე. ი. შეიკვეცა ამ სასწავლო დისციპლინების მოცულობა. ბუნებისმეტყველებას თუ წინათ 23 საათი ჰქონდა დათმობილი, ახალი სასწავლო გეგმით საათების რაოდენობა ამ საგანში 6-მდე იქნა დაყვანილი;

ისტორიას — 8 საათი დაენიშნა წინანდელი 14 საათის ნაცვლად, ფიზიკას — 6 საათი — ცხრა საათის ნაცვლად და ა. შ.

საათების ასე შემცირება საერთო განათლების საგნებში — ბუნებისმეტყველებაში, ისტორიაში, ფიზიკაში, მშობლიურ ენაში და სხვა, ცხადია, ადაბლებდა მოსწავლეთა მომზადების დონეს და აქვეითებდა რეალურ სასწავლებლებს 60-იანი წლების მდგომარეობასთან შედარებით.

საათების ამ საერთო შეკვეცასთან ერთად, რამდენიმედ გადიდდა საათები მათემატიკაში — 25-დან 28-მდე, მნიშვნელოვნად გაიზარდა საათების რიცხვი ხატვა-ხაზვაში და სუფთა წერაში — 20-დან 36-მდე; შემოღებული იქნა ახალი საგანი — მექანიკა — 4 საათი; გამოიყო ცალკე საგნად ქიმია — 4 საათი.

ეს ცვლილებები იმით იყო გამოწვეული, რომ მმართველობას განსაზღვრული ჰქონდა რეალური სასწავლებელი საერთო განათლების ნაცვლად ტექნიკური განათლების სკოლად ექცია და ამიტომაც გაძლიერდა სწავლების კურსში ტექნიკური განათლების ელემენტები: მათემატიკა, მექანიკა, ქიმია და ხატვა-ხაზვა; დამატებით განყოფილებებში მრავლად იყო მოცემული ტექნიკურ-პროფესიული განათლების საგნები და საერთოდ ყველაფერი ეს, ერთად აღებული, განსაზღვრავდა რეალურ სასწავლებელს, როგორც საშუალოზე დაბალი ტიპის საერთო განათლების სკოლას, პროფტექნიკური განხრით.

რეალური სასწავლებლის ეს სასწავლო გეგმა კავკასიაში გავრცელდა 1874 წ. 27 თებერვალს დამტკიცებულ კავკასიის რეალურ სასწავლებელთა სასწავლო გეგმის სახით. ცვლილება მხოლოდ იმაში მდგომარეობდა, რომ რუსულ ენას ჩვენში ეთმობოდა 27 საათი (რუსეთში — 22) და ნებადართული იყო ქართული ენის სწავლება მსურველთათვის, სასწავლო გეგმის გარეშე, 6 საათის მოცულობით; სხვა მხრივ არავითარი განსხვავება არ ყოფილა.

სასწავლო გეგმების ანალიზის შედეგად ჩვენ ვხედავთ, რომ კლასიკურ გიმნაზიაში მაქსიმალურად შეიკვეცა საერთო განათლების საგნები და უკიდურესობამდე გაძლიერდა კლასიკური განათლების ელემენტები; რეალურ სასწავლებელში შეიკვეცა საერთო განათლების საგნები და გაძლიერდა პროფტექნიკური განათლების ელემენტები. მაშასადამე, რეაქციის პერიოდმა არსებითად განდევნა როგორც კლასიკური გიმნაზიის, ისე რეალური სასწავლებლის სწავლების კურსიდან მეცნიერებათა საფუძვლების ის ელემენტები, რაც წინათ ასე თუ ისე დაშვებული იყო კიდევ და მათ ნაცვ-



ლად გააბატონა ცხოვრებისაგან მოწყვეტილი გამოუსადეგარი სავაჭრო ნები და პროფტექნიკური დისციპლინები.

კატკოვ-ლეონტიევისა და კლასიციზმის სხვა დამცველთა ლაშქრობამ, მეცნიერული ცოდნით მოსწავლე ახალგაზრდობის შეიარაღების წინააღმდეგ, თავისი ნაყოფი გამოიღო.

პიროგოვის მგზნებარე სიტყვები ნაადრევი სპეციალიზაციის წინააღმდეგ, რასაც აღფრთოვანებული შეეგება მთელი მოწინავე საზოგადოებრიობა, ცარიზმმა დაასამარა.

ასეთია 70-იანი წლების რეაქციის ნაყოფი საშუალო განათლების დარგში იმ სასწავლო გეგმების მიხედვით, რომლებიც ჩვენ განვიხილეთ.

ამ სასწავლო გეგმებით უზღებოდა მუშაობა კავკასიის გიმნაზიებს 70-იანი წლის ბოლომდე. 1878 წლიდან, როგორც კი კავკასიაში განათლების საქმეს სათავეში ჩაუდგა სასწავლო ოლქის ახლადდანიშნული მზრუნველი იანოვსკი, იერში ამ სასწავლო გეგმებზედაც იქნა მიტანილი.

ოლქის მზრუნველმა თავისი „მოლავეწობა“ ამ დარგში იმით დაიწყო, რომ პედაგოგიურ საბჭოებს დაავალა გამოეთქვათ თავიანთი აზრი იმის შესახებ, თუ რამდენად შეიძლება გატარდეს კავკასიის გიმნაზიებისა და პროგიმნაზიების სასწავლო გეგმებისა და პროგრამების სრული უნიფიკაცია რუსეთის გიმნაზიების სასწავლო გეგმებთან და პროგრამებთან.

ამ საკითხზე პედაგოგიური საბჭოების მიერ გამოთქმული მოსაზრებანი განხილულ იქნა მზრუნველის საბჭოს მიერ და კერძოდ, სასწავლო გეგმების შესახებ შემდეგი დადგენილება გამოიტანეს:

1. სასწავლო დისციპლინების საათების განაწილება სავსებით უნდა შეეფარდებოდეს 1871 წელს დამტკიცებული რუსეთის გიმნაზიების საათების განაწილებას. ზოგიერთი ცვლილება, რაც დაშვებული იყო საათების ამ განაწილებაში კავკასიის გიმნაზიებისათვის 1873 წლის წესების მიხედვით, უნდა გაუქმდეს; მხოლოდ რუსულ ენას უნდა დაემატოს რამდენიმე საათი დაბალ კლასებში.

2. შემოღებულ იქნას საათების განაწილების საერთო სქემა კავკასიის ყველა გიმნაზიებისა და პროგიმნაზიებისათვის და ის განსხვავება, რომელსაც ადგილი ჰქონდა ცალკე სასწავლო დაწესებულებებში, უნდა აღმოიფხვრას.

ამრიგად, მზრუნველის საბჭოს ეს დადგენილება აუქმებდა 1873 წლის წესებით დაშვებულ მცირეოდენ გადახვევებსაც საერთო სასწავლო გეგმიდან.



რა თქმა უნდა, პედაგოგიურ მოსაზრებათა მიხედვით გაუმართლებელი იყო ეს ნაბიჯი: პედაგოგიური საბჭოების გამოთქმული მოსაზრებები ამ საკითხზე არ მიიღო მზრუნველს საბჭომ მხედველობაში და გამოიტანა დადგენილება რუსეთის გიმნაზიებისა და პროგიმნაზიების სასწავლო გეგმებისა და პროგრამების კავკასიაში უცვლელად გატარების შესახებ.

ამ დადგენილების საფუძველზე დამუშავებული სასწავლო გეგმა (საათების განაწილება) დაამტკიცა მეფის ნაცვალმა მიხეილმა 1879 წლის 24 მარტს.

ეს სასწავლო გეგმა მხოლოდ და მხოლოდ იმით განსხვავდებოდა რუსეთში მოქმედ სასწავლო გეგმებისაგან, რომ რუსულ ენას ყველა კლასში 10 საათით მეტი ეთმობოდა რუსეთის გიმნაზიებთან შედარებით და ბერძნულ ენას კი ერთი საათით ნაკლები.

ამ გეგმის მიხედვით ბერძნული ენის სწავლება შემოღებულ იქნა III კლასიდან ნაცვლად IV-ისა, როგორც ეს რუსეთის გიმნაზიებში იყო.

ეს სასწავლო გეგმა უნდა შეეფასათ როგორც მორიგი რეაქციული ნაბიჯი.

ამიერიდან დაიწყო იანოვსკის თავაშვებული თარეში კავკასიაში და პირველი საჩუქარი, რაც მისგან მიიღო საშუალო სკოლამ, 1879 წლის სასწავლო გეგმა იყო.

პროგრამები. 60-იანი წლების პირველ ნახევარში სასწავლო გეგმები ცენტრალიზებული არ ყოფილა და მათი შეცვლა ადგილობრივ ხდებოდა მმართველობისა და თვით პედაგოგიური საბჭოს მიერ. ასეთივე მდგომარეობა იყო პროგრამების საკითხშიც.

მაგრამ ახალი სასწავლო გეგმის შემოღებასთან ერთად ნევეროვი პროგრამების საკითხის მოწესრიგებასაც შეუდგა.

მან გამოითხოვა ნებართვა მეფის ნაცვლისაგან მოეწვია ქ. თბილისში საგნის სპეციალისტ-მასწავლებელთა ყრილობა პროგრამების შესადგენად. პირველი ყრილობა მოწვეულ იქნა 1866 წლის 15 დეკემბერს. ყრილობას ესწრებოდა სტაეროპოლის, ქუთაისისა და თბილისის გიმნაზიის სიტყვიერების, ისტორიის და ბუნებისმეტყველების მასწავლებლები.

ყრილობის მონაწილეთაგან შედგა სამი კომისია და ამ კომისიებს დაევალა რუსული ენისა და სიტყვიერების, ისტორიისა და ბუნებისმეტყველების პროგრამების პროექტების შედგენა.

პროგრამები შედგენილ იქნა კომისიების მიერ, რაც სათანადო ინსტანციებში განხილვის შემდეგ დაიბეჭდა და მიეცა სკოლებს სახელმძღვანელოდ.



მასწავლებელთა II ყრილობა მიმდინარეობდა 1867 წლის დეკემბერში და 1868 წლის იანვრის 1 ნახევარში; ამ ყრილობამ დაამუშავა პროგრამები ფიზიკაში, ფიზიკურ გეოგრაფიასა და კოსმოგრაფიაში, ქიმიაში და ბუნებისმეტყველებაში.

შემდეგი წლების განმავლობაში დამუშავებულ იქნა პროგრამები და სხვა სასწავლო დასკიპლინებშიც, სულ ხუთი ასეთი ყრილობა ჩატარდა და საბოლოოდ მუშაობა პროგრამებზე დასრულდა 1870 წელს.

კავკასიაში დამუშავებულ და გამოცემულ პროგრამებს რუსეთის პედაგოგიურმა საზოგადოებრიობამაც მიაქცია ყურადღება. კერძოდ, პედაგოგიური პრესა გამოეხმაურა ამ პროგრამებს. ჟურნალ „Учитель“-ის 1869 წლის № 17-ში დაიბეჭდა მეტად საფუძვლიანი, საღი პედაგოგიური ხასიათის რეცენზია კავკასიის მასწავლებელთა ყრილობის მიერ დამუშავებულ „რუსული ენისა და სიტყვიერების“ პროგრამის შესახებ.

ამ რეცენზიას პასუხი გასცა პროგრამის მთავარმა ავტორმა მოძალექსკიმ, რასაც მოჰყვა კამათი პრესის ფურცლებზე ამ პროგრამების გარშემო.

ყოველივე ამას აუცილებლად დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა პედაგოგიური აზრის განვითარების თვალსაზრისით.

თვითონ ნევეროვი ამ მოვლენას შემდეგნაირად აფასებს: „ეს ყრილობები აღვიძებდა მასწავლებლებში ცნობისმოყვარეობას, მისწრაფებას თავისი ცოდნის გამდიდრებისაკენ აზრთა გაცვლა-გამოცვლის საშუალებით, აფართოებდა მათ მეცნიერულ პოზიციონტს და აწყობდა საჯარო ანგარიშს თავისი მეცნიერულ შეხედულებათა და მოქმედებათა გამო“.

რა თქმა უნდა, ეს ფრიალ მნიშვნელოვანი ამბავი სკოლების განვითარების ისტორიაში არ მიეწერება მხოლოდ ნევეროვის ღვაწლს და დამსახურებას. საქმე იმაშია, რომ ეს ის პერიოდი, როდესაც 1864 წლის წესდება მოქმედებდა მთელს რუსეთის იმპერიაში და მათ შორის კავკასიაშიც და ამ წესდების ძალით პროგრამების დამუშავება ადგილებზე სკოლებსა და სასწავლო ოლქებს ჰქონდათ მინდობილი. ეს ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მონაპოვარი იყო 1864 წლის რეფორმისა და ამ მონაპოვარმა თავისი პირველი ნაყოფი კავკასიაშიც გამოიღო. ნევეროვი კარგად იყენებდა ამ გარემოებას და ატარებდა ცხოვრებაში იმას, რაც 1864 წლას წესდებით იყო დაკანონებული.

მაგრამ ამ პროგრამებს ბევრი ნაკლიც ჰქონდა; მთავარი ამ ნაკლთაგანი იყო პროგრამების ფორმალური განათლების თეორიის

საფუძველზე აგება და ამავე დროს მათი გადატვირთვა მრავალი
და ძნელი მასალით, თუმცა, როგორც ამას ჩვენ ქვემოთ ვხედავთ
ხავთ, ეს პროგრამები ბევრად სჯობდა განათლების სამინისტროს
პროგრამებს, რომლებიც შემდეგ წლებში გამოვიდა.

ასე იყო თუ ისე კავკასიის გიმნაზიებს 1870 წლისათვის უკვე
ჰქონდა მასწავლებელთა ყრილობის მიერ დამუშავებული პროგრა-
მები და სკოლებიც ამავე პროგრამებით აწარმოებდა მუშაობას.
მაგრამ სულ მოკლე ხანში ეს პროგრამები განათლების სამინისტ-
რომ გააუქმა.

1871 წლის წესდების შედეგად დამტკიცებულ იქნა ახალი სას-
წავლო გეგმები. 1873 წელს კი გიმნაზიებისა და პროგიმნაზიების
ახალმა პროგრამებმა, რომლებიც დამტკიცებული იყო განათლების
სამინისტროს მიერ რუსეთის გიმნაზიებისა და პროგიმნაზიებისათ-
ვის, შესცვალა ყველა ადგილობრივი პროგრამა.

ამრიგად, 1873 წლიდან კავკასიის გიმნაზიებში შემოიღეს გა-
ნათლების სამინისტროს პროგრამები.

1877 წელს განათლების სამინისტრომ პროგრამის ახალი სქე-
მება გამოაქვეყნა, რაც რაიმე საყურადღებო ცვლილებას 1873
წლის პროგრამებთან შედარებით არ შეიცავდა.

რას წარმოადგენდა გიმნაზიების, პროგიმნაზიებისა და რეალური
სასწავლებლების ის პროგრამები, რომლებითაც ხელმძღვანელობდ-
ნენ კავკასიაში 60—70-იან წლებში?

ამის გასარკვევად განვიხილოთ 60-იანა წლების ეს პროგრამები,
რომლებიც კავკასიის მასწავლებელთა ყრილობების მიერ იყო და-
მუშავებული და 70-იანა წლებიდან განათლების სამინისტროს
მიერ დამტკიცებული.

რუსული ენისა და სიტყვიერების პროგრამა
60-იანი წლებისა შემდეგი სახით იყო განსაზღვრული.

მოსამზადებელი კლასის პროგრამა მოითხოვდა
მოსწავლეთაგან თავისუფალ კითხვას, წაკითხული ტექსტის გაგებას
და საერთო მომზადებას რუსულ ენაში იმდენად, რომ დაუბრკო-
ლებლივ შესძლებოდათ სწავლა I კლასში.

I, II და III კლასებში მხოლოდ გრამატიკული და ენობრივი
მასალა იყო გათვალისწინებული (მთელი სასწავლო დრო უნდა მო-
ხმარებოდა ზეპირ და წერილობით მეცადინეობასა და ვარჯიშს ენის
გრამატიკული ფორმების დაუფლების მიზნით).

IV კლასში. ისტორიული ხასიათის სტატიების გაცნობა უშ-
ინსკის „Детский мир“-დან. მოსწავლემ უნდა შესძლოს მთა-
ვარი გმირების დახასიათება. გრამატიკიდან — სინტაქსი. რუსული

ენის პროგრამაში შედის აგრეთვე ლოგიკიდან: ცნება, მსჯელობა დასკვნა; ფსიქოლოგიიდან — საერთო ცნება ნიჭიერებათა შესახებ; აზროვნების მთავარი კანონები; გარეგანი გრძნობები, შეგრძნება, მეხსიერება, წარმოდგენა, წარმოსახვა, გონება, ქკუა, ნებისყოფა, თვითნებობა.

V კლასიდან — იწყება სიტყვიერების შესწავლა, სტილისტიკა და პროზის თეორია.

V კლასშივე იწყება რუსული ენის თეორიის შესწავლა ძველი სლავური და ძველი რუსული ენის გამოყენებით. ამ მიზნით იკითხება და განიხილება კლასში ოსტრომიროვის სახარება და „Летопись Нестора“.

VI კლასში — გრძელდება ლიტერატურის თეორიის შესწავლა. მწერლებიდან დამატებით ისწავლება ტოლსტოი, დოსტოევსკი და ნეკრასოვი. შეტანილია პროგრამაში უცხოეთის ლიტერატურის ნიმუშები (ნაწყვეტები „ოდისეიდან“. ნაწყვეტები ვალტერ-სკოტისა და დიკენსის ნაწერებიდან, ნაწყვეტები შექსპირის „მეფე-ლირიდან“). აღმოსავლეთის პოეზიაც არაა უყურადღებოდ დატოვებული პროგრამის მიერ.

VII კლასში — გათვალისწინებულია ლიტერატურის ისტორიის სისტემატური კურსი.

ამ პროგრამის მიხედვით აშკარა ხდება, რომ რუსული ენის გრამატიკას უპირატესი ადგილი ეჭირა სწავლების კურსში. გრამატიკა ისწავლება დაწყებული მოსამზადებელი კლასიდან და დამთავრებული VII კლასით; ამავე დროს ლიტერატურული ნიმუშების განხილვა ხდება უმთავრესად გრამატიკულად და ამით ეს პროგრამა თავის წილს მიუზღავს გრამატიკულ კლასიციზმს.

პროგრამაში ვრცლად არის მოცემული ლიტერატურული მასალა — შეტანილია თითქმის რუსეთის ყველა გამოჩენილი მწერალი და ამასთანავე დასავლეთ ევროპის მხატვრული შემოქმედების საუკეთესო ნიმუშები. პროგრამა არც აღმოსავლეთისა და არც ანტიკური ქვეყნების ლიტერატურულ სამყაროს წარმომადგენლებს ივიწყებს და მათ გარკვეულ ადგილს უთმობს. ეს, რა თქმა უნდა, მაშინდელ პირობებში დადებითი მხარეა ამ პროგრამისა. მაგრამ მწერლობისა და მათი შემოქმედების ნიმუშების შეტანა პროგრამაში ამ შემთხვევაში სრულებით არ ნიშნავს ამ მწერლობის ნამდვილ შესწავლას.

არც ერთი ნაწარმოები არ არის მოცემული მთლიანად, თუ არ მივიღებთ მხედველობაში ლექსებს, იგავ-არაკებს და ბილინებს.

საუკეთესო ლიტერატურულ ნიმუშებიდან მხოლოდ ნაწყვეტე-

ბია აღებული და ისიც თითო-ორი ნიმუშის მიხედვით. თავად ცხადაა, რომ ლიტერატურული ნაწარმოების შესწავლა ყვეტბებს მიხედვით ყოვლად შეუძლებელია. შეუძლებელია მწერლის შემოქმედების გაცნობა მისი შემოქმედების ცალკე ადგილების შესწავლით. კავკასიის გიმნაზიების რუსული ენისა და სიტყვიერების პროგრამის ეს სუსტი მხარე სწორადაა აღნიშნული „Учитель“-ის 1869 წლის №17-ში მოთავსებულ რეცენზიაში. ყოვლად გაუპართლებელია, ვკითხვობთ ამ რეცენზიაში, ლიტერატურის შესწავლა ნაწყვეტებით; „Лучше знакомить учеников с немногими произведениями литературы, но только целыми (ხაზი რეცენზენტისაა.—ს. ს.)

თვითონ მოძალევსკი, პროგრამის ავტორთაგანი, არ უარყოფს ამ დამახინჯებას.

ამრიგად, ლიტერატურამ მხოლოდ ცალკე ნაწყვეტების სახით ჰპოვა ადგილი ამ პროგრამაში და ამიტომაც ჩვენ ვასკვნით: თუ პროგრამაში შეტანილი იყო ესა თუ ის მწერალი, მაგალითად, პუშკინი, ეს სრულებით არ ნიშნავს იმას, რომ მაშინდელ გიმნაზიაში პუშკინს ჰქონდა დათმობილი ის საპატიო ადგილი, რომელიც მას ეკუთვნის, როგორც კლასიკოს მწერალს, რუსული ლიტერატურის ერთ-ერთ საუკეთესო წარმომადგენელს.

მაშასადამე, პროგრამაში შეტანილი ლიტერატურული მასალა არ უზრუნველყოფდა ლიტერატურის შესწავლას, რადგანაც ერთი მხრივ, ამ მასალის შესწავლა ხდებოდა უმთავრესად ფორმის მიხედვით, გრამატიკული და სტილისტური განხილვის წესით და მეორე მხრივ, ცალკე ადგილება და ნაწყვეტები ნაწარმოებიდან თავიხთავად გამოირიცხავდა ლიტერატურული შემოქმედების ნამდვილი შესწავლის შესაძლებლობას.

არ შეგვიძლია არ აღვნიშნოთ ისიც, რომ თუმცა პროგრამაში ადგილი დაეთმო დასავლეთ ევროპის მწერლებსა და პოეტებს, აღმოსავლეთის მხატვრული შემოქმედების ნიმუშებს, ანტიკური ლიტერატურის ძეგლებს, ხუცების ქადაგებებს და ვეჟილთა სიტყვებს, მაგრამ ქართული ლიტერატურიდან კი პროგრამაში არც ერთი ნიმუში შეტანილი არ ყოფილა.

საქართველოს დედაქალაქ თბილისის საშუალო სკოლაში და მეორე უმნიშვნელოვანეს ადმინისტრაციულ ეკონომიურ და კულტურულ ცენტრში ქ. ქუთაისის გიმნაზიაში ისწავლება ფირდოუსი, ისწავლება ვალტერ-სკოტი, დიკენსი, სერვანტესი და მთელი რიგი სხვა უცხოელი მწერლები, ხოლო რუსთაველი კი, სხვა ქართველ მწერლებზე რომ არაფერი ვთქვათ, დაიწყებულია. ქართველთა



ეროვნული სიამაყისა და ღირსების ფეხქვეშ გათელვა ამაზე შორს ვერ წავა.

რუსული ენისა და სიტყვიერების პროგრამაში შეტანილია ლოგიკა და ფსიქოლოგია. სასწავლო გეგმაში ეს საგნები არ არის, მაგრამ პროგრამის შემდგენთ განუზრახავთ შეავსონ სასწავლო გეგმის ეს სახეები და ენისა და სიტყვიერების შესწავლას უკავშირებენ მასალას ლოგიკიდან და ფსიქოლოგიიდან. რა გამოდის აქედან? ორგანულად დაკავშირება შეიღწეველი რჩება. სისტემატური და საფუძვლიანი შესწავლა ამ საგნებისა შეუძლებელია, რადგანაც სათანადო დრო ამისათვის გამოყოფილი არ არის, მასალა-კი საკმაოდ ბევრია, განსაკუთრებით ფსიქოლოგიიდან; ყოველივე ამის შედეგია პროგრამის გადატვირთვა სრულიად ზედმეტი ხელოვნურად შემოტანილი მასალით.

პროგრამა აუცილებლად მეტისმეტად გადატვირთულია, განსაკუთრებით V, VI და VII კლასებში.

აუარებელი მასალა გრამატიკიდან, მეტად ვრცელი მასალა ლიტერატურიდან, ძველი სლავური ენა, სიტყვიერების თეორია, ლოგიკა, ფსიქოლოგია და სხვ. რასაც თან ერთვის აუარებელი წერითი სავარჯიშო მასალა გიმნაზიის ყველა კლასში — მეტისმეტად ტვირთავდა მოსწავლე ახალგაზრდობას და ამავე დროს შეუძლებელს ხდიდა მოცემული მასალის ასე თუ ისე საფუძვლიან და მტკიცე შესწავლას.

აღსანიშნავია ის გარემოებაც, რომ სისტემატურობას და თანამიმდევრობას არავითარი ყურადღება არ ექცეოდა ლიტერატურის მასალის განლაგებაში. ლიტერატურის სისტემატური კურსის შესწავლა არც არის გათვალისწინებული, არამედ ცალკე ნიმუშებია აღებული ერთი მეორესთან დაუკავშირებლად.

ასეთი იყო რუსული ენისა და სიტყვიერების პროგრამა, რომელსაც რამდენიმე წლის განმავლობაში აღგენდა ჯერ მასწავლებელთა ყრილობა და შემდეგ კი სპეციალური კომისია.

აქვე უნდა აღვნიშნოთ ერთი მომენტი, რომელიც ხაზგასმულია ეურნალ „უჩიტელ“-ში გამოქვეყნებულ რეცენზიაში: „არც ერთი კომპეტენტური პედაგოგი არ დაიწყებს დავას, რომ უცხო ენის სწავლება იმავე უცხო ენითვე განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც ბავშვებს ამ ენაზე არც ერთი სიტყვა არ ესმით — სისულელეა.“

მიუხედავად ამისა, ავტორები ერთ სიტყვასაც არ ამბობენ იმის შესახებ, რომ რუსული ენის მასწავლებელმა აუცილებლივ უნდა იცოდეს ადგილობრივ მკვიდრთა ენა და, რომ ამ საგნის სწავლება ადგილობრივ მკვიდრთა მშობლიურ ენაზე წარმოებდეს“.



ამრიგად, პროგრამა სრულებით არ უწევს ანგარიშს იმ შემთხვევაში, რომ აქაურ გიმნაზიებში არარუსებიც სწავლობენ, რომლებმაც უმეტეს შემთხვევაში სრულებით არ იციან რუსული ენა სკოლაში შესვლის დროს და მათმა მასწავლებელმა კი ბავშვების სალაპარაკო ენა. ყოვლად გაუმართლებელია ასეთი სწავლება პედაგოგიკის თვალსაზრისით და დიდაქტიკური მოსაზრებით, მაგრამ ამ „წერილმანს“ პროგრამა არ ითვალისწინებს და გულისხმობს, რომ ყოველს შემძლე თვალსაზრისით ნატურალური სწავლების მეთოდი ყოველივეს ადვილად გადალახავს.

კიდევ მეტი, მოძალევსკი ეკამათება „უჩიტელ“-ს და უტიფრად აცხადებს: ასეთი შემთხვევები სხვა ქვეყნებშიაც არის, მაგრამ ეს არ უშლის ხელს სწავლების საქმესო (იხ. კავკასიის სსსწავლო ოქლის ცირკულარები, 1869 წ.).

არ იქნებოდა სწორი ხელალებით დაგვეგმო ეს პროგრამა; უნდა გავითვალისწინოთ, რომ პროგრამა დაიწერა 60-იან წლებში და იმ დროის მიხედვით მას აუცილებლად გარკვეული დადებითი მნიშვნელობაც ჰქონდა. პროგრამის დადებითი მხარეებიდან უნდა აღვნიშნოთ ის, რომ პროგრამა საკმარის დროსა და ადგილს უთმობდა წერით სავარჯიშოებს და კლასგარეშე კითხვას; პროგრამაში შეტანილი იყო მასალა სიტყვიერების თეორიიდან და მასში მნიშვნელოვანი ადგილი ჰქონდა დათმობილი როგორც რუსეთის, ისე უცხოეთის ლიტერატურას.

პროგრამა აუცილებლად უზრუნველყოფდა საკმარის მაღალ მომზადებას რუსულ ენაში და სწორი წერილობითი და ზეპირი მეტყველების გამომუშავებას მოსწავლეებში.

რუსული და საეკლესიო-სლავური ენისა და სიტყვიერების პროგრამა 70-იანი წლებისა, დამტკიცებული განათლების სამინისტროს მიერ, რომელიც სავალდებულო იყო კავკასიისათვისაც და, რომლითაც შეიცვალა ჩვენ მიერ ზემოთ განხილული პროგრამა, არსებითად განსხვავდებოდა 60-იანი წლების პროგრამისაგან. მთავარი ზაზი, რაც გატარებული იყო ამ პროგრამაში თავიდან ბოლომდე, ითვალისწინებდა ლიტერატურის ელემენტების მაქსიმალურ შეკვეცას და გრამატიკის უკიდურესად გაძლიერებას. ამის შესაბამისად პროგრამის სტრუქტურა ძირითადად შემდეგში მდგომარეობდა: მოსამზადებელი კლასისათვის პროგრამა ითვალისწინებდა რუსულ წერა-კითხვაში შემდგომ ვარჯიშს (ნაგულისხმევი იყო, რომ მოსამზადებელ განყოფილებაში რუსული წერა-კითხვის კარგად მცოდნე ბავშვები შემოდიოდნენ) და საეკლესიო-სლავური ტექსტის კითხვას და თარგმნას.



I, II და III კლასებში ისწავლებოდა გრამატიკა, ეტიმოლოგია, სინტაქსი და საეკლესიო-სლავური ენა.

IV კლასში ისწავლებოდა საეკლესიო-სლავური ენის გრამატიკა მთლიანად.

საეკლესიო-სლავური გრამატიკის შესწავლა ხდებოდა ოსტრო-მოროვის სახარების ტექსტებზე ვარჯიშით და რუსული ენის გრამატიკასთან შედარებით. ამრიგად, პირველი ოთხი კლასის განმავლობაში მთავრდებოდა მთელი რუსული გრამატიკისა და საეკლესიო-სლავური ენის გრამატიკის შესწავლაც. მიუხედავად ამისა პროგრამა პირდაპირ ავალბდა მასწავლებელს შემდეგ V, VI, VII და VIII კლასებში გრამატიკის სისტემატურ განმეორებას ლიტერატურული ტექსტების გარჩევასთან დაკავშირებით.

IV კლასში მთავრდება მთელი გრამატიკა — ნათქვამია პროგრამის განმარტებით ბარათში, — მაგრამ ეს იმას არ ნიშნავს, რომ შემდეგ კლასებში არ ისწავლება გრამატიკა; პირიქით, ყოველთვის მოიძებნება ისეთი ეტიმოლოგიური და სინტაქსური ფორმები, რომელნიც მასწავლებელს საბაზს მისცემს განიმეოროს და აუხსნას მოსწავლეებს გრამატიკული ფორმები.

V კლასში ისწავლება სიტყვიერების თეორია და ლოგია. თუმცა ლოგიკას ცალკე საათი აქვს გამოყოფილი VII კლასის უფროს განყოფილებაში, მაგრამ V კლასში სხვადასხვა ტექსტის გარჩევასთან დაკავშირებით მოსწავლეებს ცნობები ლოგიკიდან და სიტყვიერების თეორიიდან ეძლევა.

VI და VIII კლასებში ისწავლება რუსული ლიტერატურა; მთავარი ყურადღება ექცევა ძველ მწერლობას: კურსკი, კანტემირი, ლომონოსოვი, დერეჟინი, ფონვიზინი, კარამზინი და სხვა. ახალი მწერლობიდან პროგრამაში არაა შეტანილი გონჩაროვი, ტურგენევი, ტოლსტოი, დოსტოევსკი, ნეკრასოვი, უცხოეთის მწერლები უკლებლივ ყველა ამოღებულია პროგრამიდან.

პროგრამა იძლევა მხატვრული ნაწარმოების შესწავლისა და გარჩევის მტკიცე სქემას და მითითებას, თუ რა სახით უნდა ხდებოდეს ნაწარმოების განხილვა. ამ სქემისა და მითითების მიხედვით ნაწარმოების განხილვა განსაზღვრულია შემდეგი სახით: 1) შინაარსის გაცნობა; 2) ნაწარმოების კონსტრუქცია, მისი ნაწილები; 3) ნაწარმოების განხილვა ენის მხრივ (გრამატიკა); 4) განხილვა სახისა და გვარის მიხედვით (სიტყვიერების თეორია); 5) ისტორიული კომენტარები.

„ზემოჩამოთვლილ მოთხოვნებთანაა გარდა, გიმნაზიაში მეცადინეობას კურსიდან რუსულ სიტყვიერებაში გამოირიცხება სხვა



სახის ყოველგვარი გარჩევანი და მიმართულებანი, რომლებიც ბილია ესთეტიკური ანუ მხატვრული, ფსიქოლოგიური და ლური კრიტიკის სახელით და სხვ. მათი აღგილი უნივერსიტეტშია და არა საშუალო სასწავლო დაწესებულებაში“, ნათქვამია პროგრამის განმარტებით ბარათში.

პროგრამაში გატარებული ეს ხაზი გამომდინარეობდა რეაქციის პერიოდის საერთო პოლიტიკიდან განათლების დარგში. ლიტერატურა ერთ-ერთი ყველაზე სამიმ საგნად იყო მიჩნეული ცარიზმის მიერ და იდენებოდა სკოლიდან. ამიტომაც ტოლსტოი 1871 წლის წესდების განმარტებით ბარათში წერდა: „გამოცდილებამ საქმოდ გვიჩვენა, რომ წარმატებებს რუსულ ენაში არ უზრუნველყოფს ამ საგნისათვის გამოყოფილი გაკვეთილების რაოდენობა, რადგანაც მასწავლებლები შესაძლებლად ნახულობენ ეს გაკვეთილები გამოიყენონ (არა მარტო რუსულ სიტყვიერებაში, არამედ რუსულ ენაშიც) სრულიად სხვადასხვანაირი მსჯელობებისათვის, რომლებიც არა მარტო უსარგებლოა, არამედ ზოგჯერ პარდაპირ საზიანოა“.

და აი სწორედ, რათა თავიდან იქნას აცილებული ეს მსჯელობა, ესოდენ სამიში ცარიზმისათვის, პროგრამა გარკვეულ ჩარჩოებში აყენებს მასწავლებელს და ჩარჩოები კი იმდენად ვიწროა, რომ გრამატიკისა და სიტყვიერების თეორიის ფარგლებს ვერ სცილდება.

ამ პროგრამაში საყურადღებოა ის მომენტიც, რომ რუსული ენა ერთგვარად მსახურის როლშიც არის გამოყვანილი ლათინური და ბერძნული ენების მიმართ და ეს გარემოება კი სისტემატურობასა და თანამიმდევრობას ანგრევს გრამატიკის სწავლებაში.

ასე, მაგალითად, პროგრამის განმარტებით ბარათში ნათქვამია: I, II და III კლასებში რუსული გრამატიკის სწავლება შეთანხმებულ უნდა იქნას ლათინური გრამატიკის სწავლებასთან... რუსული ენას მასწავლებელი ეტიმოლოგიის სწავლების დროს ვალდებულია ხელმძღვანელობდეს იმ ტერმინოლოგიით, რომლითაც ისწავლება ლათინური ენა... რადგანაც II კლასში ლათინურ ენაში ისწავლება რთულ წინადადებათა კონსტრუქცია, რუსული ენის გაკვეთილზე მასწავლებელმა წინასწარ უნდა გააცნოს მოსწავლეებს პრაქტიკულად რთული წინადადებანი.

პროგრამაში მოცემული მთელი რიგი ასეთი სახის მითითებები უფლებას გვაძლევს ვიფიქროთ, რომ რუსულ ენას, განსაზღვრული მნიშვნელობით, მსახურის როლი ჰქონდა მიკუთვნებული.

მსახურის როლში გამოდიოდა აგრეთვე საეკლესიო-სლავეურა



ენაც, მაგრამ არა თანამედროვე რუსული ენის, არამედ საღვთო სჯულის მიმართ. საეკლესიო-სლავური ენის დანიშნულება მიეცა მოსწავლეთათვის საეკლესიო-სლავურ ენაზე დაწერილი რელიგიური ხასიათის ტექსტების წაკითხვისა და გარჩევის ჩვევა. ამიტომაც მთელი მეცადინეობა საეკლესიო-სლავურ ენაში მიმდინარეობდა ოსტრომიროვის სახარების ტექსტებზე ვარჯიშით.

