

# უშანგი ობოლაძე

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა  
საბჭოთა საქართველოში  
1921-1930 წ.წ.

წიგნი II

ცოდნა  
1962

## შენსაკადი

### I

დიდი ოქტომბრის სოციალისტურმა რევოლუციამ, დაამხო რა მემამულეებისა და კაპიტალისტების ბატონობა, მოსპო ეროვნული ჩაგვრაც და საფუძველი ჩაუყარა რუსეთის იმპერიაში შემავეალი ხალხების ბუნებერაზულ აღორძინებას ცხოვრების ყოველ დარგში. საბჭოთა ხელისუფლების დამყარება საქართველოში ჩვენი ქვეყნის განვითარების სოციალისტური მობრუნების ისტორიულ საძირკვლად იქცა. ოთხიოდე ათეული წლის განმავლობაში სოციალისტური მშენებლობის ყველა უბანზე ქართველმა ხალხმა უდიდესი მიღწევები მოიბოვა. ამ ხნის განმავლობაში აღორძინდა, მრავალფეროვნად გაიფურჩქნა და აყვავდა ფორმით ეროვნული და შინაარსით სოციალისტური ქართული კულტურა. წარმატებით იქნა გადაწყვეტილი კულტურული რევოლუციის ძირითადი ამოცანა: განათლება მშრომელთა ფართო მასების სულიერი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების, მათი ზრდისა. და განვითარების მძლავრ წყაროდ იქცა, კულტურა იქცა მასების კუთვნილებად.

ყოველივე ეს საბჭოთა კავშირის კომუნისტური პარტიის ეროვნული პოლიტიკის თანმიმდევრულად განხორციელების შედეგი იყო. ეს იმის შედეგი იყო, რომ რევოლუციის დღეებშიც, სამოქალაქო ომებისა და ინტერვენციის მძიმე წლებშიც, სახალხო მეურნეობის აღდგენის პერიოდშიც, მას შემდეგაც, რაც პრაქტიკულად დაიწყო სოციალისტური საზოგადოების შენება და ამყანადაც, კომუნისზმის დიადი მშენებლობის ხანაში, ეროვნული რესპუბლიკების კულტურული წინსვლისა და განვითარების საქმისათვის კომუნისტური პარტია განსაკუთრებულად ზრუნავდა. ამ ზრუნვამ ბრწყინვალე დადასტურება ჰპოვა საბჭოთა კავშირის კომუნისტური პარტიის XX და XXI ყრილობებზე, რომლებმაც ჩვენს ქვეყანაში კომუნისტური მშენებლობის შემდგომი განვითარების მძლავრი პროგრამა დასახეს. XX



ყრილობის რეზოლუციაში მკაფიოდ არის მითითებული, რომ „სოციალიზმი არა თუ არა სპობს ეროვნულ განსხვავებებსა და თავისებურებებს, არამედ პირიქით, უზრუნველყოფს ყველა ერისა და ეროვნების ეკონომიკისა და კულტურის ყოველმხრივ განვითარებასა და აყვავებას. პარტია კვლავაც უაღრესი ყურადღებით უნდა ითვალისწინებდეს ამ თავისებურებებს მთელ თავის პრაქტიკულ მუშაობაში“.<sup>1</sup>

ფორმით ეროვნული და შინაარსით სოციალისტური ქართული კულტურის ჩამოყალიბებისა და ძლევამოსილად განვითარების საქმეში, სავსებით გასაგებ გარემოებათა გამო, განსაკუთრებული როლი ზედა წილად სკოლას. ეს როლი ასე არის დახასიათებული სსრ კავშირის უმაღლესი საბჭოს მეხუთე მოწვევის სესიის მიერ 1958 წლის დეკემბერში დამტკიცებულ კანონში „ცხოვრებასთან სკოლის კავშირის განმტკიცებისა და სსრ კავშირში სახალხო განათლების სისტემის შემდგომი განვითარების შესახებ“: „სსრ კავშირში განხორციელებულია ნამდვილი კულტურული რევოლუცია. საბჭოთა სკოლამ ამ რევოლუციაში შეასრულა გადამწყვეტი როლი, ხელი შეუწყო ჩვენი მრავალეროვანი სამშობლოს ხალხთა კულტურის აღმავლობას. ლენინური ეროვნული პოლიტიკის თანმიმდევრული განხორციელების შედეგად ყველა ხალხს საბჭოთა ქვეყანაში აქვს სკოლა დედაენაზე, ყველასათვის გახსნილია განათლებისა და კულტურის ფართო გზა, განხორციელებულია საყოველთაო შვიდწლიანი სწავლება, ფართოდ განვითარდა საშუალო, პროფესიულ-ტექნიკური და უმაღლესი განათლება, უმაგალითო ტემპით ვითარდება მეცნიერება, ლიტერატურა. ხელოვნება“<sup>2</sup>. და, მართლაც, საბჭოთა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა იყო და არის ყოველგვარი განათლების და კულტურის საწყისი, საფუძველი, ჩვენი მრავალრიცხოვანი და მრავალფეროვანი ინტელიგენციის კადრების მომზადების ძირითადი ბაზა. მასზე არსებითად იყო და არის დამოკიდებული საზოგადოებრივი წარმოების მზარდი განვითარების უზრუნველყოფა მეცნიერებასა და ტექნიკის სათანადოდ დაუფლებული ინტელიგენციის კადრებით, საბჭოთა მეცნიერების მიღწევათა პოპულარიზაცია, მეცნიერული კვლევისადმი ინტერესის განვითარება ახალგაზრდობაში, მეცნიერების უზრუნველყოფა მომავალი ცვლით. ამდენად, სკოლის განვითარების დონე,

<sup>1</sup> საბჭოთა კავშირის კომუნისტური პარტიის XX ყრილობის რეზოლუცია სკკ ცენტრალური კომიტეტის საანგარიშო მოხსენების გამო, გვ. 24, 1956 წ.

<sup>2</sup> კანონი ცხოვრებასთან სკოლის კავშირის განმტკიცებისა და სსრ კავშირში სახალხო განათლების სისტემის შემდგომი განვითარების შესახებ, გვ. 5, 1959 წ.

საბოლოო ანგარიშით, მკაფიოდ გვიჩვენებს საზოგადოების კულტურისა და განათლების, მეცნიერებისა და ტექნიკისადმი მასებთან მისწრაფების დონეს, ერის წიგნიერებისა და სულიერი განვითარების სიღრმეს. სწორედ ამის გამო, საბჭოთა სკოლის განვითარების ისტორიის შესწავლას, იმის ჩვენებას, თუ როგორ ყალიბდებოდა, ვითარდებოდა და მტკიცდებოდა ის, რა უშლიდა მის ზრდას ხელს და როგორ სძლევდა იმ სიძნელეებს, რაც მას წინსვლის გზაზე ელოდებოდა, აქვს პირველხარისხოვანი შემეცნებითი და პრაქტიკული მნიშვნელობა.

განვითარების ოთხი ათეული წლის განმავლობაში ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლამ საბჭოთა საქართველოში რთული გზა განვლო, ბევრი დაბრკოლება სძლია, მნიშვნელოვანი გამოცდილება დააგროვა მოზარდი თაობის აღზრდისა და განათლების საქმეში და მრავალი დადებითი ტრადიცია დაიმკვიდრა. უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოში საბჭოთა სკოლის ისტორიის დამუშავების საქმეში გარკვეული მიღწევები გვაქვს მოპოვებული. ზოგი რამ, მართლაც, უკვე გაკეთებულია დღემდე. განსაკუთრებით ამ ათი უკანასკნელი წლის განმავლობაში საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს პედაგოგიკის მეცნიერებათა სამეცნიერო-საკვლევო ინსტიტუტის მიერ გამოქვეყნებულ მონოგრაფიებსა და ნარკვევებში, აფხაზეთსა და აჭარაში გამოცემულ შრომებში, საქართველოსა და რუსურ-შიდატულ საკანდიდატო დისერტაციებში ქართული საბჭოთა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ისტორიული პრობლემატიკა გარკვეულ გამოხატულებას პოულობს. ეს სასიხარულო ფაქტია, მაგრამ ასეთი ნაშრომების რიცხვი მცირეა. ამასთან, რაც მთავარია, ამ ნაშრომთა თემატიკა ჯერ კიდევ ვიწროდ არის შემოფარგლული და უპირატესად სკოლის რაოდენობრივი ზრდისა და სასკოლო მუშაობის შინაარსის, ორგანიზაციის თუ მეთოდის ზოგიერთი ძირითადი საკითხის ზოგადი კვლევით განისაზღვრება. რაც შეეხება სკოლის სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობაში გადაწყვეტი მნიშვნელობის ისეთ ფაქტორებს, როგორიც არის სასკოლო განათლების საბჭოთა სისტემა და მისი პრინციპები, სასწავლო გეგმები, სასწავლო პროგრამები, სახელმძღვანელო წიგნები, სწავლების ორგანიზაცია, სასკოლო მუშაობის მეთოდები და სხვ. მათი კვლევა და თანმიმდევრული მეცნიერული ანალიზი გამოქვეყნებულ ნაშრომებში და საჯაროდ დაცულ დისერტაციებში საჭირო გამოხატულებას ვერ პოულობს. რომ აღარაფერი ვთქვათ რუსურ-ის შესახებ, სადაც ორი უკანასკნელი ათეული წლის განმავლობაში საბჭოთა სკოლის ისტორიისადმი მიძღვნილი რამდენიმე საფუძვლიანი შრომა იქნა დამუშავებული და გამო-

ქვეყნებულო, ამ მხრივ ჩვენზე უკეთესი მდგომარეობაა ბევრ მოკავშირე ეროვნულ რესპუბლიკაშიც. ზევით თქმულს თუ სათანადოდ გავითვალისწინებთ, ცხადი გახდება, რომ საქართველოს სსრ-ის სახალხო განათლების თეორიული დარგის მუშაკები დიდ ვალში ეართ საბჭოთა სკოლის ისტორიის, საქართველოს სკოლების მასწავლებელთა მრავალათასიანი არმიის, მთელი ჩვენი საბჭოთა საზოგადოების წინაშე.

სადავო არ უნდა იყოს, რომ საბჭოთა სკოლის ისტორიას უდიდესი შემეცნებითი და აღმზრდელი მნიშვნელობა აქვს, რადგან ფართო თვალსაზრისით იგი არის საბჭოთა კულტურის ისტორია. მართლაც, იმის ჩვენება, თუ რა ღრმა და მრავალმხრივი იყო კულტურული რევოლუცია, როგორი მძლავრი ზეგავლენა მოახდინა მან საბჭოთა კავშირში შემავალი სხვადასხვა ხალხების ფსიქოლოგიაზე, როგორ იქცნენ მეფის დროს განათლების მხრივ ჩამორჩენილი ხალხები მაღალწიგნიერ, ცივილიზებულ ერებად და მოწინავე კულტურის მედროშედ მსოფლიოში, უდავოდ არის პირველხარისხოვანი იდეოლოგიური ამოცანა. მაგრამ ეს საქმის მხოლოდ ერთი მხარეა. მას მეორე მხარეც აქვს. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ისტორიის ძირითადი პრობლემების კვლევას განსაკუთრებული პრაქტიკული მნიშვნელობა აქვს ამჟამად, როცა ჩვენი საზოგადოების წინაშე ასე მკაფიოდ დგას საკითხი მიმდინარე შეიღწლედში კომუნიზმის მშენებლობასთან სკოლის მუშაობის მკიდროდ დაკავშირების შესახებ. ამ ამოცანის შესაბამისად საბჭოთა სახალხო განათლების სისტემის შევდგომა განვითარებისა და გაუმჯობესების შესახებ. სადავო არც ის უნდა იყოს, რომ სკოლის გარდაქმნა ახალი ამოცანების შესაბამისად და მასში სასწავლო-სააღმზრდელი მუშაობის შემდგომი გაუმჯობესება შეუძლებელია ისტორიულად მოპოვებული გამოცდილების მეცნიერული ანალიზის, მიღწევების ყოველმხრივი გაშუქებისა და ნაკლოვანებათა მიზეზების გამოკვლევისა და ახსნის გარეშე. სკოლა მრავალფეროვანსა და სათუთ ორგანიზმს წარმოადგენს და ახალ ამოცანებთან შეხამებისას აუცილებელია მისი შინაგანი ცხოვრების ფორმირებისა და ზრდის დაწვრილებით ცოდნა. აი, ამით არის განპირობებული, მეორეს მხრივ, საბჭოთა სკოლის ისტორიის საკითხთა კვლევის აქტუალობა.

ჩვენი ეს ნაშრომი მიზნად ისახავს, რამდენადაც ეს ავტორის ძალღონეზეა დამოკიდებული, შეავსოს, ერთგვარად მაინც, საქართველოში საბჭოთა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ისტორიის კვლევის დარგში არსებული ხარვეზი პირველი ათეული წლის მიმართ. ამ მონაკვეთის შერჩევა სრულებითაც არ არის შემთხვევითი. ჩვენს პი-

რობებში, როცა მეცნიერულად დამუშავებული ქართული საბჭოთა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის, რომელიც უკვე 40 წელს ითვლის, ისტორია ჯერ კიდევ არა გვაქვს, პირველხარისხოვან ამოცანას სწორედ ის წარმოადგენს, რომ საფუძვლიანად იქნას გაანალიზებული და გაშუქებული საქართველოში საბჭოთა სკოლის შექმნა-ჩამოყალიბების, მისი პირველადი ფორმირების ისტორიის საკითხები. სხვას რომ თავი დავანებოთ, მხოლოდ ასეთი მუშაობის შემდეგ და მის საფუძველზე არის შესაძლებელი ჩვენი სკოლის განვითარების მომდევნო პერიოდების მეცნიერული ისტორიის დამუშავება. 1921—1930 წწ. ჩვენ ვთვლით საქართველოში ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ისტორიის პირველ პერიოდად, რომელსაც თავისი ნიშანდობლივი თავისებურებანი განასხვავებს მომდევნო პერიოდისაგან. ეს პირველი ათეული წელი სკოლის ისტორიაში, ფართო მნიშვნელობით, მოსამზადებელ პერიოდს წარმოადგენს.

ჩვენი ეს თვალსაზრისი შემდეგ მოსაზრებებსა და ფაქტებს ემყარება.

საბჭოთა სკოლის ისტორია თვალსაჩინოდ ადასტურებს, რომ მონარქი თაობის აღზრდისა, განათლებისა და სწავლების მთელი საქმე ჩვენს ქვეყანაში სოციალისტური მშენებლობის მიზნებისა და ამოცანებისადმი არის დაქვემდებარებული. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა ჩვენში მთელს თავის საქმიანობას აგებდა და აგებს საბჭოთა საზოგადოების კომუნისტური განვითარების ინტერესების შესაბამისად.

აი, ამიტომ, სკოლა ჩვენს პირობებში ორგანულად არის დაკავშირებული საზოგადოებასთან და მის სისხლსა და ხორცს წარმოადგენს. საზოგადოების საერთო ინტერესებსა, სკოლის მიზნებსა და ამოცანებს შორის საბჭოთა ქვეყანაში წინააღმდეგობა არ არსებობს. სწორედ ამაშია ჩვენი სკოლის ერთი ძირითადი თავისებურება, რაც მას ასე განასხვავებს სხვა ეპოქებში არსებული სკოლებისაგან. არის რა ასეთ ურთიერთობაში ცხოვრებასთან, მას, თავის მხრივ, დიდი წვლილი შეაქვს საზოგადოების განვითარებაში ახალი ამოცანების შესაბამისად. ამის შესახებ მკაფიოდ არის მითითებული სსრ კავშირის უმაღლესი საბჭოს სესიის მიერ 1958 წლის 24 დეკემბერს მიღებულ კანონში სკოლის შესახებ. კანონში აღნიშნულია, რომ „ძველი საზოგადოების ერთ-ერთი მთავარი მანკიერება იყო უფსკრული ფიზიკურ და გონებრივ შრომას შორის. საუკუნეთა განმავლობაში კულტურა აკრძალული ხილი იყო მილიონობით უბრალო ადამიანისათვის. ძველი საზოგადოება ისე ჰქმნიდა სკოლას, რომ იგი არსებითად ხელმისაწვდომი არ ყოფილა მშრომელთა ფართო ფენები-

სათვის“.<sup>1</sup> საბჭოთა სკოლა, როგორც ამას ნათლად ადარტურებს მისი წარსული და აწმყო, ნამდვილად იყო და არის საბჭოთა საზოგადოების ნივთიერი და სულიერი ზრდის ერთ-ერთი მძლავრი წყარო.

## 2

კომუნისტური საზოგადოების მშენებელი მოზარდი თაობის აღზრდა არის რთული და სპეციფიკური საქმე. იგი წარმოადგენს მოზარდებზე თანმიმდევრული სააღმზრდელო და საგანმანათლებლო ზემოქმედების ხანგრძლივ გეგმიან პროცესს, რაც ძირითადად ხორციელდება სკოლის კედლებში. მოსწავლეთა შეიარაღება აუცილებელი ცოდნითა და ჩვევებით, მათი შემეცნებითი ძალების, აზროვნების განვითარება, ზნეობრივი თვისებებისა და იდეოლოგიის ფორმირება რთული და თავისებური პროცესია და, მაშასადამე, სკოლას თავისი შინაგანი ცხოვრება აქვს. ამ შინაგან ცხოვრებაში ჩანს მისი ხასიათი, მიმართულება, განვითარების დონე. ყველა ისეთ შემთხვევაში, როცა სკოლის საქმიანობის შეფასებისას საქმის ამ მხარეს უგულვებლყოფენ, ან კიდევ მათ როლს ამცირებენ, სკოლის განვითარების ისტორიის სურათიც ცხოველყოფილობასა და დამაჯერებლობას ჰკარგავს და, მაშასადამე, სრულყოფილი არაა. ვუჩვენოთ სკოლის ნამდვილი ისტორია, ეს იმას ნიშნავს, ვუჩვენოთ სკოლის შინაგანი ცხოვრება, ამ ცხოვრების განმსაზღვრელი შინაგანი ფაქტორების ურთიერთობა. მაგრამ ეს იმ შემთხვევაშია შესაძლებელი, როცა მკვლევარი იმ ფაქტორების განხილვასთან ერთად, რომლებიც სკოლის საერთო მიზანსა და აღზრდისა, განათლებისა და სწავლების მიმართულებას განსაზღვრავენ, დაწვრილებით გამოიკვლევს, შეისწავლის და გააანალიზებს იმ ღონისძიებებს, რაც სკოლაში ხორციელდება სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობის სახით და სკოლის საქმიანობის გულს წარმოადგენს. თუ ზევით თქმულს გავითვალისწინებთ, მაშინ ბუნებრივი იქნება კრიტიკული თვალთ შევხედოთ საბჭოთა სკოლის ისტორიის პერიოდიზაციას დარგში წლების განმავლობაში გავრცელებულ თვალსაზრისს, რომელიც სკოლის განვითარების საფეხურების გამოყოფას ერთმანეთისაგან უპირატესად გარეგნულ ნიშნებზე ამყარებს. მართლაც, ეს პერიოდიზაცია ომამდელი წლების მიმართ ემყარებოდა საბჭოთა სახელმწიფოს ეკონომიური განვითარების პერიოდიზაციის საერთო სქემას და შემდეგი სახით

<sup>1</sup> კანონი ცხოვრებასთან სკოლის კავშირის განმტკიცებისა და სსრ კავშირში სახალხო განათლების სისტემის შემდგომი განვითარების შესახებ, გვ. 5, 1959 წ.

შენდებოდა: 1918—1920 წწ. სამოქალაქო ომებისა და ინტერვენციის პერიოდი; 1921—1925 წწ. აღდგენითი პერიოდი; 1926—1929 წწ. ინდუსტრიალიზაციის საფუძვლების მომზადების პერიოდი; 1930—1934 წწ. მთლიანი კოლექტივიზაციის პერიოდი და სხვ. საერთოდ საბჭოთა სკოლის შინაგანი ცხოვრება ამ ჩარჩოებს არ ემთხვეოდა. მასში ვერ თავსდებოდა. კიდევ უფრო მეტი უფლებით ითქმის ეს, კერძოდ, ქართული საბჭოთა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის შესახებ.

ჩვენი რესპუბლიკის ეკონომიური, ისტორიულ-კულტურულა, ეთნოგრაფიულა და სხვა ყურადღსაღები თავიანთებურებანი სპეკიფიკური კოლორიტით ავსებდა სკოლის ცხოვრებას და მის განვითარებასაც თავისებურ იერსა და ელფერს აძლევდა. რამდენიმე მაგალითით საქართველოში საბჭოთა სკოლის განვითარების ისტორიიდან, თვალსაჩინოდ შეიძლება დავრწმუნდეთ, რომ თვით ისეთი გარდაქმნებიც კი, რომლებიც სხვადასხვა დროს ხორციელდებოდა სკოლაში ორგანიზაციული მშენებლობის ხაზით, საბჭოთა საზოგადოების ეკონომიური განვითარების ზეწოთ დასახელებულ პერიოდებს არ ემთხვევა და მათში ვერ თავსდება. აი ეს მაგალითებიც.

1921—1923 წწ. საქართველოს სსრ-ში დროებითი, გარდამავალი სასკოლო განათლების სისტემა არსებობდა, მთლიანი შრომის სკოლა ამ დროისათვის ჩვენ ჯერ კიდევ არ გვქონდა, მისი ჩამოყალიბება განეკუთვნება 1924—1925 წწ. რსფსრ-ში კი მთლიანი შრომის სკოლა ორგანიზაციულ-სტრუქტურული თვალსაზრისით 1921 წლისათვის უკვე დასრულებული იყო. სადირექტივო ორგანოების მითითებათა საფუძველზე 1925 წლიდან განხორციელებული უნდა ყოფილიყო შეიღწლიანი და საშუალო სკოლების ნაწილობრივი სპეციალიზაცია (მათში სხვადასხვა განხრების დაწესება), საქართველოში პრაქტიკული მუშაობა ამ მიმართულებით დაიწყო მხოლოდ 1926 წლიდან და 1929 წლისათვის ის მთლიანად ჯერ კიდევ არ იყო დამთავრებული. სადირექტივო მითითებათა განხორციელება საშუალო და უმაღლესი კვალიფიკაციის კადრების მომზადების სისტემის გარდაქმნის შესახებ სახალხო მეურნეობის განვითარების შესაბამისად ნაცვლად 1928 წლისა, დაიწყო მხოლოდ 1930—1931 წწ. მაშინ, როცა ეკონომიური პერიოდიზაციის მიხედვით ეს საქმე განეკუთვნება ინდუსტრიალიზაციის საფუძვლების შენების პერიოდს. დაწყებითი საყოველთაო სავალდებულო სწავლების გატარება ქ. თბილისისა, ქ. ფოთისა და ოზურგეთის მაზრაში 1927 წლიდან დაიწყო, მთლიანად კი რესპუბლიკაში ის განხორციელებული იქნა მხოლოდ 1935—1936 წლებში, ჩვეულებრივ კი დაწყებითი საყოველთაო განათლების

განხორციელების პერიოდად სსრ კავშირში თვლიდნენ სოფლის მეურნეობის კოლექტივიზაციისათვის ბრძოლის პერიოდს, ე. ი. 1930—1934 წწ. ისეთი მაგალითები, რომლებიც ადასტურებს, რომ საბჭოთა სკოლის ორგანიზაციული მშენებლობის ტემპი ვერ მიჰყვება ან არ ემთხვევა ეკონომიური პერიოდების ჩარჩოებს, შეგვეძლო გაგვემრავლებინა, მაგრამ ნიმუშად ესეც კმარა. კიდევ უფრო მეტი უფლებით ითქმის იგივე საბჭოთა სკოლის თვისობრივი განვითარების სურათის შესახებ. ასე, უკანასკნელ ხანებამდე გამოქვეყნებულ ნაშრომებში სწავლების კომპლექსური სისტემის გაბატონების პერიოდად მიჩნეულია 1921—1925 წწ. — აღდგენითი პერიოდი. საქართველოს სსრ სკოლები 1924 წლამდე ფაქტიურად თანმიმდევრულად საგნობრივი სასწავლო გეგმებითა და პროგრამებით მუშაობდნენ—1924 — 1927 წწ. ამ მხრივ იყო გარდამავალი ეტაპი, ხოლო კომპლექსური პროგრამები სავალდებულო გახდა მხოლოდ 1927 — 28 სასწავლო წლიდან. 1921—1931 წწ. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სასწავლო-სააღმზრდელი მუშაობის მთელ რიგ უბნებში მნიშვნელოვან სახეცვლილებებს ჰქონდა ადგილი, მაგრამ ისინი საბჭოთა სახელმწიფოს ეკონომიური განვითარების პერიოდებს როდი ემთხვეოდა.

თუ საბჭოთა სკოლის ისტორიის პერიოდიზაციას საფუძვლად დაუდებთ მისი ორგანიზაციული ზრდისა და განმტკიცების ფაქტორებს, სასკოლო მუშაობის შინაარსისა და მიმართულების ამსახველ მაჩვენებლებს, ე. ი. იმას, რაც სპეციფიკურია სკოლისათვის, როგორც აღზრდისა და განათლების კერისათვის, ასეთ შემთხვევაში საქართველოს სსრ-ის ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მთელი ისტორია ომამდელ წლებში მიზანშეწონილი იქნება ორ ძირითად პერიოდად გავყოთ: პირველი პერიოდი მოიცავს 1921 — 1930 წწ, ხოლო მეორე პერიოდი 1931 — 1941 წწ. 1921—1930 წლებში განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა არსებული სასკოლო ქსელის გარდაქმნას საბჭოთა ნიადაგზე და მის ორგანიზაციულ განმტკიცებას, მშრომელთა ფართო ფენების უზრუნველყოფას არამარტო უფლებით სრულფასოვან საშუალო და უმაღლეს განათლებაზე, არამედ მათთვის საამისოდ სათანადო ნივთიერი პირობების შექმნას. პირველი ათი წელი, ეს არის საყოველთაო დაწყებითი განათლების გატარებისათვის პირობების მომზადების პერიოდი, სოფლად და არაქართველი ეროვნებებით დასახლებულ რაიონებში სასკოლო ქსელისა და მოსწავლეთა კონტინგენტის ფართოდ ზრდის პერიოდი. ამ დროს მთლიანად სრულდება სკოლის გაერთოვნების რთული პროცესი სწავლების ყველა საფეხურზე და იქმნება სათანა-

დო პირობები ყველა ტიპის სკოლის განმტკიცებისათვის ეროვნულ ენაზე. მთავრდება აგრეთვე ძველი სკოლისა და ახალი სკოლის გამოქნის პროცესი, საბჭოთა სკოლასა და საბჭოთა საზოგადოებას შორის მყარდება მტკიცე კავშირი. მუშავდება ახალი სასწავლო გეგმები, პროგრამები, სახელმძღვანელო წიგნები, მკვიდრდება სასკოლო და სასწავლო მუშაობის ახალი მეთოდები, რომლებიც თუმცა მთლიანად არა, მაგრამ ძირითადად მაინც შეხავებულია კომუნისტური აღზრდის პრინციპებთან და ჩვენი ქვეყნის სამეურნეო განვითარებისა და ძველი ყოფა-ცხოვრების ახალ ნიადაგზე გარდაქმნის ამოცანებთან. ყოველივე ამის შედეგად, ძველისაგან პრინციპულად განსხვავებული ხდება საბჭოთა სკოლის მუშაობის შინაარსი. 1930—1931 წწ. იწყება ახალი პერიოდი. ძველსა და ახალს შორის ბუნებრივ ზღვარს ავლებს, ერთი მხრივ, დაწყებითი საყოველთაო განათლების შემოღება 1930 — 31 სასწავლო წლიდან, ხოლო, მეორე მხრივ სკკპ 1931 წლის 5 სექტემბრის დადგენილება „დაწყებითი და საშუალო სკოლის შესახებ“, რომელშიც ზოგადააგანმანათლებლო სკოლის მუშაობის განვლილი პერიოდის ღრმა ანალიზია მოცემული და დასახულია ღონისძიებანი, რომლებშიც უნდა უზრუნველყუნ მოზარდთაობის აღზრდის საქმის შეფარდება სოციალისტური მშენებლობის მზარდ მოთხოვნილებებთან, მეცნიერებისა და ტექნიკის განვითარებასთან. 1930 — 1931 წლიდან, ვიდრე სამამულო ომამდე ჩვენი სკოლა თანმიმდევრულად მუშაობს ამ ახალი ამოცანების განხორციელებაზე. ამდენად, ჩვენი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ისტორია, როგორც რაოდენობრივი, ასევე თვისობრივი ზრდის თვალსაზრისით, ბუნებრივად იყოფა ზემოთ დასახელებულ ორ პერიოდად. ეს პერიოდიზაცია, თავის მხრივ, სრულებით არ გვიშლის ხელს იმაში, რომ ვუჩვენოთ ეკონომიური და პოლიტიკური ფაქტორების გავლენა სკოლაზე, ვუჩვენოთ, რომ სწორედ ეს ფაქტორები წარმოადგენდა სკოლის ზრდისა და განვითარების საერთო ბაზისს, საფუძველს. უადგილო არ იქნება აქვე ისიც შევნიშნოთ, რომ სკოლასა და მის ეკონომიურ ბაზისს შორის სწორი ურთიერთობის დადგენისათვის პირველხარისხოვანი მნიშვნელობა აქვს მკვლევარის თვალსაზრისს. მის მეთოდოლოგიას და არა თვით პერიოდიზაციას თავისთავად.

ზემოთ მოცემული პერიოდიზაცია გამართლებულია კვლევის ეკონომიურად წარმოებისა და მისი შედეგების მისაწვდომობის თვალსაზრისითაც. მართლაც, სკოლის ისტორიის პრობლემების განხილვისა და გაშუქებას ეკონომიური განვითარების პერიოდების ჩარჩოების მიხედვით, როგორც წესი, მიეყვებათ სკოლის ცხოვრების ძირითადი მოვლენების დანაწევრებამდე, გაჭიანურებულ და უადგი-



ლო გამოვარდებამდე. ასეთ პირობებში მკვლევარს უხდება ხელოვნურად გაწყვიტოს კვლევისა და თხრობის ძაფი, რამდენჯერმე მიუბრუნდეს ერთსა და იმავე საკითხს. საბოლოო ანგარიშით, ამით აგებს ავტორიცი და მისი შრომაც, რადგან ეს უკანასკნელი ჰკარგავს თანმიმდევრულსა და მთლიან ხასიათს. წაგებული რჩება მკითხველიც, რადგან მას ნაშრომიდან დასრულებული, ერთიანი შთაბეჭდილებანი ვეღარ გამოაქვს. სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობის ძირითადი პრობლემების დამუშავებისას იმ სახით, როგორც ეს გათვალისწინებულია წარმოდგენილი სქემით, ეს ნაკლოვანებანი თავიდან არის აცილებული. ბოლოს, საჭიროდ მიგვაჩნია ისიც დავსძინოთ, რომ სკოლის ისტორიის აგებას საბჭოთა სახელმწიფოს ეკონომიური განვითარების პერიოდიზაციასთან ზუსტი შესაბამისობით თავის დროზე გარკვეული გამართლება ჰქონდა. სანამ საბჭოთა სკოლა თავის არსებობის მხოლოდ რამდენიმე წელს ითვლიდა, მისი ზრდის ცოცხალ მოწმეებს თითქოსდა ბუნებრივად ებადებოდათ მოთხოვნა ეს ზრდა სკოლის ცხოვრებაში მომხდარი უმნიშვნელო თუ შედარებით მნიშვნელოვანი მოვლენების გარშემო დაეჯგუფებინათ და დანაწევრებულად წარმოედგინათ. ახლა ამის საჭიროება აღარ არის. საბჭოთა სკოლის პირველი წლებიდან საკმაოდ დიდი დრო გავიდა. სასკოლო ცხოვრების მრავალი ფაქტი და მოვლენა, რაც წინათ დამოუკიდებელი სახით განიხილებოდა, ისტორიულ შუქზე უკვე მკაფიოდ ჯგუფდება საერთო მნიშვნელის, საერთო ღერძის გარშემო, როგორც ერთი ხის სხვადასხვა ტოტი. თუ, მაგალითად, ოციანი წლების მეორე ნახევარში სწავლების კომპლექსურ სისტემას, დაღმარულ-ლაბორატორიულ გეგმას და პროექტულ მეთოდს თვისობრივად განსხვავებულ მეთოდურ მიმდინარეობად თვლიდნენ, ახლა სავესებით ნათელია, რომ ისინი ერთი მცენარის მხოლოდ სხვადასხვა ყლორტები არიან, დედა მცენარე კი ე. წ. თავისუფალი აღზრდის თეორიაა. სავესებით ბუნებრივია, რომ დროს, წლებს ისტორიულ მოვლენათა განხილვაში გარკვეული ლოგიკური ზოგადობა შეაქვთ და, ამ თვალსაზრისითაც, ჩვენს მიერ წარმოდგენილი პერიოდიზაციის სქემა დასაბუთებულია და, მაშასადამე, გამართლებულიც<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> ომამდელი წლებისათვის საბჭოთა სკოლას ისტორიის პერიოდიზაციის ამ სქემის შესახებ 1955 წლის თებერვალში მოხსენდა რსფსრ-ის პედაგოგიურ მეცნიერებათა აკადემიის პედაგოგიის თეორიისა და ისტორიის კვლევით-სამეცნიერო ინსტრუქტორს სექტორს. ეს ის დრო იყო, როცა ჯერ კიდევ ნარკვევები სკოლის ისტორიიდან იწერებოდა საბჭოთა სახელმწიფოს ეკონომიური განვითარებას პერიოდიზაციასთან ზუსტი შესატყვისობით. სექტორმა ეს სქემა მოიწონა და ჩვენც შრომა სწორედ მის შესაბამისად ჩამოვაყალიბეთ.

1921 — 1931 წწ. ქართული საბჭოთა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ისტორიაში უაღრესად საპასუხისმგებლო პერიოდია. ამ პერიოდში წარმატებით ჩორციელდება მთელი სასკოლო საქმის მოწყობა კომუნისტური აღზრდის ისეთი წამყვანი პრინციპების საფუძველზე, როგორცაა სასკოლო საქმის მთლიანად დაქვემდებარება სახელმწიფოსათვის, ყველა ტიპის სკოლაში სოციალისტური დემოკრატიზმის თანმიმდევრულად გატარება, ყველა ეროვნებისათვის თანაბარი უფლებების უზრუნველყოფა და სწავლების გადაყენა დედანაზე, რელიგიის განდევნა სკოლიდან, ქალთა და ვაჟთა სრული თანაბარუფლებიანობა ყველა ტიპისა და საფეხურის სკოლაში, სწავლების სხვადასხვა საფეხურებს შორის მტკიცე ერთიანობის დაწესება და სხვ. ამავე პერიოდში მთავრდება თანმიმდევრულად ერთიანი ნამდვილად დემოკრატიული სასკოლო განათლების სისტემის ჩამოყალიბება და ორგანიზაციული განმტკიცება; იქმნება მასწავლებელთა მომზადების სისტემა, მთლიანად შეხამებული საბჭოთა სკოლის მიზნებთან და ინტერესებთან; მნიშვნელოვნად იზრდება სკოლათა ქსელი და მოსწავლეთა კონტინგენტი, განსაკუთრებით სოფლად, ჭალაქსა და სოფელს შორის ამ მხრივ რევოლუციამდე არსებული მკვეთრი უთანაბრობის აღმოფხვრის მიზნით; ენერგიული მუშაობა წარმოებს საქართველოში მცხოვრები არაქართველი მოსახლეობის სათანადოდ უზრუნველყოფისათვის ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებით დედაენაზე; მზადდება სათანადო წინასწარი პირობები და ოციანი წლების ბოლოს იწყება კიდევ დაწყებითი განათლების განხორციელება საყოველთაო-სავალდებულო წესით მთელს რესპუბლიკაში. ამასთან პარალელურად, ნაყოფიერი მუშაობა ტარდება იმ მიზნით, რათა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მუშაობის შინაარსი მკვიდრად იქნას შეხამებული მოზარდი თაობის კომუნისტურად აღზრდის ამოცანებთან და პრინციპებთან. საბოლოოდ ხდება სასკოლო მუშაობის შინაარსის გაწმენდა რელიგიური დოგმატიზმისაგან, მათ ადგილს საბჭოთა სკოლის პროგრამებსა და სახელმძღვანელო წიგნებში იჭერს მეცნიერულად შემოწმებული, გამოკვლეული და დადგენილი ფაქტები და მოვლენები, დებულებანი და კანონები. ყურადღების ცენტრში ექცევა მოზარდი თაობის ყოველმხრივი, პარმონიული აღზრდა-განათლება; სამეცნიერო დისციპლინებთან ერთად სასწავლო გეგმებსა და პროგრამებში თავის კუთვნილ ადგილს იკავებს რევოლუციამდელ პერიოდში უკიდურესად შევიწროებული ფიზიკური და ესთეტიკური აღზრდა. შრომა და საზოგადოებრივად სასარგებლო

შრომითი საქმიანობა სასკოლო მუშაობის ღერძად ცხადდება და მას უკავშირდება სკოლის სასწავლო-სააღმზრდელო ამოცანები. პრინციპულად იცვლება ზნეობრივი აღზრდის მიმართულება, ის მკაფიოდ უქვემდებარდება ახალი, სოციალისტური საზოგადოების აქტიურად მშენებელი ადამიანის აღზრდის ამოცანებს, ინდივიდუალიზმს მკვეთრად უპირისპირდება კოლექტივიზმი, ეროვნულ კარჩაქეტილობას კი — პროლეტარული ინტერნაციონალიზმი. ფართო ღონისძიებები ტარდება ძველი სკოლის ავტორიტარული სულის დასაძლევად: პასიური ჰვერეტის, დოგმატურობის, ზეპირობის ადგილს იჭერს მოზარდთა შეგნებული და აქტიური მონაწილეობა სწავლებისა და აღზრდის პროცესში. ყოველივე ეს ქმნის საიმისო პირობებს, რათა წვრილმესაკუთრული მორალი სოციალისტური მორალით იქნეს შეცვლილი და მოზარდთა მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბების მთელი პროცესი მკვიდრად დაეფუძნოს მატერიალურ-მეცნიერულ საბირველებს. 1921 — 1930 წწ. საბოლოოდ მთავრდება ქართული საბჭოთა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ჩამოყალიბების, სკოლის გაეროვნულების რთული პროცესი. სკოლის გაეროვნულება არ იფარგლება სასკოლო სწავლების დედანაზე დაფუძნებით. ამასთან ერთად, სკოლაში თავის კუთვნილ ადგილს იჭერს საქართველოს ეკონომიკისა და გეოგრაფიის, წარსულისა და თანადროულობის, კულტურისა და ლიტერატურის შესწავლა. ადგილობრივი, ეროვნული, სპეციფიკური ორგანულად ეხამება საერთოს. ზოგადკაცობრიულს, სოციალისტურს, და, ამდენად, სკოლის გაეროვნულება ატარებს ღრმასა და ფართო ხასიათს. ასეთია ქართული საბჭოთა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მიერ პირველი ათი წლის განმავლობაში მოპოვებული განსაკუთრებით დამახასიათებელი მიღწევები.

მაგრამ მიღწევებთან ერთად იმავე პერიოდში ადგილი აქვს არსებით ნაკლოვანებებს. რომლებიც მაგზაშიაზომლად აფერხებს ზოგადი განათლების წინსვლას, აბრკოლებს იმ თანდათან მზარდი მოთხოვნილებების განხორციელებას, რასაც სკოლას ოციან წლებში უყენებდა ჩვენი მოწინავე ცხოვრება. ეს ნაკლი ოციანი წლების ბოლოსათვის უმთავრესად იმით გამოიხატებოდა, რომ სკოლა ვერ ახერხებს მოსწავლეთა შეიარაღებას მეცნიერული ცოდნის მწყობრი სისტემით და სასკოლო საგნების პრაქტიკულ-ეპიზოდური კურსის სწავლებით კმაყოფილდება. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, სასკოლო საგანთა სწავლებისას დომინირებულ ადგილს იჭერს პრაქტიკულ-გამოყენებითი ამოცანები, ხოლო თეორიული მხარე, პრაქტიკის მეცნიერული ბაზისის დაუფლების ამოცანები, იჩქმალება. აი, ამაშია სკოლის ძირითადი ნაკლი. და თუმცა სახალხო განათლების ხელმძღვანელი ორგანოები,

რაც დრო გადის, მით უფრო მეტად გრძნობენ ამ ნაკლს და გარკვეულ ღონისძიებებსაც ატარებენ მის აღმოსაფხვრელად, საქმის გამოსწორება მაინც არ ხერხდება. ეს იმით აიხსნება, რომ ცხოვრება წინ უსწრებს სკოლას და ყოველწლიურად მეტი და მეტი დაყინებით აყენებს მის წინაშე საკითხს ფართოდ გაშლილი სოციალისტური მშენებლობის უზრუნველყოფის შესახებ თეორიულად და პრაქტიკულად მეცნიერებას ღრმად დაუფლებული ახალგაზრდობით. ამის დამადასტურებელი ფაქტობრივი მასალა შრომის სათანადო თავებში საკმაოდაა მოცემული, აქ კი იმას აღვნიშნავთ, რომ თეორიული და პრაქტიკული სწავლების თანაფარდობის საკითხების ცალმხრივად გადაწყვეტის გამო ჩვენი სკოლის კარები იმ დროს დიდად ჩებოდა ზოგიერთი ისეთი პედაგოგიური სისტემისა და ღონისძიებისათვის, რომელთაც საერთო არა ჰქონდათ რა მოზარდი თაობის კომუნისტურ აღზრდასთან, კომუნისტური საზოგადოების მშენებელი ყოველმხრივ განვითარებული ახალგაზრდობის მომზადებასთან. ჩვენ მხედველობაში გვაქვს სწავლების კომპლექსური სისტემა, პროექტული მეთოდი. დალტონურ-ლაბორატორიული გეგმა, სახელმძღვანელო წიგნის შეუფასებლობა, სწავლების მეთოდების გაუნივერსალების ცდები და სხვა. „თავისუფალი აღზრდის“ ბურჟუაზიული თეორიის არსენალიდან უკრიტიკოდ გამოტანილი ეს დიდაქტიურ-მეთოდური სიახლენი კიდევ უფრო მეტად ართულებდა საქმეს, რადგან თეორიას აშკარად უპირისპირებდა პრაქტიკას და მინიმუმამდე ამცირებდა მასწავლებლის როლს სკოლაში.

სადავო არ უნდა იყოს, რომ მკვლევარი, რომელსაც მიზნად დაუსახავს საბჭოთა სკოლის განვითარების ობიექტური სურათი დახატოს, არ შეიძლება შემოიფარგლოს მხოლოდ დადებითის, მზარდის, მოწინავეის ჩვენებით. იგი ვალდებულია დაანასიათოს ნაკლიც, უჩვენოს ის ზიანი, რაც ამ ნაკლს თან ახლავს, მან უნდა გააანალიზოს ნაკლოვანებათა წარმოშობის მიზეზები, ობიექტურად ახსნას ისინი. ამის გარეშე ყოველგვარი ისტორია და, მაშასადამე, სკოლის ისტორიაც, ჰკარგავს შემეცნებით მნიშვნელობას და თანადროული სასკოლო მოვლენების გენეტიკურად ახსნისათვისაც გამოუსადეგარია. ითვალისწინებს რა ამას, შრომაში ავტორი დადებითის ფართოდ ჩვენებასთან ერთად სათანადო ადგილს უთმობს უარყოფითსაც. მაგრამ იგი უარყოფითის ემპირიული აღწერით არ კმაყოფილდება, არამედ ცდილობს, შეძლებისდაგვარად, გამოიკვლიოს ნაკლოვანებათა წარმოშობის მიზეზები, გაარკვიოს მათი სათავე, ახსნას ისინი. ამ თვალსაზრისით ჩვენი ნაშრომი მნიშვნელოვნად განსხვავდება საბჭოთა სკოლის ისტორიის დარგში დღემდე გამოქვეყნებული ნაშრო-

მებისაგან და ამ განსხვავების შესახებ აქ რამდენიმე სიტყვა უნდა ითქვას.

ჩვენი სკოლის ოციანი წლების ისტორიისადმი მიძღვნილ ნაბეჭდ მონოგრაფიებში თუ სადისერტაციო ნაშრომებში სკოლის მუშაობაში არსებული ნაკლი, როგორც წესი, ყველგან საკმარისი სისრულით არის ნაჩვენები და ამ მხრივ გულმოდგინების უქონლობას მათ ავტორებს ვერ დავწამებთ. მაგრამ იგივე არ ითქმის ნაკლოვანებათა მიზეზების ანალიზისა და გაშუქების შესახებ. ეს უკანასკნელი დღემდე თანმიმდევრულად მეცნიერულ პრინციპებზე არ არის დამყარებული. ოცდაათიანი წლების ბოლოსა და ორმოციანი წლების დასაწყისისათვის მკვლევართა დიდი ნაწილი სკოლის ნაკლოვანებებს უმთავრესად განათლების ხელმძღვანელ ორგანოებში მოკალათებული ხალხის მტრების მანებლური საქმიანობით ხსნიდა. ორმოციანი წლების მეორე ნახევრიდან ეს შიშველი მოტივი თუმცა კვლავ რჩება ძალაში, მაგრამ ნაკლოვანებათა მიზეზების ძირითად წყაროდ უკვე მიიჩნევენ სასკოლო მშენებლობის დარგში სათანადო გამოცდილების უქონლობას, საქმის სიახლეს, განათლების ხელმძღვანელი ორგანოებისა და მასწავლებელთა კადრების სუსტად შეიარაღებას შარქისისტულ-ლენინური თეორიით. უკანასკნელ წლებში ნაკლოვანებათა შეფასების კრიტერიუმები უფრო და უფრო მეტად ლებულობს ობიექტურ ხასიათს, გამოკვეთილად იბადება ტენდენცია, რომ სკოლის ნაკლი იმ ტკივილების გათვალისწინების საფუძველზე იქნას ახსნილი, რაც ბუნებრივად სდევდა თან ქვეყნის ეკონომიურ ცხოვრებასა და ხალხთა ყოფაში ძველის. დრომოკმულის რღვევა-სა და ახლის, სოციალისტურის, პროგრესულის დაფუძნების მღელვარე პროცესს. ეს ტენდენცია სავსებით კანონზომიერია, მაგრამ იგი ოციანი წლების განმავლობაში არსებულ ნაკლოვანებებს უშუალოდ ვერ ხსნის და გამოდგება მხოლოდ ერთ-ერთ ფაქტორად. სწორედ ამიტომ, ისეთი მოტივები, როგორც არის სასკოლო მშენებლობის დარგში დადებითი გამოცდილების უქონლობა, განათლების მუშაკთა შარქისისტულ-ლენინური თეორიით შეიარაღების დაბალი დონე, კვლავ რჩება ძალაში. მათ გარეშე საქმე ისეთ ხასიათს მიიღებს, რომ იძულებულნი ვიქნებით ყოველი ნაკლოვანება ახალი ცხოვრების ზრდის სიძნელეთა საფუძველებზე კანონზომიერად ჩავთვალოთ და გავეპარტოლოთ კიდევ. ასეთ შემთხვევაში კი საბჭოთა სკოლის ისტორია ოციანი წლების პერიოდისათვის პანეგერიკის ხასიათს მიიღებს, მხოლოდ ყურს თუ დაატკბობს, აზრსა და გულს საზრდოს ვერ მისცემს და ქმედით ხასიათს დაჰკარგავს.

ოციანი წლების განმავლობაში სკოლის მშენებლობაში არსებუ-

ლი ნაკლოვანებების დახასიათებისას და მათი გამომწვევი მიზეზების გაშუქებისას წინამდებარე შრომის ავტორი საკმარისი სისრულით ითვალისწინებს ჩვენი საზოგადოების ეკონომიური, პოლიტიკური და კულტურული განვითარების წიაღში წამოჭრილ სიძნელეებს და მათ სკოლის მუშაობაში არსებული ნაკლოვანებების საერთო ბაზად თვლის. მაგრამ იგი ამით არ კმაყოფილდება და სრულებითაც არ ფიქრობს უშუალოდ მათ საფუძველზე ახსნას და, მაშასადამე, გაამართლოს კიდევ ამ ნაკლოვანებათა არსებობა. იგი სათანადო ანგარიშს უწევს იდეოლოგიური ზასიათის უზნიშვნელოვანეს ფაქტორებად და მტკიცედ მიიჩნევს შემდეგს: განათლების ხელმძღვანელ ორგანოებს რომ მეტი გულმოდგინება გამოეჩინათ მარქსიზმ-ლენინიზმის ფუძემდებლების ნაშრომების და კულტურული მშენებლობის დარგში სკკპ ცკ კ-ის დადგენილებებისა და მითითებების საფუძვლიანად შესწავლისადმი, მათ რომ მეტი ანგარიში გაეწიათ ჩვენი მასწავლებლობის ჯანსაღი მოთხოვნილებისათვის, ასეთ შემთხვევაში ნაკლოვანებათა მნიშვნელოვანი ნაწილის დაძლევა მუშაობის პროცესშივე იქნებოდა შესაძლებელი. ასეთ პირობებში ეს ნაკლოვანებები დამახინჯებაში აღარ გადაიზრდებოდა. თეორიულ სწავლებასა და მწარმოებლურ შრომას შორის უფრო სწორი თანათარღობა დამყარდებოდა. ცოდნისა და ჩვევების შეძენა მეორეხარისხოვან საქმედ აღარ გამოცხადდებოდა, კულტურული მემკვიდრეობისადმი მკვეთრად ნიჰილისტურ და მოკიდებულებას ადგილი აღარ ექნებოდა. სახელმძღვანელო წიგნი სკოლაში საპატიო ადგილს დაიჭერდა, მასწავლებლის როლის საკითხი სკოლაში დროულად გადაწყდებოდა დადებითად და სხვ. ასეთია ის მეთოდოლოგიური წინამძღვრები, რასაც ემყარება შრომის ავტორი სკოლის ნაკლოვანებების გაშუქებისა და დახასიათებისას.

#### 4

შრომის დამუშავებისას ავტორმა, ძირითადად შემდეგი წყაროები გამოიყენა: ა) კო მ უ ნ ი ს ტ უ რ ი პ ა რ ტ ი ის ა და ს ა ბ ჯ ო თ ა მ თ ა ვ რ ო ბ ის მ ი ე რ კ უ ლ ტ უ რ ი ს ა და ს კ ო ლ ის შე ს ა ხ ე ბ მ ი ღ ე ბ უ ლ ი ს ა დ ი რ ე ქ ტ ი ე ო ზ ა ს ი ა თ ი ს მ ა ს ა ლ ე ბ ი: სკკპ ყრილობებისა და პლენუმების გადაწყვეტილებები, სსრ კავშირის ცაკ-ის და სრულიად საქართველოს ცაკ-ის ყრილობებისა და სესიების მასალები, სსრ კავშირის სახალხო კომისართა საბჭოს და საქართველოს სსრ-ის სახალხო კომისართა საბჭოს მიერ მიღებული სათანადო დადგენილებები და სახელმძღვანელო მითითებუ-

ბი; ბ) საუწყებო ხანიათის მასალები: განათლების ხელმძღვანელი ორგანოების მიერ დამტკიცებული დებულებები, ინსტრუქციები, ცირკულარები, სკოლის მიზნებისა და ამოცანების, მუშაობის შინაარსის, ორგანიზაციისა და მეთოდების შესახებ; მათ მიერ დამტკიცებული სასწავლო გეგმები, პროგრამები და განმარტებები პროგრამებისადმი; რესპუბლიკური კონფერენციებისა და თათბირების და გადასამზადებელი კურსების ანგარიშები, საანგარიშო მოხსენებები ჩატარებულ მუშაობის შესახებ და ოფიციალური სტატისტიკური მასალები; გ) სასწავლო-სააღმწერდელი მუშაობის უშუალოდ ამსახველი მასალები: სკოლების ანგარიშები ჩატარებული მუშაობის შესახებ, პედაგოგიური საბჭოს სხდომების ოქმები, სტატიები და წერილები სკოლის მუშაობის სხვადასხვა დარგების შესახებ და სხვ.; დ) სათანადო ნაბეჭდი მონოგრაფიები, სტატიები, წერილები, შენიშვნები, გამოქვეყნებული საერთო პრესასა და პედაგოგიურ ჟურნალ-გაზეთებში.

გარკვევით უნდა აღინიშნოს, რომ ძირითადი სასკოლო დოკუმენტების გაფორმების, სასკოლო მუშაობაში ანგარიშთანობისა და მათი დაცვის საქმეს ოციან წლებში სათანადო ყურადღება არ ექცეოდა. იმ დროს სკოლის მუშაობის შესახებ ოფიციალური ანგარიშები არ იბეჭდებოდა, ასეთი მასალის შემცველი სათანადო ბიულეტენები და კრებულები არ გამოდიოდა.<sup>1</sup> თავია მხრივ, პედაგოგიური პრესაც იმდენად ძლიერი არ იყო, რომ სასკოლო ცხოვრების თუნდაც უმნიშვნელოვანესი მოვლენები შესაფერისი სისრულით აესახა. ამას, სამწუხაროდ, ისიც ემატება, რომ სათანადო არქივებზე ისიც ვერ შემოინახა, რაც, საგულგებელია, მათ განკარგულებაში გადავიდა სკოლებიდან და განათლების განყოფილებებიდან არქივში დასაცავად. ეს გარემოება აქ განსაკუთრებული აღნიშვნის ღირსია, რადგან, თუმცა შრომის გამდიდრების მიზნით კონკრეტული მასალებით ავტორი სისტემატურად სწავლობდა საქართველოს სსრ-ის ცენტრალური არქივის სათანადო ფონდებს, საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს, ქ. თბილისისა და მისი მაზრის, ქუთაისის, დუშეთის, სიღნაღის მაზრების განათლების განყოფილებათა არქივებს, მაგრამ

<sup>1</sup> აღსანიშნავია, რომ მთელი ათი წლის განმავლობაში საქართველოს სსრ-ის განათლებას სახალხო კომისარიატმა მხოლოდ ორი მოკლე ანგარიში დაბეჭდა თავისი მუშაობის შესახებ. პირველი 1922 წლის დასაწყისში, მეორე კი -- 1925 წელს.

ეს შრომა შესაფერისი ნაყოფით ვერ იქნა დაგვირგვინებული. როგორც ითქვა, არქივებში საჭირო მასალა 1921 — 1931 წლებზე ძალზე მცირე რაოდენობით არის დაცული, ხოლო რაც არის. ისიც უმეტესად ფრაგმენტულ ხასიათს ატარებს. ამასთან ერთად, საარქივო მასალების არც თუ ისე მცირე ნაწილი შემონახულია დაუმუშავებელი ვარიანტების სახით, კალმით, ხშირად კი ფანქრით. არის ნასწორები. ზოგჯერ დაუმთავრებელიცაა. მკვლევარი გადაულახავ დაბრკოლებებს აწყდება, რადგან რიგი ფრიად-საჭირო და აუცილებელი დოკუმენტის დედნების აღდგენა მოუხერხებელი ხდება. ამას ემატება ისიც, რომ სტატისტიკურ ანგარიშთან დაკავშირებით მხოლოდ 1924 წლიდან მიექცა ყურადღება და ეს საქმე შემდეგაც არ იყო მყარ ნიადაგზე დაყენებული. იშვიათი არ არის შემთხვევები, რომ საარქივო მასალებში ერთსა და იმავე წელს სხვადასხვა დროს შედგენილ ანგარიშში თუ მოხსენებით ბარათში ერთი და იგივე ობიექტის შესახებ სხვადასხვა ციფრებია დასახელებული. ისიც აღსანიშნავია, რომ იგივე შეუსაბამობა ზოგჯერ ნაბეჭდ საუწყებო თუ ნახევრადსაუწყებო სტატისტიკურ მაჩვენებლებშიაც იჩენს თავს. ამის გამო სასკოლო საქმის რაოდენობრივი განვითარების მკაფიო სურათის დადგენა შეუძლებელია. ცხადია, რომ საარქივო მასალების სიმცირემ, საერთოდ, შრომის სისრულეზე უარყოფითი გავლენა მოახდინა, რაც ეფიქრობთ, შრომის შეფასებისას გათვალისწინებული უნდა იქნას.

ნაშრომში განსაკუთრებით ფართო გამოხატულება ჰპოვა კოპუნისტური პარტიისა და საბჭოთა ხელისუფლების საგანმანათლებლო პოლიტიკის დახასიათებამ და ამის საფუძველზე იმ მუშაობის ჩვენებამ, რაც საბჭოთა საქართველოში იქნა განხორციელებული სასკოლო განათლების სისტემის ჩამოყალიბებისა და ეროვნული სკოლის ზრდის მიმართულებით. შრომაში, კერძოდ, მნიშვნელოვანი ადგილი აქვს დათმობილი დაწყებითი განათლების საყოველთაო-სავალდებულო წესით განხორციელებისათვის წარმოებული მუშაობის მიმოხილვას, იმ მიღწევების დახასიათებას, რაც ოციან წლებში იქნა მოპოვებული რესპუბლიკაში არაქართული სკოლების რაოდენობრივი ზრდის ხაზით. ამასთან ერთად შრომა საპატიო ადგილს უთმობს სასკოლო მუშაობის თვისობრივი მხარის განხილვას: სწავლა-აღზრდის ძირითადი პრინციპების შესწავლა-გამოკვლევას მათ ისტორიულ განვითარებაში; სკოლის სასწავლო გეგმების, პროგრამების, სახელმძღვანელო წიგნების ანალიზს სწავლების საფეხურების მიხედვით; სასკოლო მუშაობის ორგანიზაციის, სწავლების მეთოდების და სხვა სასწავლო-ორგანიზაციული ხასიათის ღონისძიებების განხილვა-გამუშევას; ბოლოს, ოციან წლებში სასწავლო-სააღმზრდელო



მუშაობაში მოპოვებული მიღწევების დახასიათებას და ნაკლოვანებათა ანალიზს. შრომას წინ უძღვის რევოლუციამდელი პერიოდის საქართველოში ზოგადი განათლების დონის საერთო დახასიათება. — მას დამოუკიდებელი მნიშვნელობა ნაკლებად აქვს, მაგრამ იგი ქმნის საიმისო წინამძღვრებს, რომ მკითხველმა მკაფიოდ გაითვალისწინოს საბჭოთა ხელისუფლების პირობებში სახალხო განათლების დარგში მომხდარი რევოლუციური ცვლილებების არსი. შრომაში ქართული საბჭოთა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ისტორიის ძირითადი საკითხების განხილვა მჭიდროდ არის დაკავშირებული რუსეთის ფედერაციის სკოლის ისტორიასთან. ეს საკვებით ბუნებრივია; რადგან სკოლის განვითარება იქაც და ჩვენშიც ერთიანი მაგისტრალური ხაზით მიმდინარეობდა.

ნაშრომში ცალკე, დამოუკიდებელი, თავები არა აქვს მიძღვნილი საბჭოთა სკოლის მასწავლებელს, პედაგოგიურ თეორიას, სკოლის, და კლასგარეშე მუშაობას, რაც ძირითადად აიხსნება ნაშრომის შინაგანი სტრუქტურით. სამაგიეროდ ეს საკითხები წიგნის სათანადო თავებში, ცალკეული პედაგოგიური პრობლემების გაშუქებასთან დაკავშირებით, საკმაო სისრულით არის განხილული. მკითხველი, მაგალითად, შრომის ფურცლებზე საკმაო რაოდენობით ნახავს სკოლის მშენებლობის დარგში საბჭოთა მასწავლებლობის როლისა და დამსახურების აწახველ მასალებს, გაეცნობა მის პოზიციებსა და თვალსაზრისს სადავო საკითხებზე, მიიღებს გარკვეულ წარმოდგენას მასწავლებელთა მოწოდებისა და გადაწვადების სისტემის შესახებ და სხვ. ნაშრომი საკმაოდ ვრცელ წარმოდგენას იძლევა პედაგოგიური თეორიის დარგში არსებული მდგომარეობის შესახებ; ავტორი როგორც წესი, სკოლის მუშაობაში დადებითი და უარყოფითი მხარეების დახასიათებისას სათანადოდ აფასებს დადებითს და კრიტიკულად განიხილავს მცდარ თვალსაზრისს, განხილვის ასეთი წესი უფრო კონკრეტულ ხასიათს აძლევს საერთოდ წიგნსაც და კერძოდ პედაგოგიური თეორიის საკითხების გაშუქებასაც. აქვე იმასაც დავსძენთ, რომ პედაგოგიური თეორიის პრობლემების ცალკე გამოყოფა და მათი დამოუკიდებელი თავის სახით განხილვა, მხოლოდური ოპერაციების გარეშე შეუძლებელია. საქმე იმაშია, რომ მთელი ოციანი წლები განმავლობაში საქართველოში არცერთი მთლიანი და ორიგინალური ნაშრომი არ ყოფილა გამოცემული პედაგოგიური თეორიის საკითხებზე, იბეჭდებოდა მხოლოდ ცალკეული საერთაშორისო სტატიები, და ისიც მცირე რაოდენობით. ისინი ნახევრადსაუწყებო ხასიათს ატარებენ და მიზნად ისახავდნენ პროგრამებსა, მეთოდურ წერილებსა თუ სხვა სახის საუწყებო მეთოდურ წყაროებში მოცემულ დებულებების

კომენტირებას—უფრო განმარტებას, ვიდრე დასაბუთებას (ამ წერილების ავტორებად, როგორც წესი, გვევლინებიან საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის აპარატის ან მისი მეთოდური ორგანოების მუშაკები). ცხადია, რომ მათი განხილვა სახელმძღვანელო მეთოდური წყაროების განხილვასთან უნდა იყოს დაკავშირებული, როგორც ეს ამ ნაშრომშია მოცემული.

ითვალისწინებს რა ქართული საბჭოთა სკოლის ისტორიის განვითარების დონეს, ავტორს მიაჩნია, რომ მისი ნაშრომი ოციან წლებში ჩვენი სასკოლო ცხოვრების დღემდე შეუსწავლელ მრავალ ძირითად პრობლემას აშუქებს. მიუხედავად ამისა, იგი თვლის, რომ ეს ნაშრომი ვერ გასწევს ქართულ საბჭოთა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ისტორიის მაგიერობას პირველი ათი წლის პერიოდისათვის. თუმცა ასეთი ისტორიის შექმნის საქმეს მნიშვნელოვან სამსახურს გაუწევს, როგორც საკმაოდ სრული მონოგრაფია სასკოლო მშენებლობის ძირითად საკითხებზე. ავტორის ეს აზრი იმაზეა დამყარებული, რომ სკოლის მეცნიერული ისტორია მხოლოდ საფუძვლიანი მოსამზადებელი მუშაობის შემდეგ შეიძლება შეიქმნას და ისიც კოლექტიური ღონისძიებების საფუძველზე.

ჩვენგან დამოუკიდებელი მიზეზებით წილს ვერ ზეარბდება ნაშრომის მთლიანად გამოცემა. ნაშრომი ორ ნაწილად, პირველ და მეორე წიგნად გაიყო, რაც, სამწუხაროდ, მკითხველს მასზე მთლიანი შთაბეჭდილების გამოტანას გაუძნელებს. პირველ წიგნში შეტანილ თავებსა და ქვეთავებს მკითხველი თვითვე გაიცნობს და მათი ჩამოთვლა აქ საჭირო არაა. მეორე წიგნში, როგორც უკვე გაჩვენებულია დასაბეჭდად, შემდეგი თავები და ძირითადი ქვეთავებია: არასრული საშუალო და საშუალო სკოლების სასწავლო გეგმები, პროგრამები და სახელმძღვანელო წიგნები (სასწავლო გეგმები, ქართული ენა და ლიტერატურა, რუსული ენა და ლიტერატურა, უცხო ენები და ლიტერატურა, სამოქალაქო ისტორია და საზოგადოებათმეცნიერება, გეოგრაფია, მათემატიკა, ბუნებისმეტყველება, ფიზიკა, ქიმია, შრომითი და პოლიტექნიკური სწავლება, ესთეტიკური აღზრდა და განათლება, ფიზიკური აღზრდა); სასკოლო მუშაობის ორგანიზაცია და მეთოდები (სასკოლო მუშაობის აგეგმვა და აღრიცხვა, სასკოლო მუშაობის ორგანიზაცია, სწავლების მეთოდები, მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმება და შეფასება); ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის განვითარების დონე ოციანი წლების ბოლოსათვის (უმთავრესი მიღწევები, ძირითადი ნაკლოვანებანი).

## თავი პირველი

### ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების დამყარებამდე

#### თვითმკურთხელობის საგანმანათლებლო პოლიტიკა და მის წინააღმდეგ ბრძოლა

როგორც ძალადობაზე დამყარებულ ყოველ სახელმწიფოში, თვითმკურთხელოვნებელ რუსეთშიც მეფის ხელისუფლება სასტიკად დევნიდა ყოველივე პროგრესულს, გასაქანს არ აძლევდა მეცნიერებას, ყოველმხრივ აბრკოლებდა ლიტერატურის განვითარებას, აფერხებდა ხელოვნების წინსვლას. თვითმკურთხელობას ხალხის განათლებისა ეშინოდა, სკოლას იგი განათლების უმთავრეს საშუალებად თვლიდა და ყოველ ღონეს ხმარობდა, რათა ის თავისი ბატონობის იარაღად გამოეყენებინა, მისი მუშაობა ზუსტად შეეხამებინა მსხვილი მემამულეებისა და კაპიტალისტების ინტერესებისათვის. ამით აიხსნება, რომ სახალხო განათლება რუსეთში თვითმკურთხელობის დამხობამდე კლასობრივ-წოდებრივ ნიადაგზე იყო აგებული: მშრომელებისათვის დაბალი სასწავლებლები, ე. წ. სახალხო სკოლები არსებობდა, ხოლო დიდგვარიანთა და მდიდართათვის—გიმნაზიები, ინსტიტუტები, უნივერსიტეტები. სახალხო სკოლებს ხელისუფლება მიზნად უსახავდა მორწმუნე, თვითმკურთხელობის მორჩილი მშრომელების აღზრდას, ხოლო გიმნაზიებსა და სხვა პრივილეგიებულ სასწავლებლებს მეფისა და ეკლესიის ერთგული უსწულგულო მოხელეების აღზრდას აკისრებდა ამოცანად.

თვითმკურთხელოვნებელი რუსეთის თვალსაზრისი განათლებაზე ზუსტად იყო გამოხატული ალექსანდრე I მეფობის დასასრულის პერიოდის განათლების მინისტრის ადმირალ შიშკოვის ერთ-ერთ წერილში. შიშკოვი წერდა: „მეცნიერებანი მხოლოდ მაშინ არიან სასარგებლო, როცა, როგორც მარილი, ზომიერად არიან გამოყენებულნი და შესწავლებიან ადამიანთა მდგომარეობისა და წოდებრივი საჭიროების

შესაბამისად... მთელი ხალხის ან ადამიანთა განუსაზღვრელი ნაწილისთვის წერა-კითხვის სწავლება უფრო მეტ ზიანს მოიტანდა. ვიდრე სარგებლობას. ასწავლოთ გლეხკაცის შვილს რიტორიკა, ეს ის იქნებოდა მისგან აღგზარდათ მკლე, უსარგებლო ან კიდევ მანვე მოქალაქე. მაგრამ ქრისტიანული სათნოებისა და კეთილი ზნეობის წესები და დარიგებანი ყველას ესაჭიროება". ამ თვალსაზრისის ყველთვის უცვლელად იცავდა მეფის ხელისუფლება. რეფორმის შემდგომდროინდელი განათლების მინისტრი დ. ტოლსტოი სახეშეცვლილი ფრაზებით იმეორებდა იმასვე, რასაც შიშკოვი მოითხოვდა 45-ოდე წლის წინათ. მეცნიერული განათლება, წერდა იგი, მაღალი კლასების კუთვნილებას წარმოადგენს, რაც შეეხება ხალხის დიდ უმრავლესობას, მისთვის ამჟამად წერა-კითხვის სკოლებს გარდა, მხოლოდ სპეციალური სასწავლებლებია საკმარისი, და ესეც იმიტომ, რომ ამ უკანასკნელთა უქონლობის გამო, გიმნაზიებისკენ გზას იკაფავენ მოქალაქეების, ჯარისკაცების და გლეხების შვილები და სახელმწიფოს უხდება ზედმეტი თანხები ხარჯოს ისეთ პირებზე, რომელთათვის საშუალო განათლება საესებით შეუფერებელია. დ. ტოლსტოი, ადმირალ შიშკოვის მსგავსად დიდ ყურადღებას აქცევდა „რელიგიური ცნებების რაც შეიძლება ღრმად გავრცელებას ხალხში“. შიშკოვისა და ტოლსტოის თვალსაზრისის შემდგომშიაც გულმოდგინედ იცავდნენ მათი მემკვიდრენი. განათლების მინისტრები ბარონ ნიკოლაი, დელიანოვი, ბოგოლეპოვი და სხვები.

1905 წლის რევოლუციამ საგრძნობლად შეარყია თვითმპყრობელობის კარიბჭენი. ხალხმა ბრძოლით მოახერხა განათლების დარღვიე ზოგი რამ წაერთმია ხელისუფლებისათვის. მაგრამ დამარცხდა რევოლუცია, დადგა რეაქციის მძიმე წლები და განათლების შავრაზმელი მესვეურები შვარცი თუ კაპო ერთმანეთს ეჯიბრებოდნენ საბოლოოდ გაეუქმებინათ ყოველივე ის, რაც ხალხმა ბრძოლით მოიპოვა, ყველა ზომას იყენებდნენ, რათა სახალხო სკოლაში სწავლება მთლიანად დაქვემდებარებოდა თვითმპყრობელობის ინტერესებს, ხოლო საშუალო სკოლა კვლავ შეძლებულთა კუთვნილებაში დარჩენილიყო. პირდაპირი თუ შემოვლითი ზომებით ისინი ამას აღწევდნენ კიდევ. სწორედ ეს ჰქონდა მხედველობაში ვ. ი. ლენინს 1913 წელს, როცა წერდა „რუსეთში მდაბიო მოქალაქენი და გლეხები მმ პროცენტს შეადგენენ, ე. ი. ხალხის თითქმის ცხრა მეათედს, ხოლო თავად-აზნაურები სულ ერთნახევარი პროცენტია. და აი, მთავრობა ხალხის ცხრა მეათედს ფულს ართმევს ყოველნაირი სკოლებისა და

სასწავლებლებისათვის. ამ ფულით თავადაზნაურებს ასწავლის, ხოლო მდამბიო მოქალაქეებსა და გლეხებს ვზას უხშობს“. ვ. ი. ლენინი იქვე დასძენდა, რომ „ახალგაზრდა თაობის ოთხი მეხუთედი განწირულია იმისათვის, რომ უმეცარი დარჩეს რუსეთის ბატონყმური სახელმწიფო წყობილების გამო“.<sup>1</sup>

დაპყრობილ ქვეყნებში სოციალურ შეზღუდვებს განათლების დარგში თან ერთოდა ეროვნული შეზღუდვები. მეფის რუსეთის მმართველ წრეებს კარგად ჰქონდათ შეგნებული, რომ ამ ხალხების პოლიტიკური და ეკონომიური დამონების პროცესი არსებითად არის დამოკიდებული ეროვნული თვითშეგნების ჩაველაზე. მათთვის ისიც კარგად იყო ცნობილი, რომ ხალხის ეროვნებას, მის კულტურას ააზარდობენ და ინახავს დედაენა, რომელშიც ასე ძალუმად ვლინდება ხალხის სულიერი თვისებები, მისი მისწრაფებები, სიზარული და იმედები, მწუხარება და ტანჯვა. საუკუნეებით შემუშავებული ტრადიციები. სწორედ ამიტომ, ჩვენშიც, როგორც დაპყრობილ ქვეყანაში, იღია ქავექაეაის ენით რომ ვთქვათ „ტლანქი ხელი უმეცარის მოხელებისა უწინარეს ენას მისწვდა“.

თვითმპყრობელური რეჟიმის სისასტიკე დაპყრობილი ხალხების მიმართ სრულად არის დახასიათებული კომუნისტური პარტიისა და საბჭოთა მთავრობის მიერ მიღებულ მთელ რიგ სახელმძღვანელო დოკუმენტებში. „მეფის მთავრობა მიისწრაფვოდა ჩაეხშო ეროვნული კულტურის ყოველგვარი გამოვლინება, ატარებდა არარუს ეროვნებათა ძალდატანებითი „გარუსების“ პოლიტიკას. ცარიზმი არარუს ხალხთა ჯალათად და მტანჯველად გამოდიოდა“, აღნიშნულია საკავშირო კომუნისტური პარტიის ისტორიის მოკლე კურსში<sup>2</sup>. სსრ კავშირის ცენტრალური აღმასრულებელი კომიტეტის სესიის დადგენილებაში, რაც 1927 წლის 20 ოქტომბერს არის მიღებული, ამავე საკითხზე შემდეგია ნათქვამი: „მეფის რუსეთი წარმოადგენდა ხალხთა ვება ციხეს. ცარისტული მართვა-გამგეობის ძირითად მეთოდით ითვლებოდა უმოწყალო რუსიფიკაცია. დიდმპყრობელური ჩაგვრის ქვეშ მოქცეული ხალხები მოკლებულნი იყვნენ კულტურული განვითარების ყოველგვარ საშუალებას. არარუს ხალხებს ეკრძალებოდა მშობლიურ ენაზე მიეღოთ დაწყებითი განათლებაც კი. განსაკუთრებით მძიმე მდგომარეობაში იმყოფებოდნენ კულტურულად ჩამორჩენილი ხალხები, რომელთაც ცარიზმი ტოვებდა სრული სიბნელისა და უვიცობის მდგომარეობაში, რაც მეფის ხე-

<sup>1</sup> ვ. ი. ლენინი, თხზულებანი, ტომი 19, გვ. 149.

<sup>2</sup> საკავშირო კომუნისტური პარტიის (ბოლშევიკების) ისტორია, მოკლე კურსი, 1949 წელი, გვ. 6-7.

ლისუფლებას საშუალებას აძლევდა განსაკუთრებული სისასტიკით გაეყვლიფა ისინი“.<sup>1</sup>

მეფის რუსეთის მრავალი დიდი მოხელე დაპყრობილი ხალხების გარუსებაზე აშკარად და ხმამაღლა ლაპარაკობდა, ხოლო უფრო წვრილი მოხელეები ადგილებზე ამას ისე უხეშად ატარებდნენ, რომ ხალხში უდიდეს აღშფოთებას იწვევდნენ. ჩვენთვის უკვე ცნობილი განათლების მინისტრი დ. ტოლსტოი ერთ-ერთ წერილში სავესებით მოურიდებლად მოითხოვდა ადგილობრივ მკვიდრთა გარუსებას. „დაწყებითი სახალხო სკოლების საკითხი, — აღნიშნავდა იგი, — მკვიდროდ უკავშირდება ჩვენს ადგილობრივ მკვიდრთა („ინოროდ-ცების“) გარუსების საკითხს“. ამ მხრივ, დასძენდა მინისტრი, „განათლებლს სამინისტროსა და მართლმადიდებლურ ეკლესიას ფართო მკვობრული ასპარეზი ეშლებათ წინ“<sup>2</sup>. დ. ტოლსტოი ისეთი კილოთი მსჯელობდა ადგილობრივ მკვიდრთათვის დედაენის წართმევაზე, თითქოს ეს კეთილი ნების აღსრულება და უმაღლესი ბედნიერება იქნებოდა ამ ხალხებისათვის და არა ძალადობა, მკაცრი იძულება, ყველაზე დიდი ტრაგედია იმ უკულმართობიდან, რასაც ისტორიულად ხალხების ცხოვრებაში შეიძლება ექნეს ადგილი.

საქართველოში დედაენის წინააღმდეგ ბრძოლამ განსაკუთრებით მკაცრი ხასიათი მიიღო გასული საუკუნის სამოცდაათიანი წლების მეორე ნახევრიდან, მას შემდეგ, რაც რუსეთის ცენტრალურ გუბერნიებთან ერთად ჩვენშიაც იწყო გალღივება რევოლუციურმა მოძრაობამ. საქართველოში არსებულ სახალხო სკოლებში ქართული ენის უკიდურესად შევიწროვების ამოცანა ისტორიამ დააკრძა კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველს კ. იანოვსკის. ეს ამოცანა მან ტლანქად და უხეშად განახორციელა 1881-82 სასწავლო წლიდან. ამ დროიდან სახალხო სკოლები თანდათანობით იქნა გადაყვანილი ახალ სასწავლო გეგმაზე, რომლის მიხედვით დედაენა სკოლაში მხოლოდ და მხოლოდ სასწავლო საგნად დარჩა მკირე საათებით. ცხრაასიანი წლების დასაწყისისათვის ქართულ ენას სამინისტროს ერთკლასიან სასწავლებლებში მხოლოდ 3 საათი ჰქონდა თითოეულ განყოფილებაში, ხოლო საეკლესიო-სამრევლო სკოლებში, პირველ განყოფილებაში ეთმობოდა 6 საათი, მეორეში — 3 საათი, მესამეში — 2 საათი და მეოთხეში — 1 საათი. კავკასიაში თავისი „მოღვაწეობის“

---

Директива ВКП(б) и Постановление Советского Правительства о народном образовании за 1917-1947 гг. выпуск 1-й. гв. 61, 62. 1947 წ.

Журнал Министерства народного просвещения. 1867 წ. იანვარი, დამატ. გვ. 23.

15 წლისთავისადმი მიძღვნილ ანგარიშში კ. იანოვსკი დიდის კმაყოფილებით წერდა შემდეგს: „რუსულმა ენამ, როგორც სწავლების ენამ, უკანასკნელი 15 წლის განმავლობაში მნიშვნელოვანი გავრცელება ჰპოვა მხარის დაწყებით სკოლებში: სასწავლებლების რიცხვი, რომლებშიც მეცადინეობა მიმდინარეობს მთლიანად რუსულ ენაზე, გადიდა 49,80%-დან 73,4%-მდე, ხოლო ისეთი სასწავლებლები, რომლებიც მთლიანად ადგილობრივ ენებზე აწარმოებდნენ სწავლებას და 17,9% შეადგენდნენ, ახლა სრულებით არ არსებობენ“<sup>1</sup>.

სახალხო სკოლებში დედაენის უკიდურესად შევიწროვების მიმართულებით ოთხმოციანი წლების დასაწყისიდან გადადგმული ნაბიჯი თვითმპყრობელობის დამხობამდე დარჩა უცვლელად. მართალია 1905 წლის რევოლუციის დროს მთავრობა დროებით დათმობაზე წავიდა, მაგრამ მალე ამით გამოწვეული ილუზიები საბოლოოდ გააქარწყლა. 1907 წ. პირველ ნოემბერს არარუსი მოსახლეობის დაწყებითი სკოლებისათვის ახალი წესები იქნა დამტკიცებული. ეს „წესები“ შენიღბულად იმეორებდნენ 1881 წლის დირექტივებს, ფაქტიურად პირველი განყოფილებიდანვე აწესებდნენ რუსულ ენაზე სწავლებას, ხოლო ქართული ენა მეორეხარისხოვან სასწავლო საგნად რჩებოდა. ქართული ენისა და ქართველი მასწავლებლობის შევიწროვების მხრივ კიდევ უფრო შორს მიდიოდნენ განათლების საქმის ადგილობრივი ხელმძღვანელები გუბერნიებსა და მაზრებში. ასე, 1912-13 სასწავლო წლისათვის ქუთაისის გუბერნიის სახალხო სკოლების დირექციამ დაწყებითი სკოლებისათვის შეიმუშავა „სანიმუშო ცხრილი“, ცხრილზე დართული განმარტების ერთ-ერთ მუხლში ეწერა: „მთელი სწავლება დასაწყისიდანვე მიმდინარეობს რუსულ ენაზე; ყველა შეცდომა სიტყვისა და წინადადების გამოთქმისას, ყველა გაკვეთილზე, გულდასმით სწორდება, ასე რომ თითოეული გაკვეთილი ენის გაკვეთილიც არის“. განმარტების სხვა მუხლი სკოლებისაგან მოითხოვდა ყოველგვარი სასწავლო განკარგულება სწავლების დასაწყისიდანვე რუსულ ენაზე სრულდებოდეს და საერთოდ სკოლა ისე იყოს მოწყობილი, რომ მასში „ბატონობდეს რუსული ენა და არა ადგილობრივ მკვიდრთა ენა“. ამ ცხრილს კავკასიის სასწავლო ოლქი იწონებდა, როგორც ისეთს, რომელიც სასწავლო ოლქის გულისნადებს ადგილობრივი ენების სწავლების შესახებ აშკარად გამოხატავდა და რჩევას აძლევდა დანარჩენ გუბერნიებს გამოეყენებინათ იგი, როგორც სანიმუშო.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Статистические сведения по учебным заведениям КУО за пятнадцатилетный период. 1879-1893 гг. გვ. 44, 1894 წ.

<sup>2</sup> შდ. უშ. ო ბ ო ლ ა ძ ე, დაწყებითი განათლება საბჭოთა საქართველოში, გვ. 27, 28, 1949 წ.

კავკასიის სასწავლო ოლქი დედაენის შევიწროების საქმეში დიდ იმედებს ამყარებდა რუსული ენის სწავლების ნატურალურ მეთოდზე ე. წ. „მუნჯურ“ მეთოდზე, როგორც ისეთ მეთოდზე, რომელიც მთლიანად აუქმებდა დედაენის როლს. ამ მეთოდის ძირითადი აზრი იმაში მდგომარეობდა, რომ ადგილობრივ მკვიდრთ დედაენა დაევიწყებინათ და მხოლოდ რუსული ენა შეესწავლათ, შეესწავლათ იმ ზომითა და მოცულობით, რასაც კოლონიზატორი თვლიდა საკმარისად შავი მუშისათვის, მიწის მეურნისათვის, ხელოსნისათვის, ხელზე მოსამსახურისათვის, რიგითი ჯარისკაცისათვის. ეს მეთოდი, იმ სახით, როგორც მას საქართველოს სკოლებში ნერგავდნენ, იყო ერთ-ერთი სასტიკი იძულება იძულებათა იმ სისტემაში, რაც სწავლების ისტორიამ იცის ადრეული შუა საუკუნეებიდან. მასწავლებლებს რუსული ენის სწავლებისას კატეგორიულად ეკრძალებოდათ დედაენის გამოყენება, ისეთი ცნებების განმარტებისათვისაც კი, რასაც ზედსართავი სახელები, ზმნები და თავისებური გამოთქმები გამოხატავენ. ამ მეთოდით რუსული ენის შესწავლა მოუხერხებელი ხდებოდა, მაგრამ ეს არც აწუხებდა თვითმპყრობელ „განმანათლებლებს“. „მუნჯური“ მეთოდი პირველყოვლისა დედაენის შევიწროებისათვის იყო მოგონილი და თუ არარუსი ახალგაზრდობა რუსულ ენას ჭეროვნად ვერ შეძწავილიდა, მით უკეთესი კოლონიზატორებისათვის, მათ პროგრამაში „ინოროდცების“ განათლება არც შედიოდა.

„მუნჯური“ მეთოდის, როგორც დაპყრობილი ხალხების სულიერი დამონებისკენ მიმართული შიშველი პოლიტიკური ღონისძიების, წინააღმდეგ ფართოდ აღდგა მოწინავე მასწავლებლობა ი. გოგებაშვილისა და ლ. ბოცვაძის ხელმძღვანელობით. მის წინააღმდეგ ბრძოლა პოლიტიკურ ასპარეზზედაც იქნა გადატანილი და სახელმწიფო სათათბიროს სხდომების განხილვის საგნად იქცა. თავის მხრივ, რუსეთის მოწინავე პედაგოგიური საზოგადოებრიობაც მკაცრად ილაშქრებდა ამ ტლანქი ძალადობის წინააღმდეგ. სკოლის ისტორიის ცნობილი რუსი მკვლევარი ნ. სპერანსკი წერდა: „არა, ასეთი სასწავლებლების წინაშე განცვიფრებით შეჩერდებოდა შუა საუკუნეებიც. დაე თვით მათ ესწავლებინათ უცხო ლათინური ენა იმავე ლათინურ ენაზე, მაგრამ მათ თავში არ გაუვლიდათ აზრი იმის შესახებ, რომ დედაენა უცხო ენაზე ესწავლებინათ“. რისთვისა და ვისთვისაა საჭირო ამგვარი აბუჩად ავდება ჯანსაღი პედაგოგიური მოთხოვნილებებისა, რისთვის აბრუნებენ შუა საუკუნეების წიაღში ასეთათაობით ბავშვს, რისთვის ართმევენ დაწყებით სკოლას შესაძლებლობას იყოს ხალხისათვის ჰუმანიტატი განათლების წყარო, კითხულობდა სპერანსკი და დაასკვნინდა, რომ „ყოველი სახის სახალხო



სკოლა, მოკლებული შესაძლებლობას თავისუფლად სარგებლობდეს დედაენით თავის საგანმანათლებლო საქმიანობით ძირშივეა მოკვეთილი“.<sup>1</sup>

მიუხედავად მასობრივი პროტესტებისა, ხელისუფლება აღებულ გეზს არ ცვლიდა, ეგ კი არა და იმისკენ მიისწრაფოდა, რომ საბავშვო ბაღებშიც აეკრძალა დედაენა. შვარცის განათლების სამინისტრომ კითხვაზე, თუ რა ენაზე უნდა აწარმოებდნენ მუშაობას საბავშვო ბაღები, ასეთი პასუხი გასცა: „საბავშვო ბაღები გათანაბრებულნი უნდა იქნენ კერძო სასწავლო დაწესებულებებთან და ამ საფუძველზე მათში დედაენაზე სწავლება მხოლოდ იმ ადგილებშია დასაშვები, სადაც ასეთი კანონით არის ნებადართული, კერძოდ-კი „რიგისა და ეარშავის სასწავლო ოლქებში“.<sup>2</sup> ეს იმას ნიშნავდა, რომ საქართველოს საბავშვო ბაღებში სწავლების ენად დედაენა არ შეიძლებოდა ყოფილიყო. კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველი რუდოლფი შემდეგი სიტყვებით აზუსტებდა მეფის რუსეთის განათლების სამინისტროს თვალსაზრისს ამ საკითხზე: „მხარის ადგილობრივი მკვიდრთათვის, ჩემის აზრით, დედობრივი სკოლების (იგულისხმება საბავშვო ბაღები, უ. ო.) ორგანიზაციას არაპარტო ქალაქად, არამედ სოფლადაც ფართო გასაქანი უნდა მიეცეთ — ეს საშუალებას მოგვცემს, დაწყებით სკოლებში სახელმწიფო ენის სწავლების საქმეში საუკეთესო შედეგებს მივალწიოთ“.<sup>3</sup> ამგვარად, ადგილობრივი ხალხების სამართლიან მოთხოვნებსაც სკოლაში საკუთარ ენის სწავლების შესახებ მეფის ხელისუფლება იმით პასუხობდა, რომ დედაენას საბავშვო ბაღებშიაც კი კრძალავდა და სამი-ოთხი წლის ჩვილ ყრმებს, რომელთაც დედის ძუძუც კი არ შეშრობოდათ პირზე, ბაგეებიდან აცლიდა დედაენას.

დედაენის გადაქცევა მეორეხარისხოვან საგნად, მისი საათების შემცირება მინიმალურად, „მუნჯური“ მეთოდის დანერგვა საუწყებო ხასიათს ატარებდა და, ასე იყო თუ ისე, მათი ფარგალი სკოლას არ სცილდებოდა. დედაენის ასპარეზი კი, მძღროინდელ პირობებში, სკოლის გარეთ თანდათან ფართოვდებოდა. თუმცა მეფის ხელისუფლება მკაცრ ზომებს ღებულობდა ქართული პერიოდული პრესის, დემოკრატიული მწერლობის, თეატრის წინააღმდეგ, ქართველი ინტელიგენციის რიგები მაინც მტკიცედ იზრდებოდა, ქართუ-

<sup>1</sup> Н. Сперанский, Борьба за школу. Из прошлого и настоящего на Западе и в России, гл. 6, 1910 г.

<sup>2</sup> Сборник распоряжений напечатанных в циркулярах по Управлению КУО, том 13, 1908-1909 гг, гл. 455-456.

<sup>3</sup> Обзор деятельности КУО, 1908-1912 гг. гл. 124, 1914 г.

ლი სიტყვა: ქართული წიგნი. ქართული გაზეთები ბეჭითად მიიკვლევდა გზას წინ ხალხის ფართო ფენებისაკენ. ცხადად ჩანდა, რომ მართო იმ ზომების მეშვეობით, რასაც თვითმპყრობელობა სკოლებში ატარებდა, დედაენის დაუძღურება შეუძლებელი იქნებოდა. ამიტომ ქართული ენის წინააღმდეგ იგი იმუშავებდა უფრო მკაცრსა და მრავალწახნაგოვან პროგრამას. ქართველთა შორის ტომობრივი შეუღლის ჩამოგდება, ხალხის დემოკრატიული ფენების ერთმანეთისადმი დაპირისპირება, მათი ერთიანობის გათიშვის მიზნით, ქართველი ხალხის კონსოლიდაციის პროცესის შეფერხებას მიზნით. ასეთია ამ პროგრამის არსი.

ცნობილია, რომ ქვეყნის სხვადასხვა კუთხის მკხოვრებთა ერთმანეთისადმი დაპირისპირება ხალხის საერთო ძალების დაქსაქსების მიზნით. ისტორიულად წარმოადგენდა მოძალადეთა იარაღს მტაცებლური მიზნებისათვის. მას, მაგალითად, ფართოდ იყენებდნენ მონათმფლობელი რომაელები, რომლებმაც ამ იარაღს სხარტი სახელიც გამოუძებნეს — დაპყავი და იბატონე! იყო დრო, როცა „დაპყავი და იბატონე“ არ საჭიროებდა დასაბუთებას. მართლაც, იპყრობდნენ და ეამიდან-ეამამდე ბატონობდნენ. არც თუ ისე დიდი ხანია მას შემდეგ, რაც პრუსიის იმპერატორი ფრიდრიხ II ცინიკურად ამბობდა — ოღონდ დაიპყარ და გამოჩნდებიან იუზისტები და საბუთონ მისი კანონიერებაო. მაგრამ ეს დრო წავიდა. მეცხრამეტე საუკუნეში, დიდი რევოლუციური და პოლიტიკური ძვრების საუკუნეში, პოლიტიკურ პარტიათა და სხვადასხვა იდეურ მიმართულებათა და მუშათა ინტერნაციონალური მოძრაობის დიდი აღმავლობის ეპოქამ საზოგადოებრივ აზრს გარკვეული სარბიელი შეუქმნა. ამისათვის ანგარიშის გაუწევლობა აღარ შეეძლო თვითმპყრობელ რუსეთსაც კი, რომელიც, როგორც კარგად არის ცნობილი, დიდად არასდროს არ იწუხებდა თავს მობოლიშვებით ნადავლზე. როგორც საერთაშორისო ასპარეზზე გამოსულ დიდ სახელმწიფოს, მეფის რუსეთს, სხვა რომ არა იყოს რა დიპლომატიური თვალსაზრისით მაინც, სჭირდებოდა გარკვეული სარჩული გამოიძებნა რბევის ხმ პოლიტიკისათვის, რასაც იგი კავკასიაში ატარებდა.

და აი, თვითმპყრობელობა ყველაფერს აკეთება იმისათვის, რათა ქართული ენის, როგორც ქართველ ტომთა საერთო ენის, წინააღმდეგ ბრძოლა მეცნიერულ მანტიაში გახვიოს, მეცნიერების წმინდა სახელით დაასაბუთოს და გაამართლოს. ამ მიზნით კავკასიის სასწავლო ოლქი და საქართველოს ეგზარხატი იანოვსკის, ლევიცის, მიროპიევის, ვოსტორგოვისა და სხვათა სახით „მეცნიერულ“ ლაშქრობას აწყობს ქართველი ხალხისა და მისი ენის, მისი კულტუ-

რის წინააღმდეგ. ის ფაქტი, რომ ეს ლაშქრობა კემმარტების სახელით არის შენიღბული, კიდევ მეტად ურცხვ ხასიათს აძლევს მას. მათ თავიანთ ხმას უერთებენ ცალკეულად სულმოკლე ადამიანები ქართველთა წრიდან. მოწყვეტილნი თავის ხალხიდან, სულ რომ მზად არიან პირად კეთილდღეობას ანაცვლონ სამშობლოს აღორძინების ინტერესები. ბრალდების ძირითადი მუხლი შემდეგი სახით ყალიბდება: საქართველოში მცხოვრები ოსეთი ტომები, როგორც არიან სევანები, მეგრელები, ქანები, ინგილოები, ხევსურები, თუშები და სხვანი და სხვანი დამოუკიდებელ ეთნიკურ ერთეულებს წარმოადგენენ. თავისებური ყოფაცხოვრებით, ენით, ზნე-ჩვეულებით. ტემპერამენტით, ფსიქიკური წყობით; აქედან გამომდინარე ქართული ენა არ შეიძლება იყოს უფლებამოსილი. ამ ტომებისათვის საერთო ლიტერატურული ენის ფუნქცია შეასრულოს და თუ ეს ასე აღემატება, ეს იმის შედეგია, რომ ქართველები ამ ტომებს ძალად ახვევენ თავზე თავის ენასა და კულტურას.

მეცნიერული თვალსაზრისით ამ მოსაზრებებს, რასაკვირველია, არავითარი ღირებულება არ ჰქონდა. მართლაც, ქართველური ენების არცერთ მკვლევარს ჰიულდენშტეტიდან მოყოლებული არასდროს არ მოსვლია აზრად ქართული ენა და მისი კილოყაყები და დიალექტები ერთმანეთისაგან დაეცილებინა. დაეკმა მხოლოდ ის იწვევდა, თუ ენათა რომელ ოჯახს შეიძლება მივაკუთვნოთ ეს ჯგუფი — ინდო-ევროპულს, სემიტურს თუ სხვას. მეორე მხრივ, არცერთ მკვლევარს, ვისაც უფლება ჰქონდა ეტარებინა მეცნიერის საპატიო სახელი, არც ქართველსა და არც არაქართველს, არასდროს სადაოდ არ გაუხდია ის ფაქტი, რომ მას შემდეგ, რაც ქართველებმა ანბანი შეპოიეს, სამწერლობო ენა შექმნეს, ეს ენა საერთო სალიტერატურო. სახელმწიფო და საეკლესიო ენა იყო ყველა ქართველი ტომისათვის. ფეოდალური აშლილობის მძიმე ხანაში, საქართველოს სამთავროებად დაქუცმაცების ხანაში, არცერთ თავგასულ მთავარსაც კი აზრადაც არ მოსვლია სამწერლობო მეგრული ან სევანური ენა შეექმნა და სამთავროს საქმეები და საეკლესიო მსახურება ამ ენაზე ეწარმოებინა. სალიტერატურო ქართული ენისა და მრავალსაუკუნოვანი ქართული კულტურის შექმნასა და შემუშავებაში აქტიურად მონაწილეობდა ქართველთა ყველა ტომი და ეს ენა მათთვის საერთო ენა იყო. სხვადასხვა კუთხეებში მცხოვრები ქართველების განათლება, მეგრელი თუ სევანი, ინგილო თუ ჰესხი ახალგაზრდობის განათლება, ნორმალურ პირობებში, ცხადია უნდა დაფუძნებოდა მხოლოდ სალიტერატურო ქართულ ენას, საერთო ეროვნულ სახელმწიფოებრივსა და სამწერლობო ენას. საკითხის სხვაგვარად

გადაწყვეტა მხოლოდ იძულებია, ძალადობის საფუძველზე შეიძლე-  
ბოდა.

ქართველთა ერთიანობის წინააღმდეგ მიმართულ ამ შავრახმულ  
ბრძოლას მრავალი მოწინავე ქართველი შეეწირა ფიზიკურადაც. მან  
იმსხვერპლა დიმიტრი ყიფიანი. არსებითად იმისსავე გამოძახილი  
იყო ის ტყვიაც, რომელმაც წიწამურის ველზე დასცა ილია ჭავჭავა-  
ძე. ამ ბრძოლას ამაღელვებელი ისტორია აქვს, უადგილობის გამო  
აქ ჩვენ მასზე შეჩერება არ შეგვიძლია. მაგრამ მან თავისი დიდი შე-  
დეგი გამოიღო. გააშიშვლა რა თვითმპყრობელობის მტაცებლური  
მიზნები, მან აჩვენა ხალხს, თუ ვინ არის მტერი და მოყვარე, ხელი  
შეუწყო ქართველი ხალხის ძალების ერთიანად დარაზმვას, მის სუ-  
ლიერ შეკავშირებას, მასში ბრძოლისუნარიანობის ამაღლებას. მიუ-  
ხედავად ამისა მეფის ხელისუფლება ამ შიშველ პოლიტიკურ აქტი-  
აზე ხელს არ იღებდა, იქ აქცია თვითმპყრობელობის დამხობამდე  
იყო ტრიალში და მან განათლების ისტორიაში მრავალი ბენსური  
ფურცელი ჩაწერა. აი რამდენიმე სტრიქონი ამ ფურცლებიდან.

ქერ კიდევ 1863 წელს თბილისში გამოვიდა რუსული ალფაი-  
ტით შედგენილი სვანური ანბანი 1200 ცალის რაოდენობით. ამ წა-  
მოწყების იდეური ხელმძღვანელი იყო „კავკასიაში მართლმადიდე-  
ბელი ქრისტიანობის აღმადგენელი საზოგადოება“. ანბანი შედგენილ  
იქნა ბარონ უსლარის მეცნიერული კონსულტაციით, რაც თვალსა-  
ჩინოდ მიუთითებს. თუ ზოგჯერ როგორ ეწირება მეცნიერული სინ-  
დისი პოლიტიკურ ავანტიურებს. ამავე დროს საქართველოს ეგზარ-  
ხატი შეუდგა საეკლესიო წიგნების თარგმნას სვანურად.<sup>1</sup> სვანებმა  
ღვთისმოსავი „განმანათლებლები“ თავისი წიგნებიანად დაიფრინეს  
და მათაც სამეგრელოში გადაინაცვლეს. ოთხმოციანი წლებიდან სა-  
ქართველოს ეგზარხატმა ხელი მიჰყო საეკლესიო წიგნების თარგმნას  
მეგრულ ენაზე. შედგენილ იქნა მეგრული ანბანიც. მეგრული სკო-  
ლების გადაყვანას ამ ახალ ანბანზე და სამეგრელოს ეკლესიებში  
წირვა-ლოცვის შემოღებას მეგრულ ენაზე 900-იან წლებში აქტიუ-  
რად ხელმძღვანელობდა შავრახმელი დეკანოზი ვოსტორგოვი, რომე-  
ლსაც აკაკი წერეთელმა ერთ-ერთ ლექსში მოხდენილად უწოდა ან-  
გელოზის მანტიაში გახვეული პოლიციის აგენტი. მოსახლეობის აქ-  
ტიური წინააღმდეგობის შედეგად კავკასიის სასწავლო ოლქი და  
საქართველოს ეგზარხატი იძულებული გახდნენ „მწიგნობრულ-  
მთარგმნელობით“ საქმიანობაზე ხელი აეღოთ, მაგრამ მათ იქას

<sup>1</sup> Обзор деятельности общества восстановления православного хри-  
стианства на Кавказе за 1860-1910 гг. гл. 158.

მინც ვიღწიეს. რომ გასული საუკუნის ბოლო წლებიდან სამეგრელოსა და სვანეთის სკოლებში ქართული ენის სწავლება, როგორც საწაფლო საგნისაკენ კი. აკრძალული იქნა.<sup>1</sup> მართლაც გასული საუკუნის ბოლოდან კავკასიის ოლქი სამეგრელოსა და სვანეთში აარსებს ე. წ. ნორმალური ტიპის სკოლებს. ხოლო საქართველოს ეგზარხატი ამის კვალობაზე ხანის საგანგებო ტიპის სკოლებს, უცნაური ტიტულით: «Школы для детей пародностей, преимущих одного богослужбного языка»<sup>2</sup> ამ სკოლებიდან დედაენა, ქართული ენა. მთლიანად გაძევებული იყო. აჭარა-მეხეთის, შავშეთ-ერუშეთისა და საინგილოს სულიერად მოწყვეტის მიზნით საქართველოდან ამ კუთხეებშიც მხოლოდ „ნორმალური“ სკოლები არსდებდა. დედაენას ამ ადგილებშიც ცეცხლითა და მახვილით სდევნიან. ნიეთიერი მხრივ ბევრი „ნორმალური“ სასწავლებელი კარგად იყო მოწყობილი. ზოგიერთ მათგანს ახალი შენობებიც აუგეს, მასწავლებლობაც უფრო მაღალ ხელფასს ღებულობდა სხვა სკოლებთან შედარებით, მაგრამ ეს საქმეს ვერ შეელოდა. იქ გამეფებული ზეპირობა. როგორც ი. გოგებაშვილი წერდა, ამ სასწავლებლებს ამსგავსებდა „კუბოსა, მდიდრულად მორთულსა, სიყვარულით მოკაზმულსა, გარედან აყვავებულსა. შიგნით კი გაქვდალსა უსულო მიოვრით“<sup>3</sup>. არაა გასაკვირი. რომ „ნორმალურმა“ სკოლებმა მოსახლეობაში ავტორიტეტი ვერ მოიპოვეს.

ქართული ენისა და ქართული კულტურის წინააღმდეგ მიმართული ამ მკაცრი ზომების მიუხედავად თვითმპყრობელობამ ვერ მოახერხა წელში გაეტეხა ჩვენი ხალხი, სულიერად დაემონებინა იგი, წაერთმია დედაენა; დაეკნინებინა მისი კულტურა, მოეხდინა ხალხის ასიმილირება. ის ცვლილებანი, რასაც ჩვენს ქვეყანაში ჰქონდა ადგილი გასული საუკუნის მეორე ნახევრიდან თვალსაჩინოდ ადასტურებენ, რომ ხალხმა უესძლო საუკუნეების განმავლობაში შექმნილი კულტურის არა თუ დაცვა. არამედ მისი გადახალისება და ცხოვრება შესაბამისად განვითარება. ეს იმის შედეგი იყო, რომ ერები და ეროვნული ენები განირჩევიან უალრესი. გამძლეობით და ასიმულაციით პოლიტიკისაღმე წინააღმდეგობის კოლოსალური ძალით. თურქი ასიმილატორები. ყველაზე სასტიკი ასიმილატორები. ასეული

<sup>1</sup> უფრო დაწვრილებით ამ საგანზე იხ. ს. მგალობლიშვილის წერილი „ბრძოლა ქართული ენის წინააღმდეგ სამეგრელოს სკოლებში“, გაზ. „თეზი“, 1912 წ. № 83, 85, 86, 87.

<sup>2</sup> ეურნ. „საქართველოს ეგზარხატის სასულიერო მახარობელი“, 1916 წ. № 1-2, გვ. 14.

<sup>3</sup> ი. გოგებაშვილი, რჩეული თხზულებანი, ტ. 11, გვ. 71.

წლების მანძილზე ფლუდნენ და ასახარებდნენ ბალკანეთის ერებს. მაგრამ არა თუ ვერ მიაღწიეს მის მოსპობას. არამედ იძულებული გახდნენ კაპიტულაცია მოეხდინათ. ასევე ვერ მიაღწიეს კოლონიზატორებმა XIX საუკუნეში მოეხდინათ სომეხი და ქართველი ხალხების ასიმილაცია და მოსპობა. ააიმილაციის პოლიტიკააღმა ამ კოლოსალური წინააღმდეგობის ძალას უხვი წყაროები კვებავდა. მას მტკიცე საფუძველი, მტკიცე დასაყრდენი გააჩნდა პირველ ყოვლისა ქვეყნის ეკონომიურ ცხოვრებაში.

კოლონიური პოლიტიკის განხორციელებას და ამის საფუძველზე ხალხის სულიერ გადაგვარებას ხელი შეუშალა კაპიტალიზმის განვითარებაში არსებულმა შინაგანმა წინააღმდეგობებმა. წარმოადგენდა რა კოლონიური ჩაგვრის ეკონომიურ საფუძველს, კაპიტალიზმი, ერთის მხრივ, მართალია არა თუ უშლიდა, არამედ. პირიქით, ხელს უწყობდა თვითმპყრობელობას განეხორციელებინა დაპყრობილი ქვეყნების ბუნებრივი რესურსების მტაცებლური მითვისება და მშრომელთა ექსპლოატაცია. მაგრამ. მეორეს მხრივ. ეს პროცესი, -- განაპირა ქვეყნების კაპიტალიზაციის პროცესი, არღვევდა რა ნატურალურ მეურნეობასა და ფეოდალურ კარჩაკეტილობას, წარმოშობდა მებრძოლ კლასებსა და ხელსაყრელ პირობებს ჰქმნიდა ამ ქვეყნების ხალხების გამოფხიზლებისა და შეკავშირებისათვის, შათი ეროვნული გაერთიანებისათვის. კაპიტალიზმის შემოჭრის შედეგად საქართველომ თანდათანობით დააღწია თავი მეურნეობის დროშოქმულ, ვიწრო ჩარჩოებს და ახალი ცხოვრების სფეროში ჩაება. კაპიტალიზმს თან მოჰყვა მუშათა კლასის წარმოშობა; მართალია. იგი პირველ ხანებში ასუსტი იყო, მაგრამ მისი რიგები თანდათან მტკიცდებოდა. გამოფხიზლება დაეტყო გლეხობასაც. ქალაქებისა და მათი მოსახლეობის ზრდის შედეგად გაიზარდა ინტელიგენციის ფენები. შეიცვალა მისი თვალსაზრისი, იგი თანდათან დემოკრატიული გახდა. საზოგადოებრივ აზროვნებასა, ლიტერატურასა და ხელოვნებაში მძლავრად შეიჭრა დემოკრატიული ნაქადი. გაზრდილ იქნა ფართო მასების მოთხოვნილება ცოდნაზე, განათლებაზე, სკოლაზე.

განათლების საქმის აღორძინებისთვის ძალზე დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა იმას, რომ კულტურის დონის თვალსაზრისით ქართველ ხალხს ადრეული ქართული სახელმწიფოების ჩასახვიდანვე მოწინავე ადგილი ეჭირა და მსოფლიო მნიშვნელობის კულტურულ მოვლენათა მსვლელობას საკუთარი აზრითა და ენით ეხმარებოდა. თავისებური სულიერი წყობისა და მრავალსაუკუნოვანი ქართული კულ-

ტურია შენახვას დიდად უწყობდა ხელს სალიტერატურო ქართული ენის განვითარების თავისებურებანი. ეს ენა არ იყო თავისთავში ვიწროდ ჩაკეტილი სამწერლობო ენა. წარმოადგენდა რა საეკლესიო მსახურების, სკოლის, ლიტერატურის, მეცნიერების ენას, საქართველოს პოლიტიკური და ეკონომიური განმტკიცების საფუძველზე. ჯერ კიდევ ადრეული შუა საუკუნეებიდან მდიდარი საეკლესიო, საერო, ფილოსოფიური ლიტერატურით. იგი იქცა საერთო სახალხო-ზოგადქართულ ენად ყველა კუთხის ქართველთათვის. ამ ზოგად ქართულ სალიტერატურო ენასა და სასაუბრო მეტყველებას შორის თავიდანვე ახლო შესატყვისობა არსებობდა და შემდგომშიც მათი განვითარება ერთმანეთს კვლავდაკვალ მისდევდა. ის ფაქტი აგრეთვე, რომ საქართველოს ყოველ კუთხეში სკოლებში სწავლება და ეკლესიებში წირვა-ლოცვა ერთიანი ქართულით წარმოებდა, დიდად უწყობდა ხელს ჩვენი სალიტერატურო ენის გავრცელებას ხალხთა ფართო ფენებში. XIX საუკუნის დასაწყისისათვის ქართველი ხალხის განათლების დონე, იმ დროის თვალსაზრისით, მაღალი იყო. ცნობილია, რომ შოთა რუსთაველის „ვეფხისტყაოსანი“ და ზოგი სხვა ძველი ეპიკური ძეგლი — სულხან-საბა ორბელიანის „სიბრძნე სიცრუისა“, დავით გურამიშვილის „დავითიანი“ — ბევრმა იცოდა არა მარტო აზნაურთა წრიდან, არამედ გლეხთა ფენებიდანაც. ის ცნობილი ფაქტი, რომ ამავე დროისათვის ქართველი კაცისათვის გასაგები იყო არა თუ „ვეფხისტყაოსნის“, „სიბრძნე სიცრუისა“, „დავითიანის“ ენა, არამედ XII საუკუნეში შექმნილი საერო ძეგლების — „ამირან-დარეჯანიანის“, „ეისრამიანის“ და სხვა ნაწარმოებთა ენაც. გაჩვევით მიუთითებს ხალხის მაღალ წიგნწერ დონეზე. ცხადია, რომ ამგვარი კულტურულ-ისტორიული ბაზა დიდ როლს ასრულებდა ჩვენი ხალხის კულტურულ წინსვლაში XIX საუკუნესა და მომდევნო პერიოდშიც.

ამავე მიმართულებით დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა იმას, რომ რუსი ხალხის მოწინავე ნაწილი არარუსი ხალხების სამართლიან ბრძოლას ეროვნული უფლებებისთვის თანაგრძნობით ხვდებოდა და მას დიდ დახმარებას უწევდა. განაპირა ქვეყნების ხალხების სოციალური დამონებისა და ეროვნული გადაგვარების პოლიტიკას, რასაც ასე გულმოდგინედ წერგავდნენ თვითმპყრობელობის მესვეურები, ყოველთვის უპირისპირდებოდა რუსი ხალხის საუკეთესო ნაწილი და მისი იდეოლოგი რევოლუციური ინტელიგენცია. ეს სავეებით კანონზომიერი მოვლენა იყო. როგორც ვ. ი. ლენინი მიუთითებდა „არის ორი ერი ყოველ თანამედროვე ერში... არის ორი კულტურა ყოველ ეროვნულ კულტურაში. არის ველიკორუსული კულტურა

პურიშვევიჩების, გუჩკოვებისა და სტრუვეებისა. — მაგრამ არის აგრეთვე ველიკორუსული კულტურა, რომელიც ხასიათდება ჩერნიშევიკისა და პლუხანოვის სახელებით“. ქართველი ხალხის ბრძოლას სოციალური და ეროვნული ჩაგვრის წინააღმდეგ 60-იანი წლებიდან სათავეში, ჩაუდგნენ ქართველი მესამოციანელები. მათ ღრმად ჰქონდათ შეთვისებული სწორედ ის კულტურა. რაასც ვ. ი. ლენინი ჩერნიშევიკისა და პლუხანოვის სახელით გამოხატავდა, ეს კულტურა იყო მესამოციანელების იდეური ბაზა. მისადმი მიმართული მადლიერების გამომხატველი შემდეგი ღრმა სიტყვები ილია ქავკავაძისა: „რუსულმა სკოლამ — მეცნიერებამ გაგვიღო კარი განათლებისა და რუსულმავე ლიტერატურამ მოაწოდა საზრდო ჩვენს გონებას და გამოჰკვება ჩვენი აზრი მოძრაობის გზაზედ... თვითელი ჩვენგანი რუსული ლიტერატურით გაზრდილა, თვითელ ჩვენგანს მის გამოწარკვევზე აუგია თავისი რწმენა, თავისი მოძღვრება და თვით საგანი ცხოვრებისა საზოგადო საქმისათვის ამ გამონარკვევის მიხედვით გა-მოურჩევია“.<sup>1</sup>

ფეოდალურ-ნატურალური მეურნეობის რღვევამ და კაპიტალიზმის განვითარებამ, ახალი სოციალური და ეკონომიური ურთიერთობის დამკვიდრებამ და ამ ფონზე დემოკრატიული იდეების მიმდევარი ინტელიგენციის ფენების წარმოშობამ და განმტკიცებამ, ერთის მხრივ, ხოლო მეორეს მხრივ, ისტორიულად მდიდარმა კულტურამ, განათლების, წიგნიერების მაღალმა დონემ დასაბამი მისცა ქართული კულტურის ახალი მოთხოვნილებების მიხედვით განვითარებას. ამავე უაქტორობმა განსაზღვრეს აგრეთვე ჩვენში იმ დიდი ბრძოლის გეზი, რაც რეფორმის შემდგომ პერიოდში იქნა აღებული ქართული ეროვნული დემოკრატიული სკოლის დაფუძნებისათვის.

ხალხის ფართო ფენების ინტერესებისადმი შესაფერი სკოლის შექმნისათვის სამოციანი წლებიდან ფართო მუშაობასა და ბრძოლას ეწეოდნენ ი. ქავკავაძე, ა. წერეთელი, გ. წერეთელი, ი. გოგებაშვილი, შემდგომ ს. მესხი, ს. მგალობლიშვილი და სხვანი. მომდევნო პერიოდში ამ ბრძოლის სადავეები რევოლუციური სოციალ-დემოკრატიული პარტიის ხელში გადავიდა.

ადამიანური ღირსების საზოგადო ჩვენი მესამოციანელები ქვეყნის სამსახურს თვლიდნენ. ადამიანის ღირსებას იმით ზომავდნენ, თუ ვინ რა გააკეთა საზოგადოების სარგებლოდ. ადამიანობა მათ განყენებული სახით კი არ ჰქონდათ წარმოადგენილი, ადამიანი მათთვის ის

<sup>1</sup> ი. ქავკავაძე, თხზულებანი, ტ. 2, გვ. 607, 1941 წ.



იყო, ვინაც საპირადოსა და კერძოზე მალლა საზოგადო და საერთო-სახალხო ინტერესებს აყენებდა. ხალხის სიყვარული, მისთვის თავდა-ღება, მჩაგვრელთა სიძულვილი და საერთო ბედნიერებისათვის ბრძოლა, აი რას მოითხოვდნენ ისინი ახალგაზრდობისაგან. აქედან გამომდინარე, მესამოციანელები სკოლას მებრძოლი მოქალაქის აღზრდას აკისრებდნენ. მაღალი მოქალაქეობრივი თვისებების ჩამოყალიბება ახალგაზრდობაში მათ წარმოდგენილი ჰქონდათ, როგორც სრულფასოვანი მეცნიერული ცოდნის ფართოდ შესწავლისა და სრულყოფილი ზნეობრივი თვისებების აღზრდის ერთიანი პროცესი. ამ აზრს მკაფიოდ გამოხატაუდა ი. ჭავჭავაძის შემდეგი სიტყვები: „ღონიერი და ღირსი მძლე იმ არის, ვისაც ჭკუა და გული ცოდნით მოურთავს, ცოდნით აუყვავებია, ცოდნის ძლევით გაუზრდია“.

ამასთან დაკავშირებით ქართველი მესამოციანელები გულმოდგინედ აშუქებდნენ გონებრივი განათლების ამოცანების, შინაარსის, ორგანიზაციისა და მეთოდოლოგიის საკითხებს და მათ თავისი დროისათვის მოწინავე თვალსაზრისით წყვეტდნენ, მოითხოვდნენ სასკოლო განათლების დაფუძნებას რეალურ საწყისებზე, ბუნებათმეცნიერული საგნების ხვედრითი წონის გაზრდას სასწავლო გეგმებში, მათი კურსის თვისობრივად გარდაქმნას ამ მეცნიერებათა ზრდის შესაბამისად, მოწინავე პრინციპებისა და მეთოდების დანერგვას სკოლებში, მოსწავლეთა აქტიობის უზრუნველყოფას სწავლებაში. სამართლიანად თვლიდნენ რა, რომ მთელი ჩვენი მეურნეობის, ჩვენი ხალხის პროგრესი შეიძლება მიღწეულ იქნას არა მერყევი და ფანტაზიებით შეფერილი ცოდნით, არამედ თანამედროვე სამყაროს ორი უდიდესი ძალის — შრომისა და მეცნიერების შეერწყმის საფუძველზე, მესამოციანელები იბრძოდნენ ისეთი ცოდნისათვის, ისეთი სკოლისათვის, რომელიც ცხოვრების გამოცდილებასთან იქნებოდა შეხამებული და მის წინსვლას შეუწყობდა ხელს.

რევოლუციური დემოკრატიის იდეებზე აღზრდილი ჩვენი მესამოციანელებისათვის ქალი სრულყოფილიანი ტოლი იყო მამაკაცისა და მათი აზრით ისიც იმგვარსავე აღზრდას საჭიროებდა, როგორსაც მამაკაცი. მეტიც უნდა ითქვას. საქართველოში იმდროინდელი მღვდმარეობიდან გამომდინარე, ქალთა აღზრდას მესამოციანელები თვლიდნენ განსაკუთრებული ყურადღების საგნად: გარდა იმისა, რომ ქალი საზოგადოების სრულფასოვანი წევრია და მისი განათლების გარეშე საზოგადოების წინსვლა მოუხერხებელია, იგი არის ღედა და პირველი აღზრდელი ბავშვებისა, ქალზე, როგორც ღედაზე არის არსებითად დამოკიდებული, თუ როგორ მიმართულებას მისცემს ბავშვის სულს, ბავშვის განვითარებას მკერდის ასაკიდანვეო.

მესამოციანელთა საწერლო და საზოგადოებრივ საქმიანობაში განსაკუთრებული ადგილი ეჭირა ბრძოლას დედაენისათვის საერთოდ და, კერძოდ, დედაენის უფლებებისათვის სკოლებში. დედაენისთვის ბრძოლა ეროვნულ-კულტურული რიგის მოვლენა კი არ იყო, ამ სიტყვის ვიწრო გაგებით, დედაენა იყო სოციალური და ეკონომიური პრობლემების კვანძი. დედაენის შევიწროვება მიზნად ისახავდა ხალხის შევიწროვებას ნივთიერად და პოლიტიკურად, მისი სასიცოცხლო ძალების პარალიზებას. ენის უუფლებობა, ეროვნული უუფლებობა თიშავდა და აქვეითებდა მშრომელი ფენების ძალებს, აქვეითებდა დამორჩილებული ხალხების მშრომელების ინტერესებს კლასობრივი ბრძოლისაღმკ და, თუნდაც მართო ამიტომაც, ბრძოლას თავისი ენისათვის უაღრესად პროგრესული მნიშვნელობა ჰქონდა. ვ. ი. ლენინი გარკვევით მიუთითებდა, რომ „პროგრესულია ფეოდალური მძინარებისაგან გამოღვიძება მასებისა, მათი ბრძოლა ყოველგვარ ეროვნული ჩაგვრის წინააღმდეგ, ბრძოლა ხალხისა და ერის სუვერენობისათვის. აქედან გამომდინარეობს უექველი მოვალეობა ყოველი მარქსისტისა — დაიცვას საესებით თანამიმდევარი, უკიდურესი დემოკრატიზმი ეროვნული საკითხის ყველა ნაწილში“. მოსპობა ყოველგვარი ეროვნული ჩაგვრისა ვ. ი. ლენინს მიაჩნდა „პროლეტარიატის უექველ მოვალეობად“ და პროლეტარიატის კლასობრივი ბრძოლის ინტერესებიდან გამომდინარე აუცილებელ საქმედ. მშრომელების ბრძოლას დაქუცმაცების, ნაციონალური განხეთქილების წინააღმდეგ, მათ ბრძოლას ნაციონალური უფლებებისათვის, თავისი ენის, სკოლისა, კულტურისა და ბოლოს სახელმწიფოებრიობისათვის, შეხამებულს მშრომელთა სოციალურ ინტერესებთან დიდი რევოლუციური მნიშვნელობა ჰქონდა. თავისუფალი მიმოსვლის შესლუღვა, არჩევნების დროს საარჩევნო უფლებათა წართმევა, ენის შევიწროება, სკოლების შემცირება და სხვა რეპრესიები მუშებს ნაკლებად არ ეხებოდა, თუ მეტად არა, ვიდრე ბურჟუაზიას. ასეთ მდგომარეობას შეეძლო მხოლოდ შეფერხებინა დამორჩილებულ ერთა პროლეტარიატის სულიერი ძალების თავისუფალი განვითარების საქმე.

მოწინავე ქართული ინტელიგენცია ერთიანი ფრონტით მკვეთრად აღუდგა წინ ეროვნული გადაგვარების პოლიტიკას. საერო სკოლის უმთავრესი საგანი და საქმე საზოგადოდ ის არისო, წერდა ილია ჭავჭავაძე, რომ ერას მოზარდ თაობას აუბილოს გონების თვა-

ლი; გაუჩარბოს გული ყურა; გაუწურთნოს და კეთილად მოუპართოს გრძობა. შეაჩვიოს მოზარდია ქუთა-გონება მართლმსაჯულებასა და თვითმსჯელობასა. საერო სკოლამ უნდა მოუმზადოს ერს გონებით და გულით გაღვიძებული კაცი იმოდენად, რომ იგი საკუთარი ქუთით და გულით გაუქირვებლივ გაუთიღვეს იმ სულიერ და ხორციელს პატარა მოედანს, საცა ერის უმრავლესობა სულს იბრუნებს, სულითა და ხორციით იღწვიან და მოქმედებს.<sup>1</sup> ამ ამოცანების განხორციელებას კი მხოლოდ ისეთი სკოლა მოახერხებს, რომელიც დედაენაზე იქნება დაფუძნებული. „ჩვენ რომ ვგრე დაყინებით და უკან დაუხველად ვთხოულობთ დედაენისათვის სრულსა და დაუბრკოლებელს ზვას სწავლებაში,—განაგრძობს ილია,—ეგ მარტო დედაენია სიყვარულით არ მოგვდის. ვთხოულობთ და ვნატურულობთ ინიიტომ, რომ უდედაენოდ გონების გახსნა ბავშვისა ყოველად შეუძლებელია. მაშინ სკოლა გონებას გახსნის სახარია კი არ არის, გონების დაჩაგვრისაა, გონების დახშვისაა. დათურგენისაა, გათახსირებისაა,—და განა ეს სასურველია ვისთვისმე?“ ახალგაზრდობის გარკვევას „თავის ვინაობაში“, თავისი ვინაობის ცოდნას თვლიდა ილია ქვეყნაძემ სკოლის პირველ მოვალეობად. რადგან „ვისაც გული აცრუებული აქვს თავის ვინაობაზე, თავისიანობაზე, ვისაც თავისი უარუყვია, გულადამ ამოუღია, დავიწყებას მიუცია; ის სხვისას ვერ შეითვისებს, ის სხვისას ვერ უერთგულებს“.<sup>2</sup>

აქვე აღსანიშნავია, რომ არც ილია ქვეყნაძემ და არც მისი სხვა თანამებრძოლი დედაენას სრულებითაც არ უპირისპირებდნენ რუსულ ენას, პირიქით. აუცილებლად თვლიდნენ სახალხო სკოლაში საპატიო ადგილი დათმობოდა რუსული ენის შესწავლას, რადგან სავსებით სამართლიანად მიიჩნევდნენ, რომ ქართველი ხალხის ეკონომიურა და კულტურული წინსვლა მოუხერხებელია რუსული ენის, რუსული კულტურის, მეცნიერების, ლიტერატურის, ხელოვნების შესწავლის გარეშე. ილია ქვეყნაძემ რუსული ენის შესწავლის საჭიროებას მრავალმხრივ ასაბუთებდა. რუსული ენის შესწავლა მარტო იმიტომ კი არ არის აუცილებელი, რომ იგი სახელმწიფო ენაა. იგი ჩვენი ღონე და ცხოვრების საღსარია, „მისი ლიტერატურა ეხლა იმოდენად ძლიერია, რომ შეუძლიან გონებაგახსნილ კაცს სულის საზრდოება მისცეს“... იგი ფარ-ხმალია დღეს ჩვენთვის ყველაფერში და ყველგან, რაკი შინიდან გარეთ ფეხს გამოვდგამთო“.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ი. ქვეყნაძემ, თხზულებანი, ტ. 2, გვ. 220. 1941 წ.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 252.

<sup>3</sup> იქვე, გვ. 226.

მთელს XIX საუკუნის მეორე ნახევარში და XX საუკუნის დასაწყისში ძვრითი პრესის ძრავის ერთ-ერთი ძირითადი საგანი იყო დედაენა. დედაენას შევიწროების წინააღმდეგ ვწვევთ პროტესტად გაისმოდა გაზეთ „დროების“ ხმა. ამ გაზეთს ი. გოგებაშვილი მოხდენილად ადარებდა მარჯვე ნაღმოსანს საზღვაო ბრძოლაში. დედაენის შევიწროების არცერთ ასე თუ ისე მნიშვნელოვან ფაქტს „დროება“ ყურადღების გარეშე არ ტოვებდა და ამით ფართო საზოგადოებრივობის ყურადღების მობილწებავს ხელს უწყობდა. მაკარი პროტესტით არის აღსავსე „დროების“ რედაქტორის ს. მესხის ღია წერილი, რომელიც კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველის კ. იანოვსკისადმი მიმართული: „ორი ათასი წელიწადია, რაც ჩვენი ხალხი ისტორიული ცხოვრებით ცხოვრობს... ამ ორი ათასი წლის განმავლობაში საქართველოს ხალხს ერთს ხელში მიწის სამუშაო იარაღი ეჭირა და მეორე ხელში შინაგან და გარეგან მტრის მოსაგერიებელი იარაღი. მუდამ დღე, მუდამ წამს ქართველი კაცის ფიჭვი იმაზედ იყო, რომ ვინმე იპოს ქვეყანას, იპოს რაქულს, ენასა და ერთობას არ შეხებოდა... და თქვენ გნებავთ ეხლა, რომ სოფლის სკოლების საშუალებით უეცრად მოსპოთ ხალხის ენა და უცხო ენაზე აგვალაპარაკოთ? და თქვენ გნებავთ, რომ ერთის თვალის დახამხამებაში ხალხმა დაივიწყოს ის, რაც ორი ათასი წლის განმავლობაში სახალის ღვრითა და ტანჯვა-წვალებათ შეუძენია და ძვირფას საუნჯედ გადმოუცია თავის შთამომავლობისათვის?“. ასეთ პროტესტებს ხალხი ინტერესით კითხულობდა, მის აზრს ერთმანეთს განუმარტავდა, ამით ეს პროტესტი ახალ ძალას იძენდა და მეფის ხელისუფლებას მძლავრ დაბრკოლებად ეღობებოდა დედაენის შევიწროების მიმართულებით გადადგმული ნაბიჯების განხორციელებაში.

დედაენის უფლებებისათვის სკოლაში და მის გარეთ განსაკუთრებით გულმოდგინედ იბრძოდა ქართული სახალხო სკოლის დიდი მოამაგე ი. გოგებაშვილი, რომელმაც დედაენას აუგო ჰემმარიტი მამულიშვილური გრძნობით გაბრწყინებული, ყმაწვილების ბუნებისა და მათი აღზრდის ღრმა ცოდნით განათებული უქცობი ძეგლები „დედა-ენა“ და „ბუნების კარი“. ამ წიგნების ძალა პირველყოვლისა მდგომარეობდა მათში წარმოდგენილი სასწავლო მასალებთან მიზნობრივი თვალსაზრისით საუკეთესოდ შერჩევაში, ამ მასალათა გონიერულად დალაგებაში. „დედა-ენას“ და „ბუნების კარში“ მეცნიერულ-საგანმანათლებლო ხასიათის მასალა დიდი ოსტატობით იყო შეხამებული ხალხის გენის მიერ შექმნილ სიბრძნესთან, ზუსტად

იყო გაანხორციელებული აღზრდისა და სწავლების მტკიცედ დაკავშირების, შეგნებული სწავლების, თვალსაჩინოების, თანამიმდევრულობის დიდაქტიკური პრინციპები. თითოეული ლექსი, მოთხრობა, იგავარაკი, ანდაზა თუ აფორიზმი მათში იმგვარად იყო შერჩეული, რომ ბავშვა უნვითარებდა დაკვირვების უნარს, აფართოვებდა მის გონებრივ ჰორიზონტს, რაც მთავარია, ამალეებდა მის ზნეობას, ზრდიდა ბავშვებში მაღალ ადამიანურ თვისებებს. „დედა-ენა“ და „ბუნების კარი“ აცნობდნენ ბავშვებს საქართველოს ფლორასა და ფაუნას, ჩვენი ხალხის ცხოვრებას, ისტორიულ წარსულს, და უნერგავდა პატარებს, და არამარტო პატარებს, რადგან ამ წიგნებს მოზრდილებიც ინტერესით კითხულობდნენ, სამშობლოს ღრმა სიყვარულს, მშობლის იმედს და გამარჯვების რწმენას.

სახალხო სკოლებისათვის ძალზე დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა ი. გოგებაშვილის „რუსკოე სლოვოს“. რუსული ენის შესწავლა ამ წიგნით დაფუძნებული იყო დედაენის გამოყენებაზე და თვალსაჩინოებაზე, ამ უკანასკნელის ფართო გაგებით. ენობრივი მასალის ცოდნას ბავშვი ღებულობდა მახლობელი გარემოს საგნებსა და მოვლენებზე უშუალო დაკვირვებით. წიგნი ფართოდ იყენებდა დედაენას, როგორც განყენებული ცნებებისა და ზმნების აზრიანად შესწავლის საშუალებას. წლების განმავლობაში ამ წიგნით რუსული ენის სწავლების პრაქტიკამ სრულად დაადასტურა მისი უპირატესობა რუსული ენის იმ სახელმძღვანელოებთან შედარებით, რომლებიც ემყარებოდნენ „მუნჯური“ მეთოდის პრინციპებს. „რუსკოე სლოვოს“ მონდომებით სწავლობდნენ ქართველი ბავშვები, ეს წიგნი ნამდვილად ზრდიდა ბავშვებში ინტერესს რუსული ენის საფუძვლიანად შესწავლისადმი.

დედაენის განმტკიცების და მოსახლეობის განათლების დონის ამალეების საქმეში დიდ როლს ასრულებდა ქართველთა შორის წერა-კითხვის გამავრცელებელი საზოგადოება, რომელიც 1879 წელს იქნა დაარსებული. მისი ამოცანა მარტო წერა-კითხვის გავრცელებით არ იყო შემოფარგლული. საზოგადოება მიზნად ისახავდა საერთოდ ქართული კულტურის განვითარებასა და ამალეებას. ქართულ სკოლებთან ერთად საზოგადოება აარსებდა ბიბლიოთეკებს, აგროვებდა ძველ ხელნაწერებს. ხელოვნების ძეგლებს, უნიშნავდა სტიპენდიებს ნიჭიერ ქართველ სტუდენტებს. ეწეოდა ფართო საგამომცემლო მუშაობას. საზოგადოებას გაშლილი ჰქონდა განყოფილებების ფართო ქსელი საქართველოს ყველა კუთხეში, განსაკუთრებით კი საქართველოს სამხრეთ მაზრებში, სადაც დედაენა ისტორიული პირობების გამო ძალზე შევიწროვებული იყო. მაგალითად, საზო-

გადოებას სკოლები ჰქონდა გახსნილი ახლანდელი დმანისის რაიონის სოფ. გომარეთსა და ყალამშაში, აგრეთვე მარნეულში, ბიბლიოთეკები — ახალციხეში, უღეში, აკაურთაში, გომარეთში და სხვა სოფლებში. საზოგადოებას განზრახული ჰქონდა მასობრივად გაეხსნა სკოლები მესხეთსა, აჭარასა და საინგილოში გამაჰმადიანებული ქართველებიანათვის, მაგრამ ამ განზრახვის სისრულეში მოყვანას მეფის ხელისუფლებამ შეუშალა ხელი.

კაპიტალიზმის მზაოდი განვითარების ვითარებაში. რასაც მუშათა კლასის რიგების გამრავლება და განმტკიცება მოჰყვა შედეგად. მებრძოლი კლასების ძირითად ამოცანად მეურნეობის კაპიტალისტური სისტემის ლიკვიდაცია, ექსპლოატატორული კლასების მოსპობა იქნა დასახული. მაგრამ ჩამდენადაც ქეშმარიტი სოციალური თანასწორობის მიღწევა შეუძლებელი იყო დაპყრობილი ხალხების ეროვნული განვითარების გარეშე, ერთა თანასწორუფლებიანობისთვის ბრძოლა მუშათა კლასის საერთო ბრძოლის ორგანულ შემადგენელ ნაწილად იქცა, მუშათა მოძრაობის წინაშე მდგარ საერთო კლასობრივ ამოცანებს დაუქვემდებარდა. ამ ბრძოლამ განსაკუთრებით ფართოდ იჩინა თავი 1905 წლის რევოლუციის პერიოდში. ხალხთა ფართო ფენები მტკიცედ მოითხოვენ წოდებათა გაუქმებას, სოციალური ჩაგვრის მოსპობას, პოლიტიკურ უფლებებს და ამასთან დაკავშირებით აყენებენ არამარტო დედანაზე სწავლების უფლებების საკითხს. არამედ მოითხოვენ საყოველთაო-სწავლდებულო სწავლების განხორციელებას 16 წლის ასაკამდე მოზრდილთათვის და განათლების შინაარსის მთლიანად შეცვლას ისეთი საგნებით, რაც ხალხის წინსვლისათვის არის აუცილებელი. ამ საქმეს უნარიანად ხელმძღვანელობს ბოლშევიკური პარტია. მისი ზემოქმედების ძალა იმდენად დიდია, რომ იგი მოიცავს თითქმის მთელ საქართველოს. მშრომელი ხალხი ამ მოთხოვნილებას ქალაქად და სოფლად, მთასა და ბარში ერთიანად აყენებს. ბოლშევიკური ორგანიზაციის საქართველოს კომიტეტის ერთ-ერთ პროკლამაციაში, მაგალითად, შემდეგი პროგრამული მოთხოვნილება იყო მოცემული განათლების დარგში: „დაწესდეს ყველასათვის სწავლდებულო სწავლება, როგორც ქალებისათვის, ისე კაცებისათვის თექვსმეტ წლამდე. ღარიბ მოსწავლე ბავშვებს სახელმწიფო ხარჯით უნდა ეძლეოდეს საზრდო, ტანისამოსი და სასწავლო ნივთები“<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> ამიერკავკასიის ბოლშევიკური ორგანიზაციების პროკლამაციები 1904-1906 წწ. 1939 წ., გვ. 116.

1905 წლის რევოლუცია გადამწყვეტ გავლენას ახდენს ინტელიგენციის მსოფლმხედველობაზე. მარქსიზმი თანდათანობით მიიკვლევს გზას მათ რიგებში. განსაკუთრებით ნაყოფიერ იწინადაგს პოპულობს იგი ნივთიერად და უფლებრივად ძალზე შევიწროვებულ, მშრომელი ფენებიდან გამოსულ სახალხო სკოლების მასწავლებლობაში. საქართველოს სახალხო სკოლების მასწავლებლობა აქტიურ მონაწილეობას ღებულობს საგაფიცვო მოძრაობაში, გლენთა აჯანყებაში. აგრცელენს ხალხში არაღებალურ რევოლუციურ ლატერატურას, აწყობს მის კითხვას, მონაწილეობს სახალხო ყრილობების მოწყობაში, მთავრობისადმი ხალხის რევოლუციური მოთხოვნების შედგენა-გაფორმებაში. იგი რევოლუციურ ბრძოლაში ხედავს გამოსავალს და მედგრად იბრძვის განათლების დარგში გამეფებული ჰონობის წინააღმდეგ. სახალხო სკოლებს მასწავლებლობის რევოლუციური განწყობილება კარგად არის გამომხატული მათი წარმომადგენლის ვ. ჭაფარიძის სიტყვაში, რომელიც მან ქ. თბილისის მასწავლებელთა საერთო კრებაზე წარმოთქვა 1905 წლის 22 ოქტომბერს: „მაშინ, როცა საზოგადოებისა და ხელისუფლების მზრუნველობა მთლიანად მიმართული იყო საშუალო სკოლის გაუმჯობესებისაკენ, დაბალი სკოლა. ეს განათლების სამინისტროს გერი, სულს ღაფავდა. მშიერი, გაციებული; ჩაუცმელ-დაუხურავი, დაწყვეტილი და გაცვეთილი ნერვებით, ცივ, დახურულ და ბნელ ოთახებში, ყველასაგან დავიწყებული და მიტოვებული, მასწავლო ნივთების გარეშე. სასკოლო მოწყობილობის გარეშე იგი განაგრძობდა სახალხო განათლების საქმეს. მართალია, დღემდე ჩვენ ოფიციალურად სრულწლოვანი ვიყავით, და ასეთებს ძირითადი კანონებით გარკვეული უფლებანი გააჩნიათ, მაგრამ წამდვილად ისე, როგორც ვრცელი რუსეთის სხვა მოქალაქეებსაც, ჩვენც არასრულწლოვანებად გვთვლიდნენ, ჩვენზე დაწესებული იყო მკაცრი მეურვეობა; ჩვენ გვიბრძანებდნენ. ჩვენი რწმენა და აზროვნება ჩაგვეყენებინა გარკვეულ ჩარჩოში. პირი დაჰუწული გვექონოდა და ხელები ჩაშვებული“.<sup>1</sup>

ჩვენი ხალხის სამართლიან ბრძოლას ეროვნული დემოკრატიული სკოლისათვის დიდ თანაგრძობასა და იდეურ დახმარებას უწევდა რუსი მასწავლებლობის მოწინავე ნაწილი. ამ თანაგრძობის საუკეთესო დადასტურებაა სრულიად რუსეთის მასწავლებლობის პირველი ყრილობა სახალხო განათლების საკითხებზე, რომელიც 1913 წლის ბოლოსა და 1914 წლის დასაწყისში ჩატარდა პეტერ-

<sup>1</sup> უერ. „Школа и жизнь“, 1906 წ. № 1-2, გვ. 5-10.

ბურგში და, რომლის დღის წესრიგის ერთ-ერთი მთავარი და მტკიცე-  
ნეული საკითხი იყო დედაენაზე სწავლების საკითხი. ყრილობა  
ერთსულოვნად თვლიდა, რომ დედაენა არის ბავშვების აღზრდის და  
სწავლების ძირითადი და უძლიერესი იარაღი. რომ დაპყრობილი  
ხალხების კულტურის ჩაკედა, მათი სკოლების დარბევა. დედაენაზე  
სწავლების აკრძალვა იწვევს არამართო ამ ხალხების სულიერსა და  
ეკონომიურ დაკნინებას, არამედ რუსი ხალხის კეთილდღეობის და-  
ჭვეითებას, აღვივებს ეროვნულ შუღლს და უპირისპირდება რუსე-  
თის სასაიციო სლო ინტერესებს. ყრილობა გადაჭრით მოითხოვდა  
ლიტველების, ლატვიელების, ესტონელების, სომხების, აზერბაი-  
ჯანელების, ქართველების, ბულგარელების, თათრების, ყირგიზების.  
თურქმენებისა და ყველა სხვა ენებისათვის დედაენაზე სწავლების  
უფლების მინიჭებას.

კერძოდ საქართველოს შესახებ ყრილობამ შემდეგი რეზოლუცია  
შეიმუშავა:

„მუხლი 114. საქართველოს სკოლების შესახებ (30 დეკემბრის  
სხდომა). I. სწავლების ენად ქართულ სკოლებში აუცილებლად უნ-  
და იყოს ქართული ენა: ა) რუსული მეტყველებისა და წერა-კითხ-  
ვის შესწავლა ქართულ სკოლებში დაწყებული უნდა იყოს არა უად-  
რეს სწავლების მესამე წლისა; ბ) აუცილებელია ეხლავ იქნას შე-  
მოღებული ქართული ენის, მისი ლიტერატურის, ისტორიისა და გე-  
ოგრაფიის სწავლება როგორც სავალდებულო საგნებისა, როგორც  
ვაჟთა, ასევე ქალთა საშუალო სასწავლებლების ყველა კლასში;  
გ) იმ პირობების, რომელნიც საქართველოს სახალხო სკოლების მას-  
წავლებლებად, ინსპექტორად ან დირექტორად ინიშნებიან, სავალ-  
დებულოდ ჩაითვალოს ქართული ენის, ყოფის, ადათჩვეულებების,  
ისტორიისა და ლიტერატურის საფუძვლიანი ცოდნა; დ) აუცილებე-  
ლია გაიხსნას დროებითი სამასწავლებლო კურსები ქართული სკო-  
ლების მასწავლებელთათვის, ქართულ ენაზე სწავლებით.

2. სასწავლო სახელმძღვანელოები, სასწავლო გეგმები და პროგ-  
რამები აუცილებლად უნდა იყვნენ შეფარდებული საქართველოს  
ადგილობრივ პირობებთან და თავისებურებებთან.

3. ყველა საფეხურის სკოლათა შორის აუცილებლად უნდა არ-  
სებობდეს უშუალო. თანმიმდევრული და ორგანული კავშირი ისე,  
რომ დაბალი საფეხურის სკოლიდან დაუბრკოლებლივ შეიძლებოდეს  
უფრო მაღალი ტიპის სკოლაში გადასვლა.

4. სასკოლო ბიბლიოთეკებში შეზღუდვის გარეშე უნდა იქნას  
დაშვებული ყოველგვარი სახის საგანმანათლებლო წიგნი და ერთ-  
დროული გამოცემა როგორც ქართულ, ისე რუსულ და სხვა ენებზე.



5. სასკოლო საქმის მართვა და ძლიერ უნდა გადაეცეს ადგილობრივი თვითმმართველობის ორგანოებს, რომელთა შემოღება დემოკრატიული საარჩევნო კანონის საფუძველზე, მასში მოსახლეობის მთელი მასის მონაწილეობით ეროვნების, სქესობა და სარწმუნოების მიუხედავად, გადაუდებელ აუცილებლობას წარმოადგენს.

6. აუცილებელია კავკასიის კულტურული ცხოვრების ცენტრში. თბილისში, უნივერსიტეტის გახსნა, კავკასიათმცოდნეობის კათედრით<sup>1</sup>.

აქვე გარკვევით უნდა აღინიშნოს, რომ თავის მხრივ, დაპყრობილი ხალხების მასწავლებლობა ბრძოლას დედაენის აღორძინებისათვის არ უპირისპირებდა რუსული ენის შესწავლის საკითხს. მასწავლებლობას კარგად ჰქონდა შეგნებული, რომ ეროვნული კულტურის აღორძინება და განვითარება შეუძლებელია რუსული ენის, რუსული ლიტერატურის, რუსული კულტურის შესწავლის გარეშე და იგი სავსებით სამართლიანად მოითხოვდა დემოკრატიულ ნიადაგზე გარდაქმნილ ნაციონალურ სკოლაში რუსული ენის შესწავლას საპატიო ადგილი დათმობოდა. ეს საუკეთესოდ დადასტურა სრულიად რუსეთის მასწავლებლობის იმავე პირველმა ყრილობამ. სრულებითაც არ იყო შემთხვევითი, რომ ამ ყრილობის ერთ-ერთი ორგანიზატორი, ცნობილი პედაგოგი და მკვლევარი ნ. ვ. ჩეხოვი ამ საგანზე შემდეგს აღნიშნავდა: „ეს საკითხები — ლაპარაკია ნაციონალური სკოლების განვითარების შესახებ დაპყრობილ ქვეყნებში — როგორც განსაკუთრებით მტკივნეული, ზოგჯერ ძალიან მკვეთრ ხასიათსღებულობდა, მაგრამ, ამის მიუხედავად, არცერთ ორატორს არ დაუკარგავს წონასწორობა, არცერთ მათგანს არ გამოუჩენია არათუ მტრული, არამედ თუნდაც რამდენადმე გულგრილი დამოკიდებულება რუსეთის საერთაშორისო ენისადმი, ველიკორუსული ენისადმი — მისი უფლებანი არაეისაგან არ ყოფილა უარყოფილი და მას ყველა აკუთვნებდა საპატიო ადგილს“<sup>2</sup>.

ასეთი იყო, მთავარ ხაზებში, სკოლის გარდაქმნის მიზნით არსებული ბრძოლის შინაარსი და მასშტაბები. თავისთავად ცხადია, რომ მას თვითმპყრობელობის პირობებში არ შეიძლებოდა მოპყლოდა იმ ამოცანათა დამაკმაყოფილებლად გადაწყვეტა, რასაც ხალხი აყენებდა განათლების წინაშე. მაგრამ ამ ბრძოლამ მაინც დიდი საქმე გააკეთა. იგი მძლავრ ჯებირად ეღობებოდა დედაენის წაძალეკად მი-

<sup>1</sup> იერნ. «Народный учитель». 1914 г. № 11, стр. 13.

<sup>2</sup> Н. В. Чехов, «К закрытию съезда по вопросам народного образования», ж. «Народный учитель», 1914 г. № 1, стр. 5.

მართულ გამანადგურებელ ტალღას. ეს ბოძოლა აიძულებდა მეფის ხელისუფლებას ერთგვარ დათმობაზე წასულიყო, სასკოლო ქსელა გაეფართოვებინა, სკოლის წოდებრივი სული შეენელებინა, სკოლის მუშაობის შინაარსში ზოგიერთი პროგრესული ხასიათის ცვლილება შეეტანა. და მართლაც. სკოლათა რიცხვი იზრდებოდა, მოსწავლეთა რაოდენობა წლიდან წლობით მატულობდა და ხალხის განათლების დონე თანდათან მაღლდებოდა.

აი რამდენიმე შედარებითი ფაქტი და ციფრი ზემოთქმულის დადასტურებლად.

რეფორმამდელი პერიოდის საქართველოში, 1855 წლისათვის სულ ყველა სახის ასორმოცდაათამდე სასწავლებელი იყო ექვსი ათასამდე მოსწავლით. რეფორმის შემდეგ, 1865 წლისათვის, სკოლათა რიცხვი 251-მდე გადიდდა, ხოლო მოსწავლეებისა კი—11868-მდე.<sup>1</sup> სამოცდაათიან წლებიდან სახალხო განათლების ქსელის ზრდას უფრო კანონზომიერი ხასიათი ეძლევა. 1885 წლისათვის საქართველოში სულ არსებობდა 333 ყველა ტიპის სკოლა (ამაში არ შედიან მეჩეთებთან და ჭამებთან არსებული მუსულმანური სკოლები — მედრესები და ებრაელთა სკოლები) და მათში სწავლობდა სულ 27 ათასამდე მოსწავლე.

სკოლათა ქსელისა და მათში მოსწავლეთა რიცხვის ზრდის ტემპი კიდევ უფრო მატულობს გასული საუკუნის ოთხმოცდაათიან წლებში. მართალია მეფის ხელისუფლება რიგი რეაქციული ზომების მეშვეობით ახერხებს მოახდინოს საშუალო განათლების ქსელის ზრდის ერთგვარი რეგლამენტირება, მაგრამ იგი უძლურია ამგვარივე ზომები განახორციელოს დაწყებითი განათლების ქსელის მიმართ. დაწყებითი სკოლების რიცხვი 240 ერთეულიდან 1885 წლისათვის, 1901 წელს აღწევს 966, მოსწავლეთა რიცხვი კი ამავე წლებში 14 ათასიდან იზრდება 59 ათასამდე. ამგვარად, დასახელებული 15 წლის განმავლობაში დაწყებითი სკოლების ქსელი ოთხჯერ დიდდება, ხოლო მოსწავლეებისა — თითქმის ოთხნახევარჯერ.<sup>2</sup> უფრო სრული მაჩვენებლები ამავე პერიოდში სკოლების ზრდისა, მხოლოდ განათლების სამინისტროს უწყების ხაზით, მოცემულია ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში (იხ. ცხრილი № 1).

<sup>1</sup> გ. თაყაიშვილი, სახალხო განათლებისა და პედაგოგიური აზროვნების ისტორია საქართველოში 1801-1870 წწ. გვ. 164, 165, გვ. 416.

<sup>2</sup> ციფრობრივი მაჩვენებლები დაწყებითი განათლების მიმართ დადგენილია შემდეგი წყაროების საფუძველზე: Отчет Кавказского учебного округа (ОКУО), 1885 წ. გვ. 286, 287; ОКУО. 1900 წ. ცხ. № 302, 317; „საქართველოს კალენდარი 1905 წ.“ გვ. 272.