პროგრამის განმარტებითი ბარათი მიუთითებს, რომ რუსული ენის მოსწავლელელი ვალდებულია გააცნოს მოსწავლეებს საეკლესიო-სლავური გრამატიკის მთავარი ფორმები და I და II კლასშივე. ამრიგად, თუმცა დაბალ კლასებში ჯერ კიდევ სლავური ენის გრამატიკა არ ისწავლება, მაგრამ მოსწავლელს მაინც ევალება გააცნოს მოსწავლეებს სლავური ენის ზოგიერთი ფორმა — საღვთო სჯულის სწავლების გაადვილების მიზნით. ასეთ პირობებში საეკლესიო-სლავური ენის გაკვეთალები უმთავრესად რელიგიური აღზრდის საქმეს ემსახურებოდა და არსებითად რელიგიის გაკვეთილებს წარმოადგენდა.

მიუხედავად იმისა, რომ სწავლების ხანგრძლიობა გადიდა VIII კლასის გახსნით და აგრეთვე მოსამზადებელი განყოფილების რეორგანიზაციით, პროგრამა მაინც გადატვირთული იყო — განსაკუთრებით IV კლასში. IV კლასში (კავკასიის სინამდვილეში) ახალი საგანი — ბერძნული ენა იწყებოდა. ამავე დროს ამ კლასში მთელი ძველი საეკლესიო-სლავური ენის გრამატიკის შესწავლა იყო გათვალისწინებული და რუსული ენას მთელი გრამატიკის განმეორება. IV კლასის მოსწავლეებს უხდებოდათ საერთოდ მთელი მასალის განმეორება ყველა საგანში, რაც კი მათ ჰქონდათ გავლილი I კლასიდან დაწყებული, რადგანაც IV კლასი გამოსაშვებ გამოცდებს აბარებდა. ყოველივე ეს აუცილებლად შეტისმეტად მძიმე მდგომარეობას უქმნიდა ამ კლასს.

პროგრამა დიდ ადგილს უთმობდა წერით სავარჯიშოებს; წერითი სავარჯიშოები სრულდებოდა როგორც კლასში გაკვეთილზე, ისე საშინაო დავალებათა სახითაც. მოსწავლის მიერ დაწერილ თხზულებას არ მოეთხოვებოდა არც სიახლე და არც აზრთა ორიგინალობა, არც შინაარსის სისრულე და არც ენის სალამაზე (პირდაპირ ასეა მითითებული პროგრამაში). თხზულება დაწერილი უნდა ყოფილიყო სწორი, სუფთა და ზუსტი ენით; აზრთა გადმოცემაში უნდა დაეცვათ ლოგიკური კავშირი და თანამიმდევრობა. შინაარსს კი უნდა ახასიათებდეს ბუნებრიობა და ისეთი აზრები, რომლებიც პირდაპირ დამოკიდებულებაშია თემასთან.

მოკლედ, მოსწავლეს არ მოეთხოვებოდა კრიტიკული აზროვნე-

ბა, ორიგინალური აზრები, შემოქმედებითი უნარი არც ფორმისა და არც შინაარსის მხრივ და არამც თუ არ მოეთხოვებოდა მედ პარდაპირ ეკრძალებოდა კიდევ.

ამის შესახებ პროგრამის კავკასიელი ავტორები აშკარად წერდნენ: „მოსწავლის დამოუკიდებლობა და თვითმოქმედება უნდა გამოიხატოს არა მისი შემოქმედების წარმოსახვაში, რომელიც ჯერ კიდევ მძაფრი და ატაცებელია, არამედ შესწავლილი მასალის სრლიდურ ანალიზსა და ზუსტ ანგარიშში“.

მოსწავლეთა მიერ შესრულებული წერითი სამუშაოები, მათი აზრით, „ცარიელ ავტორობასს და კრიტიკულ ჩხირკედელაობას კი არ უნდა წარმოადგენდეს, არამედ უპირატესად წაკითხულისა და შესწავლილის სერიოზული ანგარიში უნდა იყოს“.

ასეთი იყო ის მოთხოვნები, რასაც პროგრამა უყენებდა წერით სავარჯიშოებს გიმნაზიის უფროს კლასებში.

ლ ა თ ი ნ უ რ ი ე ნ ა. — დაწყებული პირველი კლასიდან და დამთავრებული VIII კლასით ისწავლებოდა გრამატიკა; II კლასიდან გრამატიკასთან ერთად იწყებოდა ლათინურ ენაზე დაწერილი ძეგლების კითხვა და გარჩევა.

სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული 49 საათიდან გრამატიკას უთმობდა 26½ საათს; დანარჩენი 22½ საათი ლათინურ ავტორთა კითხვას. მედინსკი აღნიშნავს: „ავტორთა კითხვის დროს უმთავრესად მოითხოვდნენ საფუძვლიან გრამატიკულ და სინტაქსურ გარჩევას“. დიდი დრო და ადგილი ჰქონდა დათმობილი წერით სამუშაოებს — თარგმანს რუსულიდან ლათინურად და პირ-ქართულად.

ასეთივე მდგომარეობა იყო ბერძნულ ენაშიც: ბერძნულ ავტორთა კითხვა იწყებოდა ქსენოფონტით, სწავლების II წელს; პროგრამა მოითხოვდა მოსწავლეთაგან თვითონ წაკითხათ მთელი რიგი სხვა ავტორები და აგრეთვე ამავე ავტორთა სხვა თხზულებანი.

ავტორთა კითხვას პროგრამა მოითხოვს შემდეგი სქემის მიხედვით: 1) კითხვას წინ უძღვის ავტორის მოკლე ბიოგრაფია; 2) კითხვისას მთავარი ყურადღება ექცევა სიტყვების ცოდნას, გრამატიკულ ფორმებს. მოსწავლეებს ცნობები ტექსტის მოთხოვნილების მიხედვით ეძლევათ ისტორიიდან, გეოგრაფიიდან, სინტაქსიკებიდან, 3) თარგმნა უნდა იყოს პირველ ხანებში სიტყვა-სიტყვითი და ამავე დროს ისე, რომ თარგმნა ახლო იყოს ორიგინალთან. ამისათვის სიტყვა-სიტყვით ნათარგმნი ადგილი განმეორებული უნდა იქნას ლიტერატურული ენით; 4) მოსწავლეებს მო-



ეთხოვებათ დროგამოშვებით წაკითხულის ზეპირად გადმოცემას რუსულად ან ლათინურად; 5) პოეტური ნაწარმოები იკითხვება ნაწილ-ნაწილად, გარდა რთული ლირიკული ადგილებისა ბერძნული ტრავედით.

წერითი ვარჯიში ლათინურ ენაში უმთავრესად მოითხოვს რუსულიდან ლათინურად თარგმანას.

როგორც ვხედავთ, ლათინური და ბერძნული ენების პროგრამა აუარებელ მასალას შეიცავს. ერთფეროვანი, მოსაწყენი და მოსაბეზრებელი სახისაა მთელი ის მუშაობა, რაც ამ საგნებში ტარდება, როგორც კლასში, ისე საშინაო დავალებათა სახით. დაუსრულებელი ვარჯიში გრამატიკულ ფორმებზე, წერილობით და ზეპირად; თარგმანი ტექსტებისა, რომელთა შინაარსი მოსწავლეთათვის გაუგებარი იყო ყოველ შემთხვევაში სწავლების II და III წელს, მრავალი საზეპირო მასალა, მოწაფეთათვის უცხო და სინამდვილისაგან მოწყვეტილი, კლავდა ბავშვებში ყოველგვარ ინტერესს ამ ენებისა და ენებზე დაწერილ ძეგლებისადმი.

ნო-იანი წლების პროგრამებთან შედარებით ლათინური ენის ამ პროგრამის განსხვავება მდგომარეობს მასალის სიდიდეში, წერითი და ზეპირი სავარჯიშოების რაოდენობაში და საერთოდ გაცილებით მეტ მოთხოვნილებაში ცოდნის მხრივ, ვიდრე ეს წინათ იყო. ბერძნული ენა კი, როგორც უკვე გვქონდა აღნიშნული, სრულებით არ ისწავლებოდა ნო-იან წლებში და მხოლოდ ახალი სასწავლო გეგმითა და პროგრამით იქნა შემოღებული.

მათემატიკა. მასალა მათემატიკაში შემდეგი სახით იყო განაწილებული: არითმეტიკა იწყებოდა I კლასში და მთავრდებოდა III კლასში; ალგებრა იწყებოდა III კლასში და მთავრდებოდა VII კლასში ნიუტონის ბინომითა და ჭუფთა თეორიით; გეომეტრია ისწავლებოდა IV—VII კლასებში; მთავრდებოდა გეომეტრიის კურსი გეომეტრიული სხეულის მოცულობათა და ზედაპირის გამოანგარიშებით. VII კლასში ხდებოდა გეომეტრიის სრული კურსის განმეორება. ტრიგონომეტრია იწყებოდა და მთავრდებოდა VII კლასის უფროს განყოფილებაში (იგივე VIII კლასი).

მათემატიკური გეოგრაფია ისწავლებოდა VII კლასში, იწყებოდა ჰორიზონტით და მთავრდებოდა კეპლერის კანონითა და კომეტებით.

ფიზიკის პროგრამა ითვალისწინებდა:

VI კლასში — მოძღვრებას მაგარ, თხევად და გაზობრივ ნივთიერებათა შესახებ.

VII კლასში — სითბო, მაგნეტიზმი, ელექტრობა.



VIII კლასში — (VII კლასის უფროსი განყოფილება) — სტრუქტურული მეთოდები, მოძრაობა, ხშიანობა, ოპტიკური მეთოდები.

მათემატიკაში შედიოდა აგრეთვე ბუნებისმეტყველებაც; ბუნებისმეტყველებას ეთმობოდა 2 საათი VI კლასში და შეიცავდა ზოოლოგიას, ბოტანიკას და ადამიანის ანატომიასა და ფიზიოლოგიას; ბუნებისმეტყველების პროგრამაში შეტანილი იყო აგრეთვე ზოგიერთი მასალა ზოგადი ფიზიკური გეოგრაფიიდან და მინერალოგიიდან.

ამრიგად, ორი საათის ფარგლებში ერთი წლის განმავლობაში მასწავლებელს უნდა ესწავლებინა მოწაფეთათვის ბოტანიკაც, ზოოლოგიაც, ადამიანის ანატომია და ფიზიოლოგიაც და ამასთანავე მინერალოგია და ზოგადი ფიზიკური გეოგრაფია. მასალათა ასეთი სიმრავლის პირობებში დროის იმ მოკლე მონაკვეთზე, რაც ბუნებისმეტყველებას ჰქონდა დათმობილი, მოწაფეები საფუძვლიანად ვერაფერს სწავლობდნენ.

60-იან წლებში ბუნებისმეტყველებას 8 საათი ჰქონდა დათმობილი, მასალაც გაცილებით ნაკლები იყო შეტანილი, მაუხედავად ამისა, მაშინაც ბუნების მოვლენათა მხოლოდ აღწერით კმაყოფილდებოდა პროგრამა და არც ერთი მოვლენის ახსნა სწავლების კურსით გათვალისწინებული არ ყოფილა. 70-იან წლებში ბუნებისმეტყველების საათები 75%-ით შემცირდა, მასალა გაიზარდა და ყოველივე ამის შედეგად ეს სასწავლო დისციპლინა არსებითად ამოვარდა სწავლების კურსიდან.

ბუნებისმეტყველების ასეთ პირობებში ჩაყენება გასაგები იქნება, თუ მოვიგონებთ იმ დისკუსიას, რაც წარმოებდა აღნიშნულ პერიოდში განათლების ხასიათის საკითხებზე და იმ პოზიციას, რომელიც ეკავათ ბუნებისმეტყველების მიმართ კლასიციზმის მომხრეებს. ბუნებისმეტყველება მიჩნეული იყო რეალური განათლების საგნად და ყოველივე რეალურ განათლებასთან დაკავშირებული იდეენებოდა სკოლიდან. ბუნების მოვლენების მეცნიერული ახსნა არ შეიძლება დაშვებული ყოფილიყო მაშინ სკოლაში, სხვა არა იყოს რა რელიგიური აღზრდის თვალსაზრისით. ამიტომაც, სასწავლო გეგმით ბუნებისმეტყველების საათები შეიკვეცა, ხოლო პროგრამა კი ისე იქნა შედგენილი ამ საგანში, რომ არავითარ მეცნიერულ ცოდნას ბუნების მოვლენათა შესახებ მოსწავლე არღებულვოდა.

ამ დებულების საილუსტრაციოდ შეიძლება მოვიყვანოთ ერთი მეტად საგულისხმო ფაქტი: რეალურ სასწავლებელთათვის მასწავლებელთა ყრილობის მიერ დამუშავებული პროგრამის განმარტე-



ბით ბარათში ბუნებისმეტყველების სწავლების მიზნად მიჩნეული იყო „ბუნებაზე მთლიანი წარმოდგენის მიცემა“. პროგრამის განხორციელების ხილვის დროს სასწავლო ოლქის წარმომადგენელმა განაცხადა: „ბუნებაზე მთლიანი წარმოდგენა შეუძლია მოგვეცეს რელიგიამ და ფილოსოფიამ და არა ბუნების ისტორიის (Учителя естественной истории) მასწავლებელმა თავიანთი ზოგადი დასკვნებით“.

მათემატიკაში კი პროგრამა სისტემატურ-ელემენტარულ კურსს ითვალისწინებდა. პროგრამა ამ შემთხვევაშიაც გადატირთული იყო, განსაკუთრებით ტრიგონომეტრიაში და გეომეტრიაში. ცხადია, რომ ერთი წლის განმავლობაში ორ საათიანი გაკვეთილების ფარგლებში ტრიგონომეტრიის დაძლევა შეუძლებელი იყო.

ფიზიკაში ძალზე შეკვეცილი კურსი იყო გათვალისწინებული პროგრამით.

სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული სხვა საგნებიდან აღსანიშნავია ისტორია და გეოგრაფია.

60-იანი წლების პროგრამით გეოგრაფიის სწავლება იწყებოდა II კლასიდან და მთავრდებოდა V კლასში; კავკასია გამოყოფილი იყო ცალკე შესწავლის ობიექტად; ახალი პროგრამით კი გეოგრაფია მთლიანად ისწავლებოდა I—IV კლასებში, განმეორება ხდებოდა VII კლასში და ხელახლა შესწავლა რუსეთისა და ევროპის სახელმწიფოებისა VIII კლასში; კავკასია ისწავლებოდა ისე, როგორც სხვა გუბერნიები რუსეთის იმპერიისა.

ახალი პროგრამით გეოგრაფიაში მოსწავლეებს მეტი მასალა ეძლევათ.

პედაგოგიური თვალხაზრისით არ შეიძლებოდა გაგვემართლებინა ის გარემოება, რომ გეოგრაფიის სწავლება წყდებოდა მთელი ორი წლის განმავლობაში და შემდეგ ხელახლა იწყებოდა თავიდანვე. IV კლასიდან VII კლასამდე მოსწავლეს ბევრი რამ ავიწყდებოდა. ამიტომაც, ის თითო საათი, რომელიც გეოგრაფიას ჰქონდა დათმობილი VII—VIII კლასებში, სრულებითაც არ იყო საკმარისი პროგრამით გათვალისწინებული მასალის დასაძლევად.

გეოგრაფიის სწავლებაში პროგრამა დიდ ადგილს უთმობდა რუკებზე ვარჯიშს და რუკების შედგენას თვით მოსწავლეთა მიერ. პროგრამა მოითხოვდა მოსწავლეთაგან ცალკე ქვეყნების რუკის დახატვას ზეპირად.

ისტორია. ისტორია საეჭვო ღირსების სასწავლო დისციპლინად იყო მიჩნეული. განსაკუთრებით ევროპის ახალ ისტორიაში ხედავდა ცარიზმი საფრთხეს მონარქიისათვის და ამიტომაც ყველა



ზომა იყო მიღებული ისტორიის მთელი კურსის ძველი ქვეყნების ისტორიამდე დასაყვანად. „გიმნაზიაში ისტორიის სწავლებას ვერ საგნად ყველგან ითვლება (და სავსებით სამართლიანად) სამშობლო ქვეყნისა და ძველ კლასიკურ ხალხთა ისტორია“, წერდა განათლების მინისტრი 1871 წლის წესდების განმარტებით ბრატში.

„რამდენადაც ნაკლებ ასწავლიან გიმნაზიებში საკუთრივ ისტორიას და რამდენადაც უფრო გააცნობენ ახალგაზრდობას ძველ კლასიკურ ხალხთა ცხოვრებას, ეს მით უფრო უკეთესი იქნებოდა საერთოდ მეცნიერებისათვის და განსაკუთრებით ისტორიული მეცნიერებისათვის“, ვკითხულობთ იქვე.

„გაკვეთილების ზედმეტ რაოდენობას, რომელიც ისტორიისათვისა გამოყოფილი, მიყვევართ იმისაკენ, რომ მასწავლებლები მოწაფეებს აწვდიან ან მეტისმეტად დაწვრილებით ცნობებს, რაც გონებას უსარგებლოდ ტვირთავს, ან ისტორიულ პირებსა და მოვლენებზე ზოგად შეხედულებებს, რომლებიც ხელს უშლის ახალგაზრდობის სწორ გონებრივ და ზნეობრივ განვითარებას“.

განათლების მინისტრის ეს სახელმძღვანელო მათითებები ისტორიის სწავლების შესახებ განსაზღვრავდა ისტორიის სწავლების კურსს გიმნაზიაში და იმ საფუძვლებს, რომელთა მიხედვითაც უნდა ყოფილიყო აგებული ისტორიის პროგრამა.

პროგრამა ორ ნაწილად იყოფოდა: ეპიზოდური კურსი III—IV კლასში და სისტემატური კურსი — V—VIII კლასში; ეპიზოდური კურსი შეიცავდა პერიოდს ძველი აღმოსავლეთის ისტორიით დაწყებული და დამთავრებული რუსეთის ისტორიიდან იმპერატორი ალექსანდრე I-ით. ამრიგად, ორი კვირეული საათის ფარგლებში ორი წლის განმავლობაში 14—15 წლის ასაკის ბავშვებს უნდა შეესწავლათ: ძველი აღმოსავლეთისა და ანტიკური ქვეყნების ისტორია, საშუალო საუკუნეებისა და ახალი ისტორია, რუსეთის ისტორია უძველესი დროიდან XIX საუკუნის I მეოთხედის ჩათვლით. ისტორიიდან აღებული იყო მხოლოდ ცალკე ეპიზოდები, ერთი მეორისაგან მოწყვეტილი და ყოველგვარი კავშირის გარეშე; პროგრამაში შეტანილი იყო ცალკე ისტორიული ფაქტები და აღარებელი ქრონოლოგიური თარიღები, რომელთა გაზეპირება სავალდებულო იყო მოსწავლისათვის და ყოველივე ამას ეწოდებოდა ისტორიის ეპიზოდური კურსი. განათლების მინისტრი იმასაც კი მოითხოვდა, რომ პირველწყაროების მიხედვით ყოფილიყო შესწავლილი საბერძნეთისა და რომის ისტორია.

V—VIII კლასებში ისწავლებოდა ისტორიის სისტემატური

კურსი; მასალა შემდეგნაირად იყო განაწილებული: V კლასში — საბერძნეთისა და რომის ისტორია; VI კლასში — სასწავლო წლის პირველი ნახევარი — შუა საუკუნეები რეფორმაციით დამთავრებული; მეორე ნახევარი — რუსეთის ისტორია რუსეთის სახელმწიფოს წარმოშობიდან დაწყებული იოანე მრისხანემდე; VII კლასი — ევროპის ახალი ისტორია საფრანგეთის რევოლუციამდე და მასთან ერთად რუსეთის ისტორია. VIII კლასში შთავრდებოდა რუსეთის ისტორია XIX საუკუნის 60-იანი წლებით. ამავე კლასში ხდებოდა განმეორება ისტორიის მთელი მასალისა და რომისა და საბერძნეთის ისტორიიდან განვლილი კურსის შევსება ახალი მასალებით. საერთოდ, VIII კლასში მეტი დრო ეთმობოდა საბერძნეთსა და რომს.

განმარტებითი ბარათი მასწავლებლებისაგან მოითხოვდა:

1) ისტორიის სწავლების რელიგიურ აღზრდასთან დაკავშირებას; 2) რუსეთის დახასიათებას, როგორც ფორპოსტისას აზიელ ბარბაროსთა წინააღმდეგ; 3) მოწაფეთათვის იმ აზრის შთაგონებას, რომ პლებეების ბრძოლა პატრიაციების წინააღმდეგ ხასიათდებოდა ზომიერებითა და თავშეკავებით ორივე მხრივ და ამასთანავე გმირობითა და თავდადებით გარეშე მტრების წინააღმდეგ ბრძოლაში; 4) ისტორიული ამბების გადაცემის დროს უნდა გამოტოვებულიყო ყველაფერი, რასაც შეეძლებოდა რევოლუციური განწყობის გამოწვევა მოწაფეებში; 5) შუა საუკუნეებისა და რუსეთის ძველი დროის ისტორიის განხილვას საბერძნეთისა და რომის ისტორიასთან დაკავშირებით; 6) რუსეთის როლის ჩვენებას დასავლეთ ევროპის ისტორიულ მოვლენათა განვითარების საქმეში; 7) დაწვრილებით შესწავლას ძველი ქვეყნებისა და რუსეთის იმ ისტორიული პირებისას, რომელთაც მეტი სარგებლობა მოუტანეს ქვეყანას და სხვ. ეს და მთელი რიგი სხვა მსგავსი რეცეპტები განსაზღვრავდნენ ისტორიის სწავლების მიზანდასახულობას და მიმართულებას.

მინისტრის მითითებებმა და ამ მითითებათა საფუძველზე აგებულმა პროგრამამ აქციეს „гимназический курс истории вешлошную пропаганду монархизма“ (მედინსკი, რუსეთის პედ. ისტორია, გვ. 337).

თავისთავად ცხადია, ისტორიის პროგრამაში არც 60-იანი და არც 70-იან წლებში საქართველოს ისტორიიდან არაფერი არ ყოფილა შეტანილი.

განსაკუთრებული ყურადღება ექცეოდა საღვთო სჯულს. პროგრამა ითვალისწინებდა სისტემატურ კურსს დაწყებული ლოცვე-

ბითა და ძველი აღთქმით და დამთავრებული მსოფლიო და რუსეთის ეკლესიის ისტორიით.

უცხო ენა მეორე ხარისხოვანი საგანი იყო. პროგრამა მოითხოვდა კურსის დამთავრებისას მოსწავლეს შესძლებოდა ისტორიული და თხრობითი ხასიათის ტექსტების თარგმნა უხეში შეცდომების გარეშე. უცხო ენის სწავლებაშიც მთავარი ყურადღება გრამატიკას ემცეოდა.

ზემომოყვანილი საბუთების საფუძველზე შესაძლებელია გამოვიტანოთ საერთო დასკვნა პროგრამების შესახებ: კლასიკური გიმნაზიის სასწავლო პროგრამები სავსებით შეფარდებული იყო ფორმალური განათლების ამოცანებთან და ამის მიხედვით ფორმალური ელემენტების უკიდურესობამდე გაძლიერებასთან ერთად ძლიერ შეკვეცილად და დამახინჯებულად იყო მოცემული მასალა მეცნიერებათა სხვადასხვა დარგიდან. პროგრამა მეტისმეტად იყო გადატვირთული და ანგარიშს არ უწევდა მოსწავლეთა ასაკობრივ თავისებურებას, მათ შესაძლებლობასა და უნარს. პროგრამა არ იყო შეფარდებული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული საათების რაოდენობასთან; პროგრამაში ზუსტად იყო გატარებული ცარიზმისათვის მისაღები იდეოლოგია და ამ იდეოლოგიის შესაბამისად იყო განსაზღვრული ყოველი მასალის დამუშავება. პროგრამა უსაზღვროდ ტვირთავდა მოსწავლეებს, როგორც საკლასო, ისე საშინაო სამუშაოებითა და სავარჯიშოებით. ის იმდენად დიდ მოთხოვნილებას უყენებდა მოსწავლეებს, რომ მისი შესრულება მხოლოდ გამონაკლისებს თუ შეეძლოთ დიდი ენერჯის დახარჯვით და გარეშე პირთა დახმარებით. ძირითადი განსხვავება 70-იანი წლების პროგრამებისა 60-იანი წლების პროგრამებთან შედარებით გამოიხატებოდა: 1) ფორმალური განათლების ელემენტების გაძლიერებაში; 2) საერთო განათლების ელემენტების შეკვეცაში; 3) საერთო დატვირთვის მნიშვნელოვნად გადიდებაში და 4) კერძოთ, საქართველოსათვის კი იმ განსხვავებათა ლიკვიდაციაში, რაც ადგილობრივი პირობების მიხედვით იყო დამუშავებული 60-იან წლებში.

პროგნოზია გიმნაზიის პირველი ოთხი კლასის პროგრამებით მუშაობდა.

რეალური სასწავლებლისა და კლასიკური გიმნაზიის პროგრამები საერთო საგნებში ერთნაირი იყო 60-იან წლებში, გამონაკლისს შეადგენდა მხოლოდ ბუნებისმეტყველება და ხატვა-ხაზვა.

70-იან წლებშიც ძირითადად შენარჩუნებულია ერთნაირი პროგრამა საერთო საგნებში. რუსული ენა და სიტყვიერების საერთო კურსი შეფარდებულია გიმნაზიის კურსთან, მაგრამ რადგანაც რეა-

ლურ სასწავლებელში საათების რაოდენობა ნაკლებია, შემცირებულია ლიტერატურული მასალა, უმთავრესად ძველი ლიტერატურა, რეალურ სასწავლებელში მოწაფეებს უცხო ენაში მეტი მოთხოვნილებანი ჰქონდათ წაყენებული. კურსის დამთავრებისას მოსწავლეს მოეთხოვებოდა: ადვილად წაეკითხა და გაეგო უცხო ენაზე დაწერილი საბუნებისმეტყველო, ტექნიკური და ისტორიული ხასიათის სტატია; დამოუკიდებლად უნდა შეედგინა და დაეწერა არართული კორესპონდენცია უცხო ენაზე საყოფაცხოვრებო და სამრეწველო ხასიათის საკითხებზე; გეოგრაფიასა და მათემატიკურ გეოგრაფიაში პროგრამა ძირითადად ემთხვეოდა გიმნაზიის პროგრამას; დამატებით კომერციულ განყოფილებაში ისწავლებოდა კომერციული გეოგრაფია, რომელიც ვაჭრობის საკითხებს განიხილავდა გეოგრაფიულ ასპექტში; ასე, მაგალითად, სავაჭრო მნიშვნელობა სამომოსვლო გზებისა და გადასაზიდ საშუალებათა; ზღვები ვაჭრობასა და მრეწველობასთან დაკავშირებით და ა. შ. ისტორიაში მსოფლიო ისტორიის კურსი განსაკუთრებით შემოკლებულია; მთავარი ყურადღება ექცევა რუსეთის ისტორიას და უმთავრესად ვაჭრობა-მრეწველობისა და ტექნიკის განვითარების ისტორიას. ამ თვალსაზრისით სპეციალურად გამოყოფილია რომანოვების ხანა. ხოლო ადრინდელი პერიოდი მოკლედ, ეპიზოდურად ისწავლება; რეალური სასწავლებლის მათემატიკის პროგრამა მეტი მოთხოვნილებას შეიცავს, ვიდრე გიმნაზიისა; კერძოდ, გეგმაში ზღვართა თეორიის ელემენტებიც არის მოცემული; განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა ალგებრის გამოყენებას გეომეტრიაში; სწავლების კურსში შეტანილია აგრეთვე მხაზველობითი გეომეტრიის დაწყებითი კურსი.

ბუნებისმეტყველება შედარებით ვრცლად არის მოცემული, ხოლო კომერციულ განყოფილებაში ამ საგნის სწავლების დროს ყურადღება გამახვილებულია მრეწველობასთან დაკავშირებულ საკითხებზე, მაგალითად: რა მასალას იძლევა ბუნება მრეწველობისათვის, რა მასალისაგან რა პროდუქტები მზადდება და ა. შ.

ქიმიის სწავლების ამოცანა ძირითადად იმით განისაზღვრებოდა, რომ ყმაწვილები მოემზადებინათ სამრეწველო დარგში საქმიანობისათვის.

ამას ემატებოდა რეალური სასწავლებლის დამატებით კლასებში გათვალისწინებული სპეციალურ-პროფესიული ხასიათის საგნები.

საერთო განათლების საგნებს გამოყენებითი მეცნიერების განხრავაქვს მიცემული: ისტორია — ტექნიკის ისტორიის სახეს იღებს, უცხო ენის სწავლება ვაჭრობა-მრეწველობის ამოცანებთან არის



შეფარდებული; ბუნებისმეტყველების სწავლება პროდუქტიული წარმოების საკითხებს უკავშირდება.

ახლა განვიხილოთ, თუ რას წარმოადგენდა ქართული ენის პროგრამა იმ პერიოდში, როდესაც ეს საგანი ჯერ კიდევ ისწავლებოდა.

ა. სრული ტექსტი ქართული ენის პროგრამისა, რომლითაც მიმდინარეობდა მეცადინეობა თბილისის კლასიკურ გიმნაზიაში 1869-70 სასწ. წელს:

I კლასი — კითხვა, წაკითხულის თხრობა და წერა. მოკლე წინადადებათა თარგმნა რუსულ ენაზე, სახელმძღვანელო: ანბანი და პირველდაწყებითი საკითხავი წიგნი ი. გოგებაშვილისა.

II კლასი — წაკითხულის გადმოცემა სიტყვიერად და წერილობით. რამდენიმე ლექსის ზეპირად ცოდნა. თარგმნა რუსულად. სახელმძღვანელო: ბუნების კარი — ი. გოგებაშვილისა. გრამატიკიდან წინადადებისა და მისი ნაწილების პრაქტიკულად გაცნობა.

III კლასი — წაკითხულის წერილობით გადმოცემა, რამდენიმე იგავ-არავის ზეპირად ცოდნა და მათი რუსულად თარგმნა. გრამატიკიდან — ეტიმოლოგია. სახელმძღვანელო — მოკლე ქართული გრამატიკა ჩუბინიშვილისა და ბუნებისკარი ი. გოგებაშვილისა.

IV კლასი — წაკითხულის წერილობით გადმოცემა, რამდენიმე ლექსის ცოდნა ზეპირად. ძველი ქართული ენიდან რამდენიმე ადვილი პროზაული სტატიისა და ლექსის თარგმნა. გრამატიკიდან სინტაქსი. სახელმძღვანელო იგივე, რაც III კლასში.

V კლასი — ქართული ლიტერატურის მთავარი ნიმუშების გაცნობა XVIII საუკუნემდე. ძველი ქართული ენიდან თარგმნა რუსულად. გრამატიკა მთლიანად. ქართული ლექსწყობა. სახელმძღვანელო ჩუბინიშვილის გრამატიკა, მისი ქრესტომათია, 1863 წლის გამოცემა.

VI კლასი — ძველი და ახალი ქართული ლიტერატურის ნიმუშების გაცნობა. რუსულიდან თარგმნა. ადვილი თხზულება. სახელმძღვანელო: ჩუბინიშვილის ქრესტომათია.

VII კლასი — განმეორება ყველა ამ მასალისა, რაც წინა კლასებში იყო შესწავლილი. თხზულება. ქართული ლიტერატურის ისტორია.

როგორც ვხედავთ, პროგრამა საკმაოდ ვრცელია, შეიცავს როგორც გრამატიკას, ისე ლიტერატურას, მაგრამ არ არის განსაზღვრული სახელდობრ, თუ რომელი მწერლება და ლიტერატურული ნაწარმოებები იგულისხმება იმ ზოგადი გამოთქმების ქვეშ, რაც ასე დამახასიათებელია ამ პროგრამისათვის. პროგრამა ქართული ენის გაკვეთილების საკმაოდ დროს უთმობს რუსულ თარგმანში ვარ-



ჯიშს, ასე რომ, ამ პროგრამის მიხედვით ქართული ენის გაკვეთილები რუსული ენის გაკვეთილებად უნდა ქცეულიყო, ყოველ შემთხვევაში ნაწილობრივ მაინც.

ამნაირი იყო რუსიფიკატორული პოლიტიკის ბუნება და ტენდენცია და ამან ამ პროგრამაშიაც იჩინა თავი.

4. სწავლების მეთოდები. 40-50 წლებში საქართველოში და საერთოდ კავკასიაში მეტად გავრცელებული იყო სწავლების ე. წ. ბელ-ლანკასტერის მეთოდი. ამ მეთოდით ასწავლიდნენ 50-იან წლებში თითქმის ყველა დაწყებით სკოლასა და საშუალო სკოლების დაწყებით კლასებში. „სწავლება თბილისის, ქუთაისისა და სტავროპოლის დირექციების ყველა პირველ დაწყებით სკოლებში და ამ დირექციების დანარჩენ სასწავლო დაწესებულებათა მოსამზადებელ კლასებში წარმოებს ურთიერთ სწავლების მეთოდით“ — აღნიშნულია კავკასიის სასწავლო ოლქის 1854 წლის წლიურ ანგარიშში (იხ. აქტები, ტ. XI, გვ. 725).

ამავე მდგომარეობას ადასტურებს 1856 წლის ანგარიშიც, სადაც ამ საკითხის შესახებ ნათქვამია: „ურთიერთ სწავლების მეთოდი მიღებულია სახელმძღვანელოდ თბილისის, ქუთაისისა და სტავროპოლის დირექციების სასწავლო დაწესებულებებში, ხოლო შავიზღვისპირეთის (ჩერნომორსკის) დირექციაში კი ამისათვის საჭირო მასწავლებელთა უყოლობისა და სასკოლო შენობათა სივიწროვის გამო, ეს მეთოდი ჯერ კიდევ არ არის შემოღებული“ (აქტები, ტომი XI, გვ. 449).

ამასვე ადასტურებს ჩვენი სახელოვანი პოეტი აკაკი წერეთელი „ჩემი თავგადასავლის“ იმ ნაწილში, სადაც მას აღწერილი აქვს სკოლაში შესვლას პირველი დღეები.

ამრიგად, უდავოა, რომ ურთიერთ-სწავლების მეთოდს, ე. ი. ბელ-ლანკასტერის სისტემას ჩვენში ფართო გავრცელება ჰქონია 40-50-იან წლებში. ამ სისტემამ, რომელიც წარმოიშვა ინგლისში XIX საუკუნის დასაწყისში, ჩვენშიც მოიკიდა ფეხი XIX საუკუნის შუა წლებში. ამ სისტემის პედაგოგიური მცდარობის გამოვლინების შემდეგ მისი გავრცელება ევროპაში შეჩერდა. ალბათ, ამ გარემოებამ იქონია გავლენა საერთოდ რუსეთზე და კავკასიაზეც და უკვე 60-იან წლებში არც ერთი წყარო აღარ იხსენიებს ურთიერთსწავლების მეთოდს. ამ საფუძველზე ჩვენ ვვარაუდობთ, რომ 60-იანი წლების მეორე ნახევრისათვის კავკასიის სკოლებიდან უარყოფილი და ძირითადად განდევნილი იქნა ურთიერთსწავლების მეთოდი — ბელ-ლანკასტერის სისტემა.

ჩვენს მიერ აღებულ პერიოდში ფართო გავრცელება ჰპოვა კავ-

კასიაში ე. წ. თვალსაჩინო სწავლების მეთოდმა. ეს მეთოდი ველადაწყებით კლასებში სწავლების მეთოდი იყო და ჩვეულებრივ ცელდა 60-იანი წლების მეორე ნახევრიდან. ამ მეთოდის შემოღებისა და გავრცელების ინიციატორი კავკასიაში იყო თბილისის საქალბო პროგიმნაზიის ინსპექტორი და შემდეგში კი თბილისის კლასიკური გიმნაზიის დირექტორი ეელიხოვსკი.

როგორც წყაროებიდან ჩანს, ეელიხოვსკის თავისი ინიციატივით შემოუღია ეს მეთოდი ქალთა პროგმნაზიაში; ადმინისტრაციას ყურადღება მიუქცევია ამ გარემოებისათვის და მოუწონებია ეელიხოვსკის მუშაობა ამ მიმართულებით. ამის შემდეგ სასწავლო ოლქის მზრუნველმა ეელიხოვსკის დაავალა მოემზადებინა ამ მეთოდით სამუშაოდ დაწყებითი კლასის მასწავლებლები. ამ მიზნით ეელიხოვსკი ატარებდა მეცადინეობას თბილისის სკოლების მასწავლებლებთან, შემდეგ კი ჩრდილოეთ კავკასიიდან და სხვა დირექციებიდანაც იქნა გამოწვეული მასწავლებლები თვალსაჩინო სწავლების მეთოდის დაუფლების მიზნით. ეელიხოვსკი სისტემატურ მეცადინეობას ატარებდა ამ მიმართულებით როგორც თეორიულად, ისე პრაქტიკულად. მანვე შეადგინა სასწავლო ოლქის მზრუნველის დავალებით ხელსაწყო მასალის კომპლექტი და ნომენკლატურა, რაც უნდა შეეძინა თითოეულ სკოლას თვალსაჩინო მეთოდით სწავლების უზრუნველსაყოფად.

რა თქმა უნდა, თვალსაჩინოება, როგორც პრინციპი სწავლებისა, უდავოდ, აუცილებელი რამ არის პედაგოგიური პროცესის საღდიდაქტიკურ საფუძვლებზე აგების თვალსაზრისით, მაგრამ სულ სხვა იყო ეელიხოვსკის „თვალსაჩინო სწავლების მეთოდი“. ეს მეთოდი გულსხმობდა საგნების და ნივთების სწავლებას მასწავლებლის ცოცხალი სიტყვის ნაცვლად. მასწავლებელთა და მოსწავლეთა საერთო სალაპარაკო ენის უქონლობის პირობებში, ეს მეთოდი იქცა ე. წ. მუნჯური სწავლების მეთოდად.

მუნჯური „მეთოდი“ ადრეც იყო გამოყენებული სკოლებში, მაგრამ ამ „მეთოდმა“ დაკანონებული სახე 60-იანი წლების მეორე ნახევარში მიიღო და ერთგვარ „თეორიულ“ სამოსელში გაეხვია.

მუნჯური მეთოდი გათვალისწინებული იყო იმ შემთხვევისათვის, როდესაც მოსწავლემ სწავლების ენა — რუსული არ იცოდა და მასწავლებელმა კი მოწაფის მშობლიური ენა. ასეთ ვითარებაში მათ მხოლოდ საგნებით, ნივთებითა და მუნჯური ნიშნებით შეეძლოთ გადაეცათ ერთიმეორისათვის თავიანთი აზრი. ამ პირობებში თვალსაჩინო სწავლების მეთოდი საქმეს აადვილებდა.

აქვე უნდა აღანიშნოს, რომ 60—70-იან წლებში მასწავლებელს



ქონდა უფლება მოსწავლეთათვის ქართულად ეთარგმნა ესა და სხვა სიტყვა. ამიტომ იმ შემთხვევაში (ასეთი შემთხვევები კი მეტად მცირე იყო), როდესაც მასწავლებელს ცოტათი მაინც ესმოდა მოსწავლას ენა, მუნჯური ნიშნების ნაცვლად სიტყვებს იშვებოდა. შემდეგ პერიოდში მასწავლებელს აუკრძალა გაკვეთილზე ქართული ენის მოშველიება და ამ პირობებში მუნჯური მეთოდის გამოყენებამ საყოველთაო ხასიათი მიიღო.

ამრიგად, 60-იანი წლების მეორე ნახევრიდან ფართოდ გავრცელდა ჩვენში თვალსაჩინო სწავლების მეთოდი, რაც კავკასიის თავისებურ პირობებში თანდათანობით მუნჯურ მეთოდად იქცა.

სხვა კერძო ხასიათის მეთოდებიდან აღსანიშნავია ე. წ. პრაქტიკული მეთოდი, რასაც უმთავრესად იყენებდნენ ახალი ენების სწავლებისას (ნაწილობრივ კი სიტყვიერების თეორიისა და აგრეთვე საეკლესიო-სლავური ენის სწავლების დროს I—III კლასებში). ამ მეთოდის არსი მდგომარეობდა შემდეგში: უცხო ენის გრამატიკის სწავლება მიმდინარეობდა არა იმ სისტემით, როგორც ეს დადგენილია საერთოდ გრამატიკაში, არამედ ტექსტებისა და სტატიების კითხვისა და გარჩევის პროცესში, იმის მიხედვით, თუ რომელი გრამატიკული წესის, ფორმის ან კანონის განმარტება იყო საჭირო ტექსტის განხილვის დროს. ამ სახით ენა ერთდროულად ისწავლებოდა ყოველმხრივ: ეტიმოლოგიურად, სინტაქსურად, ლექსიკის გამდიდრების მიზნით და ა. შ.

ასევე ხდებოდა სიტყვიერების თეორიის შესწავლა რუსული ენის გაკვეთილებზეც. მაგალითად, რომელიმე იგავ-არაკის შესწავლისას მოწაფეებს ეძლეოდათ განმარტება ნაწარმოების ქანრის შესახებ: ლექსის შესწავლისას განემარტებოდათ, თუ რა არის საერთოდ ლექსი და რა სახის ლექსს წარმოადგენს კონკრეტულად მოცემული ლექსი ფორმისა და შინაარსის მიხედვით და სხვ.

ასეთი წესით სწავლებას პრაქტიკული სწავლების მეთოდს უწოდებდნენ და ფართოდ იყენებდნენ ზემოაღნიშნული საგნების სწავლების დროს.

უდავოა, რომ ამ მეთოდს თავისი დადებითი და მეტად მნიშვნელოვანი მხარეები აქვს, მაგრამ მას სისტემატურობის პრინციპი ეწირება, რაც საბჭოთა პედაგოგიკის თვალსაზრისით ყოველად დაუშვებელია.

უნდა აღინიშნოს, რომ მასწავლებელთა ყრილობამ, რომელიც 1870 წელს იყო მოწვეული სტავროპოლში ძველი ენების პროგრამის დასამუშავებლად, მიზანშეწონილად ჩათვალა პრაქტიკული სწავლების მეთოდის გამოყენება ძველ ენებშიც, მაგრამ მმართვე-

ლობამ ამის ნება არ დართო იმ მოტივით, რომ ახალი ენების სწავლებას პრაქტიკული მიზნები აქვს, ხოლო ძველი ენების სწავლებას კი ფორმალური.

ცხადია, მმართველობას არ შეეძლო სისტემატურობა უარყო ძველი ენების სწავლებაში, ხოლო ახალი ენები, როგორც მეორეხარისხოვანი საგნები, თუ ამით დაზარალდებოდა, ეს არც იმდენად იყო საშიში აღმზრდელობითი მიზნებისა და ამოცანების თვალსაზრისით.

ყველა კლასში მეტად გავრცელებული იყო ახსნითი კითხვის მეთოდი (Метод объяснительного чтения): ლექსი, სტატია და საერთოდ შესასწავლი ტექსტი კლასში იკითხებოდა უმთავრესად ძლიერი მოსწავლის მიერ; კითხვის პროცესში ხდებოდა უცნობი სიტყვებისა და ტერმინების განმარტება. მასალის განხილვა გრამატიკული ფორმების მხრივ, სიტყვიერების თეორიისა და შინაარსის მიხედვით და სხვ.

ასეთი წესით მასალის განხილვის შემდეგ ხდებოდა კატექიზაცია და წარმოებდა ვარჯიში შინაარსის მოყოლაში. დაბალ კლასებში ერთი-ორი მოსწავლის მიერ ტექსტის წაკითხვის შემდეგ მთელი კლასი კითხულობდა გუნდურად (хором) მასწავლებლის ხელმძღვანელობით.

კლასის მიერ ტექსტის ერთად წაკითხვა ფართოდ იყო გამოყენებული სწავლებაში. ამ წესს დიდ მნიშვნელობას აკუთვნებდნენ მაშინ, როგორც მთელი კლასის მუშაობაში ჩაბმის საშუალებას. ერთად კითხვა გამოყენებული იყო აგრეთვე ცალკე ტერმინების, ფრაზების, წესებისა და ზოგჯერ მთელი ლექსის ან პროზაული პატარა ნაწარმოების კლასშივე გასაზეპირებლად.

ასეთი წესით განხილულ ტექსტს უმეტეს შემთხვევაში იყენებდნენ საკლასო წერითი სამუშაოების დროს, აგრეთვე საშინაო წერითი სამუშაოს შესასრულებლად.

აკრომატიული გადაცემა გაკვეთილისა მასწავლებლის მიერ საერთოდ იშვიათად იყო გამოყენებული. მთავარი ადგილი სწავლებაში, სახელმძღვანელოში მოცემული მასალის კითხვას, კატექიზაციას, მოსწავლეთა მიერ გაკვეთილის მოყოლას ან ზეპირ გადმოცემას ჰქონდა დათმობილი. ასე, მაგალითად, ქ. თბილისში არსებული სამასწავლებლო სკოლის დირექტორი 1868 წელს წლიურ ანგარიშში წერდა: „Метод преподавания в школе катехизический, изредка обращались преподаватели к эвристическому, реже к сократовскому, а всего менее к акроаматическому“ (იხ. კვკსასწ. ოლქის ცირკულარები, 1868 წ., გვ. 41).



ზემოდახასიათებული მეთოდები სწავლების მეორე ხარისხიდან მეთოდები იყო, რომელთაც იყენებდნენ ცალკე საგნებში და ცალკე კლასებში, როგორც ერთგვარ დამხმარე საშუალებას. ძველი სკოლის მთავარ მეთოდს საერთოდ და კერძოდ, ჩვენთვის საინტერესო პერიოდში წარმოადგენდა ზეპირობა, წვრთნა და მუშტირება. „ძველი სკოლა წრთვნის, მუშტირების და ზეპირობის სკოლა იყო“ (ლენინი).

წყაროები საესებით ადასტურებენ ამ მოსაზრებას; დავასახელოთ რამდენიმე მაგალითი.

1870 წელს კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველმა ნევეროვმა სკოლებს დაუგზავნა სპეციალური ცირკულარი, რომლითაც ილაშქრებდა ზეპირობის (звзубривание) წინააღმდეგ; ამ ცირკულარში ვკითხულობთ: „ბავშვები და ქაბუკები ერთნაირად ცდებიან, როდესაც სწავლების საქმეში პირველ რიგზე აყენებენ მახსოვრობას. აქედან გამომდინარე ბეჯითი მოწაფეებიც მიმართავენ დაზეპირებას, რაც გამოცდების წინ ყველაფერი გავლილის საშინელ ზუთხვაში გამოიხატება და რაც მოსწავლის შეგნებიდან მალე ქრება“.

ამ ამონაწერიდან ჩანს, რომ მთელი განვლილი მასალის გაზეპირება განსაკუთრებით გამოცდების წინ იმდენად საერთო და გავრცელებული მოვლენა იყო, რომ მზრუნველი იძულებული გახდა სპეციალურად მიექცია ყურადღება ამ მდგომარეობისათვის. ჩვენთვის აშკარაა, რომ ნევეროვი, როგორც განათლებული პედაგოგი, გრძნობდა ამ მოვლენის საზიანო გავლენას სწავლა-აღზრდის საქმეში, მაგრამ ის მართალი არ იყო, როდესაც ახალგაზრდობის შეცდომას მიაწერს გაზეპირების მეთოდის გავრცელებას. ცხადია, რომ ახალგაზრდობა აქ არაფერ შუაშია.

ამავე მდგომარეობას ადასტურებს განათლების მინისტრის 1879 წლის ანგარიშის განსაზივლელად გამოყოფილი კომისია. კომისიამ განიხილა რა განათლების მინისტრის უქვეშევრდომილესი ანგარიში 1879 წლისა, სხვათა შორის ასეთი დასკვნა გამოიტანა: „ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს დაბრკოლებას სწავლების საქმეში თვით ძლიერ ნიჭიერი მოსწავლეებისათვისაც წარმოადგენს წერიითი სამუშაოებით მათი არაზომიერი დატვირთვა და დასაზეპირებლად დიდი გაკვეთილების მიცემა“.* (ხაზი ჩვენია.—ს.ს.).

კომისიამ შეამჩნია, რომ მოსწავლეებს დიდძალი საზეპირო მასალა ეძლეოდათ, რაც აფერხებდა სწავლების წარმატების საქმეს, მაგრამ ამ მახინჯი მოვლენის მიზეზად საზიანო დავალებათა უთა-

* ПК УО, 1879 г., № 9, стр. 271.

ნაბროდ განაწილება მიჩნეული, და არა ის ფაქტი, რომ სასწავლო გეგმა და პროგრამა განსაზღვრავდა მოსწავლეების ტვირთვას ამ საზეპირო მასალით.

მოწინავე მასწავლებლობა მტკიცედ მოითხოვდა რადიკალურ ღონისძიებათა გატარებას ამ მიმართულებით.

თბილისის კლასიკური გიმნაზიის რუსული ენის მასწავლებელმა დელარიუმ თავის სტატიაში, რომელიც მოთავსებული იყო კავკასიის სასწავლო ოლქის ცირკულარებში 1875 წელს, შემდეგი სახით დაახასიათა რუსული ენის სწავლების მდგომარეობა: „მთელი საქმე მხოლოდამხოლოდ მთელი რიგი წესების დაზუსტებაში გამოიხატება. მოსწავლე პრაქტიკულ სარგებლობას იმაში ვერ ხედავს და სინამდვილეში არც გამოაქვს. ისინი ამ წესებს უცქერიან როგორც მშრალი, არაფრის მაქნის მასალას, მოწყენილი არიან გავეთილებზე და მათი მომზადების დროსაც და ნელ-ნელა იმსკველებიან სრული ზიზლით სლავური ენის დასაზებირებელ წესებისადმი და თვით ამ ენისადმი.“ *

ამასვე ადასტურებს რუსული ენისა და სიტყვიერების მასწავლებელი ლილოვი.

1869 წლის განმავლობაში თბილისის რეალურ გიმნაზიაში გეოგრაფიას ასწავლიდა სტოიანოვი. სტოიანოვი, როგორც მისი პედაგოგიური ხასიათის წერილებიდან ჩანს, ყოფილა ფრთხილ განათლებული პედაგოგი, რომელიც კარგად იცნობდა როგორც თავის საგანს, ისე პედაგოგიკას და სწავლების მეთოდებს. მან მოინდომა სანიმუშოდ დაეყენებინა გეოგრაფიის სწავლება და ამ საქმეში გამოიყენა მთელი თავისი ცოდნა და გამოცდილება, მაგრამ მექანიკური გაზებირება შაინც ვერ აიცილინა თავიდან. ის წერს: „ჩემი აღსაზრდელები ნახევრად შეგნებულად ითვისებდნენ იმას, რასაც მე მათ ვუბნისდი“.

ცხადია, მასწავლებლობას, სკოლის პრაქტიკულ მუშაეებს უკეთ უნდა ცოდნოდათ, თუ სწავლების რა წესი იყო გაბატონებული სკოლებში და მათ მიერ აღნიშნული მდგომარეობა სწორი უნდა იყოს.

ეს მეთოდი განსაკუთრებით აუცილებელი იყო იმ სკოლებში, სადაც სწავლება მოსწავლეთა დედაენაზე არ მიმდინარეობდა. მოსწავლეს, რომელმაც არ იცოდა ან სუსტად იცოდა სწავლების ენა — რუსული, ისღა რჩებოდა, რომ მექანიკურად გაეზებირებინა მისთვის გაუგებარი ტექსტი, რომელიც თავისი შინაარსის მიხედვით გაზებირებას არც კი მოითხოვდა.

* ЦК КУО, 1875 г., № 12, ст. 219.



არამშობლიურ ენაზე სწავლება სკოლებში აუცილებლად ერთ-ერთ მიზეზს წარმოადგენდა გაზეპირების მეთოდის წარმომობის გავრცელებისა და დანერგვისათვის.

სწავლებაში ფართო ადგილი ჰქონდა დათმობილი ვარჯიშს საერთოდ და წერით სავარჯიშოებს, კერძოდ, ეს შეეხება უმთავრესად ენებს: რუსულს, ლათინურს, ბერძნულს, ფრანგულს და ძველ სლავურს. მაგრამ ამასთანავე წერითი სავარჯიშოები გამოყენებული იყო ისტორიაში, გეოგრაფიაში და სხვა საგნებშიც.

რუსულ ენაში მთავარი სახე წერითი სავარჯიშოებისა დაბალ კლასებში იყო კარნახი და შინაარსის გადმოცემა; მაღალ კლასებში კი ობიექტების დაწერა წაკითხული და შესწავლილი მასალის მიხედვით ან განყენებულ თემებზე. სავარჯიშოების სახეები პროგრამით ზუსტად განისაზღვრებოდა.

ძველ ენებში გაბატონებული ფორმა წერითი სავარჯიშოებისა იყო ე. წ. *extemporale* — თარგმნა რუსულიდან ლათინურად და ბერძნულად.

წერითი სავარჯიშოებით მოწაფეობა მეტისმეტად გადატვირთული იყო. მმართველობა განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევდა ამ სავარჯიშოებს, რომელთა რაოდენობა პროგრამით მტკიცედ იყო განსაზღვრული თითოეულ საგანში.

წესდება მოითხოვდა თითოეულ გიმნაზიასთან ფიზიკური კაბინეტის არსებობას, ბუნებისმეტყველების სწავლებისათვის საჭირო სასწავლო ხელსაწყოებისა და გეოგრაფიაში — რუკების, გლობუსების, ნახაზების, სურათებისა და მოდელების შექმნას. რეალური სასწავლებლისათვის სავალდებულო იყო აგრეთვე საბუნებისმეტყველო და ქიმიის კაბინეტების ორგანიზაცია. უნდა აღინიშნოს, რომ ექსკურსიას, როგორც სასწავლო მუშაობის სახეს, აღნიშნული პერიოდის სკოლები სრულებით არ იცნობდნენ.

პედაგოგიურ პროცესში დიდი ადგილი ჰქონდა დათმობილი განმეორებას. სისტემატური და პერიოდული განმეორება განვლილი მასალისა აუცილებელ და სავალდებულო წესად იყო მიღებული. სასწავლო გეგმითა და პროგრამებით განმეორებისათვის საჭირო დრო ყველა კლასში განსაზღვრული იყო. გამოსაშვებ კლასებში (IV, VIII) განმეორებას ზოგიერთ სასწავლო საგანში დათმობილი ჰქონდა მთელი სასწავლო წელი, სხვა საგნებში კი ნახევარი წელი.

სასწავლო წლის დასაწყისში საგნის სწავლება იწყებოდა ამ საგანში წინა წელს განვლილი მასალის განმეორებით და ცალკე შემთხვევებში ამ განმეორებას ეთმობოდა მთელი პირველი მეოთ-

ხედი (ორი თვე). სასწავლო წლის ბოლოს ხდებოდა წლიური მა-
სალის განმეორება, მეოთხედის ბოლოს მეოთხედის მასალებზე
მეორება და ა. შ.

პედაგოგიური თვალსაზრისით ძნელია განმეორების მნიშვნე-
ლობის გადაფასება. თქმულება: „განმეორება სწავლების დედა“,
რა თქმა უნდა, თავის ძალასა და მნიშვნელობას არასოდეს არ და-
კარგავს, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, მაშინდელ საშუალო სკოლაში
გაბატონებული განმეორების სისტემა არ შეიძლება ნორმალურად
მივიჩნათ.

როგორც ზემოთ გვქონდა აღნიშნული, საშინაო დავალებათა
ადგილი სწავლებაში მეტად დიდი იყო. კავკასიის ერთ-ერთი ექი-
მის გამოანგარიშებით გიმნაზიის მოსწავლეს ყოველდღიურად არა-
ნაკლებ ხუთი საათის მეცადინეობა სჭირდებოდა შინ გაკვეთილე-
ბის დასამზადებლად და სხვა საშინაო დავალებათა შესასრულებ-
ლად. თუ ამას დავუმატებთ საკლასო მეცადინეობას, გამოდის, რომ
საშუალო სკოლის მოწაფეს დღეში არანაკლებ 8—10 საათის გან-
მავლობაში უხდებოდა გონებრივი მუშაობა სკოლაში და შინ. ამ
მეცადინეობათა გამო ფიზიკურად და გონებრივად ღონეგამოლეუ-
ლი და ქანცმიხდილი მოწაფე უძლურია სხვა სახის საქმიანობათა
მიმართ და მამასადამე მისი გონება ვითარდება სხეულისა და სუ-
ლიერი ძალების განუვითარებლობის ხარჯზე.*

ექიმის აზრით, საშუალო სკოლა ამახინჯებს მოსწავლე ახალ-
გაზრდობას ფიზიკურად, მორალურად და გონებრივად საკლასო
და საშინაო სამუშაოებით გადატვირთვის გამო.

უნდა ვიგულისხმობთ, რომ ექიმის მიერ გამოთქმულ ამ მოსაზ-
რებებს ნევეროვიც თანაუგრძნობდა, თუ მთლიანად არა, ნაწი-
ლობრივ მაინც, რადგანაც მის წერილს ადგილი დაუთმო ოფიცია-
ლურ ორგანოში.

მოწაფეობა გადატვირთული იყო საშინაო დავალებებით და ეს
საკითხი სისტემატური მსჯელობის საგანს წარმოადგენდა არა მარ-
ტო საკლასო კომისიებისათვის, არამედ მზრუნველის საბჭოსა და
განათლების სამინისტროსათვისაც.

ზოგიერთმა სკოლამ სცადა ერთგვარი რეგლამენტის დამუშა-
ვება.

მაგრამ საშინაო დავალების მოწესრიგების ცდამ სრულებითაც
ვერ გამოასწორა საქმე, მოსწავლე მაინც გადატვირთული დარჩა.

რა თქმა უნდა, სხენაირად არც შეიძლებოდა ყოფილიყო: და-

* კავ. სასწ. ოლქის ცირკულარები, 1867 წ., № 11, გვ. 11.

სამუშავებელი მასალა იმდენად დიდი იყო, საეარჯიშოთა რიცხვი იმდენად მრავალი, რომ საშინაო დავალებათა ვერაერთარი განუწესებლბა მოწაფეობას ვერ განტვირთავდა არსებულ საპროგრამო მოთხოვნილებათა პირობებში.

საშინაო დავალებათა დამოუკიდებლად შესრულება უმეტეს შემთხვევაში მოსწავლეს არ შეეძლო. ამიტომ მას აუცილებლად სჭირდებოდა დახმარება უფროსების მხრივ. ასეთ პირობებში ფართო გავრცელება ჰპოვა რეპეტიტორობამ. რეპეტიტორი გიმნაზიელისათვის აუცილებელი რამ იყო და მის გარეშე მეცადინეობას და დავალებათა შესრულებას იშვიათად თუ ვინმე ახერხებდა.

პანსიონერები უზრუნველყოფილი იყვნენ რეპეტიტორით, რადგანაც ეს ფუნქცია პანსიონის ზედამხედველს ჰქონდა დაკისრებული. მოსწავლეს, რომელსაც განათლებული მშობლები ჰყავდა, მშობლები უწევდნენ რეპეტიტორობას, დანარჩენებს სპეციალურად უნდა აეყვანათ რეპეტიტორი.

არ შეგვიძლია არ აღვნიშნოთ, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში გიმნაზიელსაც ჰყავდა რეპეტიტორი შინიდან მოსიარულე ბავშვებისათვის, მაგრამ ამ თანამდებობის დაწესებამ გიმნაზიებში თავიდანვე მახინჯი სახე მიიღო; ასე, მაგალითად, ქუთაისის გიმნაზიაში პედაგოგიური საბჭოს დადგენილებით 1866/67 სასწავლო წლიდან დაწესებულ იქნა სამი რეპეტიტორის თანამდებობა სხვადასხვა საგანში; რეპეტიტორს ხელფასი დაენიშნა სპეციალური სახსრებიდან 30 მანეთის რაოდენობით თვეში; რეპეტაციები წარმოებდა ყოველდღე 2—4 საათამდე, მაგრამ რეპეტიციებზე დასწრება სავალდებულო იყო მხოლოდ იმათთვის, ვინც საშინაო დავალებას არ შეასრულებდა.

ამრიგად, თუ მოსწავლე არ მოამზადებდა გაკვეთილს და ასე მოვიდოდა სკოლაში, მას გაკვეთილების გათავების შემდეგ ორი საათით სტოვებდნენ სკოლაში და ავალებდნენ რეპეტიციებზე დასწრებას. ეს იყო ერთგვარი სასჯელი (იხ. ცენტრ. არქივი, ფ. 107, სერია ბ., საქ. № 1234).

ასეთი სახე სასკოლო რეპეტიტორების მუშაობას შერჩა მთელ იმ პერიოდში, რომელსაც ჩვენ ვიზილავთ; საშინაო დავალების შეუსრულებლობისათვის გაკვეთილების შემდეგ სკოლაში დატოვებას საჯარიმო საათები ეწოდებოდა.

ამასთანავე ისიც აღსანიშნავია, რომ ყოველ სკოლას როდი ჰყავდა შტატის რეპეტიტორი.

ასეთ შემთხვევაში მოსწავლეს თვითონ უნდა შეესრულებინა



დამოუკიდებლად სამინაო დავალება სკოლაში საჯარიმო სასჯელის განმავლობაში.

მეთოდური ხასიათის საკითხების განხილვა პედაგოგიური საბჭოს ფუნქციას შეადგენდა, მაგრამ 60-იანი წლების დასასრულიდან გიმნაზიებში უკვე საგნობრივი კომისიები ყალიბდება. 1871 წლის წესდებით საგნობრივი კომისიების არსებობა საშუალო სკოლებში დაკანონებულ იქნა და 70-იან წლებში ამ კომისიების მუშაობამ ფართო ხასიათი მიიღო. გიმნაზიაში საგნობრივი კომისიის თავმჯდომარედ ინსპექტორი ითვლებოდა, ხოლო პროგიმნაზიაში ინსპექტორის მიერ გამოყოფილი ერთ-ერთი პედაგოგი. საგნობრივი კომისია მეთოდურ და საპროგრამო საკითხებს იხილავდა. საგნობრივი კომისიისათვის თითოეულ მასწავლებელს უნდა წარედგინა თავისი მოსაზრებები წერილობითი მოხსენების სახით იმ საგნის სწავლების შესახებ, რომელსაც თვითონ ასწავლიდა. მოხსენებაში დაწვრილებით უნდა ყოფილიყო მოცემული, თუ რა სახით, რა მეთოდებისა და ხერხების გამოყენებით ფიქრობდა მასწავლებელი საპროგრამო მასალის დაძლევა. თითოეული მის მიერ წამოყენებული დებულება აუცილებლად უნდა ყოფილიყო დასაბუთებული.

წარმოდგენილ მოხსენებას განიხილავდა საგნობრივი კომისია და აზრთა გაცვლა-გამოცვლის შემდეგ გამოჰქონდა დადგენილება.

საგნობრივი კომისიების ოქმები მზრუნველს ეგზავნებოდა; ზოგიერთი მათგანი იბეჭდებოდა კიდევ სასწავლო ოლქის ცირკულარებში. ასე დაიბეჭდა, მაგალითად, ქუთაისის პროგიმნაზიის ფილოლოგიური საგნების საგნობრივი კომისიის 1880 წლის ოქმები.

საგნობრივი კომისიები სისტემატურ მუშაობას აწარმოებდნენ და მათი მნიშვნელობა ძლიერ დიდი იყო როგორც სასწავლო მუშაობის გაუმჯობესების, ისე მასწავლებელთა პედაგოგიური კვალიფიკაციის ამაღლების თვალსაზრისით.

რეკომენდირებული იყო ცალკე სკოლებში მონათესავე სასწავლო დისციპლინების მასწავლებელთა გაკვეთილებზე ურთიერთდასწრება უმთავრესად იმ მიზნით, რომ სწავლების ერთნაირი მეთოდი და ხერხები ყოფილიყო გამოყენებული ყველა მასწავლებლის მიერ.

5. გამოცდის წესები. 1864 წლის წესდებით გამოცდის წესების დამუშავება საშუალო სკოლების პედაგოგიურ საბჭოებს ჰქონდა მინდობილი. ამ უფლების საფუძველზე თითოეულ გიმნაზიას თავისებური გამოცდის წესები ჰქონდა და ეს წესები ზოგი-



ერთ შემთხვევაში მნიშვნელოვან შედეგათებს ანიჭებდა მოსწავლეებს გამოცდების ჩაბარებაში.

უნდა აღვნიშნოთ, რომ კავკასიის ასეთი საკითხების დამოუკიდებლად გადაჭრის უფლებები 1864 წლის წესდების დამტკიცებამდე ჰქონდა მინიჭებული, რადგანაც სასწავლო ოლქი გაუქმებული იყო და ხელმძღვანელი ცენტრის არ არსებობის პირობებში თითოეული სკოლა თავისებურად წყვეტდა ამგვარ საკითხებს. ცნობილია ის ფაქტი, რომ 60-იანი წლების დასაწყისში თბილისის გიმნაზიის პედაგოგთურმა საბჭომ კლასიდან კლასში გადასაყვანა და გამოსაშვები გამოცდები განსაკუთრებით გაადვილებული სახით ჩაატარა (ცოდნის მხრით გაცილებით ნაკლები მოთხოვნილება წაუყენა მოსწავლეებს გამოცდების ჩაბარებისას). 1871 წლის წესდების მიხედვით გამოცდის წესები საერთო უნდა ყოფილიყო მთელი ამპერიისათვის და ამ წესების დამუშავება-დამტკიცება განათლების სამინისტროს ჰქონდა მინდობილი.

განათლების სამინისტრომ 1872 წლის 8 დეკემბერს დაამტკიცა „სახალხო განათლების სამინისტროს გიმნაზიებისა და პროგიმნაზიების მოსწავლეთა გამოცდების წესები“. ასეთივე წესები რეალურ სასწავლებელთათვის მხოლოდ 1875 წ. 20 აპრილს დამტკიცდა.

რა არის ნიშანდობლავი და დამახასიათებელი ამ წესებისათვის?

ამ წესებით პირველად იქნა შემოღებული გამოსაშვები გამოცდების ნაცვლად — გამოცდები სიმწიფას მოწმობის მისაღებად გიმნაზიის VIII კლასის მოსწავლეთათვის. სიმწიფის მოწმობაზე გამოცდების ჩაბარება კი ნიშნავდა არა მარტო ცოდნაში გამოცდას, არამედ იმის გამორკვევასაც, თუ რამდენად მომწიფებული იყო მოსწავლე როგორც გონებრივად, ისე ზნეობრივად, რათა მას სიმწიფის მოწმობა და, მაშასადამე, უნივერსიტეტში შესვლის უფლება მისცემოდა. ამ შემთხვევაში, ისე, როგორც საერთოდ რეაქციის პერიოდში, უპირატესი ყურადღება მოსწავლის „ზნეობრივ სიმწიფეს“ ექცეოდა. „ზნეობრივი სიმწიფის“ სახით უმთავრესად ახალგაზრდის პოლიტიკური კეთილსაიმედობა იგულისხმებოდა, თუმცა ინსტრუქციაში ეს ტერმინი არ არის ნახმარი. იქ მხოლოდ ყოფაქცევაზე და კანონის მოთხოვნილებათა შესრულებაზეა ლაპარაკი, მაგრამ ძნელი არაა მიხვედრა, თუ რა აზრს შეიცავს ამ შემთხვევაში ეს ტერმინი და საერთოდ მთელი ინსტრუქცია. ინსტრუქციის 45-ე პარაგრაფში ნათქვამია: „გიმნაზიის ყოველ მოსწავლესთან დაკავშირებით პირველად დაწვრილებით განიხილება



მისი ზნეობრივი სიმწიფის დონე, შემდეგ მისი გონებრივი მემწიფეობა და წარმატებანი ცალკეულ საგნებში. მოსწავლეს ზნეობრივ სიმწიფეზე მსჯელობის დროს უპრადლება უნდა მიეკცეს: 1) მათ ყოფაქცევას, ე. ი. მათ შისწრაფებას დაიცვან კანონის მოთხოვნილებანი და კეთილზნეობის წესები, როგორც სასწავლო დაწესებულებაში, ისე მის კედლებს გარეთაც“.

სპეციალური კომისია დირექტორის თავმჯდომარეობით და ინსპექტორისა და გამოსაშვები კლასის ყველა მასწავლებლის შემადგენლობით გამოცდების დაწყების წინ იხილავდა უკანასკნელი კლასის მოსწავლეთა სიმწიფის გამოცდებზე დაშვების საკითხს — ზნეობრივი სიმწიფისა და აკადემიური წარმატების თვალსაზრისით. გამოცდებზე დაიშვებოდა მხოლოდ ის, ვინც ყოფაქცევის მხრავ აკმაყოფილებდა წესდების ზემომოყვანილ მოთხოვნილებას და ამასთანავე აკადემიური წარმატების მაჩვენებელი ყველა საგანში ექნებოდა არანაკლებ სამისა.

ამრიგად, თუ კომისიის წინაშე მოსწავლეს დაახასიათებდნენ, როგორც „ზნეობრივად მოუმწიფებელს“ ანდა თუ ერთ საგანში აღმოაჩნდებოდა 3-ზე ნაკლები ნიშანი, მაშინ მას მეორე წელს სტოვებდნენ ამავე კლასში, ანდა რიცხავდნენ გიმნაზიიდან.

სიმწიფის გამოცდებს იბარებდა კომისია დირექტორის თავმჯდომარეობით და ინსპექტორის, საგნის მასწავლებლის და ორი ასისტენტის შემადგენლობით. კომისიაში შედიოდა აგრეთვე სასწავლო ოლქის წარმომადგენელი გადამწყვეტი ხმის უფლებით. ზემირ გამოცდას ატარებდა საგნის მასწავლებელი, მაგრამ დირექტორს და სასწავლო ოლქის წარმომადგენლებს უფლება ჰქონდათ თვითონ გამოეცადათ მოსწავლე ან სხვა მასწავლებლისათვის მიენდოთ გამოცდის ჩატარება. ამ უფლებას, ალბათ, იმ შემთხვევაში გამოიყენებდა ადმინისტრაცია, როდესც მასწავლებელს რაიმე მიზეზით ნდობა არ ჰქონდა დამსახურებული.

შეკითხვების მიცემის უფლება კომისიის ყველა წევრს ჰქონდა. ნიშანს კომისია წერდა, რაზეც დგებოდა ოქმი კომისიის ყველა წევრის ხელისმოწერით. იმ შემთხვევაში, თუ დირექტორი არ ეთანხმებოდა კომისიის წევრების აზრს, საკითხი სასწავლო ოლქში გადადიოდა და საბოლოოდ იქ წყდებოდა. ამრიგად, წესების ეს პუნქტი გადამწყვეტ მნიშვნელობას ნიშნის დაწერაში დირექტორს ანიჭებდა. საგნის მასწავლებლის უფლება ამით, რა თქმა უნდა, ძლიერ შეზღუდული იყო.

განსაკუთრებით მკაცრი იყო წერითი გამოცდები. თემებს წერითი გამოცდებისათვის სასწავლო ოლქი აგზავნიდა დალუქულ



კონვენტით, რაც გამოცდის დაწყების მომენტში ახსენებოდა. წინააღმდეგობა
 რის დროს სასტიკი ზედამხედველობა იყო დაწესებული მოსწავლეობის
 ლეების მიმართ და ყოველ ათ ბავშვს ერთი მეთვალყურე ყავდა
 მიჩნეული, რათა არ ესარგებლათ ვისიმე დახმარებით ან „შპარ-
 გალკით“. წერით ნამუშევარში 3-ზე ნაკლები ნიშნის მიღება მოს-
 წავლეს ართმევდა სიმწიფის გამოცდის ჩაბარების უფლებას. ამ
 შემთხვევაში ის მეორე წელს უნდა დარჩენილიყო იმავე კლასში
 ან გაირიცხებოდა გიმნაზიიდან.