გებერნები <sup>1</sup>	სკოლათა რაოდენობა					მოსწავლეთა რაოდენობა		
	საშუალო	დაბალი	ყბო	ღაწები- ნი	სულ	ვაჟი	ქალი	სულ
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>1885 წელი</b>								
თბილისის	11	7	36	115	171	9500	3683	13383
ქუთაისის	5	6	8	115	134	6003	1126	9131
<b>ს უ ლ</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>46</b>	<b>230</b>	<b>305</b>	<b>17503</b>	<b>5001</b>	<b>22514</b>
<b>1900 წელი</b>								
თბილისის	12	14	57	197	280	16815	10142	26957
ქუთაისის	7	12	19	223	261	22653	4442	27095
<b>ს უ ლ</b>	<b>19</b>	<b>26</b>	<b>76</b>	<b>420</b>	<b>541</b>	<b>39468</b>	<b>14584</b>	<b>54022</b>

შენიშვნა: საშუალო სასწავლებლებში შედის გიმნაზიები, პროგიმნაზიები, სასულიერო სასწავლებლები; სამასწავლებლო სემინარიები.

ცხრაასიანი წლებიდან ქუთაისის იმპერიაში შემავალი ერები კიდევ უფრო მეტად ამოწრადნენ და გამოცოცხლდნენ. ამ გამოცოცხლებამ მნიშვნელოვნად იჩინა თავი სასკოლო დარგშიაც. 1900 წლიდან 1916 წლამდე ახლად შეიქმნა ვაჟთა და ქალთა 17 გიმნაზია. საგრძნობლად გაიზარდა საშუალო პროფესიული სასწავლებლების ქსელი. 1916 წლის პირველ იანერისათვის საქართველოში მასწავლებელთა მომზადებისათვის, მარტო განათლების სამინისტროს ხაზით. არაებობდა ოთხი სასწავლებელი (თბილისის სამასწავლებლო ინსტიტუტი, გორის, ზონისა და სოხუმის საოსტატო სემინარიები). ამავე დროისათვის იყო სამი სახელმწიფო სასოფლო-სამეურნეო სასწავლებელი (თბილისის საშუალო ტექნიკური სასწავლებელი, ქუთაისის სასოფლო-სამეურნეო სკოლა, თბილისის მეხადეობის სკოლა). საშუალო კვალიფიკაციის სამედიცინო კადრების მომზადების საქმეს ემსახურებოდა ამავე დროისათვის თბილისში არსებული სამი სკოლა (ამიერკავკასიის მეანობის ინსტიტუტი, თბილისის საექთანო სკოლა, თბილისის სამხედრო-საფერშო სკოლა). საშუალო კვალიფიკაციის კადრების მოამზადებელი პროფესიული სკო-

<sup>1</sup> Отчет Кавказского учебного округа. 1885 г. гв. 303 და ОКУО, 1900 წ. ცხ. № 337, 340.

ლებიდან აღსანიშნავია ქ. თბილისის რკინიგზის ტექნიკური სასწავლებელი და თბილისის სამიწათმზომლო სასწავლებელი. მუსიკალური და მხატვრული განათლების საქმეც არ იყო მთლიანად უყურადღებოდ დატოვებული: თბილისში არაებობდა საქმაოდ ოლიერი მუსიკალური სასწავლებელი. რომლის დირექტორად წლების განმავლობაში ცნობილი რუსი კომპოზიტორი იპოლიტოვ-ივანოვი მუშაობდა. დიდი ავტორიტეტით სარგებლობდა აგრეთვე ამხატვრო სასწავლებელიც (რომლის ქანდაკების კლასაც ბოლო წლებში სახელგანთქმული ქართველი მოქანდაკე იაკობ ნიკოლაძე ხელმძღვანელობდა). 1900--1916 წლებში საქართველოს სხვადასხვა ქალაქებში გაიხსნა კერძო გიმნაზიები და პროგიმნაზიები. მართალია დიდი დაბრკოლებებით. მაგრამ საშუალო განათლება მაინც იკვლევდა გზას დაბეჭდვით: პროგიმნაზიები ყალიბდება ხაშურში, ზესტაფონში, ლანჩხუთში.

კერძო ინიციატივის საფუძველზე დაარსებული სასწავლებლებიდან განსაკუთრებით აღსანიშნავია ქალთა უმაღლესი კურსები, რომელიც 1909 წელს იქნა გახსნილი. ეს კურსები წარმოადგენდა ქალთა უმაღლეს სასწავლებელს ისტორიულ-სიტყვიერებისა და საბუნებისმეტყველო ფაკულტეტებით.<sup>1</sup> 1916 წლიდან კურსებთან დაარსდა სამედიცინო ფაკულტეტიც. თბილისის ქალთა კურსებმა მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა ქალთა შორის უმაღლესი განათლების გავრცელებაში.<sup>2</sup>

საერთო წარმოდგენა რომ ვიქონიოთ ცხრაასიანი წლებიდან საქართველოში ზოგადააგანმანათლებლო სკოლათა ქაელისა და მოსწავლეთა კონტინგენტის ზრდაზე. ჩვენ აქ საჭიროდ ვთვლით რამდენიმე შედარებითი ციფრი გავაცნოთ მკითხველს: თუ 1901 წელს სულ საქართველოში იყო 966 დაწყებითი სასწავლებელი 59 ათასამდე მოსწავლით. 1915 წელს მათმა რიცხვმა მიაღწია 1'648. ხოლო მოსწავლეებისამ — 124721; ე. ი. მოსწავლეების რიცხვი ერთი-ორად და კიდევ მეტჯერ გადიოდა. 1901 წელს სულ 19 გიმნაზია, რეალური სასწავლებელი და პროგიმნაზია იყო 8684 მოსწავლით. 1915 წლისათვის ამ სასწავლებლების რიცხვი მარტო მეფის რუსეთის განათლების სამინისტროს უწყების ხაზით 36-მდე იქნა გაზრდილი. მოსწავლეების რაოდენობამ კი 13 ათასს გადააჭარბა. 1914 წლისათვის, პირველი მსოფლიო ომის წინ, საქართველოში

<sup>1</sup> ОКУО. 1914 წ. გვ. 141.

<sup>2</sup> 1916 წ. კურსების დირექტორი იყო პროფ. ბლაგოვიდოვი. ამ კურსებზე მუშაობდნენ შემდგომში ქართული უნივერსიტეტის ცნობილი პროფესორები აკად. კ. კეკელიძე, პროფ. პროფ. გ. გეხტმანი, ს. ლამბარაშვილი, ს. კაკაბაძე, ნ. დუბროვსკი — ახ. „Кавказский календарь“, 1917, გვ. 451.

სულ იყო 48 სახელმწიფო და კერძო ზოგადსაგანმანათლებლო სა-  
შუალო სკოლა. ე. ი. ორნახევარჯერ მეტი ვიდრე 1900 წელს.<sup>1</sup>

ყოველივე ამას არ შეიძლებოდა არ მოჰყოლოდა მოზრდილ  
მოახალღობაში წერა-კითხვის მცოდნეების პროცენტის ზრდა. ეს  
ზრდა, გარდა მუსულმანური მოსახლეობით დასახლებული მაზრე-  
ბისა და ზოგიერთი მთიანი რაიონებისა, თავის დროისათვის ფრიად  
მნიშვნელოვანი იყო საქართველოში ყველა კუთხეში. რაც დასტურ-  
დება ქვემოთ წარმოდგენილი ცხრილით (იხ. ცხრილი № 2).

ც ხ რ ი ლ ი 2

მაზრები?	მოზრდილ მოსახლეობიდან წერა-კითხვა იცოდა %/‰					
	1897 წელს			1917 წელს		
	მამაკაცმა	ქალმა	სულ	მამაკაცმა	ქალმა	სულ
1	2	3	4	5	6	7
1. ზუგდიდის	14,7	4,5	9,5	49,1	13,7	28,9
2. ლეჩხუმის	13,9	9,0	11,4	30,0	17,0	24,3
3. ოზურგეთის	39,6	16,9	28,1	84,6	61,8	74,2
4. ოაქის	22,0	20,7	21,5	65,5	53,2	59,9
5. სუხაკის	25,4	10,9	18,0	61,9	28,2	45,9
6. ქუთაისის	25,0	11,0	17,9	61,5	28,7	42,1
7. შორაპნის	17,6	12,9	15,4	52,7	36,6	45,2
<b>ს უ ლ</b>	<b>22,7</b>	<b>11,7</b>	<b>17,1</b>	<b>56,3</b>	<b>32,2</b>	<b>45,3</b>

**დაწვავითი განათლება**

გასულ საუკუნის დამლევს რუსეთის იმპერიაში არსებული დაწ-  
ვებითი სკოლები სხვადასხვა უწყებას ეკუთვნოდა. მათგან განსა-  
კუთრებით გავრცელებული იყო სამი უწყების სკოლა: განათლების  
სამინისტროს დაწვებითი სასწავლებლები, საერობო სახალხო სკო-  
ლები და საეკლესიო-სამრევლო დაწვებითი სკოლები.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ეს ციფრობრივი მაჩვენებლები დადგენილია შემდეგი წყაროების საფუძ-  
ველზე: OKVO, 1900, ცხრ. № 28, 80, 130, 102, 317; OKVO, 1914 წ. ცხრ. № 5  
გვ. 124, 199, 202; „საქართველოს კალენდარ“, 1905 წ. გვ. 272; „Школьные ка-  
лендарь 1915-16 гг.“ გვ. 47.

<sup>2</sup> სტატისტიკური კრებული 1909-1921 წწ., ცხ.. 9, გვ. 13, 1923 წ.

<sup>3</sup> თავის მხრივ ცალკე უწყებათა დაწვებით სკოლებს სხვადასხვა განზრები —  
ქვეტიპები ჰქონდა. შვალითად. სამინისტროს ერთკლასიან სასწავლებელს 17  
ქვეტიპის განშტოება გააჩნდა — საქალაქო, სასოფლო, რკინიგზებისა, ფაბრიკე-  
ბთან არსებული, სასოფლო საზოგადოებათა ხარჯზე არსებული, კერძო და სხვ.  
(Н. В. Чехов, Типы русской школы в их историческом развитии, გვ. 46, 47, 1923 წ.).

რადგან საქართველოში ერობები არ იყო, დაწყებითი განათლება ძირითადად ორ უწყებას, განათლების სამინისტროსა და სინოდს (ასე ეწოდებოდა საეკლესიო საქმეების ცენტრალურ მმართველ ორგანოს) და მათ ადგილობრივ ორგანოებს (კავკასიის სასწავლო ოლქსა და საქართველოს ეგზარხატს) კქონდა მინდობილი. გარდა ამისა საქართველოში იყო ქართველთა შორის წერა-კითხვის გამავრცელებელი საზოგადოების რამდენიმე სკოლა, „კავკასიაში მართლმადიდებლური სარწმუნოების აღმდგენელი საზოგადოების“ დაწყებითი სკოლები და თითო ორ-ორი სხვა ტიპის დაწყებითი სკოლა (დაწყებითი სკოლა ღარიბ აზნაურთა შეილთათვის, ინტერნატით, რკინიგზის დაწყებითი სასწავლებლები და სხვ.)<sup>1</sup>.

განათლების სამინისტროს დაწყებითი სასწავლებლების ქსელის განვითარება საქართველოში გასული საუკუნის სამოცდაათიანი წლებიდან დაიწყო. მანამდე მოზარდი ახალგაზრდობის მხოლოდ მცირე ნაწილი ღებულობდა დაწყებით განათლებას აქა-იქ არსებული კერძო და საეკლესიო სკოლების მეშვეობით. ბევრთა ერთი ნაწილიც, ზადაც სამისო პირობები იყო, ანბანს შინ სწავლობდა უფროსების დახმარებით. ამასთანავე, მცირე რაოდენობით, აგრეთვე ეკლესიებთან არსებობდა საეკლესიო-სამრევლო სკოლები, რომელთა შესახებ ქვევით გვექნება ლაპარაკი.

ბატონყმობის გაუქმების შემდეგ დაწყებითი სკოლების ქსელი საგრძნობლად გაფართოვდა მთელი რუსეთის იმპერიაში. ერობებმა დიდი ყურადღება მიაქციეს დაწყებით განათლებას და მას საკმაოდ ძლიერი ნივთიერი ბაზა შეუქმნეს. ჩვენში ერობის მაგივრობა დაწყებითი განათლების ქსელის გავრცელებაში სოფლის საზოგადოებებს დაეკისრა, მაგრამ ეს საზოგადოებანი ნივთიერად ღარიბნი იყვნენ, ხელისუფლება მათ დახმარებას არ უწყევდა და დაწყებითი სკოლების ქსელიც ძალიან ნელა იზრდებოდა. პროფ. ტ. ხუნდაძე აღნიშნავს, რომ ბატონყმობის გაუქმებიდან 5-6 წლის განმავლობაში სოფლის საზოგადოებათა სკოლები მნიშვნელოვანი რაოდენობით გახსნილა, მაგრამ ნივთიერი სივიწროვის გამო, შემდგომ წლებში ზრდა შეჩერებულა და მათი რიცხვი შემცირებულა კიდევ. 1878 წლისათვის საქართველოში სულ ყოფილა 103 ასეთი სკოლა 3997 მოსწავლით. საერთოდ, ამ სკოლათა ქსელი მტკიცე და მყარი არ ყოფილა და ოთხმოციანი წლებიდან ისინი საბოლოოდ

<sup>1</sup> განათლების სამინისტროს დაწყებითი სკოლების ტიპების შესახებ იხილეთ Сборник составленный и распоряжений относящихся к начальным училищам Кавказского учебного округа, гв. 33—97, 1916 წ.

შეუცვლია სამინისტროს დაწყებით სასწავლებლებს და საეკლესიო-სამრევლო სკოლებს.<sup>1</sup>

ჯერ ქუთაისში, 1869 წელს, ხოლო 1872 წლიდან თბილისში სახალხო სკოლების ხელმძღვანელი ორგანოები — ინსპექციები — იქნა ჩამოყალიბებული. ამ ხნიდან დაიწყო განათლებას სამინისტროს აქტიურად ჩარევა სახალხო სკოლების საქმიანობაში. 1870-1880 წწ ახლად გაიხსნა 102 სკოლა, 1880-1890 წწ — 100 სკოლა, ხოლო 1890-1900 წწ სასკოლო ქსელს 197 ახალი სახელმწიფო დაწყებითი სკოლა შეემატა და მათი რაოდენობა ამ დროისათვის გადიოდა 420-მდე; მაშინ როცა 1870 წელს სულ იყო 21 სახელმწიფო დაწყებითი სკოლა.<sup>2</sup> კიდევ მეტად გაიზარდა სახელმწიფო სკოლების ქსელი 1900 წლიდან. 15 წლის განმავლობაში, 1915 წლისათვის სკოლათა რიცხვმა 877-მდე მიაღწია და ამგვარად, ერთიორად იმატა: ამავე პერიოდში ორნახევარჯერ გადიოდა ამ სკოლებს მოსწავლეთა რიცხვი. სახელმწიფო დაწყებითი სკოლებისა და მათში მოსწავლეთა ზრდის ციფრობრივი მაჩვენებლები 1885-1915 წწ მოცემულია №3 ცხრილში.

მართო ეს ციფრები არ გამოხატავენ დაწყებითი განათლების

ცხრილი 3

წლები, გუბერნიები <sup>3</sup>	ს კ ო ლ ე ბ ი			მ ო ს წ ა ე ლ ე ე ბ ი		
	ერთკლასიანი	ორკლასიანი	სულ	ვაეი	ქალი	სულ
1	2	3	4	5	6	7
1835 წელი თბილისისა	92	23	115	5138	2053	7181
ქუთაისისა	103	12	115	5499	604	603
ს უ ლ	195	35	230	10627	2657	13284
1900 წელი თბილისისა	182	15	197	8650	5931	14581
ქუთაისისა	146	77	223	16938	2577	19515
ს უ ლ	328	92	420	25618	8508	34126
1915 წელი თბილისისა	305	39	344	15737	11825	27562
ქუთაისისა	368	165	533	37224	13910	51134
ს უ ლ	673	204	877	52091	25735	78896

<sup>1</sup> ტ. ხუნდაძე, ნარკვევები სახალხო განათლების ისტორიიდან საქართველოში, გვ. 77-78.

<sup>2</sup> OKYO, 1900 წ. ცხრ. № 302, 305, 317.

<sup>3</sup> ცხრილი შედგენილია შემდეგი წყაროების საფუძველზე: OKYO, 1885 წ. გვ. 286, 287; OKYO, 1900 წ. ნაწ. II, ცხრ. № 302, 317; OKYO, 1914 წ. ნაწ. II, ცხრ. № 192, 202.

ზრდის რაოდენობრივ მხარეს რევოლუციამდელ საქართველოში, რადგან მათში არ შედის მონაცემები საეკლესიო-სამრევლო სკოლების შესახებ. მართლმადიდებლურ ეკლესიას კი, განსაკუთრებით გასული საუკუნის ოთხმოცდაათიან წლებიდან, დაწყებითი განათლების საკმაოდ მძლავრი ქსელი ჰქონდა საქართველოში.

XIX საუკუნის რუსეთში საეკლესიო დაწყებითმა სკოლამ განვითარების ორი ეტაპი განვლო. ამ სკოლების ქსელის ზრდა დაიწყო ჯერ კიდევ გასული საუკუნის ოცდაათიან-ორმოციან წლებში. ამ პერიოდისათვის საეკლესიო-სამრევლო სკოლების გავრცელების შესახებ საქართველოში ცნობებს გვაწვდის პროფ. გ. თავზიშვილი. ეს სკოლები ორმოციანი წლებისათვის ელემენტარული ტიპის ყოფილა, სწავლა მათში ქართულ ენაზე წარმოებდა და ორ-სამ წელს გრძელდებოდა. ბავშვებს ასწავლიდნენ სამღვთო სჯულს, ქართულ წერა-კითხვას, სუფთა წერას, ზოგიერთ სკოლაში რუსულ წერა-კითხვასაც. მასწავლებლობა უსასყიდლოდ ჰქონია დაკისრებული მღვდლებს, ამიტომ ისინიც ნაკლებად ყოფილან დაინტერესებულნი საქმით. ამით უნდა აიხსნას ამ სკოლების ქსელისა და მოსწავლეთა კონტინგენტის სიმცირე. მაგ., 1841-1845 წწ. ქართლ-კახეთში ყოფილა 55 ასეთი სკოლა, 558 მოსწავლით, ე. ი. მხოლოდ ათი მოსწავლით, საშუალოდ, თითოეულ სკოლაში.<sup>1</sup> სამღვდელოებას ინტერესი არ გამოუჩენია სკოლებისადმი და მოწინავე ინტელიგენციის გულისწყრომა დაუმსახურებია.<sup>2</sup> მსგავს მღვდოპარეობას ჰქონდა ადგილი ამავე დროისათვის რუსეთშიც. ეს სკოლებიო, წერს ნ. ჩეხოვი, როგორც სწავლების ხასიათისა, აგრეთვე მოსწავლეთა რიცხვის მიხედვითაც, საშინაო სკოლები იყო. „მღვდელი ან დიაკონი ხშირად ასწავლიდა 5-10 ბავშვს. იშვიათად იყო ასეთ „სკოლებში“ 15 და მეტი მოსწავლე. თითქმის ყველა მათგანმა შესწყვიტა არსებობა ერობის დაწესებულებათა ჩამოყალიბების შემდეგ“.<sup>3</sup>

საეკლესიო-სამრევლო სკოლების აღორძინება იწყება 1884 წლიდან. ესაა მეორე ეტაპი. ამ ხნიდან საეკლესიო-სამრევლო სკოლები ახალ მტკიცე ორგანიზაციულ საფუძველს ემყარება და მათი

<sup>1</sup> გ. თავზიშვილი, სახალხო განათლებისა და პედაგოგიური აზროვნების ისტორია საქართველოში 1801-1870 წწ, გვ. 159-160, 1948 წ.

<sup>2</sup> თავის წერილში „რამოდენიმე სიტყვა ჩვენი მღვდლების უზრუნველყოფაზე შესახებ სასოფლო სასწავლებლების (სკოლების) გახსნისა“ გიორგი იოსელიანი მკაცრად ეხსმის თავს მღვდლებს: ისინი წირვა-ლოცვას არ აგდებენ, უნათლავად და უზიარებლად არავის კლავენ, მაგრამ ხალხის განათლებისათვის სრულებით არ ზრუნავენ (საქართველოს საეკლესიო მანარობელი, 1866 წ. დეკემბერი, გვ. 190).

<sup>3</sup> Н. В. Чехов, Типы русской школы в их историческом развитии, გვ. 34-35, 1923 წ.



ქსელიც თანდათანობით ვერცელდება მთელს იმპერიაში. ამ გარემოებას სათანადო ახსნა აქვს. ბატონყმობის გაუქმებასა და რუსეთის შიდა გუბერნიებში ერობათა ჩამოყალიბებას, როგორც ზევით აღვნიშნეთ, თან მოჰყვა საერობო-სახალხო სკოლის შექმნა. რამდენადაც ეს თვითმპყრობელობის პირობებში იყო შესაძლებელი, საერობო სკოლები, სხვა სახის დაწყებით სკოლებთან შედარებით, უკეთ გამოხატავდნენ ხალხის ინტერესებს. ეს სკოლები ერთგვარად მიიწვევს პასუხობდნენ სამოციანი წლების მოწინავე ადამიანების თვალსაზრისს, პასუხობდნენ ცხოვრების ახალ მოთხოვნილებებს და ამიტომ, მათ მალე მოიპოვეს ავტორიტეტი ხალხის თვალში. ამით დაშინებულმა მეფის მთავრობამ და მართლმადიდებლურმა ეკლესიამ აქტიურად მოჰკიდეს ხელი საეკლესიო-სამრევლო სკოლების გახსნას და ისინი საერობო დაწყებით სკოლებს დაუპირისპირეს. ამასთან გადაამწყვეტი მნიშვნელობა ჰქონდა იმას, რომ კაპიტალიზმის განვითარების საფუძველზე რევოლუციური მოძრაობის აღმავლობა თვითმპყრობელობისათვის საშიშ ხასიათს ღებულობდა. ხალხის ფართო ფენები მეცნიერული ცოდნისაკენ მისწრაფოდნენ და ეკლესიას ზურგს აქცევდნენ. გამოფხიზლებული ხალხის ამ მისწრაფებას მკაცრ პოლიტიკურ რეჟიმთან, ციხესა და კატორღასთან ერთად, ზნეობრივი ძალაც უნდა დაპირისპირებოდა, ამგვარ ძალად კი თვითმპყრობელობა ეკლესიას თვლიდა. ამის შედეგი იყო ის, რომ საეკლესიო სკოლების ქსელი ისეთ ადგილებშიაც ფართოდ გაიშალა, სადაც სრულებითაც არ იყო საერობო სკოლები, მაგალითად, ჩვენში, საქართველოში.

მართლმადიდებლურ ეკლესიას რეაქციული ინტელიგენციის ფენებში ჰყავდა თავისი ადებტები საეკლესიო-რელიგიური პედაგოგის ქურუმების, მოსკოვის უნივერსიტეტის პროფესორის ს. ა. რაჩინსკის, სლავოფილი ჟურნალისტის გილიაროვ-პლატონოვის, ყაზანის უნივერსიტეტის პროფესორის ნ. ი. ილმინსკის, ი. ი. სერგიევის, პ. სმირონოვის და სხვა საეკლესიო მწიგნობარი დეკანოზისა, თუ მღვდლის სახით. ისინი ბეჯითად ცდილობდნენ დაესაბუთებინათ ეკლესიის ისტორიული უფლება ხალხის განათლებაზე საერთოდ, პირველ რიგში კი — დაწყებით განათლებაზე. წმინდა ვლადიმერიდან დაწყებული პეტრე დიდამდე განათლება მთლიანად საეკლესიო საქმედ ითვლებოდა და ამიტომ ხალხის აღზრდაც ჭეშმარიტ რელიგიურ-ზნეობრივ საფუძველზე იყო დამყარებული. მას შემდეგ, რაც განათლებამ საქმე ეკლესიას ჩამოაცილეს, დაუქარგეს მას სამღვთო სახე, მოსწყვიტეს იგი სახარებას და ჟურნალისტებს, ფელეტონისტებს, რომანისტებს, პოეტებს და აქტიორებს გადასცეს,

რწმენა ძირს დაეცა, ზნეობა დაკნინდა, ურწმუნოება, უღმერთობა და სკეპტიციზმი ღრმად იდგამს ფესვებს და ფართოდ ვრცელდება. ხალხის დასაბრუნებლად ჰემშარიტი ქრისტიანული რწმენისა და ზნეობის წიაღში, აუცილებელია აღზრდის საქმე ეკლესიას მიენდოსო. ასეთი იყო მათი „არგუმენტები“.

საეკლესიო დაწყებითი სკოლები ორი ტიპისა იყო: საეკლესიო-სამრევლო სკოლები და წერა-კითხვის სკოლები (Школы грамоты). თავის მხრივ, ბოლო ხანებში, საეკლესიო-სამრევლო სკოლები სამინისტროს დაწყებითი სკოლების მსგავსად ორ საფეხურიანი იყო: ერთკლასიანი სკოლები ოთხწლიანი სწავლების ვადით და ორკლასიანი სკოლები ექვსწლიანი სწავლების ვადით. ამ სკოლების წინაშე პირველყოვლისა რელიგიურ-ზნეობრივი ხასიათის ამოცანებს აყენებდნენ. საეკლესიო-სამრევლო სკოლები, მითითებული იყო მათს პირველ წესდებაში, რომელიც 1884 წლის 13 ივნისს იყო დამტკიცებული, ეწოდებოდა დაწყებით სასწავლებლებს, რომლებსაც ხსნის მართლმადიდებლური სამღვდლოება. ამ სკოლების მიზანია განამტკიცოს ხალხში მართლმადიდებლური მოძღვრება ქრისტიანულ რწმენასა და ზნეობაზე და პირველდაწყებითი სასარგებლო ცოდნა გაავრცელოს<sup>1</sup>. ამასვე იმეორებდა 1902 წლის პირველ აპრილს მიღებული ახალი წესდებაც<sup>2</sup>. რელიგიური აღზრდის განსაკუთრებულ მნიშვნელობას შემდეგნაირად „ასაბუთებდნენ“ სინოდის ქურუმები: „ჩვენი მართლმადიდებელი ხალხი პირველყოვლისა ეძებს წმინდა რწმენის ჰემშარიტებისა და კეთილმორწმუნეობრივი ცხოვრების წესების ცოდნას; იგი ცდილობს ის გაიცნობიეროს, რაც ესმისა და რასაც ხედავს ტაძარში, ცდილობს თითონაც კითხულობდეს ღვთის სიტყვას, უყვარს სამღვთო წერილის კითხვა და საეკლესიო გალობა, ამის შემდეგ ეძებს იგი თავისი ცნობისმოყვარეობის დაკმაყოფილებასა და ცხოვრებისათვის ისეთი სასარგებლო ცოდნის შეძენას, როგორიც არის კითხვა, ანგარიში, წერა“<sup>3</sup>.

ასეთნაირად განსაზღვრავდნენ საეკლესიო-სამრევლო სკოლებს ამოცანებს, მაგრამ ამის მიუხედავად ამ სკოლებში წერა-კითხვისა და პირველდაწყებითი ანგარიშის შესწავლას მაინც გარკვეული ადგილი ჰქონდა დათმობილი. იგივე არ ითქმის საეკლესიო სკოლების მეორე ტიპის — წერა-კითხვის სკოლების — შესახებ. მათი წესდება 1891 წლის 4 მაისს იქნა დამტკიცებული. წერა-კითხვის საეკლესიო სკოლა არსებითად წარმოადგენდა შუა საუკუნეებში არსებული დაბალი საეკლესიო სკოლების ცოცხალ არქეოლოგიურ

<sup>1</sup> Школьный календарь 1897—98 уч. г. გვ. 89.

<sup>2</sup> საქართველოს ეგზარხატის მოამბე, 1902 წ. № 10.

<sup>3</sup> ეურნ. საქართველოს ეგზარხატის მოამბე, 1896 წ. № 7, დამატება, გვ. 30-31.

ნაშთს. მათში ზნეობრივ-რელიგიური აღზრდა საეკლესიო სლავურ ენაზე შედგენილი ჟამნისა და ფსალმუნის მეშვეობით წარმოებდა. მასწავლებლებად შეიძლებოდა ყოფილიყვნენ დიაკვნები, დემობილიზებული სალდათები, შინაბერა დედაკაცები, მნათეები, რომელთაც ასე თუ ისე იცოდნენ ძველი ენა და ჟამნიდან და ფსალმუნიდან ლოცვების მოყოლა შეეძლოთ. 1893-94 სასწავლო წელს ქართლ-კახეთის ეპარქიაში არსებულ 35 წერა-კითხვის სკოლიდან მხოლოდ 14 სკოლაში იყვნენ მასწავლებლებად საერო პირები, 15 სკოლაში მასწავლებლობას მღვდლები ეწეოდნენ. 4 სკოლაში დიაკვნები და 8 სკოლაში — მნათეები<sup>1</sup>. სინოდი წერა-კითხვის სკოლებს საუკეთესო სკოლებად თვლიდა და ამას იმით ასაბუთებდა, რომ მათში ბავშვები სამღვთო წიგნების შესწავლის საფუძველზე ღრმად მორწმუნენი ხდებიან და მეფისადმი თავდადების სულსკვეთებით იმსკვალებიანო. მართალია, ძველი სლავური ენით შედგენილი სამღვთო წიგნებით წერა-კითხვის შესწავლა ადვილი არ არის, მაგრამ, სამაგიეროდ, რაკი შეისწავლის მას, თითოეული წიგნიერი რჩება მთელი თავისი სიცოცხლის განმავლობაში და დამატებით კურსებსა და კლასებს აღარ საჭიროებსო, აღნიშნული იყო სინოდის ერთ-ერთ მოხსენებაში 1896 წელს.<sup>2</sup> ამ მიზნით, რომ თვითმპყრობელობისა და უკლესიის მტრებს წერა-კითხვის სკოლების სახელით არ ესარგებლათ და იგი რევოლუციური პროპაგანდის კერებად არ გამოეყენებინათ, სინოდის ეს მოხსენება მითითებას იძლეოდა ადგილებზე განხორციელებული ყოფილიყო განათლების სამინისტროს 1882 წლის 14 თებერვლის ცირკულიარი, რომლის მიხედვით ადგილობრივ პოლიციურ ხელისუფლებას და აგრეთვე მრევლს მღვდლებს ევალებოდა თვალყური ედევნებინა, რათა „პოლიტიკურად ან და ზნეობრივად არაკეთილსაიმედო პირებმა არ მოპკიდონ ზელი მასწავლებლობას“. ასეთი პირების აღმოჩენის შემთხვევაში მათ ამის შესახებ მაზრის „ოსპრავნიკოსთვის“ უნდა ეცნობებინათ.

ხალხში მეფის მთავრობისადმი უკმაყოფილების ზრდისა და რეალური განათლებისადმი ინტერესის გაღვივების საპასუხოდ. მთავრობა აშკარად ანიჭებდა უპირატესობას საეკლესიო უწყების სკოლებს და ყოველმხრივ უწყობდა ხელს მათი ქსელის ზრდას. ამით უნდა აიხსნას ის ფაქტი, რომ უკვე 1893 წლისათვის საეკლესიო უწყების სკოლების რიცხვი გაუტოლდა განათლების სამინისტროს დაწყებითი სასწავლებლების რიცხვს<sup>3</sup>. შემდგომ წლებში კი

<sup>1</sup> ეურნ. «Народное образование», 1896 წ. იანვარი, გვ. 20.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 11.

<sup>3</sup> პირველ ორ წელიწადს, 1884 და 1885 წწ. საეკლესიო დაწყებითი სკოლე-

ამ სკოლების ქსელი აგრეთვე მნიშვნელოვნად იზრდებოდა: 1893 წლისათვის საქართველოში უკვე იყო 254 საეკლესიო-სამრევლო სკოლა 9607 მოსწავლით<sup>1</sup>; 1895-96 სასწავლო წლისათვის კი იყო 339 სკოლა და მათში სწავლობდა 12409 მოსწავლე<sup>2</sup>. 1900-1901 სასწავლო წელს საეკლესიო უწყების დაწყებით სკოლათა რიცხვი 546-მდე გაიზარდა, ხოლო მოსწავლეებისა—24419-მდე<sup>3</sup>. 1905 წლის რევოლუციის პერიოდში, საეკლესიო დაწყებითი სკოლების ზრდის ტემპი ერთგვარად შენედა. შემცირებული იქნა სახელმწიფო სუბსიდიების ხვედრითი წონაც, რადგან თვითმპყრობელობა იძულებული გახდა ანგარიში გაეწია ამხედრებული ხალხისათვის, მაგრამ რევოლუციის დამარცხებასთან ერთად მდგომარეობა შეიცვალა და ეკლესიამ მიაღწია კიდევ სასკოლო დარგში რევოლუციით შეღახული უფლებების აღდგენას. სახელმწიფო საბჭომ 1912 წლის 27 იანვარს მიიღო დადგენილება საეკლესიო უწყების დაწყებით სკოლათა შესახებ, რის საფუძველზე საეკლესიო დაწყებით სკოლებზე სუბსიდია კვლავ გაზრდილი იქნა და სკოლათა ქსელიც გაფართოებულა<sup>4</sup>. ამის შედეგად, თუ საქართველოში 1901 წელს იყო 546 საეკლესიო უწყების სკოლა, 1914 წელს მათი რიცხვი გადიდა 692-მდე, მოსწავლეთა რიცხვი კი ერთიორად იქნა გაზრდილი. 1901 წელს ამ სკოლებში სულ სწავლობდა 24419 მოსწავლე, 1914 წლისათვის კი მათი რიცხვი შეადგენდა 46025.

დაწყებითი განათლების სკოლათა ქსელის გაფართოებას მრავალი დაბრკოლება ეღობებოდა წინ. ერთ-ერთი მთავარი დაბრკოლება მატერიალური ხასიათისა იყო. სკოლის შესანახი ხარჯები მძიმე ტვირთად აწვებოდა ნავთიერად ისედაც ხელმოკლე გლეხობას, რადგან ეს ხარჯები საკმაოდ დიდი იყო. ყოველი ახალი დაწყებითი სკოლა გახსნისას ხელისუფლება სოფლის ყრილობის მტკიცე ვალდებულებას მოითხოვდა მოსახლეობის მიერ სკოლას შესანახი ხარჯების დროულად გალების შესახებ. მოსახლეობას უნდა აუშენებია ბინა, დაეზღვია და შეეკეთებინა იგი, უნდა შეეძინა ერთ ჰექტარამდე მიწის ნაკვეთი, გაელო გათბობის, განათების და სხვა

ბისათვის სახელმწიფო სუბსიდიის სახით სინოდს ყოველწლიურად მხოლოდ 55.000 მანეთი ეძლეოდა. 1886-1893 წწ ყოველწლიური სუბსიდია 175.000 მანეთამდე იქნა გადიდებული, 1894 წ. სასუბსიდიო ასიგნობა 525.000-მდე გაიზარდა, ხოლო 1895 წ. მან 700.000 მანეთს მიაღწია. ჟურნ. „Народное образование“, 1896 წ. იანვარი, გვ. 61, იქვე გვ. 6.

<sup>1</sup> ჟურნ. «Народное образование», 1896 წ. თებერვალი, გვ. 5—6.

<sup>2</sup> Школьный календарь 1897—1898 уч. г. იხ. თანდართული ცხრილი.

<sup>3</sup> „საქართველოს კალენდარი 1905 წ. გვ. 272.

<sup>4</sup> ჟურნ. „Народное образование“, 1912 წ. თებერვალი, გვ. 221.

ხარჯები, ერთდროულად შეეტანა „ხაზინაში“ 500 მანეთი სკოლის წინასწარ მოსაწყობად და სხვ<sup>1</sup>. ასე დიდ ხარჯებთან იყო დაკავშირებული სკოლის გახსნა, ასე ძნელი იყო მისი დაარსება. სამაგიეროდ სკოლის გაუქმება არ იყო ძნელი, ხელსუფლება ადვილად წყვეტდა სკოლის დახურვის საკითხს. ყველა ისეთ შემთხვევაში, როდესაც სასოფლო საზოგადოება ნაქისრ ვალდებულებას ვერ შეასრულებდა, იგი სკოლას დროებით ან მთლიანად ხურავდა ხოლმე. სწავლას მოწყურებული ჩვენი გლეხი პირიდან ლუქმას ირთმევდა, წელებზე ფეხს იდგამდა, მაგრამ მაინც ცდილობდა ორი ანბანი ესწავლებინა შვილებისათვის. გლეხოზა მასობრივად ღებულობდა სათანადო ვალდებულებას, აშენებდა სკოლებს, იძენდა მიწას სკოლის ეზო-გარემოსათვის, ქირაობდა ბინას მასწავლებლებისათვის. იღებდა საჭირო სახსრებს სკოლის სხვადასხვა ხარჯებისათვის. მძიმე იყო ეს მისთვის, მაგრამ შვილების კეთილდღეობისათვის იგი ამას აკეთებდა. ამის შედეგად დაწყებით სკოლათა ქსელიც და მათში მოსწავლეთა რიცხვი სისტემატურად იზრდებოდა. ეს ზრდა ძირითადი მაჩვენებლების მიხედვით ნაჩვენებია № 4 ცხრილში.<sup>2</sup>

ცხრილი 4

წლები	დაწყებითი სკოლების მქონე უწყებანი	ს კ ო ლ ე ბ ი				მოსწავლეები		
		ერთკლასიანი	ორკლასიანი	წერა-კითხვის სკოლა	ს უ ლ	გ ა მ ი	ქ ა ლ	ს უ ლ
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1885 წელი	განათლების სამინისტ. . . . .	195	25	0 ა.	230	10627	2657	13284
	სხვა უწყებანი . . . . .	0 ა.	0 ა.	0 ა.	10	0 ა.	0 ა.	0 ა.
	ს უ ლ	—	—	—	40	0 ა.	0 ა.	0 ა.
1900 წელი	განათლების სამინისტ. . . . .	328	92	0 ა.	420	25618	6508	34126
	საეკლესიო უწყება . . . . .	0 ა.	0 ა.	0 ა.	516	17022	7397	24419
	ს უ ლ	—	—	—	966	42640	15905	58545
1915 წელი	განათლების სამინისტ. . . . .	673	204	—	877	52091	26735	78696
	საეკლესიო უწყება . . . . .	598	94	79	771	0 ა.	0 ა.	46025
	ს უ ლ	1271	298	79	1648	0 ა.	0 ა.	124721

<sup>1</sup> Сборник постановлений и распоряжений относящихся к начальным училищам КУО, გვ. 143, 144, 1916 წ.

<sup>2</sup> № 3 ცხრილთან მითითებულ წყაროებს ვარდა, ამ ცხრილის შედგენისას დამატებით შემდეგი წყაროებია გამოყენებული: „საქართველოს კალენდარი, 1905 წ.“, გვ. 272, „Школьный календарь 1915-16 гг.“, გვ. 47 და „Кавказский календарь“, 1916 г. გვ. 310.

ამ ცხრილით, რომელიც თუ ზუსტად არა ძირითადად მაინც ასახავს დაწყებითი განათლების რაოდენობრივ ზრდას, დასტურდება, რომ 30 წლის განმავლობაში, 1885-1915 წწ., დაწყებითი სკოლების ქსელი თითქმის შეიღწეოდა იზრდება. ამის შესაბამისად იზრდება მოსწავლეთა რაოდენობაც ამ სკოლებში. მიუხედავად ამისა მრავალი სოფელი მაინც დაწყებითი სკოლის გარეშე იყო დარჩენილი. კაპიტალისტური მეურნეობისათვის დამახასიათებელი ის საერთო კანონი, რაც მისი განვითარების უთანაბრობაში მდგომარეობს, განათლების დარგშიაც მკვეთრად ელინდებოდა. 1914 წლისათვის, მეფის დროს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლათა განვითარების ამ კულმინაციური წლისათვისაც კი, საქართველოს მთელი რიგი მაზრების სოფლების საკმაოდ დიდ ნაწილში არც ერთი სახის დაწყებითი სკოლა არ არსებობდა.

ასე, მაგალითად, დუშეთის მაზრა იმ დროს 150-ზე მეტ დიდ და მცირე სოფელს აერთიანებდა, სკოლა კი მხოლოდ 24 სოფელში იყო. კიდევ უფრო ზუსტად იყო გაშლილი სკოლათა ქსელი თიანეთის მაზრაში. თვით თიანეთში, სამაზრო ცენტრში, ერთი ორკლასიანი საეკლესიო-სამრევლო სკოლა იყო 108 მოსწავლით და 3 მასწავლებლით. ფშავ-ხევსურეთში საერთოდ სასკოლო განათლების საქმე უბატრონოდ იყო მიტოვებული. „თავისი სიბნელის შესახებ მე ყველგან შემომჩიოდნენ მოზრდილები, ბავშვები მე ერთხმად მთხოვდნენ სკოლაზე... ყოველივე ამასთან ფშავ-ხევსურეთში — ამ მუზარადისა, ფარისა და შუბის ქვეყანაში — არის მხოლოდ ერთი სკოლა (ჩარგალში) და საკუთარი ბინის გარეშე“, წერდა თავის რელიგიურ-ეთნოგრაფიულ ნარკვევში ფშავ-ხევსურეთზე გორის ეპისკოპოსი ანტონი, რომელმაც 1913 წლის ზაფხულზე იმოგზაურა ამ მაზრაში<sup>1</sup>. დაბალ დონეზე იდგა დაწყებითი განათლება თანამედროვე თეორიულ-სადასა და ახმეტის რაიონების სოფლებში, აფხაზეთში და საქართველოს სხვა მთიან ადგილებში. განსაკუთრებით უნუგეშო მდგომარეობა იყო ისეთ მაზრებში, სადაც მაჰმადიანური სარწმუნოების ხალხი ცხოვრობდა. მეფის ზღვისუფლება საგანგებო ზომებს ლეზბობდა ამ მოსახლეობის სიბნელესა და უცილობაში დატოვების მიზნით, ხელშეუხებლად ტოვებდა მაჰმადიანურ სოფლებში არსებულ სასულიერო სკოლებს — მედრესებს, რომლებიც სარწმუნოებრივი ფანატიზმის კერებს წარმოადგენდნენ. კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველი კ. იანოვსკი თავის ერთ-ერთ ანგარიშში მედრესების შესახებ წერდა, რომ მათში სწავლის ხანგრ-

<sup>1</sup> ეურნ. საქართველოს ეგზარხატის მახარობელი, 1914 წ. № 1, გვ. 9.

ძლივობა ხშირად 3-4 წელია, ბავშვები არაბულ ენაზე ზეპირად კითხულობენ ყურამს, ისე რომ სკოლას რომ ამთავრებენ მაშინაც კი არც აზრი ესმით წაკითხულისა და არც არაბული წერა-კითხვა იცინონ. ხშირია შემთხვევა, რომ თვით მასწავლებელმაც არ იცის არაბული წერა-კითხვა და მხოლოდ ზეპირი მეხსიერებით კითხულობს ყურანიდან ვინ იცის რასო<sup>1</sup>. მედრესების არსებობა საფრთხეს არ უქადდა მეფის რეჟიმს. რელიგიური ფანატიზმის თესვა, რასაც ეს სკოლები ასე გულმოდგინედ ეწეოდნენ, სასარგებლო იყო მოსთვის და დიდი ოქტომბრის სოციალიტურ რევოლუციამდე მედრესებისათვის ხელი არავის უხლია. ამით იყო გამოწვეული, რომ, მაგალითად, ახალციხის მაზრის ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ყოველ ას სულ მცხოვრებზე მხოლოდ ერთი ბავშვი სწავლობდა. კიდევ უფრო მძიმე მდგომარეობა იყო აჭარაში. მთელს ქობულეთში, სადაც მაჰმადიანი ქართველები მრავლად ცხოვრობდნენ, 1908 წელს მხოლოდ ათი აჭარელი ბავშვი სწავლობდა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში<sup>2</sup>.

მნიშვნელოვნად უკეთესი მდგომარეობა იყო ქუთაისის, გორის, ზეატაფონის, რაჭის, სენაკის მაზრებში, მაგრამ ამ მაზრების მთიანსა და მცირეკომლიან სოფლების დიდ უმრავლესობაში სკოლები არ იყო. ასე, გორის მაზრის 608 დასახლებული პუნქტიდან დაწყებითი სკოლები მხოლოდ 97-ში იყო. რაჭის მაზრაში (აწინდელ ამბროლაურისა და ონის რაიონებში) — არსებულ სკოლებში დაწყებითი სკოლის ჯაკის ბავშვთა მხოლოდ ერთი მეოთხედი თუ სწავლობდა<sup>3</sup>. სკოლათა ნაკლებობის შესახებ არა მარტო ჟურნალ-გაზეთებში წერდნენ, ამას დაწყებითი განათლების საქმის ოფიციალური მესვეურებიც ხშირად აღიარებდნენ. სკოლაში შესვლის მსურველთა რიცხვი საჭიროდ დიდია, მაგრამ ადგილის უქონლობის გამო ყველას დაკმაყოფილების საშუალება არა გვაქვსო, აღნიშნული იყო საეკლესიო-სამრევლო სკოლების ქართლის ეპარქიის 1914-15 სასწავლო წლის ანგარიშში. იქვე მითითებული იყო, რომ ეპარქიას სათანადო საშუალებების უქონლობის გამო შესაძლებლობა არა აქვს დაკმაყოფილოს იმ სოფლების უმრავლესობა, რომლებმაც რამდენჯერმე დასვეს საკითხი სკოლის გახსნის შესახებო.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> ОКУО, 1882 წ. გვ. 148.

<sup>2</sup> ვაზ. „ამირანი“ 1908 წ. № 64. აჭარელთა განათლების დონის შესახებ. იხ. აგრეთვე ვაზ. „Кавказ“ 1913 წ. 6 ოქტომბრის ნომერი.

<sup>3</sup> პირველდაწყებითი განათლების გეგმა რაჭის მაზრაში, განმარტება, გვ. 4, იაკ. გოგუბაშვილის სახელობის ბიბლიოთეკა.

<sup>4</sup> უარ. Вестник экзархата Грузии, 1916 г. № 7, приложение, გვ. 2.

რაც შეეხება დაწყებითი განათლების თვისობრივ მხარეს, მასწავლებლების ენერგიული ბრძოლის შედეგად, განსაკუთრებით ცხრაასიანი წლებიდან, ამ მხრივაც გარკვეულ ძვრებს ჰქონდა ადგილი.

მეფის ხელისუფლება და ეკლესია დაწყებითი განათლების წინაშე მთელს იმპერიაში და, მასშაადამე, საქართველოშიც პირველყოვლისა მორალურ-რელიგიური აღზრდის ამოცანას აყენებდნენ, უმთავრეს საგნად საღვთო სჯულს თვლიდნენ. დეკანოზი ვოსტოგოვი, რომელიც რიგი წლების განმავლობაში ხელმძღვანელობდა საქართველოში საეკლესიო განათლებას, ერთ-ერთ ოფიციალურ ანგარიშში საეკლესიო-სამრევლო სკოლებს მუშაობის შესახებ, შემდეგს წერდა: „მთავარი ადგილი ყოველ სკოლაში და, მითუმეტეს საეკლესიოში, უჭირავს სამღვთო სჯულს: იგი წარმოადგენს მძლავრ აღმზრდელით საშუალებას მღვდლის ხელში; ეს გაგრძელებაა ან, უფრო ზუსტად რომ ვთქვათ, მისი სამწყსო მოვალეობის ერთი მხარეთაგანია გადმოტანილი ტაძრიდან სკოლაში... სასკოლო ცხოვრებაში სამღვთო სჯულს განსაკუთრებული ადგილი უჭირავს... მისი მდგომარეობა შეუძლებელია შევადაროთ სკოლაში სხვა სასწავლო საგნების მდგომარეობასთან, სამღვთო-სჯული სასწავლო საგანიც კი არ არის: იგი სასკოლო საქმის დასაწყისი და დასასრულია... სკოლაში ყოველივე ექვემდებარება მართლმადიდებლური რწმენის სწავლებას, ე. ი. სამღვთო წერილით ნაკარნახევ წმინდა მიზნებს: წერა-კითხვა ღვთის ნების განზრახულობათა გასაღებია; საკითხავი წიგნების შინაარსი უპირატესად რელიგიურ-ზნობრივ ხასიათს უნდა ატარებდეს. ის ცნობებიც კი, რაც ბავშვებს ეძლევა გონებრივი განვითარებისა და ცხოვრების საჭიროებისათვის წერა-კითხვისა და ანგარიშის გაკვეთილებზე რელიგიის გავლენით გაკეთილშობილებული, გაბრწყინებული ხდება, წმინდანებრივი სამოსელით ირთვება“<sup>1</sup>. საღვთო სჯულის როლის ამაღლების მიზნით 1898 წ. 26 მაისს სახელმწიფო საბჭომ ყველა უწყების დაწყებითი სკოლებისათვის სამღვთო სჯულში ერთიანი საათები დააწესა.<sup>2</sup> თუ რამდენად შევიწროვებული იყო ამის გამო საგანმანათლებლო საგნები და მკვეთრად გამოხატული ხასიათი ჰქონდა ამ სკოლებში რელი-

<sup>1</sup> სესმ (საქართველოს ეგზარხატის სასულიერო მხარობელი), 1901 წ. № 12, დამატება, გვ. 42.

<sup>2</sup> Сбор. постан. и расп. относ. училищам КУО, გვ. 227-228, 1916 წ.



გიას, ეს ჩანს ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილიდან (იხ. ცხრილი № 5).

ც ხ რ ი ლ ი 5

სასწავლო საგნები <sup>1</sup>	კ ვ ი რ ე უ ლ ი				ს ა ა თ ე ბ ი				
	სამინისტროს ერთკლასიან სასწავლებლებში				ერთკლასიან საეკლესიო-სამრევლო სკოლებში				
	I განყ.	II განყ.	III განყ.	სამი-ვე განყ.	I განყ.	II განყ.	III განყ.	IV განყ.	ოთხი-ვე განყ.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. საღვთო სჯული	6	6	6	18	6	6	6	6	24
2. რუსული ენა	8	8	8	24	9	9	8	8	34
3. საეკლესიო რუსული	—	—	—	—	—	1	2	2	5
4. ქართული ენა	3	3	3	9	6	3	2	1	12
5. საეკლესიო ქართული	—	—	—	—	—	2	2	2	6
6. არითმეტიკა	5	5	5	25	4	4	5	6	19
7. გეოგრაფია	3	3	3	9	4	4	4	4	16
სულ	27	27	27	81	29	29	29	29	116

1905 წლის რევოლუციის პერიოდში დაწყებითი სკოლის სასწავლო გეგმების გაუმჯობესების მიზნით მრავალი პროექტი შემუშავდა მათ შორის აღსანიშნავია ცნობილი ქართველი პედაგოგის ალ. ჭიჭინაძის ხელმძღვანელობით შედგენილი ოთხწლიანი დაწყებითი სკოლის სასწავლო გეგმა, რომელიც დედაენაზე სწავლებას ითვალისწინებდა და ზოგადსაგანმანათლებლო საგნებს მნიშვნელოვან ადგილს უთმობდა. მაგრამ ეს გეგმა, და სხვა გეგმებიც, რომლებიც საქმის გაუმჯობესებას ისახავდნენ მიზნად, რასაკვირველია, განუხორციელებელი დარჩა რეაქციის გამარჯვების გამო. დაწყებით სკოლაში რელიგია თვითმპყრობელობის დამხობამდე ბატონობდა. სკოლა მოსწავლეთა ნორჩ გონებას ყოველდღიურად წამლავდა თეოლოგიური დოგმებით. საღვთო სჯულის პროგრამით თითქმის მთელი ძველი და ახალი საღვთო ისტორიის შესწავლა, მრავალი ლოცვის გაზეპირება და ღვთის მსახურების წესების მთელი სისტემის დაუფლება იყო გათვალისწინებული. მარტო სწავლების პირველ

<sup>1</sup> სასწავლო გეგმები გამოქვეყნებულია: სამინისტროს სკოლებისა—Сборник постановлений и распоряжений относящихся к начальным училищам КУО, გვ. 257; საეკლესიო-სამრევლო სკოლებისა—Вестник экзархата Грузин, 1916 წ. № 1—2, გვ. 17.

წელს უნდა გაეზუთხა 8-9 წლის ბავშვს ზეპირად 17 ლოცვა „ქრისტეს“, „ღვთისმშობლის“, მრავალი „წმინდანის“, „ხელმწიფე იმპერატორისა“ და სხვათა და სხვათა შესახებ. ამას გარდა ბავშვს ამავე წელს უნდა დაეზეპირებია „რწმენის სამბოლოები“ და „სამღვთო სჯულის ათი მცნება“. სამი განყოფილების დამთავრებისას 11-12 წლის ასაკის ბავშვს ზეპირად უნდა ცოდნოდა მთელი ძველი და ახალი საღვთო ისტორია, მოკლე კატეხიზისი, მღვდელმსახურების შინაარსი და წესები და ყველაფერი ეს არა სსსაუბრო მეტყველების ენით, არამედ ძველი ენით.

ზოგადასაგანმანათლებლო საგნებისათვის განკუთვნილი საათები, როგორც საეკლესიო-სამრევლო სკოლებში, ასევე სამინისტროს დაწყებით სასწავლებლებში ძალზე შეზღუდული იყო. რევოლუციამდელ დაწყებით სკოლას, განსაკუთრებით კი არარუსულ დაწყებით სკოლას, არსებითად არც გააჩნდა პროგრამა ამ საგნებში. პროგრამათა ნაცვლად არსებობდა სქემები, რომლებიც უპირატესად ტექნიკური ცოდნა-ჩვევების ერთგვარ ჯამს ითვალისწინებდნენ რუსულ ენასა, დედაენასა და ანგარიშში და საგანმანათლებლო ამოცანებს გვერდს უვლიდნენ. რაც შეეხება ელემენტარულ ცოდნას ბუნებისმეტყველებაში, გეოგრაფიასა და ისტორიაში, მათი დაუფლება და, ისიც ძალიან კუდმოკვეცილად, მხოლოდ და მხოლოდ ორკლასიან სასწავლებლებში იყო გათვალისწინებული, ასეთი სასწავლებლები კი თითებზე ჩამოითვლებოდა ჩვენში.

სასწავლო საქმეს რევოლუციამდელ დაწყებით სკოლებში განსაკუთრებით ის აბრკოლებდა, რომ სამეცადინო დღეების ხანგრძლიობა ძალზე მცირე იყო. ბევრ სოფელში იგი ოთხი თვით განისაზღვრებოდა და მხოლოდ ზოგან აღწევდა 7-7,5 თვემდე. განათლების სამინისტროს დაწყებითი სასწავლებლების წესდებაში მითითებული იყო, რომ სოფლის სკოლებში მეცადინეობა იწყება სამეურნეო სამუშაოების დამთავრების შემდეგ და გრძელდება მათ აღდგენამდე მომავალ წელსო. იგივე მდგომარეობა იყო საეკლესიო-სამრევლო სკოლებშიც. მთელ რიგ სოფლებში მეცადინეობა გვიან შემოდგომაზე იწყებოდა და ადრეიან გაზაფხულზე მთავრდებოდა. მრავალი სოფლის საეკლესიო-სამრევლო სკოლაში სასწავლო მეცადინეობა დიდი დაგვიანებით, ოქტომბრიდან, ხშირად კი ნოემბრიდან, იწყება და მარტში მთავრდება, აღნიშნული იყო საეკლესიო-სამრევლო სკოლების 1901-1902 სასწავლო წლის ოფიციალურ ანგარიშში<sup>1</sup>. თუ ზევით თქმულს გავითვალისწინებთ, არ შეიძლება გადაჭარბებულ მივიჩნიოთ

<sup>1</sup> ურბ. Духовный вестник экзархата Грузии, 1903 წ. № 12, გვ. 39.

ის დიდი სამღურავი, ის საყვედურები და გულისტკივილი, რაც პერიოდულ პრესაში მოწინავე საზოგადო მოღვაწეთა, ცნობილ პედაგოგთა და რიგით მასწავლებელთა გამოხატვებში ისმის სახალხო სკოლის უმწეობის შესახებ. დაწყებითი განათლების ტიპილები, ისე როგორც სოციალური ცხოვრების სხვა ტიპილებიც, განსაკუთრებით 1905 წლის რევოლუციის დროს გამოვლინდა. ამასთან ამ რევოლუციამ ხალხთა ფართო ფენები საბოლოოდ დაარწმუნა იმაშიც, რომ მეფის რუსეთს არც უნდოდა და არც შეეძლო ამ ტიპილებისათვის ემკურნალნა, ისინი მოეშორებინა.

ამგვარად, პირველდაწყებითი ცოდნის დაუფლებისათვის, იმ შემთხვევაშიაც კი, თუ ასეთ ცოდნაში მხოლოდ დედაენას, რუსულ ენასა და ანგარიშს ვიგულისხმებთ, მეფის დროს არსებულ დაწყებით სკოლას ძალზე განსაზღვრული შენაძლებლობანი გააჩნდა და არ უნდა იყოს გასაკვირი, რომ ამ სკოლების კურსდამთავრებულთა განათლების დონეც საერთოდ დაბალი იყო. მაგრამ საქმე ისედაც არ უნდა წარმოვიდგინოთ თითქოს ეს სკოლები არაფერს აძლევდა ახალგაზრდობას. საქართველოში რევოლუციამდე არსებული სახალხო სკოლა, სულერთია რომელი უწყებისა იყო იგი, მაინც მნიშვნელოვან გონებრივსა და სულიერ საზრდოს აწვდიდა ახალგაზრდებს და ჩვენი ხალხის განვითარების საქმეში დადებით როლს ასრულებდა. ეს განსაკუთრებით ითქმის სახალხო სკოლის საქმიანობის შესახებ უკანასკნელ წლებში — 1905 წლის რევოლუციისა და მის მომდევნო პერიოდში. პირველ რიგში აღსანიშნავია, რომ საღვთო სჯულისა და საეკლესიო სლავური ენის სწავლების საქმე მთელს რუსეთში თანდათანობით ძირს ეცემოდა. „არცერთი საგანი დაწყებით სკოლებში, — წერდა დეკ. გ. სოკოლოვი, — ისე არადაამაკმაყოფილებლად არ არის დაყენებული, როგორც სლავური ენა. უკეთესებსაც კი დიდიხნით მომუშავე მასწავლებლებიდან ბევრჯერ უთქვამთ ჩემთვის, რომ მათ ზუსტად არა აქვთ წარმოდგენილი სკოლაში ეკლესიის ენის სწავლების მიზანი... ოფიციალურადაც კი აღნიშნულია სკოლაში სლავური ენის დაცემა“<sup>1</sup>. იგივე მდგომარეობა იყო საქართველოში.

თავის საუწყებო ანგარიშებში და საეურნალო სტატიებში დეკანოზი ვოსტორგოვი განსაკუთრებული გაბოროტებით მოთქვამდა მართლმადიდებლური რწმენის დაცემაზე, საღვთო სჯულისა და საეკლესიო-სლავური ენის სწავლების არაჩვეულებრივ დაქვეითება-

<sup>1</sup> Г. А. Соколов, В защиту церковно-славянского языка, გვ. 16.

ზე და ამ უკანასკნელის ძირითად მიზეზად მასწავლებლობას თვლიდა.<sup>1</sup>

სამაგიეროდ სხვა საგნების სწავლება უმჯობესდებოდა და სახალხო სკოლის ავტორიტეტიც იზრდებოდა ხალხის თვალში.

ჩვენი სახალხო სკოლის გავლენისა და მნიშვნელობის ზრდის დასახსიათებლად ჩვენ აქ საკმარისად ვთვლით ისეთი პირები დავიწოდოთ, როგორც არიან იაკობ გოგებაშვილი და აკაკი წერეთელი. 1906 წელს გამოქვეყნებულ ცნობილ წერილში „რუსული ენა ქართულ სახალხო სკოლებში“ ი. გოგებაშვილი აღნიშნავდა, რომ ბატონყმობის გადაყარვის შემდეგ ხალხმა თვალები მოიფშენიჭა, გამოიღვიძა, განათლების ღვაწლს დაადგა, „დააარსა მრავალი სკოლა, შეისწავლა კარგად ქართული წიგნი, შეიძინა ცოდნა, გაიფართოვა ჰორიზონტი, გაიწხო ახლო მდებარე ქვეყნები და ცოტაოდენი რუსული ლაპარაკიც რუსულ წერა-კითხვასთან ერთად შეისწავლა. ასე შეიარაღებული იგი გავიდა თავისი ქვეყნიდან, სადაც მიწის სივიწროვე მას ახრჩობდა და ჭარისკაცებით მოეფინა მთელ კავკასიას, შავი ზღვისა და კასპიის ზღვის პირებს, თვით სამხრეთ რუსეთს, — იგდო ხელში სხვადასხვა სამუშაო, სხვადასხვა საქმე; შეიძინა ქონება და წელში გასწორდა, გაღონიერდა და ამავე დროს, არამც თუ არ გასწყვიტა კავშირი თავის სამშობლოსთან, არამედ შეძენილის ფულით მამულ-დედული მოიპოვა სრულ საკუთრებად და უფრო მკვიდრად გაიდგა ფესვები მის ნიადაგზე... განა ეს ცვლილება ჩვენი ერის ცხოვრებაში შესაძლებელი იქნებოდა, რომ სახალხო სკოლას კარგ ქართულ წიგნთან ერთად არ ესწავლებინა ხალხისათვის ცოტაოდენი რუსული ლაპარაკი და წიგნი? არა მგონია“<sup>2</sup>.

სახალხო სკოლის დამსახურება ხალხის წინაშე საუკეთესოდ არის დახასიათებული აკაკი წერეთლის სიტყვაში, რომელიც მან ერთ-ერთი სოფლის სკოლაში წარმოთქვა მის პატივსაცემად გამართულ ზეიმზე: „მე რომ კალამი ავიღე, ათას გლეხში ერთმაც კი არ იცოდა თავისი საკუთარი სახელისა და გვარის მოწერა, ახლა კი მათი შვილისშვილები სცენაზე გამოდიან და ასე ჩინებულად კითხულობენ ლექსებს, ეს და მასთან ერთად ეს ზეიმიც, რომელიც ჩემ პატივსაცემად მოგმიწყვიათ ასე იგულმოდგინედ, უთუოდ უტყუარი ნიშანია ერის გამოღვიძებისა და წინმსვლელობისა. ამას რომ ვუტყვერ, მეც წელში ოთხად მოკეცილ მოხუცს გული საგულეში არ მიდგება სიხარულით და მინდა ბავშვივით ვიხტუნო. პატარა მოამაგის ბედნიერე-

<sup>1</sup> იხ. მაგალითად, სემ (საქართველოს ეგზარხატის მახარობელი), 1903 წ. № 13, დამატება, გვ. 70.

<sup>2</sup> ი. გოგებაშვილი, რჩეული ნაწერები, ტ. 2, გვ. 452. 1940 წ.

ბ. ამაზე შორს ვერ წავა. ალბად ამას ჩამჩურჩულებდა საიდუმლო  
ხმა როცა ვამბობდი:

არ მოკვდარა მხოლოდ სძინავს  
და ისევე გააღვიძებს  
მოიგონებს იმათ სახელს,  
ვინც დღეს იმას არ ივიწყებს<sup>1</sup>.

ამგვარად, სახალხო სკოლა რევოლუციამდელ პერიოდში გარ-  
კვეულად პროგრესულ როლს ასრულებდა მიძინებული ხალხის გა-  
მოღვიძების, გამოფხიზლების საქმეში. იგი დედაენის სიყვარულს  
ულვიებდა ახალგაზრდობას და ცოტაოდენად მაინც რუსულ წერა-  
კითხვასაც ასწავლიდა. იგი იძლეოდა საიმისო იარაღს, რომ მშრო-  
მელ ხალხს თავისი ნივთიერი მდგომარეობა ერთგვარად მაინც გაე-  
უჩქობესებინა, ხელს უწყობდა მას მკვიდრად გაედგა ფესვი თავის  
ქვეყანაში, თავის სამულში.

თუ როგორ ახერხებდა ასე შევიწროვებულ პირობებში სკოლა  
ამდენს, ამას თავისი ახსნა აქვს.

როგორც ყველა სხვა სკოლაში, რევოლუციამდელ სკოლაშიაც  
სწავლის წარმატების, სკოლის მუშაობის ხარისხს, მის მიმართულე-  
ბასა და დონეს არსებითად განსაზღვრავდა სახალხო მასწავლებელი,  
ცოცხალი ადამიანი, ის პირი, ვინაც კვირების, თვეებისა, წლების  
განმავლობაში უშუალოდ იყო დაკავშირებული ბავშვებთან და არა  
შავრაზმელი დიდი და პატარა მოხელეების ტოლსტოისა და კასოს.  
იანოვსკისა და რუდოლფის, პობედონოსცევისა და ვოსტორგოვის  
მითითებანი, ოფიციალური პროგრამები და წესდებანი, ცირკულარე-  
ბი და ბრძანებანი. სახალხო მასწავლებლის პოზიცია კი მეფის ხელი-  
სუფლებისადმი თანდათან დაპირისპირებული ზღვებოდა. მცირერიც-  
ხოვანა, შედარებით ერთფეროვანი ლიბერალური ინტელიგენციის  
ჩგუფიდან, როგორსაც იგი 1905 წლის რევოლუციამდე წარმოად-  
გენდა, ამ რევოლუციის მსვლელობაში სახალხო მასწავლებლობა რა-  
დიკალურად მოაზროვნე, რევოლუციურად განწყობილი ინტელიგენ-  
ციის ფენად იქცა, მისი რიგები რიცხობრივად გადიდდა და თვისობ-  
რივად განმტკიცდა. ამით აიხსნება, მაგალითად, ის ფაქტი, რომ რე-  
ვოლუციის ბობოქარ დღეებში სახალხო სკოლათა დიდ ნაწილში  
მასწავლებლობა მთლიანად აუქმებს საღვთო სჯულის სწავლებას.  
„თუ გუშინ, — წერდა ი. გოგებაშვილი, — სახალხო სკოლის მასწა-  
ვლებელი მორჩილი მოხელე იყო მთავრობისა, დღეს იგი თავისუფა-

<sup>1</sup> ეურნ. „ქართული მწერლობა“, 1930 წ. № 1-2, ვ. რუხაძის მოგონება აკა-  
კიზე, გვ. 31,32.

ლი მოღვაწეა, გამსკვალული მხოლოდ ხალხის სიკეთით. მაგალითად, მასწავლებლებმა კარგად იციან, რომ სამღვთო სჯულის გაუქმება ძლიერ არ ეპიტნავენა მთავრობას, მაგრამ მიუხედავად ამისა, მათ იგი გააუქმეს“.<sup>1</sup>

გადამწყვეტი მნიშვნელობა ჰქონდა იმასაც, რომ ეკონომიურად და უფლებრივად შევიწროვებული სახალხო სკოლების მასწავლებლობა თვითმპყრობელობის მთელს სისასტიკეს თავის თავზე განიცდიდა. სახალხო სკოლას მასწავლებლობის ძირითადი ნაწილი საუკეთესოდ იცნობდა ჩვენი გლეხის ჭირ-ვარაშს, მის ტყაივლებს, რადგან თვითონაც ამ ფენიდან იყო გამოსული. სწორად აღნიშნავდა მათ შესახებ ი. გოგებაშვილი: სახალხო მასწავლებლები ყველაზე უფრო ახლოს დგანან ხალხის ცხოვრებასთან, ზედმიწევნით იციან მისნი შოთხონილებანი და უფრო მეტის რწმენისა და ნდობის ღირსნი არიან საქმეშიო.<sup>2</sup> სახალხო მასწავლებლობა ყველაფერს აკეთებდა, რათა გლეხისათვის დახმარების ხელი გაეწოდებინა, თვალი აეხილა და იგი სწორ გზაზე გამოეყვანა. მასწავლებლობის ამ ნაწილს კარგად ჰქონდა შეგნებული, რომ სიბნელიდან ხალხის გამოყვანისათვის ძალზე დიდი მნიშვნელობა აქვს ცოდნას, ხალხის განათლებას.

სახალხო მასწავლებლობის უდიდეს დამსახურებად უნდა ჩაითვალოს ის, რომ დიდი რეპრესიების მიუხედავად, სკოლასა და სკოლის გარეთ ქართული ანბანი, ქართული წიგნი, ხალხის ფართო ფენებში დიდი რაოდენობით ვრცელდებოდა. ამასთან, ეს მასწავლებლობა საუკეთესოდ ერკვეოდა იმას, რომ ჩვენი ახალგაზრდობის განვითარებისათვის აუცილებელია რუსული ენის შესწავლა, რუსული კულტურის დაუფლება. სახალხო მასწავლებელი, მთავრობის მოხელეების მხრივ სასტიკი კონტროლისა და ზედამხედველობის პირობებში, მაინც ახერხებდა იმას, რომ ოფიციალური წესების გვერდის ავლით ბავშვებში სწავლისადმი სიყვარული ჩაენერგა და მათთვის ცხოვრებაში საჭირო და სასარგებლო ცნობები მიეწოდებინა. მეფის მთავრობა, სახალხო განათლების სამინისტრო და მისი მოხელეები, სინოდი და საქართველოს ეგზარხატი კარგად ხედავდნენ, რომ მიუხედავად რეპრესიული ზომებისა სახალხო სკოლა რევოლუციის აღმავლობას უწყობდა ხელს და ყველა საშუალებით იბრძოდნენ იმისათვის, რომ ეს ტალღა შეენელებინათ, მაგრამ ამას ვეღარ ახერხებდნენ.<sup>3</sup>

დაწყებითსა და საშუალო სკოლებთან ერთად რევოლუციამდელ

1 ი. გოგებაშვილი, რჩეული თხზულებანი, ტ. 2, გვ. 545.

2 ი. გოგებაშვილი, რჩეული თხზულებანი, ტ. 2, გვ. 454.

3 შდრ., უშ. ობოლაძე, დაწყებითი განათლება საბჭოთა საქართველოში, გვ. 40-43, 1949 წ.

5. უ. ობოლაძე.

საქართველოში არსებობდა ე. წ. დაბალი სასწავლებლები (Низшие школы): საქალაქო სასწავლებლები, რომლებიც 1912 წლიდან გადაკეთებულ იქნენ უმაღლეს-დაწყებით სასწავლებლებად; მარინის ქალთა სასწავლებლები; სამთო სკოლები და ორკლასიანი სკოლები (ეს უკანასკნელი ეკლესიის გამგებლობაში შედიოდა). დაბალ სასწავლებლებს უპირატესად ქალაქებში აარსებდნენ, ასეთი სასწავლებლები ბოლო ხანებში გაიხსნა აგრეთვე ზოგიერთ დაბაში. მათი რიცხვი მცირე იყო 1914 წლისათვისაც კი. ამ სასწავლებლებიდან საქართველოში განსაკუთრებით გავრცელებული იყო საქალაქო სასწავლებლები, 1872 წლის წესდებით.<sup>1</sup>

დაბალი სასწავლებელი არ წარმოადგენდა დაწყებითი და საშუალო განათლების შემაერთებელ რგოლს. პირიქით სკოლის ეს ტიპი თიშავდა კიდევ ერთმანეთისაგან დაწყებითსა და საშუალო განათლებას. დაბალი სასწავლებელი თავის ჩაკეტილობაში შეზღუდული ზოგადსაგანმანათლებლო პროგრამის მქონე სკოლა იყო, საგანგებოდ შექმნილი ქალაქებისა და დაბების „უაზნო“ მოქალაქეთა შვილებისათვის. მათ წინაშე მდგარ ამოცანებს პროფ. ე. ნ. მედინსკი შემდეგნაირად ახასიათებდა: „დაწყებითი სკოლის ეს ტიპი (1912 წლიდან გადაკეთებული უმაღლეს-დაწყებით სასწავლებლად) იმისათვის იყო შექმნილი, რომ შეეჩერებინა წვრილი ბურჟუაზიის ფენებიდან გამოსული ბავშვების ლტოლვა გიმნაზიებისა და რეალური სასწავლებლებისაკენ. სამოქალაქო სასწავლებლები წარმოადგენდნენ სკოლა-ჩიხს, რადგან არავითარი კავშირი მათსა და საშუალო სკოლებს შორის (და, აზღვენად შესაძლებლობა სამოქალაქო სასწავლებლის კურსდამთავრებულს განეგრძო სწავლა) არ არსებობდა“<sup>2</sup>. მართლაც, ამ სასწავლებლების მოსწავლეთა 60-65 პროცენტს „ქალაქის წოდებათა“ ფენებიდან გამოსული ახალგაზრდობა შეადგენდა.

1880 წლისათვის საქართველოში სულ იყო 7 დაბალი სასწავლებელი, მათგან 6 საქალაქო სასწავლებელი (ახალციხესა, გორსა, ოზურგეთსა, სიღნაღსა, თელავსა და თბილისში) და ერთი სამთო სკოლა. 1885 წელს იყო 11 ასეთი სასწავლებელი 2270 მოსწავლით,<sup>3</sup> ხოლო 1900 წლისათვის მათი რიცხვი ოცამდე გადიდდა (ახლად იქნა

<sup>1</sup> სამაზრო სასწავლებლების ქსელი საქართველოში ძალიან სუსტად იყო გაშლილი. ორმოციანი წლებისათვის არსებობდა სულ 8 სამაზრო სასწავლებელი თბილისში, თელავში, სიღნაღში, დუშეთში, გორში, ახალციხეში, ქუთაისში, ზუგდიდში (იხ. ლ. ძიმიტარაშვილი, კერძო სასწავლებლები საქართველოში, სწავლა აღზრდის ისტორია საქართველოში, კრებ. I, 1937 წ. გვ. 127).

<sup>2</sup> Проф. Е. Н. Мединский, История педагогики. გვ. 449, 1947 წ.

<sup>3</sup> ОКУО, 1885 წ. გვ. 210, 250.

გახსნილი საქალაქო სასწავლებლები ქ. ქუთაისში, ბათუმში, ფოთში, სოხუმში, ხონში; ამათ გარდა მარინის ქალთა სასწავლებლები გაიხსნა ბათუმში, ხონში, სიღნაღში); სულ მათში 1901 წლის პირველი იანვრისათვის 6126 ახალგაზრდა სწავლობდა.<sup>1</sup> შემდგომ 15 წლის განმავლობაში, 1900-1915 წწ., განათლების სამინისტროს უწყების დაბალი სასწავლებლების ქსელი მხოლოდ 13-14 ერთეულით გადიდდა. ცხრაასიანი წლებიდან საეკლესიო უწყებამაც გახსნა 6 დაბალი სკოლა და 1915 წლის პირველი იანვრისათვის საქართველოში იყო 40-მდე ასეთი სასწავლებელი; მათში სწავლობდა 6340 მოსწავლე. ამ დროისათვის ამ ტიპის სკოლები შემდეგ ქალაქებსა და დაბებში იყო. ა) განათლების სამინისტროს ხაზით: ახალქალაქში, ახალციხეში, ბათუმში, გორში, გუდაუთში, ზუგდიდში, ზესტაფონში, კულაში, ქუთაისში (3 სასწავლებელი), ლანჩხუთში, მარტვილში, ფოთში, ნიკორწმინდაში, ოზურგეთში, ონში, ოჩამჩირეში, სამტრედიისში, სიღნაღში, სოხუმში, თელავში, თბილისში (3 სასწავლებელი), ცაგერში, ჭიათურაში (2 სასწავლებელი, ერთი ქალთა და ერთი ვაჟთა), სოხუმში (ე. წ. სამთო სკოლა); მარინის ქალთა სასწავლებლები იყო ბათუმში, ხონში, სიღნაღში; ბ) საეკლესიო უწყების ხაზით: ბანძაში, კიწიაში, დაფნარში, გალში, გუდაუთში და ზუგდიდში.<sup>2</sup>

დაბალი სასწავლებლები მოსახლეობის თვალში ავტორიტეტით ვერ სარგებლობდნენ. ეს მრავალი გარემოებით იყო გამოწვეული. პირველი და მთავარი ის იყო, რომ ეს სასწავლებლები კულდმოკვეცილ განათლებას აძლევდნენ ახალგაზრდებს. მართალია, მათი პროგრამები ცოტა უფრო სრული იყო, ვიდრე ორკლასიანი დაწყებითი სკოლებისა, მაგრამ მათ შორის არსებითი განსხვავება არ იყო. დაბალი სკოლების კურსდამთავრებულნი საშუალო სკოლაში ვერ აგრძელებდნენ სწავლას, მათი ასპარეზი ფოსტა-ტელეგრაფი, რკინიგზა, სხვადასხვა მსხვილი და წვრილი წარმოებები იყო, სადაც ისინი უკეთეს შემთხვევაში, კანცელარიების წვრილ მოხელეებად მუშაობდნენ. იყო მეორე მნიშვნელოვანი მიზეზიც. დაბალ სასწავლებლებში დედაენა ისწავლებოდა როგორც არასაეალდებულო საგანი და ამ თვალსაზრისითაც ისინი დაბლა იდგნენ ორკლასიან სახალხო

<sup>1</sup> ОКУО, 1900 წ. დაბატება, გვ. 4-11.

<sup>2</sup> ОКУО, 1914 წ. ცხრ. № 157, 163, 175; „Школьный календарь 1915-1916 уч. г.“ გვ. 49, „Кавказский календарь“ 1917 წ. გვ. 292-300. ზოგიერთ წყაროში ნახევრებია, რომ 1916 წლისათვის უმაღლეს-დაწყებითი სკოლები გარდა დასახლებული ადგილებისა იყო აგრეთვე ამაღლებაში, ბახეში, დიდ-ჯიხაიშში, ვანში, ჩოხატაურში, ხარაგაულში.



სკოლებზე, რომლებშიც დედა-ენა შევიწროვებული იყო, მაგრამ ასე თუ ისე მაინც საეაღდებულო საგნად ითვლებოდა. დაბალ სასწავლებლებში სასწავლო გადასახადიც საკმაოდ დიდი იყო. გარდა ამისა მოსწავლენი ვალდებულნი იყვნენ დაწესებული ფორმის ტანსაცმელი ეტარებინათ. რევოლუციის აღმავლობით გამოფხიზლებულ ხალხს ასეთი სასწავლებელი აღარ აკმაყოფილებდა, იგი სრულფასოვანი საშუალო განათლებისაქენ მიისწრაფოდა და ისეთ სკოლას, რომელიც საამისო გზას უზნობდა, თანდათანობით ზურგს აქცევდა.

### საშუალო განათლება

როგორც ვნახეთ დაწყებითი განათლების სკოლათა ქსელის ზრდა სწრაფი ტემპით ხასიათდებოდა, რაც იმით იყო გამოწვეული, რომ კაპიტალიზმის სამეურნეო საჭიროებანი აუცილებლად მოითხოვდნენ ახალგაზრდობას ერთ-ნაწილს მაინც ჰქონოდა ელემენტარული განათლება. თავის ნაჭუქში ჩაკეტილი დაწყებითი სკოლები შეზავებულნი რელიგიით, განათლების ის დაბალი დონე, რასაც სახალხო სკოლა იძლეოდა, შედარებით ნაკლებად საშიში იყო თვითმპყრობელობისათვის და იგი ურიგდებოდა ამ სკოლათა ქსელის ზრდას, მითუმეტეს, რომ ამ ზრდაზე იგი მხოლოდ გროშებს ხარჯავდა. იგივე არ ითქმის საშუალო სკოლის შესახებ. ეკონომიური და კულტურული განვითარების ის დონე, რომელზედაც მაშინ რუსეთი იდგა, ძალზე განსაზღვრული რაოდენობით მოითხოვდა საშუალო სკოლის კურსდამთავრებულ კადრებს. რაც მთავარია, თვითმპყრობელობის პოლიტიკური ინტერესები, როგორც ეს ჩვენთვის საკმარისად არის ცნობილი, მკვეთრად უპირისპირდებოდა მშრომელი ხალხის, მითუმეტეს დაპყრობილი ქვეყნების მშრომელების მიწწრაფებას სრულფასოვანი განათლებისაქენ. ზევით თქმულს ისიც უნდა დაემატოთ, რომ საშუალო განათლების ქსელის გაფართოება დიდი ფინანსური სახსრების გაღებასთან იყო დაკავშირებული. ყოველივე ამის გამო საშუალო სკოლის ქსელის ზრდის ტემპი ცხრაასიან წლებიდანაც კი ნელი იყო.

მაღალი ტიპის პირველი სკოლა საქართველოში 1831 წელს გაიხსნა. ეს იყო შემდგომში თბილისის პირველი ვაჟთა გიმნაზია, იგი შეიქმნა ქ. თბილისში 1804 წლიდან არსებულ კეთილშობილთა სასწავლებლის ბაზაზე.<sup>1</sup> ამავე წელს თბილისშივე დაარსებულ იქნა

1 ტ. ხუნდაძის თავის გამოკვლევაში „ნარკვევები სახალხო განათლების ისტორიიდან“ მითითებული აქვს, რომ თბილისში გიმნაზია გაიხსნა 1830 წლის მარტში (გვ. 22). კავკასიის სასწავლო ოლქის ანგარიშებში ყველგან 1831 წელია დაახელებული.

კეთილშობილ ქალთა ინსტიტუტი, მას უკანასკნელ ხანებში ამიერკავკასიის ქალთა ინსტიტუტს უწოდებდნენ; იგი თავიდანვე იყო და ბოლომდე დარჩა პრივილეგირებულ საშუალო სასწავლებლად<sup>1</sup>. 1850 წელს ქ. ქუთაისში დაარსებული იქნა ვაჟთა გიმნაზია. 1866 წელს თბილისში ორი ახალი საშუალო სასწავლებელი გაიხსნა (რეალური გიმნაზია და ქალთა გიმნაზია). თუ ამათ დაეუმატებთ თბილისის სამხედრო გიმნაზიას, რომელიც აგრეთვე საშუალო სასწავლებელი იყო, უნდა დავსკვნათ, რომ 1880 წლისათვის საშუალო სასწავლებლები მხოლოდ ორ ქალაქში — თბილისსა და ქუთაისში იყო.

საშუალო განათლების ქსელის უფრო შესამჩნევი ზრდა ოთხმოცდაათიანი წლებიდან დაიწყო. 1900 წლისათვის უკვე იყო სხვადასხვა უწყების 16 საშუალო სკოლა, მათგან ვაჟთა 10 და ქალთა 6. მათში 9500-მდე მოწაფე სწავლობდა. ამგვარად, ოცი წლის განმავლობაში, 1880 წლიდან 1900 წლამდე, ახლად გაიხსნა მხოლოდ 11 საშუალო სკოლა.

უფრო სწრაფად გაიზარდა საშუალო სკოლების ქსელი 1900 წლის შემდეგ. რევოლუციით დაშინებული მეფის ხელისუფლება იძულებული გახდა ანგარიში გაეწია ხალხის მოთხოვნილებსათვის. გიმნაზიები გაიხსნა თბილისში, ქუთაისში, ფოთში, სოხუმში, გორში და სხვა ქალაქებში. მაგრამ რეაქციის პერიოდიდან ხელისუფლებამ სახელმწიფოს საშუალო სკოლების რიცხვის ზრდა მინიმუმამდე შეამცირა, მანვე აკრძალვითი ზომები მიიღო კერძო სკოლათა წინააღმდეგ და მათი ზრდაც შენეულა<sup>2</sup>. მიუხედავად ამისა საშუალო სკოლების ქსელის ზრდა არ შეჩერებულა. 1901-1902 სასწ. წლიდან თბილისისა და ქუთაისის ეპარქიული სასწავლებლები საშუალო სასწავლებლებად გადაკეთდა (მანამდე ისინი ოთხკლასიანი პროგიმნაზიების უფლებით სარგებლობდნენ)<sup>3</sup>. გაიხსნა ახალი ტიპის საშუალო სასწავლებლები — კომერციული სასწავლებლები და გაზარდილ იქნა საშუალო სასწავლებლებში მოსწავლეთა რიცხვი. 1916 წლის პირველი იანვრისათვის სახელმწიფო და კერძო საშუალო სკოლების რიცხვმა 46-მდე მიაღწია და მათში მოსწავლეთა რიცხვმა

<sup>1</sup> 1861 წელსაც კი ამიერკავკასიის ქალთა ინსტიტუტში მთლიანად თავდაზნაურთა ქალიშვილები სწავლობდნენ, 264 მოსწავლიდან მხოლოდ ერთი იყო ჰაჟულერო პირისა და ერთიც ვაჟრის შვილი („Кавказский календарь“ 1917 г. გვ. 287).

<sup>2</sup> Н. Ф. Рудольф. Обзор деятельности КУО 1908 — 1912 гг, 1914 წ.

<sup>3</sup> ДВГЭ (Духовный вестник Грузинского экзархата). 1902 წ. № 15-16. გვ. 29.

18 ათასს გადააჭარბა. ე. ი. სკოლების რიცხვი 1901 წლის პირველ იანვართან შედარებით სამჯერ გადიღდა, ხოლო მოსწავლეებისა — ორჯერ<sup>1</sup>.

1916 წლისათვის საქართველოში საშუალო ტიპის შემდეგი სკოლები არსებობდა (ფრჩხილებში მითითებულია დაარსებისა ან საშუალო სკოლად მათი გადაკეთების წელი).

ა) ვაჟთა გიმნაზიები: ბათუმის გიმნაზია 514 მოსწავლით (1897 წ.), გორისა — 308 მოსწავლით (1912 წ.), თბილისის პირველი — 697 მოსწავლით (1831 წ.), თბილისის მეორე — 681 მოსწავლით (1881 წ.), თბილისის მესამე — 664 მოსწავლით (1892 წ.), თბილისის მეოთხე — 424 მოსწავლით (1906 წ.), თბილისის მეხუთე — 435 მოსწავლით (1910 წ.), თბილისის მეექვსე — 367 მოსწავლით (1912 წ.), ქუთაისისა — 750 მოსწავლით (1850 წ.), ფოთისა — 237 მოსწავლით (1906 წ.), ხონისა — 246 მოსწავლით (1916 წ.), ხაშურისა — 368 მოსწავლით (1916 წ.); სულ 12 ვაჟთა გიმნაზია.

ბ) რეალური და კომერციული სასწავლებლები: თბილისის რეალური სასწავლებელი 578 მოსწავლით (1865 წ.), ქუთაისისა — 420 მოსწავლით (1897 წ.), სოხუმისა — 231 მოსწავლით (1904 წ.), თბილისის პირველი კომერციული სასწავლებელი — 696 მოსწავლით, თბილისის მეორე კომერციული სასწავლებელი — 390 მოსწავლით, ქუთაისის კომერციული სასწავლებელი — 108 მოსწავლით; სულ 6 რეალური და კომერციული სასწავლებელი.

გ) ქალთა გიმნაზიები და წმინდა ნინოს სახელობის ქალთა საშუალო სასწავლებლები: ბათუმის გიმნაზია — 353 მოსწავლით (1900 წ.), გორისა — 383 მოსწავლით (1905 წ.), თბილისის პირველი — 809 მოსწავლით (1865 წ.), თბილისის მეორე — 851 მოსწავლით (1891 წ.), თბილისის მესამე — 851 მოსწავლით (1894 წ.), თბილისის მეოთხე — 452 მოსწავლით (1903 წ.), თბილისის მეხუთე — 384 მოსწავლით (1905 წ.), თბილისის მეექვსე — 348 მოსწავლით (1916 წ.), ქუთაისისა — 380 მოსწავლით (1903 წ.), ფოთისა — 223 მოსწავლით (1902 წ.), სოხუმისა — 308 მოსწავლით (1910 წ.), თბილისის წმინდა ნინოს სახელობის სასწავლებელი — 570 მოსწავლით (1883 წ.), ქუთაისის წმინდა ნინოს სახელობის სასწავლებელი — 739 მოსწავლით

<sup>1</sup> ციფრობრივი მაჩვენებლები საშუალო სკოლების მიმართ 1916 წლისათვის დადგენილია „კავკასიის კალენდარის“ მიხედვით (1914 წლის შემდეგ კავკასიის სასწავლო ოლქის ოფიციალური ანგარიში აღარ გამოსულა) აიხ. „Кавказский календарь“ 1917 г. გვ. 284, 285, 286-289, 292-305.

(1889 წ.); თელავის წმინდა ნინოს სახელობის სასწავლებელი — 379 მოსწავლით (1911 წ.); სულ 14 ქალთა საშუალო სახელმწიფო სასწავლებელი.

დ) ეპარქიული ქალთა სასწავლებლები: თბილისისა — 416 მოსწავლით (1901 წ.), ქუთაისისა — 531 მოსწავლით (1901 წ.); სულ ქალთა ორი ეპარქიული სასწავლებელი.

ე) ვაჟთა სხვა საშუალო სასწავლებლები: თბილისის კადეტთა კორპუსი — 451 მოსწავლით (1875 წ.), თბილისის სათავადაზნაურო გიმნაზია — 791 მოსწავლით (1879 წ.), ქუთაისის სათავადაზნაურო გიმნაზია — 886 მოსწავლით (1905 წ.), თბილისის სასულიერო სემინარია — 244 მოსწავლით, სოხუმის სასულიერო სემინარია; სულ 5 საშუალო სასწავლებელი.

ვ) ქალთა სხვა საშუალო სასწავლებლები: ამიერკავკასიის ქალთა ინსტიტუტი — 264 მოსწავლით (1840 წ.), თბილისის ქალთა კომერციული სასწავლებელი — 246 მოსწავლით, ყაუხჩიშვილის ქალთა კერძო გიმნაზია ქ. ქუთაისში — 382 მოსწავლით, ხოჭევანოვის ქალთა კერძო გიმნაზია ქ. ქუთაისში, ქალთა საშუალო სკოლა „ჩინათლე“ ქ. ქუთაისში; სულ 5 ქალთა საშუალო სასწავლებელი.

ზ) სხვადასხვა საშუალო სასწავლებლები: თბილისის ლევანდოვსკის ქალ-ვაჟთა კერძო გიმნაზია — 275 მოსწავლით (1911 წ.), კერძო საშუალო სკოლა ზუგდიდში; სულ 2 საშუალო სკოლა.

ამავე დროისათვის, 1916 წლისათვის, საქართველოში სულ 5 პროგიმნაზია იყო: ახალციხისა და თელავის (ორთავე ვაჟთა), ლანჩხუთისა (ქალთა კერძო), თბილისისა (ლისიციანისა) და ბათუმისა (არნოლდისა) კერძო (შერეული ქალ-ვაჟთათვის).

1900-იანი წლებიდან შეიცვალა საშუალო სკოლების განლაგების სურათიც. თუ XIX საუკუნის მთელს მანძილზე საშუალო სკოლები ორ ქალაქში — თბილისსა და ქუთაისში — იყო და მათ გარდა მხოლოდ ბათუმში გაიხსნა 1897 წ. ვაჟთა გიმნაზია, 1916 წლისათვის საშუალო სკოლები, გარდა ამ ქალაქებისა, იყო შვიდ ქალაქში: სოხუმში, ფოთში, გორში, თელავში, ზუგდიდში, ხონში, ხაშურში.

საშუალო განათლებისადმი ხალხის მზარდ მოთხოვნილებას საშუალო სკოლების არსებული ქსელი იდნავდაც ვერ პასუხობდა, რადგან ჩვენი ახალგაზრდობა საშუალო განათლებისადმი დიდ მისწრაფებას იჩენდა ჯერ კიდევ გასული საუკუნის 80-იან წლებიდან; ცნობილია, რომ 1880 წლისათვის მთელს იმპერიაში მოსწავლეთა

<sup>1</sup> აღნიშნული სკოლა გახსნა 1916 წელს ქ. ქუთაისში გამოჩენილმა ფსიქოლოგმა დ. უზნაძემ.

რიცხვის სიდიდის მხრივ პირველი ადგილი ეჭირა თბილისის ვაჟთა გიმნაზიას, შემდეგ კი სტავროპოლისა და ქუთაისის გიმნაზიებს.<sup>1</sup> მიუხედავად ამისა, იმ დროისათვის საშუალო სკოლების გავრცელების დონე საქართველოში შედარებით მაღალი იყო. მაგალითად, 1909 წლის პირველ იანვრისათვის ამიერკავკასიის ქალთა და ვაჟთა სახელმწიფო საშუალო სასწავლებლებში 29423 მოწაფე სწავლობდა, დაწყებით სკოლებში კი—85981. ამავე დროისათვის ჩრდილო კავკასიის საშუალო სკოლებში იყო — 14767 მოსწავლე, ხოლო დაწყებით სკოლებში — 136013. ამგვარად, ამიერკავკასიაში საშუალო სკოლის ყოველ ერთ მოსწავლეზე დაწყებითი სკოლის 3 მოსწავლე მოდიოდა, ჩრდილო კავკასიაში კი — 9. საშუალო განათლების ამგვარი დონე დაპყრობილ განაპირა ქვეყანაში არ აწყობდა მეფის ხელისუფლებას. კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველი ნ. რუდოლფი ამ შეფარდებას შეუსაბამოდ თვლიდა და განაწყენებული კილოთი აღნიშნავდა, რომ საშუალო განათლების ზრდა ამიერკავკასიაში დაწყებითი განათლების ზრდას არ შეესაბამებაო.<sup>2</sup> 46 საშუალო სკოლა 18 ათასზე მეტი მოსწავლით, საქართველოსათვის, მეფის რუბეთის განაპირა მხარისათვის, რომლის მცხოვრებთა საერთო რიცხვი არ აღემატებოდა 2,3 მილიონს, იმ დროისათვის მცირედად არ შეიძლება ჩაითვალოს.

ქალთა საშუალო სკოლების ზრდასთან ერთად იზრდებოდა მოსწავლეთა რაოდენობაც. 1886 — 1916 წწ ე. ი. ოცდაათი წლის განმავლობაში მოსწავლე ქალთა რიცხვი დაახლოებით ოთხჯერ გაიზარდა და 1916 წლისათვის თითქმის გაუტოლდა ვაჟების რიცხვს. ამის შესაბამისად გადიდდა საშუალო სკოლების კურსდამთავრებულ ქალთა რაოდენობაც. 1914 წლისათვის მარტო სახელმწიფო ქალთა საშუალო სასწავლებლები დაამთავრა 823 ქალმა, მათგან 356 მოსწავლემ დაამთავრა მერვე, პედაგოგიური კლასი. თუ რამდენად დიდია ეს ზრდა, ჩანს იქედან, რომ 1885 წლისათვის საქართველოში არსებული ქალთა სახელმწიფო საშუალო სკოლები მხოლოდ 65 ქალმა დაამთავრა.<sup>3</sup>

900-იანი წლებიდან საშუალო სკოლებში მნიშვნელოვნად იქნა გადიდებული „ქალაქის წოდებათა“ და „გლეხთა წრიდან“ გამოსული ახალგაზრდობის პროცენტი, ასე მაგალითად, 1901 წელს სახელმწიფო საშუალო სასწავლებლებში გლეხთა წრიდან სულ სწავლობდა 386 ახალგაზრდა, 1915 წლისათვის მათი რიცხვი 1722-მდე იქნა გადიდებული. ამას საგრძნობლად შეუწყო ხელი ვაჟთა და ქალთა

<sup>1</sup> ОКУО (Отчет Кавказского учебного округа), 1880 წ. გვ. 10.

<sup>2</sup> Н. Ф. Рудольф, Обзор деятельности КУО 1908-1912 гг. გვ. 15.

<sup>3</sup> ОКУО, 1885 წ. გვ. 45, ОКУО, 1914 წ. ნაწ. 2, ცხრ. № 8, 50, 128.

გიმნაზიების გახსნამ ისეთ ქალაქებში, რომლებიც წარმოადგენდნენ გლეხური მეურნეობის ცენტრებს. აქვე აუცილებელია ხაზგასმით აღინიშნოს ისიც, რომ „ქალაქის წოდებანი“ და „გლეხთა წრე“ ერთგვაროვან მასად არ შეიძლება წარმოვიდგინოთ. კაპიტალიზმის განვითარებით გამოწვეული დიფერენციაციის საფუძველზე ქალაქად და სოფლად ხელოსანთა და გლეხთა ფენიდან ხდებოდა ვაჭარ მრეწველთა და შეძლებულ გლეხთა გამოყოფა. უნდა ვიფიქროთ, რომ საშუალო სკოლაში უპირატესად ასეთი ოჯახებიდან გამოსულ ახალგაზრდებს ჰქონდათ შესაძლებლობა ენაწავლათ.

ცხადია, რომ საშუალო სკოლა ბოლომდე, თვითმპყრობელობის დამხობამდე, ძირითადად მოსახლეობის პრივილეგიურებულ ფენას ემსახურებოდა. შეიცვალა მხოლოდ ის, რომ თუ 1905 წლის რევოლუციამდე საშუალო სკოლა მეფის რუსეთში იყო უპირატესად წოდებრივი, რევოლუციის შემდეგ იგი იქცა წოდებრივ-კლასობრივ სკოლად, რომლის კარები ღია იყო თავად-აზნაურთა, შალაღ მოხელეთა და მდიდართა ფენებიდან გამოსული ახალგაზრდობისათვის. მაგრამ ის ცვლილებაც კი, რასაც საშუალო განათლების რაოდენობრივი ზრდის მხრივ ჰქონდა ადგილი და რაც ჩვენ ზევით დავახსიანეთ, პროგრესული იყო. სწორედ ამიტომ მეფის ხელისუფლება განსაკუთრებულ ზომებს ღებულობდა, რათა ამ სკოლების ქსელის შემდგომი ზრდა შეეჩერებინა. 1912 წლის 10 მაისს მიღებული იქნა ახალი კანონი ვაჟთა გიმნაზიებისა და რეალური სასწავლებლების შტატების შესახებ, საშუალო სკოლების გახსნა ადგილობრივ ხარჯზე აიკრძალა. ამ კანონის საფუძველზე ამიერკავკასიის სასწავლო ოლქის მიერ შედგენილი ვაჟთა საშუალო სკოლების ქსელის პერსპექტიული გეგმის მიხედვით 12 წლის განმავლობაში, 1924 წლამდე, გათვალისწინებული იყო საქართველოში ახლად გახსნილიყო მხოლოდ 5 საშუალო სასწავლებელი: 1918 წელს რეალური სასწავლებელი ზუგდიდში, 1920 წელს — მეორე რეალური სასწავლებელი ქ. თბილისში, 1922 წელს — მეორე რეალური სასწავლებელი ქ. ქუთაისში, 1923 წელს — რეალური სასწავლებელი ოზურგეთში და 1924 წელს — ვაჟთა მეშვიდე გიმნაზია ქ. თბილისში.<sup>1</sup>

კაპიტალიზმის განვითარებით შექმნილი საზოგადოებრივი ვითარების გამო გარკვეულ ცვლილებებს ჰქონდა ადგილი საშუალო სკოლის შინაგან ცხოვრებაში. ამ ცვლილებებს შედეგად საშუალო სკოლის მუშაობა, ერთგვარად მაინც, უმჯობესდებოდა.

<sup>1</sup> Н. Ф. Рудольф, «Обзор деятельности КУО 1908-1912 гг.», 33-196.

მეფისდროინდელი საშუალო სკოლა, რასაკვირველია, გაბატონებული კლასების ინტერესებს გამოხატავდა და მათ დაკვეთას ასრულებდა. ეს სკოლა მეცნიერებისა და ქეშმარიტების ინტერესებს მეორე პლანზე აყენებდა. გიმნაზიების პროგრამები და სახელმძღვანელო წიგნები მეცნიერულ ფაქტებს გულს აცლიდა, მათი გარეგნული აღწერით კმაყოფილდებოდა. მათში ეს ფაქტები ერთმანეთისაგან იზოლირებულად, გათიშულად განიხილებოდა, მიზეზშედეგობრივი კავშირის გარეშე. ამის გამო ის ცოდნა, რასაც ახალგაზრდობა ღებულობდა ამ სკოლებში, უპირატესად აღწერილობით ხასიათს ატარებდა და საერთოდ პასიურ მჭვრეტელობითი ბუნებისა იყო. მაგრამ აქ არ დაისმის წერტილი. ამ სკოლაში ყველაფერი როდი იყო უარყოფითი და უსარგებლო. საშუალო სკოლა მეფისდროს, როგორც არსებული საზოგადოების ხორცი ხორცთაგანი და სისხლი სისხლთაგანი, მისი მგრძნობიარე ნაწილი, გამოხატავდა იმ ცვლილებებს, რასაც ცხოვრებაში ჰქონდა ადგილი, ავლენდა იმ ტკივილებს, რითაც საზოგადოებრივი წყობა იყო დაავადებული. რევოლუციამდელ საშუალო სკოლას არც შეეძლო და იგი ვერც ახერხებდა თანამიმდევრულად გაეტარებინა მმართველი წრეების მიერ მასზე დაკისრებული ძირითადი ამოცანა — არსებულ წყობასთან მთელი ახალგაზრდობის შერიგების, გაბატონებული კლასების ინტერესებისადმი მთელი ახალგაზრდობის დაქვემდებარების ამოცანა. კლასობრივ წინააღმდეგობათა გამწვავებასთან ერთად პროგრესული ნაკადი მეტი და მეტი ძალით იჭრებოდა სკოლის ცხოვრებაში. რევოლუციამდელი რუსეთის საშუალო სკოლის შეფასებისას ეს არ უნდა იქნას დავიწყებული.

აფასებდა რა ძველ სკოლას ვ. ი. ლენინი ამბობდა: „აქ მე მივაღეჭი ძველი სკოლის მიმართ იმ საყვედურს, იმ ბრალდებებს, რაც მუდამ გვესმის და რაც ხშირად სრულიად მცდარ გაგებას იწვევს. ამბობენ, ძველი სკოლა დასწავლის სკოლა, წერთნისა და ზეპირობის სკოლა იყო. ეს მართალია, მაგრამ მაინც უნდა შეგვეძლოს იმის გარჩევა, თუ რა იყო ძველ სკოლაში ცუდი და რა იყო სასარგებლო ჩვენთვის, უნდა შეგვეძლოს იქიდან იმის ამორჩევა, რაც საპიროაკომუნიზმისათვის“.<sup>1</sup> თუ ამ თვალსაზრისით განვიხილავთ რევოლუციამდელ საშუალო სკოლის საქმიანობას, აღმოჩნდება, რომ, მართლაც, ამ სკოლაში შექრილი პროგრესული ნაკადი, განსაკუთრებით 900-იანი წლების შემდეგ, თანდათან მებრძოლ ძალად იქცეოდა და მასში გაბატონებული მკვდარი, უსულგულო, წიფნური სწავლების საფუძვლებს მნიშვნელოვნად არყვედა.

<sup>1</sup> ვ. ი. ლენინი, თხზულებანი, ტომი 31, გვ. 342.

სკოლასა და ცხოვრებას შორის დაპირისპირებამ განსაკუთრებული ძალით იჩინა თავი ჯერ კიდევ სამოციან წლებიდან. მიუხედავად იმისა, რომ მეფის ხელისუფლება ყველა საშუალებას მიმართავდა, იმისათვის, რათა სკოლა გამოეთიშა ცხოვრებიდან და საშუალო განათლების წამყვან, გადამწყვეტ ფორმად ვიწროდ შემოფარგლული კლასიციზმი დაეტოვებინა, ამას იგი მთლიანად ვერ ახერხებდა. მას საიმისოდ ძალა არ ჰყოფნიდა, რომ წინმავალი ცხოვრებისათვის ნაწილობრივ მაინც არ გაეწია ანგარიში. სწორედ აღნიშნავს რევოლუციამდელი რუსული სკოლის მკვლევარი შ. ი. განელინი, რომ „მიუხედავად იმ მძიმე პირობებისა, რაც მეფის ხელისუფლების მიერ იყო შექმნილი სკოლისათვის, მიუხედავად მკაცრი შევიწროვებისა და შეზღუდვებისა, განსაკუთრებით მოწინავე და სინდისიერი მასწავლებლები ახერხებდნენ მნიშვნელოვანი წარმატებანი მოეპოვებინათ თავის მუშაობაში. მოწინავე მასწავლებლობა სახალხო განათლების სამინისტროს წინააღმდეგ თავის ბრძოლას აწარმოებდა მარქსამდელი პერიოდის უაღრესად პროგრესული პედაგოგიკის შემქმნელების, დიდი რუსი განმანათლებლების, რევოლუციურ დემოკრატიის დროშით“.<sup>1</sup>

ასეთი მდგომარეობა იყო XIX საუკუნის ბოლოს. კიდევ მეტი ითქმის მეოცე საუკუნის შესახებ. ჯერ კიდევ XIX საუკუნის ბოლოსათვის უნივერსიტეტების და საშუალო სასწავლებლების ცხოვრების რიგში მკვეთრად იქნა დარღვეული, სტუდენტობა და საშუალო სკოლების მოსწავლეობა გრძნობდა მოახლოვებულ ქარიშხალს. მიუხედავად იმისა, რომ ხელისუფლება ყოველნაირად ცდილობდა სკოლა ძველს ნაჭუქში დაეტოვებინა, საზოგადოებასა და სკოლას შორის ყრუ კედელი აეგო, ბობოქარი ცხოვრება, მისი მძლავრი ტალღები ლახავდნენ ამ კედელს. რევოლუციური იდეები განსაკუთრებით ცხოველ გამოხმაურებას პირველყოვლისა სტუდენტთა ფენებში პოულობდნენ. მოძრაობა მალე გადაწვდა საშუალო სკოლასაც. მოსწავლეთა მნიშვნელოვანი ნაწილი დიდ ინტერესს იჩენდა საზოგადოებრივი საკითხისადმი და კრიტიკულად იყო განწყობილი არსებული სასკოლო სისტემისა და რეჟიმისადმი, უკმაყოფილებას გამოთქვამდა სკოლაზე, მოითხოვდა მისი მუშაობის შინაარსის არსებითად გარდაქმნას, კლასიკური ენების სწავლების გაუქმებას, ბუნებათმეცნიერული დისციპლინების ხვედრითი წონის გაზრდას, მასწავლებელთა და მოსწავლეთა შორის არსებული დამოკიდებულებ-

<sup>1</sup> Ш. И. Ганелин, Очерки по истории средней школы в России: 33. 274, 1950 წ.



ბის შეცვლას. პირველ ხანებში ეს მოთხოვნილებანი ზომიერი ხასიათისა იყო და მათ პოლიტიკური სიმახვილეც აკლდა. მაგრამ 900-იანი წლებიდან მდგომარეობა შეიცვალა. მოსწავლე ახალგაზრდობა სისტემატურად კითხულობდა მარქსისტულ ლიტერატურას, დაინტერესებული იყო სოციალიზმის თეორიით, მარქსისტული ფილოსოფიით, დარვინის თეორიით, დიდ ინტერესს იჩენდა საზოგადოებრივ-პოლიტიკური მოვლენებისადმი, ქმნიდა არალეგალურ კავშირებს და უშუალოდ ებმებოდა თვითმპყრობელობის წინააღმდეგ პოლიტიკურ ბრძოლაში.

მოსწავლეთა შორის რევოლუციური მოძრაობა იმდენად ფართო ხასიათს ღებულობდა, რომ რუსეთის სოციალ-დემოკრატიული მუშათა პარტიის მეორე ყრილობაზე იგი დაწერილებით განხილვის საგანი გახდა. ახალგაზრდობისადმი დამოკიდებულების შესახებ ვ. ი. ლენინის მიერ დაწერილი რეზოლუციის პროექტი შემდეგ დებულებას შეაცავდა: „რუსეთის სოციალ-დემოკრატიული მუშათა პარტიის მეორე ყრილობა ესალმება რევოლუციური თვითმოქმედების გამოცოცხლებას მოსწავლე ახალგაზრდობაში. წინადადებას აძლევს პარტიის ყველა ორგანიზაციას ყოველგვარი დახმარება გაუწიოს ამ ახალგაზრდობას მის მისწრაფებაში შეკავშირებისადმი“. ამასთან რეზოლუციის პროექტი საჭიროდ თვლიდა გატარებული ყოფილიყო ღონისძიებანი იმ მიზნით; რათა ახალგაზრდობა რევოლუციური მსოფლმხედველობის საფუძველზე აღზრდილიყო.

საქართველოში განახლების სიო ყველაზე ადრე თბილისის სასულიერო სემინარიაში შეიჭრა და იმის გამო, რომ მას აქ შესაფერი პირობები დახვდა, იგი მალე რევოლუციურ ქარიშხალში გადაიხარდა. გასული საუკუნის 90-იანი წლების ბოლოს სემინარიაში არალეგალური რევოლუციური წრეები არსებობდა და მათ მუშაობას ი. ბ. სტალინი ხელმძღვანელობდა. 900-იანი წლებიდან მარქსისტული წრეები დაარსებულ იქნა თბილისის სხვადასხვა სასწავლებელში. არალეგალური რევოლუციური მუშაობა ფართოდ იკავებდა ფესვს ქუთაისის, ბათუმისა და სხვა ქალაქების სკოლებში. მოსწავლე ახალგაზრდობის ბრძოლა თვითმპყრობელობის წინააღმდეგ თანდათან მეტი ძალით ვლინდება, ფართო მასშტაბს ღებულობს და მოსწავლეთა შორის თვითმპყრობელობისადმი სიძულვილი ღრმავდება. პირველი რევოლუციის დღეებში საქართველოს საშუალო სკოლების მოსწავლეები ბოლშევიკური პარტიის ხელმძღვანელობით მუშებთან ხელი-ხელჩაკიდებული მასობრივად გამოდიოდნენ და იბრძოდნენ თვითმპყრობელობის წინააღმდეგ, რადგან, როგორც ეს ერთ-ერთ პროკლამაციაში არის აღნიშნული, „მათ აღარ სურთ, რომ

მათგან მთავრობა ქურდ და მექრთამე ჩინოვნიკებს ქმნიდეს, მათ უნდათ ხალხს და არა მის მოსისხლე მტრებს ემსახურონ, მათ, ალბათ, იციან რა უნდა ხალხს და რა ეშველება მას, იციან, რომ თვითმპყრობელი მთავრობა ხალხის სისხლის მწოველი ობობაა. იციან ისიც, თუ როგორ უნდა მოისპოს ეს მთავრობა და მის ნაცვლად დაარსდეს სხვა მთავრობა, ხალხისაგან არჩეული მთავრობა“<sup>1</sup>.

მოსწავლეების წინააღმდეგ მთავრობა მკაცრ ზომებს ღებულობდა, არ ერიდებოდა სისხლის ღვრას, დაპატიმრებებს, მაგრამ ახალგაზრდობა მაინც არ ცხრებოდა. ქ. თბილისის მშრომელების დემონსტრაციები 1905 წლის 22 ოქტომბერს მოსწავლე ახალგაზრდობა აქტიურ მონაწილეობას ღებულობდა. დემონსტრანტებს სასტიკად გაუსწორდა მეფის ხელისუფლება, მოკლულთა და დაჭრილთა შორის იყვნენ საშუალო სკოლის მოსწავლეები. საერთოდ 1905 და 1906 წლებში საქართველოს სკოლების მოსწავლეთა დიდმა ნაწილმა ნათლად დაამტკიცა, რომ იგი მშრომელთა მხარეზეა და მთელი ძალით იბრძვის საერთო ინტერესებისათვის. აქვე, რასაკვირველია, ისიც უნდა გავითვალისწინოთ, რომ საშუალო სკოლის მოსწავლეების მასა არც სოციალური შემადგენლობით, არც პოლიტიკური თვალსაზრისით და იდეური მისწრაფებებით ერთგვაროვანი არ იყო. მოსწავლეთა ერთი ნაწილი წვრილბურჟუაზიულ-ანარქისტულ პოზიციებზე იდგა, მაგრამ 1905 წლის პერიოდში მძლავრ ტალღად ქცეული მუშათა მოძრაობის გავლენა ახალგაზრდობაზე იმდენად ძლიერი იყო, რომ მოსწავლეთა მოძრაობა, მთლიანად აღებულის, რევოლუციურ ხასიათს ატარებდა. ეს მოძრაობა იმდენად საშიში ხასიათისა იყო, რომ 1905 წლის ოქტომბრის ბოლოს საქმეალო სკოლების მოსწავლეთა საკითხი საგანგებოდ განიხილა მინისტრთა საბჭომ. მიღებული იქნა დადგენილება დემონსტრანტი მოსწავლეების მკაცრად დასჯის შესახებ და დამტკიცებულ იქნა მოქალაქეთა და მშობელთადმი მიმართვის ტექსტი; მოსწავლეთა შორის „უმსგავსოების“ აღკვეთის შესახებ.<sup>2</sup>

რევოლუციის აღმავლობით დაშინებული მეფის მთავრობა იძულებული გახდა ხალხისათვის დაპირებანი მიეცა საშუალო სკოლის რეფორმის შესახებ. ერთი კომისია მეორეს ეჯიბრებოდა ახალი სასკოლო სისტემის პროექტის შემუშავებაში. ზოგიერთი ამ პროექტ-

<sup>1</sup> რუსეთის სოციალ-დემოკრატიული მუშათა პარტიის კავკასიის კავშირის 1905 წლის 3 აპრილის პროკლამაცია. პროკლამაცია დართული აქვს ფ. მახარაძის წიგნს — 1905 წელი ამიერკავკასიაში — იხ. გვ. 291.

<sup>2</sup> გაზ. «Кутаисские ведомости», 1905 წ. № 45.

თავანი არა მარტო ლიბერალური, არამედ რადიკალურიც იყო. ასე, მაგალითად, განათლების მინისტრის გენერალ ვანევსკის ხელმძღვანელობით დამუშავებული „ძირითადი დებულებანი ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლის მოწყობის შესახებ“ ერთიანი საშუალო სკოლის შექმნასაც კი გულისხმობდა. მაგრამ ყოველივე ეს იყო მხოლოდ პოზა, პოლიტიკური თვალთმაქცობა, მოგონილი საზოგადოებრივი აზრის თვალის ასახვევად.

მოწინავე მასწავლებლობა და ფართო საზოგადოებრიობა საშუალო სკოლის გარდაქმნის შესახებ ბევრ პროგრესულ წინადადებას აყენებდა. რადიკალური ხასიათის მოსაზრებანი იყო მოცემული, მაგალითად, თბილისის ქართული გიმნაზიის მასწავლებელთა კოლექტივის მოთხოვნილებებში სკოლის (გაეროვნულებსა და მისი დემოკრატიულ საწყისებზე აგების მიზნით.<sup>1</sup> ბოლოს და ბოლოს ხელისუფლება იძულებული გახდა ზოგი რამ დაეთმო: კლასიკური გიმნაზიების სასწავლო გეგმებში ნაცვლად ორი ძველი ენისა — (ლათინურისა და ბერძნულისა) დარჩა ერთი — ლათინური ენა, გადიდებული იქნა რუსული ლიტერატურისა და ისტორიის საათები, ზოგიერთი მოწინავე მწერლის ნაწარმოები იქნა შეტანილი რუსული ლიტერატურის პროგრამებში. უფრო მეტ ცვლილებებს ჰქონდა ადგილი რეალურ და კომერციულ სასწავლებლებში; მათში მნიშვნელოვნად გადიდდა რუსული ენის, ისტორიისა და ბუნებათმეცნიერული ზაგნების საათები, გაუმჯობესდა პროგრამები. ეს მცირე დათმობა იყო, მაგრამ მას მაინც დიდი შედეგი მოჰქონდა. სკოლა ახერხებდა რევოლუციის წლებში ცხოვრებასთან დამყარებული კავშირი შეენარჩუნებინა, ხელისუფლებას კი აღარ შესწევდა ძალა სკოლა ცხოვრების გავლენისაგან გამოეთქმა. მკაცრი ზომების მიუხედავად რევოლუციის ნაპერწკალი მაინც ღვიოდა. იგი მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავდა საშუალო სკოლის მოსწავლეთა ზნეობრივი და ინტელექტუალური განვითარების გზას. მეფის ხელისუფლება იძულებული იყო ეს ფაქტი ელიარებინა.

ამ თვალსაზრისით განსაკუთრებით საინტერესოა მეფისნაცვალის ვორონკოვ-დაშკოვის 1912 წლის 25 დეკემბრის წერილი კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველ რუდოლფისადმი. მეფის ნაცვალის წერილის დასაწყისში იმ მოტივს ეხება, რამაც იგი აიძულა მიეზარტნა სასწავლო ოლქის მზრუნველისათვის. ამ უკანასკნელ ხანებში ჩვენს სკოლებში ისეთმა მოვლენებმა იჩინეს თავი, რომელნიც საფრთხის წინაშე აყენებდნენ სასკოლო საქმეს. სკოლის ცხოვრებაში

<sup>1</sup> დაწვრილებით ამ საგანზე იხ. ვაზ. „ივერია“ 1905 წ. № 89.

სამიწი ცელილებანი მოხდა და სკოლა თავის ქეშმარიტ სახეს ჰკარგავს. ამის მიზეზი ის არის, რომ სკოლა პრივილეგირებული ფენებიდან გამოსულ ნაყადთან ერთად კარს უღებს დაბალი საზოგადოებრივი ფენებიდან გამოსულ ახალგაზრდებს, რომლებიც იმისათვის კი არ სწავლობენ, რომ ეს მათი მოთხოვნილებაა, არამედ უნდათ შშობლებთან შედარებით საზოგადოებრივი იერარქიის უფრო მაღალ კიბეზე მოხვდნენო. მეფის ნაცვალის ჩივის, რომ საშუალო სკოლამ სიმტკიცე ვერ შეინარჩუნა, რომ პლებეურ ელემენტთან ერთად სკოლაში შეიჭრა დაძაბული მისწრაფებანი და ლტოლვა, სკოლისათვის მიუღებელი საშუალებანი, უტილიტარისმი.<sup>1</sup>

დასახელებული წერილი საინტერესო დოკუმენტია. მასში საშუალო სკოლის მწვავე კრიზისი საკმარისი სისრულით არის დახასიათებული და საჯაროდ აღიარებული. ამაზე მეტი, ასე აშკარად, შეუძლებელი იყო ეთქვა დიდგვაროვან მოხელეს. მდგომარეობის გამოსწორების მიზნით მეფისნაცვალის ურჩევდა სასწავლო ოლქის მზრუნველს შემდეგს. „პირველ რიგში, — წერდა იგი, — განსაკუთრებულად აუცილებელია მიღებულ იქნას ზომები მოსწავლეთა რიცხვის შესამცირებლად კლასებში... რადგან შეუძლებელია სკოლებიდან დათხოვნილ იქნენ უკვე ჩარიცხული მოსწავლეები ან შეკვეცილი იქნას მიღება, ყველაზე მეტად მიზანშეწონილად მიმაჩნია კერძო სასწავლებლების გახსნას ხელი შეეწყოს და ამ საშუალებით იქნას განტვირთული სახელმწიფო სასწავლებლები მოსწავლეებისაგან“. აი, პირველი ღონისძიება საქმის გამოსწორებისათვის. ვორონცოვ-დაშკოვმა კარგად იცოდა, რომ კერძო სკოლებში, დიდი სასწავლო გადასახადის გამო, მშრომელთა ფენებიდან გამოსული ახალგაზრდობა ვერ მოახერხებდა შესვლას. სწორედ ეს აწყობდა მას. მეორე ძირითადი ზომა, რის გატარებასაც იგი დაუყოვნებლივ მოითხოვდა, ეს იყო შეუფერებელი მასწავლებლების გაძევება სკოლებიდან. მეფისნაცვალის სკოლებისათვის შეუფერებელ მასწავლებლობას ორ კატეგორიად ჰყოფდა: პოპულარული სახელის მქონე პედაგოგები, რასაც ისინი მოსწავლეებისადმი „მავენ თავმდაბლობითა და შეუფერებელი პირფერობით“ აღწევენ და ფორმალისტი მასწავლებლები, რომელნიც თავის მოვალეობას ფორმალურად ასრულებენ, საქმეზე გული არ სტკივათ. ცხადია, რომ პირველ კატეგორიის პედაგოგების პოპულარობის მიზეზი იყო არა მათი „მავენ თავმდაბლობა“, „პირფერობა“, „პირმოთნეობა“ მოსწავლეთა მიმართ,

<sup>1</sup> გაზ. „Кавказ“ 1913 წელი, 7 თებერვლის ნომერი.

არამედ მოწინავე თვალსაზრისი, პროგრესული საზოგადოებრივ-პოლიტიკური იდეებისადმი პატივისცემა, მაღალი პრინციპულობა და სწორი პედაგოგიური ტაქტი. ეს რასაკვირველია, იცოდა მეფისნაცვალმა, მაგრამ, თუ მიუხედავად ამისა, იგი მათ ამგვარი „ეპითეტებით“ ამკობდა, ეს იმ მიზნით, რომ მათთვის სახელი გაეტეხა და საზოგადოების გარკვეული ფენებისათვის თვალი აეხვია. შემთხვევითი არაა, რომ მეფისნაცვალს ამ კატეგორიის მასწავლებლობა მიაჩნდა ფანსაკუთრებით საშიშ ძალად. ამგვარად, საშუალო სკოლაში შექმნილ მდგომარეობის გამოსწორების საშუალებად მეფისნაცვალმა პოლიციური ხასიათის ორ ძირითად ზომას მიუთითებდა სასწავლო ოლქის მზრუნველს: მშრომელთა ფენებიდან გამოსული ახალგაზრდებისათვის საშუალო სკოლის კარების დასშვას და მოწინავე მასწავლებლების გაძევებას.

კავკასიის სასწავლო ოლქი კარგად ერკვეოდა საშუალო სკოლის კრიზისის ბუნებაში და ყველა სახის პედაგოგიურ და არაპედაგოგიურ ღონისძიებას იყენებდა, რათა ეს კრიზისი შეენელებინა. მაგრამ კავკასიის საერო და სულაიერი საქმეების მართვა-გამგეობაში ისე დიდი უფლებებით აღჭურვილი პირთა, როგორც იყო ვორონცოვ-დაშკოვი, ეს წერილი სასწავლო ოლქს ხელს უხსნიდა რევოლუციის გავლენით სკოლის ცხოვრებაში შექრილი ნაკადის თავიდან აცილების მიზნით მოურიდებლად და აშკარად გამოეყენებინა პოლიციური ზომები. სასწავლო ოლქის მზრუნველი ნ. რუდოლფი, თავისი მოღვაწეობის ზუთი წლისთავისადმი მიძღვნილ ანგარიშში, მეფისნაცვალზე უფრო მუქი საღებავებით, და მამასადამე, უფრო გულახდილად აღწერდა სკოლის „ნგრევის“ სურათს. სამეფო კარის დიდი მოხელის, ვორონცოვ-დაშკოვის, მოჩვენებით სიდინჯესა და ნაძალადევე ეპითრობას ცვლიდა შედარებით დაბალი რანგის — „ნამდვილი საიდუმლო მრჩეველის“ — ნ. რუდოლფის ისტერიულობამდე მისული გაბოროტება, თავშეუთქავებელი სიანჩხლე. ნ. რუდოლფი სწერდა: „რაც შეეხება სასკოლო საქმეზე 1905—1907 წლების მოძრაობის გავლენას, იგი სწავლების ყველა საფეხურზე გამოვლინდა, მაგრამ განსაკუთრებით შეეხო უმაღლესსა და საშუალო სკოლის მოსწავლეებს პოლიტიკაში ჩაბმით და სკოლაში ქუჩის შეკრით. შეუძლებელია მსოფლიოს რომელიმე ქვეყანაში მოსძებნოთ მომენტი, რომ მოსწავლენი სკოლის კედლებში, თავისი უშუალო სასწავლო საქმის გარდა დაინტერესებულნი იყვნენ ამა თუ იმ პლატფორმით... „ქუჩამ“ მისი გამრყენელი გავლენით, „მოპოლიტიკანო მოღვაწეებმა“ მათი „credo“-თი — „რაც უფრო ცუდი იქნება მით უფრო

კარგი“, ე. წ. განმათავისუფლებელი მოძრაობის დღეებში გვერდზე გადასდეს მკაცრი მორალის სულისკვეთებით ახალგაზრდობის სწავლებისა და აღზრდის ინტერესები, ეკლესიისადმი სიყვარული, ერთგულება თავისი სამშობლოსა და მეფისადმი. სკოლა „შრომის“ ტაძრიდან, იქცა ექსპერიმენტების ობიექტად უვარგისი საშუალებებით. დაიწყო გარედან ისეთი სახის მუშაობა, რომელმაც... შედეგად მოგვცა სკოლის „ნგრევა“, ის „ნგრევა“, რომელსაც ურავანის ძალა გააჩნდა და დამღუპველი შეიქნა საქმისათვის, მასწავლებლებისათვის და მოსწავლეებისათვის, როგორც ყოველგვარი სახალხო უბედურება“.<sup>1</sup>

მართალია, ამავე ანგარიშში ნ. რუდოლფი თავს იიპედებდა, მდგომარეობა სკოლაში თანდათან გამოსწორდება, სკოლა ცელავე ჩადგება ნორმალურ კალაპოტში და მის წინაშე დასახულ ჭეშმარიტ მიზნებს განახორციელებსო, მაგრამ ეს იყო უნაყოფო ოცნება. არც რუდოლფს და არც სხვა ვინმეს აღარ შეეძლო სკოლის ცხოვრებაში „ურავანის ძალის შექრილი“ ნაკადი შეეჩერებინა, რადგან იგი — ეს ნაკადი — ისტორიის გარდუვალი განაჩენი იყო.

მკაცრი აკრძალვითი ზომები საქმეს ვერ შევლოდა. საშუალო სკოლის შინაგან ცხოვრებაში გარკვევით იდგამდა ფესვს ახალი ნაკადი. გასული საუკუნის უკანასკნელ წლებიდან მნიშვნელოვან ცვლილებებს ვამჩნევთ, კერძოდ, რუსული ლიტერატურის სწავლების საქმეში. რუსული ლიტერატურის პროგრამები და ქრესტომათიები თანდათან მდიდრდებოდა კლასიკური და თანადროული ლიტერატურის საუკეთესო ნიმუშებით. ეს პირველ რიგში რუსული სიტყვაკაზმული მწერლობის დიდი ოდენურ-მხატვრული ზრდის შედეგი იყო, ეს იყო იმის შედეგი, რომ ლიტერატურა მეტსა და მეტ სახელს იხვეჭდა, მისი გავლენის სფერო რუსეთს სცილდებოდა და იგი მსოფლიოში წამყვან ადგილს იკავებდა. XIX საუკუნის ბოლოსათვის რუსული ლიტერატურის პოპულარობის ფარგალი და ძალა ისე დიდად იქნა გაზრდილი, რომ ზღაპრულ ცხრაკლიტულშიაც რომ ყოფილიყო ჩაკეტილი საშუალო სკოლა, იგი ამ ლიტერატურის კეთილმოფხვრელ გავლენას მაინც ვერ აცდებოდა. მოწინავე საზოგადოებრივი ძალების გავლენით მეფის ხელისუფლება იძულებული იყო 900-იანი წლებიდან წასულიყო ერთგვარ დათმობაზე და ლიტერატურის პროგრამებში ოფიციალურად გაეთვალისწინებია ზოგიერთი მოწინავე მწერლის შესწავლა, მსოფლმხედველობრივი თვალსაზრისით

<sup>1</sup> Н. Ф. Рудольф, Обзор деятельности КУО 1908-1912 гг. Тифлис, 33. 1, 1914 წ.  
6. უ. ობოლაძე.

საინტერესო საკითხის განხილვა. ასე, მაგალითად, 1908 წ. რეალურ მასწავლებლებსათვის დამტკიცებული პროგრამით გათვალისწინებული იყო რილევის ლირიკის, გერცენის „ვინ არის დამნაშავე“ შესწავლა; მასწავლებელს კლასში უნდა განეხილა ყირიმის ომის შემდეგ რუსეთში შექმნილი საზოგადოებრივი განწყობილება, მატერიალიზმი და ნატურალიზმი, როგორც სამოციანი წლების ფილოსოფიური და ესთეტიკური მსოფლმხედველობის საფუძველი. პროგრამაში შეტანილი იქნა დობროლუბოვისა და პისარევის კრიტიკული მსოფლმხედველობის განხილვა. რაც შეეხება ბელინსკის, მისი ავტორიტეტი იმდენად განსაკუთრებული იყო, რომ ბელინსკის შესწავლას 90-იან წლებიდან ყველა სახელმწიფო საშუალო სკოლის ლიტერატურის პროგრამა ითვალისწინებდა. ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ განათლების სამინისტროსა და მისი ადგილობრივი ორგანოების ინსტრუქციები მასწავლებლებს მკაცრად უკრძალავდნენ მოწინავე მეცნიერული თვალსაზრისის გამოყენებას ლიტერატურული ძეგლების განხილვისას, მაგრამ საკითხს ინსტრუქციები კი არ წყვეტდნენ, არამედ ცოცხალი ადამიანები, მასწავლებლები, რომლებიც რადიკალური იდეებით იყვნენ გამსჭვალული.<sup>1</sup>

ამ ცვლილებებს რევოლუციური სიტუაციის პირობებში დიდი ნაყოფი მოჰქონდა, რაც სხვათაშორის, კარგად დაადასტურა კავკასიის სასწავლო ოლქში შემავალი საშუალო სკოლების რუსული ენის მასწავლებელთა ყრილობამ. სასწავლო ოლქის გავლენით ყრილობამ შეიმუშავა ისეთი ზომები, რაც ხელს შეუწყობდა ახალგაზრდობაზე ლიტერატურის იდეური ზეგავლენის შესუსტებას. მაგრამ ამ ზომების იმედი ყრილობის ხელმძღვანელობასაც იმთავითვე არ ჰქონდა. ყრილობის დახურვისას, აღნიშნა რა იმის შესახებ, რომ მონაწილენი ექვსს გამოთქვამდნენ ამ ზომების განხორციელების შესაძლებლობის შესახებ, თავმჯდომარემ სიტყვა ასე დაასრულა: ჩვენ მაინც ყველაფერი ვიღონოთ, რათა წმინდა სინდისით ვთქვათ — «Я сдержал все что от меня зависело, но не достиг цели», ყრილობის მონაწილე მოწინავე მასწავლებლობა კი დარწმუნებული იყო, რომ სკოლა აღმავალი ფზით წავიდოდა. ეს მკაფიოდ იყო გამოხატული ერთ-ერთი მათგანის შემდეგ სიტყვებში: «Ведь таланты и способности

<sup>1</sup> ლიტერატურის პროგრამათა შესახებ იხ. Учебные записки факультета языка и литературы и секции методики литературы и языка ГИИП, вып. 1, Д. К. Мотольская-ს წერილი Исторический обзор методики преподавания литературы в дореволюционной школе, გვ. 57-62.

თი შამ დაღუშათ ნე პოზმოჟპო. სტესნია თიხ ვ ოდჟომ ნაპრავილ-  
შინი, მუ თომ სამუემ ჯასთაწლემ იხ ისკათ სებე დრუგო ვიხოდი  
ი ნე შაშა შოლი იხ რავიშთი».¹

ცელილებეზი მოხდა კლასიკური ენების სწავლების საქმეში. მაგ-  
რამ აქ საპირისპირო პროცესს ჰქონდა ადგილი. ლათინური ენა ფაქ-  
ტიურად ტოვებს იმ სამბრძანებლო სიმაღლებს, რაც მას მიკუთვ-  
ნებული ჰქონდა უწყებრივი პედაგოგიკის მიერ კლასიკურ გიმნაზი-  
ებში. ლათინურ ენას მოსწავლეები უგულოდ სწავლობენ, სწავლო-  
ბენ იმიტომ, რომ ამის გარეშე მათ ატესტატს არავენ მისცემს. ფორ-  
მალიზმი, რასაც ამ საგნის სწავლების საქმეში თავიდანვე ჰქონდა ად-  
გილი, უკანასკნელ წლებში პირდაპირ თვალის ახვევაში გადადის და  
ხელმძღვანელობა იძულებულია აღიაროს, რომ ლათინური ენა გიმ-  
ნაზიებში თანდათან მძიმე ასატანი ხდება. ასე, მაგალითად, კავკასი-  
ის სასწავლო ოლქი 1908 წლის 27 ივნისს მიღებულ დირექტივებში  
აღნიშნავს, რომ ლათინურ ენაში „ვაჟთა გიმნაზიების ზოგიერთ მეშ-  
ვიდე, მერვე კლასებში საოცრად მცირე, დახარჯულ დროისათვის  
საესებით შეუფერებელ, მასალას გადაიანო“ და წინადადებას აძლევს  
პედაგოგიურ საბჭოებს აბითურიენტებს აუცილებლად მოეთხოვოს  
ლათინური ენის ცოდნა სრული მოცულობით“.²

ამავე დროს სკოლებში თანდათან მეტ უფლებებსა და ადგილს  
იმკვიდრებს თვითმპყრობელობის პირობებში განსაკუთრებით საშიშ  
მეცნიერებად მიჩნეული ბუნებისმეტყველება. კარგად არის ცნო-  
ბილი, რომ განათლების საქმის რეაქციონერი მესვეურები სკოლის  
ძირითად ამოცანად მატერიალისტური მსოფლმხედველობის წინა-  
აღმდეგ ბრძოლას თვლიდნენ მატერიალიზმის სათავედ. მის ბუდედ  
კი ისინი ბუნებისმეტყველებას მიიჩნევდნენ და მას დაუფარავად  
ებრძოდნენ კიდევ. საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლებას განა-  
თლების სამინისტრო, განსაკუთრებით სამოციანი წლების შემდეგ,  
ყოველმხრივ აბრკოლებდა. რეალური განათლებისათვის იმ მდგარი  
ბრძოლის მიუხედავად, რომელიც ფართოდ გაიშალა სამოციანი  
წლების შემდეგ, მაინც არ მოხერხდა საბუნებისმეტყველო მეცნიე-  
რებათა ხვედრითი წონა სასწავლო გეგმებში ასე თუ ისე მნიშვნე-  
ლოვნად გაზრდილიყო. თვითმპყრობელობის დამხობამდე კლასიკურ  
გიმნაზიებში საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა სწავლების დარგ-  
ში ორსებითად იგივე მდგომარეობა დარჩა, რაც სამოცდაათიან

¹ Съезд преподавателей русского языка и словестности средних  
учебных заведений Кавказского учебного округа, гл. 8, 198.

² Н. Рудольф, Обзор деятельности КУО 1908—1912 гг. гл. 128.



წლებში იქნა დამკვიდრებული. გიმნაზიებში ისწავლებოდა ანატომია-ფიზიოლოგიის, მინერალოგიის ძალზე შეზღუდული ერთიანი კურსი. ქიმიამ, როგორც სასწავლო დისციპლინამ, ვერ დაიმკვიდრა იქ ადგილი. რაც შეეხება რეალურ სასწავლებლებს, განათლების სამინისტრო იძულებული გახდა მათში 1908 წლიდან გაედიდებინა საბუნებისმეტყველო დისციპლინების საათები. მიუხედავად ამისა, სასწავლო საქმის ხელმძღვანელობა ყოველ საშუალებებს მიმართავდა, რათა ბუნებათმეცნიერულ დისციპლინებს არც რეალურ სასწავლებლებში დაეკვირათ კუთვნილი ადგილი.

მაგრამ საქმეს ჰქონდა მეორე, ასე ვთქვათ არაოფიციალური, მხარე, და სწორედ ეს უკანასკნელი ახდენდა მნიშვნელოვან გავლენას ამ მეცნიერებათა სწავლების შედეგებზე.

რუსულმა ბუნებისმეტყველებამ სამოციან წლებიდან დიდი ნაბიჯები გადადგა წინ და ბუნების კვლევის საქმეში მტკიცედ დაამკვიდრა მოწინავე მატერიალისტური ტრადიციები. ცნობილი საბჭოთა პალეონტოლოგი ლ. დავითაშვილი, თავის წიგნში გამოჩენილი რუსი მეცნიერის ვ. კოვალევსკის შესახებ, შემდეგს წერს: „რუსული ბუნებისმეტყველება სამოციანი წლების ეპოქიდან დაწყებული, გვიძღვეს მატერიალიზმის სულით გამსჭვალულ რიგ კლასიკურ ნაწარმოებებს, რომელნიც ფილოსოფიური თვალსაზრისით გაცილებით მაღლა დგანან ბუნებისმეტყველებს „მოხეტიალე მქადაგებლების“ ფოგტის, მოლუშოტის, ბიუხნერისა და მათ მსგავსთა წიგნებზე“<sup>1</sup>. რუსეთში შეიქმნა პირველად ორგანული სამყაროს მატერიალისტური გაგების საფუძველზე აგებული სასწავლო სახელმძღვანელოები. ასეთი იყო, მაგალითად, ა. პ. ბოგდანოვის „ზოოლოგია და ზოოლოგიური ქრესტომათია“, ვ. ო. კოვალევსკის „ზოოლოგიის მოკლე სახელმძღვანელო“. რუსულ საშუალო სკოლას უკვე XIX საუკუნის სამოციან წლებში ჰქონდა ცოცხალი ბუნების განვითარების დარღვევის საფუძველზე აგებული სახელმძღვანელოები“. აქვე აღსანიშნავია, რომ ეს ფაქტორი გავლენას ახდენდა პედაგოგიკაზედაც. ცნობილია, რომ კ. უშინსკი ბუნებისმეტყველებას თვლიდა სასკოლო განათლების ძირითად საფუძვლად და სკოლას ხსნის იმედს სწორედ მასზე ამყარებდა. თავის მხრივ ი. გოგებაშვილიც განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევდა ბუნებისმეტყველებას და მოითხოვდა ბუნების მეცნიერული შესწავლა ქცეულად სკოლაში

<sup>1</sup> Л. Ш. Дави́ташвили, В. О. Ковалевский, გვ. 105. 1951 წ.

სწავლების ცენტრად. მიუხედავად იმ დევნისა, განაგრძობს ლ. დავითაშვილი, რასაც მეფის ხელისუფლების მხრივ განიცდიდნენ მოწინავე მეცნიერნი, რუსულ ცხოვრებაში განსაკუთრებით კეთილმოყველი პირობები არსებობდნენ ქეშმარიტად მეცნიერული მატერიალისტური ბიოლოგიური მეცნიერების განვითარებისათვის (ხაზგასმა ავტორისა), დარვინიზმის, როგორც ისეთი მოძღვრების გამარჯვებისათვის, რომელიც ბუნების მოვლენებს ძირითადად მატერიალისტურად ხსნის, — ამ მოძღვრების შემდგომი დამუშავებისა და სრულყოფისათვის.<sup>1</sup>

ასეთ პირობებში პეტერბურგის, მოსკოვის, კიევის, ხარკოვის, ოდესის და სხვა უნივერსიტეტების საბუნებისმეტყველო კათედრები, შეზღუდვებისა და დევნის მკაცრი რეჟიმის მიუხედავად, რაც ხშირად პოლიტიკურ რეპრესიებში გადადიოდა, თავგამოდებით ქადაგებდნენ მოწინავე აზრებს, ხოლო უნივერსიტეტის კურსდამთავრებული ახალგაზრდა ბუნებისმეტყველები ამ აზრებს საშუალო სკოლის მოსწავლე ახალგაზრდობაში გულმოდგინედ ნერგავდნენ. გადამწყვეტი მნიშვნელობა იმას ჰქონდა, რომ მოწინავე ბუნებისმეტყველური იდეებით აღზრდილი მასწავლებლობა ნაყოფიერად იყენებდა იმ მცირე ღროსა და საშუალებებს, რაც ამ საგანს ეთმობოდა რევოლუციამდელ საშუალო სკოლებში. ამის შედეგი იყო ის, რომ ბუნების მოვლენათა მეცნიერული ცოდნის დონე თანდათან მაღლდებოდა, დარვინის პოპულარობა დღით დღე იზრდებოდა და საშუალო სკოლის იმ კურსდამთავრებულთა რიცხვი, რომელიც უმაღლესი საბუნებისმეტყველო განათლებისაკენ მიისწრაფოდა, წლიდან-წლობით სისტემატურად მატულობდა.

რამდენიმე სიტყვით აქ აუცილებელია შევეხოთ კერძოდ იმ მუშაობას, რაც ქართული ეროვნული საშუალო სკოლის შექმნისათვის ბრძოლის შედეგად იყო მოპოვებული თვითმპყრობელობის დამხობის წინ.

რევოლუციური მოძრაობის გაფართოების გამო ხალხის კლასობრივი და ეროვნული თვითშეგნებაც თანდათანობით მაღლდებოდა. ქართული ჟურნალ-გაზეთებისა და საგამომცემლო საქმის წინსვლა, სიტყვა-კაზმული მწერლობისა და პუბლიცისტიკის განვითარება, საქართველოს საზოგადოებრივ-პოლიტიკური ისტორიისა და მატერიალური კულტურის კვლევის საქმის მეცნიერულ ნიადაგზე დაყენება, ქართველი ახალგაზრდობის რიცხვის დიდი ზრდა რუსეთისა და დასავლეთ ევროპის უნივერსიტეტებში და ქართველი ინტელიგენციის რიგების გაფართოება საიმისო წანამძღვრებს ქმნიდა,

<sup>1</sup> Л. Ш. Давиашвили, В. О. Ковалевский, гл. 109.

რომ ქართულ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის შექმნაზე პრაქტიკულად ზრუნვა სახველი ამოცანიდან სადღესო ამოცანად ქცეულიყო. ამ საშვილიშვილო საქმეში აქტიურ მონაწილეობას ღებულობდა მთელი მოწინავე ქართველი ინტელიგენცია და მასწავლებლობა, ძირითად ბირთვის კი თბილისისა და ქუთაისის ქართული გიმნაზიების მასწავლებლობა წარმოადგენდა. ამ გიმნაზიების გარშემო თავს იყრიდნენ იმდროისათვის მოწინავე ქართველი მეცნიერები, მწერლები და პუბლიცისტები, მასწავლებელ-მეთოდისტები. სხვადასხვა დროს, რიგი წლებს განმავლობაში, თბილისისა და ქუთაისის ქართულ გიმნაზიებში ნაყოფიერ პედაგოგიურსა და საპეცნიერო მუშაობას ეწეოდა პუბლიცისტი და ლიტერატურათმცოდნე პ. მირიანაშვილი, ალ. გარსევანიშვილი, ს. ხუნდაძე, ს. გორგაძე, შ. ჩიტაძე, გ. ახვლედიანი, დ. უზნაძე, ალ. ჯანელიძე, პროფ. გ. ნათაძე, ტ. ხუნდაძე, ცნობილი პედაგოგები ი. ოცხელი; ს. იაშვილი, ს. შარაძენიძე, ნ. სვანაძე და სხვები. მათი ძირითადი საზრუნავი — ეს იყო პირობების მომზადება ქართული, ეროვნული, საშუალო ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლისათვის. თუ რამდენად ნაყოფიერი იყო ამ მიმართულებით წარმოებული მუშაობა, ეს იქიდანაც ჩანს, რომ ისეთ ზუსტ სასკოლო მეცნიერებაში, როგორცაა მათემატიკა, ჩვენ რევოლუციამდე უკვე გვექონდა ქართულ ენაზე სრულყოფილად დამუშავებული სახელმძღვანელოები, შედგენილი ყიფიანისა და ი. ლორთქიფანიძის მიერ. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ქართული ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლისათვის ბრძოლის ისტორიის კონკრეტული საკითხები, ჩვენსა სამწუხაროდ, დღემდე არ არის დამუშავებული. ექვი არ არის, რომ უახლოეს მომავალში სკოლის ისტორიის მკვლევარები ამ საგანზე ფართო საზოგადოებრიობას საინტერესო მასალებს წარუდგენენ.

იმავე ფაქტორების ფაქტორებით, რომელთა შესახებაც ზემოთ იყო თქმული, გარკვეულ წინსვლას ჰქონდა ადგილი ქართული ენის სწავლების გაუმჯობესების მიმართულებითაც. სასწავლო უწყების ხელმძღვანელობის განკარგულებით ჯერ კიდევ 1873 წლიდან ქართული ენა არასავალდებულო საგნად იქცა და ისიც პროგრამაზე კლასებში. ამის მიუხედავად დედაენისა და ლიტერატურის შესწავლისადმი მისწრაფება საშუალო სკოლებში საერთოდ თანდათანობით ფართოდ ღვივდებოდა. ამ მხრივაც ძალზე დიდ როლს ასრულებდა ქართული გიმნაზიები. ამ გიმნაზიებში ქართულ ენასა და ლიტერატურას მნიშვნელოვანი დრო და ადგილი ეთმობოდა; დედაენისა და ლიტერატურის სწავლების მიმართულებით იმდენად ნაყოფიერი მუშაობა მიმდინარეობდა, რომ მისი შედეგები სცილდებოდა გიმ-

ნაზიების ფარგლებს და საერთოდ, ჩვენი მოსწავლე ახალგაზრდობის ეროვნულ გამოფხიზლებას მნიშვნელოვნად აჩქარებდა. წარმოიშვნენ რა ეროვნულ-განმათავისუფლებელი მოძრაობის ნიადაგზე, ეს სასწავლებლები ხელს უწყობდნენ ამ მოძრაობის კიდევ უფრო მეტად გაშლას, ხალხის კულტურული დონის ამაღლებას, ქართული მწერლობის პოპულარიზებას ხალხში, ქართული ენისა და ლიტერატურის მნიშვნელოვანი პრობლემების კვლევისადმი ქართველ მეცნიერთა გულისყურისა და ინტერესის მობილიზებას.

ჩვეოლუციამდელ საშუალო სკოლაში გამაცოცხლებელი ნაკადის შექმნის მიუხედავად, იგი ძირითადად მაინც ძველ ნიადაგზე რჩებოდა და ვეღარ აკმაყოფილებდა ახალგაზრდობის სულიერ მოთხოვნილებას. მთლიანად აღებული ეს სკოლა ახალგაზრდებს „ათვისებინებდა მრავალ გამოუსადეგარ, უვარგის, ზედმეტ, მკვდარ ცოდნას“ (ვ. ი. ლენინი). სკოლის ეს ნაკლი რომ შეეცხო, ახალგაზრდობის საკმაოდ დიდი ნაწილი თვითგანვითარებას, დამოუკიდებელ კითხვას ეწაფებოდა, წრეებსა და საუბრებში იღებდა მონაწილეობას, ცხოვრებას აკვირდებოდა და სწავლობდა, ამ გზით აღრმავებდა თავის ცოდნას. საინტერესოა, რომ ჯერ კიდევ ჩერნიშევსკი ურჩევდა ახალგაზრდობას ფართოდ მოეკიდნა ხელი თვითგანვითარებისათვის. მისი დროის სკოლებში გამეფებული რუტინითა და პედანტიზმით აღშფოთებული ჩერნიშევსკი 1877 წელს სწერდა: „მეცნიერება სკოლაში არ არის. სკოლებში უციცების ქედმაღალი გონება-ჩლუნგობაა. მეცნიერება წიგნებშია და პირად დამოუკიდებელ შრომაში ცოდნის შესაძენად წიგნებიდან და ცხოვრებიდან, და არა სკოლიდან, სადაც წიგნების ბეჭდვის გამოგონების დროიდან არაფერი არ ყოფილა მეცნიერების მსგავსი, გარდა ხაჯისა, რითაც გადაგვარდა სკოლებში აბელარის დროიდან უქმადღებული მეცნიერება“.<sup>1</sup>

თუ რამდენად მძლავრი იყო მოსწავლე ახალგაზრდობაში მისწრაფება სასარგებლო, მეცნიერული განათლებისადმი, ეს საუკეთესოდ ჩანს კლასიკურ გიმნაზიების კურსდამთავრებულთა მიერ მომავალი პროფესიის შერჩევით.

საქართველოს კლასიკური გიმნაზიების კურსდამთავრებულ 314 ახალგაზრდიდან 1914 წელს სურვილს აცხადებდა სწავლა განეგრძო: სამედიცინო ფაკულტეტზე — 79, ტექნიკური ხასიათის უმაღლეს სასწავლებლებში — 62, ფიზიკო-მათემატიკურ ფაკულტეტზე —

<sup>1</sup> ნ. გ. ჩერნიშევსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, გვ. 182, 1936 წ.