პედაგოგიური საბჭოს სხდომისათვის, სადაც საბოლოოდ წყდე-
 ბოდა საკითხი სიმწიფის მოწმობის გაცემის შესახებ, დაწესებუ-
 ლი იყო მტკიცე რეგლამენტი: როგორი თანამიმდევრობით უნდა
 ელაპარაკათ საბჭოს წევრებს, ვის უნდა მიეცა პირველად ხმა
 კენჭის ყრის დროს და ა. შ.

საერთოდ სიმწიფის გამოცდის ეს წესები ყოველგვარი ინ-
 ციატივის უფლებას ართმევდა პედაგოგებს და არ სტოვებდა არც
 ერთ შესაძლებლობას თვით უმნიშვნელოსაც კი, რომ მისი გადა-
 წყვეტა შესაძლებელი ყოფილიყო ინსტრუქციის გარეშე, რადგანაც
 ინსტრუქცია ყოველგვარ შემთხვევას ითვალისწინებდა, რასაც კი
 ადგილი შეიძლება ჰქონოდა გამოცდის პროცესში.

კლასიდან კლასში გადასაყვანი გამოცდები ძირითადად იმავე
 წესების დაცვით ტარდებოდა, რაც სიმწიფის გამოცდებისათვის
 იყო დაწესებული, მხოლოდ მასში ზოგიერთი შემამსუბუქებელი
 მუხლიც მოიპოვებოდა.

ინტერესმოკლებული არაა აღვნიშნოთ, რომ რუსულ ენასა და
 სიტყვიერებაში წერითი გამოცდებისათვის მოსწავლეებს თემები
 ეძლეოდათ არა რუსული სიტყვიერებიდან, არამედ უმთავრესად
 ბერძენი და რომაელი ავტორების თხზულებათაგან ან ისტორიულ
 და განყენებული ხასიათის საკითხებზე. ასე, მაგალითად, სხვადა-
 სხვა დროს სხვადასხვა გიმნაზიებში მოსწავლეებს სიმწიფის გა-
 მოცდებზე შემდეგი თემები მიეცათ: სამშობლოს სიყვარული ძვე-
 ლი ბერძენებისა და რომაელების ისტორიაში; პეტრე დიდი და მისი
 დრო; მონასტრების მნიშვნელობა რუსეთში; პორაციუსი, როგორც
 პოეტი; აქილესი და ილია მურომეცი; სილარიბისა და სიმდიდრის
 გავლენა ზნეობრიობაზე; არავინ არის ჩვენს უბედურებაში დამ-
 ნაშავე, გარდა ჩვენი საკუთარი თავისა; შავი ზღვის მნიშვნელობა
 პოლიტიკური და ვაჭრობის თვალსაზრისით და ა. შ.

ამ თემების მიხედვით ნათელი ხდება, რომ სიმწიფის მოწმობის
 მაძიებელს მაინცდამაინც არ მოეთხოვებოდა ცოდნა რუსული ლი-
 ტერატურისა, ხოლო საბერძნეთისა და რომის ავტორები კი აუცი-



ლებლად უნდა ჰქონოდა შესწავლილი; ამით ერთხელ კიდევ უფრო
 ტურდება, რომ რუსული ლიტერატურა მეორეხარისხოვანია და
 წარმოადგენდა და სასხვათაშორისოდ ისწავლებოდა. ამასთან მთელ
 რიგ შემთხვევებში მოსწავლეებს სრულიად მოულოდნელი თემები
 ეძლეოდათ ისეთ საკითხებზე, რაც მათ პროგრამის მიხედვით არ
 შეუსწავლიათ. ასეთი იყო უმთავრესად განყენებული თემები.

1873 წელს ამ წესების მიხედვით პირველი გამოცდები ჩატარ-
 და. მაგრამ, როგორც ეს ზემოთ იყო აღნიშნული, ჯერ კიდევ 1872
 წელს ამავე პრინციპებით იყო ჩატარებული გამოცდები განათლე-
 ბის სამინისტროს სპეციალური ცირკულარის საფუძველზე. სიმ-
 წიფის გამოცდების შემოღებამ მნიშვნელოვნად შეამცირა კურს-
 დამთავრებულთა და შემდეგ კლასებში გადაყვანილთა რაოდენობა.

თვითონ განათლების მინისტრი თავის ანგარიშში აღნიშნავს:
 „1873 წელს ახალი წესებით პირველად ჩატარდა გამოცდები გიმ-
 ნაზიაში. ამ წესების პირველ ხანებში გამოყენების დროს არ შეიძ-
 ლებოდა არ გვეფიქრა მაღალ კლასებში გადასაყვანი მოსწავლეების
 რიცხვის რამდენადმე შემცირება.“

სინამდვილეში ეს შემცირება სხვადასხვა სასწავლო ოლქებში
 და გიმნაზიებში ცოტად თუ ბევრად მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა“.

ჩანს მრავალი შენიშვნები და წინადადებები შევიდა განათლე-
 ბის სამინისტროში გამოცდის ამ წესების პრაქტიკაში გამოყენების
 შემდეგ. ოლქის მზრუნველებმა, რომელთაც ვერ დავწამებთ ვერც
 ლიბერალიზმს და ვერც ტოლსტოის რეაქციის ორგულობას, მრავა-
 ლი წინადადება წამოაყენეს თავიანთ ანგარიშებში გამოცდის წე-
 სებში ზოგიერთი ცვლილების შეტანის შესახებ, მაგრამ ტოლსტოი
 უღმობელი აღმოჩნდა. სასწავლო ოლქის ამ შენიშვნების პასუხად
 განათლების მინისტრი წერს განმარტებას გამოცდის წესების შე-
 სახებ 1873 წელს და ცირკულარს ამავე საკითხზე 1874 წელს; ორი-
 ვე ამ დოკუმენტის აზრი მდგომარეობს მხოლოდ იმაში, რომ სას-
 წავლო ადმინისტრაციასა და პედსაბჭოებს ევალებათ ზუსტად და
 ურყევად გაატარონ ცხოვრებაში ყოველი პუნქტი გამოცდის წე-
 სებისა.

არც ერთი ცვლილება ამ წესებში შეტანილი არ ყოფილა მთე-
 ლი იმ პერიოდის განმავლობაში, სანამ ტოლსტოი განაგებდა გა-
 ნათლების სამინისტროს. მხოლოდ ტოლსტოის წასვლის შემდეგ
 მოხერხდა ზოგიერთი კორექტივის შეტანა მასში განათლების სა-
 მინისტროს 1881 წლის 28 აპრილის ცირკულარის საფუძველზე. ამ
 შემთხვევაში შეცვლილ იქნა წესების მხოლოდ ორი პუნქტი: § 30,
 რაც მოსწავლის აკადემიურ წარმატების წლიურ ნიშანს საშუალო



არითმეტიკულად განსაზღვრავდა და § 59, რომლის ძალითაც წერაში სუსტი ნიშნების მიღებას გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭებოდა. კავკასიას გამოცდების საკითხში არავითარი ინიციატივა არ გამოუჩენია; აქაური მმართველობის მთელი ამოცანა იმით ამოიწურა, რომ ის წესები, რაც ტოლსტოის მიერ იქნა დაწესებული, ზუსტად სრულდებოდა.

1879-80 სასწავლო წლიდან კავკასიის სასწავლო ოლქი შეუდგა გამოცდის ახალი წესების დამუშავებას კავკასიის ყველა საშუალო სკოლისათვის, რაც 1881 წლის 31 ოქტომბერს დამტკიცდა. მაგრამ ეს უკვე შემდგომ პერიოდს მიეკუთვნება და ამიტომ მის განხილვას აქ არ შევუდგებით.

აკადემიური წარმატება ფასდებოდა ხუთბალიანი სისტემით: 5, 4, 3, 2 და 1. ძირითად ნიშნად მიჩნეული იყო 5, 3 და 1; 5 ნიშნადა წარჩინებულს, 3 — დამაკმაყოფილებელს და 1 — სუსტს; 2-4 წარმოადგენდა დამატებით ნიშანს: 4 — ეს იყო ნიშანის „ხუთის“ ერთგვარი სახესხვაობა, 2 — ასეთივე სახესხვაობა იყო — ნიშანი „ერთისა“; ნიშანთა საშუალო არითმეტიკული წყვეტდა გამოცდებზე დამგებისა, კლასიდან კლასში გადაყვანისა და კურსის დამთავრების საკითხს. ეს საშუალო ნიშანი დიდი პატივით სარგებლობდა არამც თუ სამოცდაათიან წლებში, არამედ 40-50-60 წლებში და შემდეგაც და მასწავლებელთა განსაზღვრული ნაწილი ამ წესს აკადემიური წარმატების მათემატიკური სიზუსტით შეფასების უებარ საშუალებად თვლიდა.

უნდა აღვნიშნოთ, რომ ტოლსტოის მიერ შემოღებულმა გამოცდის წესებმა დაუშვა საშუალო ნიშნის ერთი ბალით შეცვლის შესაძლებლობა მასწავლებელთა დახასიათების საფუძველზე, მაგრამ ამ შემთხვევაში შეცვლა ნავარაუდევია იყო ნიშნის დაკლების ხაზით (მაგალითად: თუ მოსწავლე ყოფაქცევის, გაცვეთილზე ყურადღებისა და ბეჯითობის მხრივ დახასიათებული იქნებოდა უარყოფითად).

ბალების ის სისტემა, რაც მაშინ იყო გაბატონებული, წარმოადგენდა ფართოდ გავრცელებული დასჯის ზომასა და მოწაფეთა დამორჩილების საშუალებას.

ერთ-ერთმა მასწავლებელმა შეკითხვაზე, თუ როგორ ახერხებს ის ასე მრავალრიცხოვან კლასში წესრიგისა და სიწყნარის დამყარებას, უპასუხა: „ჩემი საშუალება უბრალოა: შიში ცუდი ბალის მიღებისა, დასჯის ზომების სიმკაცრე და მიუღღმომელი რიგება ნიშნებისა და ხუთებისა ამ სასწაულის საცესებით ნათელ ახსნას იძლევა... აი რით ვხელმძღვანელობ მე კლასის მართვის საქმეში და



ჩემზე რომ იყოს მინდობილი, მე შემძლია ვმართო მთელი ქვეყანა ნიერება.* ამ მასწავლებელმა საესეებით ზუსტად გამოხატა ბუნების ფილემის შეხედულება ამ საკითხზე. ასეთი შეხედულების ადამიანები, მმართველობაზე რომ არაფერი ეთქვათ, მრავალნი იყვნენ მასწავლებელთა შორისაც.

უხეირო და მოუმზადებელი მასწავლებელი, ჩინოვნიკურად განწყობილი ახალგაზრდობის სწავლა-აღზრდის საქმისადმი, ბალების სისტემას ემყარებოდა მთელს თავის მუშაობაში და სწავლების მეთოდების დაუფლება-გამოყენებაზე ნაკლებად ზრუნავდა. მოსწავლეს აუცილებლად უნდა მოემზადებინა გაკვეთილი, მიცემული მასწავლებლის მიერ „აქედან აქამდე“, ცუდი ბალის შიშით მოსწავლე ვერ დაარღვევდა წესრიგს, და ა. შ.

მოწაფისათვის კარგი ბალი ყველაფერი იყო; მიზანიც, იდეალიც, საოცნებო და სანატრელი საგანიც. კარგი ბალი ატესტატს ანიჭებდა მას; ატესტატი ჩინსა და მუნდირს, მაშასადამე კარგი ბალის მიღება, აი ძირითადი ამოცანა, რაც იდგა მოწაფის წინაშე სკოლაში შესვლისთანავე. აქედან მასწავლებლის მოტყუილება ათასნაირი საშუალებით: სიცრუე, პირფერობა, „შპარგალკები“, კარნახი, მუქარა, ზოგჯერ ძალადობაც კი და ათასი სხვა რამ.

რა თქმა უნდა, მოსწავლეთა ცოდნის შეფასების ხუთბალიანი სისტემა პედაგოგიურად სრულიად მართებული და ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი საშუალებაა მოსწავლეთა სტიმულირებისა და სწავლების ხარისხის ამაღლებისათვის; მაგრამ ამ სისტემამ იმდენად მახინჯი სახე მიიღო 70-იანი წლების გიმნაზიაში, რომ ის სრულებითაც არ უწყობდა ხელს მოსწავლეთა გონებრივი და ზნეობრივი აღზრდის საქმეს.

6. აკადემიური წარმატება. ყველა იმ პირობათა გათვალისწინებით, რაც ზემოთ იყო აღნიშნული და განხილული, ჩვენ წინასწარ შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ჩვენ მიერ მოხაზული პერიოდის საშუალო სკოლის მოსწავლეთა აკადემიური წარმატების მაჩვენებლები ძლიერ დაბალი უნდა ყოფილიყო. სწავლების კურსის სიძნელე, სასწავლო გეგმებისა და პროგრამების გადატვირთვა უმეტეს შემთხვევაში მიუწვდომელი მასალით, სწავლების უხეირო მეთოდების გამოყენება, აკადემიური წარმატების აღრიცხვისა და შეფასების მკაცრი წესები, გადასაყვანი და გამოსაშვები გამოცდების სისასტიკე და ყოველივე ამასთან ერთად, კავკასიაში სწავლების ენის უცოდინარობა ან, უკეთეს შემთხვევაში, სუსტი ცოდნა,

* შმიდი, საშ. სასწ. ისტორია, გვ. 422.



განსაზღვრავდა აკადემიურ ჩამორჩენილობას, ორწლიანთა დიდ რაოდენობას, კურსდამთავრებულთა უმნიშვნელო %-ს მოსწავლე-თა რაოდენობასთან შედარებით და განთესვის არანორმალურად მაღალ მაჩვენებლებს.

მასწავლებლობა და მოწაფეობა ორი მებრძოლი ბანაკია, მოსისხლე მტრებიც. მასწავლებლის იარაღია ბალი და დასჯა; მოსწავლისა — მოხერხება.

ცოდნა მივიწყებულია, მიზანი ბალია და ბალის მიღება კი შეიძლება ცოდნის გარეშეც, თუ მოხერხების უნარი არ გლალატობს.

„ბალს აქვს დამღუპველი გავლენა სინდისიერებაზე, ზნეობრიობაზე და ჩვენი ახალგაზრდობის თვით საზოგადოებრივ მდგომარეობაზედაც კი... სიცრუე და არაკეთილსინდისიერება უაღრესად განვითარებულია ჩვენს ბავშვებს შორის. გიმნაზიელს არაფრად უღირს სიცრუე, რათა გააცუროს მასწავლებელი, თავი დააღწიოს მოსაბეზრებელ გაკვეთილს ან მიიღოს დაუმსახურებლად კარგი ნიშანი... აღსაზრდელი, რომელიც 4-5 წლის განმავლობაში ეჩვევა სიცრუესა და მოტყუილებას, ამ ჩვეულებას იმ ასაკშიც არ დაივიწყებს, როდესაც ეს ნაკლი ვითარდება და იქცევა სიმახინჯედ“.*

ეს სიტყვები ეკუთვნის 50-იანი წლების გიმნაზიის ერთ-ერთ მასწავლებელს, რომელიც ასწავლიდა გიმნაზიაში 28 წლის განმავლობაში და, მაშასადამე, პრაქტიკულად იცნობდა, თუ რას ნიშნავდა ბალი გიმნაზიის სინამდვილეში.

ამ ამონაწერში გამოთქმულ აზრს იზიარებს საშუალო სკოლის ისეთი რეაქციონერი ისტორიკოსი, როგორიცაა ე. შმიდი; თუ შმიდიც კი გმობს ბალების სისტემას, ის შმიდი; რომელიც ზოტბადიდებას ასხამს ტოლსტოის გიმნაზიასა და ტოლსტოის პოლიტიკას, რაღა უნდა ყოფილიყო ეს ბალები სინამდვილეში?

ჩვენს ამ ვარაუდს სავსებით ადასტურებს კონკრეტული მაჩვენებლები იმ ფაქტიური მდგომარეობისა, რასაც ადგილი ჰქონდა სინამდვილეში.

ასე, მაგალითად, ქუთაისის კლასიკურ გიმნაზიაში შემდეგ კურსზე გადაყვანილთა რაოდენობა შეადგენდა:

1858 წელს	— 52%
1859 „	— 59%
1860 „	— 63%
1861 „	— 53%
1862/3 „	— 53,8%

* შმიდი, საშ. სასწ. ისტორია; გვ. 424.

1863/4	"	— 42%
1864/5	"	— 41,8%
1865/6	"	— 37%
1866/7	"	— 49%
1867/8	"	— 46%
1869/70	"	— 62%
1871/72	"	— 61%
1873/74	"	— 41,6%
1874/75	"	— 45%
1875/76	"	— 62%
1878/79	"	— 50%

აქედან ნათლად ჩანს, რომ შემდეგ კლასში გადაყვანილთა რაოდენობა ჩვეულებრივად—50%-ზე ნაკლები იყო, ანდა ცოტათა აღმატებოდა ამ რიცხვს; მთელ რიგ შემთხვევებში აკადემიური წარმატების მაჩვენებელი—40%-მდე დადიოდა და ზოგჯერ ამაზე ნაკლებიც კი იყო.

აქედან ჩვენ შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ გიმნაზიის მოსწავლეთა დაახლოებით ნახევარი ახერხებდა მხოლოდ შემდეგ კლასში გადასვლას, ე. ი. პროგრამის ასე თუ ისე დაძლევის, დანარჩენი კი იმავე კლასში რჩებოდა ან თავს ანებებდა სწავლას.

რა თქმა უნდა, ქუთაისის გიმნაზიის აკადემიური წარმატების მაჩვენებლები საერთო ხასიათისაა მთელი კავკასიისათვის და ეს მაჩვენებლები ჩვენ შეგვიძლია გავავრცელოთ ყველა საშუალო სკოლაზე. ამას ადასტურებს შემდეგი მასალა: კავკასიის ყველა გიმნაზიის მოსწავლეთა—57,3% გადავიდა შემდეგ კლასში—1878 წელს; 59,4%—1879 წელს.

კავკასიის ყველა რეალური სასწავლებლის მოსწავლეთა 57,15% გადავიდა შემდეგ კლასებში—1878 წელს და 62%—1879 წელს.

თბილისის II გიმნაზიის მოსწავლეთა აკადემიურ წარმატების მაჩვენებლები იყო 1875 წ.—54%, 1876 წელს—63%, 1877 წელს—66% და 1879 წელს—59%; ე. ი. თბილისის II გიმნაზიის მოსწავლეთა დაახლოებით 40% ჩამორჩენილი იყო სწავლაში და ვერ ახერხებდა შემდეგ კლასში გადასვლას ამ გიმნაზიის არსებობის მთელ პერიოდში 80-იან წლების დასაწყისამდე.

1879 წელს თბილისის გიმნაზიის მოსწავლეთა აკადემიური წარმატება უდრიდა—62%-ს; ქუთაისის პროგიმნაზიისა—40%-ს.

თუ ჩვენ იმ ნორმებს ავიღებთ, რომლებიც დაწესებული იყო კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველის საბჭოს მიერ, როგორც ნორმალური მიღწევის მაჩვენებელი (66%), მაშინ ცხადი გახდება,

რომ კავკასიის საშუალო სკოლების მიღწევა მამინდელ დაწესებულებებში ნორმაზე დაბალია მთელი ოცი წლის განმავლობაში და მხოლოდ ერთადერთ შემთხვევას ვხედავთ, როდესაც ცალკე სკოლამ მიაღწია ამ „ნორმალურ“ მაჩვენებელს; ეს იყო თბილისის მეორე გიმნაზია, რომლის მოსწავლეთა აკადემიური წარმატების მაჩვენებელი 1877 წელს 66%-ს უდრიდა.

თუ ჩვენ აკადემიური წარმატების სხვა მაჩვენებლებსაც ავიღებთ, იგივე მდგომარეობა დადასტურდება.

ასე, მაგალითად, ქუთაისის კლასიკური გიმნაზიიდან 1866/67 სასწავლო წელს გავიდა 149 მოსწავლე, ე. ი. მოსწავლეთა საერთო რიცხვის 27%; თბილისის რეალური გიმნაზიიდან 1871 წ.—19%, ქუთაისის გიმნაზიიდან გავიდა 1874 წ.—26%, 1875 წ.—21%, 1876 წელს—18%, 1878 წელს—8,5%; თბილისის გიმნაზიიდან ამავე წელს გავიდა 15,9%.

კავკასიის ყველა გიმნაზიიდან 1878 წ. გავიდა მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის — 14,1%, 1879 წ.— 15,8%; 1880 წ.— 9,9%.

რა თქმა უნდა სკოლიდან მოსწავლეთა გავლის მიზეზი არა მხოლოდ აკადემიური ჩამორჩენილობა იყო, არამედ სახსრების უქონლობა და საერთოდ ცარიზმის მთელი საგანმანათლებლო პოლიტიკა. მაგრამ ეს მაჩვენებლები მაინც ერთ-ერთი უტყუარი საბუთია იმ მოსაზრების დასადასტურებლად, რომ საშუალო სკოლის მოსწავლეთა დიდი რაოდენობა ვერ სძლევა სწავლების კურსს და ადრე თუ გვიან თავს ანებებდა სკოლას.

ჩვენ შეგვიძლია მოვიყვანოთ კიდევ ერთი ფრიად საგულისხმო მაჩვენებელი: კურსდამთავრებულთა რაოდენობის შეფარდება მოსწავლეთა საერთო რიცხვთან. როგორია ეს შეფარდება?

ქუთაისის გიმნაზიის I კლასში 1861 წ. ირიცხებოდა 93 მოსწავლე, ნორმალურ პირობებში ამ მოსწავლეებს უნდა დაემთავრებინათ გიმნაზიის კურსი 1868 წელს; მაგრამ 1868 წელს გიმნაზიის VII კლასი დაამთავრა 8 კაცმა; ე. ი. 93 კაციდან მხოლოდ რვა ანუ 8%-ზე ცოტა მეტმა შესძლო კურსის დამთავრება. გამოსაშვები კლასის მოსწავლეთა შეფარდება I კლასის მოსწავლეთა რიცხვთან შეადგენდა ქუთაისის გიმნაზიაში: 1864 წ.— 14:153 (10%-მდე); ყოველ შემთხვევაში ეს შეფარდება 13%-ს ზევით არ ასულა არასოდეს.

კავკასიის ყველა გიმნაზიაში სწავლების კურსი დაამთავრა 1879 წ.— 52-მა კაცმა; მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის (2974) 2,5%-მა.



ყოველივე ეს კი იმას ნიშნავს, რომ ყოველ ექვს მოსწავლეს შორის მხოლოდ ერთი ამთავრებდა გიმნაზიის კურსს; 5 კაცი კურსს მთლიანად თავრებლად სტოვებდა სკოლას.

ქუთაისის გიმნაზიის დირექტორი თავის საანგარიშო მოხსენებაში აღნიშნავს, რომ უკანასკნელი ათი წლის განმავლობაში (1859—1869 წ.) ქუთაისის გიმნაზიაში ირიცხებოდა 5000-მდე მოსწავლე, მათგან—მხოლოდ 110-მა კაცმა დაამთავრა გიმნაზიის კურსი, ე. ი. 100 მოსწავლეს 2 კურსდამთავრებული მოდის.

განსაკუთრებით ძნელი საგანი გიმნაზიელისათვის იყო რუსული ენა, ძველი ენები და მათემატიკა, და სწორედ ამ საგნებში ვხვდებით აკადემიური წარმატების განსაკუთრებით დაბალ მაჩვენებლებს. ასე, მაგალითად: აკადემიური ჩამორჩენილობის გამო 1879 წელს გარიცხულთა შორის სუსტი ნიშანი ჰქონდა საღვთო სჯულში გარიცხულთა 20%-ს; რუსულ ენაში—68%-ს; მათემატიკაში—76%-ს, ისტორიაში—14%-ს.

როგორც ჩანს, ყველაზე მეტ ჩამორჩენას ადგილი ჰქონდა რუსულსა და ლათინურ ენებში და მათემატიკაში; ყველაზე უკეთესი იყო წარმატება გერმანულ ენაში, ისტორიაში, ფიზიკაში. ნორმალურ წარმატებად ცალკე საგანში ითვლებოდა 75%; საერთო წარმატება კავკასიის ყველა გიმნაზიაში ამ წელს იყო: რუსულ ენაში—56%; და ლათინურ ენაში—53%; ბერძნულ ენაში—52%; მათემატიკაში—58%; ე. ი. აკადემიური მოსწრება ყველა საგანში გაცილებით დაბალი იყო დაწესებულ ნორმასთან შედარებით.

კლასების მიხედვით დაბალ კლასებს დაბალი მიღწევა ჰქონდათ; მაღალ კლასებს უკეთესი; ეს სრულიად ბუნებრივია. დაბალ კლასებში იცხრილებოდა მოწაფეობა და ვინც აღწევდა უკანასკნელ კლასებამდე, მას უკვე დაძლეული ჰქონდა მთავარი სიძნელე და უმეტეს შემთხვევაში კიდევ ამთავრებდა სწავლების კურსს.

კავკასიის ყველა გიმნაზიიდან 1879 წელს აკადემიური ჩამორჩენილობით გარიცხულთა შორის: I კლასიდან გარიცხა ამ კლასის მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის 5,9%; II კლასიდან—3,9% III კლასიდან—2,2%; IV კლასიდან—3,3%; V, VI, VII და VIII კლასებიდან ამ მიზეზით არავინ გარიცხულა.

საინტერესოა გავარკვიოთ, რით ხსნიდა ამ ჩამორჩენილობას სასწავლო ადმინისტრაცია და როგორი იყო მასწავლებლების აზრი ამ საკითხზე?

იანოვსკი ამ ჩამორჩენილობის ძირითად მიზეზს მასწავლებლობაში ხედავდა; მან 1879 წლის საანგარიშო მოხსენებაში აღნიშნა, რომ სასწავლო დისციპლინებში და საერთოდ მთელ კლასში ნორ-



მაზე დაბალ აკადემიურ წარმატებაში დამნაშავე მასწავლებელია. მაგრამ იქვე დასძენს, რომ აკადემიური ჩამორჩენილობა დაკავშირებულია აგრეთვე სწავლების ენის სუსტ ცოდნასთან.

იანოვსკი ცალმხრივად უდგება საკითხს; რა თქმა უნდა, ჩამორჩენილობის მიზეზებში წილი მასწავლებლობას მიუძღვის, ენის სუსტი ცოდნაც დიდად უშლიდა ხელს სწავლების საქმეს, მაგრამ ამასთან ერთად სხვა არანაკლებ მნიშვნელოვანი მიზეზებიც იყო, რაც იანოვსკიმ ვერ შენიშნა.

უფრო სწორედ მიუდგა ამ საკითხს თბილისის კლასიკური გიმნაზიის დირექტორი ყელიხოვსკი; შისი აზრით: „დაბალი ასაკის, სუსტად განვითარებული და, რაც მთავარია, რუსულ ენას ცუდად დაუფლებულა მოწაფეობა მრავალრიცხოვანი კლასისა (ლაბარაკია I კლასზე) ვერ სძლევს ლათინურ ენას. უნდა გამოვტყდეთ, რომ მათ ძელ-ლონეს აღმატება ამ საგანში მეცადინეობა... უეჭველია წარმატება მეტი იქნებოდა, სწავლება გონიერული და მიზანშეწონილი, რომ ლათინური ენას სწავლება იწყებოდეს ერთი წლით უფრო გვიან, სახელდობრ II კლასიდან“ (იხ. თბ. გიმნაზ. დირექტორის წლიური ანგარიში 1868 წ.).

უმაღლესი კომისიის დასკვნა განათლების მინისტრის წლიურ ანგარიშის შესახებ, რომელიც ჩვენ შემოთ გვექონდა მოყვანილია, ერთ-ერთ ძირითად დაბრკოლებად ამ დარგში მოსწავლეთა გადატვირთვას თვლის (СМ. ПЕ КУО, 1879 г., № 9, стр. 271).

„იმ მოსწავლეთა შორის, რომლებიც წარუმატებლობის გამო გაარიცხნენ, — წერს ქუთაისის გიმნაზიის დირექტორი სტოიანოვი, — უმრავლესობა ძველ ენებში ვერ ასწრებდა“. (იხ. წლიური ანგარიში 1880 წლისა).

„ახლანდელი პროგრამების პირობებში — აღნიშნავს ერთ-ერთა მშობელი — მოსწავლეებს საფუძვლიანად არაფერი არ ეცოდინებათ (იხ. კავკ. სას. ოლქის ცირკ. 1868 წ., № 7, გვ. 16).

ყველა აქ გამოთქმული მოსაზრებანი და შემოთმოყვანალი მაჩვენებლები ადასტურებენ, რომ მოსწავლეთა აკადემიური წარმატება 1860-1880 წ. წ. პერიოდის საშუალო სკოლაში ძალზე დაბალ დონეზე იდგა; ჩამორჩენილთა რაოდენობა აღწევდა მოსწავლეთა საერთო რიცხვის 40%-ს; დიდა იყო განთესვის % და კურსდამთავრებულთა რაოდენობა არ აღემატებოდა მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის 2-3 %-ს.

ყველაზე ძნელ საგნებს წარმოადგენდა ძველი ენები, რუსული



ენა და მათემატიკა; მოსწავლეთა უმეტესი ნაწილი სწავლებას
საგნებში აყო ჩამორჩენილი.

ეს აკადემიური ჩამორჩენილობა განპირობებული იყო ძველი
სკოლის სწავლების კურსით, მთელი სასწავლო საადმზრდელი სის-
ტემით და საერთოდ ცარიზმის სავანმანათლებლო პოლიტიკით...

თვითმპყრობელობას ნაკლებად აწუხებდა აკადემიური ჩამორ-
ჩენილობის საკითხი; პირიქით, სასწავლო ოლქის ზოგიერთ მზრუნ-
ველს სამინისტრო შენიშვნასაც კი აძლევდა იმის გამო, რომ...
ძლიერ ბევრმა დაამთავრა დამაკმაყოფილებლად გიმნაზია. ასეთი
შენიშვნა მიიღო, მაგალითად, ყაზანის ოლქის მზრუნველმა შესტა-
კოვმა“ (მედინსკი).

თ ა ვ ი IV

აღზრდელობითი მუშაობა

ახალგაზრდობას აღზრდა მონარქიზმისა და რელიგიის სულის-
კვეთებით, თვითმპყრობელობისადმი მონური მორჩილების ფსიქო-
ლოგიით, ყოველგვარი თავისუფალი აზრებისადმი მტრული გან-
წყობილებით და ნაციონალისტურ-შოვინისტური მისწრაფებებით—
ასეთია მიზანი და ამავე დროს შინაარსი ძველი სკოლის მთელი
სასწავლო-საადმზრდელი მუშაობისა.

ამ მიზნის განხორციელებას ემსახურებოდა სამულო სკოლე-
ბის მთელი სისტემა, აღმზრდელობითი მუშაობის შინაარსი, ფორ-
მები და მეთოდები.

რა თქმა უნდა, აღზრდის ასეთი მიზანი დამახასიათებელი იყო
არა მარტო მოცემული პერიოდის სკოლისათვის; რელიგია და მონ-
არქიზმი შეადგენდნენ სწავლა-აღზრდის ქვაკუთხედს და საფუძ-
ველს მთელი იმ ეპოქის განმავლობაში, როდესაც მონარქია ბატონ-
ობდა რუსეთში.

აღზრდის ასეთი მიზნის წარმოშობა მონარქიის წარმოშობას-
თანაა დაკავშირებული, ხოლო ამ მიზნის შეცვლა—მონარქიის დამ-
ხობასთან.

ეს დებულება უდავო ჰუმარიტებას წარმოადგენს, რომელიც
დასაბუთებას არ მოითხოვს. ჩვენი განხილვის საგანს ამ საკითხში
მხოლოდ ის შეადგენს, თუ რა თავისებურება ახასიათებდა აღმზრდე-
ლობით მუშაობას 60-70-იან წლებში და აღმზრდელობითი მუშაო-
ბის რა ფორმები და მეთოდები იყო გამოყენებული ამ მიზნის
მისაღწევად.

უპირველესად ყოვლისა აღსანიშნავია ის გარემოება, რომ 60-იან და განსაკუთრებით 70-იან წლებში არსებითად გადაისინჯა აღრიხველი სისტემა აღმზრდლობითი მუშაობისა და მთელი რიგი ახალი გზები და საშუალებები დაისახა ამ მიმართულებით.

მაგრამ გასაგები რომ გახდეს ეს ცვლილებები, მათი თავისებურება, არსი და მიმართულება, საჭიროა გავითვალისწინოთ ის სოციალურ-ეკონომიური ვითარება, რაც დამახასიათებელია ამ პერიოდისათვის.

მუშათა მოძრაობის ზრდა, გლეხთა მოძრაობის განვითარება, კაპიტალიზმის აღმავლობა, 60-იანი წლის რეფორმები, ნაროდნიკულ-რაზნოჩინული რევოლუციური იდეების გავრცელება, მთელი რიგი ტერორისტული აქტები თვითმპყრობელობის უმაღლეს მოხელეთა და თვით მეფის წინააღმდეგ და ბოლოს რეაქცია—რეფორმიდან შეტევაზე გადასვლა ცარიზმის მხრივ—ასეთია ძირითადი მომენტები 60-70-იანი წლების სოციალ-ეკონომიური პირობებისა, რაც გარკვეულ გავლენას ახდენდა სწავლა-აღზრდის საქმეზე საერთოდ და მოსწავლე ახალგაზრდობაზე, კერძოდ.

„ჩვენს საზოგადოებაში მაშინ გავრცელებული სხვადასხვა მახინჯი სოციალური და პოლიტიკური თეორიები, არ შეიძლება არ შექრილიყო საშინაო და საზოგადოებრივი აღზრდის სფეროში და არ მოეხდინა მასზე მკვნი გავლენა“.*

მინისტრის ანგარიშიდან ამოღებული ეს ამონაწერი ადასტურებს, რომ მოსწავლე ახალგაზრდობა გამიჯნული არ ყოფილა საზოგადოებაში გავრცელებული იდეებისა და თეორიებისაგან; პირიქით, ახალგაზრდა ითვისებდა ამ თეორიებს და თავისებურად ეხმარებოდა ამ მოძრაობას, რასაც ადგილი ჰქონდა მაშინ საზოგადოებაში.

„ჩვენ ბავშვებს ცხოვრება უხდებათ მოწამლულ ზნეობრივ ატმოსფეროში, რომლის შესახებ ჩვენ, მათ მამებს, წარმოდგენაც არა გვაქვს. ყველა ის ბოროტი საზოგადოებრივი ძალები, რომლებიც წინათ სამოქალაქო და სახელმწიფოებრივ წესრიგს უარყოფდნენ ავანკობის, ძარცვისა და მაწანწალობის უხეში და ყველასთვის ნათელი ფორმით, ახლა შეიქრნენ სულიერ ცხოვრებაში და მიიღეს შეუმჩნეველი და გაცილებით მეტი ზიანის მომტანი ფორმები პოლიტიკური და სოციალური მოძღვრების სახით, რომლებშიც, როგორც ბაღში ებმებიან გამოუცდელი, ხშირად შესანიშ-

* ამოღებულია მინისტრის ანგარიშიდან. ციტირებულია შმიდის მიხედვით იხ. შმიდი, გვ. 494.

ნავი გონების მქონე ახალგაზრდები“. * ეს სიტყვები ეკუთვნის კონსტანტინე რიშმის ერთგულ მსახურს, მონარქის ყურმოპირილ შონას, შიშლითაჲსი სის კლასიკური გიმნაზიის დირექტორს და წარმოითქვა მის მიერ 1881 წელს გიმნაზიის 50 წლის იუბილესთან დაკავშირებით.