46, ისტორიულ-ფილოლოგიურ ფაკულტეტებზე — 21; სამხედრო უმაღლესი განათლება სურდა მიეღო 31 ახალგაზრდას, ხოლო საღვთისმეტყველო უმაღლესი განათლებას მსურველი მხოლოდ ერთი მოსწავლე იყო. მნიშვნელოვნად იყო შემცირებული მისწრაფება იურიდიული მეცნიერებისადმი—იურიდიული უმაღლესი განათლების მიღების მსურველი იყო მხოლოდ 54. თუ მხედველობაში მივიღებთ, რომ 314 კურსდამთავრებულადან 14 არ იძლეოდა პასუხს უმაღლეს სასწავლებლებში შესვლის სურვილზე<sup>1</sup>, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ კლასიკური გიმნაზიების კურსდამთავრებულთა თითქმის ორი მესამედი საბუნებისმეტყველო, მათემატიკურ და ტექნიკურ მეცნიერებებს აძლევდა უპირატესობას. ეს თავისთავად მკვერმეტყველურად ლაპარაკობს იმაზე, თუ რამდენად უძლეური იყო კლასიკური გიმნაზია ჩაეკლა ახალგაზრდობაში ცხოვრების მოთხოვნილებათა გაგების ალღო და უნარი.

დამახასიათებელია, რომ არა თუ საერთო, საშუალო, სასულიერო სკოლების კურსდამთავრებულები<sup>2</sup> კი უარს ამბობდნენ მღვდლად კურთხევაზე და ეკლესიის მესვეურნი ამაზე საჭაროდ ჩიოდნენ: სემინარიის კურსდამთავრებულთა დიდი უმრავლესობა ყოველგვარ სხვადასხვა ტიპის უმაღლეს სასწავლებლებსაკენ მიისწრაფის, მეორე ნაწილი კი ამა თუ იმ სამსახურს ირჩევს.<sup>3</sup> ასეთივე საყვედური ხშირად იყო გამოთქმული საქართველოს ეგზარხატის ოფიციალურ ბეჭდვით ორგანოებში.<sup>3</sup>

ამგვარად, განსაკუთრებით 1905 წლის რევოლუციის შემდეგ, საშუალო სკოლა ერთ ადგილზე არ იყო გაყინული, მეფის ხელისუფლება და ეკლესია ვერ ახერხებდნენ ცხოვრებისა და ქვეყნის განვითარების წიალში წარმოშობილი მოწინავე იდეებისათვის გზა დაეხშოთ, სკოლის კედლები მთლიანად შეუუვალი გაეხადათ, ახალი, პროგრესული ნაკადის წინსვლა შეეჩერებინათ.

#### ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა მენშევიკების აბოროტის პერიოდში

მენშევიკების დროს ქვეყანა დიდ დაქვეითებას განიცდიდა და ისიც კი, რაც მეფის დროს იყო მოპოვებული სამეურნეო ცხოვრე-

<sup>1</sup> ОКУО (Отчет Кавказского учебного округа) 1914 г. № 11, ცხრ. № 9.

<sup>2</sup> Отчет общества восстановления православного христианства на Кавказе, за 1906—1907 гг. გვ. 49.

<sup>3</sup> შედ. მაგ. Духовный вестник Грузинского экзархата, 1903 г. № 11, დასაბუთება გვ. 13.

ბაში ნგრევის პირამდე მივიდა. მარგანეცისა და ქვანახშირის ამოღება დაეცა, წვრილი საწარმოები სანახევროდ აღარ მუშაობდნენ. სატრანსპორტო მეურნეობა მოიშალა. მიწათსარგებლობის ბატონყმურ-კაპიტალისტური წესი არსებითად უცვლელად დარჩა, სათესი ფართობები შეიკვეცა. ვაჭრობა მინიმუმამდე შემცირდა, რადგან ქალაქს არ ჰქონდა საშუალება სოფლისათვის პირველი ძოთხოვნისთვის სამრეწველო საქონელი მიეწოდებინა, დაკნინებული სოფლის მეურნეობა ქალაქს ვერ აძლევდა პურსა და სხვა საჭირო სურსათს. ქალაქის ფულის კურსი კატასტროფულად ეცემოდა. მენშევიკურმა ხელისუფლებამ ვერ მოახერხა ქვეყანა ეკონომიური ნგრევისაგან გამოეყვანა. ქართველი მენშევიკების, აზერბაიჯანელი მუსავათელებისა და სომეხი დემნაკების ანტიხალხური პოლიტიკის წიგნად ძმური ამიერკავკასია ომებისა და სისხლისღვრის ასპარეზი გახდა. საქართველოშიც, ქვეყნის შიგნით, არაქართველი მოსახლეობის, განსაკუთრებით კი ოსების, რბევა-შევიწროვებამ ძალზე მწყავე ხასიათი მიიღო.

ასეთი მძიმე პოლიტიკური და ეკონომიური ვითარების მიუხედავად 1918—1920 წწ განათლების დარგში ზოგიერთი სასარგებლო ღონისძიება გატარდა, რასაც თავისი აზნა აქვს. 1918 წელს განხორციელებული იქნა ჩვენი ხალხის საუკუნეობრივი ოცნება — დაარსებულ იქნა ქართული უნივერსიტეტი თბილისში; 1918—1920 წწ დაწყებით სკოლებში სწავლება გადაყვანილ იქნა დედაენაზე. ყოველივე ეს ბუნებრივი შედეგი იყო დიდი ოქტომბრის სოციალისტური რევოლუციისა, რომელმაც რუსეთის იმპერიის განაპირა, დამორჩილებული, ქვეყნების კულტურული განვითარებისათვის სათანადო პირობები შექმნა. ისიც აუცილებელია აღინიშნოს, რომ ეს მიღწევები ხალხის მოწინავე ნაწილის მტკიცე მოთხოვნის საფუძველზე იყო მოპოვებული, ხოლო მენშევიკი მმართველები განათლების საქმეს, მისი გარდაქმნის საჭიროებას, თავიანთ ღვიძლ საქმედ არ თვლიდნენ და კულტურულ ღონისძიებათა გატარებას თავს არიდებდნენ. საამისო საბუთად იხილ კმარა, რომ ახლად დაარსებულ თბილისის უნივერსიტეტს მუშაობისათვის ელემენტარული პირობებიც არ ჰქონდა შექმნილი, მენშევიკური ხელისუფლება კი მას არავითარ რეალურ დახმარებას არ უწევდა.<sup>1</sup>

ასე იყო თუ ისე, მეფის დროს არსებული სასკოლო სისტემა უნ-

<sup>1</sup> შტრ. გ. გამყრელიძე, თბილისის უნივერსიტეტი 1918-1948 წწ. გვ. 69. 1948 წ.

და გარდაქმნილიყო. ამას მოითხოვდა ცხოვრება. 1918 წლის ბოლოს მთავრობამ შექმნა სასკოლო რეფორმის კომისია. ინტელიგენციის მოწინავე ფენების ზეგავლენით კომისიას დაეცალა შეემუშავებინა ისეთი სისტემა, რაც საზოგადოების ყოველი ფენისათვის ერთიანი იქნებოდა და „ბავშვის ბუნების ჰარმონიულ განვითარებას“ უზრუნველყოფდა.<sup>1</sup> ცხადია, რომ მენშევიკური წყობის პირობებში, ანტაგონისტურ საზოგადოებაში, ამ წამოწყების განხორციელება შეუძლებელი იქნებოდა. და, მართლაც, შემუშავებული სასკოლო სისტემა თანმიმდევრულად ბურჟუაზიულ ხასიათს ატარებდა. ეს სისტემა 1919 წლის დასაწყისისათვის შემდეგი ძირითადი რგოლებისაგან შედგებოდა: 1. დაწყებითი სახალხო სკოლები, სწავლების ოთხწლიანი ვადით; 2. უმაღლეს-დაწყებითი სასწავლებლები, აგრეთვე ოთხწლიანი სწავლების ვადით; 3. საშუალო სკოლა (რომელსაც ტრადიციულად გიმნაზიებს ეძახდნენ), ოთხწლიანი ვადის მქონე უფროსი კლასებით.

თუ ფორმალურად არა, ფაქტიურად მაინც საშუალო სკოლა და უმაღლეს-დაწყებითი სკოლა კი საზოგადოების შეძლებული ფენების მონოპოლიურ კუთვნილებას წარმოადგენდა. ამას ვერ უარყოფდა მენშევიკური განათლების სამინისტროც. მის ერთ-ერთ მოხსენებაში აღნიშნული იყო, რომ ფინანსიური მდგომარეობის შედეგად სახელმწიფოს ჯერ-ჯერობით არ შეუძლია დიდი სახსრები გაიღოს და უფასო სწავლება მხოლოდ დაწყებით სკოლაში შეიძლება განხორციელდესო; ეგებ მოხერხდეს აგრეთვე უმაღლეს-დაწყებით სკოლაში უფასო სწავლებისათვის თანხების გაღებაცო.<sup>2</sup> საშუალო სკოლის სტატუტი განსაზღვრული იყო „დებულებით საშუალო სკოლის რეორგანიზაციის შესახებ“. „დებულება“ პრინციპულად თითქოს ყველა ტიპის სკოლების ერთიანობას აწესებდა, მაგრამ ამის განხორციელება პრაქტიკულად შეუძლებელი იყო. 1918-1920 წწ. ვაჟთა 51 გიმნაზიიდან და პროგიმნაზიიდან 23 იყო კერძო<sup>3</sup> (კერძო იყო პოლიტექნიკური ინსტიტუტიც კი და მასთან არსებული საინჟინერო კურსები შერმაზანოვისა) და სწავლის ქირით ინახავდა თავს. ასეთ პირობებში სკოლის ერთიანობის შესახებ ლაპარაკი, რასაკვირველია, რეალურ საფუძველს მოკლებული იყო.

მენშევიკურმა ხელისუფლებამ სასკოლო ცხოვრების ბევრი

<sup>1</sup> ეურნ. „განათლება“, 1919 წ. № 2, გვ. 32, 33.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 26.

<sup>3</sup> განათლების სახალხო კომისარიატი 1921 წელს, გვ. 16, 17, 1922 წ.

ისეთი საკითხიც ვერ გადაწყვიტა, რაც ხანგრძლივი დროის განმავლობაში იყო მომწიფებული. პირველ რიგში ეს ითქმის სკოლასა და რელიგიას შორის კავშირის შესახებ. თუმცა კანონით აიკრძალა საღვთო-სჯულის სწავლება, მაგრამ სკოლებში იგი მაინც ისწავლებოდა, რადგან იგივე კანონი უფლებას იძლეოდა, თუ მშობლები მოითხოვდნენ, ეს საგანი ესწავლებინათ; ამას კი სასულიერო პირები სათანადო პროპაგანდის მეოხებით თავისუფლად ახერხებდნენ. მღვდლებს უფლება ჰქონდათ ესწავლებინათ არა მარტო რელიგიური საგნები, არამედ სხვა სასწავლო დისციპლინებიც; ამის გამო დაწყებითსა და მაღალი ტიპის სკოლებში ე. წ. ჰუმანური ციკლის საგნების მასწავლებლებად მრავლად იყვნენ მღვდლები და დეკანოზები.

მეფის დროს უფლებრივ-ნივთიერად ისედაც შევიწროებული სახალხო მასწავლებლობა მენშევიკების ბატონობის პირობებში კიდევ მეტად გაჭირვებულ მდგომარეობაში ჩაეარდა. იმდროინდელი ჟურნალ-გაზეთები მრავლად ბეჭდავდნენ წერილებს მასწავლებელთა უმწეო მდგომარეობის შესახებ. მასწავლებელთა მდგომარეობა არა თუ გაუმჯობესდა, არამედ იმ ზომამდე გაუარესდა, რომ დღევანდელ პირობებში განათლების ასპარეზზე მუშაობა მხოლოდ ძლიერი სულის მქონე ადამიანებს შეუძლიაო, — ვკითხულობთ ერთ-ერთ გაზეთში.<sup>1</sup> 1920 წლის იანვარში სრულიად საქართველოს მასწავლებელთა პირველი ყრილობის დელეგატები აღელვებით მოუთხრობდნენ ყრილობას მასწავლებელთა ვალატაკების შესახებ. მაზრის მასწავლებლობა იმდენად გალარებებული და დამშეულია, რომ უკვე ფიზიკურად აღარ შეუძლია განაგრძოს თავისი საქმიანობა სკოლაშიო, ამბობდა დელეგატი სენაკის მაზრიდან. ამავე რიდაგზე ქუთაისელი მასწავლებლობა იძულებული შეიქნა გაფიცვა გამოეცხადებინა, მაგრამ ამას ჩვენი პირობების გაუმჯობესება არ მოჰყოლიაო, აღნიშნავდა ქუთაისის მაზრის მასწავლებელთა დელეგატი.<sup>2</sup> არაა გასაკვირი, რომ ასეთ პირობებში პედაგოგთა მომზადებაზე არავინ ფიქრობდა, დაირღვა ის უმნიშვნელო ქსელიც, რომელიც მეფისდროინდელ საქართველოში არსებობდა 1914 წლისათვის. განათლების სამინისტროს 1918 წ. დეკრეტით, მეფის დროს არსებული ერთადერთი სამასწავლებლო ინსტიტუტი გადაკეთდა ორწლიან სამასწავლებლო კურსებად. რაც შეეხება გორისა და ზონის სემინარიებს, ისინი სავალალო

<sup>1</sup> გაზ. „ხალხის მეგობარი“, 1918 წ. 21 აპრილი.

<sup>2</sup> ჟურნ. „განათლება“, 1920 წ. № 2, გვ. 72-74.



მდგომარეობაში იყვნენ. ხონის სემინარიის შესახებ კ. გლენის-  
შვილი 1918 წლის დეკემბერში შემდეგს წერდა: „1918 წ. იანვარს  
აქეთ ხონის სემინარელებს სტიპენდია არ მიუღიათ, მაშინ როცა  
მათი ერთადერთი მასაზრდოებელი სტიპენდია არის!“. მასწავლებ-  
ლების რიცხვი ძალიან შემცირდა, მძიმე ნივთიერი პირობების გამო.  
ბევრი მასწავლებელი იძულებული გახდა მსხვერპლად მოეკიდ-  
ნა ხელი.<sup>1</sup>

ნივთიერი უსახსრობის შედეგად და უმეტესადაა უკეთესობის გამო  
არსებული სასკოლო შენობები ინგრეოდა, სასკოლო დგამ-ავეჯი ნი-  
ავდებოდა. ამ მხრივ განსაკუთრებით მძიმე მდგომარეობა იყო სოფ-  
ლად. მაგალითად, ერთ-ერთ ნახევრად ოფიციალურ ანგარიშში თია-  
ნეთის მაზრის სკოლების მდგომარეობა ასეთნაირად იყო აღწერილი:  
„უნუგეშო სურათი გვხვდება ყველგან, კიდევ უფრო. უნუგეშო  
მდგომარეობაა მთებში. ხევსურეთში... მაღაროს კარში ყოფილა  
სკოლა, მაგრამ იქ ყველაფერი განადგურებულია... დაღონებული  
გაქვს ბარისაზროსაყენ, სადაც მეორე დღეს საღამოს ავედით. აქაც  
ყოფილა მანამდე სკოლა, მაგრამ ახლა ნამყოფიც აღარ ეტყობა...  
ჩამოსვლისას ვინახულე სოფელი ჩარგალი, ეს არის მთის არწივის  
ვაჟა-ფშაველას სოფელი. ოდესღაც სკოლა აქაც ყოფილა, რომელიც  
აქ ქ. შ. წერა-კითხვის გამავრცელებელმა საზოგადოებამ გამართა.  
ახლა აქ ისევ გვინდა აღვადგინოთ სკოლა, მაგრამ მთავარი დაბრკო-  
ლება ისევ უმასწავლებლობა და შენობის უქონლობა არის.“<sup>2</sup>

სრულიად საქართველოს მასწავლებელთა დელეგატების ყრი-  
ლობაზე ლეჩხუმის მაზრის მასწავლებელთა წარმომადგენელი ამ-  
ბობდა, რომ სვანეთის სკოლებში მასწავლებლები არ მოდიან, ამი-  
ტომ იქაური სკოლებისაგან ბევრი ტყუილად ითვლება დღეს სკო-  
ლად, იქ მეცადინეობა არ მიმდინარეობს. სწავლა-განათლების  
მხრივ დუშეთის მაზრა უპატრონოდ, უყურადღებოდ, დეთის ანაბ-  
რად არის მიტოვებული, 35 სკოლაა, მაგრამ მხოლოდ ქაღალდზე,  
ხევში კი (ახლანდელი ყაზბეგის რაიონი) სკოლა სულაც არ არის!—  
აუწყებდა ყრილობას დუშეთელი დელეგატი. ბათუმელი დელეგა-  
ტის განცხადებით, 1920 წელს ბათუმში, სადაც მცხოვრებთა რიც-

1 გაზ. „ხალხის მეგობარი“, 1918 წ. № 33, ქ. ქუთაისი.

2 ქურნ. „განათლება“, 1920 წ. № 1, გვ. 74.

3 ქურნ. „განათლება“, 1919 წ., № 2 გვ. 107-110.

4 მასწავლებელთა ყრილობის მოკლე ანგარიში მოცემულია ქურნ. „განათ-  
ლების“ 1920 წ. პირველსა და მეორე ნომერში. იხ. № 1. გვ. 74-77, № 2, გვ. 51  
და შემდეგ.

ხვი 40 ათასამდე აღწევდა, სულ სამი დაწყებითი სკოლა და ერთი გიმნაზია არსებობდა. ერთ-ერთი კორესპონდენტი აფხაზეთიდან 1920 წ. თებერვალს იწერებოდა: 1917 წლიდან 1919 წლის შემოდგომამდე აფხაზეთის სოფლის სკოლებში, იშვიათი შემთხვევის გარდა, მეცადინეობა არ ტარდებოდა; 1919 წლის შემოდგომიდან მდგომარეობა თითქოს გაუმჯობესდა, მაგრამ ზოგ სკოლას მასწავლებელი ამჟამადაც არ ჰყავს და მეცადინეობა შეჩერებულაო.<sup>1</sup> რაჰის მაზრაში ამჟამად სულ 65 სკოლა არსებობს, — აცხადებდა რაჰის მაზრის მასწავლებელთა დელეგატი, — მაგრამ მათ შორის ხეირიანად მოწყობილი ათიც არ არისო, დანარჩენებს არა აქვთ შენობები, საბავშვო მაგიდები, არ გააჩნიათ არავითარი ხელსაწყო.<sup>2</sup> გორის მაზრაში, ამავე მაზრის ერობის ოფიციალური ანგარიშის მიხედვით, 106 სკოლიდან მეცადინეობა სრულებით არ მიმდინარეობდა 19 სოფელში. ამ სოფელთა შორის იყო მოსახლეობის რიცხვით ისეთი დიდი სოფლები, როგორცაა: ბაკურიანი, გუჯარეთი, გომი, სკრა, სამთავისი, ტირქნისი.<sup>3</sup>

ბევრს იმდროინდელ ოფიციალურსა და ნახევრად ოფიციალურ დოკუმენტში მრავლად ასახელებენ მსგავს ფაქტებს, მაგრამ მდგომარეობის დასახასიათებლად შემოთქმულიც კმარა. საჭარო იქნება ამ მასალებს მხოლოდ ერთი საბუთი დაეუმატოთ. ეს არის მასწავლებელთა დელეგატების პირველი ყრილობის რეზოლუცია; იგი სულ ექვსი მუხლისაგან შედგება, მაგრამ მასში მთელი სისრულით არის ასახული სახალხო სკოლის არანორმალური მდგომარეობა. აი, ეს რეზოლუციაც:

„1. სკოლების შენობები თითქმის ყველა სოფლებში სრულიად უვარგისი და შეუფერებელია.

2. სკოლების რიცხვი ოდნავადაც ვერ აკმაყოფილებს მსურველების რაოდენობის მოთხოვნილებას, განსაკუთრებით ჩვენი ქვეყნის განაპირა კუთხეებში.

3. მასწავლებელთა სასურველი კონტინგენტი არ მოგვეპოვება; მოუშნადებელ მასწავლებელთა რიცხვიც იმდენად მცირეა, რომ ზოგიერთი უკვე არსებული სკოლაც დაკეტილია.

4. აღვლობრივი თვითმმართველობის ორგანოები ვერ აკმაყოფილებენ მასწავლებლებს ხვედრი ჯამაგირით, რის უმთავრეს მიზეზად უნდა ჩაითვალოს ის გარემოება, რომ მთავრობისაგან მიღებულ

1 ურ. „განათლება“, 1920 წ. № 2, გვ. 67.

2 ურ. „განათლება“, 1920 წ. № 1, გვ. 76.

3 ურ. „განათლება“, 1920 წ. № 4-5, გვ. 127.

თანხებს ისინი ანდომებენ თავიანთ საერთო საჭიროებათა დაკმაყოფილების საქმეს.

5. თუშ-ფშავ-ხევსურეთში არ არსებობს არც ერთი სკოლა, იმ დროს, როცა სწაველისადმი წყურვილი მცხოვრებთა შორის საკმარისად განვითარებულია.

6. კავშირის საბჭოს დაევალოს შეიმუშაოს ადგილებიდან მოხსენებებზე დამფუძნებელი დასაბუთებული დაწერილებითი მოხსენება კონკრეტული ზომების ჩვენებით და წარუდგინოს განათლების სამინისტროსა და დამფუძნებელი კრების სასკოლო ზეპციას<sup>1</sup>.

ეს რეზოლუცია ბევრ განმარტებას აღარ საჭიროებს, მასში მკაფიოდ არის ასახული საქართველოს სკოლების უმწეო მდგომარეობის სურათი.

ბოლოს, მენშევიკების ბატონობის პირობებში სახალხო განათლების დარგში შექმნილი მდგომარეობის დასახასიათებლად ჩვენ აქვე მოგვყავს ისეთი პირუთენელი მოწამის აზრი, როგორც ცნობილი მასწავლებელი ივ. გომელაური იყო. 1919 წელს იგი შემდეგი სიტყვებით აღწერდა სკოლის ნგრევის სურათს: „მე მგონია, რომ ჩვენი სკოლა არასდროს არ ყოფილა ისე დამცირებული და უნაყოფო, როგორც ამ ნგრევა-შენების ხანაში. მეტიც შეიძლება ითქვას; ჩვენ სრულებით არა გვაქვს სახალხო სკოლა... ვინც ოდნავ მაინც იცნობს ეხლანდელ ქართულ სახალხო სკოლებს, უეჭველად დაგვეთანხმება, რომ ჩემს ნათქვამში გადაჭარბებული არაფერია. სკოლების ყოფილი ავადმოსახსენებელის მზრუნველის იანოვსკისა და მისი მიმდევარი ჩინოვნიკების მიერ შექმნილი სახალხო სკოლა, რომელიც მიზნად ისახავდა ჩვენი ახალი თაობის გადაგვარებას, სულიანზოროცინანად დაქვჩინჯებას და ვითომ გარუსებას, — ჯამუდამოდ დაიფუშა, დაიშალა და ჩაბარდა პატრონს; მაგრამ იმის ალაგზე ახალი, ჩვენს ცხოვრებასთან შეხამებული და ჭეშმარიტად პედაგოგიურ პრინციპებზე დამყარებული სკოლის ჰაჭანება არსად არის... ქართული სახალხო სკოლა მინგრეულ-მონგრეულია, უპატრონოდ არის მიგდებული, არა მხოლოდ გარეგნულად, არამედ შიგნულადაც... სკოლის სულის ჩამდგმელი მასწავლებელი აღარსად ჩანს... ფხიანმა და მოხერხებულმა მასწავლებლებმა სრულიად მიატოვეს ეს უმადური თანამდებობა და უფრო შემოსავლიან და დიდჯამაგირიან ადგილებს დაეპატრონენ. სკოლებს შერჩა უილაჯო ხალხი, რომელთაც ვერ შესძლეს უკეთეს ადგილას მოკალათება... ჩვენი ცხოვრების დე-

<sup>1</sup> რეზოლუცია გამოქვეყნებულია ეურნალ „განათლებაში“ 1920 წ. № 1, გვ. 82-84.

დაბოძი — ხალხის სწავლა-განათლების საქმე უნუგეშო მდგომარეობაშია და თუ მას დროზე პატრონი არ გაუჩნდება, მაშინ ჩვენი ბედიცა და მთელი ჩვენი კულტურაც საფრთხეში იქნება ჩავარდნილი“.

ასეთ ვითარებაში მენშევიკური განათლების სამინისტრო შინც იმედოვნებდა, რომ საყოველთაო დაწყებით განათლებას განახორციელებდა. ეს დიდი სახალხო საქმე მას თავისებურად ჰქონდა წარმოდგენილი. სავალდებულო სწავლების კანონის პროექტის მიხედვით, დაწყებითი განათლების შესახებ საფრანგეთის ბურჟუაზიული რესპუბლიკის 1882 წლის კანონის მსგავსად, სახალხო პირველდაწყებით სკოლაში სწავლება ყველასათვის სავალდებულო არ უნდა ყოფილიყო: „...ვინაიდან, მოსალოდნელია, რომ ზოგიერთი წრის მოქალაქე მოისურვებს საკუთარ ხარჯზე აღზარდოს შვილი პირველი საფეხურიდანვე, ამიტომ შესაძლებელია ასეთი წრის მოქალაქეთა შვილებისათვის სავალდებულო არ იყოს სახელმწიფო სასწავლებელში სწავლის მიღება. სახელმწიფოს შეუძლიან ასეთი ბავშვებისათვის დასტოვოს თავისუფლება სწავლებისა, მხოლოდ მათი სავალდებულო ცოდნის შესამოწმებლად დააწესოს განსაკუთრებული კონტროლი“, — ასე ეწერა სიტყვა-სიტყვით განათლების სამინისტროს ერთ-ერთ მოხსენებაში.<sup>1</sup>

განათლების სამინისტროს ვარაუდით დაწყებითი განათლება სავალდებულო წესით ოთხი წლის განმავლობაში—1919—1923 წწ — უნდა იგატარებულიყო, მაგრამ მთელ საქართველოში კი არა, არამედ ქალაქებსა და ზოგიერთ ცენტრალურ მაზრებში. აფხაზეთსა, აჭარასა, სამხრეთ ოსეთსა და ახალციხის, ახალქალაქის, ბორჩალოს მაზრებში საყოველთაო განათლების საკითხს ამ საგანზე არსებული გეგმა არსებითად გვერდს უვლიდა. მასში მხოლოდ ის იყო ნათქვამი, რომ მომავალ სასწავლო წლიდან ე. ი. 1919—20 ს. წ-დან, ახალციხისა და ბორჩალოს მაზრებში შესაძლებელი იქნება მხოლოდ ის, რომ უკვე არსებულ სკოლებში აღვადგინოთ მეცადინეობა, რადგან, ბორჩალოს მაზრის ზოგიერთი სკოლის გამოკლებით, მათში სწავლა თითქმის არ მიმდინარეობს.<sup>2</sup> გეგმა დუმილით უვლიდა აგრეთვე გვერდს დედაენაზე სწავლების საკითხს არაქართულ სკოლებში.

თუ რამდენად ნაუცბათევეად და არასერიოზულად იყო შედგენილი დაწყებითი განათლების გეგმა იმ მაზრების მიმართ, რომლებ-

<sup>1</sup> იხ. განათლების სამინისტროს მოხსენება საყოველთაო სწავლების შემოღების შესახებ. ეურნ. „განათლება“, 1919 წ., № 2, გვ. 26.

<sup>2</sup> ეურნ. „განათლება“ 1919 წ., № 2, გვ. 31-32.

შიაც გათვალისწინებული იყო მისი განხორციელება, ეს შემდეგი-დან ჩანს. კავკასიის სასწავლო ოლქი, რომელმაც 1914 წელს ხელი მოჰკიდა დაწყებითი სკოლის ფარგლებში საყოველთაო სავალდებულო სწავლების გატარების გეგმის შედგენას, ვარაუდობდა, რომ, მაგალითად, შორაპნის მაზრაში ამ ღონისძიების განსახორციელებლად აუცილებელი იქნებოდა სკოლათა რიცხვი 212-მდე გაზრდილიყო; მენშევიკური განათლების სამინისტროს ვარაუდით კი საკმარისი უნდა ყოფილიყო 173 სკოლა. შორაპნის მაზრა არ წარმოადგენს გამონაკლისს. მსგავს შეუფარდებლობას ჰქონდა ადგილი სხვა მაზრების მიმართაც. პრაქტიკამ დაადასტურა, რომ ეს ვარაუდები, განსაკუთრებით მენშევიკური განათლების სამინისტროს ვარაუდი, შორს იყო სინამდვილიდან. 1933—1934 წწ. საბჭოთა საქართველოში დაწყებითი განათლების განხორციელების დროისთვის, სასკოლო ქსელი გაცილებით უფრო ვრცელი იყო, ვიდრე კავკასიის სასწავლო ოლქსა და მენშევიკ მმართველებს მიაჩნდათ აუცილებლად ამ ღონისძიების გასატარებლად. მაგალითად, ყოფილი რაქის მაზრაში (ახლანდელი ამბროლაურისა და ონის რაიონი) 1934 წელს სულ 105 ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა იყო, ე. ი. 16 სკოლით მეტი, ვიდრე კავკასიის სასწავლო ოლქი ითვალისწინებდა და 26 სკოლით მეტი, ვიდრე მენშევიკური განათლების სამინისტრო ვარაუდობდა. ზოგიერთი სხვა მაზრების მიმართ ეს განსხვავება შემდეგი შესაბამისი ციფრებით გამოიხატება: ყოფილი გორის მაზრის მიმართ — 26 და 49, ლეჩხუმის მაზრისა — 43 და 56, ქუთაისის მაზრისა — 27 და 63, დუშეთის მაზრისა — 50 და 45, შორაპნის მაზრისა 43 და 82<sup>1</sup>.

საზოგადოების მოწინავე ძალებისა და მასწავლებელთა აქტიური მოთხოვნის შედეგად გარკვეული ნაბიჯები იქნა გადადგმული სასკოლო მუშაობის შინაარსის, ორგანიზაციისა და მეთოდების გადახალისების მიმართულებით. სკოლის ისტორიის მკვლევარები აღნიშნავენ, რომ სახელმძღვანელოების გამოცემის საქმეს მენშევიკური მთავრობის მხრივ დახმარება არ ეწეოდა და იგი მთლიანად მასწავლებელთა ინიციატივაზე იყო დაფუძნებული. მასწავლებელთა ცალკე კოლექტივები, განსაკუთრებით თბილისსა და ქუთაისში, ნაყოფიერ მუშაობას ეწეოდნენ ქართულ ენაზე სახელმძღვანელო წიგნების შესაქმნელად. ეს საქმე განსაკუთრებით ნაყოფიერად გაიშა-

<sup>1</sup> დაწერილებით ამ საგანზე იხ. Уш. Оболадзе, Очерки по истории общеобразовательной школы дореволюционной Грузии, გვ. 145—147. 1957 წ.

ლა მას შემდეგ, რაც „სასწავლო კომიტეტის“ თეკეჯდომარეობა მიენდო ქართული კულტურის დიდ მოამაგეს ივ. ჯავახიშვილს. სახელმძღვანელოების შედგენაში აქტიურად მონაწილეობდნენ, ე. წ. ჰუმანური ციკლის დისციპლინებში — ს. გორგაძე, ს. ხუნდაძე, ი. ოცხელი, დ. უზნაძე, გ. ახვლედიანი, შ. ნუცუბიძე, ს. ქვარიაი, მ. კელენჯერიძე, ილ. ფერაძე, ი. გველესიანი, ს. ყიფშიძე, თ. მთავრიშვილი, დ. ოყრეშიძე და სხვანი, ბუნებათმეცნიერულსა და მათემატიკურ დისციპლინებში — ა. ჯანელიძე, ა. ჩხენკელი, ს. ოცხელი, ს. შარაძენიძე, ნ. სვანაძე, ლ. ხმალაძე, ა. მგალობლიშვილი, ალ. ქიქინაძე, გ. ზაალიშვილი, დ. დონდუა და სხვანი.<sup>1</sup>

1919 წელს მიღებული იქნა პირველდაწყებითი სახალხო სკოლის დროებითი სასწავლო გეგმები და პროგრამები, ხოლო 1920 წელს დამტკიცდა უმაღლეს-დაწყებითი სასწავლებლების სასწავლო გეგმები და პროგრამები. ქვემოთ მოგვყავს ამ სკოლების სასწავლო საათების ნუსხა — სასწავლო გეგმა (იხილე ცხრილი №6).

ც ხ რ ი ლ ი 6

სასწავლო საგნები	დაწყებითი სკოლა კვირეული საათები				უმაღლეს-დაწყებითი კვირეული საათები				საერთო საათები სკოლაში
	I კლ.	II კლ.	III კლ.	IV კლ.	I კლ.	II კლ.	III კლ.	IV კლ.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. ქართული ენა	8	7	6	5	4	4	4	4	42
2. რუსული ენა	—	—	—	—	4	3	3	3	13
3. ახალი (ფრანგული ან გერმანული) ენა	—	—	—	—	4	4	4	4	16
4. ბუნებისმეტყველება	—	3	3	4	2	2	2	2	13
5. არითმეტიკა	6	6	5	5	3	4	3	—	32
6. ალგებრა	—	—	—	—	—	—	2	2	4
7. გეომეტრია	—	—	—	—	2	2	2	2	8
8. ისტორია	—	—	—	3	2	2	2	3	12
9. გეოგრაფია	—	—	2	2	2	2	2	2	12
10. ფიზიკა	—	—	—	—	—	—	2	2	4
11. ხელსაქმე	2	2	2	2	1	1	1	1	12
12. ხატვა-ხაზვა	2	2	2	2	2	2	2	2	16
13. მუსიკა-გალობა	2	2	2	2	2	2	—	—	12
14. ფიზიკური ვარჯიში	2	2	2	2	2	2	2	2	16
საათების ჯამი	22	24	24	27	30	30	31	29	217

<sup>1</sup> შდრ. ტ. სარაიშვილი, სკოლა და სახალხო განათლება რევოლუციამდელ საქართველოში, გვ. 142-144, 1951 წელი.

ეს გეგმები არსებითად განსხვავდებოდნენ რევოლუციამდელი დაწყებითი სკოლებისა და უმაღლეს-დაწყებითი სასწავლებლების გეგმებიდან. ახალ გეგმებში კუთვნილი ადგილი ჰქონდა დათმობილი ქართულ ენას, როგორც დედაენასა და სწავლების საფუძველს. მათში საკმარისი რაოდენობით იყო გამოყოფილი საათები არითმეტიკის, როგორც სასკოლო მათემატიკის ბაზის, შესასწავლად. გეგმები უზრუნველყოფდა საათების მხრივ საიმისო პირობებს, რომ სკოლაში საპატიო ადგილი დაეკავებინა არაცოცხალი და ცოცხალი ბუნების შესწავლას, რაც ასე უკიდურესად შევიწროვებული იყო სკოლებში მეფის დროს. ის ფაქტიც, თავის მხრივ, რომ სასწავლო გეგმები სათანადო ადგილს უთმობდა სკოლაში ხელსაქმეს, ხატვა-ხაზვას, მუსიკა-გალობას და ფიზიკურ ვარჯიშს, იმაზე მიუთითებდა, რომ მათი ავტორები ჭეროვან ანგარიშს უწევდნენ პროგრესული პედაგოგიკის მოთხოვნილებებს მოზარდთა ჰარმონიული განვითარების აუცილებლობის შესახებ დაწყებითი სკოლის ასაკიდანვე. მაგრამ ეს გეგმები უნაკლო როდი იყო. მათი ძირითადი ნაკლი ის იყო, რომ, დაწყებით კლასებში რუსულ ენას სრულებით არ ეთმობოდა ჯაკვეთილები, ზოლო ის საათები, რაც მიწთვის იყო გამოყოფილი უმაღლეს-დაწყებითი სკოლის კლასებში, ამ საგნის შესწავლისათვის სრულებით არ იყო საკმარისი (13 კვირეული საათი 4 კლასზე). ამის გამო ჩვენს ახალგაზრდობას წაერთვა შესაძლებლობა შეესწავლა რუსული ენა და გაეცნო რუსული კულტურა. ეს, რასაკვირველია, გამოხატულება იყო იმ მავნე პოლიტიკისა, რასაც მენშევიკი მმართველები ატარებდნენ რუსეთიდან საქართველოს მოწყვეტის მიზნით მათი ბატონობის პერიოდში.

როგორც სასწავლო მასალა შინაარსის სისრულის და მისი მეცნიერული ვარჯისიანობის, ასევე ამ მასალების პედაგოგიური თვალსაზრისით სწორად დალაგების მხრივ პირველდაწყებითი და უმაღლეს-დაწყებითი სკოლების პროგრამებში ბევრი რამ იყო, დადებითი და მოსაწონი. ეს ასეც უნდა ყოფილიყო. ამ პროგრამების შედგენას ხელმძღვანელობდა ცნობილი პედაგოგი და საზოგადო მოღვაწე ლ. ბოცვაძე. მის გარშემო შემოკრებილი იყო მოწინავე პედაგოგიური ძალები; მათი უმრავლესობა აქტიურ მონაწილეობას ღებულობდა თვითმპყრობელობის საგანმანათლებლო პოლიტიკის წინააღმდეგ ბრძოლაში და კარგად იცნობდა სკოლის ტკივილებსა და საჭიროებას. მაგრამ ახალი პროგრამები მთლიანად ვერ პასუხობდნენ მოთხოვნილებას, რაც სხვა მიზეზებთან ერთად, უმთავრესად იმის შედეგიც იყო, რომ მათი ავტორები უკრიტიკოდ იყენებდნენ XIX საუკუნის ბოლოსა და XX საუკუნის დასაწყისში ჩრდილო ამერი-

კის შეერთებულ შტატებსა და დასავლეთ ევროპაში გავრცელებული ე. წ. „თავისუფალი აღზრდის“ ბურჟუაზიული პედაგოგიური თეორიის მთელ რიგ არასწორ დებულებებს. პროგრამებში, კერძოდ, არასწორად იყო გაგებული ბავშვთა თვითმოქმედებისა და ინიციატივის როლი სწავლებაში. თავისთავად სწორს, მაგრამ ცალმხრივად გაგებულ პედაგოგიურ დებულებას, რომ ბავშვი აქტიურად, შეგნებულად უნდა მონაწილეობდეს სწავლების პროცესში. ხშირად მსხვერპლად ეწირებოდა მასწავლებლის როლი. პროგრამები ბრალსა სდებდნენ კლასიკურ პედაგოგიკას იან ამოს კომენსკიდან პ. პეტალოკამდე იმაში, რომ ეს პედაგოგიკა თითქოს ბავშვებიდან პასიურ მორჩილებას მოითხოვდა და ბავშვთა აქტივობის შინაგან ძალას მასწავლებლის სიტყვისა და თვალსაჩინოებისადმი მონური მორჩილებით თურგვნიდა. პროგრამების განმარტებაში აღნიშნული იყო, რომ სკოლაში მთავარი მოქმედი პირი — ეს არის მოსწავლე, რომელიც თავის შინაგანი ძალების დამოუკიდებლად გამოვლენის საფუძველზე იზრდება და ვითარდება; მხოლოდ ისეთი ცოდნაა მტკიცე, რომელიც შესწავლილია მოსწავლის მიერ დამოუკიდებლად, თვითმოქმედებისა და საკუთარი ძიების საფუძველზე.<sup>1</sup> ასეთი და მსგავსი ადგილები მრავლად გვხვდება სხვაგანაც პროგრამების განმარტებით ბარათებში.

ამ პროგრამებში განსაკუთრებით მკაფიოდ იჩენდა თავს გერმანელი ბურჟუაზიული პედაგოგის ა. ლაის მოტორული პედაგოგიკისა და იტალიელი პედაგოგი ქალის მ. მონტესორის სენსორული პედაგოგიკის გავლენა, რაც იმით გამოიხატებოდა, რომ შენებისა და მუსკულურ-მოდრაობითი შეგრძნებების განვითარება იყო ამოცნადებული სწავლების უპირველეს ამოცანად და გზად. ამ გზით ცდილობდნენ პროგრამის ავტორები, კერძოდ, დაესაბუთებინათ ხელგარჯილობის განსაკუთრებული როლი სკოლაში.<sup>2</sup> „შეხებისა და კუნთების გრძნობის“ აღზრდით ეს ცალმხრივი გატაცება შედეგად იმას იწვევდა, რომ პროგრამებში შეზღუდულად იყო წარმოდგენილი ზოგიერთი საგნის კურსი, დაჩრდილული იყო გონებრივი განათლების ამოცანები. ასე, მაგალითად, გეომეტრიის პროგრამა უმადლეს-დაწყებითი სკოლის უფროს კლასებშიც კი უპირატესობას ანიჭებდა გეომეტრიული თეორემების ინტუიტურ-თვალსაჩინო წესით შესწავლას და უკიდურესად ზღუდავდა ლოგიკურ ელემენტს; ასევე ცალმხრივად იყო აგებული ფიზიკის კურსი, იგი თითქმის მთლი-

1 პირველდაწყებითი სკოლების დროებითი პროგრამები, გვ. 7.

2 იქვე, გვ. 9, 10.



ანად თვალსაჩინო-პრაქტიკულ ხასიათს ატარებდა და თეორიული მსჯელობისა და მტკიცების ელემენტს უმნიშვნელო ადგილს აკუნებდა. ძიუზედავად ნაკლოვანებებისა, დაწყებითი და უმაღლეს-დაწყებითი სკოლების ამ პროგრამებმა ჩვენი სკოლის ისტორიულ განვითარებაში, ერთგვარად მაინც, დადებითი როლი შეასრულეს. ისინი მეფის დროს მოქმედ ამავე ტიპის სკოლების პროგრამებთან შედარებით უკეთ პასუხობდნენ პედაგოგიურ პრინციპებსაც და ხალხის მოთხოვნილებასაც განათლებაზე, ხელს უწყობდნენ სკოლის გაეროვნულების ამოცანის გადაჭრას და გაცილებით უფრო მაღალ საგანძანათლებლო დონეს უზრუნველყოფდნენ, ვიდრე დაბალი და მაღალი ტიპის სახალხო სკოლების პროგრამები რევოლუციამდელ პირობებში.

ყოველივე ეს, რასაკვირველია, იმით იყო განპირობებული, რომ ამ პროგრამების შედგენის საქმეს ხალხის ფართო ფენების განათლებით მკვიდრად დაინტერესებული მოწინავე მასწავლებლობა ხელმძღვანელობდა.

---

## თავი მეორე

### საბჭოთა ხელისუფლების დაყარება საქართველოში და გიძობა კედვარული კავოღუხის განხოგისიღებისათვის

1921 წლის თებერვალში ჩვენი ქვეყნის მშრომელებმა, რუსი ხალხის დახმარებით, კომუნისტური პარტიის ხელმძღვანელობით, დაამხეს მენშევიკური ხელისუფლება, რომელმაც საქართველო ძალად მოწყვიტა ძმურ საბჭოთა რუსეთს და იმპერიალისტური სახელმწიფოების სათარეშო მოედნად აქცია. 1921 წლიდან შეწყდა საქართველოს სახალხო მეურნეობის წგრევა; ამ დროიდან ქართველმა ხალხმა უფლება მოიპოვა რუსეთის ყოფილ იმპერიაში შემავალ სხვა ხალხებთან ერთად შესდგომოდა ახალი, სოციალისტური, ცხოვრების მშენებლობას.

1921 წლის თებერვალი — ეს იყო საქართველოს ოქტომბერი. დაამხო რა მემამულეთა და კაპიტალისტთა ბატონობა, დიდი ოქტომბრის სოციალისტურმა რევოლუციამ დაამსხვრია ეროვნული მონობის ბორკილები, ძირფესვიანად შესცვალა ხალხთა შორის არსებული ძველი ურთიერთობა, მოსპო ერთა შორის უღღის საფუძველი და გასწმინდა ნიადაგი მათ შორის მტკიცე თანამშრომლობისათვის.

ეს ბუმბერაზული ისტორიული მოვლენა ასე იყო დახასიათებული საბჭოთა კავშირის კომუნისტური პარტიის XII ყრილობის დადგენილებაში: ოქტომბრის რევოლუციამ, მემამულეებისა და კაპიტალისტების ნაციონალური ჩაგვრის ამ ძირითადი მატარებლების — ძალაუფლება რომ დაამხო და ხელისუფლების სათავეში პროლეტარიატი რომ დააყენა, ერთი დაკვრით დაამსხვრია ნაციონალური ჩაგვრის ბორკილები, შეცვალა ძველი ურთიერთობა ხალხთა შორის, ძირი გამოუთხარა ძველ ნაციონალურ მტრობას, ნიადაგი გაუწმინდა ხალხთა თანამშრომლობას და მოუპოვა რუსს პროლეტარიატს

მისი სხვა ტომელი ძმების ნდობა არამარტო რუსეთში, არამედ ევროპასა და აზიაშიც<sup>1</sup>.

საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების დამყარება დაეძმებოდა საბჭოთა რუსეთის პოლიტიკურსა და ეკონომიურ ცხოვრებაში მომხდარ მკაფიო გარდატეხას. გმირულმა წითელმა არმიამ მძიმე ბრძოლებში საბოლოოდ გაანადგურა რევოლუციური რუსეთის დაუძიებელი მტრები, ანტანტის აგენტები კოლჩაკი, ვრანგელი, იუდენიჩი, დენიკინი, კრასნოვი, უკრაინიდან და ბელორუსიიდან განდევნა პილსუდკი და სხვანი. 1921 წლისათვის საბჭოთა მიწა-წყალზე ინტერვენცია ძირითადად უკვე ლიკვიდირებული იყო. რუსი ხალხი მძიმე და ხანგრძლივი ბრძოლებიდან გამარჯვებული გამოვიდა, მაგრამ მას ხელში შერჩა ნივთიერად დაუძლურებული ქვეყანა მოშლილი მრეწველობით, სოფლის მეურნეობით, შიმშილით ქალაქადაც და სოფლადაც. შშვიდობიანი მშენებლობის პირობებში მალე მოხერხდა დანგრეული მეურნეობის აღდგენა და საიმისო პირობების მოგვარება, რომ სსრკეში შედგომოდა სოციალისტური ინდუსტრიალიზაციის საძირკვლების შენებას, მოემზადებინა მტკიცე საფუძველი სოფლის მეურნეობის სოციალისტურ რელსებზე გადასაყვანად. ამ მხრივ საქართველოსათვის, ისე როგორც სხვა ეროვნული მოკავშირე რესპუბლიკებისათვის, ძალზე დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა კომუნისტური პარტიის მიერ თავიდანვე შემუშავებულ პროგრამას, რომელიც მიზნად ისახავდა საუკუნეებით პოლიტიკურ, ეკონომიურ და ეროვნულ მონობაში მყოფი არარუსი ხალხები უმოკლეს ხანში დაწეოდნენ სამრეწველო თვალსაზრისით მოწინავე შიდა რუსეთს.

საბჭოთა საქართველოს წარმატებაში, როგორც სამეურნეო, ასევე კულტურულ ფრონტებზე, დიდი როლი შეასრულა აზერბაიჯანის, საქართველოს, სომხეთის გაერთიანებამ ამიერკავკასიის ფედერაციაში, მათ შორის ეროვნული მშვიდობის დამყარებამ, შურისა და უნდობლობის აღმოფხვრამ, რასაც დიდი გულმოდგინებით თესდნენ ქართველი მენშევიკები, სომეხი დაშნაეები და აზერბაიჯანული მუსავატელები. ამიერკავკასიის კომუნისტური ორგანიზაციების მეორე ყრილობაზე სავსებით სწორად იყო დასაბუთებული ეს ნაბიჯი: ამიერკავკასიის მეურნეობის ორგანიზაციის საკითხის გადაწყვეტისას იმ ურყევი დებულებიდან უნდა გამოვიდეთ, რომ ამიერკავკასიის ეკონომიკა ერთიან მთელს წარმოადგენდეს; აზერბაიჯანს, საქართველოს, სომხეთს მჭიდრო ურთიერთკავშირი სჭირდებათ, ძი-

<sup>1</sup> სკვპ ყრილობების, კონფერენციებისა და ცენტრალური კომიტეტის პლენუმების რეზოლუციებსა და გადაწყვეტილებებში, ნაწილი 1, გვ. 917.

რითადად იმ მიზნით, რომ ააღორძინონ და განავითარონ თავიანთი მეურნეობანიო.<sup>1</sup> „შეგვიძლია განვაცხადოთ, — ამბობდა იმავე ყრილობაზე სერგო ორჯონიკიძე, — რომ ისეთ სხვადასხვა ტომიან, მრავალეროვან ქვეყანაში, როგორც ამიერკავკასიაა, მხოლოდ ჩვენმა პარტიამ შეძლო დაემყარებინა ეროვნული მშვიდობა, რომელიც საბჭოთა ხელისუფლების არსებობის მანძილზე ამიერკავკასიაში მცხოვრები ხალხების ერთი წვეთი სისხლითაც კი არ არის შებღალული; მხოლოდ ჩვენმა პარტიამ შეძლო უზრუნველყო გლეხისა და მუშის მშვიდობიანი შრომა.“<sup>2</sup> როგორც უნობილია, ისტორიამ სავსებით დაადასტურა ამგვარი კავშირის მიზანშეწონილება ამ რესპუბლიკების განვითარების პირველ ეტაპზე. ეროვნული თანხმობა იქნა დამყარებული აგრეთვე ქვეყნის შიგნით ქართველებსა, სომხებსა, აზერბაიჯანელებსა, აფხაზებსა, ოსებსა და საქართველოში მცხოვრებ სხვა ეროვნებათა შორის. მოშუშებული იქნა ის კრილობები, რასაც ხალხს აყენებდნენ ათეული წლების განმავლობაში თვითმყრობელობა, მისი დიდი და პატარა მოხელენი. დამყარდა ურთიერთვაგება და თანხმობა. აფხაზმა ხალხმა სრული დამოუკიდებლობა შიგნით და თვითვე გადაწყვიტა საქართველოსთან ერთად ყოფნა ავტონომიური რესპუბლიკის სახით; დაარსდა სამხრეთ ოსეთის ავტონომიური ოლქი. თავისებური პირობების შესაბამისად აჭარაში შეიქმნა ავტონომიური რესპუბლიკა. ყოველივე ამით, არა სიტყვით, არამედ საქმით იქნა უზრუნველყოფილი საქართველოში მცხოვრები ყველა ეროვნების ხალხის ნორმალური თანაარსებობა და თანასწორუფლებიანობა. ეროვნული საკითხი საქართველოში, განაცხადა საქართველოს კომპარტიის პირველ ყრილობაზე ს. ორჯონიკიძემ, უაღრესად რთული საკითხია. ეს არის საკითხი საქართველოს სსრ დამოკიდებულებისა მის ტერიტორიაზე მყოფ ეროვნულ უმცირესობისადმი. „საქართველომ ეს საკითხი სასახელოდ გადაწყვიტა. მან განვითარების სრული შესაძლებლობა მისცა ოსეთის, აფხაზეთის, აჭარის ხალხებს“. ის ეროვნული მშვიდობა, დაასკენიდა იგი, „რომლითაც მენშევიკური ხელისუფლების დაცემის მომენტიდან სარგებლობდნენ საქართველოს მშრომელი მასები, საუკეთესო დამამტკიცებელი საბუთია იმ ყველაზე რთული და დახლართული პრობლემის სწორი გადაწყვეტისა, რომელსაც ნაციონალური საკითხი ეწოდება“.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Второй съезд коммунистических организаций Закавказья, გვ. 321, 1923 წ.

<sup>2</sup> გ. კ. ორჯონიკიძე, სტატიები და სიტყვები, გვ. 333, 334, 1957 წ.

<sup>3</sup> იქვე, გვ. 279-80, 1957 წ.

1922 წლის დეკემბერში ვ. ი. ლენინის თაოსნობით საბჭოთა სოციალისტურმა რესპუბლიკებმა, ნებაყოფლობის საფუძველზე შეკრეს კავშირი და შექმნეს ერთიანი სახელმწიფო — საბჭოთა სოციალისტური რესპუბლიკების კავშირი. ეს ნაბიჯი შემდეგი სახით იყო დასაბუთებული რკპ (ბ) X ყრილობის რეზოლუციაში: „ცალკეული საბჭოთა რესპუბლიკების იზოლირებული არსებობა მერყევისა, სიმტკიცეს მოკლებულია, რადგან მათს არსებობას კაპიტალისტური სახელმწიფოები ემუქრებიან. საბჭოთა რესპუბლიკების თავდაცვის საერთო ინტერესები, ერთი მხრივ, ომით დანგრეული მწარმოებლური ძალების აღდგენის ამოცანა, მეორე მხრივ, და საჭირო სასურსათო დახმარების გაწევა უპურო საბჭოთა რესპუბლიკისათვის პურიანი რესპუბლიკების მიერ, მესამე მხრივ, — დაეინებით გვიკარნახებენ ცალკეული საბჭოთა რესპუბლიკების სახელმწიფოებრივ კავშირს, როგორც იმპერიალისტური მონობისა და ნაციონალური ჩაგვრისაგან ხსნის ერთადერთ გზას“.<sup>1</sup> სსრ კავშირის შექმნა იყო განსაკუთრებული ისტორიული მნიშვნელობის მოვლენა. მან უზრუნველყო მთელი ძალებისა და საშუალებების გეგმიანად მობილიზება სოციალიზმის მშენებლობისათვის, განამტკიცა ქვეყნის თავდაცვისუნარიანობა. ბოლოს, მანვე შექმნა პირობები იმ დაბრკოლებათა დასაძლევად, რაც ცალკე ეროვნულ რესპუბლიკებს, მათ შორის საქართველოს სსრ-ს, ხელს უშლიდა სახალხო მეურნეობის აღდგენასა და აღორძინებაში.

იმ ღონისძიებების შედეგად, რაც აღდგენით პერიოდში იქნა განხორციელებული, მოკლე ხანში გახდა შესაძლებელი მრეწველობისა და სოფლის მეურნეობის აღორძინება. აღდგენით პერიოდში, აღნიშნული კომუნისტური პარტიის XIV ყრილობის დადგენილებაში, „საბჭოთა ხელისუფლებამ განამტკიცა მუშათა კლასის კავშირი გლეხობასთან და უზრუნველყო პროლეტარული ხელმძღვანელობა მასში, აამაღლა კოპერაციის ფაქტიური როლი და მნიშვნელობა. სოციალისტური მშენებლობის საფუძველზე შეამჭიდროვა ტექნიკური და სხვა ინტელიგენციის დიდი ფენები პროლეტარიატის ხელმძღვანელობით, განამტკიცა საბჭოთა კავშირის ხალხთა თანამშრომლობა და დარაიონების წარმატებით ჩატარების პირობებში, დაიწყო მატერიალურ-სამეურნეო ბაზისის შექმნა ოლქებისა, ავტონომიური და მოკავშირე რესპუბლიკებისათვის“.<sup>2</sup> ამით საბჭოთა კავშირმა შეძლო სახალხო მეურნეობა უზრუნველყო მტკიცე ბიუჯეტით, გაე-

<sup>1</sup> სკკპ ყრილობების, კონფერენციებისა და ცენტრალური კომიტეტის პლენუმების რეზოლუციებსა და გადაწყვეტილებებში, ნაწ. 1. გვ. 716—717, 1955 წ.

<sup>2</sup> იქვე, ნაწ. II, გვ. 251, 1956 წ.

ფართოვებინა მრეწველობა, განევითარებინა სოფლის მეურნეობა, აემალღებინა ხალხის ნივთიერი და კულტურული კეთილდღეობა.

1925 წლისათვის სახალხო მეურნეობის აღდგენისა და მისი შემდგომი განვითარების მიმართულებით მნიშვნელოვანი მიღწევები იყო მოპოვებული, კერძოდ, საქართველოს სსრ-შიც. სათანადო ნიადაგზე იქნა დაყენებული მდიდარ ბუნებრივ სიმდიდრეთა (მთამადნეულის, თეთრი ნახშირის, ქვანახშირის, მარგანეცის, ტყეების) სამრეწველო დამუშავება და ათვისება. განსაკუთრებული ყურადღება მიექცა მრეწველობის არსებული ბაზის გაფართოებას, ფაბრიკა-ქარხნების სრულ დატვირთვას, წარმოების პროცესების სრულყოფას, შრომისნაყოფიერების ამაღლებას, პროდუქციის თვითღირებულების შემცირებას და გაიაფებას. დაიწყო სამი მძლავრი ჰიდროელექტროსადგურის მშენებლობა (მათ შორის „ზაპესის“ მშენებლობა 1926 წლისათვის უკვე დასასრულს უახლოვდებოდა). გაიზარდა მოპოვებითი მრეწველობა: აღდგენილ იქნა ქვანახშირის წარმოება ტყიბულში, აგებული იქნა მარგანეცის პირველი გამამდიდრებელი ქარხანა ჭიათურაში, მტკიცე ნიადაგზე დადგა ბარიტის, ინფუზორიტის, ანდეზიტის, ლიტოგრაფული ქვის, გლაუბერის მარილის ამოღება, მწყობრში ჩადგა ახალი ფაბრიკები და ქარხნები. დაიწყო მსუბუქი მრეწველობის სხვადასხვა ქარხნებისა და ფაბრიკების მშენებლობა. წარმატებით მიმდინარეობდა რკინიგზის ტრანსპორტის აღდგენა, 1924 წელს ამიერკავკასიის რკინიგზის ტრანსპორტმა მიიღო რსფსრ-დან 60 ახალი მძლავრი ორთქლმავალი და 1.200 ვაგონი. 1925-26 სამეურნეო წლის ბოლოს საქართველოს სსრ-ის საწარმოო პროდუქციის საერთო ღირებულება 219 პროცენტით იყო გაზრდილი 1923-24 სამეურნეო წელთან შედარებით.<sup>1</sup>

ასეთივე მიღწევები იყო მოპოვებული ამიერკავკასიის სხვა რესპუბლიკებშიც. ეს ჰქონდა მხედველობაში ს. მ. კიროვის, როცა 1925 წელს ამიერკავკასიის კომუნისტური ორგანიზაციების მეოთხე ყრილობაზე ამბობდა: „ყველაფერი, რაც უნდა შეგვეგროვებინა და შეგვეძლო შეგვეგროვებინა ქველის ნარჩენებიდან, შეიძლება ითქვას, რომ შევავროვეთ. ახლა, ჩვენი ორგანიზაციების მეოთხე ყრილობაზე, ჩვენ დავსახეთ ჩვენი ამიერკავკასიის ფედერაციის განმტკიცების ახალი პროგრამა, სახელდობრ მისი ეკონომიური საძირკველის განმტკიცების პროგრამა“, აღნიშნავდა რა, რომ ჩვენში ახლა სოციალისტურმა მეურნეობამ, სოციალისტურმა შრომამ რეალური მნიშვნელობა მოიპოვა, ს. მ. კიროვი დასძენდა: „ამხანაგებო, გაივ-

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ მთავრობის 1925-26 წ. მოქმედების ანგარიში, გვ. 22, 25, 38.

ლს კიდევ ერთი, ორი, სამი წელი და ჩვენ თქვენთან ერთად დავივიწყებთ, თუ რას წარმოადგენდა ე. წ. ომამდელი დონე... როგორც სოფლის მეურნეობის დარგში, ასევე ჩვენს მრეწველობაში, რაზედაც აქ ასე დაწვრილებით იყო ლაპარაკი, ჩვენ უახლოესი წლების განმავლობაში უნდა მოვახდინოთ უდიდესი შინაგანი რევოლუცია. ამ არსებითი პირობის გარეშე ჩვენს სოციალისტურ მისწრაფებებს რეალური შინაარსი არ ექნება“.<sup>1</sup>

1926 წლიდან სამრეწველო მშენებლობა სსრ კავშირში ახალ ფაზაში შევიდა. 1929 წლისათვის წარმატებით გადაწყდა ქვეყნის ინდუსტრიალიზაციის მტკიცე საძირკველის მომზადების ამოცანა.

1926-1929 წწ. საქართველოს სსრ-ის მრეწველობა შეუწელებლად იზრდებოდა. შენდებოდა ახალი ფაბრიკები და ქარხნები, ვითარდებოდა მოპოვებითი მრეწველობა, ნაყოფიერი მუშაობა ტარდებოდა სოფლის მეურნეობის ტექნიკური ბაზის გადაიარაღების მიზნით. საკმარისია აღვნიშნოთ, რომ უკვე 1926 წლის ბოლოსთვის საქართველოს სსრ-ის მრეწველობის პროდუქცია 40 პროცენტით აჭარბებდა ომამდელ დონეს; ხოლო შემდგომ წლებში, 1929 წლის ჩათვლით, იგი ყოველწლიურად მატულობდა 17-20 პროცენტით. ამ წლებში მწყობრში ჩადგა ათეული ქარხანა, ფაბრიკა, შახტი. დამთავრდა რამდენიმე მსხვილი ჰიდრო და თბოელსადგურის მშენებლობა (ზაპესი, აბაშის ჰიდროელსადგური, ახალციხისა, ახალქალაქისა და სამხრეთ-ოსეთის თბოსადგურები). დაიწყო მძლავრი შახტების მშენებლობა ტყვარჩელში და გუმბრინის ამოღება წყალტუბოს მახლობლად, მნიშვნელოვნად გადიდდა ბარიტის მოპოვება. ქ. ქუთაისში აგებული იქნა ლიტონონის დიდი ქარხანა. ამავე დროს რამდენიმე ქარხანა იქნა აგებული მსუბუქი მრეწველობის ხაზით (ქ. თბილისში, ქუთაისში, თელავში, მახარაძეში). მიუხედავად ასეთი წინსვლისა, პირველი საბჭოთა ხუთწლიდის დამთავრებამდე საქართველო ძირითადად აგრარულ ქვეყნად დარჩა, 1928-29 სამეურნეო წლის ბოლოს მძიმე მრეწველობის პროდუქცია რესპუბლიკის მთელი პროდუქციის 44 პროცენტს არ აღემატებოდა.<sup>2</sup>

დიდ წინსვლას ჰქონდა ადგილი სოფლის მეურნეობაშიც. უკვე 1925 წლისთვის სოფლის მეურნეობამ ომამდელ დონეს მიაღწია, ზოგიერთ დარგში კი გადააჭარბა კიდევ ამ დონეს: 1921 წ. პურეულის ნათესების ფართობი შეადგენდა ომამდელ პერიოდის ნათესების 67,4 პროცენტს, 1925 წელს კი მათმა ფართობმა მიაღწია

<sup>1</sup> Четвертый съезд коммунистических организаций Закавказья, გვ. 424—425.

<sup>2</sup> სრულად საქართველოს საბჭოების VII ყრილობა (სტენოგრაფიული ანგარიში), გვ. 24, 1935 წ.

93,2 პროცენტს; 1913 წ. საქართველოში ჭულ იყო 690 დენტიონა ჩაის პლანტაცია, 1925 წელს — კი 913. მსხვილი რქოსანი საქონლის სულადობა 1925 წელს 1913 წელთან შედარებით 3,2-ჯერ გადიდდა. აღდგენითი პერიოდის ბოლოს საქართველოს სსრ 13 მაზრაში 147 ტრაქტორი მუშაობდა (დღეს ეს ციფრი ძალზე მცირედ გვეჩვენება, მაგრამ იმ დროს 147 ტრაქტორი დიდ სამეურნეო ძალას და არა მარტო სამეურნეო ძალას. წარმოადგენდა). ამავე დროისათვის საქართველოს სსრ-ის 7 მაზრაში იყო 41 კოლმეურნეობა. შემდგომ წლებში კი წვრილი, დაქუცმაცებული, გლეხური მეურნეობის ფართოდ კოპერირებისათვის აუცილებელი წინასწარი პირობების შექმნის ამოცანა ყურადღების ცენტრში იდგა. ამასთან პარალელურად დიდი ყურადღება ექცეოდა საბჭოთა მეურნეობების ქსელის გაფართოებას და შეიქმნა კიდევ რამდენიმე ახალი მეურნეობა. დიდი მუშაობა ტარდებოდა რენტაბელური სასოფლო-სამეურნეო კულტურების ფართობების გადიდების მიმართულებით; დაიწყო ჩაის კულტურის გავრცელება ახალ რაიონებში (აფხაზეთსა და სამეგრელოში) — 1928 წლისათვის ჩაის პლანტაციების ფართობი 1925 წელთან შედარებით თითქმის ექვსჯერ იქნა გადიდებული.

მრეწველობისა და სოფლის მეურნეობის აღდგენისა და შემდგომი განვითარების, რსფსრ-ისა და სხვა მოკავშირე რესპუბლიკებიდან აუცილებელი სამრეწველო და სხვა საქონლის დაუბრკოლებელი შემოზიდვის, გეგმიანი მომარაგებისა და გასაღების, ფულის მტკიცე კურსის დაწესებისა და სხვა ზელსაყრელი ფაქტორების საფუძველზე ნორმალურ ნიადაგზე დადგა საშინაო ვაჭრობა. წლების განმავლობაში ქალაქსა და სოფელს შორის დარღვეული კავშირი აღდგენილ იქნა. საშინაო ვაჭრობაში წამყვანი ადგილი დაიმკვიდრა სახელმწიფო ვაჭრობამ.<sup>1</sup> საქონელბრუნვის გადიდებას სახელმწიფოს შემოსავლის მნიშვნელოვანი ზრდა გამოიწვია და ქვეყნის საფინანსო მეურნეობა განმტკიცდა: რესპუბლიკის ბიუჯეტის საშემოსავლო ნაწილი 1925-26 სამეურნეო წლისათვის 216,1 პროცენტით იყო გადიდებული 1923-24 სამეურნეო წელთან შედარებით. მომდევნო წლებში ეს ზრდა კიდევ უფრო დიდი იყო.

ამ ფაქტორებმა, ერთად აღებულმა, საიმისო წინამძღვრები შექმნა, რომ ხალხის შრომისა და ყოფაცხოვრების პირობები არსებითად ყოფილიყო გაუმჯობესებული. მტკიცე ნიადაგზე დადგა მოსახლეობის ჯანმრთელობის მომსახურება და მშრომელთა სოცია-

<sup>1</sup> სახელმწიფო სავაჭრო ბრუნვის ოდენობა 1924-25 წელს 228,5 პროცენტით გადიდდა 1923-24 წელთან შედარებით (საქართველოს სსრ მთავრობის 1925-26 წლის მოქმედების ანგარიში, გვ. 28).



ლური დაზღვევა. ფულის მტკიცე კურსის დაწესების შემდეგ სისტემატურად მატულობდა მუშა-მოსამსახურეთა ხელფასი. (მაგალითად, მრეწველობის ზოგიერთი დარგის მუშების ხელფასი 1926 წლისათვის 80 პროცენტით იყო გადიდებული 1924 წელთან შედარებით). ამასთანავე სამრეწველო საქონლისა და სასოფლო-სამეურნეო პროდუქტების ფასი თანდათან კლებულობდა (1926-27 სამეურნეო წელს, მაგალითად, სახელმწიფო ფასები 10 პროცენტით იქნა შემცირებული). მუშათა კლასის საცხოვრებო დონის ამაღლებასთან ერთად ამაღლდა გლეხობის საცხოვრებო დონეც.<sup>1</sup> გლეხობის შემოსავალი გადიდდა, ბაზარმა გლეხი უზრუნველყო აუცილებელი საფაბრიკო-საქარხნო საქონლით, რიგი წლების განმავლობაში გაპარტახებული გლეხური კარ-მიდამო აღდგა, ოჯახი დანაყრდა და შეიმოსა. საიმისო პირობები შეიქმნა, რომ მშრომელებს თავიანთი შვილების განათლებაზე ეზრუნათ, ცოდნასა და სწავლას დასწავთებოდნენ. ამგვარად, საბჭოებმა ქართველ ხალხს პოლიტიკური და ეროვნული თავისუფლება მისცა, მშვიდობა მოუტანა და ამასთან სულ რამდენიმე წლის განმავლობაში იგი ნივთიერად გააძლიერა, მოაღონიერა და განათლებისა და კულტურის ფართო გზაზე დააყენა.

1921 — 1930 წწ კულტურული მშენებლობის ფრონტზე საბჭოთა საქართველომ დიდ შედეგებს მიაღწია. ამაში, რასაკვირველია, გადამწყვეტი მნიშვნელობა ჰქონდა ჩვენს მიერ ზევით განხილულ პოლიტიკურსა და ეკონომიურ ფაქტორებს, ხალხმა ექსპლოატაციისაგან განთავისუფლებული შრომის საფუძველზე მშვიდობიან მშენებლობას მიჰყო ხელი. მაგრამ ყოველივე ეს კულტურული წინსვლისათვის იყო მხოლოდ პირობა და თავისთავად როდი უზრუნველყოფდა ამ საქმის წარმატებას. ასეთი წინსვლისათვის აუცილებელი იყო კულტურის ფრონტს საგანგებო ყურადღება მიქცეოდა, შემუშავებული ყოფილიყო კულტურული მშენებლობის მწყობრი და თანმიმდევრული პროგრამა და ამ დარგში მუშაობა ამ პროგრამას დაფუძნებოდა.

ასეთი პროგრამის ძირითადი საფუძვლები და პრინციპები არსებობდა კიდევ, იგი შემუშავებული და დადგენილი იყო ვ. ი. ლენინის თაოსნობითა და უშუალო ხელმძღვანელობით.

<sup>1</sup> ზევით წარმოდგენილი ფაქტები და ციფრები საქართველოს სსრ-ის ეკონომიკის განვითარების საკითხებზე ძირითადად შემდეგი წყაროებიდან არის ამოკრებილი: მთავრობის მოხსენების მასალები სრულიად საქართველოს საბჭოების VII ყრილობისათვის, გვ. 27, 32, 37, 38, 1935 წ., საქართველოს სსრ-ის მთავრობის 1926-27 და 1927-28 წწ. მოქმედების ანგარიში, გვ. 5, 65, 81, 209. 1929 წ.

თავის გამოსვლებსა და სტატიებში 1917—1923 წწ ვ. ი. ლენინი არაერთგზის აღნიშნავდა, რომ კომუნიზმის აშენება შიშველი ხელებით, ცოდნის გარეშე, შეუძლებელია; ხალხმა რომ კომუნიზმის იდეები აითვისოს და იგი ქმედით ძალად აქციოს, გვასწავლიდა იგი, მარტო ის კი არ არის საკმარისი, რომ კომუნისტური სახელმძღვანელოები და ბროშურები შევასწავლოთ მას. კომუნიზმის მშენებლობა, ამ მშენებლობაში აქტიურად ჩაბმა მხოლოდ იმ შემთხვევაში იქნება უზრუნველყოფილი, თუ ცოდნის მთელს იმ ჯამს შევისწავლით, რაც კაცობრიობას გამოუმუშავებია. ასეა ეს, დასძენდა ვ. ი. ლენინი, რადგან მეცნიერული კომუნიზმი სწორედ ამ ცოდნის გვირგვინს წარმოადგენსო. ამასთან, ვ. ი. ლენინი საეხებით სამართლიანად თვლიდა, რომ კულტურული რევოლუციის განხორციელებისათვის, ხალხის განათლებისა და კომუნისტური შეგნებულობის ამაღლებისათვის ჩვენში ყველა პირობა არჩებობს: პროლეტარიატმა დაამსხვრია მონობის ბორკილები, განთავისუფლდა და საკუთარი სახელმწიფო შექმნა; იგი გამოიწრთო რევოლუციურ ბრძოლებში და ექსპლოატატორების სიძულვილი ღრმად შეისისხლხორცა; მას მტკიცედ წამს სოციალიზმის გამარჯვება, ბედნიერი მომავალი. თავის სიტყვაში სრულიად რუსეთის პირველ ყრილობაზე განათლების საკითხების შესახებ ვ. ი. ლენინი ამბობდა, რომ რუსმა მუშებმა და გლეხებმა სათანადოდ შეიგნეს რევოლუციური ბრძოლის მნიშვნელობა, დარწმუნდნენ იმაში, რომ საბჭოთა ხელისუფლება მშრომელებს აძლევს ძალაუფლებას, აძლევს იმის საშუალებას, რომ დაძლეული იქნას მემამულეებისა და კაპიტალისტების წინააღმდეგობა, რომ საბოლოო გამარჯვებისათვის აუცილებელია ამაღლებულ იქნას მშრომელთა კულტურული დონე. აქვე იგი დასძენდა, რომ ამ დონის ამაღლების საკითხი უკვე გადაწყვეტილია დადებითად, რადგან ახალი სოციალისტური რუსეთის მშენებლობას ხელი მოჰკიდეს თვით მშრომელებმა.

II ინტერნაციონალის პედანტურ თეორიას იმის შესახებ, რომ პირველყოვლისა თითქოს აუცილებელია შეექმნათ ცივილიზაცია და მხოლოდ ამის შემდეგ მოვიდოთ ხელი სოციალიზმის მშენებლობას, ვ. ი. ლენინმა დაუპირისპირა ახალი კულტურისა და ცივილიზაციის თვით სოციალიზმის მშენებლობის პროცესში ჩამოყალიბების რევოლუციური თეორია. „სოციალიზმის შესაქმნელად, — წერდა ვ. ი. ლენინი 1923 წელს, — ამბობთ თქვენ, — საჭიროა ცივილიზებულობაო. ძალიან კარგი მაგრამ რატომ არ შეგვეძლო ჩვენ ჯერ შეგვექმნა ჩვენში ცივილიზებულობის ისეთი წინამძღვრები, როგორცაა მემამულეთა გაძევება და რუსეთის კაპიტალისტთა გა-

ძვეება და უკვე შემდეგ დაგვეწყო მოძრაობა სოციალიზმისაკენ? რომელ წიგნებში ამოიკითხეთ თქვენ, რომ ჩვეულებრივი ისტორიული რიგის ამგვარი სახეცვლილებანი შეუწყნარებელი, თუ შეუძლებელია“.1 იმავე წელს ცოტა უფრო ადრე, სტატიაში „კოოპერაციის შესახებ“ ვ. ი. ლენინი მიუთითებდა: „ჩვენს მოწინააღმდეგეებს არაერთხელ უთქვამთ ჩვენთვის — არასაკმარის კულტურულ ქვეყანაში სოციალიზმის დანერგვის უგუნური საქმე წამოიწყეთო. მაგრამ ისინი შეცდნენ იმაში, რომ ჩვენ დავიწყეთ არა იქიდან, როგორც თეორიის (ყოველგვარი პედანტის თეორიის) მიხედვით უნდა დაწყებულიყო და რომ ჩვენში პოლიტიკური და სოციალური გადატრიალება წინამორბედი გახდა იმ კულტურული გადატრიალებისა, იმ კულტურული რევოლუციისა, რომლის წინაშეც ჩვენ ახლა, მაინც, ვდგავართ“.2 სოციალიზმის მშენებლობამ და იმ დიდმა მიღწევებმა, რაც ჩვენს ქვეყანაში იქნა მოპოვებული კულტურული რევოლუციის ფრონტზე საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების უკვე პირველ წლებშივე, სავსებით დაადასტურა ვ. ი. ლენინის თვალსაზრისის სისწორე.

საინტერესოა, რომ ვ. ი. ლენინის ამ პროგრამულმა მითითებებმა იმ თავითვე ჰპოვეს გამოძახილი სულ ახლად ჩამოყალიბებულ ქართულ საბჭოთა პედაგოგიურ პრესაში. ქუთაისის პედაგოგიურმა ყურნალმა „განათლების მოამბემ“ თავისი პირველი ნომრის პირველი წერილი, რომლის ავტორი იყო ვ. ბახტაძე, სწორედ კულტურული რევოლუციის ლენინური თეორიის განხილვას მიუძღვნა. ვ. ბახტაძე წერდა, რომ რუსეთის პროლეტარიატმა ოქტომბერში კულტურულად უაღრესად ჩამორჩენილ ქვეყანაში სოციალისტური რევოლუცია მოახდინა. მაგრამ სწორედ ამ რევოლუციამ მისცა კულტურულად ჩამორჩენილ მასებს საშუალება დასწაფებოდნენ განათლებას, ცოდნას. „სუხანოვი და მსგავსი „სოციალისტები“ გვეუბნებოდნენ და გვეუბნებიან — ნიკოლოზისა და მილიუტოვის ჩინოვნიკები ასწავლიან ხალხს, მოამზადებენ მას სათანადოდ, კულტურაში ჩააბამენ, განავითარებენ, გაანათლებენ და შემდეგ ჩვენ მიგვიყვანენ და გვეტყვიან: აბა გამოცადეთ ეს ხალხი — ჩვენ მას ვასწავლეთ, ჩვენ იგი გავანათლეთ — შესაძლოა დაიპირონ გამოცდა სოციალიზმში გადასაყვანად... ჩამორჩენილ რუსეთში და მის განაპირა ქვეყნებში მრამდენად სოციალისტურ რევოლუციების და გადატრიალებების უდიდესი გამართლება — (თუ კი საერთოდ სჭირდებათ მათ რაიმე „გამართლება“) სწორედ იმაში მდგომარეობს, რომ

1 ვ. ი. ლენინი, თხზულებანი, ტ. 33, გვ. 566.

2 იქვე, გვ. 560-561.

ამ რევოლუციებმა ბუნებრივად შესძლო კულტურის საკითხი, განათლების საკითხი, განვითარების საკითხი — ცხოვრებაში გაენადლებიათ — ფართო მასებში განეხორციელებიათ“.<sup>1</sup>

სოციალისტურ მშენებლობასა და კულტურულ რევოლუციას შორის კავშირის მკაფიოდ განსაზღვრასთან ერთად, ვ. ი. ლენინმა ზუსტად გვიჩვენა, თუ რა არის სოციალისტური, საბჭოთა კულტურა, როგორ უნდა გვესმოდეს მისი შინაარსი. ვ. ი. ლენინი თვლიდა, რომ კულტურული მიღწევები, ყოველივე ის, — რაც ჯანსაღი და მოწინავეა მასში, მრავალი თაობების შემოქმედებითი შრომის შედეგს წარმოადგენს, საუკუნეების განმავლობაში იქმნებოდა სხვადასხვა ხალხების მოღვაწეობის შედეგად და ამიტომ მისი ნამდვილი ბატონ-პატრონი მხოლოდ მშრომელი ხალხი შეიძლება იყოს. ჯერ კიდევ 1902 წელს, წერილში „რუსი მუშების ჩრდილოეთის კავშირი“, ვ. ი. ლენინი აღნიშნავდა, რომ სოციალიზმი ემყარება ადამიანთა ცოდნის მთელ მასალას და წარმოადგენს რა პროლეტარიატის კლასობრივი ბრძოლის იდეოლოგიას, ექვემდებარება იდეოლოგიის განვითარების საერთო პირობებს, სხვაგვარად რომ ვთქვათ, გულისხმობს მეცნიერების მაღალგანვითარებულ დონესო.

დიდი ოქტომბრის სოციალისტური რევოლუციის გამარჯვების შემდეგ ვ. ი. ლენინმა ეს იდეა კიდევ მეტად განავითარა. ახალი საბჭოთა კულტურა, სოციალისტური კულტურა, გვასწავლიდა ვ. ი. ლენინი, უნდა აშენდეს მთელი მოწინავე კულტურის ბაზაზე; ამიტომ აუცილებელია ღრმად შევისწავლოთ, ავითვისოთ და გადავამუშაოთ მოწინავე კულტურა და არ ვეწეოდეთ უნაყოფო მუშაობას რაღაც ახალი, განსაკუთრებული „პროლეტკულტურის“ შესაქმნელად. ერთ-ერთ რეზოლუციის პროექტში, რომელიც 1920 წელსაა შედგენილი და პროლეტარული კულტურის საკითხს ეხება, ვ. ი. ლენინი წერდა: „მარქსიზმმა, როგორც რევოლუციური პროლეტარიატის იდეოლოგიამ თავისი მსოფლიო-ისტორიული მნიშვნელობა მოიპოვა იმით, რომ მარქსიზმმა არა თუ უკუაგდო ბურჟუაზიული ეპოქის უძვირფასესი მონაპოვარნი, არამედ, პირიქით, შეითვისა და გადაამუშავა ყველაფერი, რაც კი ძვირფასი იყო ადამიანის აზრისა და კულტურის ორი ათას წელზე უფრო ხანგრძლივ განვითარებაში. ნამდვილი პროლეტარული კულტურის განვითარებად შეიძლება აღიარებულ იქნას მხოლოდ შემდგომი მუშაობა ამ ნიადაგზე და ამავე მიმართულებით — მუშაობა, რომლის სულისჩამდგმელი იქნება პრაქტიკული გამოცდილება პროლეტარიატის დიქტა-

<sup>1</sup> ჟურნ. „განათლების მოამბე“, 1923 წ. № 1. გვ. 5, 6.

ტურისა, როგორც მისი უკანასკნელი ბრძოლისა ყოველგვარი ექსპლოატაციის წინააღმდეგ“.<sup>1</sup> იგივე აზრი კიდევ უფრო მკაფიოდ იყო გამოხატული ვ. ი. ლენინის ისტორიულ სიტყვაში რაკ III ყრილობაზე 1920 წ. ოქტომბერში. ვ. ი. ლენინი ამბობდა: „პროლეტარული კულტურა არ არის საიდანღაც გამომხტარი რამ, იგი არ არის იმ ადამიანთა გამონაგონი, რომელნიც თავისთავს პროლეტარულ კულტურის სპეციალისტებს უწოდებენ. ეს თავიდან ბოლომდე ჩმა-ია. პროლეტარული კულტურა უნდა იყოს ცოდნის იმ მარაგის კანონზომიერი განვითარება; რომელიც კაცობრიობამ შეიმუშავა კაპიტალისტურ საზოგადოების, მემამულურ საზოგადოების, მოხელურ საზოგადოების უღელქვეშ: ყველა ამ გზასა და ბილიკს მივყავდით, მივყავართ და კვლავადაც მიგვიყვანს პროლეტარულ კულტურასთან ისევე, როგორც მარქსის მიერ გადამუშავებულმა პოლიტიკურმა ეკონომიამ გვიჩვენა ის, თუ სად უნდა მივიდეს ადამიანთა საზოგადოება, მიგვითითა გადასვლა კლასობრივ ბრძოლაზე, პროლეტარული რევოლუციის დასაწყისზე“.<sup>2</sup>

ასე სრულყოფილად იყო დამუშავებული კულტურული რევოლუციის არსის, მისი შედგენილობის, სოციალიზმის მშენებლობაში მისი ადგილისა და როლის საკვანძო საკითხები.

მას შემდეგ, რაც საბჭოთა კავშირი შეიქმნა და ჩვენი ქვეყანა მრავალეროვან სახელმწიფოდ იქცა, კულტურული რევოლუციის კიდევ ერთი ძირითადი საკითხი იქნა დაზუსტებული. მხედველობაში გვაქვს საკითხი შინაარსით სოციალისტური და ფორმით ეროვნული კულტურის შენახვებ. ცხადია, რომ მისი ჯეროვანად გადაწყვეტის გარეშე სოციალისტური მშენებლობის წინსვლა ეროვნულ რესპუბლიკებში მოუხერხებელი იქნებოდა.

გამოდიოდა რა მცირე ერებისა და ეროვნებების დამცველად, კომუნისტური პარტია ყოველთვის მტკიცედ უჭერდა მხარს მათი ენის, კულტურის განვითარებას კლასობრივი სოლიდარობის, პროლეტარული ინტერნაციონალიზმის საფუძველზე. მას შემდეგ, რაც ძალაუფლება მუშათა კლასმა აიღო ხელში, ეს მხარდაჭერა სისტემატურ ზრუნვად, ურყევ კანონად იქცა. „ახლა, როდესაც მემამულეები და ბურჟუაზია დამხობილი არიან, — აღნიშნულია პარტიის X ყრილობის დადგენილებაში, — ხოლო საბჭოთა ხელისუფლება ამ ქვეყნებშიც გამოცხადებულია ხალხის მასების მიერ, პარტიის ამოცანა ის არის, რომ დაეხმაროს არაველიკოროს ხალხთა მშრომელ მასებს — დაეწიოს წინწასულ ცენტრალურ რუსეთს, დაეხმაროს მათ:

<sup>1</sup> ვ. ი. ლენინი, თხზულებანი, ტ. 31, გვ. 381, 1952 წ.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 343-344.

ა) განავითარონ და განამტკიცონ თავის ქვეყანაში საბჭოთა სახელმწიფოებრიობა იმ ფორმებით, რომლებიც ამ ხალხების ნაციონალურ-საყოფაცხოვრებო პირობებს შეესაბამებიან; ბ) განავითარონ და განამტკიცონ თავის ქვეყანაში დედაენაზე მოქმედი სასამართლო ადმინისტრაცია, მეურნეობის ორგანოები, ზელისუფლების ორგანოები, შედგენილნი ადგილობრივი ადამიანებისაგან, რომელთაც იციან ადგილობრივი მოსახლეობის ყოფაცხოვრება და ფსიქოლოგია. გ) განავითარონ თავის ქვეყანაში პრესა, სკოლა, თეატრი, საკლუბო საქმე და საზოგადოდ კულტურულ-საგანმანათლებლო დაწესებულებანი დედაენაზე; დ) შექმნან და განავითარონ როგორც ზოგადსაგანმანათლებლო, ისე პროფესიულ-ტექნიკური კურსებისა და სკოლების ფართო ქსელი დედაენაზე (პირველ რიგში ყირგიზეზისა, ბაშკირებისა, თურქმენებისა, უზბეკებისა, ტაჯიკებისა, აზერბაიჯანელებისა, თათრებისა და დაღესტნელებისათვის) კვალიფიციურ მუშათა და საბჭოთა-პარტიულ მუშაკთა ადგილობრივი კადრების დაჩქარებით მოსამზადებლად მართვა-გამგეობის ყველა დარგში და უწინარეს ყოვლისა განათლების დარგში“.<sup>1</sup>

ასე დიდ ადგილს აკუთვნებდა პარტიის X ყრილობა დედაენის, ეროვნული სკოლის, ეროვნული კულტურის განვითარების საქმეს.

ფორმით ეროვნული და შინაარსით სოციალისტური კულტურის საკითხი საფუძვლიანად იქნა განხილული საკავშირო კომუნისტური პარტიის ცენტრალური კომიტეტისა და ცსკ-ის 1927 წლის ივლისის პლენუმზე.

დაისევა კითხვა — რა არის ნაციონალური კულტურა? როგორ შევათავსოთ იგი პროლეტარულ კულტურასთან? ვ. ი. ლენინი ჯერ კიდევ ომამდე ამბობდა, რომ ჩვენ ორი კულტურა გვაქვს — ბურჟუაზიული და სოციალისტური, რომ ნაციონალური კულტურის ლოზუნგი რეაქციული ლოზუნგია ბურჟუაზიისა, რომელიც ცდილობს ნაციონალიზმის შხამით მოწამლოს მშრომელთა შეგნება. როგორ შევათავსოთ ნაციონალური კულტურის მშენებლობა, დედაენაზე სკოლებისა და კურსების განვითარება და ადგილობრივ ადამიანთაგან კადრების გამოზრდა სოციალიზმის მშენებლობასთან, პროლეტარული კულტურის მშენებლობასთან? ხომ არ არის აქ დაუძლეველი წინააღმდეგობა. ამ კითხვებზე შეიძლება ასეთი პასუხი გაი-

<sup>1</sup> სკკპ ყრილობების, კონფერენციებისა და ცენტრალური კომიტეტის პლენუმების რეზოლუციებსა და გადაწყვეტილებებში, ნაწილი 1, გვ. 719, 1955 წ.

ცეს: პროლეტარული კულტურა, თავისი შინაარსით სოციალისტური, გამოხატულების სხვადასხვა ფორმებსა და საშუალებებს იღებს სოციალისტურ მშენებლობაში ჩაბმულ სხვადასხვა ხალხებში, ენის, ყოფაცხოვრების და სხვა განსხვავების მიხედვით თავისი შინაარსით პროლეტარული, ფორმით ნაციონალური, — ანუთია ის საერთო საკაცობრიო კულტურა, რომლისკენაც მიდის სოციალიზმი. პროლეტარული კულტურა კი არ უარყოფს ნაციონალურ კულტურას, არამედ შინაარსს აძლევს მას. და, პირიქით, ნაციონალური კულტურა კი არ უარყოფს პროლეტარულ კულტურას, არამედ ფორმას აძლევს მას. ნაციონალური კულტურის ლოზუნგი ბურჟუაზიული ლოზუნგი იყო, სანამ ძალაუფლება ხელთ ეპყრა ბურჟუაზიას, ხოლო ერების კონსოლიდაცია ბურჟუაზიულ წესწყობილების პირობებში ხდებოდა. ნაციონალური კულტურის ლოზუნგი პროლეტარული ლოზუნგი გახდა, როცა ძალაუფლება პროლეტარიატმა მოიპოვა, ხოლო ერების კონსოლიდაცია უკვე საბჭოთა ხელისუფლების მფარველობით მიმდინარეობს.

კულტურულ მშენებლობას საქართველოს სსრ-ში, ისე როგორც ამიერკავკასიის ფედერაციაში შემავალ სხვა რესპუბლიკებში, თავიდანვე დიდ ყურადღებას აქცევდა პარტიის ამიერკავკასიის სამხარეო კომიტეტი, რადგან კულტურულ ფრონტს იგი არანაკლებ საპასუხისმგებლოდ თვლიდა, ვიდრე სამეურნეო მშენებლობას. ამიერკავკასიის კომუნისტური ორგანიზაციების სამხარეო კომიტეტის II ყრილობა ავალეზდა ადგილობრივ პარტიულ ორგანიზაციებს მაქსიმალური გულისყურით მოჰკიდებოდნენ ამ საქმეს და პირველ რიგში ყურადღება მიექციათ წერა-კითხვის უცოდინარობისა და მცირემცოდნეობის ლიკვიდაციისათვის, პრესისა და საგამომცემლო საქმიანათვის, სხვადასხვა ტიპის სკოლების ქსელის გაშლისათვის, განსაკუთრებით სოფლად და სხვ. ამით იყო გამოწვეული, რომ ჯერ კიდევ 1922 წელს, როცა სამეურნეო და ფინანსიურ დარგში დიდ სიძნელებებს ჰქონდა ადგილი, კულტურულ-საგანმანათლებლო საქმიანობისათვის გამოყოფილი იყო ბიუჯეტის 15 პროცენტი (ამავე მიზნით პირველი მსოფლიო ომის წინ იხარჯებოდა ბიუჯეტის მხოლოდ 5,1 პროცენტი); 1924-25 სამეურნეო წელს ამ ხარჯებმა უკვე შეადგინა ბიუჯეტის გასავლის 50 პროცენტი. შემდგომ წლებში განათლების ხარჯების ხვედრითი წონა კიდევ უფრო მეტად გადიდა. ამის საფუძველზე სწრაფად იზრდებოდა განათლების ხარჯებიც მოსახლე-

ობის თითოეულ სულზე: 1926 წელს მოსახლეობის ყოველ ერთ სულზე განათლების საჭიროებისათვის დაიხარჯა 3,8 მანეთი, 1927 წელს ამ ხარჯმა მიაღწია 5,2 მანეთს, ხოლო 1929 წელს 7,4 მანეთს, ე. ი. ოთხი წლის განმავლობაში გადიდდა ორჯერ. აბსოლუტურ ციფრებში სახალხო განათლების ბიუჯეტი საბჭოთა საქართველოში 2318,9 ათას მანეთიდან 1924-25 ს. წ. 1928-29 ს. წლისათვის 4591,4 ათას მანეთამდე იქნა გაზრდილი.<sup>1</sup>

ითვალისწინებდნენ რა იმას, რომ კულტურული რევოლუციის ამოცანები შეუძლებელია წარმატებით იქნას გადაწყვეტილი ამ საქმეში კულტურის მუშაკთა მთელი არმიის გულითადი მონაწილეობის გარეშე, ამიერკავკასიისა და საქართველოს პარტიული ორგანოები დიდი პასუხისმგებლობით ეკიდებოდნენ მასწავლებლობის დარაზმვას კულტურული რევოლუციის ამოცანების გარშემო, მასწავლებლობის გადაქცევას „სოციალისტური განათლების მთავარ არმიად“ და „კომუნისტური პარტიის იდეების გამტარებლად“, როგორც ვ. ი. ლენინი ამბობდა ხოლმე. საბჭოთა საქართველოში საიმისო ობიექტური პირობები იყო, რომ მასწავლებლობა ნამდვილად გადაქცეულიყო სოციალისტური განათლების წამყვან არმიად. მაგრამ იყო სიძნელეებიც, რომელთა გადალახვა გარკვეულ ღონისძიებებსა და დროს მოითხოვდა.

რევოლუციამდელი საქართველოს სახალხო სკოლების მასწავლებლობა უკვე გასული საუკუნის ოთხმოციან წლებიდან იყო განწყობილი რადიკალურად, შემდგომ წლებში კი მათ შეგნებაში თანდათანობით ფართოდ გაიდგა ფესვი რევოლუციურმა იდეებმა. 1905 წლის ღირსსახსოვარ დღეებში მასწავლებლობის უმრავლესობა გულწრფელად ჩაება მოძრაობაში და მრავალი სასახელო ფურცელი ჩასწერა რევოლუციის ისტორიაში. ეს ასეც უნდა ყოფილიყო. ჩვენი სახალხო მასწავლებლობა ძირითადად მშრომელთა ფენებიდან იყო გამოსული, მის ჭირვარამს კარგად იცნობდა და მის ხვედრს თითონაც მწვავედ განიცდიდა. პოლიტიკური უუფლებობა, ხალხის ეკონომიური ჩაგვრა-შევიწროვება თანდათან მწვავე ხასიათს ღებულობდა. ამას ერთოდა თან ეროვნული ჩაგვრა, დედაენის, სკოლის, პრესის, თეატრის დევნა და საერთოდ ქართული კულტურის უკიდურესი შევიწროვება, რაც პირველ რიგში, ცხადია, კულტურის მუშაკების, კერძოდ, მასწავლებლობის საცხოვრებო ინტერესებს ტლანქად თელავდა. რევოლუციურად იყო აგრეთვე

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ მთავრობის 1926-1927-28 წწ. მოქმედების ანგარიში, გვ. 338, 1929 წ.



განწყობილი საშუალო სკოლების მასწავლებლობის დიდი ნაწილიც, მიუხედავად იმისა, რომ ეს უკანასკნელი ნივთიერად უკეთ იყო უზრუნველყოფილი. ამასაც ჰქონდა თავისი ახსნა: უმაღლესი განათლების მქონე ქართველ მასწავლებლობას მეფის ხელისუფლება და, კერძოდ, კავკასიის სასწავლო ოლქიც, უნდობლად უყურებდა, როგორც წესი, მათ სამუშაოზე საქართველოს ფარგლებში არ ნიშნავდნენ, იმპერიის სხვადასხვა გუბერნიებში, ხშირად ძალიან შორსაც, აგზავნიდნენ სამსახურში. და არაა გასაკვირი, რომ მძიმე სოციალური და ეროვნული ჩაგვრის პირობებში აღზრდილი მასწავლებლობის დიდი ნაწილი იმედით შეეცქეროდა საბჭოთა ხელისუფლებას, რომელმაც მოსპო ადამიანის მიერ ადამიანის ექსპლოატაცია, ეროვნული დისკრიმინაცია, უუფლებობა და ყველა პირობა შეექმნა რუსეთის იმპერიაში შემავალ პატარა ერებს წინსვლისა და აღორძინებისათვის.

მაგრამ იყო გარემოებანი, რომლებიც დროებით აბრკოლებდნენ მასწავლებელთა მთელი მასის მთლიან კონსოლიდაციას საბჭოების გარშემო.

პირველ რიგში აღსანიშნავია მენშევიკებისა და მათი დამქაშების აგიტაცია როგორც საბჭოთა ხელისუფლების დამყარებამდე, ასევე საბჭოთა ხელისუფლების წლებში, ბოლშევიზმისა და ბოლშევიკური საფრთხის წინააღმდეგ. ამ აგიტაციას, პირველ ხანებში მაინც, თავისი მავნე შედეგი მოჰქონდა. მენშევიკები აცხადებდნენ, რომ ბოლშევიზმი ეს არის კულტურული მემკვიდრეობის, დედების, ეროვნული ტრადიციების, საკუთარი ქვეყნის უარყოფა და სიძულვილი. ნაციონალიზმის ტყვეობაში მყოფ მასწავლებლობის ერთ ნაწილს, სანამ ისინი არ დარწმუნდნენ საწინააღმდეგოში, სჯეროდა ამ აგიტაციისა.

იყო მეორე, უფრო სერიოზული ხასიათის გარემოება, რაც მასწავლებლობის მთლიანად შემორიგებას საბჭოთა ხელისუფლებასთან მნიშვნელოვნად აბრკოლებდა. ჩვენ მხედველობაში გვაქვს კლასიკური მემკვიდრეობის ხელაღებითი უარყოფლობა, რომელსაც სამწუხაროდ, რიგი წლების განმავლობაში ჰქონდა გადგმული ფესვი საბჭოთა და პარტიული ინტელიგენციის გარკვეულ ფენებში და რაც მკაფიო გამოხატულებას პოულობდა სასკოლო პროგრამებსა და სასწავლო სახელმძღვანელოებში. ამ უარყოფლობას, რასაკვირველია, არაფერი ჰქონდა საერთო კულტურული მემკვიდრეობის კრიტიკული ათვისების მარქსისტულ-ლენინურ თვალსაზრისთან. ჩვენი მასწავლებლობა განსაკუთრებით ვერ ურიგდებოდა ქართველ

მესამოციანელთა და, კერძოდ, დიდი ილია ჭავჭავაძის უსამართლო ძაგებას, იმ დიდი როლის უარყოფას, რაც მესამოციანელებს მიუძღოდათ სოციალური და ეროვნული ჩაგვრის წინააღმდეგ ბრძოლაში. დედაენის აღორძინების, ქართველი ხალხის ეროვნული თვითშეგნების ამალლების საქმეში. მასწავლებლობა ძნელი იყო აგრეთვე შირიგებოდა საქართველოს სსრ-ის განათლების კომისარიატის არასწორ პოზიციას იაკობ გოგებაშვილის მიმართ. ეპყრობოდა რა ღრმა პატივისცემით თავის მასწავლებლის, „დედა-ენის“. „ბუნების კარის“. „რუსკოე სლოვოს“ — რომლებზედაც აღიზარდნენ ქართველი ახალგაზრდობის მრავალი თაობები — ავტორის ი. გოგებაშვილის სახელს, მასწავლებლობისათვის გაუგებარი იყო, თუ რატომ უნდა იყოს ჩრდილში ამ სასახელო კაცის, დემოკრატიული სკოლისათვის ამ მტკიცე მებრძოლის მემკვიდრეობა და საქმიანობა.

მესამეც. მასწავლებლობას არ შეეძლო მხარი დაეჭირა იმ მოდური გატაცებისათვის, რასაც საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატის მეთოდური ორგანოები იჩენდნენ პირველ წლებში ახალი ბურჟუაზიული პედაგოგიური თეორიებისადმი. არ შეეძლო, რადგან ეს თეორიები ავტორიტარული სკოლის წინააღმდეგ ბრძოლის ფარდით, ბავშვის თავისუფალი განვითარების უფლებისათვის ბრძოლის სახელით ფაქტიურად უარყოფდნენ მეცნიერებათა მტკიცედ შესწავლის საჭიროებასაც, მეცნიერული ცოდნის საფუძვლიანად დაუფლების აუცილებლობასაც და მასწავლებლის როლსაც ამცირებდნენ. მასწავლებლობის სასახელოდ უნდა ითქვას, რომ იგი არა თუ ურიგდებოდა განათლების კომისარიატის ასეთ გატაცებას, არამედ თვლიდა მას შეუფერებლად ჩვენი პირობებისათვის და თანმიმდევრულად იბრძოდა კიდევ, რათა საბჭოთა სკოლაში მეცნიერების შესწავლას კუთვნილი ადგილი დაეჭირა. ამ ბრძოლას, როგორც ქვემოთ დავრწმუნდებით, ფრიალ დადებითი შედეგი მოჰქონდა მოზარდი თაობის აღზრდის საქმისათვის.

მასწავლებლის პრობლემის დადებითად გადაწყვეტას პირველ წლებში, ბოლოს, საგრძნობლად უშლიდა ხელს ისიც, რომ ჩვენი სახალხო მასწავლებლობა ხანგრძლივი დროის განმავლობაში დიდ ნივთიერ სიღარიბეს განიცდიდა: ჯერ იყო და პირველი მსოფლიო ომით გამოწვეული სიდუხჭირე მძიმედ დააწვა მას; მენშევიკების ბატონობის პირობებში იგი შიმშილობდა, ამ სიტყვის პირდაპირი მნიშვნელობით; საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების პირველ ორსამ წელს, ნივთიერი სიძნელების შედეგად, იგი არ იყო უზრუნველყოფილი საცხოვრებო მინიმუმით. საქართველოს კომუნისტურ

რი პარტიის III ყრილობის რეზოლუციაში ფ. მახარაძის მოხსენების გამო სოფლად მუშაობის შესახებ, აღნიშნული იყო, რომ მასწავლებლებს მძიმე ნივთიერ პირობებში უხდებათ მუშაობა და აუცილებელია ეხლავე იქნეს ეფექტური ზომები მიღებული მათი მდგომარეობის გადაჭრით გასაუმჯობესებლად. აქვე დავსძენთ, რომ ფულის მტკიცე კურსის დაწესებასთან დაკავშირებით 1924 წლიდან მასწავლებლობის ნივთიერი მდგომარეობა საგრძნობლად იქნა გაუმჯობესებული.

ჩვენ აღარაფერს ვამბობთ მასწავლებელთა მცირე ნაწილზე, რომელიც აღზრდილი იყო პრივილეგირებულ პირობებში, უშუალოდ იყო დაკავშირებული ბურჟუაზიულ-მემამულურ ყოფასთან და ვერ გებულობდა და არც სურდა გაეგო იმ ეპოქალური ცვლილებების აზრი, რაც დიდმა ოქტომბერმა მოიტანა. მასწავლებლობის ეს ნაწილი უნაყოფოდ ფიქრობდა, რომ ძველი წყობა, ძველი წესები შეიძლება შენარჩუნებულ იქნას და საბჭოთა ხელისუფლებიდან შორს იდგა, მეტიც, მტრულად იყო მისადმი განწყობილი. მასწავლებელთა ეს ნაწილი იმდენად მცირე იყო, რომ მას არ შეეძლო შეექმნა ამინდი.

ცხადია, რომ ასეთ პირობებში მასწავლებელთა ფართო მასების შემომტკიცება საბჭოების გარშემო გულმოდგინე, თანმიმდევრულ იდეოლოგიურ მუშაობას მოითხოვდა. ამის შესახებ გარკვევით აღნიშნავდა რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარი ა. ლუნაჩარსკი თავის მოხსენებაში „კომინტერნი და მასწავლებლობა“, რომელიც მან წაიკითხა ქ. თბილისის მასწავლებლებთან 1924 წლის ივნისში. ა. ლუნაჩარსკი ამბობდა, რომ ჯერ კიდევ მეტად დიდია მასწავლებელთა რიცხვი, რომელიც პოლიტიკურად ესერულ, მენშევიკურ აზროვნებას ატარებს. მაგრამ თავისი მდგომარეობის გამო, იმის გამო, რომ იგი მასწავლებელია, „და მამასადამე, იმ სულიერი განწყობილებისაა, რომელიც მას ქმნის სრულ გონებრივ და ზნეობრივ აღმზრდელად, არის მეტად სასურველი და სასარგებლო თანაშემწე, რომლის გულის მონადირება შესაძლებელია მაშინ, თუ ჩვენ შევძელით შესაფერად მივუდგეთ მას“. ცხადია, დასძენდა იგი, „მასწავლებლების ჩვენთან დაკავშირება წარმოადგენს იმ ერთადერთ საშუალებას, რომლის წყალობით მოხერხდება მხოლოდ სწორ ნიადაგზე დაყენებული სკოლის შექმნა“.<sup>1</sup> ვერ ვიტყვით, რომ ამ დროისათვის პრაქტიკულად უკვე გამოძებნილი იყო მასწავლებლობისადმი

<sup>1</sup> ეურნ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“, 1924 წ. № 7-8, გვ. 9.

სწორად მიდგომის ყველა საჭირო გზა და საშუალება. იმ დროს ჯერ კიდევ ჰქონდა ადგილი ასეთი გზების ძიების ერთგვარ შეუთასებლობას, მაგრამ მდგომარეობა თანდათან უმჯობესდებოდა, რაც წლიდან წლობით თვალსაჩინო ხდებოდა. ქართველი მასწავლებლობის კომუნისტური ფალანგის ცნობილი წარმომადგენელი მარიამ ორახელაშვილი 1924 წელს ერთ-ერთ მოხსენებაში საგანგებოდ ეხებოდა მასწავლებლობის საკითხს. ინტელიგენციის ყველაზე უფრო პასიური ნაწილი, ამბობდა იგი, გადაიხარა წვრილბურჟუაზიული ესერებისა და მენშევიკების მხარეზე, მაგრამ მასწავლებელთა მასამ მალე გაიგო, რომ მისთვის რევოლუცია სასარგებლო იყო. თუ გინდ იმიტომ, რომ რევოლუციამ იგი გაანთავისუფლა პოლიტიკურად და ეკონომიურადაც, „მას პირველად მისცა თავისი პირადი უნარიანობისა და ინიციატივის გამოჩენის საშუალება, რის შედეგად იგი თანდათანობით ხდებოდა მშრომელი მასის აქტიური თანამშრომელი“.<sup>1</sup> და მართლაც, საქართველოს შინაგან ცხოვრებაში მომხდარმა ღრმა სოციალურმა, ეკონომიურმა და კულტურულმა ცვლილებებმა თანდათან დაარწმუნა მასწავლებლობა იმაში, რომ სწორედ დიდი ოქტომბრის სოციალისტურმა რევოლუციამ იხსნა ხალხი პოლიტიკური და ეკონომიური ჩაგვრისაგან, ეროვნული გადაგვარებისაგან, რომ სწორედ საბჭოთა ხელისუფლება არის ხალხის შემოქმედებითი ენერჯის განვითარების ყველაზე საიმედო, ყველაზე მტკიცე დასაყრდენი და მას შეუძლია უზრუნველყოს ჩვენი ეკონომიკის, ჩვენი კულტურის შემდგომი განვითარება.

საკ. კბ (ბ) XIII ყრილობამ, რომელიც 1924 წელს შედგა, გარკვევით აღნიშნა მასწავლებლობის უექველი ძვრის შესახებ საბჭოთა ხელისუფლებისა და კომუნისტური პარტიისაკენ და აუცილებლად ჩასთვალა მასწავლებელთა ფართო მასების კიდევ უფრო მეტად მოზიდვა საბჭოთა მშენებლობაში.<sup>2</sup> ამავე ყრილობაზე დასახული იქნა ლო-

<sup>1</sup> ეურნ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“, 1924 წ. № 7-8, გვ. 9.

<sup>2</sup> ამ ყრილობას მიესალმა 30 მაისს განათლების მუშაკთა 15.000-კაციანი დელეგაცია. მისალმებაში სხვათაშორის, ნათქვამი იყო: „განათლების მუშაკთა ფართო მასები უუარებენ თანამედროვე მომენტს, როგორც აუცილებელ პირობას კომპარტიისთან სრული თანამშრომლობისათვის. ის დრო, როდესაც განათლებას მუშაკებმა პროლეტარული რევოლუციის მნიშვნელობა ვერ გაიგეს. უკვე წაიდა, ეხლა ჩვენ ვართ საბჭოთა აქტიური მოქალაქენი, მამავალნი ფეხდაფეხ პროლეტარიატთან და გვსურს გავიღოთ ჩვენი ძალ-ღონე და ცოდნა საზოგადო კულტურული მუშაობისათვის“. (შდრ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“ 1924 წ. № 7-8, გვ. 11).

ნისძიებანი მასწავლებელთა ნივთიერი მდგომარეობის გაუმჯობესების მიმართულებით. ყრილობის რეზოლუციაში მასწავლებლობის შესახებ ნათქვამი იყო შემდეგი: „უბეკველი ძერა მასწავლებლობაში საბჭოთა ხელისუფლებისა და პარტიისაკენ შესაძლებელს ხდის მასწავლებლის კიდევ უფრო მეტად ჩაბმას საბჭოთა საზოგადოებრიობის ფარგლებში. აუცილებელია გავუდიდოთ ხელფასი სოფლის მასწავლებელს, გავაძლიეროთ მუშაობა მის გადასამზადებლად, ჩაებათ სოფლის მასწავლებელი სოფლად პარტიის ყველა სახის კულტურულ მუშაობაში, კერძოდ გაზეთითა და წიგნით სოფლის მოსახლეობის მომსახურებაში, კომკავშირის წინაშე უნდა დაეყენოთ მასწავლებელთან დაახლოების ამოცანა მისი კულტურული მუშაობის ბაზაზე“.<sup>1</sup> ამგვარად, მკაფიოდ დადგა საკითხი მასწავლებელთა მიერ კომუნისტების თეორიისა და პრაქტიკის ღრმად ათვისების შესახებ; უამისოდ თვითმპყრობელობის პირობებში აღზრდილი მასწავლებლობა ვერ შესძლებდა ჯეროვნად გაძლოლად სოციალისტური განათლების საქმეს.

ასევე იღვა საკითხი, კერძოდ, ქართველი საბჭოთა მასწავლებლობის წინაშე. თავის მოხსენებაში ქ. თბილისის სახალხო განათლების მუშაკთა კონფერენციაზე „ჩვენი მდგომარეობა და მასწავლებლობის ამოცანები“ მამია ორახელაშვილი ამ ამოცანებს შემდეგი სახით გვისურათებდა. „ყველამ, რომელიც იღებს თავის თავზე არა მსუბუქ, მაგრამ საპატიო ტვირთს — ემსახუროს მშრომელთა და მათ ლტოლვას საბოლოო მიზნისაკენ, ერთხელ და სამუდამოდ უნდა შეიგნოს, რომ არ შეიძლება მიხვიდე ხალხთან როგორც „მასწავლებელი“, როგორც მაღალ მთიდან ცნების მიმცემი მოსე, რომელსაც მზად ჰქონდა სჯულის ფიცარი. არა, მშრომელთ სჭირია მასწავლებელი-თანაშემწე, მასწავლებელი-მეგობარი და მასწავლებელი-თანამებრძოლი. საქართველოს მასწავლებლობის ერთერთი ამოცანათაგანია გაიმსჭვალოს ამგვარი სულისკვეთებით, შეითვისოს ხალხის მასისადმი ამგვარი მიდგომა, უძღვნას ხალხის უმეცრების წყლულს თავისი ინტელექტი... არ ჩასთვალოს თავის მოწოდებად მხოლოდ ცოდნის მექანიკურად გადატანა ხალხში. ტრადიციული ქველმოქმედური „ხალხში სიარული“ ინტელიგენციამ საბოლოოდ უნდა უარყოს. ეხლა ამას გასაავალი არა აქვს. დასახული ამოცანა ადვილი არ არის, მაგრამ ჩვენს პირობებში კი შე-

<sup>1</sup> სკკპ ყრილობის, კონფერენციებისა და ცენტრალური კომიტეტის პლენუმების რეზოლუციებსა და გადაწყვეტილებებში, ნაწ. II, გვ. 63, 1955 წ.

საძლოა მისი განხორციელება“.<sup>1</sup> საკითხი აქ მკაფიოდ არის ჩამოყალიბებული და განმარტებას არ საჭიროებს.

დასახული ამოცანების გადაწყვეტისათვის საჭირო იყო პროპაგანდის ფართოდ გაშლა მასწავლებელთა შორის პრესის მეშვეობით, გადასამზადებელი კურსების, კურს-კონფერენციების მოწყობა მათთვის და სხვ. აუცილებელი იყო ეს მუშაობა სათანადოდ შეხამებოდა მასწავლებელთა მეცნიერული მომზადების დონისა და პროფესიული დახელოვნების ამაღლებას. ამ მიმართულებით ოციან წლებში მართლაც ნაყოფიერი მუშაობა ტარდებოდა. მასში განათლების კომისარიატთან ერთად აქტიურ მონაწილეობას იღებდა საქართველოს განათლების მუშაკთა პროფესიული კავშირი, რომელიც სავსებით სწორად თვლიდა, რომ მასწავლებლობის იდეურ-პოლიტიკური და მეცნიერული მომზადებისა და მათი პროფესიული დახელოვნების დონის ამაღლება პროლეტარული რევოლუციის იდეების საფუძველზე, წარმოადგენს პროფკავშირების უმთავრეს მოვალეობას. მარქსიზმი უნდა იქცეს მასწავლებელთა მსოფლმხედველობისა და პედაგოგიური საქმიანობის საფუძვლად — აღნიშნული იყო საქართველოს განათლების მუშაკთა მეორე ყრილობის რეზოლუციაში.<sup>2</sup> ჩვენი მასწავლებლობაც თავის მხრივ, აქტიურად ეხმაურებოდა ამ მოწოდებას, იგი დარწმუნებული იყო, რომ მარქსისტული თეორიის ღრმად დაუფლებისა და საფუძვლიანი პოლიტიკური მომზადების გარეშე, რომელიც შეხამებული უნდა იქნას მეცნიერული დონისა და პროფესიული დახელოვნების ამაღლებასთან, შეუძლებელია იყო საბჭოთა ახალგაზრდობის ღირსეული აღმზრდელი. მასწავლებლობის ეს მისწრაფება კარგად იყო გამოხატული ერთ-ერთი მანგლისელი მასწავლებლის წერილში, სადაც აღნიშნული იყო, რომ მასწავლებელი რომელიც არ დაუფლებია მარქსიზმს, ბრმასა ჰგავს, რომელსაც არ შეუძლია გაიკვლიოს გზა; მარქსიზმი უნდა იქცეს ჩვენი მსოფლმხედველობის გვირგვინადო.<sup>3</sup> მასწავლებელთა გადასამზადებელი მუშაობა განსაკუთრებით ფართოდ გაიშალა 1924 წლიდან: 1924-1930 წწ. საქართველოს მასწავლებელთა დიდმა ნაწილმა საფუძვლიანი საკურსო გადამზადება გაიარა; ამასთან ბევრი მასწავლებელი ნაყოფიერად მუშაობდა დამოუკიდებლად თავის თავზე.

საბჭოთა საქართველოს პოლიტიკურმა და ეკონომიურმა განმტ-

<sup>1</sup> უტრნ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“, 1924 წ. № 9-10, გვ. 24.

<sup>2</sup> უტრნ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“, 1924 წ. № 3-4, გვ. 82, 83.

<sup>3</sup> უტრნ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“, 1924 წ. № 11-12, გვ. 13.

კიცებამ, მასწავლებელთა შორის იდეოლოგიური მუშაობის ფართოდ გაშლამ, მათი უფლებრივ-ნივთიერი მდგომარეობის გაუმჯობესებამ მოიტანა თავისი დადებითი ნაყოფი. ჩვენი მასწავლებლების უფრო და უფრო დიდი ნაწილი თანდათან მტკიცედ დარწმუნდა იმაში, რომ სოციალისტურმა რევოლუციამ თავისი შედეგებით ღრმად გაიდგა ფესვი ცხოვრებაში და დრომოკმულმა და წარმავალმა საბოლოოდ დაუთმო ადგილი ახალსა და წინმავალს, მივიდა იმ დასკვნამდე, რომ საბჭოთა ხელისუფლებიდან განზე განდგომა ნიშნავს ხალხის, მისი ინტერესების ღალატს. მასწავლებლობის მობრუნების, მისი იდეოლოგიური გადაიარაღების, პროცესი არ იყო მარტივი პროცესი და იგი გახანგრძლივდა. მაგრამ საბოლოოდ მასწავლებლობა ხალხის ინტერესების სამსახურში მთელი თავისი აზრით, გრძნობითა და სინდისით ჩადგა. არ უნდა იყოს სადაო, რომ ამ ფაქტს გადამწყვეტი მნიშვნელობა ჰქონდა კულტურული რევოლუციის წინაშე დასახული ისტორიული ამოცანების გადაწყვეტისათვის.

საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების შემდეგ, თავის მხრივ, ჩვენი ხალხის ფართო ფენები თანდათან დიდ ლტოლვას იჩენდნენ განათლებისადმი. ეს ლტოლვა მკაფიოდ მქლავნდებოდა ისტორიულად ყველაზე ჩამორჩენილ კუთხეებში მცხოვრებ გლეხობაშიც, ბავშვი და მოზრდილი, ქალი და კაცი სწავლას ეწაფებოდა. ამის შედეგად სასკოლო მასობრივ-საგანმანათლებლო მუშაობის ფარგლები თანდათან ფართოვდებოდა.

მართლაც 1921-1930 წწ. კულტურული რევოლუციის მრავალპრობლემა იქნა გადაწყვეტილი დადებითად.

დავიწყოთ იმით, რომ ბრძოლა წერა-კითხვის უცოდინარობის — საბჭოთა ხელისუფლების ამ ერთ-ერთი ძირითადი მტრის—წინააღმდეგ მთელი საბჭოთა საზოგადოებრიობას ყურადღების ცენტრში იქნა მოქცეული, რადგან სოციალიზმის მშენებლობაში მონაწილეობა წერა-კითხვის უცოდინარს, რასაკვირველია, არ შეეძლო. სანამ ჩვენში, ამბობდა ვ. ი. ლენინი, ადგილი აქვს ისეთ მოვლენას როგორც არის წერა-კითხვის უცოდინარობა, ძალზე ძნელია ვილაპარაკოთ პოლიტიკურ განათლებაზე. „წერა-კითხვის უცოდინარი ადამიანი პოლიტიკის გარეშე დგას, მას ჭერ ანბანი უნდა ვასწავლოთ. უამისოდ პოლიტიკა შეუძლებელია, უამისოდ არის მხოლოდ ხმები, ქორები, ზღაპრები, ცრურწმენა და არა პოლიტიკა“.<sup>1</sup> 1921 წლის 4 ივლისს საქართველოს რევოლუციურმა კომიტეტმა მიიღო დეკრე-

<sup>1</sup> ვ. ი. ლენინი, თხზულებანი, ტ. 33, გვ. 72. 1953 წ.

ტი „წერა-კითხვის უცოდინარობის ლიკვიდაციის შესახებ მოსახლეობაში“. დეკრეტით წერა-კითხვის უცოდინარობის ლიკვიდაცია 14-50 წლის ასაკის მოსახლეობაში უნდა დამთავრებულიყო უმოკლეს ვადებში. იმ მიზნით, რომ წარმოებაში მომუშავე წერა-კითხვის უცოდინარებსა და მცირემცოდნეებს სწავლის საშუალება ჰქონოდათ, სამუშაო დღე მათთვის ორი საათით იყო შემცირებული, ხელფასს კი ისინი სრულად ღებულობდნენ.<sup>1</sup> ჩატარებულ მუშაობის შედეგად ჯერ კიდევ 1923 წლისათვის ქალაქად მცხოვრებ 15-39 წლის ასაკის მამაკაცთაგან წერა-კითხვის მცოდნე იყო 81,4 პროცენტი, ხოლო ქალთაგან — 76,6 პროცენტი. წერა-კითხვის მცოდნეთა რაოდენობა საქართველოს სსრ-ის (ავტონომიური რესპუბლიკებისა და ოლქის გამოკლებით) მოზრდილ მოსახლეობაში 1926 წ-თვის 1922 წ-თან შედარებით 10,5 პროცენტით იყო გაზრდილი. მნიშვნელოვან ზრდას ჰქონდა ადგილი ამავე პერიოდში ავტონომიურ რესპუბლიკებში: აფხაზეთის ასსრ-ში 9,1 პროცენტი, სამხრეთ ოსეთის ავტონომიურ ოლქში — 8 პროცენტი. რაც შეეხება აჭარის ასსრ, იქ არსებული სპეციფიკური პირობების გამო 1921-1926 წლებში მოზრდილ მოსახლეობაში წერა-კითხვის უცოდინარობის ლიკვიდაციის დარგში შედარებით ცოტა გაკეთდა. საერთოდ 1921-1930 წწ. წერა-კითხვა საქართველოში შეისწავლა ნახევარმა მილიონმა მოზრდილმა, მათ შორის 1921-1925 წლებში 100 ათასმა, ხოლო დანარჩენმა — 1925-1930 წწ. ამასთანავე დიდი ყურადღება ექცეოდა აგრეთვე მცირემცოდნეობის ლიკვიდაციას: 1930 წლისათვის მცირემცოდნეობის სკოლები საქართველოში დამთავრებული ჰქონდა მრავალ ათას კაცსა და ქალს.<sup>2</sup>

საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების არსებობის ათი წლის განმავლობაში შეიქმნა და განვითარდა სკოლამდელი აღზრდის საბჭოთა სისტემა. მენშევიკურ საქართველოში კერძო ხასიათის ხუთი საბავშვო ბაღი იყო, 1923 წელს უკვე იყო 32 საბავშვო ბაღი: 1925 წელს ბაღების რიცხვმა 58 მიაღწია და მათში ჩაბმული იყო 2935 აღსაზრდელი. 1930 წლისათვის იყო 134-დ საბავშვო ბაღი 10113 აღსაზრდელით, ე. ი. სამჯერ მეტით, ვიდრე 1925 წელს იზრდებოდა, კერძოდ, სოფლად არსებული საბავშვო ბაღების რიცხვი: 1925 წელს სოფლად იყო მხოლოდ ათი საბავშვო ბაღი, მათი რიცხვი 1930 წელს 34-მდე გაიზარდა. მტკიცე საფუძველზე იქნა

<sup>1</sup> საქართველოს ცენტრარქივი, ფონდი 281, ს. № 80, გვ. 29; იხ. აგრეთვე გაზ. „კომუნისტი“, 1921 წლის 12 ივლისის ნომერი.

<sup>2</sup> ს. ფანცხავა, კულტურა საქართველოში ოქტომბრის რევოლუციის 14 წლისთაზე, თბილ. კულტურული აღმშენებლობა, 1931 წ. № 10—11, გვ. 648.



დაყენებული ბავშვთა უმეტეაღყურების წინააღმდეგ ბრძოლა. საქველმოქმედო საქმიდან იგი დიდ სახელმწიფოებრივ მნიშვნელობის საქმედ იქცა. რევოლუციამდეღ პერიოდში საქართველოში სრულებით არ იყო სახელმწიფო საბავშვო სახლი, 1921 წელს დაარსდა სამი სახლი, 1928 წელს კი საბავშვო სახლების რიცხვი ოცდაათამდე იყო გაზრდილი.<sup>1</sup>

1921-1930 წწ. მთლიანად იქნა განხორციელებული ჩვენი ხალხის მოწინავე ნაწილის მისწრაფება თანმიმდევრულად დემოკრატიული, დედაენაზე დაფუძნებული ერთიანი საერო სკოლის შექმნის შესახებ. სახალხო განათლების სისტემის სოციალისტურ ნიადაგზე გარდაქმნის, ერთიანი სკოლის შექმნის, ქალ-ვაჟთათვის სწავლაში თანაბარი უფლებების დაწესებისა და სასკოლო განათლების მთელს ქსელში კომუნისტური აღზრდის სხვა ძირითადი პრინციპების გატარების შედეგად საქართველოში მცხოვრებ როგორც ქართველ, ისე არაქართველ ახალგაზრდობას კულტურული ზრდისა და განვითარებისათვის საუკეთესო პირობები შეექმნა. ამავე პერიოდში გადაწყვეტილი იქნა კულტურული რევოლუციის უაღრესად მნიშვნელოვანი ამოცანა— შექმნილი იქნა ყველა საჭირო პირობა დაწყებითი განათლების სავალდებულო და საყოველთაო წესით განხორციელებისათვის; 1930-31 სასწავლო წლიდან პრაქტიკულად დაიწყო კიდევ მთელ საქართველოში საყოველთაო განათლების გატარება სწავლების ამ საფეხურზე. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის რაოდენობრივი ზრდის შესახებ მკითხველი კონკრეტულ მაასალას წიგნის შემდგომ თავებში ნახავს, აქ კი მას კულტურული აღმავლობის სურათის სისრულისათვის მხოლოდ რამდენიმე ზოგად ციფრს გავაცნობთ. ასე, საყოველთაო-სავალდებულო სწავლების შემოღებამდე ერთი წლით ადრე, 1929-30 სასწავლო წლისათვის, მოსწავლეთა რაოდენობა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ომამდეღ პერიოდთან შედარებით ორჯერ იყო გაზრდილი, ხოლო სკოლების რიცხვი ამავე წლებში 1762-დან 2691-მდე.<sup>2</sup> ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის რაოდენობრივი ზრდის შესახებ საქართველოში საბჭოთა

<sup>1</sup> საბჭოთა საქართველოს ათი წელი, სტატისტიკური კრებული, გვ. 50, 1931 წ.

<sup>2</sup> საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს სტატისტიკური ცხრილები, ცხრ. 1. ეს ცხრილები დამუშავებული იქნა განათლების სამინისტროს საგეგმოსაფინანსო სამმართველოს მიერ. როგორც აქ, ისევე ქვემოთაც, საერთო რესპუბლიკური სტატისტიკური ციფრები სკოლათა ქსელის, მოსწავლეთა კონტინგენტისა და მასწავლებელთა რაოდენობის შესახებ აღებულია ამ ცხრილებიდან. ცხრილები არ გამოქვეყნებულა, ინახება საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს საგეგმოსაფინანსო სამმართველოში.

ხელისუფლების არსებობის პირველი ათწლის განმავლობაში მკერ-  
მეტყველურად ლაპარაკობს შემდეგი შედარებითი მონაცემებიც:  
ორთავე სქესის ყოველ ათასსულ მცხოვრებზე საქართველოში ზო-  
გადსაგანმანათლებლო სკოლის მოსწავლე იყო 1914-15 სასწავლო  
წელს — 67, 1920-21 სასწავლო წელს — 77, 1924-25 სასწავლო  
წელს — 102, ხოლო 1929-30 სასწავლო წელს — 116;<sup>1</sup> სკოლების  
ქსელის ზრდასთან ერთად შეუწელებლივ იზრდებოდა მასწავლე-  
ბელთა რიცხვი, 1914-15 სასწავლო წელს საქართველოს სსრ-ის  
ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში სულ იყო 5961 მასწავლებელი,  
1920-21 სასწავლო წელს კი — 7079 მასწავლებელი, 1924-25 სას-  
წავლო წელს მასწავლებელთა რიცხვი გაზრდილი იყო 9213-დღე,  
ხოლო 1929-30 სასწავლო წელს — 11232-მდე; ამგვარად მასწავლე-  
ბელთა რაოდენობა 1929-30 სასწავლო წლისათვის 1914-15 სას-  
წავლო წელთან შედარებით თითქმის ორჯერ იყო გადიდებული.<sup>2</sup>

ღრმა ცვლილებებს ჰქონდა ადგილი დაბალი და საშუალო პრო-  
ფესიული განათლების გარდაქმნის მიმართულებითაც. უკვე 1924-25  
სასწავლო წლისათვის საბჭოთა საქართველოში იყო 32 საშუალო  
პროფესიული სასწავლებელი, მაშინ როცა მათი რიცხვი 1920-21  
სასწავლო წელს რვას არ აღემატებოდა. ომამდელ პერიოდთან  
(1914 წელთან) შედარებით, ჯერ კიდევ 1925 წლისათვის დაბალსა  
და საშუალო პროფესიულ სასწავლებლებში ჩაბმული ახალგაზრდო-  
ბის რიცხვი სამჯერ-ოთხჯერ იყო გაზრდილი. 1915 წელს ყოველ  
ათას სულ მცხოვრებზე ამ სასწავლებელში სწავლობდა 1,3 კაცი,  
ხოლო 1925 წელს — 5 კაცი.<sup>3</sup> 1926 წლიდან პროფესიული განათ-  
ლება კიდევ უფრო სწრაფად განვითარდა, სახალხო მეურნეობის  
ყველა წამყვანი დარგისათვის შეიქმნა სპეციალური ტექნიკუმები,  
გადიდდა ინდუსტრიული, სასოფლო-სამეურნეო, სავაჭრო-ეკონო-  
მიური, პედაგოგიური, სამედიცინო და სხვა სახის ტექნიკუმების  
რაოდენობა. საშუალო პროფესიული განათლების სასწავლებლების  
ქსელის ზრდის შესახებ 1921-1930 წწ. სათანადო წარმოდგენას  
მოგვცემს შემდეგი ციფრები: თუ 1920 წელს საქართველოში ამ  
ტიპის 8 სასწავლებელი იყო 959 მოსწავლით, 1925 წელს სკოლე-  
ბის რიცხვი გადიდებული იყო 32-დღე, მოსწავლეებისა კი—3210-მდე;  
1930 წელს საბჭოთა საქართველოში უკვე იყო 58 ტექნიკუმი 11169

<sup>1</sup> საბჭოთა საქართველოს ათი წელი, სტატისტიკური კრებული, გვ. 57.

<sup>2</sup> საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს სტატისტიკური ცხრილები,  
ცხრ. 1.

<sup>3</sup> საბჭოთა საქართველოს ათი წელი, სტატისტიკური კრებული, გვ. 73.

მოსწავლით, ე. ი. ტექნიკუმების მოსწავლეთა რიცხვი 1925 წელთან შედარებით 3,5-ჯერ იყო გაზრდილი.<sup>1</sup>

1921-1930 წწ. დიდი მუშაობა იქნა ჩატარებული უმაღლესი განათლების ახალ ნიადაგზე მოსაწყობად. უმაღლესი განათლების დარგში, როგორც ეს სწორად იყო აღნიშნული. საქართველოს სსრ-ის მთავრობის ერთერთ ანგარიშში, „საქართველოში მენშევიკურ მთავრობას არაფერი გაუკეთებია... მართალია თბილისში უმაღლეს სასწავლებლების დაარსების აქტი მენშევიკების დროს მოხდა, მაგრამ ამ აქტის შესასრულებლად იმდენად დიდი ხნით ადრე იყო მომზადებული პირობები, რომ არ შეიძლება ეს მენშევიკების მოღვაწეობას მიეწეროს“.<sup>2</sup> უმაღლესი განათლება ნამდვილად მისაწვდომი მშრომელთა ფენებისათვის მხოლოდ საბჭოთა ხელისუფლების პირობებში გახდა. მნიშვნელოვნად იქნა გადიდებული სტუდენტი ახალგაზრდობის რაოდენობა. განმტკიცდა და გაიზარდა თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, იგი იქცა მეცნიერული მუშაობის ცენტრად, მაღალი კვალიფიკაციის კადრების მძლავრ სამკედლოდ. 1920-21 სასწავლო წლისათვის არსებული ოთხი უმაღლესი სასწავლებლის ნაცვლად 1924-25 სასწავლო წლისათვის საქართველოში უკვე იყო ექვსი უმაღლესი სასწავლებელი, სტუდენტთა რიცხვი მათში გაზრდილი იყო 50 პროცენტით, ხოლო პროფესორ-მასწავლებლებისა — თითქმის ორჯერ.<sup>3</sup> 1929-30 სასწავლო წლისათვის საქართველოს სსრ-ის უმაღლეს სასწავლებლებში იყო 11318 სტუდენტი, ნაცვლად 8789 სტუდენტისა 1921-22 სასწავლო წლისათვის. მართალია, სტუდენტთა რაოდენობის ზრდა არც თუ ისე დიდი იყო, სამაგიეროდ უმაღლესი სკოლის სტრუქტურასა და სტუდენტთა შემადგენლობაში მოხდა დიდი ცვლილებანი. პირველყოვლისა აღსანიშნავია, რომ საგრძნობლად გადიდდა უმაღლესი სკოლის ინდუსტრიული პროფილების სტუდენტთა რაოდენობა, ეს პროფილები წინათ ჩამორჩებოდა. თუ, მაგალითად, 1925-26 სასწავლო წელს საქართველოს პოლიტექნიკური ინსტიტუტის სააღმშენებლო ფაკულტეტზე მხოლოდ 149 სტუდენტი სწავლობდა, 1928-29 სასწავლო წელს ამ ფაკულტეტზე იყო 1127 სტუდენტი, ანუ შვიდჯერ მეტი 1924-25 სასწავლო წელთან შედარებით. იმ მიზნით, რათა მშრომელ ახალგაზრდობას ჰქონოდა უმაღლეს სკოლებში სწავლის საშუალება, გაიშალა მუშათა ფაკულტეტების ქსელი. 1924-25 სასწავლო

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს სტატისტიკური ცხრილები, ცხრ. XXX.

<sup>2</sup> საბჭოთა საქართველოს ათი წელი, გვ. 176.

<sup>3</sup> საბჭოთა საქართველოს ათი წელი, სტატისტიკური კრებული, გვ. 54, 57.

წლისათვის საქართველოში იყო მუშათა ოთხი ფაკულტეტი და მათში სწავლობდა 1600 კაცი, 1929-30 სასწავლო წელს 5 მუშფაკი იყო 2337 მსმენელით,<sup>1</sup> ამასთან დაკავშირებით უმაღლეს სკოლაში სისტემატურად იზრდებოდა მუშა და გლეხი ახალგაზრდობის ფენა. ასე, 1925-26 სასწავლო წელს საქართველოს უმაღლეს სკოლებში ჩარიცხული 2716 სტუდენტიდან მუშათა და გლეხთა ფენებიდან იყო 1078, ე. ი. სტუდენტთა საერთო რიცხვის 39,7 პროცენტი, 1927-28 სასწავლო წელს მიღებულ კონტინგენტში კი ამ ფენებიდან გამოსული სტუდენტობა უკვე შეადგენდა 64,4 პროცენტს.<sup>2</sup>

თანდათანობით მკვიდრ ნიადაგზე დადგა სამეცნიერო-კვლევითი მუშაობა ბუნებათმეცნიერულ და საზოგადოებათმეცნიერულ დისციპლინებში, მათემატიკაში. ფართო გასაქანი მიეცა, კერძოდ, საქართველოს ისტორიის, მისი კულტურის, ლიტერატურის კვლევას, წარსულის სულიერ სიმდიდრეთა გამოვლინებას, შეკრებასა და შესწავლას. რსფსრ-ისა და უკრაინის სსრ-ის მთავრობების განკარგულებით საქართველოს დაუბრუნდა თვითმპყრობელობის დროს გაზიდული სიძველეა ძეგლები. მოხდა სამუზეუმო და საბიბლიოთეკო საქმის რეორგანიზაცია. 1923 წლის მაისში საჯარო ბიბლიოთეკის, რომელიც საქართველოს მუზეუმთან იყო, და ცენტრალურ აკადემიური ბიბლიოთეკის ბაზაზე შეიქმნა საქართველოს საჯარო ბიბლიოთეკა.<sup>3</sup> მასში თავი მოიყარა მდიდარმა ლიტერატურულმა ფონდებმა, იგი იქცა მსხვილ წიგნთსაცავად, წიგნის, მეცნიერების პოპულარიზების მძლავრ წყაროდ. მკვიდრ ნიადაგზე იქნა აგრეთვე დაყენებული საქართველოს მდიდარი ისტორიული ძეგლების დაცვისა და რესტავრირების საქმე, 1923 წლის მარტიდან საქართველოს სსრ სახალხო კომისართა საბჭოსთან ჩამოყალიბდა სიძველეთა და ხელოვნების ძეგლების დაცვის კომიტეტი.<sup>4</sup> აქვე უნდა დავსძინოთ, რომ პირველი წლების მატერიალური სიძნელეების მიუხედავად, საბჭოთა მთავრობა თავიდანვე დიდი ყურადღებით ეკიდებოდა მეცნიერებისა და კულტურის მუშაკთა ნივთიერი და უფლებრივი პირობების გაუმჯობესებას: 1921 წლის 25 აგვისტოს საქართველოს რევკომმა დაამტკიცა დებულება „მეცნიერებისა და ხელოვნების

<sup>1</sup> საბჭოთა საქართველოს ათი წელი, გვ. 184.

<sup>2</sup> საქართველოს სსრ მთავრობის 1925—26 წ. მოქმედების ანგარიში, გვ. 243, აგრეთვე ანგარიში 1926—27 და 1927—28 წწ. გვ. 29:

<sup>3</sup> საქართველოს სსრ მუშათა და გლეხთა მთავრობის კანონთა და განკარგულებათა კრებული, 1923 წ. № 1, გვ. 90.

<sup>4</sup> საქართველოს სსრ სახალხო კომისართა საბჭოს 1923 წლის მოქმედების ანგარიში, გვ. 7.

დამსახურებულ მოღვაწეთა სოციალურ უზრუნველყოფის შესახებ<sup>1</sup>. შემდგომ წლებში, სახელმწიფოს ნივთიერ მოლონიერებასთან ერთად, აქავე შიძარათულებით ეფექტულო ღონისძიებები იქნა გატ-  
ზებული

საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების არსებობის ათი წლის მანძილზე ფართო ღონისძიებანი იქნა განხორციელებული მშობლი-  
ურ ენაზე პრესისა და საგამომცემლო საქმის გაფართოების მიმარ-  
თულებით. 1921 წელს საქართველოს სსრ სახალხო კომისართა საბ-  
ჭოსთან შეიქმნა სახელმწიფო გამომცემლობა — „სახელგამი“,  
რომელიც მოკლე ხანში მსხვილ ორგანიზაციად იქცა, მას გადაეცა  
რესპუბლიკის ქალაქის ფონდის 75 პროცენტი. „სახელგამმა“ დი-  
დი როლი შეასრულა ქართული წიგნის ბეჭდვისა და პოპულარიზების  
საქმეში. უყურადღებოდ არ ყოფილა დატოვებული გამომცემლობა-  
თა ტექნიკური ბაზაც, სტამბები შეივსო უფრო სრულყოფილი მანქა-  
ნებითა და მოწყობილობით. ყველა ამის შედეგად ქართული წიგნის  
პროდუქცია შეუწინაღებლივ იზრდებოდა. აი, რამდენიმე მაგალითი  
ამ ზრდის ნათელსაყოფად: თუ 1920 წელს ქართულ ენაზე სულ გა-  
მოიცა 266 სახელწოდების წიგნი, 1925 წელს მათმა რიცხვმა მიაღ-  
წია 650; 1921 წელს გამოცემული წიგნების ტირაჟმა შეადგინა  
124900 ცალი, 1925 წელს კი — 243000 ცალი; 1926 წლისათვის  
საქართველოს წიგნის პროდუქცია სამჯერ აღემატებოდა 1912  
წლის პროდუქციას.<sup>2</sup> წიგნის პროდუქციის ზრდა უფრო ნაყოფიერი  
იყო 1926-1930 წწ. მაგალითად, 1929 წელს, საქართველოში გა-  
მოცემული იქნა 900-მდე სახელწოდების წიგნი.<sup>3</sup> მკვიდრ ნიადაგზე  
დადგა, კერძოდ, საბავშვო ლიტერატურის გამოცემის საქმე.  
1924 წელს გამოიცა რვა სახელწოდების საბავშვო წიგნი 40 ათასი  
ცალი ტირაჟით. ამავე წელს გამოვიდა 32 ნომერი საბავშვო ჟურ-  
ნალი 66 ათასი ცალი ტირაჟით; 1926 წლისათვის საქართველოში 27  
სახელწოდების საბავშვო წიგნი და 43 ნომერი საბავშვო ჟურნალი  
იქნა გამოცემული, 240 ათასი ცალის რაოდენობით<sup>3</sup>. თავისთავად  
ცხადია, რომ კომუნისტური იდეების, საბჭოთა ხელისუფლების  
ამოცანების პროპაგანდის, ძველი, დრომოკმული ყოფის ახალი ყო-  
ფით შეცვლისათვის, კულტურული რევოლუციის ამოცანების გან-

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ მთავრობის 1925—26 წ. მოქმედების ანგარიში, გვ. 37.

<sup>2</sup> საბჭოთა საქართველოს 10 წელი, სტატისტიკური კრებული, გვ. 78.

<sup>3</sup> საქართველოს სსრ მთავრობის 1925—26 წლის მოქმედების ანგარიში, გვ.  
254, 255.

ხორციელებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა ჰქონდა კომუნისტური პარტიის მტკიცე იდეურ დასაყრდენს — საბჭოთა პერიოდულ პრესას. თუ რამდენად დიდი იყო მისი გავლენის სფეროს ზრდა, ეს ნათლად ჩანს შემდეგი ციფრებიდან: 1921 წელს საქართველოში გამოდიოდა 44 სახელწოდების გაზეთი, მათი საერთო წლიური ტირაჟი შეადგენდა 7.537.350 ცალს; 1930 წელს გამოიცა 70 გაზეთი და მათმა ტირაჟმა მიაღწია 75.255.200 ცალს.<sup>1</sup>

ნაყოფიერი მუშაობა ტარდებოდა მშრომელი მოსახლეობის პოლიტიკური და კულტურული დონის ამაღლების მიმართულებით, ე. ი. მასობრივ-კულტურული მუშაობის ხაზით. 1921—1930 წწ. საქართველო ქოხ-სამკითხველოების, ბიბლიოთეკების, კლუბების საქმით ხშირი ქსელით დაიფარა. ყოველ სათემო საბჭოსთან და ასე თუ ისე მსხვილ წარმოება-დაწესებულებებთან ჩამოყალიბდა ქოხ-სამკითხველოები, წითელი კუთხეები, კლუბები, ბიბლიოთეკები. მუშათა ფენებსა და წარმოება-დაწესებულებათა მუშაკებს შორის პოლიტიკურ-აღმზრდელობითი მუშაობის მასობრივად გაშლაში პარტიასა და ხელისუფლებას იმ ხანებში დიდ დახმარებას უწევდნენ პროფესიული კავშირები, რომლებიც ამ მხრივ ფართო მუშაობას ატარებდნენ.

ფართო მუშაობა იქნა გაჩაღებული იმ მხრივ, რომ ხელოვნება ნამდვილად ქვეულიყო მასების კუთვნილებად. კერძოდ, დიდ წინსვლას ჰქონდა ადგილი თეატრალურ და საოპერო ხელოვნების დარგში. თამამად შეიძლება ითქვას, რომ ქართულ თეატრებსა და თბილისის ოპერისა და ბალეტის თეატრს მყარი არსებობისათვის სათანადო ედეური და ნივთიერი პირობები მხოლოდ საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების შემდეგ შეექმნა. სამუდამოდ ჩაბარდა წყვეულ წარსულს ის დრო, როცა ქართული თეატრის მაღალნიჭიერი ოსტატები სპექტაკლიდან სპექტაკლამდე კარდაკარ დადიოდნენ, შემოწირულებებს კრეფდნენ და ასეთი ყოფით ინახავდნენ თეატრს სეზონიდან სეზონამდე. თანდათანობით შეიქმნა მტკიცე რევოლუციური რეპერტუარი, რომელიც სისტემატურად მდიდრდებოდა თანადროულობის ამსახველი ამაღელებელი სპექტაკლებით, აღიზარდა თეატრის მუშაკთა შესანიშნავი კადრები, შეიქმნა პასახელო თეატრალური ტრადიციები.

ჭეროვან ნიადაგზე დადგა კლასიკური მუსიკის პროპაგანდის საქმე. თბილისის ოპერისა და ბალეტის თეატრთან ერთად ამ მხრივ დიდი როლი შეასრულა თბილისის სახელმწიფო კონსერვატორიამ

<sup>1</sup> პ. ხუნი დაძე, ქართული წიგნი, გვ. 46, 1949 წ.

და სხვა სამუსიკო სასწავლებლებმა. მშრომელთა ფენებიდან გამო-  
სული ახალგაზრდობისათვის მუსიკალური განათლების ორგანიზე-  
ბის მიზნით თბილისის სახელმწიფო კონსერვატორიასთან გაიხსნა  
მუსიკალური მუშაჯი; ამასთანავე საქართველოს სხვა ქალაქებში  
1922, 1923 წწ გახსნილი იქნა სამი სამუსიკო სასწავლებელი. დაიწ-  
ყო ქართული ხალხური სიმღერების აღორძინება, მათი გადატანა  
ნოტებზე, ფართოდ გაიშალა საგუნდო ვოკალურ-მუსიკალური მუ-  
შაობა. დიდი ყურადღება ექცეოდა აგრეთვე სახვითი ხელოვნების  
განვითარებას; მუშაობისათვის საჭირო პირობები შეექმნა თბილი-  
სის სამხატვრო აკადემიას; გაიხსნა სახვითი ხელოვნების ეროვნული  
გალერეა და ეფექტური ნაბიჯები იქნა გადადგმული ფერწერის და  
ქანდაკების საუკეთესო ნიმუშების შეგროვებისა და ექსპონირები-  
სათვის.<sup>1</sup> საბჭოთა ხელისუფლების დამყარებისთანავე საფუძველი  
ჩაეყარა კინო-ხელოვნებას — მასებისათვის ამ ყველაზე მეტად მი-  
საწვდომ დარგს ხელოვნებიდან. 1921 წელსვე გამოვიდა ეკრანებზე  
ორი პირველი საბჭოთა კინოფილმი („არსენა ჯორჯიაშვილი“ და  
„სურამის ციხე“). შემდეგ წლებში ქართულმა კინო-ხელოვნებამ  
ფართოდ გაიკაფა გზა ხალხის ფენებისკენ: მარტო ოთხი, ოთხნახე-  
ვარი წლის განმავლობაში — 1921—1926 წწ — ქართულმა კინო-  
მრეწველობამ 23 ფილმი გამოუშვა.<sup>2</sup> კინოს პოპულარიზებას განსა-  
კუთრებით შეუწყო ხელი იმ გარემოებამ, რომ საქართველოს რევ-  
კომის 1921 წლის 11 ივლისის დადგენილებით ჩატარდა კინო-თეატ-  
რების ნაციონალიზება და მომდევნო წლებში სახელმწიფო კინო-  
თეატრების ქსელი სისტემატურად იზრდებოდა.<sup>3</sup>

ასეთი იყო ძალიან ზოგადად ის მიღწევები, რაც კულტურული  
რევოლუციის ფრონტზე იყო მოპოვებული საქართველოში საბჭოთა  
ხელისუფლების არსებობის პირველი ათი წლის განმავლობაში. აქ-  
ვე დავსძენთ, რომ მთელი სასკოლო-საგანმანათლებლო და მასობ-  
რივ-პოლიტიკური მუშაობა დიფერენცირებულ ხასიათს ატარებდა და  
ჯეროვნად ითვალისწინებდა საქართველოში მცხოვრები არაქართ-  
ველი მოსახლეობის (სომხების, აზერბაიჯანელების, აფხაზების, ოსე-  
ზის) კულტურული დონის ამაღლების ინტერესებს, რაშიაც ჩვენ  
თვალსაჩინოდ დავრწმუნდებით წიგნის მომდევნო თავებში.

მშრომელი ხალხის კულტურული დონის ამაღლება, რაც ჩვენი

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ ცენტრ. არქივი, ფონდი 281, საქ. № 15, გვ. 18.

<sup>2</sup> საქართველოს სსრ მთავრობის 1925—26 წლის მოქმედების ანგარიში, გვ. 257, 258.

<sup>3</sup> საქართველოს სსრ ცენტრ. არქივი, ფონდი 281, საქმე 26, გვ. 3.

ქვეყნის სამეურნეო და პოლიტიკური განმტკიცების ბაზაზე იყო მოპოვებული, თავის მხრივ, კეთილმოყოფელ გავლენას ახდენდა ქვეყნის შემდგომ ეკონომიურსა და პოლიტიკურ განვითარებაზე, საბჭოთა ხელისუფლების განმტკიცებაზე. ეს ასედაც უნდა ყოფილიყო, რადგან წერა-კითხვის უცოდინარობისა და მცირემცოდნეობის ლიკვიდაცია და ის დიდი მუშაობა, რაც ჩვენში სკოლის, მეცნიერების, ლიტერატურის, თეატრისა და ხელოვნების სხვა დარგების, ბექდვითი სიტყვის და მასობრივ-კულტურული ღონისძიებების ხაზით ტარდებოდა, მშრომელი ხალხის ინტერესებთან იყო შეხამებული. ამ მუშაობას გადამწყვეტი მნიშვნელობა ჰქონდა კომუნისტური პარტიის პოლიტიკის განხორციელებისათვის, საბჭოთა ხელისუფლებასა და ხალხს შორის მტკიცე კავშირის დამყარებისათვის, ახალი ცხოვრების, ახალი ყოფის მშენებლობაში მშრომელთა შემოქმედებითი აქტივობის მობილიზებისათვის.