ეს საცოდავი ჩინოვნიკი იმდენად დაბრმავებულია და გაბოროტებული, რომ სოციალურ და პოლიტიკურ იდეებს ზნეობრავ ქირს უწოდებს და სოციალ-პოლიტიკურ მოძრაობას ძარცვა-გლეჯას, მაგრამ მის სიტყვებში მაინც არის კემშარიტების ელემენტი და ეს ელემენტი იმაში მდგომარეობს, რომ აღნიშნულია ამ სოციალურ-პოლიტიკური იდეების შეთვისება მოსწავლე ახალგაზრდობის მიერ.

ამ სოციალურ-ეკონომიურ ვითარებათა გათვალისწინებისა და აქ მოყვანილი საბუთების საფუძველზე ჩვენ ვაყენებთ დებულებას, რომ 60-70-იანი წლების საშუალო სკოლების მოსწავლე ახალგაზრდობის მნიშვნელოვანი ნაწილი განიცდიდა ამ პერიოდში გავრცელებულ სოციალურ-პოლიტიკურ მოძრაობათა და იდეების გავლენას და იმყოფებოდა ამ მოვლენათა გავლენის ქვეშ.

ვხედებით თუ არა მოსწავლეთა რაიმე სახის მოძრაობას ამ პერიოდში, რაც ამ გავლენით შეიძლება აიხსნას?

ამ საკითხების გამოსარკვევად საჭიროა გავიცნოთ მაშინდელი სკოლის ცხოვრება.

1868 წელს თბილისის კლასიკურ გიმნაზიაში აღვილი ჰქონდა მოსწავლეთა არეულობას (ბუნტ-ს, როგორც ოფიციალური წყარო უწოდებს. — ს. ს.), ამ არეულობას ხელმძღვანელობდა VII კლასის მოწაფეობა და მასში მონაწილეობას იღებდა თითქმის მთელი სკოლა. არეულობა იმაში გამოიხატა, რომ მოსწავლეები მოდიოდნენ სკოლაში, მაგრამ მთელი სამი დღის განმავლობაში (16, 17, 18 დეკემბერს) არ შესულან გაკვეთილებზე: უწყობდნენ ობსტრუქციას მასწავლებლებს და ყვიროდნენ: „ძირს დირექტორი“, „არ გვინდა ეელიხოვსკი“ და სხვ. საქმე იმით დამთავრდა, რომ VII კლასი დახურეს. ამ კლასის მოსწავლეთა თითქმის მთელი შემადგენლობა სკოლიდან გარიცხეს და სხვა კლასის მოსწავლეებს კი სხვადასხვა ხასიათის სასჯელი დაადევს“. **

* В память пятидесятилетия Тиф. I клас гимназии. стр. 32—33.

** ЦК КУО, 1869, № 1.



ამავე გიმნაზიაში 1870 წელს მოსწავლეთათვის შემოღებულ იქნა ე. წ. „Памятная книжка“ ამ წიგნაკში შეტანილი იყო მოსწავლეთა ქცევის წესები. იწერებოდა წარმატების ნიშნები და საერთოდ ცნობები მოსწავლის ქცევისა და წარმატების შესახებ. მოწაფეობა ამ წიგნაკებს, მიღებისთანავე, დემონსტრაციულად ხედა ანდა, უკეთეს შემთხვევაში, განგებ კარგავდა.

ამავე წელს შემოღებული იქნა დილის საერთო ლოცვა გაკვეთილების დაწყებამდე. მოწაფეები მტრულად შეხვდნენ ამ ღონისძიებას; ან არ ცხადდებოდნენ ლოცვებზე, ანდა ლოცვის დროს წესრიგის დარღვევის მიზნით შეუძლებელს ხდიდნენ ლოცვის ჩატარებას. ადმინისტრაცია იძულებული გახდა უმაღლესი სასულიერო თანამდებობის პირები მოეწვია სკოლაში და საქმეში მათი ჩარევის შემდეგ მოხერხდა დილის საერთო ლოცვების ნორმალურად ჩატარება.

1864 წელს ქუთაისის კლასიკურ გიმნაზიაში მოსწავლეთა არეულობას ჰქონდა ადგილი. ამ მიზეზით დაიხურა ერთი კლასი და 13 მოსწავლე გაირიცხა სკოლიდან. *

1869 წლის დასაწყისში თბილისის რეალურ გიმნაზიაში იყო ცდა მოსწავლეთა არეულობის მოწყობისა, მაგრამ ეს განზრახვა ადრე გამოძეიანდა და ამ საქმის ინიციატორი მოწაფეები სკოლიდან გარიცხეს. **

არ შეიძლება მოსწავლეთა ასე ორგანიზებული და ერთსულოვანი გამოსვლა ზოგჯერ მთელი სკოლის მასშტაბითაც კი, შემთხვევითი ხასიათის მიზეზებს მიეწეროს. აქ აუცილებლად საქმე გვაქვს მოსწავლეთა გარკვეულ მოძრაობასთან.

ცხადია, რომ ასეთი მოვლენები შედარებით იშვიათი იყო, მაგრამ მოსწავლეთა ინდივიდუალურ გამოსვლებს, ზოგჯერ ტერორისტულ აქტებს, უფრო ხშირად ვხვდებით.

თბილისის კლასიკური გიმნაზიის მოსწავლემ ციციანოვმა 1873 წელს სკოლაში საჯაროდ სცემა გიმნაზიის ინსპექტორს, რისთვისაც ციციანოვი სკოლიდან გარიცხეს, გაასამართლეს და 6 თვის პატიმრობა მიუსაჯეს.

„მოსწავლენები, — წერს მოძალექსკი — არა მარტო გიმნაზიის ტექნიკურ მოსამსახურეებს სცემდნენ, არამედ არა იშვიათად თავიანთ დამრიგებლებსაც“.

* Модзалевский, Ход. уч. дела на Кавказе и за Кавказом.
 ** იხ. მზრუნველის ანგარიში 1869 წლის.



1872 წელს ქუთაისის გიმნაზიაში მოსწავლეთა მიერ მასწავლებელთა ბელთა ცემის ორ შემთხვევას ჰქონია ადგილი.

ასეთი და სხვა მსგავსი ცნობები ბლომად მოიპოვება წყაროებში, მაგრამ, ჩვენ ვფიქრობთ, ესეც საკმარისია.

თუმცა ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ მოსწავლე ახალგაზრდობა რევოლუციურ შეგნებამდე ჯერ კიდევ არ იყო მისული. ადგილი არ ჰქონია მოსწავლეთა ორგანიზებულ-მასობრივ მოძრაობას, საწრეთო მუშაობას, ორგანიზაციების ჩამოყალიბებას, როგორც ეს იყო, მაგალითად, შემდეგ პერიოდში 90-იან ან 900-იან წლებში.

ეს მოძრაობა უმთავრესად ადგილობრივი ხასიათის ატარებდა და გვიჩვენებდა, რომ მოსწავლე ახალგაზრდობა ამხედრებული იყო მაშინდელი სკოლის, მასწავლებლის და სასკოლო ადმინისტრაციის წინააღმდეგ, სკოლაში გაბატონებული რეჟიმისა და წესების წინააღმდეგ.

მოწაფეობა იბრძვის; მართალია, სტიქიურად, არა ორგანიზებულად, მაგრამ მაინც იბრძვის.

მოწაფეობა თავის უკმაყოფილებას გამოხატავს სიტყვიერად, ანონიმური წერალებით, ფიზიკური ძალის გამოყენებით, მუქარით, თავისებური გაფიცვით და ზოგჯერ არეულობის მოწყობით.

არაიშვიათად მოსწავლეები მიმართავდნენ თვითმკვლელობას აქტსაც, რაც პროტესტს გამოხატავდა იმ რეჟიმის წინააღმდეგ, რომელიც სკოლაში იყო გაბატონებული.

ყოველავე ეს წარმოადგენს მოწაფეთა გარკვეული სახის მოძრაობას, ახალს და უჩვეულოს წინაპერიოდისათვის და პროლოგს შემდგომი დროის მოსწავლეთა რევოლუციური ბრძოლებისათვის. *

„აღმზრდელის მოვალეობა — წერდა პეტერბურგის სასწავლო ოლქის მზრუნველი 1862 წელს — საზოგადოებისა და ლიტერატურის თანამედროვე მიმართულებათა პირობებში ძნელი გახდა“. **

და აი სწორედ ეს საზოგადოებრივა მიმართულება, ლიტერატურა, პრესა, ისტორიული მოვლენები, ახალი სოციალურ-ეკონომიური ვითარება ახდენდა უშუალო გავლენას სკოლასა და მოწაფეებზე.

ეს მიმართულება იჭრებოდა მოსწავლეთა წრეებში, ახალ

* თბილისის სასულიერო სემინარიაში 70-იანი წლების დასაწყისიდან მოწაფეთა მოძრაობა გარკვეულად პოლიტიკურ სახეს იღებს; თუ გიმნაზიებში არა ჩანს ეს, ამას თავისი მიზეზები ჰქონდა. რედ.

** შმიდ, გვ. 244.



იდეებს ითვისებდა ახალგაზრდობა და ამ მიმართულებათა გავლენა მკლავნდებოდა აქა-იქ მოსწავლეთა მოძრაობის სახით.

მხედველობაში უნდა მივიღოთ ისიც, რომ ყოველთვის გარეგან გამოხატულებას არ პოულობდა ეს გავლენა; ბუნებრივია, რომ „ზნეობრივ ჭირად“ მიჩნეული აზრები და შეხედულებანი უნდა დაეფარა ადამიანს; ყოველთვის არ ყოფნიდა მას გამბედაობა ემოქმედნა ისე, როგორც ამას ბრძოლის ინტერესები მოითხოვდა.

თუ ევსევი თავს დაესხა ინსპექტორს, მას აუცილებლად მრავალი თანაუგრძობდა მოსწავლეთა წრეში; თუ ციციანოვმა სცემა ინსპექტორს — ასეული სხვა მხარს უჭერდა მას იდეურად და თვითონაც არ იყო წინააღმდეგი ჩაედინა ასეთივე აქტი.

თუ თბილისის კლასიკური გიმნაზიის მოსწავლეებმა მოაწყვეს არეულობა 1868 წელს, ვანა ასეთივე არეულობის მოწყობა არ ჰქონდათ განზრახული თბილისის რეალური გიმნაზიის მოსწავლეებსაც, ხელი რომ არ შეეშალათ მათთვის?

ამრიგად, ჩვენ უნდა ვივარაუდოთ, რომ ეს გავლენა გაცილებით ძლიერი იყო, ვიდრე ის სინამდვილეში მკლავნდებოდა.

ამიტომაც, სრულიად სწორად შენიშნა პეტერბურგის სასწავლო ოლქის მზრუნველმა: „გარეგნული წესრიგი დარღვეული არ ყოფილა, მაგრამ, თუ ღრმად ჩაუუკვირდებით მოსწავლეთა განწყობილებას, არ შეიძლება არ შეგვენიშნა, რომ წინა დროისათვის რაღაც უცხო სული იჭრებოდა სასწავლო დაწესებულებათა ზნეობრიობაში“.*

ეს ძველი დროისათვის უცხო განწყობილება გაერცელდა მოსწავლე ახალგაზრდობაში 60—70-იან წლებში და ეს განწყობილება თუ ზოგჯერ გარეგან გამოვლინებას პოულობდა, სხვა შემთხვევაში ფარული სახით იყო დამკვიდრებული ახალგაზრდობის შეგნებაში.

აი, სწორედ ასეთ პირობებში აღმზრდელითი მუშაობის დარგში ახალი ამოცანები წამოიჭრა, ახალი მეთოდები და ფორმები გახდა საჭირო. ძველი სისტემა უკვე შეუფერებელი გახდა ახალ ვითარებასთან შეფარდებით. აღზრდის მიზანი იგივე დარჩა — რელიგია და მონარქია, მაგრამ შეიცვალა აღმზრდელითი მუშაობის პირობები, ფორმები და მეთოდები.

წინათ, ვთქვათ, XIX საუკუნის პირველ ნახევარში, სკოლის სააღმზრდელი ღონისძიებებს საწინააღმდეგო ძალები ან არ უპირ-

* შმიდ, გვ. 244.



დაპირდებოდა, ანდა ამ ძალების გავლენა მოსწავლე ახალგაზრდობაზე ძლიერ სუსტი იყო.

ასეთ პირობებში სკოლის აღმზრდელი მუშაობის ძირითად ამოცანას მოსწავლეთა იმ საზოგადოებრივი მოძრაობისა და პოლიტიკური იდეების გავლენისაგან დაცვა წარმოადგენდა, რომლებიც მაშინ იყო გავრცელებული.

ტოლსტოიმ თავის „მოღვაწეობა“ განათლების ფრონტზე სწორედ ამ ამოცანების გადაჭრისათვის საჭირო ღონისძიებათა დასახვით და გატარებით დაიწყო. „სალაპარაკოც არაა, განაცხადა მან ერთ-ერთი გიმნაზიის დათვალეურების დროს, — რომ სკოლაში პოლიტიკური პროპაგანდის მოთმენა შეუძლებელია. სასწავლო დაწესებულებებში მე ვუშვებ მხოლოდ ერთ პროპაგანდას — პროპაგანდას სწავლისა და მეცნიერებისას. მხოლოდ ეს უნდა იძლეოდეს მიმართულებას. მე შევეცდები, რათა ის იყოს საქმიანი და სასარგებლო. მე შევეცდები, რათა გიმნაზიიდან გამოდიოდნენ არა თავისთავში დარწმუნებული ქააფშუტები, რომელთაც თავი ყველაფრის მცოდნედ მოაქვთ, არამედ თავდაბალი და სერიოზულად განათლებული ადამიანები.“ *

1866 წლის 4 აპრილს ადგილი ჰქონდა კარაკოზოვის გასროლას; ამ ისტორიული მოვლენის შემდეგ რეაქცია შეტევაზე გადავიდა ყველა მიმართულებით, მათ შორის სკოლის წინააღმდეგაც და მინისტრთა კომიტეტის თავმჯდომარე გაგარინისადმი 1866 წლის 13 მაისს გაცემულ უმაღლეს რესკრიპტში, სხვათა შორის, ვკითხულობთ: „ჩემ მიერ გაცემულია განკარგულება, რათა ახალგაზრდობის აღზრდა წარიმართოს რელიგიის ქეშმარიტებათა ხაზით, კერძო საკუთრების უფლების პატივისცემით და საზოგადოებრივი წესრიგის საწყისთა დაცვით და, რომ არც ერთი უწყების სასწავლო დაწესებულებებში არ იქნას დაშვებული არც ცხადი, არც ფარული სწავლება იმ დამანგრეველი აზრებისა, რომლებიც ერთნაირად მტრულია ხალხის კეთილდღეობის როგორც ზნეობრივი, ისე მატერიალური პირობების მიმართ.“ **

ძნელი არაა მიხვედრა, რომ ეს უმაღლესი რესკრიპტი, რომელიც მოითხოვს რელიგიური აღზრდის გაძლიერებას მოსწავლე ზალგაზრდობაში, პროპაგანდის აღკვეთას, არსებული წყობილებიდან და კანონებისადმი მორჩილებას, დაკავშირებულია კარაკოზოვის გასროლასთან და, მაშასადამე, გამოძინარეობს იმ საერთო

* შმიდ, გვ. 506.

** იქვე, გვ. 505.



რეაქციიდან, რომელიც 1866 წლის 4 აპრილის ამბების შემდეგ იწყება.*

ამრიგად, მოსწავლე ახალგაზრდობის იზოლირება საზოგადოების გავლენისაგან, მათში პოლიტიკური იდეებისა და მონარქიის საწინააღმდეგო აზრების გავრცელების შესაძლებლობის აღკვეთა, ფარული თუ აშკარა პროპაგანდის ლიკვიდაცია, მოსწავლეთა მოქცევა მთლიანად თვითმპყრობელობის კლანჭებში და რელიგიის გაგლენის გაძლიერება, — ასეთია ის ამოცანები, რომლებიც დადგა საშუალო სკოლის წინაშე აღმზრდელობითი მუშაობის დარგში.

რა ღონისძიებები ტარდებოდა ამ მიმართულებით?

უპირველესად ყოვლისა, ამ აღმზრდელობით ამოცანებს ემსახურებოდა სწავლა-განათლების მთელი სისტემა. როგორც ეს ჩვენ ზემოთ დავინახეთ, სასწავლო გეგმები, პროგრამები, სწავლების მეთოდები და საერთოდ მთელი სასწავლო პროცესი გიმნაზიისა, პროგიმნაზიისა და რეალური სკოლისა სავსებით ემორჩილებოდა იმ სააღმზრდელო ამოცანებს, რომლებიც სკოლის წინაშე იდგა.

ყოველივე ეს ჩვენ ზემოთ დავასაბუთეთ და ნათელვყავით. აქ მხოლოდ ხაზი გვინდა გავუსვათ იმ გარემოებას, რომ აღზრდა-განათლება და სწავლება ერთი და იმავე მიზნიდან გამომდინარეობდა, ერთი და იმავე ამოცანის გადაჭრას ემსახურებოდა.

ყველა ზომა იყო მიღებული სწავლების პროცესთან აღმზრდელობითი მუშაობის შესათანხმებლად და შესაგუებლად.

მართალია ისიც, რომ 60-იანი წლების რეფორმების პერიოდში მთავრობის წრეებში არსებობდა აზრი: „სკოლა არის სასწავლო დაწესებულება, აღზრდა მშობლების საქმეა“, მაგრამ ამ აზრმა დიდხანს ვერ იარსება და მისი გავლენა პრაქტიკაში მხოლოდ პანსიონების ერთგვარი შეკვეცით გამოიხატა.

ადმინისტრაციული მუშაობის სააღმზრდელო მუშაობასთან დაკავშირების მიზნით გიმნაზიის დირექტორსა და ინსპექტორს დავალებათ სწავლებაში მონაწილეობის მიღება, ამავე მიზნით შემოიღეს კლასის დამრიგებლის გამოყოფა მასწავლებელთა შემადგენლობიდან და მისი დატვირთვა საათების მეტი რაოდენობით სადამრიგებლო კლასში; რეკომენდირებული იყო ბერძნული და ლათინური

* რეაქცია დაიწყო გაცილებით ადრე, 1862 წლიდან; კარაკოზოვის გასროლამ გააძლიერა მხოლოდ მთავრობის რეაქციული კურსი. რედ.



ნური ენების მასწავლებელთა სავალდებულო წესით გამოწვევის კლასის დამრიგებლებად. საღვთო სჯულის მასწავლებლებს კი სწავლებლობდა მონაწილეობა მიეღო ყველა საკლასო და საგნობრივი კომისიების მუშაობაში, რათა რელიგიური აღზრდის მომენტები სათანადოთ ყოფილიყო დაკავშირებული სასწავლო საგნების სწავლებასთან.

დირექტორი და ინსპექტორი ვალდებული იყვნენ ეკისრათ კლასის დამრიგებლობა.

1864 წლის წესდებით ერთგვარი ნაბიჯი გადაიდგა, ხოლო 1871 წლის წესდებით კი დაკანონდა მასწავლებლობის აქტიური ჩაბმა აღმზრდელობით მუშაობაში, დირექტორისა და ინსპექტორისა კი სასწავლო მუშაობაში.

ამრიგად, აღმზრდელობითი სწავლების პრინციპმა თავისებური გამოხატულება ჰპოვა საშუალო სკოლების სინამდვილეში ამ დონისძიებათა სახით.

წინა რიგზე იქნა წამოყენებული პანსიონის აღმზრდელობითი მნიშვნელობა. პანსიონი, რომელიც თავის დროზე ფილანტროპიული მიზნით იყო შექმნილი გიმნაზიებთან, ამჟამად დახურულ სააღმზრდელო დაწესებულებად იქცა. თუ 1864 წლის წესდებით პანსიონის კონტინგენტი შეზღუდული იყო 80 კაცით, თუ მასში V—VII კლასის მოწაფეობა არ დაიშვებოდა, 1871 წლის წესდებამ ეს შეზღუდვა გააუქმა და ხაზი გაუსვა პანსიონის გაცილებით მეტ საჭიროებას, სწორედ უფროსი ასაკის მოსწავლეთათვის; სასკოლო ადმინისტრაციას მითითება ეძლეოდა ყველა ზომა მიეღო პანსიონის გასაფართოებლად და ამ საქმეში საზოგადოებრივი ქველმოქმედების გამოსაყენებლად. ცხადია, რომ მოსწავლე, რომელიც პანსიონში იყო მოთავსებული, მთელი დღე-ღამის განმავლობაში იმყოფებოდა პედაგოგებისა და ადმინისტრაციის გავლენისა და მეთვალყურეობის ქვეშ.

წესდება უფლებას აძლევდა და ურჩევდა დირექტორს, ინსპექტორს და მასწავლებლებს თავიანთ ბინებში საცხოვრებლად აეყვანათ პანსიონის გარეთ დარჩენილი მოსწავლეები.

გარდა ამისა, ფართოდ იყო გავრცელებული ე. წ. მოწაფეთა ბინების მოწყობა („Ученические квартиры“). პედაგოგიური საბჭო, სკოლის ადმინისტრაცია, კლასის დამრიგებელი და აღმზრდელი მოვალენი იყვნენ ეზრუნათ მოსწავლეთა ბინების მოსაწყობად. ასეთი ბინები ეწყობოდა რომელიმე კეთილსაიმედო პირის, უმფავრესად მასწავლებლის ან ყოფილი მასწავლებლის ოჯახში. ოჯახის უფროსს



მეთვალყურეობა უნდა გაეწია ბავშვებისათვის და პასუხისმგებელი იყო მათი ყოფაქცევისათვის.

მაგრამ ყველა ამ ღონისძიებათა მიუხედავად მოსწავლეთა უმეტესი ნაწილი მშობლებთან ან ნათესავებთან ცხოვრობდა, ან თვითონ თავსდებოდა სადმე.

ყოველ მოსწავლეს, რომელიც მშობელთან, ნათესავთან ან ცალკე დაქირავებულ ოთახში ცხოვრობდა, მეთვალყურეობა იყო დაწესებული. გიმნაზიაში ჩარიცხვისას მოსწავლის მშობელს უნდა დაედო წერილობითი ვალდებულება; ვალდებულებაში, სხვათა შორის, გათვალისწინებული იყო, რომ ყოველი განკარგულება, რომელიც მოსწავლეებს შეეხება საერთოდ და ამ მოსწავლეს კერძოდ, შესრულებული იქნებოდა ზუსტად; (ნაჩვენები უნდა ყოფილიყო ვისთან ირიცხებოდა მოსწავლე და აგრეთვე ბანის მისამართი, ბინის გამოცვლის შემთხვევაში დაუყოვნებლივ უნდა ეცნობებინათ სკოლის ადმინისტრაციისათვის) (იხ. მიღების წესების § 7-ს დანართი).

სკოლის გარეთ მოსწავლეებზე პოლიციური ზედამხედველობა იყო დაწესებული. ამის შესახებ კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველი 1867 წლის წესდების განმარტებაში წერდა:

აუცილებლობას წარმოადგენს, ზნეობრივი ზედამხედველობის გარდა, ვიქონიოთ განსაკუთრებული გარეგანი ანუ პოლიციური ზედამხედველობა. ამისათვის არიან დანიშნულნი აღმზრდელთა თანამემწეები“.*

დამრიგებლის თანამემწეთა მოვალეობას შეადგენდა მოსწავლეებზე მეთვალყურეობა კლასს გარეთ და განსაკუთრებით სკოლის გარეთ ქუჩაში და საზოგადოებრივ ადგილებში.

კლასის დამრიგებლის თანამემწე სისტემატურად ამოწმებდა მოსწავლეს ოჯახში: იყო თუ არა ის სახლში დაწესებულ საათებში, რას აკეთებდა ის შინ, ვანმე საექვო პირი ხომ არ დადიოდა მასთან, რა წიგნებს კითხულობდა და სხვ. გიმნაზიელისათვის ყოველ წუთს იყო მოსალოდნელი კლასის დამრიგებლის თავდასხმა და ვაი, მისი ბრალი, თუ დაწესებული წესების დარღვევაში იქნებოდა შენიშნულა.

მოსწავლეს აკრძალული ჰქონდა თეატრში, ბაღში და სასადილოში შესვლა. მას არ ჰქონდა უფლება საზოგადოებრივ ბიბლიოთეკებში და სამკითხველოებში სიარულისა. 8-9 საათის შემდეგ, საღამოობით, ქუჩაში გავლა მოსწავლეს ეკრძალებოდა.

* Сб. ЦК КVO 1867—76 г., стр. 87.

1864 წელს პანსიონერთათვის, ხოლო 1871 წლიდან ყველა მოსწავლისათვის შემოღებული იქნა ფორმა, რათა ადვილი ყოფილიყო მოსწავლის გამორჩევა საზოგადოებაში.

1879 წლიდან ყველა მასწავლებელს, სასწავლო დარგის ყოველ მუშაკს, მათ შორის ტექნიკურ პერსონალსაც დაეკისრათ სკოლის გარეთ მოსწავლეთათვის თვალყურის დევნება, სასწავლო დარგის ყოველი მუშაკი თუ მოსწავლეს, რომელი სკოლისაც არ უნდა ყოფილიყო ის, შენიშნავდა სადმე ისეთ ალაცს, სადაც მას აკრძალული ჰქონდა ყოფნა, ან რაიმე წესრიგის დარღვევას მოსწავლის მიერ, ვალდებული იყო გამოერკვია მოსწავლის ვინაობა, გაეფრთხილებინა ის და ეცნობებინა ამის შესახებ სკოლის ადმინისტრაციისათვის.*

მაგრამ ყოველივე ეს საკმარისად არ მიიჩნეეს განათლების საქმის მესვეურებმა.

1870 წლის 18 ოქტომბრის თარიღით თბილისის კლასიკური გიმნაზიის დირექტორმა ეელიხოვსკიმ შუამდგომლობა აღძრა ოლქის მზრუნველის წინაშე, რათა პოლიციას თვალყური ედევნებინა მოსწავლეებისათვის სკოლის გარეთ. ამ შუამდგომლობაში ნათქვამია: „ვზრუნავ რა მუდმივად გიმნაზიის გარეთ მოსწავლეთა კონტროლზე, მე აუცილებლად მიმაჩნია უმორჩილესად ვთხოვო თქვენს მაღალადმატებულებას ურთიერთობა დაამყაროს ვისთანაც ჯერ არს, რათა პოლიციას დაევალოს გიმნაზიის ხელმძღვანელობას მიუწოდოს ცნობები მოსწავლეთა ყოფაქცევის შესახებ გიმნაზიის გარეთ“.

ამ შუამდგომლობას საფუძველზე, 1870 წლის 25 ოქტომბრის თარიღით, მზრუნველი თბილისის გუბერნატორს უგზავნის მიმართვას, სადაც, სხვათა შორის, ამბობს: „პატივი მაქვს უმორჩილესად ვთხოვოთ თქვენო აღმატებულებავ, გაცეთ განკარგულება, დაევალოს აქაური პოლიციის ხელმძღვანელობას, რათა ის ზუსტად მეთვალყურეობდეს აქაური გიმნაზიების მოწაფეებს და საერთოდ მოსწავლე ახალგაზრდობას“.**

კომენტარები ზედმეტია. საეკვოა, ოდესმე სადმე ყოფილიყო გამოყენებული მოსწავლეთა მიმართ ამაზე სასტიკი და მკაცრი ზომები მეთვალყურეობისა.

სკოლაში და სკოლის გარეთ, გაკვეთილზე და დასვენებაზე, ოჯახში და საზოგადოებაში, ქუჩაში და დაწესებულებაში, ყველ-

* იხ. მზრუნველის საბჭოს 1879 წ. 4|IX დადგენილება, 1879 წ., № IX.

** იხ. ცენტრალური, ფონდი 107, სერია B. საქ. № 87.



გან უნდა მისწვდომოდა მეთვალყურის თვალი გიმნაზიელს. ერთი ნაბიჯი მისი ყოფა-ცხოვრებიდან არ უნდა გამოპარვოდა სკოლო ადმინისტრაციას, სკოლის ყველა ძალა დარაზმული იყო ამ მიმართულებით და პოლიციაც ეხმარებოდა ამ საქმეში სკოლას.

ამ მეთვალყურეობის ძირითადი მიზანი იყო გიმნაზიელის იზოლირება საზოგადოებისაგან, ადამიანებთან ურთიერთობის საშუალებების მოსპობა და მისი ჩაკეტვა ოთხ კედელს შუა.

ასეთი სახით ხორციელდებოდა მეთვალყურეობა მოსწავლეთა ქცევაზე, ამ ქცევის გარეგან გამოვლინებაზე. მაგრამ მხედველობიდან არ გამოპარვიათ ისიც, რომ მოსწავლე შეიძლება წესრიგს ზედმიწევნით კარგად იცავდეს როგორც სკოლაში, ისე სკოლის გარეთ, ასრულებდეს ყველა დავალებას და სწავლობდეს წარჩინებით, მაგრამ ეს კიდევ არ ნიშნავდა იმას, რომ მისი განწყობილება, აზრები და იდეები, მიდრეკილება და იდეალები სავსებით ისეთი იყოს, როგორც ამას მისგან მოითხოვენ.

საჭირო იყო მისი შინაგანი აზრის გაგება, ფარულ მისწრაფებათა გამოვლინება, მის ფსიქიურ ცხოვრებაში ჩაწვდომა და აი, სწორედ ამ მიმართულებით მთელ რიგ ხერხებსა და მეთოდებს იყენებდნენ.

კლასის დამრიგებლის ერთ-ერთ მოვალეობას მოსწავლის შესწავლა შეადგენდა. კლასის დამრიგებელს ჰქონდა სპეციალური წიგნაკი, რომელშიც შექონდა ყოველგვარი შენიშვნები, რაც ამა თუ იმ მოსწავლეს შეეხებოდა; კლასის დამრიგებელს უნდა მიეცა სრული დახასიათება დირექტორისათვის და პედაგოგიური საბჭოსათვის მოწაფის წარმატებისა და ზნეობრივი მხარის შესახებ. ყოველდღიური დაკვირვებით, მოსწავლესთან დაახლოებით, მის მიდრეკილებათა და ინტერესთა გაგებით, მშობლებთან მტკიცე ურთიერთობით და სხვა, კლასის დამრიგებელი ახერხებდა მოწაფეების იმდენად შესწავლას, რომ მან კარგად იცოდა, თუ რას წარმოადგენდა თითოეული მათგანი. რა თქმა უნდა, კლასის დამრიგებლის მოვალეობა ამით არ ამოიწურებოდა; სასწავლო მუშაობის ორგანიზაციის საქმეში, მას გარკვეული როლი ჰქონდა მიკუთვნებული; კლასის დამრიგებელთა ინსტიტუტს განსაზღვრული გაგებით, აუცილებლად დადებითი მნიშვნელობაც გააჩნდა. მაგრამ ყოველივე ამასთან ერთად, უეჭველია, რომ, თუ კლასის დამრიგებლის თანაშემწე მოსწავლეთა ყოფაქცევის მეთვალყურე იყო, კლასის დამრიგებელი მოსწავლეთა სულიერი ცხოვრების მეთვალყურეს წარმოადგენდა.



ამ მიმართულებით თვითონ მოწაფეებსაც იყენებდნენ. მთავრად აღმინისტრაციისა და პედაგოგიური პერსონალის წაქეზების გარეშე ეს არ მოხდებოდა. და, მართლაც, გიმნაზიებისა და პროგიმნაზიების მოსწავლეთა წესები პირდაპირ მოითხოვდა მოწაფეებისაგან ამხანაგების დასმენას სკოლის აღმინისტრაციის წინაშე; ამ წესების § 27-ში ნათქვამია: „სასტიკად იკრძალება:... ყოველგვარი მიუღებელი საუბრები და თხრობა, ყოველგვარი ცნობა ან მოქმედება, რომლებიც ზნეობრივ სიწმინდეს ეწინააღმდეგება და ამხანაგებისათვის წარმოადგენს ცდუნებას, აგრეთვე სასტიკად იკრძალება ყოველგვარი წაქეზება ამხანაგებისა რაიმე ცუდი საქციელისაკენ და მით უმეტეს ერთობლივი უწესრიგობანი.

მოსწავლეები თვითონ არ უნდა ითმენდნენ თავიანთ წრეში ასეთ მავნე ამხანაგებს და მათ შესახებ უნდა აცნობონ კლასის დამრიგებელს“. (ხაზი ჩვენია. * — ს. ს.).

მაშასადამე, თითოეული მოსწავლე ვალდებულია მიაწოდოს ცნობები კლასის დამრიგებელს — აღმინისტრაციას, თავისი ამხანაგების შესახებ. აშკარაა, რომ ეს წესები მოსწავლეთაგან მოითხოვს ერთიმეორის დასმენას და ჯამუშობას. მართლაც, მოსწავლეთა შორის ეს საზიზღარი ჩვეულება გავრცელებული იყო.

უეჭველია, რომ აღმზრდელობითი თვალსაზრისით ამ წესს გამანადგურებელი გავლენა უნდა ჰქონოდა მოსწავლეთა ზნეობასა და პატიოსნებაზე; ამ გზით მოსწავლე ახალგაზრდობაში ვითარდებოდა სულმდაბლობა და მლიქვნელობა, ისპობოდა ამხანაგობისა და მეგობრობის გრძობა და ინერგებოდა უნდობლობა და მტრული განწყობილება მოწაფეთა შორის.

მაბეზღრობის სულისკვეთებით აღზრდილი ახალგაზრდობა სწორედ რომ შეეფერებოდა მონარქიზმის პრინციპს.

მოსწავლეს ევალდებოდა ყოველწლიურად მიეღო ზიარება და ეთქვა აღსარება (§ 3). არ შეიძლება, რომ ეს აღსარება გამოყენებული არ ყოფილიყო მოსწავლეთა განწყობილების გამოსარკვევად.

მოსწავლეთა წერიითი სამუშაოები, ე. წ. თხზულებანი, მიჩნეულია მოსწავლეთა აზრთა მიმართულების გამოკვლევის ერთ-ერთ საშუალებად. თხზულებაში მოსწავლეს უნდა მოეცა თავისი აზრი

* Сб. ЦК и расч. КУО,—1872—76—г. г. стр. 481.



თემით გათვალისწინებულ საკითხებზე; განსაკუთრებით მაშინ, თუ თემა განყენებული ხასიათისა იყო და გარკვეულ დებულებათა მოყენებას მოითხოვდა.

მოსწავლეს თვალყურს ადევნებდნენ იმ მხრივაც, თუ რა წიგნები მიჰქონდა მას სკოლის ბიბლიოთეკიდან. მართალია, სკოლის ბიბლიოთეკაში შერჩეული ლიტერატურა იყო, მაგრამ ზოგიერთი რამის გამორკვევა მაინც შეიძლებოდა იმისდა მიხედვით, თუ რა სახის ლიტერატურას ეტანებოდა ესა თუ ის მოწაფე.

აღმზრდელითი ხასიათის ის მეთოდები და წესები, რომლებიც ჩვენ განვიხილეთ, წარმოადგენენ აღზრდის იეზუიტურ სისტემას.

რა არის დამახასიათებელი იეზუიტური სისტემისათვის?

ამ კითხვაზე გარკვეულ, მკაფიო და ამომწურავ პასუხს გვაძლევს ხალხთა დიდი ბელადი ამხანაგი სტალინი. სტალინი ახასიათებს რა იეზუიტთა სისტემას, აღნიშნავს: „...მათი ძირითადი მეთოდია თვალყურის დევნება, ჯაშუშობა, სულში ჩაძვრომა, აბუჩად აგდება“.*

როგორც ეს ზემოთ დავინახეთ, ყველა ეს მეთოდები, ე. ი. თვალყურის დევნება, ჯაშუშობა და სულში ჩაძვრომა ფართოდ იყო გამოყენებული რუსეთისა და, მაშასადამე, კავკასიისა და საქართველოს გიმნაზიებში, პროგიმნაზიებში და რეალურ სასწავლებლებში.

ამ საფუძველზე ჩვენ სრული უფლება გვაქვს დავასკვნათ, რომ იეზუიტური აღზრდის სისტემიდან მრავალი რამ იყო გადმოდებული და გამოყენებული რუსეთის სამშუალო სკოლებში.