---



## თავი მესამე

### სასკოლო განათლების საბჭოთა სისტემის დაშლისა და განმეცხიერება საქართველოში 1921-1925 წწ.

#### სასკოლო სისტემა 1921-1923 წწ.

ახალი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მშენებლობა საქართველოში დაიწყო საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების პირველი თვეებიდანვე. 1921 წლის სექტემბრიდან სასკოლო საქმე ახლებურ ნიადაგზე მოეწყო, გაუქმდა ძველი სასკოლო სისტემა, დაწესდა გარდამავალი სისტემა, რამაც ოთხი წელი იარსება. სანამ ამ პირველი სასკოლო სისტემის დახასიათებას შევეუდგებოდეთ, ზოგადად მაინც უნდა გავაშუქოთ ის მიღწევები, რაც საბჭოთა რუსეთს ჰქონდა მოპოვებული ამ დროს სასკოლო მშენებლობის დარგში. ეს აუცილებელია, რადგან საქართველო, ისე როგორც სხვა მოკავშირე რესპუბლიკები, ფართოდ იყენებდა რსფსრ-ს გამოცდილებას სასკოლო დარგში.

სამოქალაქო ომებისა და ინტერვენციის მძიმე წლებშიც კი რსფსრ-ში დიდი მუშაობა ტარდებოდა ახალი სკოლის შესაქმნელად. ძირითადი ამოცანა ის იყო, რომ სკოლა ბურჟუაზიისა და მემამულეების კლასობრივი ბატონობის იარაღიდან კომუნისტური აღზრდის მძლავრ კერად ქცეულიყო. მართლაც, კლასობრივ-წოდებრივი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა, ბურჟუაზიულ-ფეოდალური მონარქიის ეს ერთ-ერთი ძირითადი დასაყრდენი, საბოლოოდ იქნა ლიკვიდირებული მთელი თავისი კასტურობითა და რელიგიური სულით. მისი ადგილი დაიჭირა ერთიანმა საბჭოთა სკოლამ, რომელმაც ფართოდ გაუღო კარი მშრომელ ახალგაზრდობას და თავის მუშაობას საფუძვლად დაუდო კომუნისტური აღზრდის პრინციპები. სკოლა განთავისუფლებული იქნა რელიგიის საუკუნეობრივი მონობისაგან, საბჭოთა ქალი საზოგადოებრივ-პოლიტიკურ ცხოვრებაში უუფლებობის ბორკილებიდან, ხოლო რუსეთის იმპერიაში შე-

მავალი პატარა ხალხები—სოციალური და ეროვნული ჩაგვრისაგან. ეს ჰქონდა მხედველობაში ვ. ი. ლენინს, როცა ამბობდა: „იღეთ რელიგია ან ქალის უუფლებობა, ან არარუს ეროვნებათა ჩაგვრა და არათანასწორუფლებიანობა. ყოველივე ეს ბურჟუაზიულ-დემოკრატიული რევოლუციის საკითხებია. წვრილბურჟუაზიული დემოკრატიის უგვანონი რვა თვე ლაყობდნენ ამაზე; მსოფლიოში არ არსებობს არც ერთი უალრესად მოწინავე ქვეყანა, სადაც ეს საკითხები ბურჟუაზიულ-დემოკრატიული მიმართულებით საბოლოოდ იყოს გადაწყვეტილი. ჩვენში ეს საკითხები ოქტომბრის რევოლუციის კანონმდებლობამ საბოლოოდ გადაწყვიტა. ჩვენ რელიგიას ნამდვილად ვებრძოდით და ვებრძვიტ. ჩვენ ყველა არარუს ეროვნებას მათი საკუთარი რესპუბლიკა თუ ავტონომიური ოლქი მივეციტ. ჩვენში, რუსეთში, არ არსებობს ისეთი სიმდაბლე, უხამსობა და საზიზღრობა, როგორც არის ქალის უუფლებობა და არასრულუფლებიანობა, ბატონყმობისა და შუასაუკუნეების ეს აღმაშფოთებელი ნაშთი, რომელსაც ანგარებნიან ბურჟუაზია და ჩლუნგი, დაშინებული წვრილი ბურჟუაზია ანახლებს დედამიწის ყველა ქვეყანაში გამოუკლებლივ“.<sup>1</sup>

რსფსრ-ის განათლების ორგანოები საბჭოთა ხელისუფლების დამყარებისთანავე შეუდგნენ სასკოლო საქმის მოწყობას სრულიად ახალ საფუძველზე, ახალი პრინციპების მიხედვით. სკოლის ისტორიის მკვლევარები თვლიან, რომ ასეთი იყო: ა) საბჭოთა სასკოლო სისტემის საბჭოთა საზოგადოების პოლიტიკურ, ეკონომიურ და კულტურულ ამოცანებთან მტკიცედ დაკავშირების პრინციპი; ბ) სასკოლო საქმის მთლიანად სახელმწიფოსათვის დაქვემდებარების პრინციპი; გ) თანმიმდევრული სოციალისტური დემოკრატიზმის პრინციპი; დ) ყველა ეროვნებისათვის დედაენაზე სწავლებისა და მათი სრული თანასწორუფლებიანობის პრინციპი; ე) სკოლის საერო ხასიათი სწავლების ყოველ საფეხურზე; ვ) ქალთა და ვაჟთა სრული თანასწორუფლებიანობის პრინციპი განათლებაში; ზ) სწავლების საფეხურთა შორის მტკიცე თანმიმდევრობისა და ერთიანობის პრინციპი.<sup>2</sup> ეს პრინციპები უზრუნველყოფდნენ ძველი სკოლის გაუქმებას და ნამდვილად ერთიანი საბჭოთა სასკოლო სისტემის შენებას.

1917 წლის 29 ოქტომბერს (ძვ. სტ.) მიღებულ მოწოდებაში

<sup>1</sup> ვ. ი. ლენინი, თხზულებანი, ტ. 33, გვ. 40.

<sup>2</sup> ამ საგანზე იხილეთ მავალითად, ფ. კოროლევის წერილი ჟურნ. „Советская педагогика“-ში, 1955 წ. № 9, გვ. 39—41.

რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატი ახალი სკოლის მშენებლობის ძირითად ხაზს საბჭოთა პროლეტარული სახელმწიფოს პოლიტიკურ, ეკონომიურსა და კულტურულ ამოცანებთან შესაბამისად განსაზღვრავდა. მოწოდებაში დიდი ადგილი ჰქონდა დათმობილი თანამიმდევრულად ერთიანი, აბსოლუტურად საერო სკოლის შექმნის, სასკოლო ქსელის გაფართოების, მასწავლებელთა მომზადების საქმის ახლებურად მოწყობის, უმოკლეს ხანში მშრომელ მოსახლეობაში წერა-კითხვის უყოღინარობის სრული ლიკვიდაციის საკითხებს. მოწოდებაში ზაზგასმით იყო აღნიშნული, რომ კემშარიტი დემოკრატია არ შეიძლება დაკმაყოფილდეს მოსახლეობის უბრალო წერა-კითხვის მცოდნეობით, იგი იმისკენ უნდა მიისწრაფებოდეს, რომ შექმნას ყველა მოქალაქისათვის აბსოლუტურად საერო სკოლა, ისეთი სასკოლო სისტემა, რომელიც იქნება ერთიანი და მტკიცედ დაუკავშირებს ერთმანეთს სწავლების ყველა საფეხურს, უმაღლესი სკოლის ჩათვლით.<sup>1</sup>

საბჭოთა სკოლის ჩამოყალიბების საქმეში განსაკუთრებული როლი შეასრულა მუშურ-გლეხური ხელისუფლების მიერ რევოლუციის პირველ წლებში მიღებულმა დეკრეტებმა და დადგენილებებმა. 1918 წლის 21 იანვარს რსფსრ-ს სახალხო კომისარიათა საბჭომ მიიღო დეკრეტი სახელმწიფოსა და სკოლისაგან ეკლესიის გამოყოფის შესახებ; ამით უზრუნველყოფილი იქნა სწავლების საერო ხასიათი სკოლის ყველა საფეხურზე. 1918 წლის დასაწყისშივე ყველა სახის სკოლაში დაწესებული იქნა ქალთა და ვაჟთა თანაბარი უფლებები სწავლებაში. ამ აქტს დიდი ისტორიული მნიშვნელობა ჰქონდა მშრომელ ქალთა განთავისუფლებისათვის საუკუნეობრივი უფლებობისა და სულიერი ჩაგვრისაგან. სრულიად რუსეთის ცაქის 1918 წლის 16 ოქტომბრის დადგენილებით დამტკიცებულ იქნა „რსფსრ-ის ერთიანი შრომის სკოლის დებულება“. დებულება განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევდა მშრომელი მოსახლეობის მთლიანი წიგნიერების უზრუნველყოფასა და საამისოდ სასკოლო ქსელის ფართოდ გაშლას, სასწავლო-სააღმზრდელი დაწესებულებათა ქსელი მთლიანად გადადიოდა სახელმწიფოს ხელში. დებულება აწესებდა საშუალო განათლების ცხრაწლიან სისტემას, ორი საფეხურიით: პირველი საფეხური — 8—13 წლამდე ასაკის ბავშვები-

<sup>1</sup> Директивы ВКП(б) и постановления Советского Правительства о народном образовании. Сборник документов за 1917-1947 гг, вып. 1. сост. Н. И. Болдырев, стр. 10, 1947 г.

სათვის, სწავლების ხუთწლიანი კურსით და მეორე—13-17 წწ. ასაკის მოზარდებისათვის, სწავლების ოთხწლიანი კურსით. საგანმანათლებლო მუშაობის ძირითად საფუძვლად სკოლაში მიჩნეული იყო პოლიტექნიკური სწავლება. „სწავლება ორთავ საფეხურის შრომის სკოლაში ატარებს ზოგადსაგანმანათლებლო-პოლიტექნიკურ ხასიათს. ამასთან ფიზიკურსა და ესთეტიკურ აღზრდას ეთმობა მნიშვნელოვანი ადგილი“, აღნიშნული იყო დებულების მე-13 მუხლში.<sup>1</sup>

1918—1920 წწ. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა რსფსრ-ში თანდათან მტკიცდებოდა, აფართოვებდა თავის გავლენის სფეროს და უფრო და უფრო მეტ ავტორიტეტს იხვეკდა. სკოლის განმტკიცებაში გადამწყვეტი როლი შეასრულა კომუნისტური პარტიის ახალმა პროგრამამ (რაც რკპ (ბ) VIII ყრილობაზე იქნა მიღებული 1919 წლის მარტში). პროგრამაში აღნიშნული იყო, რომ „პროლეტარიატის დიქტატურის პერიოდში, ე. ი. იმ პირობების მომზადების პერიოდში, რომლებიც შესაძლებლად ხდიან კომუნიზმის სრულ განხორციელებას, სკოლა უნდა იყოს არა მარტო კომუნიზმის პრინციპების გამტარებელი საზოგადოდ, არამედ პროლეტარიატის იდეური, ორგანიზაციული და აღმზრდელითი გავლენის გამტარებელიც მშრომელთა მასების ნახევრადპროლეტარულ და არაპროლეტარულ ფენებში, რათა აღიზარდოს ისეთი თაობა, რომელიც შესძლებს კომუნიზმის საბოლოოდ დამყარებას“.<sup>2</sup> პროგრამა სახალხო განათლების დარგში. შემდეგ ძირითად ამოცანებს აყენებდა: უფასო და სავალდებულო საერთო და პოლიტექნიკური. სწავლების გატარებას 17 წლის ასაკამდე, ორივე სქესის ახალგაზრდებისათვის; საზოგადოებრივი აღზრდისა და ქალთა განთავისუფლების მიზნით სკოლის ასაკამდე აღზრდის დაწესებულებათა ქსელის (ბაგები, ბალები, კერები და სხვ.) შექმნას; ერთიანი შრომის სკოლის პრინციპების სრულ განხორციელებას დედაენაზე და ორივე სქესის ბავშვთა ერთად სწავლებით; სკოლისთვის საერო ხასიათის უზრუნველყოფას, ე. ი. მის განთავისუფლებას რელიგიის გავლენისაგან; სწავლებასა და საზოგადოებრივ-საწარმოო შრომას შორის მჭიდრო კავშირის დამყარებას და ამ ნიადაგზე კომუნისტური საზოგადოების ყოველმხრივ განვითარებული წევრების მომზადებას; კომუნიზმის იდეებით გამსჭვალული განათლების მუშაკთა ახალი კადრების მომზადებას; უმაღლესი განათლების ქსელის ზრდას და უმაღლეს სკოლაში მუშა

<sup>1</sup> Директивы ВКП(б) и постановление Советского Правительства о народном образовании, вып. 1, гл. 123, 1947 წ.

<sup>2</sup> სახელმძღვანელო დადგენილებათა კრებული სკოლის შესახებ. გვ. 7, 1953 წ.

ახალგაზრდობის ფართოდ ჩაბმას და სხვ. ასეთი საბრძოლო ამოცანები იყო დასახული განათლების ფრონტის წინაშე.<sup>1</sup>

1921 წლისათვის ამ ამოცანებიდან საბჭოთა რუსეთში ბევრი რამ იყო განხორციელებული. ეს ითქმის როგორც სახალხო განათლები, სისტემის ორგანიზაციულ-სტრუქტურული განმტკიცების, ასევე სასწავლო მუშაობაში კომუნისტური აღზრდის პრინციპების დანერგვის შესახებად: შეიქმნა სასკოლო განათლების საბჭოთა სისტემა და ძველი სასკოლო ქსელი გარდაიქმნა ამ სისტემის მიხედვით, სწავლებას საფუძვლად დაედო დედაენა, აღმოიფხვრა ეროვნული დისკრიმინაცია, ქალი გაუთანასწორდა ვაჟს, მშრომელ ახალგაზრდობას მიეცა საშუალო სკოლის უფროს საფეხურსა და უძალდეს სკოლაში სწავლების საშუალება, გადიდდა სკოლათა ქსელი, რელიგია განიდევნა სკოლებიდან, შედგენილ იქნა ახალი სასწავლო გეგმები და პროგრამები, დიდი ყურადღება მიექცა ბავშვთა თვითმოქმედების განვითარებას სწავლისადმი შეგნებული ინტერესის აღზრდის გზით, სკოლებში გზა გაიკაფა სწავლების აქტიურმა მეთოდებმა და სხვ. და სხვ.

აქვე აუცილებელია დაესძინოთ, რომ ღონისძიებათა ნაწილი, რასაც სახალხო განათლების ორგანოები ახორციელებდნენ რსფსრ-ში საბჭოთა ხელისუფლების არსებობის პირველ წლებში, ზუსტად არ ეფარებოდა, ან კიდევ არასწორად გამოხატავდა პარტიის პროგრამით აღზრდის წინაშე დასახულ ამოცანებს. რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატის ზოგიერთი მითითება წინააღმდეგობასა და პრინციპულ შეცდომებსაც კი შეიცავდა. მაგალითად, 1917 წლის 29 ოქტომბრის მოწოდებაში არასწორად იყო გადაწყვეტილი გონებრივი განათლების როლი კულტურის ამალების საქმეში; ნათქვამი იყო, რომ „სკოლა, წიგნი, თეატრი, მუზეუმი და ა. შ. აქ მხოლოდ თანაშემწედ შეიძლება იყოს“, რომ „ხალხთა მასები თვითვე გამოიმუშავენ თავიანთ კულტურას, შეგნებულად ან შეუგნებლივ“.<sup>2</sup> შრომის სკოლის პირველი დებულება საგანმანათლებლო ამოცანებს მეორე რიგის ამოცანებად თვლიდა და ხელოვნურად თიშავდა მათ სკოლის სააღმზრდელო ამოცანებიდან; იგი, მაგალითად, კრძალავდა სავალდებულო ხასიათის სასწავლო დავალებებს და სკოლის მუშაობის ძირითად საფუძვლად თვლიდა მხოლოდ მოს-

<sup>1</sup> სახელმძღვანელო დადგენილებათა კრებული სკოლის შესახებ, გვ. 7-8, 1953 წ.

<sup>2</sup> Директивы ВКП(б) и постановление Советского Правительства о народном образовании, вып. II, стр.123-24.

წავლეთა საზოგადოებრივ-სასარგებლო შრომას.<sup>1</sup> ქვემოთ ენახავთ, რომ ეს შეცდომები არა თუ აღმოფხვრილი იქნა, არამედ გაღრმავდა კიდევ, რამაც მნიშვნელოვანი ზიანი მიაყენა სკოლას. მიუხედავად ამისა, რუსეთის ფედერაციამ სამი-ოთხი წლის განმავლობაში, 1917-1921 წწ. უკვე გააყეთა იმდენი, რომ საბჭოთა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა ყველაზე მოწინავე, თანმიმდევრულად დემოკრატიული სკოლა გამხდარიყო მთელს მსოფლიოში როგორც მუშაობის შინაარსით, ასევე რაოდენობრივი მაჩვენებლებით. ასე, პირველი მსოფლიო ომის სამი წინა წლის განმავლობაში (1911—1914 წწ) მეფის რუსეთში ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლათა ქსელი 3,8 პროცენტით იქნა გაზრდილი, ხოლო საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების პირველ სამ წელს (1918—1921 წწ), სამოქალაქო ომებისა და სამხედრო ინტერვენციის მძიმე წლებში — 9,1 პროცენტით; მოსწავლეთა რიცხვის ზრდა კი უფრო დიდი იყო 1918—1921 წწ. მან 27,3 პროცენტით გადააჭარბა მოსწავლეთა ზრდას 1911—1914 წწ.<sup>2</sup>

საბჭოთა ხელისუფლებამ განსაკუთრებული ღონისძიებები განახორციელა რუსეთის ფედერაციაში შემავალი არარუსი ეროვნებებისთვის სასკოლო საქმის დედაენაზე მოწყობის მიზნით. 1918 წლის 31 ოქტომბერს რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატმა საგანგებო დადგენილება მიიღო ეროვნულ უმცირესობათა სკოლების შესახებ; ეს დადგენილება ნათლად გამოხატავდა კომუნისტური პარტიის პოლიტიკას ეროვნულ საკითხში, მის ზრუნვას კოლონიური მონობიდან განთავისუფლებული არარუსი ხალხების კულტურული წინსვლისათვის. რსფსრ-ში შემავალ ყველა ეროვნებას, ნათქვამი იყო დადგენილებაში, ენიჭება უფლება თავის მშობლიურ ენაზე მოაწყოს სწავლება სკოლის ორივე საფეხურზე და უმაღლეს სკოლაში. ეროვნული სკოლების მუშაობაზე სათანადო ხელმძღვანელობისა და ზედამხედველობის მიზნით განათლების კომისარიატის აპარატში შეიქმნა ეროვნული სკოლების განყოფილება, ხოლო საგუბერნიო და საოლქო განათლების განყოფილებებთან ჩამოყალიბდა სათანადო სექტორები. ამ დადგენილებისა და სხვა საგანგებო ღონისძიებების საფუძველზე დიდი მუშაობა ჩატარდა არარუსი ხალხების სასკოლო საქმის დედაენაზე მოწყობის მიმართულებით.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Директивы ВКП(б) и постановление Советского Правительства о народном образовании, вып. 1, стр. 122, 124.

<sup>2</sup> А. П е р о в с к и й. Система школьного образования в борьбе за всеобщее обучение в годы гражданской войны и военной интервенции. «Советская педагогика», 1939 г. № 3, стр. 136, 137.

<sup>3</sup> Директивы ВКП(б) и постановление Советского Правительства о народном образовании, вып. 1, стр. 127.

სწავლების დედაენაზე მოწყობის საკითხი კომუნისტური პარტიისა და პირადად ვ. ი. ლენინის ყურადღების ცენტრში იდგა. ასე, 1919 წელს ვ. ი. ლენინი მოითხოვდა დაუყოვნებლივ გატარებულიყო უკრაინაში არსებული სკოლებისა და ყველა საბჭოთა დაწესებულებების გაეროვნულება, უკრაინული ენა ქცეულიყო მასების კომუნისტურად აღზრდის იარაღად, წინადადებას იძლეოდა კატეგორიული ზომები ყოფილიყო მიღებული უკრაინული ენის ასაღორძინებლად. ვ. ი. ლენინი მკაცრად აკრიტიკებდა იმ კომუნისტებს, რომლებსაც უკუღმართად ესმოდათ საბჭოთა სკოლის ერთიანობის პრინციპი და გაიძახოდნენ, რადგან სკოლა ერთიანია, რალა სადაოა, რომ სწავლების ენაც ყველა სკოლაში ერთიანი უნდა იყოს და სახელდობრ რუსულიო<sup>1</sup>. ებრძოდა რა დიდმპყრობელური შოვინიზმის ყოველგვარ გამოვლინებას, კომუნისტური პარტია განსაკუთრებული ყურადღებით ეკიდებოდა ეროვნული სკოლის, ეროვნული კულტურის განვითარების საქმეს.

ამ ყურადღებას მოჰქონდა კიდევ თავისი დადებითი შედეგები. 1918—1921 წწ. დედაენა რსფსრ-ში შემავალ მრავალ ავტონომიურ რესპუბლიკასა და ოლქში ნამდვილად იქცა სწავლების ენად. დიდი მუშაობა გაიშალა დედაენებზე სახელმძღვანელო წიგნების გამოსაცემად, მასწავლებელთა ეროვნული კადრების მოსამზადებლად. ავტონომიურ რესპუბლიკებსა და ოლქებში სწრაფი ტემპით იზრდებოდა სასკოლო ქსელი და მოსწავლეთა კონტიგენტი. მაგალითად, თუ თანამედროვე ყაზახეთის სსრ ტერიტორიაზე 1915 წელს ადგილობრივ მკვიდრთაგან 13000 ბავშვი სწავლობდა დაწყებით სკოლებში, 1921—22 სასწავლო წელს მათმა რიცხვმა მიაღწია 37336, ე. ი. გადიდა თითქმის სამჯერ; 1913 წელს ჩუვაშეთში იყო 263 ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა 29646 ბავშვით, 1920 წელს იქ სკოლათა რიცხვი გადიდებული იყო 893-მდე, ე. ი. 240 პროცენტით, ხოლო მოსწავლეთა რაოდენობა 74517 ბავშვამდე.<sup>2</sup> საბჭოთა თურქმენეთში დაწყებითი სკოლების რიცხვი 1922 წლისათვის თითქმის ორჯერ გადიდა 1917 წელთან შედარებით (1917 წ. იყო 576 სკოლა, ხოლო 1922 წელს — 1239)<sup>3</sup>. სწავლების დემოკრატიზაციამ და მისმა გადაყვანამ დედაენაზე დიდად შეუწყო ხელი ქალთა რაოდენობის გადი-

<sup>1</sup> Статьи и отрывки из произведений В. И. Ленина по вопросам просвещения и школы, გვ. 190, 1936 წ.

<sup>2</sup> ეურნ. „Советская педагогика“ 1937 წ. № 3, ე. მედინსკისა და ა. პეროვსკის წერილები, გვ. 17, 137.

<sup>3</sup> С. Ражабов, К истории Советской школы в Узбекистане, გვ. 20, 1957 წ.

დებას სკოლებში: 1911 წ. მეფის რუსეთში ქალები შეადგენდნენ მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის 32,6 პროცენტს, 1920—21 სასწავლო წელს კი ეს პროცენტი 42,2-მდე იქნა გაზრდილი.<sup>1</sup>

სახალხო განათლების ორგანოები საბჭოთა საქართველოში ფართოდ შეუდგნენ რსფსრ-ის გამოცდილების გამოყენებას. ჯერ კიდევ პირველი საბჭოთა სასწავლო წლის დაწყებამდე საკანონმდებლო წესით იქნა განხორციელებული მთელი რიგი რეფორმები: განათლების საქმის მართვისა და ხელმძღვანელობისათვის შეიქმნა საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატი, ადგილებზე, სამაზრო რევოლუციურ კომიტეტთან, ჩამოყალიბდა სამაზრო განათლების განყოფილებანი; დაკანონდა ქალ-ვაჟთა ერთად სწავლება; ყურადღების ცენტრში მოექცა ყოველი ტიპისა და ყველა საფეხურის სკოლაში სწავლების მოწყობა დედაენაზე; საქართველოს სსრ რევოლუციური კომიტეტის 1921 წლის 15 აპრილის დეკრეტით აკრძალული იქნა რელიგიის სწავლება როგორც სახელმწიფო, აგრეთვე კერძო სასწავლებლებსა და სკოლებში;<sup>2</sup> საქართველოს რევოლუციური კომიტეტის 1921 წლის 6 ივნისის დადგენილებით დამტკიცებულ იქნა „დებულება საქართველოს განათლების სახალხო კომისარიატის შესახებ“; ამავე წლის 28 ივნისის დეკრეტით საქართველოში არსებული ყველა სასწავლო-სააღმზრდელო დაწესებულების მართვა-გამგებლობა გადაეცა საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატს.<sup>3</sup> საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატი მალე იქცა სახალხო განათლების საქმის ხელმძღვანელობის ნამდვილ ცენტრად. მის აპარატში შეიქმნა მთავარი სამმართველოები და „ცენტრები“: სოციალური აღზრდისა და პოლიტექნიკური განათლების მთავარსამმართველო, პროფესიულ-პოლიტექნიკური სკოლის

<sup>1</sup> ურნ. „Советская педагогика“, 1937 წ. № 3, ა. პეროვსკის წერილი. გვ. 138.

<sup>2</sup> დეკრეტის დედაზრა მის პირველ მუხლში ასე იყო გამოხატული—სარწმუნოება არის მოქალაქის პირადი საქმე. იმ მიზნით, რომ ეს მუხლი ცალმხრივად არ ყოფილიყო გაგებული, იმავე დეკრეტის მეექვსე მუხლში აღნიშნული იყო, სარწმუნოებრივი წესის შესრულება უზრუნველყოფილია იმდენად, რამდენადაც იგი არ არღვევს საზოგადოებრივ წესრიგს და არ ზღუდავს მოქალაქეთა უფლებებს. მიუხედავად ამისა, კულტის მსახურნი ახალგაზრდობაში რელიგიურ პროპაგანდას მაინც მიმართავდნენ, რადგან ასეთი პროპაგანდის წინააღმდეგ. დეკრეტში პირდაპირ არაფერი იყო თქმული (იხ. „შოაშვე შინაგან საქმეთა სახალხო კომისარიატისა“ № 36, გვ. 10—11).

<sup>3</sup> დეკრეტი გამოქვეყნებული იყო გაზ. „კომუნისტში“, 1921 წელს, 30 ივნისის ნომერი.



მთავარსამმართველო, სკოლისგარეშე მუშაობის მთავარსამმართველო, აკადემიური ცენტრი, ორგანიზაციული ცენტრი და ა. შ. (1923 წელს აკადემიური ცენტრის ბაზაზე ჩამოყალიბდა საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის მთავარი სამეცნიერო საბჭო).

რვაწლიანი სკოლების ორგანიზაციული ხელმძღვანელობა დაეკისრა სოციალური აღზრდისა და პოლიტექნიკური განათლების მთავარსამმართველოს, ხოლო ტექნიკუმებისა და პროფესიული სასწავლებლებისა — პროფესიულ-პოლიტექნიკური სკოლების მთავარსამმართველოს. ამ სამმართველოს გამგებლობაში შედიოდა ყველა ტექნიკუმი (პროფესიული და ჰუმანური ზოგადსაგანმანათლებლო) და დაბალი პროფესიული სკოლები. რაც შეეხება სკოლებზე საპროგრამო-მეთოდურ ხელმძღვანელობას, იგი გაერთიანებული იყო აკადემიური ცენტრის ხელში, რომელსაც ჰქონდა სამეცნიერო-პოლიტექნიკური და სამეცნიერო-პედაგოგიური სექციები. სკოლების მუშაობაზე ხელმძღვანელობის ამგვარად დიფერენცირებას თავისი გამართლება ჰქონდა. ახალი პროგრამების შექმნა, სახელმძღვანელო წიგნების დამუშავება, სწავლების აქტიური მეთოდების დადგენა და სხვ. მოითხოვდა სათანადო კვალიფიკაციის მუშაკთა ფართოდ მობილიზებას; სოციალური აღზრდისა და პოლიტექნიკური განათლებისა და პროფესიულ-პოლიტექნიკური სკოლების მთავარსამმართველოები მაშინდელ პირობებში ამას ვერ მოახერხებდნენ, რადგან დიდი და ძალზე რთული საქმე ჰქონდათ გასაკეთებელი; მათ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებისა და პროფესიული სასწავლებლების ძველი ქსელი უნდა გარდაექმნათ საბჭოთა სასკოლო სისტემის მოთხოვნების შესაბამისად, რაც დიდ შრომას მოითხოვდა. დროთა ვითარებაში სკოლების მუშაობაზე ხელმძღვანელობის ეს წესი — ორგანიზაციული და პროგრამულ-მეთოდური ხელმძღვანელობის ორად გაყოფა — მოძველდა, იგი იწვევდა ხელმძღვანელობის დაქუცმაცებას, პარალელიზმს და ოცდაათიანი წლებიდან მან ადგილი დაუთმო სასკოლო საქმეზე ერთიანი ხელმძღვანელობის უფრო მწყობრსა და ერთიან სისტემას.<sup>1</sup>

თავისთავად ცხადია, რომ საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატისა და მისი ადგილობრივი ორგანოების ძირითადი ამოცანა ამ დროს, ეს იყო სასკოლო განათლების საბჭოთა სისტემის

<sup>1</sup> დებულება საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის შესახებ პირველად გამოქვეყნებული იყო 1921 წელს გაზ. „კომუნისტში“, იხ. „კომუნისტი“, 1921 წელი, 9 იანვრის ნომერი.

შექმნა და ამ სისტემის დაფუძნება ცხოვრებაში. პირველი საბჭოთა სასკოლო სისტემის პროექტი 1921 წლის ივნისის ბოლოს წარედგინა საქართველოს მთავრობის მიერ საგანგებოდ გამოყოფილ კომისიას. ზოგიერთი ცვლილების შემდეგ პროექტი დაამტკიცა კიდეც საქართველოს სსრ რევოლუციურმა კომიტეტმა და 1921 წლის სექტემბრიდან დაიწყო პრაქტიკული მუშაობა მისი დანერგვისათვის საქართველოს სსრ ყველა ქალაქსა, რაიონსა, ავტონომიურ რესპუბლიკასა და ოლქში.<sup>1</sup>

სასკოლო განათლების სისტემის ძირითად საფუძვლად განათლების კომისარიატი თვლიდა ბავშვთა და მოზარდთა დაუბრკოლებლივ ჩაბმას სწავლების ყველა საფეხურზე და მათ შეიარაღებას ფართო ზოგადსაგანმანათლებლო ცოდნით, შრომით საქმიანობასთან მჭიდრო კავშირში. ცოდნასა და შრომას შორის ურთიერთკავშირი საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატს მაშინ შემდეგი სახით ჰქონდა წარმოდგენილი: „ჩვენ სკოლაში ბავშვები ამჟამად არა თუ მხოლოდ სწავლობენ, ემზადებიან კიდეც შრომითი ცხოვრებისათვის. ჩვენი სკოლა გარდამავალ ხანაშია. იქ არ შეიძლება უმთავრეს აღმზრდელ და განმანათლებელ საშუალებად იყოს შრომა, როგორც ფიზიკური პროცესი, სკოლის მთელი შინაარსი, მისი ცოდნა და უნარი იმნაირად უნდა იყოს მიმართული, რომ არამარტო სინამდვილის გაგების უნარი აღუზარდონ ბავშვს, არამედ ისეთი ფართო მომზადებაც მისცენ მას, რომ მან შესძლოს სამშობლოში გავრცელებული შრომის რომელიმე დარგიც შეითვისოს“.<sup>2</sup> სამწუხაროდ, სხვადასხვა მიზეზების გამო, თეორიის პრაქტიკასთან დაკავშირების შესახებ ამ სწორი დებულების ცხოვრებაში თანმიმდევრულად განხორციელება ოციან წლებში ვერ მოხერხდა.

სასკოლო განათლების ეს პირველი სისტემა საშუალო განათლების ფარგლებში სკოლათა სამ ძირითად ტიპს აერთიანებდა: დაწყებით სკოლას, რვაწლიან სკოლას, ტექნიკუმს. დაწყებითი სკოლა იყო ოთხწლიანი ვადისა, ამასთან პირველი წელი, მოსამზადებელი კლასიდან (ჭგუფიდან) შედგებოდა და საბავშვო ბალის პროგრამით მუშაობდა, თუმცა აქ ბავშვები უკვე იწყებდნენ წერა-კითხვისა და ანგარიშის შესწავლას. რვაწლიანი სკოლათა ორ საფეხურიანი იყო—I-IV კლ. და V-VIII კლ. პირველი წელი რვაწლიან სკოლებში, მსგავსად დაწყებითი სკოლებისა, მოსამზადებ-

<sup>1</sup> განათლების სახალხო კომისარიატი 1921 წელს, გვ. 24.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 106.

ბელ ხასიათს ატარებდა. რვაწლიანი სკოლის ბაზაზე შენდებოდა საშუალო განათლება. სრულ საშუალო განათლებას ახალგაზრდობას აძლევდნენ ოთხი წლის სწავლების ვადის მქონე ტექნიკუმები. რომელთა ორი ტიპი არსებობდა—სპეციალური ან პროფესიული და სოციალურ-ჰუმანური. სპეციალურ ტექნიკუმებს სხვადასხვა პროფილები ჰქონდა (სამრეწველო-ეკონომიური, ინდუსტრიული, პედაგოგიური, სასოფლო სამეურნეო და სხვ.); 1923-1924 სასწავლო წლისათვის, მაგალითად, ჩვენში არსებულ 20 სპეციალური ტექნიკუმიდან პედაგოგიური პროფილისა იყო 6, სამრეწველო-ეკონომიური — 4, ქიმიური — 3, სასოფლო-სამეურნეო — 2, ინდუსტრიული — 1 და სხვ. გარკვეულ სპეციალობაში საშუალო კვალიფიკაციასთან ერთად ეს ტექნიკუმები ახალგაზრდებს ზოგად საშუალო განათლებასაც აძლევდნენ და ზოგადსაგანმანათლებლო საგნებს მათში მნიშვნელოვანი ადგილი ეთმობოდა. ზოგადსაგანმანათლებლო საგნები განსაკუთრებით ღრმად ისწავლებოდა სოციალურ-ჰუმანურ ტექნიკუმში, რადგან ეს უკანასკნელი მოწოდებული იყო ფართო ზოგადი განათლება მიეცა კურსდამთავრებულთათვის.

პირველი საბჭოთა სასკოლო სისტემის ცხოვრებაში დანერგვა ადვილი საქმე არ იყო, მას ბევრი ორგანიზაციული და პროგრამულ-მეთოდური ხასიათის დაბრკოლება ეღობებოდა. სასკოლო სისტემა მენშევიკების დროს გამოკვეთილად ატარებდა ორმაგ ხასიათს. საზოგადოების სხვადასხვა ფენისათვის სხვადასხვა სკოლები არსებობდა, მათი დაქვემდებარება ახალი სისტემისთვის დროსა და სათანადო პირობებს მოითხოვდა. კიდევ უფრო ძნელი იყო სკოლის მუშაობის შინაარსის გარდაქმნა კომუნისტური აღზრდის პრინციპების მიხედვით. განათლების ხელმძღვანელი ორგანოებისა და მოწინავე მასწავლებლობის ცდითა და ბეჯითობით ეს დაბრკოლებები მალე იქნა გადალახული.

1921 წლამდე არსებული სასკოლო ქსელის გარდაქმნა ახალი სისტემის შესაბამისად წარმოებდა საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის 1921 წლის 23 აგვისტოს ცირკულარის საფუძველზე: საშუალო სკოლების პირველი ოთხი კლასი უერთდებოდა მეზობლად არსებულ უმაღლეს დაწყებითს ან დაწყებით სკოლებს; ზოლო შემდგომი ოთხი კლასი — უმაღლეს დაწყებით სკოლებს; თავის მხრივ, უმაღლეს-დაწყებითი სკოლები გადაკეთებული უნდა ყოფილიყო რვაწლიან შრომის სკოლებად; საშუალო სკოლების ოთხ უკანასკნელ კლასისაგან უნდა შექმნილიყო სხვადასხვა სახის

ტექნიკუმები — სპეციალურ-პროფესიული და სოციალურ-კუმანური; დაწყებითი და რვაწლიანი სკოლები უნდა შეენახა ადგილობრივ ბიუჯეტს, ხოლო ტექნიკუმის დაფინანსებას კისრულობდა რესპუბლიკური და ავტონომიური რესპუბლიკებისა და ოლქის ბიუჯეტები.<sup>1</sup> 1921—1922 სასწავლო წლიდან საშუალო სკოლების VI, VII, VIII კლასები გადაკეთებული იქნა ტექნიკუმების II, III, IV კლასებად, ხოლო ტექნიკუმების I კლასები დაკომპლექტებული იქნა უმაღლეს დაწყებითი სკოლების კურსდამთავრებულებითა და გიმნაზიების V კლასების მოსწავლეებით. ცირკულარი იმასაც ითვალისწინებდა, რომ რვაწლიანი სკოლა ქვეუღიყო სწავლების მასობრივ საფეხურად და ყველა დაწყებითი სკოლა რვაწლიან სკოლად ყოფილიყო გადაკეთებული, მაგრამ საამისო პირობები მაშინ არ არსებობდა.

საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების დამყარებისთანავე დაიწყო სასკოლო ქსელისა და მოსწავლეთა კონტინგენტის მნიშვნელოვანი ზრდა, მიუხედავად იმისა, რომ პირველ წლებში საამისო ნივთიერი პირობები არ იყო. სრული სტატისტიკური ცნობების უქონლობის გამო (რაც იმით აიხსნება, რომ სტატისტიკური აღრიცხვიანობა 1921—1924 წწ. არ იყო მოწესრიგებული), ამ ზრდის შესახებ 1921—1924 წწ. მხოლოდ ზოგადი ციფრები შეგვიძლია გავაცნოთ მკითხველს. ერთ-ერთი ოფიციალური ანგარიშით 1921—22 სასწავლო წელს საქართველოში, აფხაზეთის გამოკლებით, ყოფილა 2000 დაწყებითი, რვაწლიანი სკოლა და ტექნიკუმი, 200 ათასი მოსწავლით.<sup>2</sup> საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს საგეგმო-საფინანსო სამმართველოს მიერ დაზუსტებული უფრო სანდო ცნობებით, 1921—22 სასწავლო წელს, პირველ საბჭოთა სასწავლო წელს, საქართველოს სსრ-ში, აფხაზეთის ჩათვლით, სულ იყო 1822 ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა 202.289 მოსწავლით, რაც იმას ნიშნავს, რომ წინა სასწავლო წელთან შედარებით სასკოლო ქსელი 8,5 პროცენტით შემცირებულა, სამაგიეროდ, რაც მთავარია, მოსწავლეთა რიცხვი გადიდებულა 6 პროცენტით.<sup>3</sup>

სასკოლო ქსელის რეორგანიზაცია საბჭოთა სასკოლო სისტემის მოთხოვნილებათა შესაბამისად განსაკუთრებით ძნელი შეიქნა უფროს კლასებში, რაც იმით იყო გამოწვეული, რომ მენშევიკური

<sup>1</sup> თბილისის საქალაქო არქივი, ფონდი 2, საქმე № 7, გვ. 1—14.

<sup>2</sup> განათლების სახალხო კომისარიატი 1921 წელს, გვ. 105.

<sup>3</sup> საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს სტატისტიკური ცხრილები, ცხ. 1.

განათლების სისტემის ორმაგი ხასიათი განსაკუთრებით სწორედ აქ იჩენდა თავს. ზოგიერთ ოფიციალურ წყაროში ნაჩვენებია, რომ საბჭოთა ხელისუფლების დამყარებამდე, 1920-21 სასწავლო წელს, საქართველოში სულ იყო 88 საშუალო სკოლა. იგივე ციფრია მოცემული განათლების სახალხო კომისარიატის 1921 წლის ანგარიშში, რაც მეორდება ოცდაათიან წლებში გამოქვეყნებულ ზოგიერთ სხვა ანგარიშშიც.<sup>1</sup> მაგრამ ეს ციფრი არ შეიძლება ჩაითვალოს სწორად, რადგან მასში ისეთი სკოლებიც შედის, რომლებიც დასრულებულ საშუალო განათლებას არ აძლევდა ახალგაზრდობას — ზოგადი განათლების რამდენიმე კერძო ოთხკლასიანი გიმნაზია (ასეთებია, მაგალითად, ზოგადი განათლების სამი კერძო კურსები ქუთაისსა, ონსა და სიღნაღში, სამტრედიის კერძო ოთხწლიანი პროგიმნაზია და სხვ). 1920-21 სასწავლო წელს არსებული სასკოლო ქსელის შესახებ შედარებით უფრო ზუსტ ცნობებს იძლევა საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის ანგარიში 1921-1924 წწ-თვის, რომელშიც მითითებულია, რომ 1920-21 სასწავლო წელს საქართველოში სულ იყო 77 საშუალო სკოლა და სხვადასხვა ტიპისა და პროფილის 33 დაბალი და საშუალო პროფესიული სასწავლებელი. ეს უკანასკნელნი უპირატესად კერძო პირებს ეკუთვნოდა (მანთაშევის სავაჭრო სკოლა, საათაშვილისა და პლატნიკოვის საბუნბალტრო სკოლები, პაატაშვილისა და სარაჯიშვილის ქალთა პროფესიული სკოლები და სხვა).<sup>2</sup> სახელმწიფო და კერძო გიმნაზიები, საშუალო და დაბალი პროფესიული სკოლები საზოგადოების სხვადასხვა კლასებისა და ფენების ახალგაზრდობას ემსახურებოდნენ და როგორც თავისი ამოცანებით, ასევე მუშაობის შინაარსით განსხვავდებოდნენ ერთმანეთისაგან. ასეთი კრელი ქსელის მთლიანად დაქვემდებარება საბჭოთა სასკოლო სისტემისათვის, ბუნებრივია, შეუძლებელი შეიქნა და ამის გამო ზოგიერთი სკოლა დახურული იქნა.<sup>3</sup>

1921-22 სასწავლო წლის დასაწყისში საქართველოს სსრ-ში 109 სოციალურ-პედაგოგიური და სპეციალური ტექნიკუმი და 16 განსაკუთრებული ტიპის პროფესიული სკოლა (სასოფლო-სამეურნეო, სამედიცინო, ტექნიკური, საზღვაო და სხვა) იყო. საშუალო

<sup>1</sup> იხ., მაგალითად, საბჭოთა საქართველოს 10 წელი, სტატისტიკური კრებულები, გვ. 53.

<sup>2</sup> განათლების სახალხო კომისარიატი 1921 წელს, გვ. 17.

<sup>3</sup> 1921 წელს დახურულ იქნა, მაგალითად, ალავევის რეალური სასწავლებელი ქ. თბილისში, პაშენკოს კერძო გიმნაზია, ქალთა კერძო კურსები, საბუნბალტრო კურსები და სხვა (განათლების სახალხო კომისარიატი 1921 წელს, გვ. 32).

სკოლების (სოციალურ-ჰუმანური და სპეციალური ტექნიკუმების) რიცხვი 1921-22 სასწავლო წლის დასაწყისისათვის მენშევიკურ პერიოდთან შედარებით 32 ერთეულით იყო გაზრდილი. ამ წელს პირველად გაიხსნა საშუალო სკოლები სიღნაღში, სამტრედიაში, ონში, საჩხერეში, თიანეთში, წალენჯიხაში, კრებალაში, სურამში, ლაილაში, წინამძღვრიანთქარში, თამაკონსა და ხეთაში, სულ 12 ისეთ ადგილას, სადაც საშუალო სკოლა მანამდე არ ყოფილა. სამწუხაროდ, ახლად გახსნილი სკოლების ნაწილი საქირო ნიეთიერი პირობების უქონლობისა და კვალიფიცირებული მასწავლებლების უყოლობის გამო, მალე დაიხურა. 1921-22 სასწავლო წლის ბოლოსათვის საქართველოში სულ იყო 87 საშუალო სკოლა. მათგან 61 სოციალურ-ჰუმანური ტექნიკუმი და 26 სპეციალური ტექნიკუმი (ამათგან პედაგოგიური იყო 9, სასოფლო-სამეურნეო — 13, ინდუსტრიული პროფილებისა — 4). 1924 წლამდე საშუალო განათლების ქსელი სტაბილურ მდგომარეობაში დარჩა.<sup>1</sup>

საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების შემდეგ სახალხო განათლების ორგანოებისათვის ერთ-ერთი ყველაზე საპასუხისმგებლო საქმე, ეს იყო სკოლის გაეროვნება. იგი იმით უნდა გამოხატულიყო, რომ საქართველოში მცხოვრებ ახალგაზრდობას მშობლიურ ენაზე ესწავლა. ამას კი მრავალი დაბრკოლება ელოებოდა წინ. ქართველებისა, სომხებისა და აზერბაიჯანელებისათვის დედაენაზე სკოლების მოწყობას თუმცა ბევრი გარემოება უშლიდა ხელს, შავრამ საქმეს აქ შემოეყვებოდა. აფხაზეთსა და ოსეთში კი ამ ამოცანის განხორციელება ძალზე რთული იყო.

საქართველოსა, სომხეთსა და აზერბაიჯანში მოწინავე მასწავლებლობის მეოხებით, მძიმე პირობების მიუხედავად, ასე იყო თუ ისე, ჯერ კიდევ რევოლუციამდე ერთგვარად უკვე იყო შემზადებული პირობები სკოლის გაეროვნებისათვის. კერძოდ, საქართველოში, ჩვენი მოწინავე ადამიანები იბრძოდნენ რა დედაენის უფლებებისათვის საზოგადოებრივ-პოლიტიკურ ცხოვრებაში და სკოლაში, იმასაც არ იფიქსებდნენ, რომ ამ ამოცანის გადაწყვეტისათვის, პოლიტიკურ ფაქტორებთან ერთად, აუცილებელია სხვა პირობებიც არსებობდეს. კერძოდ, ბავშვებს ჰქონდეთ დედაენაზე სახელმძღვანელო წიგნები.

---

<sup>1</sup> საშუალო სკოლათა რაოდენობის შესახებ სტატისტიკური მონაცემები დადგენილია საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატის 1921 წლის ანგარიშზე დართულ ხარჯთაღრიცხვებისა და აგრეთვე ამ ანგარიშში მოცემულ ზოგადრაობ სხვა ციფრობრივ მასალის საფუძველზე (იხ. განათლების სახალხო კომისარიატი 1921 წელს, გვ. 19, 30, 41, 47, 80—89).

ამის შედეგად რევოლუციამდელ პერიოდში ქართულ ენაზე შედგენილი იქნა სახელმძღვანელოები არა მარტო დაწყებითი სკოლისათვის, არამედ საშუალო სკოლის უფროს კლასებისათვისაც, მეცნიერებათა ისეთ დარგებშიც კი როგორცაა მათემატიკა, გეოგრაფია, ისტორია და სხვ.<sup>1</sup> 1917-1920 წლებში მოწინავე მასწავლებლობა კვლავ ენერგიულად განაგრძობდა ამ საქმეს. თუმცა მას მენშევიკური ხელისუფლება დახმარებას არ უწევდა. მასწავლებელთა ჯგუფების თაოსნობითა და ძალებით 1918-1920 წწ რამდენიმე სახელმძღვანელო იქნა გამოცემული საშუალო სკოლებისათვის ქ. თბილისსა და ქუთაისში.<sup>2</sup> ეს სახელმძღვანელოები, ისე როგორც საერთოდ სასკოლო მუშაობა იმ დროს, საბჭოთა აღზრდის პრინციპებს, რასაკვირველია, პირდაპირ ვერ პასუხობდნენ, მაგრამ ამ წიგნებში ბევრი რამ იყო დადებითი და მათი გამოყენება დროებით შესაძლებელი იყო.

ამიერკავკასიისა და საქართველოს პარტიული და საბჭოთა ორგანოები ადგილობრივ ენებზე სახელმძღვანელოების გამოცემას თავიდანვე დიდი ყურადღებით ეკიდებოდნენ, რადგან სამართლიანად თვლიდნენ, რომ სკოლის გაეროვნება არსებითად დამოკიდებულია სახელმძღვანელო წიგნებზე. ამიერკავკასიის სამხარეო კომიტეტის ანგარიშში 1922-1923 წლებში ჩატარებული მუშაობის შესახებ ამ საგანზე აღნიშნული იყო შემდეგი: „როცა საქართველოზეა ლაპარაკი. უნდა აღინიშნოს, რომ სწორედ საქართველოს ცენტრალურმა კომიტეტმა და არა სხვა ვინმემ, სახელდობრ უკანასკნელი სამიოთხე თვის განმავლობაში, გააჩალა ფართო კულტურულ-ლიტერატურულ-სასკოლო მუშაობა. ამიერკავკასიის სამხარეო კომიტეტმა ორი დიდი სამხარეო გაზეთის გამოცემა დაიწყო თურქულ (ე. ი. აზერბაიჯანულ — უ. ო.) და სომხურ ენებზე, ხოლო მის მიერ დაარსებულმა გამომცემლობამ „წითელმა წიგნმა“ უკვე გამოუშვა და უშვებს მთელ რიგ სახელმძღვანელოებს და პოპულარულ და მეც-

<sup>1</sup> როგორც აღნიშნულა გვაქვს წიგნის პირველ თავში, ქართულ ენაზე ჯერ კიდევ გასული საუკუნის ბოლოსათვის ი. ყიფიანმა შეადგინა სასკოლო ალგებრის ვრცელი სახელმძღვანელო, რომელიც, როგორც მეცნიერული, ასევე მეთოდური თვალსაზრისით იმ დროისათვის მაღალ დონეზე იდგა (იხ. სახალხო განათლებას ქართველი მოღვაწეები და სახალხო მასწავლებლები, კრებული II, გვ. 327, 1955 წ.).

<sup>2</sup> ამ წლებში სახელმძღვანელოების შედგენაზე განსაკუთრებით ნაყოფიერ მუშაობას ეწეოდნენ: ს. გორგაძე, ს. იაშვილი, ს. ხუნდაძე, ს. ოცხელი, დ. უზნაძე, ი. გველესიანი, ლ. ხმალაძე, დ. თომაშვილი, ნ. სევანაძე, ა. ჯანელიძე, ა. სევანძე, ს. ჯორჯიკია და სხვ.

ნიერულ ნაწარმოებებს ქართულ, სომხურსა და თურქულ ენებზე“.<sup>1</sup> ასე იქცა ადგილობრივ ენებზე სასკოლო სახელმძღვანელოების გამოცემა საბჭოთა წლებში კერძო საქმიდან დიდი მნიშვნელობის მქონე სახელმწიფოებრივ საქმედ.

მაგრამ მართო სახელმძღვანელოები სკოლის გაეროვნების ამოცანას, რასაკვირველია, ვერ გადაწყვეტდა. აუცილებელი იყო სკოლების უზრუნველყოფა მასწავლებელთა ადგილობრივი კადრებით. ამ მხრივ კი ასე თუ ისე ნორმალური მდგომარეობა მხოლოდ ქართულსა და სომხურ სკოლებში იყო. დიდი ბრძოლითა და შრომით ქართული და სომხური საზოგადოების მოწინავე ფენებიდან გამოსული ახალგაზრდობის ერთი ნაწილი მეფის დროსაც ახერხებდა მიეღო პედაგოგიური განათლება, მართალია არა თავის ენაზე, მაგრამ ეროვნულ-განმათავისუფლებელი ბრძოლის ფართოდ გაშლის პირობებში, ეს ახალგაზრდობა დედაენის შესწავლას დიდი მონდომებით ეკიდებოდა, ხალხთან მას მჭიდრო კავშირი ჰქონდა და იგი სკოლის გაეროვნების საქმეში საიმედო დასაყრდენ ძალას წარმოადგენდა. უფრო ცუდი მდგომარეობა იყო აზერბაიჯანულ სკოლებში, რადგან აზერბაიჯანელი ახალგაზრდობის მცირე ნაწილი ამათვრებდა მეფის დროს პედაგოგიურ სკოლებს, განსაკუთრებით კი უმაღლეს სასწავლებლებს. ამის მიუხედავად მასწავლებელთა კადრების მხრივ გარკვეული ბაზა აზერბაიჯანულ სკოლებსაც ჰქონდა. საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების შემდეგ მასწავლებელთა კადრების მომზადებას ამიერკავკასიის რესპუბლიკებში (საქართველოსა, აზერბაიჯანსა და სომხეთში) დიდი ყურადღება მიექცა, იგი საიმედო ნიადაგზე დადგა. ამ ფაქტორებმა ერთად აღებულმა, განაპირობეს ის, რომ, თუ მენშევიკების ბატონობის პერიოდში ქართულ ენაზე მხოლოდ I-V კლასების მოსწავლენი მეცადინეობდნენ, 1922-1923 სასწავლო წლიდან ქართული საშუალო სკოლების ყველა კლასში დედაენაზე მიმდინარეობდა სწავლება. იგივე ითქმის სომხური სკოლების შესახებაც. აზერბაიჯანული მოსახლეობის სკოლებში ეს პროცესი უფრო ნელი ტემპით მიდიოდა, რადგან უფროსი კლასები მასწავლებელთა კადრების დიდ დანაკლისს განიცდიდნენ. საქმეს აქაც საიმედო პირი უჩანდა, აზერბაიჯანის სსრ განათლების სახალხო კომისარიატი თანდათან აფართოებდა მასწავლებელთა მომზადებას და საქართველოს აზერბაიჯანულ სკოლებსაც ყოველწლიურად უფრო მეტი და მეტი რაოდენობით ემატებოდა აზერბაიჯანულ მასწავლებელთა კადრები.

<sup>1</sup> Отчет Закавказского Краевого Комитета РКП (б) март 1922 г.— март 1923 г.) გვ. 6, 1923 წ.



აფხაზურსა და ოსურ სკოლებში გაეროვნების საქმეს შემდეგი მიზეზები აბრკოლებდნენ. რევოლუციამდე აფხაზებსა და ოსებს საბოლოოდ დადგენილი დამწერლობა არა ჰქონდათ, არ იყო დამუშავებული აფხაზური და ოსური ენების მეცნიერული გრამატიკა, სამეცნიერო-ტექნიკური და სასკოლო ტერმინოლოგია და სხვ. არ არსებობდა ოსური და აფხაზური საანბანო წიგნები — ეროვნული სკოლის საფუძველთა საფუძველი. ასე, მაგალითად, აფხაზური ანბანი პირველად გასული საუკუნის სამოციან წლებში იქნა შედგენილი კავკასიაში ქრისტიანობის აღმდგენელ საზოგადოების მიერ, მაგრამ იგი მოსახლეობამ არ მიიღო, 1895 წელს გამოიკა მეორე საანბანო წიგნი აფხაზთათვის, ამ წიგნსაც პირველის ბედი ეწია. საბჭოთა ხელისუფლების პირობებში აფხაზური ალფაბეტი, დამუშავებული ლათინური შრიფტის საფუძველზე აკადემიკოს ნიკო მარის მიერ, მოწონებული და დამტკიცებული იქნა 1924 წლის 30 ივნისს სპეციალური კომისიის მიერ.<sup>1</sup> მდგომარეობას განსაკუთრებით ართულებდა ისიც, რომ აფხაზებსა და ოსებს ძალზე მცირე რაოდენობით ჰყავდა ადგილობრივი კადრები, თუნდაც დაწყებითი სკოლისათვისაც კი. ასე, მაგალითად, 1921 წლისათვის აფხაზეთში ჰყოფილი იყო 40 აფხაზი მასწავლებელი, მაგრამ მათაც არ შეეძლოთ ესწავლებინათ თავის ენაზე, რადგან აფხაზური დამწერლობითი ენა მხოლოდ ჩამოყალიბების პროცესში იყო. ასეთ პირობებში აფხაზური და ოსური სკოლების გაეროვნება საბჭოთა ხელისუფლების პირველ წლებში მოუხერხებელი შეიქნა, იგი გაქიანურდა და დადებითად გადაიჭრა მხოლოდ ოციან წლების მეორე ნახევარში, მას შემდეგ, რაც ალფაბეტის საკითხი იქნა გადაწყვეტილი.

პირველი საბჭოთა სასკოლო სისტემის ჩამოყალიბების პროცესის დახასიათება სრული არ იქნებოდა, თუ რამდენიმე სიტყვას არ ვიტყვით მოზარდთა და მოზარდილთა განათლებაზე. პირველყოვლისა აქ ის არის აღსანიშნავი, რომ თავიდანვე დიდი ყურადღება მიექცა წარმოება-დაწესებულებებში ჩაბმულ მცირეწლოვანი მშრომელი ახალგაზრდობის განათლებას. საქართველოს მსრ-ის შრომის სახალ-

<sup>1</sup> კომისიაში შედიოდნენ: განათლების კომისარი ს. ი. ჩაშა, ა. მ. კოჭუა, დ. ი. გულია, ნ. პატეიზი, ს. პ. ბასარია, დ. ჩაჩბა, შ. ეშხვარი და სხვ. (იხ. Акад. Н. Марр, Абхазский аналитический алфавит, გვ. 14, 1925 წ.). აკად. ნ. მარს ამ დროისათვის ძალიან ფართო გეგმები ჰქონდა, იგი ცდილობდა ყველა კავკასიური ენა გადაეყვანა ლათინური ასოებით გაწყობილ ანალიტიკურ ალფაბეტზე; მან 1923 წელს ამ ალფაბეტით ერთ-ერთი ლექცია გამოსცა ქართულ ენაზე (იხ. ნიკო მარი, რით ცხოვრობს იაფეტურა ენათმეცნიერება, 1923 წ. ლენინგრადი).

ხო კომისარიატის 1921 წლის 10 აპრილის დადგენილებით წარმოება-დაწესებულებების ხელმძღვანელებს აეკრძალათ სამსახურში მიეღოთ 14 წლამდე ასაკის მოზარდები, ხოლო 14-18 წლის მოზარდთა შრომა ასე განისაზღვრა: 14-16 წლის ასაკის მოზარდთათვის დაწესდა ოთხსაათიანი სამუშაო დღე, ხოლო 16-18 წლიანთათვის — ექვსსაათიანი სამუშაო დღე. ამასთანავე დადგენილებაში დასახული იყო ღონისძიებანი მოზარდთა სწავლებაში ჩაბმისათვის წარმოებიდან მოუწყვეტილვ. ამ მიმართულებით მნიშვნელოვანი მუშაობა ჩატარდა კიდევ; მაგალითად, ამ კატეგორიის მოზარდთათვის 1921-22 წელს ქ. თბილისში ნორმალურ სკოლებთან ჩამოყალიბდა საგანგებო კლასები. მათთვის შეიქმნა აგრეთვე სპეციალური სკოლა. ეს სკოლა „სკოლა-კლუბის“ სახელს ატარებდა, 1921-22 წ. მასში 100 ახალგაზრდა სწავლობდა. რაც შეეხება საგანგებო კლასებს, ამ კლასებში იმავე სასწავლო წელს იყო 600-მდე ახალგაზრდა. ამგვარად, საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების პირველ წელსვე მარტო თბილისში წარმოება-დაწესებულებებში მომუშავე 700 ახალგაზრდა სკოლებში იყო გაერთიანებული.<sup>1</sup> ამავე პერიოდიდან დაიწყო მუშფაკებისა და მოზრდილთა ზოგადსაგანმანათლებლო კურსების ქსელის გაშლა. პირველი მუშფაკი დაარსებული იქნა თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტთან 1922 წელს.

1921-23 წლებში ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებს მძიმე ფინანსიურ-ნივთიერ პირობებში უხდებოდათ მუშაობა. მყარი ადგილობრივი და სახელმწიფო ბიუჯეტის უქონლობა, სახელმწიფო შემოსავლის განსაზღვრული დონე, ერთის მხრივ, და მრეწველობისა და სოფლის მეურნეობის აღდგენის გადაუდებელი ამოცანები, მეორეს მხრივ, არ იძლეოდა საშუალებას სკოლებს თუნდაც იმის მიზნებში მიეღოთ, რაც მასწავლებელთა შესანახად იყო აუცილებელი, რაც საჭირო იყო სკოლების შენობათა გადაუდებელ შეკეთებისათვის, სასკოლო დგამ-ავეჯის შევსებისათვის და სხვ. ნივთიერი სიძნელენი სასკოლო დარგში ამ დროს მკაფიოდ იჩენდა თავს არა მარტო საქართველოში, არამედ სხვა მოკავშირე რესპუბლიკებშიაც. ასე, მაგალითად, რსფსრ-ში სახალხო განათლების შესანახი ხარჯები საერთო შემოსავლის 10 პროცენტიდან 1920 წლისათვის 1922 წელს 2-3 პროცენტამდე დაეცა.<sup>2</sup> ამავე წლებში ბავშვები სახელმძღვანელო

<sup>1</sup> თბილისის საქალაქო არქივი, თბილისის განათლების განყოფილების ფონდი, საქმე № 6, გვ. 41.

<sup>2</sup> შტრ. З. Н. Равкин, Советская школа в годы перехода на мирную работу по восстановлению народного хозяйства (1921—1925 гг.) გვ. 28. 1949 წ.

წიგნებისა და რეკულებების დიდ სიმცირეს განიცდიდნენ, რაც ქალაქის ნაკლებობით იყო გამოწვეული. არ იყო აგრეთვე მოგვარებული სასწავლო ნივთების — ფანქრების, კალმების — დამზადების საქმე, მათი შოვნა ქირდა. ასეთ პირობებში, რასაკვირველია, ძნელი იყო ლაპარაკი სასკოლო ქსელის ნორმალურად გაშლაზე. მიუხედავად ამისა სკოლათა ქსელის ზრდის მხრივ ჩვენში ამ წლებშიც მნიშვნელოვანი ნაბიჯები გადაიდგა, რაც ჩანს ცხრილიდან (იხილეთ ცხრილი № 1).

ცხრილი 1<sup>1</sup>

სასწავლო წლები	ზოგადსაგან-მანათლებლო სკოლების რიცხვი	მოსწავლეთა რაოდენობა მათში	სკოლათა რიცხვის ზრდა წინა წელთან შედარებით	მოსწავლეთა რიცხვის ზრდა წინა წელთან შედარ.
1	2	3	4	5
1914--15	1762	155950	—	—
1921--22	1879	202289	117	46439
1922--23	1982	214355	103	12066

ცხრილიდან ჩანს, რომ 1922-23 სასწავლო წელს წინა წელთან შედარებით ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლათა ქსელი გაზრდილა 103 ერთეულით, ხოლო მოსწავლეთა კონტინგენტი 12066-ით. თუ ახლა 1921-22 და 1922-23 სასწავლო წელში სკოლების ქსელის და მოსწავლეთა კონტინგენტის ზრდას ომამდელ დონეს შევადარებთ. ვნახავთ, რომ სამეურნეო თვალსაზრისით ამ მძიმე წლებში 1914 წელთან შედარებით მაინც დიდ წინსვლას აქვს ადგილი; 1921-22 სასწავლო წელს, სკოლების რიცხვი იზრდება 117 ერთეულით ანუ 7 პროცენტით; მოსწავლეებისა კი — 46439-ით ანუ თითქმის 30 პროცენტით; 1922-23 სასწავლო წელს ზრდა კიდევ მეტია — სკოლების რაოდენობა 13 პროცენტით იზრდება, მოსწავლეებისა კი — 38 პროცენტით. აქვე დავსძენთ, რომ 1922-23 სასწავლო წელს საქართველოს სსრ-ის ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში 8113 მასწავლებელი მუშაობდა, ე. ი. 2261 მასწავლებლით ანუ 28 პროცენტით მეტი, ვიდრე 1914 წელს.<sup>2</sup> იმ დროისათვის ეს ზრდა არა თუ მნიშვნელოვანია, არამედ ძალზე დიდია.

საქართველოში მცხოვრები არაქართველი ახალგაზრდობის კულტურული განვითარების მიზნით 1921 — 1923 წწ განსაკუთრე-

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს სტატისტიკური ცხრილები, ცხრილი 1—4.

<sup>2</sup> იქვე, ცხრილი 1.

ბული ყურადღება ექცეოდა სკოლების ქსელის ზრდას აფხაზეთსა და სამხრეთ ოსეთში, ახალქალაქის, ახალციხის, ბოლნისის, ღმანისისა და სხვა რაიონებში. ამის შედეგად ამ ადგილებში 1921—1923 წწ. 1920 წელთან შედარებით სკოლების რიცხვი საგრძობლად გაიზარდა. მაგალითად, აფხაზეთის ასსრ-ში სკოლათა რიცხვი 1922 წლისათვის 1920 წელთან შედარებით 145 ერთეულიდან გაზრდილი იყო 177-დღე, ხოლო სამხრეთ ოსეთში, ამავე პერიოდში — 8-დან 34-დღე. ქვემოთ ვნახავთ, რომ ამ მიმართულებით განსაკუთრებით ნაყოფიერი მუშაობა გაიშალა 1924-25 სასწავლო წლიდან, ე. ი. მას შემდეგ, რაც განათლების დარგი მყარი ბიუჯეტით იქნა უზრუნველყოფილი და თავის მხრივ, აფხაზური და ოსური სკოლების გაეროვნებისათვის სხვა მხრივაც სათანადო პირობები შეიქმნა.

სასკოლო განათლების პირველი საბჭოთა სისტემა თანამიმდევრულად დემოკრატიულ ხასიათს ატარებდა, საიმისო პირობებს ქმნიდა, რომ საბავშვო ბაღიდან დაწყებული უმაღლესი სკოლით დამთავრებული ქართველსა და სომეხს, აზერბაიჯანელსა და აფხაზს, მუშის, გლეხისა თუ ინტელიგენტის შვილს დაუბრკოლებლივ გაეწეოდა განათლების ერთნაირი გზა, ყოველგვარი შეზღუდვის გარეშე. აწესებდა რა ზოგადგანათლების რვაწლიან მინიმუმს, ეს სისტემა საკმაოდ მაღალი საერთო განათლების დონით უზრუნველყოფდა ჩვენს ახალგაზრდობას. გარდა ამისა, განსაზღვრავდა რა თორმეტი წლით სრული საშუალო განათლების ხანგრძლივობას, იგი ქმნიდა საიმისო პირობებს, რომ ადგილობრივ საგნებზე — დედაენასა და ლიტერატურას, საქართველოს ისტორიას, საქართველოს გეოგრაფიას — ნორმალური რაოდენობით გამოჰყოფოდა საათები და მათი სწავლება მკვიდრ ნიადაგზე ყოფილიყო დაფუძნებული. სწორედ ამას ჰქონდა გადამწყვეტი მნიშვნელობა სკოლის გაეროვნებისათვის. ყოველივე ამასთან ერთად ეს სისტემა სწორად წყვეტდა საშუალო და პროფესიული განათლების ურთიერთ შეხამების ამოცანას; მართლაც, საშუალო პროფესიულ განათლებასთან ერთად — სპეციალური ტექნიკუმები ახალგაზრდებს აძლევდნენ საფუძვლიან ზოგად საშუალო განათლებასაც და მათ პროფესიის არტახებით ვრბოქავდნენ. ბოლოს, ეს სისტემა დიდ ადგილს უთმობდა მოზრდილთა განათლებას და ნამდვილად უზრუნველყოფდა საიმისოდ შესაფერის პირობებს, რომ რევოლუციამდე დუხჭირი პირობების გამო სწავლების გარეშე დარჩენილი მშრომელი ახალგაზრდობა განათლების ფართო გზაზე გამოსულიყო, საშუალო და უმაღლესი განათლება დაუბრკოლებლივ მიეღო.

## ახალი სასკოლო სისტემის შემოღება

1924 წლიდან საბჭოთა საქართველოში ახალი სასკოლო სისტემა იქნა შემოღებული და ჩვენი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ისტორიაში ახალი ეტაპი დაიწყო.

რით იყო გამოწვეული ახალი სასკოლო სისტემის შემოღება? ამ კითხვაზე რომ ვუპასუხოთ საჭირო იქნება, თუნდაც მთავარ ხაზებში, მოკლედ მიანიც განვიხილოთ საბჭოთა რუსეთში ახალი სასკოლო სისტემის დაფუძნების საკითხი, რადგან სწორედ რსფსრ-დან იქნა გადმოტანილი ეს სასკოლო სისტემა საქართველოში თითქმის მზამზარეული სახით.

ცნობილია, რომ რსფსრ-ში სასკოლო განათლების სისტემას მტკიცე ხასიათი ყოველ მის რგოლში და მთელი ფედერაციის ფარგლებში 1923 წლამდე არა ჰქონია. ერთიანი შრომის სკოლის შესახებ 1918 წელს დამტკიცებული დებულება რსფსრ-ში არსებულ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებს ორ საფეხურად ჰყოფდა: პირველი საფეხურის შრომის სკოლად, ხუთწლიანი სწავლების ვადით 8-13 წლამდე ასაკის ბავშვთათვის და მეორე საფეხურის შრომის სკოლად, ოთხწლიანი სწავლების ვადით 13—17 წწ. ასაკის მოზარდთათვის.<sup>1</sup> ასეთი სტრუქტურისა უნდა ყოფილიყო ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა, მაგრამ არსებული ეკონომიური პირობებისა და აგრეთვე სხვადასხვა ოლქებში ერთმანეთისაგან განსხვავებული კულტურული ტრადიციების გამო ამ სტრუქტურაში თვით ცხოვრებას შეჰქონდა კორექტივები. სოფლის სკოლების საკმაოდ დიდ ნაწილში მოუხერხებელი შეიქნა მეხუთე კლასები გახსნილიყო, ამიტომ ქალაქად უპირატესად ხუთწლიანი დაწყებითი სკოლები იყო, ხოლო სოფლად — ოთხწლიანი. 1921—22 სასწავლო წლისათვის საბჭოთა რუსეთში არსებობდა ოთხწლიანი და ხუთწლიანი დაწყებითი სკოლები, შვიდწლიანი სკოლები, ოთხწლიანი ტექნიკუმები, პირველი საფეხურის შრომის სკოლების ბაზაზე და კიდევ ზოგიერთი კომბინირებული ტიპის სკოლა.<sup>2</sup> ასეთი სხვადასხვაობა, რასაკვირველია, ზიანს აყენებდა განათლების საქმეს.

ქვეყნის ეკონომიურად მოღონიერებისთანავე, მას შემდეგ, რაც განათლების ქსელს მტკიცე ფინანსური ბაზა გამოენახა, შესაძლებელი გახდა განათლების სისტემასაც ერთიანი და მკვიდრი ხასიათი მიეღო. ახალი სასკოლო სისტემის დაფუძნებას რსფსრ-ში საკ-

<sup>1</sup> Директивы ВКП (б) и постановления Советского Правительства о народном образовании за 1917-1947 гг. гл. 121-122. 1947 წ.

<sup>2</sup> შტრ. Н. В. Чехов, Типы русской школы в их историческом развитии, гл. 64-67, 1923 წ.

მოდ ცხარე კამათი უძლოდა წინ. სხვადასხვა ავტორები სხვადასხვა პროექტებს აყენებდნენ: მათ დაწერილებით გამოძიებაში ჩვენ აქ ვერ შევალთ, მხოლოდ იმას ვიტყვი, რომ ერთ-ერთი პროექტი ზოგადი განათლების მაქსიმუმად შეიდწლიან სკოლას თვლიდა; ამ პროექტით სწორედ შეიდწლიან სკოლას უნდა დაშენებოდა პროფესიული განათლება.<sup>1</sup> იგი, საესებით სამართლიანად, უარყოფილი იქნა, როგორც შეუსაბამო კომუნისტური საზოგადოების ყოველმხრივ განვითარებული მშენებლების მომზადების ამოცანებთან და პარტიის პროგრამასთან სახალხო განათლების დარგში. მართლაც პარტიის პროგრამის § 8 ზოგადი განათლების ასაკობრივ ნორმად აწესებდა 8-17 წწ. პროგრამაში ნათქვამია: „ფართოდ განვითარება პროფესიული განათლებისა ყველასათვის, დაწყებული 17 წლის ასაკიდან და ზევით, ზოგად პოლიტექნიკურ ცოდნასთან დაკავშირებით“. ამასვე დაბეჯითებით და მტკიცედ მოითხოვდა ვ. ი. ლენინი. იგი წერდა: „თუ ჩვენ იძულებული ვართ დროებით შევამციროთ ასაკი (ზოგად პოლიტექნიკურიდან პროფესიულ-პოლიტექნიკურ განათლებაზე გადასვლისა) 15-დან 17 წლამდე, „პარტია უნდა უყურებდეს“ ასაკობრივ ნორმის ამ შემცირებას „მხოლოდ და მხოლოდ“ (პუნქტი პირველი ც. კ-ის დირექტივებისა) როგორც პრაქტიკულ აუცილებლობას, რომელიც გამოწვეულია „ჩვენი ქვეყნის სიღატაკითა და გაჩანაგებით“.<sup>2</sup>

პირველ ხანებში ჩვენში არსებული სასკოლო განათლების სისტემის გარდაქმნა საქართველოს სსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატს შემდეგი სახით ჰქონდა წარმოდგენილი: უნდა გაუქმებულიყო სოციალურ-პუმანური ტექნიკუმები; შეიდწლიანი სკოლები ცხრაწლიან სკოლებად უნდა გადაკეთებულიყო; ახალ სისტემაში საპატიო ადგილი უნდა დაეჭირა საათფლო-სამეურნეო სკოლებს სხვადასხვა პროფილით, ოთხი კლასის ბაზაზე და სპეციალურ ტექნიკუმებს შეიდწლიანი სკოლის ბაზაზე. ამასთან განათ-

<sup>1</sup> ანთ მოსაზრებას იცავდა, მაგალითად, ს. ი. შმიდტი, რომელიც პროფესიული განათლებას მთავარმმართველობის თავმჯდომარის მოადგილედ მუშაობდა იმ პერიოდში (დაწერილებით ამის შესახებ იხ. ეურ. „Советская педагогика“. 1958 წ., № 4, გვ. 53-55): ერთგვარად კომპრომისულ პოზიციას უჭერდა მხარს რსფსრ-ის განათლების კომისარი ა. ლუნაჩარსკი. „ზოგადი განათლება — ამბობდა იგი, — 17 წლამდე უნდა გრძელდებოდეს, რადგან ეს არის მინიმალურა ასაკი, რათა ახალგაზრდა მოქალაქედ და კომუნისტად ვაქცოთ“; მაგრამ თან დასძენდა, რადგან ამჟამად ძალიან ღარიბები ვართ, დროებით 15 წლის ასაკით უნდა დაეწყაყოფილდეთო. (იხ. А. Луначарский, Просвещение и революция, сборник статей, გვ. 406, 1926 წ.).

<sup>2</sup> ვ. ი. ლენინი, თხზ. ტ. 32, გვ. 142.

ლებს კომისარიატი არ ივიწყებდა საშუალო ზოგადი განათლების ამოცანებს. „ჭუმანიტარული განათლების ხელალებით უარყოფა, — წერდა საქართველოს სსრ-ის განათლების სახალხო კომისარი დ. კანდელაკი, — რა თქმა უნდა, სასარგებლო არაა სახელმწიფოსთვის. ამიტომ განათლების კომისარიატის გეგმის მიხედვით აქამდის არსებული შეიდწლიანი შრომის სკოლები გადაკეთდა ცხრაწლიან შრომის სკოლებად, რომლის უკანასკნელი ორი კლასი შეაესებს ზოგადი განათლების მოთხოვნილებას რესპუბლიკაში. ამგვარად, იმ ზოგადი განათლების მიღება, რომელსაც აქამდის იძლეოდა ჭუმანიტარული ტექნიკუმები, დაეკისრა ცხრაწლიან შრომის სკოლებს“. ასეთი იყო წინასწარი ვარაუდი<sup>1</sup>. ამ ვარაუდში ახალი სასკოლო სისტემის საბოლოოდ ჩამოყალიბებისას ზოგი არსებითი ცვლილება იქნა შეტანილი.

საერთოდ მატკოთა საქართველოში არსებული პირველი სასკოლო სისტემის ძირითად ნაკლად განათლების საქმის ხელმძღვანელები იმას თვლიდნენ, რომ ეს სისტემა საპატიო ადგილს უთმობდა ე. წ. ჭუმანურ განათლებას — სოციალურ-ჭუმანურ ტექნიკუმებს. ზოგიერთ დოკუმენტში ამ ტექნიკუმებს, არც მეტი არც ნაკლები, სქოლასტიკის ცოცხალ გადანაშთებად თვლიდნენ. ერთგან მათ შესახებ, მაგალითად, შემდეგს ვკითხულობთ: „შემოქმედებითი მუშაობა, რომელიც შრომის სკოლაში ტარდება პიროვნების შესაქმნელად და მომავალი მოქალაქის ჩამოსაყალიბებლად, სკოლის იდენია და პროგრამის მიხედვით, წყდებოდა შუა გზაზე, რადგან ბავშვები შრომის სკოლას დასრულებისას უმადლეს სასწავლებლებში რომ მოხვედრილიყვნენ, გადადიოდნენ მხოლოდ ჭუმანიტარულ ტექნიკუმებში, ძველ სქოლასტიკურ სასწავლებლებში, რითაც შრომის სკოლის ხელმძღვანელებს და მომუშავეებს საშუალება ეკარგებოდათ ბოლომდე მიყოლოდნენ ბავშვებსა და დაკვირება მოეხდინათ თავის ნამუშევარზე“.<sup>2</sup> ასეთი ბრალდება, მეტი რომ არ ვთქვათ, მკაცრი და უსამართლო იყო. მართალია სოციალ-ჭუმანური ტექნიკუმი არსებითად სიტყვიერი, ვერბალური სკოლა იყო, მაგრამ მისი პროგრამები თავის დროისათვის მაღალ მეცნიერულ დონეზე იყო შედგენილი, ცოდნის აუცილებელ დარგებს მოიცავდა და საგანმანათლებლო მუშაობის შინაარსითა და მიმარ-

<sup>1</sup> ვაზ. „კომუნისტი“, 1923 წელი, 7 ნოემბრის ნომერი, საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარის დ. კანდელაკის წერილი „განათლების საქმე საქართველოში“.

<sup>2</sup> სსრ სახალხო კომისარია საბჭოს 1923 წლის მოქმედების ანგარიში, გვ. 193, 1924 წ.

თულებით მკაფიოდ უპირისპირდებოდა რევოლუციამდელ კლასიკურ გიმნაზიებს პროგრამებს. ამ ტექნიკუმების სიტყვიერ ხასიათს ძირითადად განაპირობებდა სუსტი სასწავლო და ნივთიერი ბაზა, სათანადო ბაზების უქონლობა პრაქტიკული მუშაობისათვის და არა მათი პროგრამების შინაარსი და იდეური მიმართულება. ეს რომ ასე იყო, იმითაც დასტურდება, რომ სანაცვლოდ შექმნილმა ცხრაწლიანმა სკოლებმა ბოლომდე ვერ იხსნეს თავი სიტყვიერი სწავლების ტყვეობიდან, მაშინ, როცა ცხრაწლიანი სკოლის შექმნიდანვე მის ძირითად ამოცანას სწორედ ეს შეადგენდა, რომ პრაქტიკული საქმიანობის საფუძველზე სიტყვიერი სწავლება ყოფილიყო დაძლეული.

სასკოლო მუშაობის ახალი გზებისა და ფორმების ძიება ჩვენში იმით დამთავრდა, რომ 1923 წელს თითქმის უცვლელად იქნა გადმოტანილი რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატის მიერ შემუშავებული ახალი სასკოლო განათლების სისტემა. 1923 წლის 18 დეკემბერს რსფსრ-ის სახალხო კომისარიატმა საბჭომ დაამტკიცა ერთიანი შრომის სკოლის წესდება, წესდებით სწავლების ხანგრძლიობა საშუალო სკოლაში ცხრა წლით განისაზღვრებოდა, ხოლო ნორმალურ სასკოლო ასაკად მიჩნეული იყო 8-17 წწ ასაკი, რაც გამოხატავდა კომუნისტური პარტიის პროგრამის მოთხოვნილებას ზოგადი განათლების ასაკობრივი ნორმის 17 წლამდე გაზრდის შესახებ. ცხრაწლიანი შრომის სკოლა ორ ძირითად საფეხურად იყო გაყოფილი: ოთხწლიან სკოლად, რასაც პირველი საფეხურის სკოლა ეწოდებოდა და მეორე საფეხურის სკოლად, ცხრაწლიან სკოლად, რომელიც აერთიანებდა ოთხწლედსა და საშუალო სკოლის ხუთ უფროს კლასს, V-IX კლასებს. თავის მხრივ მეორე საფეხურის სკოლა იყოფოდა ორ კონცენტრად, შვიდწლედად და ცხრაწლედად. „II საფეხურის სკოლა, ნათქვამია წესდებაში, — მოიცავს ორ დასრულებულ კონცენტრს: პირველი აერთიანებს მეორე საფეხურის პირველ სამ კლასს, მეორე—სწავლების ორ უკანასკნელ კლასს“.<sup>1</sup>

ამ წესდების მიხედვით მოხდა სასკოლო განათლების სისტემის რეორგანიზაცია საქართველოს სსრ-ში. წესდებამ პრაქტიკულად შემდეგი გამოხატულება ჰპოვა როგორც საბჭოთა რუსეთში, ასევე ჩვენშიც. დაარსდა სამი ტიპის სკოლა: დაწყებითი სკოლა, სწავლებას ოთხი წლის ხანგრძლივობით, 8-12 წწ ასაკის ბავშვთათვის;

<sup>1</sup> Директивы ВКП (б) и постановления Советского Правительства о народном образовании за 1917—1947 гг. гл. 128, 1947 წ.



შვიდწლიანი სკოლა, დაწყებითი სკოლის ოთხი კლასით და საშუალო სკოლის პირველი სამი კლასით, 8-15 წწ ასაკის ბავშვთა და მოზარდთათვის და ერთიანი ცხრაწლიანი სკოლა, დაწყებითი სკოლის ოთხი კლასით, შვიდწლიანი სკოლის სამი კლასით და ცხრაწლიანი სკოლის ორი უკანასკნელი კლასით, 8-17 წწ ასაკის ბავშვთა და მოზარდთათვის. შვიდწლიანი სკოლას კურსდამთავრებულ მოზარდებს უფლება ეძლეოდათ სწავლა განეგრძოთ ცხრაწლიან სკოლაში. ან კიდევ სპეციალურ ტექნიკუმებში, რომლებიც ახალგაზრდებს საშუალო პროფესიულ განათლებასთან ერთად ზოგადი საშუალო განათლებითაც უზრუნველყოფდნენ. ცხრაწლიანი სკოლის და ტექნიკუმების კურსდამთავრებულთ ენიჭებოდათ უფლება შესულიყვნენ უმაღლეს სასწავლებლებში. ზუსტად ამ სახით 1923 წელს მიღებულმა სასკოლო განათლების სისტემამ იარსება მხოლოდ 1926 წლამდე. 1926 წლიდან სკოლის მეორე საფეხურზე, როგორც V-VII, ასევე VIII-IX კლასებში ნაწილობრივ სპეციალიზაცია იქნა შემოღებული, ე. წ. განხრები იქნა ჩამოყალიბებული. მათ შესახებ ჩვენ ქვემოთ გვექნება ლაპარაკი.

სასკოლო რეფორმა, ასე უწოდებდნენ ხოლმე იმ დროს საქართველოში ახალ სასკოლო სისტემაზე გადასვლას, მოფიქრებული იყო როგორც ფართო ღონისძიება, რომელსაც არამარტო სასკოლო ორგანიზაციულ წყობაში უნდა შეეტანა ძირეული ცვლილებანი, არამედ სკოლის მუშაობის შინაარსიც მტკიცედ დაეკავშირებინა სოციალისტურ მშენებლობას ამოცანებთან. ეს რეფორმა, ვკითხულობთ განათლების სახალხო კომისარიატის მიერ შედგენილ ერთ-ერთ ოფიციალურ მოხსენებაში, ცხოვრების მოთხოვნილებებით არის გამოწვეული და ჩვენი ზრდისა და განმტკიცების მაჩვენებელია. რეაწლიან სკოლას არასრულწლოვანი მოზარდები ამთავრებენ 14-15 წლის ასაკში, ამ დროს კი ისინი ისე მომწიფებულნი არ იყვნენ, რომ მომავალი პროფესია შეგნებულად შეერჩიათ. ეს არ შეესაბამებოდა ჩვენი სკოლის საერთო მიმართულებასა და პრინციპებს. აქედან გამომდინარე, ჩვენ გარდავექმენით სკოლა, შევექმენით ერთიანი ცხრაწლიანი შრომის სკოლა, რომელშიც ახალგაზრდობა მიიღებს საფუძვლიან ზოგად განათლებას. ამგვარად ახალი სისტემის დაფუძნების ძირითად მოტივად და მის უპირატესობად ძველთან შედარებით, ჩვენი განათლების კომისარიატი თვლიდა საერთო განათლების ასაკობრივი ნორმის ამაღლებას, რაც უთუ-

<sup>1</sup> ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1924 წ. № 1, გვ. 23—25.

ოდ მოსაწონი განზრახვა იყო. მაგრამ იმ დროს არსებულ პირობებში ამ განზრახვის განხორციელება თავიდანვე საეკვო საქმედ ჩანდა, რადგან ცხრაწლიანი სკოლების ქსელის ზრდა ნივთიერი პირობების გამო ოციან წლებში შეუძლებელი შეიქმნა. ამგვარად, თუმცა ახალმა სისტემამ სკოლათა სტრუქტურულ ურთიერთობაში გარკვეული გადაჯგუფებანიც კი შეიტანა, მაგრამ ცხოვრებამ დაადასტურა, რომ ეს ცვლილებანი საკმარისი არაა ასაკობრივი ნორმის ასამაღლებლად და მის შესაცვლელად, ისე როგორც ეს სასკოლო რეფორმის აქტორებს ჰქონდათ წარმოდგენილი, რაშიც უფრო თვალსაჩინოდ ქვემოთ დავრწმუნდებით.

ახალი სასკოლო სისტემა ჩვენში ძირითადად სკოლათა ოთხ ტიპს აერთიანებდა: ა) საბავშვო ბაღებს (სკოლამდელ განათლებას); ბ) ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებს ნორმალური ასაკის ბავშვთა და მოზარდთათვის და მოზრდილთათვის; გ) სპეციალური პროფესიული განათლების სკოლებს (დაბალსა და საშუალოს); დ) უმაღლეს სკოლებს. სკოლათა ამ ტიპების მმართველობის სისტემა არ შეცვლილა. ზოგადი განათლების სკოლები (დაწყებითი, შვიდწლიანი, ცხრაწლიანი სკოლები) და მათთან ერთად სკოლამდელი განათლება კვლავ სოციალური აღზრდის სამმართველოს გამგებლობაში დარჩა, ხოლო დაბალი და საშუალო პროფესიული განათლებისა და უმაღლესი სკოლების ქსელი კი—პროფესიულ-ტექნიკური მთავარმმართველობის გამგებლობაში. ეს ახალი სისტემა ერთდროულად იქნა დანერგილი საქართველოს სსრ ყველა ქალაქსა, რაიონსა, ავტონომიურ რესპუბლიკასა და ოლქში.<sup>1</sup>

ახალი სისტემის ფარგლებში ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების სხვადასხვა საფეხურებს შორის ურთიერთობა საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატს შემდეგი სახით ჰქონდა წარმოდგენილი.

რვაწლიანი შრომის სკოლის ადგილი უნდა დაეკირა ცხრაწლიან შრომის სკოლას, რომელიც თავის მხრივ ორ საფეხუროვანი იყო. პირველ საფეხურს, რომელიც მოიცავდა ოთხ განყოფილებას,

---

<sup>1</sup> სქემა სახალხო განათლების ახალი სისტემის შესახებ გამოქვეყნებული იყო განათლების სახალხო კომისარიატის მიერ ახლად დაარსებულ ჟურნალში „ახალი სკოლისაკენ“ 1924 წ. (იხ. ჟურნალი № 1, გვ. 37).

ეწოდებოდა ოთხწლიანი შრომის სკოლა.<sup>1</sup> ოთხწლიან შრომის სკოლას უნდა მიეცა ბავშვებისათვის დედაენაზე გამართული წერა-კითხვის ცოდნა. მტკიცე ჩვევები დაწყებითი არითმეტიკიდან და აგრეთვე ცოდნათა გარკვეული ჯამი ბუნებისა და საზოგადოებრივი ცხოვრების ძირითადი მოვლენების შესახებ. რადგან ამ ამოცანის ბოლომდე განხორციელება ოთხწლიანი სწავლების პირობებში შეუძლებელია და, თავის მხრივ, ხალხთა მასებიც ფართო განათლებსააქენ მიისწრაფიან, დაწყებით სკოლას, რესპუბლიკის ნიუთერი შესაძლებლობის შესაბამისად, უნდა დაემატოს<sup>2</sup> კიდევ სამი კლასი და შეიქმნეს შვიდწლიანი სკოლა. შვიდწლიანი სკოლის ამოცანა ისაა, რომ უფრო ფართო პროგრამების საფუძველზე უზრუნველყოს მოსწავლენი ზოგადი განათლებითა და პრაქტიკული ცოდნითა და უნარით, ისეთი მოცულობით, რომ ამ სკოლის კურსდამთავრებულნი „მთლიანად პასუხობდნენ საზოგადოებრივი ცხოვრების მოთხოვნილებებს“. მაგრამ თანამედროვე პირობებში ესეც არაა საკმარისი, საჭიროა შეიქმნეს ისეთი სკოლა, რომელიც ახალგაზრდობას დასრულებულ საშუალო განათლებას მისცემს, ფართო გონებრივ ჰორიზონტს გამოუმუშავეს, იმგვარად მოამზადებს, რომ ცხოვრებაში გამოსვლისაა თავისუფლად შეისწავლოს და აითვისოს ტექნიკა. განათლების კომისარიატის აზრით ეს ფუნქცია ცხრაწლიან შრომის სკოლას უნდა შეესრულებინა.<sup>3</sup>

არსებული სასკოლო სისტემის გარდაქმნა ახალ ნიადაგზე. პრაქტიკულად დაიწყო 1924 წლის იანვრიდან და დამთავრდა 1924 წლის ბოლოს. ორი ტიპის მასობრივი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის — დაწყებითი და რვაწლიანი სკოლის ნაცვლად, შეიქმნა სამი ტიპი — დაწყებითი სკოლა, შვიდწლიანი სკოლა, ცხრაწლიანი სკოლა. დაწყებითი და რვაწლიანი სკოლების პირველი კლასები 0 ჯგუფებად გადაკეთდა, მათი ადგილი სასკოლო განათლების სისტემაში ასე განისაზღვრა: „იგი შეადგენს ისეთ ჯგუფს, რომელიც აკავშირებს საბავშვო ბაღების გარეთ დარჩენილ 6-7 წლის ბავშვებს სკოლასთან და ამზადებს მათ სასკოლო მეცადინეობისათვის“<sup>3</sup>. 1923-24 სასწავლო წლიდან შეწყდა მოზარდების მიღება ჰუმანურ ტექნიკუმებში და მოეწყო VIII კლასები. პირველი გამოშვება ცხრაწლედებმა მოგვცა 1924-25 სასწავლო წლის ბოლოს, ამავე დროს დასრულდა ჰუმანური ტექნიკუმების ლიკვიდაციის პროცე-

<sup>1</sup> ურნ. „ახალი სკოლისაქენ“, 1924 წ. № 1, გვ. 360.

<sup>2</sup> იქვე. გვ. 23, 361.

<sup>3</sup> იქვე, გვ. 360.

სიცი. მაშასადამე, ცხრაწლიანი სკოლა საქართველოში დასრულებული სახით გვექონდა 1924-25 სასწავლო წლის ბოლოსათვის.<sup>1</sup>

ეს ამოცანები, რაც ახალი სასკოლო სისტემის წინაშე იყო დასახული, მთლიანად ვერ იქნა განხორციელებული, ზოგადი განათლების ასაკობრივი ნორმა არა თუ ამალდა, არამედ შემცირდა. რვაწლიანი სკოლა შესცვალა არა ცხრაწლიანმა, არამედ შეიდწლიანმა სკოლამ, შეიდწლედმა. მართლაც, ახალი სასკოლო სისტემის შემოღების შემდეგ რვაწლიანი სკოლები შეიდწლიან სკოლებად გადაკეთდა და არა ცხრაწლიანად; თავის მხრივ, ცხრაწლიანმა სკოლებმა შესცვალა ჰუმანური ტექნიკუმები და არა რვაწლიანი სკოლები. 1924-1929 წწ. ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლებს რიცხვი თითქმის სტაბილურ მდგომარეობაში დარჩა, მხოლოდ ოდნავ გადიდა, ხოლო ამ სკოლების უფროსი კლასების მოსწავლეთა რაოდენობა არა თუ გაიზარდა, არამედ, პირიქით შემცირდა კიდევ. ახალი სასკოლო სისტემის შემოღებისას, 1924-25 სასწავლო წლისათვის, საქართველოში სულ იყო 77 ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა და მათს უფროს კლასებში 12894 მოსწავლე სწავლობდა. 1929-30 სასწავლო წელს ამ სკოლათა რიცხვი მხოლოდ 6 ერთეულით გადიდა (სულ იყო 83 სკოლა), მაგრამ მოსწავლეთა კონტინგენტი მათში შემცირებულ იქნა 10050-მდე.<sup>2</sup> თავის მხრივ სოციალურ-ჰუმანური ტექნიკუმების I-IV კლასების შეცვლამ ცხრაწლიანი სკოლების VIII-IX კლასებით შედეგად ის მოიტანა, რომ სწავლის ვა-

<sup>1</sup> ცხრაწლიანი სკოლის წესდება საქართველოში დამტკიცებული იქნა დაგვიანებით, 1926 წელს, ე. ი. სამი წლით გვიან რსფსრ-სთან შედარებით. ამის მიუხედავად ამ წესდებათა შორის მხოლოდ არაოპტიმალური განსხვავება იყო: ა) ცხრაწლიანი სკოლის ნორმალურ ასაკად ორთავე წესდება თელიდა 6—17 წელს, რსფსრ-ის წესდება უშუალოდ აქედან გადახვევას ერთი წლით ადრე და სამი წლით გვიან, საქართველოსი კი — ერთი წლით ადრე და ორი წლით გვიან; ბ) რსფსრ-ის წესდებით სასკოლო საბჭოში ფართო მონაწილეობას ლეგობდნენ სხვადასხვა საზოგადოებრივი ორგანიზაციები (კ) რაიკომი, ქალთა განყოფილება, პროფესიული კავშირები და სხვა), ჩვენი სასკოლო წესდებით სასკოლო საბჭოში შედიოდნენ ადგილობრივ საბჭოების, ადგილობრივ კომკავშირული ორგანიზაციებთან და მშობელთა საბჭოს წარმომადგენლები; გ) რსფსრ-ში სკოლის გამგეს ნიშნავდნენ ადგილობრივი განათლების ორგანოები. საქართველოში კი — განათლების კომისარიატი. ადგილობრივი ორგანოების წარდგინებით (ჩვენი წესდება დაბეჭდილია ჟურნალში „ახალი სკოლისაჲცნ“, 1926 წ. № 12. გვ. 59—64; რსფსრ-ის წესდება ბეგრჯერ გამოქვეყნდა. იხ. Директивы ВКП (б) и постановления Советского Правительства о народном образовании за 1917-1947 гг. გვ. 128-134, 1947 г.).

<sup>2</sup> საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს სტატისტიკური ცხრილები, ცხრილი III.

და სკოლის უფროს საფეხურზე ორი წლით, ხოლო საერთოდ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში სამი წლით იქნა შეკვეცილი. ეს ჩვენს პირობებში ძალზე მძიმე ტვირთად დააწვა სკოლას. იმ თავისებურებებს გამო, რაც გამოწვეულია ენის, ისტორიული წარსულის, ადგილობრივი გეოგრაფიული და ეკონომიური პირობებით, საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების დამყარებისთანავე ჩვენს სკოლაში საპატიო ადგილი დაეთმო დედაენის, ჩვენი ქვეყნის ისტორიის, გეოგრაფიის შესწავლას, ყველა იმ ელემენტის შეტანას სკოლის ცხოვრებაში, რასაც მისი გაეროვნების ინტერესები მოითხოვდა. ეს გასაგებიც უნდა იყოს, სწორედ ამისათვის იბრძოდა ათეული წლების განმავლობაში ჩვენი ხალხი. დიდი ოქტომბრის სოციალისტურმა რევოლუციამ არარუსი ხალხების ეს სამართლიანი მისწრაფება სკოლის გაეროვნებისაკენ ურღვევ კანონად აქცია. საბჭოთა სკოლა ჩვენში ფორმით ეროვნული და შინაარსით სოციალისტური კულტურის შენების საძირკველი გახდა. ასეთ პირობებში კი სწავლის ვადის შემცირებამ, ერთის მხრივ, ძირითადი სასწავლო საგნების (მათემატიკის, ფიზიკის, ქიმიის, ბუნებისმეტყველების და სხვ.) პროგრამების შეკვეცა გამოიწვია. მეორეს მხრივ, მინიმალურად შეამცირა რუსული ენისა და ადგილობრივი საგნების (დედაენისა და ლიტერატურის, საქართველოს ისტორიის და გეოგრაფიის) ხვედრითი წონა სასწავლო გეგმებსა და პროგრამებში. მანვე გამოიწვია მოსწავლეთა სასწავლო ბიუჯეტის დაუშვებელი გადატვირთვა.

ამ რეორგანიზაციამ ვერ მოგვცა აგრეთვე სკოლის მუშაობის შინაარსის არსებითი შეცვლა. „შეიდწლედმა და ცხრაწლედმა შეინარჩუნეს ძველი სიტყვიერი სკოლის ტრადიციები იმ მხრივ, რომ სწავლება არ იყო ან სუსტად იყო დაკავშირებული პრაქტიკულ-სამეურნეო და საზოგადოებრივ-კულტურულ მშენებლობასთან; ახალგაზრდობას არ აძლევდა სოციალისტურ მშენებლობაში პრაქტიკულ მონაწილეობისათვის საჭირო ცოდნას და ჩვევებს“.<sup>1</sup> სხვაგვარად არც შეიძლებოდა ყოფილიყო; სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობის ხარისხის ამაღლებას ყველგან და ყოველთვის განსაზღვრავს არა მხოლოდ წესდებანი, არამედ, პირველ რიგში, ისეთი აუცილებელი პირობები, როგორცაა, მტკიცე სასწავლო და მატერიალური ბაზა, სწავლების ხანგრძლიობა და მოსწავლეთა აპაკი. ის ამოცანები კი, რაც ახალი სასკოლო სისტემის წინაშე იყო

<sup>1</sup> საბჭოთა საქართველოს 10 წელი, გვ. 174.

დასახული, ასეთი წინაპირობებით არ იყო უზრუნველყოფილი. საერთოდ ახალმა სასკოლო სისტემამ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის უფროს საფეხურზე ვერც რსფსრ-სა და, მითუმეტეს, ვერც ეროვნულ რესპუბლიკებში მასზე დამყარებული იმედები ვერ გამართლა, ამიტომ 1925-26 სასწავლო წლიდან ამ საფეხურის ხელახალი რეორგანიზაცია დაიწყო, რის შესახებ წიგნის სხვა თავში გვექნება ლაპარაკი.

1924-25 წლებში დაწყებითი და შეიღწლიანი სკოლების მნიშვნელოვან რაოდენობრივ ზრდას ჰქონდა ადგილი, იგივე ითქმის მოსწავლეთა კონტინგენტის შესახებაც. განსაკუთრებული ყურადღება ექცეოდა სოფელს, როგორც სასკოლო ქსელის მხრივ ქალაქისაგან მნიშვნელოვნად ჩამორჩენილს. ასეთი ყურადღების შედეგად სოფლის სკოლების ქსელი საგრძობლად გაფართოვდა. ასე, 1914-15 სასწავლო წელს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების 155 855 მოწაფიდან ქალაქზე მოდიოდა 59647, ე. ი. მოსწავლეთა 38,3 პროცენტი, სოფელზე კი — 96203, ე. ი. 61,7 პროცენტი; 1924-25 ს. წ-ს მოსწავლეთა საერთო რაოდენობა გაზრდილი იყო 265 811-მდე და მათგან ქალაქში სწავლობდა 82117, ხოლო სოფლად 183 694 მოსწავლე ანუ, შესაბამისად 31,5 და 68,5 პროცენტი. ამგვარად, სოფლის სკოლების მოსწავლეთა რიცხვმა თითქმის ორჯერ იმატა, ქალაქისამ კი დაახლოებით ერთი მესამედით. თუ გავითვალისწინებთ, რომ 1914 წელს სოფლად ცხოვრობდა საქართველოს მოსახლეობის 80,7 პროცენტი, ხოლო 1925 წელს კი — 77 პროცენტი, სოფლად სასკოლო ქსელის ზრდის სურათი საბჭოთა პირობებში ნათელი გახდება.

რაც შეეხება სასკოლო ქსელის, მოსწავლეთა კონტინგენტისა და მოსწავლეებელთა რიცხვის აბსოლუტურ ზრდას მთელს რესპუბლიკაში, საამისო მაჩვენებლებს მკითხველი ნახავს ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში (იხ. ცხრილი № 2).

ეს ცხრილი დამატებით კომენტარიებს არ საჭიროებს, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის რაოდენობრივი ზრდის სურათი აქ გარკვევით ჩანს. მხოლოდ ერთ გარემოებაზე გვინდა შევაჩეროთ მკითხველის ყურადღება: განსაკუთრებით ინტენსიურია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის შუა რგოლის ე. ი. შეიღწლედის ქსელის ზრდა (1924-25 ს. წ-თვის შეიღწლიანი სკოლების ქსელი 1914-15 ს. წ-თან შედარებით თითქმის შეიღწერ არის გადიდებული), რაც იმის მაჩვენებელია, რომ მშრომელთა ფართო ფენები აღარ კმაყოფილდებიან დაწყებითი განათლებით და უფრო მაღალი დონისაკენ მი-  
11. უ. ობოლაძე.

სასწავლო წლები	ს კ ლ დ ე ბ ი			მოსწავლეები					მასწავლებლები			
	სსსტრეკად	სფსტბსნტ	სწსნტლ	ს/ნ/ე	ს/ნ/ე	VI-I	V-IV	III-III	ს/ნ/ე	ს/ნ/ე	ს/ნ/ე	ს/ნ/ე
I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
					სტრეკად 1914-15	ს/ნ/ე VI-I	ს/ნ/ე V-IV	ს/ნ/ე III-III		სტრეკად 1914-15	ს/ნ/ე	სტრეკად 1914-15
1914-15	1674	46	40	1761	100,0	ს.ტ.ა	ს.ტ.ა	ს.ტ.ა	155850	100,0	5867	100,0
1921-22	1596	1-5	98	1679	106,6			ს.ტ.ა	202289	129,8	7681	130,9
1922-23	1623	253	106	1982	112,5				214355	137,5	8113	138,3
1923-24	1605	308	103	2016	114,4		"		240120	154,1	6546	145,7
1924-25	1819	323	77	2219	125,9	214474	55860	15267	261627	170,4	9187	156,6

<sup>1</sup> ცხრილი 21 შედგენილია საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს სტატისტიკური ცხრილების საფუძველზე, იხ. ცხ. I და IV.

<sup>2</sup> 1924-25 ს. წ-მდე ამ ციფრებში შედის, როგორც ჰუმანური, ასევე სპეციალური ტექნიკური.

<sup>3</sup> 1914-15, 1921-22, 1922-23, 1923-24 წლების მიმართ ცალკე კლასების ჩიხედით მოსწავლეთა რაოდენობის შესახებ სრული ცნობები არა გვაქვს.

ისწრაფიან. თავის მხრივ, საბჭოთა ხელისუფლება, ნივთიერი სიძნელეების მიუხედავად, ეფექტურ ნაბიჯებს ანხორციელებს, რათა მშრომელთა ეს მოთხოვნები დაკმაყოფილებულ იქნას.

ახალი სასკოლო სისტემის ერთ-ერთი ფრიად დადებითი მხარე ის იყო, რომ იგი საპატიო ადგილს უთმობდა მოზრდილთა საშუალო განათლებას. მართლაც, 1923 წლის ბოლოდან განათლების ამ სახემ უფრო ფართო სარბიელი მოიპოვა კიდეც. ამ დროიდან იგი ძირითადად ორი ხაზით ვითარდებოდა: უმაღლეს სკოლებთან არსებული მუშათა ფაკულტეტების ზრდისა და მოზრდილთათვის სხვადასხვა სახის სახელმწიფო ზოგადსაგანმანათლებლო კურსების ჩამოყალიბების ხაზით. ინტენსიურად იზრდებოდა, როგორც მუშა-ფაკების, ასევე ზოგადსაგანმანათლებლო კურსების მსმენელების რიცხვი: თუ 1922 წელს საქართველოში მხოლოდ ერთი მუშათა ფაკულტეტი იყო 200 მსმენელით, 1924-25 ს. წ-ს უკვე იყო 4 მუშათა ფაკულტეტი 1600-მდე მსმენელით. 1923-1924 წწ საქართველოს მსხვილ ქალაქებში, ქ. თბილისში, ქუთაისში, ბათუმში, სოხუმში, გახსნილი იქნა მოზრდილთა ზოგადსაგანმანათლებლო კურსები, ისინი მსმენელებს საშუალო განათლებას აძლევდნენ (შემდგომში ეს კურსები მოზრდილთა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებად იქნა გადაკეთებული). სამწუხაროდ ჩვენ ვერ მოვახერხეთ ზუსტად დაგვედგინა ასეთი კურსების რიცხვი და მათი მსმენელების რაოდენობა. არასრული ცნობებით, 1925 წელს საქართველოში ზულ იყო 12 ზოგადსაგანმანათლებლო კურსები მოზრდილთათვის და მათში გაერთიანებული იყო 760 მსმენელი.<sup>1</sup>

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების უფროს კლასებში 1923-1925 წწ დიდად იზრდებოდა მუშურ-გლეხური ახალგაზრდობის ფენა, ამასთან დაკავშირებით სკოლებში თანდათან მატულობდა ახალგაზრდათა ლენინური კომუნისტური კავშირის წევრთა რიცხვი. ეს წლები საქართველოს კომკავშირის რიგების განსაკუთრებული ზრდის წლებია. მარტო წლინახევრის განმავლობაში, 1924 წლის ივნისიდან — 1925 წლის დეკემბრამდე, კომკავშირის წევრთა და კანდიდატთა რიცხვი თითქმის ორნახევარჯერ გადიდა და მიაღწია 49596 კაცს. 1925 წელს კომკავშირში ყოველთვიურად ლებულობდნენ საშუალოდ ორი ათას ახალგაზრდას. ეს ზრდა ძირითადად მუშურ-გლეხური ახალგაზრდობის ხარჯზე ხდებოდა.<sup>2</sup> ლენინური

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს სტატისტიკური ცხრილები, ცხრ. XXXI.

<sup>2</sup> გ. უვანია, საქართველოს კომკავშირი სახალხო მეურნეობის აღდგენისათვის ბრძოლაში, გვ. 105, 1956 წ.



კომკავშირი დიდ დახმარებას უწევდა პარტიასა და საბჭოთა ხელი-სუფლებას სახალხო მეურნეობის აღდგენის საქმეში. იგი თანდა-თანობით ფართო ავტორიტეტს იხვეჭდა აგრეთვე მოსწავლეთა თვალში, ხდებოდა პროლეტარული და გლეხური ახალგაზრდობის იდეურ-პოლიტიკური აღზრდის ერთ-ერთ ორგანიზატორად და სკოლის საიმედო დასაყრდენად მოსწავლეთა შრომითი, ინტერნა-ციონალური და ანტირელიგიური აღზრდის საქმეში, იბრძოდა, რათა მოსწავლე ახალგაზრდობას შრომა შეეყვარებინა, დიდ მუ-შაობას ატარებდა იმ მიმართულებით, რათა აღმოფხვრილიყო ძველი ყოფის ნაშთები. კერძოდ, რელიგიური ცრურწმენანი და ეროვნული შური და მტრობა ბავშვთა და მოზარდთა შორის.

ერთიანი შრომის სკოლის განმტკიცებისათვის დიდი მნიშვნე-ლობა ჰქონდა აგრეთვე ბავშვთა პიონერულ ორგანიზაციებს, რომ-ლებმაც ჩვენში გაცხოველებული მუშაობა გააჩაღეს 1923 წლიდან.

გადაწყვეტილება ბავშვთა კომუნისტური ორგანიზაციების შექმნის შესახებ სრულიად რუსეთის კომკავშირისა ც. კ-ის ბიუროს მიერ მიღებული იქნა ჯერ კიდევ 1921 წლის დეკემბერში. ბავშვთა კომუნისტურმა ორგანიზაციამ პირველად მოსკოვში დაიწყო მუშა-ობა 1922 წლის თებერვალ-აპრილში. სხვა ადგილებში ასეთი ორ-განიზაციები მას შემდეგ შეიქმნა, რაც სრულიად რუსეთის კომკავ-შირის II კონფერენციამ პარტიის ცენტრალური კომიტეტის მითი-თებით მეორედ, საგანგებოდ, განიხილა ეს საკითხი და შემდეგი დადგენილება მიიღო: „ღებულობა რა მხედველობაში პროლეტა-რულ ბავშვთა თვითორგანიზების გარღვევად აუცილებლობას, სრულიად რუსეთის კონფერენცია ანდობს ც. კ-ს განიხილოს საკი-თხი ბავშვთა მოძრაობის შესახებ: ითვალისწინებს რა მოსკოვის ორგანიზაციის გამოცდილებას, კონფერენცია აღგენს გავრცელებ-ულ იქნას ეს გამოცდილება იმავე საფუძველზე აგრეთვე სხვა ორგანიზაციებზედაც რაკც ც.კ-ის ხელმძღვანელობით“<sup>1</sup>.

საქართველოში ბავშვთა კომუნისტური მოძრაობის საკითხი ფართოდ იქნა განხილული საქართველოს აკვ IV ყრილობის მიერ 1923 წლის სექტემბერში.<sup>2</sup> პიონერული ორგანიზაციების მუშაობა განსაკუთრებით ვრცლად გაიშალა 1924 წლის გაზაფხულიდან, მას შემდეგ, რაც საქართველოს კვ III ყრილობის დადგენილებით პი-

<sup>1</sup> Пионерская организация им. В. И. Ленина, пособие для педагогических училищ, издание второе, гл. 8, 1956 წ.

<sup>2</sup> გ. უკვანი, საქართველოს კომკავშირი სახალხო მეურნეობის აღდგენი-სათვის ბრძოლაში 1921—1925 წ. გვ. 69, 1956 წელი.

ონერულ ორგანიზაციებში ბევრთა მიღება სოციალური მდგომარეობის ნიშნით გაუქმდა.<sup>1</sup> ამის შედეგად 1924-1925 წწ საქართველოს პიონერთა რაგები საგრძნობლად გაფართოვდა. 1923 წელს პიონერულ ორგანიზაციებში თუ 10331 ბავშვი იყო გაერთიანებული, 1925 წელს ამავე ორგანიზაციებში უკვე იყო 46524 ბავშვი, ე. ი. ოთხნახევარჯერ მეტი, ვიდრე 1923 წელს. 46524 ბავშვიდან 28880 ვაჟი იყო, დანარჩენი 17644 კი — გოგონა. განსაკუთრებით საინტერესოა, რომ ამ დროისათვის თითქმის უკვე მიღწეული იყო რაოდენობრივი თანაფარდობა პიონერთა ეროვნული შემადგენლობის მხრივ: 46524 პიონერიდან ქართველი იყო 25801, სომეხი — 7885, რუსი — 4000, ოსი — 2837 და სხვ. პიონერულ ორგანიზაციებში ჩაბმული ბავშვების დიდი ნაწილი მუშებისა და გლეხების შვილები იყო. სოციალური შემადგენლობის მიხედვით პიონერები იყოფოდნენ შემდეგი სახით: მუშის შვილები 10081 ანუ 21,6 პროცენტი, გლეხის შვილები — 26371 ანუ 51,7 პროცენტი, დანარჩენი ბავშვები სხვა სოციალური ფენებიდან იყვნენ.<sup>2</sup>

სტრუქტურული თვალსაზრისით იმ ხანებში პიონერული ორგანიზაციები მჭიდროდ არ იყვნენ დაკავშირებულნი სკოლებთან. პიონერული ორგანიზაცია არსებობდა ფაბრიკის, ქარხნის, სატრანსპორტო, სათემო საბჭოს კომკავშირულ ორგანიზაციებთან, სკოლებში კი იყო მათი ფილიალები, ე. წ. ფორპოსტები. ამავე დროს, იმის გამო, რომ ეს საქმე ახლად დაწყებული იყო, პიონერულ ორგანიზაციებს მცირე რაოდენობით ჰყავდა ბავშვებთან მუშაობის მცოდნე და დახელოვებული მუშაკები. ზუსტად არ იყო დადგენილი პიონერული ორგანიზაციების მუშაობის შინაარსი, ფორმები და მეთოდები. სუსტი იყო აგრეთვე კავშირი სკოლის პედაგოგიურ კოლექტივებსა და პიონერულ ორგანიზაციებს შორის. ყოველივე ამის შედეგად ამ ორგანიზაციების მუშაობას საგრძნობი ნაკლი ჰქონდა: ხშირად ანგარიში არ ეწეოდა ბავშვთა ძალებს, რაც იწვევდა პიონერთა გადატვირთვას მათი ასაკისათვის შეუფერებელი, მძიმე საზოგადოებრივი მუშაობით, საჭირო ყურადღება არ ექცეოდა მაღალი აკადემიური წარმატებისათვის პიონერთა დარაზმვას და სხვ. მიუხედავად ამისა პიონერულმა ორგანიზაციებმა დიდი როლი შეასრულეს ბავშვებში ახალი ყოფის დანერგვაში და მავნე ზნეჩვეულებების წინააღმდეგ ბრძოლაში.

<sup>1</sup> უტრნ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“, 1924 წ. № 7, გვ. 44.

<sup>2</sup> Материалы к IV Съезду КП (6) Грузии, გვ. 80, 1925 წ.

1923—1925 წწ ნაყოფიერი მუშაობა იქნა ჩატარებული ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლათა ქსელის გააფართოებლად აფხაზეთსა, ოსეთსა და სხვა არაქართველი ეროვნებით დასახლებულ რაიონებში. ყურადღების ცენტრში იყო აგრეთვე აკარა და საქართველოს მთიანი მხარეები — სვანეთი, ფშავ-ხევსურეთი, ხევი, როგორც განათლების მხრივ ძალზე ჩამორჩენილი რევოლუციამდე. ეს მუშაობა ჩვენ აქ ცალკე უნდა განვიხილოთ.

როგორც პარტიის ამიერკავკასიის სამხარეო კომიტეტი, ასევე საქართველოს კპ (ბ) ც. კ-ი და სრულიად საქართველოს ცაკ-ი თავიანთ ყრილობებსა, პლენუმებსა და სხდომებზე 1921—1925 წწ ამ მხარეების ეკონომიური განვითარების საკითხებთან ერთად დიდი გულისყურით განიხილავდნენ მათი კულტურული განვითარების ღონისძიებებსაც, ქმედით ზომებს ატარებდნენ განათლების მხრივ ისტორიულად ჩამორჩენილი კუთხეების ეროვნულ-კულტურული მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად. ამ ზომებს დადებითი შედეგი მოჰქონდა, საქართველოში მცხოვრები არაქართველი მოსახლეობის და მთელი ქართველების კულტურული დონე თანდათან მაღლდებოდა. იმ მიზნით, რომ არაქართველ მოსახლეობაში კულტურულ მუშაობას — წ. კ. უცოდინარობის ლიკვიდაციას, მასობრივ-კულტურულ ღონისძიებებს, სკოლათა ქსელის გაშლას და ა. შ. კონკრეტული და ქმედითი ხასიათი ჰქონდა, საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატის შექმნის დღიდანვე, მასთან მოეწყო ეროვნულ უმცირესობათა საბჭო, რომელშიც წევრებად შედიოდნენ არაქართველი მოსახლეობის წარმომადგენლები საქართველოს სხვადასხვა კუთხიდან; კულტურულ-საგანმანათლებლო მუშაობის ოპერატიულად წარმოების მიზნით ეროვნულ უმცირესობათა საბჭოს ჰქონდა ბიურო.<sup>1</sup>

1923—1925 წწ. არაქართველი მოსახლეობისათვის მრავალი სკოლა და კულტურულ-საგანმანათლებლო დაწესებულება იქნა გახსნილი. ასე, 1924 წელს თბილისში გაიხსნა სომხური პედაგოგიური ტექნიკუმი, ხოლო 1925 წელს — აზერბაიჯანული პედაგოგიური ტექნიკუმი. ამავე პერიოდში თბილისის მესამე სამრეწველო-

<sup>1</sup> ეროვნულ უმცირესობათა საბჭომ და მისმა ბიურომ იარსება 1923 წლამდე, 1923—1925 წწ. არაქართველ ეროვნებათა შორის კულტურულ-საგანმანათლებლო მუშაობას ხელმძღვანელობდნენ განათლების კომისარიატის სათანადო განყოფილებანი, 1926 წლიდან ამ საბჭომ კვლავ განაახლა თავისი მუშაობა (განათლების სახალხო კომისარიატი 1921 წ. გვ. 31; საქართველოს მთავრობის ანგარიში 1925—1926 წ. გვ. 247).

ეკონომიურ ტექნიკუმთან მოეწყო არაქართული სექტორები. 1924 წელს გახსნილ იქნა სომხური მუშათა ფაკულტეტი. რაც შეეხება სოფელ ადგილებს, იქ დიდი რაოდენობით დაარსდა სომხური, აზერბაიჯანული, აფხაზური, ოსური დაწყებები და შვიდწლიანი სკოლები. მაგალითად, თუ საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების დამყარებამდე სულ იყო 88 სომხური ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა, 1924—25 სასწავლო წლისათვის მათი რიცხვი 101-მდე გადიოდა. კულტურის მხრივ განსაკუთრებით ჩამორჩენილი იყვნენ საქართველოში მცხოვრები მუსულმანები; საბჭოთა ხელისუფლებას დამყარებამდე ათეული წლების განმავლობაში მუსულმანურ სოფლებში განათლების მხრივ მდგომარეობა არსებითად არ შეცვლილა. მოსახლეობა მედრესების ტყვეობაში იყო. 1921 წლის ბოლოს საქართველოს სსრ რევოლუციური კომიტეტმა საგანგებოდ შეისწავლა ახალციხისა და ბორჩალოს მაზრების მუსულმანური მოსახლეობის ეკონომიური და კულტურული მდგომარეობა. ამის საფუძველზე რევოლუციური კომიტეტის სახელზე შედგენილ მოხსენებაში აღნიშნული იყო, რომ ახალციხის მუსულმანური მოსახლეობა, თითქმის მთლიანად, წერა-კითხვის უცოდინარია და შუა საუკუნეების გადმონაშთების ტყვეობაში იმყოფება. მოხსენებითი ბარათის ავტორი დაასკვნოდა: „მუსულმანებს რომ იმის საშუალება მიეცეთ, შეგნებულად აითვისონ კომუნიზმის იდეები და პრინციპები, პირველყოვლისა აუცილებელია მათ შორის გავრცელდეს განათლება დედაენისა და ეროვნული კულტურის საფუძველზე“.<sup>1</sup> განსაკუთრებული ზომების შედეგად, რაც საბჭოთა ხელისუფლების მიერ იქნა განხორციელებული, მდგომარეობა საგრძნობლად გამოსწორდა: თუ საბჭოთა ხელისუფლების დამყარებამდე საქართველოში მუსულმანური მოსახლეობისათვის სულ იყო დაბალი ტიპის 30 ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა, 1924—25 სასწავლო წელს სკოლათა რიცხვი 90-მდე იქნა გაზრდილი, ე. ი. სამჯერ გადიოდა.<sup>2</sup>

კულტურისა და განათლების დარგში დიდი ნაბიჯები იქნა გადადგმული აფხაზეთის ასსრ-ში და სამხრეთ ოსეთის ავტონომიურ ოლქში. საბჭოთა აფხაზეთის მთავრობის მოხსენებაში სრულიად საქართველოს ცაკ-ის სახელზე 1921—1926 წწ. კულტურული მშე-

1 საქართველოს სსრ ცენტრალური არქივი, ფონდი 281, საქმე № 171, გვ. 3-4.

2 საქართველოს სსრ ცენტრალური არქივი, ფონდი 284, საქმე № 2907, გვ. 25—28.

ნებლობის დარგში ჩატარებული მუშაობის შესახებ ნათქვამია: საგანმანათლებლო მუშაობაში ჩვენ გვაქვს მიღწევები, რაც შემდეგში გამოიხატება. 1. ყოველწლიურად იზრდება სახალხო განათლების შესანახი ხარჯები, 2. სწრაფად იზრდება სასწავლო დაწესებულებათა ქსელი, 3. თანდათანობით დიდდება სკოლებში ჩაბმული ბავშვების რიცხვი. 4. საფუძველი ეყრება სკოლამდელ აღზრდას, 5. იხსნება პროფესიული სასწავლო დაწესებულებანი, რომლებიც მიზნად ისახავენ სპეციალისტთა მომზადებას ადგილობრივი მოსახლეობიდან, 6. აღდგენილია რამდენიმე ძველი სასკოლო შენობა და აგებულია ახალი შენობები. მოხსენებაში მითითებული იყო აგრეთვე სამეცნიერო-საგამომკვლევო მუშაობის გაშლაზე, საერთოდ და, კერძოდ, აფხაზური ენისა და ლიტერატურისა და ხალხური მუსიკის შესწავლის საქმეში მოპოვებული მიღწევების შესახებ.<sup>1</sup> კულტურის დარგში მსგავსი მუშაობა ტარდებოდა აგრეთვე სამხრეთ ოსეთის ავტონომიურ ოლქში.

თუ როგორი იყო ამ მუშაობის შედეგები, კერძოდ, სასკოლო ქსელის გაფართოების მხრივ აფხაზეთსა და სამხრეთ ოსეთში, ამას მკითხველი ნახავს ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში. (იხ. ცხრილი № 3).

ცხრილი 3<sup>2</sup>

წლები	აფხაზეთის ასსრ		სამხრეთ ოსეთის ა/ო.	
	სკოლების რიცხვი	მოსწავლეთა რაოდენობა	სკოლების რიცხვი	მოსწავლეთა რაოდენობა
1	2	3	4	5
1919	146	10008	28	1812
1920	145	11992	3	935
1921	177	10466	22	1335
1922	231	13360	34	2106
1923	201	14740	4	2286
1924	228	14772	69	2919
1925	287	18646	104	4474

თუ აფხაზეთსა და სამხრეთ ოსეთში სკოლებსა და მოსწავლეთა რიცხვის ზრდას შეეადარებთ საქართველოს ასრ-ის სასკოლო ქსელისა და მოსწავლეთა კონტინენტის საერთო ზრდას, ვნახავთ,

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ ცენტრალური არქივი, ფონდი 284, საქმე № 1614, გვ. 57—60.

<sup>2</sup> იხ. საქართველოს მთავრობის მოქმედების ანგარიში 1926-27 და 1927-28 წწ. 33. 340.

რომ საერთო ზრდის ტემპი მნიშვნელოვნად დაბალია სკოლათა ზრდის ტემპზე აფხაზეთსა და ოსეთში: საქართველოს სსრ-ში მთლიანად 1921—1925 წწ სკოლათა რიცხვი 18 პროცენტით იქნა გაზრდილი, მოსწავლეთა რაოდენობა კი — 33 პროცენტით; აფხაზეთში ეს ზრდა, გამოიხატება შემდეგ შესაბამის პროცენტულ ციფრებში — 62 და 78, ოსეთში კი — მთელს 450 და 345 პროცენტში. ეს შეპირისპირება დამაჯერებლად ლაპარაკობს იმ ზრუნვაზე, რასაც საბჭოთა ხელისუფლება თავიდანვე იჩენდა საქართველოში აფხაზებისა და ოსების მიმართ.

ასე მნიშვნელოვანი იყო აფხაზეთის ასსრ-სა და სამხრეთ ოსეთის ავტონომიურ ოლქში საბჭოთა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ზრდის ტემპი 1921—1925 წწ, მაგრამ ეს ჯერ კიდევ ცოტა იყო. კულტურის დარგში ამ წლებში განხორციელებული ღონისძიებანი მხოლოდ ნაწილობრივ თუ აკმაყოფილებდნენ ამ ხალხების დიდ ლტოლვას ცოდნისაკენ. დადებითად აფასებდა რა არაქართველ მოსახლეობაში ჩატარებულ კულტურულ-საგანმანათლებლო მუშაობას, საქართველოს კომუნისტური პარტიის IV ყრილობა მოითხოვდა შემდგომში ამ მუშაობის გაუმჯობესებას. ყრილობის დადგენილებაში აღნიშნული იყო, რომ პარტიამ ამ მიმართულებით კიდევ უნდა გააღრმავოს თავისი მუშაობა და ეროვნულ უმცირესობათა ყველა კულტურული და ეკონომიური უფლება მთლიანად უზრუნველყოს. მომავალში აუცილებელია, ნათქვამი იყო იქვე, უფრო მეტად დაეუფდოთ ყური მათ მოთხოვნილებებს, ახლო მივიდეთ ავტონომიურ რესპუბლიკებთან, განვაგრძოთ ეროვნული კულტურის განვითარება, ერთდროულად ვიბრძოლოთ ყოველგვარი შოვინისტური გავლენების წინააღმდეგ და მკაფიოდ გავატაროთ ინტერნაციონალური პოლიტიკა.<sup>1</sup> მართლაც, კულტურული მუშაობა არაქართველ მოსახლეობაში 1925 წლიდან კიდევ უფრო ფართოდ გაიშალა.

1925 წლისთვის ბევრი რამ იყო გაკეთებული კულტურის დარგში აჭარაშიც. 1922 წელს ჩატარებული აღწერის მიხედვით აჭარაში იყო 18—40 წ. ასაკის 28039 წერა-კითხვის უცოდინარი. 1926 წლისათვის მათგან წერა-კითხვა შესწავლილი ჰქონდა 6700 კაცს,<sup>2</sup> აჭარის პირობებს თუ გავითვალისწინებთ, ეს ცოტა როდი

1 საქართველოს კპ (ბ) IV ყრილობა, სტენოგრაფიული ანგარიში, მეცხრე სხდომა, გვ. 5, 1925 წელი.

2 საქართველოს სსრ სახელმწიფო არქივი, ფონდი 284, საქმე № 1695 გვ. 2-5.

იყო. აჭარის ასსრ-ში კულტურის დარგში 1925 წლისთვის მოპოვებული მიღწევები ასე იყო დახასიათებული საქართველოს კპ (ბ) IV ყრილობის დელეგატთათვის შედგენილ მასალებში: აჭარელ გლეხთა მასების შეგნებულობა თანდათან ვითარდება, მნიშვნელოვნად ამალდა ცოდნისა და განვითარებისადმი მისწრაფება; 1925 წლის დასაწყისში აჭარაში იყო 114 შრომის სკოლა, ბათუმში არსებობს ინდუსტრიალური ტექნიკუმი, მუშათა ტექნიკუმი, საქარხნო-საფაბრიკო სასწავლებელი და სხვადასხვა მოკლევადიანი კურსები; არის აგრეთვე პარტიული სკოლა. აჭარაში მოსწავლე ბავშვების საერთო რიცხვიდან აჭარელია 5000-მდე ბავშვი, მაშინ როცა საბჭოთა ხელისუფლების დაჰყარებამდე აჭარელთაგან სკოლებში სწავლობდა მხოლოდ 231 ბავშვი. ამასთანავე ბევრი აჭარელი სწავლობს თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტში, მუშფაკებში, პარტიულ სკოლებში.<sup>1</sup> საბჭოთა ხელისუფლების გავლენით აჭარელი ახალგაზრდობა თანდათან ზურგს აქცევდა მუსულმანურ რელიგიურ სკოლებს და შრომის სკოლებში შედიოდა; მათ შორის იყვნენ გოგონებიც, პირველ ხანებში, თუმცა მცირე რაოდენობით, მაგრამ ეს იყო კარგი დასაწყისი. საუკუნეებით არსებული ყინული ღღებოდა. აჭარელი ახალგაზრდობა განათლებას ფართო გზაზე გამოდიოდა, რასაც აღფრთოვანებით მიესალმებოდა საქართველოს კპ (ბ) IV ყრილობაზე ს. ორჯონიკიძე. „აიღეთ კულტურულ-საგანმანათლებლო მუშაობა, — ამბობდა იგი, — აქაც სახეზეა საბჭოთა ხელისუფლების დიდი მიღწევები. აჭარაში საბჭოთა ხელისუფლებამდე სულ ექვსი სკოლა იყო, ახლა კი 116—118 სკოლაა. ჩვენ გუშინწინ აქ მოვცემინეთ ერთ-ერთი ამხანაგის გამოსვლა პედაგოგიური ინსტიტუტიდან, ეს ხომ საუცხოო რამ არის, ეს ჩვენი პოლიტიკის ნაყოფია“.<sup>2</sup>

კულტურის დარგში ყურადღება არ აკლდა საქართველოს მთიან მხარეებს, პირველ რიგში კი სვანეთს, ხევსურეთს, ფშავს, ხევს, სადაც საბჭოთა ხელისუფლების დამყარებამდე განათლების მხრივ ხალხი დაბალ დონეზე იდგა. საქართველოს მთიან მხარეებში საბჭოთა ხელისუფლებამ უმნიშვნელოვანესი ხასიათის ეკონომიური და პოლიტიკური ღონისძიებანი გაატარა: შექმნა ადგილობრივი საბჭოები, განახორციელა მიწის რეფორმა, მოაწყო კოოპერაციული

<sup>1</sup> საქართველოს კპ (ბ) ც. კ-ის ანგარიშის მასალები IV ყრილობისათვის, გვ. 140.

<sup>2</sup> საქართველოს კპ(ბ) IV ყრილობის სტენოგრაფიული ანგარიში, მესამე სხდომა, გვ. 31.

სავაჭრო ქსელი, გახსნა საექიმო პუნქტები, დაიწყო საგზაო მშენებლობა და სხვ. და სხვ. დიდი ნაბიჯები იქნა გადადგმული მთიან მხარეებში აგრეთვე სასკოლო ქსელის შესაქმნელად და მის გასაფართოებლად.

აი, მაგალითად, სვანეთი.

საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების შემდეგ ზემო სვანეთში სწრაფად გაიზარდა დაწყებითი სკოლების რიცხვი. დაიწყო შეიდწლიანი სკოლების გახსნაც. პირველი შეიდწლიანი სკოლა დაარსებული იქნა 1924 წელს ს. ბეჩოში. სვანეთის ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მოსწავლეთა რიცხვი 1925 წელს რევოლუციამდელ პერიოდთან შედარებით ერთი სამად იყო გადიდებული. ამავე დროისთვის თბილისისა და ქუთაისის სხვადასხვა საშუალო სკოლებში 100-მდე სვანი ჭაბუკი და ქალიშვილი სწავლობდა.<sup>1</sup> სვანეთი გამოვიდა პატრიარქალური კარჩაკეტილობიდან, სვანი ახალგაზრდობა დიდი მონდომებით დაეწაფა სწავლას. სულ რაღაც 4—5 წლის განმავლობაში საბჭოთა ხელისუფლების პირობებში ახალი სვანეთი აღარ ჰგავდა რევოლუციამდელ სვანეთს, რომლის სურათს აი ასეთი სიტყვებით გვიხატავდა კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველი ნ. რუდოლფი, რომელმაც იმოგზაურა იქ 1913 წელს, „ვაჭრობა სვანეთში, — კვითხულობთ მოგზაურობის ანგარიშში, — არ არსებობს. იქ არ არის არც ერთი სავაჭრო ან დუქანი, რომ თუნდაც ძალიან დიდი თანხით იყიდო ნავთი, ასანთი, მარილი, შაქარი, ჩაი, ქაღალდი, თუთუნა, უბრალო ქსოვილი თეთრეულისა თუ ტანსაცმელისათვის... ურთიერთშორის სვანები გაცვლით ვაჭრობას აწარმოებენ: პურისა და ხორბლეულის გარკვეულ რაოდენობაში, სამუშაოში, მძიი ხანგრძლიობისა და ხარისხის კვალობაზე, იხდიან ცხვარს, ძროხას ან ცხენს“.<sup>2</sup> როცა ხალხის მიერ არჩეულმა უხუცესი სვანების დეპუტაციამ სოფ. ლენტეხიდან თხოვნით მიმართა რუდოლფს გაენთავსებინა სოფელი ადგილობრივი სკოლის შესანახი ხარჯებიდან, მან ცივად მოჭრა — „ამაზე ვერ დავთანხმდები, რადგან სკოლის შენახვა თქვენ მოვალეობას შეადგენსო“.<sup>3</sup> ბოლოს, ერთი შედარებაც სვანეთის კულტურული წინსვლის დასადასტურებლად: 1914 წლისათვის ზემო სვანეთის 16000 სულ მოსახლეზე იყო 6 დაწყებითი სკოლა და მათში სწავლობდა.

<sup>1</sup> საქართველოს კ (ბ) ო. კ-ის ანგარიში IV ყრილობას, გვ. 154—155.

<sup>2</sup> А. Семенов, Н. Рудольф, Школьное дело в Сванетии, гв. 100, 1913 წ.

<sup>3</sup> ვაზ. „სახალხო გაზეთი“, 1914 წელი, პირველი იანვრის ნომერი.



232 სვანი ბავშვი. ამავე დროს სვანეთის გარეთ მაღალი ტიპის სკოლებში სწავლობდა 29 მოზარდი, გველენიანი სვანისა ან მღვდლის შვილი.<sup>1</sup> 1925 წლისათვის ზემოსვანეთში უკვე იყო 20 სკოლა, მათგან, ერთი შეიღწლიანი სკოლა. ამ სკოლებში სწავლობდა 780 სვანი ბავშვი.

ასეთივე პროცესი მიმდინარეობდა ხევსურეთშიც, მთიულეთში, ხევიში, ფშავში. თუმცა ხმალ-ხანჯლებით იყვნენ შეიარაღებულნი, რაინდობის დროის შინაამხად ტანსაცმელს ატარებდნენ, მაგრამ ხევსურ ბიჭუნებსა და გოგონებს, კაბუკებსა და ქალიშვილებს ყოველთვის წყუროდათ სწავლა<sup>2</sup>. დუშეთის ყოფილ მაზრაში, რომელიც 20-იანი წლებსათვის შიდა ქართლის სოფლებთან ერთად აერთიანებდა ხევს, მთიულეთს, ფშავისა და ხევსურეთის დიდ ნაწილს, საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების დროისათვის 34 სკოლა იყო. მათგან მაღალი ტიპისა იყო მხოლოდ ორი — დუშეთისა და მცხეთის უმაღლეს-დაწყებითი სასწავლებლები. ამ სკოლებში სულ 70 მასწავლებელი მუშაობდა, ე. ი. თითო-ორორი მასწავლებელი საშუალოდ თითოეულ სკოლაზე, მოსწავლეთა რიცხვი კი მათში 2800 არ აღემატებოდა.<sup>3</sup> საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების შემდეგ განათლების საქმეს დუშეთის მაზრის მთიან სოფლებში დიდი ყურადღება მიექცა. 1923—24 სასწავლო წლის ბოლოსათვის მაზრაში უკვე იყო 56 სკოლა, 4000-მდე მოსწავლით.<sup>4</sup> მაგრამ სკოლათა ეს ქსელი ოდნავადაც ვერ აკმაყოფილებდა მოსახლეობის გაზრდილ მოთხოვნილებას განათლებაზე. ამასთან დაკავშირებით დუშეთის პარტიული ორგანიზაციის მეექვსე სამაზრო კონფერენციას 1924 წლის ოქტომბერში საგანგებოდ განუხილავს მთაგორიანი სოფლების კულტურული მდგომარეობის საკითხი და მიუღია დადგენილება უმოკლეს ხანში სკოლების გახსნის შესახებ ფშავ-ხევსურეთის შემდეგ სოფლებში: ბარისახოში, როჟკაში, ბა-

<sup>2</sup> А. Семенов, Н. Рудольф, Школьное дело в Сванетии. 33. 105.

<sup>3</sup> აქ უადგილო არ იქნება სწავლისადმი ხევსურების მისწრაფებაზე ერთი ამბავი მოვეთხროთ მკითხველს: 1922 წელს ხევსურეთის სოფელ ახიელში დაწყებითი სკოლა იქნა გახსნილი; პატარა ხევსურებს ზარი და დასვენება არ მოეწონათ, ალბათ მშობლებთან დათათბირების შემდეგ, მათ მასწავლებელს განუცხადეს: რა ცალები ჩვენა გვეიდაა, რომ დავისვენოთ, ჩვენ აქ სწავლისათვის მოვსულვართ და არა დასასვენებლად.

<sup>3</sup> დუშეთის სახელმწიფო რაიონული არქივი, ფონდი 3, საქმე № 21, გვ. 112; საქმე № 61, გვ. 1-5.

<sup>4</sup> დუშეთის სახელმწიფო რაიონული არქივი, ფონდი 3, საქმე № 33 გვ. 18.

ცალიკოში, ხახმატში და შატილში. იგივე დადგენილება ითვალისწინებდა სასოფლო-სამეურნეო ტექნიკუმის გახსნას ყაზბეგში, რომლის შენობის ასაგებად რესპუბლიკური ბიუჯეტით სათანადო სახსრები იყო გამოყოფილი. გათვალისწინებული იყო აგრეთვე ქოხ-სამკითხველოებისა და საექიმო პუნქტების მოწყობა მთიან სოფლებში.<sup>1</sup> 1926 წლის პირველ სექტემბრისათვის მაზრაში იყო 67 სკოლა 148 მასწავლებლით, მოსწავლეთა რიცხვი 1921 წელთან შედარებით გაზრდილი იყო ექვსი ათასამდე, ე. ი. ორჯერ და კიდევ მეტად. სკოლები ახლად იყო გახსნილი ფშავ-ხევსურეთის შემდეგ სოფლებში: მაღაროს-კარში, ჩარგალში, უჯანა ფშავში, ბარისახოში, ახილში.<sup>2</sup> თავის მხრივ განათლების კომისარიატიც დიდი გულისყურით ეკიდებოდა მთიან სოფლებში სასკოლო საქმის გაუმჯობესებას და მას ოპერატიულად ხელმძღვანელობდა.<sup>3</sup>

ეფექტობთ ჩვენს მიერ ზემოთ მოტანილი ფაქტები და სტატისტიკური ციფრები საემარისი სისრულით ადასტურებენ, თუ როგორი დიდი მოცულობისა იყო ის მუშაობა, რაც ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ზრდის მიზნით წარმოებდა 1921—1925 წწ. ამ მასალებიდან გარკვევით ჩანს აგრეთვე განსაკუთრებული ზრუნვა ჭაერთოდ სოფლის მოსახლეობისა, კერძოდ, კი არაქართველი მოსახლეობისა და მთიანი მხარეების სოფლებზე. მიუხედავად ამისა, 1925 წლისთვის სასკოლო ქსელი სოფლად, მთიან რაიონებში და არაქართული ეროვნებებით დასახლებულ ადგილებში ჯერ კიდევ არ იყო გაშლილი იმ ზომამდე, რომ ყველა ბავშვს შესძლებოდა, თუნდაც დაწყებითი განათლება თავის სოფელში მიეღო. საქართველოს კპ IV ყრილობის დელეგატი დუშეთიდან ყრილობას მოუთხრობდა, რომ დუშეთის მაზრის სხვადასხვა სოფელში ხალხმა თავის ხარჯზე ააგო 18 სასკოლო შენობა, მასწავლებლების დანიშნას, სკოლის გახსნას მოითხოვენ, მაზრას კი ამის შესაძლებლობა არ აქვსო.<sup>4</sup> ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლათა ქსელის სუს-

<sup>1</sup> დუშეთის სახელმწიფო რაიონული არქივი, ფონდი 3, საქმე № 64, გვ. 37-39; საქმე № 19, გვ. 4-6.

<sup>2</sup> დუშეთის სახელმწიფო რაიონული არქივი, ფონდი 3, საქმე № 148, გვ. 22.

<sup>3</sup> ასე, მაგალითად, 1926 წლის ოქტომბერში საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატმა მარიამ ორახელაშვილის ხელმძღვანელობით საგანგებოდ შეისწავლა დუშეთის მაზრაში განათლების საქმე, შედეგები განხილულ იქნა სამაზრო აღმასკომის პრეზიდიუმის 1926 წლის 2-3 ნოემბრის სხდომაზე (დუშეთის რაიონული არქივი, ფ. 3, საქმე № 4, გვ. 103-104).

<sup>4</sup> საქართველოს კპ (ბ) IV ყრილობა, სტენოგრაფიული ანგარიში, მეოთხე სხდომა, გვ. 17.

ტად განვითარებასა და სუსტ ნივთიერსა და სასწავლო ბაზაზე ზოფლად, გარკვევით იყო მითითებული საქართველოს კპ (ბ) ცენტრალური საკონტროლო კომისიის და მუშათა და გლეხთა ინსპექციის სახალხო კომისარიატის მიერ 1925 წელს გამოქვეყნებულ მასალებში.<sup>1</sup> 1925 წლისათვის არსებული სასკოლო ქსელი განათლებაზე მშრომელი მოსახლეობის გაზრდილ მოთხოვნილებას მთლიანად ვერ პასუხობდა, რადგან განათლებაზე ხალხის მოთხოვნილებების ზრდას, განათლების ბიუჯეტის ზრდა, მიუხედავად იმისა, რომ იგი ყოველწლიურად მატულობდა, მხარდაძხარ ვერ მიჰყვებოდა.

საჭირო შეიქმნა კიდევ 10—12 წელი, მრავალი საგანგებო ღონისძიების გატარება, სახსრების მობილიზება და დაგროვება, რათა განათლებაზე მასების მოთხოვნილება და საჭიროებანი დაკმაყოფილებული ყოფილიყო მთლიანად. მიუხედავად ამისა, 1921 — 1925 წწ. კულტურის დარგში დიდი საქმე გაკეთდა, მტკიცე საძირკველი ჩაეყარა სოფლის კულტურულ განვითარებას, შეიქმნა სათანადო წინამძღვრები იმისათვის, რომ სოფელი განათლების სფეროში დაწეოდა ქალაქს, ხოლო არაქართველი მოსახლეობა და მთიანი სოფლები — კულტურის მხრივ წინწასულ მაზრებს.

---

<sup>1</sup> საქ. კპ(ბ) ცენტრ. საკონტრ. კომისიის და მუშათა და გლეხთა ინსპექციის სახალხო კომისარიატის მასალები საქართველოს კომუნისტური პარტიის IV ყრბლობისათვის, გვ. 120—121. 1925 წ.

## თავი მეოთხე

### ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა 1926-1930 წლებში

1921—1925 წწ. სახალხო განათლების დარგში ორი მთავარი ამოცანა იდგა. სასკოლო განათლების არსებული ქსელის დაქვემდებარება აღზრდის კომუნისტური პრინციპებისადმი და ამის შესაბამისად ერთიანი სასკოლო სისტემის შექმნა, მისი იდეური და ორგანიზაციული განმტკიცება; ეს იყო ერთ-ერთი ამოცანა. სასკოლო ქსელის რაოდენობრივი ზრდა, განათლების სხივის ფართოდ შეტანა ქართველ და არაქართველ მოსახლეობაში, ეს იყო მეორე ამოცანა. როგორც ვნახეთ ეს ამოცანები დასახელებულ წლებში, ძირითადად, დადებითად იქნა გადაწყვეტილი.

მომდევნო წლებმა სკოლის წინაშე ახალი ამოცანები დააყენეს.

იმ მიღწევებმა, რაც 1926—1929 წწ იქნა მოპოვებული ქვეყნის ინდუსტრიალიზაციის საფუძვლების მშენებლობაში და ნიადაგის მომზადებამ იმისათვის, რომ ერთპიროვნული გლეხური მეურნეობანი უახლოეს წლებში სოციალისტურ მეურნეობებად გაერთიანებულიყვნენ, მკაფიოდ დასვა საკითხი კულტურული რევოლუციის ჩარჩოების გაფართოების შესახებ. კომუნისტური პარტიის XVI ყრილობის რეზოლუციაში ამასთან დაკავშირებით შემდეგი მითითება იყო მოცემული: „XV ყრილობამ სავსებით სწორად წამოაყენა რეკონსტრუქციის პერიოდის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი პრობლემა — კულტურული რევოლუციის პრობლემა. ნაგრამ ჩვენს ქვეყანაში კულტურული მშენებლობის გაშლის ტემპები ჯერ კიდევ არაადამაკმაყოფილებელია. ყრილობა ყურადღებას მიაქცევს მათი გაძლიერების აუცილებლობას. საყოველთაო სავალდებულო პირველდაწყებითი სწავლების გატარება და წერა-კითხვის უტოღინარობის ლიკვიდაცია უნდა განდეს პარტიის საბრძოლო ამოცანა

უახლოეს პერიოდში“.<sup>1</sup> ამის საფუძველზე სახალხო განათლების ორგანოების წინაშე მთელი სისრულით დადგა უახლოეს წლებში წერა-კითხვის უცოდინარობისა და მცირემცოდნეობის სრული ლიკვიდაციისა და საყოველთაო-სავალდებულო სწავლების შემოღების საკითხი, პირველ რიგში დაწყებითი სკოლის ფარგლებში. ცხადია, რომ ამ დიდი საქმის განხორციელება შეუძლებელი იქნებოდა წინასწარ სათანადო პირობების მომზადების გარეშე; 1926—1930 წლებში ასეთი პირობები მომზადებული იქნა და 1930—31 სასწავლო წლიდან დაიწყო კიდევ სავალდებულო სწავლების გატარება დაწყებითი სკოლის ფარგლებში საქართველოს სსრ-ის მთელს ტერიტორიაზე.

მაგრამ განათლების ორგანოების საქმიანობა სასკოლო დარგში 1925—1930 წწ. მარტო დაწყებითი განათლებით არ შემოიფარგლებოდა. რაც დრო გადიოდა არამარტო ქალაქელი, არამედ სოფლელი ახალგაზრდობაც დიდ ლტოლვას იჩენდა შეიდწლიანი და საშუალო სკოლებისადმი. ზოგადი და სპეციალური საშუალო განათლების მოწყობა სადღეისო ამოცანების მოთხოვნილებების შესაბამისად, შეიდწლიანი სკოლების ქსელის ზრდა და ორგანიზაციული განმტკიცება 1926—1930 წწ აგრეთვე შეადგენდა განათლების ორგანოების ზრუნვის ერთ-ერთ მთავარ საგანს. ამასთან დაკავშირებით დასახელებულ წლებში დიდი მუშაობა ტარდებოდა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის უფროსი საფეხურების V—VII და VIII—X კლასების — მუშაობის შინაარსის, ფორმებისა და მეთოდების გარდასაქმნელად სახალხო მეურნეობის განვითარების შესაბამისად. საკითხი ასეთი გარდაქმნის აუცილებლობის შესახებ მკაფიოდ იქნა დასმული ამიერკავკასიის კომუნისტური ორგანიზაციების IV ყრილობაზე, რომელიც 1925 წლის ბოლოს ჩატარდა. ყრილობამ მიზანშეწონილად ცნო საშუალო სკოლებში ისეთი განხრების შექმნა, რომლებიც უზრუნველყოფდნენ სწავლების მტკიცედ დაკავშირებას ცხოვრებასთან, მოამზადებდნენ საშუალო კვალიფიკაციის მუშაკებს. მზარდი სოციალისტური მრეწველობისა, სოფლის მეურნეობისა, საბჭოთა ვაჭრობისა, განათლებისა, ჯანმრთელობისა და სახალხო მეურნეობის სხვა დარგებისათვის.<sup>2</sup> ასეთსავე დირექტივას აძლევდა ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლების შესახებ

<sup>1</sup> სკკპ ყრილობების, კონფერენციებისა და ცენტრალური კომიტეტის პლენუმების რეზოლუციებსა და გადაწყვეტილებებში, ნაწილი III, გვ. 22, 1956 წ.