აღმზრდელითი მუშაობის ყველა ამ ფორმებთან, მეთოდებთან და წესებთან ერთად ფართოდ იყენებდნენ დასჯის სხვადასხვა ხასიათის ზომებსაც. აქედან ყველაზე უფრო გავრცელებული იყო ფიზიკური დასჯა, კერძოდ გაწყევლა. „იმ დროს მთელი რუსეთი დარწმუნებული იყო ჭკუა და სიკეთე როზგის ნაყოფიაო. გიმნაზიაშიც, რასაკვირველია, პირველი ადგილი ეჭირა... დღე არ გავიდოდა, რომ ყმაწვილების წივილ-კივილით იქაურობა არ ყოფილიყო გაყრუებული. „როტაში“ არ უნდებოდათ იმდენი წკებვა, რაც თვითიველ კლასში. „სტოროეებს“ ურმებით მოქონდათ ყოველდღე ახალ-ახალი. მოსწავლის გალახვა ყველას შეეძლო — დი-

* ი. სტალინი—სახალხო განათლების შესახებ, 1939 წ., გვ. 49.



რექტორიდან დაწყებული „სტორიკამდე“. მიზეზს არავინ ვერცხვობდა“.*

ჩვენი სახელოვანი პოეტი აკ. წერეთელი 50-იანი წლების მდგომარეობას აგვიწერს, მაგრამ არც შემდგომ პერიოდში განდევნილა გიმნაზიიდან ეს საძაგელი წესი საშუალო საუკუნოების სკოლისა.

თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ არც დასავლეთი ევროპა წასულა ამ მიმართულებით წინ; კერძოთ, გერმანიაშიც ჰქონდა ადგილი მოსწავლეთა ფიზიკურ დასჯას ჩვენ მიერ მოხაზულ პერიოდში.

ინგლისში ფიზიკურ დასჯას ფართოდ იყენებდნენ და არა მხოლოდ სახალხო სკოლებში, არამედ არისტოკრატიულ სასწავლო დაწესებულებებშიც კი, როგორც იყო იტონისა და ვესტმინსტერის სკოლები.

კიდევ მეტი, ზოგიერთ შემთხვევაში მასწავლებელთა მხეცობა იქამდისაც კი მიდიოდა, რომ 1860 წელს ისტურნის სკოლაში მასწავლებელმა ტომას გაალმა ისე სასტიკად დასაჯა თავისი 15 წლის მოსწავლე, რომ მას სული ამოხდა წეპლის ქვეშ. ეს შემთხვევა იმდენად ბუნებრივ მოვლენად იქნა მიჩნეული, რომ სასამართლო დაკმაყოფილდა ბოროტმოქმედი მასწავლებლისათვის მხოლოდ 4 წლის საკატარღო სამუშაოს მისჯით.

უნდა აღინიშნოს, რომ რუსეთი ამ საკითხში, კანონმდებლობის მხრივ, წინ იდგა გერმანიასა და თვით დემოკრატიულ ინგლისთან შედარებით.

1782 წელს ეკატერინე II მიერ დაარსებულმა კომისიამ დაამუშავა სასკოლო წესების კრებული; ამ კრებულით ფიზიკური დასჯა აკრძალეს.

1804 წლის წესდებით დადასტურებული იქნა ეკატერინე II-ს სასკოლო წესები და, მამასადამე, ფიზიკური დასჯის აკრძალვა.

მაგრამ ამ კანონს არავინ არ ასრულებდა და ფიზიკური დასჯა სკოლებში ამ წესებისა და წესდების გამოცემამდე არსებული სახით დარჩა.

1828 წესდებით ფიზიკური დასჯა ისევ დააკანონეს, მაგრამ მისთვის უნდა მიემართათ ყველა სხვა ზომის გამოყენების შემდეგ; ამ შემთხვევაში ფიზიკური დასჯა დამეხებული იყო მხოლოდ პარველ სამ კლასში.

ყურადღებას ამ წესდებასაც არავინ აქცევდა და ფიზიკური დასჯა ძალაში რჩებოდა მთელა თავისი სისასტიკით.

1859 წ. პიროგოვი ამ საკითხს შეეხო. იგი ილაშქრებდა ფი-

* იხ. აკ. წერეთელი—ჩემი თავგადასავალი.



ზიკური დასჯის წინააღმდეგ თეორიულად, მაგრამ პრაქტიკაში „თეორია“ პიროგოვმა არ გაატარა და იმ სასწავლო ოლქში, რომელსაც თვითონ ხელმძღვანელობდა, დასჯის სხვა ზომებს შორის, ფიზიკური დასჯაც ძალაში დატოვა.

ამის გამო გამოქვეყნდა 60-იანი წლების ცნობილი პუბლიცისტის ნ. ა. დობროლუბოვის შესანიშნავი სტატია: **„Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами“**; დობროლუბოვი გადაქრით ილაშქრებდა წყების წინააღმდეგ და მწუხარებით აღნიშნავდა: „ვალდარებთ, რომ არა ასეთ ტონს, არა ასეთ ჩინოვნიკურ მსჯელობას მოველოდით ჩვენ „ცხოვრების საკითხების“ ავტორისაგან“.*

ასეთი იყო მდგომარეობა, როდესაც დაიწყო 60-იანი წლების რეფორმებისათვის სამზადისი. პროექტი ახალი წესდებისა, რომელიც დისკუსიისა და განხილვის საგანს წარმოადგენდა, ითვალისწინებდა ფიზიკური დასჯის აკრძალვას.

პროექტის განხილვის პერიოდში გამოირკვა, რომ ფიზიკურ დასჯას მოწინააღმდეგებთან ერთად მრავალი მომხრეც ჰყავდა და ისიც მასწავლებლების ერთი ნაწილის სახით.

ფიზიკური დასჯის მომხრე მასწავლებელთა მიერ ამ საკითხზე გამოთქმული მოსაზრებები ძირითადად შემდეგში გამოიხატებოდა: ფიზიკური დასჯის გარეშე დისციპლინის შენარჩუნება სკოლაში შეუძლებელია, შიში დასჯის წინაშე უფრო მეტს ნიშნავს, ვიდრე ათასი სხვა ჰუმანური ხასიათის ღონისძიება ამ დარგში. ამ დებულების მომხრეები, პაულსენის არ იყოს, შიშის დისციპლინის წინაშე იხრიდნენ ქეისს.

ზოგიერთი კი ასე აყენებდა საკითხს: ოჯახში ფიზიკურ დასჯას აქვს ადგილი, სკოლაც ოჯახია და მასწავლებელი მშობლების შემცველი. ამიტომ მასწავლებელს უნდა მიეცეს მოსწავლის დასჯის უფლება. ოჯახში ფიზიკურ დასჯას შეჩვეული ბავშვი თავს აიშვებს სკოლაში, თუ აქაც არ იქნა გამოყენებული ეს ზომა.

აყენებდნენ ისეთ მოსაზრებასაც, რომ, თუ ფიზიკური დასჯა აიკრძალა, გარიცხვის შემთხვევები გამრავლდება. უკეთესია ბავშვი გაიწყველოს და დატოვებული იქნას სკოლაში, ვიდრე სკოლას ჩამოვაცილოთ.

გამოითქვა მრავალი სხვა მოსაზრებაც. მაგრამ ფაქტი ის არის, რომ მასწავლებელთა დიდი ნაწილი კონსერვატიზმის ტყვეობაში აღმოჩნდა და ვერ შეურიგდა აზრს ფიზიკური დასჯის აკრძალვის შესახებ.

* Хрестоматия по истории педагогики, т. IV, стр. 478, изд. 1935 года.

უნდა აღვნიშნოთ, რომ დისტერვეგმა გამოგზავნა რეცენზია საშუალო სკოლის წესდების პროექტის შესახებ. ფერი აღნიშნა ფიზიკური დასჯის საკითხზე. დისტერვეგის ეს დამილი ისე გაიგეს, როგორც მოწონება წესდების იმ პუნქტისა, რომელიც ფიზიკური დასჯის აკრძალვას შეიცავდა.

ნევეროვმა მხარი დაუჭირა ფიზიკური დასჯის აკრძალვას, მაგრამ როგორც ამას ჩვენ ქვემოთ დავინახავთ, კავკასიის სასწავლო ოლქში, რომელსაც ნევეროვი განაგებდა, ფიზიკური დასჯა დარჩა და მის აღმოსაფხვრელად მას პრაქტიკული ზომები არ მიუღია.

ამგვარად, 1864 წლის წესდებამ ვერ გადასწყვიტა ეს საკითხი. წესდება არ ითვალისწინებდა ფიზიკური დასჯის აკრძალვას, მაგრამ არც მისი გამოყენება დაუკანონებია.

წესდება პედაგოგიურ საბჭოებს ანდობდა დასჯის ზომების გამოშვებებს; დასჯის ზომების ნომენკლატურაში შეტანილი იქნებოდა თუ არა ფიზიკური დასჯა — ეს პედაგოგიურ საბჭოზე იყო დამოკიდებული.

1864 წლის წესდების ორჭოფული ხასიათი, გაუბედავი და სანხევრო გადაწყვეტა საკითხებისა აქაც გამოჩნდა.

1871 წლის წესდებამ დასჯის წესების დამუშავების უფლება პედაგოგიურ საბჭოებს წაართვა. ამიერიდან ეს ფუნქცია განათლების სამინისტროს კომპეტენციაში შევიდა.

ამ წესდების საფუძველზე განათლების სამინისტროს მიერ დამუშავებულ „დასჯის წესებში“ ფიზიკური დასჯა შეტანილი არაა, მაგრამ არც აკრძალულია.

ამრიგად ისე, როგორც 60-იან წლებში, 70-იან წლებშიც ფიზიკური დასჯის გამოყენება სკოლებში არც აკრძალული ყოფილა და არც ნებადართული.

თუ გავითვალისწინებთ იმ გარემოებას, რომ ფიზიკურ დასჯას მასწავლებელთა შორის მრავალი მომხრე ჰყავდა, მაშინ ცხადი იქნება, რომ დასჯის ამ სახის აუკრძალველობა მის ძალაში დატოვებას ნიშნავდა.

ამის დასადასტურებლად მრავალი ფაქტი შეიძლება დავასახელოთ. ასე, მაგალითად, ქუთაისის კლასიკურ გიმნაზიაში 1872 წელს მოსწავლეთა გაწყობის 3 შემთხვევას ჰქონდა ადგილი.*

ეს ფაქტი დადასტურებულია დირექტორის ოფიციალურ ანგარიშში, რომელიც მან ოლქის მზრუნველს წარუდგინა. როგორც ჩანს, მოსწავლეთა გაწყობელა ჩვეულებრივ მოვლენად ყოფილა მიჩნეული.

* ცენტრარქივი, ფ. 107, სერ., B, საქმე № 465, გვ. 346.



ფიზიკური დასჯა — დასჯის ერთადერთ ზომას არ წარმოადგენს და დასჯის ზომების მთელი სისტემა იყო შემუშავებული დღევანდელი მოყენებული მაშინდელ სკოლებში.

თუ რა ხასიათისაა ეს ზომები, ამაზე ჩვენ ზუსტ წარმოდგენას გვაძლევს 1874 წლის 4 მაისის თარიღით გამოცემული „წესები გიმნაზიებისა და პროგიმნაზიების მოსწავლეთათვის და წესები დასჯისა“.

დასჯის წესებში ჩვენ ვხვდებით საყვედურის გამოცხადების სხვადასხვა საფეხურს: ფეხზე დაყენებას, კონდუიდს, საჯარიმო ეურნალს, უსადილოდ დატოვებას, კარცერს 2 საათიდან 24 საათამდე მარტო შავ პურზე და წყალზე დატოვებით, საჯარიმო სკამს და უმაღლეს სასჯელს — სკოლიდან გარიცხვას.

სკოლიდან გარიცხვა შეიძლება ყოფილიყო როგორც დროებითი, ისე სამუდამო. სკოლიდან დროებით გარიცხული სკოლაში მიიღებოდა ხელახლა ყველა საგნის ჩაბარებისა და სწავლის ქირის გადახდის შემდეგ. სამუდამო გარიცხვა სამი სახისა იყო: სხვა სკოლაში შესვლის უფლებით, სხვა ქალაქის სკოლაში შესვლის უფლებით და საერთოდ მთელს იმპერიაში არსებულ სკოლებში სწავლის გაგრძელების აკრძალვით.

ამ უკანასკნელ შემთხვევაში განათლების მინისტრი საიდუმლო წესით ყველა სასწავლო ოლქს აცნობებდა იმ მოსწავლეთა ვინაობასა და დანაშაულს; რომელნიც სკოლებიდან გაირიცხნენ.

პანსიონერებისათვის ყველა ამ ზომასთან ერთად დამატებითი დასჯის ზომებიც იყო დაწესებული: ულუფის წართმევა ან შემციობა, უსადილოდ და უვებამოდ დატოვება, მარტო შავი პურისა და წყლის მიცემა, შევებულების უფლების წართმევა, სადილობისა ფეხზე დაყენება სადილის მიღების უფლების წართმევით, დროებით დათხოვნა პანსიონიდან, პანსიონიდან გარიცხვა სკოლაში დატოვებით და გარიცხვა როგორც პანსიონიდან, ისე სკოლიდანაც.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ყველა ზომა, რაც კი მოიპოვებოდა რეაქციული პედაგოგიკის არსენალში, გამოყენებულია საშუალო სკოლის აღმზრდელობითი მუშაობის დარგში.

მაგრამ მიუხედავად ყოველივე ამისა, დისციპლინა არამც თუ დამაკმაყოფილებელი იყო, არამედ ძლიერ დაბალ დონეზე იდგა. შიშის დისციპლინა, ძალადობისა და წყებლის დისციპლინა, ჩანს, რომ ნაკლებად აღწევდა მიზანს.

მოსწავლეთა შორის გავრცელებული იყო აზარტული თამაში, ლოტობა, ხულოგნობა, ჩხუბი, ქურდობა, სამეძაო სახლებში სიარული და სხვ. „არასოდეს არ დაცემულა დისციპლინა გიმნაზიაში



შემთხვევა 30 მოსწავლეზე. ეს, რა თქმა უნდა, სავსებით არანორ-
მალურია.

ამავე გიმნაზიიდან 1876 წელს ცული ყოფაქცევის გამო 9 მო-
წაფე გარიცხეს.

დისციპლინა დაბალ დონეზე იდგა მთელი 70-იანი წლების გან-
მავლობაშიც და ნაწილობრივი გაუმჯობესება 60-იან წლებთან შე-
დარებით სრულებითაც არ ყოფილა არსებითი ხასიათისა.

ყოველივე ზემოთქმულიდან ერთი ფრიად მნიშვნელოვანი დას-
კვნაც გამომდინარეობს: დასჯის ზომების სისტემამ და სიმკაცრემ,
დაწყებული საყვედურით და დამთავრებული კარცერით, წყეპ-
ლითა და სკოლიდან გარიცხვით, დისციპლინის დამყარების საქმეს
ვერ უშველა და დადებით შედეგებს ვერ მიაღწია. მოწაფეობა
ზომების სისასტიკეს სათანადო რეაქციით უპასუხებდა და ეს რე-
აქცია უმეტეს შემთხვევაში თუ ფარული „ცოდვების“ სახით
მქლავნდებოდა, ზოგჯერ სასტიკი პროტესტისა და წინააღმდეგობის
ფორმებშიც იჩენდა ხოლმე თავს (მუქარა მასწავლებელთა მიმართ,
მათი სიტყვიერი და ფიზიკური შეურაცყოფა, იარაღის გამოყე-
ნება მათ წინააღმდეგ, თვითმკვლელობა და ზოგჯერ არეულობის
მოწყობაც კი).

სკოლაში მკაცრი დასჯის ზომების გამოყენებას სრულებითაც
არ მოაქვს სასურველი შედეგი, პირიქით, ამწვავენს დამოკიდებუ-
ლებას მოსწავლეთა და მასწავლებელთა შორის, აბოროტებს მო-
წაფეობას, ჰქმნის არაჯანსაღ ატმოსფეროს. ახალგაზრდობის აღ-
ზრდის ამოცანას სწვევტნ არა დასჯის ზომები, არამედ პედაგოგი-
ური ზომები და მათი მართებული გამოყენება.

რა თქმა უნდა, როდესაც ჩვენ აქ დასჯის შესახებ ვლაპარა-
კობთ, მხედველობაში გვაქვს არა საერთოდ დასჯის საკითხი პე-
დაგოგიაში, არამედ დასჯის ის სისტემა, რაც ძველ სკოლაში იყო
გაბატონებული და, რაც ძალაშია დღესაც ამა თუ იმ სახით ყვე-
ლა ბურჟუაზიულ სკოლაში.

დასჯა ძველ სკოლაში ისე, როგორც ამას ბურჟუაზიული პე-
დაგოგია მოითხოვს საერთოდ, წარმოადგენდა მოსწავლეთა ნე-
ბისყოფის დაზომის საშუალებას, შურისძიების აქტს, ძალადობის
ფორმას; დასჯა ამ სახით იწვევდა შიშზე დამყარებულ მორჩილე-
ბასა და გარეგან წესრიგს, შაგრამ ანადგურებდა მოსწავლეს ზნე-
ობრივად: ამსხვრევდა მის ნებისყოფას, ავითარებდა მლიქვნელო-
ბასა და პირფერობას; შიშზე დამყარებული გარეგანი წესრიგი
შეიცავდა გაბოროტების გრძნობას და შურისძიების წყურვალს,
იწვევდა სულიერ დაცემულობასა და სასოწარკვეთილებას.

საბჭოთა პედაგოგიკა გადაჭრით გმობს დასჯის ასეთ სისტემას და მეთოდებს და მთელ სააღმზრდელო მუშაობას საერთოდ უკუაღმართ, დისციპლინის აღზრდას ამყარებს დარწმუნებასა, შთაგონებასა და შეგნებულობაზე. საბჭოთა პედაგოგიკა არ გამოირიცხავს დარწმუნებასთან ერთად იძულების ზომების გამოყენებასაც, მაშასადამე, გარკვეული სახის დასჯის ზომებსაც, მაგრამ ამ შემთხვევაში იძულება-დასჯა სხვაა—როგორც პრინციპულად, ისე ფორმებისა და მეთოდების მხრივ, ვიდრე ძველი სკოლის დასჯის სისტემა, იძულება და დასჯა საბჭოთა სკოლაში ექვემდებარება დარწმუნებისა და შეგნებულობის პრინციპს, სავსებით გამოირიცხავს მიშზე დამყარებული მორჩილების გრძნობას და წარმოადგენს მორალურ ზემოქმედების ზომას.

თავისთავად ცხადია, რომ ძველი სკოლის დასჯის სახეები, სიმკაცრე და ბიუროკრატიული ხასიათის ზომები უცხოა და სამუდამოდ განდევნილი ჩვენი აღზრდის სისტემიდან.

ამრიგად, სამი ძირითადი სახე: სასწავლო პროცესი, მეთვალყურეობა და დასჯის ზომები განსაზღვრავდნენ ჩვენ მიერ განხილული სკოლის მთელ აღმზრდელობით სისტემას; მაგრამ ყოველივე ამასთან ერთად გამოყენებული იყო ზოგიერთი სახე კლასგარეშე მუშაობისა; მთავარი მათგანი იყო მოსწავლეთა წირვა-ლოცვებზე სავალდებულო დასწრება, პარაკლისები სხვადასხვა სახელმწიფოებრივი მოვლენების აღსანიშნავად, სასულიერო თანამდებობის პირების, მათ შორის ეპისკოპოსისა და ეგზარქოსის ქადაგება, წარმოქმნილი მოსწავლეთა წინაშე და სხვ. ერთი სიტყვით, ეკლესია, სკოლის მოძღვარი, მაღალი თანამდებობის სასულიერო პირები სისტემატურად მოქმედებდნენ და „მოღვაწეობდნენ“ სკოლებში მოსწავლეთა რელიგიური აღზრდის მიზნით, ღვთის მოშიშობისა და ღვთის მოყვარეობის დანერგვის მიზნით, მონარქიზმისასდმი ერთგულების ღვთიურ სამოსელში გახვევის მიზნით.

დიდი ყურადღება ექცეოდა შერჩეული ლიტერატურის კლასგარეშე კითხვას. შექმნილი იყო სკოლებთან სამი სახის ბიბლიოთეკა: ფუნდამენტალური, პანსიონერთა და მოსწავლეთა. თავისთავად ცხადია, ეს ბიბლიოთეკები კომპლექტდებოდა ისეთი ხასიათის ლიტერატურით, რაც მისაღები იყო აღმზრდელობითი მიზნების თვალსაზრისით.

50-იან წლებში გავრცელდა და ნაწილობრივ 60-იან წლებშიც იყენებდნენ ე. წ. ლიტერატურულ საუბრებს. მოსწავლეს ეძლეოდა წინასწარ შერჩეული ლიტერატურული ხასიათის თემა დასამუშავებლად. იგი ამუშავებდა ამ თემას და წერილობითი სახით გა-



ფორმებულს უდგენდა საგნის მასწავლებელს. მასწავლებლის განხილვისა და დირექტორის დამტკიცების შემდეგ, თემა იკითხებოდა მოსწავლეთა წრეში მასწავლებლებისა და ზოგჯერ გარეშე პირების — სტუმრების თანდასწრებით. თემის გარშემო იმართებოდა აზრთა გაცვლა-გამოცვლა, საუბარი, რომელშიც მონაწილეობას იღებდნენ გარდა მოსწავლეებისა, მასწავლებლებიც.

ერთ დროს იმდენად გატაცებულნი იყვნენ ამ ლიტერატურული საუბრებით, რომ ქუთაისის გუბერნატორი თავის ბინაზეც კი აწყობდა ასეთ საუბრებს. რეაქციის პერიოდში დამოკიდებულება ამ საუბრებისადმი შეიცვალა და 70-იან წლებში ამ სახის მუშაობას უკვე ვერ ვხვდებით.

სკოლაში დროგამოშვებით ეწყობოდა მოსწავლეთა დღია და ყოველი წლის ბოლოს წლიური აქტა.

მდგომარეობა ფიზიკური აღზრდის დარგში ძველს სკოლაში საერთოდ ძლიერ ცუდი იყო; მოსწავლეთა გადატვირთვა სასწავლო მუშაობით, როგორც სკოლაში, ისე შინ, რა თქმა უნდა გამანადგურებელ გავლენას ახდენდა მოსწავლეთა ჯანმრთელობაზე.

ფიზკულტურა სასწავლო გეგმაში შეტანილი არ ყოფილა. სასწავლო გეგმის გარეშე კა ფიზკულტურის გაკვეთილები ტარდებოდა, მაგრამ ამას დიდი მნიშვნელობა არ ჰქონდა. მთავარი სახე ფიზიკური ვარჯიშისა იყო „მარშით სიარულა“ და ფარეიკობა. „მარშით სიარულს“ დიდი ყურადღება ექცეოდა XIX საუკუნის პირველ ნახევარშიც, ხოლო ფარეიკობას პირველად 1858 წლიდან ვხვდებით.

ესთეტიკური აღზრდის დარგში ყურადღება ექცეოდა ხატვას, რაც გათვალისწინებული იყო სასწავლო გეგმით და რასაც აგრეთვე დიდი ადგილი ეთმობოდა კლასგარეშე მუშაობის დროსაც. გიმნაზიებთან, როგორც წესი, არსებობდა მომღერალთა გუნდი, საეკლესიო მგალობელთა გუნდი და სასულე ორკესტრი.

საერთოდ უნდა აღინიშნოს, რომ ესთეტიკურ აღზრდას კავკასიის სასწავლო ადმინისტრაცია განსაკუთრებით საჭიროდ თვლიდა კავკასიელთათვის. მათი მოტივი ასეთი იყო: აქაური მკვიდრი („ტუშმეცი“) ველური ბუნებისაა და მის გრძნობათა გაკეთილშობილებისათვის საჭიროა ესთეტიკური აღზრდა.

პანსიონერთათვის სახელოსნოებიც არსებობდა: საღურგლო, სამკინძაო და სხვ.

ასეთია სკოლის გარეშე მუშაობის მთავარი სახეები და მეთოდება, რომელთაც ვხვდებით ჩვენ მიერ განხილული პერიოდის სკოლებში.

რა ფორმისაც არ უნდა იყოს მუშაობის ეს სახეები, მათი ში-

ნაარსი მუდამ სკოლის საერთო აღმზრდელობით ამოცანებს ექვემდებარებოდა. ასე, მაგალითად, მომღერალთა გუნდისა და ორკესტრის მთელი რეპერტუარი ღვთისა და მეფის ხოტბადიდების ჰანგებისაგან შედგებოდა; ფიზიკური ვარჯიში სხეულის ჰარმონიული განვითარების ნაცვლად გარეგან ბრწყინვალეობის იდეალს და მომავალი ოფიცრების წრთვნას ემსახურებოდა და ა. შ. ამრიგად, ვითვალისწინებთ რა 60—70-იანი წლების საშუალო სკოლის მთელ აღმზრდელობით სისტემას, მის შინაარსს, ფორმებს და მეთოდებს, სრულიად აშკარა ხდება, რომ ყოველივე ეს ემსახურებოდა მონარქიზმისა და რელიგიის პრინციპებს; ამიტომაც სრულიად სწორად გამოხატა ეს გარემოება თბილისის კლასიკური გიმნაზიის დირექტორმა ამ გიმნაზიის 50 წლის საიუბილეო საზეიმო სხდომაზე წარმოთქმულ სიტყვაში: „ღვთის შემწეობით და საზოგადოების, განსაკუთრებით ეკლესიისა და სკოლის, ენერგიული ღონისძიებებით, აღსაზრდელი ბავშვები გამოვლენ სასარგებლო მოქალაქეები და მეფისა და სამშობლოს ერთგული მსახურები“.*

თ ა ვ ი V

პედაგოგიური კადრები

იმ პერიოდში, რომელსაც ჩვენ ვიხილავთ, საშუალო სკოლა პედაგოგიური კადრების დიდ ნაკლებობას განიცდიდა. პედაგოგიური კადრებით არც რუსეთის შიდა გუბერნიები იყო უზრუნველყოფილი, მაგრამ ამ მხრივ განსაკუთრებით მძიმე მდგომარეობა იყო ჩვენში. „საერთოდ შეიძლება ვაღიაროთ, — წერდა გაზ. „კავკაზი“ (1881 წ., № 213) — რომ არც ერთი მსგავსი საშუალო-სასწავლო დაწესებულება იმპერიაში არ იყო ჩაყენებული ასეთ მძიმე პირობებში, როგორც თბილისის გიმნაზია. ნაკლებობა კარგი მასწავლებლებისა, რომელთა მოზიდვა შორეულ და ნახევრად ველურ მხარეში ძნელი იყო და რომლებითაც თვითონ რუსეთი არ იყო მდიდარი, მოსწავლეთა სხვადასხვა ტომობრიობა, სასწავლო ენის უცოდინარობა და მშობელთა ჩამორჩენილობა — ყველაფერი ეს უნდა გადაეღებინათ თბილისის გიმნაზიას“.

„მხარე მასწავლებელთა დიდ ნაკლებობას განიცდის. თითქმის

* В память пятидесятилетия Тиф. I гимназии, стр. 31.



ყველა გიმნაზიაში გვაკლდა რუსული სიტყვიერების, ძველი ენებისა და ისტორიის მასწავლებლები“ — აღნიშნავდა სანაგარეშო მოხსენებაში ნევეროვი 1866 წელს.

1867 წლის ოქტომბრის თვეში ქუთაისის გიმნაზიას აკლდა რუსული ენის მასწავლებელი — 2; ლათინურისა — 1; ისტორიისა და გეოგრაფიისა — 1; ფიზიკისა და კოსმოგრაფიისა — 1; ხატვა-ხაზვის — 1; სულ შტატით გათვალისწინებული 18 მასწავლებლიდან — 6 ადგილი თავისუფალი იყო; ამავე წელს თბილისის გიმნაზიას აკლდა სამი მასწავლებელი, მათ შორის ორი ლათინური ენისა და ერთი მათემატიკისა.

1871 წ. იანვრისათვის კავკასიის გიმნაზიებში მასწავლებლის 18 თავისუფალი ადგილი იყო; 1874 წ. იანვარში ქუთაისის გიმნაზიას 6 მასწავლებელი აკლდა, თბილისის გიმნაზიას მთელი წლის განმავლობაში 4 მასწავლებელი არ ჰყოლია.

არც ერთი წელი მთელი 60—70-იანი წლების განმავლობაში არ ყოფილა ისეთი, რომ საშუალო სკოლა კავკასიაში უზრუნველყოფილიყო მასწავლებელთა კადრებით.

რუსეთის შიდა გუბერნიებიც დიდ ნაკლებობას განიცდიდა ამ პერიოდში პედაგოგიური კადრების მხრივ. ასე, მაგალითად, განათლების სამინისტროს ცნობებით გიმნაზიებში და პროგიმნაზიებში მასწავლებელთა ვაკანტური ადგილები იყო 1871 წელს — 131, 1872 წელს — 151.

რით აიხსნება ასეთი მდგომარეობა და რა მიზეზებს იღებდა მმართველობა პედაგოგიური კადრების მოსამზადებლად?

გიმნაზიის მასწავლებლად ინიშნებოდა უნივერსიტეტის კურსდამთავრებული პირი, რომელსაც ჩაბარებული ჰქონდა გამოცდება მასწავლებლის წოდებაზე. ამ საერთო წესით გამოიწვევდა შეადგენდა გერმანული და ფრანგული ენების, სუფთა წერის, ხატვისა და ხაზვის მასწავლებლები, რომელთაც საუნავერსიტეტო განათლება არ მოეთხოვებოდათ, მაგრამ მათთვის სავალდებულო იყო თავისი სპეციალური საგნის მასწავლებლის წოდებაზე გამოცდების ჩაბარება.

გიმნაზიის მასწავლებლის წოდების მისაღებად გამოცდების ჩაბარება 1868 წ. 22 აპრილს და 1870 წლის 15 მაისს დებულბათა საფუძველზე შემდეგი სახით ტარდებოდა. გამოცდების მიღების უფლება მინიჭებული ჰქონდა უნივერსიტეტების ისტორიულ-ფილოლოგიურ და ფიზიკა-მათემატიკურ ფაკულტეტებს, გამოცდა შეიძლება ყოფილიყო სრული და შემოკლებული სახისა. გამოცდას სრული კურსის მიხედვით აბარებდა ის პირი, ვისაც უნივერ-



სიტეტი არ ჰქონდა დამთავრებული ანდა დამთავრებული ჰქონდა უნივერსიტეტის რომელიმე ფაკულტეტი, მაგრამ მასწავლებლის წოდების მიღება სურდა არა იმ სპეციალობის მიხედვით, რომელი ფაკულტეტიც დაამთავრა, არამედ რომელიმე სხვა სასწავლო დისციპლინაში.

შემოკლებულ გამოცდას აბარებდა უნივერსიტეტდამთავრებული პირი, რომელსაც სურდა მასწავლებლის წოდების მიღება, თავისი სპეციალობის მიხედვით.

გიმაზიის მასწავლებელთა შერჩევის საქმეში მთავარი ყურადღება ექცეოდა სპეციალური სასწავლო საგნის ცოდნას. მომავალი მასწავლებლის პედაგოგიური კვალიფიკაციის საკითხი მეორეხარისხოვან საკითხად იყო მიჩნეული. პედაგოგიაში და ცალკე საგნების სწავლების მეთოდიაში მასწავლებლის წოდების მაძიებელი გამოცდებს არ აბარებდა. იგი მხოლოდ ორ საცდელ გაცვეთილს ატარებდა. ეს კი აუცილებლად პედაგოგიური თეორიის უგულვებელყოფას და პედაგოგიური კვალიფიკაციის მეორეხარისხოვან საქმედ მიჩნევას ნიშნავდა.

როგორც ვხედავთ, პედაგოგიური განათლება არ სარგებლობდა სათანადო პატივითა და ყურადღებით ცარიზმის დროს.

მეორე მხრივ უნდა აღინიშნოს, რომ ამ წესის მიხედვით უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულს თავისი სპეციალობის საგანში, ე. ი. იმ საგანში, რა სპეციალობაშიც მან მიიღო განათლება, გამოცდა უნდა ჩაებარებინა მასწავლებლის წოდების მისაღებად. რა აზრი, მნიშვნელობა ან გამართლება შეიძლება ჰქონდეს ამ ღონისძიებას?

ჩვენი აზრით, სრულიად არაფერი. ეს იყო, ასე ვთქვათ, ერთგვარი ზედმეტი დაბრკოლება, ზედმეტი ენერგიისა და დროის გაუმართლებელი ხარჯვა იმ ახალაგზრდის მიერ, რომელმაც ეს-ეს არის დაამთავრა უნივერსიტეტი; მდგომარეობას კიდევ ის ართულებდა, რომ თუ ის ჩაიჭრებოდა გამოცდებზე, მას მხოლოდ ექვსი თვის შემდეგ შეეძლო ხელმეორედ გამოცდების ჩაბარება.

ამ წესის დადებით მხარედ შეიძლება ჩაითვალოს ის გარემოება, რომ იმ პირს, ვისაც უნივერსიტეტი არ ჰქონდა დამთავრებული ანდა სპეციალური განათლება არ ჰქონდა მიღებული, უფლება ეძლეოდა სრული გამოცდების ჩაბარებისა და ამ გზით გიმნაზიის მასწავლებლის წოდების მოპოვებისა.

უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ეს აუცილებლად ერთგვარი შეღავათი იყო ინტელიგენციის გარკვეული ფენებისათვის პედაგოგიურ სარბიელზე გამოსასვლელად. ამ გზით შესაძლებელი იყო მასწავ-



ლებელთა იმ მოთხოვნების ნაწილობრივ მაინც დაკმაყოფილებების
 რასაც ასე მწვევედ განიცილდა მაშინდელი საშუალო სკოლა. **საქართველოს**

ამრიგად, საშუალო სკოლისათვის მასწავლებელთა მომზადების
 ძირითად კერას უნივერსიტეტი წარმოადგენდა. ასეთი უნივერსი-
 სიტეტი იმ პერიოდში სულ 8 იყო. უნივერსიტეტები ვერ აკმაყოფი-
 ლებდნენ საშუალო სკოლებს პედაგოგიური კადრებით, ვერც
 სპეციალური გამოცდები მასწავლებლის წოდების მისაღებად შევე-
 ლოდა ამ საქმეს და მეფის მთავრობა იძულებული იყო სხვა გზები
 და საშუალებები ეძებნა პედაგოგიური კადრების მოსამზადებლად.

გარდა უნივერსიტეტებისა, ჩვენ მიერ აღებულ პერიოდში, პე-
 დაგოგთა კადრების მომზადება მინდობილი ჰქონდა პეტერბურგის
 ისტორია-ფილოლოგიის ინსტიტუტს, თავ. ბეზბოროდკოს ნეჟინის
 ისტორია-ფილოლოგიის ინსტიტუტს და რუსულ ფილოლოგიურ
 სემინარიას, რომელიც ლაიფციგში არსებობდა.

საქართველოში ისე, როგორც საერთოდ კავკასიაში, პედაგოგი-
 ური კადრები საშუალო სკოლისათვის ადგილობრივად არ მზად-
 დებოდა. კავკასიის სასწავლო ოლქი მასწავლებლებს რუსეთიდან
 იღებდა.

იმ პირობებში, როდესაც თვითონ რუსეთში დიდი მოთხოვნი-
 ლება იყო მასწავლებლებზე, ცნადა, კავკასიაში სამუშაოდ წამოს-
 ვლის მსურველთა რაოდენობა ძლიერ განსწვლვრული იქნებოდა.
 კავკასიას მაშინ რუსეთში უყურებდნენ, როგორც ველურ ქვეყა-
 ნას, მიყრუებულ მხარეს და ამ მხარეში სამსახური ერთგვარ დას-
 ჯადაც ითვლებოდა. ამიტომ ძნელი იყო რუსეთიდან აქ მასწავლებ-
 ლის ჩამოყვანა. კავკასიის გიმნაზიებში მომუშავე მასწავლებელს
 ერთგვარი უპირატესი პირობებიც კი ჰქონდა შექმნილი რუსეთის
 შიდა გუბერნიებთან შედარებით; ასე, მაგალითად, კავკასიაში გიმ-
 ნაზიის მასწავლებელს ეძლეოდა ბინის ქირა 240 მანეთის რაოდე-
 ნობით წლიურად, წელთა დამსახურება პენსიის მისაღებად ნაკ-
 ლები იყო საჭირო, ვიდრე რუსეთში, რუსეთის შიდა გუბერნიების
 გიმნაზიის მასწავლებლის დაბალი განაკვეთი შეადგენდა 750 მა-
 ნეთს, კავკასიაში კი — 900 მანეთს და სხვ.