<sup>2</sup> Четвертый съезд Коммунистических организации Закавказья. გვ. 488.

ამიერკავკასიის ფედერაცია<sup>1</sup>, შემავალი რესპუბლიკების ხელმძღვანელ პარტიულ ორგანოებსა და განათლების სახალხო კომისარიატებს ამიერკავკასიის ფართო პარტიული თათბირი, რომელიც 1926 წლის დასაწყისში ჩატარდა.<sup>1</sup> საშუალო სკოლების უფროს კლასებში სხვადასხვა განხრების შემოღების — ანუ როგორც იმ დროს უწოდებდნენ, საშუალო სკოლის ნაწილობრივი სპეციალიზაციის — საკითხი მთელი სიგრძე-სიგანით დაისვა მას შემდეგ, რაც იგი განიხილა საქ. კპ (ბ) XV კონფერენციამ 1926 წლის ნოემბერში. 1929 წლიდან კი სკკპ ნომბრის პლენუმის დადგენილებათა საფუძველზე ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლის უფროსი კლასების სრული სპეციალიზაციის, მათი სპეციალურ ტექნიკუმებად გადაკეთების, საკითხი იქნა გადაწყვეტილი, რადგან განხრიანმა საშუალო სკოლებმა ვერ გაამართლა მათზე დამყარებული ინედები. სწორედ ამ თვალსაზრისით იყო შედგენილი საქართველოს სსრ-ის სახალხო მეურნეობის განვითარების პირველი ხუთწლიანი გეგმის ელემენტებში 1929 წელს, იგი ითვალისწინებდა საშუალო სკოლების სპეციალურ ტექნიკუმებად გარდაქმნას 1930 წლიდან.<sup>2</sup> მაგრამ ამასთანავე აუცილებელი გახდა ერთგვარი სპეციალიზაციის შემოღება შვიდწლიანი და საშუალო სკოლების V—VII კლასებშიც და საჭირო შეიქნა ამ მხრივაც სათანადო ნაბიჯები ყოფილიყო გადადგმული.

საერთოდ სკოლის მუშაობის შეხამებას სამეურნეო ცხოვრების მოთხოვნილებებთან საქართველოს პარტიული და საბჭოთა ხელმძღვანელი ორგანოები ამ პერიოდში დიდ ყურადღებას აქცევდნენ. სრულიად საქართველოს საბჭოების მეოთხე ყრილობა ავალებდა განათლების ხელმძღვანელ ორგანოებს იმგვარად გარდაექმნა საპროგრამო-მეთოდური მუშაობა, რომ ყველა საფეხურის სკოლისა და უმაღლესი სასწავლებლების პროგრამები მთლიანად ყოფილიყო შეფარდებული საზოგადოებრივი წარმოების განვითარების ამოცანებთან.<sup>3</sup> იგივე აზრი მკაფიოდ იყო გამოხატული აგრეთვე საქართველოს კპ (ბ) VI ყრილობის (რომელიც 1929 წლის ივლისში ჩატარდა) რეზოლუციაში. ყრილობა განათლების ორგანოების ერთ-ერთ ძირითად

<sup>1</sup> Закавказское Краевое широкое партсовещание, გვ. 293, 1926 წ.

<sup>2</sup> Госплан Грузинской ССР, основные элементы пятилетнего плана народного хозяйства Грузинской ССР (1928-29 — 1932-33 гг), გვ. IX, XVII.

<sup>3</sup> სრულიად საქართველოს საბჭოების IV ყრილობა, სტენოგრაფიული ანგარიში, გვ. 358, 1927 წ.

ამოცანად თვლიდა საქარხნო-საფაბრიკო სწავლების სკოლების ქსელის განვითარებას, სოფლის სკოლის აგრონომიზაციას და საშუალო და უმაღლესი სკოლების პროგრამების მჭიდროდ დაკავშირებას სოციალისტური მშენებლობის ამოცანებთან.<sup>1</sup>

ამგვარად, სახალხო განათლების ორგანოების წინაშე 1926—1930 წწ. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლათა ხაზით სამი კონკრეტული ამოცანა იდგა: ა) პირობების მომზადება იმისათვის, რომ დაწყებითი სკოლის ფარგლებში საყოველთაო განათლება ყოფილიყო შემოღებული; ბ) ღონისძიებების განხორციელება იმ მიზნით, რომ შეიღწლიან სკოლის ფარგლებში გარკვეული ზომით განხორციელებულიყო სპეციალიზაცია და გ) საშუალო სკოლის უფროსი კლასების ნაწილობრივი სპეციალიზაციიდან სრულ სპეციალიზაციაზე გადასვლა. ქვემოთ ჩვენ ამ ამოცანებს ცალცალკე დავახასიათებთ, აქ კი აუცილებელია ორი ისეთი ფაქტორის განხილვაზე შევჩერდეთ, რომლებსაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა ჰქონდათ განათლების საქმის წინსვლისათვის. მხედველობაში გვაქვს სკოლის ნივთიერ-ფინანსური ბაზა და მასწავლებელთა კადრების მომზადების საქმე.

საჯკოლო განათლების ქსელის ნივთიერ-ფინანსური უზრუნველყოფის თვალსაზრისით საბჭოთა ხელისუფლებას საქართველოში ძალზე მძიმე მდგომარეობა გადმოეცა შემკვიდრეობად.

მეფის დროს არსებული სასკოლო ქსელის შესანახი ხარჯების დიდი ნაწილი სასწავლო გადასახადისა და საზოგადოებათა მიერ გაღებულ სახსრებით იფარებოდა, სახელმწიფო კი მცირე რაოდენობით ხარჯავდა თანხებს განათლებაზე. კავკასიის ოლქის სკოლების შესანახი საერთო ხარჯებიდან 1880 წელს სახელმწიფოზე მოდიოდა მხოლოდ 39 პროცენტი, 1893 წელს კი — 31,3 პროცენტი. ამავე წლებში სასწავლო გადასახადისაგან იფარებოდა, შესაბამისად, 12,8 და 17 პროცენტი. ეს იმას ნიშნავს, რომ სასწავლო გადასახადი მატულობდა.<sup>2</sup> მდგომარეობა არც მომდევნო წლებში შეცვლილა, პირიქით, სახელმწიფო ასიგნობათა ხვედრითი წონა განათლების ბიუჯეტში კლებულობდა. მაგალითად, თბილისისა და ქუთაისის გუბერნიის სკოლების შესანახად 1900 წელს სულ დაიხარჯა 413096 მანეთი. აქედან სახელმწიფომ გაიღო მხოლოდ 113852 მანეთი, ე. ი. საერთო ხარჯების 27,5 პროცენტი. საინტერესოა, რომ ამ წელს სწავლის

<sup>1</sup> VI Съезд КП (6) Грузии, стенографический отчет, გვ. 635, 1929 წ.

<sup>2</sup> Статистические сведения по учебным заведениям КУО за 15 лет — 1879-1893 гг. გვ. 127.

ქირამ დაფარა ხარჯების 12 პროცენტი, ლულ ამ გზით შემოვიდა 50605 მანეთი, ხარჯების დიდი ნაწილი — 200 ათას მანეთზე მეტი — გაღებული იყო ქალაქისა და განსაკუთრებით სოფლის საზოგადოებათა მიერ.<sup>1</sup> 1905 წლის რევოლუციის შემდეგ მეფის ხელისუფლება იძულებული შეიქნა გაედიდებინა ასიგნობანი განათლებაზე, მაგრამ ამ დროიდანაც ხარჯების ნახევარზე მეტი სწავლის გადასახადსა და კერძო შემოსავალზე მოდიოდა. 1914 წელს, მაგალითად, სახელმწიფომ გაიღო თბილისისა და ქუთაისის გუბერნიების ვაჟთა და ქალთა სახელმწიფო გიმნაზიების შესანახი თანხის მხოლოდ 38-მდე პროცენტი — 554,5 მან. 1.467,5 მანეთიდან.<sup>2</sup>

ჩვენი საზოგადოების გარკვეულ ფენებში ერთდროს გავრცელებული იყო აზრი, თითქოს რევოლუციამდე ნივთიერი ბაზით სკოლები ნორმალურად იყვნენ უზრუნველყოფილი. ეს თვალსაზრისი, რასაკვირველია, სწორად ვერ ასახავს საქმის მდგომარეობას. მართალია, ზოგიერთი სასწავლებლისათვის კერძო ინიციატივით, საზოგადოების ხარჯზე, რევოლუციამდე საუკეთესო შენობები იქნა აგებული, მაგრამ ასეთ წამოწყებებს სახელმწიფო არა თუ აქეზებდა, არამედ, პირიქით, ხელს უშლიდა — საკმარისია აქ თუნდაც ის გმირული ბრძოლა გავიხსენოთ, რაც ჩვენმა საზოგადოებამ აწარმოა ლ. ბოცვაძის თაოსნობით ქართული გიმნაზიის შენობის — აწინდელი უნივერსიტეტის ძირითადი კორპუსის — მშენებლობის დროს. სკოლების დიდ ნაწილს ვარგისი შენობები არ ჰქონდა, რაც აღიარებულია ოფიციალური ანგარიშებითაც კი. 1879 წლისათვის კავკასიაში არსებული სახელმწიფო დაწყებითი სკოლებიდან მხოლოდ 44 პროცენტს ჰქონდა საკუთარი შენობა. იმავე დროისთვის ამ სკოლების შენობებიდან მეცადინეობისთვის ვარგისი იყო 52 პროცენტი.<sup>3</sup> წლები გადიოდა, მაგრამ მდგომარეობა არ უმჯობესდებოდა. 1900 წელს თვით კავკასიის სასწავლო ოლქი ამ დროისათვის სახალხო სკოლების საკუთარი თუ დაქირავებული შენობებიდან ვარგისად თვლიდა მხოლოდ 79 პროცენტს.<sup>4</sup> კერძოდ საქართველოში პირველი მსოფლიო ომის წინ, სკოლების შენობებით უზრუნველყოფის მხრივ კიდევ უფრო ცუდი მდგომარეობა იყო. თბილისის გუბერნიაში არსებული 344 დაწყებითი სახელმწიფო სკოლიდან საკუთარი

<sup>1</sup> Отчет Кавказского Учебного Округа, 1900 წ. ცხ. № 306, № 308.

<sup>2</sup> ОКУО, 1914 წ. ნაწ. II. ცხრ. № 10, № 130.

<sup>3</sup> Статистические сведения по учебным заведениям КУО за пятнадцатилетний период — 1879-1893 гг. გვ. 46.

<sup>4</sup> ОКУО, 1900, ცხრილი № 310.



შენობა ჰქონდა 175, ქუთაისის გუბერნიაში კი 467 სკოლიდან—311. ამავე დროს განათლების სამინისტროს ხაზით საქართველოში არსებული 30 უმაღლეს-დაწყებითი სკოლიდან 12 სკოლა დაქირავებულ მენობებში მუშაობდა.<sup>1</sup> ვარგისი მენობები არ ჰქონდა საზოგადოების პრივილეგიური ფენებისათვის არსებულ სკოლათა ერთ ნაწილსაც. 1914 წლისათვის დაქირავებულ ბინებში იყო მოთავსებული ქ. თბილისის ქალთა მეოთხე და მეხუთე გიმნაზიები, ქუთაისის ქალთა გიმნაზია. ქ. გორის ქალთა გიმნაზიას იმდენად უვარგის ბინაში უხდებოდა მუშაობა, რომ კავკასიის სასწავლო ოლქმა ავარიის შიშით ამ სკოლაში მეცადინეობა აკრძალა.<sup>2</sup> ომის წლებში არსებული მენობები კიდევ მეტად დაზიანდა.

როგორც ვიცით, მენშევიკურ ხელისუფლებას არ უცდია სახელმწიფო რეღსებზე გადაეყვანა სახალხო განათლების საქმე, იგი იმასაც ვერ ახერხებდა, რომ მინიმალური ხელფასით დაექმყოფილებინა სახალხო სკოლების მასწავლებლები. სასკოლო მშენებლობისათვის მას სახსარი არ გააჩნდა, შეუქეთებლობის გამო ძველი მენობები ინგრეოდა.

ყოველივე ამის შედეგად საბჭოთა ხელისუფლებას მძიმედ დააწვა მხრებზე არსებული ქსელის სახელმწიფო ბიუჯეტზე გადაყვანა, ამ ქსელის ნივთიერი ბაზით უზრუნველყოფა და სახსრები ყოველწლიურად მზარდი სასკოლო ქსელის შენახვისათვის. აღდგენითი პერიოდის დამთავრების შემდეგ საბჭოთა სახელმწიფოს საიმისო პირობები შეექმნა, რომ თანდათან მეტი რაოდენობით ყოფილიყო გაღებული ასიგნობანი სახალხო განათლებისათვის, გაფართოებულიყო სასკოლო ქსელი, გადიდებულიყო მასწავლებელთა ხელფასი, განმტკიცებულიყო სკოლის ნივთიერი ბაზა. ეს გარკვევით ჩანს შემდეგი შედარებითი მაჩვენებლებიდან: 1929—30 სამეურნეო წელს ყოველ ერთ სულ მოსახლეზე განათლების ხარჯი 11 მანეთსა და 40 კაპიკს შეადგენდა მაშინ, როცა 1924—25 წელს იგი 3 მანეთსა და 80 კაპიკს არ აღემატებოდა. უფრო სრულ წარმოდგენას სახალხო განათლების ფინანსიური ბაზის განმტკიცების შესახებ 1924—25—1929—30 სამეურნეო წლებში მოგვცემს ქვემოთ წარმოდგენილი ცხრილი (იხილეთ ცხრილი № 1).

ამგვარად, ხუთი წლის განმავლობაში სახელმწიფო ასიგნობათა ზრდამ, ფულის მტკიცე კურსის პირობებში, 263,5 პროცენტამდე

<sup>1</sup> OKYO, 1914 წ. ნაწ. II, ცხრილი № 193, 199.

<sup>2</sup> OKYO, 1914, ნაწილი II, ცხრილი № 141.

წლები	რესპუბლიკური ბიუჯეტი	ადგილობრივი ბიუჯეტი	სულ სახელმწიფო ბიუჯეტით	ზრდის კოეფიციენტი პროცენტებით	
				1924—25 წ.	წინა წლისადმი
1	2	3	4	5	6
1924—25	5.991.9	6.254.1	12.246.0	100,0	100,0
1925—26	4.769.2	7.476.5	12.245.7	100,0	100,0
1926—27	5.135.6	8.789.9	13.9 5.5	114,7	113,7
1927—28	5.827.3	10.790.7	16.616.0	135,7	119,3
1928—29	7.211.0	13.378.2	21.597.2	164,2	124,9
1929—30	11.518.0	16.723.0	31.271.0	255,4	151,8

მიადწია, რაც ძალზე მაღალ მაჩვენებლად უნდა ჩაითვალოს. მაგრამ ეს მაინც არ იყო საკმარისი იმისათვის, რომ სკოლათა მშენებლობა, განათლების საქმის ეს ყველაზე ვიწრო უბანი, ჩამორჩენიდან გამოგვეყვანა. აქ ხელისუფლებას ფართოდ ამოუდგა გვერდში საბჭოთა საზოგადოებრიობა, რომლის აქტიური შრომითი მონაწილეობით, განსაკუთრებით 1925 წლიდან, მრავალი სასკოლო შენობა იქნა აგებული. არსებული ცნობების მიხედვით 1921—1932 წლებში უპირატესად მშრომელი მოსახლეობის ინიციატივით, შრომითი მონაწილეობითა და სახსრებით ააგეს 1706 სასკოლო შენობა; მათგან დაწყებითი სკოლებისათვის 1047, შეიღწლიანი სკოლებისათვის—459 და საშუალო სკოლებისათვის — 200.<sup>2</sup> შემდგომში ეს კეთილშობილური საქმე ტრადიციად იქცა საქართველოში.<sup>3</sup>

სახელმწიფო ასიგნობათა დიდმა ზრდამ, ერთის მხრივ, და მშრომელი მოსახლეობის აქტიურმა შრომითმა მონაწილეობამ სკოლათა ბაზის განმტკიცებაში, მეორეს მხრივ, ნივთიერად განაპირობა იმ ამოცანების განხორციელება, რაც განათლების დარგში იყო დასახული 1925—1930 წლებში. მანვე სათანადო წინაპირობები უზრუნველყო კერძოდ იმისათვის, რომ 1930 წლიდან სახალხო განათლების ორგანოები გადასულიყვნენ საყოველთაო სავალდებულო სწავლების განხორციელებაზე მთელს რესპუბლიკაში.

<sup>1</sup> ცხრილი აღებულია ი. ჯანტუჩიას წიგნიდან, სახალხო განათლება საბჭოთა საქართველოში (1921—1951 წწ). გვ. 469. 1956 წელი.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 259.

<sup>3</sup> ასე მაგალითად, მშრომელი მოსახლეობის ინიციატივითა და სახსრებით სამუშაო ომის შემდეგ 4 წლის განმავლობაში 1945—1948 წწ. საქართველოში აგებული იქნა 249 სასკოლო შენობა. (იხ. უშ. ობოლძე, თერთმეტწლიანი საშუალო სკოლა საქართველოში, გვ. 24, 1950 წ.).

ამასთან ერთად სახალხო განათლების წინაშე 1925—1930 წწ დასახული ამოცანების წარმატებით შესრულებისათვის გადაწყვეტილი მნიშვნელობა ჰქონდა მასწავლებელთა მომზადების საბჭოთა სისტემის შემდგომ განმტკიცებას, ამ საქმის მკვიდრ ნიადაგზე დაფუძნებას, მათი უფლებრივ-ნივთიერი მდგომარეობის არსებითად გაუმჯობესებას. 1926—1930 წწ ამ მიმართულებითაც მნიშვნელოვანი ღონისძიებები იქნა განხორციელებული, რასაც შემდეგი ფაქტები ადასტურებს.

მენშევიკურ საქართველოში მხოლოდ 7 პედაგოგიური სასწავლებელი იყო, 6 სემინარიის ტიპისა და ერთი უფრო მაღალი ტიპის — პედაგოგიური ინსტიტუტი, რომელიც თბილისის უნივერსიტეტთან არსებობდა.<sup>1</sup> ეს ქსელი ვერც რაოდენობრივი და ვერც თვისობრივი თვალსაზრისით, რასაკვირველია, ვერ უზრუნველყოფდა სახალხო განათლების წინაშე დასახულ ახალ ამოცანებს და ამიტომ 1921—22 სასწავლო წლიდან ჩატარდა მისი რეორგანიზაცია. 1922 წელს საბჭოთა საქართველოში იყო ერთი პედაგოგიური ინსტიტუტი თბილისში, რამდენიმე პედაგოგიური ტექნიკუმი (გორში, ხონში, ბოლბეგსა და ცხინვალში) და ოთხი პედაგოგიური განყოფილება სოციალურ-პუმანურ ტექნიკუმებთან (ზესტაფონსა, ოზურგეთსა, ახალსენაკსა და ჭიხაიშში)<sup>2</sup>. 1922—23 სასწავლო წლიდან საშუალო სკოლის ბაზაზე შეიქმნა ახალი ტიპის პედაგოგიური სასწავლებლები, მათში სწავლების ვადა იყო ორწლიანი. ისინი მუშაობის შინაარსითა და სტრუქტურით წაგავდნენ 30-ანი წლების ბოლოს ჩვენში წარმოშობილ სამასწავლებლო ინსტიტუტებსა და ძირითადად შეიღწიანი სკოლებისთვის ამზადებდნენ პედაგოგთა კადრებს. ასეთი ტექნიკუმები იყო ქუთაისსა, ბათუმსა, გორსა, ხონსა და ბოლბეში. მათთვის დროზე მნიშვნელოვანი როლი შეასრულეს შეიღწიანი სკოლების კვალიფიციური მასწავლებლებით უზრუნველყოფის საქმეში.

პედაგოგიური განათლების დაწესებულებათა ქსელის ზრდას უფრო ორგანიზებული ხასიათი მიეცა მას შემდეგ, რაც ახალი სასკო-

<sup>1</sup> საპედაგოგო ინსტიტუტი თბილისში, თბილისის ქალთა საოსტატო სემინარია, გორის საოსტატო სემინარია, ბოლბეგის ქალთა საოსტატო სემინარია, ხონის საოსტატო სემინარია, ოზურგეთის საოსტატო სემინარია, ახალსენაკის საოსტატო სემინარია. ზოგიერთ წყაროში მითითებულია აგრეთვე კადრე ერთ სემინარიაზე, რომლის ადგილსამყოფელი ცნობილი არ არის (მდრ. ივ. ჭანტურია, სახალხო განათლება საბჭოთა საქართველოში, გვ. 373, 374, 1956 წ.).

<sup>2</sup> საქართველოს განათლების სახალხო კომისარიატის მუშაობის ანგარიში 1921-1924 წწ. გვ. 44, 1925 წ.

ლო სისტემა იქნა დაფუძნებული ცხოვრებაში, ე. ი. 1925 წლიდან. 1925 წელს პედაგოგიური ტექნიკუმების ახალი დებულება იქნა დამტკიცებული. ამ დებულებით პედტექნიკუმებს დაევალა მხოლოდ დაწყებითი სკოლების მასწავლებელთა მომზადება, კადრების მომზადება შეიდწლედებისათვის კი მიენდო ცენტრალურ პედაგოგიურ ინსტიტუტს, რომელიც თბილისის უნივერსიტეტთან არსებული პედაგოგიური ინსტიტუტის ბაზაზე იქნა ჩამოყალიბებული 1923 წელს. 1925-26 სასწავლო წელს საქართველოში 14 პედაგოგიური ტექნიკუმი იყო: თბილისში ქართული, სომხური და აზერბაიჯანული, ქუთაისში, სოხუმში, ბათუმში, თელავში, სიღნაღში, გორში, ახალ-სენაკში, ოზურგეთსა და ხონში, ონში, სტალინირში.<sup>1</sup> 1929-30 სასწავლო წლისათვის პედაგოგიური ტექნიკუმების რიცხვი გაზრდილი იყო 19-მდე. ტექნიკუმები არსებობდა: ქ. თბილისში (ქართული, სომხური, რუსული), ბათუმში, სოხუმში (ქართულ-რუსული, რუსული, აფხაზური), სტალინირში (ოსური), გორში, ზესტაფონში, ზუგდიდში, ახალ-სენაკში, თელავში, კოჯორში, მახარაძეში, ონში, სიღნაღში, ქუთაისში, ხონში.<sup>2</sup> დასახელებულ ტექნიკუმებიდან ბევრმა ამ უკანასკნელ წლებამდე იარსება და დიდი ამაგი დასდო ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლას დაწყებითი კლასებისათვის კვალიფიციური კადრების მომზადებაში. უფრო დაწვრილებითი ციფრობრივი მაჩვენებლები 20-იანი წლების მეორე ნახევარში საშუალო პედაგოგიური განათლების რაოდენობრივი ზრდის შესახებ მოცემულია № 2 ცხრილში.

ც ხ რ ი ლ ი 2<sup>3</sup>

კალენდარული წლები	პედაგოგიური ტექნიკუმების რიცხვი	მოსწავლეთა რაოდენობა		
		სულ	მიღება	გამოშვება
1	2	3	4	5
1925	13	895	283	41
1926	14	1028	351	114
1929	16	1886	570	312
1930	19	2182	695	346

<sup>1</sup> ივ. ჯანტურია, სახალხო განათლება საბჭოთა საქართველოში (1921-1951 წწ). გვ. 392, 1956 წ.

<sup>2</sup> მიხ. სიმონია, საშუალო პედაგოგიური განათლება საქართველოს სსრესპუბლიკაში, გვ. 42-43, 1952 წ.

<sup>3</sup> უშ. თბოლაძე, ნარკვევები დაწყებითი განათლების ისტორიიდან საბჭოთა საქართველოში, გვ. 102, 103, 1956 წ.

ცხრილით დასტურდება, რომ 1925—1930 წწ პედაგოგიური ტექნიკუმების რიცხვი დიდად არ გაზრდილა. იმატა მხოლოდ ექვსი ერთეულით, მაგრამ ორნახევარჯერ გადიდდა მოსწავლეთა კონტინგენტი. რაც მთავარია კურსდამთავრებულთა რიცხვი თითქმის ცხრაჯერ გადიდდა.

დაწყებითი კლასების მასწავლებელთა მომზადებაში 1926-30 წწ. მნიშვნელოვან როლს ასრულებდნენ პედაგოგიური განხრის მქონე ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლები, რომელთა რიცხვი ამ წლებში მერყეობდა 18—24 შუა. განხრიან სკოლებს პედაგოგიური ციკლის სასწავლო საათების რაოდენობისა და აგრეთვე ზოგიერთ მათგანს კვალიფიცირებულ მასწავლებელთა კადრებით უზრუნველყოფის მხრივ დამაკმაყოფილებელი პირობები არ ჰქონდათ შექმნილი, მაგრამ პედაგოგიური განხრები მაინც დიდ საქმეს აკეთებდა. არ უნდა დავივიწყოთ, რომ ოციან წლებში ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების დაწყებით კლასებში მომუშავე მასწავლებელთა მცირე ნაწილს ჰქონდა სრული საშუალო და საშუალო პედაგოგიური განათლება, ერთ მესამედს კი მხოლოდ არასრული საშუალო სკოლის ტიპის სასწავლებლები ჰქონდა დამთავრებული.<sup>1</sup> ასეთ პირობებში პედაგოგიური განხრიანი საშუალო სასწავლებლის კურსდამთავრებული, ცხადია, დიდ ძალას წარმოადგენდა დაწყებითი სკოლისათვის.

მყარ ნიადაგზე დგებოდა აგრეთვე მასწავლებელთა კადრების მომზადების საქმე ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის უფროსი კლასებისთვის, რაც ძირითადად ხორციელდებოდა თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტისა და თბილისის ცენტრალური პედაგოგიური ინსტიტუტის მეშვეობით. ამის დასადასტურებლად აქ საკმარისი იქნება ორიოდე შედარებითი ციფრი მოვიყვანოთ. 1925 და 1926 წწ ამ სასწავლებლებმა გამოუშვეს 171 სპეციალისტი, ხოლო 1929 და 1930 წწ 917, ე. ი. ხუთჯერ მეტი.<sup>2</sup> ამგვარი ზრდის შედეგად 1926

---

<sup>1</sup> ასე, მაგალითად, 1924—25 სასწავლო წელს განათლების ცენტრის მიხედვით დამოუკიდებელი დაწყებითი სკოლის მასწავლებლობა შემდეგ კატეგორიებად იყოფოდა: უმაღლესი განათლების მქონე იყო 0,8%, დაუმთავრებელი უმაღლესი განათლებისა — 3,7%, ზოგადი საშუალო განათლებისა — 39,80/0, დაუმთავრებელი საშუალო განათლებისა — 12,5%, სპეციალური საშუალო განათლება ჰქონდა მხოლოდ 6,5%, დაბალი განათლება — 34,7% და ა. შ. (დაწვ. იხ. ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წ. № 1, გვ. 21—22).

<sup>2</sup> შდრ. ივ. კ ა ნ ტ უ რ ი ა, სახალხო განათლება საბჭოთა საქართველოში (1921—1951 წწ.), გვ. 438, 1956 წ.

—1930 წწ ჩვენს შვიდწლიანსა და საშუალო სკოლებს დიდი რაოდენობით შეემატნენ მაღალკვალიფიცირებული მასწავლებლები.

ოციან წლებში ფართო ღონისძიებები ტარდებოდა მასწავლებელთა არსებული კადრების გადამზადების მიზნით ერთ და ორთვიან გადამზადებელი კურსების მეშვეობით. პედაგოგიური ციკლის საგნებთან ერთად ამ კურსებზე საპატიო ადგილი ეთმობოდა საზოგადოებრივი დისციპლინების სწავლებასაც, რასაც ძალზე დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა მასწავლებელთა იდეურ-პოლიტიკური ღონის ამალლებისათვის. საკურსო ღონისძიებები მყარ ნიადაგზე დადგა ჯერ კიდევ 1923 წლის ზაფხულიდან. ამ წელს მოკლე და გრძელვადიანი კურსები იქნა მოწყობილი საქართველოს 17 სხვადასხვა პუნქტში. დიდი ყურადღება ექცეოდა, კერძოდ, აზერბაიჯანული და სომხური სკოლების მასწავლებლების გადამზადებას: აზერბაიჯანული სკოლების მასწავლებელთათვის კურსები მოეწყო კოჯორში, კურსების ხელმძღვანელებად მოწვეული იყვნენ ცნობილი პედაგოგები მოძმე აზერბაიჯანიდან; სომხური სკოლების მასწავლებლები გადამზადებას გადიოდნენ თეთრ წყაროსა, ახალქალაქსა და ახალციხეში.<sup>1</sup> 1925—1930 წლებში ამ მიმართულებით მუშაობას კიდევ უფრო ფართო და მყარი ხასიათი მიეცა. 1927 წლიდან ორგანიზებული იქნა მასწავლებელთა გადამზადება დაუსწრებელი წესით. ჟურნალი „ახალი სკოლისაკენ“ სისტემატურად ბეჭდავდა გადამზადებაში ჩაბმულ მასწავლებლებისათვის განაკვეთებს.

პარტია და საბჭოთა ხელისუფლება დიდი მზრუნველობით ეკიდებოდნენ მასწავლებელთა ნივთიერი და უფლებრივი პირობების გაუმჯობესებას. გარკვეული გარდატეხა ამ მხრივ მიღწეული იქნა ფულის მტკიცე კურსის დაწესებასთან დაკავშირებით. ამ დროისათვის მასწავლებელთა ხელფასებმა მნიშვნელოვნად იმატა.<sup>2</sup> ჯეროვან ნიადაგზე იქნა დაყენებული სადაზღვევო საქმე და ჯანმრთელობის მომსახურება. ოციანი წლების მეორე ნახევარში მასწავლებელთა ხელფასები თანდათან მატულობდა. 1924—25 წლის ბიუჯეტით პირველი საფეხურის სკოლის მასწავლებელი ღებულობდა 27 მანეთსა და 50 კაპ. მეორე საფეხურის სკოლისა კი — 32 მ. 50 კაპ. 1928—29 საბიუჯეტო წლისათვის მასწავლებელთა ხელფასის განაკვეთები განსაზღვრული იყო შემდეგი სახით: პირველი საფეხურის სკოლებში — 44 მანეთი, მეორე საფეხურის სკოლებში — 70 მანეთი, გლეხთა

<sup>1</sup> კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, სახელმძღვანელო სოციალური აღზრდის მუშაკთა გადამზადებლად, გვ. 14, 1923 წ.

<sup>2</sup> ამის შესახებ დაწერილებითი ცნობები მოცემულია ჟურნ. „საქართველოს განათლების მუშაკში“, 1923 წ. № 1, გვ. 73 და შემდეგ.

სასწავლო წლები	ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლები				ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მოსწავლეები							მასწავლებლები				
	სკოლები		%/% ლბყ		სკოლები		%/% ლბყ		სკოლები		%/% ლბყ		სკოლები		%/% ლბყ	
	სკოლა	სკოლა	სკოლა	სკოლა	სკოლა	სკოლა	სკოლა	სკოლა	სკოლა	სკოლა	სკოლა	სკოლა	სკოლა	სკოლა	სკოლა	სკოლა
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
	1596	165	98	3	1882	100,0	0. ა.	0. ა.	0. ა.	0. ა.	202289	100	0. ა.	7691	100	
1921—22	1819	323	77	3	2222	116,0	21474	35886	15267	181	265811	131,4	40,1	9187	119,6	
1924—25	1628	341	73	6	2244	119,4	230407	40563	11703	773	253746	140,3	37,9	9520	123,9	
1925—26	1954	363	83	6	2406	127,8	230815	46100	7687	784	245716	141,2	40,2	9933	124,4	
1926—27	2052	373	102	7	2534	134,6	228473	49253	7101	1263	286090	141,4	40,7	10315	134,3	
1927—28	2098	381	82	8	2569	136,5	232657	54532	7470	1422	295241	146,0	40,7	10765	140,2	
1928—29	2207	391	83	7	2691	143,0	244851	56794	11494	908	314054	165,3	0. ა.	11236	146,3	
1929—30																

ამ ცხრილს კომენტარს არ ვუკეთებთ, იგი ამის გარეშე იძლევა საერთო წარმოდგენას სკოლის რაოდენობრივი ზრდის შესახებ და აქ ეს საკმარისია. ქვემოთ, წიგნის ამავე თავში, დაწვებითი, შვიდწლიანი და საშუალო განათლების დოფერენცირებულად განხილვისას ამ ციფრებს უფრო ახლოს გავეცნობით.

<sup>1</sup> ცხრილი შედგენილია საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს სტატისტიკური ცხრილების—ცხრ. 1 და IV და სტატისტიკური კრებულის „საბჭოთა საქართველოს ათი წელი“—მე-12 ცხრ. მიხედვით (იხ. კრებულები, გვ. 63).

ახალგაზრდობის სკოლებში, სადაც მუშაობა ნორმირებული არ იყო — 110 მანეთი.<sup>1</sup> ფულის იმდროინდელი კურსის მიხედვით ეს თანხა საკმაოდ დიდი სყიდვითი უნარიანობის მქონე იყო. ამასთან მასწავლებლებს მნიშვნელოვანი შეღავათები ჰქონდათ, ისინი სწავლის ქირას არ იხდიდნენ შვილებისათვის უმაღლეს სასწავლებლებში, ხანგრძლივი შვებულებით სარგებლობდნენ, ავადმყოფობისას დამზღვევ სალაროდან სრულ ხელფასს ღებულობდნენ, გადასამზადებელ კურსებზე ყოფნისას მათ ხელფასი მთლიანად ენახებოდათ და კვებით, ბინითა და მიმოსვლის ხარჯებით უზრუნველყოფილნი იყვნენ. ყოველივე ამის შედეგად ოციანი წლების ბოლოს ნიეთიერად და უფლებრივად მასწავლებლობის მდგომარეობა მნიშვნელოვნად იყო ამაღლებული. ცხადია, ეს გარემოება არსებითად განაპირობებდა იმ წარმატებებს, რაც სასკოლო მშენებლობის დარგში იქნა მოპოვებული ოციანი წლების მეორე ნახევარში.

ამ წარმატებათა რაოდენობრივი მხარის შესახებ გარკვეულ წარმოდგენას გვაძლევს ცხრილი № 3, რომელშიც მოცემულია სასკოლო ქსელის, მოსწავლეთა კონტინგენტისა და მასწავლებელთა რაოდენობის ზრდის საერთო სურათი 1930 წლისათვის. სურათის სი სრულისათვის ცხრილი მოიცავს 1921-22—1924-25 სასწავლო წელსაც (ცხრილი № 3 მოთავსებულია 186 გვ.).

### **ზვადება საყოველთაო განათლების უმოდებისათვის**

საყოველთაო დაწყებითი განათლების შემოღება დიდი ოქტომბრის სოციალისტური რევოლუციის გამარჯვების შემდეგ ყოველთვის ითვლებოდა არამართო კულტურის ფრონტის საპატიო საქმედ, არამედ დიდი მნიშვნელობის პოლიტიკურ და სამეურნეო ამოცანად. პარტიის პროგრამაში, რომელიც მიიღო საქ. კპ (ბ) VIII ყრილობამ და კომუნისტური პარტიისა და საბჭოთა მთავრობის მიერ მომდევნო წლებში მიღებულ მრავალ დირექტივაში საყოველთაო განათლების განხორციელების საკითხი საბჭოთა მშენებლობის ერთ-ერთ აქტუალურ საკითხად იყო მიჩნეული. ნიეთიერი შესაძლებლობის კვალობაზე საყოველთაო განათლების მომზადების მიზნით საქართველოში 1921 წლიდანვე იქნა გადადგმული გარკვეული ნაბიჯები; სწორედ

<sup>1</sup> შტრ. ივ. ქ ა ნ ტ უ რ ი ა, სახალხო განათლება საბჭოთა საქართველოში (1921-1951 წწ). გვ. 238.



ამას ემსახურებოდა ის ფართო მუშაობა, რაც სოფლად და ეროვნულ უმცირესობათა რაიონებში ტარდებოდა 1921—1925 წ-ში სკოლების ქსელისა და მოსწავლეთა კონტინგენტის ზრდის სახით. მაგრამ დაწყებითი განათლების სავალდებულო წესით შემოღებისათვის მზადება, ამ სიტყვის პირდაპირი მნიშვნელობით, მხოლოდ 1926 წლიდან დაიწყო, ეს მას შემდეგ, რაც აღდგენითი პერიოდი დამთავრდა, ქვეყანა მოღონიერდა და საბჭოთა სასკოლო განათლების სისტემა ორგანიზაციული და ფინანსიური თვალსაზრისით საკმარისად იქნა განმტკიცებული.

პრაქტიკულად დაწყებითი განათლების გატარებისათვის მზადება რსფსრ-ში დაიწყო 1925 წლის მეორე ნახევრიდან, თუმცა რსფსრ-ის სახალხო კომისართა საბჭომ ჯერ კიდევ 1923 წ. 20 აგვისტოს დაამტკიცა დეკრეტი, რომელიც აუცილებლად თვლიდა დაწყებითი განათლება ათი წლის განმავლობაში ყოფილიყო განხორციელებული.<sup>1</sup> სრულიად რუსეთის ცაკ-მა 1925 წლის 31 აგვისტოს განიხილა საყოველთაო-სავალდებულო განათლების განხორციელების საკითხი, დააწესა მისი გატარების ზღვრული ვადები, სკოლათა რადიუსი და სხვ. დადგენილებით გათვალისწინებული იყო, რომ დაწყებითი სკოლის ფარგლებში სავალდებულო განათლება რსფსრ-ის ტერიტორიაზე მთლიანად იქნებოდა გატარებული 1933-1934 წლებისათვის.<sup>2</sup> ამასთან დაკავშირებით რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარი ა. ლუნაჩარსკი წერდა 1926 წლის ბოლოს: „მტკიცედ აღებულია გეზი, რომელიც მოგვცემს საშუალებას, რომ 1933—1934 წელს საყოველთაო ოთხწლიანი განათლება განვახორციელოთ“.<sup>3</sup>

რსფსრ-ის ამ წამოწყებას სხვა მოკავშირე რესპუბლიკებიც გამოეხმაურნენ; მათ შორის იყო ჩვენი რესპუბლიკაც. კერძოდ ჩვენში საყოველთაო განათლების მზადების მიზნით ოციანი წლების მეორე ნახევარში შემდეგი მუშაობა ჩატარდა.

1926 წლის ნოემბერში საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატმა სრულიად საქართველოს ცაკ-სა და საქართველოს სსრ სახალხო კომისართა საბჭოს წარუდგინა საქართველოს სსრ-ის ტერიტორიაზე საყოველთაო განათლების გატარების საორიენტაციო გეგმა, რომელიც მოწონებული იქნა კიდევ 1926 წლის 17 ნოემბერს.<sup>4</sup> ეს

1 შტრ. Вопросы организации всеобщего обучения, გვ. 10, 1953 წ.

2 იქვე, გვ. 12.

3 ჟურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წ. № 10, გვ. 8.

4 საქართველოს სსრ მთავრობის 1925—26 წწ. მოქმედების ანგარიში, გვ. 15.

გეგმა ითვალისწინებდა ათი წლის განმავლობაში გახსნილიყო 4774 ახალი კლასკომპლექტი, ხოლო დაწყებითი კლასების მასწავლებლების რიცხვი გადიდებულიყო 10346 კაცამდე.<sup>1</sup> 1927 წლის დასაწყისიდან, მას შემდეგ რაც ეს გეგმა ამიერკავკასიის ფედერაციის ცაკ-მა მოიწონა, დაიწყო საყოველთაო განათლების ოპერატიული გეგმების შედგენა მზრობრივ,<sup>2</sup> მაგრამ ეს საქმე არც ისე ადვილი აღმოჩნდა, როგორც ფიქრობდნენ. ის საადრიცხვო სტატისტიკური მასალა, რაც 1926 წლის დემოგრაფიულმა აღწერამ მოგვცა, საკმარისი არ შეიქნა საყოველთაო განათლების გატარების გეგმის შესადგენად. სწორედ ამიტომ გადაწყდა 1927 წლის 15 დეკემბერს საგანგებოდ ყოფილიყო მოწყობილი ერთდღიანი სასკოლო აღწერა. აღწერა ჩატარდა კიდევ, მან მოიცვა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ყველა რგოლი, პროფესიული განათლებაც და პოლიტსაგანმანათლებლო დაწესებულებათა ქსელიც. ამ აღწერამ კონკრეტული მასალა მისცა განათლების ორგანოებს სკოლის მოქმედების რადიუსისა, მასწავლებელთა კადრებისა და სკოლის ნივთიერი შესაძლებლობის დაზუსტების თვალსაზრისით.<sup>3</sup>

ერთდღიანი სასკოლო აღწერისა და სხვა სათანადო მასალების საფუძველზე საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატმა და საქართველოს სსრ-ის სახალხო კომისართა საბჭოსთან არსებულმა საგეგმო კომისიამ შეიმუშავეს დადგენილების პროექტი „საქართველოს სსრ-ში საყოველთაო განათლების შემოღებისა და პერსპექტიული გეგმის შესახებ“, რაც წარედგინა სრულიად საქა-

<sup>1</sup> გზ. „კომუნისტი“, 1926 წ. 28 ნომბერი.

<sup>2</sup> სრულიად საქართველოს ცაკ-ის პრეზიდიუმის მოქმედების მოკლე ანგარიში (1925 წ. აპრილი — 1927 წ. თებერვალი), გვ. 44, 1927 წ.

<sup>3</sup> კრებულში „Вопросы организации всеобщего обучения“ 1925-1926 წწ. საქართველოს სსრ-ში ამ მიმართულებით ჩატარებული მუშაობის შესახებ შემდეგია ნათქვამი: „ამიერკავკასიის საბჭოთა სოციალისტურ რესპუბლიკაში ამ დროს (1925-1926 წწ.) არ ტარდებოდა სისტემატური მუშაობა საყოველთაო განათლების შემოღების მიზნით, თუ მხედველობაში არ მივიღებთ საორიენტაციო გეგმებს, რომლებიც ნაუცბათევად დგებოდა და სასკოლო საქმის ნამდვილ მდგომარეობას არ გამოხატავდა“. რაზე ამყარებს ამ დებულებას ავტორი, ეს წერილიდან არ ჩანს. ერთი რამ ცხადია, ავტორი არ იცნობს ამ საკითხზე არსებულ წყაროებს და ნაჩქარევ დასკვნებს აკეთებს. მას ისიც კი გამოპარვია მხედველობიდან, რომ ამ დროს არსებობდა არა „ამიერკავკასიის საბჭოთა რესპუბლიკა“, არამედ იყო ამიერკავკასიის საბჭოთა სოციალისტური რესპუბლიკების ფედერაცია (წერილის ავტორია მ. პ. მალიშვი, იხ. Вопросы организации всеобщего обучения, 14, 1953).

რთველოს ცაკ-სა და სახალხო კომისართა საბჭოს დასამტკიცებლად.<sup>1</sup> იგი საყოველთაო განათლების განხორციელებას პირველ რიგში ითვალისწინებდა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ოთხი კლასის ფარგლებში და საამისოდ მთელი საქართველოს ზღვრულ ვადად აწესებდა 1934—1935 წ-ს. (გამონაკლისის სახით, ავტონომიური რესპუბლიკების სახალხო კომისართა საბჭოებისა და სამაზრო აღმასკომების დასაბუთებული მოხსენებისა და საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატის შუამდგომლობით შესაძლებლად იყო მიჩნეული ამ თარიღის გადავადება). პროექტი საყოველთაო განათლების გატარებას ორ ფაზად ითვალისწინებდა: ა) 1927—28 — 1930—31 ს. წ. სკოლათა ქსელი იმ ზომამდე უნდა გაზრდილიყო, რომ I—IV კლასები მისაწვდომი ყოფილიყო 8—11 წწ ასაკის ყველა ბავშვისათვის როგორც ქალაქად, ასევე სოფლად; ბ) 1931—32 — 1934—35 ს. წ. გათვალისწინებული იყო ამ კლასებში ბავშვების ჩაბმას სავალდებულო ხასიათი მისცემოდა. დაწყებითი კლასების ნორმალურ ასაკად დადგენილების პროექტი თვლიდა 8, 9, 10, 11 წწ; რაც შეეხება ასაკგადაცილებულ მოზარდებს, მათთვის ცალკე უნდა ყოფილიყო განსნილი შემოკლებული ვადის მქონე დაწყებითი სკოლები. პროექტი საინტერესო იყო იმიტაც, რომ მასში კონკრეტული გზები იყო დასახული მასწავლებელთა კადრების მომზადების, სკოლების ნივთიერ-ფინანსური ბაზის განმტკიცების, სასწავლო სახელმძღვანელოების გამოცემის შესახებ. დასახელებული პროექტი განსახილველად გაეგზავნა ავტონომიური რესპუბლიკების სახალხო კომისართა საბჭოებს, სამხრეთ ოსეთის ავტონომიური ოლქის აღმასკომსა და მაზრებსა და ქალაქების აღმასკომებს.<sup>2</sup>

ამ დოკუმენტმა, მიუხედავად იმისა, რომ იგი მხოლოდ პროექტი იყო, მაინც დიდი როლი შეასრულა საყოველთაო განათლებისათვის მზადების საქმეში; თავიანთ პრაქტიკულ მუშაობას ამ ხაზით განათლების ორგანოები ადგილებზე სწორედ ამ პროექტში მოცემულ ღონისძიებათა შესაბამისად წარმართავდნენ. ასე, მაგალითად, ამ პროექტის საფუძველზე აფხაზეთის ასსრ განათლების კომისარიატმა შეადგინა დაწყებითი განათლების განხორციელების გეგმა. დაწყებითი სკოლის ფარგლებში საყოველთაო განათლების გატარება ავტონო-

<sup>1</sup> ერთდღიანი სასკოლო აღწერის მასალები მხოლოდ ნაწილობრივ იქნა გამოქვეყნებული საქართველოს სსრ სახალხო კომისართა საბჭოს სამდივნოსა და ეკონომიურა საბჭოს სტატისტიკურ კრებულში (იხ. საბჭოთა საქართველო ციფრებში, მოკლე ცნობარი საქართველოს სსრ სახალხო მეურნეობის შესახებ, 1921-1929 წწ, გვ. 36-40).

<sup>2</sup> თბილისის საქალაქო არქივი, ფონდი № 2, საქმე № 353, გვ. 205-210.

მიურ რესპუბლიკაში 1928—29 სასწავლო წლიდან უნდა დაწყებულიყო და 1934—35 სასწავლო წელს დამთავრებულიყო. გეგმაში კონკრეტულად იყო მითითებული იმ პუნქტებზე, სადაც ახალი სკოლები უნდა გახსნილიყო. გათვალისწინებული იყო აგრეთვე აუცილებელი ღონისძიებანი სასკოლო ქსელის უზრუნველყოფისათვის მასწავლებელთა კადრებით, შენობებით და სხვ. ეს გეგმა განხილული და მოწონებული იყო საქართველოს სსრ-ის განათლების კომისარიატის მიერ. იგი, როგორც სახელმძღვანელო დოკუმენტი, დამტკიცებული იქნა აფხაზეთის ასსრ-ის სახალხო კომისარათა საბჭოს მიერ 1928 წლის მაისში<sup>1</sup>.

საყოველთაო დაწყებითი განათლების შემოღებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა ჰქონდა დამოუკიდებელი დაწყებითი სკოლების ქსელის ზრდას, რადგან ასეთი სკოლები იხსნებოდა ისეთ სოფლებში, სადაც სკოლები საერთოდ არ იყო, ქალაქებში კი თავიდანვე იყო საიმისო პირობები, რომ დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვები სწავლებაში ჩაგვება. 1927 წლიდან დაწყებითი კლასების ქსელი საქართველოში მნიშვნელოვნად იზრდებოდა. თუ 1924—25 ს. წ. 1819 დაწყებით სკოლაში სულ 3714 მასწავლებელი ითვლებოდა და თითოეულ დაწყებით სკოლაზე ორი მასწავლებელი მოდიოდა, 1928—29 ს. წ. 2098 დაწყებითი სკოლა იყო და მათში ასწავლიდა 4894 მასწავლებელი ანუ მასწავლებელთა რიცხვი თითო სკოლაზე საშუალოდ 2,33-დგ იყო გადიდებული. ამასთანავე იზრდება დაწყებითი სკოლების მოსწავლეთა რიცხვი. ასე, 1924—25 ს. წ-ს დამოუკიდებელ დაწყებით სკოლებში სულ სწავლობდა 125334 მოსწავლე, ე. ი. საშუალოდ 68 მოსწავლე თითოეულ სკოლაში; 1928—29 ს. წ-თვის ამ სკოლებში იყო 154712 მოსწავლე, ე. ი. 74 მოსწავლე საშუალოდ თითოეულ სკოლაში. დაწყებითი კლასების რაოდენობის ზრდის მიუხედავად რესპუბლიკის მრავალი დამოუკიდებელი დაწყებითი სკოლა სრულკომპლექტიანი არ იყო, პატარა სოფლებში მათ მხოლოდ I და II კლასები ჰქონდათ და ერთი მასწავლებელი ჰყავდათ. ცხადია ეს იწვევდა III—IV კლასელი მოსწავლეების ჩამოცილებას სწავლებიდან, რადგან მათგან მხოლოდ ზოგიერთი ახერხებდა შეზობელ სოფლების სრულკომპლექტიან სკოლებში სიარულს.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებისა და მათში დაწყებითი კლასების მოსწავლეების ზრდის საერთო სურათი მოცემულია № 4 ცხრ.

<sup>1</sup> უფრო დაწვრილებით ამ საკითხზე იხ. В. И. Нарсия, Советская школа в Абхазии 1921—1931 гг. გვ. 139—143, 1957 წ.

სასწავლო წლები	ზოგადსაგან-მანათლებლო სკოლათა რიცხვი	სკოლათა რიცხვის ზრდა აბსოლუტურ ციფრებში	მოსწავლეთა რაოდენობა I-IV და მოსამზადებელ კლასებში	მოსწავლეთა რიცხვის ზრდა აბსოლუტურ ციფრებში
1	2	3	4	5
1924-25	2221	—	214474	—
1925-26	2248	26	230407	15933
1926-27	2406	184	230845	16371
1927-28	2534	312	228473	13999
1928-29	2569	347	232 57	18383
1929-30	2691	469	244853	30384

ცხრილი გვიჩვენებს, რომ თუმცა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლები 469 ერთეულით იზრდება ხუთი წლის განმავლობაში, რაც 15,6% შეადგენს (ნუ დავივიწყებთ, რომ ეს ზრდა ძირითადად სოფელზე მოდის), მაგრამ ამავე პერიოდში მოსწავლეთა რიცხვი დაწყებით კლასებში მატულობს მხოლოდ 8,2%. ეს იმას ნიშნავს, რომ საქართველოს სსრ განათლების ადგილობრივი ორგანოები სკოლათა ზრდას შესაფერად ვერ იყენებენ, სათანადო კლასების მოსწავლეებს სრულად ვერ აბამენ სკოლებში. მაგრამ არ იქნებოდა სწორი, რომ მართო ამით აგვეხსნა მოსწავლეთა აბსოლუტური რიცხვის მცირე ზრდა მხედველობაშია მისაღები შემდეგი გარემოებაც. როგორც ეს 1926 წელს ჩატარებულმა მოსახლეობის საყოველთაო აღწერამ დაადასტურა, პირველი მსოფლიო ომისა და მძიმე ეკონომიური პირობების შედეგად 1915-1922 წლებში ახლადდაბადებულ ბავშვთა რიცხვი საგრძნობლად შემცირდა, ხოლო სიკვდილიანობამ იმატა. ამან კი დიდი გავლენა მოახდინა სასკოლო კონტინგენტზედაც. მდგომარეობის შეფასებისას ეს გარემოებაც უნდა ვიქონიოთ მხედველობაში.

ამასთან ერთად აღსანიშნავია, რომ სკოლის ასაკის ბავშვების კონტინგენტის დანაკლისი ძირითადად მოდის გოგონებზე. ოციანი წლებიდან საქართველოს სსრ-ის მთავარ ქალაქებში გოგონები არ გაურბოდნენ სკოლებს. მაგალითად, 1929 წლისათვის ქ. თბილისის ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მოსწავლეთაგან გოგონები შეადგენდა 49,2-მდე პროცენტს<sup>2</sup>. იგივე ითქმის ქუთაისის, გორის,

1 საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს სტატისტიკური ცხრილები, ცხრ. 1.

2 სტატისტიკურ-ეკონომიური ცნობარი, თავი IV, გვ. 10, 11.

ფოთის, თელავის, ზესტაფონის, სამტრედიისა და ზოგიერთ სხვა ქალაქისა და მაზრის შესახებ. მაგრამ ამ მხრივ ცუდი მდგომარეობა იყო მუსულმანურ სოფლებში. მათ ყოფაცხოვრებაში თუმცა მნიშვნელოვანი ცვლილებები მოხდა საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების შემდეგ, მაგრამ ოციანი წლების ბოლომდე ქალთა განათლების სფეროში მკვეთრ გარდატეხას ადგილი არ ჰქონია, იგი დაიწყო სოფლის მეურნეობის კოლექტივიზაციის განხორციელების შემდეგ, ოცდაათიან წლებიდან.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ჩაბმულ ქალთა პროცენტის შესახებ საქართველოში 1925-1930 წწ საერთო წარმოდგენას გვაძლევს ცხრილი № 5.

ც ხ რ ი ლ ი № 5<sup>1</sup>

ყველა საფეხურის სკოლის დაწყებით კლასებში სწავლობდა	ყველა მოსწავლეზე მოსწავლე ქალთა პროცენტი შეადგენდა					
	1925 წ.	1926 წ.	1927 წ.	1928 წ.	1929 წ.	1930 წ.
აფხაზეთის ავტონომიური სსრ	30,9	31,5	31,5	33,5	31,2	36,1
აჭარის ავტონომიური სსრ	30,3	29,9	30,2	30,1	30,1	32,0
იმმხრეთ ოსეთის ავტონომიური ოლქი	33,5	35,0	33,0	35,6	35,6	39,5
მთლიანად საქართველოს სსრ	39,6	39,7	40,0	40,5	40,6	41,7

თუმცა 1925-1930 წწ განათლების ორგანოები ადგილებზე ვერ ახერხებენ გოგონების ჩაბმის საქმე ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მნიშვნელოვნად წასწიონ წინ, მაგრამ, როგორც ცხრილიდან ჩანს, ერთგვარ ზრდას მაინც აქვს ადგილი. ერთი შეხედვით აჭარის ასსრ-ის სკოლებში ქალთა პროცენტი თითქოს უცვლელია, მცირეა ქალთა რაოდენობის მატება აფხაზეთის ასსრ-შიც და სამხრეთ ოსეთის ავტონომიურ ოლქში. მაგრამ თუ ცხრილში მოცემულ ციფრებს უფრო ახლოს განვიხილავთ, აღმოჩნდება, რომ აჭარაშიც კი, მოსწავლე გოგონების აბსოლუტური რიცხვი მნიშვნელოვნად არის გაზარდილი. 1924-25 სასწავლო წლისათვის აჭარის სკოლებში მოსწავლე 9.955 ბავშვიდან და მოზარდიდან გოგონა იყო 1.626, მათგან აქარელი მხოლოდ — 558. 1927-28 სასწავლო წლისათვის კი შემდეგ

<sup>1</sup> უშ. ო ბ ო ლ ა ძ ე, ნარკვევები დაწყებითი განათლების ისტორიიდან საბჭოთა საქართველოში, გვ. 134, 1956 წ..

ცელილებებს ჰქონდა ადგილი: 13.617 მოსწაველიდან 3.967 იყო გოგონა, მათგან აქარელი — 2.481, ე. ი. 4,5-ჯერ მეტი, ვიდრე 1924-25 სასწავლო წელს. სამი წლის მანძილზე ამგვარი მატება არც თუ ისე მცირეა<sup>1</sup>.

1926-1930 წწ სკოლების ზრდას ეროვნულ უმცირესობათა რაიონებში, აფხაზეთის ასსრ-სა და სამხრეთ ოსეთში კვლავ შეუხელებელი ყურადღება ექცეოდა. როგორც ზევით ითქვა, საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატთან 1921 წელს შექმნილმა ეროვნულ უმცირესობათა საბჭომ იარსება 1923 წლამდე, 1926 წელს მისი მუშაობა განახლებულ იქნა. განახლებულ საბჭოს უფრო კონკრეტული და გარკვეული ფუნქციები და რწმუნებანი ჰქონდა; მასში შედიოდნენ აფხაზეთის, სამხრეთ ოსეთისა და ეროვნულ უმცირესობათა მაზრების წარმომადგენლები. საბჭოს გეგმებს ოპერატიულად ანხორციელებდა განათლების სახალხო კომისარიატის აპარატში საგანგებოდ შექმნილი განყოფილება<sup>2</sup>; განყოფილებას ხელმძღვანელობასა და ზედამხედველობას უწევდა საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის კოლეგია და სრულიად საქართველოს ცაკ-ის 1926 წლის 10 აგვისტოს დადგენილების საფუძველზე მასთანვე შექმნილ ეროვნულ უმცირესობათა რესპუბლიკური კომისია. ამ უკანასკნელის საქმიანობის ერთ-ერთ ძირითად საგანს სწორედ არაქართველი მოსახლეობის კულტურულ მოთხოვნილებებზე ზრუნვა შეადგენდა<sup>3</sup>. არაქართულ მოსახლეობაში კულტურული მუშაობის, ამ მოსახლეობის ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებით უზრუნველყოფის საკითხები ხშირად იხილებოდა სრულიად საქართველოს ცაკ-ის პრეზიდიუმის სხდომებზე, მის სესიებზე. ასე, 1926 წელს სრულიად საქართველოს ცაკ-ის მესამე მოწვევის მესამე სესიამ საგანგებოდ მოისმინა აფხაზეთის ასსრ მთავრობის ანგარიში, განსაკუთრებული ადგილი დაუთმო აფხაზეთში კულტურული მშენებლობის საკითხს, ეფექტური ღონისძიებანი დასახა მოზრდილ მოსახლეობაში წ. კ. უცოდინარობისა და მცირემცოდნეობის ლიკვიდაციის, სკოლათა ქსელის გადიდების, ადგილობრივი სახელმძღვანელო წიგნების გამოცემის საქმის გაუმჯობესების მიზნით. ამ ღონისძიებებს ძალზე დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა საყოველთაო განათ-

<sup>1</sup> შტრ. სრულიად საქართველოს ცაკ-ის მეოთხე მოწვევის მესამე სესია, სტენოგრაფიულ ანგარიში. გვ. 259, 1928 წ.

<sup>2</sup> საქართველოს სსრ მთავრობის 1925-26 წლის მოქმედების ანგარიში, გვ. 247.

<sup>3</sup> სრულიად საქართველოს ცაკ-ის პრეზიდიუმის მოქმედების მოკლე ანგარიში (1925 წ. აპრილი — 1927 წ. თებერვალი), გვ. 44, 1927 წ.

ლებზე გადასვლისათვის პირობების მოსაპზადებლად საბჭოთა აფ-  
ხაზეთში.<sup>1</sup>

იმის გამო, რომ საუკუნეების განმავლობაში აქარა ოსმალ მოძა-  
ლადეთა ხელში იყო და დიდ ფიზიკურსა და სულიერ ჩაგვრას განიც-  
დიდა, მტრისაგან გამოხსნილი საქართველოს ეს უძველესი კუთხე,  
ცხადია, საგანგებო ყურადღებას საჭიროებდა ცხოვრების ყოველ  
დარგში. ასეთი ყურადღება მას არ აკლდა კერძოდ კულტურის  
სფეროშიც.

კლასობრივი ბრძოლის გამწვავების პერიოდში აქარელი კულა-  
კობა და მაჰმადიანური კულტის მსახურნი ადგილობრივ მკვიდრთა  
შორის რელიგიურ ფანატიზმს აღვივებდნენ, აქარლებს, როგორც  
მაჰმადიანებს, ქართველობას უპირისპირებდნენ, საერო სკოლები-  
საქენ ახალგაზრდობის მისწრაფებას ყოველმხრივ უშლიდნენ ხელს  
და მათ მედრესებისკენ უჩვენებდნენ გზას. პირველ ხანებში აგიტა-  
ცია მნიშვნელოვანწილად ჰქონდა ხოლმე. მაჰმადიანური კულტის  
მსახურნი, განსაკუთრებით ქალთა საკითხში, ერთგვარ მხარდაჭერას  
პოულობდნენ აქარელი მოსახლეობის გარკვეულ ფენებში. ცოტა არ  
იყო ისეთი აქარელი, რომელსაც არ უნდოდა თავისი გოგონა სკო-  
ლაში გაეგზავნა. მაგრამ აქარაში თანდათან მტკიცდებოდა საბჭოთა  
ხელისუფლება და მუსულმანურ ფანატიზმს, რომელსაც უკვე გამო-  
ცლილი ჰქონდა სოციალური ფესვები, აუცილებლად უნდა დაეთმო  
ადგილი საბჭოური იდეოლოგიისათვის, ძველი ყოფა ახალით უნდა  
შეცვლილიყო. ეს პროცესი, ვიმეორებთ, უმტკივნეულო არ იყო, მაგ-  
რამ ახალი მაინც განუხრელად მიიკვლევდა წინ გზას, ძველი კი  
თანდათანობით იშლებოდა, გზას უთმობდა ახალს. კულტურის დარ-  
გში აქარაში 1928 წლისათვის მოპოვებული მიღწევები შემდეგი სა-  
ხით იყო დახასიათებული სრულიად საქართველოს ცაკ-ის მეოთხე  
მოწვევის მესამე სესიის რეზოლუციაში. „სესია აღნიშნავს უდიდეს  
მიღწევებს სახალხო განათლების დარგში, რაც გამოიხატება სკოლე-  
ბის ქსელის გაფართოებაში, განსაკუთრებით სოფლად. გლეხური  
ახალგაზრდობის სკოლების დაარსებასა, მასწავლებელთა კვალიფი-  
კაციის ამაღლებასა და ღარიბ გლეხთა ბავშვებისათვის სახელმძღვა-  
ნელოების უფასოდ მიწოდებაში, სპეც-ტექნიკუმების გამრავლებასა  
და მათ მუშაობის გაძლიერებაში, აქარელ მოწაფეთა რიცხვის შეუ-  
ჩერებელ ზრდასა და ქონხამკითხველოებისა და კლუბების ქსელის  
გაფართოებაში“. სესია ავალებდა აქარის ასსრ-ის მთავრობას გაეძ-

<sup>1</sup> სრულიად საქართველოს ცაკ-ის მესამე მოწვევის მესამე სესიის სტენოგრა-  
ფიული ანგარიში, გვ. 254, 1926 წ.



ლიერებინა სასკოლო მუშაობა იმ მიმართულებით, რომ აჭარელი ახალგაზრდობა მთლიანად განთავისუფლებულიყო მედრესეს გავლენისაგან, გაეფართოებინა სკოლების ქსელი, განსაკუთრებით სოფლად, მათში აჭარელ ქალთა მეტად მიზიდვის მიზნით<sup>1</sup>.

საბჭოთა ხელისუფლების ზრუნვა ისტორიული პირობების შედეგად კულტურულად ჩამორჩენილ მხარეების მიმართ თანდათანობით მეტსა და მეტ შედეგებს იძლეოდა და აჩქარებდა პირობების მომზადებას უახლოესი წლების განმავლობაში საყოველთაო განათლებაზე გადასასვლელად მთელს საქართველოში. ამაში მკითხველი დარწმუნდება ქვემოთ წარმოდგენილი ცხრილიდან (იხ. ცხრილი № 6).

ც ხ რ ი ლ ი ზ

წლები	აფხაზეთის ასსრ		აჭარის ასსრ		ს/ო. ავტონომ. ოლქი	
	სკოლების რიცხი	მოსწავლეთა რაოდენობა	სკოლების რიცხი	მოსწავლეთა რაოდენობა	სკოლების რიცხი	მოსწავლეთა რაოდენობა
1919	146	1008	38	990	28	1895
1920	145	1199	35	9895	8	935
1921	177	10466	ც. ა.	ც. ა.	22	1335
1922	231	1360	ც. ა.	ც. ა.	34	2106
1923	201	14740	ც. ა.	ც. ა.	48	2266
1924	228	14772	ც. ა.	8626	69	2939
1925	287	1646	ც. ა.	9341	104	4474
1926	415	23642	ც. ა.	10209	119	5954
1927	419	24257	ც. ა.	11287	119	7404
1928	327	24687	139	12364	ც. ა.	ც. ა.

ამ ცხრილს შეიძლება დავუმატოთ შემდეგი მაჩვენებლები. ყოველ 1.000 სულ მცხოვრებზე 1928 წლისთვის მოდიოდა ყველა ტიპის ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა: საქართველოს სსრ-ზე, ავტონომ.

<sup>1</sup> სრულიად საქართველოს ცენტრალური აღმასრულებელი კომიტეტის მეოთხე მოწვევის მესამე სესია (სტენოგრაფიული ანგარიში), გვ. 259, 1928 წ.

<sup>2</sup> ცხრილი აღებულია საქართველოს სსრ მთავრობის 1926-27—1927-28 წწ. მოქმედების ანგარიშიდან (იხ. რუსული გამოცემა, გვ. 340); თუმცა აქ მოცემული ზოგიერთი ციფრი, უფრო ზუსტ სტატისტიკურ მონაცემებთან შედარებით, სწორი არ არის, ცხრილს მაინც ვბეჭდავთ. რადგან იგი აფხაზეთსა, აჭარასა და სამხრეთ ოსეთში სკოლათა ქსელისა და მოსწავლეთა რაოდენობის ზრდის საერთო სურათს არსებითად სწორად გვიჩვენებს.

ნომიური ერთეულების გამოკლებით — 1.29, აფხაზეთში — 1.72, აჭარაში — 1.57, სამხრეთ ოსეთში — 1.35. აქედან ცხადია, რომ სკოლებით ავტონომიური რესპუბლიკები ამ დროისათვის შედარებით უკეთ იყო უზრუნველყოფილი, ვიდრე საქართველოს სსრ საერთოდ. ასეთი იყო სასკოლო ქსელის ზრდა. მართალია იგი მთლიანად ვერ პასუხობდა საყოველთაო განათლებისათვის მზადების ამოცანებს, მაგრამ ისიც აღსანიშნავია, რომ ავტონომიური რესპუბლიკებისა და ოლქის განათლების ორგანოები სასკოლო ქსელის ასეთ ზრდას მთლიანად ვერ იყენებდნენ და სკოლების ერთ ნაწილში მცირე რაოდენობით იყვნენ ჩაბმულნი ბავშვები: სოფლად სკოლას ხსნიდნენ, სასკოლო ასაკის ბავშვთა მნიშვნელოვანი ნაწილი კი სკოლის გარეთ რჩებოდა.

ავტონომიურ რესპუბლიკებთან ერთად დიდი ყურადღება ექცეოდა საყოველთაო დაწყებითი განათლების გატარებისთვის სათანადო პირობების შექმნას კულტურულად ჩამორჩენილ სხვადასხვა ეროვნებებით დასახლებულ (ახალციხე, ბორჩალო და სხვ.) მაზრებს. სკოლათა ქსელის გაშლისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა, რასაკვირველია, საბიუჯეტო ასიგნობათა ზრდას ჰქონდა, ეს ასიგნობანი კი პირველ რიგში სწორედ ავტონომიურ რესპუბლიკებსა და ეროვნულ უმცირესობათა რაიონებში იზრდებოდა. ამაში რომ თვალსაჩინოდ დავრწმუნდეთ, ქვემოთ ვბეჭდავთ ცხრილს, რომელშიც მოცემულია ახალქალაქის, ახალციხის, ბორჩალოს მაზრებისა, აფხაზეთის ასსრ-სა და სამხრეთ ოსეთის ავტონომიურ ოლქისთვის განათლების დარგში გამოყოფილ ხარჯების შედარება ამავე ხარჯებთან ოზურგეთისა და სენაკის მაზრებში, რომლებიც განათლების მხრივ ჯერ კიდევ რევოლუციამდე მოწინავე მაზრებად ითვლებოდნენ (იხ. ცხრილი № 7):

ცხრილის მეექვსე მუხლიდან გარკვევით ჩანს, რომ განათლების ასიგნობათა ზრდამ სამი წლის განმავლობაში ოზურგეთისა და სენაკის მაზრაში საშუალოდ შეადგინა 74,6 პროცენტი, ახალქალაქის, ახალციხისა და ბორჩალოს მაზრაში კი — 163,1 პროცენტი, ხოლო სამხრეთ ოსეთის ავტონომიურ ოლქში — 124,4 პროცენტი. თუ იმ თანხას, რაც თითოეული სულის განათლებაზე დაიხარჯა 1925-26 წელს პირობით აღვნიშნავთ 100-ით, ასეთ შემთხვევაში ამ ხარჯების დინამიკა 1928-29 წლისთვის მოგვეცემს: ახალქალაქის, ახალციხისა და ბორჩალოს მაზრებში — 264,3 პროცენტს, სამხრეთ ოსეთის ავტონომიურ ოლქში — 221 პროცენტს, ხოლო ოზურგეთისა და სენაკის მაზრებში — 175 პროცენტს. აქედან გარკვევით ჩანს, რომ იმ დროს კულტურის მხრივ ჩამორჩენილ მხარეების განათლების ბიუ-

ადმინისტრაციული ერთეულების დასახელება	დაბარჯულ იქნა განათლების საჭიროებისათვის საშუალოდ ყოველ სულ მოსახლეზე				განათლების საერთო ასიგნობათა ზრდა %/0 1928—29 წ. 1925—26 წ. შედარებით
	1925—26 წ.	1926—27 წ.	1927—28 წ.	1928—29 წ.	
1	2	3	4	5	6
ახალქალაქის მაზრა .	1,27	1,74	1,94	3,19	151,0
ახალციხის მაზრა	1,09	1,42	2,37	3,20	192,1
ბორჩალოს მაზრა .	1,16	1,60	2,18	3,59	146,0
საშუალოდ ამ მაზრებში	1,26	1,68	1,93	3,33	163,1
აფხაზეთის ასსრ-ში	2,35	2,70	3,70	ც. ა.	ც. ა.
სამხრეთ ოსეთის ა. ო. .	1,27	1,60	2,15	2,85	124,4
ოზურგეთის მაზრა	3,21	3,85	4,18	5,45	69,6
სენაკის მაზრა	2,40	2,51	3,16	3,58	47,3
საშუალოდ ამ მაზრებში	2,80	3,10	3,54	4,89	47,6

ჯეტის ზრდის ტემპი, მოწინავე კუთხეებთან შედარებით, გაცილებით სწრაფი იყო. ყოველივე ამან იმის შესაძლებლობა შექმნა, რომ 1925-1928 წწ ახლად გახსნილიყო 31 სომხური, 15 აზერბაიჯანული, 66 აფხაზური, 23 ოსური სკოლა, სომხური სკოლების კონტინგენტს სამი-ოთხი წლის განმავლობაში შეჰმატებოდა 10 ათასამდე მოსწავლე, ე. ი. 35 პროცენტით გაზრდილიყო, აზერბაიჯანელ მოსწავლეთა რიცხვი 4.967-დან გაზრდილიყო 7.399-მდე, ხოლო აფხაზი მოსწავლეებისა 1.998-დან — 4.515-მდე.<sup>2</sup>

ასეთი იყო არაქართული ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების ქსელისა და მოსწავლეთა კონტიგენტის ზრდა, მაგრამ ეს ზრდა 1928 წლისათვის მოსწავლეთა კონტიგენტის ნაწილში კვლავ ჩამორჩებოდა განათლების დონის მიხედვით წინ წასულ ოზურგეთისა, სენაკის, ზესტაფონის, რაჭა-ლეჩხუმის, გორის მაზრებს.<sup>3</sup> გამონაკლისს ამ

<sup>1</sup> ცხრილი შედგენილია საქართველოს სსრ ცენტრალური არქივის მასალების მიხედვით, იხ. ფონდი 284, საქმე 2907, გვ. 25-28.

<sup>2</sup> სკოლათა და მოსწავლეთა ზრდის ეს მაჩვენებლები დადგენილია შემდეგ წყაროებიდან: საქ. სსრ ცენტრ. არქივი, ფ. 284, საქმე № 1614, გვ. 57-60, 75: გივე ფონდი, საქმე № 2907, გვ. 25-28; საბჭოთა საქართველოს 10 წელი, სტატისტიკური კრებული, გვ. 64, 65.

<sup>3</sup> არაქართული სკოლების ზრდის სწრაფი ტემპის საფუძველზე განათლების

მხრივ შეადგენდა თბილისისა და ზოგიერთ სხვა მაზრებში მცხოვრები სომეხი მოსახლეობა, სომხური სოფლები, რომლებშიც მნიშვნელოვანი კულტურული ტრადიციების გამო, რევოლუციამდეც არსებობდა სახალხო სკოლები. 1924—25 სასწავლო წლისათვის სომეხი მოსწავლეების რაოდენობა იმგვარადვე შეეფარებოდა სომეხი მოსახლეობის რიცხვს, როგორც ქართველი მოსწავლეებისა ქართველი მოსახლეობისას: 1926 წლის აღწერა<sup>1</sup> მიხედვით ქართველები შეადგენდნენ მთელი მოსახლეობის 67,7 პროცენტს, ქართველი მოსწავლეები კი დაწყებით სკოლებში — 73,9 პროცენტს, შვიდწლიან სკოლებში — 78,7 პროცენტს და საშუალო სკოლებში — 66,6 პროცენტს; ამავე დროს სომეხი მოსახლეობა შეადგენდა 11,6 პროცენტს, სომეხი მოსწავლეები კი, დაწყებით სკოლებში — 10,6 პროცენტს, შვიდწლიან სკოლებში — 10,4 პროცენტს და საშუალო სკოლებში — 21,5 პროცენტს. ოთხწლედისა და შვიდწლედის მიმართ ეს შეფარდება, მართალია, ქართველი მოსწავლეების სასარგებლოდ ლაპარაკობს, მაგრამ სამაგიეროდ ძალზე მაღალია საშუალო სკოლებში ჩაბმულ სომეხ მოსწავლეთა პროცენტი, რაც იმით არის განპირობებული, რომ სომეხი მოსახლეობა საქართველოში უპირატესად საშუალო სკოლებით უკეთ უზრუნველყოფილ ადგილებში, ქალაქის ადგილებში, ცხოვრობს. 1927 წლის ბოლოსათვის საქართველოში მცხოვრები ეროვნებების ბავშვთა ჩაბმის მხრივ სკოლებში საერთოდ შემდეგი მდგომარეობა გვექონდა: ყოველ ათას სულ მცხოვრებსზე ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში სწავლობდა დაწყებითი სკოლის ასაკის ქართველი ბავშვი—57, სომეხი ბავშვი—47, აზერბაიჯანელი — 23, აფხაზი—40, ოსი—23; მთლიანად ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების ყველა კლასის მიმართ ეს შეფარდება 1927 წლისათვის შემდეგი ციფრებით გამოიხატებოდა: ყოველ ათას სულ მცხოვრებზე მოდიოდა ქართველი მოსწავლე—112, სომეხი მოსწავლე—105, აზერბაიჯანელი მოსწავლე—31, აფხაზი—60, ოსი — 51<sup>1</sup>.

დარგის ზოგიერთ მუშაკს ნაჩქარევი დასკვნები გამოჰქონდა. ერთი მათგანი 1927 წელს წერდა, რომ პირველდაწყებითი განათლების საქმე ისე კარგად მიდის, რომ სკოლის გარეშე დარჩენილ ბავშვების პროცენტი ეროვნულ უმცირესობებში უფრო ნაკლებია, ვიდრე ქართველ მოსახლეობაში (ეურნ. „განათლების მუშაკი“, 1927 წ. № 3, გვ. 29), როგორც ენახეთ ეს გადაქარბებულად ოპტიმისტური თეალსაზრისი იყო და საქმის მდგომარეობას გამოხატავდა მხოლოდ სომხური მოსახლეობის მიმართ და ისიც მიახლოებით.

<sup>1</sup> საბჭოთა საქართველოს ათი წელი, სტატისტიკური კრებული, გვ. 64, 65.

ასეთი იყო საქმის მდგომარეობა 1927 წლისათვის. 1928—1929 წწ. მნიშვნელოვან წინსვლას ქონდა ადგილი, მაგრამ არსებითი გარდატეხა მხოლოდ 1930—31 წლიდან მოხდა. ამის მიუხედავად ცხრა-ათი წლის განმავლობაში საბჭოთა პირობებში არაქართველი მოსახლეობის განათლების საქმეში დიდი ნაბიჯები გადაიდგა წინ, ეს საქმე ჯანსაღ ნიადაგზე დადგა, სკოლა ახლოს მივიდა ხალხთან, სწავლა ახალგაზრდობის მოთხოვნილებად იქცა და ამის შედეგი იყო ის, რომ თუ 1921—22 სასწავლო წელს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში სასკოლო ასაკის არაქართველი ბავშვებიდან მხოლოდ 12 პროცენტი სწავლობდა საშუალოდ, მათი ოდენობა 1928—29 სასწავლო წლისათვის 36 პროცენტამდე იყო გადიდებული, ე. ი. სამჯერ იყო გაზრდილი.

1928—29, 1929—30 სასწავლო წელს განათლების ორგანოებმა საქართველოში იმ მხრივ აიღეს კურსი, რომ პირველ კლასებში რაც შეიძლება მეტი რაოდენობით ყოფილიყო ჩაბმული რვა წლის ასაკის ბავშვები. ამ შემთხვევაშიც განსაკუთრებული ყურადღება ექცეოდა სოფელს, როგორც ქალაქისაგან მნიშვნელოვნად ჩამორჩენილს. ამ მიმართულებით ჩატარებული მუშაობის შედეგების შესახებ კონკრეტულ წარმოდგენას მოგვცემს ცხრილი № 8.

ცხრილი № 8

სწავლების პირველი წლები	1928—29 სასწ. წელი		1929—30 სასწ. წელი	
	სოფელი	სულ	სოფელი	სულ
1	2	3	4	5
რვა წლის ასაკის ბავშვთა რიცხვი .	69666	63811	59262	68232
ჩაბმული იქნა სკოლებში .	64418	59980	53722	60248
სკოლაში ჩაბმულ ბავშვთა პროცენტი	90,9	87,2	90,5	88,3

წარმოდგენილი ციფრები ადასტურებენ, რომ სოფლად 1928—1930 წწ უკვე არის საიმისო პირობები შექმნილი, რათა მოსწავლე-

1 ცნობები ძირითადად აღებულია საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის ბიუჯეტის 1930-31 წლის საკონტროლო ციფრებიდან. საქმე ინახება საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს საგეგმო-საფინანსო სამმართველოში; ამასთანავე ნაწილობრივ გამოყენებულია სტატისტიკური კრებული „საბჭოთა საქართველოს ათი წელი“.

თა თითქმის მთელი მასა იქნას ჩაბმული პირველ კლასებში, ეს იყო მთავარი, რადგან ამ პრობლემის გადაჭრა ქალაქად შედარებით უფრო ადვილი მოსახერხებელი იყო. მაგრამ თავისთავად მნიშვნელოვანი ეს ფაქტი მხოლოდ ნაწილობრივ აადვილებდა საყოველთაო დაწყებით განათლებაზე გადასვლას.

საქმე იმაშია, რომ სკოლის გარეთ დიდი რაოდენობით იყო დარჩენილი 9—12 წლის ასაკის ბავშვები, თუ აღარაფერს ვიტყვი 12—14 წწ ასაკის მრავალ ათასეულ მცირემცოდნე მოზარდზე, რომელთა ჩაბმა, აგრეთვე; აუცილებელი იყო ასაკგადაცილებულთა დაწყებით სკოლებში. საერთოდ დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვების სკოლებში ჩაბმის მხრივ 1928—29 სასწავლო წლისათვის საქართველოში შემდეგი მდგომარეობა იყო: მთლიანად საქართველოს სსრ-ში სწავლებაში ჩაბმული იყო ამ ასაკის ბავშვებს 59,6 პროცენტი, საქართველოში კი, ავტონომიური ერთეულების გამოკლებით — 71,1 პროცენტი, აფხაზეთში — 63 პროცენტი, აჭარაში — 56 პროცენტი, სამხრეთ ოსეთში — 26 პროცენტი. ამავდროულად მხრივ ძალიან დიდ უთანაბრობას ჰქონდა ადგილი საქართველოს სსრ-ის სხვადასხვა მაზრას შორის. ოზურგეთის მაზრის სკოლებში I—IV კლასების ბავშვთა 96 პროცენტი უკვე სწავლობდა სკოლებში, სენაკისა და რაჭა-ლეჩხუმის მაზრებში ეს ციფრი 80—90 პროცენტს შუა მერყეობდა, ქუთაისის, შორაპნის და ზუგდიდის მაზრებში იგი 70 პროცენტამდე აღწევდა. მაღალი მაჩვენებლები ჰქონდა ქ. თბილისს, სადაც 1928—29 სასწავლო წლიდან უკვე შემოღებული იყო საყოველთაო დაწყებითი განათლება<sup>1</sup>. სათანადო ასაკის ბავშვთა 90 პროცენტზე მეტი სწავლობდა ქ. ქუთაისის, ბათუმის, სოხუმის, ფოთის, გორის სკოლებში. ქ. გორში, მაგალითად, ჯერ კიდევ 1926—27 სასწავლო წელს სკოლის გარეთ იყო დარჩენილი სკოლის ასაკის 138 ბავშვი ანუ ბავშვთა საერთო რაოდენობის მხოლოდ 6 პროცენტი<sup>2</sup>. ამავდროულად ეროვნულ უმცირესობათა რაიონები ძალიან ჩამორჩებოდნენ. ახალქალაქის მაზრის სკოლების I—IV კლასებში გაერთიანებული იყო ამ კლასების ასაკის ბავშვების 48 პროცენტი, ბორჩალოს მაზრაში — 34,9 პროცენტი, ხოლო ახალციხის მაზრაში მხოლოდ — 23 პროცენტი. ამგვარი უთანაბრობის მიუხედავად,

<sup>1</sup> ჯერ კიდევ 1927-28 სასწავლო წელს თბილისის სკოლებში ჩაბმული იყო ამ ასაკის ბავშვების 97, 5 პროცენტი, 1928-29 სასწავლო წელს თბილისში დაწყებითი სკოლის გარეთ დარჩა 300-მდე ბავშვი, ისინი სკოლაში იქნენ ჩაბმული მომდევნო, 1929-30 სასწავლო წელს (იხ. „მასალები თბილისის საქალაქო საბჭოს მუშვიდე მოწვევის სესიის მუშაობის შესახებ“, გვ. 63).

<sup>2</sup> საქართველოს სსრ ცენტრალური არქივი, ფონდი 284, საქმე 865, გვ. 21.

სამი-ოთხი წლის განმავლობაში სწავლებაში ჩაბმული დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვთა ზრდის მხრივ მაინც მნიშვნელოვანი შედეგები იყო მოპოვებული, რაც ჩანს № 9 ცხრილიდან.

ც ხ რ ი ლ ი № 9<sup>1</sup>

ავტონომიური რესპუბლიკები, ოლქი და მაზრები	8—11 წლის ასაკის ბავშვთა საერთო რაოდენობიდან სკოლებში სწავლობდა % <sup>100</sup> / <sub>10</sub>	
	1926 წ.	1928—29 სასწ. წელი
1	2	3
აფხაზეთის ასსრ	33,0	63,0
აჭარის ასსრ	34,0	56,0
სამხრეთ ოსეთის ა. ო.	18,6	26,0
ოზურგეთის მაზრა	76,2	96,0
სენაკის მაზრა	56,3	არა ნაკლებ 80 %-ისა 70 %-ადე
რაჭა-ლეჩხუმის მაზრა	53,3	
სვანეთის მაზრა	46,1	ც. ა.
ზუგდიდის მაზრა	45,9	
გორის მაზრა	41,1	70 %-მდე 70 %-მდე
აბაღკალაქის მაზრა	21,0	48,6
ბორჩალოს მაზრა	16,4	34,9
ახალციხის მაზრა	10,9	23
სულ საქართველოში საშუალოდ ავტონომიების გარეშე	ც. ა.	71,0
სულ საქართველო <sup>1</sup> ასსრ-ში	44,7	59,6

ასეთი მდგომარეობა იყო 1928-29 სასწავლო წლისათვის. თუ მხედველობაში მივიღებთ იმ გარემოებას, რომ ერთი წლის განმავლობაში, 1929-30 სასწავლო წელს, სასკოლო ასაკის ბავშვთა სწავლებაში ჩაბმის მიმართულებით მხოლოდ ნაწილობრივ გაუმჯობესდა მდგომარეობა (მოსწავლეთა საერთო კონტინგენტი 14001 მოსწავლეთ იქნა გადიდებული I-IV კლასებში), დაგვრჩენია ვთქვათ, რომ

<sup>1</sup> ცხრილში მოცემული ციფრები ამოკრებილია შემდეგი წყაროებიდან: ა) საქართველოს სსრ სახალხო მეურნეობის ხუთწლიანი გეგმის ძირითადი ელემენტები (1928-29 — 1932-33 წწ), გვ. 82, 83, 1929 წ., ბ) საქ. სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის საკონტროლო ციფრები 1930-31 წ. (ხელნაწერი), გვ. 5, 6; გ) საბჭოთა საქართველო ციფრებში, მოკლე სტატისტიკური ცნობარი, 1921-1929 წწ. გვ. 32-33. სამწუხაროდ ჩვენ ვერ შევძელით დაგვედგინა ზუსტი მაჩვენებლები თელავის, სიღნაღის, ზესტაფონის, ქუთაისის მაზრების მიმართ, აქვე დავსძენთ, რომ ერთ-ერთ წყაროში (ეურნ. „განათლების მუშაკის“ 1927 წ. № 3 დამატებაში) ოზურგეთის, სენაკის და ახალციხის მაზრების მიმართ 1926 წლის მიხედვით სხვა ციფრებია მოცემული, სახელდობრ — 85,3%, 77,3% და 16,6%.

სკოლათა ქსელი 1926-1930 წწ. იმ ზომით ვერ იზრდებოდა, როგორც ეს საყოველთაო განათლების განხორციელებისათვის პირობების მოსამზადებლად იყო საჭირო. ამის მიუხედავად, იმ ღონისძიებებმა. რაც 1921-1930 წწ. იქნა გატარებული სკოლათა ქსელისა და მოსწავლეთა კონტინენტის, პედაგოგიური განათლების ქსელისა და მათი მსმენელების რაოდენობის ზრდის მხრივ, მაინც დიდი როლი შეასრულეს და, გარკვეული თვალსაზრისით, განსაზღვრეს კიდევ 1930-31 სასწავლო წლიდან დაწყებითი საყოველთაო განათლების შემოღება ერთობლივად მთელს რესპუბლიკაში.

თუშკა საქართველოს სსრ მთელ რიგ რაიონებში 1930 წლის სექტემბრისათვის, ე. ი. დაწყებითი საყოველთაო განათლების შემოღებისას, საკმაოდ მძიმე მდგომარეობა იყო, მიუხედავად ამისა, ამ დროიდან საბჭოთა საზოგადოებრიობის მთელი ძალების ერთიან მობილიზების შედეგად, სასკოლო ასაკის ბავშვთა სწავლებაში ჩაბმის მხრივ არადამაკმაყოფილებელი პირობების მქონე რაიონებმაც მოახერხეს თავი გაერთმიათ ამ პასუხსაგები ამოცანისათვის. 1930-31 სასწავლო წელს, დაწყებითი საყოველთაო განათლების შემოღების პირველსავე წელს, მოსწავლეთა რიცხვი დაწყებით კლასებში ერთბაშად იქნა გადიდებული 85 ათასი მოსწავლით ანუ 36 პროცენტით. 1934-35 სასწავლო წელს მთელს საქართველოში ძირითადად უკვე გატარებული იყო დაწყებითი განათლება, დაწყებით კლასებში სწავლობდა 434 ათასამდე მოსწავლე ანუ 190 ათასით მეტი, ვიდრე 1929-30 სასწავლო წელს. ამავე დროისათვის სათანადო ტიპის დაწყებით სკოლებში სწავლობდა რამდენიმე ათასი ასაკგადაცილებული მოზარდი, ბევრ მათგანს კი უკვე მიღებული ჰქონდა დაწყებითი განათლება.

დაწყებითი განათლების გატარება საყოველთაო წესით იყო უდიდესი ნაბიჯი კულტურული რევოლუციის ფრონტზე, იგი მტკიცე ბაზა გახდა ჩვენი ახალგაზრდობის განათლების ღონის შემდგომი დიდი ამბოლებსა. მან, კერძოდ, საბოლოოდ გადააწყვიტა სოფლის ჩამორჩენილი რაიონების კულტურული წინსვლის ისტორიული ამოცანა, ქალთა საუკუნეობრივი კარჩაკეტილობიდან გამოყვანის ამოცანა. მოვლენათა მსვლელობას ჩვენ აქ წინ აღარ გავუხსრებთ, მხოლოდ ორიოდ ციფრს დავასახელებთ ნათქვამის თვალსაჩინოდ დასადასტურებლად: თუ 1926-27 სასწავლო წელს აზერბაიჯანულ სკოლებში სულ 5445 მოწაფე იყო ჩაბმული, 1934-35 სასწავლო წლისათვის მათმა რიცხვმა 33114 მიაღწია, ე. ი. ექვსჯერ და კიდევ მეტად იქნა გადიდებული.



## შვიდწლიანი განათლება

1926-1930 წწ შვიდწლიანმა სკოლამ ჩვენში საქმარისად რთული ვაზა გაიძრა და თავისი განვითარების ერთი გაჩვეული ციკლიც დაასრულა.

ჭერ კიდევ რევოლუციამდე ქართველი ახალგაზრდობის საქმოდ დიდი ნაწილი სახალხო სკოლით არ კმაყოფილდებოდა და უფრო სრულყოფილი განათლებისაკენ მიისწრაფოდა. ეს ითქმის არამარტო ქალაქელი ახალგაზრდობის შესახებ; ინტერესი ფართო განათლებისადმი, განსაკუთრებით 1905 წლის რევოლუციის შემდეგ, სოფლის ახალგაზრდობაშიც ღვივდებოდა. საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების შემდეგ ამ ინტერესმა ახალი ძალით იჩინა თავი. მიუხედავად იმისა, რომ კულტურული რევოლუციის პირველი რიგის ამოცანად დაწყებითი საყოველთაო განათლება იყო მიჩნეული და სწავლების უფრო მაღალი საფეხურებისათვის სახელმწიფო ასიგნობებიც განსაზღვრული იყო, 1926-1930 წწ შვიდწლიანი სკოლის ქსელის გაფართოება და სკოლის ამ საფეხურის მუშაობის ცხოვრების მოთხოვნილებათა შესაბამისად მოწყობა განათლების ორგანოების ზრუნვის ერთერთ მთავარ საგანს წარმოადგენდა.

თუ რამდენად დიდი იყო ქალაქებისა და სოფლის მშრომელი მოსახლეობის დაინტერესება იმით, რომ მათ ბავშვებს შვიდწლიან სკოლებში განეგრძოთ სწავლა, ეს ჩანს იქიდანაც, რომ 1926-1930 წწ ერთი სათემო საბჭო მეორეს ეჯიბრებოდა, სასკოლო შენობას აშენებდა და სკოლას მუშაობისათვის საჭირო ნივთიერებასა და სასწავლო პირობებს უქმნიდა. ამას მასობრივად ჰქონდა აუგილი ოზურგეთის, სენაკის, ქუთაისის, ზესტაფონის, რაჭა-ლეჩხუმის, თბილისის, გორის, თელავის, ლიხნაღის მაზრების მთელ რიგ სათემო საბჭოებში. თუმცა განათლების ბიუჯეტი იმის შესაძლებლობას არ იძლეოდა, რომ ყოველი თემსაბჭოს მოთხოვნილება შვიდწლიან სკოლაზე დროულად ყოფილიყო დაკმაყოფილებული, მაგრამ შვიდწლიანი სკოლების ქსელი მაინც მნიშვნელოვნად ფართოვდებოდა და V, VI, VII კლასების მოსწავლეთა რაოდენობა საგრძნობლად იზრდებოდა. ამას თვალსაჩინოდ ადასტურებენ შემდეგი ციფრები: 1924-25 სასწავლო წელს შვიდწლიანი და საშუალო სკოლების V, VI, VII კლასებში 35886 მოზარდი სწავლობდა, რაც შეადგენდა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მოსწავლეთა საერთო რიცხვის 13,8 პროცენტს, 1929-30 სასწავლო წელს კი ამავე კლასებში სწავლობდა 56794 მოზარდი და მათი ზვედრითი წონა 23,2 პროცენტამდე იყო გაზრდილი მოსწავლეთა საერთო რიცხვში. თუ მივიღებთ მხედველობაში, რომ

1949-50 სასწავლო წლის ბოლოს (ეს იმ დროს, როცა საქართველოს სსრ-ში არასრული საშუალო სკოლის ფარგლებში უკვე გატარებული იყო საყოველთაო განათლება) ამ საფეხურის მოსწავლენი მოსწავლეთა საერთო რიცხვის 31.95 პროცენტს შეადგენდნენ, უნდა დავასკვნათ, რომ 1929-30 სასწავლო წელს არასრულ საშუალო განათლების გავრცელების ფარგალი ჩვენში საკმარისად ფართო ყოფილა.

თუ როგორი ტემპით მალღებოდა შეიღწლიანი განათლების დონე საქართველოში სოფლად და ქალაქად ოციანი წლების მეორე ნახევარში, ამას მკითხველი ნახავს № 10 ცხრილში.

ც ხ რ ი ლ ი № 10<sup>1</sup>

სწავლების წლები	შეიღწლიანი და საშუალო სკოლების რიცხვი			V-VII კლასების მოსწავლეთა რაოდენობა		
	სულ	ქალაქად	სოფლად	სულ	ქალაქად	სოფლად
	2	3	4	5	6	7
1924—:5	400	253	147	35886	18427	17459
1925—26	414	266	148	40863	20316	20547
1926—27	446	291	155	46400	23016	23384
1927—28	475	297	178	49253	26411	22842
1928—29	463	284	179	53532	28665	24867
1929 - 30	477	286	181	56794	29360	27434

ცხრილიდან ჩანს, რომ თუმცა შეიღწლიანი და საშუალო სკოლის რაოდენობრივი ზრდის ტემპი ქალაქად და სოფლად აბსოლუტურ მაჩვენებლებში თითქმის თანაბარია და ასევე თანაბარია V-VII კლ. მოსწავლეთა რიცხვის ზრდაც — ამ მხრივ მაინც ქალაქი ასწრებს სოფელს. ამის საბუთად ისიც კმარა, რომ 1930 წლისთვის ქალაქის მოსახლეობა საქართველოს მოსახლეობის 25 პროცენტს არ აღემატებოდა,<sup>2</sup> მოსწავლეთა რიცხვი კი ქალაქის სკოლების V-VII

<sup>1</sup> ციფრობრივი მაჩვენებლები ძირითადად შემდეგი წყაროებიდან არის ამოკრებილი: საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს სტატისტიკური ცხრილები, ცხ. I, II, IV; საბჭოთა საქართველოს 10 წელი, გვ. 173; საქართველოს სსრ მთავრობის 1926-27—1927-28 წწ. მოქმედების ანგარიში, გვ. 286.

<sup>2</sup> 1926 წლის 17 დეკემბრის საყოველთაო აღწერით საქართველოში სულ ცხოვრობდა 2637961 სული, მათგან ქალაქად 569925 ანუ 22,2 პროცენტით.

კლასებში ამ კლასების მოსწავლეთა საერთო რიცხვის 50 პროცენტზე მეტს შეადგენდა. ქალაქის უპირატესი უზრუნველყოფა შეიღწეოდა განათლებით კარგად ჩანს აგრეთვე შემდეგი მაჩვენებლიდანაც: 1924-25 სასწავლო წელს შეიღწეოდა სკოლის V-VI-VII კლ. თითოეულ მოსწავლეზე ქალაქად მოდიოდა დაწყებითი კლასების (I-IV კლასების) 2,5 მოსწავლე, სოფლად ამავე წელს ამ მხრივ ასეთი შეფარდება იყო — 1:9; 1929-30 სასწავლო წლისათვის იგივე მაჩვენებლების შეფარდება შემდეგ სურათს გვაძლევს: ქალაქად შეიღწეოდა სკოლის ყოველ ერთ მოსწავლეზე მოდიოდა დაწყებითი კლასების ორი მოსწავლე, სოფლად კი, შესაბამისად — 1:7; ეს იქნას ნიშნავს, რომ შეიღწეოდა განათლების გავრცელების თვალსაზრისით ქალაქი სოფელს კვლავ დიდად უსწრებდა.

შეიღწეოდა განათლების ქსელის მხრივ ოციანი წლების ბოლოს განსაკუთრებით დაწინაურდა რამდენიმე ქალაქი (ქუთაისი, ფოთი, ბათუმი, სოხუმი, გორი, თელავი). ამ ქალაქებში 1930—31 სასწავლო წლის დასაწყისისათვის სასკოლო ქსელი მზად იყო იმისათვის, რომ შეიღწეოდა სკოლის ასაკის ყველა ბავშვი ყოფილიყო ჩაბმული სათანადო კლასებში. რაც შეეხება ჩვენს დედაქალაქ თბილისს, აქ ასეთივე პირობები შექმნილი იყო ჯერ კიდევ 1928 წლიდან, 1930-1931 სასწავლო წლიდან კი თბილისში სავალდებულო წესით დაიწყო კიდევ შეიღწეოდა განათლების განხორციელება.<sup>1</sup> ასეთივე ნაბიჯი გადაიდგა ქ. ქუთაისში; ქუთაისის ქალაქის განათლების განყოფილების ერთერთ ანგარიშში აღნიშნულია, რომ 1930—31 სასწავლო წლის განმავლობაში 8—15 წლამდე ასაკის ბავშვთა 99 პროცენტი სათანადო კლასებში იქნა მოთავსებული.<sup>2</sup> მნიშვნელოვანი წარმატებანი ჰქონდა მოპოვებული ამ მხრივ ოზურგეთის, სენაკის, ზესტაფონის, ქუთაისის და ზოგიერთ სხვა მაზრასაც. შეიღწეოდა სკოლების ქსელის გავრცელების თვალსაზრისით არადამაკმაყოფილებელი მდგომარეობა იყო ახალციხისა და ბორჩალოს მაზრების მუ-

---

(იხ. საქართველოს მოსახლეობა 1926 წლის 17 დეკემბრის აღწერით, გვ. 2); 1928 წ. ქალაქის მოსახლეობა მოსახლეობის საერთო რიცხვის 22,6 პროცენტს შეადგენდა, ხოლო 1931 წ. — 24,2 პროცენტს.

1 მასალები საქართველოს კ (ბ) თბილისის საოლქო კომიტეტის ანგარიშისათვის (1929 წ. თებერვალი, 1930 წ. აპრილი), გვ. 34; მასალები მშრომელთა დეპუტატების თბილისის აღმასკომის მეშვიდე მოწვევის სესიის მუშაობის შესახებ, გვ. 63.

2 ქუთაისის საქალაქო არქივი, განათლების განყოფილების ფონდი, საქმე № 5.

სულმანურ სოფლებში. დაწყებითი სკოლების ქსელის სუსტად გავრცელების გამო, ამ სოფლებში შეიღწლიანი სკოლის კონტინგენტის შეგროვება ძნელდებოდა, ჰირდა აგრეთვე სკოლების დაკომპლექტება კვალიფიცირებული მასწავლებლებით.

შვიდწლიანი სკოლის ქსელის გაფართოებას ისიყ აბრკოლებდა, რომ ამ სკოლის კურსდამთავრებულთა მხოლოდ ერთი ნაწილის მოწყობა ხერხდებოდა საშუალო სკოლებში. მოსწავლე შეიღწლიან სკოლას ამთავრებდა, მაგრამ საშუალო სკოლაში სწავლას ვეღარ აგრძელებდა, საშუალო სკოლათა ქსელის სიმცირის გამო. 1925 — 1930 წ.წ. შეიღწლიანი და საშუალო სკოლების მოსწავლეთა შეფარდებით უთანაბრობაში მკითხველი დარწმუნდება № 11 ცხრილის გაცნობით.

ცხრილი № 11<sup>1</sup>

სასწავლო წლები	სწავლობდა შეიღწლიანი და საშუალო სკოლის V—VII კლასებში				სულ ჩარიცხული იქნა საშ. სკოლის VIII კლასში
	V კლ.	VI კლ.	VII კლ.	სულ V—VII კლ.	
1	2	3	4	5	6
1924—25	15168	10979	9839	35886	7495
1925—26	18254	12890	9729	40863	4288
1926—27	20410	14872	11118	46400	3993
1927—28	21149	15899	12205	49253	3914
1928—29	22846	17160	13526	53532	4017

ცხრილი გვიჩვენებს, რომ 1928 წლიდან შეიღწლიანი სკოლის კურსდამთავრებული მოზარდების რიცხვი სამჯერ და კიდევ მეტად აღემატება VIII კლასებში ჩარიცხულთა რიცხვს. აქვე უნდა დავსძინოთ, რომ 1925—1930 წწ იზრდებოდა სპეციალური ტექნიკუმების ქსელი და მათში თანდათან მეტი რაოდენობით ღებულობდნენ შეიღწლიანი სკოლის კურსდამთავრებულებს. ეს ახდენდა საშუალო სკოლის დანაკლისის ერთგვარ კომპენსირებას, მაგრამ მხოლოდ ერთგვარს, რადგან დაახლოებითი გაანგარიშებით ოთხი წლის განმავლობაში — 1925—1929 წწ — საშუალო სკოლების VIII კლასებსა და ტექნიკუმების პირველ კურსებს გარეშე დარჩა შეიღწლიანი სკოლის კურსდამთავრებული 22—23 ათასი მოზარდი, ე. ი. შეიღწლიანი სკოლის კურსდამთავრებულთა დაახლოებით 40 პროცენტი.

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს სტატისტიკური ცხრილები, ცხრ. 1, IV.

მდგომარეობას ისიც ართულებდა, რომ იმ დროს დაბალი პროფესიული სკოლების ქსელი (საქარხნო-საფაბრიკო სწავლებისა თუ პროფესიულ საკურსო ღონისძიებათა სახით) ჯერ კიდევ არ იყო საკმარისად გაშლილი, მაშასადამე, შეიდწლიანი სკოლის კურსდამთავრებულ იმ ახალგაზრდებს, რომლებიც ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლებში ან სპეციალურ სასწავლებლებში ვერ მოეწყვენენ, იმის საშუალება არ ჰქონდათ, რომ რაიმე გარკვეული პროფესია მიეღოთ და პრაქტიკულ საქმიანობაში ამ გზით ჩაბმულიყვნენ.

სწორედ ამიტომ 1925—1930 წწ შეიდწლიანი სკოლის კურსდამთავრებულთა შრომით მოწყობის საკითხი მწვავედ იყო დასმული და სკოლის ამ საფეხურიდან მოითხოვდნენ გარკვეულ ღონისძიებების გატარებას, რათა მას, რამდენადმე მაინც, მიეცა მოზარდებისათვის პრაქტიკული ცოდნა და უნარი. ეს საკითხი განსაკუთრებით მკაფიოდ ისმოდა სოფლის პირობებში, რადგან ქალაქის შეიდწლიანი სკოლების კურსდამთავრებულები უფრო ადვილად ახერხებდნენ სწავლის გაგრძელებას (საშუალო სკოლები და ტექნიკუმები უპირატესად სწორედ ქალაქებში იყო). აი, ასეთი გარემოებებით იყო განპირობებული ოციანი წლების მეორე ნახევარში ის მოძრაობა, რომელიც ისახავდა მიზნად სოფლის შეიდწლელების გადაკეთებას სოფლის ახალგაზრდობის სკოლებად, ითვალისწინებდა შეიდწლიან სკოლას სოფლად მოზარდისათვის ზოგადსაგანმანათლებლო საგნების ცოდნასთან ერთად სოფლის მეურნეობის კულტურულად გაძლიერებისათვის გარკვეული პრაქტიკული ცოდნა და უნარ-ჩვევები მიეცა.

1925-1930 წლებიდან ამჟამად 30-35 წელი გვაცილებს. საბჭოთა ხუთწლეულებში სახალხო მეურნეობის ბუმბერაზულ ზრდასთან ერთად კვალიფიცირებული კადრების მომზადების პრობლემა წარმატებით იქნა გადაწყვეტილი, ისეთი დიდი რაოდენობით. შეიქმნა საამისოდ სათანადო კერები — საქარხნო-საფაბრიკო სწავლების სკოლები, მუდმივად მოქმედი სხვადასხვა პროფესიული სკოლები, ტექნიკუმები — რომ არ გვგონია ეხლა შესაძლებელი იყოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო რგოლში (შეიდწლიან სკოლაში) პროფესიული განხრების თუ ნაწილობრივი სპეციალიზაციის საჭიროების დასაბუთება. მაგრამ 1925-1930 წწ სხვა წლები იყო. ჩვენი ქვეყანა მაშინ პირისპირ იდგა მთელი სახალხო მეურნეობის, ძველი ყოფის ახალ, სოციალისტურ საწყისებზე გარდაქმნის წინაშე. ეს იყო დრო, როცა მიწათსარგებლობის ფეოდალურ-კაპიტალისტური წესი ირღვეოდა, როცა დაქუცმაცებული, წვრილი, გლეხური მიწათმოქმედება ადგილს უთმობდა სოფლის მეურნეობის მართვის

სოციალისტურ, კოოპერაციულ წესს. ამ დროს ქვეყნის წინაშე მკაფიოდ იყო დასახული საქართველოს სოფლის მეურნეობის გადახალისების ამოცანა, ახალი რენტაბელური კულტურების (ჩაის, ციტრუსების და სხვა) დანერგვისა და გავრცელების, მევენახეობისა და მებაღეობის აღდგენა-განვითარებისა და სოფლის მეურნეობის ტექნიკური ბაზის გადაიარაღების ამოცანა. სოფელს დიდი რაოდენობით ჰირდებოდა იმგვარად მომზადებული მუშახელი, რომელიც ამ ამოცანებს თავს გაართმევდა და საქმეს წინ წასწევდა. ასეთი პირობების გამო იმ დროს თელიდნენ, რომ სოფლის შვიდწლიანი სკოლა არ შეიძლება დარჩეს სამეურნეო ცხოვრების გარდაქმნის შორიდან მაყურებლად, რომ იგი ცხოვრების მოთხოვნილებებს უნდა გამოეხმაუროს და ამ საქმეში თავისი წვლილი უნდა შეიტანოსო. ასე ასაბუთებდნენ სოფლის შვიდწლიანი სკოლის პროფილის შეცვლის აუცილებლობას, ამ სკოლებში სასოფლო-სამეურნეო განხრების დაწესებას, პრაქტიკული საქმიანობის გამოცხადებას მუშაობის წამყვან ფორმად, შვიდწლედების რეორგანიზაციას სოფლის ახალგაზრდობის ანუ გლეხთა ახალგაზრდობის სკოლებად.

სპეციალური განხრების შემოღება შვიდწლიანი სკოლის ფარგლებში გარკვევით მოასწავებდა ზოგადი განათლების ასაკობრივი დონის შემცირებას 8-17წწ-დან 8-12 წწ-დე, ე. ი. მთელი ხუთი წლით. ეს ნაბიჯი ზოგადი განათლების ინტერესებს ეწინააღმდეგებოდა, ეს დაუშვებლად იყო მიჩნეული პარტიის პროგრამით და მას მტკიცედ ებრძოდა ვ. ი. ლენინი. შეუძლებელია იმის უარყოფა, რომ სპეციალიზაცია სწავლების ამ საფეხურზე ძალიან უშლიდა ხელს სკოლას თავისი ძირითადი ფუნქცია შეესრულებინა, 12-15 წწ ასაკის მოზარდებისათვის დედაენისა და რუსული ენის, თვლა-ანგარიშის ჩვევები განემტკიცებინა, გეოგრაფიის, ისტორიის, ფიზიკის, მათემატიკის და სხვა საგნების საწყისები გაეცნო და შეესწავლებინა, მათში შრომითი საქმიანობისადმი სიყვარული ჩაენერგა. განათლების მუშაკთა შორის იყვნენ ისეთები, რომლებიც ზემოთ თქმულს ნაკლებად უწევდნენ ანგარიშს და ფიქრობდნენ, რომ სპეციალიზაცია სწავლების ამ საფეხურზე არ ვნებს ზოგადი განათლების ამოცანებს. ასე სჯიდნენ ის მუშაკები, რომლებიც აღზრდის თეორიას სუსტად იცნობდნენ, მოვლენათა ზედაპირზე ცურავდნენ და ღრმად ხედვის უნარს მოკლებული იყვნენ. განათლების მუშაკთა დიდი ნაწილი კი იმ აზრისა იყო, რომ სპეციალიზაცია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის შუა რგოლში, 12-15 წწ ასაკის ბავშვებთან, არის მსხვერპლი, კომპრომისი, მაგრამ ისეთი კომპრომისი, რომელსაც დროებით უნდა შევუერიგდეთ,

რადგან ამჟამად სახელმწიფოს იმის საშუალება არა აქვს, რომ სოფლის მეურნეობის სპეციალისტთა მომზადება მასობრივად შეიდგლიან სკოლის ბაზაზე დააფუძნოს, რომ შეიდგლიან სკოლის კურსდამთავრებულთა დიდი ნაწილი შემდგომში სწავლას აღარ განაგრძობს და პრაქტიკულ მუშაობაში ებმის.

თუმცა მოძრაობა სოფლის შეიდგლიან სკოლებში ერთგვარი პრაქტიკული განხრების შემოღების შესახებ ჩვენში 1923-1924 წწ დაიწყო, მაგრამ საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატს ამ დროს ჯერ კიდევ არ ჰქონდა ზუსტად წარმოდგენილი, თუ როგორი ხასიათისა უნდა ყოფილიყო ეს განხრები, რა ადგილი უნდა დაეკირა კონკრეტულად შეიდგლიანი განათლების სისტემაში სოფლის ახალგაზრდობის სკოლებს. არსებობდა მხოლოდ ზოგადი იდეები, საერთო მოსაზრებანი, იმის შესახებ, რომ სოფლის შეიდგლიანი სკოლის მუშაობაში ცვლილებები უნდა მოხდეს და ეს ცვლილებები იმ მხრივ უნდა იქნას მიმართული, რომ სოფლის შეიდგლელი მაქსიმალურად დაუკავშირდეს სოფლის სამეურნეო ცხოვრებას. ამ სკოლების სახე, ნათქვამი იყო საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატის მიერ 1924 წლის ბოლოს შედგენილ ოფიციალურ ანგარიშში, ჯერჯერობით არ არის გარკვეული, იცვლება, ამიტომ საბოლოოდ დადგენილი სახით ძნელია ვთქვათ, თუ რა ადგილს დაიჭერენ ისინი სახალხო განათლების სისტემაში. ამის მიუხედავად, იმავე ანგარიშიდან ისიც ჩანს, რომ განათლების კომისარიატი ცდილობდა მათი მუშაობა თითქმის მთლიანად დაექვემდებარებინა პრაქტიკული ამოცანებისათვის. ანგარიშში ნათქვამი იყო, რომ სოფლის ახალგაზრდობის სკოლების ყოველდღიური, ყოველთვიური და წლიური მუშაობის განრიგი სოფლის სამეურნეო-სეზონური მუშაობის განრიგს უნდა დაემორჩილოს, ბავშვებმა სკოლებში იმ დროს უნდა ისწავლონ, როცა თავისუფალი იქნებიან თავიანთი ყოველდღიური მუშაობიდან მეურნეობაში — დილას იქნება ეს, საღამოს თუ შუადღეს. სასწავლო მეცადინეობა პრაქტიკულ შრომასთან ერთად, მასთან პარალელურად უნდა წარმოებდეს, სწავლება კვალდაკვალ უნდა მიჰყვებოდეს მუშაობას<sup>1</sup>. ცხადია, რომ აქ ამოსავლად მიჩნეულია პრაქტიკული მუშაობა და არა სწავლება. ეს მკაფიოდ უტილიტარული თვალსაზრისი ჩვენმა განათლების კომისარიატმა შემდგომ წლებში ერთგვარად გააზომიერა, მაგრამ სწავლებასა და პრაქტიკულ მუშაობას შორის სათანადო თანაფარდობის დამყარება ამ სკოლებში

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის ანგარიში 1921-1924 წწ. გვ. 19, 20.

ვერ შესძლო. 1931 წლის ბოლომდე მათში განსაკუთრებული ადგილი სოფლის მეურნეობაში აუცილებელი პრაქტიკული უნარ-ჩვევების გამომუშავებას ეჭირა, ხოლო ზოგადსაგანმანათლებლო საგნების შესწავლას მეორეხარისხოვანი ადგილი ეთმობოდა.

პირველი პრაქტიკული ნაბიჯები სოფლის შვიდწლიანი სკოლების სოფლის ახალგაზრდობის სკოლებად გადაკეთების მიმართულებით გადადგმული იქნა 1924 წლიდან. ამ წელს საქართველოს სსრ სხვადასხვა სოფელში გლახთა ახალგაზრდობის 7 სკოლა იქნა გახსნილი. მათი ქსელის განვითარებამ უფრო ორგანიზებული ხასიათი მიიღო 1926 წლიდან, იმასთან დაკავშირებით, რომ ამ სკოლების ქსელის ზრდის საკითხი ამიერკავკასიისა და საქართველოს პარტიული და საბჭოთა ორგანოების მსჯელობის საგნად იქცა. ამიერკავკასიის კომუნისტური ორგანიზაციების IV ყრილობის მიერ მიღებულ რეზოლუციაში გლახთა ახალგაზრდობის სკოლების მშენებლობის შესახებ შემდეგი იყო ნათქვამი: „მთელი ორგანიზაციის განსაკუთრებით ზედინტენსიური ყურადღება უნდა მიექცეს გლახთა ახალგაზრდობის სკოლებს. ისეთი სკოლის შექმნა, რომელიც კულტურული მიწათმოქმედის ახალ ტიპს აღზრდიდა, რომელიც მიწის კოლექტიურად დამუშავებისაკენ, კოპერირებისკენ მიისწრაფვის, ალკ და განსახკომების ძირითად ამოცანას უნდა წარმოადგენდეს, რომლის შესრულება უნდა წარმოებდეს ადგილობრივი საბჭოთა და პარტიული ორგანოების ზელშეწყობითა და მხარდაჭერით“. ყრილობა ავალბდა ამიერკავკასიის რესპუბლიკების ხელმძღვანელ პარტიულსა და საბჭოთა ორგანოებს მაქსიმალური დახმარება აღმოეჩინათ განათლების კომისარიატებისათვის ასეთი სკოლების დაარსების საქმეში<sup>1</sup>.

პირველ ხანებში კულტურის მუშაკთა გარკვეულ ფენებში ამ სკოლებსა, კერძოდ, და სასოფლო-სამეურნეო განათლებას საერთოდ იმაზე მეტ როლს აკუთვნებდნენ, ვიდრე მათ შეეძლოთ თავისთავად შეესრულებინათ ჩვენი სოფლის მეურნეობის წინსვლის საქმეში. გატაცება იქამდე მიდიოდა, რომ სოფლის მეურნეობის გარდაქმნის ძირითად, მეტიც, ერთადერთ საშუალებად, ზოგიერთი თვლიდა ხალხის აგრონომიულ განათლებას, სხვა გადამწყვეტი მნიშვნელობის ფაქტორებს კი ივიწყებდა. ეს, ასე ვთქვათ, განმანათლებლური თვალსაზრისი, მკაფიოდ იყო გამოხატული, მაგალითად ჟურნალში „ახალი სკოლისაკენ“, რომლის ერთ-ერთ ნომერში შემდეგი მოსაზრებები იყო გამოთქმული ამ საგანზე: „მიწის რეფორმის უინაარსი მაშინ

<sup>1</sup> Четвертый съезд Коммунистической организации Закавказья (5-9 декабря 1925 г.), стенографический отчет, гл. 487, 1926 წ.



იქნება განადღებული, თუ კი ჩვენი გლეხი მიწის უფლებრივ დასაკუთრებასთან ერთად ამ მიწის მრეწველური დაპყრობისათვის საჭირო ტექნიკურ ცოდნასაც შეიძენს. ამის მიღწევა კი მხოლოდ და მხოლოდ ჩვენი სახალხო განათლების მაღალ დონეზე დაყენებითა შეიძლება და აქედან ჩვენი სოფლის მეურნეობის წინ წაწევის საკითხი პირველად ყოვლისა სახალხო განათლების საკითხია (ხაზგასმა ავტორი-საა).“<sup>1</sup> თავისთავად ცხადია, რომ სოფლის მეურნეობის გარდაქმნისა და აღორძინებისათვის პირველ რიგში გადამწყვეტი მნიშვნელობა ექნებოდა მის გადაყვანას მეურნეობის სოციალისტურ წესზე, კოლექტიურ ფორმებზე, ამის შემდეგ და ამის საფუძველზე შეიძლებოდა სასოფლო სამეურნეო განათლება და ტექნიკური პროგრესი წარმატებით ყოფილიყო გამოყენებული პრაქტიკულ ცხოვრებაში.

საერთოდ აღსანიშნავია, რომ სკკპ XV ყრილობამდე, რომელმაც სოფლის მეურნეობის კოლექტივიზაციის კონკრეტული გზები დასახა, საქმის ამ მხარეს ყურადღება ნაკლებად ექცეოდა. ამით უნდა აიხსნას ის გარემოება, რომ გლეხთა ახალგაზრდობის სკოლების პირველი დებულება, რომელიც 1924 წელს იყო მიღებული, გლეხური მეურნეობის კოლექტივიზაციის საქმეში სკოლის მონაწილეობის საკითხს გვერდს უვლიდა. მეტიც შეიძლება ითქვას, იგი მიწათსარგებლობის კოლექტიური ფორმების შემოღებას საქართველოში თითქოს და საჭიროდაც არ თვლიდა. დებულებაში ეწერა: „სოფლის მეურნეობა ჩვენს ქვეყანაში იმდენად ჩამორჩენილია, მასში იმდენად სჭარბობს დაქუცმაცებული წვრილი მიწათსარგებლობა, რომ კოლექტიური შრომისა და მანქანის ძალის გამოყენებაზე ძალიან დიდხანს ლაპარაკიც კი ზედმეტია“<sup>2</sup>. დებულება ასე ასაბუთებდა გლეხთა ახალგაზრდობის სკოლების დაარსების საჭიროებას: მასობრივი სკოლა მოსწავლეებს პრაქტიკულ ცოდნას ვერ აძლევს და ამიტომ გლეხობაც ამ სკოლას მაინდამაინც არ აფასებს და ბავშვსაც დიდი ინტერესით არ უშვებს სკოლაში. ეს იმას გვიკარნახებს, რომ სოფლის ადგილებში ისეთი ტიპისა და პროფილის სკოლა შევექმნათ, რომელიც უზრუნველყოფდა ბავშვებს ზოგადსაგანმანათლებლო დისციპლინების ცოდნით და შეაიარაღებდა მათ პრაქტიკული ჩვევებით სოფლის მეურნეობაში, რაც ასე სჭირდება გლეხს. ეს იმის საშუალებას მოგვცემს, რომ მოზარდი ოჯახში დამაგრდეს და ყოველდღიური შრომასაქმიანობა გასწიოს იქ.<sup>3</sup>

1 ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1924 წ. № 2-3, გვ. 63.

2 იქვე, გვ. 53.

3 იქვე.

1926 წლის ბოლოდან საქართველოს სსრ განათლების კომისარი-ატის თვალსაზრისში ამ სკოლების მიმართ გარკვეული ცვლილებები მოხდა. ეს ჩანს დებულებაში „სოფლის ახალგაზრდობის სკოლის აგრო-წარმოებითი მუშაობის ორგანიზაციის შესახებ“. მართალია სოფლის ახალგაზრდობის სკოლების ძირითად ბაზად დებულებით კვლავ ღარიბი და საშუალო გლეხის ერთპიროვნული მეურნეობა იყო მიჩნეული, მაგრამ სკოლებს ფართო ორგანიზაციული ამოცანები ეკისრებოდა, მათ იმ მიმართულებით უნდა გაეშალათ სასწავლო-სააღმზრდელი მუშაობა, რომ მოსწავლეებისათვის ერთპიროვნულ მეურნეობასთან შედარებით კოლექტიური მეურნეობის უპირატესობა ეჩვენებინათ, ყოველდღიურ საქმიანობაში მუშაობის კოლექტიური ფორმები დაენერგათ და მოზარდებში კოლექტიური სული აღეზარდათ. ამის შესახებ განსაკუთრებით ვრცლად იყო ლაპარაკი მესამე მუხლში: რადგან სკოლის მუშაობის ზოგიერთი სახეები იმის საშიშროებას ჰქმნიან, რომ ბავშვებს შესაძლებელია ინდივიდუალური მეურნეობისადმი ლტოლვა გამოუმუშავდეთ, აუცილებელია, „რათა ბავშვებს ჩაუენერგოთ კოლექტიური შრომისადმი სიყვარული და მისწრაფება, დაუშვებელია საჩვენებელ მინდორზე წარმოებულ კულტურათა მოვლის ბავშვთა შორის დანაწილება — მუშაობის ყოველ საფეხურზე, ყოველგვარ მუშაობას უნდა აწარმოებდეს აგრონომიული სექციის ხელმძღვანელობით მთელი ჯგუფი“<sup>1</sup>.

მომდევნო წლებში გლეხთა ახალგაზრდობის სკოლების ამოცანები თანდათან ასე ზუსტდება: კოპერირების უპირატესობის ჩვენება ერთპიროვნულ გლეხურ მეურნეობასთან შედარებით და ამის საფუძველზე სოფლის მეურნეობის სოციალისტური კოლექტივიზაციის მტკიცე მომხრეთა და პროპაგანდისტთა აღზრდა; სოფლის მეურნეობის პრაქტიკული საფუძვლების შესწავლა ისეთი ახალგაზრდების მომზადების მიზნით, რომლებიც თავიანთ საქმიანობას სოფლად აგრო-ტექნიკურ წესების საფუძველზე წარმართავენ და გლეხობას ამ მხრივ მისაბამ ნიმუშებს უჩვენებენ და დააინტერესებენ. ამის შესაბამისად ამ სკოლების წამყვან მუშაკებად ითვლებოდნენ სასოფლო-სამეურნეო ციკლის საგნებისა და საქმიანობის ხელმძღვანელი — აგრონომი და საზოგადოებათმეცნიერების მასწავლე-

<sup>1</sup> ამ დროიდან სოფლის ახალგაზრდობის სკოლებს ეწოდა გლეხთა ახალგაზრდობის სკოლები, ეს სახელწოდება მათ შეინარჩუნეს 1929 წლამდე, რის შემდეგ ისინი საკოლმეურნეო ახალგაზრდობის სკოლებად იწოდებოდნენ.

<sup>2</sup> ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წ. № 10, გვ. 31-33.

ბელი. როგორც წესი, ამ სკოლების გამგეებად სასოფლო-სამეურ-  
ნეო განათლების მქონე პირებს ნიშნავდნენ.

საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის მითითე-  
ბათა მიხედვით ისეთ ზოგადსაგანმანათლებლო საგნების სწავლებას,  
როგორც არის დედაენა, რუსული ენა, მათემატიკა, ფიზიკა, გეოგ-  
რაფია, ბუნებისმეტყველება, ქიმია, გლეხთა ახალგაზრდობის სკო-  
ლებში სათანადო დრო და ადგილი უნდა გამოჰყოფოდა. სინამდვი-  
ლეში ეს ასე არ იყო, ამ საგნების სწავლება მათში დამოუკიდებელ  
ხასიათს არ ატარებდა, დაქვემდებარებული იყო სპეციალური ციკ-  
ლის დისციპლინების — აგროდისციპლინებსა და პრაქტიკულ მუ-  
შაობისადმი. ზოგადსაგანმანათლებლო საგნებს 1926—1929 წწ  
მკაფიოდ ჩამოყალიბებული პროგრამებიც კი არ ჰქონდათ, მოსწავ-  
ლენი ამ საგნებში სისტემატურ ცოდნას ვერ ღებულობდნენ. გლეხ-  
თა ახალგაზრდობის სკოლა არსებითად წარმოადგენდა სამეურნეო  
სკოლას, რომელიც პრაქტიკულ ცოდნას აძლევდა მოზარდს სოფლის  
მეურნეობაში მუშაობისათვის და არა ზოგადსაგანმანათლებლო სკო-  
ლის შუა რგოლს, რომელიც მოზარდებს ამზადებს ამ სკოლის უფ-  
როს საფეხურისთვის. მხედველობაში თუ მივიღებთ იმ გარემოებას,  
რომ ამ სკოლების ბაზა ოთხი კლასი იყო და სწავლების ვადა მხო-  
ლოდ სამი წლით განისაზღვრებოდა, მათ არც შეეძლოთ დადებითად  
გადაეწყვიტათ სპეციალური მომზადებისა და ასე თუ ისე დასრუ-  
ლებული ციკლის ზოგადი განათლების ერთმანეთთან ორგანულად  
შეხამების ამოცანა.

მიუხედავად ამისა გლეხთა ახალგაზრდობის სკოლები ოციანი  
წლების მეორე ნახევრის საქართველოს სოფლებში დადებით როლს  
ასრულებდნენ, მაშინდელ პირობებში მოწინავე აგროტექნიკური  
კულტურის კერებს წარმოადგენდნენ. ეს სკოლა ნამდვილად იყო  
სოფლის ახალგაზრდობაში პარტიისა და საბჭოთა ხელისუფლების  
საგლეხო პოლიტიკის პროპაგანდის მნიშვნელოვანი დასაყრდენი.  
გლეხთა ახალგაზრდობის სკოლების უმეტესობას ჰქონდა საკმაოდ  
დიდი, კარგად მოწყობილი მიწის ნაკვეთი, სოფლის მეურნეობის იმ  
წამყვანი კულტურებით, რომელიც სკოლის სამოქმედო რაიონში  
იყო გავრცელებული. მოსწავლეები საცდელ მუშაობას ეწეოდნენ  
სკოლის გარეთაც. როგორც წესი, თითოეულ მათგანს ჰქონდა მიწის  
ნაკვეთი შინაც. აქ ისინი რგავდნენ, თესდნენ, ამყნობდნენ, სანიმუ-  
შოდ უვლიდნენ ნარგავებს და სკოლაში მიღებული აგროტექნიკური  
ცოდნა-გამოცდილება გადაჰქონდათ ოჯახებში: პრაქტიკულად უჩვე-  
ნებდნენ მშობლებსა და მეზობლებს, თუ რა დიდი წარმატებები შე-  
იძლება იქნეს მოპოვებული. ნიადაგის დროულად და მაღალხარის-

ხოვნად დამუშავებით, გაპოხიერება-გაპატივებით, გაწმენდილი, კარგი თესლის გამოყენებით, სოფლის მეურნეობის მავნებლების წინააღმდეგ ბრძოლითა და სხვ. ამასთანავე გლეხთა ახალგაზრდობის სკოლები გარკვეული ოდენობით აძლევდნენ აგრეთვე მოსწავლეებს ცოდნა-ჩვევათა საწყისებს დედაენაში, გეოგრაფიაში და ბუნებათმეცნიერულ საგნებში და ამითაც დიდი სარგებლობა მოჰქონდათ.

იმ დიდი ცდის მიუხედავად, რასაც საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატი იჩენდა გლეხთა ახალგაზრდობის სკოლების ქსელის გასადიდებლად, 1925—1930 წწ მათი რიცხვი მაინც ნელა მატულობდა. სკოლების რაოდენობრივ ზრდას მრავალი გარემოება აბრკოლებდა. ერთი რომ სოფლის მეურნეობის დარგში საცდელი და პრაქტიკული მუშაობის შესაფერისად მოწყობისათვის აუცილებელი იყო სკოლას საკმაოდ დიდი, ვარგისი მიწის ნაკვეთი და აუცილებელი სასოფლო-სამეურნეო ინვენტარი ჰქონოდა, ეს კი იმ დროს ძნელი მოსაგვარებელი იყო. მეორეც, გლეხთა ახალგაზრდობის სკოლის სათავეში სწავლული აგრონომი უნდა ყოფილიყო, უამისოდ სკოლა ცხადია, სპეციალიზაციის საქმეს თავს ვერ გაართმევდა, უმაღლესი განათლების მქონე აგრონომიულ კადრებზე კი იმ დროს დიდი მოთხოვნილება იყო. ასეთი პირობების წინასწარი მოგვარების გარეშე შვიდწლიანი სკოლის გადაკეთება გლეხთა ახალგაზრდობის სკოლად სარისკო საქმე იყო, იგი მოსახლეობის თვალში ავტორიტეტს ვერ მოიპოვებდა, სანიმუშოს ვერაფერს მისცემდა სოფელს. უნდა ვიფიქროთ, ამით იყო გამოწვეული ის, რომ საქართველოს განათლების მუშაკთა ყრილობამ, რომელიც 1926 წელს თებერვალში ჩატარდა, აუცილებლად ჩათვალა განათლების ორგანოები ფრთხილად მიდგომოდნენ შვიდწლიანი სკოლების გლეხთა ახალგაზრდობის სკოლებად გადაკეთებას და ასეთი ნაბიჯი გადაედგათ მხოლოდ წინასწარი პირობების მოგვარების შემდეგ<sup>1</sup>. ასე იყო თუ ისე, გლეხთა ახალგაზრდობის სკოლების ქსელი ერთგვარად მაინც დიდდებოდა; 1925-26 — 1928-29 სასწავლო წლებში ამ სკოლათა რიცხვი ხუთჯერ იქნა გაზრდილი, ხოლო მოსწავლეებისა ათჯერ (იყო 24 სკოლა 838 მოსწავლით, შეიქმნა 107 სკოლა 8642 მოსწავლით). ამით მნიშვნელოვნად იქნა ამადლებული გლეხთა ახალგაზრდობის სკოლების ხვედრითი წონა შვიდწლიანი განათლების სისტემაში: თუ 1925—26 სასწავლო წელს გლეხთა ახალგაზრდობის სკოლები შვიდწლიანი სკოლების ათ პროცენტს შეადგენდნენ, 1928—29 სასწავლო წელს მათ უკვე შეადგინეს 38 პროცენტი. ასეთი სკოლე-

<sup>1</sup> ქურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წ. № 2, გვ. 58.

ბი ყალიბდებოდა მთიან ადგილებშიც კი. ასე, მაგალითად, 1925-26 სასწავლო წლიდან გლებთა ახალგაზრდობის სკოლა იქნა გახსნილი ყაზბეგში (სოფ. სტეფანწმინდაში)<sup>1</sup>.

გლებთა ახალგაზრდობის სკოლების ქსელის ზრდა საქართველოს სსრ-ის ცალკე მაზრების მიხედვით არათანაბრად წარმოებდა. უკეთესი მდგომარეობა იყო თბილისის, თელავის, სიღნაღის, შორაპნის, ქუთაისის, ოზურგეთის, სენაკის მაზრებში, ხოლო განსაკუთრებით ჩამორჩებოდა ახალციხისა და ბორჩალოს მაზრები. სამი წლის განმავლობაში 1925-26 — 1927-28 სასწავლო წლებში გლებთა ახალგაზრდობის სკოლების რიცხვი თბილისის მაზრაში გადიდებულ იქნა 6-დან 14-მდე, თელავის მაზრაში — 1-დან 6-მდე, ქუთაისის მაზრაში 1-დან 8-მდე, ოზურგეთის მაზრაში — 1-დან 12-მდე. ამავე დროს, მთელი ამ ხნის განმავლობაში ბორჩალოს მაზრაში მხოლოდ ორი სკოლა გაიხსნა, მაგრამ სათანადო პირობების უქონლობის გამო ერთი მათგანი ერთი წლის შემდეგ დაიხურა; ახალციხის მაზრაში კი მხოლოდ გლებთა ახალგაზრდობის სამი სკოლა იქნა გახსნილი<sup>2</sup>. უკეთესი მდგომარეობა არ იყო არც აფხაზეთსა და სამხრეთ ოსეთში, სადაც 1926-27 სასწავლო წლამდე სულაც არ იყო გლებთა ახალგაზრდობის სკოლები, ამ დროიდან კი 1929 წლამდე თითო-ორორი სკოლა იქნა გახსნილი. სკოლების გახსნას აფხაზეთსა და სამხრეთ ოსეთში, ისე როგორც ეროვნულ უმცირესობათა მაზრებში, პირველ რიგში აბრკოლებდა აზერბაიჯანული, აფხაზური, ოსური ენების მცოდნე კვალიფიციური მასწავლებლების, განსაკუთრებით კი აგრონომების უყოლობა.

1926—1930 წწ არ იყო დავიწყებული ქალაქების შვიდწლედების საქალაქო მეურნეობასთან დაახლოვების, მათთვის ერთგვარი განხრების მიცემის საკითხიც. განათლების კომისარიატს აუცილებლად მიაჩნდა ქალაქად არსებული შვიდწლედების გადაკეთება საქარხნო-საფაბრიკო შვიდწლედებად, მაგრამ ამას იგი, როგორც ჩანს, არ თვლიდა საჩქარო საქმედ. ამის შედეგად ქალაქის შვიდწლიანი სკოლების საქარხნო-საფაბრიკო სკოლებად გადაკეთება დუნედ მიმდინარეობდა. მართლაც თუ მხედველობაში არ მივიღებთ ქ. თბილისის (სადაც პირველი საქარხნო-საფაბრიკო შვიდწლედები 1927, 1928 წწ ყალიბდება), საქარხნო-საფაბრიკო შვიდწლედების ქსელის მასობრივი ზრდა იწყება მხოლოდ 1929—30 სასწავლო წლიდან. ეს

<sup>1</sup> დუშეთის სახელმწიფო რაიონული არქივი, ფონდი 3, საქმე № 19, გვ. 4-6.

<sup>2</sup> საქართველოს სსრ მთავრობის 1926-27 — 1927-28 წწ. მოქმედების ანგარიში, გვ. 286.

ფაქტი, ნაწილობრივ მაინც, იმით აიხსნება, რომ ქალაქებში სხვადასხვა ტიპის საშუალო სკოლების ქსელი საკმაოდ მკვიდრო იყო და ქალაქელი ახალგაზრდების დიდ ნაწილს მათში სწავლის გაგრძელების შესაძლებლობა ჰქონდა. ცხადია ამ ახალგაზრდობას საქარხნო-საფაბრიკო შვიდწლელი არ აწყობდა, მითუმეტეს, რომ ამ სკოლის კურსდამთავრებულ 14—15 წლის ასაკის მოზარდს ცხოვრებაში პრაქტიკული სარბიელიც არა ჰქონდა. ამას განათლების ორგანოებიც სათანადო ანგარიშს უწევდნენ. მაგრამ მას შემდეგ, რაც 1930 წლიდან ფართო რეფორმა მოხდა და ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლების უფროსი საფეხურის (VIII, IX, X კლასები) დამოუკიდებელი არსებობა დროებით შეწყდა, შვიდწლიანი სკოლების რეორგანიზაციაც ერთიანი წესით იქნა გატარებული ქალაქადაც.

1930 წელს განათლების ორგანოები ფართო მზადებას აწარმოებდნენ იმ მიზნით, რომ სოფლად შვიდწლედები მთლიანად საკოლმეურნეო სკოლებად ყოფილიყო გადაკეთებული, ხოლო ქალაქად მათი ადგილი საქარხნო-საფაბრიკო შვიდწლედებს დაეკირა. ეს ასე მოხდა კიდევ. საგანგებო დირექტივის საფუძველზე, 1930—31 სასწავლო წელს სოფლად არსებული ყველა შვიდწლელი საკოლმეურნეო ახალგაზრდობის სკოლებად გადაკეთდა, ხოლო ქალაქად და ქალაქის ტიპის დასახლებულ ადგილებში — საქარხნო-საფაბრიკო შვიდწლედებად<sup>1</sup>. ამგვარად, შვიდწლიანი სკოლის ნაწილობრივი სპეციალიზაცია, რაც 1925 წლიდან დაიწყო და პირველად სოფელს შეეხო, თანდათან გავრცელდა ქალაქზედაც. ეს პროცესი დასრულდა 1930 — 31 სასწავლო წელს. ნაწილობრივმა სპეციალიზაციამ შვიდწლიანი სკოლების ხაზით 1934-35 სასწავლო წლამდე იარსება. ამის შემდეგ კი, როგორც ქალაქად, ასევე სოფლად კვლავ ერთიანი ზოგადსაგანმანათლებლო შვიდწლიანი ანუ არასრული სკოლა ჩამოყალიბდა.

## საშუალო განათლება

სასკოლო რეფორმას რომ ჰკიდებდა ხელს 1924 წელს, საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატი ვარაუდობდა, ეს რეფორმა უზრუნველყოფს საშუალო სკოლის მუშაობის შეცვლას, სკოლას ცხოვრებას დაუახლოვებს, მტკიცედ დაუკავშირებს მათ ერთმანეთს. ეს ვარაუდი არ გამართლდა, ახალმა სასკოლო სისტემამ, სწავლების ისე მოკლე ვადებში და იმ ორგანიზაციულ წყობაში,

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს არქივი, საქმე № 20, გვ. 201.

რაც ამ სისტემის საფუძველზე იქნა ჩამოყალიბებული, ცხოვრებასთან სკოლის მტკიცედ დაკავშირების ამოცანა ვერ გადაწყვიტა. თავისი მუშაობის შინაარსით და შინაგანი სტრუქტურით ცხრაწლიანი სკოლა ზეპირსიტყვიერ სკოლად, ხოლო გეზითა და მიმართულებით არსებითად უმაღლესი სკოლის გზად და ხიდად დარჩა. შეიცვალა მხოლოდ ის, რომ სწავლების ვადები შემცირდა და უმაღლეს სკოლამდე მისასვლელი გზა შემოკლდა, რაც იმ დროისათვის, როგორც ქვევით ვნახავთ, საჭირო და გამართლებული არაფრით არ იყო. ამის გამო უკვე 1925 წლის ბოლოდან ახალი გზების ძიება დაიწყო და საშუალო სკოლის გადახალისების საიმედო დასაყრდენად მიჩნეული იქნა სხვადასხვა სპეციალური განხრების შემოღება.

განათლების ორგანოებმა საშუალო სკოლებში განხრების შემოღებას პრაქტიკულად ხელი მოჰკიდეს 1926 წლიდან<sup>1</sup>. განხრიან საშუალო სკოლას სპეციალური მომზადება უნდა მიეცა ახალგაზრდობისათვის სახალხო მეურნეობის გარკვეულ დარგში, სამრეწველო, სასოფლო-სამეურნეო, სავაჭრო-ეკონომიურ თუ კულტურულ-პედაგოგიურ დარგში, და ამ გზით უზრუნველყო მათი დამაგრება პრაქტიკულ საქმიანობაში. მაგრამ ეს ფუნქცია — პრაქტიკული საქმიანობისათვის ახალგაზრდობის მომზადება — სკოლას უნდა შეეთავსებინა ამ ახალგაზრდობის დასრულებული ზოგადი განათლებით შეიარაღების ფუნქციასთან. ამგვარად, საშუალო სკოლა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლად რჩებოდა და თანაც ითავსებდა ერთ რომელიმე სპეციალობაში მოზარდის რამდენადმე დახელოვნების მოვალეობასაც, ე. ი. ხდებოდა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ნაწილობრივი სპეციალიზაცია, როგორც მაშინ უწოდებდნენ ხოლმე. ჩვენ ქვემოთ ვნახავთ, თუ რა რიგ ძნელს საქმეს ჰკიდებდნენ ხელს განათლების ორგანოები და რა შედეგი მოჰყვა პრაქტიკულად ამ წამოწყებას. პირველ რიგში კი იმაზე უნდა გავცეთ კონკრეტული პასუხი, თუ რატომ დაისვა ასე მკვეთრად საშუალო სკოლის ნაწილობრივი სპეციალიზაციის, ე. ი. მათში განხრების შემოღების საკითხი.

საშუალო სკოლის უფროს კლასებში სპეციალური განხრების შემოღების აუცილებლობას მკაფიოდ აყენებდა ეკონომიური პირობები და საზოგადოებრივი ცხოვრების განვითარების იმდროინდელი დონე. იმ დიდი ცვლილებების მიუხედავად, რასაც ადგილი ჰქონდა საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების შემდეგ საქართველოს ეკონომიკისა და კულტურის განვითარებაში, ოციანი წლების ბოლომდე ამ განვითარების ტემპი მაინც შეზღუდული იყო. მრეწველობის ფარ-

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ-ის მთავრობის 1925-26 წ. მოქმედების ანგარიში, გვ. 285.

თოდ გაშლა, მისი შეიარაღება ახალი ტექნიკით, წვრილი გლახური მეურნეობის გადაყვანა სოციალისტურ რელსებზე, სოფლის მეურნეობის უზრუნველყოფა გაუმჯობესებულ ტექნიკითა და სხვა საჭირო საშუალებებით გეგმაზომიერად დაიწყო პირველი საბჭოთა ხუთწლედის და შემდეგ ხუთწლედებში ეს პროცესი თანდათან მზარდი ტემპით მიმდინარეობდა. 1925—1930 წწ კი ქვეყანა ჯერ კიდევ არ იყო ნივთიერად მოღონიერებული, სახელმწიფო სახსრები არ იყო იმ ზომით დაგროვილი, რომ საზოგადოებრივი წარმოება ფართო მასშტაბით განვითარებულიყო. ეს ზღუდავდა უმაღლესი სკოლის ზრდასაც, მოთხოვნილება უმაღლესი სკოლის კურსდამთავრებულ კადრებზე მცირე იყო. თუმცა მრეწველობის ზოგიერთი დარგი გარკვეული სპეციალობის ინჟინრებისა, ხოლო სოფლის მეურნეობა აგრონომების დანაკლისს განიცდიდა, მაგრამ ეს საერთო მდგომარეობას არ ცვლიდა. უმაღლესი სკოლის კონტინგენტი იმდენად დიდი იყო, რომ ფაკულტეტების პროფილების შეცვლით თავისუფლად იყო შესაძლებელი მეურნეობის ყველა დარგის დაკმაყოფილება საჭირო კადრებით. ამიტომ სტუდენტთა კონტინგენტის გადიდების საკითხი იმ დროს არც იდგა (ამით აიხსნება, რომ 1921—1928 წწ სტუდენტთა რაოდენობა მხოლოდ 14,5 პროცენტით იქნა გადიდებული, იმატა 1495 კაცით). იმის მიუხედავად, რომ საშუალო სკოლის უფროსი კლასების ქსელი უმნიშვნელოდ იზრდებოდა, ცხრაწლედებისა და ტექნიკუმების კურსდამთავრებულთა რაოდენობა ყოველწლიურად რამდენჯერმე აჭარბებდა უმაღლეს სკოლებში მისაღებ კონტინგენტს. ასე, 1923—24 სასწავლო წლის ბოლოს ჰუმანური და სხვა ტექნიკუმები დაამთავრა 5458 ახალგაზრდამ, ხოლო 1924—25 სასწავლო წლის ბოლოს მარტო ცხრაწლედმა და ჰუმანური ტექნიკუმების სალიკვიდაციო კლასებმა გამოუშვეს 5900 აბიტურიენტი<sup>1</sup>. შემდგომ წლებში აბიტურიენტთა რაოდენობამ იკლო, მაგრამ ეს არც ცვლიდა მდგომარეობას. უმაღლეს სკოლას შეეძლო საშუალოდ ყოველწლიურად მიეღო დიდი-დიდი 1000-მდე ახალგაზრდა მასობრივი სკოლების კურსდამთავრებულებიდან; დანარჩენ ადგილებს იჭერდნენ მუშათა ფაკულტეტების კურსდამთავრებულნი (ეს კი აუცილებელი იყო იმისათვის, რათა საბჭოთა ინტელიგენციის რიგებში მუშებისა და გლეხების ფენა გაზრდილიყო)<sup>2</sup>. ამ გარემოების შედეგად უმაღლესი სკო-

1 სახალხო განათლების საქმე საქართველოში, სტატისტიკური ცხრილები, უკრნ. „განათლების მუშაკი“, 1927 წ. № 3, დამატება გვ. 8.

2 ასე, მაგალითად, 1923—24 ს. წ-თვის საქართველოს სსრ-ის უმაღლეს სკოლებში მისაღები კონტინგენტი განსაზღვრული იყო 1550 აბიტურიენტით (იხ.



ლის გარეთ დარჩენილი საშუალო სკოლის კურსდამთავრებული ახალგაზრდობის რიცხვი ყოველწლიურად მატულობდა და იმის გამო, რომ ამ ახალგაზრდობას რაიმე სპეციალური ცოდნა არ ჰქონდა, მათი საკმაოდ დიდი ნაწილი შრომითი საქმიანობის გარეშე რჩებოდა. ახალგაზრდობის შრომითი მოწყობის საკითხი ეკონომიური საკითხიდან, მწვავე პოლიტიკურ პრობლემად იქცა, მას განიხილავდნენ პარტიულსა და საბჭოთა ყრილობებზე, მის შესახებ ხშირად წერდნენ უტრნალებსა და გაზეთებში.

ამიერკავკასიის პარტიული ორგანიზაციების IV ყრილობაზე 1925 წლის ბოლოს ს. ორჯონიკიძე ამბობდა: „მოგვიწევს გადავინჯოთ ჩვენი საქმის დაყენება, საჭიროა როგორმე შევეუფარდოთ იგი გლეხურ მეურნეობას, ისე მოვაწყოთ საქმე, რომ ჩვენი ახალგაზრდობა მთლიანად არ წყდებოდეს სოფელს. უამისოდ ჩვენ საშინლად მძიმე მდგომარეობაში აღმოვჩნდებით... არ ვიცი რა მდგომარეობაა სხვა რესპუბლიკებში, მე ხელთ არა მაქვს ციფრები. მაგრამ საქართველოში წელს გამოშვებულია რვა ათასამდე ახალგაზრდა ადამიანი. სად წავიყვანთ მათ ჩვენ, მოვახერხებთ თუ არა ყველას მივცეთ სამუშაო? ვერა. მაგრამ თუ გვექნება სასოფლო-სამეურნეო, სამრეწველო და სხვა განხრები, მაშინ შეგვეძლება ზოგიერთები მაინც მოვაწყოთ, უამისოდ ამ ახალგაზრდებმა ქუჩები უნდა ტყებნონ და გახდნენ მსხვერპლი ჩვენი შოვინისტური ინტელიგენციისა, რომელიც მათ ჩვენ წინააღმდეგ აამხედრებს, რადგან შშიერი უმუშევარი ყველას დაუჯერებს იმათ წინააღმდეგ, ვისგანაც მან სამუშაო ვერ მიიღო“<sup>1</sup>. იმავე ხანებში სრულიად საქართველოს ცენტრალური აღმასრულებელი კომიტეტის მესამე მოწვევის მესამე სესიაზე მკაფიოდ სვამდა საკითხს ფ. მახარაძე. არის ერთი სფერო საქმიანობისა, რომელსაც ჩვენ ამ უკანასკნელ ხანებში დიდ ყურადღებას ვაქცევთ. ეს სფერო სასკოლო საქმეაო. უნდა ვადიაროთ, ამბობდა იგი, რომ სასკოლო საკითხი უკიდურესად რთული საკითხია, თითოეული ახალგაზრდა ცდილობს დაამთავროს უმაღლესი სასწავლებელი. ეს შეუძლებელია. ჩვენი საშუალო სასწავლებლები სრულიად არ პასუხობენ ცხოვრების მოთხოვნილებებს. ჩვენ გვყვანან ან უმაღლესი განათლების მქონე სპეციალისტები, ანდა ადამიანები, რომლებმაც არაფერი იციან, საშუალო კვალიფიკაციის სპეციალისტები ჩვენ არ გვყვანან. უმაღლესი სკოლის კურსდამთავრებულთა პროცენტი ძა-

გაზ. „კომუნისტი“, 1923 წელი, 7 ნოემბრის ნომერი).

<sup>1</sup> Четвертый съезд Коммунистической организации Закавказья, Стенографический отчет, გვ. 19, 1926 წ.

ლზე დიდია. მათ სოფლად წასვლა არ უნდათ, არჩევენ ქალაქში ცხოვრებას. ჩვენ უნდა ვეცადოთ საშუალო სკოლას ისეთი განხრა. მივცეთ, რომ იგი საშუალო კვალიფიკაციის სპეციალისტებს ამზადებდეს. ამ მიმართულებით ამჟამად უკვე გადადგმულია გარკვეული ნაბიჯებიო, დასძენდა იგი<sup>1</sup>. ამგვარადვე აფასებდა საშუალო სკოლაში შექმნილ მდგომარეობას საქართველოს სახალხო კომისართა საბჭოც თავისი საქმიანობის 1925-26 წწ ანგარიშში. მეორე საფეხურის სკოლა, აღნიშნული იყო ანგარიშში, დღემდე ძველი სკოლის პუშანურ ხასიათს ატარებდა, იგი ვერ ამზადებდა საქირო ცოდნით შეიარაღებულ ახალგაზრდობას. ყოველწლიურად ათიათასობით გამოდიოდა მეორე საფეხურის სკოლიდან ახალგაზრდობა, მაგრამ მათი 90 პროცენტი უსაქმოდ რჩებოდა, რადგან სათანადო მომზადება არ ჰქონდათ<sup>2</sup>.

მაშასადამე, ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლას დიდი რაოდენობით ამთავრებდა ახალგაზრდობა, მაგრამ ამ ახალგაზრდობის მეტი ნაწილი, სპეციალური მომზადების უქონლობის გამო, პრაქტიკულ მუშაობას ვერ ჰკიდებდა ხელს ვერც ქალაქად და ვერც სოფლად — ვერც მრეწველობაში ებმოდა და ვერც სოფლის მეურნეობაში; უმადლეს სკოლებში მხოლოდ მცირე ნაწილს შეეძლო მოწყობა, რადგან უმადლესი განათლების მქონე პირთა რიცხვი ისედაც ჭარბი იყო. აი, ასეთ პირობებში სახალხო განათლების ორგანოების წინაშე შემდეგი ალტერნატივა დადგა: ან ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლების რიცხვი უნდა შემცირდეს მინიმუმამდე, ან საშუალო სკოლის არსებულმა ქსელმა უნდა უზრუნველყოს თავისი მუშაობის იმგვარად გარდაქმნა, რომ ახალგაზრდობას სახალხო მეურნეობის ერთ-ერთ დარგში პრაქტიკული საქმიანობის ცოდნა-ჩვევათა მინიმუმი მისცეს. არჩეული იქნა მეორე გზა, ე. ი. საშუალო სკოლას მიეცა განხრები. მაშ, გადაწყდა სულ რაღაც 9 წლის განმავლობაში საშუალო სკოლას ორი პასუხსაგები ამოცანა განეზოციელებინა: ახალგაზრდობისათვის ზოგადი საშუალო განათლების მინიმუმი მიეცა და ამასთან რამდენადმე დაეუფლებინა ისინი ერთი რომელიმე გარკვეული სპეციალობისათვის.

ცხადია, უმჯობესი იქნებოდა საშუალო სკოლაში სწავლების თორმეტწლიანი ვადა შეგვენარჩუნებინა, როგორც ეს 1924 წლამდე იყო; ასეთ შემთხვევაში ზოგადსაგანმანათლებლო მინიმუმის დაუფლებაც ნორმალურად მოხერხდებოდა და სპეციალიზაციის ხარის-

<sup>1</sup> სრულიად საქართველოს ცაკ-ის მესამე მოწვევის მესამე სესია, გვ. 9, 1926 წ.

<sup>2</sup> საქართველოს სსრ მთავრობის 1925-26 წწ, მოქმედების ანგარიში, გვ. 238.

ხიც მოიგებდა. შეგვეძლო აგვეჩიხა მეორე გზაც — ცხრაწლიანი სკოლის ბაზაზე დაგვეფუძნებინა სპეციალური ტექნიკუმები და გაგვედიდებინა მათი ქსელი, არც ზოგადი განათლება დაგვეზიანებინა არც სპეციალური. როგორც პრინციპულ-მეთოდოლოგიური, ასევე პედაგოგიური თვალსაზრისით ორთავე ეს გზა გამართლებული იქნებოდა. ამაზე დაეა არ შეიძლება. მაგრამ საამისოდ საჭირო იყო დიდი თანხები და სხვა აუცილებელი საშუალებანი, იმ დროს კი ჩვენი რესპუბლიკის ნივთიერი სახსრები განსაზღვრული იყო და ამის შესაძლებლობა არ არსებობდა. ასე შორს იმ დროს სახელმწიფო ხელს ვერ გაწვდიდა. ეს ძნელი წარმოსადგენი არ იქნება, თუ იმასაც გავიხსენებთ, რაც წიგნის ამ თავის პირველ გვერდზე ითქვა. მართლაც, იმ დროს, როცა ბევრგან, განსაკუთრებით ეროვნულ უმცირესობათა რაიონებში, 8—11 წლის ასაკის ბავშვთა ნახევარიც კი არ იყო ჩაბმული სკოლებში, ნორმალური ვადის მქონე საშუალო სკოლის შენარჩუნება და თანაც ამ სკოლის ქსელის იმგვარად გაზრდა, რომ ამ ქსელს ყველა მოზარდის მოთხოვნილება დაეკმაყოფილებინა შეუძლებელი იყო. ამავე დროს კულტურული რევოლუციის სასიცოცხლო ინტერესები პირველ რიგში დაწყებითი განათლების განხორციელებას მოითხოვდა, ამის შემდეგ შეიძწლიანი სკოლის ჯერი დადგებოდა. ის ფაქტი, რომ მთელ რიგ მაზრებში დაწყებით სკოლებში სათანადო ასაკის ბავშვთა ნახევარიც კი არ იყო ჩაბმული, განათლების ორგანოებს ავალებდა განსაკუთრებული ყურადღება მიქცეოდა სწორედ დაწყებითი განათლების, ყოველგვარი განათლების ამ პირველ საწყისს, საფუძველს, მის გატარებას მოხმარებოდა ბიუჯეტის ძირითადი ნაწილი, ხოლო ხარჯები საშუალო განათლებაზე დროებით შეეკეცილი ყოფილიყო. 1926 წლიდან საშუალო სკოლის სპეციალიზაციის მიმართულებით გადადგმული ნაბიჯის შეფასებისას საქმის ეს მხარე აუცილებლად უნდა იქნას გათვალისწინებული.

საქართველოში არსებული ცხრაწლიანი სკოლების VIII, IX კლასების რეორგანიზაცია განხორიან კლასებად დაიწყო 1926 წლის იანვრიდან, 1925-1926 სასწავლო წლის პირველი ოთხი თვე კი საამისო მზადებას დასჭირდა.<sup>1</sup> 1926 წლის 23 იანვარს მიღებულ ცირკულარულ წერილში საქართველოს სსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატი სპეციალური განხრების შემოღებასთან დაკავშირებით შემდეგ ძირითად დებულებებს აყენებდა:

<sup>1</sup> 1925-26 სასწავლო წლის დასაწყისიდანვე განხრები მხოლოდ თბილისის რამდენიმე ცხრაწლიან სკოლაში იქნა ჩამოყალიბებული.

1. ცხრაწლიანი სკოლის მეორე კონცენტრმა შესცვალა ძველი საშუალო სკოლა, მაგრამ სკოლის გზას მთლიანად ჯერ კიდევ ვერ ასცილდა, წარმოებას ვერ დაეყრდნო, გარემომცველ ცხოვრებას ვერ დაუკავშირდა და ნორმალური საბჭოთა სკოლის სახე ვერ მიიღო; 2. საშუალო სკოლა ტრადიციულად განაგრძობს ახალგაზრდობის მომზადებას უმაღლესი სკოლებისათვის, მაგრამ ასეთი სასწავლებლების რიცხვი ჯერჯერობით მცირეა, ახალგაზრდობის უმეტესი ნაწილი მათ გარეშე რჩება და „ახალგაზრდობას, მოსახლეობას და სახელმწიფოს თითქმის უნაყოფოდ ეკარგება შრომა და გაწეული ხარჯები“; 3. ამის მიუხედავად საშუალო სკოლა მაინც უნდა შევინარჩუნოთ, რადგან უახლოეს წლებში საყოველთაო დაწყებითი განათლება გატარდება, მოსახლეობის კულტურული დონე ამაღლდება და საშუალო სკოლის ქსელის არა თუ შეკვეცა, არამედ გადიდება იქნება საჭირო; 4. საშუალო სკოლის შენარჩუნება უნდა მოხდეს მათში სპეციალური განხრების მოწყობით; ასეთ განხრებზე მოთხოვნას აყენებს რესპუბლიკის ეკონომიურ-კულტურული ცხოვრების სწრაფი ზრდა-განვითარება, რის შედეგად საბჭოთა აპარატს, სოციალური აღზრდის დაწესებულებებს, პოლიტიკური განათლების ქსელს, კოოპერაციას, სოფლისა და ქალაქის მეურნეობას და აღმშენებლობის სხვადასხვა დარგებს დიდი რაოდენობით ჰქირდება საშუალო კვალიფიკაციის მუშაკები<sup>1</sup>. ასე იყო დასაბუთებული სპეციალური განხრების შემოღების აუცილებლობა. ამას თან ერთოდა დასკვნა: „ზემოთმოყვანილი მოსაზრებანი უქარნახებენ განათლების სახალხო კომისარიატს მოახდინოს შრომის სკოლის მეორე კონცენტრის ნაწილობრივი რეორგანიზაცია; სასწავლო გეგმები, პროგრამები და მუშაობის სისტემა ისე უნდა ჩამოყალიბდეს, რომ ახალგაზრდობას სკოლიდან გამოსვლისთანავე შეეძლოს საზოგადოებრივ ცხოვრებაში თავისი ადგილის პოვნა და აღმშენებლობაში ნაყოფიერი მონაწილეობის მიღება“<sup>2</sup>.

ამ მიზნით, პირველ ხანებში, პრაქტიკულად საკმარისად თვლიდნენ უფროს კლასებში (VIII—IX კლასები) რამდენიმე სპეციალური საგნის სწავლება შემოეღოთ და მათთვის ყოველკვირეულად გამოეყოთ 9—10 საათი, ე. ი. ერთი მეოთხედი გაკვეთილებისა. ასე მცირე საათებით სპეციალური განხრის წინაშე დასახული ამოცანა ცხადია ჯეროვნად ვერ გადაწყდებოდა, ამიტომ, ამავე ცირკულარულ წერილში ლაპარაკი იყო საერთოდ სკოლის მუშაობის გადა-

1 ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წ. № 2, გვ. 25.

2 იქვე. გვ. 26.

ხალისებაზე, „საზოგადოებრივ შრომასა და ცხოვრებაზე დაყრდნობის გზით.<sup>1</sup> თუ როგორი ხასიათი უნდა მიეღო პრაქტიკულად სკოლის დამყარებას „საზოგადოებრივ შრომასა და ცხოვრებაზე“, ამაზე წერილში კონკრეტულად არაფერი იყო ნათქვამი. ამავე დროს განათლების კომისარიატი არ ივიწყებდა ზოგადი განათლების ამოცანებს, იგი ცდილობდა სკოლაში ზოგადი განათლების გარკვეული დონე მაინც შეენარჩუნებინა. საკითხის დაყენება, ვკითხულობთ იმავე ცირკულარულ წერილში, საშუალო სკოლის რეორგანიზაციის შესახებ არ უნდა იქნას გაგებული, როგორც ჩვენი განათლების სისტემის ძირითადი პრინციპების უარყოფა. ეს ნაწილობრივი რეორგანიზაცია მხოლოდ იმას ეხება, რომ, როგორც დროებითი ზომა, ცხოვრების მოთხოვნილების გამო, მეორე საფეხურის მეორე კონცენტრში შეტანილია სპეციალურ პროფესიულ ცოდნა-ჩვევათა ელემენტები, ამას ეთმობა VIII—IX კლასების საათების კვირეული რაოდენობის 25 პროცენტი. „ასეთი ცვლილებების შედეგად სკოლამ არ უნდა დაჰკარგოს ზოგადი განათლების შრომის სკოლის სახე და არავითარ შემთხვევაში არ უნდა შეამციროს საშუალო ზოგადი განათლების მინიმუმი“<sup>2</sup>. ჩვენ არ გვაქვს უფლება ეჭვი შევიტანოთ ზოგადი განათლების დონის შენარჩუნებისადმი განათლების კომისარიატის მისწრაფების გულწრფელობაში, მაგრამ ამ მისწრაფების რეალურად განხორციელების ხილად ცხრაწლიანი სწავლების ვადის მქონე სკოლა რომ არ კმაროდა, ეს კი ნათლად დაადასტურა ცხოვრებამ.

ჩესპუბლიკის ეკონომიური და კულტურული განვითარების დონის შესაბამისად ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში 1926 წლიდან ოთხი ძირითადი განხრა იქნა შემოღებული: 1. პედაგოგიური, საპი პროფილით (საკუთრივ პედაგოგიური, დაწყებითი სკოლების მასწავლებლებისა და სკოლამდელ მუშაკთა მოსამზადებლად და პოლიტსაგანმანათლებლო — პოლიტსაგანმანათლებლო დაწესებულების მუშაკთა მოსამზადებლად); 2. სასოფლო-სამეურნეო (კულტურულ მეურნეთა მოსამზადებლად სოფლის მეურნეობის სხვადასხვა დარგში); 3. კოოპერაციული (მოანგარიშეების, ორგანიზატორების, საქონლის მცოდნეთა მოსამზადებლად სამომხმარებლო და სასოფლო-სამეურნეო კოოპერაციისათვის); 4. საბჭოთა-ადმინისტრაციული (სტატისტიკოს-კორესპონდენტების, გადასახადთა ინსპექტორების

<sup>1</sup> ეჭრნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წ. № 2, გვ. 26.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 26.

თანამემწეების, დაზღვევის საქმის მუშაკთა მომზადებისათვის)।' განათლების სახალხო კომისარიატის წინასწარი ვარაუდით 1926 წელს 63 ცხრაწლიანი სკოლიდან (ამ რიცხვში არ შედის აფხაზეთისა, აჭარისა და სამხრეთ ოსეთში არსებული ცხრაწლედები) პედაგოგიური და პოლიტსაგანმანათლებლო განხრა უნდა მისცემოდა 24 სკოლას. სასოფლო-სამეურნეო — 10, კოოპერაციული — 19, საბჭოთა ადმინისტრაციული — 10.<sup>2</sup> ეს ვარაუდი ძირითადად განხორციელდა. პედაგოგიური განხრა მიიღო 24 სკოლამ, კოოპერაციული — 18, სასოფლო-სამეურნეო — 10, ელექტროტექნიკური, რაც წინასწარი ვარაუდით არ იყო გათვალისწინებული — 2 სკოლამ; 9 ცხრაწლიანი სკოლა კი საერთოდ განხრების გარეშე დარჩა<sup>3</sup>.

1926—27 სასწავლო წელს განხრის პროფილებში მნიშვნელოვანი ცვლილებები მოხდა. ერთი რომ ინდუსტრიული პროფილები იქნა შემოღებული, თუმცა მათი რაოდენობა მაინც ძალზე მცირე იყო; მეორეც, პარალელური კლასების მქონე იმ საშუალო სკოლებს, რომლებსაც საამისო პირობები ჰქონდათ, უფლება მიეცათ ორი სხვადასხვა განხრა ჰქონოდათ; მესამეც, არსებითად შეიცვალა ცალკე პროფილების ხვედრითი წონა. 1926—27 სასწავლო წლისათვის ჩვენში არსებული 65 ცხრაწლიანი სკოლიდან (აფხაზეთისა, აჭარისა და სამხრეთ ოსეთის გამოკლებით) პედაგოგიური განხრა ჰქონდა 14, სასოფლო-სამეურნეო — 1, საბჭოთა ადმინისტრაციული — 13, პედაგოგიურ-პოლიტსაგანმანათლებლო — 2, ელექტროტექნიკური — 2, კომუნალური — 1, სასოფლო-სამეურნეო და კოოპერაციული — 3, ინდუსტრიული და პედაგოგიური — 1, ელექტროტექნიკური და პედაგოგიური — 1, პოლიტსაგანმანათლებლო და კოოპერაციული—3, 11 ცხრაწლიანი სკოლა კი განხრების გარეშე იყო დატოვებული<sup>4</sup>. პროფილებში ცვლილებებს ჰქონდა ადგილი 1927—28 სასწავლო წელსაც. პედაგოგიური განხრა სხვადასხვა პროფილებით (სასკოლო, სკოლამდელი, პოლიტსაგანმანათლებლო) ჰქონდა 28 სკოლას, კოოპერაციული — 19, საბჭოთა ადმინისტრაციული — 5. სასოფლო-სამეურნეო — 9<sup>5</sup>. ამასთანავე, 1927—28 სასწავლო წელს ქ. თბილისის ერთ-ერთ ცხრაწლიანი სკოლის VIII კლასს მიეცა სამხატვრო-კერამიკული განხრა, მაგრამ 1928—29 სასწავლო წლიდან

<sup>1</sup> ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წ. № 2, გვ. 27-28.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 19.

<sup>3</sup> საქართველოს სსრ მთავრობის 1925-26 წ. მოქმედების ანგარიში, გვ. 286.

<sup>4</sup> ეურნ. „განათლების მუშაკი“, 1927 წ. № 3, დამატება, გვ. 6.

<sup>5</sup> საქართველოს სსრ მთავრობის 1926-27 და 1927-28 წწ მოქმედების ანგარიში, გვ. 285.

15. უ. ობოლაძე.

ამ განხრის კვალი იყარგება.<sup>1</sup> 1928—29 სასწავლო წელსაც აგრეთვე განხრის სკოლების პროფილებსა და მათ განაწილებაში გარკვეული ცვლილებები იყო შეტანილი.

განხრებს შედარებით უფრო მყარი ხასიათი ქ. თბილისში და ნაწილობრივ ქუთაისსა და ბათუმში ჰქონდა, სხვა ადგილებში, სათანადო სასწავლო და საწარმოო პირობების უქონლობისა და სპეციალისტთა კადრების უყოლობის გამო, განხრის პროფილები ხშირად იცვლებოდა. მაგრამ თბილისი კი ვერ ინარჩუნებდა სტაბილურ მდგომარეობას, რაც დასტურდება № 12 ცხრილით.

ც ხ რ ი ლ ი № 12

განხრების პროფილები <sup>2</sup>	მოსწავლეთა რაოდენობა			კურსდამთავრებულთა რაოდენობა		
	1926—27 ს. წ.	1927—28 ს. წ.	1928—29 ს. წ.	1925—26 ს. წ.	1926—27 ს. წ.	1927—28 ს. წ.
1	2	3	4	5	6	7
პედაგოგიური . . . . .	575	1036	909	426	446	207
პოლიტსაგანმანათლებლო . . . . .	304	36	—	253	129	—
საბჭოთა ადმინისტრაციული . . . . .	69	—	—	102	—	—
სტატისტიკური . . . . .	61	61	73	100	24	22
კოოპერაციული . . . . .	882	992	635	252	514	221
სააღმშენებლო-საარქიტექტურო . . . . .	63	123	176	—	—	—
ელექტროტექნიკური . . . . .	59	312	523	34	62	83
სამხატვრო-საწარმოო . . . . .	—	35	54	—	—	—
სამიწათმოქმედო . . . . .	78	119	179	—	—	—
სულ მოსწავლენი . . . . .	2431	2714	2549	1167	1175	533

ის ფაქტი, რომ ცხრილის მეორე, მესამე და მეოთხე მუხლებსა და მეხუთე, მეექვსე, მეშვიდე მუხლებს შორის შეუფარდებლობაა, იმაზე ლაპარაკობს, რომ განხრების პროფილები თბილისშიც ხშირად იცვლებოდა. ზოგიერთი პროფილი, მართლაც, არ იძლევა გამოშვებას, ე. ი. სკოლა სხვა პროფილს ირჩევს, ზოგიერთიც კიდევ, მცირე რაოდენობით უშვებს კურსდამთავრებულებს, ე. ი. ხდება მოსწავლეთა გადაყვანა სხვა პროფილის მქონე კლასებში. ასე თუ ისე მყარი მხოლოდ პედაგოგიური და კოოპერაციული პროფილია. განხრების პროფილებს ცვლა ზოგიერთ სკოლაში ისე ნაჩქარევად ხდებოდა, რომ პროფილი თავის არსებობას სულ რამდენიმე თვის განმავლობაში წყვეტდა. ასე, მაგალითად, ერთ-ერთ საეურნალო წერილში ლაპარაკია იმის შესახებ, რომ 1927-28 სასწავლო წელს

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ ცენტრალური არქივი, ფონდი 284, საქმე № 2907, გვ. 3.

<sup>2</sup> სტატისტიკურ-ეკონომიური კრებული, გვ. 16, 1931 წ.

იყო ფარმაცევტული პროფილა, ოფიციალურ ანგარიშებში ასეო პროფილის არსებობის შესახებ არაფერია ნათქვამი. უნდა ვიფიქროთ, იმ მიზეზით, რომ იგი სხვა პროფილით შეიცვალა.<sup>1</sup>

წლები გადიოდა, პროფილების სტაბილიზებას კი საიმედო პირი არ უჩანდა. მხოლოდ ზოგიერთი პროფილი (სასოფლო-სამეურნეო, კოპერაციული) ამართლებდა იმედებს ნაწილობრივ და ისიც ისეთ სკოლებში, რომელთაც შედარებით ძლიერი სასწავლო და ნივთიერი ბაზა ჰქონდათ. ინდუსტრიული განხრების წყონე სკოლები აშკარად ვერ ართმევდნენ თავს დაკისრებულ ამოცანებს. მასწავლებელთა უფრო და უფრო დიდი ნაწილი საყვედურობდა, რომ განხრიანი სკოლები ახალგაზრდობას ვერ აძლევს ვერც პროფორიენტაციას და ვერც ზოგად განათლებასო, ერთიც ბრკოლდება და მეორეცო. განხრიანი საშუალო სკოლების ყოფნა-არყოფნის საკითხი უკვე 1928 წლიდან ფართო სჯა-განხილებისა და კამათის საგნად იქცა.

კამათის შედეგებიდან ჩანს, რომ მასწავლებელთა დიდი ნაწილი განხრების არსებობას 1929 წლისათვის უარყოფითად აფასებდა. მაგალითად, თბილისის ერთ-ერთი ცხრაწლიანი სკოლის გამგე ნ. ძიძიგური წერდა, რომ განხრების არსებობა საშუალო სკოლებში ცხოვრებამ ვერ გაამართლა და მათი შემდგომი არსებობა მიზანშეუწონელიაო<sup>2</sup>. კიდევ უფრო კატეგორიულად მოითხოვდა განხრების გაუქმებას დუშეთის საშუალო სკოლის მასწავლებელი ე. ინგოროყვა. იგი წერდა, რომ განხრები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში არაფერს არ იძლევიან და საშუალო სკოლის ზორცმეტს წარმოადგენენო<sup>3</sup>. უფრო დინჯი კილოთი გამოთქვამდა თავის უარყოფით დამოკიდებულებას განხრების მიმართ მასწავლებელი და მეთოდისტი კ. გაგუა. „შრომის სკოლას, — წერდა იგი. — ჩემისაზრით არ შეუძლია მიზნად დაისახოს სპეციალიზაცია, სპეციალისტების მომზადება ცხოვრებისთვის. ამიტომ შრომის სკოლაში არავითარ განხრას ადგილი არ უნდა ჰქონდეს. იმ პატარა დაკვირვებით, რომელიც ყველა ჩვენგანს აქვს განხრებზე, თამამად შეიძლება უარყოფითი მსჯავრი გამოუტანოთ ამგვარ ექსპერიმენტებს. შრომის სკოლის ყველა საფეხურმა და მთლიანად ჩვენი კონცეფციით ათწლედმა უნდა მოგვეცეს განათლებულნი, კულტურული. შეგნებული, კონკრეტული ცოდნით შეიარაღებული ახალგაზრდა. ეს დიდი საქმეა, და, რასაკვირველია, ამის მეტს შრომის სკოლას ვე-

1 ეურნ. „ახალი სკოლისკენ“, 1929 წ. № 5, გვ. 326-327.

2 გაზ. „განათლების მუშაკი“, 1929 წ. 14 თებერვლის ნომერი.

3 გაზ. „განათლების მუშაკი“, 1929 წ. 4 აპრილის ნომერი.



რაფერს ვერ დავაკისრებთ. თუ კი სხვა რამე კიდევ დავაკისრეთ, ვერც ამ დაკისრებულს შეასრულებს და თავის პირდაპირ გზასაც აცდებდა. მაგრამ განხრის მოსპობა შრომის სკოლაში საქმეს ვერ უშველის, თუ სპეციალურ კურსებს დიდი გასაქანი არ მივეცით. სხვადასხვა საფეხურის შრომის სკოლის დამთავრების შემდეგ ახალგაზრდას, თუ ის სწავლას არ გააგრძელებს სკოლაში ან უნივერსიტეტში, საშუალება უნდა ჰქონდეს სპეციალიზაციისა“. მაშასადამე, კ. გაგუაც იმ აზრისა იყო, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლამ საერთო განათლება უნდა მისცეს ახალგაზრდობას, ხოლო პროფესიული განათლების ამოცანა, სპეციალიზაციის ამოცანა, საამისოდ საგანგებოდ მოწყობილმა კურსებმა უნდა გადაწყვიტოს<sup>1</sup>. ზოგიერთი ავტორი პროფესიული განათლების ამოცანის გადაწყვეტას კვლავ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლას აკისრებდა უშუალოდ, მაგრამ ამისთვის მოითხოვდა სწავლის ვადის გადიდებას ორი წლით, თერთმეტ წლამდე. ზოგნი პროფესიული განათლების ამოცანების განხორციელებას სპეციალურ ტექნიკუმებს აკისრებდნენ მთლიანად და მათი ქსელის გაფართოებას მოითხოვდნენ, მაგრამ ასეთ პირობებშიც, აუცილებლად თვლიდნენ საშუალო სკოლაში სწავლის ვადა გადიდებულიყო ათწლამდე მაინც. ამგვარად, საშუალო სკოლის სპეციალიზაციასთან მჭიდროდ იყო დაკავშირებული სკოლებში სწავლის ხანგრძლივობის საკითხიც და სკოლის რეორგანიზაციის გარშემო გამართულ კამათში მასაც ცენტრალური ადგილი ეჭირა.

ინტერესმოკლებული არ იქნება აქ აღინიშნოს, რომ სწავლის ხანგრძლივობის საკითხი ქართულ სკოლებში მკაფიოდ ისმოდა ჯერ კიდევ გასულ საუკუნეში. მას შემდეგ, რაც ქართველმა ხალხმა თავისი ცხოვრება რუსეთს დაუკავშირა რუსული ენის, რუსული ლიტერატურის შესწავლა ქართველი ახალგაზრდობის განვითარების გადამწყვეტ პირობად იქცა. რუსული ენის შესწავლა რომ სათანადოდ შეთანხმებოდა ეროვნულ ინტერესებს, დედაენის, ისტორიის, ეროვნული კულტურის შესწავლას, აუცილებელი იყო სწავლა-აღზრდის საქმეს ჩვენში საკუთარი ორგანიზაციული ჩარჩო გამოსძებნოდა. ითვალისწინებდა რა ამას ქართველი მოწინავე ინტელიგენცია, განსაკუთრებით ოთხმოციანი წლებიდან, მოითხოვდა საქართველოს სკოლებში სწავლის ვადა გადიდებული ყოფილიყო. აი რას წერდა, მაგალითად, ილია ჭავჭავაძე კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველის კ. იანოვსკის საყურადღებოდ: „ჩვენ თუ გვსურს რუსული ენის ცოდნა, ისე გვსურს, რომ სულიერი და ხორციელი საჭრებლობა მოვიპოვოთ, სხვათაშორის მის შექმნეობითაც,

<sup>1</sup> ეურნ. „განათლების მუშაკი“, 1929 წ. № 2. გვ. 20-22.

ამისთანა ცოდნისათვის არამც თუ სამყოფია ის სამი წლის კურსი საერო სკოლისა. რომელიც ბ-ნს იანოვსკის განუზრახავს, არამედ არანაკლებ ექვსი წლისა, რომ პირველს სამ წელიწადს საერო სკოლა ჩვენში თავის პირდაპირ დანიშნულებას ემახსუროს განსაკუთრებით და მეორეს სამს წელიწადს ის მეთოდი იხმაროს რუსულის საცოდნელად, რომელიც ნაჩვენებია ბ-ნ იანოვსკის წერილში<sup>1</sup>. მსგავს მოსაზრებებს გამოსთქვამდნენ აკაკი წერეთელი და იაკობ გოგებაშვილი.

მოსპო რა ეროვნული ჩაგვრა, დიდი ოქტომბრის სოციალისტურმა რევოლუციამ რუსეთის ყოფილ იმპერიაში შემავალ არარუს ხალხებს ეროვნული მშვიდობა მოუტანა და დედაენაზე ხალხთა განვითარების უფლება ხელუხლებელ კანონად აქცია, საიშისო პირობები შეუქმნა არარუს ხალხებს, რომ მშობლიურ ენაზე მოეწყობი: სკოლები. განვითარებით მშობლიური ლატერატურა, მეცნიერება, კულტურა და ხელოვნება. მაგრამ არარუსი ახალგაზრდობის მიერ რუსული ენის დაუფლების საკითხი, რასაკვირველია, არ მოხსნილა. იგი ახალი ძალით დაისვა ამ ხალხების წინაშე. რუსული ენის ცოდნა სსრ კავშირის მოძმე ხალხების კავშირ-ურთიერთობის ერთ-ერთ ძირითად პირობად იქცა. რუსული ენა ეროვნული კადრების მომზადების, არარუსი ახალგაზრდობის მიერ მეცნიერებისა და ტექნიკის, კულტურის ღრმად დაუფლების მძლავრი საშუალება გახდა და მან, საკესებით ბუნებრივად, ჩვენი სკოლების სასწავლო გეგმებში საპატიო ადგილი დაიჭირა. იმის შედეგად, რომ საბჭოთა კონსტიტუციის საფუძველზე სსრ კავშირში ყოველ ხალხს რეალურად გარანტირებული უფლებები მიეცა დედაენაზე დაეფუძნებინა განათლება, ჩვენი სკოლის სასწავლო გეგმამ რუსული სკოლისაგან განსხვავებული ხასიათი მიიღო. მასში დედაენასთან ერთად საპატიო ადგილი დაეთმო საქართველოს ისტორიას, საქართველოს გეოგრაფიას, — ეს ასეც უნდა ყოფილიყო, რადგან სკოლის გაეროვნება უამისოდ, ცხადია, შეუძლებელი იქნებოდა.

ამის შედეგად ეროვნული ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის წინაშე ოთხი საპასუხისმგებლო ამოცანა დადგა: ა) პირველყოვლისა, მას დედაენის მეშვეობითა და შემწეობით ახალგაზრდობისათვის ზოგადი განათლება უნდა მიეცა იმ ზომით, როგორც ამას რუსული სკოლები უზრუნველყოფდნენ; ბ) მეორე, მას სათანადო მოცულობით უნდა ესწავლებინა ბავშვებისათვის ადგილობრივი საგნები, საქართველოს ისტორია და გეოგრაფია; გ) მესამეც, ჩვენი ახალგაზრ-

<sup>1</sup> ი. კავკასიაში, თხზულებანი, ტ. II, გვ. 227, 1941 წ.

დობა კარგად უნდა დაუფლებოდა რუსულ ენას; დ) მეოთხე, სკოლას უნდა შეეიარაღებინა ახალგაზრდა ერთ რომელიმე სპეციალობაში სათანადო ცოდნა-ჩვევებით და იმ ზომით, რომ კურსდამთავრებულს შემდგომი მომზადების გარეშე შესძლებოდა შეესრულებინა საშუალო კვალიფიკაციის მუშაკის მოვალეობა მის მიერ არჩეულ პროფესიაში. ყოველივე ამან ცხრა თუ ათწლიანი სწავლების პირობებში სასწავლო ბიუჯეტის უკიდურესი დაძაბვა და მოსწავლეთა სავსებით არანორმალური გადატვირთვა გამოიწვია. ეს გასაკვირიც არაა. ამ ამოცანების ერთობლივად გადაწყვეტისათვის, რასაკვირველია, სრულებითაც არ იყო საკმარისი სასწავლო დრო, გაკვეთილების ის რაოდენობა, რაც შეიძლება ჰქონდეს სკოლას ცხრა თუ ათწლიანი სწავლების პირობებში. სწორედ ამიტომ იყო, რომ დისკუსიაში მონაწილე განათლების მუშაკთა დიდი უმრავლესობა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში სწავლების ვადის გახანგრძლივებას მოითხოვდა თერთმეტ წლამდე და იმასაც არ ივიწყებდა, რომ აუცილებელი იყო გადაჭრით გაუმჯობესებულიყო საშუალო სკოლების ნივთიერი და სასწავლო ბაზა.

დისკუსიის დროს წამოყენებული მოსაზრებები შემდეგი ძირითადი დებულებებით შეიძლება გამოვხატოთ: ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სასწავლო გეგმები და პროგრამები უკიდურესად გადატვირთულია; საშუალო სკოლების დიდ ნაწილს მუშაობისათვის სათანადო ნივთიერი და სასწავლო ბაზა არ გააჩნია, ისინი არაა უზრუნველყოფილი კეთილმოწყობილი შენობებით, სასკოლო დგამ-აუეჯით, სასწავლო კაბინეტებით, ბიბლიოთეკებით; ბევრ საშუალო სკოლას, განსაკუთრებით პატარა ქალაქებსა და სოფლებში, აკლია კვალიფიცირებული მასწავლებლები. დისკუსიის თითქმის ყველა მონაწილე იმ აზრის იყო, რომ სკოლის გაჯანსაღებისათვის სამი რამ არის აუცილებელი: სწავლის ვადის გადიდება, ნივთიერი და სასწავლო ბაზის გადაჭრით გაუმჯობესება და სკოლების უზრუნველყოფა კვალიფიცირებული მასწავლებლებით. დისკუსიაში მონაწილეთა უმრავლესობა თვლიდა, რომ დამატებით წლები დაწყებით სკოლა-სა და საშუალო სკოლის შუა რგოლს უნდა დამატებოდა, შემდეგი სქემით:  $5+4+2$ ; ზოგიერთნი მოითხოვდნენ სწავლის ვადა გადიდებას სკოლის დაწყებითსა და უფროს საფეხურზე<sup>1</sup>. მხოლოდ ცალკე მუშაკები ფიქრობდნენ, რომ სკოლა არსებულ ვადებშიც, გარკვეული ღონისძიებების საფუძველზე, მოახერხებს თავი გაართვას დაკისრებულ ამოცანებს. ამ აზრს ემხრობოდა ს. ცაიშვილი.

<sup>1</sup> გაზ. „განათლებს მუშაკი“, 1929 წ. 7 თებერვლისა და 4 აპრილის ნომრები.

იგი იმედოვნებდა, რომ თუ ქართულსა და რუსულ ენებს თითო კვირეულ საათს დაეუმატებთ და მათ სწავლებას კვალიფიცირებულ მასწავლებლებს მივანდობთ, საქმეს სწავლის ვადის გადიდების გარეშეც შემოველებო<sup>1</sup>. ასეთი იყო საქმის ვითარება<sup>2</sup>.

დისკუსია ფართო ხასიათს ღებულობდა და, ცხადია, საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატს თავისი სიტყვა უხდა ეტყვა. მოხსენებით ბარათში სრულიად საქართველოს ცენტრალური აღმასრულებელი კომიტეტის სახელზე განათლების კომისარიატი მთლიანად უქერდა მხარს სპეციალური განხრებისა და სწავლის ვადის გადიდების შესახებ კამათში უმრავლესობის მიერ გამოთქმულ მოსაზრებებს. განხრიანი ცხრაწლიანი სკოლების მუშაობის შემაფერხებელ მიზეზთა შორის, ერთ-ერთ მთავარ მიზეზად იგი სწავლის ვადის სიმცირეს თვლიდა. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლას, აღნიშნული იყო დასახელებულ მოხსენებით ბარათში, ეკისრება ამოცანა საერთო განათლების ნორმალურ მოცულობასთან ერთად ახალგაზრდობას მისცეს აუცილებელი პრაქტიკული ცოდნა-ჩვევები. ამგვარად სასწავლო გეგმებსა და პროგრამებში ერთმანეთს ერწყმის საერთო და პროფესიული განათლების ამოცანები, რაც იწვევს დამატებით სიძნელეებს. სკოლა ვერ აძლევს ახალგაზრდობას ვერც უმაღლეს სკოლაში სწავლის გაგრძელებისათვის აუცილებელ საფუძველსა და ვერც პრაქტიკული ცხოვრებისთვის ამზა.

1 ვახ. „განათლებას მუშაკი“, 1929 წ. 21 თებერვლის ნომერი. ს. ცაიშვილიან მოსაზრებას საეხებით სწორად აკრიტიკებდა მასწავლებელი ე. ინგოროყვა, ივა წერდა: ქართული და რუსული ენებისათვის თითო კვირეული საათის მიმატება საქმეს პირიქით გააუარესებს, ისედაც დატვირთულ სასწავლო გეგმას მეტად გადატვირთავს; სკოლის გაჯანსაღებისათვის უფრო რადიკალური ზომებია საჭირო, საჭიროა სწავლის ვადის გახანგრძლივება და სკოლის კეთილმოწყობა. (ვახ. „განათლების მუშაკი“, 1929 წ. 4 აპრილის ნომერი).

2 ადგილს ჰქონდა მხოლოდ ერთ გამოხატვას. ცნობილი მასწავლებელი და მეთოდისტი პ. ჯანიშვილი საჭიროდ თვლიდა საშუალო სკოლაში სწავლის ვადა 8 წლამდე შემცირებულობა. ამ მოსაზრებას იგი ასე ასაბუთებდა: რევოლუციამდე ქართველი ბავშვი 12 წელს სწავლობდა გიმნაზიაში, მაგრამ იმ დროს საღვთო სჯული ისწავლებოდა, რუსული ორთოგრაფიაც რთული იყო; ეს დაბრკოლებანი ეხლა აღარაა, ქართული ენაც ადვილად შესასწავლია და საშუალო სკოლის კურსი ექვს წელიწადშიც კი შეიძლება აითვისოს მოზარდმა. მაგრამ იმის გამო, რომ ახალი საგნები გვემატება, საჭირო იქნება ორი წელიც წაეუმატოთ და საშუალო სკოლა რვაწლიანი გვეკონდეს. (იხ. მათი წერილები ჟურნ. „განათლებლის მუშაკი“, 1928 წ. № 2 № 5-6, № 8, გვ. 20-23, № 9, გვ. 27-29). ეს მოსაზრება, უნდა ვიფიქროთ მისი გამოკვეთილად ცალმხრივი ხასიათის გამო, მსჯელობის საგნად არ ქცეულა, მას არც არავინ იწონებდა და არც იწუნებდა.

დებს მას: „ზიანდება როგორც საერთო განათლების, ასევე პროფესიული განხრის საქმეც<sup>1</sup>. მოხსენებით ბარათში კონკრეტული მასალების განხილვის საფუძველზე გაანალიზებული იყო ის გამოცდილება, რაც იმ დროისათვის იყო მოპოვებული განხრისანი საშუალო სკოლის სამი-ოთხი წლის მუშაობის შედეგად. განათლების სახალხო კომისარიატი პრინციპულად არასწორად თვლიდა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლას დაკისრებოდა, თუნდაც ნაწილობრივ, ახალგაზრდობის პროფესიული მომზადების ამოცანა. მაგრამ თვალისწინებდა რა ჩვენი ქვეყნის ეკონომიურსა და კულტურულ დონეს, იმ პრაქტიკულ მოთხოვნებს, რასაც იმ დროს ცხოვრება აყენებდა, იგი საჭიროდ თვლიდა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლას დროებით კვლავაც შეეთავსებინა ნაწილობრივი სპეციალიზაციის ფუნქცია, მაგრამ ერთი პირობით — მასში სწავლების ვადა გადიდებული უნდა ყოფილიყო. ბარათის ბოლოს ნათქვამი იყო: „ჩვენი განათლების სისტემის ძირითად რგოლად უნდა იქცეს არა ცხრაწლიანი, არამედ თერთმეტწლიანი სკოლა, მაგრამ მატერიალური მოსაზრებით უახლოეს წლებში ჩვენ უნდა დავკმაყოფილდეთ ათწლიდით“<sup>2</sup>. მართლაც, ნივთიერი პირობების გამო, იმ დროს ეს მოთხოვნა მხოლოდ ნაწილობრივ იქნა განხორციელებული: 1928-29 სასწავლო წლის ბოლოს საშუალო სკოლებს გამოშვება არ ჰქონია, 1929-30 სასწავლო წელს ცხრაწლიან სკოლებში შეიქმნა X კლასები.

ასეთ პირობებში უხდებოდა ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლას მუშაობა ოციანი წლების მეორე ნახევარში. ამას ისიც ემატებოდა, რამ განათლების ხელმძღვანელ ორგანოებს ჯერ კიდევ არ ჰქონდათ შემუშავებული მტკიცე თვალსაზრისი სწავლების შინაარსის განსაზღვრისა და განსაკუთრებით კი სწავლების ორგანიზაციის დარგში, ისინი მეცნიერების, თეორიის როლს მოზარდთაობის აღზრდის საქმეში, როგორც ამაში უფრო თვალსაჩინოდ ქვემოთ დავრწმუნდებით, სათანადოთ ვერ აფასებდნენ, მეცნიერებათა საფუძვლების სისტემატურ სწავლებას ცვლიდნენ სასკოლო საგნების არამთლიანი, ეპიზოდური, პრაქტიკული კურსით, სასწავლო სახელმძღვანელოებს — სამუშაო წიგნებით, ხოლო სასკოლო პრაქტიკაში გამართლებულ სასწავლო მეთოდებს კი — შეუმოწმებელი მეთოდებით. ყოველივე ეს თავის მხრივ, იწვევდა მოსწავლის პირადი პრაქტიკული გამოცდილების როლის გადაფასებას და მასწავლებლის ხელმძღვანელი როლის შეუფასებლობას. ეს ფაქ-

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ ცენტრარქივი, ფონდი 284, საქმე № 3854, გვ. 20-21.

<sup>2</sup> იქვე, ფონდი 284, საქმე № 3854, გვ. 21.

ტორები ერთად აღებული, აღარიბებდა ზოგადი განათლების შინაარსს, ასუსტებდა მის საძირკველს, რაც, რასაკვირველია. აწუხებდა მასწავლებლობას. ამ მდგომარეობას მასწავლებლობა მტკიცხეულად განიცდიდა და ვერც ურიგდებოდა, თავის უკმაყოფილებას ამ საგანზე იგი საკმაოდ მკაცრი კილოთი გამოთქვამდა. განსრები-სადმი ოპოზიციურად განწყობილი მასწავლებლობა ყველა იმ ფაქტორს, რაც სახალხო განათლების მიმართულებასა და ხასიათს განსაზღვრავს, ზუსტად ვერ წონიდა. იგი არ უწევდა, კერძოდ, ანგარიშს იმ გარემოებას, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაბალსა და მაღალ საფეხურებს შორის ნორმალური თანფაოდობა არ არსებობს — ბევრშეთა საკმაოდ დიდი ნაწილი დაწყებით განათლებასაც ვერ ღებულობს. იგი აგრეთვე მთელის სისრულით ვერ ითვალისწინებდა იმ მოვლენის უარყოფით შედეგებს, რაც სდევდა თან საშუალო სკოლის კურსდამთავრებული ახალგაზრდობის ათასობით დატოვებას უმაღლესი სკოლის გარეშე. მეორე მხრივ, მასწავლებლობის ეს ნაწილი ნაკლებად აძლევდა თავის თავს ანგარიშს იმაზე, რომ იმ დროს არსებულ პირობებში სახელმწიფოს არ შეეძლო უმაღლესი სკოლის ქსელის მნიშვნელოვანი ზრდა განხორციელებინა, რომ პირველ რიგში საყოველთაო დაწყებითი და შვიდწლიანი განათლება უნდა ყოფილიყო გატარებული. ასე იყო თუ ისე, ასეთ კრიტიკულ განწყობილებას ერთგვარი გამართლება მაინც ჰქონდა, რადგან მასწავლებლობა სრულფასოვანი ზოგადი განათლებისათვის იბრძოდა, ადრეული სპეციალიზაციის წინააღმდეგ გამოდიოდა და სახალხო განათლების დარგში კომუნისტური პარტიის პროგრამული მოთხოვნის მიხედვით მასწავლებლების მიხედვით.

იმ პერიოდს, როცა საშუალო სკოლებში სპეციალური განხრების პრაქტიკა იყო გავრცელებული, სასკოლო მუშაობის დარგში განსაკუთრებული მიღწევებითა და დიდი გამოცდილებით სავსე 25-30 წელი გვაკილებს. სწორი ისტორიული თვალსაზრისის ნიადაგზე ახლა ჩვენ შეგვიძლია დინჯად და ობიექტურად შევფასოთ განხრების ეტაპი საშუალო სკოლის განვითარებაში, დავინახოთ მისი არამარტო ცუდი, არამედ კარგიც. განხრების არსებობა 1925-1930 წწ. ცხოვრების აუცილებელი მოთხოვნის მიხედვით იყო ნაკარნახევის ფაქტი, რომ ზოგადი და სპეციალური განათლების ინტერესების ორგანულად შეხამებას კადრებისა და ნივთიერი და სასწავლო ბაზის მხრივ კარგად უზრუნველყოფილი სკოლებიც ვერ ახერხებდნენ ასე მცირე ვადებში, 9-10 წლის განმავლობაში, ჩვენს ამ დასკვ-

ნას ვერ შეცვლის. ჩვენი ეკონომიკის, ჩვენი საზოგადოებრივი ცხოვრების განვითარების იმ ეტაპზე სპეციალურმა განხრებმა ერთგვარად მაინც გამოაცოცხლა ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლების მუშაობა. უამისოდ, განხრების გარეშე, საშუალო სკოლა წყდებოდა ცხოვრებას, იკეტებოდა თავის ნაჭუჭში. განხრებით 4-5 წლის მუშაობამ ისიც თვალსაჩინოდ დაადასტურა, რომ ზოგადი საშუალო და საშუალო პროფესიული განათლების ურთიერთ შეხამების ამოცანა ასე თუ ისე დადებითად 9-10 წლის განმავლობაში ვერ განხორციელდება, რომ ამისათვის საჭიროა მეტი დრო და უფრო მომწიფებული ასაკის ახალგაზრდობა. ჩვენი ეს დასკვნები მითუმეტეს ობიექტურია, რომ სპეციალური განხრები საშუალო სკოლებში იმ დროის ყველა სახელმძღვანელო დოკუმენტში განხილულია, როგორც დროებითი ზომა, დროებითი ღონისძიება. ცხოვრებამ თავის მხრივ, მართლაც მალე დაადასტურა ამ მოკლევადიანი განხრის სკოლების დროებითი ხასიათი.

1929-1930 წწ. სსრ კავშირი ეკონომიური და პოლიტიკური განვითარების ახალ ფაზაში შევიდა. დაიწყო მრეწველობის ბუმბერაზული ზრდა, ფართოდ გაიშალა მუშაობა წვრილი გლახური მეურნეობის სოციალისტურ რელსებზე გადასაყვანად. მთელი სიგრძისიგანით დაისვა საშუალო და უმაღლესი კვალიფიკაციის კადრების მომზადების პრობლემა სწრაფი ტემპით მზარდი სახალხო მეურნეობის სხვადასხვა დარგებისათვის. საკითხი ეხებოდა არამარტო სპეციალისტთა გამოშვების რაოდენობრივ ზრდას. ამასთან განსაკუთრებული ყურადღება მიექცა კადრების მომზადების თვისობრივ მხარეს, ტექნიკის ღრმად დაუფლებას, მეცნიერების უახლესი მიღწევების საფუძვლიანად შესწავლას. ეს ასედაც უნდა ყოფილიყო. რადგან მთელი სახალხო მეურნეობის რეკონსტრუქცია მოწინავე ტექნიკის ბაზაზე შეიძლებოდა განხორციელებულიყო მხოლოდ მაღალი კვალიფიკაციის მქონე საბჭოთა ინტელიგენციის ახალი კადრების მეშვეობით. ასეთ კადრებს განხრის სკოლები, ცხადია, ვერ მოამზადებდნენ და ამიტომ მათი გაუქმებაც აუცილებლად იქნა ცნობილი.

კადრების მომზადების სისტემის არსებითად გაუმჯობესებისა და სპეციალისტთა გამოშვების მნიშვნელოვნად გადიდების შესახებ მკაფიო დირექტივები იყო შემუშავებული საკ. კბ (ბ) 1928 წ. ივლისის პლენუმის მიერ. აღნიშნავდა რა, რომ კადრების მომზადება ორგანულად არაა დაკავშირებული მრეწველობის ზრდის ტემპთან და ვერ პასუხობს ამ ზრდის ამოცანებს, პლენუმი აუცილებლად

თვლიდა ამ საქმის გარდაქმნას ახალი მოთხოვნილებების შესაბამისად და მის რაოდენობრივ ზრდას<sup>1</sup>. კადრების მომზადების გადაჭრით გაუმჯობესების ამოცანა დაიხატა ალკე VIII სრულიად საკავშირო ყრილობაზე 1928 წლის მაისში — ჩვენ ახლა ვეღარ დავჭერდებით იმას, რომ მოვამზადოთ კომუნისტური კადრები საზოგადოდ, ბოლშევიკური კადრები საზოგადოდ, ისეთი კადრები, რომელნიც შესწლებდნენ ყველაფერზე ცოტაოდენი რამ ელაცბათ. დილეტანტობა და ყოვლისმცოდნეობა ჩვენთვის ხუნდებია. ახლა ჩვენ გვესაქიროება ბოლშევიკური სპეციალისტები ლითონის, ტექსტილის, სათბობის, ქიმიის, სოფლის მეურნეობის, ტრანსპორტის, ეაქრობის, ბუხპალტერიის და ახვა დარგებში. საკ. კპ (ბ) 1929 წლის ნოემბრის პლენუმმაც აგრეთვე საგანგებოდ განიხილა ტექნიკური ინტელიგენციის, კადრების მომზადების საკითხი. პლენუმი თვლიდა, რომ ტექნიკური კადრების მომზადების არსებული დონე ვერ უზრუნველყოფს მრეწველობისა და სოციალისტური სოფლის მეურნეობის შეუწელებელ ზრდას და ავალებდა სსრ კავშირის საგვეგმო კომისიას, სახალხო მეურნეობის უმაღლეს საბჭოს, სსრ კავშირის მიწსახკომსა და მოკავშირე რესპუბლიკების განსახკომებს სახალხო მეურნეობის კონკრეტულ მოთხოვნილებათა შესაბამისად დაეკუშავებინათ უმაღლესი და საშუალო კვალიფიკაციის სპეციალისტთა მომზადების, ახალი უმაღლესი სასწავლებლების და ტექნიკუმების მშენებლობის ვეგმა.<sup>2</sup>

დასახელებული პლენუმის გადაწყვეტილებათა საფუძველზე 1930 წლიდან კადრების მომზადების სისტემა მთელს სსრ კავშირში გარდაქმნილი იქნა დარგობრივი სპეციალიზაციის გზით. იგივე მოხდა, კერძოდ, ჩვენშიც. „უმაღლესი და საშუალო სპეციალური განათლების შესაფარდებლად გიგანტური სოციალისტური მშენებლობის ამოცანებისადმი, — ვკითხულობთ საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების ათი წლისთავისადმი მიძღვნილ კრებულში, — საჭირო გახდა ძველ უნივერსალური ტიპის სასწავლებლების რეორგანიზაცია. ჩვენი ქვეყნის განვითარება მკაფიოდ გამოჰქდავებული სპეციალიზაციის გზით მიემართება.. ჩნდება მთელი რიგი ახალი და ახალი დარგები, ვითარდება საერთოდ მთელი

<sup>1</sup> სკკპ ყრილობების, კონფერენციების და ცენტრალური კომიტეტის პლენუმების რეზოლუციებსა და გადაწყვეტილებებში, ნაწ. II, გვ. 669-672, 1955 წ.

<sup>2</sup> სკკპ ყრილობების, კონფერენციების და ცენტრალური კომიტეტის პლენუმების დადგენილებებსა და გადაწყვეტილებებში, ნაწ. II, გვ. 828-830, 1955 წ.



სახალხო მეურნეობის<sup>1</sup> დარგობრივი დიფერენციაცია. ამ დარგების შესაფერი კვალიფიციური სპეციალისტებით უზრუნველყოფა არის საჭირო, ამან გამოიწვია უმაღლესი და საშუალო განათლების მთელი სისტემის რეორგანიზაცია მათი დარგობრივი სპეციალიზაციის პრინციპებზე გადაყვანით<sup>2</sup>. ამის კვლად გარდაქმნილი იქნა საშუალო კვალიფიკაციის კადრების მომზადების სისტემა. 1930 წლის ბოლოდან განხრინი საშუალო სკოლები ტექნიკუმებად და სპეციალურ სასწავლებლებად იქნა რეორგანიზებული. ვიმეორებთ ეს აუცილებელი იყო, რადგან ისეთი ცალფა ღონისძიებების მეშვეობით, როგორც იყო განხრები, მაღალხარისხოვანი საშუალო კვალიფიკაციის კადრების მომზადების ამოცანა ვერ გადაწყდებოდა, რაც მკაფიოდ დაადასტურა ცხოვრებამ.

რეორგანიზაციის გეგმით ტექნიკუმების სპეციალური პროფილების რაოდენობა ძალზე დიდი იყო. მაგალითად, სასოფლო-სამეურნეო ტექნიკუმებს შემდეგი პროფილები უნდა ჰქონოდა: კოლექტიური მეურნეობის, სასოფლო-სამეურნეო მანქანათმშენებლობის, მესაქონლეობის, მერძეობის, მევენახეობა-მელვინეობის, აგროკულტურის, მებაღეობის, მეფუტკრეობის და სხვ. ინდუსტრიული პროფილების ნომენკლატურაში შედიოდა. ელექტროტექნიკა, ბინათმშენებლობა, კომუნალური მეურნეობა. ავტოსაქმე, გზატკეცილები, ტყის მრეწველობა და სხვ.<sup>3</sup> რეორგანიზაცია პრაქტიკულად გატარდა საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის 1930 წლის 22 აგვისტოს დირექტივის საფუძველზე. 1930-31 სასწავლო წლიდან ტექნიკუმების გამგებლობა სხვადასხვა კომისარიატისა და უწყების ხელში გადავიდა, მოხდა ხელმძღვანელობის დიფერენცირება. განათლების სახალხო კომისარიატის გამგებლობაში შეიღწლიანი სკოლები და პედაგოგიური ტექნიკუმები დარჩა.

ამგვარად, 1925-26—1930-31 სასწავლო წლებში ზოგადსაგანმა-

<sup>1</sup> საბჭოთა საქართველოს 10 წელი, გვ. 179.

<sup>2</sup> ათწლიანი სკოლების ტექნიკუმებად რეორგანიზაციის ამსახველი მასალეა შემონახულია საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს არქივში. იხ. საქმე № 20, გვ. 198, № 23, გვ. 211-214.

<sup>3</sup> გეგმის მიხედვით საქართველოს სსრ ტერიტორიაზე არსებული ათწლიანი სკოლები: შემდეგ ტექნიკუმებად უნდა ყოფილიყო რეორგანიზებული: პედაგოგიურ ტექნიკუმებად სულ 16 სკოლა, მათ შორის 6 ქ. თბილისში; სხვადასხვა პროფილის აგრონომიულ ტექნიკუმებად — 23 ათწლელი, მათგან 4 ქ. თბილისში; კოლხერაციულ ტექნიკუმად 2, ორთავე თბილისში; სააღმშენებლო ტექნიკუმად: სხვადასხვა პროფილით — 6. მათგან 2 თბილისში და ა. შ. (საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს არქივი, საქმე № 23, გვ. 211-214).

ნათლებლო სკოლის უფროსმა საფეხურმა ნაწილობრივი სპეციალიზაციით დაწყებული გზა დაასრულა სრული სპეციალიზაციით, საქმე დაიწყო განხრებითა და დამთავრდა სრული პროფესიული პროფილების შექმნით. ამის გამო ამ წლებში განხრიანი საშუალო სკოლებისა და ტექნიკუმების რაოდენობრივი ზრდა ერთმანეთს ავსებდა და ამ ზრდის მთლიანი სურათი, რაც № 13 ცხრილშია მოცემული, უინტერესო არ უნდა იყოს მკითხველისათვის.

ცხრილი № 13

სასწავლო წლები <sup>1</sup>	ზოგადსაგანმანათლ. საშ. სკოლები		სპეციალური ტექნიკუმები <sup>2</sup>		ს უ ლ	
	სკოლათა რიცხვი	მოსწავლეთა რაოდენობა VIII—X კლ.	ტექნიკუმების რიცხვი	მოსწავლეთა რაოდენობა	ტექნიკუმებისა და სკოლების რიცხვი	ტექნიკუმებისა და სკოლების მოსწავლეთა რაოდენობა
1	2	3	4	5	6	7
1924—25	77	15267	32	3210	109	18477
1925—26	73	11703	42	5167	115	16770
1926—27	83	7657	45	5603	123	13290
1927—28	92	7101	46	7636	148	14737
1928—29	82	7470	53 <sup>3</sup>	9652	135	17125
1929—30	83	11894	58	11169	141	22563

ცხრილიდან ჩანს, რომ 1925-1929 წწ. საშუალო განათლების ქსელი და მოსწავლეთა კონტინგენტი ერთად აღებული (განხრიანი საშუალო სკოლები და სპეციალური ტექნიკუმები), ერთ ადგილზე არა დგას, იზრდება; ხუთი წლის განმავლობაში სკოლათა რიცხვი მატულობს 30 პროცენტით, ხოლო მოსწავლეებისა 23 პროცენტით. სურათის სისრულისათვის აქვე დავსძენთ, რომ რევოლუციამდელ პერიოდთან შედარებით ამ დროს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებისა და სპეციალური საშუალო სასწავლებლების რიცხვი საბჭოთა საქართველოში გაზრდილი იყო დაახლოებით სამჯერ. თუ 1914 წლისათვის საქართველოში საშუალო სკოლა სულ ათ ქალაქში იყო, ოციან წლებში ასეთი სკოლები ახლად იქნა გახსნილი 20 ქალაქსა

<sup>1</sup> მაჩვენებლები ამოკრებილა საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს სტატისტიკური ცხრილებიდან, ცხრ. № I, III, XXIII.

<sup>2</sup> აფხაზეთისა და აკარის ტექნიკუმების გარეშე

<sup>3</sup> სტატისტიკურ კრებულში „საბჭოთა საქართველოს 10 წელი“ ამ წლებს ში. მართ სხვა ციფრებია მოცემული.

და დაბაში. სამაზრო ცენტრებსა (თბილისი, ქუთაისი, გორი, დუშეთი, თელავი, სიღნაღი, ახალციხე, ახალქალაქი, ბორჩალო, ზუგდიდი, ოზურგეთი, სენაკი, შორაპანი, ცაგერი, ონი) და ავტონომიური რესპუბლიკების დედაქალაქებს გარდა განხრიანი საშუალო სკოლა ან სპეციალური სასწავლებელი იყო ფოთში, ჭიათურაში, ხაშურში, ხონში, სამტრედიაში და შემდეგ სადაბო ადგილებში — ამბროლაურში, ბოლნისში, ბაკურციხეში, ლანჩხუთში, ჩოხატაურში, ჯიხაიშში, კულაშში.

1930-31 სასწავლო წელს განხორციელებულ რეორგანიზაციას საშუალო სკოლების არსებული ქსელის განლაგებაში რაიმე არსებითი ცვლილება არ შეუტანია. განხრიანი საშუალო სკოლების სპეციალურ ტექნიკუმებად გადაკეთების შემდეგ 1931 წლისათვის საქართველოში სულ იყო 137 სპეციალური ტექნიკუმი 23140 მოსწავლით, თუმცა წინა წელთან შედარებით საშუალო სკოლების (განხრიანი სკოლებისა და ტექნიკუმებისა ერთად) რიცხვი ოთხი ერთეულით შემცირდა, მაგრამ ამას მოსწავლეთა რაოდენობაზე გავლენა არ მოუხდენია, პირიქით მათი კონტინგენტი 577 კაცით ანუ 2,4 პროცენტით გადიდდა.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების რეორგანიზაციამ სპეციალურ ტექნიკუმებად უკვე მომდევნო ორ-სამ წელს მნიშვნელოვნად გააუმჯობესა სახალხო მეურნეობის ძირითადი დარგების უზრუნველყოფა საშუალო კვალიფიკაციის კადრებით. მაგრამ ამავე რეფორმამ გააუარესა ზოგადსაგანმანათლებლო საგნების სწავლება, ერთგვარად დააქვეითა ზოგადი განათლების დონე. ეს იმით იყო გამოწვეული, რომ ტექნიკუმები შეიდწლიანი სკოლების ბაზაზე შენდებოდა და მათში სწავლების ვადა სამწლიანი იყო. გარდა ამისა, სპეციალური ტექნიკუმების მართვა-გამგებლობის საქმის დიფერენცირებას ბუნებრივად თან მოჰყვა ის, რომ თითოეული უწყება თავისი საზომით წყვეტდა ზოგადი განათლების დონის საკითხს, განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევდა სპეციალურ მომზადებას, ხოლო ზოგადი განათლების ინტერესებს მეორეხარისხოვან საქმედ თვლიდა. თავისთავად ცხადია, რომ ამით უმაღლესი სკოლისათვის მომზადებული ახალგაზრდობის გამოშვების საქმეც ძალზე ფერხდებოდა.

1930 წლის რეფორმა, რაც ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების ტექნიკუმებად რეორგანიზებაში გამოიხატება, იყო დროებითი ღონისძიება. რეფორმის დღიდანვე გათვალისწინებული იყო, რომ საშუალო სკოლა უახლოეს წლებში უნდა ყოფილიყო აღდგენილი დამოუკიდებელი სახით. რსფსრ-ის განათლების ხელმძღვანელი ორგანოები თვლიდნენ ხოლმე, რომ რამდენიმე წლის განმავლობაში

შესაძლებლობა გვექნება აღვადგინოთ როგორც ქალაქად, ასევე სოფლად დამოუკიდებელი ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლები 11-12 წლიანი სწავლების ვადით. ამავე პოზიციებიდან აფასებდნენ საშუალო სკოლის რეფორმას იმ დროს საბჭოთა საქართველოშიც<sup>1</sup>.

მართლაც, 1932-33 სასწავლო წლიდან დაიწყო ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის უფროსი საფეხურის აღდგენა უფრო მტკიცე ნიადაგზე. ამ დროიდან მის ხერხემლად იქცა მეცნიერებათა სისტემატიური კურსის ღრმად დაუფლება. ასეთ მკაფიო მობრუნებას მეცნიერებისაკენ ძალზე დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა. ამის შედეგად უმაღლეს განათლებას მტკიცე ბაზა შეექმნა, ანით გადაჭრით იქნა გაუმჯობესებული უმაღლესი განათლების მქონე სპეციალისტთა მომზადების ხარისხი, რაც ასე აუცილებელი იყო ჩვენი საზოგადოებრივი წარმოების სწრაფი ზრდისა და მისი მოწინავე ტექნიკით შეიარაღებისათვის. საშუალო სკოლაში მეცნიერების სისტემატიური კურსის საფუძვლიანად შესწავლის ამოცანების წინა პლანზე წამოყენებამ, თავის მხრივ, დასაბანი მისცა თეორიულ-მეცნიერული კვლევის ფართო გაქანებას, მეცნიერული მუშაობის ხარისხის დონის ამაღლებას ცოდნის ყველა დარგში. ამის საფუძველზე სსრ კავშირი მეცნიერულ სფეროში არა თუ დაეწია მოწინავე კაპიტალისტურ ქვეყნებს, არამედ მალე გაუსწრო მათ და მსოფლიოში პირველი ადგილი დაიმკვიდრა.



<sup>1</sup> შტრ. შ. სიხარულიძე. აღზრდის პრობლემა სოციალისტურ ქალაქში. ჟურნ. „ქალბურთა აღმშენებლობა“, 1930 წ. № 7—8, გვ. 657—659.

## თავი მესამე

### სკოლის მიზნები. ამოცანები და აღზრდის ძირითადი პრინციპები

ქართული საბჭოთა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის განვითარების პირველ პერიოდში, 1921—1923 წწ. (პირველი სასკოლო სისტემის არსებობისას), სახელმძღვანელო წყაროებში მწყობრად, თანმიმდევრულად და მკაფიოდ გამოხატულ ერთიან მითითებებს მოზარდი თაობის აღზრდის მიზნებისა, ამოცანებისა და მათი განხორციელების პრინციპების შესახებ ვერ ვპოულობთ. იგივე არ ითქმის მომდევნო პერიოდზე — 1924—1930 წლებზე. 1924 წ-დან სკოლის ამოცანებისა და აღზრდის პრინციპების მართებულად განსაზღვრის საქმეში მნიშვნელოვან წინსვლას აქვს ადგილი, თუმცა საბოლოოდ სწორი თვალსაზრისის გამომუშავება ამ მხრივ 30-იანი წლების დასაწყისამდე მოუხერხებელი ხდება.

1921—1923 წწ. მიღებულ პროგრამებსა, მათ განმარტებებსა და სხვა მეთოდურ წყაროებში მკაფიოდ გამოკვეთილი, კონკრეტული დებულებების ნაცვლად სკოლაში აღზრდის ამოცანებისა და მათი განხორციელების გზების შესახებ მხოლოდ ზოგადი მსჯელობებია მოცემული, საკმაოდ პათეტიკური კილოთი გამოხატული. „ჩვენს მიზანს, ნათქვამია ერთგან რეაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამაში, შეადგენს არა სახელოსნოს შეგირდის ან მუშის მომზადება, არამედ აღზრდა ორთქლისა და ელექტრონის დღევანდელი დიადი ხანის სათანადო სიმალლეზე მდგომი თანამედროვესი, დიადი აღმოჩენების და გადატრიალების ჯადოსნური ხანის მოქალაქისა“. მეორეგან კიდევ სკოლის მიზანი ასეა განმარტებული: „უზენაესად მძლავრი და უზენაესად საზოგადოებრივი ადამიანის აღზრდა, ბუნების ძალების სრული მფლობელობა და უსრულესი მონაწილეობა კაცობრიობის ცხოვრებაში—ასეთია ჩვენი საოცნე“<sup>1</sup>. საბჭოთა ახალგაზ-

<sup>1</sup> მთლიანი რეაწლიანი სკოლის პროგრამები, ნ. I, გვ. 9, 1921 წელი.

რღობის აღზრდის მიზნებსა და ამოცანებზე შედარებით უფრო კონკრეტულად არის ლაპარაკი 1923 წ. მიღებულ საუწყებო ხასიათის მეთოდურ წერილებში, მაგრამ პოლიტიკური სიმახვილე მათაც აკლია. აი, ერთი ნიმუში: „სოციალურმა აღზრდამ ჩვენ უნდა მოგვცეს ჰარმონულად განვითარებული პიროვნება, რომელსაც შეეძლება დაუმორჩილოს თავისი ნება და ინტერესები კოლექტივის ნებასა და ინტერესებს. იგი უნდა იყოს ყოველგვარ პირობებში კარგი ამხანაგი, რომელმაც არამარტო სხვებისაგან დაკისრებული მოვალეობა უნდა შეიტვისოს და შეასრულოს, არამედ უმცირეს საქმეშიც უნდა შეიტანოს საკუთარი ინიციატივა და დასასრულ იგი უნდა დაემორჩილოს არა პიროვნების ავტორიტეტს. არამედ მეცნიერულად დასაბუთებული პრინციპების ავტორიტეტს“<sup>1</sup>. 1924 წლამდე მიღებულ საუწყებო წყაროებში განათლების სახალხო კომისარიატი დებულებებს აღზრდის მიზნებისა და ამოცანებისა თუ პრინციპებისა და ფორმების შესახებ არაიშვიათად ასაბუთებს სათანადო ციტატებით ჯ. დიუიდან. ს. ხოლიდან, ა. ლაიდან, მ. მონტესორიდან, პ. ბლონსკიდან. პრაქტიკულ მუშაობასთან თეორიული სწავლების დაკავშირების აუცილებლობა. მაგალითად, დასაბუთებულია შემდეგი ციტატით ჯ. დიუიდან: „ეს პრაქტიკული მუშაობა თვითმიზანი კი არ არის“, ამბობს ეგრეთწოდებული „ინდუსტრიული“ შრომის სკოლის პირველი შემქმნელი, ცნობილი ამერიკელი პედაგოგი და ფსიქოლოგი. ჯონ. დიუი: „და არც ხელოსანთა ან სპეციალისტთა მომზადებას ისახავს მიზნად. არამედ მას საზოგადოებრივი მნიშვნელობა აქვს კავშირის შექმნისა სკოლისა და დღევანდელი ცოცხალი ცხოვრების შორის“<sup>2</sup>. ბავშვთა განვითარების თავისებურებათა ბუნების გარკვევისას პროგრამის ავტორები სტენლი ხოლს იშველიებენ. ბავშვთა აქტივობისა და მოქმედებებიანობის როლის დასაბუთებისას ლაის ემყარებიან და ა. შ.

1924—1925 წწ გარდატეხა ხდება. ამ დროიდან სახელმძღვანელო წყაროებში უფრო მკაფიოდ არის მოცემული კომუნისტურა აღზრდის საერთო მიზნის და მისგან გამომდინარე კონკრეტული ამოცანების განსაზღვრა. კომუნისტური პარტიის პროგრამის შესაბამისად სკოლის ქვაკუთხედად ცხადდება ახალგაზრდობის კომუნისტური სულისკვეთებით აღზრდა, ზუსტდება თვალსაზრისი კომუნისტური აღზრდის ძირითადი ამოცანების შესახებ: ბავშვებსა და მო-

<sup>1</sup> კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, სახელმძღვანელო სოციალური აღზრდის მუშაკთა გადასამზადებლად. გვ. 7. 1923 წელი.

<sup>2</sup> მთლიანი რეაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები. ნ. I, გვ. 9, 1921 წ.

16. უ. თბოლაძე.

ზარდებში შრომისადმი სიყვარულის დანერგვა, მათში საზოგადოებრივ-სასარგებლო შრომის უნარის გამომუშავება და პოლიტიკური სწავლების გატარება, მოსწავლეებში მატერიალისტური მსოფლმხედველობის შემუშავება მეცნიერებათა შესწავლის საფუძველზე და ანტირელიგიური პროპაგანდის მეშვეობით, ბავშვთა და მოზარდთა აღზრდა ინტერნაციონალური თანამშრომლობის, ყველა ქვეყნის, ყველა ეროვნებისა და რასის მშრომელთა სიყვარულისა და პატივისცემის სულისკვეთებით, მაღალი მოქალაქეობრივი თვისებების, საზოგადოების წინაშე მოვალეობისა და პასუხისმგებლობის აღზრდა, სოციალისტურ მშენებლობაში აქტიურად მონაწილეობის უნარის შემუშავება სასწავლო და სკოლის გარეშე ღონისძიებათა ერთობლივად გამოყენების საფუძველზე. აი, ასე ყალიბდება ეს ამოცანები.

თუ როგორ ჰქონდა წარმოდგენილი საქართველოს სსრ-ის განათლების კომისარიატს სკოლის მუშაობის ძირითადი პრინციპები და მათი განხორციელების გზები და ფორმები 1921—1930 წწ. ამას მკითხველი უფრო დაწვრილებით ქვემოთ ნახავს.

### პიკველი სასკოლო სისტემის პერიოდი 1921-1923 წწ

1921—1923 წწ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის წინაშე დაახლოებული ამოცანებისა და მათი განხორციელების გზებისა და ფორმების შესახებ კონკრეტული წარმოდგენა რომ შევიძინოთ, ჩვენი მიმოხილვის ეს ნაწილი ძველი სკოლას კრიტიკით უნდა დავიწყოთ, რადგან საქართველოს სსრ განსახკომის მოსაზრებანი ამ საკითხებზე ძველი სკოლის კრიტიკაშია ჩართული, ანტითეზის სახითაა მოცემული. ძველი სკოლის კრიტიკა ამ წლებში მკაცრ ხასიათს ატარებდა და მრავალწახანაგოვანიც იყო. ძველი სკოლის ავტორიტარულ სულს, ყაზარმულ დისციპლინას, სასწავლო საგნების გულისგამაწყალებელ ზუთხვას, გაუხარებელ ბავშვობას, მწუხარებასა და ცრემლებს, მკვეთრად უპირისპირდებოდა ბავშვის ყოველმხრივი. ჰარმონიული, თავისუფალი განვითარება ახალ სკოლაში, ჭანსალი, მხიარული, უდარდელი ბავშვობა, სწავლის სიადვილე თვითმოქმედების საფუძველზე, ბავშვის ნიჭისა და უნარის ბუნებრივი განვითარება.

ძველი სკოლის კრიტიკა და მასთან ახალი სკოლის შეპირისპირება შემდეგი სახით იყო მოცემული მეთოდურ ლიტერატურაში.

ძველი სკოლა მხოლოდ გონებრივი უნარის წვრთნით იყო და-

ინტერესებული და ისიც ფორმალურად. ბავშვი კი, როგორც მთლიანი არსება, მას განზე რჩებოდა. „ძველი სკოლა მხოლოდ გონებას უწვრთნის ბავშვს და ამ გონებაში უმთავრესად მხოლოდ აზროვნებას, მისი მიზანი მხოლოდ სწავლებაა“<sup>1</sup>. ახალი სკოლა ბავშვებს პარამონულ, ყოველმხრივ აღზრდას აძლევს, დემოკრატიულ საფუძველზე ავითარებს მათს სულიერსა და ფიზიკურ თვისებებს, ინდივიდუალურსა და საერთო მისწრაფებებს. მიიჩნევს რა აღზრდის ერთადერთ მიზნად გონების ფორმალურ წვრთნას, ძველი სკოლა საკმარისად თვლის ამ მიზნისთვის გამოიყენოს სიტყვების პასიური ათვისება წიგნისა ან მასწავლებლის თხრობის მეშვეობით, ესაა მისი ერთადერთი გზა. ისახავს რა მიზნად მოზარდი თაობის ყოველმხრივ — გონებრივ, ფიზიკურ, მორალურ, ესთეტიკურ აღზრდას. ახალი სკოლა ფორმალურ-ინტელექტუალური წვრთნის ნაქუქში არ იკეტება და აღზრდის დომინირებულ ფორმებად აცხადებს ბავშვთა თვითმოქმედებას, შრომას, ფიზიკურ ვარჯიშს, ხელგარჯილობას, თამაშსა და ა. შ. სწავლების კურსის აგებისას ძველი სკოლა მხოლოდ იმით ხელმძღვანელობს, თუ რით უნდა იყოს შეიარაღებული ზრდადასრულებული ადამიანი, ე. ი. სწავლების მთელს სისტემას იგი მომავალი მიზნების შესაბამისად აგებს და სრულებით არ ღებულობს მხედველობაში ბავშვის აწმყოს, მის ფსიქიკას, ასაკობრივ თავისებურებებს, ინტერესებს. ახალი სკოლა ამას უპირისპირებს ახალი პედაგოგიკის შემდეგ ძირითად დებულებებს: მიეცეს ბავშვებს ყოველგვარი ის, რასაც მათი ასაკი და ფსიქიკა მოითხოვს და არა ის, რასაც ექვემდებარება სასწავლო დისციპლინების შინაარსი და ლოგიკა. ასეთი უპირისპირების საფუძველზე საქართველოს სსრ განსახკომი თამამად აყენებდა ლოზუნგს: „სკოლა ბავშვისათვის და არა ბავშვი სკოლისათვის“, „საგნები ბავშვის ფსიქოლოგიისათვის და არა ბავშვის ფსიქოლოგია საგნების ლოგიკისათვის“<sup>2</sup>.

ძველი სკოლა სწავლების მთელ საქმეს წიგნზე, მასწავლებლის სიტყვასა და ავტორიტეტზე აფუძნებდა და ვიწრო მერხებში ჩაშვყვდეულ ბავშვს ცხოვრების ცნობიერად ათვისების საშუალებას უსპობდა. ახალი სკოლა მოითხოვს მდგომარეობის არსებითად შეცვლას. წიგნი, სიტყვა და მასწავლებელი აქტიური როლებიდან პასიურზე უნდა გადავიდნენ, აქტიობა კი „თვითნასწავლ საღმზრდელ დიდაქტიკურ მასალას ან შრომა-მოქმედიანობას ეთმობა“<sup>3</sup>; სადაც

<sup>1</sup> კრებული „ბუნება სკოლაში“, წიგნი 1. გვ. 3.

<sup>2</sup> მთლიანი რეაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნ. 1. გვ. 4.



„მუდამ უკმაყოფილო და დაღვრემილი მასწავლებლის ადგილს რაციონალურად მოწყობილი შრომა და ბავშვის თავისუფლების ორგანიზაცია იჭერს“. ახალი პედაგოგიკის დევიზია: „ცხოვრება სკოლაში და სკოლა ცხოვრებაში“ და არა მშრალი და უიმედო წიგნიერება—უძრავობაში და სიტყვიერება—პასიობაში. მხოლოდ და მხოლოდ ამ გზით შესძლებს ახალი სკოლა საბოლოოდ მოსპოს ძველს სკოლაში გამეფებული სქოლასტიზმი და გადაჭრით გაულოს კარი ცხოვრების ტალღებს ცხოვრებასთან არა მხოლოდ დასაახლოებლად, არამედ მასთან მჭიდრო ქსელისა და ინტენსიური ურთიერთობის დასამყარებლად.<sup>1</sup> სკოლასა და ცხოვრებას შორის მტკიცე კავშირის უმთავრეს შუამავლად ამ დროისათვის საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატს მიაჩნდა შრომა, ბავშვთა შრომითი საქმიანობა, მის მრავალფეროვნებაში — „კერვიდან და კალათების ქსოვიდან ხელოსნობის ურთულეს დარგებამდე და ქარხნოსნობა — ინდუსტრიის უმაღლეს მწვერვალამდე“. მაგრამ ამ მდიდარმა ნაირნაირობამ და „ქარხნოსნობის წარმტაცმა ტიტანურმა ბუქმამ“ გვაფრთხილებდა განათლების კომისარიატი, არ უნდა დაგვაფიწყებინოს პედაგოგიკის ჩუმი და გარეგნულად იქნებ უფერული, მაგრამ არანაკლებ დიადი და უღმობელი კანონები იმის შესახებ, რომ „ბავშვის ნაზი და ნორჩი ბუნებისათვის განსაკუთრებით მავნებელია (და ხშირად თითქმის სასიკვდილოც) ხან სულიერად, ხან ფიზიკურად — ყოველივე, რაც მისთვის ნაადრევია ამ ტექნიკაში, რა გინდ მშვენიერიც, გამომწრთობი და შესანიშნავი არ იყოს ის მოზრდილთათვის“.

თუ სასწავლო პროგრამისათვის შეუფერებელ პათეტიკურ კილოს არ მივიღებთ მხედველობაში, დასაწუნი აქ არაფერია; განათლების კომისარიატი სავსებით სწორად თვლიდა, რომ შრომამ საბატიო ადგილი უნდა დაიკავოს სკოლაში ისე, რომ შრომის სახეები და საერთოდ შრომითი საქმიანობა მოსწავლეთა ასაკთან და ინტერესებთან უნდა იყოს შეფარდებული. მაგრამ ამ სწორ დებულებას თან ერთვოდა არასწორი განმარტებანი, რომელთა მიხედვით შრომა და შრომითი სწავლება განიხილებოდა არა როგორც საზოგადოებრივი, სოციალური ფაქტორი, არამედ, როგორც ბიოლოგიური აუცილებლობა, ბავშვში თანშობილად, „უმეშვეოდ“ მოცემული თვისებების უშუალოდ გამოვლინების პროცესი. ეს აზრი აი ასე იყო გადმოცემული პროგრამაში: „ბავშვის განვითარება, ამბობს ახალი ფსიქოლოგიისა და პედოლოგიის ეგრეთწოდებული ფსიქო-გენეტიკური კა-

<sup>1</sup> მთლიანი რვაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები. ნ. 1, გვ. 6-7;

ნონი, მოკლედ და ინტენსიურად იმეორებს კაცობრიობის მთელი ევოლუციის ყველა საფეხურებს, ბუნების წიაღში უმეშვეო ცხოვრებიდან დღევანდელ „რკინა-ელექტრონის“ ხანამდე. ამიტომ სკოლამაც იგივე აღმავალი კიბე უნდა გაუშალოს წინ მოწაფეს: ჯერ წმინდა ბუნება, შემდეგ მარია მონტესორის „ყოველდღიური შრომა“ ოთახში ამერიკული „მოჯახეობით“, იქვე და ამავე დროს „ცის ქვეშ მუშაობა“ „Outdoor work“ — ბაღში და ბოსტანში ცხოველების მოვლა-მოშენებით; შემდეგ სხვადასხვა ხელოსნობა ქალაქებში ან მეურნეობის ყველა დარგები სოფელში; და მხოლოდ ყველა ამის შემდეგ, სკოლის მეორე საფეხურზე — როგორც ყველა ამის დაგვირგვინება — ქარხნოსნობა, ყველა ძირითადი დარგების სახეებისა, საიდანაც ამ საფეხურის სკოლის დასახელებადაცაა წარმომდგარი — „ტექნიკური“ და ახალი მთლიანი სკოლის განმარტება „პოლიტექნიკური“.<sup>1</sup> ასე და ამგვარად, პოლიტექნიკური სკოლის შექმნის აუცილებლობას პროგრამა ასაბუთებდა ე. წ. „ფსიქო-გენეტიკური კანონით“.

ამის შემდეგ პროგრამის ავტორები ცდილობენ „პოლიტექნიკურ“ სკოლაში სათანადო ადგილი მიუჩინონ ზოგად განათლებას და საჭიროდ თელიან განმარტონ, რომ შრომითი საქმიანობა უნდა ისახავდეს მიზნად არა პროფესიულ განათლებას, არამედ, პირველ რიგში, გონებრივი თვალთახედვის არის გაფართოებას, არა უტილიტარულ საქმიანობას, არამედ საერთო განვითარებას. ამ დებულების დასასაბუთებლად სათანადო ამონაწერებია მოტანილი ჯ. დიუიდან და პ. ბლონსკიდან. ჯ. დიუი, რომელიც ოციანი წლებისათვის სკოლის ძირითად ამოცანად თვლიდა ამერიკელი საქმოსნების მომზადებას ხელოსნობისა და ხელოსნური შრომის დაუფლების საფუძველზე, „ინდუსტრიული“ სკოლის ერთ-ერთ იდეოლოგად არის გამოყვანილი. აქვეა მოტანილი ერთ-ერთი ციტატი ნ. კ. კრუპსკაიდან პოლიტექნიკური სწავლების შესახებ, მაგრამ მარქსის, ენგელსის, ლენინის სახელები არც ამ პროგრამაში და არც 1921—1923 წლებში გამოქვეყნებულ სხვა მეთოდურ წყაროებში საერთოდ არ გვხვდება<sup>2</sup>.

პირველ პროგრამებში განსაკუთრებით ფართო ადგილი უჭირავს შრომისა, თამაშისა, ესთეტიკური და ფიზიკური აღზრდის აპოლოგიას. ახალი სკოლის ამოცანების განხორციელება ხატვა-ძერწვისა, მუსიკა-გალობისა, ხელგარჯილობის ყველა დარგებისა, თამაშისა და

<sup>1</sup> მთლიანი რვაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. I, გვ. 8.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 9.

ტანვარჯიშობის გარეშე, აღზრდის საქნეში მათი „ტოლუფლებიან მთავარ ღერძებად“ გამოცხადების გარეშე შეუძლებელიაო, ხშირად აღნიშნავენ პროგრამების ავტორები<sup>1</sup>. იგივე აზრი შემდეგი სიტყვებით არია გამოთქმული მეთოდურ კრებულში „ბუნება სკოლაში“: „ადამიანის პიროვნებისა და ხასიათის გამოწრთობისათვის და მთელი მისი სულიერი ბუნების სათანადოთ გამდიდრებისათვის სრულიად ტოლფასი და ერთმანეთის ტოლუფლებიანად თანაშემავსებელია, როგორც სულიერი ისე ფიზიკური აღზრდა... ამით აიხსნება ის საპატიო და ძირითადი ადგილი, რომელიც ძველი სკოლის ევრეთწოდებულ „სასწავლო“ საგნებთან ტოლუფლებიანად მიკუთვნილი აქვს ახალ სკოლაში, როგორც ხელოვნების სხვადასხვა დარგებს (ხატვა, გალობა, მუსიკა, „პლასტიკა“, ძერწვა-ქანდაკება და სხვ.). ისე ერთი მხრივ ხელგარჯილობასა და სხვადასხვა ხელოვნობას და მეორე მხრივ კი ტანვარჯიშობას, თამაშს და „სპორტს“<sup>2</sup>. სოციალურ-კუმანური ტექნიკუმების პროგრამებში კი ხაზგასმით ნათქვამია, რომ „ფიზიკურ აღზრდას ახალ სკოლაში სავსებით ტოლუფლებიანი და თანასწორმნიშვნელოვანი ადგილი და როლი აქვს მიკუთვნილი გონივრული აღზრდის ყველა საგნებთან; ხასიათისა და ნებისყოფის გამოწრთობაში კი, რაც უმთავრესია ახალი სკოლისათვის. პირიქათ. ტანვარჯიშს, სპორტს და თამაშს უფრო დიდი მნიშვნელობა ეძლევა. ვიდრე მათემატიკის ან სიტყვაკაზმულის (იგულისხმება ენები და ლიტერატურა. უ. ო.) ყველა დარგებსო“, სამწუხაროდ, დასიენს იქვე პროგრამა, „ეს ახალი შეხედულება ძალიან მძიმედ იკაფავს გზას როგორც პედაგოგიურ წრეებში. ისე საზოგადოებაში. რაც წარმოდგენლად აფერხებს ახალი სკოლის ჩვენში დანერგვის საქმეს“<sup>3</sup>. განათლების სახალხო კომისარიატი რომ ასე დიდი გულმოდგინებით იცავდა შრომითი, ესთეტიკური, ფიზიკური აღზრდის უფლებას, მოითხოვდა აღზრდის ამ ელემენტების ხვედრი-ფი წონის ამაღლებას, ეს სავსებით კანონზომიერად უნდა ჩაითვალოს: ახალი სკოლა, რომლის წინაშე გამოკვეთილად დაისახა ყოველმხრივ განვითარებული ადამიანის აღზრდის ამოცანა, ცხადია, მათ გვერდს ვერ აუვლიდა. მაგრამ მცდარი ამ მისწრაფებაში ის იყო, რომ ცდილობდა რა შრომითი, ესთეტიკური და ფიზიკური აღზრდის როლის ამაღლებას, საქართველოს სსრ-ის განათლების

<sup>1</sup> მთლიანი რეაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. I, გვ. 11.

<sup>2</sup> „ბუნება სკოლაში“, ნაწ. I, გვ. 4-5, 1921 წ.

<sup>3</sup> სოციალურ-კუმანური ტექნიკუმის სასწავლო გეგმა და პროგრამები, გვ.

სახალხო კომისარიატი ზომიერებას ვეღარ იცავდა, მათ არასწორად უპირისპირებდა გონებრივ განათლებას და გონებრივი შრომის, მეცნიერული ცოდნის დაუფლების სპეციფიურობას და სიძნელეს ივიწიებდა. ამით აიხსნება, რომ რვაწლიანი სკოლის სასწავლო გეგმებში ზოგადსაგანმანათლებლო საგნების საათების შემცირების ხარჯზე დიდი რაოდენობით ჰქონდა გამოყოფილი გაკვეთილები თამაშსა და ტანვარჯის, ხატვას, მუსიკა-გალობას, ხელგარჯილობას<sup>1</sup>.

დასახელებულ მეთოდურ დოკუმენტებში საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატი ინტელექტუალურ განათლებასაც დიდ როლს ანიჭებდა, მაგრამ ამ დებულების დასასაბუთებლად მას მტკიცე პოზიციები აღარ რჩებოდა. ერთი მხრივ იგი მკაფიოდ შოითხოვდა სკოლაში აღზრდისა და განათლების შინაარსი მთლიანად დაქვემდებარებოდა ბავშვთა ფსიქიკური განვითარების კანონებსა და მოთხოვნებს, რვაწლიან სკოლაში მთელი მუშაობა დამყარებოდა თავისუფალი აღზრდის პრინციპებს — თვითსწავლას, ურთიერთ სწავლას, ხალისიანად, ძალდაუტანებლივ.<sup>2</sup> მეორე მხრივ იგი აუცილებლად თვლიდა სასკოლო მუშაობა „თანმიმდევრულ პროგრამებს“ დაფუძნებოდა. „არა მხოლოდ აღზრდა და „შრომის მიწვევა“; არამედ აგრეთვე ჩვენი საუკუნის დღევანდელ დონეზე მდგარი ყოველმხრივი განათლებაცო“ ხაზგასმით იყო აღნიშნული რვაწლიანი სკოლის პროგრამებში<sup>3</sup>. აქედან გამომდინარე აღზრდის იდეალად განათლების კომისარიატი 1921 წელს შრომისა და ცოდნის „სიმბიოზს“ აცხადებდა: „ცოცხალი ხიდი მეცნიერებასა და შრომას შორის, სკოლის და ცხოვრების კავშირი. განათლების და კულტურული პროგრესის „სიმბიოზი“, ცოდნისა და აზროვნების ანმოდრავებელი ძალის გრძნობა, აი რითი უნდა სუნთქავდეს დღევანდელი სწორად დაყენებული შრომა-მოქმედებიანობითი სკოლა და აი რა ატმოსფეროში უნდა მუშაობდეს, შრომობდეს, ვითარდებოდეს ყოველი მისი მოწაფე“<sup>4</sup>. ამ გარეგნულად თითქოს-და არადასაწუნ მისწრაფებას აღზრდისა და განათლების ორგანული სინთეზისაკენ, აკლდა შინაგანი სიმტკიცე. გამართულობა, ლოგიკა. ფაქტი-

1 მთლიანი რვაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. 1. გვ. 14.

2 იქვე. გვ. 4-5. იხ. აგრეთვე ამ პროგრამების რუსული ვარიანტი «Единая трудовая школа, программы». გვ. 6, 7, 8. 1921 წ.

3 მთლიანი რვაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. 11, გვ. 80.

4 იქვე, ნაწ. 1, გვ. 10.

ურად სინთეზის ძირითად საშუალებად პროგრამები თვლიდნენ ბავშვის თავისთავად განვითარებას, ბავშვის შინაგან გამოცდილებას. თვითსწავლას, ურთიერთსწავლებას. ამგვარად „სიმბიოზს“ სხეული, სისხლი და ხორცი აკლდა, მასში მეცნიერებას, თეორიას, უმნიშვნელო ადგილი რჩებოდა.

ის ძირითადი პრინციპები, რომელთა საფუძველზე ცდილობდა საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატი აეგო სასკოლო მუშაობა 1921 წელს, შეიძლება ჩამოვაყალიბოთ შემდეგ ოთხ მუხლად: 1. იმის გამო, რომ აღზრდის ახალი სისტემის ცენტრში დგას ცოცხალი ბავშვი, მისი ბუნებრივი ზრდა და განვითარება, სკოლასა და სკოლისგარეშე წარმოებულ მუშაობა მთლიანად უნდა დაექვემდებაროს ბავშვის, როგორც ბიოლოგიური არსების, ფსიქო-ფიზიკურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებას. 2. სკოლაში წამყვანი ადგილი უნდა დაიკავოს ბავშვის ხასიათის აღზრდამ, რაც შეეხება განათლებას, რომელიც აღზრდის ერთ-ერთ ფუნქციას, უფრო ზუსტად. მის დანამატს წარმოადგენს, იგი უნდა დაექვემდებაროს აღზრდის ამოცანებს და განისაზღვროს ისეთი ცოდნა-ჩვევებით, რაც ხელს შეუწყობს ბავშვის პირადი გამოცდილების გამდიდრებას. 3. სკოლასა და ცხოვრებას შორის მტკიცე კავშირი უნდა დამყარდეს. აკოლა ცხოვრებას უნდა შეეზარდოს და ცხოვრება სკოლას, რათა ბავშვმა შეიძინოს ცხოვრებაში ორიენტირების უნარი, შეეგუოს გარემო წრეს. 4. წიგნი და მასწავლებლისადმი ბრძალ მორჩილება. როგორც ძველი სკოლის უძრავობისა და დოგმატიურობის ძირითადი საფუძველი, საბოლოოდ უნდა მოისპოს; ახალ სკოლაში მუშაობა უნდა დაეფუძნოს არა წიგნის ზეპირობას არამედ ცხოვრების უშუალოდ შესწავლას, არა მასწავლებლის ავტორიტეტს, გაკვეთილს, სწავლებას, წვრთნას, არამედ ბავშვის გამდიდრებას პრაქტიკული გამოცდილებით ცხოვრებასთან უშუალო კავშირში. აი ასე ესახებოდა, ძირითადად, საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატს სკოლის გარდაქმნის გზები 1921 წელს. ვიმეორებთ; იგი, არც თუ იშვიათად, მზად იყო ელიარებინა ინტელექტუალური განათლების დიდი მნიშვნელობაც ნოზარდის ფორმირებაში, მაგრამ, საბოლოო ანგარიშით, საქმე მაინც ცალკერძად მიდიოდა, აღზრდის დომინანტად ცხადდებოდა ბავშვის პირადი გამოცდილების გამდიდრება ემპირიული ცოდნა-ჩვევებით, ხოლო მეცნიერება და მისი შესწავლა სისტემატიკური წესით მეორეხარისხოვან ადგილს იკებდა. ეს აზრი გამოკვეთილად იყო გამოთქმული მასწავლებელთა გადასამზადებელი კურსების პროგრამაში „სწავლა შრომის სკოლაზე“. მის მე-11 მუხლში ვკითხულობთ: „საჭიროა სასწავლო

მასალა შეიზღუდოს და უპირატესობა მიენიჭოს პირდაპირ დაკვირვებასა და ცდას, აგრეთვე უღრმეს განცდასა და ცხოვრებისა და ცოდნის ამა თუ იმ დარგის დამოუკიდებლად შესწავლას მათი რამდენიმე ტიპიური მომენტებით“.<sup>1</sup>

ეს დებულებები, ზოგიერთი არაარსებითი ცვლილებით, ძალაში დარჩა 1922, 1923 წწ. 1923 წელსაც მეთოდურ-სადირექტივო წყაროებში აღზრდის იდეალად თვლიდნენ ისეთ სკოლას, რომელიც უზრუნველყოფდა ბავშვის, როგორც ცოცხალი არსების, ბუნებრივ ზრდასა და ნორმალურ განვითარებას ბიოლოგიური კიბის გარკვეული საფეხურების შესაბამისად. საუწყებო ხასიათის ერთ-ერთ წერილში, მაგალითად, პირდაპირ იყო ნათქვამი, რომ „წმინდა პედაგოგიური თვალსაზრისით სოციალური აღზრდის სისტემა ხასიათდება პირველყოვლისა თავის პედოცენტრულობით“<sup>2</sup>. იქვე მითითებული იყო, რომ სკოლაში მიღებული მთელი ცოდნა, ჩვევები და უნარი ერთადერთ მიზანს უნდა ექვემდებარებოდეს — ბავშვის ორიენტირებასა და შეგუებას გარემო პირობებისადმი<sup>3</sup>. იმავე დოკუმენტის ქართულ დედანში ეს აზრი შემდეგი სიტყვებით იყო გამოხატული: „სოციალური აღზრდის სისტემას, თავისი წმინდა პედაგოგიური რაობის მიხედვით უწინარეს ყოვლისა ახასიათებს პედოცენტრულობა. ამ სისტემის მთავარ ყურადღებასა და ძალღონეს იპყრობს სიცოცხლის შემცველი ბავშვი, მისი ბუნებრივი ზრდა და ნორმალური განვითარება, მთელი მისი ფიქო-ფიზიკური მოთხოვნილებანი, როგორც ბიოლოგიური ერთეულისა და დამოუკიდებელი არსებისა, რომელიც ბიოლოგიური კიბის განსაზღვრულ საფეხურზე დგას და, — დასასრულ მისი უფლების დაცვა“<sup>4</sup>. საკვირველია, რომ მეთოდურ წყაროებში, რომელთა გარეკანსა და თავფურცელზე მთავრული ასოებით გვხვდებოდა სიტყვები — სოციალური აღზრდა, ეს ცნება გამოხატულებას ვერ პოულობდა, ხოლო მითითებები ბავშვზე, როგორც ბიოლოგიურ არსებაზე, დაუსრულებლივ მეორდებოდა.

1921—1923 წწ ჩვენში მოწონებულსა და გამოქვეყნებულ

<sup>1</sup> კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, სახელმძღვანელო სოციალური აღზრდის მუშაკთა გადასამზადებლად, გვ. 80, 1923 წელი.

<sup>2</sup> К новой школе, к. I. Руководство к переподготовке работников социального воспитания, гв. 7-8, 1923 წ.

<sup>3</sup> იქვე, გვ. 9.

<sup>4</sup> კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, სახელმძღვანელო სოციალური აღზრდის მუშაკთა გადასამზადებლად, გვ. 10, 1923 წ.

პროგრამებს, მეთოდურ წერილებს, ცირკულარებს გარკვევით ეძი-  
ნევა „ერთიანი შრომის სკოლის ძირითადი პრინციპების“ გავლენა.  
ეს დოკუმენტი დამუშავებული იყო განათლების საქმეთა სახელმ-  
წიფო კომისარიატის მიერ და გამოქვეყნდა რსფარ-ს ერთიანი შრო-  
მის სკოლის დებულებასთან ერთად 1918 წლის 16 ოქტომბერს; იგი  
ცნობილია, როგორც „დეკლარაცია ერთიანი შრომის სკოლის შესა-  
ხებ“ და ჩვენც მას ამ სახელით განვიხილავთ. როგორც სწორად აღნი-  
შნავენ პედაგოგიურ ლიტერატურაში „დეკლარაციაში“ საბჭოთა სკო-  
ლისა და საბჭოთა პედაგოგიკისათვის მისაღებ ბევრ სწორ დებულე-  
ბასთან ერთად, მნიშვნელოვანი რაოდენობით გვხვდება ისეთი დე-  
ბულებებიც, რომლებსაც პირდაპირი კავშირი აქვთ ვ. ლაის „მოქ-  
მედიანობის პედაგოგიკასა“, ჯ. დიუის პრაგმატიკულ პედაგოგიკასა  
და ახალი ბურჟუაზიული პედაგოგიკის, კერძოდ, „თავისუფალი  
აღზრდის თეორიის“ სხვადასხვა სახესხვაობებთან.<sup>1</sup> „დეკლარაცია“  
მეცნიერებათა საფუძვლების სისტემატიკურ სწავლებას მოითხოვდა  
და ამავე დროს კი გონებრივი განათლების მნიშვნელობა თითქმის  
არაარობამდე დაკყვდა. წინააღმდეგობათა შემცველ სხვა მრავალ  
ადგილებთან ერთად, მასში, მაგალითად, ასეთი მითითებაც გვხვდე-  
ბა: „პედაგოგია მიისწრაფის ცოდნის ფარგლების თანდათანობით  
შემცირებისაკენ, ყურადღების ფიქსირებისაკენ სპეციალურად შერ-  
ჩეული საგნებისადმი, რადგან განათლებული ადამიანის იდეალისა-  
გან ერთნაირად შორსაა სპეციალისტიც, რომლისთვისაც უცხოა მი-  
სი სპეციალობის გარდა ყოველივე ადამიანური, და ფუქსავატიც,  
რომელმაც კოტ-კოტა ყველაფერი იცის და ბოლომდე არაფერი“.  
ამავე დროს „დეკლარაციის“ ავტორებს შესაძლოდ მიაჩნდათ გო-  
ნებრივი განათლების ამგვარი უარყოფლობა, სულ რაღაც 5—  
აზნაის შემდეგ, შეეთავსებინათ შემდეგი მოთხოვნისათვის: სკო-  
ლის უფროს საფეხურზე მთავარი ადგილი უნდა დაიჭიროს „ცოდ-  
ნის გარკვეული ციკლის ათვისებაზე სისტემატურმა მუშაობამო“.<sup>2</sup>

1921—1923 წწ შემუშავებული პროგრამები, მეთოდური მი-  
თითებები და საერთოდ, უწყებრივი მეთოდური ლიტერატურა არა-  
იშვიათად უკრიტიკოდ სარგებლობდა ახალი ბურჟუაზიული პედა-  
გოგიკით — „თავისუფალი აღზრდის თეორიით“. მაგრამ უნაყოფო  
შრომას გავსწევდით, თუ გავლენის წყაროს ძიებას ამ თეორიის რო-  
მელიმე ერთერთ სახეობაში დავიწყებდით: პროგრამებსა და სხვა

<sup>1</sup> შტრ. ენბრ. „Советская педагогика“. 1955 წ. № 3, ფ. კოროლევის წე-  
რილი, გვ. 61-62.

<sup>2</sup> Директивы ВКП (б) и постановления Советского Правительства о  
народном образовании за 1917-1947 гг., выпуск II, гв. 263-265, 1947 წ.

მეთოდურ წყაროებში მოცემული ამოსავალი დებულება ხან ვ. ლაის „მოქმედიანობას პედაგოგიკიდან“ არის დასესხებული, ხან მ. მონტესორის სენსორულ პედაგოგიკას ემყარება, ხან კიდევ სტენლი ზოლის მიერ ფსიქოლოგიასა და პედაგოგიკაში გადატანილ ბიოგენეტიკურ კანონს იყენებს. ზოგჯერ იკვებება გ. კერშენშტეინერის პროფესიული პედაგოგიკით, ბევრჯერ კი საზრდოობს ჯ. დიუის წიგნებით და პ. ბლონსკის პედაგოგიური ნაშრომებით. აქვე ისიც უნდა ითქვას, რომ ამ ეკლექტიზმს, ასეა თუ ისე, ერთი საერთო მნიშვნელი მაინც აქვს: ამ პერიოდში განათლების კომისარიატისთვის მისაღებად ითვლება ყოველი პედაგოგიური თეორია, თუ კი იგი ძველს, წიგნურ სკოლას ებრძვის და აღზრდის ცენტრად აცხადებს არა მეცნიერებათა სისტემატურ დაუფლებას, არა ინტელექტუალურ განათლებას, არამედ ბავშვის პირადი გამოცდილების გაძლიერებას პრაქტიკული ცოდნით. ამით აიხსნება, რომ შრომის სკოლის თეორიის ორთოდოქსალურ შემქმნელებად იმ დროს უყოყმანოდ თვლიან გ. კერშენშტეინერს, მ. მონტესორის, ვ. ლაის, ჯ. დიუის, ს. ზოლს, პ. ბლონსკის და მასწავლებლებს ურჩევენ შრომის სკოლის თეორიის საფუძვლიანად გაცნობის მიზნით შეისწავლონ მათი ნაშრომები. ამ რჩევას თან მიჰყვება დასახელებული პედაგოგების წიგნებისა თუ წერილების თარგმანების საკმაოდ ვრცელი სია რვაწლიანი სკოლის პროგრამებში<sup>1</sup> და კიდევ უფრო ვრცელი მითითებანი 1923 წელს გამოცემულ მეთოდურ ბროშურებში.<sup>2</sup>

იმისათვის, რათა მკაფიო წარმოდგენა ვიქონიოთ 1921—1923 წწ საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატის მიერ სკოლის შესახებ მიღებულ ძირითად დებულებებზე და სწორად გავითვალისწინოთ მათი მიზანმიმართულება, საჭიროდ მიგვაჩნია მოკლედ მაინც გავაშუქოთ ახალი ბურჟუაზიული პედაგოგიური თეორიების არსი. ეს მითუმეტეს აუცილებელია, რომ მომდევნო პერიოდშიც, 1924—1930 წწ განათლების კომისარიატმა ვერ დააღწია თავი ამ თეორიების გავლენას და სკოლის ნუშაობის ზოგიერთ უბანზე საკმაოდ ფართო პრაქტიკული სარბიელი დაუთმო მათ. მათგან ჩვენ აქ საკმარისად ვთვლით დავახასიათოთ გერმანელი პედაგოგის ვ. ა. ლაისა და ამერიკელი პედაგოგისა და ფილოსოფოსის ჯ. დიუის აზრები. ეს არჩევანი იმით არის გამართლებული, რომ მათი შეხედუ-

<sup>1</sup> მთლიანი რვაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. I. გვ. 60-61.

К новой школе. к. 1. Руководство к переподготовке работников социального воспитания, гв. 7.8. 1923 ф.



ლებების განხილვა საკმაოდ ფართო წარმოდგენას მოგვცემს იმ მოძრაობაზე, რაც XIX საუკუნის დასასრულსა და XX საუკუნის ბოლოს განვითარდა ბურჟუაზიულ პედაგოგიკაში ახალ სოციალურ-სა და პოლიტიკურ ვითარებაში სასკოლო მუშაობის შეხამებისა და დაქვემდებარების მიზნით გაბატონებული კლასების ინტერესებისადმი. ამასთანავე ვიძლევი 1919—1923 წწ პ. ბლონსკის მიერ გამოცემული პედაგოგიური ნაშრომების განხილვასაც. ესეც აუცილებელია, რადგან პ. ბლონსკი ამ დროს ღრმად განიცდიდა „თავისუფალი აღზრდის თეორიის“ გავლენას და ეს გავლენა პირველყოფლისა სწორედ მისი წიგნების მეშვეობით იკვლევდა გზას განათლების კომისარიატების მეთოდური ორგანოებისაკენ. ამასთან ერთად, პროგრამებისა და სახელმძღვანელოების განხილვა-ანალიზისას მოგვიხდება ახალი ბურჟუაზიული პედაგოგიკის ზოგიერთი სხვა წარმომადგენლის შეხედულებანიც განვიხილოთ, რაც უფრო სრულ წარმოდგენას მოგვცემს „თავისუფალი აღზრდის თეორიის“ იდეური მიმართულებისა და ხასიათის შესახებ.

ჩვენ ვიწყებთ ვ. ლაით, ქრონოლოგიურად მისი შეხედულებები უფრო ადრეა ჩამოყალიბებული ვიდრე ჯ. დიუისა.

თავის მთავარ ნაშრომს, რომელიც ნიშანდობლივ სათაურს ატარებს — „ექსპერიმენტული დიდაქტიკა, კუნთოვანი გრძნობისა და ნებისყოფის დაწვრილებითი განხილვით“, ვ. ლაი იწყებს ფიხტესა და შოპენჰაუერის ციტირებით. „არა საკუთარი გრძნობების უქმი თვითგანჭკვრეტისა და განსჯისათვის, არამედ საქმიანობისათვის არსებობ შენ; საკუთარი მოქმედებანი და მხოლოდ საკუთარი მოქმედებანი, განსაზღვრავს შენს ღირებულებას“. ამ ციტატას ლაი შემდეგ კომენტარს ურთავს: ფიხტე ნებისყოფის მორალურ ძალასა თვლის სამყაროს სიკეთისა და არსებობის წყაროდ. ფიხტეს ამ დებულების დაგვირგვინებას ლაი პოულობს შოპენჰაუერის ფილოსოფიაში, რომლის მიხედვით სამყაროს საფუძველს არაცნობიერი, თავისთავადი და წმინდა ნებელობა წარმოადგენს.<sup>1</sup> აქედან გამომდინარე, თანამედროვე სულიერი ცხოვრების ძირითად ტენდენციად ლაი თვლის ვოლუნტარიზმის ბრძოლას ინტელექტუალიზმთან, თვლის, რომ ეს ტენდენცია ენერგიულად ავიწროებს ინტელექტის გავლენის სფეროს. ცხადია ლაი ვოლუნტარიზმის პოზიციებზე დგას, მას იგი ენერგეტიზმს უწოდებს, და ცდილობს საცხოვრებო იდეალად გამოაცხადოს არა აზრისეული, ცნობიერი, გონებრივი გზით გამარ-

<sup>1</sup> В. А. Ла й, Экспериментальная дидактика, гл. 9, 1810 წ.

თლებული კემმარტებანი. არამედ გრძნობადი სიზრმავე, ადამიანის არაცნობიერი საქმიანობა, საქმიანობა, რომელსაც ინტელექტი კი არ აშუქებს, არამედ წმინდა ნებელობის სამყარო აძლევს დასაბამს.

ასეთი ზოგადი ფილოსოფიური პრინციპებით შედის ლაი ალზრდის თეორიაში და ამ უკანასკნელის წინაშე ვოლუნტარიზმის, ენერგეტიზმის, პრინციპულ დებულებათა შემოწმების ამოცანას სვამს. ლაი ცდილობს სააღმზრდელ პრაქტიკის მეშვეობით დაამტკიცოს. რომ ალზრდა, ძირითადად, სწორედ მოსწავლის ნებელობაზე ზემოქმედებით უნდა განისაზღვრებოდეს, რადგან სულიერი განვითარების პროცესის მთავარი ბაზა გონება კი არ არის, არამედ მოზარდის ნებელობით გამოვლენილი პრაქტიკული საქმიანობაა. სკოლისა და პედაგოგიკის მთელ ისტორიას ლაი ჯერეთვე აფასებს ვოლუნტარიზმის პოზიციებიდან. პედაგოგიური აზრის განვითარების კულმინაციურ წერტილად იგი ფრებელსა თვლის. რადგან ლაის აზრით პირველად სწორედ ფრებელმა გამოიყენა პედაგოგიაში ფიხტეს ცნობილი ფილოსოფიური დებულება, რომ „არა ინტელექტუალური, როგორც ჩვეულებრივ ფიქრობენ, არამედ პრაქტიკული მხარე ადამიანის ბუნებისა წარმოადგენს სულიერი განვითარების საფუძველს“ და რანდენადაც აზროვნებასა და ცნობიერებას წინ უძღვის მოქმედება, სწორედ იგი ატარებს პირველად ხასიათს, სწორედ მოქმედება უნდა წარმოადგენდეს ალზრდის ცენტრალურ მუხლს.<sup>1</sup>

მოქმედება თუ მოქმედებებიანობა, ლაის ძალიან ფართოდ ესმის. მასში იგი აერთიანებს ინსტიტუტებას და რეფლექსებსაც. საბოლოოდ იგი ადამიანის მოქმედებებიანობის ძირითად ფორმად რეაქციას აცხადებს. რეაქცია ლაის აზრით წარმოადგენს შთაბეჭდილებისა და გამოსახვის, გაღიზიანებისა და მოძრაობის, ან და მისი შეკავების ისეთ ძირეულ ფსიქიკურ ელემენტს, რომელიც ცნობიერ ანალიზს არ ექვემდებარება, არაცნობიერია. ამ დებულებას ლაი თავისი პედაგოგიკის ამოსავალ პრაქტიკულ პრინციპად იყენებს. „მასწავლებლის თვითთული კითხვა, თვითთული ამოცანა, — წერს იგი, — არის ზემოქმედება; თვითთული პასუხი ან ამოხსნა კი რეაქცია, მოსწავლის ყოფაქცევა ყოველდღიურ ცხოვრებაში, მისი ტექნიკური, მეცნიერული თუ ესთეტიკური საქმიანობაც უნდა განვიხილოთ როგორც რეაქცია, როგორც ორგანოებისა და გონების შეგუება არსე-

<sup>1</sup> В. А. Лай. Школа действия, гл. 17, 1914 г.

ბულ პირობებთან და შესაფერისი ზეგაველენა მოკვანდინოთ ამ რე-  
აქციაზე პედაგოგიური გზით“.<sup>1</sup> როგორი უნდა იყოს ამ ზეგაველენის  
შინაგანი მექანიზმი? ისეთივე, როგორც თვით რეაქციაა; რეაქცია  
კი არსებითად ლაისადვის არის კუნთოვანი გრძნობა და მოძრაობით-  
წარმოდგენა. მაშ პედაგოგიური ზემოქმედებაც კუნთოვანი გრძნობი-  
სა და მოძრაობითი წარმოდგენის ფორმირებას უნდა ისახავდეს მიზ-  
ნად. „ჩვენთვის ცნობილიაო, — წერს ლაი, — რომ ნებელობა ვლი-  
ნდება მოქმედებაში, ან და როგორც ფიხტე იტყოდა—საქმიანობაში.  
რომ ქცევის გარეგანი ხილული მხარე გამოიხატება სხეულის რომე-  
ლიმე ნაწილის მოძრაობაში, რომ ბოლოს ამ დროს მოძრაობაში მო-  
ლის კუნთები, სახსრები და მათი ნერვები. ამგვარად ქცევის ანალიზს  
მივყევართ კუნთოვან გრძნობასთან და მოძრაობის წარმოდგენე-  
ბამდე“.<sup>2</sup>

ასე ცალმხრივად ლაი ცნობიერებიდან თიშავს კუნთოვან  
გრძნობას და მას სულიერი ცხოვრების. ნებელობის დამოუკიდებელ  
საფუძვლად აცხადებს. საამისო საბუთი ლაის, რასაკვირველია, არა  
აქვს და იგი ძალიან საეჭვო ანალოგიებს სჯერდება. ცნობიერებისა-  
გან დამოუკიდებელი კუნთოვანი გრძნობის არსებობას ადამიანებში  
იგი იმაზე ამყარებს, რომ აქაოდა ვ. არნოლდი და გამოჩენილი ფი-  
ზიოლოგი ვერნერი და სხვანი „მივიდნენ განსაკუთრებული კუნთო-  
ვანი გრძნობის არსებობის აზრამდე“.<sup>3</sup> მაგრამ თურმე არა ადამიან-  
ში, არამედ ბაყაყში. ლაი უფლებას აძლევს თავს ამ ანალოგიის სა-  
ფუძველზე თვითნებურად აღიაროს, რომ კუნთოვანი გრძნობა (ან  
და მდგომარეობისა და მოძრაობის შეგრძნება) არის პერიფერიული  
წარმოშობისა და ცენტრალურ ნერვულ სისტემას იგი არ ექვემ-  
დებარება<sup>4</sup>. ლაი უფრო შორს მიდის. იგი თვლის, რომ, თუ საერ-  
თოდ გარე სამყაროს შემეცნება შესაძლებელია, იგი შესაძლებელია  
მხოლოდ და მხოლოდ შეხებითი. მოძრაობითი შეგრძნებების მეშვე-  
ობით. „საგნების არსებობა, — წერს იგი, — ნაგრძნობი და განცდი-  
ლი უნდა იყოს, იგი არ შეიძლება წარმოდგენებისა და აზროვნების  
მეშვეობით იქნეს განხორციელებული. გრძნობადი წარმოდგენის  
მეშვეობით. განსაკუთრებით შეხებითი შეგრძნობებისა, რომლის  
საგანგებო ფუნქცია მატერიის შეგრძნებაა, ჩვენ განვიცდით, რომ

<sup>1</sup> В. А. Лаи. Школа действия. гл. 53, 1914 წ.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 58.

ა. В. А. Лаи, Экспериментальная дидактика, гл. 9, 1910 წ.

<sup>4</sup> იქვე, გვ. 11.

განსაზღვრულნი და შეზღუდულნი ვართ რაღაც ისეთით, რაც თვით ჩვენ არა ვართ<sup>1</sup>. რა არის სიცოცხლე? კითხვობა ლაი და პასუხობს: „არცერთმა ადამიანმა არ იცის ეს. ჩვენ ვიციტ მხოლოდ ერთი რამ: ცოცხალი სუბსტანცია პროტოპლაზმა, როგორც ამას მწვანე ევგლენა გვიჩვენებს, გრძნობიერებას იჩენს სინათლისა და სხვა გამლიზიანებლებისადმი, იგი გრძნობიერია და გაღიზიანებაზე მოძრაობით ან და მოძრაობის შეკავებით პასუხობს, ე.ი. რეაქციის უნარს იჩენს“<sup>2</sup>. ასე სვამს ლაი იგივეობის ნიშანს მძლავრი ინტელექტის მქონე, ბუნების მეუფე ადამიანსა და განვითარების უმდაბლეს საფეხურზე მყოფი უმარტივესი ერთუჯრედიანი მცენარის ევგლენას შორის.

ვოლუნტარისტული ხასიათისაა ლაის ეთიკაც. ლაი უფრო გულწრფელია თავისი სოციალური იდეალების აღიარებაში, ვიდრე ახალი ბურჟუაზიული პედაგოგიკის სხვა წარმომადგენლები. მას გულწრფელობაში მხოლოდ ინგლისელი სოციოლოგი პ. სპენსერი თუ სჯობნის. ლაი არა თუ თვლის, რომ პედაგოგიკის ამოცანებს პოლიტიკა განსაზღვრავს, არამედ კატეგორიულად მოითხოვს „პოლიტიკა გახდეს პედაგოგიკად“<sup>3</sup>. ეთიკის საფუძვლად ლაი კანტის ცნობილ ფორმულას „მოიქვეც ისე, რომ შენი ნების მაქსიმები საზოგადო კანონმდებლობის პრინციპებად გამოდგეს“ მიიჩნევს და მას საღვთო წერილით ქრისტესადმი მიკუთვნებული შემდეგი ოჯავით ამაგრებს: „უყავით ადამიანებს ის, რასაც თვით თქვენ მოისურვებდით მათგან“<sup>4</sup>. ეს არ უშლის მას ხელს დაბეჯითებით მოითხოვოს ალზრდის დაფუძნება მკაფიოდ გამოხატულ ინდივიდუალურ მორალზე, რომლის ლოზუნგი თვით ლაის მიერ ასეა ჩამოყალიბებული: „ადამიანს თავისი მდგომარეობის მიხედვით კუთვნილი ადგილი მიუეჩინოთ“<sup>5</sup>. „მხოლოდ ინდივიდუალური თავისებურებების განვითარება, — წერს იგი, გვაძლევს საშუალებას, ადამიანს თავისი მდგომარეობის მიხედვით კუთვნილი ადგილი მიუეჩინოთ“ და წინ წავსწიოთ კულტურა და საზოგადოებრივი ცხოვრება. პირადი მიდრეკილების განვითარება და მათი გამოვლინება რომელიმე პროფესიაში, ამასთან თვითვეული ცალკეული ადამიანის ჰუმანიტარული ბედნიერებაა. ამიტომ ჩვენ უნდა მოვიტხოვდეთ ინდივიდუალობის განვითარებას, როგორც ცალკეული ადამიანისა, ასევე მთლიანის ბედნიერებისათვის<sup>6</sup>. აქვე ლაის არ ავიწყდება გავგაფრთხილოს, რომ „ინ-

<sup>1</sup> В. А. Лай, Экспериментальная дидактика, გვ. 432.

<sup>2</sup> В. А. Лай, Школа действия, გვ. 54.

<sup>3</sup> იქვე, გვ. 89.

<sup>4</sup> იქვე, გვ. 95.

დივიდუუმებს, ისე როგორც რასებსა და ხალხებს თავისი მონაცემები და თავისი ბედი აქვს, მათ უნდა აითვისონ გარკვეული კულტურული ტრადიციები და შემკვიდრეობათ მიიღონ, ე. ი. შეიძინონ გარკვეული კულტურული სიკეთე“.<sup>1</sup> დიდი დაკვირვება არაა საჭირო გამოვიტანოთ დასკვნა, რომ ლაის მორალი, ეს არის მონობა გარკვეული რასის ხალხებისათვის, მონობა მუდმივი, ფატალურად განპირობებული, უბედობითა და შინაგანი თვისებების სიღარიბით; ამავე დროს ლაის მორალი — ესაა ბედნიერება კულტურულად დაწინაურებული ხალხებისათვის, მუდმივი და უცვლელი სიკეთე მათთვის ნაწყალობები ბედის ნიერ.

თავის „მოტორულ პედაგოგიკას“ ანუ „მოქმედიანობის პედაგოგიკას“ ლაი გარკვევით აფუძნებს მისსავე ფილოსოფიურსა და ეთიკურ შეხედულებებზე. ლაის ზოგადპედაგოგიკური პრინციპები შემდეგ ძირითად მუხლებად შეიძლება ჩამოვაყალიბოთ: ა) თანშობილი ინსტინქტები, რეფლექსები და რეაქციები. რომლებიც ბავშვობაში თამაშში, ამ ბუნებრივსა და ნაყოფიერ თვითსწავლაში, ვლინდება. უნდა იქცეს აღზრდის მთელი სისტემის ძირითად და ამოსავალ პუნქტად; ეს არის აღზრდის ბიოლოგიური მხარე; ბ) აღზრდა ისეთ გავლენას უნდა ახდენდეს თანშობილსა და შეძენილ რეაქციებზე, რომ ეს უკანასკნელი პასუხობდეს ლოგიკის, ესთეტიკის, ეთიკისა და რელიგიის ნორმებს; ე) არის აღზრდის სოციოლოგიური მხარე; გ) „ნებელობისა და აქტივობის აღზრდა ნაყოფიერი იმ შემთხვევაში შეიძლება იქნას, თუ მის ამოსავალ მუხლად ჩვენ მივიჩნევთ თანშობილ რეაქციებს, ინსტინქტებს; ინსტინქტებისაგან არის პირველყოვლისა დამოკიდებული წარმოდგენათა ფარგლები, ინტერესი და ნებელობა. მაშასადამე, არა წარმოდგენები, არამედ ინსტინქტები უნდა მივიჩნიოთ ინტერესის, გრძნობების, ნებელობის აღზრდისათვის ფუძელ“<sup>2</sup>. თავის მხრივ ამ ზოგადპედაგოგიკურ პრინციპებს ემყარება ლაის ზოგადდიდაქტიკური პრინციპები და მისი ცნობილი სქემაც „სასწავლო საგანთა ბუნებრივი კავშირის“ შესახებ. ამ სქემის მიხედვით სწავლების მიმართულებას სასკოლო დისციპლინების შინაარსის თავისებურებანი კი არ განსაზღვრავს; არამედ გარეგანი გამოხატულება. გარეგანი ფორმა. აი სქემაც.

<sup>1</sup> В. А. Л а й, Школа действия, гл. 149.

<sup>2</sup> В. А. Л а й, Экспериментальная дидактика, гл. 63. 1910 г.

ბუნების ერთიანობა — შეგნების ერთიანობა

<p>საგნები (შთაბეჭდილებანი) დაკვირვების (ზემოქმედების) მეშვეობით სწავლება დაკვირვების მეშვეობით საგნების შესწავლა ბუნების სიციცხლე (რეალისტური სწავლება).</p> <p>ბუნების ისტორია ბუნებისმეტყველება. გეოგრაფია ადამიანის სიციცხლე (ჰუმანურა სწავლება)</p> <p>ისტორია რელიგია ელემენტები: ფსიქოლოგიისა, ლოგიკისა და შემცენების თეორიისა</p> <p>ეთიკისა ესთეტიკისა პედაგოგიკისა.</p>	} მათი {	<p>ფორმები (გამოსახლება) გამოხატულების (რეაქციის) მეშვეობით სწავლება გამოხატულების მეშვეობით ფორმების შესწავლა ტხეულების გამოხატვა სურათებში:</p> <p>ხაზვა, ხატვა, მოდელების კეთება, ცდების დაყენება, ხელგარჩილობა; მათემატიკური გამოსახულებანი: გეომეტრია</p> <p>ართმეტიკა; სიტყვიერი გამოხატულება, მეტყველების განვითარება, დეკ- ლამაცია, სიმღერა. კითხვა, სანიმუშო გამოხატულებანი ლექსად და პროზად, სუფთა წერა, თხზულება. ნივთიერი გამოხატულებანი: დრამატული გამოხატულება, თამაში და ტანვარჯიში, საკლასო თვითმართველობის ჩამო- ყალიბება.</p>
---	----------	---

არც აქაა დიდი დაკვირვება საჭირო, რომ დავასკვნათ — საგნობრივი სწავლების კლასიფიკაციის საფუძვლად ლაის მიიჩნია არა სასწავლო დისციპლინების შინაარსი, არამედ თავისი მექანი-სტურ-ბიოლოგიური შეხედულებანი, რომლებიც საგანთა შინა-არსს არ წვდება და მათ გარეგნული ნიშნებით თვითნებურად ანა-წევრებს ორ ძირითად ჯგუფად: საგნები, რომლებიც დაკვირვების მეშვეობით შეისწავლება და საგნები, რომლებიც შეისწავლება გა-მოსახულების მეშვეობით; სწორედ ამის შედეგად სასკოლო სწავლე-ბა ლაის ფაქტიურად დაჰყავს მხედველობითი, შეხებითი და მოძრაო-

<sup>1</sup> В. А. Л а й, Экспериментальная дидактика, გვ. 436, 1910 წ.

ბითი შეგარძნებების წვრთნამდე, წვრთნად ქცეული სწავლება კი, როგორც ცნობილია, საგანმანათლებლო-შემეცნებით ღირებულებასაც ჰკარგავს და აღმზრდელობითი თვალსაზრისითაც კნინდება და ღარბდება. ამას გრძნობს ლაიც და თავისი მორალური პოზიციები რომ განამტკიცოს, რელიგიას იშველებს. მაგრამ აქაც კი ლაი ბოლომდე რჩება ვოლუნტარიზმის მედროშედ და რელიგიის სწავლებაში განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებს ინტუიციას, ექსტაზს, გრძნობიერებას.

ლაი მიუთითებს, რომ რელიგიის სწავლება დოგმატიკური წესით ბავშვის გონებაში ერთმანეთის საწინააღმდეგო რელიგიურ დებულებათა აუწერელ აღრევას იწვევს და მოითხოვს თელეოლოგიურმა დოგმატმა სკოლაში რელიგიურ განცდებსა და რწმენას დაუთმონ ადგილი. „ჩვენ შეგვიძლია, — წერს იგი, — დავეთანხმოთ პფლანდერერს და ვთქვათ, — რელიგია არის შთაგონება, ღვთაებასთან შინაგანი კავშირის გრძნობა და ამავე დროს ნდობა მისი მფარველი ძალისადმი. რელიგიური შეუძლებელია სრულად გამოხატო ცნებათა მეშვეობით (დოგმატიკურად), ესთეტიკური საშუალებებით, ეთიკური გზით: რელიგია არ შეიძლება გვქონდეს, იგი უნდა გაჩივდეს. რელიგიური შეგნება, მაშასადამე, ხასიათდება განუსაზღვრელი პედაგოგიური მნიშვნელობის მქონე ორი ნიშნით: რელიგია არის შინაგანი განცდა, წარმოდგენათა და გრძნობათა კომპლექსი, რომელიც კავშირშია სამყაროს იმ სურათთან, რაც მოცემულ ადამიანს აქვს“<sup>1</sup>. აქედან გამომდინარე ლაი თვლის, რომ აზროვნებისეული, სპეკულატიური ელემენტი რელიგიის სწავლებაში შესაძლებელია დასაშვები იყოს მხოლოდ და მხოლოდ სწავლების მაღალ საფეხურზე, უფროს კლასებში და ისიც იმ პირობით, თუ რელიგიური საკითხების ახსნა-განმარტება დაემყარება კანტის კრიტიკულ მოძღვრებას: „სწავლება ჩვენი საშუალო სკოლისა და სამასწავლებლო სემინარიების უფროს კლასებში უნდა წარმოებდეს კანტის კრიტიკული ფილოსოფიის უმთავრეს საფუძველზე დაყრდნობით... მაგრამ უნდა ვიცოდეთ, რომ არც ერთი რელიგია, ქრისტიანობის გამოუკლებლივ, არ შეიძლება დასაბუთდეს უეჭვოდ ლოგიკური გზით, რომ ყოველი მათგანი წარმოადგენს რწმენის გამოხატულებას“. მოსწავლემ უნდა გაიგოსო, დასძენს ლაი, რომ რწმენა არ არის დოგმატების გასაღები, რომ ეს ინტელექტის საქმე არაა, არამედ ზნეობრივ ამოცანას წარმოადგენს.<sup>2</sup> ამგვარად, ლაი,

<sup>1</sup> В. А. Л а й, Школа действия, гл. 158.

<sup>2</sup> В. А. Л а й, Экспериментальная дидактика, гл. 429, 430.

კანტთან ერთად, მოითხოვს რელიგიის სწავლება განცდებს დაეფუძნოს და რწმენის შემუშავების გზით წარიმართოს, რადგან ასეთი გზა ინტელექტის გაღიზიანებას არ იწვევს, საშიში არაა აზროვნების კრიტიკული ძალების ამოქმედების თვალსაზრისით. ასეთი გზა აწყობს ბურჟუაზიულ საზოგადოებას, გაბატონებულ კლასებს და ამ დაკვეთას ლაი ლებულობს, როგორც ბურჟუაზიული საზოგადოების ღვიძლი შვილი.

ვამთავრებთ რა ლაის „მოტორული პედაგოგიის“ ძირითადი პრინციპების ამ მოკლე ანალიზს, კვლავ აღვნიშნავთ, რომ საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატის მიერ მოწონებულ სახელმძღვანელო მეთოდურ მითითებებში ვერ ვნახავთ ლაის პრინციპების თანმიმდევრულ კვალს თუნდაც იმ მარტივი მიზეზის გამო, რომ ლაი თითონაც არ იყო თანმიმდევრული. თავის მხრივ, ჩვენი განათლების კომისარიატიც ლაიში თანმიმდევრობას არც ეძებდა, მისგან ის გადმოჰქონდა, რაც მას საჭიროდ მიაჩნდა. ასეთი იყო ლაის მოსაზრებანი მოქმედიანობის, თვითსწავლის, თამაშის, გარეგრძნობათა სისტემატური ვარჯიშის შესახებ და სხვა. მართლაც ძნელი არაა ამ საკითხების გარშემო ლაის მიერ გამოთქმულ მოსაზრებებს სათანადო წყვილები მოეუძებნოთ ჩვენს უწყებრივ მეთოდურ ლიტერატურაში. ისინი გამოხატულებას პოულობენ აგრეთვე პროგრამებშიც ხან უშუალოდ, ხან კიდევ მოდიფიცირებულად, მ. მონტესორის სენსორულ პედაგოგიაზე გავლით. ასეთი გამოხატულების ნიმუშებს ჩვენ ქვემოთ გავეცნობით. აქ კი პროგრამათა განმარტების ზოგიერთ ისეთ ადგილზე მივუთითებთ, რომელიც ლაის მოსაზრებებს შეესატყვისება. ერთგან, მაგალითად, რეაწლიანი სკოლის პროგრამის განმარტებაში აღნიშნულია: „ბავშვის ასაკისა და პაწია, ხარბად ცხოვრებისაკენ მიმსწრაფი ბუნების მთელს ღერძს და საფუძველს ორი ძირითადი ინსტიქტი შეადგენს: თამაშისა და მოქმედიანობისა, რომელთანაც განუყრელია გარემოს გაცნობისა და მოძრაობის ხარბი და შეუჩერებელი მოთხოვნილება“<sup>1</sup>; მეორეგან ნათქვამია — „შემცდარია ყოველი ის სკოლა, ამბობს აღზრდის ახალი მეცნიერება, რომლისთვისაც ცხადი არ არის, რომ ბავშვის უმთავრესი მოთხოვნილებაა — მოქმედიანობა და თამაში“<sup>2</sup>; მესამეგან თვითმოქმედიანობა, ნებისყოფის აღზრდა. გარეგრძნობების აღზრდა, თვითსწავლა არის გამოცხადებული

<sup>1</sup> შთლიანი რეაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნ. I, გვ. 18.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 19.



აღზრდის საფუძველად დაწვევით სკოლაში<sup>1</sup>; სხვაგან კიდეც, სავსებით ლაისებურად, ბავშვის თამაში მთლიანად ინსტიტუტებამდე დაყვანილი და სამწვევრად იშლება: მოძრაობის ინსტიტუტის თამაში, ზრუნვის ინსტიტუტის თამაში, ბრძოლის ინსტიტუტის თამაში.<sup>2</sup> ლაის აზრები, მ. მონტესორის შეხედულებებთან ერთად, განსაკუთრებით ფართო გამოხატულებას პოულობდა სკოლამდელი და უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვთა აღზრდის პრობლემებისადმი მიძღვნილ მეთოდურ წერილებში. ასე, მაგალითად, წერილი „ბავშვის ფსიქოლოგია და სკოლის ასაკამდე აღზრდის საფუძველი“, მიზნად ისახავდა მკითხველი იმაში დაერწმუნებინა, რომ აღზრდის პირველი და მთავარი საფუძველი „ფსიქო-სენსორულ“, „ფსიქო-მოტორულ“, „სენსომოტორულ“, „სენსორულ“, „მოტორულ“ საწყისებში უნდა ვეძებოთ, რომ ბავშვი გარემოდან მიღებულ შთაბეჭდილებებსა და შეგრძნებებს „გონივრული ცენტრით კი ვერ ინელებს, როგორც მოზრდილი ადამიანი, არამედ აუცილებლად რაიმე, „რეაქციით“ (იხ. ლაის სწავლება), რაიმე მოქმედებით უნდა უპასუხოს, ე. ი. „ფსიქო-მოტორულად“, მოძრაობით ანუ „მოტორული“, ცქიტგანითი (Центробежные) ნერვული გზებით.“<sup>3</sup> ვფიქრობთ ნიმუშებად ესეც კმარა.

ამავე პერიოდში განათლების ხელმძღვანელი ორგანოების თვალში ლაიზე კიდევ უფრო მეტი პატივით სარგებლობდა ჯ. დიუი, რომელსაც საქართველოს ზსრ განათლების კომისარიატი თვლიდა, არც მეტი, არც ნაკლები ინდუსტრიული შრომის სკოლის ერთერთ ფუძემდებლად, „პირველ შემქმნელად“<sup>4</sup>. ალბათ ამით აიხსნება, რომ ქართულ ენაზე დაჩქარებით ითარგმნა და გამოიცა ჯ. დიუისა და მისი მეუღლის ე. დიუის წიგნი „მომავლის სკოლები“; ეს იყო საბჭოთა საქართველოში გამოცემული ერთ-ერთი პირველი პედაგოგიური ნაშრომი. ერთი სიტყვით, ჯ. დიუის პრაგმატისტულ-უტილიტარული პედაგოგიკა იმ დროს დიდ მოწონებაში იყო.

ცნობილია, რომ პედაგოგიურმა თეორიებმა, რომლებიც აღზრდის ქვაკუთხედად პრაქტიკულ, უტილიტარულ ამოცანებს

1 მთლიანი რეაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნ. I, გვ. 20.

2 იქვე, გვ. 22.

3 კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, სახელმძღვანელო სოციალური აღზრდის მუშაობა გადასამზადებლად, გვ. 48, 49, 1923 წ.

4 მთლიანი რეაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნ. I, გვ. 9.

თელიან, განსაკუთრებული გავრცელება ჩრდილო ამერიკაში ჰპოვა. მაგრამ ამ თეორიების მეთოდოლოგიური დასაბუთებისათვის ცოტა როდი გაკეთდა ძველს კონტინენტზე, კერძოდ კი ინგლისში, კაპიტალიზმის ამ კლასიკურ ქვეყანაში. გონებრივი განათლების შეზღუდვისა და სახალხო სკოლებში უტილიტარული განათლების დანერგვის 'ტენდენციამ ინგლისში XVIII საუკუნის დასაწყისში იჩინა თავი, ე. ი. იმ დროსაც კი გამოვლინდა, როცა ბურჟუაზია თავის თავს თავისუფლებისა და დემოკრატიის მედროშედ თვლიდა. ცნობილია, რომ ჯერ კიდევ ჯ. ლოკი მოითხოვდა მშრომელი ახალგაზრდობის განათლებას საფუძვლად დასდებოდა პრაქტიკული მოთხოვნილებანი. უტილიტარული ამოცანები.<sup>1</sup> კაპიტალიზმის განვითარებაში მომხდარ იმ ღრმა ცვლილებებს, რასაც ადგილი ჰქონდა გასული საუკუნის ბოლო წლებიდან, თან მოჰყვა ეკონომიური კრიზისები, მასობრივი უმუშევრობა და მუშათა კლასის რევოლუციური მოძრაობის დიდი აღმავლობა. იმ მიზნით, რათა ნაწილობრივ მაინც შეენელებინა მშრომელთა უკმაყოფილება და გაეხანგრძლივებინა თავისი არსებობა, მონოპოლისტური კაპიტალიზმი აგიტაციისა და პროპაგანდის სხვადასხვა საშუალებებს იყენებდა. განსაკუთრებით ამ დროიდან ბურჟუაზიის დამცველები ყველა ლონეს ხმარობენ დაამტკიცონ, რომ სკოლა კაპიტალისტურ საზოგადოებაში პოლიტიკის გარეშე დგას და თანაბრად ემსახურება ამ საზოგადოების ყოველი ფენის ინტერესებს. მაგრამ ბურჟუაზიული საზოგადოების ამ დამცველთა შორის იყვნენ ისეთებიც, რომლებიც კაპიტალიზმის პირობებში განათლების დარგში არსებულ უთანასწორობას საეხებით კანონზომიერად თვლიდნენ და მას ამართლებდნენ კიდევ. მათ შორის, ყველაზე გულახდილი იყო ინგლისელი ფილოსოფოსი და სოციოლოგი ჰ. სპენსერი, რომელიც ხელაღებით მოითხოვდა გზის დახშვას მშრომელი ახალგაზრდობისათვის სრულფასოვანი გონებრივი განათლებისაკენ.

ჰ. სპენსერი სერიოზულად ამტკიცებდა, რომ თავისი მიზნებითა და დანიშნულებით გონებრივი განათლება მშრომელთა ინტერესებს არ შეეფერებაო. თავის ერთ-ერთ წერილში იგი პირდაპირ აღიარებდა, რომ გონებრივი განათლება — ესაა ხელოვნურად ფორსირებული აღზრდა, რომელსაც ბოლოსა და ბოლოს მუშათა და ხელოსანთა კლასი ბოროტმოქმედებამდე მიჰყავსო. აი მისივე სიტყვები: „ხელოვნურად ფორსირებული აღზრდა მუშებისა და

1 Джон Локк, Мысли о воспитании, стр. 63-70.

ხელოსნებს კლასში ნერგავს პატივმოყვარულ სურვილებს მაღალი კარიერისადმი და იმის გამო, რომ ამ სურვილების განხორციელება შეუძლებელი ხდება, ისინი ცუდ საქციელამდე, ხოლო ზოგჯერ ბოროტმოქმედებამდე მიჰყავს.<sup>1</sup> ინტელექტუალური განათლება სოციალურ მღელვარებასა და კატასტროფებს უწყობს ხელს და მისი თესლი მშრომელთა ფენებში არ უნდა იქნას შეტანილი. სპენსერის ეს წერილი ცინიზმით სავსე ფრაზით მთავრდება: „თუ დაბალი კლასის წარმომადგენლებს თვითვე მივანდობთ ისეთი განათლება მისცენ თავიანთ ბავშვებს, როგორც მათ შეუძლიათ... მაღალი ფენების ბავშვები ამით მოიგებენ: მომჭირნე, ენერგიული, ღრმა პასუხისმგებლობის გრძნობით აღჭურვილი მშობლები, მეტ მზრუნველობას გამოიჩინენ თავიანთი ბავშვების განათლებაზე, ვიდრე წინდაუხედავნი და ღარიბები. და თუ ხასიათი მემკვიდრეობით გადადის, მაშინ საშუალო შედეგად იმას მივიღებთ, რომ ბავშვები მაღალი ფენიდან წააჯობებენ და მეტად გამრავლდებიან, ვიდრე დაბალი ფენებიდან“.<sup>2</sup>

ფიქრობთ ამ ამონაწერს განმარტებები არ ჰქონდა, სათქმელი აქ პირდაპირ არის ნათქვამი: ღარიბი და გაჭირვებული უნდა ჩაკვდეს, ხოლო ფართო განათლებისა და ნივთიერი კეთილდღეობისათვის გზა უნდა გაეხსნას მდიდარს, და ამას სპენსერი თვლის სავსებით კანონზომიერად! უადგილო არ იქნება აქვე შევანსენოთ მკითხველს, რომ დაახლოებით იმავე ხანებში სწორედ იმავე პოზიციებიდან განიხილავდა მშრომელი ახალგაზრდობის განათლების საკითხს უკანასკნელი მეფის ნაცვალის კავკასიაში მ. ვორონცოვ-დაშკოვი. განსხვავება მათ შორის მხოლოდ იმაში იყო, რომ სპენსერის მკაცრსა და უხეშ კილოს თვითმპყრობელი რუსეთის სამეფო კარის დიდი მოხელისა და დიდი თავადის დიპლომატიური კილო ცვლიდა.

თუმცა შენიღბულად, მაგრამ არსებითად სწორედ ამ პოზიციებს იცავდა ჯ. დიუიცი, რომელიც ჩრდილო ამერიკის კონკრეტული პირობების გათვალისწინებით ფილოსოფიური, ფსიქოლოგიური და სოციოლოგიური პოზიციებიდან „ასაბუთებდა“ ვიწრო-უტილიტარული განათლების მიზანშეწონილობას მშრომელი ახალგაზრდობისთვის.

ჯონ დიუი პოზიტივიზმის ერთ-ერთი სპეციფიკური სახესხვაობის, ამერიკული პრაგმატიზმის ცნობილი წარმომადგენელია, პრაგ-

<sup>1</sup> Г. Спенсер, Статьи о воспитании, гл. 171, 1914 წ.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 176.

მატიზმში კი მკაფიო გამოხატულებას პოულობს ამერიკის ბურჟუაზიის აგრესული ნაწილის მებრძოლი კლასობრივი თვალსაზრისი. ერთ-ერთი თანამედროვე ინგლისელი ფილოსოფოსი მ. კორნფორტი თვლის, რომ „პრაგმატიზმი კანონზომიერად იქცა ამერიკული იმპერიალიზმის ფილოსოფიად. უილიამ ჯემსის სიკვდილის შემდეგ ეს ფილოსოფია „განაეითარა“, განავრცო და შეალამაზა ჯონ დიუიმ“<sup>1</sup>. დიუი მსხვილი ბურჟუაზიის ინტერესების თანმიმდევრული დამცველია, კერძოდ, განათლების დარგშიც, იგი აღზრდის მიზანსა და ამოცანებს თანმიმდევრულად, მეთოდურად უქვემდებარებს ინდივიდუალურ მორალს, ბიზნესმენების მორალს.

პრაგმატიზმი ფილოსოფიური ანტიინტელექტუალიზმის ერთ-ერთი სახესხვაობაა. ჩვეულებრივ პრაგმატიკულად ფილოსოფიის ისტორიის მკვლევარები თვლიან ისეთ მსჯელობებს, რომლებიც მიზნად ისახევენ არა სინამდვილის ასახვას გონებისეული გზით, არამედ ემპირული გზით გვახვევენ თავზე გაბატონებული კლასებისათვის სასარგებლო ამა თუ იმ დებულებას. ასეთ გზას ირჩევს პრაგმატიზმი მეთოდური მიდგომის თვალსაზრისითაც ფილოსოფიური პრობლემების გადაჭრისადმი. სიტყვა პრაგმატიზმი აღნიშნავს მსჯელობას გარკვეული მტკიცების ღირებულების შეფასებ, მისი პრაქტიკული შედეგების მიხედვით.<sup>2</sup> პრაგმატიზმის ძირითადი დებულება სარგებლიანობაა. ჭეშმარიტია: მხოლოდ ის, რასაც სარგებლიანობა მოაქვს, რაც „ჩვენთვის მუშაობს“, რაც გვაწყობს და გვაკმაყოფილებს ჩვენ. პრაგმატიზმს სარგებლიანობის სამსხვერპლოზე მიაქვს ყველაფერი — ადამიანური სიკეთეც და თვით ჭეშმარიტებაც. პრაგმატიზმის ფუძემდებელი უ. ჯემსი თავის პასუხში ფილოსოფიის ისტორიკოს მ. ებერისადმი პირდაპირ წერს: „ჭეშმარიტება არის საშუალება აზროვნების სფეროში, ზუსტად ისევე, როგორც სიკეთე არის საშუალება ყოფაქცევის სფეროში“<sup>3</sup>. სხვაგან კიდევ ჯემსი აღნიშნავს, რომ „ჭეშმარიტებად პრაგმატიზმი მიიჩნევს იმას, და ესაა ერთადერთი კრიტერიუმი ჭეშმარიტებისა, რაც ყველაზე უკეთ „მუშაობს“ ჩვენთვის, რასაც მიყვებათ ჩვენ, რაც ყველაზე უკეთ უდგება ცხოვრების თითოეულ ნაწილს და დაკავშირებულია ჩვენი გამოცდილების მთელს ერთობლიობასთან ამასთან არაფერი არ უნდა იყოს გამოტოვებული“<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> М. Корнфорт, В защиту философии против позитивизма и прагматизма, гл. 238, 1954 г.

<sup>2</sup> М. Эбер, Прагматизм, гл. 6, 1911 г.

<sup>3</sup> იქვე, გვ. 122.

<sup>4</sup> В. Джемс, Прагматизм, гл. 55, 1910 г.

ამასთანავე პრაგმატიზმი მტკიცედ ემყარება რელიგიას და თავის მხრივ კვებავს მას, ხდება რელიგიის ფილოსოფიურ დასაყრდენად. ამაში განსაკუთრებით ვლინდება პრაგმატიზმის რეაქციული არსი. აი როგორ ახასიათებს რელიგიისა და პრაგმატიზმის ურთიერთკავშირს თვით ჯემსი: „თუ აღმოჩნდება, რომ რელიგიურ იდეებს ღირებულება აქვთ საცხოვრებო სინამდვილისათვის, მაშინ, პრაგმატიზმის თვალსაზრისით, ისინი ჭეშმარიტი არიან, როგორც გამოსადეგნი ამისათვის“. იმავე აზრს ჯემსი კიდევ უფრო ანვითარებს. თუ აღმოჩნდებაო, წერს იგი, რომ ცნება ღვთაების შესახებ „აქმაყოფილებს სარგებლიანობის მოთხოვნილებას, მაშინ რა საფუძველზე უნდა უარყოს პრაგმატიზმი ღმერთის არსებობა? ეს იქნებოდა მისთვის ნამდვილი უაზრობა. პრაგმატიზმისთვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა მხოლოდ იმას აქვს, რამდენად სარგებლიანია ამგვარი მტკიცება კონკრეტული სინამდვილისათვის“<sup>1</sup>. და არ არის გასაკვირი, რომ სწორედ ამიტომ, პრაგმატიზმი ნაყოფიერ ნიდაგს პოულობს რელიგიის წიაღში. ამას პრაგმატიზმს საყვედურობენ ფილოსოფიის ისტორიის ბურჟუაზიული მკვლევარებიც კი<sup>2</sup>. არ იყო შემთხვევითი, რომ თავის ცნობილ ფილოსოფიურ ნაშრომში „მატერიალიზმი და ემპირიოკრიტიციზმი“ ვ. ი. ლენინი მკაცრად აკრიტიკებდა პრაგმატიზმს, როგორც რეაქციულ ფილოსოფიურ მიმდინარეობას. პრაგმატიზმი, — წერდა ვ. ი. ლენინი, — დასცილნის, როგორც მატერიალიზმს, ისე იდეალიზმის მეტაფიზიკას, აღიდეგს ცდას და მხოლოდ ცდას, ერთადერთ კრიტერიუმად პრაქტიკას აღიარებს, იმოწმებს პოზიტივისტურ მიმდინარეობას საზოგადოდ, ეყრდნობა სპეციალურად ოსტვალდს, მახს, პირსონს, პუანკარეს, დიუჰემს, და ამბობს, რომ მეცნიერება არ არის „რეალობის

<sup>1</sup> В. Д ж е м с, Прагматизм, გვ. 50, 55.