მაგრამ, ყოველივე ეს, როგორც ჩანს, საქმეს ვერ შევლოდა.

1866 წლიდან ნევეროვმა დაიწყო ცენტრალურ გაზეთებში გან-
 ცხადებათა მოთავსება კავკასიაში მასწავლებელთა მოწვევის მიზ-
 ნით. ამ ღონისძიებამაც ნაკლები ნაყოფი გამოიღო. ასე, მაგალი-
 თად, 1867 წ. 31 მასწავლებელი იყო საჭირო კავკასიის სასწავლო
 ოლქში; ცენტრალურ გაზეთში გამოქვეყნებულ განცხადებას გამო-
 ეხმაურა და კავკასიაში სამსახურის სურვილი განაცხადა 33 კაცმა:



მათგან მხოლოდ 14 აღმოჩნდა შესაფერი კვალიფიკაციის მქონე გილი ისევ ვაკანტური დარჩა.

იმათგან, ვინც კავკასიაში სამსახურზე აცხადებდა სურვილს, უმრავლესობა დაბალი კვალიფიკაციისა იყო. ბევრი მათგანი და ავადებული იყო სხვადასხვა სნეულებით და ჩვენში სამკურნალოდ მოემგზავრებოდა.

ამ მდგომარეობას ასე ახასიათებს ნევეროვი 1869 წლის საანგარიშო მოხსენებაში: „აქ სამსახურს თხოულობენ უმთავრესად ისეთი ადამიანები, რომელთაც ან არ აქვთ უფლება იმსახურონ გიმნაზიებში მასწავლებლებად, ან არა და დასუსტებულნი არიან ჯანმრთელობის მხრივ და, მაშასადამე, გატეხილი აქვთ ენერჯია; გასულ წელს რუსული ენის სამი მასწავლებელი გარდაიცვალა, ისე რომ არ უმსახურნიათ არამც თუ სამი წელი, არამედ ერთს ნახევარი წელიც კი“.

ქუთაისის გიმნაზიის დირექტორებიდან 2 წლის სამსახურის შემდეგ გარდაიცვალა კოცებუ 1852 წელს; რევერსი—1854 წელს; ოთხი წლის სამსახურის შემდეგ გარდაიცვალა პეჩინი—1865 წელს. ასეთივე ხშირი სიკვდილიანობის შემთხვევებს ვხვდავთ ჩვენ მასწავლებელთა შორისაც, რაც, რა თქმა უნდა, იმით აიხსნება, რომ ეს მასწავლებლობა დაავადებული და ჯან-ღონე გამოლეული ჩამოდიოდა კავკასიაში. კავკასიის უხვი მზის სხივები და ჯანსაღი ჰაერი იზიდავდა მათ, მაგრამ ეს ხშირად მათთვის ნაგვიანევი სამკურნალო საშუალება იყო.

კავკასიისათვის სხვადასხვა კვალიფიკაციის სპეციალისტთა კადრების მომზადების მიზნით დანიშნული იყო მთავრობის სტიპენდიები რუსეთის უნივერსიტეტებში, უმაღლეს სპეციალურ სასწავლებლებში და აგრეთვე საშუალო სპეციალურ სკოლებში.

ამ სტიპენდიებს კავკასიის მმართველობა ანაწილებდა და იმ პირს, ვისაც ეს სტიპენდია ენიშნებოდა, კავკასიელი აღსაზრდელი ეწოდებოდა.

კავკასიელი აღსაზრდელი ვალდებული იყო კურსის დამთავრების შემდეგ კავკასიაში სამუშაოდ დაბრუნებულიყო. სტიპენდიების რაოდენობა და მათი ათვისება 1869 წლის ოქტომბრის თვისათვის შემდეგ სურათს იძლევა.

	დაწესებულია	ათვისებულია
1. მოსკოვის უნივერსიტეტის ისტორია-ფილოლოგიის ფაკულტეტი	5	1



	დაწესებულია	ათვისებულია
ფიზიკა-მათემატიკისა და იურიდიული ფაკულტეტები	20	20
2. ხარკოვის უნივერსიტეტის ყველა ფაკ. ფიზიკა-მათემატიკისა	5	—
იურიდიული	—	1
მედიკური	—	3
3. ნოვოროსიის უნივერსიტეტის ყველა ფაკულტეტი	—	1
ფიზიკა-მათემატიკისა	10	—
იურიდიული	—	2
აუროლოგიის	—	7
4. ისტორია-ფილოლოგიის ინსტიტუტი	5	3
და ა. შ.		

სულ სტიპენდიების რაოდენობა, ყველა ტიპის უმაღლეს სასწავლებელში და საშუალო სპეციალურ სასწავლებლებში შეადგენდა — 126-ს. მათ შორის უმაღლესი კვალიფიკაციის პედაგოგთა მოსამზადებლად დაწესებული იყო არაუმეტეს 20 სტიპენდიისა. თავისთავად ცხადია ეს ძლიერ მცირეა, მაგრამ ამ მცირე ადგილების ათვისებაც ვერ ხერხდებოდა.

განსაკუთრებით დიდი იყო ლტოლვა იურიდიულ ფაკულტეტებისაკენ. ნევროვი თავის საანგარიშო მოხსენებაში წერდა: „ახალგაზრდები არჩევენ თავიანთ ხარჯზე ისწავლონ იურიდიულ ფაკულტეტზე, ვიდრე სახელმწიფო ხარჯით — ფილოლოგიურ ფაკულტეტზე“.

ამრიგად სრულიად გარკვეულია ის ფაქტი, რომ ჩვენ მიერ აღებული პერიოდში ახალგაზრდობა პედაგოგიურ სპეციალობას არ ეტანებოდა. განსაკუთრებით გაურბოდა ის ისტორია-ფილოლოგიის ფაკულტეტსა და მიიწრაფვოდა უმთავრესად იურიდიულ განათლებისაკენ.

წლიდან წლობით აუთვისებელი რჩებოდა პედაგოგთა მოსამზადებლად უმაღლეს სასწავლებელში დანიშნული სტიპენდიები. 70-იანი წლების დასაწყისიდან ნევროვმა ნებართვა მიიღო კავკასიელ აღსაზრდელთა თავისუფალი ადგილები შეეცაო არაკავკასიელი სტუდენტებით, ხოლო იმ პირობით, რომ ამ სტიპენდიატებს კურსის დამთავრების შემდეგ, 6 წელი სავალდებულო წესით უნდა ემუშავათ კავკასიაში.



რით აიხსნება ეს გარემოება? რატომ გაუბრუნდა ახალგაზრდობა ფილოლოგიის ფაკულტეტს?

ჩვენი აზრით, ეს იმით აიხსნება, რომ მასწავლებელთა პროფესია იმ პერიოდში შედარებით დაბალი ღირსებისა და ნაკლები მოწონების პროფესიად იყო მიჩნეული. გაცილებით მეტი პატივით და უპირატესობით სარგებლობდა სახელმწიფო ადმინისტრაციულ ორგანოებში მომუშავე მოხელე, ვიდრე მასწავლებელი და ექიმი; გიმნაზიის მასწავლებელი, რომელმაც 11—12 წელიწადი საშუალო სკოლაში ისწავლა, 4—5 წელიწადი უმაღლეს სასწავლებელში და სპეციალური გამოცდები ჩააბარა მასწავლებლის წოდებაზე, წელიწადში იღებდა 900-დან 1200 მანეთამდე, ხოლო კანცელარიის მოხელე საქმის მწარმოებელი, რომლისთვისაც საშუალო განათლებაც არ იყო სავალდებულო, ხელფასს იღებდა 1000 მანეთიდან 3000 მანეთამდე და კიდევ მეტს. ამასთანავე ამ კანცელარიის მოხელისათვის უზრუნველყოფილი იყო ადვილი კარგრა.

იურისტს, უმაღლესი განათლების მქონეს, ცხადია, უფრო მაღალი თანამდებობა მოელოდა ადმინისტრაციულ ორგანოებში, სასამართლო დაწესებულებებში და სხვ., რაც მათ უქადდა მრავალჯერ უკეთეს მატერიალურ პირობებს, ვიდრე მასწავლებელს ანდა საშუალო განათლების კანცელარიის მოხელეს; მისი სამსახურებრივი კარიერის პერსპექტივებიც დიდი იყო; ამას თუ დაეუმატებთ იურისტთა კერძო პრაქტიკას, რაც მეტად გავრცელებული იყო მაშინ, ცხადი გახდება, თუ რატომ ეტანებოდნენ იურიდიულ განათლებას.

ეს, ასე ვთქვათ, საკითხის ერთი მხარეა; მეორე მხარე, არანაკლებ მნიშვნელოვანი, ფილოლოგიის ფაკულტეტების სწავლების კურსში მდგომარეობდა.

ძველი კლასიკური ენები, რომელთა გაზეპირებასაც შეაღია გიმნაზიის მოსწავლემ თავის სიცოცხლის საუკეთესო დრო — ყრმობისა და ჭაბუკობის ხანა, მხოლოდ სიძულვილს და ზიზღს ბადებდა მასში ამ საგნებისადმი. გიმნაზიელს სკოლაშივე სძულდა ეს საგნები (ბერძნული და ლათინური ენები) და, ცხადია, გიმნაზიის დამთავრების შემდეგ მას აღარ სურდა ამ საგნებში მეცადინეობა და, მით უმეტეს, ამ საგნების სპეციალისტად გახდომა.

ჩვენი აზრით, გარდა ამ ორი ძირითადი მიზეზისა, გარკვეულ როლს აკრეფე ეს გარემოება თავაშობდა, რომ იურიდიული ფაკულტეტი იძლეოდა საერთო განათლების უფრო მაღალ დონეს.



უფრო ფართო გონებრივ ჰორიზონტს, ვიდრე სხვა რომელიმე ფაქულტეტი უნივერსიტეტისა და ან სპეციალური უმაღლესი სწავლებელი. ცნობილია, რომ სპეციალური უმაღლესი განათლება მაშინდელ პირობებში, სპეციალობის ნაქუქში აქცევდა ადამიანს, ცალმხრივ ვიწრო სპეციალურ განათლებას აძლევდა მას. იურიდიული განათლება კი, გარდა იურისპრუდენციისა, აუცილებლად საჭიროებდა მომზადებას მეცნიერებათა სხვა დარგებშიც. უნდა ვიგულისხმოთ, რომ განათლებას მოწყურებული ახალგაზრდობა იურიდიულ ფაქულტეტზე ასე თუ ისე ახერხებდა თავის მისწრაფებათა დაკმაყოფილებას.

ამიტომაც, ჩვენ ვფიქრობთ იურიდიული ფაქულტეტი მიმზიდველი იყო არა მარტო მატერიალური მდგომარეობისა და კარიერის უზრუნველყოფის მიზნით, არამედ ეს ფაქულტეტი სხვა ფაქულტეტებზე უკეთ აკმაყოფილებდა და სწყვეტდა საერთო განათლების ამოცანასაც.

ასეთია ის ძირითადი მიზეზები, რითაც უნდა აიხსნას მისწრაფება იურიდიული ფაქულტეტისაკენ და უარყოფითი დამოკიდებულება ფილოლოგიის ფაქულტეტისადმი.

აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ სტიპენდიათა არსებობა კავკასიელ აღსაზრდელთათვის რუსეთის უმაღლეს სასწავლებლებში სრულებით არ ნიშნავდა ადგილობრივი მკვიდრთაგან (ქართველები, სომხები, აზერბაიჯანელები) კადრების მომზადებაზე ზრუნვას; კავკასიელ აღსაზრდელთა სახით კავკასიიდან უმთავრესად რუსები იგზავნებოდნენ, ასე, მაგალითად, 1869 წლის ოქტომბრის თვეში, 126 სტიპენდიატადან ქართველი იყო — 13, სომეხი — 9 და აზერბაიჯანელი 15-დღე. დანარჩენი 89 სტიპენდია ან აუთვისებელი იყო და ანდა რუსებს ეკავათ.

კანონმდებლობით შესლუდული არ ყოფილა სტიპენდიის დანიშვნა ადგილობრივ მკვიდრთათვის, მაგრამ სტიპენდიის მისაღებად საჭირო იყო გიმნაზიის წარჩინებით დამთავრება. ეს კი უპირატეს მდგომარეობას რუსებს ანიჭებდა, რადგანაც ისინი მშობლიურ ენაზე სწავლობდნენ, არარუსები კი არამშობლიურ ენაზე. ჩვენი აზრით, ეს ერთ-ერთი მიზეზია იმ გარემოებისა, რომ კავკასიელ აღსაზრდელთა შორის ადგილების უდიდესი ნაწილი რუსებს ჰქონდათ დაკავებული.

იმ 13 ქართველიდან, რომლებიც სტიპენდიას იღებდნენ 1869 წელს, არც ერთი არ სწავლობდა ფილოლოგიის ფაქულტეტზე.

ასეთ პირობებში თავისთავად ცხადია, რომ ადგილობრივ



მკვიდრთა წრამომადგენლებს იშვიათად ვხვდებით საშუალო სკოლის მასწავლებლის თანამდებობაზე.

ნევეროვი ამის შესახებ წერდა:

„ჩემდამი რწმუნებულ 6 გიმნაზიაში, 3 პროგიმნაზიაში და სამასწავლებლო სკოლაში, ე. ი. 10 უმაღლეს სასწავლო დაწესებულებაში, დაწყებითი კლასების, საღვთო სჯულისა და ადგილობრივი ენების მასწავლებელთა გარდა, მხოლოდ ორი მასწავლებელია ადგილობრივ მკვიდრთაგან“.*

ამრიგად, აშკარაა, რომ პედაგოგიური კადრების მომზადების საქმე აღნიშნულ პერიოდში სრულიად მოუწყვსრიგებელი იყო და საშუალო სკოლა მასწავლებლების ნაკლებობას განიცდიდა.

ეს გარემოება იწვევდა მასწავლებლების გაკვეთილებით გადატვირთვას, ერთსა და იმავე დროს რამდენიმე სკოლაში შეთავსებით მუშაობას. საგნები სპეციალობის მიხედვით არ ნაწილდებოდა. მასწავლებლებად ინიშნებოდნენ არასათანადო კვალიფიკაციის პირები; ადგილი ჰქონდა პედაგოგთა დენადობას და სხვ.

ასე, მაგალითად, ერთ-ერთი მასწავლებელი, ავტორი თბილისის გიმნაზიის მოკლე ისტორიისა — ამ გიმნაზიის 50 წლის იუბილესთან დაკავშირებით, წერდა: „თბილისის გიმნაზია მუდამ განიცდიდა მასწავლებელთა დიდ ნაკლებობას, იმის გამო, რომ არ იყო უნივერსიტეტდამთავრებულთა საკმარისი რაოდენობა. ადმინისტრაცია გაკვეთილებს აძლევდა მასწავლებლებს, მათი სპეციალობის მხედველობაში მიუღებლად“.

„აუცილებლობის გამო — წერდა ნევეროვი — მე იძულებული ვიყავი ზოგიერთ გიმნაზიაში რუსული ენისა და ისტორიის მასწავლებლის მოვალეობა დამეკისრებინა ისეთ მასწავლებელთათვის, რომელთა სპეციალობაც არის მათემატიკა ან ბუნებისმეტყველება“ (იხ. ცირკ. 1867 წ. გვ. 9).

თავისთავად ცხადია, თუ რამდენად ნაყოფიერად იმუშავებდა მათემატიკოსი ან ბუნებისმეტყველი, როგორც რუსული ენისა და ისტორიის მასწავლებელი!

ფიზიკა-მათემატიკის ფაკულტეტდამთავრებულნი უადგილოდ რჩებოდნენ, რადგანაც მათი სპეციალობის გაკვეთილები გიმნაზიებში მცირე იყო და ის ორიოდე ახალგაზრდა, რომელიც ამ სპეციალობით ამთავრებდა კურსს, იძულებული იყო სხვა სპეციალობის საგნები აეღო ან კანცელარიებში ეძებნა სამუშაო, ანდა უმუშევრად დარჩენილიყო.

* ЦК КУО. 1868 г. Отчет Неверова.



ასე, მაგალითად, კავკასიელ აღსაზრდელთაგან ოთხი კაცი, რომელთაც 1860 წელს დაამთავრეს ფიზიკა-მათემატიკის ფაკულტეტი, შტატგარეშე მასწავლებლად დაუნიშნავთ გიმნაზიებში უკამბარიოთ (იხ. ცირკ. 1867 წ., გვ. 8).

ეს ფაქტი ადასტურებს, რომ თუმცა 60—70-იანი წლების მასწავლებელთა კადრების დიდი სიმცირით ხასიათდება, მაგრამ უმუშევრობას მასწავლებელთა შორის მაინც ჰქონდა ადგილი.

სად მზადდებოდა ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი? რა თქმა უნდა, არსად. ქართული ენის მასწავლებელს არ მოეთხოვებოდა უმაღლესი სპეციალური განათლება და ანდა სად შეეძლო ასეთი განათლების მიღება, როდესაც საამისო უმაღლესი სასწავლებელი არ არსებობდა.*

ქართულ ენას ჩვეულებრივად ასწავლიდა ხუცესი, რომელსაც რაიმე სპეციალური განათლება ამ საგანში არ ჰქონდა.

როგორც ამას ჩვენი სახელოვანი პედაგოგი ი. გოგებაშვილი ადასტურებს, ქართული ენის მასწავლებელთა მომზადების დონე ქართულ ენაში და ლიტერატურაში ძლიერ დაბალი ყოფილა ი. გოგებაშვილი აღნიშნავს: „საქალაქო გიმნაზიაში და პროგიმნაზიაში გახლავთ ქართული ენის მასწავლებლად ერთი სასულიერო პირი, რომელიც ჩათვლით ძლივსა კითხულობს მხედრულს ხელსა და გრამატიკა და ლიტერატურა ხომ ისე ესმის, როგორც მე და შენ, მკითხველო, იაპონური ენა“.**

ქართული ენის მასწავლებლის ხელფასი გაცილებით უფრო ნაკლები იყო, ვიდრე სხვა საგნის მასწავლებლისა. უფლებრივად ის არ სარგებლობდა არავითარი უპირატესობით გიმნაზიის სხვა მასწავლებელთან შედარებით. ამიტომ „საცა წყალწალბული, ყველაფერში გამოუსადეგარი პირი იბოება, ივლიან, ივლიან და ქართული ენის მასწავლებლად წამოასკუპებენ“*** წერდა გოგებაშვილი.

რა თქმა უნდა, გოგებაშვილის ეს შეხედულება მთლიანად არ შეიძლება გავრცელდეს გიმნაზიის მასწავლებლობაზე, მაგრამ ნაწილობრივ გიმნაზიასაც შეეხება.

ამ მხრივ ბენდიერ გამონაკლისს წარმოადგენდა თბილისის პირველი ვაჟთა გიმნაზია და თბილისის რეალური სასწავლებელი.

* პეტერბურგის უნივერსიტეტში არსებობდა აღმოსავლურ ენათა ფაკულტეტი, 1844 წლიდან ქართ. ენის კათედრა. რედ.

** ი. გოგებაშვილი, რჩეული პედაგოგიური და პუბლიცისტური ნაწერები, ტ. I, 1910 წ., გვ. 30.

*** იქვე გვ. 29.

1 ვაეთა გიმნაზიაში ქართულ ენას ასწავლიდა (1868—1893 წლებში) ცნობილი საზოგადო მოღვაწე, 60-იანი წლების ქართველ-რუსული წინავე ინტელიგენციის ერთ-ერთი თვალსაჩინო წარმომადგენელი პეტრე უმიკაშვილი; ხოლო რეალურ სასწავლებელში ქართულ ენის მასწავლებლად იყო (1866—1872 წლებში) სახელოვანი ქართველი მწერალი გ. წერეთელი. უეჭველია, ამ ორმა სახელოვანმა ქართველმა მრავალ ახალგაზრდას შთაუწერეს მშობლიური ენასა და სამშობლო ქვეყნის მხურვალე სიყვარული, აღუძრეს კეთილ-შობილური ზრახვები და დააყენეს ხალხის უანგარო სამსახურის ნათელ გზაზე.

მასწავლებელთა შერჩევისა და დანიშვნის საქმე სასწავლო ოლქის მზრუნველის ფუნქციას შეადგენდა. გიმნაზიის დირექტორს უფლება ჰქონდა კანდიდატურის წამოყენებისა. ამასთანავე დირექტორის მოვალეობას შეადგენდა ზემდგომი ორგანოებისათვის მიეცა დახასიათება თითოეული მასწავლებლის მუშაობისა, ქცევისა და პოლიტიკური მრწამსის შესახებ. მასწავლებლის ყოველმხრივი და საფუძვლიანი შესწავლა დირექტორისა და ოლქის მზრუნველის ერთ-ერთი ძირითადი ამოცანა იყო. ნამდვილი აზრი იმ მოვლენისა, რომ ხელფასის სისტემა განსაკუთრებულ წამახალისებელ ზომებს ითვალისწინებდა მასწავლებელთა ერთ სკოლაში დასამაგრებლად, იმაში მდგომარეობდა, რომ ხანგრძლივი დროის განმავლობაში მასწავლებლის ერთ ადგილას მუშაობა, ადმინისტრაციას საშუალებას აძლევდა ყოველმხრივ შეესწავლა მასწავლებელი, მისი დადებითი მხარეები და სუსტი ადგილები.

მთავარი და არსებითი ხასიათის მოთხოვნილება, რასაც თვითმპყრობელობა მასწავლებელს უყენებდა — ეს იყო ცარიზმის ერთგულება, თავდადებული სამსახური მონარქიის სასარგებლოდ და განსამტკიცებლად.

გიმნაზიის ყოველ მასწავლებელს და თანამდებობის პირს, სამსახურის დაწყებისას, უნდა მიეღო ფიცის; ფიცის მიღება ხდებოდა ოფიციალურად, სკოლის დირექტორის, სასულიერო პირის და ორი-სამი მოწმის თანდასწრებით. ფიცის მიმღები ხელს აწერდა ფიცით აღთქმას (Клятвенное обещание) და ეს დოკუმენტი ინახებოდა უწყიდესი სინოდის კანტორაში. ფიცის მიმღები ვალდებულებას კისრულობდა ღვთის და კანონის წინაშე, ერთგულად ემსახურა მეფე-იმპერატორისა და ტახტის მემკვიდრისათვის.

განათლების მინისტრმა 1879 წლის ნოემბერში გამოსცა სპეციალური განკარგულება: «О мерах к ограждению учебных за-



ведений от преподавателей неблагонадежных в политическом или нравственном отношении“.

ამ განკარგულებით განსაკუთრებული ზომები იქნა დასახული პოლიტიკურად არასაიმედო მასწავლებლებისაგან სკოლების დასაცავად.

მასწავლებელთა შერჩევა ხდებოდა პოლიტიკური ნიშნის მიხედვით. ამ საქმეში გუბერნატორი იღებდა მონაწილეობას.

რას წარმოადგენდა 60—70-იანი წლების მასწავლებლობა იდეოლოგიურად? რა სახის პედაგოგიური იდეების მატარებლები იყვნენ მასწავლებლები? როგორ უცქეროდნენ ისინი პედაგოგიურ მოღვაწეობას?

ყოველივე ზემოთქმულის მიხედვით ჩვენ შეგვიძლია განვსაზღვროთ, რომ გიმნაზიის მასწავლებლობის უმრავლესობა ცარიზმის ერთგული, მისი საგანმანათლებლო პოლიტიკის ზუსტი გამტარებელი და რუსული გრამატიკული კლასიციზმის პრაქტიკულად განმხორციელებელი იყო.

ამავე დროს შეიძლება დავასკვნათ, რომ მასწავლებელთა შემადგენლობა კავკასიის საშუალო სკოლებში გაცილებით დაბალი ღირსებისა იქნებოდა, ყოველ შემთხვევაში პედაგოგიური მომზადების მხრივ, ვიდრე რუსეთის შიდა გუბერნიების მასწავლებლები.

კავკასიის მასწავლებლებს რუსეთიდან უგზავნიდნენ. ვინ უნდა წამოსულიყო რუსეთიდან კავკასიაში? აუცილებლად ის, რომელიც იქ არ გამოდგა, ან ავადმყოფი იყო და სამხრეთში მკურნალობას საჭიროებდა. მხოლოდ მცირე ნაწილი მოემგზავრებოდა კავკასიაში ისეთი, რომელიც მასწავლებლობას ნამდვილად შეეფერებოდა.

თბილისის გიმნაზიის მასწავლებელი ნოვომაროვსკი 60-იანი წლების დასაწყისის მასწავლებლობას შემდეგნაირად ახასიათებს:

„გამოირჩეოდნენ რა საქმისადმი უკიდურესად ფორმალური დამოკიდებულებით, უგულებელყოფდნენ რა სასწავლებლის წესებს და აცდენდნენ რა გაკვეთილებს, ზოგიერთმა მათგანმა განათლების წმინდა საქმე პირადი მოგების წყაროდ გადააქცია და ამით გიმნაზიაში საშინელი დეზორგანიზაცია შეიტანა“.*

ამავე მოსაზრებას ადასტურებს მზრუნველის საბჭოს 1868 წლის თებერვლის დადგენილება; ამ დადგენილების ერთ-ერთ მუხლში ვკითხულობთ: „სამწუხაროდ, უნდა ვალიაოთ, რომ ბევრნი სასწავლო-აღმზრდელით მუშაობას ხელს ჰკიდებდნენ არა ამ

* В память пятидесятилетия Тифл. I-й гимназии, стр. 92

საქმის ინტერესებისათვის, არამედ იმის ვარაუდით, რომ ისარგებლონ სასკოლო სამსახურის უპირატესობით და იოლი, რთულია ჩანს, მატერიალური უზრუნველყოფის მოპოვებით“.

ეს ორი დოკუმენტი, ერთი კერძო ხასიათისა და მეორე ოფიციალური, მოწმობს, რომ ამ პერიოდის მასწავლებლობა, ყოველ შემთხვევაში მისი მნიშვნელოვანი ნაწილი, ფორმალურად ეკიდებოდა თავის მოვალეობას, გული არ შესტიოდა ახალგაზრდობის აღზრდა-განათლების საქმისათვის, დაინტერესებული იყო მეტი ხელფასის მიღებით, მოვალეობას ჩინოვნიკურად ასრულებდა და სასწავლო-სააღმზრდელო საქმე ნაკლებად აინტერესებდა.

მოვალეობისადმი ასეთმა დამოკიდებულებამ მასწავლებელთა მხრივ, ყველაზე თვალსაჩინოდ გაკვეთილების სისტემატურ გამოტოვებაში და დაგვიანებაში იჩინა თავი. მაგალითად, 1868 წლის თებერვალში თბილისის კლასიკური გიმნაზიის მასწავლებლებმა გამოტოვეს 58 გაკვეთილი და დაიგვიანეს 13-ჯერ, მარტში გაკვეთილების გამოტოვების 59 შემთხვევას ჰქონდა ადგილი, ხოლო დაგვიანებისა — 29-ს; აპრილში გამოტოვებულია 34, სექტემბერში 118 გაკვეთილი და ა. შ.

ქუთაისის გიმნაზიაში 1872 წლის განმავლობაში სულ გადასცეს 10.421 გაკვეთილი, გამოტოვებული კი იყო 1614 გაკვეთილი; ამავე გიმნაზიაში 1874/75 სასწავლო წლის განმავლობაში სულ გადაცემული იქნა 9334 გაკვეთილი, გამოტოვებული კი 512 და ა. შ.

ადმინისტრაცია მკაცრ ზომებს იღებდა ამ მოვლენათა საწინააღმდეგოდ; გამოტოვებული გაკვეთილის ხელფასი მასწავლებელს ეკავებოდა. გარდა ამისა, 1867 წლიდან კავკასიის სასწავლო ოლქის ცირკულარებში პირველ ხანებში ყოველთვიურად და შემდეგში კი წელიწადში ერთხელ ქვეყნდებოდა იმ მასწავლებელთა გვარები, რომლებმაც გაკვეთილები გამოტოვეს და სამსახურში დაიგვიანეს.

საქმე იქამდისაც კი მივიდა, რომ მეფის ნაცვალს ყოველდღიურად უგზავნიდნენ ცნობებს გაკვეთილების გამოტოვების შესახებ. მაგრამ ეს ზომები საკმარისი არ აღმოჩნდა ამ არანორმალური მდგომარეობის გამოსასწორებლად.

რა თქმა უნდა, სწორი არ იქნებოდა, რომ გაკვეთილების ასე მასობრივი გამოტოვება და სისტემატური ხასიათი, მხოლოდ სუბიექტური მიზეზებით აგვეხსნა; აქ გარკვეულ როლს სხვა შემთხვევებიც თამაშობდა (მაგ. მასწავლებელთა გამოძახება სასამართლოში ექსპერტებად, მსაჯულებად და სხვ.). განსაკუთრებით ეს შეეხება ქართული ენის მასწავლებლებს, რომელთაც სისტემატურად იწვევდა სასამართლო სხვადასხვა დავალებით. მაგრამ მიუხედავად

ყოველივე ამისა, მაინც აშკარაა, რომ მასწავლებლობა თავის მოვლევას მონღოებით არ ეკიდებოდა.

ჩვენთვის საინტერესოა აგრეთვე გავარკვიოთ, თუ რა სახის პედაგოგიური იდეების მატარებელი იყო ეს მასწავლებლობა?

როგორც ეს ზემოთ აღვნიშნეთ, 60-იანი წლები პედაგოგიური იდეათა განვითარების პერიოდი იყო. იმ ფართო დისკუსიას, რომელსაც ადგილი ჰქონდა 60-იანი წლების განმავლობაში საშუალო განათლების საკითხების გარშემო, კავკასია და ევროპის საქართველო სათანადოდ გამოეხმაურა.

მაგრამ აქაური მასწავლებლობა დაკმაყოფილდა ვიწრო წრეში აზრის გამოთქმით, რამაც უკვალოდ ჩაიარა. ასე რომ, ჩვენ არა გვაქვს არავითარი საბუთი იმის გამოსარკვევად, თუ რომელ მიმდინარეობას ემხრობოდა გიმნაზიების მასწავლებლობა 60-იანი წლების დისკუსიის პერიოდში. შემდეგი კვლევა-ძიება ამ საკითხს, ალბათ, მეტ შუქს მოჰფენს. მაგრამ ჩვენს ხელთაა საკმაო მასალები, რომლებიც მათ პრაქტიკულ საქმიანობას ახასიათებს და, რაც უფლებას გვაძლევს დავასკვნათ, რომ საქართველოს და საერთოდ კავკასიის გიმნაზიების მასწავლებელთა ძირითადი ნაწილი რეაქციული მიმდინარეობას მხარეზე იყო.

ამ დებულების დასასაბუთებლად რამდენიმე ფაქტს აღვნიშნავთ: ქუთაისის კლასიკური გიმნაზია 1871 წლის წესდების ცხოვრებაში გატარების შემდეგ დატოვებულ იქნა ნახევრად კლასიკურ გიმნაზიად, სადაც ისწავლებოდა მხოლოდ ლათინური ენა. ბერძნული ენის სწავლება ამ გიმნაზიაში სავალდებულო არ იყო. ეს გარემოება, რა თქმა უნდა, ნაწილობრივ მაინც ათავისუფლებდა მოსწავლეს ახალგაზრდობას იმ ზედმეტი ტვირთისაგან, როგორც იყო ძველი ენები.

1876 წელს ქუთაისის გიმნაზიის VII კლასის მოსწავლეთა ერთ-მა ჯგუფმა 9 კაცის რაოდენობით განცხადება შეიტანა პედაგოგიურ საბჭოში და ითხოვა ბერძნული ენის სწავლების შემოღება. პედაგოგიურმა საბჭომ ეს თხოვნა დააკმაყოფილა.

ამ დროიდან იწყება ქუთაისის ნახევრად კლასიკური გიმნაზიის სრულ კლასიკურ გიმნაზიად გარდაქმნა.

ჩვენ ვფაქრობთ, რომ, თუ არა პედაგოგიური საბჭოს და ცალკე პედაგოგების გავლენა, მოსწავლეები ისე არასოდეს არ მოისურვებდნენ ზედმეტი საგნის და ისიც ბერძნული ენის შესწავლას.*

* ეს თხოვნა იმით იყო გამოწვეული, რომ უნივერსიტეტის ყველა ფაკულტეტზე ჰქონოდათ შესვლის უფლება. რედ.



ყოვლად შეუძლებელია, რომ მოსწავლეებს ეკუთვნოდეთ ინტელექტუალური ცვატივა ამ საქმეში.

ყოველ შემთხვევაში ეს ფაქტი, ე. ი. ნახევრად კლასიკური გიმნაზიის სრულ კლასიკურ გიმნაზიად გადაკეთებისათვის პედაგოგაური საბჭოს მიერ მხარის დაჭერა აუცილებლად დამადასტურებელია იმისა, რომ ქუთაისის გიმნაზიის პედაგოგთა უმრავლესობა მხარს უჭერდა სრულ კლასიკურ განათლებას.

ქუთაისის კლასიკური გიმნაზიის დირექტორი ოლქის მზრუნველის წინაშე აყენებდა საკითხს გიმნაზიიდან მოსწავლეთა ჩამოშორების მიზნით სათანადო ღონისძიებათა გატარების შესახებ.

დირექტორი მოითხოვდა სასწავლო გადასახადის გადიდებას, მოსამზადებელი განყოფილების პარალელური კლასის გაუქმებას და ასაკგადაცილებულ მოსწავლეთა სკოლიდან გარიცხვას.

როგორც სავსებით სამართლიანად აღნიშნავდა ლენინი განათლების სამინისტრო სინამდვილეში დაბნელების სამინისტრო იყო, და სრულიად ბუნებრივია, რომ ამ სამინისტროს მიერ ნდობით აღჭურვილი პირი, წყვდიადის გავრცელების ღონისძიებებს სახავდა და არა განათლებისას.

ეს ფაქტები უფლებას გვაძლევს დავასკვნათ, რომ 60—70-იანი წლების მასწავლებლობა მოწინავე პედაგოგიური იდეების მატარებელი არ ყოფილა. პირიქით, ეს მასწავლებლობა რეაქციულ იდეებს ებღაუჭებოდა და გულმოდგინედ იცავდა მათ პრაქტიკულ საქმიანობაში.

რა თქმა უნდა, არ იქნება სწორი, ხელაღებით ყველა მასწავლებლისათვის ერთი და იგივე დახასიათება მიგვეცა: ცხადია, მასწავლებელთა შორის იქნებოდნენ მოწინავე ადამიანებიც, თავისი საქმის ენთუზიასტები, საუკეთესო იდეალებისათვის მებრძოლი პირები, მაგრამ მათი ხვედრითი წონა ვერ სცვლიდა სკოლაში შექმნილ ატმოსფეროს და სასწავლო-საადრდელ პროცესის იმ მიმდინარეობას, რაც შეპირობებული იყო მაშინდელ სოციალურ ეკონომიური ვითარებით და ცარიზმის საგანმანათლებლო პოლიტიკით.

ამრიგად, პედაგოგიურა კადრების შესახებ საბოლოოდ შეგვიძლია აღვნიშნოთ:

1) 60—70-იანი წლების განმავლობაში საშუალო სკოლის მასწავლებელთა მომზადების საქმე მოუწესრიგებელი იყო; სასწავლო დაწესებულებათა ის ქსელი, რომელსაც დაკისრებული ჰქონდა ეს მოვალეობა, სრულებითაც ვერ აკმაყოფილებდა მოთხოვნილებას.