<sup>2</sup> ასე, მაგალითად, ვიურცბურგის ფსიქოლოგიური სკოლის ცნობილი წარმომადგენელი ა. მესერი აღნიშნავს, რომ ვგონებ პრაგმატიზმს ჯერჯერობით ისე ფართო გამოყენება არსად არ უპოვნია, როგორც რელიგიურ სფეროში. იქვე იგი დასძენს, რომ თანამედროვე პროტესტანტულ ლიტერატურაში არა იშვიათად შეხედებით მოსაზრებებს, რომლებიც საერთოდ ეთანხმებიან ჯემსის ძირითად შეხედულებებს (А. Мессер, Введение в теорию познания, გვ. 21, 1911 წ.). არა ნაკლებ საინტერესოა, რამ პრაგმატიზმმა თავშესაფარი პოვა მართლმადიდებლობაშიც და ჩვენშიაც, საქართველოშიაც კი. დაწვრილებით ამის შესახებ იხ. ჩვენი „Очерки по истории общеобразовательной школы в дореволюционной Грузии“, გვ. 160, 161, 1957 წ.

აბსოლუტური ასლი“ და... სრულიად არხეინად ყოველივე ამიდან ღმერთი გამოჰყავს პრაქტიკული მიზნებისათვის“<sup>1</sup>.

აი, ასეთ მეთოდოლოგიურ წინამძღვრებზე აშენებს პრაგმატიკულ პედაგოგიკას დიუი. ამასთანავე იგი პედაგოგიკის თეორიას თავისსავე მეთოდოლოგიურ საფუძვლებსაც უძებნის პრაგმატიზმის სახესხვაობის — ინსტრუმენტალური ფილოსოფიის სახით. დიუისათვის, როგორც პრაგმატიტიზა და ინსტრუმენტალისთვის, აზროვნება წარმოადგენს წმინდა ბიოლოგიურ პროცესს, არაცნობიერ რეაქციას გარეგამლიზიანებლებზე. კ. ბაქრაძე წერს, „რომ პრაგმატიზმი საერთოდ აზროვნებას განიხილავს მხოლოდ, როგორც ბიოლოგიურ პროცესს, როგორც რეაქციის სტიმულზე“<sup>2</sup>. აქედან გამომდინარე, „პრაგმატიზმი მთლიანად უარყოფს ლოგიკას, აზროვნების ლოგიკურ კანონებს. ლოგიკა „სიტყვების თამაშს“ წარმოადგენს. ყველას თავისი ლოგიკა აქვს, მისი ინტერესებით, ნებისყოფით განსაზღვრული“<sup>3</sup>. ეს თვალსაზრისი განსაზღვრავს დიუის დამოკიდებულებას მეცნიერული, ინტელექტუალური განათლებისადმი. მეცნიერება დიუისათვის არის უშუალო შედეგი პრაქტიკულისა, ემპირიულისა. გონება, აზროვნება მეცნიერული დებულებების შემუშავების საქმეში მხოლოდ პასიურ როლს ასრულებს, მხოლოდ მშრალად აღწერს პრაქტიკულ განოცდილებას, თავად მას არაფერს მატებს, არაფერს არ ქმნის. „მეცნიერება, ესაა რაციონალიზებული გამოცდილება. იგი იმას ამტკიცებს, რომ გონება მუშაობს გამოცდილების მეშვეობით და არა მის გარეშე. იმის ნაცვლად, რომ გამოცდილებასა და ცხოვრებაზე მალლა იდგეს, ფაქტიურად გონება მხოლოდ წმენდს განოცდილებას, სარგებლობს მისით, როგორც შემეცნებისა და პროგრესის საშუალებებით“<sup>4</sup>.

აქედან ღებულობს საწყისს დიუის ძირითადი პედაგოგიური დებულებანი: ცოდნის ნაცვლად — გამოცდილება, გონებისა და აზროვნების აღზრდის ნაცვლად — შინაგანი გრძნობების აღზრდა, შინაარსის ნაცვლად — მეთოდი, მეცნიერებათა ნაცვლად — ემპირული სინამდვილე. ერთ-ერთ თავის ნაშრომში დიუი ახალი სკოლის სურათს გვიხატავს, მისი პრინციპული და ორგანიზაციული საფუძვლების დახასიათებას იძლევა და მერე კითხულობს: „ისწავ-

1 ვ. ი. ლენინი, თხზულებანი, ტ. 14, გვ. 327.

2 კ. ს. ბაქრაძე, თანამედროვე ამერიკულ-ინგლისური ბურჟუაზიული ფილოსოფია იმპერიალიზმის სამსახურში, გვ. 71, 1955 წ.

3 იქვე, გვ. 74.

4 Д. Дьюи, Введение в философию воспитания, гв. 34, 1921 წ.

ლის თუ არა ასეთ სკოლაში ბავშვი“? კიო, უგულოდ პასუხობს დიუი, „მაგრამ პირველყოვლისა, იგი იცხოვრებს მასში, რაც შეეხება სწავლას, იგი თვით ცხოვრებიდან ისწავლის“<sup>1</sup>. თავის შრომების მრავალ ადგილას დიუი ბეჭითად ლაპარაკობს სამართლიანობაზე, თანასწორობაზე, დემოკრატიული უფლებების ხელშეუხებლობაზე და, წარმოიდგინეთ, ყველასათვის თანაბარ განათლებაზედაც კი. იგი ერთგან წერს: „საზოგადოება ვალდებულია მისაწვდომი გახადოს ყველა ბავშვისათვის ის, რასაც, ყველაზე სერიოზული, ყველაზე განათლებული მშობლები ცდილობენ მისცენ თავის საკუთარ შვილებს. ყოველგვარი სხვა იდეალი ვიწრო და უგულოა. თუ სხვა მიმართულებით წარვმართავთ მუშაობას, ჩვენ მოვსპობთ დემოკრატიულობას ჩვენს ცხოვრებაში“<sup>2</sup>. მაგრამ ესა და ამის მსგავსი ფრაზები არ უშლის ხელს დიუის ემსახუროს ამერიკელი ბურჟუაზიის კლასობრივ ინტერესებს. მისი „პედაგოგიური სისტემის“ კლასობრივი აზრი კი, როგორც სწორად მიუთითებებს ვ. ს. შევკინი, იმაში მდგომარეობს: რომ ახალგაზრდა თაობებიდან აღზარდოს ადამიანები, რომლებიც შეგუებულნი იქნებიან არსებულ კაპიტალისტურ წყობასთან, რომლებიც დაემორჩილებიან გაბატონებული კლასების ნებას და არ იფიქრებენ არსებული წყობის გარდაქმნაზე<sup>3</sup>. მართლაც, დიუის ძირითადი მისწრაფება „შეგუებაა“. „უნდა გვახსოვდეს, — წერს დიუი, — რომ ჩვენი საგანია მხოლოდ შეგუება, თანაბრობის დადგინება და არა შემოქმედება — და გაივლის, რასაკვირველია, დიდი ხანი, სანამ სანატრელი თანაბრობა დამყარდებოდეს მთელი თავისი სისრულით“<sup>4</sup>. ასე და ამგვარად, ყველა ფილისტერის მსგავსად, დიუი გულში იცემს ხელს და სასოებით შესცქერის იმ სანეტარო პერსპექტივას, რომელიც საყოველთაო თანაბრობას მოიტანს, მაგრამ ამ სანეტარო მომავლისათვის ბრძოლა დიუის პროგრამაში არ შედის, იგი სიტყვის მასალაა, ჯონ დიუის, თავის მეუღლე ეველინა დიუისთან ერთად, თავის არსებობის ძირითად მიზნად დაუსახავს არსებულ სოციალურ განაწესს შეაგუოს ამერიკელი მშრომელი, ცივად და მშრალად, შემოქმედების გარეშე, საქმოსნურად, ამერიკულად. დიუის პრაგმატიკული პედაგოგიკა, ესაა რეაქციული პედაგოგიკა, მოგებასა და ბიბლიაზე დამყარებული სარგებლიანობის პედაგოგიკა.

ცხადია დიუის მოძღვრებით გატაცება იმით იყო გამოწვეული,

<sup>1</sup> Д. Дьюи, Школа и общество, гл. 8, 1907 г.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 8.

<sup>3</sup> პროფ. ჯონ დიუი და ეველინა დიუი, „მომავლის სკოლები“, გვ. 189, 1923 წ.

<sup>4</sup> В. С. Шевкин, Педагогика Д. Дьюи на службе современной американской реакции, гл. 92, 1952 г.

რომ განათლების ხელმძღვანელი ორგანოები იმ წლებში იდეოლოგიურად სათანადოდ არ იყვნენ მომწიფებული. ამავე გარემოების სამწუხარო შედეგი იყო ის, რომ პრაგმატიკული პედაგოგიკის პრაქტიკული მოთხოვნები მთელი სწავლების საქმის კომპლექსურ სისტემასა და პროექტულ მეთოდზე დაფუძნების შესახებ, ამ ორგანოების თვალში დიდი მოწონებით სარგებლობდნენ.

ბოლოს, აქ რამდენიმე სიტყვით უნდა შევეხოთ იმ დებულებებსა და მოსაზრებებს, რასაც პ. ბლონსკი იცავდა ჩვენთვის საინტერესო საკითხებზე ამ პერიოდში. ეს მოსაზრებანი ვამოთქმულია მის ორ წიგნში: „შრომის სკოლა“, რომლის პირველი ნაწილის ერთ-ერთი გამოცემა თბილისში იქნა დასტამბული, და „პედაგოგიკაში“, რომელიც პირველად 1922 წ. იქნა გამოქვეყნებული.

პ. ბლონსკი, ცხადია არ შეიძლება ე. ლაისა, ჯ. დიუისა და ახალი ბურჟუაზიული პედაგოგიკის სხვა წარმომადგენლების გვერდით დავყენოთ. პ. ბლონსკის მეთოდოლოგია პროგრესულ ხასიათს ატარებს, მასი ამოსავალი დებულებანი რევოლუციური პედაგოგიური აზრის გავლენით არის შემუშავებული. პ. ბლონსკი გულწრფელად ცდილობს, და არა უნაყოფოდ, აღზრდის მიზნები მარქსიზმის საფუძველზე გააშუქოს. იგი სწორ მოსაზრებებს კამოქვამს აგრეთვე საბჭოთა ახალგაზრდობის მორალური აღზრდის ამოცანების შესახებ და სხვ. პ. ბლონსკი სწორედ თვლის, რომ განათლება კლასობრივ ხასიათს ატარებს და გაბატონებული კლასების ინტერესებს ემსახურება, რომ ეს კლასები ამ პრივილეგიას თავისი ნებით არ დათმობენ, რადგან განათლება დიდ სოციალურ ძალას წარმოადგენს. „ყველასთვის თანაბარი განათლების მოპოვება, — წერს ბლონსკი — ისეთი პროცესია, რომელიც დაძაბულ, მკაცრ რევოლუციურ ბრძოლას გულისხმობს. და ამ ბრძოლის წარმატების ერთ-ერთი ყველაზე ძირითადი პირობა მასებისათვის, ესაა მათ მიერ ეკონომიური კეთილდღეობის წინასწარ მოპოვება, რადგან ეკონომიურად სუსტი მასა შეიძლება მხოლოდ ოცნებობდეს თანამედროვე კულტურის მონაპოვართა დაუფლებაზე“.<sup>1</sup> აღზრდის იდეალად სოციალისტურ საზოგადოებაში პ. ბლონსკი თვლის ინდუსტრიულ „პოლიტექნიკურ სკოლას, რომელიც“ ზრდის მუშა-ფილოსოფოსს და მის წინაშე ინტეგრალური მეცნიერულ-ტექნიკური განათლების ფართო პერსპექტივებს შლის. მხოლოდ ასეთი სკოლა შეიძლება იყოს მოზარდებისა და ჯაბუკების უმაღლესი მასწავლებელი მათ მთლიან პოლიტექნიკურ-მეცნიერულ-ფილოსოფიურ განათლება-

<sup>1</sup> П. Блонский, Педагогика, გვ. 152, 153, 1922 წ.



ში<sup>1</sup>. იგივე აზრი კიდევ უფრო მკაფიოდ არის გამოთქმული მის უფრო გვიანდელ ნაშრომებში<sup>2</sup>.

პ. ბლონსკი სათანადო პოლიტიკურ სიმახვილეს იჩენს გ. კერშენშტეინერის პედაგოგიური შეხედულებების შეფასებაში და ნათლად გვიჩვენებს, რომ მისი სკოლა, ეს არის კასტური, ცეხური სკოლა, შუა საუკუნეების გადმონაშთი, რომ გ. კერშენშტეინერი არის ხელით შრომის, პრიმიტიული შრომის იდეოლოგი და დემოკრატიზმი მისი პედაგოგიური მოძღვრების მხოლოდ მოჩვენებითი მხარეა<sup>3</sup>. გ. კერშენშტეინერის „შრომის სკოლის“ ამგვარ კრიტიკას დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა, რადგან მიუხედავად პედაგოგს იმ დროს ჩვენში ბევრი შეცდომით თვლიდა სახალხო განათლების დარგში ჭეშმარიტი დემოკრატიის მესიტყვედ და იდეოლოგად. ამასთან პ. ბლონსკი ძველი სკოლის მკაცრ კრიტიკოსად გვევლინება. ეს კრიტიკა სწორი პოზიციებიდან წარმოებს და მას დამაჯერებლობის ძალა არ აკლია. პ. ბლონსკი წერს: „ჩვენ ვცხოვრობთ მატერიალური და სულიერი შრომის გათიშვის ხანაში და ჩვენი კულტურა ამის გამო ძალზე ზიანდება. ძველმა სკოლამ საშინელი უფსკრული გათხარა ინტელიგენციასა და მუშა ხალხს შორის“. ერთის მხრივ დააყენა არაპრაქტიკული ინტელიგენცია, რომელსაც ცალმხრივი ინტელექტუალური განათლება მიუღია, ქცეულა „ზედმეტ ადამიანად“... მეორეს მხრივ კი შავი მუშა, რომელიც ფაქტიურად ყოველგვარი განათლების გარეშე დგას და ფიზიკური შრომით ირჩენს თავს“<sup>4</sup>.

თავის დანიშნულებად პ. ბლონსკი თვლიდა ახალი სკოლისადმი სამსახურს, სამსახურს ისეთი სკოლისადმი, რომელიც გონებრივსა

<sup>1</sup> П. Блонский, Трудовая школа, гл. 6, 1921 წ.

<sup>2</sup> 1925 წ. გამოცემულ ნაშრომში „Основы педагогики“ პ. ბლონსკი უკეთ, ვიდრე სხვა მრავალი პედაგოგ-თეორეტიკოსები იმ დროს, ერკვევა პოლიტექნიკური სწავლების გენეზისსა და არსში. იგი სწორედ ამტკიცებს, რომ პოლიტექნიკურმა სწავლებამ მეცნიერული დასაბუთება ჰპოვა მხოლოდ მარქსთან და, რომ არ არსებობს საფუძველი პოლიტექნიკური სწავლების ელემენტები ვეძებოთ მარქსამდელ კლასიკურ პედაგოგიაში. „პესტალოცი, — წერს ბლონსკი, მხოლოდ იმას მიხვდა, რომ ახალი სამეურნეო ცხოვრების შესაბამისად ახალი აღზრდა საჭირო. ოუენი ქმნიდა კომუნისტურ პროლეტარულ პედაგოგიას, მაგრამ მისი საფუძვლების შესახებ ჯერ კიდევ არ ფიქრობდა. მთლიანად ნათლად მხოლოდ მარქსმა დააყენა ახალი პედაგოგიის წარმოების ახალ პირობებთან საუბარიო სისტემასთან დაკავშირების საკითხი“. (Основы педагогики, გვ. 22, 1925).

<sup>3</sup> გ. კერშენშტეინერის „შრომის სკოლის“ კრიტიკა მოცემულია პ. ბლონსკის „პედაგოგიის“ 111—112 გვ. და „შრომის სკოლის“ 7—9 გვ-ზე.

<sup>4</sup> П. Блонский, Трудовая школа, к. 1, гл. 169.

და ფიზიკურ შრომას შორის არსებულ უფსკრულს ამოავსებდა და სოციალისტური კულტურის პროგრესს უზრუნველყოფდა. ფართო განათლება, ფილოსოფიისა და ფსიქოლოგიის საფუძვლიანი ცოდნა, სკოლისა და პედაგოგიკის ისტორიის ღრმა ცოდნასთან ერთად, იმისადმი მისწრაფება, რომ აღზრდის პრინციპული საკითხები მარქსიზმის ნიადაგზე გადაეწყვიტა, პ. ბლონსკის საბჭოთა სკოლის სწავლულ მშენებელთა პირველ რიგებში აყენებდა და განათლების მუშაკთა ფართო ფენებში მას დიდ ავტორიტეტს უხვევდა. ბლონსკის პოპულარობას ისიც უწყობდა ხელს, რომ მისი ნაწერები გამოკვეთილი, მკაფიო, მისაწვდომი ენით გამოირჩეოდა. სამწუხაროდ პ. ბლონსკი არასდროს არ იყო მეთოდოლოგიური თვალსაზრისით მწყობრი და თანმიმდევრული. ეს განსაკუთრებით ითქმის ბლონსკის, როგორც „შრომის სკოლისა“ და „პედაგოგიკის“ ავტორის შესახებ.

დასახელებულ წიგნებში ბლონსკი გასაოცარი გულუბრყვილობით მიისწრაფოდა აღზრდის შესახებ მარქსისტული დებულებანი რალაციანირად შეერიგებინა დიუის, შარლემანის და ახალი ბურჟუაზიული პედაგოგიკის სხვა ცნობილი ადეპტების შეხედულებებთან. მოითხოვდა რა საბჭოთა ახალგაზრდობის აღზრდის დაფუძნებას „მთლიან პოლიტექნიკურ-მეცნიერულ-ფილოსოფიურ განათლებაზე“. იგი ამავე დროს შესაძლებლად თვლიდა, აღზრდის ქვაკუთხედად გამოეცხადებინა არა თეორია, არამედ მოქმედება. თავისი წიგნის „შრომის სკოლა“, ბლონსკი ლიტერატურულ წყაროებს რომ ჩამოთვლიდა, ბლონსკი იქვე დასძენდა: „ყველა ეს წიგნი მხოლოდ მასწავლებლებისათვის არის დასახელებული. რაც შეეხება ბავშვებს, მათ შესახებ დაე ჩვენს უკანასკნელ სიტყვად დარჩეს შემდეგი: არა თეორია, არამედ მოქმედება და ცოდნა, როგორც მხოლოდ მოქმედების შედეგი“.<sup>1</sup> ამით იგი ფართოდ უღებდა საბჭოთა პედაგოგიკას კარს, კერძოდ, პრაგმატიკულ პედაგოგიკას. ამაში ბლონსკი, როგორც ჩანს შეცდომას სრულებითაც არ ხედავდა. იგი წიგნის წინასიტყვაობაში პირდაპირ წერდა, რომ „ადგენდა რა წიგნს, ავტორი განიცდიდა ფრებელის, პესტალოცის, ნარქსის, დიუის და შარლემანის გავლენას“. გასაგებია, რომ დასახელებულ ავტორთა შეხედულებების შერწყმას მხოლოდ ეკლექტიზმი, დაუძლეველი წინააღმდეგობანი და უხეში შეცდომები შეეძლო მოეტანა და მოიტანა კიდევ.

ყველაზე არსებითი ამ შეცდომებიდან იყო შიშველი ბიოლო-

<sup>1</sup> П. Б л о н с к и й, Трудовая школа, к. 1, გვ. 159.

გიზმი, მისგან გამომდინარე პედოცენტრულობითა და გონებრივი განათლების შეუფასებლობით. ის გარემოება, რომ პ. ბლონსკი გარკვევით აყენებდა და იცავდა თეზისს კლასობრივ საზოგადოებაში ალზრდის კლასობრივი ხასიათის შესახებ და ალზრდის ამოცანებსაც აღამიანთა საზოგადოებრივი ურთიერთობის შესაბამისად განსაზღვრავდა, მას არ უშლიდა ხელს ემტყიცებინა, რომ პედაგოგია სოციალური მეცნიერება კი არ არის, არამედ ბიოლოგიური დისციპლინაა. პედაგოგია მას უბოდიშოდ დაჰყავდა „ანტროპოტექნიკაში“. „მემცენარეობასა და მეცხოველეობასთან ერთად, — მიუთითებდა იგი, — უნდა არსებობდეს მათი ერთსახოვანი მეცნიერება — აღამიანთმცოდნეობა (человеководство) და პედაგოგიკამაც, როგორც ანტროპოტექნიკამ, ანუ ვიწროდ გაგებულმა, როგორც პედოტექნიკამ, თავისი ადგილი უნდა დაიკავოს ზოოტექნიკასთან და ფიტოტექნიკასთან, ისესხოს ამ უკანასკნელთაგან. როგორც უფრო დამუშავებულ მონათესავე მეცნიერებათაგან, თავისი მეთოდები და პრინციპები“. ასე წერდა ბლონსკი და თანაც დაასკენიდა: „ისე როგორც ზოოტექნიკისა და ფიტოტექნიკის საფუძველს ცხოველთა და მცენარეთა ბიოლოგია წარმოადგენს, ასევე ანტროპოტექნიკისა და, კერძოდ, პედოტექნიკის (ანტროპოს — აღამიანი, პედეს — ბავშვები) საფუძველი აღამიანისა და ბავშვის ბიოლოგია უნდა იყოს“<sup>1</sup>. ბლონსკი წიგნის სხვა ადგილებზეც ერთი ნაბიჯითაც არ იხევდა უკან, მეტიც, უფრო შიშველ ხასიათს აძლევდა თავის ბიოლოგიურ თვალსაზრისს და აცხადებდა, რომ აღამიანის ალზრდა „განვითარების გარკვეულ საფეხურზე მყოფი, განსჯის მქონე, ცივილიზებულ საზოგადოებაში მცხოვრებ ორფეხზე მოსიარულე ცხოველის ალზრდაა“<sup>2</sup>. საკვირველი არაა, რომ ამით ბლონსკი უშლიდა იმ ბურჯებს, რომელზედაც წიგნის შესავალ ნაწილში აშენებდა პედაგოგიკას, როგორც საზოგადოებრივი წყობით განპირობებულ მეცნიერებას და ალზრდის პრაქტიკულ საკითხების გადაწყვეტას არსებითად ამყარებდა ბიოლოგიურ ფაქტორებზე.

იღგა რა ასეთ პოზიციებზე, ბლონსკი ბავშვის განვითარების პროცესს განიხილავდა როგორც ისეთ პროცესს, რომელშიც დომინირებული ადგილი უჭირავს ინდივიდთა შინაგან, იმანენტურ, ფორმირებას. გარემო წრე და ალზრდა, ამტყიცებდა ბლონსკი, ამ საქმეში მხოლოდ დამხმარე როლს ასრულებს და ისიც პირობითო.

<sup>1</sup> П. Блонский, Педагогика, гл. 11, 1922 წ.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 30.

„პედაგოგიური ზემოქმედება, — აღნიშნავდა იგი, — საკიროა უმთავრესად იმიტომ, რომ ან განვამტკიცოთ ან კიდევ შევესუსტოთ ინდივიდის გვარის მიერ განსაკუთრებით გვიან პერიოდში შექმნილი შეგუებითი თვისებანი, მაშინ როცა ადრეულნი მემკვიდრეობით გადადიანო“<sup>1</sup>. ბლონსკი გვაფრთხილებდა, რომ ყოველთვის, როცა ლაპარაკია განვითარებაზე, უნდა ვიგულისხმოთ „არა ახალი, გარეშე თვისებების დანერგვა ბავშვში, არამედ იმ თვისებების განვითარება, რაც ბავშვს უკვე აქვსო“<sup>2</sup>. ამ აკვიატებული პედოცენტრული იდეების შედეგად ბლონსკის ცნობიერების მიღმა უცნაურად რჩებოდა ის ურღვევი ფაქტი, რომ ადამიანებში აქტიობა, როგორც ცოცხალი არსების პოტენციური შესაძლებლობა, ხორცსა და სისხლს, მიმართულებასა და მიზანს გარემო წრის, საზოგადოების, აღზრდის ცხოველყოფელი გავლენის ძალით იხვეჭს, რომ ბავშვი არ არის რომელიმე მწერის ჭეპრი ან მცენარის კვირტი, თავისთავად გაიშალოს მზისა, ჰაერისა და წყლის გავლენით. ცხადია, რომ ასეთი თვალსაზრისიდან ბუნებრივად გამომდინარეობდა სკოლისა და მასწავლებლის, პროგრამისა და სახელმძღვანელო წიგნის დამცილება, მათი გამოცხადება „ბავშვში უკვე მოცემული თვისებების“ უბრალო მსახურებად. სწორედ ამ თვალსაზრისიდან გამომდინარე ბლონსკი წერდა: „მასწავლებლის ამოცანა მხოლოდ ისაა, რომ ბავშვი ცარიელ სივრცეში არ დასტოვოს, მოეხმაროს ბავშვს იმაში, რომ მან დამოუკიდებელი მუშაობისათვის მასალა მოსძებნოს, რათა ბავშვის მარადიული მისწრაფება აქტიური მეცადინეობისაკენ გამოუყენებელი არ დარჩეს“. „შრომის სკოლა არის ბავშვის ფსიქოლოგიის კანონების შედეგით“ დასძენს ბლონსკი და მოითხოვს აქტიური მასწავლებლისა და პასიური მოსწავლის თანამედროვე ანტი-ფსიქოლოგიური სკოლის ადგილი დაიჭიროს აქტიური ბავშვებისა და ყურადღებიანი მასწავლებლის სკოლამ.<sup>3</sup>

სწორედ ბიოლოგიურად გაგებულ აქტივობაზე ამყარებდა ბლონსკი ზემოთ დასახელებულ წიგნებში პრაქტიკულ დასკვნებს,

<sup>1</sup> П. Блонский, Педагогика, გვ. 37. არ იქნება ზედმეტი აქვე აღვნიშნოთ, რომ მიუხედავად მრავალი ფერისცვალებისა, ეს ნატივისტური თვალსაზრისი ბლონსკის ბოლომდე შერჩა. იგი, მაგალითად, 1934 წ. წერდა რომ „ისეთი აზროვნება, რომელსაც „სკოლა გაუვლია, მნიშვნელოვნად განსხვავდება არასკოლური აზროვნებისაგან: თუ შეიძლება ასე ითქვას, სკოლა ადამიანს უფრო გამოცდილსა ხდის აზროვნებაში“ (П. П. Блонский, Развитие мышления школьника, გვ. 125, 1934 წ.); ასე ვიწროდ ფარგლავდა სკოლის როლს ბლონსკი;

<sup>2</sup> П. Блонский, Трудовая школа, წ. 1, გვ. 58.

<sup>3</sup> იქვე, გვ. 168.

რჩევას, მითითებებს. ეხება საკითხი თამაშს, შრომას შინ და სკოლაში, თუ ბუნებისა და საზოგადოების მოვლენებზე დაკვირვებას, წერა-კითხვას, თელა-ანგარიშსა და ა. შ. ყველგან და ყოველთვის აქტივობაა ღერძი, ძირითადი ამოსავალი პოსტულატი. ასე, მაგალითად, შრომას ბლონსკი განიხილავს, როგორც მოქმედებისაკენ ბავშვის ინსტიქტური მისწრაფების პირობას, როგორც შინაგანი იმპულსური მოთხოვნების დაკმაყოფილების საშუალებას. თავის თეორიულ მსჯელობებში საერთოდ ნაკლებად თანმიმდევრული ბლონსკი, ამ შემთხვევაში მაქსიმალურ თანმიმდევრობას იჩენს ხოლმე, აქტივობის, როგორც ბიოლოგიური ფაქტორის, შეუქმე იხილავს იგი ყოველთვის აღზრდის ყველა მხარეს. სასკოლო დარგში ახალი იდეებისათვის შეუპოვარი ბრძოლის პერიოდში, იმ დროს, როცა ასე მედგრად მიიკვლევდა წინ გზას ახალი სკოლა, აქტივობის პრინციპის წამოყენებას წინა პლანზე, ერთგვარად მაინც, დადებითი მნიშვნელობა ჰქონდა. თუ ამას მივიღებთ მხედველობაში, ეგებ ბლონსკი ისტორიის სამსჯავროზე არც გამოვიყვანოთ. მაგრამ ასე შორს ვერ წავალთ, რადგან იმ ერთგვარ დადებითთან ერთად, რაც ბლონსკის თვალსაზრისში იყო მოცემული აქტივობასა და მის მნიშვნელობაზე, ეს თვალსაზრისი ბევრ საშიშროებას ბაღებდა, და არა მარტო ბაღებდა, არამედ პრაქტიკულად კვებავდა დამახინჩვებებს სასკოლო მუშაობაში, რასაც უფრო კონკრეტულად ნახავს მკითხველი წიგნის მომდევნო თავებში.

პროგრამულ-მეთოდურ დარგში 1921-1923 წწ. შექმნილი მდგომარეობის გენეზისის გარკვევისათვის აუცილებელია ვიცოდეთ ისიც, რომ ამ წლებში მოქმედა პროგრამების, მათი განმარტებების, მეთოდური ხასიათის ცირკულარებისა და მითითებების დამუშავება დაიწყო ჯერ კიდევ 1919 წლის თებერვლიდან, სანამ საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლება დამყარდებოდა. ეს საქმე იმ დროს მინდობილია ჰქონდა მთავარ კომისიასა და ქვეკომისიებს, რომლებშიაც უმაღლესი სასწავლებლისა და დაწყებითი და საშუალო სკოლების ორმოცამდე მუშაკი მონაწილეობდა. ეს ის დრო იყო, როცა საქართველოს განათლების მუშაკთა გარკვეულ ფენებში ფართოდ იკიდებდა ფესვს „თავისუფალი აღზრდის თეორია“ თავისი სხვადასხვა განტოტებებით. 1921 წლის გაზაფხულიდან, საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების შემდეგ, ამ კომისიებს ახალი გეზი მიეცა. მათ თავისი მუშაობა უნდა დაემყარებინათ რსფსრ-ს განათლების სახალხო კომისარიატის მიერ 1918 წელს მოწონებულ „მასალებზე სკოლის საგანმანათლებლო მუშაობის შესახებ“. ეს

ასეც მოხდა, მაგრამ თვით ეს „მასალებიც“ ბლონსკის „შრომის სკოლის“ ეკლექტიკური თეორიის დიდი გავლენით იყო შემუშავებული და საბჭოთა სკოლის მიზნებსა და ამოცანებს თანმიმდევრულად ვერ პასუხობდა.

1921-1923 წლები ჩვენს სასკოლო ცხოვრებაში, ეს იყო ძველი სკოლის კრიტიკის, მისი ნეგაციის, უარყოფის წლები. ამ მიზნით ჩვენი განათლების ხელმძღვანელი ორგანოები გაბედულად იყენებდნენ ყველაფერს, რაც „თავისუფალი აღზრდის თეორიის“ არსენალში მოიპოვებოდა. მასში კი ბევრი რამ გონებამახვილური ხასიათის იყო და ოსტატურადაც დამუშავებული, უხვად იყო შეზავებული მომხიბვლელი ფრაზებით სოციალური თანასწორობისა და დემოკრატიული უფლებების შესახებ, აღზრდის ერთიანი, მაღალი იდეალების შესახებ. ამასთან ერთად „თავისუფალი აღზრდის თეორიის“ მომხრენი გვპირდებოდნენ, რომ ძველი სკოლის მთლიანად უარყოფა და აღზრდის დაფუძნება ბავშვის თავისუფალი განვითარების პრინციპებზე თავისთავად უზრუნველყოფდა მოზარდის ფსიქიკის ბუნებრივ, ძალდაუტანებელ განვითარებას, ძველს სკოლაში გამეფებული სქოლასტიკური, ავტორიტარული სულის საბოლოოდ დაძლევას. გასაგები უნდა იყოს, რომ ეს კრიტიკა ძლიერ გავლენას ახდენდა მასწავლებლებზე. სხვაგვარად არც შეიძლებოდა ყოფილიყო. ძველი სკოლის ცივი და უსიციოცხლო, მშრალი და დოგმატური, ყაზარმული და მონური ადათწესების სიმძიმეს ყველაზე მწვავედ სწორედ მასწავლებლობა განიცდიდა უშუალოდ საკუთარ სხეულზე. სადავო არ შეიძლება იყოს, რომ ძველი სკოლისადმი მიმართული ეს კრიტიკა ბუნებრივ, კანონზომიერ რეაქციას წარმოადგენდა ძველ სკოლაში გამეფებული რუტინისა და შაბლონის წინააღმდეგ. აკუთვნებდა რა საპატიო ადგილს სწავლებაში ემოციურ მხარეს, ბავშვის თვითმოქმედებას, ხალისიანობას, შემოქმედებითი უნარის თავისუფალ გამოვლინებას, ჰარმონულ ზრდას, ამ კრიტიკას თავის დროზე ძველი სკოლის ნგრევის დაჩქარებისათვის აუცილებლად დადებითი მნიშვნელობა ჰქონდა და იგი აქტუალური იყო. მაგრამ აქ არ შეიძლება დავსვათ წერტილი. საქმე იმაშია, რომ ეს კრიტიკა გამოკვეთილად ცალმხრივ ხასიათს ატარებდა. იგი უანგარიშოდ, ხელაღებით ანგრევდა ძველს და არ ითვალისწინებდა, რომ ამ ძველში არსებული დადებითი ელემენტების შენარჩუნების იკარგა შეუძლებელია აშენდეს ახალი. სწორედ ამიტომ იგი თავისი ბუნებით წერილობრივ-ეუაზიულ-ანარქისტული იყო. ნილილისტურად უარყოფდა რა

მეცნიერებათა სისტემატიკური წესით შესწავლას, თანმიმდევრობას, მტკიცე წესრიგს, ცოდნა-ჩვევების შექმნაზე ბეჯითი ვარჯიშის აუცილებლობას და ცვლიდა რა მათ ბავშვთა და მოზარდთა შინაგანი თვისებების თავისუფალი განვითარებით, თვითსწავლით, თვითაზროვნებით, თვითმოქმედიანობით, ეს უარმყოფლობა, საბოლოო ანგარიშით, დადებით შედეგს ვერ იძლეოდა. მეტიც, ამ სახით იგი საზიანო იყო, რადგან მასწავლებელთა დეზორიენტირებას ახდენდა, მეცნიერული განათლების ავტორიტეტს, სკოლისა და მასწავლებლის ავტორიტეტს შეუარაცხყოფდა და აქვეითებდა.

თუ რატომ აღმოჩნდნენ ჩვენი განათლების ორგანოები ასეთ მდგომარეობაში, ამას თავისი ახსნა აქვს. ოციანი წლების დასაწყისი ის დრო იყო, როცა მარქსისტული იდეები აღზრდისა, განათლებისა და სწავლების შესახებ ცნობილი არ იყო მასწავლებელთა ფართო ფენებში. განათლების სახალხო კომისარიატი მათი პოპულარიზების მიზნით კი ამ წლებში თითქმის არც აწარმოებდა მუშაობას, რადგანაც თავის მხრივ, მისი მუშაკებიც ახლოს არ იცნობდნენ მარქსისა, ენგელსისა და ლენინის სახელმძღვანელო შეხედულებებს მოზარდი თაობის კომუნისტური აღზრდის შესახებ. იყო ანგარიშის გასაწევი მეორე გარემოებაც. საბჭოთა სკოლა იმ დროს თავისი არსებობის სამ, სამნახევარ წელს ითვლიდა. ამ ხნის განმავლობაში პირველხარისხოვან საქმედ ითვლებოდა დემოკრატიული რეფორმების გატარება განათლების დარგში: სოციალური და ეროვნული დისკრიმინაციის გაუქმება, სკოლის საერო ხასიათის უზრუნველყოფა, სწავლების საქმის დედაენაზე მოწყობა, ქალ-ვაჟთა ერთად სწავლების დანერგვა და სხვ. ამ გადაუდებელ საქმეს ხმარდებოდა განათლების მუშაკთა არმიის ენერჯია და ძალები, ხოლო სწავლების შინაარსის, ორგანიზაციისა და მეთოდების საკითხი, სამწუხაროდ, ჩრდილში რჩებოდა.

საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის მიერ ახალი ბურჟუაზიული თეორიების არსენალიდან უკრიტიკოდ აღებული და განმარტებით ბარათებსა და სხვა სახელმძღვანელო წყაროებში საკმაოდ ფართოდ წარმოდგენილი დებულებები, საბედნიეროდ, თვით პროგრამებში უშუალოდ ნაკლებ გამოხატულებას პოულობდა. თავის მხრივ მასწავლებლობა, რაც დრო გადიოდა თანდათან საექვოდ უყურებდა პათეტიკურ კილოზე გაწყობილი ძველი სკოლის ხელაღებით კრიტიკას, რადგან მისთვის თანდათან თვალსაჩინო ხდებოდა, რომ ლაიც და დიუიც, კერძენშტეინერიცა და ხოლიც ბურჟუაზიის დაკვეთას ასრულებდნენ და მათ გზაზე

საბჭოთა სკოლა ვერ ივლის. სამწუხაროდ ამის ბოლომდე შეგნებას საკმაოდ დიდი დრო დასჭირდა. მოკავშირე რესპუბლიკების განათლების კომისარიატებს დიდხანს სჭეროდათ, რომ ახალი ბურჟუაზიული პედაგოგიის ზოგიერთი ძირითადი პრინციპული მოსაზრება აუცილებელია შენარჩუნებული იქნას. ეს კი ჩვენი სკოლის განვითარებას არათანაბარ ხასიათს აძლევდა და მის წინსვლას წლების მანძილზე აფერხებდა.

## 1 9 2 4 — 1 9 3 0 წ ლ მ ბ ი

1924 წლიდან, სასკოლო განათლების ახალი სისტემის ჩამოყალიბებასთან დაკავშირებით, მნიშვნელოვანი მუშაობა ტარდება მოზარდი თაობის აღზრდის მიზნებისა და ამოცანების დაზუსტების მიმართულებით. იმ ერთგვარ პოლიტიკურ ინდეფერენტიზმს, რაც დამახასიათებელი იყო 1921—1923 წწ. პერიოდისათვის, ცვლის მკაფიოდ გამოკვეთილი ტენდენცია საბჭოთა ახალგაზრდობის აღზრდის მიზნები და ამოცანები ზუსტად იქნას შეხამებული პროლეტარული იდეოლოგიის მოთხოვნილებებთან.

კრიტიკული თვალსაზრისი განვლილი 3—4 წლის მუშაობისადმი საკმარისი სისრულით არის გამოხატული საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის მიერ 1924 წლის ბოლოსთვის შედგენილ ოფიციალურ ანგარიშში. ამ ანგარიშიდან ჩანს, რომ ოთხწლიანი მუშაობის პრაქტიკამ, თუმცა არა ბოლომდე, მაგრამ მაინც გარკვევით დაარწმუნა ჩვენი განათლების კომისარიატი იმაში, რომ საბჭოთა სკოლა შეუძლებელია ვაშენოთ იმ ყალიბის მიხედვით, რაც მოცემულია ლაისა თუ კერშენშტეინერის, დიუისა თუ მონტესორის ნაწერებში, ბურჟუაზიულ საზოგადოებაში მშრომელი ახალგაზრდობის აღზრდის შესახებ. „მართალია, — აღნიშნული იყო ანგარიშში, — დასავლეთ ევროპაში შრომის სკოლას ჰყავს თავისი იდეოლოგიებიც და პრაქტიკოსებიც, მაგრამ განა შესაძლებელი იყო, რომ ბურჟუაზიულ სახელმწიფოებში, ბურჟუაზიულ პირობებში შექმნილიყო სკოლის ისეთი სახე, რომელიც ამოსწურავდა და უპასუხებდა იმ სახელმწიფოებრივ წესწყობილებას, რომლის მაგვარი (გარდა მოკლევნიან პარიზის კომუნისა) კაცობრიობას არ ახსოვს? განა სახელმწიფოს, რომელიც დაფუძნებულია შრომაზე და მხოლოდ შრომაზე, შეეძლო დაესახა თავის იდეალად დასავლეთ ევროპის სკოლა?“<sup>1</sup>. ამგვარად, ამ დროისათვის

<sup>1</sup> განათლების სახალხო კომისარიატის ანგარიში 1921—1924 წწ. გვ. 14, 1925 წ.



საქართველოს განათლების კომისარიატი აძლევს თავს ანგარიშს იმაში, რომ დასავლეთ ევროპასა და ამერიკაში არსებული სკოლა ვიწრო ხელოსნურ ხასიათს ატარებს, ბურჟუაზიის ინტერესებს გამოხატავს და ჩვენთვის ნიმუშად არ შეიძლება გამოდგეს.

ამ კრიტიკული თვალსაზრისიდან გამომდინარე განათლების კომისარიატი ცდილობს საბჭოთა სკოლის მიზნები და ამოცანები შეუხამოს ჩვენს ქვეყანაში სოციალისტურ მშენებლობის ამოცანებს. ბოლო სკოლის მუშაობის შინაარსი და ფორმები ჩამოაყალიბოს საბჭოთა საზოგადოების სამეურნეო და კულტურული მოთხოვნილებების შესაბამისად. ზემოთ დასახელებულ ანგარიშში ბევრგან არის ლაპარაკი ვიწრო პროფესიული განათლების წინააღმდეგ, მის საპირისპიროდ წამოყენებულია დებულება მოზარდი თაობის უზრუნველყოფას შესახებ ფართო, ყოველმხრივი, პოლიტექნიკური განათლებით. კრიტიკულად აფასებს რა თავის წინაშედ პოზიციას სკოლის ამოცანების განსაზღვრის სფეროში, განათლების კომისარიატი თვლის, რომ ჩვენი ძირითადი ამოცანა დღეს—ესაა პოლიტექნიკური სკოლის შექმნა, ისეთი სკოლისა, რომელიც დიდი ოქტომბრის სოციალისტური რევოლუციის მოწოდების სიმალლეზე იდგომება, კომუნისმის ღრმად რწმენისა და ექსპლოატატორული კლასების სიძულვილათ გამსჭვალულ ახალგაზრდობას აღზრდის, აღზრდის ახალგაზრდებს, რომლებიც მთელ თავის ცოდნას, უნარს, ენერჯიას მოახმარენ ახალი, სოციალისტური საზოგადოების შენების საქმეს<sup>1</sup>. მაგრამ როცა სწორად დასახული ამოცანების განხორციელებისათვის საშუალებების შერჩევის საკითხი დგება, განათლების კომისარიატი თანმიმდევრობას ვერ იჩენს და ბოლომდე ვერ თავისუფლდება აღზრდის ბურჟუაზიული თეორიების იავლენასაგან. ამგვარად, თვალსაზრისი სკოლის მიზნებისა და ამოცანების შესახებ თუმცა მკვეთრად იცვლება, მაგრამ ამას თან არა სდევს სკოლის მუშაობის ყველა ძირითადი პრინციპისა და ფორმის შესაბამისი გადასინჯვა.

ეს მკაფიოდ ვლინდება იმავე ანგარიშის კონსტრუქციული ნაწილიდან, ამ ნაწილიდან, რომელიც შეცდომათა ანალიზის საფუძველზე სკოლის განვითარების ახალ გზებს ასახავს. ჩვენი სკოლა მოვალეა, ნათქვამია ანგარიშში, მოზარდ თაობას მისცეს ზოგადი წარმოდგენა სახელმწიფო მეურნეობაზე, გააცნოს ბავშვები სოფლის მეურნეობას, სამთო მრეწველობასა და შრომის სხვა დარგებს, მაგრამ არა ისე; რომ მათგან ვიწრო სპეციალისტები მოამზადოს... მის

<sup>1</sup> შტრ. განათლების სახალხო კომისარიატის ანგარიში 1921—1924 წწ. გვ. 15-1925 წ.

წინაშე ფართო ამოცანებია. მან უნდა უზრუნველყოს წარმოების საფუძვლების კარგად მცოდნე ადამიანების აღზრდა. მრეწველობის შეგნებული და უნარიანი ხელმძღვანელობის მომზადება.<sup>1</sup> „ჩვენს ძირითად ამოცანას, — მითითებულია იქვე, — დღეს წარმოადგენს პოლიტექნიკური სკოლის შექმნა, რომელშიაც ბავშვი არა მეცნიერების მეშვეობით გაეცნობა ცხოვრებას, არამედ ცხოვრების შესწავლის მეშვეობით აითვისებს მეცნიერებას.“<sup>2</sup> ამ ფორმულით, თუმცა მეცნიერებას ერთგვარად დაქვემდებარებული ადგილი აქვს მიკუთვნებული, მაგრამ ასე თუ ისე მისი შესწავლა სკოლის ძირითად ამოცანადაა იგამოცხადებული. სამწუხაროდ, ცოტა ქვემოთ ეს აზრი კონკრეტული მაგალითით კიდევ უფრო ცალმხრივად არის განვითარებული. ანგარიშში ნათქვამია: „დღევანდელი ჩვენი სკოლის მუშაობის შინაარსი ეს ის გარემოა, რომელაც მას არტყია, ქალაქის სკოლა ეს ქალაქის მეურნეობის, მისი სახის, მისი ორგანიზაციის, მისი სისტემის შესწავლაა, სოფლის სკოლა კი — ილექციის ოჯახის, მისი მეურნეობის, მისი დადებითისა და უარყოფითი მხარეების და მისი გაუმჯობესების საშუალებათა შესწავლა. მხარის შესწავლა და ამ შესწავლასთან ერთად კვალდაკვალ ამა თუ იმ მეცნიერების შეთვისება. აი, ჩვენი სკოლის მიზანი და დანიშნულება“<sup>3</sup>. აქედან მხოლოდ ერთი დასკვნა გამოძინარეობს: სკოლა იმდენად უთმობს ადგილს მეცნიერებას, რამდენადაც ეს აუცილებელია უშუალოდ მოცემული სკოლის გარემოს შესასწავლად, რაც იმას ნიშნავს, რომ მეცნიერებათა სწავლების საღმზრდელო და შემეცნებითი მნიშვნელობა, მეცნიერებათა საფუძვლების დაუფლების მნიშვნელობა, ვაწროდ არის შემოფარგლული.

1925—1930 წწ. განათლების კომისარიატის მიერ შემუშავებული თითქმის ყოველი საღირეკტივო დოკუმენტი მტკიცედ მოითხოვს საბჭოთა სკოლის მთელი საქმიანობა დაფუძნებული იქნას მარქსისტული ფილოსოფიის ერთ-ერთ ძირითად პრინციპზე—თეორიისა და პრაქტიკის ურთიერთ დაკავშირების პრინციპზე. მიუხედავად ცდისა და სურვილისა ამ ამოცანის სწორად გადაწყვეტას განათლების კომისარიატი ვერ აღწევს. ეს იმით ახსნება, რომ იგი საბოლოოდ ვერ თავისუფლდება უტილიტარულ-პრაგმატიკული პედაგოგიკის გავლენისაგან და სწავლების საქმეში თეორიისა და პრაქტიკის ურთიერთობის საკითხის განხილვას მარქსისტუ-

<sup>1</sup> განათლების სახალხო კომისარიატის ანგარიში 1921—1924 წწ. გვ. 15.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 16.

<sup>3</sup> იქვე, გვ. 17.

ლი პოზიციებიდან ვერ უდგება. ასე, მაგალითად, 1925 წელს მიღებულ შეიღწლიანი სკოლის პროგრამის განმარტებაში ნათქვამია, რომ ახალი შრომის სკოლა, ცხოვრებისა და შრომის სკოლაა და მოითხოვს მასალა დამუშავებული იქნას არა მშრალად და თეორიულად, არამედ ცხოვრებასთან უშუალო კავშირში. აქ, რასაკვირველია, ცუდი არაფერია, მაგრამ ეს „უშუალო კავშირი“ ცალმხრივად არის გაგებული. პროგრამის ავტორთა აზრით იგი უნდა განხორციელდეს „ბუნების, შრომისა და საზოგადოების“ შესწავლის საფუძველზე, პრაქტიკული საქმიანობისა და შრომის მეშვეობით<sup>1</sup>. მეცნიერებას, გონებრივ განათლებას, თეორიას, ამ დებულებაში სათანადო ადგილი აღარ რჩება. ასეთი ცალმხრიობა გარკვევით სჩანს დასახელებულ პერიოდში დამტკიცებულ სხვა პროგრამებშიც. ერთ-ერთ მათგანში, მაგალითად, ნათქვამია, რომ ჩვენს პროგრამების დომინანტს წარმოადგენს სოციალისტური შრომა. მათი საფუძველი ერთიანი პრინციპია — ესაა სოციალისტური წარმოების ყოველმხრივი შესწავლა მასში უშუალო მონაწილეობის გზით.<sup>2</sup> პროგრამა რომ ასეთ ყურადღებას აქცევს ცხოვრების ყოველმხრივ შესწავლას მასში პრაქტიკულად მონაწილეობის გზით, ეს ნამდვილად მოსაწონია, მაგრამ აქ დასაწუნი ისაა, რომ ამ შესწავლაში მეცნიერება, თეორია, ვერ პოულობს კუთვნილ ადგილს.

სხვა მეთოდურ წყაროებშიც თეორიისა და პრაქტიკის დიალექტიკური ერთიანობა თუმცა, აგრეთვე სკოლის მუშაობის ქვაკუთხედად არის გამოცხადებული, მაგრამ პრაქტიკულად იგი, როგორც წესი, ცალპირად არის იგაგებული: რიგ პროგრამებში იგი ვაგებულია, როგორც თეორიული მასალის ხელოვნურად გათქვეფა ერთიან სასწავლო თემებში (ასეთია 1924—1928 წწ. კომპლექსურა პროგრამები); 1929—1930 წწ. კი ამ ერთიანობას განიხილავენ, როგორც ბავშვთა უშუალო პრაქტიკულ მონაწილეობას წარმოების გეგმების შესრულებაში ე. წ. მუშა პროექტების საფუძველზე. ორივე შემთხვევაში მეცნიერებას სწავლების პროცესში დაქვემდებარებული როლია რჩება, თეორია სკოლაში თავის კუთვნილ ადგილს კარგავს. თუ რა ზომით თიშავდა ეს არასწორი თვალსაზრისი სწავლების პროცესში უშუალოდ თეორიას პრაქტიკისაგან, ამას ჩვენ ქვემოთ ვნახავთ, აქ კი რამდენიმე გვერ-

<sup>1</sup> შეიღწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები (V, VI, VII №გ.), გვ. 3, 1925 წ.

<sup>2</sup> საკოლმეურნეო ახალგაზრდობის სკოლების პროგრამები, გვ. 4, 1931 წ.

დი უნდა დავუთმოთ იმ პრინციპული მოსაზრებების განხილვას, რაც თეორიის პრაქტიკასთან კავშირის ასეთ გაგებიდან ბუნებრივად გამომდინარეობდა.

სასწავლო-სააღმზრდელი მუშაობის ხერხემლად მოსწავლეთა პრაქტიკული შრომა-საქმიანობის გამოცხადება იმას მოასწავებდა, რომ სკოლა ძირითადად თავისი სამოქმედო რაიონით შემოფარგლულიყო, თავის სამოქმედო საგნად გაეხადა ამ რაიონისთვის დამახასიათებელი შრომის დარგების შესწავლა, შრომის ამ დარგებში ბავშვთა უშუალო მონაწილეობით. სწორედ ამით აიხსნება ოციან წლებში ე. წ. მხარეთმცოდნეობითი საქმიანობით გატაცება. ამ საქმიანობის გამოცხადება უნივერსალურ პედაგოგიკურ პრინციპად: პრაქტიკულად მხარეთმცოდნეობის პრინციპით გატაცება სწავლებაში შემდეგი სახით ჰქონდა წარმოდგენილი განათლების კომისიარიატის მეთოდურ ორგანოებს.

ოფიციალური პროგრამები მხოლოდ ძირითად ამოცანებს უსახავენ. სკოლებს და აძლევენ მათ ჰაორიენტაციო მითითებებს სასწავლო მუშაობის შინაარსის შეხამების შესახებ ამ ამოცანებთან. სასწავლო მასალა ხორცია და სისხლს სკოლაში ისხამს საქმარეთმცოდნეო მასალით, რასაც სკოლა თვითვე არჩევს ადგილობრივი გარემოდან. მოთხოვნა „პროგრამული ჩონჩხის შეესების შესახებ ცოცხალი სამხარეთმცოდნეო მასალით“ უკვე 1923 წლიდან მკაფიოდ იჩენს თავს. მართლაც, დაწყებითი სკოლისთვის 1923 წელს გამოცემული პროგრამები დასათაურებულია, როგორც „პროგრამული მასალები“ და არა პროგრამა. ამ „მასალებში“ მხარეთმცოდნეობის პრინციპი სკოლას მუშაობის ერთ-ერთ ძირითად პრინციპად არის გამოცხადებული. მომდევნო წლებში განათლების ორგანოები ამითაც აღარ კმაყოფილდებიან. კომპლექსური პროგრამების მიღების შემდეგ მხარეთმცოდნეობის პრინციპის წინაშე კიდევ მეტი სარბიელი იშლება. ამავე დროიდან მისი გავლენის სფერო სურთ გაავრცელონ სწავლების უფროს საფეხურზედაც. 1925 წელს ჟურნალ „საქართველოს განათლების მუშაკი“ გამოქვეყნებულ ერთ-ერთ სტატიაში ლაპარაკია მხარეთმცოდნეობის მთელს სისტემის შესახებ, რომელმაც ბუნებრივად უნდა მოიცვას და ამოსწუროს მთელი სასწავლო მუშაობა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ყოველ საფეხურზე.<sup>1</sup> ეს რომ წერილის ავტორის კერძო აზრი არაა, იქიდან ჩანს, რომ იგივე დებულება მეორდება განათლების კომისიარიატის მიერ შეიღწილიანი სკოლებისთვის 1925

<sup>1</sup> ჟურნ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“, 1925 წ. № 1, გვ. 38.

წელს დამტკიცებულ პროგრამების განმარტებაში, სადაც ლაპარაკია პროგრამების ადგილობრივი მასალებით შეესებების აუცილებლობის შესახებ<sup>1</sup>. მხარეთმცოდნეობის პრინციპს სასკოლო მუშაობის უნივერსალურ პრინციპად თვლის შეიდწლიანი სკოლის 1928 წლის პროგრამაც, რომლის განმარტებაში აღნიშნულია, რომ სკოლის წინაშე დასახული მიზნების განხორციელებისათვის მეტად დიდი მნიშვნელობა აქვს მხარეთმცოდნეობის მომენტს. „ბუნებრივ-ეკონომიური და კულტურულ-საყოფაცხოვრებო პირობების იმ სხვადასხვაობის დროს, ნათქვამია პროგრამის განმარტებაში, რომელსაც ჩვენში აქვს ადგილი, ამოცანების სწორად დასახვა და პერსპექტივების გათვალისწინება შეიძლება მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ კარგად გვეცოდინება საკუთარი მხარე“. ამია საფუძველზე განმარტების ავტორები შემდეგ დასკვნამდე მიდიან: „რაც უფრო ღრმად იქნება შესწავლილი რაიონი, რაც უფრო მეტს შეიტანს თავის წვლილს მოსწავლე მის კულტურულ გარდაქმნაში, მით უფრო დაუახლოვდება იგი რაიონის საჭიროებას, და მით უფრო მეტ სარგებლობას მოუტანს თვითეული მოსწავლე ჩვენი ქვეყნის გარდაქმნის საქმეს<sup>2</sup>. მხარეთმცოდნეობის პრინციპი, განსაკუთრებით დაწყებით კლასებში, წამყვან პრინციპად არის მიჩნეული 1929--1930 წწ. მიღებულ მეთოდურ დოკუმენტებშიც. ერთ-ერთ მათგანში, მაგალითად, ნათქვამია, რომ სამხარეთმცოდნეო პრინციპი, რომელზედაც ვაგებდით ჩვენს მუშაობას ოთხწლეულში. პოლიანად რჩება ძალაში, იცვლება მხოლოდ მისი მიმართულება იმ ამოცანების შესაბამისად, რაც სოციალისტური მშენებლობის ახალი ეტაპით არის გამოწვეული: „ინდუსტრიალიზაციისა და სოფლის მეურნეობის, სოფლის ყოფის, კოლექტივიზაციისა და კოოპერირების ამოცანები, მთელი სახალხო მეურნეობის მაღალ ტექნიკურ ბაზაზე გადასვლის ამოცანები—წითელ ზოლად უნდა განდევდეს მთელ სამხარეთმცოდნეო მუშაობას“<sup>3</sup>. თუმცა 1930, 1931 წწ. დამტკიცებულ პროექტულ პროგრამებში „მხარეთმცოდნეობითი მუშაობა“, „მხარეთმცოდნეობითი მომენტი“, როგორც ცნებები აღარ გვხვდება, მაგრამ მხარეთმცოდნეობის პრინციპმა განათლების ორგანიზების თვალში ამ დროიდან კიდევ უფრო მეტი ფაქი და ძალა მოიხ-

1 შეიდწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები (V, VI, VII ქგ.). გვ. 2. 1925 წ.

2 პოლიანი შრომის სკოლის პროგრამები და მეთოდური წერილები, მეორე საფეხურის პირველი კონცენტი (V, VI, VII ქგ.), გვ. 5, 1928 წელი.

<sup>3</sup> Методическое письмо к программам четырехлетки, письмо восьмое, გვ. 4, 1929 წ.

ვექა. ეს იმით აიხსნება, რომ პროექტული მეთოდი სკოლის ძირითად ამოცანად თვლიდა მოსწავლეთა უშუალო მონაწილეობას მახლობელი გარემოს საწარმოო საქმიანობაში. სკოლის მუშაობის ხარისხი ამ მეთოდის პოზიციებიდან იმით ფასდებოდა, თუ რამდენად აქტიური და პრაქტიკულად სარგებლიანი იყო ის „მუშა პროექტები“, რომელსაც სკოლა ასრულებდა. ამგვარად, პროექტულ მეთოდამდე მხარეთმცოდნეობითი მუშაობა გარემოს შესწავლის საშუალებად ითვლებოდა, პროექტული მეთოდის შემოღების შემდეგ კი იგი ცხოვრების გარდაქმნის საშუალებად იქნა გამოცხადებული.<sup>1</sup>

მხარეთმცოდნეობითმა მუშაობამ თავის დროზე მნიშვნელოვანი სარგებლობა მოუტანა სკოლას. მან გააძაბა სკოლასა და გარემოს შორის კავშირი, აამალა ცხოვრების აქტუალური საკითხებით მოსწავლეთა დაინტერესება, საგნობრივი, თვალსაჩინო ხასიათი მისცა სწავლებას, სკოლის ცხოვრებაში დააყენა კლასიკური პედაგოგიკის ცნობილი მოთხოვნილება სწავლებას მახლობელზე დაფუძნების შესახებ. ამ მუშაობამ უზრუნველყო დაწყებითი სკოლის მოსწავლეთათვის მისაწვდომი სახელმძღვანელოების დამუშავება. მხარეთმცოდნეობითმა მუშაობამ დიდი ამაგი დასდო სკოლის გაეროვნულებას: ჩვენი ზღვის ყოფის, ჩვენი ქვეყნის გეოგრაფიის, ისტორიის ამსახველმა მასალებმა საპატიო ადგილი დაიკირეს სასკოლო პროგრამებში, სახელმძღვანელოებში, სკოლის სასწავლო-სააღმზრდელო საქმიანობაში. ამას უარყოფა შეუძლებელია. მაგრამ აქ ვერ დავსვამთ წერტილს და აი რატომ.

სწავლა-აღზრდის ისტორია დაბეჯითებით ადასტურებს იმას, რომ წინასწარ თუნდაც დიდი გულმოდგინებით შემუშავებულ პრინციპს, უნარიანად შეხამებულს აღზრდის ამოცანებთან და თეორიულ-პედაგოგიური თვალსაზრისით სათანადოდ გამართულს, ზოგჯერ ზიანიც შეუძლია მოუტანოს სკოლას. ეს იმ შემთხვევაში ხდება, როცა პრინციპებს შიშვლად იყენებენ და მათ ყოველშედეგად ძალას ანიჭებენ. ასეთი ბედი ეწია თავისთავად სასარგებლო და ჩვენი სკოლისათვის საჭირო მხარეთმცოდნეობის პრინციპსაც. თუმცა მას, როგორც აღვნიშნეთ, ბევრი ჯანსაღი ყლორტი ჰქონდა და საჭიროებისამებრ მისი გამოყენება აუცილებელი იყო, მაგრამ ამას განათლების კომისარიატი არ სჯერდებოდა. ის გარემოება, რომ სკოლის მუშაობის ვარგისიანობას იგი პირველყოვლისა იმით ზომავდა, თუ რამდენად პასუხობს სასწავლო-სააღმზრდელო

<sup>1</sup> შტრ. პირველი საფეხურის შრომის სკოლის პროგრამები, გვ. 4, 1931 წ.

მუშაობის შინაარსი მხარეთმცოდნეობის პრინციპს, სკოლას მოცემული მხარის, რაიონის, კუთხის სამეურნეო და კულტურული საქმიანობის ნაქუქში კეტავდა. სკოლა იძულებული ხდებოდა ზოგადმეცნიერული დებულებებისა და კანონებისთვის ამდენად გაეწია ანგარიში, რამდენადაც ისინი სკოლის გარემოში ლებულობდნენ გამოხატულებას. ამით მხარეთმცოდნეობითი პრინციპი უტილიტარულ-პრაგმატიკული პედაგოგიკის წისქვილზე ასხამდა წყალს და მეცნიერებათა სისტემატიკურად შესწავლის ამოცანებს უპირისპირდებოდა. კაცმა რომ თქვას მხარეთმცოდნეობის პრინციპი თავისთავად აქ არაფერ შუაში იყო. რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატთან ერთად ჩვენი განათლების კომისარიატიც ოციანი წლების ბოლომდე ურიგდებოდა ამ აზრს, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში მეცნიერებათა საფუძვლების სისტემატიკური შესწავლა აუცილებელი არ არის, რომ მეცნიერული დებულებები, კანონები, თეორემები, ფორმულები იმდენად უნდა ისწავლებოდეს, რამდენადაც ისინი საჭიროა ამა თუ იმ პრაქტიკული ამოცანის გადასაჭრელად მოცემულ მომენტსა და გარემოში. მხარეთმცოდნეობის პრინციპის ის გაგება, რასაც განათლების კომისარიატი ემწრობოდა იმ დროს, სწორედ აი ასეთ წიაღში იყო წარმოშობილი.

მთელი ოციანი წლების განმავლობაში ახალი სკოლის მშენებლობისას განსაკუთრებული ყურადღება ექცეოდა შრომითი და პოლიტექნიკური სწავლების პრინციპების, ფორმებისა და ფუნქციების ძიებას. მართალია ამ დარგში სასურველი პრაქტიკული შედეგები ვერ იქნა მიღწეული, მაგრამ პოლიტექნიკური სწავლება: ზოგადი იდეიდან იქცა სამოქმედო პრინციპად და განათლების მუშაკთა ფენებში ფართო პოპულარობა მოიპოვა.

ის მუშაობა, რაც ჩვენში მიმდინარეობდა ამ წლებში შრომითი და პოლიტექნიკური სწავლების შემოღების მიმართულებით, სამ ძირითად ეტაპად უნდა გავყოთ: 1921—1923 წწ. 1924—1928 წწ. და 1929—1930 წწ. პირველ ეტაპზე — 1921—1923 წწ. — პოლიტექნიკური სწავლების შესახებ მხოლოდ ზოგადად არის ლაპარაკი და სკოლის საქმიანობის ქვაკუთხედად გამოცხადებულია შრომა, როგორც ფსიქოლოგიურ-აღმზრდელლობითი ფაქტორი. 1924 — 1928 წწ. პოლიტექნიკური სწავლების ცნება თუმცა აქა-იქ გვხვდება, მაგრამ მისი ამოცანები და ფარგლები, თუნდაც მიახლოებითაც კი, არ არის დადგენილი; სკოლის ძირითად საფუძვლად კვლავ მიჩნეულია შრომა, მაგრამ არა როგორც მარტო აღზრდის იარაღი, არამედ

ნივთაერ ფასეულობათა შექმნის ძლიერი საზოგადოებრივი საშუალება. ბოლოს, 1929 წლიდან, განათლების ორგანოები ცდილობენ პოლიტექნიკური სწავლების პრინციპები გააშუქონ და პრაქტიკული ნაბიჯები გადადგან სკოლაში მისი დანერგვის მიზნით.

1924—1925 წლამდე შრომის აპოლოგია ზოგად ხასიათს ატარებს. ამ დრომდე შრომის შესახებ დაახლოებით აი ასეთი მსჯელობებით კმაყოფილდებიან: „განათლების განყოფილებას კარგად ესმოდა, რომ ახალი ცხოვრება ერთხელ და სამუდამოდ დაეყრდნო უძლიერეს და შეურყეველ საფუძველს, ეს საძირკველია შრომა. სკოლაც, როგორც პირველი წყარო, საიდანაც უნდა დაიწყოს დენა ცხოვრებამ, აუცილებლად უნდა დამდგარიყო შრომის საძირკველზე... შრომა უნდა გამხდარიყო სკოლის მთელ შინაარსად. აი ამიტომ განათლების განყოფილება დაადგა თავის მუშაობაში იმ აზრს, რომ ძველი, სკოლასტიკური სკოლის მაგივრად, უნდა შექმნილიყო ახალი შრომის სკოლა“.<sup>1</sup> ამ მსჯელობებს თან ერთვის აგრეთვე ზოგადი მითითებანი შრომის, როგორც აღზრდის მეთოდის, გაზოყენების შესახებ სხვადასხვა საგნების სწავლების დროს. რაც შეეხება შრომით საქმიანობას, იგი გამოხატულებას პოულობს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მხოლოდ უმცროს კლასებში ხელსაქმისა და ძერწვის სახით, როგორც ბევრშეთა თვითმოქმედების განვითარების საშუალება; ამაშია მისი აღმზრდელობითი მნიშვნელობა.

1925 წელს დამტკიცებულ პროგრამებში შრომისადმი თვალსაზრისი მკაფიოდ არის შეცვლილი. ამ პროგრამებით შრომა განიხილება, როგორც საზოგადოებრივ-სასარგებლო მუშაობა, როგორც ფიზიკური ენერჯის ხარჯვა საზოგადოების საკეთილდღეოდ სკოლის გარემოში გავრცელებულ შრომით პროცესებში მოსწავლეთა უშუალოდ ჩაბმის საფუძველზე.<sup>2</sup> მხოლოდ ამდენად, და არა თავისთავად, ფასდება შრომა, როგორც აღმზრდელობითი ხასიათის ფაქტორი. ეს თვალსაზრისი შრომაზე დასრულებულ ხასიათს ღებულობს საქართველოს სსრ-ის განათლების კომისარიატის მიერ 1926 წელს დამტკიცებულ მთლიანი შრომის სკოლის წესდებაში. აი რას ვკითხულობთ ამ წესდების 27-ე მუხლში: „სასკოლო მუშაობას საფუძველად ედება მოსახლეობის შრომითი საქმიანობა და მისი ორგანიზაციის თეორიული და პრაქტიკული შესწავლა“. 26-ე

<sup>1</sup> თბილისის საქალაქო არქივი, განათლების განყოფილების ფონდი, საქმე № 6, გვ. 40.

<sup>2</sup> ცხრაწლიანი შრომის სკოლის 1925 წლის პროგრამები, გვ. 4.



მუხლი კი შემდეგი სახით ავსებს ამ დებულებას: „რადგან სკოლის მუშაობა უნდა ეყრდნობოდეს გარემოცულ წარმოების საქმიანობას, ამისათვის სასკოლო საბჭო თავის სასწავლო გეგმას ადგილობრივ წარმოების საფუძველზე უნდა ამყარებდეს“<sup>1</sup>. სხვა დოკუმენტებიც (მეთოდური წერილები, ინსტრუქციები), სწორედ ასეთ შრომას ანიჭებენ უპირატესობას. ამასთან დაკავშირებით განათლების ორგანოები ცდილობენ საზოგადოებრივი-სასარგებლო შრომა დაუღონ საფუძვლად სკოლის მთელს საქმიანობას. ამით აიხსნება, რომ 1925—1928 წწ. დამტკიცებულ პროგრამებში ამოსავალ პუნქტად მიჩნეულია შრომის შედეგი, მისი პროდუქტი და არა შრომითი საქმიანობის შინაგანი ბუნება და ხასიათი. აქედან გამომდინარე ამ პერიოდში სკოლებს ურჩევენ გამოიყენონ მოსწავლეთა შრომა სკოლის შენობის დასასუფთავებლად და შესაკეთებლად, ეზო-გარემოს მოსაწესრიგებლად—შემოსარავგავად, გადასაბარავად, სკოლებთან მისასვლელ გზების საკეთებლად და სხვ. რაც შეეხება შრომით საქმიანობას სწავლების პროცესში, აქ უპირატესობა ენიჭება სხვადასხვა სახის ხელოსნურ შრომას — ხურობასა და ღურგლობას, მკედლობასა და თუნუქზე მუშაობას და ა. შ.

ასეთი იყო ის ნაბიჯები, რასაც სკოლა შრომითი სწავლების მიზნით იყენებდა ოციანი წლების მეორე ნახევრიდან. ეს ნაბიჯები, რასაკვირველია, შორს იყო პოლიტექნიკური სკოლის ნამდვილი ამოცანებიდან, მაგრამ მათ თავის დროზე უდავოდ მნიშვნელოვანი ამაგი დასდეს საბჭოთა სკოლის განვითარებას. აი როგორ აფასებდა შრომითი სწავლების დარგში გადადგმულ ამ პირველ ნაბიჯებს ნ. კ. კრუპსკაია. რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატი თავისი არსებობის დასაწყისიდანვე ცდილობდა აეშენებინა პოლიტექნიკური სკოლა. მასწავლებლობის ფართო მასებს პირველად ესმოდათ ეს თერმინი. მარქსისა და ენგელსის შეხედულებებს ამ საქმეზე ცოტანი თუ იცნობდნენ. მაგრამ განსაზღვრის მუშაებმა არ იცოდნენ, როგორ შედგომოდნენ ამ საქმეს. მათ იცოდნენ, რომ საქირთა სწავლება შეუერთდეს მწარმოებლურ შრომას, მაგრამ, როგორ უნდა გაკეთდეს ეს — არ იცოდნენ. ირგვლივ საშინელი ნგრევა იყო. ბავშვთა მწარმოებლური შრომა თვითმომსახურებით გამოიხატებოდა, ეს თვითმომსახურება მაშინდელ პერიოდში აუცილებელი იყო, ის დაკავშირებული იყო ელემენტარული საარსებო პირობების მოგვარებასთან“<sup>2</sup>, ეს სავსებით სწორი იყო. შრომითმა

<sup>1</sup> ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წელი, № 12, გვ. 63.

<sup>2</sup> ნ. კ. კრუპსკაია, აღზრდისა და სწავლების შესახებ. გვ. 166, 1953 წ.

პრინციპებმა იმ სახითაც კი, როგორც მას იმ დროს ატარებდნენ, დიდი როლი შეასრულა: იმ წინააღმდეგობათა დაძლევაში, რაც წიგნსა და ცხოვრებას, მეცნიერებათა სწავლებასა და მისი პრაქტიკულად გამოყენების უნარის აღზრდას შორის არსებობდა ძველ სკოლაში. ამ დროიდან საბჭოთა სკოლამ საზოგადოებრივ-სასარგებლო შრომა დიდი აღმზრდელი ძალის ფაქტორად აქცია, ხელი შეუწყო იმის მტკიცე შეგნების დანერგვას მოსწავლე ახალგაზრდობაში, რომ კაპიტალის უღლისაგან განთავისუფლებული შრომა არის საბჭოთა ქვეყნის საფუძველი. შრომითი სწავლების ხაზით გადადგმულმა ამ ნაბიჯმა დაუეკავშირა სკოლის მთელი საქმიანობა საბჭოთა ქვეყნის, საბჭოთა ხალხის განვითარების ამოცანებს, მის სასიცოცხლო ინტერესებს და ამით პრინციპულად სხვაგვარი, ხალხის ინტერესების შესაბამისი გახადა აღზრდის სისტემა, მისი შინაარსი, სწავლა-აღზრდის მთელი პროცესი.

ის დიდი ძვრები, რაც პირველი საბჭოთა ხუთწლიანი გეგმით იყო დასახული ჩვენი სახალხო მეურნეობის ძირეული გარდაქმნის, მისი ტექნიკური გადაიარაღებისა და მოწინავე ტექნიკის მტკიცედ დაუფლებული ახალი საბჭოთა ინტელიგენციის კადრების მომზადების მიმართულებით, განათლების ორგანოებისაგან მოითხოვდა, რომ შრომისადმი ძველი პოზიციები არსებითად გადაესინჯათ. თავის მხრივ განათლების ორგანოებიც თანდათან რწმუნდებიან იმაში, რომ ისეთი სახით გაგებული შრომა, როგორც იგი სკოლებში ინერგება, ყოველმხრივ განვითარებული ადამიანის მომზადების ძირითად საშუალებად არ გამოდგება და ახალი გზების ძიება საჭირო. ამ მოთხოვნას თითქოს ეხმაურება შვიდწლიანი სკოლის 1928 წლის პროგრამები. ერთგან მათ განმარტებაში ნათქვამია, რომ „მეორე საფეხურის სკოლას პოლიტექნიკური აღზრდა უდევს საფუძველად, ისე როგორც პირველისას. აქაც და იქაც სკოლაში შრომის გატარების მიზანია — „ყოველგვარი შრომის ძირითადი მეცნიერული პრინციპის შესწავლა და ყველაზე მნიშვნელოვან და გავრცელებულ წარმოებათა მთავარი მასალებისა და სამუშაო იარაღების გაცნობა“, აგრეთვე „ინდუსტრიალოზაციის პირობებში შრომისადმი შეგნებული დამოკიდებულების აღზრდა“.<sup>1</sup> აქ, თუმცა ბუნდოვნად, მაგრამ ერთგვარად მაინც არის მითითებული შრომითი სწავლების ხელოსნური ფორმიდან ინდუსტრიულ ფორმაზე

<sup>1</sup> მთლიანი შრომის სკოლის პროგრამები და მეთოდური წერილები, მეორე საფეხურის პირველი კონცენტრი (V, VI, VII კვუთი), გვ. 205; 1928 წ.

გადასვლის აუცილებლობის შესახებ. მაგრამ 1928 წლის პროგრამები პრაქტიკული თვალსაზრისით მაინც ხელოსნური, არაინდუსტრიული შრომის დონეზე რჩება.

1929-1930 წწ. საქართველოს სსრ-ის განათლების კომისარიატმა აქტიურად მოჰკიდა ხელი პოლიტექნიკური სწავლების განხორციელებისათვის მზადებას. ჩვენ, აღნიშნული იყო ერთ-ერთ ოფიციალურ მოხსენებაში, პრაქტიკულად უნდა მოვიდოთ ხელი პოლიტექნიკური სკოლის მშენებლობას, ისეთი სკოლის მშენებლობას, რომელიც ბავშვებსა და მოზარდებს ყველა წარმოების პროცესების მეცნიერულ პრინციპებს გააცნობს და მისცემს მათ წარმოების ელემენტარული იარაღების მოხმარების ჩვევებსო. ბოლოს, იქვე ხაზგასმით იყო მითითებული, რომ — ქვეშარიტად პოლიტექნიკური სკოლა უახლოესი 2-3 წლის განმავლობაში უნდა შეიქმნასო<sup>1</sup>. მეტი რომ არ ვთქვათ, ეს იყო ძალიან გაბედულად ნათქვამი. ამ დაპირების შესრულება განათლების კომისარიატს არ შეეძლო ორი არსებითი ხასიათის გარემოების გამო: ერთი რომ განათლების ხელმძღვანელ ორგანოებს იმ დროს სწორი თეორიული და პრაქტიკული თვალსაზრისი არ ჰქონდათ შემუშავებული პოლიტექნიკური სწავლების არსისა და მისი გატარების გზების შესახებ; მეორეც, პოლიტექნიკური სწავლების მასობრივად განხორციელებისათვის ოციანი წლების ბოლოს ჩვენი სკოლა უზრუნველყოფილი არ იყო არც სათანადო საწარმოო ბაზით და არც ნივთიერი და სასწავლო პირობებით თვით სკოლის შიგნით.

როგორც ცნობილია პოლიტექნიკური სწავლების იდეას ხანგრძლივი ისტორია აქვს. ამ ისტორიის დაწვრილებით განხილვას ჩვენ აქ ვერ შევუდგებით. ვიტყვიტ მხოლოდ იმას, რომ მარქსისა და ენგელსის მოძღვრება პოლიტექნიკური სწავლების შესახებ მეცნიერული კონცეპციიდან, სოციალისტურ საზოგადოებაში უნდა ქცეულიყო მოზარდი თაობის აღზრდის რეალურ ფაქტორად. სწორედ ამ მიზნით ვ. ი. ლენინმა ღრმად და სრულად დაასაბუთა მარქსისა და ენგელსის დებულებანი პოლიტექნიკური სწავლების შესახებ, განავრცო ისინი ახალ მოთხოვნილებათა შესაბამისად და ამით ქმედითი ძალა შემატა მათ. ვ. ი. ლენინი კომუნისტური საზოგადოების მშენებლობის ამოცანებს ყოველთვის მჭიდროდ უკავშირებდა ახალგაზრდობის აღზრდის ამოცანებს საერთოდ და კერძოდ პოლიტექნიკური სწავლების ამოცანებს. კომკავშირის III ყრილობაზე 1920 წლის ოქტომბერში ვ. ი. ლენინი შემდეგი სიტყ-

<sup>1</sup> უკრნ. „კულტურული აღმშენებლობა“, 1929—30 წ. № 9 (57) გვ. 831.

ვებით მიმართავდა ახალგაზრდობას: „თქვენს წინაშე დგას მთელი ჩვენი ქვეყნის სამეურნეო აღორძინების ამოცანა, რეორგანიზაცია, აღდგენა მიწათმოქმედებისა და მრეწველობისა თანამედროვე ტექნიკურ საფუძველზე, რომელიც თანამედროვე მეცნიერებას, ტექნიკას, ელექტრობას ეყრდნობა. თქვენ მშვენივრად გესმით, რომ ელექტროფიკაციისათვის წერა-კითხვის უცოდინარი ხალხი არ გამოდგება, და აქ უბრალო წერა-კითხვის ცოდნა არ კმარა. აქ საკმარისი არ არის იცოდეთ თუ რა არის ელექტრობა; უნდა იცოდეთ, ტექნიკურად როგორ გამოიყენოთ იგი მრეწველობაშიც, მიწათმოქმედებაშიც, მრეწველობისა და მიწათმოქმედების ცალკეულ დარგებში. ეს თვითონ უნდა ისწავლოთ, ეს უნდა ასწავლოთ მთელ მოზარდ მშრომელ თაობას“.<sup>1</sup> ვ. ი. ლენინი მტკაცედ მოითხოვდა პოლიტექნიკური სწავლების მჭიდროდ დაკავშირებას ზოგად გონებრივ განათლებასთან, რადგან ფართო ზოგად გონებრივ განათლებას იგი თვლიდა საერთოდ ყოველგვარი განათლებისა და სწავლების ბაზად და პირობად. ამის შესახებ ვ. ი. ლენინი ხაზგასმით მიუთითებდა თავის შენიშვნებშიაც ნ. კრუპსკაიას თეზისების გამო პოლიტექნიკური სწავლების შესახებ: „ჩვენ ეხლავე გვჭირდება დურგლები, ზეინკლები. უდაოა ყველანი უნდა გახდნენ დურგლები, ზეინკლები და სხვა, მაგრამ ამა და ამ საგანმანათლებლო და პოლიტექნიკური მინიმუმის დამატებით“. კერძოდ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის უფროსი კლასების ამოცანას პოლიტექნიკურ სწავლებასთან დაკავშირებით ვ. ი. ლენინი შემდეგი სახით განსაზღვრავდა: მათი ამოცანაა მოგვეცეს თავისი საქმის საესებით მცოდნე პირები, რომლებსაც შეეძლებათ ოსტატები გახდნენ და შეცვალონ საამისოდ პრაქტიკულად მომზადებული დურგალი, კალატოზი, ზეინკალი და სხვა. ისე კი, რომ ამ „ხელოსანს“ ფართო ზოგადი განათლება ჰქონდეს (იცოდეს ამა და ამ საგნების საფუძველების მინიმუმი, ზუსტად აღინიშნოს თუ რომლებისა), კომუნისტი იყოს (ზუსტად აღინიშნოს თუ რა უნდა იცოდეს), პოლიტექნიკური განვითარება ჰქონდეს და პოლიტექნიკური განათლების საფუძველებს იცნობდეს.<sup>2</sup>

ვ. ი. ლენინი ამასთანავე აუცილებლად თვლიდა დაუყოვნებლივ ყოფილიყო გამოყენებული პოლიტექნიკური სწავლების შემოღებისათვის არსებული შესაძლებლობანი, პოლიტექნიკურ სწავლება-

<sup>1</sup> ვ. ი. ლენინი, თხზ., ტ. 31, გვ. 346—347.

<sup>2</sup> სახელმძღვანელო დადგენილებათა კრებული სკოლის შესახებ, გვ. 46, 1953 წ.

ზე გადასვლა, სადაც საამისო პირობები არსებობდა, აუცილებელ ამოცანად ყოფილიყო მიჩნეული. მაგრამ, აქვე ისიც ხაზგასპით უნდა აღინიშნოს, რომ ვ. ი. ლენინი გარკვევით ითვალისწინებდა იმ სიძნელეებს, რაც პოლიტექნიკური სწავლების გატარებისათვის არსებობდა იმ დროს ტექნიკური ბაზის მხრივ და პოლიტექნიკური სწავლების პრაქტიკულად განხორციელების შესახებ შემდეგ მითითებებს იძლეოდა: „აუცილებელ დავალებად დავსახოთ დაუყოვნებლივი გადასვლა პოლიტექნიკურ განათლებაზე, ან უფრო სწორედ დაუყოვნებლივ გადავდგათ პოლიტექნიკურ განათლებისაკენ ამჟამად შესაძლებელი ზოგიერთი ნაბიჯი“. ამგვარად ვ. ი. ლენინი პოლიტექნიკური სწავლების განხორციელების ფორმად იმ დროისათვის თვლიდა რიგ შესაძლო ნაბიჯებს და ამ ნაბიჯების შესახებაც იგი კონკრეტულად ლაპარაკობდა:

„ა) უახლოესი ელექტროსადგურის დათვალიერება და რიგი ლექციების ჩატარება ცდებით; რიგი პრაქტიკული სამუშაოებისა, რაც კი შესაძლებელია ელექტრობასთან დაკავშირებით...

ბ) იგივე — ასე თუ ისე კეთილმოწყობილ საბჭოთა მეურნეობაში;

გ) იგივე — ასე თუ ისე კეთილმოწყობილ ქარხანაში;

დ) მობილიზება (ლექციებისათვის ელექტრობაზე და პოლიტექნიკურ განათლებაზე და პრაქტიკული მუშაობის და ექსკურსიების და სხვ.) ხელმძღვანელობისათვის ყველა ინჟინრისა, აგრონომისა, ფიზიკო-მათემატიკური ფაკულტეტის ყველა კურსდამთავრებულისა;

ე) პატარა პოლიტექნიკური მუზეუმების, მატარებლების, გეჰების და სხვა მოწყობა“.<sup>1</sup>

რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატი და აგრეთვე მის კვალზე ჩვენი განათლების კომისარიატიც, ვ. ი. ლენინის ამ ფუძემდებლური მოთხოვნებიდან ზოგიერთ არსებით დებულებას გვერდს უვლიდა, რის შედეგად სკოლის პოლიტექნიზაცია საერთო განათლების ამოცანებს წყდებოდა და ფორმალურ ხასიათს ღებულობდა. ასეთ პირობებში სკოლა ცხადია ვერ მოახერხებდა სოციალიზმის მშენებელი ისეთი ახალგაზრდების მომზადებას, რომლებიც თეორიას უკავშირებენ პრაქტიკას და რომელთაც შეთვისებული აქვთ ტექნიკა.

საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატის ცალმხრივი მიდ-

<sup>1</sup> 'Статьи и отрывки из произведений В. И. Ленина по вопросам Народного просвещения и школы, стр. 216, 1936 г.

გომა პოლიტექნიკური სწავლების პრობლემებისადმი მკაფიოდ გამოვლინდა მისივე სამეცნიერო საბჭოს პლენუმზე 1930 წლის აპრილში, რომელზედაც განხილულ იქნა მოხსენება „პოლიტექნიკური აღზრდის შესახებ“. მოხსენება უპირატესად თეორიულ ხასიათს ატარებდა. მასში ვრცლად იყო ლაპარაკი პოლიტექნიკური სწავლების იდეის წარმოშობის ისტორიაზე, პოლიტექნიკური სწავლების შინაარსისა და განსაკუთრებით კი მისი განხორციელების ფორმებისა და მეთოდების შესახებ — ცოტა რამ იყო ნათქვამი. კამათიც ძირითადად ატარებდა თეორიულ ხასიათს, რის გავრცელების ცალკეული მონაწილენი საყვედურს გამოთქვამდნენ.<sup>1</sup> პლენუმმა ვერ მოახერხა გადაეწყვიტა პოლიტექნიკური სწავლების დანერგვისათვის პირველხარისხოვანი მნიშვნელობის მქონე პრობლემა: მან ვერ შეძლო რაიმე კონკრეტული ეთქვა იმის შესახებ, თუ როგორ დაუკავშირდეს მეცნიერებათა საფუძვლების დაუფლება წარმოების საფუძვლების შესწავლას და რა ადგილი უნდა დაიკიროს თეორიულმა სწავლებამ პოლიტექნიკურ სკოლაში, როგორი უნდა იყოს მისი ხვედრითი წონა.<sup>2</sup>

1930-31 სასწავლო წლისათვის საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატმა პოლიტექნიკური სწავლების შესახებ შემდეგი სახელმძღვანელო დებულებები — თეზისები — შეიმუშავა.<sup>3</sup>

1. წიგნური ზეპირობის სკოლა შრომითი პოლიტექნიკური სკოლით უნდა შეიცვალოს; მასობრივი პოლიტექნიკური სკოლა არის მთავარი საშუალება, საუკეთესო იარაღი „მასების პოლიტექნიზაციისათვის“. 2. პოლიტექნიზაცია წარმოადგენს ყოველმხრივ განვითარებული ადამიანის აღზრდისა, თეორიასა და პრაქტიკას შორის, გონებრივსა და ფიზიკურ განვითარებას შორის კავშირის მთავარ საშუალებას. 3. პოლიტექნიზაცია იწყება სკოლამდელი დაწესებულებებიდან და ღრმავდება სწავლების შემდგომ საფეხურზე: ა) დაწყებითი სკოლა ბავშვებს აძლევს მარტივ ტექნიკურ ცოდნას

<sup>1</sup> ასე, მაგალითად, გ. ხაქაბურიძე, შემდგომში საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის ნამდვილი წევრი, თავის გამოსვლაში აღნიშნავდა, რომ მოხსენებელმა უმნიშვნელო ადგილი დაუთმო ისეთ პრაქტიკული საკითხების გაშუქებას, როგორცაა პოლიტექნიკურ სწავლებაზე გადასვლის გზები, საიდან დაეწყოს და როგორ დაეწყოს მუშაობა და სხვ. (საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს არქივი, საქმე № 8, გვ. 14).

<sup>2</sup> პლენუმის მუშაობის მოკლე ანგარიში შენახულია საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს არქივში, საქმე № 6, გვ. 1—36.

<sup>3</sup> საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს არქივი, საქმე № 23, გვ. 189—191.

და პოლიტექნიკური შრომის ელემენტარულ ჩვევებს; ბ) შვიდწლიანი სკოლები ქალაქად წარმოადგენენ ერთის მხრივ სპეციალური ტექნიკუმების ბაზებსა და მეორეს მხრივ უშვებენ „წარმოებისათვის სათანადოთ მომზადებულ მუშაკებს“; ე) შვიდწლიანი სკოლები სოფლად უზრუნველყოფენ კოლმეურნეობისათვის „თეორიულად და პრაქტიკულად მომზადებულ მუშაკების“ გამოშვებას; დ) საშუალო სკოლების II კონცენტრი გადაკეთდება სპეციალურ ტექნიკუმებად და მოამზადებს საშუალო კვალიფიკაციის მუშაკებს სახალხო მეურნეობის სხვადასხვა დარგებისათვის. 4. პოლიტექნიკური სკოლა უნდა ემყარებოდეს წარმოების მთავარ დარგებს; მოსწავლეები ასრულებენ ფიზიკურ სამუშაოს თავიანთი ძალების და ასაკის შესაბამისად; სკოლას უნდა ჰქონდეს კავშირი სოციალისტურ წარმოებასთან (ქარხნებთან, ფაბრიკებთან, საბჭოთა მეურნეობებთან) და აგრეთვე გააჩნდეს კარგად მოწყობილი მექანიკური სახელოსნო. 5. პოლიტექნიკური სკოლის შექმნის საქმეში წარმოება და სამეურნეო ორგანიზაციები აქტიურ მონაწილეობას ღებულობენ, უწევენ სკოლებს ნივთიერ დახმარებას, უზრუნველყოფენ სათანადო იარაღებისა და სამუშაო ადგილის გამოყოფას წარმოებაში მოწაფეებისათვის, იღებენ შეფობას სკოლებზე.<sup>1</sup> 6. პოლიტექნიკურ სკოლას პოლიტექნიკურად მომზადებული მასწავლებელი სჭირდება, ამიტომ გადამწყვეტი ზომები უნდა იქნას მიღებული მასწავლებელთა არსებული კადრების გადასამზადებლად; ამ საქმეში აქტიური მონაწილეობა უნდა მიიღონ მსხვილმა წარმოებებმა. 7. პოლიტექნიკური სწავლების გატარება საერთო სახალხო საქმედ უნდა იქცეს და მისი მომზადებისათვის ერთიანად უნდა დაირაზმოს მთელი საბჭოთა საზოგადოებრიობა. ასეთ ღებულებებს შეიცავდა ძირითადად დასახელებული თეზისები.

მსგავსად საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატთან არსებული მთავარი სასწავლო საბჭოს პლენუმისა, ზემოთ განხილული თეზისებიც ფაქტიურად გვერდს უვლიდა პოლიტექნიკური სწავლების პრაქტიკულად განხორციელებისათვის კარდინალური მნიშვნელობის საკითხის გადაჭრას: ვერ იძლეოდა კონკრეტულ პასუხს კითხვაზე, თუ როგორ დავუკავშიროთ თეორიული სწავლება საწარმოო პრაქტიკას, მწარმოებლურ შრომას. ამას თან ემა-

<sup>1</sup> თეზისებში გამოთქმულია საყვედური, რომ სამეურნეო ორგანიზებმა დღემდე ამ მხრივ არაფერი გააკეთეს და აუცალბებელია მათ საკანონმდებლო წესით დაევალოთ სკოლებისთვის დახმარების გაწევა (საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს არქივი, საქმე № 23, გვ. 190).

ტებოდა იმის, რომ პოლიტექნიზაციის მიმართულებით გადადგმულ ნაბიჯებს განათლების ორგანოები იმით ზომავდნენ, თუ რამდენად ფართოდაა ჩაბმული ესა თუ ის სკოლა საზოგადოებრივ-წარმოებლურ შრომაში, რა მოცულობით შეასრულა სკოლამ საზოგადოებრივ-სასარგებლო მუშაობა, აქვს თუ არა სკოლას სახელოსნოები, დატვირთული არიან თუ არა მოსწავლეები მუშაობით სახელოვნოებში და სხვ. ამასთანავე, იმას თუ რამდენად კვალიფიცირებულია მოსწავლის შრომა, შეძლებს თუ არა სკოლა შრომის მოცეპული სახეების საფუძველზე წარმოების ტექნიკური საფუძვლების გაცნობას, ნაკლები ყურადღება ექცეოდა. რაც შეეხება ჰაკითხს იმას შესახებ, თუ როგორია ზოგადი განათლების საერთო დონე სკოლაში, რამდენად არის უზრუნველყოფილი ბუნებათმეცნიერული და მათემატიკური დისციპლინების სწავლების ორგანულად დაკავშირება მწარმოებლურ შრომასთან, ეს საკითხი მეორეხარისხოვან საკითხად ითვლებოდა.

მკაფიოდ არის აღსანიშნავი, რომ პედაგოგიური პრეჟა იმ დროს მასწავლებლობას პოლიტექნიკური სწავლების საკითხებში სწორად ორიენტირებაში ხელს ვერ უწყობდა. ოციანი წლების ბოლომდე პოლიტექნიკური სწავლების ამოცანების, შინაარსის და მისი განხორციელების გზების შეჩახებ ჩვენში წერილები არც იწერებოდა. დამახასიათებელია, რომ მთელს ამ პერიოდში მხოლოდ ერთად ერთი ბროშურა გამოვიდა, ეს იყო პ. ჭანიშვილის „პოლიტექნიზმი“<sup>1</sup>. ბროშურის ავტორი სავსებით სწორად თვლიდა, რომ პოლიტექნიკური სკოლა არ არის ხელოსნობის სკოლა, რომ მისი მიზანია არა ვიწრო ხელოსნის მომზადება, არამედ თანამედროვე წარმოების საფუძვლებს კარგად დაუფლებული შეგნებული ახალგაზრდობის აღზრდა, ახალგაზრდობისა, რომელსაც შეეძლება აქტიური მონაწილეობის მიღება წარმოების გაუმჯობესებაში, გაძლოლაში, მართვა-გამგეობაში, რაციონალიზაციის გატარებაში და სხვ.<sup>2</sup> ამასთან პ. ჭანიშვილი აუცილებლად ცნობდა მწარმოებლური შრომა მტკიცედ ყოფილიყო დაკავშირებული სწავლასთან — საბჭოთა სკოლაში ადგილი უნდა ჰქონდეს მხოლოდ აზრიან, შეგნებულ მოქმედებას. გონების განმავითარებელ შრომას, აღნიშნავდა იგი. რაც შეეხება პოლიტექნიკურ ჩვენებს, ისინი ავტორს ფაქტიურად შრომით ჩვე-

<sup>1</sup> ბროშურა პირველად გამოქვეყნდა სტატიის სახით კრებულში „სოციალისტურ კადრებისათვის“, კრებული პირველი (ვაზ. „განათლების მუშაის“ პერიოდული დამატება, 1930 წ. გვ. 74—93).

<sup>2</sup> პ. ჭანიშვილი, პოლიტექნიზმი, გვ. 24, 1930 წ.



ვებამდე დაჰყავდა. შესაძლებელია თუ არა პოლიტექნიზმის გატარება ახლათ, კითხულობდა იგი და პასუხობდა: „რასაკვირველია, მთელი ასი პროცენტით პოლიტექნიზაციას ეხლა ვერ გავატარებთ, მაგრამ აუცილებლად უნდა განვახორციელოთ ის, რაც შესაძლებელია. ისეთი იარაღები, როგორც არის ნემსი: დანა, მაკრატელი, ჩაქუჩი, ხერხი, სალაშინი, ნაჯახი და სხვ. ამისთანები ადვილი შესაძენია. ტრაქტორი და სხვა სასოფლო-სამეურნეო იარაღები, ავტომობილი და სხვა მანქანები არაა ძნელი დასათვალისწინებელი და გასაცნობი. აქ შეიძლება მექანიზმების და მოძრაობის გადაცემის გაცნობა. ბევრ ადგილას მოზრდილი და დიდი ქარხნებიცაა, — უნდა დაათვალიერონ ბავშვებმა რამოდენიმეჯერ და გაეცნონ მანქანების მუშაობას, ქარხნის ორგანიზაციას. ასევე უნდა დაათვალიერონ და დაწვრილებით გაეცნონ კოლმეურნეობანი“.<sup>1</sup> მკითხველი დაგვეთანხმება, რომ ეს მოსაზრებანი, გარდა იმისა, რომ ზოგადი იყო, პრიმიტიულ ხასიათსაც ატარებდა. ამასთან ბროშურაში ზოგიერთი ისეთი დებულება გვხვდება, რომლებიც ვერ შეუწყობდა ხელს მასწავლებლებს სწორად გარკვეულიყვნენ პოლიტექნიკური სწავლების ისტორიაში. ამის დასადასტურებლად ჩვენ აქ მხოლოდ ერთ ამონაწერს გავაცნობთ მკითხველს. განიხილავს რა მარქსამდელ პერიოდს პოლიტექნიკური სწავლების იდეის განვითარებაში, ბროშურის ავტორი დაასკვნის: „ამრიგად სოციალისტური აღზრდის სისტემისა და პოლიტექნიზმის ჩანასახს ვხედავთ დიდი უტოპისტებისა და პედაგოგების ნაწერებში. აღზრდის სისტემაში პესტალოცი თუმცა ვერ გამოჩნდა ოჯახურ აღზრდას, მაგრამ პოლიტექნიზმის დიდი მომხრე იყო და პრაქტიკულად ატარებდა ცხოვრებაში. სამაგიეროდ ოუენმა და ფურიემ აღზრდის სისტემაში შეიყვანეს მთელი მოსახლეობა, განურჩევლად სქესისა და ასაკისა. ასე ჩანასახ სოციალისტური საზოგადოების სასკოლო სისტემის საფუძვლები, რომელნიც მოხაზულია მარქს-ენგელსის ნაწერებში“.<sup>2</sup>

ცალმხრივნი ვიქნებოდით, თუ დავუშვებდით, რომ საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატს საერთოდ არ აფიქრებდა ზოგადი განათლების, გონებრივი განათლების ბედი. თუ ყოველთვის არა, იგი, მსგავსად რსფსრ-ის განათლების კომისარიატისა, ოცინანი წლების ბოლოს მიღებულ სახელმძღვანელო წყაროებში მაინც მიუთითებდა, რომ პოლიტექნიკური სწავლება კი არ გამოირიცხავს გონებრივ განათლებას, მეცნიერულ თეორიას, არამედ პირიქით,

<sup>1</sup> ჰ. ჰანიშვილი, პოლიტექნიზმი, გვ. 27--28.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 14.-

თეორიას ემყარება, მისით საზრდოობს; თავის მხრივ პოლიტექნიკური სწავლება პრაქტიკული გამოცდილებით ამდიდრებს თეორიას და ამით მას ქმედით საზოგადოებრივ ძალად აქცევს. ეს პრინციპულად სწორი იყო, მაგრამ განათლების ორგანოები იმ დროს ვერ ახერხებდნენ ამ სწორი დებულებისათვის სისხლი და ხორცი შეესხათ, სასკოლო საგნების (ფიზიკის, ქიმიის, ბუნებისმეტყველების, მათემატიკის) სწავლებასა, სასწავლო-საწარმოო პრაქტიკაა და მოწაფეთა მწარმოებლურ შრომას შორის ორგანული კავშირის ფორმები გამოენახათ. ამას კი თავისა მიზეზები ჰქონდა.

როგორც ვიცით, ოციანი წლების ბოლოს გატარებული სასკოლო რეფორმის საფუძველზე ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში სწავლების ვადა შვიდი წლით იქნა განსაზღვრული, ამ სკოლის უფროსი საფეხური (VIII-X კლასები) კი სპეციალურ ტექნიკუმებს შეუერთდა. ამით ზოგადი განათლების სკოლის ასაკი სამი წლით იქნა შემცირებული. უნდა გვეფიქრა, რომ ასეთ პირობებში შვიდწლიან სკოლას პოლიტექნიკური სწავლებისთვის ნიადაგის მომზადება უნდა დაკისრებოდა და არა პოლიტექნიკური სწავლების სრული ციკლის განხორციელება. სამწუხაროდ ეს ასე არ მოხდა. განათლების ხელმძღვანელმა ორგანოებმა იკისრეს დაუძლეველი ამოცანა, მათ მიზნად დაისახეს შვიდწლიან სკოლას ფართო მასშტაბებით უზრუნველყო 8-14 წლის ასაკის ბავშვები და მოზარდები წარმოების ძირითადი ტექნიკური პროცესების ცოდნით. ამან წარმოუდგენლად გადატვირთა მოსწავლენი მათი ასაკისა და განვითარებისათვის შეუფერებელი საქმიანობით.

ასე, მაგალითად, დაწყებითი სკოლის პროგრამებით გათვალისწინებული იყო, რომ II კლასელი მოსწავლენი შემდეგი მოცულობის ორგანიზაციულ-შრომით ცოდნა-ჩვევებს მიიღებდნენ: „შრომის მექანიზაცია კოოპერატიულ წარმოებაში. მუშაობის რაციონალური ორგანიზაცია: წესრიგი სახელოსნოში და სამუშაო ადგილზე... მუშაობაზე დახარჯული შრომისა და დროის რაოდენობითი აღრიცხვა. ორი-სამი მოწაფისაგან შემდგარი კოლექტივის მუშაობა. იარაღების დამრიგებლის, მეტაბელეს, მეკუქნავის და მორიგის მოვალეობათა სწორი შესრულება“<sup>1</sup>. მაგრამ ეს კიდევ ცოტაა. იმ დროს ფიქრობდნენ, რომ ამავე კლასის მოსწავლენი მოახერხებდნენ ექსკურსიებისა და საბავშვო ტექნიკური სათამაშოების საშუალებით ელემენტარული ცოდნა მიეღოთ ქარისა და წყლის წისქვილის, ტუმბოს, ხრახნის, ნავის, პროპელერის, თვითმფრინავის მექანიზმე-

<sup>1</sup> პირველი საფეხურის შრომის სკოლის პროგრამები, გვ. 118, 1931 წ.

ბისა და ძრავების ძალოვანების შესახებ. ამავე პროგრამით გათვალისწინებული იყო, რომ IV კლასში მოსწავლე მიიღებდა „მთავარი სასოფლო-სამეურნეო იარაღებისა და მათი მუშაობის პრინციპების ცოდნას (სათესი, სათიბი, სამკალი, საღეწი, სანიავებელი მანქანები)“, წარმოდგენას „სატყეო მეურნეობაზე, ტყის წარმოებაზე, ტყის ხელოვნურ მომენტებზე“ და სხვ. საქმე კიდევ მეტად რთულდებოდა შვიდწლიანი სკოლის უფროს კლასებში. რადგან პროგრამების შინაარსი ვრცლად არის განხილული წიგნის სათანადო თავში, ჩვენ აქ მხოლოდ ორიოდ ნიმუშს დავასახელებთ ნათქვამის დასადასტურებლად. შვიდწლიანი სკოლის პროგრამა ითვალისწინებდა, რომ VII კლასელი მოსწავლენი დაუფლებოდნენ სააღმშენებლო საქმისა და ძრავებისა და ელექტროტექნიკის საფუძვლებს; პროგრამაში სხვა რთულ თემებთან ერთად გვხვდება ასეთი თემაც: „რკინა-ბეტონის კონსტრუქციების ესკიზების შედგენა და მათი შესრულება მოდელზე“, „რკინა-ბეტონის კარკასის დამზადება“<sup>1</sup>. ნაკლებ რთული არ იყო სოფლის შვიდწლიანი სკოლების პროგრამაც; იგი მაგალითად, იმ დროს ხმარებაში მყოფი ყოველი სახის სასოფლო-სამეურნეო მანქანის დაწვრილებით ტექნიკურ შესწავლას ითვალისწინებდა.<sup>2</sup> სახალხო მეურნეობის ტექნიკური საფუძვლების ასე ფართოდ გაცნობისთვის აუცილებელი იყო მოსწავლეებს საფუძვლიანი მომზადება მიეღოთ ფიზიკაში, ქიმიაში, ბიოლოგიაში, მათემატიკაში. ეს კი შვიდწლიან სკოლაში ყოველად მოუხერხებელია, რადგან 12-15 წლას ასაკის ბავშვებს საამისო ძალ-ღონე, რასაკვირველია, არა აქვთ.

არაა გასაკვირი, რომ ასეთ პირობებში ამ პასუხსავე საქმეში წარმატებას მოპოვება შეუძლებელი იქნებოდა. ესეც არ იყოს, პოლიტექნიკური სწავლების ააე ფართოდ დანერგვის შესაძლებლობა განათლების ორგანიზმს სხვა მხრივაც არ ჰქონდა. როგორც ითქვა, სკოლების ღიდ ნაწილს არ გააჩნდა სახელოსნოები, ლაბორატორიები, სკოლების უზრუნველყოფა საწარმოო ბაზებით გადაულახავ სიძნელეებთან იყო დაკავშირებული, მასწავლებლებს არ ჰქონდათ ამ საქმის სათანადო პრაქტიკული ცოდნა და გამოცდილება. ამის შედეგად პროგრამებით ვ. თვალისწინებულა ამოცანები თეორიულ ვარაუდად რჩებოდა. განათლების კომისარიატი იძულებული ხდებოდა უფრო ძვირადღირებულ დაკმაყოფილებულიყო.

<sup>1</sup> საფაბრიკო-საქარბნო შვიდწლელების პროგრამები, გვ. 148, 1930 წ.

<sup>2</sup> საკოლმეურნეო ახალგაზრდობის სკოლების პროგრამები, ნაწ. I, გვ. 83.84.

იგი არ აკლებდა ცდას და არ ზოგავდა ენერჯიას, რათა სკოლებს პოლიტექნიკური სწავლების გატარების მიზნით აუცილებელი ნაბიჯები გადაედგათ. ამ მუშაობას მოჰქონდა კიდევ გარკვეული შედეგები. ეს ნაბიჯები იმით გამოიხატებოდა, რომ სკოლები აწყობდნენ შრომის ოთახებსა და სახელოსნოებს და კდილობდნენ მოსწავლეებისათვის ელემენტარული სახით მაინც მიეცათ ხესა და ლითონზე მუშაობის ჩვევები; თანდათან ფართოვდებოდა საცდელი მუშაობა მიწის ნაკვეთებზე; სადაც სააპისო შესაძლებლობა იყო. სკოლები ამყარებდნენ კავშირს წარმოებებთან და წარმოების საქმიანობაში პრაქტიკულ მონაწილეობას ღებულობდნენ, მოსწავლეებში ამის საფუძველზე ღრმავდებოდა ინტერესი ტექნიკისა და მისი შესწავლისადმი. საკურსო გადამზადებისა და სხვა ღონისძიებების მეშვეობით მასწავლებლობა თანდათან უკეთ ერკვეოდა პოლიტექნიკური სწავლების ამოცანებში და მალღდებოდა მათი დაინტერესება ამ საქმით.

მაგრამ სკოლების პოლიტექნიზაციის დარგში ოცდაათიან წლების დასაწყისისათვის საერთოდ მძიმე მდგომარეობა იყო. ასე, მაგალითად, 1931 წელს ჩატარებულ თბილისის საქალაქო პოლიტექნიკური კონფერენციის მიერ მიღებულ რეზოლუციაში აღნიშნულია, რომ თბილისის სკოლების საკმაოდ დიდ ნაწილში პოლიტექნიკური სწავლება შეცვლილია ხელოსნური სწავლებით — მრავალხელოსნობით, რასაც სკოლები მძიმე შედეგებამდე მიჰყავსო. წარმოების მრავალმხრივი და ერთობლივი შესწავლის ნაცვლად, მოსწავლენი მექანიკურად ეცნობიან მის ცალკეულ მხარეებს, მასალათა ტექნოლოგიური დამუშავება მოწყვეტილია წარმოების ერთიანი ორგანიზაციის შესწავლისაგან, არ წარმოებს მოწინავე ტექნიკის გაცნობა, თეორიული საკნების ციკლი ისწავლება დამოუკიდებლივ, თუმცა მოსწავლენი ასრულებენ ცალკეულ შრომით დავალებებს, მაგრამ ამ დავალებებს პირდაპირი კავშირი არა აქვთ მოზარდი თაობის საზოგადოებრივ-პოლიტიკურა და კომუნისტური აღზრდის ამოცანებთან და სხვ.<sup>1</sup> კიდევ უფრო მუქი საღებავებით ხატავდა მდგომარეობას კონფერენციაზე გამოსული ზოგიერთი დელეგატი. ერთი მათგანი — განათლების მუშაკთა პროფესიული კავშირის წარმომადგენელი — ამბობდა, რომ ძალიან ხშირია ისეთი შემთხვევები, როცა ბავშვები მიმავრებული წარმოებაში მხოლოდ შავ სამუშაოს ასრულებენ; მაგალითად, თბილისის მესამე სტამბაში ქალღდს ზიღავენ ერთი შენობიღდან მეორეში, კამფეტს

<sup>1</sup> თბილისის საქალაქო პოლიტექნიკური კონფერენციის მასაღებო, გვ. 91, 1931 წელი.

ახვევენ ქალაქებში, ქვეები გადაქვეთ ერთი ადგილიდან მეორეზე. სარდაფებს ასუფთავებენ და სხვ.<sup>1</sup> იმავე კონფერენციის მასალებიდან ისიც ირკვევა, რომ სკოლათა საკმაოდ დიდი ნაწილი სრულე-ბით არ იყო მიმაგრებული წარმოებებზე. არაა გასაკვირი, რომ სხვა ქალაქებში ამ მხრივ კიდევ უფრო ცუდად იყო საქმე. როგორც ქუთაისის განათლების განყოფილების მასალებიდან ჩანს, ბევრი სკოლა ქ. ქუთაისში მიმაგრებული არ იყო წარმოებებზე, სკოლებს არ ჰქონდათ ასე თუ ისე კეთილმოწყობილი სახელოსნოე-ბი და შრომითი ოთახები; ამის გამო, თუ თავს დაეანებებთ პოლი-ტექნიკურ სწავლებას, ისინი მარტივ ხელოსნურ შრომით ჩვევებსაც კი ვერ ზრდიდნენ მოსწავლეებში.<sup>2</sup>

ასეთი არასახარბილო მდგომარეობის მიუხედავად იმ ფართო მოძრაობამ, რომელიც მიზნად ისახავდა პოლიტექნიკური სწავლე-ბის მასობრივად დანერგვას, მაინც დიდი როლი შეასრულა სკოლის მუშაობის გარდაქმნის მიმართულებით ახალი პოლიტიკური და სა-მეურნეო ამოცანების შესაბამისად. ამდენად იგი სავსებით კანონ-ზომიერი და სასარგებლო მოვლენა იყო. ეს მოძრაობა ამაღლებდა სკოლის როლს სოციალისტურ მშენებლობაში და მის წინსვლას რეალურ პერსპექტივებს უსახავდა. სწორედ ამგვარად აფასებდა მას ნ. კ. კრუპსკაია. „პოლიტექნიკური აღზრდის სიღრმის შემაძ-ლებელ ხარისხს, — წერდა იგი 1930 წელს, — განსაზღვრავს ამა თუ იმ მომენტში ტექნიკის არსებული მდგომარეობა, მაგრამ ეს სრუ-ლიად არ ნიშნავს, რომ ჩამორჩენილ რაიონებში პოლიტექნიკური აღზრდა არ უნდა იქნას შემოღებული და გულზე ხელდაკრეფი-ლებმა ვუცადოთ ქვეყნის ინდუსტრიალიზაციას და პოლიტექნიკურ აღზრდას ჭერ-ჭერობით ხელი მივეყოთ მხოლოდ მრეწველობის ჰზრივ დაწინაურებულ ქალაქებში“. ვინც ასე ფიქრობს, დასძენდა ნ. კ. კრუპსკაია იქვე, „ის ივიწყებს იმას, რომ პოლიტექნიკური აღზრდა არა მხოლოდ შედეგია ტექნიკის პროგრესისა, არამედ იგი ინდუსტრიალიზაციის იარაღიცაა. პოლიტექნიკური აღზრდა უნდა იყოს მასობრივი, საყოველთაო. მხოლოდ მასების დახმარებით, მხოლოდ მათი მონაწილეობით არის შესაძლებელი ქვეყნის ინ-დუსტრიალიზაცია“.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> თბილისის საქალაქო პოლიტექნიკური კონფერენციის მასალები, გვ. 65, 1931 წელი.

<sup>2</sup> ქუთაისის საქალაქო არქივი, განათლების განყოფილების ფონდი, საქმე № 13, გვ. 20.

<sup>3</sup> „სოციალისტური კადრებისათვის“, კრებული პირველი. ვახუთ „განათლების მუშაის“ პერიოდული დამატება; გვ. 32, 1930 წ.

საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატი 1924 წლიდან განსაკუთრებულ ზრუნვას იჩენდა იმ მიზნით, რათა მთელი სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობა სკოლაში ზუსტად შეხაჭებოდა სოციალისტური ყოფის ინტერესებსა და მოთხოვნილებებს, ახალგაზრდობაში კომუნისტური მორალის აღზრდის ინტერესებს.

პირველყოვლისა აქ ის არის აღსანიშნავი, რომ ამასთან დაკავშირებით, სწორედ ამ დროიდან, საზოგადოებრივი ციკლის სასწავლო საგნების ხვედრითი წონა სკოლაში დიდად იქნა გაზრდილი, ხოლო მათმა შინაარსმა მკაფიოდ გამოხატული კლასობრივ-იდუიური ხასიათი მიიღო. ამის საჭიროებას იმით ასაბუთებდნენ, რომ სკოლის კურსდამთავრებული პოლიტიკურად გათვითცნობიერებული მოქალაქე უნდა იყოს, შეეძლოს გარემო სინამდვილეში შეგნებულად გარკვევა, ახალი ცხოვრების მშენებლობაში აქტიური მონაწილეობის მიღება, რაც მარქსისტული იდეოლოგიის ღრმად დაუფლების გარეშე მოუხერხებელი იქნებოდა. „ცხრაწლელი უნდა გეაძლევდეს მოქალაქეებს არა დაუმთავრებელი მსოფლმხედველობით, არამედ აღჭურვილებს ჩამოყალიბებული მარქსისტული მსოფლმხედველობით და თვით ცხოვრებისათვის პრაქტიკულად მომზადებულებს“. ასე მთავრდებოდა 1925 წელს დამტკიცებული ცხრაწლიანი სკოლების პროგრამების განმარტებითა ბარათი.<sup>1</sup> დავას არ შეიძლება იწვევდეს, რომ მორალურ-პოლიტიკური აღზრდის წამოწვევას წინა პლანზე საბჭოთა სკოლის განვითარების იმ ეტაპზე განსაკუთრებული მნიშვნელობა ჰქონდა. საკითხის ამგვარად დაყენებით განათლების კომისარიატი მნიშვნელოვნად ემიჯნებოდა წინა პერიოდში სამოქმედო პრინციპად მიღებულ თავის ზოგად თვალსაზრისს საერთოდ „აქტიური მოქალაქის“ აღზრდის შესახებ და იმისკენ მიისწრაფოდა, რომ ახალგაზრდობის იდეურ-პოლიტიკური შეგნებულობა რაც შეიძლება მეტად ყოფილიყო ამაღლებული. პოლიტიკურ-საზოგადოებრივი ციკლის საგნებით გადაჭარბებული გატაცება ამ ციკლის საგნების პროგრამათა გადატვირთვას იწვევდა მოსწავლეთა ასაკისათვის შეუფერებელი მასალებით, რასაც, საბოლოო ანგარიშით, გარკვევით მივეყვებით სქემატიურობამდე და ფორმალიზმამდე. მეორე მხრივ, ამ ციკლის საგანთა სიმრავლე და კურსის დიდი მოცულობა იმის საშუალებას აღარ იძლეოდა, რომ სწავლების ისედაც შემცირებულ ვადებში, ცხრაწლიან სკოლაში ენებს, მათემატიკას, ფიზიკას, ქიმიასა და სხვა ძირითად საგნებს აუტკლებელი რაოდენობით გამოჰყოფოდა გაკვეთილები.

<sup>1</sup> ცხრაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები (მეორე საფეხურის მეორე კონცენტრის VIII—IX კვადრები), გვ. 3, 4, 1925 წელი.

ოციანი წლების მეორე ნახევარში საუწყებო ხასიათის მეთოდური დოკუმენტები დიდ ყურადღებას აქცევენ მოსწავლეებში მატერიალისტური მსოფლმხედველობის გამომუშავებას, ბუნებისა და საზოგადოებრივი მოვლენების კანონების მეცნიერულად გაშუქებას, მოსწავლეების ინტერნაციონალური სულისკვეთებით აღზრდას, მათში მთელი მსოფლიოს ჩაგრულ ხალხებისადმი ღრმა სიმპათიებისა და მჩაგვრელი კლასებისადმი სიძულვილის ჩანერგვას. თავისუფლებისა, ძმობისა და საერთაშორისო სოლიდარობის სულისკვეთების გამომუშავებას. გათვალისწინებულია, რომ ასეთმა მუშაობამ უნდა მოიცვას მოზარდის მთელი არსება. ერთგან, მაგალითად, ხაზგასმულად არის ლაპარაკი სოციალური ინსტიტუტების აღზრდის შესახებ: „კლასობრივ-კომუნისტური აღზრდა იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვებში სოციალური ინსტიტუტები აღეზარდოთ, ე. ი. აღეზარდოთ კლასობრივი აღლო, რომელიც გვეკარნახებს ვინ არის მტერი და ვვასწავლის გვძულდეს პირველი და უანგაროდ გვიყვარდეს მეორე“. მეთოდური წერილი თვლის, რომ „სოციალური ინსტიტუტის“, „კლასობრივი აღლოს“ აღზრდისას თანამედროვე პირობებში განსაკუთრებული ყურადღება უნდა ექცეოდეს ინტერნაციონალურ-კლასობრივ აღზრდას და ანტირელიგიურ აღზრდას<sup>1</sup>.

ძალზე ფართო პლანითაა წარმოდგენილი სადირექტივო წყაროებში ინტერნაციონალური აღზრდის ამოცანა. გათვალისწინებულია, რომ მკაფიოდ ჩამოყალიბებულ პროლეტარულ-ინტერნაციონალურ სულისკვეთებასა და მტკიცე რწმენასთან ერთად ჩვენს ახალგაზრდობას ჯანსაღი სხეული და მტკიცე გული უნდა ჰქონდეს, რათა ჯეროვნად მოახერხოს დაიცვას პროლეტარული რევოლუციის მონაპოვარი. ამასთან დაკავშირებით და აქედან გამომდინარე ამ დროიდან ფართოდ ვითარდება ფიზკულტურულ-სპორტულ ღონისძიებათა თითქმის ყველა სახეობა, მაშინ როდესაც ოციანი წლების დასაწყისისათვის ფიზკულტურულ საქმიანობას შედარებით ვიწრო ხასიათი ჰქონდა და არსებითად იგი ტანვარჯიშით შემოიფარგლებოდა. სიმტკიცისა და გულადობის აღზრდის ერთ-ერთ ძირითად პირობად პროგრამები თვლიან ახალგაზრდობის ფიზიკურ გამოწრობას, საზოგადოებრივი ჰიგიენის საკითხების საფუძვლიანად შეს-

<sup>1</sup> Методическое письмо к программам четырехлетней, письмо восьмос. зв. 6—7, 1929 წ.

წავლასა და პირადი ჰიგიენის ჩვევების მტკიცედ ათვისებას. ამავდროულად მიზნით დიდი ყურადღება ექცევა მოსწავლეთა უშუალოდ ჩაბმას ამ ხაზით საზოგადოებრივ საქმიანობაში.

ოციანი წლების ბოლოსათვის განათლების სახალხო კომისარიატის მიერ მიღებულ სახელმძღვანელო დოკუმენტებში სულ უფრო მკაფიოდ არის ლაპარაკი იმის შესახებ, რომ ინტერნაციონალური აღზრდის საქმეში თავისი მნიშვნელოვანი წვლილი უნდა შეიტანოს თითოეულმა სასწავლო დისციპლინამ. პირველ რიგში ასეთი ფუნქციები ეკისრებოდა ე. წ. ჰუმანური ციკლის დისციპლინებს, მაგრამ რკალი თანდათან დიდდება და ისეთ სასწავლო დისციპლინებშიც, როგორცაა გეოგრაფია, ბუნებისმეტყველება, ფიზიკა ინტერნაციონალური აღზრდის ამოცანები, გარკვეული ასპექტებით, აგრეთვე, კონკრეტულ გამოხატულებას აკოვლობენ.

განსაკუთრებით მრავალფეროვანი და ვრცელია იმ საკითხების წრე, რომელთა მეშვეობითაც პრაქტიკულად უნდა იქნეს გადაწყვეტილი მოზარდებში ინტერნაციონალური სულისკვეთების აღზრდა კლასგარეშე და სკოლის გარეშე მუშაობის ხაზით. ამასთან დაკავშირებით ინტერნაციონალური აღზრდის სხვადასხვა საკითხები წამყვან ადგილს იკავებენ როგორც კომკავშირისა და პიონერული ორგანიზაციების მუშაობაში, ასევე მოსწავლეთა თვითორგანიზაციის მუშაობაში. სწორედ ამ პერიოდიდან სკოლებში მტკიცედ მკვიდრდება აღზრდის ისეთი მასობრივი ფორმები, როგორც არის რევოლუციური დღესასწაულების გამოყენება ინტერნაციონალური აღზრდის მიზნით, საბჭოთა მშენებლობის მიმდინარე მიღწევების პროპაგანდა. სხვადასხვა ეროვნების ბავშვების ურთიერთ დაკავშირება და სხვა. და სხვა.

ინტერნაციონალური აღზრდის ამოცანებისა, მისი ფორმებისა და მეთოდების შესახებ იმ დროის მეთოდურ წყაროებში ბევრი კონკრეტული მასალაა მოცემული. ჩვენს პირობებში, მითითებულია ამ წყაროებში, როცა ამიერკავკასიისა და საქართველოში, ასე პატარა ტერიტორიაზე ათეული ეროვნება ცხოვრობს, რომლებიც სხვადასხვა ენებზე ლაპარაკობენ და სისხლსა და ხორციც გამჭდარი აქვთ სხვადასხვა ეროვნული ტრადიციები, ინტერნაციონალური აღზრდა ყოველთვის უნდა იდგეს ყურადღების ცენტრში, რადგან ინტერნაციონალური აღზრდის სრულყოფილად განხორციელების გარეშე ოცნებაც კი შეუძლებელია თავდადებული ადამიანების აღზრდაზე. ინტერნაციონალური მუშაობა ბავშვებთან თავიდანვე ისე უნდა მოეწყოს, რომ ისინი შეგნებულად მიგვეყვადეს სათანადო



დასკვნებამდე: ადამიანები ორ ნაწილად განიყოფებიან — მშრომელებად და ექსპლოატატორებად, მათ შორის შეუირიგებელი ბრძოლაა, რომელიც მშრომელთა გამარჯვებით უნდა დამთავრდეს; თუმცა მშრომელები სხვადასხვა ენებზე ლაპარაკობენ, სხვადასხვა ზნეჩვეულებებს მისდევენ, მაინც ერთმანეთის ძმები, ამხანაგები და მეგობრები არიან, რადგან მათ შრომა აერთიანებთ; ერთიანი მიზანი აკავშირებს აგრეთვე ექსპლოატატორებს — კულაკსა და ბურჟუას, თუნდაც სრულებით არ ესმოდეთ მათ ერთმანეთის ენა — ესაა სხვისი შრომის ხარჯზე ცხოვრება. ინტერნაციონალური აღზრდის ძირითად საშუალებად პროგრამები და მეთოდური წერილები თელიან კლასგარეშე და სკოლისგარეშე მუშაობის ისეთ ფორმებს, როგორცაა რევოლუციური დღესასწაულების (პირველი მაისი, დიდი ოქტომბრის სოციალისტური რევოლუციის, საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების თარიღები, ახალგაზრდობის დღე) ჩატარებაში აქტიური მონაწილეობის მიღება, რევოლუციისათვის მებრძოლთა დამხმარე საზოგადოების („რემედასი“) მუშაობაში აქტიური მონაწილეობა, სხვადასხვა ეროვნების ბავშვთა შორის მტკიცე კავშირის დამყარება და სხვ. მართლაც, ოციან წლებში დასახელებული ღონისძიებების განხორციელების ხაზით ჩვენს სკოლებში დიდ მუშაობას ატარებდნენ; მოსწავლენი მასობრივად ემზადებოდნენ რევოლუციური დღესასწაულებისათვის, აწყობდნენ დილებსა და საღამოებს, სხვადასხვა ეროვნების ბავშვები სისტემატურად ხვდებოდნენ ერთმანეთს და სხვ. შემდგომ წლებში ეს მუშაობა ტრადიციად იქცა.

მეთოდურ წყაროებში ფართო ღონისძიებები იყო გათვალისწინებული რელიგიის გავლენისაგან ახალგაზრდობის განთავისუფლების მიზნით.

პირველ ხანებში განათლების კომისარიატი ურელიგიო აღზრდას უჭერდა მხარს. უფრო ზუსტად რომ ვთქვათ, იგი საჭიროდ არ თვლიდა სწავლების პროცესში მეცნიერული დებულებების განხილვა-გაშუქება მკვეთრად დაპირისპირებოდა რელიგიურ დოგმებსა და სიმბოლოებს. ეს თვალსაზრისი 1928 წლიდან შეიცვალა, რაც გარკვეული მიზეზებით იყო გამოწვეული. ამ დროიდან, სოციალისტური მშენებლობის ფართოდ გაშლის შედეგად სამღვდლოებამ, რელიგიურმა ორგანიზაციებმა და სექტებმა გააცხოველეს რელიგი-

ური პროპაგანდა მოსახლეობის ჩამორჩენილ ნაწილში, განსაკუთრებით ქალთა შორის, და აგრეთვე ახალგაზრდობაში. რელიგიური პროპაგანდის ამგვარ გამოცოცხლებას აუცილებელი იყო რელიგიის წინააღმდეგ ბრძოლის ახალი ფორმები დაპირისპირებოდა, რადგან მღვდლების, მოალებსა და რაბინების პროპაგანდის ქვეშ საგრძნობი რაოდენობით ჰყვებოდნენ მცირეწლოვანები და არასრულწლოვანები. ამით იყო გამოწვეული, რომ სრულიად საქართველოს ცენტრალურმა ადმინისტრაციებმა კომიტეტმა 1928 წლის 8 ოქტომბრის დადგენილებით ეკლესიის შესახებ საქართველოს რევკომის 1921 წლის 15 აპრილის დეკრეტის IX პუნქტში შეიტანა ცვლილება. იგი ითვალისწინებდა ეკლესიებში, მეჩეთებში, სინაგოგებში ბავშვების რელიგიური სწავლების აკრძალვას, რაც რევკომის დეკრეტით გათვალისწინებული არ იყო.<sup>1</sup> რელიგიური პროპაგანდის საფრთხეს საგანგებოდ მიაქცია ყურადღება საქართველოს კომუნისტური პარტიის VI ყრილობამ, რომელიც ჩატარდა 1929 წელს. ყრილობამ აუცილებლად ჩათვალა რელიგიურ პროპაგანდა ანტირელიგიური მუშაობის ფართოდ გაშლა დაპირისპირებოდა. სწორედ ამ დროიდან საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატი სკოლებიდან მტკიცედ მოითხოვს რელიგიური დოგმატების კლასობრივი არსის გამოჩვენებას, რელიგიური წესების, ჩვეულებების, რელიგიური მორალის, კლასობრივი მიზანმიმართულებისა და საფუძვლებს მხილებას, იმის ჩვენებას, რომ რელიგიურ ქადაგებას სათნოების, კაცთმოყვარეობის, სიძულვილის დაორგუნვის შესახებ ექსპლოატატორული კლასები ყოველთვის იყენებდნენ მშრომელების მოსატყუებლად, მათი სიფხიზლის მოსადუღებლად.

ანიჭებდა რა ანტირელიგიურ აღზრდას ძალიან ღიდ მნიშვნელობას, განათლების კომისარიატი მოითხოვდა ანტირელიგიური საქმიანობა პირველი კლასიდანვე დაწყებულიყო, მაგრამ ბავშვებისათვის მისაწვდომ ფორმებში ყოფილიყო ორგანიზებული. იგი აუცილებლად თვლიდა რელიგიის საწინააღმდეგო ჩარაღად ფართოდ ყოფილიყო გამოყენებული მეცნიერებათა სწავლება. აუცილებელია ბავშვებს სათანადოდ შევაგნებინოთ, რომ ბუნებასა და საზოგადოებასაც რაღაც ზებუნებრივი ძალები კი არ აწესრიგებენ, არამედ მოვლენათა შორის არსებული მიზეზშედეგობრივი ურთიერთობანი განსაზღვრავენ დიალექტიკურ საფუძველზე; ამას კი სკოლა იმ შემთხვევაში მიაღწევს, თუ ბავშვებს თვალსაჩინოდ და შეგნებულად

<sup>1</sup> საქართველოს სსრ-ის ცენტრარქივი, ფონდი 284, საქმე 1073, გვ. 7—9.

გარკვევს ბუნებისა და საზოგადოებრივი მოვლენების კანონზომიერებებში ცოდნის სხვადასხვა დარგების შესწავლის დროსო. ამასთან ერთად, სკოლებს ევალებოდა ფართოდ გაეშალათ სათანადო მუშაობა უღმერთოთა საზოგადოების ხაზით, მოეწყოთ შესაფერი ლიტერატურის კითხვა, ჩაეტარებინათ მოხსენებები ანტირელიგიურ თემებზე და სხვ. ანტირელიგიურ მუშაობას რომ საგნობრივი ხასიათი ჰქონოდა, კონკრეტული და ქმედითი ყოფილიყო, აუცილებლად ითვლებოდა ზუსტად ყოფილიყო შესწავლილი სკოლის გარემოში გავრცელებული ცრურწმენანი, რელიგიური ადათ-ჩვეულებანი და მათ დაპირისპირებოდა ახალი ყოფაცხოვრება. მაგრამ საქმე ამითაც არ მთავრდებოდა. სკოლები მუშაობისას მარტო მოსწავლეებით არ უნდა შემოფარგლულიყვნენ და საგანგებო ყურადღება უნდა მიექციათ მშობელთა შორის ანტირელიგიური პროპაგანდისათვის. საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატის მიერ 1930 წლის ბოლოს ამ საგანზე მიღებულ ცირკულარში ნათქვამი იყო, რომ „ოქტომბრის რევოლუციამ სასტიკი ლახვარი ჩასცა რელიგიას, მაგრამ მისი ფესვები და გველენა ჯერ სავესებით აღმოფხვრელი არაა. საწმუნოების საბოლოოდ დასათრგუნავად საჭიროა სისტემატური აგიტაციისა და პროპაგანდის წარმოება, გაშლილი ანტენსიური მუშაობა და ამ მუშაობაში მშრომელი მასების ჩაბმა“.<sup>1</sup> აქედან გამომდინარე მშრომელთა რელიგიური განწყობილებების შესწავლა, ფართო ახსნა-განმარტებითი მუშაობის სისტემატურად ჩატარება მშრომელთა შორის, რელიგიის არსის მხილება კონკრეტული მასალის საფუძველზე განათლების კომისარიატს სამართლიანად მიაჩნდა ანტირელიგიური მუშაობის ნაყოფიერების ერთ-ერთ მთავარ პირობად: საუკეთესოდ დაყენებული ანტირელიგიური მუშაობა მშობელთა შორის, ამავე მიმართულებით ბავშვთა შორის მუშაობის ნაყოფიერების ძირითადი საწინდარიაო, აღნიშნული იყო მის ერთ-ერთ მეთოდურ წერილში.<sup>2</sup>

თუმცა ანტირელიგიური აღზრდის დარგში განათლების ხელმძღვანელი ორგანოები აუცილებლად თვლიან მოიშველიონ აღმზრდელობითი სწავლების პრინციპი, სკოლაში შესწავლილი საგანმანათლებლო მასალა მტკიცედ დაუკავშირონ ანტირელიგიური აღზრდის ამოცანებს, მაგრამ ამ პრინციპის ფართოდ გამოყენებისაგან სხვა სააღმზრდელო ამოცანების გადაწყვეტისას ისინი თითქოს

<sup>1</sup> დუშეთის სახელმწიფო რაიონული არქივი, ფ. 3, საქ. № 46, გვ. 144, 145.

<sup>2</sup> Методическое письмо к программам четырехлетней, письмо восьмое, стр. 9, 1929 г.

თავს იკავებენ. ვერ ვიტყვით, რომ საერთოდ სასწავლო მასალის შინაარსის შერჩევისას ამ მასალის სააღმზრდელო თვალსაზრისით შეფასება მთლიანად უყურადღებოდ იყო დატოვებული. პროგრამებსა და სახელმძღვანელო წიგნებში ოციანი წლების მეორე ნახევარში სასწავლო მასალა ამა თუ იმ საზოგადოებრივი მოვლენისა და ფაქტის შესახებ, ლექსი მოთხრობა თუ ნარკვევი იმის მიხედვითაც ფასდება, თუ რამდენად პასუხობენ ისინი სააღმზრდელო ამოცანებს. ბუნებათმეცნიერული და მათემატიკური საგნების პროგრამათა განმარტებით ბარათებში აგრეთვე ხშირად ვხვდებით მითითებები შესასწავლი დებულებების ორგანულად დაკავშირების შესახებ სააღმზრდელო ამოცანებთან. მკვრამ ამას ადგილი აქვს ზოგჯერ და ცალკე შემთხვევებში და არა თანმიმდევრულად. ეს იმით აიხსნება, რომ განათლების კომისარიატი აღზრდის ამოცანების განხორციელების საქმეში სასკოლო საგნების სწავლებას კი არ თვლის გადამწყვეტ ფაქტორად, არამედ მოსწავლეთა საქმიანობას სკოლის გარეთ, ცხოვრების ფერხულში. ეს დებულება გამოკვეთილად არის ჩამოყალიბებული 1927 წელს დამტკიცებული კომპლექსური პროგრამების განმარტებაში. აი ეს ადგილიც: „ბავშვები იზრდებიან არამარტო სკოლაში, არამარტო სკოლა ასწავლით მათ, არამედ უპირატესად თვით ცხოვრება, საზოგადოებრივი წყობა“. შემთხვევითი არაა, რომ ეს ფრაზა ხაზგასმულად არის მოცემული პროგრამაში: ცოტა ქვემოთ იგივე აზრი აგრეთვე ხაზგასმულად არის გამოხატული შემდეგი წინადადებით „საზოგადოებრივ ჩვევებს ბავშვები ღებულობენ საზოგადოებრივ მუშაობაში“.

ოციანი წლების მეორე ნახევარში დამუშავებული სასკოლო საგნების პროგრამები აღმზრდელობით საქმიანობას გაკვეთილზე სწავლების ძირითად, ღვაძლ ამოცანად არ თვლიან და ამაზე მასწავლებელთა ყურადღებას ნაკლებად ამახვილებენ. ასე, მაგალითად, შვიდწლიანი სკოლის ქართული ენისა და ლიტერატურის პროგრამის ავტორების აზრით ამ საგნის სწავლების ძირითადი ამოცანა იმაში მდგომარეობს, რომ მოსწავლეების მეტყველება იქნეს განვითარებული. საკითხის ამგვარად დაყენების წინააღმდეგ, რასაკვირველია, არაფერი გვეთქმის, მაგრამ აღმზრდელობითი ამოცანების შესახებ დასახელებულ პროგრამაში საერთოდ არაფერია ნათქვამი.\* საზოგადოებათმეცნიერების პროგრამაც კი, პროგრამა

\* კომპლექსური პროგრამები 1927 წლისა. გვ. IV, V.

\* მთლიანი შრომის სკოლის პროგრამები და მეთოდური წერალები, მეორე საფეხურის პირველი კონცენტრი (V, VI, VII ქვეთი), გვ. 9, 1928 წ.

იმ საგნებსა, რომელიც მოწოდებული იყო უზრუნველყო „ჩვენი სინამდვილისათვის საჭირო შეგნებული საბჭოთა მოქალაქის მომზადება, რომელსაც შეეძლება დამოუკიდებლად გაერკვიოს მის გარშემო მიმდინარე საზოგადოებრივი ცხოვრების საკითხებში“, გვერდს უვლიდა აღმზრდელობით ამოცანებს და მათ შესახებ მასწავლებლებს თითქმის არაფერს ეუბნებოდა. სასწავლო ამოცანების სააღმზრდლო ამოცანებიდან გათიშვის ტენდენცია ვლინდებოდა ზოგიერთ სხვა პროგრამაშიც. საერთოდ ოციანი წლების მეორე ნახევრის პროგრამების ერთ-ერთი ძირითადი ნაკლი ისაა, რომ მათში აღზრდისა და განათლების ამოცანები ერთმანეთთან ორგანულად დაკავშირებული არაა: სასწავლო საგნებს არსებითად თავიანთი დამოუკიდებელი უბანი და ფარგლები აქვთ მიჩნეული — ესაა მოსწავლეების შეიარაღება პრაქტიკული მნიშვნელობის მქონე მეცნიერული დებულებებით და აუცილებელი ჩვევებით; რაც შეეხება პიროვნების ზნეობრივი ჩამოყალიბების პროცესს, ზნეობრივი თვისებების ზრდასა და მომწიფებას, ეს უკანასკნელი უპირატესად ხორციელდება ცხოვრების ზეგავლენით, სკოლისა და კლასგარეშე ღონისძიებების მეშვეობით. ასეთია სასწავლო პროგრამების საერთო მიმართულება. ვერ ვიტყვი, რომ ამ გათიშულობას იმ დროს ახალგაზრდობის აღზრდის საქმის ხელმძღვანელი ორგანოები ნორმალურად თვლიდნენ და მის დასაძლევად ზომებს არ ღებულობდნენ. მაგრამ ფაქტია, რომ ეს ზომები თანმიმდევრული არ იყო და ამ მხრივ მდგომარეობის არსებითად გამოსწორებას ვერ უზრუნველყოფდა.

აღზრდისა და განათლების ამოცანების არასწორი დაპირისპირება გამოხატულებას პოულობდა სასკოლო ორგანიზაციების შესახებ არსებულ სახელმძღვანელო დებულებებშიც. პირველ რიგში ეს ითქმის, კერძოდ პიონერული ორგანიზაციების მუშაობის შესახებ ოციანი წლების მეორე ნახევარში მიღებულ დირექტივების შესახებ.

საქართველოს სსრ-ის განათლების კომისარიატი და საქართველოს ალკვ ცენტრალური კომიტეტი საჭიროდ თვლიან სკოლასა და მასწავლებელსა, ერთი მხრივ, და ბავშვთა კომუნისტური მოძრაობას შორის, მეორე მხრივ, მტკიცე კონტაქტი იქნას დამყარებული. მათ ერთობლივ დირექტივაში სკოლაში პიონერთა მუშაობის შესახებ, რაც 1929 წელს იყო გამოქვეყნებული, ასეთი კონტაქტის დამყარებას დიდი ყურადღება აქვს მიქცეული. „მასწავლებელსა და

ბავშვთა კომუნისტურ მოძრაობას შორის, — ნათქვამია ერთგან. მკვიდრო კავშირის დამყარების პრობლემა უნდა გადაწყდეს იმ ფაქტიდან გამოსვლით, რომ განვითარება სკოლისა და პიონერ-მოძრაობისა უფრო და უფრო უნდა უახლოვდებოდეს მოზარდი თაობის კომუნისტურად აღზრდას საერთო მუშაობის ნიადაგზე. ეს საკითხი სკოლის წინაშე დასმულია, როგორც ერთ-ერთი ცენტრალური პრობლემა. მასწავლებელთა და პიონერთა შორის ურთიერთდამოკიდებულების დამყარების პრაქტიკამ გამოააშკარაა მთელი რიგი მავნე ტენდენციებისა. მათ შორის ყველაზე უფრო ძირითადი და გავრცელებული ის არის, რომ, ერთის მხრივ, ბავშვთა კომუნისტური მოძრაობა ვერ აფასებს ჯეროვნად მასწავლებელს, მეორეს მხრივ, მასწავლებელი ნაწყენია იმით, რომ მას არ ენდობიან და ბავშვთა კომუნისტური მოძრაობის ხელმძღვანელობა კომკავშირის გადაეცა<sup>1</sup>. ცოტა უფრო ქვემოთ ამ მხრივ იმ დროს არსებული მდგომარეობა შემდეგი სიტყვებით არის შეფასებული: „ამჟამად საკითხს არ წარმოადგენს მასწავლებლისა და ბავშვთა კომუნისტური მოძრაობის დაკავშირების შეგნება, — ეს მანძილი უკვე გავლილია. დღევანდელი ამოცანაა — უკვე მოცემული და ყველას მიერ შეთვისებულ-შეგნებულ ლოზუნგი საერთო და ამხანაგური მუშაობისა გარკვეულ და კონკრეტულ მიზნად გარდაიქმნას და ეს მიზანი გამოისახოს ისეთ მოქნილ ფორმებში, რომელიც შეიტანს გარკვეულობას და სიცხადეს მასწავლებლის, ფორპოსტის, მისი პრეზიდიუმის და ხელმძღვანელის ურთიერთდამოკიდებულებაში“<sup>2</sup>.

სამწუხაროდ სწორედ ეს ფორმები არ არის მართებულად შერჩეული და გამოძებნილი თვით ამ დირექტივაში. ერთგან, მის ფურცლებზე ასეთი არაორაზროვანი ფრაზა გვხვდება: „იქ, სადაც მასწავლებელი ბავშვებს აძლევს შესასრულებლად კვირეულ ამოცანებს საზოგადოებრივ მუშაობაში და შემდეგ ანგარიშს თხოვს, მუშაობა არ არის წესიერად დაყენებული. მასწავლებელს შეუძლია მისცეს ინიციატივა, დაეხმაროს რჩევით, მაგრამ თვითონ არ უნდა იყოს მთავარი მოქმედი პირი. ამოცანებს უნდა სვამდენ ბავშვები, მათ უნდა ჰქონდეთ გათვალისწინებული შედეგებიც“<sup>3</sup>. აქ აზრი ნათელია და დამატებითი ახსნა-განმარტებებიც საჭირო არაა. მაგრამ ბუნებრივად ისმის კითხვა — რატომ უნდა იყოს მასწავლებელი

<sup>1</sup> პიონერ-მუშაობა სკოლაში, სპეც ცენტრალური ბიუროსა და განსახკომის რედაქციით, გვ. 12, 1929 წ.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 13.

<sup>3</sup> იქვე, გვ. 34.

მხოლოდ მრჩეველი და არა ხელმძღვანელი ბავშვთა საზოგადოებრივი საქმიანობისა? ორი მიზეზის გამო, გვეუბნება ღირექტივა: ერთი რომ ეს შეზღუდავს ბავშვთა ინიციატივასა და თვითმოქმედებას; მეორეც, მასწავლებელი ამ საკითხებში იმდენად მომწიფებული არაა, რომ მოსწავლეთა ხელმძღვანელობა დამოუკიდებლად შეძლოს. ეს უკანასკნელი დებულებაც აგრეთვე არაორაზროვნად არის მოცემული იმავე ღირექტივაში, სადაც ჩამოთვლილია ის ძირითადი სარგებლიანობა, რის მიცემაც შეუძლია პიონერთა მოძრაობას მასწავლებლისათვის: „პირველყოვლისა, საზოგადოებრივ მუშაობაში ფართო გაქანება, კოლექტიური მუშაობის პრაქტიკა, აქტივობა და ცხოვრების ის შეგარძნობა, როგორც ის სინამდვილეში არის, შემდეგ სკოლის შინაური ცხოვრების მოწყობაში დახმარება“. ამგვარად, ამ ღირექტივით საქმეს ისეთი პირი უჩნდა, რომ მასწავლებელს საბჭოთა სინამდვილის შეგარძნება და საზოგადოებრივ მუშაობაში ფართო გაქანება უნდა ესწავლა და აეთვისებინა პიონერული ორგანიზაციებიდან<sup>1</sup>.

დაახლოებით ამგვარსავე სიბრტყეში წყდებოდა იმ ხანებში საკითხი მოწაფეთა თვითორგანიზაციისა და მასწავლებლის მუშაობის შესახებ. თბილისის ერთ-ერთი ათწლეულის მოწაფეთა თვითორგანიზაციის წლიურ საწარმოო გეგმაში, რომელიც მოწონებულია ამავე ორგანიზაციის მეთოდბიუროს მიერ, თვითორგანიზაციის მიზანი შემდეგ მუხლებში იყო ჩამოყალიბებული: 1. საზოგადოებრივ-პოლიტიკურ მუშაობაში მოსწავლეთა მასობრივად ჩაბმა, 2. სკოლის შიგნითა და გარეთ კულტურული მუშაობის გაღრმავება, 3. სკოლისა და რაიონის სამეურნეო ცხოვრებაში მოწაფეთა ჩაბმა, 4. სკოლის პედაგოგიურ მუშაობაში მოწაფეთა ჩაბმა, 5. ანტირელიგიური და ინტერნაციონალური მუშაობის გაღრმავება სკოლაში და სკოლის გარეთ, 6. პარტიისა და საბჭოთა ხელისუფლების გენერალურ ხაზში მოწაფეთა გარკვევა, 7. სოფელსა და ქალაქს შორის კავშირის გაღრმავება მოწაფეთა თვითშემოქმედების მეშვეობით, 8. სკოლასა და ოჯახში მემჩანურ ჩვევათა აღმოფხვრა, 9. მოზარდებში მარქსისტულ-ლენინური მსოფლმხედველობისა და ჩვევათა გამომუშავება-განმტკიცება, 10. კომუნისმისა და ჩვენს ქვეყანაში სოციალიზმის მშენებელთა და მსოფლიო ოქტომბრისა-

<sup>1</sup> პიონერ-მუშაობა სკოლაში, სბკო ცენტრალური ბიუროსა და განსახკომის რედაქციით, გვ. 14, 1929 წ.