2) ამიერკავკასიისა და საქართველოს საშუალო სკოლა პედა-

გოგოურ კადრებს იღებდა რუსეთიდან. ნაწილობრივ მათი მომზადება წარმოებდა კავკასიელ აღსაზრდელთა სახით რუსეთის სწავლადსხვა უმაღლეს სასწავლებელში, მაგრამ ვერც პირველი და ვერც მეორე საშუალება მოთხოვნილებას ვერ აკმაყოფილებდა; რუსეთიდან პედაგოგიური ძალების მოწვევა ძნელი იყო, რადგან თვით რუსეთის შიდა გუბერნიებიც დიდ ნაკლებობას განიცდიდა პედაგოგიური კადრების მხრივ. კავკასიელ აღსაზრდელთაგან პედაგოგების მეტად მცირე რიცხვი მზადდებოდა, რადგანაც გარკვეულ ვითარებათა გამო ახალგაზრდები პედაგოგიურ პროფესიას არ ეტანებოდნენ.

3) ამის გამო კავკასიის გიმნაზიები მთელი 60—70-იანი წლების განმავლობაში მასწავლებელთა კადრების დიდ ნაკლებობას განიცდიდა, რის შედეგადაც მთელ რიგ შემთხვევებში გიმნაზიის მასწავლებელთა თანამდებობა შეუფერებელ და არაკომპეტენტურ პირებს ეკავათ.

4) მასწავლებელთა შერჩევა ხდებოდა პოლიტიკურ-კლასობრივ ნიშნის მიხედვით. უმთავრესი მოთხოვნილება, რასაც ცარიზმი უყენებდა მასწავლებელს — იყო: მეფე-იმპერატორისა და ტახტის მემკვიდრის უსაზღვრო ერთგულება, მონარქიის თავდადებული დაცვა.

5) გიმნაზიის მასწავლებელთა უმეტესა ნაწილი რეაქციული იდეოლოგიისა და დახვეწებული, დრომოქმული პედაგოგიური იდეების მატარებელი იყო. ამასთანავე ეს მასწავლებლობა არაერთილსინდისიერ დამოკიდებულებას იჩენდა თავისი მოვალეობისადმი, ახალგაზრდობის სწავლა-აღზრდას საქმისადმი, რის შედეგადაც პედაგოგიური პროცესის ნორმალური მიმდინარეობა ფერხდებოდა. ყოველგვარი ადმინისტრაციული და მორალური ზემოქმედების ზომები ამ მასწავლებელთა წინააღმდეგ უმნიშვნელო შედეგს იძლეოდა.

თ ა ვ ი VI

მეპიტუქლობა

60-იანი წლების დასაწყისისათვის კავკასიაში განთლების დარგში 1853 წლის დებულება მოქმედობდა. ამ დებულების საფუძველზე კავკასია წარმოადგენდა ცალკე სასწავლო ოლქს. ოლქის სათავეში იდგა მზრუნველი ბარონ ნიკოლაის სახით. სასწავლო ოლქი დაყოფილი იყო დირექციებად. მთელი ამიერკავკასია ორ

დირექციას შეადგენდა: თბილისისა და ქუთაისის. თბილისის დირექცია აერთიანებდა აღმოსავლეთ საქართველოს და აზერბაიჯანის ქუთაისის დირექციაში შედიოდა დასავლეთ საქართველო, სომხეთი და აგრეთვე ახალციხე.

დირექციაში შემავალი სკოლების ხელმძღვანელობა სასწავლებელთა დირექტორს ევალებოდა, რომელიც ამვე დროს გიმნაზიის დირექტორი იყო. გიმნაზიას საგუბერნიო გიმნაზია ეწოდებოდა, რადგანაც გუბერნიაში შემავალ სასწავლებელთა ხელმძღვანელობა მას ეკისრებოდა.

გიმნაზიის დირექტორი, ბუნებრივია, რომ დატვირთული იყო დირექციის საქმეებით და საკმაო დროს ვერ უთმობდა გიმნაზიას. ამიტომ, ფაქტიურად გიმნაზიას განაგებდა ინსპექტორი, რომელიც დირექტორის მოადგილედ ითვლებოდა გიმნაზიაში.

სასწავლებელთა დირექტორს მხოლოდ ტექნიკური აპარატი ჰქონდა; სკოლების მუშაობის ადგილზე შემოწმება მას უშუალოდ უნდა ეწარმოებინა გიმნაზიის სასწავლებელთა და ინსპექტორის დახმარებით.

აშკარაა, რომ ასეთ პირობებში, თუ მხედველობაში მივიღებთ მაშინდელ სატრანსპორტო საშუალებებსაც, გიმნაზიის მუშაება ხანგრძლივი დროით ანებებდნენ თავს გიმნაზიაში მუშაობას და სკოლების შესამოწმებლად მიდიოდნენ.

საგულისხმოა ის ფაქტი, რომ სომხეთის მიკუთვნება ქუთაისის დირექციაზე, თუ არას ვიტყვით ახალციხეზე, განსაკუთრებით ართულებდა მდგომარეობას და ხელმძღვანელობის პირობებს.

მართალია, სასწავლებელთა დირექციაში შემავალი სკოლების ქსელი დიდი არ იყო, თბილისის დირექცია სულ 15 სასწავლო ერთეულს და ქუთაისის — 11-ს აერთიანებდა, მაგრამ ეს ქსელიც გარკვეულ დროს და ენერჯიას მოითხოვდა ხელმძღვანელობისათვის; მით უმეტეს, სახელმწიფო სასწავლო დაწესებულებათა გარდა; დირექციას ხელმძღვანელობა უნდა გაეწია ეკლესიებთან, მონასტრებთან, საზოგადოებათა ხარჯზე არსებულ და აგრეთვე, კერძო სკოლებისათვის.

პროგრამებს, სასწავლო გეგმას, სახელმძღვანელო ინსტრუქციებს სკოლების მუშაობის ყოველგვარ საკითხზე სასწავლო ოლქი აწვდიდა სკოლებს, პედაგოგიური კადრების შერჩევა და განაწილება, სკოლების ბიუჯეტის შედგენა, სასწავლო მოწყობილობა და სახელმძღვანელოები და მთელი რიგი სხვა საკითხები სასწავლო ოლქის კომპეტენციაში შედიოდა. სასწავლებელთა დირექტორები ასეთ საკითხებისაგან ასე თუ ისე განტვირთული იყვნენ.



მაგრამ 1860 წელს მეფის ნაცვალმა ბარიატინსკიმ სასწავლო ოლქი გააუქმა, ბარონ ნიკოლაი სხვა სამუშაოზე გადაიყვანეს. სასწავლებელთა ხელმძღვანელობა მთლიანად სასწავლებელთა დირექტორებს დააკისრა.

სასწავლო ოლქის ახალი დებულება დამტკიცებული თვითონ ბარიატინსკის მიერ 1860 წლის 2 ივლისს ითვალისწინებდა სასწავლო დარგის საერთო ხელმძღვანელობას მეფის ნაცვლის მიერ სხვა დარგების თანაბრად. მეფისნაცვლის სამმართველოში შეიქმნა მაგიდის უფროსის თანამდებობა იმ მიწერ-მოწერის საწარმოებლად, რაც განაბლების საქმესთან იყო დაკავშირებული.

უშუალო ხელმძღვანელობა სასწავლო ნაწილის სასწავლებელთა დირექტორებს დაეკისრა. სასწავლებლის დირექტორი სამოქალაქო გუბერნატორის თანაშემწედ იქნა აღიარებული სასწავლო დარგში; დირექტორი ყოველგვარ საკითხს სამოქალაქო გუბერნატორის წინაშე აყენებდა და მას უთანხმებდა. სამოქალაქო გუბერნატორი თავის მხრივ სამხედრო გუბერნატორს ემორჩილებოდა, აქედან საკითხი მეფის ნაცვალთან გადადიოდა და ამგვარად მთელი ბიუროკრატიული კიბე იქმნებოდა.

როგორი მნიშვნელობა ჰქონდა და რა შედეგი მოჰყვა სასწავლო ოლქის გაუქმებას?

უბირველესად ყოვლისა დირექტორი მოწყდა გიმნაზიას, გიმნაზიის ინსპექტორი და მასწავლებლობაც საგრძნობლად დაიტვირთა დირექციის საქმეებით. შესუსტდა ხელმძღვანელობა გიმნაზიაზე და გიმნაზიების მუშაობის ხარისხი ყველა დარგში დაეცა.

თითოეული დირექცია დამოუკიდებლად მოქმედებდა საერთო ხელმძღვანელობის გარეშე; ამის შედეგად ერთი და იმავე ტიპის სასწავლო დაწესებულება სხვადასხვა დირექციებში სხვადასხვანაირად მუშაობდა; სასწავლო დისციპლინებში თითოეულ სკოლაში თავისებური პროგრამა იქმნებოდა. ეს პროგრამები განსხვავდებოდა ერთიმეორისაგან და საერთოდ გიმნაზიების პროგრამებისაგან; იცვლებოდა სასწავლო გეგმაც. დასასრულ, საქმე იქამდე მივიდა, რომ შეუძლებელი გახდა მოსწავლის გადასვლა ერთი სკოლიდან იმავე ტიპის სხვა სკოლაში, ერთი დირექციიდან — მეორე დირექციაში.

გუბერნატორები თავს თვლიდნენ სასწავლო დარგის სრულ ბატონპატრონად და უხეშად ერეოდნენ სკოლის საქმეებში, სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესში. დირექტორები მთელ რიგ შემთხვევაში ილაშქრებდნენ უმართებულო განკარგულებათა წინააღ-



მდგ, რაც იწვევდა დამოკიდებულების გამწვავებას ადმინისტრაციასა და სასწავლო დარგის მუშაკთა შორის.

ამას ის გარემოებაც დაემატა, რომ კავკასიაში არსებულ ორ დირექციაში არც ერთს არ აღმოაჩნდა ღირსეული ხელმძღვანელი; ქუთაისის დირექციის სასწავლებელთა დირექტორი (1861 წლიდან — 1865 წლამდე) პეჩკინი ავადმყოფი კაცი იყო, სპეციალურად სამკურნალოდ ჩამოსული რუსეთიდან. ის მეტ დროს თავისი ჯანმრთელობის აღდგენას საქმეს ანდომებდა, ვიდრე სასწავლო დარგს.

თბილისის დირექციის დირექტორი გამფლანგველი აღმოჩნდა; მან სკოლებისათვის გამოყოფილი დირექციის თანხები თვითონ მიითვისა და სკოლები კი აუტანელ მატერიალურ პირობებში ჩააყენა.

ამრიგად, ამიერკავკასიაში არსებული ორივე დირექცია ფაქტურად ხელმძღვანელობას მოკლებული აღმოჩნდა. ასეთ პირობებში ადგილობრივი მმართველობის მხრივ თვითნებობას, ადმინისტრირებას და სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობაში უხეშ ჩარევას უნდა ჰქონოდა ადგილი.

ეს ასედაც იყო. ყველა წყარო ერთხმად აღიარებს, რომ 60-იან წლებში თბილისისა და ქუთაისის გიმნაზიები იმდენად დაეცა და დაქვეითდა, როგორც არასოდეს. წინათ შექმნილი მატერიალურა ბაზა განადგურდა; აკადემიური წარმატება, ისედაც არასახარბიელო, საშინლად დაქვეითდა; უღისციბოლინობამ მოსწავლეთა შორის თავას მწვერვალს მიაღწია.

სასწავლო დარგი მძიმე და კრიტიკულ პირობებში აღმოჩნდა. ასეთი იყო მდგომარეობა, როდესაც მეფისნაცვლად იმპერატორი ალექსანდრე II-ის ძმა მიხეილ ნიკოლოზის-ძე დაინიშნა.

მიხეილ ნიკოლოზის-ძე 1862 წელს შეუდგა მეფისნაცვლას მოვალეობის ასრულებას. პირველ ხანებში მან ყურადღება არ მიაქცია სასწავლო დარგში შექმნილ მდგომარეობას, მაგრამ 1864 წელს მისთვის უკვე ნათელა შეიქნა, რომ სასწავლო დარგს კავკასიაში აუცილებლად ესპიროებოდა ხელმძღვანელი ორგანო და გადასწყვიტა სასწავლო ოლქის აღდგენა.

პირველ ხანებში მან ფინანსიურ მოსაზრებათა გამო, სასწავლო ოლქის მთავარი ინსპექტორის თანამდებობა შექმნა, ხოლო 1867 წლიდან ოლქის მზრუნველის თანამდებობაც წინანდელ უფლებებსა და პირობებში აღადგინა.

ოლქის ინსპექტორის თანამდებობაზე 1864 წლის მაისიდან სტავროპოლას გიმნაზიის დირექტორი ნევეროვი დაინიშნა. წლის



ბოლომდე ნევეროვი საქმეების ჩაბარებას მოუნდა და ფაქტიურად სასწავლო დარგის ხელმძღვანელობას 1865 წლის დასაწყისიდან შეუღდა.

ამრიგად, ბარიატინსკის მიერ გატარებული ყოველად გაუმართლებელი და რუსეთის იმპერიაში პრეცედენტის არმქონე ღონისძიება — სასწავლო ოლქის გაუქმება, რამაც დიდი ზიანი მიაყენა სასწავლო დარგს საერთოდ და განსაკუთრებით გიმნაზიებს, ოთხი წლის შემდეგ შესაცვლელი შეიქმნა. საკმარისი აღმოჩნდა ეს მოკლე დროც, რომ მისი უპარყოფითი შედეგი თვალსაჩინო ყოფილიყო ყველასათვის და მათ შორის კავკასიის ადმინისტრაციისათვისაც.

1867 წლის 25 ივნისს დამტკიცებული იქნა „კავკასიისა და ამიერკავკასიის სასწავლო ნაწილის დებულება“. ამ ახალი დებულებით სასწავლო ოლქი დაკანონებული იქნა. კავკასიაში შეიქმნა ერთი ახალი დირექცია — ბაქოსი და ერთი ინსპექცია — ერევნისა. თბილისისა და ქუთაისის დირექციებს ჩამოშორდა აზერბაიჯანისა (ნაწილობრივ) და ომხეთის სკოლები. თბილისის გიმნაზიის დირექტორი განთავისუფლებულ იქნა დირექციის სკოლების ხელმძღვანელობისაგან და ეს მოვალეობა ქ. თბილისში ახლადშექმნილი რეალური გიმნაზიის დირექტორს დაეკისრა.

ამრიგად, 1867 წლის დებულებამ გიმნაზიის დირექტორები მნიშვნელოვნად განტვირთა დირექციის სკოლების ხელმძღვანელობისაგან და თბილისის კლასიკური გიმნაზიის დირექტორი სრულებით გაათავისუფლა ამ მოვალეობისაგან.

ეს აუცილებლად მნიშვნელოვანი ნაბიჯი იყო იმ მიმართულებით, რომ დირექტორი არ ყოფილიყო დატვირთული სხვა საქმეებით და მთელი დრო და გულისყური მხოლოდ გიმნაზიისაკენ მიეპყრო. მართალია, 1867 წლის დებულებამ მთლიანად ვერ უზრუნველყო ასეთი მდგომარეობა, მაგრამ 1867 წელს ამ მხრივ გადადგმული ნაბიჯი მნიშვნელოვნად აუმჯობესებდა საქმეს.

აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ რუსეთში 1864 წლის წესდების საფუძველზე ცალკე დირექტორების შტატი იყო დაწესებული სახალხო სკოლების დირექციებში. სკოლების დირექტორებს ცალკე აპარატი ჰყავდა, გიმნაზიის დირექტორი კი ამ მოვალეობისაგან თავისუფალი იყო.

კავკასიაში ეს დიდი მოვალეობა მაინც გიმნაზიის დირექტორებს შერჩათ, რაც მხოლოდ და მხოლოდ ხარჯების ეკონომიით იყო გამოწვეული.

ასეთი მდგომარეობა უცვლელად დარჩა 1874 წლამდე; ამ



დროიდან შეიქმნა ქ. თბილისში სახალხო სკოლების დირექციები ქ. ქუთაისში სახალხო სკოლების ინსპექცია და გიმნაზიის დირექტორები განთავისუფლებულ იქნენ მათი არაპირდაპირი მოვალეობისაგან.

თითოეულ გიმნაზიასთან, პროგიმნაზიასთან და რეალურ სასწავლებელთან არსებობდა საპატიო მზრუნველის თანამდებობა.

საპატიო მზრუნველის გამოყოფას ჯერ კიდევ კავკასიის სასწავლო ნაწილის 1829 წლის დებულება ითვალისწინებდა. 60—70-იანი წლების განმავლობაშიც დარჩა ეს თანამდებობა გარკვეული უფლებებითა და ფუნქციებით.

საპატიო მზრუნველის გამოყოფის უფლება მინიჭებული ჰქონდა იმ წოდებას და საზოგადოებას, რომელიც განსაზღვრულ თანხას გაიღებდა სკოლის ან სკოლასთან არსებული პანსიონის სასარგებლოდ. მაგრამ გარდა ამისა, საპატიო მზრუნველად დანიშნებოდა ესა თუ ის პირი — უშუალოდ მთავრობის მიერ, თუ თვითონ საპატიო მზრუნველი შეიტანდა ყოველწლიურად სკოლის სასარგებლოდ 600 მანეთს ან შეინახავდა 6 სტიპენდიანტს.

ასეთ პირობებში სასწავლო დაწესებულებას შეიძლებოდა ჰყოლოდა რამდენიმე საპატიო მზრუნველი.

საპატიო მზრუნველს ევალებოდა საერთო მეთვალყურეობა და კონტროლი გაეწია სკოლის მუშაობასა და იმ თანხების ხარჯვაზე, რომლებიც საზოგადოებას შეჰქონდა სკოლის სასარგებლოდ.

საპატიო მზრუნველი მონაწილეობას იღებდა პედაგოგიური საბჭოს მუშაობაში და თავმჯდომარის შემდეგ მას პირველი ადგილი ეკუთვნოდა.

მზრუნველს ამ თანამდებობის შესრულებასთან დაკავშირებით განსაზღვრული ჩინი და მუნდირი ენიჭებოდა.

საპატიო მზრუნველის დანიშვნა და განთავისუფლება ფორმლებოდა სასწავლო ოლქის მზრუნველის განკარგულებით.

საპატიო მზრუნველი ასე თუ ისე საზოგადოების წარმომადგენელი იყო სკოლაში; საზოგადოების მონაწილეობა სკოლის ცხოვრებაში მიუღებელი იყო ცარიზმისათვის. ამიტომაც, საპატიო მზრუნველის მოვალეობა მხოლოდ ფორმალური ხასიათისა იყო და რაიმე გავლენა სკოლის ცხოვრებაზე მას არ შეეძლო მოეხდინა.

ეს თანამდებობა უმთავრესად იმ მიზნით იყო შექმნილი, რომ ამ გზით საზოგადოებას სახსრები გაეღო სკოლის შესანახად.

გიმნაზიის დირექტორი ინიშნებოდა განათლების მინისტრის მიერ სასწავლო ოლქის მზრუნველის წარდგენით.

გიმნაზიის დირექტორს აუცილებლად უმაღლესი განათლება უნდა ჰქონოდა და განათლების დარგში მუშაობით უნდა „მიეპყრო ადმინისტრაციის ყურადღება“.

გიმნაზიის დირექტორს ეკისრებოდა სრული პასუხისმგებლობა გიმნაზიის მთელი მუშაობისათვის და მას ემორჩილებოდა გიმნაზიაში მომუშავე ყველა თანამდებობის პირი.

დირექტორს, 1864 წლის წესდებით, არ ევალებოდა საგნის სწავლება, მაგრამ, თუ თავისი სურვილით და მზრუნველის ნებართვით აღებდა რომელიმე საგანს, ამისათვის მას გასამრჯელო არ ეძლეოდა. 1871 წლის წესდებით კი სავალდებულოდ იქნა აღიარებული, რომ დირექტორს ეკისრნა რომელიმე საგნის სწავლება. მას შეეძლო აეღო არა უმეტეს 12 საათისა კვირაში და ამ საათებისათვის ის იღებდა გასამრჯელოს სხვა მასწავლებელთა თანაბრად.

დირექტორი თავმჯდომარეობდა გიმნაზიის პედაგოგიურ საბჭოს სამეურნეო კომიტეტს.

პროგიმნაზიის სათავეში იდგა ინსპექტორი, რომელიც დირექტორის ყველა უფლებით სარგებლობდა პროგიმნაზიის მიმართ.

გიმნაზიის დირექტორის თანაშემწის ფუნქცია ჰქონდა დაკისრებული გიმნაზიის ინსპექტორს. ინსპექტორი უშუალოდ ხელმძღვანელობდა სასწავლო აღმზრდელობით მუშაობას გიმნაზიაში, ემორჩილებოდა გიმნაზიის დირექტორს და ცვლიდა მას იმ შემთხვევაში, როდესაც დირექტორი არ იმყოფებოდა გიმნაზიაში. გიმნაზიის ინსპექტორს სავალდებულო წესით უნდა ესწავლებინა რომელიმე საგანი გიმნაზიაში, ხოლო არა უმეტეს 12 საათისა კვირაში, რისთვისაც მას სათანადო გასამრჯელო ეძლეოდა.

საერთოდ გიმნაზიის დირექტორი მთავრობის მიერ ნდობით აღჭურვილი და უფლებამოსილი პირი იყო: მასწავლებელთა დანიშვნის, დაწინაურების, დაჯილდოების, მოხსნის და ჩამოქვეითების საქმე მთლიანად მასზე იყო დამოკიდებული, თუმცა უშუალოდ მზრუნველის გარეშე მას არ შეეძლო ამ მხრივ რაიმე ღონისძიების გატარება, მაგრამ როგორც ნდობით აღჭურვილი პირი, მისი მოსაზრებები მუდამ მტკიცდებოდა მზრუნველის მიერ.

აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ გიმნაზიის მართვა-გამგეობის საქმე მეტისმეტად ცენტრალიზებული იყო. დირექტორს სჭირდებოდა თითქმის ყველა საკითხზე ოლქის მზრუნველის ნებართვა. მზრუნველს თავის მხრივ ან მეფის ნაცვლისაგან და ან განათლე-



ბის სამინისტროსაგან უნდა მიეღო სანქცია და ამრიგად
ლი იყო მთელი ბიუროკრატიული კიბე.

საილუსტრაციოდ ავიღოთ პანსიონში ჩარიცხვის წესი. პანსიონში ჩარიცხვის მსურველთაგან დგებოდა კანდიდატთა რიგითი სია, რომელსაც აწარმოებდა ოლქის მთავარი ინსპექტორი და შემდეგში კი მზრუნველი. კანდიდატთა ჩარიცხვა დამოკიდებული იყო მეფის ნაცვალზე.

განთავისუფლებულ ვაკანტურ ადგილზე პანსიონში ჩარიცხებოდა ის, ვისაც კანდიდატთა სიის მიხედვით უწევდა რიგი. მიუხედავად იმისა, რომ კანდიდატთა რიგითი სია განხილული და დამტკიცებული იყო მეფისნაცვლის მიერ, ადგილის განთავისუფლების შემთხვევაში დირექტორს არ შეეძლო მორიგი კანდიდატის ჩარიცხვა. ეს საკითხი ჯერ უნდა განეხილა პედაგოგიურ საბჭოს, საბჭოს დადგენილება წარედგინებოდა ოლქის მზრუნველს და მისი დასტურის შემდეგ ხდებოდა კანდიდატთა სიიდან იმ პირის ჩარიცხვა, ვისაც რიგი უწევდა. პანსიონიდან გარიცხვაც მხოლოდ სასწავლო ოლქის მზრუნველის ნებართვით შეიძლებოდა.

კლასის დამრიგებელთა გამოყოფა მასწავლებელთაგან, ბიბლიოთეკის გამგის დანიშვნა, გაკვეთილების განაწილება და პედაგოგიური საბჭოს თითქმის ყველა დადგენილება და სხვა ოლქის მზრუნველის მიერ მტკიცდებოდა.

დირექტორს არ ჰქონდა ნაბიჯის გადადგმის უფლება კი ოლქის მზრუნველის ნებართვის გარეშე; ოლქის მზრუნველი თავის მხრივ მეფის ნაცვალზე იყო დამოკიდებული და ა. შ.

სკოლების ხელმძღვანელობის მთავარ სახეს წარმოადგენდა სკოლების დათვალიერება-გამოკვლევა და წერილობითი ინსტრუქციები და ცირკულარები.

როგორც წესი, წლის განმავლობაში ერთხელ ხდებოდა გიმნაზიების, პროგიმნაზიებისა და რეალური სკოლების დათვალიერება და გამოკვლევა ოლქის ინსპექტორისა და ოლქის მზრუნველის მიერ.

სკოლის გამოკვლევა ხდებოდა ყოველმხრივ და საფუძვლიანად. გამოკვლევის ობიექტი იყო როგორც სასწავლო-აღმზრდელით პროცესში, ისე სკოლის სამეურნეო მხარე.

ჩვენს განკარგულებაში არ არის საკმარისი მასალები გამოკვლევის მეთოდის გასაცნობად, რის გამო ჩვენ მხოლოდ გამოკვლევის სისტემატური და ყოველმხრივი ხასიათი შეგვიძლია აღვნიშნოთ.

აღსანიშნავია აგრეთვე ის გარემოება, რომ აღმინისტრაციის



უმალესი მოხელეები: მეფისნაცვალი, მისი მთადგილე და გუბერნატორები დროგამოშვებით ეწვეოდნენ ხოლმე სკოლებს, ზოგჯერ ესწრებოდნენ გაკვეთილებსაც კი და თვითონ აძლევდნენ შეკითხვებს მოწაფეებს.

წერილობითი ხელმძღვანელობის დარგში დიდ როლს ასრულებდა კავკასიის სასწავლო ოლქის ცირკულარები, რომლებიც 1867 წლიდან გამოდიოდა.

ცირკულარებში იბეჭდებოდა ოფიციალური ხასიათის დოკუმენტები, სახელმძღვანელო მასალა, პროგრამები, სასწავლო გეგმები და სხვ.

ცირკულარებში ქვეყნდებოდა სკოლის მუშაობის დამახასიათებელი დოკუმენტები, ზოგიერთი საყურადღებო და მნიშვნელოვანი ოქმები, სასწავლო ოლქის მზრუნველის ანგარიშები და ზოგჯერ ამონაწერებიც სკოლის ანგარიშებიდან.

ცირკულარებში იბეჭდებოდა პედაგოგიური ხასიათის წერილებიც, თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ ეს ნაწილი ცირკულარებში ძლიერ სუსტად იყო წარმოდგენილი.


გიმნაზიის დირექტორი ყოველწლიურად უდგენდა წერილობით ანგარიშს ოლქის მზრუნველს, მაგრამ ეს ანგარიშები საერთოდ სქემატური ხასიათისა იყო, მცირე კონკრეტულ მასალას შეიცავდა, დადებით მხარეებს აზვიადებდა და უარყოფითს ჩქმალავდა, მაგრამ მაინც ანგარიშგების ეს სისტემა უეჭველად აღსანიშნავია, როგორც დადებითი მოვლენა.

გამოყენებული ლიტერატურა და წყაროები

1. Ленин В. И.—Сочинения, издание третье, I, II, IV, V, XV, XIII, XVI и XXX.
2. Ленин В. И., Сталин И. В. „О мелодееж“, Партиздат ЦК ВКП(б), 1936 год.
3. ლენინი—სახალხო განათლების შესახებ, თბილისი, სახელგამი, 1936 წ.
4. სტალინი—ლენინიზმის საკითხები, თარგმანი მეთერთმეტე რუსული გამოცემიდან, სახელგამი, 1939 წ.
5. საკავშირო კომუნისტური პარტიის (ბოლშევიკების) ისტორია, მოკლე კურსი, საქ. კ. პ. (ბ) ც. კ-ის რედაქციით, ქართ. გამოცემა, სახელგამი, 1938 წელი.
6. Сталин И. В.—Марксизм и национально-колониальный вопрос; Партиздат ЦК ВКП(б), 1936 год.
7. Медынский Е. Н.—История русской педагогики, изд. 2-ое, Учпедгиз, Москва, 1938 г.
8. Медынский Е. Н.—История педагогики, ч. I, Учпедгиз, Москва, 1938 г.
9. Шмидт Е.—История средних учебных заведений в России, С. Петербург, 1878 г.
10. Каптерев П. Ф.—История русской педагогики, изд. Богдановой, С. Петербург.



11. Алешинцев—История гимназического образования в России, 1912 г.
12. Рождественский С. В.—Исторический обзор деятельности МНП за 1802—1902 гг., С. Петербург, 1902 г.
13. Родников В.—История русской педагогики, Киев, 1914 г.
14. Шмидт—История педагогики, т. IV, ч. II, изд. 1881 г.
15. Франсуа Ге—История воспитания и образования, 1912 г.
16. Циглер Т.—Руководство по истории педагогики, 1911 г.
17. Моиро П.—История педагогики, I и II тома, 1923 г.
18. Пирогов—Сочинения, т. I, Киев, 1914.
19. Ушинский—Собрание педагогических сочинений, т. I, изд. 1913 г, т. II, изд. 1913 г.
20. Дембродюбов Н. А. Собрание сочинений, под ред. Аничкина.
21. Писарев—Поля. собрание сочинений, т. IV, изд. 6-ое, 1914 г.
22. Грановский—Сочинения, т. II, изд. Солдатаикова.
23. Спенсер Гербарт—Воспитание умственное и физическое, Москва, 1900 г.
24. Хрестоматия по истории педагогики, Сводковский, т. I, Учпедгиз, 1938 г.
25. Хрестоматия по истории педагогики, Желваковский, т. IV, Учпедгиз Москва, 1936 г.
26. Педагогика под редакцией проф. Каирова, Учпедгиз, 1939 г.
27. Рубяиштейн С. Д. — Основы психологии, Учпедгиз, Москва, 1935 г.
28. История СССР, т. II, под редакцией проф. Нечкиной, Соцэკვია, Москва, 1940 г.
29. История XIX века, под редакцией профессорев Лавлеса и Рамбо, т VII, Соцэკვია, Москва, 1939 г.
30. ი. გოგებაშვილი—რჩეული პედაგოგიური და პუბლიცისტური ნაწერები, ტომი I, თბილისი, 1910 წ.
31. ი. კავჭავაძე—პედაგოგიური თხზულებანი, პროფ. გ. თავიშვილის რედაქციითა და წინასიტყვაობით, სახელგამი, 1938 წ.
32. პროფ. გ. თავიშვილი—უმალღესი განათლების ისტორიისათვის საქართველოში, ნარკვევი პირველი, თბ. 1938 წ.
33. პროფ. გ. ხაქაბურიძე—საქართველოს XIX და XX საუკუნეთა ისტორია, სახელგამი, თბ. 1940 წ.
34. სწავლა-აღზრდის ისტორია საქართველოში, მასალათა კრებული; პედაგოგიკის საკვლეო-სამეცნიერო ინსტიტუტი, 1937 წ. თბ.
35. შ. ჩხეტია—მასალები საქართველოს და კავკასიის ისტორიისათვის, ნაკვეთი I, თბ. 1938 წ.
36. ტრ. ხუნდაძე—ცარიზმის საგანმანათლებლო პოლიტიკა საქართველოში, თბ., 1940 წ.
37. Чехов Н. В.—Народное образование в Россия с 60-х годов XIX века, изд. 1912 г.
38. Модзалевский—Ход учебного дела на Кавказе и за Кавказом с 1802 года по 1880 год.
39. Новомаровский—Краткий отчет пятидесятилетия Тифлисской I-й гимназии.
40. Журнал—.Вестник воспитания"—1896 г., № 6 и № 1.
41. Журнал—.Советская педагогика", 1917 г. № 2.
42. Извлечение из всеподданнейшего отчета МНП за 1871, 1872, 1873 и 1874 года.

- 
43. ЖМНП—1865 год, СХШ, 1867 г., СХХХШ, 1861 год все тома, 1864 г. с СХХIV, 4, 51, 1867 и 1868 г. СХХХIX, 4, СХ. 12-81, 1866 г. СХ, I.
 44. Журнал—„Русский-вестник“, 1879 г. за июнь м-ц.
 45. Журнал—„Русская школа“, - 1890 г. ст. Баутерева.
 46. Журнал—„Русский архив“, 1899 г., № 8, ст. 6-на Николай.
 47. Сборник расстройжений Кавказского учебного округа—1867, 1871 гг. 1872—1876 гг., 1877—1881 гг.
 48. Памятная книжка Тифлиесской II-й гимназии за первые 9 лет существования.
 49. Отчет о состоянии Тифлиесской I-й гимназии за 1886 г.
 50. Тифлиесская классическая гимназия, программы учебного курса на 1869—70 уч. год.
 51. Памятная книжка Кавк. уч. округа на 1879 г.
 52. Тифлиесская мужская прогимназия. Краткий отчет за 1890 г.
 53. Тифлиесская губернская гимназия за 1859 год.
 54. Отчет о состоянии Тиф. 1-й гимназии 1890 г.
 55. Кавк. Уч. Округ; отчет по управлению Тиф. женской гимназии и прог. за 1873 г.
 56. Стоянов - Отчет о состоянии Кутанской гимназии за 1884 г.
 57. В память пятидесятилетия 1-й Тиф. муж. гимназии.
 58. Акты Кавказского Археол. комиссия г. т. XI и XII.
 59. Циркуляры Кавказского Учебного Округа, все номера, начиная с 1867 года по 1881 год включительно.
 60. „ცისკარი“—1861, 1862, 1863, 8865, 1866, 1867, 1869, 1871, 1874 წლების ნომრები.
 61. „კრებული“—1871 წ., №№ 2, 3, 5, 1873 წ. № 8.
 62. „ივერია“—1877 წ. №№ 2, 7, 11, 12, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 1878 წ. №№ 2, 5, 43, 44, 45, 1879 წ. №№ 1, 4, 5, 6, 7, 8, 1880 წ. № 4, 1881 წ. №№ 2, 7, 11, 12, 1882 წ. №№ 2, 6, 7, 8, 1883 წ. №№ 11.
 63. „იმედი“—1891 წ. № 2.
 64. Статистические сведения по учебным заведениям Кавказск. Учебного Округа, за 1879—1893 г.
 65. Журнал „Учитель“, 1869 г., № 548.
 66. Журнал „Отечественные записки“, декабрь 1860 г.
 67. Сборник сведений о Кавказе, т. VII, 1880 год, г. Тифлис.
 68. ცენტრ. არქივის მასალები.
ფონდი 107, სერია—ბ; საქმეები №№ 57, 87, 147, 150, 163, 192, 244, 360, 404, 413, 449, 465, 473, 483, 487, 503, 556, 575, 595, 630, 673, 712, 755, 787, 807, 832, 883, 1005, 1068, 1072, 1080, 1087, 1096, 1098, 1234, 1237, 1197, 1327, 1329, 1387, 1451, 1500, 1563, 1662, 1668, 1895, 1881, 1942, 1946, 2182;
ფონდი 107, სერ.—ა—საქმე №№ 780 და 1869.

ს ა რ ჩ ე ვ ი

საზოგადოებრივ-პოლიტიკური აზრის განვითარება საშუალო განათლების საკითხებზე	83- 3
საშუალო სასწავლებელთა ქსელი, მოსწავლეთა კონტინგენტი, ორგანიზაციული საკითხები	34
სწავლების შინაარსი და მეთოდები	63
აღმზრდელობითი მუშაობა	120
პედაგოგიური კადრები	142
მმართველობა	157
გამოყენებული ლიტერატურა და წყაროები	165



რედაქტორი პ. ზუნდაძე
ტექნიკური მ. იაშვილი
კორექტორი მ. ჯაფარიძე

ხელმოწერილია დასაბეჭდად 18|X—50 წ. უე 05643: ანაწყოების ზომა 6×10.
კალ. ზომა 60 × 92. ნაბეჭდ ფორმათა რაოდ. = 10,5 საადრ.-საგაშომც.
ფორმა = 9,45. სააქტორო ფორმა = 9,07. შეკვეთის № 914. ტირ. 2000.

გამომცემლობა „საბჭოთა მწერალის“ სტამბა. თბილისი, ჰლენანოვის პრ., 181.

ფაბე 10 მან.

2 32/141



ს. ს ი გ უ ა

ИСТОРИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГРУЗИИ
(на грузинском языке)

Издательство Института педагогических наук Министерства
просвещения Грузинской ССР

Т б и л и с и
1950