თვის მებრძოლთა აღზრდა. ასეთი იყო ამოცანები! ამ გეგმას რომ კითხულობთ, ფიქრობთ რომ საბჭოთა სკოლის ძირითად ბურჯს მიწაფეთა თვითორგანიზაცია წარმოადგენს. მაგრამ ეხლა მთავარი ჩვენთვის ის არის, რომ ამ დიდი ამოცანების შესრულების საქმეში მასწავლებლის როლი უკიდურესად შეზღუდული იყო. „თვითორგანიზაციის მუშაობის დროს მასწავლებელი მხოლოდ დახმარებას უწევს მოწაფეს, იგანსაკუთრებით პირველი საფეხურის სკოლებში. მაგრამ მასწავლებლის დახმარება ისეთი უნდა იყოს, რომ არ დაფაროს მოწაფის ინიციატივა და თვითმოქმედებაო“. ნათქვამი იყო გეგმის განმარტებაში.<sup>2</sup>

ზემოთ დასახელებული ფაქტების საფუძველზე მკითხველს შეუძლია გამოიტანოს დასკვნა, ჰქონდა თუ არა მასწავლებელს საფუძველი ყოფილიყო „ნაწყენი“, რომ მას არ ანდობენ ბავშვთა საზოგადოებრივი მუშაობის, მათში მოქალაქეობრივ-ზნეობრივი თვისებების აღზრდის ხელმძღვანელობას? ცხადია აქ საქმე ეხება არა პირად ნაწყენობასა და პატივმოყვარულ უფლებებს. არა, საკითხი პრინციპულად დგას. საქმე ისაა, რომ როგორც აღინიშნა, იმ დროს განათლების სახალხო კომისარიატი მიზანშეწონილად არ თვლიდა აღზრდისა, განათლებისა და სწავლების ამოცანები ერთიანი წესით ყოფილიყო გადაწყვეტილი. ამ არასწორი თვალსაზრისიდან ლოგიკურად გამომდინარეობდა დასკვნა, რომ მასწავლებელი არ შეიძლება იყოს სკოლაში აღზრდის პროცესის ერთობლივი ხელმძღვანელი, რომ მისი მოვალეობა ძირითადად უნდა განისაზღვროს ცოდნა-ჩვევების გადაცემით გაკვეთილზე. თავის მხრივ, განათლების სახალხო კომისარიატის დირექტივები ბავშვთა კოლექტივების მუშაობის შესახებ ძირითადად აღზრდის საკითხებით არის შემოფარგლული, ხოლო სწავლებისა და განათლების სფერო მათში გვერდაკლილია კომკავშირის, პიონერული ორგანიზაციების. ბავშვთა თვითორგანიზაციების სამუშაო გეგმები ფართოდ ითვალისწინებენ საზოგადოებრივ-სასარგებლო პრაქტიკულ მუშაობას სკოლაში და სკოლის გარეთ, ბავშვთა დასვენებისა და მოცალეობის უზრუნველყოფას, სანიტარულ-ჰიგიენური ღონისძიებების გატარებას, თავდაცვის უნარიანობის აღზრდას და სხვ. რაც შეეხება ბავშვთა აკადემიურ წარმატებაზე ზრუნვას, ეს მათი ყურადღების ცენტრში არ

1 გეგმა დართული აქვს რ. მელქაძის წიგნს, მოწაფეთა თვითორგანიზაცია საბჭოთა სკოლაში, გვ. 54—56, 1928 წ.

2 რ. მელქაძე, მოწაფეთა თვითორგანიზაცია საბჭოთა სკოლაში, გვ. 11, 1928 წელი.



არის მოქცეული. ამასთანავე ბავშვთა კოლექტივების სააღმზრდელო საქმიანობაში პედაგოგს მხოლოდ მრჩეველის უფლებები აქვს მიკუთვნებული, ისიც სათათბირო ხმით<sup>1</sup>.

საერთოდ 1925—1930 წწ მასწავლებლის როლის საკითხს ჩვენი განათლების ორგანოები სწორად ვერ წყვეტენ. 1925 წელს ამ საკითხს ისინი ასეთი თვალსაზრისით განიხილავენ: ახალმა სკოლამ სკოლის მუშაობაში მოწაფის როლი უმაღლეს წერტილამდე აიყვანა, „მასწავლებელს კი უფროსი ამხანაგის — დამხმარის მოვალეობა დააკისრა“<sup>2</sup>. ასეთ ცალფრთა შედარებებს მომდევნო წწ დირექტივებში უკვე ვეღარ ვხვდებით. მაგრამ ის ფაქტი, რომ, ერთის მხრივ, აღმზრდელობით მუშაობაში მასწავლებლის როლი ძალზე დამცირებულია, ხოლო, მეორეს მხრივ, თვითსწავლა, თვითინიციატივა, დამოუკიდებელი მუშაობა, მოსწავლეთა აქტივობა გამოცხადებულია სწავლების უმთავრეს ფორმად, თავისთავად მიუთითებს იმაზე, რომ განათლების კომისარიატი ვერ თავისუფლდება „თავისუფალი აღზრდის თეორიის“ გავლენისაგან, ცხადია, რომ ყოველივე ეს ერთად აღებული მასწავლებლის როლს ამცირებდა და სწავლა-აღზრდის ამოცანების მაღალ დონეზე გადაწყვეტას ხელს უშლიდა. ეს თვალსაზრისი უკიდურეს გამოხატულებას პოულობს პირველი საფეხურის სკოლებისათვის დამტკიცებულ პროექტულ პროგრამებში. ამ პროგრამის მიხედვით, წარმოიდგინეთ, 7—8 წლის ცეროდენა ბიჭუნები და გოგონებიც კი, რომლებმაც აგერ გუშინ შეაღეს პირველად სკოლის კარები, თვითვე გეგმავენ სააღმზრდელო მუშაობას, სკოლის საერთო კრებაზე იმუშავენენ შინაგანაწესს, წლიური და სემესტრული მუშაობის გეგმებს, გამოჰყოფენ რგოლებს და უნაწილებენ მათ სამუშაოს: ზოგს წიგნების შეძენა ევალება, ზოგს სხვა სასწავლო ნივთებისა; ერთი რგოლის მოვალეობაა აღრიცხოს, თუ ვინ დარჩა სკოლის გარეთ, მეორე კიდევ ვალდებულებას კისრულობს უზრუნველჰყოს სკოლის გარეთ დარჩენილთა და განთესილთა ჩაბმა სკოლაში და სხვ. მასწავლებელი მათ მხოლოდ საერთო მითითებებს აძლევს. სააღმზრდელო ღო-

<sup>1</sup> ასეა, მაგალითად, გაგებული მასწავლებლის როლი დებულებებში პიონერთა ფორპოსტების შესახებ სკოლებში (იხ. პიონერ-მუშაობა სკოლაში, მასწავლებელთა და პიონერ-მუშაკათათვის, გვ. 19, 20, 1929 წელი).

<sup>2</sup> განათლების სახალხო კომისარიატის მუშაობის ანგარიში, 1921—1924 წწ, გვ. 23.

ნისძიებების აგეგმვა, გატარება და აღრიცხვა თვით ბავშვების საქმეა!

ბავშვთა თვითინიციატივას რომ ასეთ ფართო რწმუნებას აძლევდნენ, ეს თავისთავად გასაკიცხი როდი იყო. შეცდომა მხოლოდ იმაში მდგომარეობდა, რომ ინიციატივის განვითარება წარმოდგენილი ჰქონდათ ისეთი ავტომატური პროცესის სახით, რომელაც თითქოს მასწავლებლის, აღმზრდელის წარმმართველ ხელს არ საჭიროებს აქ იყო შეცდომის სათავე.

სააღმზრდლო მუშაობას იმ სახითაც კი, როგორც იგი ოციანი წლების მეორე ნახევარში ტარდებოდა, ძალზე დიდი შედეგი მოჰქონდა. ბავშვთა საზოგადოებრივი აქტივობა დღითიდღე იზრდებოდა, ახალგაზრდობა კოლექტიური სულით იყვინთებოდა, გამჭირახი და ენერგიული ხდებოდა, მასში სოციალისტური მშენებლობის დიაცი საქმისადმი რწმენა იწრთობოდა და ძლიერდებოდა, მოქალაქეობრივი მოვალეობის შეგნება მალღდებოდა და მტკიცდებოდა. ახალგაზრდობას უკვე აღარ აკმაყოფილებდა ცოტა. მის წინაშე ფართო პორიზონტი იშღებოდა და იგი დიდ საქმეებს მიესწრაფოდა. ეს მისწრაფება თავის შინაგანი ბუნებით წრფელი იყო და მასობრივ ხასიათს ატარებდა. ეს იყო დიდი იდეური მოძრაობა, მიმართული კერძო-მესაკუთრული ფსიქოლოგიისა და ბიუროკრატი მოხელეების აღზრდის კერის, ძველი, წიგნური სკოლის, მისი ინდივიდუალისტური მორალის წინააღმდეგ. მაგრამ ამ ფართო მოძრაობას აკლდა სიღრმე და ერთგვარად პათეტიკური ელფერი დაჰკრავდა. აკლდა ის, რაც შეუძლებელია შეძენილ იქნეს ცოდნაზე თანმიმდევრული, სისტემატური მუშაობის გარეშე, რაც ასე უჭირს ახალგაზრდობას დამოუკიდებლად, უფროსების ხელმძღვანელობის გარეშე. ეს ნაკლი კი, პირველ რიგში იმის შედეგი იყო, რომ აღზრდის საქმე მტკიცედ არ იყო დაკავშირებული განათლების საქმესთან და მისი ხელმძღვანელობა მკვიდრად არ იყო გაერთიანებული სკოლის ტვინისა და გულის ხელში, მასწავლებლის ხელში.

ის რაც ზევით ითქვა მასწავლებელთა შესახებ, იმაზე მიუთითებს, რომ ოციანი წლების განმავლობაში ჩვენმა განათლების კომისარიატმა, ისე როგორც სხვა მოკავშირე რესპუბლიკების გა-

1 პირველი საფეხური შრომის სკოლის პროგრამებზე. გვ. 8-9. 1931 წ.

ნათლების კომისარიატებმა. ვერ მოახერხეს მოზარდი თაობის აღზრდის პროცესში სკოლისა და მასწავლებლის შეფასებაში თანამიმდევრულად სწორი და მტკიცე პოზიცია დაეჭირა. ამას, თავის მხრივ, მკაფიოდ ადასტურებს ის გარემოება, რომ თეორიული პედაგოგიური ფრონტის მუშაკთა ერთ ნაწილში ოციანი წლების ბოლოს მასწავლებლის როლისა და სკოლის დანიშნულების საკითხში მძიმე გაჩულებებმა და დამახინჯებებმა იჩინა თავი „სკოლის კვდომის“ თეორიის სახით. ამაზევე, კიდევ უფრო მეტი პირდაპირობით, იუთითებს ის ფაქტი, რომ რიგი წლების განმავლობაში საბჭოთა სკოლაში ინერგებოდა მოზარდი თაობის კომუნისტური აღზრდისა. განათლებისა და სწავლების საქმისათვის საზიანო პედოლოგიური საქმიანობა. აღზრდის საქმეში მასწავლებლის როლისა და სკოლის მნიშვნელობის საკითხში განსახკომებს რომ თანამიმდევრულად სწორი და მტკიცე პოზიცია სჭეროდათ, ცხადია, დასახელებულ დამახინჯებებს ადგილი აღარ ექნებოდა.

„სკოლის კვდომის“ თეორიამ და პედოლოგიამ, რომლებიც ერთმანეთთან მტკიცე მეთოდოლოგიურ კავშირში იყვნენ, მძიმე კვალი დასტოვეს ჩვენი სკოლის ისტორიაში და აქ აუცილებელია იმ ამოსავალი დებულებებისა და პრინციპების კრიტიკულად გაშუქება. რასაც ისინი მოზარდი თაობის აღზრდის საქმეს უდებდნენ საფუძვლად.

სოციალისტური მშენებლობის თანამედროვე ეტაპზე, აღნაშნავდნენ ხოლმე „სკოლის კვდომის“ თეორიის მიმდევრები, ახალგაზრდობის ზრდისა და ფორმირებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს საზოგადოებრივ გარემოს, სოციალისტურ საზოგადოებრივ ურთიერთობას, ახალგაზრდობის უშუალოდ ჩაბმას წარმოებაში და არა სასკოლო სწავლებას, რაც ძველი კლასობრივი საზოგადოებების ინტერესებს შეესაბამება. ახალი საზოგადოებრივი ურთიერთობა თავისთავად არღვევს და შლის იმ ზღუდეებს, რაც სკოლისა და მასწავლებლის სახით შემორჩა მას, როგორც გადმონაშთი კლასობრივი საზოგადოებისაგან. სკოლა თანდათანობით კვდება და მის ფუნქციებს თავისთავად, უშუალოდ, კისრულობს ცხოვრება. ასეთ პირობებში თეორიული პედაგოგიური ფრონტის წმინდა მოვალეობა ის უნდა იყოს, რომ ორგანიზებული ზასიათი მისცეს სკოლის კვდომის ამ აუცილებელ, გარდუეველ პროცესს და გადაწყვიტოს

გარემო წრის, როგორც სკოლას შემცვლელის, პედაგოგიკის ძირითადი პრობლემები და საკითხები. ასეთი იყო „სკოლის კედლის“ თეორიის მიერ წამოყენებული ძირითადი დებულებანი.

ოციანი წლების ბოლოსათვის „სკოლის კედლის“ თეორიის პროპაგანდის დარგში განსაკუთრებული გულმოდგინებით გამოირჩეოდა სასკოლო მუშაობის მეთოდების მოსკოვის ინსტიტუტი, რომლის მუშაკთა ძირითადი ბირთვი სკოლას გაუქმებისა და მისი წარმოების ცეხად გადაქცევის საკითხს საბოლოოდ გადაწყვეტილად თვლიდა. ამ ინსტიტუტის ერთ-ერთი წამყვანი მუშაკი ა. შულგანი 1929 წელს პათეტიკური კილოთი გამოიმწვევად ამბობდა: „დაე ყვიროდნენ, ცხოვრება მაინც თავისი გზებით მიდის. ჩვენ გადავაქცევთ მოლაპარაკე ფილმებსა და რადიოს „სწავლებს“ მსახურად და თვითმფრინავიდან დაეაკვირებთ ბავშვებს დედამიწის სფერიულობას“.<sup>1</sup> აზრებს სკოლის კედლის შესახებ იგივე შულგანი აღრეც ქადაგებდა, მაგრამ უფრო ეპიური კილოთი. 1928 წელს იგი წერდა: „სულ უფრო მეტად და ღრმად სწავლობენ მკაეზი მშენებლობისა და ბრძოლის გამოცდილებასზე, პრაქტიკაში სულ უფრო მკვეთრად იშლება ზღვარი გონებრივსა და ფიზიკურ შრომას, შრომასა და ესთეტიკას შორის, ყმაწვილები სულ უფრო მეტად იზრდებიან მშენებლობას, სულ უფრო და უფრო კარგავენ სკოლა თავის სახეს, იკიკედება, როგორც სკოლა და მის ნიადაგზე რაღაც ახალი, არნახული, არყოფილი იზრდება. ბავშვები სულ უფრო და უფრო მეტად სწავლობენ სკოლის გარეთ: მუშაობენ მინდვრად, სახელოსნოებში, ქარხნებში, სკოლა სწავლების ადგილიდან სულ უფრო მეტად და მეტად ბავშვთა შრომის ორგანიზაციის ცენტრი ხდება, მაგრამ ეს უკვე აღარაა სკოლა. მისი ძირითადი როლი — ასწავლოს — იხსნება“.<sup>2</sup> სკოლის, როგორც მოზარდი თაობის აღზრდის კერის ამ წვერილობურყოზიულ, ანარქისტულ უარყოფლობას მარქსიზმ-ლენინიზმთან საერთო, ცხადია, არაფერი ქონდა. „სკოლის კედლის“ თეორიის მიმდევრები, ძველი სკოლის კრიტიკით ცალმხრივად გატაცებულნი, დანაშაულებრივად იემწყებდნენ ვ. ი. ლენინის ცნობილ მითითებას, რომ „ჩვენთვის ზეპირობა საჭირო არ არის, მაგრამ ჩვენთვის საჭიროა, რომ ყოველი მოსწავლის შეხსიერება განვითარდეს და უფრო სრულყოფილი გახდეს ძირითადი ფაქტების ცოდნით, ვინაიდან კომუნიზმი უმინაარსობად გადაიქცევა, ცარიელ აბრად გადაიქცევა. კომუნისტი მხოლოდ უბრალო მკვეზარა იქნება, თუ მის შეგნებაში

<sup>1</sup> Сбор. «Педагогика среды и методы ее изучения», гв. 3, 1930 წ.

<sup>2</sup> Педагогическая энциклопедия, т. I, гв. 474.

არ გადამეშავდა მთელი მიღებული ცოდნა<sup>1</sup>. ისინი ივიწყებდნენ პარტიის პროგრამულ ვაჟიანებას იმის შესახებ, რომ სოციალისტურ საზოგადოებაში სკოლა კი არ კვდება, არამედ მიმართულებასა და შინაარსს იცვლის და კომუნიზმის ამოცანებისა და ინტერესების ძირითად გამტარებლად ხდება.

„სკოლის კვდომის“ თეორიის წარმომადგენლები სკოლისა და მასწავლებლის წინააღმდეგ მიმართულ დებულებებს, როგორც წესი, ჩვეულებრივ, მარქსისტული ფრაზეოლოგიის სამოსელში ხვევდნენ. ისინი განსაკუთრებით ხშირად იშველებდნენ თეორიის პრაქტიკასთან დიალექტიკური კავშირის მარქსისტულ პრინციპს, მაგრამ გულს აკლიდნენ და ამახინჯებდნენ მას. მას შემდეგ, რაც „სკოლის კვდომის“ თეორია იქნა მხილებული, როგორც ჩვენი სკოლისათვის მავნე მიმდინარეობა, მისი ერთი ყოფილი ცნობილი წარმომადგენელი მ. კრუპენინა შემდეგი ზიტყვებით აფასებდა ამ მიმდინარეობას შეცდომებს: „რევოლუციური თეორიის და პრაქტიკის ერთიანობის დიალექტიკურ პრინციპს „სკოლის კვდომის“ თეორია მათი სრული იგივეობის პრინციპით ცვლიდა. კაპიტალიზმიდან კომუნიზმში გარდამავალი პერიოდის ძირითად ამოცანას — სოციალისტური მშენებლობის ამოცანების წარმატებით გადაწყვეტისათვის პროლეტარიატისაგან კაცობრიობის მიერ შემუშავებული ცოდნის მთელი ჯამის დაუფლების შესახებ — „სკოლის კვდომის“ თეორია მთლიანად ხსნიდა. კომუნიზმი, როგორც მეცნიერული თეორია, რომელიც წარმოადგენს პრაქტიკული მუშაობის ზედმძღვანელ ძალას, გათქვეფილია „საკუთარი პრაქტიკული გამოცდილების“ სტიქიაში, შერწყმულია მასთან და ამით არარაობამღებ დაყვანილი: იგი გამოთიშულია ახალგაზრდობის მომზადების ამოცანებიდან. სკოლა, როგორც პროლეტარიატის იდეური, ორგანიზაციული და აღმზრდელობითი გავლენის გამტარებელი, როგორც პროლეტარიატის დიქტატურის იარაღი ლიკვიდირებულია, რადგან „ყველა სწავლობს ყველგან საკუთარი გამოცდილების საფუძველზე“<sup>2</sup>. „სკოლის კვდომის“ თეორიის მანკიერების ძირი და ფუძე სწორედ ის იყო, რომ იგი შეცხიერულ თეორიას მთლიანად უარყოფდა, გონებრივ განათლებას, ცოდნას, საჯგოლო სწავლებას ზედმეტად თვლიდა, სკოლას ანგრევდა და მის როლს ახალგაზრდობის აღზრდის საქმეში, გარემო წრის სამეურნეო ფაქტორების სტიქიური ზემოქმედებით ცვლიდა.

გარკვევით უნდა ითქვას, რომ რუსსრ-ის განათლების სახალხო

<sup>1</sup> ვ. ი. ლენინი, თხზულებანი, ტ. 31, გვ. 344.

<sup>2</sup> ჟურნ. „На путях к новой школе“, 1932 წ. № 1, გვ. 30.

კომისარიატი „სკოლის კვდომის“ თეორიის მიმდევართა შეხედულებებს არ იზიარებდა და განათლების მუშაკთა ფართო მასებს ამ შეხედულებების წინააღმდეგ ბრძოლისაკენ მოუწოდებდა. ასე, მაგალითად, რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარია ა. ბუბნოვი თავის მოხსენებაში სახალხო განათლების საისტემის შესახებ მეორე საკავშირო პარტათბირზე 1930 წელს „მემარცხენე“ გამრუდების შესახებ ამბობდა: ეს, ამხანაგებო, ისეთი თვალსაზრისია, რომელიც ეხლანდელი მომენტისათვის მავნე და მიუღებელია.<sup>1</sup> ეუკ კი იყო, მაგრამ ისიც ფაქტია, რომ მემარცხენე „გამრუდების“ წინააღმდეგ აქტიურ ბრძოლას რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატი საქიროდ არ მიიჩნევდა. ამით აიხსნება, რომ „სკოლის კვდომის“ თეორიის წარმომადგენლები სამეცნიერო-კვლევით ინსტიტუტებში ამ თეორიის საფუძველზე ამუშავებდნენ ზხედასხვა თემებს, პერიოდულ პრესაში წერილებს ბეჭდავდნენ ანუ თემებზე, სპეციალურ კრებულებს უშვებდნენ და თავიანთი აზრების პოპულარიზებას ენერგიულად ეწეოდნენ. საქართველოში არც პედაგოგიური პრესის ფურცლებზე და არც სანიმუშო სკოლების საცდელ-საგამოკვლევო მუშაობაში „სკოლის კვდომის“ თეორიას უმუშალო გამოხატულება არ უპოვია და ამ თეორიის წინააღმდეგ ბრძოლის საკითხი აქტუალურ საკითხად არც ქცეულა.

იგივე არ ითქმის პედოლოგიური დამახინჯებების შესახებ. პედოლოგებს განსახკომები თანაგრძნობით ეკიდებოდნენ, მიუხედავად იმისა, რომ პედოლოგია არსებითად იმავე მეთოდოლოგიურ წინამძღვრებს ემყარებოდა, ჩასაც „სკოლის კვდომის“ თეორია და მიზნადაც სკოლისა და მასწავლებლის როლის უკიდურეს დაქვეითებას ისახავდა. ამ მხრივ მოკავშირე რესპუბლიკების განათლების კომისარიატებს ტონს რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატი აძლევდა.

განათლების ხელმძღვანელი ორგანოების პედოლოგიით გატაცების ისტორია მოკლედ შემდეგი სახით შეიძლება ჩამოვყალიბოთ.

ოცინი წლების შუა წანებში საბჭოთა ფსიქოლოგებისა და ფიზიოლოგების ერთმა ნაწილმა ბავშვის კვლევის საქმეში პედოლოგია გამოაცხადა წამყვან მეცნიერებად და აღზრდის მთელი პროცესის საფუძველთა საფუძველად. მეცნიერულ-პედოლოგიური კვლევაძიების ფართოდ გაშლისა და სასკოლო საქმეში პედოლოგიის დანერგვის აუცილებლობას პედოლოგები ჩვეულებრივ „შემდეგი“ სილო-

<sup>1</sup> კრებული „სოციალისტური კადრებისათვის“, ვაზ. „განათლების მუშაკის“ პერიოდული დამატება, გვ. 27—28. 1930 წელი.

გიშვებით ასაბუთებდნენ: პედოლოგიური პროცესის რაციონალურად მოწყობა იმ შემთხვევაში არის შესაძლებელი, თუ კარგად შევისწავლით ბავშვის ბუნებას, ბავშვს, როგორც ამ პროცესის ძირითად ღერძს; ფსიქოლოგია; ფიზიოლოგია და სხვა მეცნიერებანი ცოცხალ ბავშვს ხელოვნურად ანაწევრებენ და მის ცალკე ფუნქციებს იკვლევენ მთლიანისაგან იზოლირებულად; რაც შეეხება პედაგოგიკას, მის ფუნქციებში ბავშვის შესწავლა არც შედის — იგი მხოლოდ სწავლების საშუალებას არკვევს. აქედან გამომდინარეობდა დასკვნა: აუცილებელია შეიქმნეს ისეთი მეცნიერება, რომელიც განახორციელებს ბავშვის, როგორც ცოცხალი არსების ერთობლივ შესწავლას, ასეთი მეცნიერება კი მხოლოდ პედოლოგია შეიძლება იყოს.<sup>1</sup> ასეთ ფართო პრეტენზიებს აყენებდნენ პედოლოგება, მაგრამ პედოლოგიის გაუქმებამდე ისინი იმაშიც კი ვერ შეთანხმებულყვნენ, თუ კონკრეტულად რა უნდა იყოს პედოლოგიის საგანი. იმ ამოცანების მიხედვით თუ ვიძსჯელებთ, რასაც პედოლოგიის წინაშე სახავდნენ იმ დროს, ასეთ შემთხვევაში, პედოლოგია სინთეტიკურ მეცნიერებად გვევლინებოდა, რომელიც მექანიკურად ითავსებდა ბავშვთა ფსიქოლოგიის, ანატომიის, ფიზიოლოგიის, ჰიგიენის და პედაგოგიკის ფუნქციებს.

პედოლოგიური თეორია, სადაო არაა, ციდან არ იყო მოვლენილი. მისი წარმოშობა გარკვეული მიზეზებით იყო განპირობებული. მთავარი ამ მიზეზთაგან იყო კრიზისი ბურჟუაზიული ფსიქოლოგიისა. კერძოდ ბავშვთა ფსიქოლოგიისა, რომელმაც ვერ მოახერხა დაედგინა ის კანონზომიერებანი, რაც საფუძვლად უდევს ბავშვის განვითარებას, ვერ მოახერხა გაერკვია მემკვიდრეობისა და გარემოს, ბიოლოგიური ფაქტორების, სწავლებისა და აღზრდის როლი მონარდის ფორმირებაში. ბავშვთა ფსიქოლოგიის გამოყვანას ამ კრიზისიდან ფსიქოლოგთა ერთი ნაწილი მესიანურად აკისრებდა სწორედ პედოლოგიას. იმ დროს ზოგი მათგანი ფიქრობდა, რომ ბავშვის ერთიანი შესწავლის საფუძველზე პედოლოგია ამ პრობლემებს მართებულად გადაწყვეტდა და ამით იგი სკოლაში სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობის მტკიცე მეთოდოლოგიურ დასაყრდენად იქცეოდა. მოხდა საწინააღმდეგო. პედოლოგებმა ბავშვის ზრდისა და განვითარების რთული პრობლემების გადასაწყვეტად აირჩიეს უხეში, ანტიმეცნიერული გზა. ისინი, ბავშვთა განვითარებას მკაცრად უქვემდებარებდნენ. მყარ ბიოლოგიურსა, თუ რაღაც უცვლელ სო-

<sup>1</sup> შტრ. Школьный и подростковый возраст (Библиографический материал), გვ. 9, 1934 წ.

კიალურ ფაქტორებს და ამით საბოლოოდ ფაქტალურად განაპირობებდნენ ბავშვის ბედს. მართალია პედოლოგიის შიგნით სხვადასხვა მიმდინარეობანი არსებობდა, მაგრამ მათ შორის არსებითი, პრინციპული განსხვავება როდი იყო. ერთ-ერთი ცნობილი პედოლოგი, პროფ. ზალკინდი, ამ განსხვავების შესახებ შემდეგს წერდა: „ეგრეთ-წოდებულ საბჭოთა პედოლოგიის შიგნით არსებულ ცალკეულ მიმდინარეობათა შორის არსებობდა მწვავე დისკუსიები, მაგრამ არსებითად ჩვენს შორის არსებული განსხვავება იყო გარეგანი ხასიათისა, მთავარი გაქოსავალი დებულებანი კი საერთო“. იგივე ზალკინდი აღნიშნავდა, რომ „ბავშვი ჩვენს საკუთარ მოძღვრებაში“ გადაქცეული იყო პაიკად, ხან „შინაგან“, ხან „გარეგან“ ზემოქმედების, „სტიმულირების“, „გამლიზიანებლების“, „ძალის“ გარდუვალ პასიურობიექტად. ბავშვს სრესდნენ ხან საბედისწერო ბიოლოგიური და სხვა ძალები „შიგნიდან“ (ბლონსკის უხეში ბიოგენეტიზში და კონსტიტუციონალიზმში, ვიგოტსკის შტერნიანელობა), ხან კიდევ მასზე ამგვარივე საბედისწერო სიძლიერით მოქმედებდნენ გარდაუვალი გარეშე ძალები (წრის „საბედისწერო“ როლი ჩემს გაგებაში, რაც ბავშვს აქცევდა რეფლექსების გუნდად, რთული, მაგრამ ამ პასიური რეაგირების მანქანად)“. აქვე დავსძენთ, რომ საქმის მდგომარეობაში ცვლილება არ შექონდა ჩვენი გამოჩენილი ფსიქოლოგის დ. უზნაძის კონციდენციის თეორიას, რადგან ეს თეორია ბავშვის განვითარების საქმეში, საბოლოო ანგარიშით, გადაუმწყვეტი მნიშვნელობის მქონედ თვით ბავშვში მზა სახით შინაგანად მოცემულ ძალებსა თვლიდა.

უგულებელყოფდა რა დადებითი სოციალური ფაქტორების — საცხოვრებო გამოცდილების და სწავლისა და აღზრდის — კეთილმყოფელი გავლენის გადამწყვეტ ძალასა და მნიშვნელობას მოზარდის განვითარებაზე, პედოლოგია მთლიანად აყალბებდა აღამიანია გონებრივი უნარის განვითარების ისტორიას პირველყოფილი მდგომარეობიდან კულტუროსნობის მაღალ მდგომარეობამდე. ფაქტალურად განაპირობებდნენ რა ბავშვის ბედს უცვლელი ბიოლოგიური თუ სოციალური ფაქტორებით, ამით პედოლოგიური თეორიები სკოლას, როგორც მოზარდი თაობის აღზრდისა, განათლებისა და სწავლების კერას ჩვენს საზოგადოებაში, ძირს უთხრიდნენ, ხოლო ბავშვთა და მოზარდთა მასებს ე. წ. პედოლოგიური პაქორტების მიხედვით დანაშაულებრივად ანაწილებდნენ „ძნელ“, „გონებრივად ჩამორჩენილ“, „ფსიქონერვოტიკ“ და სხვ. კატეგორიებად. პედოლოგთა პრაქტიკულ საქმიანობაში ყველაზე მთავარი იყო სწორედ



სასკოლო ასაკის ბავშვთა გადაზრევა და ამის საფუძველზე მათი განაწილება სხვადასხვა სახის დამხმარე სკოლებში. მაგრამ პედოლოგები მართო ამითაც არ კმაყოფილდებოდნენ. ისინი მოითხოვდნენ ზორმალური სკოლების შიგნითაც პედოლოგიური „პასპორტების“ საფუძველზე ყოფილიყო „ძლიერი“ და „სუსტი“ ბავშვები კლასების მიხედვით დაჯგუფებული. მეტიც, ისინი ზოგჯერ უფრო შორსაც მიდიოდნენ და ერთი კლასის მოსწავლეებს, ამავე ნიშნით, ბერძენების სხვადასხვა მიწკრივეების მიხედვით ანაწილებდნენ. ბავშვთა ამგვარი დაჯგუფება ძირითადად ტესტების მეშვეობით წარმოებდა. ტესტები სტერეოტიპულ, სტანდარტულ ხასიათს ატარებდა და კანონისტიკური კითხვარებისაგან შედგებოდა; მათში სარულებით ვერ პოულობდა გამოხატულებას ბავშვის მრავალფეროვანი მოძრაი ცხოვრება და ინტერესები. ბავშვთა პედოლოგიურმა პასპორტისა ციამ მასობრივი ხასიათი მიიღო 30-იან წ-დან და ისიც მსხვილ ქალაქებში, ოციანი წლების ბოლოსთვის ჩვენში ახეთი მუშაობა კანტი-კუნტად წარმოებდა და ამიტომ მოვლენათა მსვლელობას ჩვენ აქ წინ აღარ გადავუწყობებთ.

პედოლოგია თანდათანობით და მეთოდურად მიისწრაფოდა იმისაკენ, რომ სკოლაში სწავლა-აღზრდის სადავეები თავის ხელში ჩაეგდო, მასწავლებელი კი, როგორც აღზრდის პროცესის აქტიური ხელმძღვანელი, განეიარაღებინა. პირველ ხანებში ამ მისწრაფებას ზომიერი ხასიათი ჰქონდა, შემდეგ კი იგი აგრესულ ფორმებში გადავიდა. ასე, მაგალითად, 1926 წელს გამოცემულ ერთ-ერთ პედოლოგიურ კრებულში პედაგოგიკისა და პედოლოგიის ურთიერთობა შემდეგ სიბრტყეში იყო განხილული. „იმ მეცნიერებათა შორის, აღნიშნული იყო კრებულში, რომლებისთვისაც პედოლოგია ძირითად დასაყრდენს წარმოადგენს, განსაკუთრებით უნდა მივუთითოთ პედაგოგიკისა და ნაწილობრივ პედაგოგიის შესახებ. ერთი ძირითადი პედაგოგიური პრინციპი — ბუნების შესატყვისობისა ანუ პედოცენტრულობის პრინციპი — მოითხოვს, რომ მთელი აღზრდა და სწავლება მოეწყოს ბავშვის ბუნების თავისებურებათა შესაბამისად, სწორედ ამ თავისებურებების შესახებ ლაპარაკობს პედოლოგია“. შემდეგ ავტორი მიუთითებს, რომ თუ დღემდე მთელი რიგი პედოლოგიური დებულებებისა მყარი არაა, ეს უეჭველად იმის შედეგია, რომ პედოლოგია ჯერ კიდევ სათანადო წინაპიძღვრებს ვერ აძლევს მასო.<sup>1</sup> თუ მხედველობაში არ მივალვით იმ ფარემობას, რომ კრებული თავზე ახვევდა პედაგოგიკას პედოცენტრულობის პრინციპს, საკითხის ამგვარად დაყენებაში ფორმალურად გადაჭარბებული

<sup>1</sup> Основные вопросы педологии в избранных статьях, гл. 11, 1926 წ.

თითქმის ბევრი არაფერი იყო. პედოლოგია, ასე იყო თუ ისე, იმგვარსავე სამსახურს თავაზობდა პედაგოგიკას, რასაც თავის დროზე ბავშვთა ფსიქოლოგია კისრულობდა მის მიმართ. „დე იურე“ პედაგოგიკა მაინც რჩებოდა დამოუკიდებელ მეცნიერებად. არსებითად კი ეს იმას ნიშნავდა, რომ პედაგოგიკური კვლევა-ძიება ვასალურად დაქვემდებარებოდა პედოლოგიას. ძალიან მალე ეს მოჩვენებითი თავზიანობა მენტორულმა კილომ შეატყალო. ოციანი წლების ბოლოსათვის პედოლოგები მოძალდნენ და ბავშვის შესახებ კემშარბტ მეცნიერებად მხოლოდ პედოლოგიას აცხადებდნენ. რაც შეეხება პედაგოგიკას, მას ამ დროიდან მოზარდი თაობის აღზრდის საქმეში მხოლოდ პრაქტიკულ როლს აკუთვნებდნენ. ეს თვალსაზრისი მტკიცედ მიიკვლევდა გზას, რადგან მას მხარს უჭერდნენ განათლების ხელმძღვანელი ორგანოები. ასეთ პირობებში პედაგოგიკური ფრონტის წარმომადგენლებიც უოპრად თმობდნენ თავიანთ პოზიციებს. ამის ნიმუშად ისიც კმარა, რომ ცნობილი პედაგოგი ა. პ. პინკევიჩი ოციანა წლების ბოლოსათვის პედოლოგიისა და პედაგოგიკის ურთიერთობის საკითხში მთლიანად იზიარებდა პ. ბლონსკის პოზიციას. ეს პოზიცია კი ასეთი იყო: საბჭოთა პედაგოგიკასა და პედოლოგიას შორის ისეთივე ურთიერთობაა, როგორც ზოოლოგიასა და მესაქონლეობას, ბოტანიკასა და მემცენარეობას შორის, „როგორც მესაქონლე ამყარებს თავის საქმიანობას ზოოლოგიაზე, ასევე პედაგოგიკა უნდა ემყარებოდეს პედოლოგიას“.<sup>1</sup> აი, ასე ცხადდება პედოლოგია სწავლა-აღზრდის საქმის მეთოდოლოგიურ საძირკვლად. ხოლო პედაგოგიკა — ემპირიკად. ოცდაათიანი წლებიდან ზოგიერთი პედოლოგი იმასაც კი ცდლობს, რომ პედაგოგიკასა და პედაგოგებს წინად წაწყალობები ეს მცირე უფლებაც წაართვას.<sup>2</sup>

ამავე სიბრტყეში დგას საკითხი კერძოდ ჩვენშიც, საქართველოში. საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის მიერ მოწონებულსა და ნებადართულ სახელმძღვანელოში „პედოლოგიის შესავალი“ პედაგოგიკასა და პედოლოგიას შორის არსებული ურთიერთობა შემდეგი სიტყვებით იყო დასაბუთებული და განსაზღვ-

<sup>1</sup> А. П. Пинкевич, Основы советской педагогики, гв. 20, 1929 წ

<sup>2</sup> ასე, მაგალითად, პ. ბლონსკი მთითხოდა მთელი სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესი სკოლაში — სწავლება, საზოგადოებრივ-პოლიტიკური აღზრდა, სკოლისგარეშე და კლასგარეშე მუშაობა, ბავშვთა ორგანიზაციების მუშაობა — მთლიანად პედოლოგიზირებული ყოფილყო. თუ რამდენად შორს მიდიოდა ამ მხრივ ბლონსკი, ამაში მკითხველი დარწმუნდა 1934 წ. გამოქვეყნებული მისი წერილების გაცნობით (იხ. ურან. „კომუნისტური აღზრდისათვის“ 1934 წ. № 1—2, გვ. 34; № 6—8, გვ. 107).

რული. პედოლოგია, გვაუწყებს წიგნის § 5, არის მეცნიერება აღზრდის შესახებ. პედაგოგიკამ უნდა გასცეს პასუხი, თუ როგორი უნდა იყოს აღზრდა, რომ მან განსაზღვრული საზოგადოების მოთხოვნილება დააკმაყოფილოს... აღზრდა. თავის მხრივ, არის „გეგმაშეზომილი, ხანგრძლივი ზედმოქმედება მოზარდი ორგანიზმის განვითარებაზე“ (Блонский, Педагогика, 1923 г. стр. 17)... ეს კი შესაძლებელია იმ შემთხვევაში, როდესაც ყოველმხრივ ვიცნობთ „მოზარდი ორგანიზმის“ თვისებებს. რომელიმე მასალისათვის (ვთქვათ თიხა, რკინა, ხე და სხვ.) განსაზღვრული ფორმის მიცემა და დამუშავება შესაძლებელია, თუ ჩვენ ზედმიწევნით შესწავლილი გვაქვს ამა თუ იმ მასალის თავისებურებანი. როგორ შესძლებს პედაგოგი ნებისყოფის ან ყურადღების აღზრდის გაუმჯობესებასა და გასლიერებას, თუ ის დაწვრილებით არ იცნობს, რა თვისებებით არის აღჭურვილი ობიექტურად ყურადღება და ზებასყოფა, ან არ იცის რა რეაქციებთან არის დაკავშირებული ზემოაღნიშნული ფსიქიკური თვისებები. ასეთი შეპირისპირებების საფუძველზე ავტორი მიდის დასკვნამდე, რომ „პედოლოგია არის ძირითადი დასაყრდენი ბაზა პედაგოგიკისათვის“.<sup>1</sup>

ზემოთ მოტანილი უხეში ანალოგიების აზრი სავსებით ნათელია. ერთ შემთხვევაში პედოლოგები სწავლულ აგრონომებად გვევლინებიან და პედაგოგები სოფლის მეურნეობის იმ მუშაკებად, რომლებიც ამ სწავლულთა მითითებებს ტექნიკურად ასრულებენ, ცხოველებსა და მცენარეებს უვლიან და აშენებენ. მეორე შემთხვევაში პედოლოგები ინჟინრებად და ტექნოლოგებად გვევლინებიან და პედაგოგები მათი ზედამხედველობით თიხის ოსტატების, ზეინკლების, ხუროების როლს ასრულებენ. ცხადია, რომ პედოლოგიისა და პედაგოგიკის ურთიერთობის საკითხის ამგვარი გაგების საფუძველზე პედაგოგიკა, როგორც მეცნიერება მოზარდი თაობის აღზრდისა, განათლებისა და სწავლების შესახებ თავის სასიცოცხლო ფუნქციებს კარგადაა მაგრამ ამით ცოტაა თქმული. გადამწყვეტი მნიშვნელობა საქმისათვის იმას როდი ჰქონდა, თუ რა სახელწოდებას მიიღებდა ის მეცნიერება, რომელიც პედაგოგიური პრობლემების ძიების სათავეში ჩადგომას ეპირებოდა, მას პედაგოგიკას დავარქმევდით, თუ პედოლოგიას. მთავარი ის იყო, რომ იდგა რა მანკიერ მეთოდოლოგიურ საფუძველზე. პედოლოგია სწავლებისა და აღზრდის პროცესს მასწავლებლის ხელმძღვანელობით გულსა და ძარღვს აცლიდა და სკოლასა და მასწავლებელს ბავშვის თავისთავადი, შინაგანი, განვითარების მუხჯი მსახურის როლს და უტოვებდა. პედოლოგიური

<sup>1</sup> ვ. ს. კაპანაძე, პედოლოგიის შესავალი, გვ. 9-10, 1928 წ.

მოძრაობა, ეს იყო საშიში მოქალაქე მიმართული სკოლის. როგორც მოზარდი თაობის ორგანიზებული აღზრდის კერისა და მისი ბურჟუაზია და სულის ჩამდგმელის მასწავლებლის წინააღმდეგ. პედოლოგია და მისი ძირითადი დასკვნები, აღნიშნული იყო საქ. კპ (ბ) ც. კ-ის დადგენილებაში „განსახკომის სისტემაში პედოლოგიურ დამახინჯებათა შესახებ“; აღმაშფოთებელ წინააღმდეგობაშია მარქსიზმთან და სოციალისტური მშენებლობის მთელ იმ პრაქტიკასთან, რომელიც წარმატებით ახდენს ადამიანთა ხელახალ აღზრდას სოციალიზმის პრინციპთა მიხედვით და სპობს კაპიტალიზმის ნაშთებს ეკონომიკასა და ადამიანთა შეგნებაში. დადგენილებაში ამასთანავე ნათქვამი იყო, რომ: „ასეთი თეორია მხოლოდ იმის შედეგად შეიძლება გაჩენილიყო, რომ საბჭოთა პედაგოგიაში არაკრიტიკულად გადმოიტანეს შეხედულებანი და პრინციპები ანტიმეცნიერული ბურჟუაზიული პედოლოგიისა, რომელიც, ექსპლუატატორული კლასების ბატონობის შენარჩუნების მიზნით ამოცანად ისახავს დაამტკიცოს ექსპლუატატორული კლასებისა და „უმალღესი რასების“ განსაკუთრებული ნიჭიერება და არსებობის განსაკუთრებული უფლებანი და, მეორეს მხრივ, ჩაგრული კლასებისა და „დაბალი რასების“ ფიზიკური და სულიერი განწირულობა“.

როგორც ითქვა, პედოლოგია საკმაოდ ხანგრძლივი დროის განმავლობაში სარგებლობდა მოკავშირე რესპუბლიკების სახალხო კომისარიატების ფართო რწმუნებითა და უფლებებით სკოლამდელი და სასკოლო ასაკის ბავშვის კვლევის დარგში. მაგრამ ამ რწმუნებათა პრაქტიკულად გამოყენება პედოლოგებმა, ყოველ შემთხვევაში ჩვენში, საქართველოში, ოციანი წლების ბოლოდან დაიწყეს. ოციანი წლების მეორე ნახევარი ამ მიმართულებით მოსამზადებელ მუშაობას დაეთმო. პირველად სპეციალური წერილები საქართველოში პედოლოგიისა და მისი მნიშვნელობის შესახებ 1926 წლის ბოლოს გამოქვეყნდა ჟურნალში „საქართველოს განათლების მუშაკი“. ერთ-ერთი წერილის ავტორი გ. სალარაძე მკითხველებს აუწყებდა, რომ კვლევის ახალი სრულყოფილი მეთოდების საფუძველზე პედოლოგიამ ჭეშმარიტად მეცნიერული კანონები შეიმუშავა ბავშვის განვითარების შესახებ, ტრადიციული შეხედულებანი ბავშვზე მთლიანად დაარღვია და ამიტომ პედოლოგიას ფართო სარბიელი უნდა მიეცესო<sup>1</sup>. ამგვარავე მოსაზრებას, მაგრამ უფრო თავშეკავებულად, გამოთქვამდა თავის წერილში ვ. კაპანაძე<sup>2</sup>. ვ. წიფურია მ სცადა ტეს-

<sup>1</sup> ჟურნ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“, 1926 წ. № 9, გვ. 6.

<sup>2</sup> ჟურნ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“, 1926 წ. № 11.

ტების მოშველიებით პრაქტიკულად დაესაბუთებინა დალტონური გეგმის უპირატესობა ტრადიციულ გაკვეთილთან შედარებით; ამ (იქნას კვალი არ დაუტოვებია, რადგან დალტონური გეგმა, როგორც სწავლების ორგანიზაციას ფორმა ჩვენმა სკოლამ არ მიიღო.<sup>1</sup> არსებითად ამ წერილებით გამოიხატა საქართველოში ის მუშაობა, რაც პედოლოგიის წინასწარ პოპულარიზებას ისახავდა მიზნად. 1927 წლიდან პედოლოგიური საქმიანობის გავრცელების მიზნით საქართველოს განათლების კომისარიატმა გარკვეული პრაქტიკული ნაბიჯები გადადგა. პირველ რიგში გატარებულ იქნა ღონისძიებები პედოლოგთა კადრების მომზადებისა და არსებული კადრების პედოლოგიური გადამზადების მიზნით. ამ საქმეს დიდი ბიძგი მისცა პედოლოგთა პირველმა საკავშირო ყრილობამ, რომელიც 1927 წელს მოეწყო. ამასთან დაკავშირებით თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიური განყოფილება პედოლოგიურ განყოფილებად იქნა გადაკეთებული. უნივერსიტეტის პედაგოგიურ ფაკულტეტზე, პედაგოგიურ ტექნიკუმებსა და პედაგოგიური განხრის მქონე ათწლედებში პედოლოგია სავალდებულო საგნად იქნა გამოცხადებული.

ამავე ხანებში ძირითადი პედოლოგიური დებულებების პოპულარიზების მიზნით გარკვეული მუშაობა ტარდებოდა დაუსწრებელი სწავლების ხაზით. ასე, მაგალითად, მასწავლებელთა დაუსწრებელი სწავლების პროგრამაში შეტანილი იყო ასეთი თემა-დავალება: „ბავშვებისა და ბავშვთა წრის შესწავლის მეთოდები“. დასახელებული დავალება ძირითად მიზნად ისახავდა გაერკვია სკოლაში წარმატების მხრივ ჩამორჩენილი ბავშვების გონებრივი განვითარების საკითხი. „დავალებაში“ აქსიომატური სახით იყო წამოყენებული შემდეგი დებულება: ბავშვებზე დაკვირვების პედაგოგიური ფორმები რეალურ შედეგებს ვერ იძლევა, მათ საფუძველზე, კერძოდ, შეუძლებელია ისეთი რთული პრობლემების შესწავლა, როგორცაა ბავშვთა გონებრივი განვითარება; ამ დარგში სკოლას რეალურ დახმარებას გაუწევს მხოლოდ პედოლოგია, რომელსაც შემუშავებული აქვს ბავშვთა გონებრივი განვითარების გაზომვის ობიექტური მეთოდიკა. „დავალების“ მომდევნო ადგილი გვაუწყებს, რომ ბავშვის გონებრივი განვითარების ღონის ერთ-ერთი ობიექტური საზომი არის ფრანგი ფსიქოლოგის ბინეს ტესტები, რომელიც გადამუშავებულია ინგლისელი ფსიქოლოგის ბერტის მიერ სპეციალურად 4<sup>1</sup>/<sub>2</sub>—12<sup>1</sup>/<sub>2</sub> წწ

<sup>1</sup> კურს. „საქართველოს განათლების მუშაი“, 1926 წ. № 12, გვ. 11—14; № 13, გვ. 7—13.

ასაკის ბავშვთათვის. აქვე მოგვყავს ორიოდ ნიმუში დავალებაში მოცემული ბინე-ბერტის ტესტებიდან.

მერვე წელი. 6 ციფრის გამეორება. მე ეხლა ჩამოეთვლი რამდენიმე ციფრს, შენ კი გაიმეორებ მათ. აბა ყურადღებით მისმინე და გაიმეორე შემდეგი ციფრები: 2, 5, 0, 3, 6, 4. თუ მოსწავლე ვერ მოახერხებს ეს ციფრები გაიმეოროს, მას უნდა ჩამოეთვალოთ სხვა ციფრები, მაგალითად 8, 5, 3, 9, 1, 6; თუ აქაც შეეცდება, კიდევ ვცადოთ — 4, 7, 1, 5, 8, 2. ერთ წამში წარმოითქმის ორი ციფრი რიტმისა და ინტონაციის გარეშე. ბავშვს არ ვეუბნებით, რომ იგი შეეცდა. ტესტი კარგად არის ჩატარებული, თუ ბავშვი ერთჯერ მაინც მოახერხებს ციფრთა ერთი რიგას გაიმეორებას.

11½ წელი. წინადადების რეკონსტრუქცია. ისე გადააწყვეთ მოცემული სიტყვები, რომ მათ შეადგინონ წინადადება:

1 იცავს ძალი პატრონს კარგი მტკიცედ;	2 ჩემი ვთხოვე რვეულის მე მასწავლებელს გასწორება:	3 გამოვეგზავრეთ დილით ამ ადრე აგარაკზე. <sup>1</sup>
---	--	--

არა გვგონია, რომ ამ დავალებებს იმ დროს დაუსწრებელ სწავლებაში ჩაბმული რომელიმე მასწავლებელი ასრულებდა. ყოველ შემთხვევაში. ამის დამადასტურებელი საბუთები ჩვენამდე არ არის შემონახული. მაგრამ როგორც არ უნდა ყოფილიყო, განა შეიძლება ამ ტესტებს, რომელთაც გონებამახვილობაც აკლდათ და ემოციური ძალაც, ბავშვის განვითარების დონის განსაზღვრის საქმეში რაიმე დადებითი შედეგი მოეტანა, ბავშვზე მასწავლებლის სისტემატური დაკვირვება შეეცავალა? რასაკვირველია არა. ეს სტანდარტული კითხვარები, რომლებიც უნიჭოდ შედგენილ გამოცანებსა და შარადებს ჰგავდა, არ იძლეოდა იმის აღმოჩენის შესაძლებლობას, რასაც ვითომდა ეძებდნენ—ბავშვის თავისებურებებს. მის პირად თვისებებს. ისინი ცოცხალ ბავშვს, მის პირად ცხოვრებას, გამოცდილებას, ინტერესებს უხეშად უქვემდებარებდნენ მშრალ კითხვარებს. აბსტრაქტულ სიმბოლურ-კაზუისტიკურ ნორმატივებს.

სამწუხაროდ, ჩვენი განათლების სახალხო კომისარიატი იმ დროს ვერ ამჩნევდა, თუ რამდენად ხელოვნური და საზიანო იყო ბავშვთა გონებრივი განვითარების ძიების ამგვარი ფორმებისა და მეთოდების შემოტანა სკოლებში, როგორ უპირისპირდებოდა ყოველივე ეს საბჭოთა სკოლის სასიცოცხლო ინტერესებს, მასწავლებლისა და მსწავლა-აღზრდის ინტერესებს. იგი წლიდან-წლოვით აღრმავებდა აღებულ გეზსა და ცდილობდა პედოლოგთა საქმიანობისათვის სა-

<sup>1</sup> ჟურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1929 წ. № 9—10. გვ. 101—185.

თანადო ბაზები შეექმნა. 1929 წელს თბილისში დაარსებული იქნა პედოლოგიური კაბინეტი. განათლების სახალხო კომისარიატი ამ კაბინეტზე დიდ იმედებს ამყარებდა. სრულიად საქართველოს ცაკ-ის სახელზე შედგენილ მოხსენებაში აღნიშნული იყო, რომ დღემდე პედაგოგიური პროცესის რაციონალიზაციისათვის სათანადო მეცნიერული ბაზა არ გაგვაჩნდა — არ გვქონდა პედოლოგიის ხაზით საკვლევი-სამეცნიერო ინსტიტუტი. ეს არსებითი ნაკლი ეხლა გამოსწორებულია, გახსნილია პედოლოგიური კაბინეტი. ამასთან ერთად, აღნიშნულია მოხსენებაში, პედოლოგიური მუშაობის წარმოება; დავალებული აქვს ახლად დაარსებულ საცდელ-პედაგოგიურ სადგურს, რომელსაც თავისი ბაზები აქვს თბილისში ერთი საბავშვო ბაღისა და სამი შრომის სკოლისა და კახეთში გლეხთა ახალგაზრდობის ერთი სკოლის სახით.<sup>1</sup>

წლები გადიოდა, მაგრამ პედოლოგია პოპულარობას მასწავლებელთა თვალში ოდნავადაც ვერ იხვეჭდა, პედოლოგთა კადრების მომზადება მყარ ნიადაგზე ვერ დგებოდა. 1927 წელს თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის პედაგოგიური ფაკულტეტის ფსიქოლოგიური დარგის პედოლოგიურ დარგად გადაკეთებასთან დაკავშირებით სტუდენტთა საკმაოდ დიდმა ნაწილმა პედოლოგიის შესწავლა არ ისურვა და სხვა დარგებზე — ლიტერატურულზე, ისტორიულზე — განაგრძო სწავლა. ძალზე მტკივნეულად მიმდინარეობდა ქართველი ფსიქოლოგების „პედოლოგიზირების“ პროცესი. მათი დიდი ნაწილი გაურბოდა პედოლოგიურ მუშაობას. ოციანი წლების ბოლოსათვის პედოლოგიურმა დაწესებულებებმა მხოლოდ ის მოასწრეს, რომ თბილისის რამდენიმე სკოლაში ჩაატარეს ბავშვთა „გადარჩევა“ სახელდახელოდ შედგენილი ტესტებით. საქმეში მასწავლებლების აქტიურად ჩარევისა და მშობლების ენერგიული პროტესტის შედეგად ამ „გადარჩევას“ იმ დროს პრაქტიკული შედეგი არ მოყოლია. პედოლოგიურმა საქმიანობამ ქ. თბილისშიც კი ვერ მიიღო ასე თუ ისე მასობრივი ხასიათი. ოციანი წლების ბოლოს საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის მიერ შედგენილ ერთ-ერთ საუწყებო მოხსენებაში აღნიშნული იყო, რომ სასკოლო მუშაობის პედოლოგიზაციის დარგში სრულიად არადაამკმაყოფილებელი მდგომარეობაა და ჩვენი ფსიქოლოგებიც ძალზე ნელა გადმოდიან პედოლოგიის პოზიციებზეო.<sup>2</sup>

საქართველოს სსრ ცენტრარქივი, ფონდი 284, საქმე 2907. გვ. 18.

<sup>2</sup> საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს არქივი, საქმე № 6, გვ. 20—21.

აქვე დავხეინთ, რომ პედოლოგია სასკოლო ცხოვრებაში ძალზე დუხუნდ და მძიმედ ინერგებოდა ოცდაათიანი წლების პირველ ნახე-  
ვარშიც, ე. ი. იმ პერიოდშიც კი, როცა პედოლოგებს თითქმის შეუზ-  
ღუდავი უფლებები ჰქონდათ მიღებული განათლების კომისარიატი-  
დან. პედოლოგია ბოლომდე იმდენად არაპოპულარულ მიმდინარე-  
ობად დარჩა, რომ საშუალო სკოლების კურსდამთავრებულებიდან  
თითქმის არაფერი არ აცხადებდა სურვილს პედოლოგიურ განყოფი-  
ლებაზე ესწავლა და ამ განყოფილების შექმნა სტუდენტთა კონ-  
ტინგენტით არ ხერხდებოდა. ქუთაისის პედაგოგიური ინსტიტუტის  
ერთ-ერთი მუშაკი ჩიოდა, რომ პედოლოგიის დისკრედიტაცია, რა-  
საც უკანასკნელ ხანებში აქვს ადგილი სკოლებში, იმ ზომამდე ახ-  
დენს ახალგაზრდობაზე გავლენას, რომ პედოლოგიური განყოფი-  
ლების I კურსების დაკომპლექტება ძალზე ძნელდება.<sup>1</sup> აქ გადა-  
ჭარბებული არაფერი იყო გარდა იმისა, რომ დისკრედიტაციის ცნე-  
ბას ეჭირვებოდა დაზუსტება: სკოლა და მისი მუშაკები კი არ ახ-  
დენდნენ პედოლოგიის დისკრედიტაციას, თვით პედოლოგია ახდენ-  
და თავისივე თავის დისკრედიტაციას სკოლის მუშაკთა თვალში.  
სხვანაირად ეს არც შეიძლებოდა ყოფილიყო. პედოლოგიურ კონ-  
ცეპციებსა და პედოლოგიურ პრაქტიკას, როგორც შეუფერებელსა  
და საზიანოს მოზარდი თაობის კომუნისტური აღზრდის ინტერესე-  
ბისათვის, საბჭოთა სკოლა: ცხადია, ვერ მიიღებდა და იგი მათ არც  
ღებულობდა.

---

<sup>1</sup> კურს. „კომუნისტური აღზრდისათვის“, 1934 წ. № 3, გვ. 60.



## ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი კლასების პროგრამები და სასწავლო სახელმძღვანელოები

1921—1931 წწ დაწყებითი განათლების სისტემასა და შინა-არსში სამჯერ ჰქონდა ადგილი არსებითი ხასიათის ცვლილებებს: ა) 1921—22 — 1923—24 სასწავლო წლებში ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლები მუშაობდნენ საგნობრივი სასწავლო გეგმებითა და პროგრამებით; ბ) 1924—25 სასწავლო წლიდან დაიწყო კომპლექსური პროგრამების დანერგვა; გ) 1930—31 სასწავლო წლიდან კომპლექსური პროგრამები შესცვალა პროექტულმა პროგრამებმა, პროექტულმა თემატებმა, რომლებიც 1931 წლის შემოდგოვიდან იქნა გაუქმებული.

კომპლექსური პროგრამები სკოლებში თანდათანობით იქნა დანერგილი, ყველა სკოლისათვის სავალდებულოდ ისინი 1927—28 სასწავლო წლიდან იქცა, ამ დრომდე რესპუბლიკის სკოლების საკმაოდ დიდი ნაწილი მუშაობდა 1921 და 1923 წლების პროგრამებითა და სასწავლო გეგმებით. კომპლექსური პროგრამები, თავის მხრივ, საქართველოში სამჯერ შეიცვალა. პირველი კომპლექსური პროგრამა 1924 წელს გამოქვეყნდა, მეორე კი—1925 წელს. მათ შორის არსებითი განახლება არ იყო. იგივე არ იქმნის 1927 წელს დამტკიცებული კომპლექსური პროგრამის შესახებ; იგი მნიშვნელოვნად განახლებოდა 1924 და 1925 წწ გამოქვეყნებულ პროგრამებისაგან. 1927 წლის პროგრამაში ცალკე იყო გამოყოფილი ცოდნა-ჩვევები დღენაში, მათემატიკაში, ბუნებისმეტყველებაში და სხვ. კომპლექსური პროგრამების შეცვლა პროექტულით ერთჯამად მოხდა, წინასწარი სამზადისის გარეშე; პროექტული პროგრამები ორჯერ იქნა გამოქვეყნებული — 1930 და 1931 წწ. ამგვარად, 1921—1931 წწ დაწყებითი სკოლის პროგრამები შეიღწერა შეიცვალა. ცხადია ეს გარემოება თავისთავად უარყოფით გავლენას ახდენდა სკოლის

მუშაობაზე არ იძლეოდა სწავლებისა და აღზრდის პროცესის მყარ ნიადაგზე დაფუძნების საშუალებას.

პროგრამების ცვლასთან დაკავშირებით იცვლებოდა აგრეთვე მოთხოვნები სსსრ-ის სახელმძღვანელოების მიმართ. რაც სახელმძღვანელოების გადამუშავებას იწვევდა. 1921-1925 წლებში სსსრ-ის სახელმძღვანელოების ჩვეულებრივი სახელმძღვანელოების ხაზით ატარებდა. კომპლექსური სისტემის გაბატონებასთან დაკავშირებით 1926-1927 წლიდან ისინი თანდათანობით გადაკეთდა სამუშაო წიგნებად.

საგნობრივი კომპლექსური და პროექტული პროგრამები ერთმანეთისაგან ძირეულად განსხვავდებოდნენ და ჩვენ აქ ისინი ცალ-ცალკე უნდა განვიხილოთ. მათ შემდეგ ცალკე განვიხილავთ აგრეთვე დაწყებითი სკოლის სახელმძღვანელოებსაც.

### ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი კლასების საგნობრივი პროგრამები (1921-1923 წწ.)

საგნობრივი პროგრამები დაწყებითი კლასებისათვის 1921—1923 წწ. ორჯერ იქნა გამოცემული, 1921 წელსა და 1923 წელს. პირველ მთვანში დაწყებითი კლასების ყველა საგნის პროგრამა იყო შეტანილი, ვრცელი განმარტებითი ბარათებით. 1923 წელს გამოიცა გადამუშავებული პროგრამები ბუნებასა (ასე უწოდებდნენ იმ დროს ბუნებისმეტყველებას), სამშობლოს აღწერასა, გეოგრაფიასა, საზოგადოებათმეტყველებასა და მათემატიკაში; დედენასა და რუსულ ენაში ძალაში დარჩა 1921 წ. გამოცემული პროგრამები (1923 წლის პროგრამათა კრებულში მხოლოდ ერთი წერილი იყო დაბეჭდილი დედაენის შესახებ — მასში წერა-კითხვის სწავლების საკითხები იყო განხილული). საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატი 1923 წელს გამოცემულ პროგრამებს „პროგრამულ მოსაზრებებად“ თვლიდა<sup>1</sup>. თავისი დანიშნულების შინაარსისა და აგებულების თვალსაზრისით, სინამდვილეში „პროგრამული მოსაზრებები“ ჩვეულებრივ პროგრამებიდან არაფრით განსხვავდებოდა და ქვემოთ ჩვენ მათ განვიხილავთ. როგორც დაწყებითი

<sup>1</sup> კრებულის სატიტულო ფურცელი ასე იყო დასათურებული: „პროგრამული მოსაზრებანი და განმარტებითი ბარათები ოთხწლიანი შრომის სკოლისათვის“. (იხ. კრებული „ახალი სკოლისაკენ“. ნაწ. 11. 1923 წ.).

სკოლის 1923 წლის პროგრამებს. გარდა ამისა, ამავე წელს, ცალკე კრებულში დაიბეჭდა პროგრამა ფიზიკურ აღზრდაში.

თუმცა 1921—1923 წწ საქართველოს სსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატი მტკიცედ მოითხოვდა, რომ რვაწლიანი სკოლის სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული საგნების სწავლება მჭიდროდ ყოფილიყო ერთმანეთთან დაკავშირებული, მაგრამ ეს მოთხოვნები ცალკე საგნების დამოუკიდებლად არსებობას საფრთხეს არ უქმნიდა. ერთგან ეს მოთხოვნა — მაგალითად, შექმდეგი სიტყვებით იყო გამოხატული: „ქვემოთ მოთავესებულ პროგრამაში ახალი სკოლის კიდევ ერთი მოთხოვნაა ხაზგასმით გატარებული: ყველა სასკოლო საგნის სწავლება ერთმანეთთანაა მჭიდროდ გადაბმული და ერთმანეთისათვის ყოველმხრივ გამოყენებული: ძერწვა, ხატვა, თამაში, გალობა, ენა, ანგარიში, ბუნება, ხელგარჯილობა და სხვ. მაგალითად, ბუნება-გეოგრაფიისათვის და წინაუკმო, ხატვა და ხელგარჯილობა ენის სწავლებიასათვის და ბუნებისათვის, ბუნება და ენის სწავლება — ხატვა-ხელგარჯილობისათვის და სხვა“.<sup>1</sup> ესა და მსგავსი მითითებები თვით პროგრამებში ნაწილობრივ გამოხატულებას პოულობდნენ და ი. წ. კორელაციის ფარგლებს არ სცილდებოდა, დაწყებითი კლასების სასწავლო გეგმებით გათვალისწინებული ყოველი საგანი თავისი გზითა და წესით ისწავლებოდა, როგორც დამოუკიდებელი საგანი. აგივე უნდა ითქვას არსებითად დაწყებითი კლასების 1923 წლის პროგრამების შესახებ, რომლებიც თუმცა ერთგვარად კი უხდოდა ხარკს კომპლექსურ სისტემას, მაგრამ ბოლომდე მაინც საგნობრივი სწავლების ინადაგზე რჩებოდა.

1921 და 1923 წწ პროგრამები მთლიანად ახლებურად წყვეტდა დაწყებითი განათლების მიზნების, ამოცანების, შინაარსისა და ორგანიზაციის საკითხებს. ამ პროგრამების თვალსაზრისი, უს იყო ფართო, ჰუმანური თვალსაზრისი საუკუნეობრივი სოციალური და ეროვნული ჩაგვრისაგან განთავისუფლებული ახალგაზრდობის თავისუფალ, პარმონიულ განვითარებაზე, მის დაუბრკოლებლად ზრდასა და წინსვლაზე. ამ პროგრამებით საბოლოოდ ესმოდა ჭვარი თავის თავში ვიწროდ ჩაკეტილ, რელიგიური სულით გაყდენთილ რევოლუციამდელ სახალხო სკოლას, რომელიც მიზნად ისახავდა ღვთისა და ბატონის მოშიში და ერთგული ახალგაზრდობა მოემზადებინა თვითმპყრობელი რუსეთისათვის და მხოლოდ იმას ახერხებდა, რომ

<sup>1</sup> მთლიანი რვაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნ. 11, გვ. 2. 1921 წ

კოტა რამ შეესწავლებინა მისთვის. ახალი პროგრამები ფართოდ უხსნიდა კარს მეცნიერებას, ფიზიკურ აღზრდას, ხელოვნებას, ბავშვთა ნიქს, უნარსა და შემოქმედებას, ბოლომდე დამაკმაყოფილებლად წყვეტდა დიდი ეროვნული მნიშვნელობის ამოცანას— განათლების დედაენაზე დაფუძნების, სწავლების შინაარსის ადგილობრივი სისხლითა და ხორციტ შეესების ამოცანას. ამ პროგრამების საფუძველზე დაწყებითი განათლება ჩვენში ნამდვილად იქცა ფართო ზოგადი განათლების ერთიან პირველსაწყისად, ყოველგვარი განათლების ძირითად ბაზად საბჭოთა სახალხო განათლების სისტემაში.

მაგრამ ამ პროგრამებს მკაფიოდ ჩამოყალიბებული ხასიათი არ ჰქონდა. თუმცა 1921 და 1923 წწ პროგრამების სული და საერთო მიმართულება ერთი იყო, მაგრამ ისინი შინაგანი აგებულებისა და გარეგნული ელფერის მიხედვით ერთმანეთისაგან გარკვევით განსხვავდებოდა. 1921 წლის პროგრამებით სწავლებას დაწყებით კლასებში მთლიანად საბავშვო ბაღის ხასიათი უნდა ჰქონოდა, იგი ზუსტად უნდა შეხამებოდა ბავშვების ემოციურ ინტერესებს. განსჯისეულ ელემენტებს, მეცნიერულ კლასიფიკაციებს, სილოგიზმებს, დასკვნებსა და განზოგადებებს, ზოგად დებულებებსა და კანონებს. თეორემებსა და ფორმულებს სწავლების ამ საფეხურზე ადგილი არ უნდა ჰქონოდა. მათში ჯერ კიდევ არ იყო მტკიცედ დასაბუთებული და დადგენილი იმ ცოდნა-ჩვევებისა და უნარის მოცულობა. რითაც დაწყებით სკოლას უნდა შეეიარაღებინა ყმაწვილები. 1923 წლის პროგრამები სწავლების შინაარსის საკითხს უფრო ფართო თვალსაზრისით წყვეტდა. თითქოს ისინიც უწევდნენ ანგარიშს ბავშვის ასაკობრივ თავისებურებებსა და ინტერესებს. მაგრამ თუ 1921 წლის პროგრამები ამ ასაკის ბავშვის ინტერესებს ძირითადად ემოციებით განსაზღვრავდა, 1923 წლის პროგრამების ავტორებმა ისინი პატარა ბრძენკაცების სახით ჰყავდათ წარმოდგენილი და ბავშვების წინაშე ძალზე ფართო ინტელექტუალურ ამოცანებს აყენებდნენ. ასეთ ცალმხრივ მიდგომას საქმისადმი უარყოფითი შედეგები მოჰქონდა. გადაჭარბებულად აფასებდნენ რა ბავშვთა განვითარების საქმეში გარე გრძნობებისა და პირადი გამოცდილების მნიშვნელობას, 1921 წლის პროგრამები სწავლების ამ საფეხურზე გონებრივ განათლებას ძალზე ვიწრო სარბიელს უთმობდა. ეს იწვევდა ბავშვის შეგრძნებათა უნარის განვითარების ხელოვნურად მოწყვეტას მისი აზროვნების განვითარებისაგან და სწავლებაში შიშველი სენსორული ვარჯიშის გაბატონებას, გზას უხსნიდა

სწავლებისადმი საქმოსნურ მიდგომას, გადაქარბებულ ემპირიზმს. ბავშვის გონებრივი განვითარების ტემპის შენელებას. 1923 წლის პროგრამებისათვის დამახასიათებელი ცალმხრივი გატაცება ინტელექტუალური განათლებით, რაც განსაკუთრებით ვლინდებოდა გეოგრაფიისა და საზოგადოებათმეცნიერების პროგრამებში. ხელს უშლავდა სკოლას მკაფიოდ განესაზღვრა და დაედგინა საგანმანათლებლო და სააღმზრდელო მუშაობის შინაარსი, განეხორციელებინა სწავლებაში თანმიმდევრობა, დაემყარებინა ცოდნა-ჩვევების ათვისების საქმეში მტკიცე წესრიგი.

1921—1923 წლებში ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების დაწყებითი კლასები შემდეგი სასწავლო გეგმებით მუშაობდნენ.

საგნების კვირეული განრიგება შრომა-მოქმედიანობის ქართულ მთლიან რვაწლიან შრომის სკოლაში. (პირველი ოთხი კლასი)!

საგნები	I	II	III	IV
1. ქართული ენა . . . . .	საბავშვო ბაღი	5	5	5
2. გეომეტრია და ანგარიში . . . . .		5	5	4
3. თამაში და ტანვარჯიში . . . . .		2	2	2
4. ბუნება . . . . .		3	3	3
5. ხაზვა . . . . .		2	2	2
6. მუსიკა—გალობა . . . . .		2	2	2
7. ხელგარჯილობა . . . . .		2	2	2
8. გეოგრაფია . . . . .		—	—	2
საათების ჯამი	—	24	22	26

1923 წელს ამ გეგმაში შემდეგი ცვლილება იქნა შეტანილი: ა) გეოგრაფიის სწავლება იქნა შემოღებული პირველი კლასიდანვე; ბ) შემოღებულ იქნა საზოგადოებათმეცნიერება I—IV კლასებში. საგანგებო შენიშვნებშია, რაც სასწავლო გეგმას ჰქონდა დართული, ნათქვამი იყო, რომ პირველ წელს მეცადინეობას აუცილებელია საბავშვო ბაღის ხასიათი მივცეთო. სინამდვილეში პირველი კლასი როგორც მუშაობის შინაარსით, ასევე ფორმებითა და მეთოდებით სასკოლო სწავლების წელს წარმოადგენდა, ამ სიტყვის ჩვეულებრივი მნიშვნელობით და ამ კლასის წილად პროგრამაში სათანადო მოცულობით იყო გათვალისწინებული მასალები ცალკე საგნების მიხედვით.

ეს სასწავლო გეგმა თავის მიზანმიმართულებით და შინაგან-გეგმულებით ნაინდილად პასუხობდა კომუნისტური აღზრდის ძირითად მოთხოვნილებას ახალგაზრდობის ყოველმხრივი, პარზონული განვითარების შესახებ. იგი უზრუნველყოფდა ბავშვის შრომით, ფიზიკურ, ესთეტიკურ განვითარებას. რაც ასე უგულებელყოფილი იყო რევოლუციამდელ სკოლაში. გეგმა საპატიო ადგილს უთმობდა დაწყებით კლასებში ბუნების შესწავლას. აუქმებდა იმ დისკრიმინაციას, რასაც რელიგიის გავლენით საუკუნეების განმავლობაში განიცდიდა ბუნებისმეტყველება. ამ გეგმის დიდ ღირსებას წარმოადგენდა ისიც, რომ მასში მოსწავლეთა დატვირთვა ნორმალურ ხასიათს ატარებდა: I და II კლასებში 3 და 4 გაკვეთილი იყო გათვალისწინებული დღეგამოშვებით, III კლასში ერთ დღეს სამი გაკვეთილი იყო, ხოლო ზუთ დღეს — ოთხი, IV კლასებში მხოლოდ ორ დღეს იყო სული გაკვეთილი, დანარჩენ დღეებში კი — ოთხი. გეგმით თუმცა პირველი კლასიდანვე ისწავლებოდა 7 საგანი, მაგრამ ვერ ვიტყვი, რომ პედაგოგიური თვალსაზრისით ეს ზიანს აყენებდა გეგმას. პროგრამები ძალზე მარტივი იყო და საშიშროებას არ ბადებდა, რომ სწავლება განყენებულ, სქემატურ ხასიათს მიიღებდა.

მაგრამ ეს პირველი სასწავლო გეგმები უნაკლოც არ იყო. ნაკლთაგან არსებითი იყო შემდეგი. სასწავლო გეგმა საჭირო რაოდენობით არ უთმობდა საათებს ღედაენას. დაწყებითი კლასების ერთ კომპლექტზე გათვალისწინებულ 70 საათიდან დედაენაზე მოდიოდა მხოლოდ 15 საათი, ე. ი. გაკვეთილების 21 პროცენტი. იმ ამოცანების განხორციელებისათვის, რაც დედაენას ეკისრება დაწყებით სკოლაში, როგორც სწავლების ენას, ეს ნამდვილად ცოტა იყო. შემთხვევითი როდია, რომ ოცდაათიანი წლებიდან ჩვენი სკოლების დაწყებით კლასებში დედაენას მთელი სასწავლო დროის 35—40 პროცენტი აქვს დათმობილი. განსაკუთრებით გაუპიროვნებელი იყო რუსული ენის სწავლება. ეს საგანი, რომლის შესწავლის მნიშვნელობის შესახებ ლაპარაკი ჩვენ აქ ზედმეტად მიგვაჩნია, სასწავლო გეგმით მძიმე პირობებში იყო ჩაყენებული; მისი სწავლება მხოლოდ IV კლასიდან იყო გათვალისწინებული და მას სულ ოთხი გაკვეთილი ეთმობოდა კვირაში. შეცდომა იქნებოდა რუსული ენის შესწავლისადმი ამგვარი არასწორი დამოკიდებულება აგვეხსნა განწყობილებით ეროვნული განკერძოებულობისაკენ. პირველ ხანებში ინტელიგენციის ვიწრო ფენაში ასეთ განწყობილებას მართლაც ჰქონდა ადგილი, მაგრამ ამას ვერ დაეწამებთ საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატს. როგორც ვიცით ჩვენი

ხალხი ჯერ კიდევ რევოლუციამდე დიდ მისწრაფებას იჩენდა რუსული ენის შესწავლისადმი და ასეთ სკოლას, რომელშიც დედანასთან ერთად რუსულ ენას სათანადო ადგილი არ ჰქონდა დათმობილი. ხალხი, ცხადია, ვერ მოიწონებდა. რუსული ენის სწავლების შეუფასებლობა სხვა რიგის მოვლენა იყო, იგი სხვა მიზეზებით იყო განპირობებული. ლაის, მონტესორისა და ახალი ბურჟუაზიული პედაგოგიკის სხვა წარმომადგენელთა იდეებით ცალმხრივად გატაცების შედეგად ჩვენი განათლების სახალხო კომისარიატი იმ დროს არამშობლიური ენების შესწავლას, მეტი რომ არ ვთქვათ, აღმატებულად უყურებდა. შრომა-მოქმედიანობის სკოლაში, აღნიშნულია რვაწლიანი სკოლის პროგრამების განმარტებაში, ძირითადი და ცენტრალური ადგილი „ბუნებას, დედაენას და ფორმათა შესწავლას (ე. ი. გეომეტრიის შესავალს) ეკუთვნის, ფიზიკურ და ესთეტიკურ აღზრდასთან ერთად; ამას მოსდევს ანგარიში და გეოგრაფია, გეოგრაფიას ისტორიის ყველა შტოები და ფიზიკა-ქიმიის და მხოლოდ ამის შემდეგ აქვს ადგილი უცხო ენებს, რადგან ახალი პედაგოგიის თვალსაზრისით ყოველი ახალი ენა საგარეოებად აწინებს ახალი სკოლის ყველა სხვა მხარეებს და ახალი ახალგაზრდის ყოველმხრიობის სისრულის განხორციელებას; და მით უფრო მეტად, რაც უფრო ადრეა შეტანილი სკოლის ცხოვრებაში.“<sup>1</sup> სასწავლო საგანთა ამ ცალმხრივი თანრიგობრივი კლასიფიკაციის შინაგან ლოგიკაში გარკვევა ძალიან ძნელია. ძნელია ივარაუდოთ, თუ რა მოტივით არის მოქმედი ფიზიკა და ქიმია საგანთა რიგში მე-9-10 ადგილზე, კიდევ უფრო ძნელია გაერკვეთ რატომ არის ეს საგნები დაცილებული ბუნებისმეტყველებისაგან ასე დიდა მანძილით. ამ იერარქიული კიბის დანახუთება პროგრამაში არ არის მოცემული. ერთი რამ ცხადია. ცხადია, რომ განათლების კომისარიატი იმ დროს მოსწავლეთა გონებრივი ჰორიზონტის გაფართოებას, საგანმანათლებლო ამოცანებს პირველხარისხოვან ამოცანებად არ თვლიდა; პირველყოვლისა ამითვე აიხსნება რუსული ენის ასეთი განაპირება. სწორედ გონებრივი, ინტელექტუალური შრომის შეუფასებლობით აიხსნება ის ფაქტიც, რომ დაწყებათი სკოლის 1921 წლის სასწავლო გეგმები დიდი რაოდენობით უთმობენ საათებს თამაშს, ფიზიკულ ტურას, მუსიკას, ხელგარჯილობას, ხატვას. მართლაც მათ სასწავლო გეგმაში საათების საერთო რაოდენობის ერთი მესამედი ჰქონდათ გამოყოფილი.

<sup>1</sup> მთლიანი რვაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. 1, გვ. 12, 1921 წ.

**დედაენა და  
რუსული ენა**

1921 წლის პროგრამების განმარტებაში წერა-კითხვის სწავლების შესახებ დიდაქტიკური ხასიათის საში პრინციპული მოსაზრება იყო წამოყენებული: ა) ენის სწავლება უნდა დაიწყოს „ბავშვის ენის ყოველმხრივი ზეპირი განვითარებით და გამოსწორებით და არა წერა-კითხვით და ან წერა-კითხვისათვის: „ჩერ ზეპირი ენა, და მხოლოდ მის შემდეგ — გრაფიული“, ამბობს ახალი სკოლა“. ბ) წერის შეთვისება თავშის წესით უნდა წარმოებდეს და „პირველ წელს სავსებით უწიგნოდ უნდა იყოს ჩატარებული“, გ) წერის შესწავლის პროცესი 7 წლის ასაკში უნდა დამთავრდეს, რადგან ამ ასაკის შემდეგ კუნთები უკვე ბევრად უფრო ძნელად და სუსტად ემორჩილებიან წერისათვის საჭირო ჩვევების მიღებას და კალიგრაფიული, ლამანი და გარკვეული წერისათვის საჭირო კუნთური დრეკადობის გამომუშავებას.<sup>1</sup> ფაქტიურად ამასვე იმეორებდა 1923 წლის პროგრამებთან ერთად გამოქვეყნებული მეთოდური წერილი წერა-კითხვის სწავლების შესახებ, წერა-კითხვის შესწავლისადმი მხოლოდ ერთი მიდგომა შეიძლება არსებობდეს, ნათქვამი იყო დასახელებულ წერილში, „ეს არის შესწავლა წერა-კითხვისათვის ბავშვის ცხოვრების პროცესში. მასთან დაკავშირებით, რითაც იგა ცოცხლობს, რაც აინტერესებს, როგორ მიმართულებასაც ღებულობს მისი აზრები, სულიერი მოთხოვნილება“<sup>2</sup>. ზემონათქვამიდან ცხადია, — დასძენდნენ ბარათის ავტორები, — რომ საანბანო წიგნზე, როგორც წინასწარ განზრახულსა და საგანგებოდ შეგროვებულ მასალაზე, ლპარაკიც შეუძლებელია.<sup>3</sup> წერა-კითხვის შესწავლა სკოლებს მუყაოსა ან ხის პატარა ფირფიტებზე დაწებებული სურათებით, სიტყვებით, ფრაზებით და პატარა მოთხრობებით უნდა ეწარმოებინათ.<sup>4</sup> ასეთ საფუძველზე წერა-კითხვის შესწავლის წესის, მათი სხვადასხვა ეტაპების თანმიმდევრობის და სხვ. კონკრეტული საკითხების შესახებ პროგრამებში არაფერი იყო ნათქვამი, ეს სკოლებს უნდა გადაეწყვიტათ თვითვე ზემოთჩამოთვლილ პრინციპების საფუძველზე. მოსწავლეთა სურვილებისა და ინტერესების შესაბამისად.

თუ ამ მოსაზრების მიხედვით ვიმსჯელებთ, იმ დროს მეთოდურ

1 მთლიანი რეაქლიანი შრომის სკოლის პროგრამები ნაწ. I, გვ. 33, 1921 წ.

2 კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, ნაწილი II, გვ. 79. 1923 წ.

3 იქვე, გვ. 81.

4 მთლიანი რეაქლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. I, გვ. 34; კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, ნაწილი II, გვ. 81—82.



ორგანოებს წერა-კითხვის შესწავლა თავისთავადი, სტიქიური პროცესის სახით ჰქონდათ წარმოდგენილი, მაგრამ ეს მთლიანად ასეც არ იყო. წინასწარ განმარტებებსა და პროგრამებს შორის განსხვავება იყო. თუ ზუსტად არა, პროგრამა ერთგვარი თანმიმდევრობით მაინც ითვალისწინებდა ყველა იმ ძირითადი სამუშაოს შესრულებას, რაც იმ დროისათვის იყო წერა-კითხვის სწავლების მეთოდის დარგში მოპოვებული. მუშაობა წერა-კითხვის შესასწავლად პირველ კლასში ორ ძირითად საფეხურად განიყოფებოდა — მოსაშადებელ მუშაობად და უშუალო მუშაობად წერა-კითხვის შეთვისებისათვის. მოსაშადებელი მუშაობა ითვალისწინებდა ბავშვის მეტყველების მარაგის გამდიდრებასა და დახვეწა-დაზუსტებას და მის „მოტორულ“ შემზადებას წერისათვის. მასწავლებელს ევალებოდა ბავშვები შეეჩვია საკუთარი აზრის გამოთქმას მოკლედ და მკაფიოდ. მას განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცია იმისათვის, რომ ბავშვებს ლაპარაკის დროს არ ეხმარათ დამახინჯებული სიტყვები, თანდათანობით გაემდიდრებინა მათი მეტყველება მხატვრული და ლიტერატურული სიტყვებით და ამნაირად შეეცაო ბავშვების ლექსიკონი ახალი სიტყვებითა და ცნებებით. მეორე მხრივ, მასწავლებელი ვალდებული იყო სხვადასხვაგვარი ვარჯიშის მეშვეობით — ხატვით, ძერწვით, გამოქრა-დაწებებით, კონტურების გამოყვანითა და დაშტრიხვით და სხვ. და სხვ. — ბავშვები შეემზადებინა წერისათვის. თვით წერა-კითხვის სწავლების პროცესში პროგრამა წერა-კითხვის დაუფლებისთვის საკმაოდ საფუძვლიან ვარჯიშს ითვალისწინებდა: სწორი გამომეტყველი კითხვა, წაკითხულისა და შესწავლილის აზრიანად თხრობა, მოძრავი ასოებიდან სიტყვების შედგენა, დაფადან გადმოწერა, წერტილისა და კითხვითი ნიშნების სწორად ხმარება და სხვა.<sup>1</sup>

II—IV კლასებშიც, საესებით სწორად, დედაენის სწავლებას ძირითად ამოცანად მიჩნეული იყო მოწაფეთა მიერ თავისუფალი შეგნებული და გამომეტყველი კითხვა და წაკითხულის შინაარსის გადმოცემა სწორი ლიტერატურული ენით. დედაენაში სასწავლო მასალის შერჩევისას მასწავლებლებს შემდეგი მითითებებით უნდა ეხელმძღვანელათ: საკითხავ-შესასწავლ მასალად ძირითადად აღებული უნდა ყოფილიყო ახალი ქართული მწერლობის (XIX საუკუნის სამოციან წლებს აქეთ) საუკეთესო მოთხრობები, პოემები, ლექსები და მათი მთლიანი ნაწყვეტები, შინაარსისა, ენისა და სტილის მხრივ შესაფერი ბავშვთა ასაკისათვის: რჩეული ხალხური

<sup>1</sup> მთლიანი რეაქციონი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. I, გვ. 39—42.

ლექსები. ზღაპრები. არაკები და ლეგენდები; სათანადო სტატიები ახსნითი კათხვისათვის. მთლიანად უყურადღებოდ არ იყო აგრეთვე დატოვებული აღმზრდელობითი ამოცანები: შესასწავლი მასალები იმპეჯარად უნდა იყოს შერჩეული, რომ ხელს უწყობდეს ზავშეგებში მოქალაქეობისა და მამულიშვილური გრძნობების აღზრდას. აღნიშნული იყო ერთგან პროგრამაში. დედენის შესწავლის ძირითად საშუალებად პროგრამა თელიდა დასახელებულ მასალებზე ბავშვთა ზეპირსა და წერით პრაქტიკულ ვარჯიშს, მაგრამ ეს ვარჯიში მას შემოქმედებით სახით ეხატებოდა, მკაცრად რეგლამენტებული მუშაობის გარეშე. სწორედ ამით უნდა აიხსნას, რომ პროგრამის განმარტებაში კატეგორიულად იყო მითითებული: „გრამატიკა პირველი ექვსი წლის განმავლობაში არ ისწავლება, როგორც სისტემატური კურსი; მეშვიდე-მერვე წელს კი ისწავლება, მაგრამ მხოლოდ პრაქტიკულად, თვით საკითხავ მასალასთან ან სალაპარაკო ფორმებთან დაკავშირებით.“<sup>1</sup> თვით პროგრამაში, პუნქტუაციაზე მუშაობის გარდა. ერთი სიტყვაც არ იყო თქმული გრამატიკული ვარჯიშის საპრობების შესახებ I—IV კლასებში, თუნდაც ძალიან მარტივი სახითაც კი. სამაგიეროდ პროგრამა წერით ენობრივ ვარჯიშს დედენის შესწავლის ძირითად ელემენტად თელიდა და ამ მიმართულებით სისტემატური მუშაობის წარმოებას მოითხოვდა. წერითი სავარჯიშობების სახეები I კლასიდან შემდეგი თანმიმდევრობით იყო ჩამოთვლილი: წინადადებათა წერა მარტივი სურათების მიხედვით. კლასში შესწავლილი პატარა მოთხრობების შინაარსის გადმოცემა, წიგნიდან და დაფიდან გადმოწერა, წაკითხული სტატიის შინაარსის გადმოცემა, მოთხრობის შედგენა სურათის მიხედვით, სასვენნი ნიშნების შესწავლა (მძიმეები ზოგიერთ შემთხვევაში და ორწერტილი; თავისუფალ თემებზე წერა შესწავლილი მასალის მიხედვით, საგნების აღწერა, საგნებისა და სურათების მიხედვით მოთხრობათა შედგენა, კლასში შესწავლილი და შინ წაკითხული მოთხრობების მოქმედ პირთა შესახებ აზრის გამოთქმა. მოთხრობის მთლიან ნაწილებად და სურათებად დაყოფა, ამის მიხედვით შესაფერი მოთხრობის შედგენა დამოუკიდებლად).<sup>2</sup> თუ მხედველობაში არ მივიღებთ იმას, რომ სირთულის თვალსაზრისით სათანადო თანმიმდევრობა არ იყო დატული წერითი მუშაობის სახეებში (ჯერ გათვალისწინებული იყო წერითი მუშაობის ისეთი რთული სახე, როგორცაა წერა თავისუფალ თემებზე, შემდეგ კი საგნების აღწერა და სხვ.).

<sup>1</sup> მთლიანი რეაქლიანი შრომის სკოლის პროგრამები. ნაწ. I. გვ. 39.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 42—44.

პროგრამა ამ მხრივ საკმარისად სრული იყო და წერიტი მეტყველების განვითარების ამოცანებს კარგად პასუხობდა.

მრავალ დადებით მხარესთან ერთად პროგრამას მნიშვნელოვანი ნაკლოვანებებიც ჰქონდა. მთავარი მათ შორის ის იყო, რომ პროგრამა მხოლოდ ზოგადად განსაზღვრავდა სალიტერატურო მასალის მოცულობას დაწყებით კლასებში და კონკრეტულად არაფერს გვეუბნებოდა ცოდნა-ჩვევათა იმ ჯამის შესახებ, რითაც დაწყებითმა სკოლამ უნდა უზრუნველჰყოფს ბავშვი დედაენაში. წერა-კითხვის შესწავლის პროცესს პროგრამა ხელოვნურად ანაწევრებდა ორ დამოკიდებულ ფაზად, ჯერ წერისა და შემდეგ კი კითხვის ფაზად: აქ გარკვევით იგრძნობოდა მ. მონტესორის სენსორული პედაგოგიკის გავლენა, რასაც პროგრამა აღიარებდა კიდევ.<sup>1</sup> წერისა და კითხვის შესწავლის ამგვარი წესი საქმეს კი არ აადვილებდა, არამედ ართულებდა, მას ცნობიერ ნიადაგს აცლიდა და შიშველი ვარჯიშის ხასიათს აძლევდა. თუმცა აღმზრდელობითი ამოცანების შესახებ პროგრამაში კი იყო ლაპარაკი, მაგრამ არა ბეჯითად და მტკიცედ, ამის გამო დედაენის სწავლების ეს საპასუხისმგებლო უბანი დაჩრდილული იყო. ამ ნაკლოვანებათა მიუხედავად 1921 წლის პროგრამა დედაენაში მანამდე არსებულ პროგრამებთან შედარებით ყველაზე სრულად და თანმიმდევრულად წყვეტდა ამ საგნის სწავლების ძირითად პრობლემებს და დაწყებითი განათლების ისტორიაში მან თავისა როლიც შეასრულა.

როგორც აღვნიშნეთ, რუსული ენის სწავლება მხოლოდ IV კლასიდან იყო გათვალისწინებული და მას ამ კლასში სულ 4 კვირეული საათი ჰქონდა დათმობილი.

პროგრამის განმარტებაში მთლიანად ვლინდებოდა და ღრმავდებოდა ის არასწორი თვალსაზრისი, რასაც არამშობლიური ენების შესწავლის მიმართ იცავდა იმ დროს განათლების სახალხო კომისარიატი. ამ განმარტებით საკითხი ისე იყო დასურათებული, რომ რუსულ ენას, როგორც სასწავლო საგანს, თავისი ძირითადი ფუნქცია — ენის შესწავლა — ერთმეოდა, იგი ცხადდებოდა გარემოცველი ბუნებისა და საქმიანობის გაგებასა და ათვისებაში დამხმარე საშუალებად. განმარტებაში ნათქვამი იყო: „საქართველოს ყოველი განსაზღვრული კუთხის სასკოლო კოლექტივი თვითონ შეად-

<sup>1</sup> მთლიანი რეაქციონარი შრომის სკოლის პროგრამები ნაწ. I, გვ. 41, შენიშვნა სქოლიოში.

გენს თავის პროგრამას, რომელიც მჭიდროდ იქნება დაკავშირებული ბუნება-წარმოება-ყოფა-ცხოვრებასთან და იმ შრომის პროცესებთან. რომელზედაც აგებულია მთელი აღზრდა-განათლების საქმე.<sup>1</sup> ამ თვალსაზრისის განხორციელება პროგრამის ავტორებს შემდეგი სახით ჰქონდათ წარმოდგენილი: პირველი თვეები რუსულ ენაში უნდა დათმობოდა ზეპირ ლექსიკურ ვარჯიშს ბავშვთა შრომასაქმიანობის თემებზე, ამ დროს ბავშვებს უნდა შეესწავლათ არა განცალკევებული რუსული სიტყვები, არამედ მთელი წინადადებები ერთბაშად, წინადადებების ქართულად თარგმნა დაუშვებლად ითვლებოდა; სასწავლო წლის მეორე ნახევარში იწყებოდა რუსული წერა-კითხვის სწავლება ლექსიკურ გაკვეთილებზე კარგად შესწავლილი წინადადებების პლაკატებზე გადატანით: პროგრამის ავტორები ფიქრობდნენ, რომ ასეთი მუშაობა წერა-კითხვის შესწავლაზე და სასწავლო წლის პირველ ნახევარში შეძენილი რუსული წინადადებების მარაგი საშუალებას მისცემდა ბავშვებს შედგომოდნენ პატარა მოთხრობებისა და სტატიების კითხვას, მაგალითად, პანოვისა და სოკოლოვის წიგნის „Первая книга после букваря“-ს მეშვეობით.<sup>2</sup> თუ რამდენად არარეალური იყო ასეთი ვარაუდი, ეს თუნდაც იქედან ჩანს, რომ დასახელებული წიგნი გათვალისწინებული იყო რუსული სკოლებისათვის, როგორც ანბანის შესწავლის შემდეგ საკითხავი წიგნი. ცხადია, რომ რუსული ენის შესწავლა ასეთი წესით დადებით დაყოფს ვერ მოიტანდა. რუსული ენის სწავლებისადმი ამგვარი, მეტი რომ არ ეთქვათ, ჩამეტნავად არასერიოზული მიდგომა იმ ცნობილი ჰემარიტების თავიწყებით იყო გამოწვეული, რომ არამშობლიური ენის შესწავლას ძირითადი გზა, ენის სწავლების ე. წ. ენობრივი გზაა და ყოველი ცოდნა, რაც ამ გზას უვლის გვერდს მარცხით მთავრდება. ამის გაუგებრობა, სამწუხაროდ, რიგი წლების განმავლობაში აყენებდა ზიანს რუსული ენის სწავლების საქმეს ჩვენს სკოლებში.

**ბუნებისმეტყველება.** 1921 წლის პროგრამაში ბუნებისმეტყველების ნაცვლად ხმარობდნენ სიტყვას „ბუნება“. ცნებათა ამგვარი ცვლა შემთხვევითი არ იყო, იგი ნიშანდობლივ ხასიათს ატარებდა. სიტყვის მწარმოებლის—„მეტყველების“ მოხსნა ცნებიდან „ბუნების-

<sup>1</sup> მთლიანი რეაქლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. I, გვ. 41, შენიშვნა სკოლაში.

<sup>2</sup> იქვე. ნაწ. III, გვ. 17—18.

მეტყველება“, გარემომცველ ბუნებასთან სკოლის უმეტესად კავშირის სიმბოლოს წარმოდგენდა. არა „ბუნებისმეტყველება“. არამედ ბუნება და მისი უმეშვეო შესწავლა უნდა ქცეულიყო ახალ სკოლაში პროგრამის ავტორთა კოლექტივის აზრით დაწყებითი განათლების ღერძად. ბუნების უშუალოდ შესწავლისადმი განკუთვნილი სტრუქტურები ქებათა-ქებას გვაგონებენ. აი ნიმუში: „არაფერს არა აქვს ისეთი ღრმა აღმზრდელიობითი გავლენა დედას ახლად მოშორებულ ბავშვზე, ამბობს ახალი სკოლა, როგორც ბუნებას, რომელსაც უმეშვეოდ უნდა მიენდოს ბავშვის აღზრდა სკოლაში“. „ბუნება სკოლაში და სკოლა ბუნებაში“ — აი ახალი საბავშვო ბაღის საოცნეა.<sup>1</sup> იგივე აზრი მეორდება საუწყებო ხასიათის მეთოდურ კრებულში „ბუნება სკოლაში“, სადაც ნათქვამი იყო, რომ დაწყებით სკოლაში „ბუნებისმეტყველება“ (natural science) კი არ უნდა ისწავლებოდეს, არამედ თვით ბუნება, „არსებითად პირველ საფეხურზე ბუნების შესწავლა კი არ სწარმოებს, არამედ ბუნების შემწეობით აღზრდაო.<sup>2</sup> ასეთი განსაკუთრებული გრძნობიარება ჰავესებით გასაგებია. იგი წარმოდგენდა კანონიერ რეაქციას ძველ სკოლაში ბუნებისმეტყველების სწავლების საქმეში განეფებული შიშველი სქოლასტიზმის წინააღმდეგ. იმ ეტაპზე ამ თვალსაზრისს დადებითი მნიშვნელობა ჰქონდა.

პროგრამა, საცებით კანონზომიერად, მოითხოვდა მთლიანად ახალ საფუძველზე ყოფილიყო მოწყობილი ბუნების შესწავლა დაწყებით კლასებში. ამ საგნის შესწავლა რომ წიგნური და მკვდარი არ იყოს, იგი ადგილობრივი, გარემომცველი, ბუნების უშუალოდ გაცნობას უნდა დაემყაროს. ასეთი იყო პირველი ძირითადი მოთხოვნა. იგი პროგრამაში შემდეგი სახით იყო დასაბუთებული: „ბუნება და მისი სული ყველგან ერთია, მაგრამ სახე კი მას ყოველ მხარეში და კუთხეში თავისი საკუთარი აქვს, ადგილობრივი. ამიტომ ბუნების შესწავლის პროგრამის მხოლოდ ზოგადი ჩონჩხი შეიძლება იყოს საერთო სხვადასხვა ქვეყნის და კუთხის შრომა-მოქმედიანობის სკოლისათვის, ცოცხალი სისხლბორცი კი მას არამც თუ ყოველ კუთხეში, თითქმის ყოველ უბანში თავისი უნდა შეესხას. წინააღმდეგ შემთხვევაში სწავლება წიგნური და მკვდარი გამოვა.“<sup>3</sup> ბუნების უშუალოდ გაცნობა მთლიან ხასიათს უნდა ატარებდეს და ყო-

1 მთლიანი რეაქლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. 1, გვ. 25:

2 ბუნება სკოლაში, ნაწ. 1, გვ. 12—13. 1921 წელი.

3 მთლიანი რეაქლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. 1, გვ. 4.

ველ წელს ბუნების სამივე ძირითადი დარგის — ცხოველები, მცენარეების, ჰაერისა და მიწა-წყლის — შესწავლა ერთობლივად უნდა წარმოებდეს, ასეთ ხასიათს ატარებდა მეორე ძირითადი მოთხოვნა-ლება. დაწყებით კლასებში მხოლოდ ის შეისწავლება, რაც ბავშვთათვის თავისთავად პირდაპირ ინტერესს წარმოადგენს და რასაც ისინი უმეშვეოდ უკავშირდებიან შრომა-მოქმედებებით, საკუთარი ხელით, ყურით, თვალით, და არა წიგნით, სიტყვითა და მეხსიერებით, დასძენდნენ პროგრამის ავტორები. ამ მოთხოვნალებათა საფუძველზე პროგრამა დაწყებით კლასებში ბუნების შესწავლას შემდეგ კონკრეტულ წესებზე ამყარებდა: სწავლა უწიგნოდ, უმიკროსკოპოდ (არც ერთი უჩინარი არსი არ უნდა იყოს პროგრამაში შეტანილი, მათი შესწავლა რვაწლიანი სკოლის უფროს კლასებში უნდა დაიწყოს), არავითარი ქიმიკა, ძალიან ცოტა ანატომია, არავითარი წინასწარ შედგენილი სქემა, პლაკატი, ტაბულა ან ნახაზი (ყოველივე ეს ბავშვმა თვით უნდა დაამზადოს), ცდა და ცდისეული მუშაობა მხოლოდ მესამე წლიდან, ბაღსა და ბოსტანში მუშაობა, ცხოველების მოვლა და სადაც ეს შესაძლებელია ცხოველებში გამოსაყენებელი ცოდნის ათვისება — აი ამ გზებით უნდა ხორციელდებოდეს ბუნების შესწავლა დაწყებით კლასებში.<sup>1</sup> ყოველივე ეს იმას ნიშნავს, რომ პროგრამა სწავლების დაწყებით საფეხურზე შესაძლებლად და საჭიროდ არ თვლიდა ბუნებისმეტყველების სისტემატიური კურსის სწავლებას, ფლორისა და ფაუნის, ე. წ. მკვდარი ბუნების ანატომიური აგებულებისა და ფიზიოლოგიური ფუნქციების, მათში მიმდინარე ქიმიური პროცესების გაანალიზებას და სხვ. და მოითხოვდა ბუნების ეპიზოდური კურსის გაცნობას ბავშვებისათვის უმუშაოდ, თვალსაჩინოდ, პრაქტიკულად მეცნიერული განზოგადობების გარეშე. თუ გავითვალისწინებთ, რომ არაორგანული ბუნების, ბოტანიკის, ზოოლოგიის, ადამიანის ანატომია-ფიზიოლოგიის სწავლება მწყობრად სისტემატიკური წესით იყო გათვალისწინებული V—VIII კლასებში,<sup>2</sup> ასეთ პირობებში 1921 წლის პროგრამის თვალსაზრისი

1 მთლიანი რვაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. II, გვ. 5-6.

2 მართლაც, პროგრამის განმარტებაში მკაფიოდ იყო მითითებული, რომ რვაწლიანი სკოლის უფროს კლასებში საბუნებისმეტყველო საგნების კურსი სისტემატიკური წესით უნდა იყოს აგებული; ამ საგნების კურსი ამ კლასებში სისტემატიკურ ხასიათს ატარებდა კიდევ (მთლიანი რვაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. II, გვ. 3).

დაწყებითი კლასებია მიმართ არც ისე ცალმხრივი იყო, როგორც იგი ერთი შეხედვით ჩანს.

„ბუნების“ პროგრამით შემდეგი ძირითადი საკითხების შესწავლა იყო გათვალისწინებული. I—II კლასებში მთავარი ადგილი ჰქონდა დათმობილი ცოცხალ არსებათა გაცნობას (გაზაფხულისა და შემოდგომის მწერები, შინაური და გარეული ფრინველები, ცხოველები, მათი მოვლა) და კულტურული მცენარეების შესწავლას (სიმინდი, ხორბალი, ვაზი, ლობიო) და მათ მოშენებას. III კლასში ამათ ემატებოდა სოფლის მეურნეობის მავნებლებისა და მათ წინააღმდეგ ბრძოლის წესების შესწავლა. ამავე კლასიდან იწყებოდა არაცოცხალი ბუნების — ჰაერის, მიწის, წყლის — გაცნობა ძალზე ელემენტარული წესით. IV კლასში წარმოებდა დასკვნათი მუშაობა მცენარეულისა და ცხოველთა სამყაროს შესახებ მიღებულ ცოდნა-ჩვევების განსამტკიცებლად და გრძელდებოდა არაცოცხალი ბუნების შესწავლა. არაცოცხალი ბუნების კურსი IV კლასში ითვალისწინებდა მეტალების (რკინა, სპილენძი, ალუმინი, კალა, ვერცხლის წყალი, ტყვია), შენადნობების (თუჯი, ფოლადი) და ზოგიერთი წიაღისეულის (ქვანახშირი, ანტრაციტი, ნავთობი, გოგირდი, მარილი) გაცნობას. პროგრამის ძირითადი ნაკლი მისი მოცულობისა და აგებულების თვალსაზრისით ის იყო, რომ იგი ზომამზე მეტ ადგილს უთმობდა მწერების შესწავლას, ხოლო არაცოცხალი ბუნების საკითხები მასში ძალზე ვიწროდ იყო წარმოდგენილი. პროგრამა მთლიანად უვლიდა გვერდს პირადი ჰიგიენისა და სანიტარიის საკითხებს. არც განმარტებით ბარათში, არც თვით პროგრამაში ამ საკითხების შესახებ სრულებით არ იყო ლაპარაკი. გარდა ამისა, პროგრამის ძირითადი ნაკლი ის იყო, რომ იგი გამოკვეთილად პრაქტიკულ ხასიათს ატარებდა და ბუნებაზე მეცნიერული ცოდნის მიწოდებას ბავშვებისათვის, თუნდაც ძალზე მარტავე სახით, საჭიროდ არ ცნობდა. პროგრამის მითითება იმაზე, რომ დაწყებით კლასებში ბუნების შესწავლა თვალსაჩინო, საგნობრივი ხასიათის უნდა იყოს და ბავშვის ფსიქიკურ მოთხოვნები უნდა ეფარდებოდეს, ნამდვილად მოსაწონი იყო, მაგრამ თავისთავად ეს ჩანსალი იდეა იმ დროს ცალმხრივად ესმოდათ და მას მასწავლებლის სიტყვასა და სახელმძღვანელო წიგნს უპირისპირებდნენ არასწორად. ამ მოვლენის ერთ-ერთი სამწუხარო შედეგია ის იყო, რომ ოციან წლებში არცერთი ხეირიანად შედგენილი სახელმძღვანელო წიგნი არ ყოფილა გამოცემული ბუნებისმეტყველებაში დაწყებითი სკოლებისათვის.

1923 წელს გამოქვეყნებული ბუნების პროგრამა, როგორც მეთოდოლოგიური, ასევე მეთოდური თვალსაზრისით უკეთ იყო შედგენილი. პრაქტიკულ ამოცანებთან ერთად, ეს პროგრამა დაწყებითი სკოლის წინაშე მეცნიერულ-საგანმანათლებლო ხასიათის ამოცანებსაც აყენებდა და, ერთგვარად მაინც, შლიდა იმ დემარკაციულ ხაზს, რასაც ამ ამოცანათა შორის ავლებდა 1921 წლის პროგრამა. „ოთხწლიანი სკოლის კურსს, — ნათქვამი იყო პროგრამის განმარტებაში, — დამთავრებული ხასიათი უნდა ჰქონდეს მარტო იმ მხრივ კი არა, რომ მოწაფეთ მიეცეთ ცოდნის დამთავრებული ციკლი ან და გამოუმუშავედეთ ესა თუ ის უნარი, არამედ იმ მხრივაც, რომ მათ უნდა შეეძლოს შედგეთ დამთავრებული თუ გინდ ვიწრო ჩარჩოებით შემოფარგლული მსოფლმხედველობა“. ეს მსოფლმხედველობა, მითითებული იყო იქვე, უნდა ემყარებოდეს ევოლუციურ პროცესს. „ცხადია, შეუძლებელია სავსებით მისაწვდომი გავხადოთ ევოლუციური თეორია ბავშვისათვის, მაგრამ მას შეუძლია ბავშვობიდანვე გაეცნოს საერთო განვითარების იდეას, ამისათვის კი წინამდებარე პროგრამის მასალა საკმაოა“. ამასთან დაკავშირებით ამ პროგრამაში გარკვეული ადგილი ეთმობოდა მცენარეული და ცხოველური სამყაროს მეცნიერულ-ბიოლოგიური თვალსაზრისით შესწავლას. მეოთხე კლასის პროგრამა, მაგალითად, ითვალისწინებდა სასოფლო-სამეურნეო შრომის ევოლუციის მარტივად გაცნობას წინა ისტორიულა ხანებიდან დღევანდელ ხანამდე, შინაური ცხოველების ბიოლოგიიდან მოკლე ცნობების მიწოდებას, მათი ანატომიური აგებულების შესწავლას (კვების, სისხლის მიმოქცევის, ჩუნთქვის და სხვა ორგანოები), მცენარეთა ფიზიოლოგიის ძირითადი საკითხებისა და ზოგიერთი, აუცილებლად საჭირო, ქიმიური მოვლენას ცოდნას (ყანგბადი, მისი მოპოვება და თვისებანი, წვის მოვლენები, ნახშირმჟავა, აზოტი). პროგრამა აუცილებლად თვლიდა ადამიანის სხეულის მოკლე ანატომიურ-ფიზიოლოგიურ მიმოხილვას და ჰიგიენური ჩვევების გამომუშავებას მოსწავლეებში; ამით იგი ასწორებდა 1921 წლის პროგრამის ნაკლს.

1923 წლის პროგრამა, მსგავსად 1921 წლის პროგრამისა, დაწყებით კლასებში ბუნებაში მუშაობის ძირითად ელემენტად თვლიდა ცოცხალი ბუნების (ძირითადი კულტურული მცენარეების, მათი მოშენებისა და მოვლის, შინაური ცხოველებისა და ფრინველების, მათი მოვლის, ფართოდ გავრცელებული მწერების, გარეული ფრინ-

<sup>1</sup> კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, გვ. 12, 1923 წ.



ველების, ცხოველების) გაცნობას. არაცოცხალი ბუნების შესწავლა კი მეორეხარისხოვან ამოცანად ითვლებოდა. ასეთი უთანაბრობა, რასაკვირველია, ერთგვარად მიანიც, არღვევდა ცოცხალი და არაცოცხალი ბუნების შესწავლის მთლიანობას, რისკენაც მიისწრაფოდნენ პროგრამის ავტორები. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ დაწყებით სკოლაში არაცოცხალი და ცოცხალი ბუნების შესწავლაში თანაფარდობის მიღწევა ძნელი შეიქნა და ეს პრობლემა დღემდეც არ არის საბოლოოდ გადაჭრილი.<sup>1</sup>

ნაკლოვანებების მიუხედავად ბუნების პროგრამები, განსაკუთრებით 1923 წ. დამტკიცებული პროგრამა, იდეურად ახალი სიტყვა იყო ამ საგნის სწავლებაში. იგი ბუნების შესწავლის საქმეს მკვიდრ ნიადაგზე აფუძნებდა და უზრუნველყოფდა მის წამყვან როლს მოსწავლეებში იმეცნიერული მსოფლმხედველობის საფუძვლების შემუშავებაში.

მათემატიკა. 1921 წლის პროგრამებში მათემატიკა ორიგინალური სახით იყო წარმოდგენილი. პირველი კლასებიდანვე იყო გათვალისწინებული ორი მათემატიკური დისციპლინის — გეომეტრიისა და არითმეტიკის შესწავლა. მაგრამ ეს საგნები ერთმანეთისაგან სრულიად დამოუკიდებლად უნდა ყოფილიყო შესწავლილი. ეს აზრი შემდეგი სახით იყო ჩამოყალიბებული პროგრამის განმარტებაში: ძველ სკოლაში გეომეტრია წარმოადგენდა არითმეტიკის მსახურს, „ანგარიშის უკეთ შესათვისებლად ზერხს და მასალას“. ახალი სკოლისთვის გეომეტრია პირველხარისხოვანი საგანია, რადგან იგი ფორმებს შეისწავლის, ფორმება კი ბუნებასა და ესთეტიკურ განცდაშეგრძნებებთან ერთად ბავშვის ყოველმხრივი განვითარების „უზვ

---

<sup>1</sup> ასე, მაგალითად, 1948 წელს ბუნებისმეტყველების დაწყებითი კურსიდან მთლიანად იქნა ამოღებული ცოცხალი ბუნების (მცენარეული და ცხოველთა სამყაროს) პირველადი გაცნობა. მაშასადამე, ამჟერად საკითხი გადაწყდა აგრეთვე ცალმხრივად, მაგრამ არაცოცხალი ბუნების სასარგებლოდ საქმე მარტო იმაში კი არ არის, რომ ცოცხალი ბუნების ამსახველი მასალა ბავშვისათვის ემოციურად მისაწვდომი და საინტერესოა. ცოცხალი ბუნების შესწავლას დაწყებით სკოლაში აქვს დიდი საღმზრდლო და საგანმანათლებლო მნიშვნელობა. კულტურული მცენარეების ზრდისა და განვითარების პირობების გაცნობა, შინაური ცხოველების შესწავლა და იმ სარგებლობის ცოდნა, რასაც ისინი იძლევიან, უფრო ნაკლებად არ არის საჭირო დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვისათვის. ვიდრე არაცოცხალი ბუნების ძირითადი საკითხების ცოდნა. ეს პრობლემა კვლავ ელის თავის სწორ გადაწყვეტას და რაც უფრო მალე გადავჭრებთ ეს, მით უფრო სასარგებლო იქნება საქმისათვის.

წყარო-ცხოველს, ღერძსა და საფუძველს წარმოადგენს“. აქედან გამომდინარე პროგრამა მოითხოვდა სწავლების პირველ წლებში გეომეტრია სრულიად გამოყოფილი და განთავისუფლებული ყოფილიყო არითმეტიკისაგან — ანგარიშისაგან<sup>1</sup>. მეორეგან კიდევ ნათქვამი იყო, რომ ოთხწლიან სკოლაში გეომეტრია სწავლება მიზნად ისახავს „ფორმების წმინდა შეგნებას, სრულიად დამოუკიდებელი ანგარიშისაგან. ბავშვს ეკვიც არ უნდა ჰქონდეს, რომ ამ ორ დარგს შუა რაიმე კავშირი არსებობს, საინამ ეს ორი დარგი ერთმანეთს არ შეხედება სივრცის ულემენტების გაზომვის დროს სწავლის მეოთხე წელს“<sup>2</sup>. ეს თაქტი მითუმეტეს არის აღნიშვნის ღირსი, რომ პროგრამის განმარტებით ბარათებში არაერთგზის იყო მითითებული საერთოდ არა თუ მოსაზღვრე, არამედ დაწყებითი სკოლის ყველა საგანს შორის მტკიცე კავშირის საჭიროებაზე.

ის ფარემოება, რომ განათლების ხელმძღვანელი მეთოდური ორგანოები ასე დაბეჭითებით მოითხოვდნენ დაწყებით სკოლაში გეომეტრიისათვის სრული ავტონომიური უფლებების მინიჭებას, რასაკვირველია, ვისმეს პირადი კაპრიზის შედეგი არ იყო. როგორც აღნიშნული გვაქვს, ეს ორგანოები იმ დროს გარკვევით განიცდიდნენ ლისა და მონტესორას გავლენას და სასკოლო საგნებს ორ ძირითად კატეგორიად აჯგუფებდნენ: პრაქტიკულ-თვალსაჩინოებითი ჩივის საგნებად და განსჯისეული-ლოგიკური წყობის საგნებად, ე. ი. საგნებად, რომელთა შესწავლა გარე გრძნობათა აქტიური მონაწილეობით წარმოებს და საგნებად, რომელთა ათვისებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს განსჯასა და აზროვნებას. სწავლების დაწყებით საფეხურზე ამ კონცეფციით უპირატესობა ენიჭებოდა პრაქტიკულ-თვალსაჩინოებით საგნებს, ანუ როგორც ზშირად ამბობდნენ—ინტუიტიური სწავლებას. რაც შეეხება ლოგიკურ-განსჯისეულ საგნებს, მათი სწავლება ამ საფეხურზე პრინციპულად დაუშვებლად ითვლებოდა. გეომეტრია იმ სახით, როგორც იგი ძველ სკოლაში ისწავლებოდა, ე. წ. ევკლიდისეული გეომეტრია, ლოგიკურ-განსჯისეულ საგანთა კატეგორიას მიეკუთვნებოდა და მისი სწავლების წინაშე ძირითადად ფორმალური ლოგიკური აზროვნების გამომუშავების ამოცანას სახავდნენ, სწორედ ამაში ხედავდნენ მის ღირსებას. ასეთი სახით გეომეტრიის შესწავლის საჭიროებას 1921 წლის პროგრამები არ უაჩყოფდნენ, მაგრამ მის ასპარეზად სკოლის უფ-

1 მთლიანი რვაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. I, გვ. 34.

2 იქვე, გვ. 46.

როს კლასებს თვლიდნენ. რაც შეეხება სწავლების დაწყებით საფეხურს, აქ ე. წ. ლოგიკური გეომეტრიისაგან თვისობრივად მთლიანად განსხვავებული პრაქტიკული ანუ თვალსაჩინო გეომეტრია უნდა ყოფილიყო შესწავლილი; განსჯებასა, მსჯელობებსა და დასკვნებს თვალსაჩინო გეომეტრიის შესწავლისას აღგილი არ უნდა ჰქონოდა. პროგრამის განმარტებაში აღნიშნული იყო: „კვადრატის ცნება და შეგრძნობა“, ამბობს ახალი სკოლა, იმ ასაკში ხდება, როცა ბავშვმა ოთხამდის თვლა არც კი იცის. საფუძვლით შესაძლო და საპიროც არის ამ ნაკეთის შემეცნება ისე, რომ მისი კუთხეები და გვერდები არც დათვლილი იყოს, არც ამ ნაკეთიდან გამოყოფილი, ანალიზის გზით, რადგან გეომეტრიაში განხილული კუთხე და გვერდი ამ ასაკისთვის მიუწვდომელი განყენებაა. სულ სხვა იქნება, თუ ამავე ცნებებსა და სახელებს ბავშვი თამაშის დროს შეითვისებს ცოცხალი ცხოვრებიდან, მაგალითად, სუფრის გაშლის ან ბოსტნის მარგვლის დროს. ამიტომ, როგორც ეს გეომეტრიის თანდართული პროგრამიდან ჩანს, გეომეტრიის სწავლება ამ ასაკში მხოლოდ და მხოლოდ წმინდა გეომეტრიული ფორმების ყოვლად უანალიზო ინდუქტურ გაცნობას წარმოადგენს“.<sup>1</sup> ამ დებულებათა შესაბამისად, ბავშვები ხატვით, გამოკრით, კონსტრუქციის შემოხაზვით, გამოძერწვით, მიწის ნაკვეთზე მუშაობით და სხვ. თვალსაჩინო საშუალებებით უნდა გაცნობოდნენ პირველ რიგში სიბრტყეებს (კვადრატს, სხვადასხვა სახის სამკუთხედებსა და მრავალკუთხედებს, რომბს, ტრაპეციას), წრესა და წრეხაზს და შემდეგ გეომეტრიულ სხეულებს (კუბს, სხვადასხვა სახის პრიზმებს, პირამიდებს, ბურთობს და სხვ.), შეესწავლათ გეომეტრიული სიბრტყეების გამოკრა, სხეულების დამზადება, მათი დაშტრიხვა, გაღებვა, შეფერადება და სხვ. ამ მუშაობისას ფართოდ უნდა ყოფილიყო გამოყენებული მ. მონტესორის მიერ რეკომენდებული ხელსაწყო-იარაღები. სწავლებას ოთხივე კლასში მკაფიოდ გამომხატული თვალსაჩინო-ინტუიტიური ხასიათი უნდა ჰქონოდა.

გეომეტრიის ამგვარად გაგებული კურსი წარმოადგენდა ბავშვის კუნთებისა და თითების შიშველ წვრთნას, ეს იყო მაკრატლია, ქალაღის, მუყაოსა და პლასტილინის გეომეტრია, იგი ბავშვებს ვერ უზრუნველჰყოფდა, თუნდაც ძალიან მარტივი სახითაც კი, ცოდნაჩვევებით ელემენტარული გეომეტრიიდან. გასაკვირი არაა, რომ სკოლამ სწავლების საქმის ამ ყველაზე დიდმა მსაჯულმა, ეს კურსი

<sup>1</sup> მთლიანი რვაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. I, გვ. 35.

არ მიიღო, მან სკოლის ცხოვრებაში ფესვი ვერ მოიკიდა. ეს, პირველყოვლისა, იმით აიხსნება, რომ 1921 წლის პროგრამა ინტელიციასა და თვალსაჩინობას უკიდურესად ცალმხრივად უპირისპირებდა ინტელექტუალურ-ლოგიკურ ელემენტს გეომეტრიის სწავლებაში. ამ ცალმხრივ დაპირისპირებას, თავის მხრივ, ბავშვის გონებრივი განვითარების თავისებურებათა მცდარი გაგება ედო საფუძვლად. საცხებით ისე, როგორც ამ ორასიოდე წლის წინათ ფიქრობდა ე. ე. რუსო, ჩვენი პროგრამის ავტორებსაც დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვის აზროვნების უნარი ძილის მდგომარეობაში ჰქონდათ წარმოდგენილი. გამოდიოდა ისე, რომ ეს უნარი ილუქებდა ერთბაშად, 12 წლიდან, საშუალო სასკოლო ასაკის დადგომიდან, 12 წლამდე კი გონებრივი ოპერაციების შესრულება ბავშვს თითქოს საერთოდ არ შეეძლო. ეს თვალსაზრისი, რაც წითელ ზოლად გასდევდა დაწყებითი კლასების 1921 წლის პროგრამებს, უკიდურეს გამოხატულებას სწორედ გეომეტრიის პროგრამაში პოულობდა. 1923 წელს გამოქვეყნებული გეომეტრიის პროგრამა 1921 წლის პროგრამების ამ თვალსაზრისს, შეიძლება ითქვას, პრინციპულად ემიჯნებოდა. გეომეტრიულ ფორმათა უმეშვეო გაცნობა, ყოველგვარი ანალიზისა, თელისა და გაზომვის გარეშე დასაშვებად ითვლებოდა მხოლოდ I—II კლასებში, III კლასიდან გეომეტრიის სწავლება მტკიცედ უნდა დაკავშირებოდა არითმეტიკის სწავლებას. „არითმეტიკის და გეომეტრიის საცხებით შერწყმულად შესწავლა, — ნათქვამი იყო პროგრამაში, — შეუძლებელია, მაგრამ ყველგან, სადაც კი შესაძლებელია, მათემატიკის ამ ორივე დარგის კითხვების შერწყმა უნდა ხდებოდეს“<sup>1</sup>. ამასთან ერთად, III—IV კლასებში გეომეტრიის სწავლებაში თანდათანობით ფართო ადგილი უნდა დათმობოდა. ლოგიკურ ელემენტს პროგრამა შესაძლებლად თვლიდა ამ კლასებში მოსწავლეებს უმარტივესი გეომეტრიული განტოლებებიც კი გადაეწყვიტათ, ასოთი აღნიშვნა შეესწავლათ, კვადრატის ფართობის ფორმულა გამოეყვანათ და სხვ.<sup>2</sup>

1921 წლის პროგრამის ავტორები ცდილობდნენ ეს ინტელიტიურ-ჰერეტიკითი თვალსაზრისი, ერთგვარად მაინც გავერცელებინათ არითმეტიკის, ანგარიშის სწავლებაზე და მასში ლოგიკური ელემენტი შეძლებისდაგვარად შეეზღუდათ. ეს აზრი პროგრამის გან-

<sup>1</sup> კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, ნაწილი II, გვ. 101.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 102.

მარტებაში შემდეგი სიტყვებით იყო გამოხატული: „არითმეტიკის სწავლების დროს კლასი უნდა წარმოადგენდეს სახელოსნოს და ლაბორატორიას, სადაც ბავშვები შეიარაღებული არიან მაკრატლით, ქაღალდით, თიხით და სხვა საჭირო მასალით და გაფაციცებით მუშაობენ და ამზადებენ სხვადასხვა ხელსაწყო ნივთებს: არშინს, საყენს, ფუტს, სასწორსა და სხვ.“<sup>1</sup> ამ განზრახვაში თავისთავად ცუდი არაფერი იყო, მაგრამ პრაქტიკული საქმიანობით ამგვარი გატაცების შედეგად არითმეტიკული მოქმედების წესების, სხვადასხვა სავალდებულო დებულებებს დასწავლა, ვარჯიში ზეპირ ანგარიშში, თანმიმდევრული მუშაობა არითმეტიკული ცოდნა-ჩვევების ათვისებაზე, თითქოს და აღარ ითვლებოდა აუცილებელ საქმედ. პროგრამის განმარტებიდან ნამდვილად ასე გამოდიოდა, მაგრამ თვით პროგრამა მაინც გარკვეულ ყურადღებას აქცევდა არითმეტიკულ მოქმედებათა შესწავლას, ყველა მოქმედების სწრაფად და სწორად წარმოებას ნებისმიერ მთელ რიცხვზე, ზეპირ ანგარიშში და სხვ.

1921 წლის პროგრამით პირველ კლასში გათვალისწინებული იყო ოთხი არითმეტიკული მოქმედების შესწავლა, ჯერ პირველი ათეულსა და მერე პირველი ოცეულის ფარგლებში. ამ კლასში არითმეტიკული მოქმედებანი შესწავლილი უნდა ყოფილიყო მ. მონტესორის „თვითმასწავლი“ არითმეტიკული ხელსაწყოების „საანგარიშე ძელებისა“ და „დასახურდავებელი ყუთების“ მეშვეობით. II კლასში ბავშვები შეისწავლიდნენ ოთხ მოქმედებას 100-ის ფარგლებში დასრულებული სახით, ივარჯიშებდნენ ამოცანებსა, თემებსა და მაგალითებზე; აქვე გაეცნობოდნენ ისინი უმარტივეს წილადებს ( $1/2$ ,  $1/4$ ,  $1/3$ ). III კლასში ტარდებოდა მუშაობა 1000-ის ფარგლებში განყენებულსა და სახელდებულ რიცხვებზე; აქვე წარმოებდა შემდეგი სახის წილადების:  $1/8$ ,  $1/16$ ,  $1/6$ ,  $1/12$ ,  $1/5$ ,  $1/10$  თვალსაჩინოდ გაცნობა. IV კლასში შეისწავლებოდა ოთხი არითმეტიკული მოქმედება, ჯერ მილიონის ფარგლებში, შემდეგ კი ყოველი სიდიდის რიცხვებში. ამავე კლასში გათვალისწინებული იყო ერთნაირ მნიშვნელიან წილადებზე უმარტივესი გამოანგარიშების შესრულება.

1923 წლის პროგრამებში პრაქტიციზმითა და თვალსაჩინოებით ცალმხრივი გატაცება გაზომიერებულ იქნა და ბავშვის გონების „განმავითარებელმა“, საგანმანათლებლო ამოცანებმა არითმეტიკის

<sup>1</sup> მთლიანი რეაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. I, გვ. 55.

სწავლებლაში საპატიო ადგილი დაიჭირა. 1923 წლის პროგრამებს არითმეტიკაში საერთო დიდაქტიკური ხასიათის შემდეგი დებულებები ედო საფუძვლად: თუმცა სწავლის ამ საფეხურზე თითოეული მათემატიკური ოპერაცია ბავშვებისათვის უნდა იყოს დაკავშირებული ცხოვრების რომელიმე პროცესთან და მის შესწავლასთან, მაგრამ მაინც აუცილებელია ბავშვთა ვარჯიშობა ზეპირსა და წერით გამოანგარიშებებში მტკიცე გავარჯიშებულობის შესაძენად; მათემატიკური ცოდნა-ჩვევების მთელი რიგი, მაგალითად, გამრავლების ტაბულის ცოდნა, სპეციალურ, ხანგრძლივ ვარჯიშს საჭიროებს და უშუალოდ შეუძლებელია თვალსაჩინო ობაექტებს დაუკავშირდეს; დიდი ყურადღება უნდა მიექცეს ზეპირ ანგარიშს, რომელსაც, გარდა თავისი პრაქტიკული ღირებულებისა, ფრიად დიდი განმავითარებელი გავლენა აქვს და იძლევა საშუალებას გამოაშკარავდეს მოსწავლის ინდივიდუალობა.<sup>1</sup> ამ დებულებათა შესაბამისად 1923 წლის პროგრამებში არითმეტიკის კურსი I—IV კლასებში დაზუსტდა, შეივსო და უფრო თანმიმდევრულად დალაგდა. მაგრამ ამ ნაბიჯებს ისიც მოჰყვა, რომ იგი მნიშვნელოვნად გადაიტვირთა. ასე, მაგალითად, პროგრამის ავტორებს საესებით შესაძლებლად მიაჩნდათ ჩვეულებრივი წილადების პროპედევტიკული კურსის დამუშავება გრაფიკული მეთოდის ფართოდ გამოყენებით, უკვე III კლასში, ხოლო ათწილადებისა — IV კლასში და სხვ.<sup>2</sup> ჩვენი სკოლის მუშაობის პრაქტიკამ შეზღვევში დაადასტურა, რომ ამ ამოცანების დაძლევა სწავლების დაწყებით საფეხურზე შეუძლებელია.

**გეოგრაფია და საზოგადოებათმცოდნეობა.** გეოგრაფიის შესწავლა, როგორც დამოუკიდებელი საგნისა, 1921 წლის გეგმებით გათვალისწინებული იყო III—IV კლასებში. III კლასებში გადიოდნენ ე. წ. სამშობლოს შესწავლის კურსს, ხოლო IV კლასებში — საქართველოს გეოგრაფიის ეპიზოდურ კურსს (თუმცა პროგრამის განმარტებაში ნათქვამი იყო, რომ IV კლასებში საქართველოსა და ამიერკავკასიის ეპიზოდური შესწავლა წარმოებს, მაგრამ ამიერკავკასიის გეოგრაფია პროგრამაში არ პოულობდა გამონატულებას, თუნდაც ზოგადი სახითაც კი).

„სამშობლოს შესწავლის“ წინაშე გარემომცველი ბუნების შესწავლასთან ერთად, სახავედნენ აგრეთვე ადამიანის შრომის ყოველ-

<sup>1</sup> კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, ნაწილი II, გვ. 93.  
<sup>2</sup> იქვე, გვ. 94, 95.

ნაირ ფორმისა და შრომის წაყოფისა და ნაწარმის პირველად გაცნობას. ასეთ გაცნობას მტკიცე და ცოცხალი საფუძველი უნდა ჩაეყარა IV კლასიდან საქართველოს გეოგრაფიის კურსის ელემენტარული შესწავლისათვის. „სამშობლოს შესწავლის“ კურსის შინაარსი სკოლებს უნდა დაედგინათ ადგილობრივი პირობების შესაბამისად. კურსი აგებული უნდა ყოფილიყო თვალსაჩინოდ, შემდეგი დებულებების საფუძველზე: „სწავლა თვით საგნებით და არა სიტყვებით ან წიგნით, გარემოცული წრისგან — შორეულისაგან. ცხოვრებისაგან — განუყენებელი ცოდნისაგან, და არა წინაუქმოდ, როგორც ეს წინად წარმოებდა, როცა გეოგრაფიას მზისა და მისი თანამგზავრებით სწავლობდნენ“.<sup>1</sup> 1921 წლის პროგრამებში „სამშობლოს შესწავლისთვის“ ორი თემა იყო სანიმუშოდ მოცემული — „თბილისი“ და „დიდი ჯიხაიში“. ამათ მსგავსად უნდა შეედგინათ ცალკეულ სკოლებს ადგილობრივი პროგრამები „სამშობლოს შესწავლაში“. აქვე სქემატურად არის გადმოცემული ამ სანიმუშო თემების შინაარსი.

**თბილისი.** სასწავლებლის მდებარეობა. ძველი თბილისი და ევროპული თბილისი. მოსახლეობა. მრეწველობა და ვაჭრობა, ახლო-მახლო მდებარე მიდამოები და სოფლები. თბილისის მდებარეობა. მისი ქუჩები და მოედნები, მცენარეულობა. ქალაქის საქმიანობა და მართველობა. თბილისის მოკლე ისტორია.

**დიდი ჯიხაიში და ქუთაისის მაზრა.** სასწავლებლის მდებარეობა. დიდი ჯიხაიშის მდებარეობა. მოსახლეობა. სოფლის მეურნეობა და მისი სახეები. სახლოსნო წარმოებანი. ვაჭრობა. ეზოს მოვლა-დამუშავება. წიდაგი. სასმელი წყალი. სარწყავი წყალი. ჰავა. გზები, მცენარეულობა, ცხოველები. საზოგადოებრივი ცხოვრება. მახლობელი სოფლები. მახლობელი ქალაქები. მახლობელი სამრეწველო ცენტრები. მახლობელი ისტორიული ადგილები.

პირველადი მარტივი გეოგრაფიული ცნებების გაცნობას, თუნდაც გზა და გზა III კლ. პროგრამა არ თვლიდა საჭიროდ, ზოგადი მითათებაც კი რუკის გამოყენებაზე პროგრამაში არ გვხვდებოდა.<sup>2</sup>

მაგრამ IV კლასის პროგრამაც, რომელიც საქართველოს გეოგრაფიის შესწავლას ითვალისწინებდა, აგრეთვე ვიწრო ჩარჩოებში იყო ჩაკეტილი. საქართველო, მითითებული იყო პროგრამის განმარტებაში, ფიზიკურ-გეოგრაფიული, სამეურნეო, საწარმოო ან

<sup>1</sup> მთლიანი რვაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. II, გვ. 50, 1921 წ.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 55—60.

სხვა რაიმე ერთგვარობისა ან მსგავსების მიხედვით რამდენიმე რაიონად და ოლქად არის დაყოფილი და თითოეული სკოლა ვალდებულია ამ რაიონის, ოლქის ფიზიკურ-გეოგრაფიული და სამეურნეო-საწარმოო ნიშნით შესისწავლიდეს IV კლასში გეოგრაფიასო.<sup>1</sup> იქვე მოცემული იყო თბილისის სკოლებისათვის გამოსადეგი პროგრამის ნიმუში. სანიმუშო პროგრამაში მთავარი ადგილი ეჭირათბილისის შესწავლას, ზოგადად იყო ლაპარაკი საქართველოს ფიზიკურ-გეოგრაფიული ფაქტორებისა და ფლორისა და ფაუნის შესახებ, მოცემული იყო საქართველოს სხვადასხვა კუთხეების დახასიათება ძველი ეთნიკური დაყოფის მიხედვით — კახეთი, ქართლი. იმერეთი, გურია, ფშავი, ხევსურეთი და სხვ. ძირითადი გეოგრაფიული ნომენკლატურის შესწავლას რუკის, გეგმის და სხვ. საშუალებებით პროგრამა საჭიროდაც არ ცნობდა. ასეთნაირად აგებული გეოგრაფიის კურსი საგანმანათლებლო ხასიათს არ ატარებდა და მოსწავლეებს, თუნდაც ელემენტარული სახითაც კი, საქართველოს ფიზიკურ-გეოგრაფიული ფაქტორებისა და ეკონომიური განვითარების დონის ცოდნით ვერ უზრუნველყოფდა. სკოლას ამკვარა წესით დაყენებული გეოგრაფიის სწავლება ცხადია ვერ დააკმაყოფილებდა. როგორც ჩანს ყოველივე ამას ანგარიში გაუწიეს განათლების ხელმძღვანელმა ორგანოებმა. 1923 წლიდან სკოლებმა გეოგრაფიაში ახალი საგნობრივი პროგრამა მიიღეს, მაგრამ ბოლომდე საქმე ამ წელსაც ვერ იქნა მიყვანილი; ზომიერების დაცვა არ მოხერხდა და მეორე უკიდურესობამ იჩინა თავი. ახალი პროგრამით გეოგრაფიის შესწავლა პირველი კლასიდანვე იყო გათვალისწინებული. ამ კლასში გადატანილა იქნა VII კლასის მასალა („სამშობლოს შესწავლა“), II—III კლასებში შემოღებული იქნა ქვეყნის დაწილების (აზია, აფრიკა, ამერიკა, ავსტრალია, ევროპა) გეოგრაფიის შესწავლა, ანუ „ქვეყნების შესწავლა“, IV კლასებს დაეთმო საქართველოს გეოგრაფია,

„ქვეყნების შესწავლის“ პროგრამა — ეს იყო მთელი ფიზიკურ-გეოგრაფიული და ეკონომიურ-გეოგრაფიული ენციკლოპედია. აი მხოლოდ ზოგიერთი ნიმუში ამ ენციკლოპედიის საგნობრივი სიტყვარიდან: ტუნდრა, მისი გავრცელების არე, მუღმივი გაყინულობა; ზომიერი სარტყლის უდაბური ტყეები; აზიის ველები, აფრიკის სავანეები, ავსტრალიის მშრალი ველები; უდაბნოები. ოაზისები; ტროპიკული ტყეების ზონა; მთა ადგილები, მწვერვალები

<sup>1</sup> მთლიანი რეაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. II, გვ. 60-61.



ბი, მთავრები; ზღვის სანაპირო ქვეყნები; დიდი მიწისპეურ-  
ნე ქვეყნები; აგრარულ-ანდუსტრიული ქვეყნები; დედამიწის ფორმა,  
გრადუსთ ბადე, დედამიწის ბრუნვა თავის ღერძის გარშემო; ოკეა-  
ნები, ზღვები და დიდი მდინარეები, მათი აუზები; სხვადასხვა რა-  
სები და ხალხები — ესკიმოსები, ლაპარები, თუნგუსები, ოსტე-  
ლები, ამერიკელი ინდიელები, ავსტრალიელები, ბედუინები, ტუა-  
რეები, ბერბერები, კონგოს შუა წელის პიგმეები, ჩუქჩები, აინები,  
ალეულები, ნუტკოლუმბელები, მალაელები, პოლინეზიელები და  
სხვანი და სხვანი. აი ერთი მთლიანი ნიმუშიც ამ პროგრამიდან:

„ავსტრალიის მშრალი ველები. მწირი ბუნება. ჰავა. მცენარე-  
ები. ცხოველები. მოსახლეობა. (ავსტრალიელები). მათი ყოფა-  
ცხოვრება. უმთავრესი საქმიანობა (ნადირობა, თევზაობა). სანადი-  
რო იარაღები (ბუმერანგი, კონოე). ავსტრალიელთა საზრდო. მისი  
მომზადების წესი. ბინები, გამოქვაბულები, ჩამონაკიდი (ნავესი),  
მისათვარებელი (ზასლონი), ზოგჯერ ქოხები. ტანისამოსი. ცეცხლის  
მოპოვების წესი, ტანის ღებვა და სხვა სამკაულები. ქალის მდგომა-  
რეობა ავსტრალიელებში. ავსტრალიელების ქორწილი. მოხუცთა  
ამოხოცვის წესი, ამის მიზეზები. ავსტრალიელთა დამწერლობა.  
ევროპიელების მოსვლის შემდეგ რა ბედი ეწიათ ავსტრალიე-  
ლებს.“<sup>1</sup>

მკითხველი დამატებითი განმარტების გარეშე დაგვეთანხმება,  
რომ 8—9 წლის ასაკის ბავშვებს ასეთნაირად აგებული გეოგრაფიის  
კურსის შესწავლა არ შეეძლოთ, ეს მათ გამოცდილებასა და ვო-  
ნებრივ ძალებს სრულებით არ შეეფერებოდა. ეს უდავოა, მაგრამ  
აქ კანონიერი კითხვა იჩენს თავს: ვინ და რამ აიძულა განათლების  
სახალხო კომისარიატი ასეთი სახეცვლილებებისაკენ, რა ფაქტორე-  
ბის შედეგად მივიდა იგი სულ ორი წლის განმავლობაში გეოგრა-  
ფიის სწავლების საქმეში გამოკვეთილი მხარეთმცოდნეობითი  
თვალსაზრისიდან, მის სრულ უგულებელყოფამდე? ამის დაწვრილე-  
ბით გამოძიებას აქ არ შეეუდგებათ. ზოგადი პასუხი კი ამ კითხვა-  
ზე ასეთი იქნება: სათანადო დადებითი პრაქტიკის უქონლობამ,  
მცირე გამოცდილებამ, გარეგნულად ფერადოვანი, მაგრამ შინაარ-  
სობლივად შეუმოწმებელი და დაუსაბუთებელი ახალი პედაგოგი-  
ური თეორიებით ცალმხრივად გატაცებამ.

სამაგიეროდ 1923 წლის პროგრამებმა დამაკმაყოფილებლად  
გადაწყვიტეს საქართველოს გეოგრაფიის ელემენტარული კურსის

<sup>1</sup> კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, ნაწილი II, გვ. 42-43.

სწავლების საკითხი. ამ წელს გეოგრაფიის კურსის ერთიანი პროგრამა იქნა დამტკიცებული. მისი ადგილი სწორად განისაზღვრა IV კლასებით. პროგრამა შეივსო, გამდიდრდა და თანშიდევრულად ჩამოყალიბდა. მასში თავისი კუთვნილი ადგილი დაიჭირა ფიზიკური გეოგრაფიის საკითხებმა — მდებარეობამ, პავამ, ნიადაგმა, წყლებმა და სხვ. ეკონომიურ-გეოგრაფიულმა მიმოხილვამ, ბუნებრივი სიმდიდრეების მოპოვების, მრეწველობის, სოფლის მეურნეობის დახასიათებამ, კულტურული მდგომარეობის დახასიათებამ, ქვეყნის განვითარების ძირითადმა ამოცანებმა და სხვ. ამასთანავე შეიცვალა საქართველოს გეოგრაფიის შესწავლისადმი მიდგომა. საერთო ფიზიკურ-გეოგრაფიული, მცენარეული, ბუნებრივი სიმდიდრეებისა, პოლიტიკური და სხვა ხასიათის რუკების გამოყენება გეოგრაფიის გაკვეთლებზე სავალდებულოდ აქცია. ერთიანი, ყველა სკოლისათვის სავალდებულო პროგრამის მიღების შედეგად ჩვენი ქვეყნის გეოგრაფიის შესწავლა ვიწრო კუთხური კარჩაქცობიდან ფართო ასპარეზზე გამოვიდა.

რამდენიმე სიტყვით უნდა დავახასიათოთ დაწყებითი კლასების საზოგადოებათმეცნიერების პროგრამები.

1921 წლის სასწავლო გეგმით ისტორიის შესწავლა მხოლოდ V კლასიდან იყო გათვალისწინებული. საზოგადოებათმეცნიერების სწავლება დაწყებით კლასებში 1923 წლიდან იქნა შემოტანილი, მისი შესწავლა გათვალისწინებული იყო პირველ კლასებიდანვე. ოთხწლიან შრომის სკოლაში საზოგადოებათმეცნიერების სწავლების მიზანი ამგვარად იყო განსაზღვრული: შეაჩვიოს ბავშვები დამიანის საზოგადოებრივ (ეკონომიურ, სოციალურ, პოლიტიკურ) ცხოვრებაში გაგნებას თანამედროვე და წარსული ღინამდვილის შესწავლის მეშვეობით. აქედან გამომდინარე, ნათქვამი იყო იქვე, საზოგადოებათმეცნიერება შეიცავს ელემენტებს, როგორც ისტორიულს, ისე აგრეთვე პოლიტიკონომიურს.<sup>1</sup> პროგრამა აფრთხილებდა მასწავლებლებს საზოგადოებათმეცნიერების მასალა და სწავლების მეთოდები აუცილებლად შეეთანხმებინათ ბავშვთა განვითარების დონისა და ინტერესებისათვის. მაგრამ ამ მოთხოვნას თვით პროგრამა არ იცავდა, თუნდაც ელემენტარული სახითაც კი. დასახელებული პროგრამა თითქმის მთლიანად მოიცავდა საზოგადოების განვითარების ყველა ფორმაციას და ამასთან დაკავშირებით საქართველოს ისტორიის სათანადო საფუძვლების შესწავლასაც.

<sup>1</sup> კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, ნაწილი II, გვ. 54.

ათვალისწინებდა. პროგრამაში მნიშვნელოვანი როლდენობით იყო მოცემული კონკრეტული მასალა, მასში დიდი ყურადღება ექცეოდა ისტორიული და თანადროული მოვლენებისა და ფაქტების შეპირისპირებით შესწავლას. მაგრამ პროგრამა იმდენად ვრცელი, რთული და ისე არათანმიმდევრული იყო, რომ მისი ათვისება დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებს, რასაკვირველია, არ შეეძლოთ. აი, ზოგიერთი ადგილი ამ პროგრამიდან: III კლასი. „პირველყოფილ რწმუნათა ხასიათი. წინაპართა კულტი (მონეზი). მსხვერპლის შეწირვათა წარმოშობა, ფეტიშიზმი და მისი კავშირი ხელოვნებასთან. ტოტემური ხასიათის რწმენა და მისი კავშირი მონადირეობასთან. ბუნების გასულდგმულება (ანიმიზმი). პირველყოფილობის რიტუალები და სხვადასხვა ჩვეულებანი. მარჩიელობა, მისნობა, ადამი და სხვადასხვა რწმენა მიწათმოქმედებასთან დაკავშირებული. მზის მითები და მისი ანარეკლი ზღაპრებში. პირველყოფილი ხელოვნება“.<sup>1</sup> თემის „მეფე და სახელმწიფო“ შესწავლა ასე იყო გათვალისწინებული IV კლასში: „მეფის გაძლიერების, მისი ერთხელმწიფობის, ერთფელების დასახასიათებლად შეიძლება აღებულ იქნას საქართველოს ისტორიის რომელიმე მომენტი, მაგ. ბრძოლა ბაგრატიონებისა ორბელიანებთან, დავით აღმაშენებელი, გიორგი, თამარი და სხვ. მაგ. საქართველო დავითის ტახტზე ასვლისას. ბრძოლა ფეოდალებთან და გარეშე მტრებთან საქართველოს გაერთიანებისათვის. თბილისის აღება დავითის მიერ. ამ ფაქტის მნიშვნელობა, გაერთიანებული საქართველოს საზღვრები: დამოკიდებულება მეზობლებთან. წოდებრიობა. დიდებულები. სამღვდლოება, აზნაურები, გლეხები, ვაჭრები, ხელოსნები. XII საუკუნის საქართველოს კულტურის შესწავლა ისტორიულ ძეგლებზე: ხუროთმოძღვრება, მხატვრობა, ლიტერატურა. თანამედროვე ცხოვრებიდან ხაზგასასმელია წოდებრიობის არყოფა, კულტურულ წარმოებათა ნაციონალიზაცია, საყოველთაო სწავლება, გლეხთა შორის კულტურული მუშაობა, ეკლესიის სახელმწიფოსაგან გამოყოფა. საბჭოები, როგორც მუშათა და გლეხთა ხელისუფლების ფორმა“.<sup>2</sup>

არ უნდა იყოს გასაკვირი, რომ საზოგადოებათმეცნიერების კურსის შესწავლა დაწყებით სკოლაში ასეთი მოცულობითა და წესით სქემატიზმის გაბატონებას გამოიწვევდა. ეს მართლაც აე მოხდა. ამ პროგრამებმა ოციან წლებში საფუძველი დაუდეს ფორ-

<sup>1</sup> კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, ნაწილი II, გვ. 64.  
<sup>2</sup> იქვე ე, გვ. 68-69.

მალიზმს საზოგადოებათმეცნიერების სწავლებაში, რაც გემკვიდრეობად გადაეცა მომდევნო პერიოდში დაწყებით კლასებში საპოქალაქო ისტორიის სწავლებას. აქვე დავძენთ, რომ ამ სენიდან სკოლის განთავისუფლება ძალზე ძნელი გახდა შემდგომ წლებშიც.

1921 წლის პროგრამების განმარტებით თამაში და ტანვარჯიში, მუსიკა, გალობა, ხელგარჯილობა ბარათებში გამოკვეთილად ჩამოყალიბებულნი მოთხოვნები იმის შესახებ, რომ დაწყებით სკოლაში სხვა საგნებთან საცსებით თანაბარი უფლება მინიჭებოდა თამაშსა და ხელგარჯილობას.

ტანვარჯიზს, ხატვასა და ძერწვას, მუსიკასა და სიმღერას, ხელგარჯილობას, პროგრამებში ხორცშესხმული არ იყო. თუ როგორი შინაარსი უნდა ჰქონოდა ფიზიკური, შრომითი და ესთეტიკური აღზრდის დარგში მუშაობას I—IV კლასებში, ამაზე პროგრამებში ძალიან ძუნწად იყო ნათქვამი. აქა-იქ გვხვდებოდა მხოლოდ ფრაგმენტული ხასიათის მითითებანი თამაშისა და ტანვარჯიზის, ხატვისა და ძერწვის, მუსიკა-გალობის, ხელგარჯილობის მნიშვნელობისა და ამ ხაზით სკოლის მუშაობის საერთო მიმართულების შესახებ.

1921 წლის პროგრამებში ყველაზე სრულად მაინც თამაშის საკითხი იყო დამუშავებული. მ. მონტესორიზე დაყრდნობით პროგრამა თვლიდა, რომ არაფერს არ შეუძლია მოახდინოს ბავშვებზე ისე ძლიერი აღმზრდელითი გავლენა, როგორც დამოუკიდებელ ინდივიდუალურსა და კოლექტიურ თამაშობებს. პროგრამაში მოცემული იყო თამაშობათა ძირითადი კლასიფიკაცია. პროგრამის ავტორთა აზრით ბავშვის თამაშის უმთავრესი ფორმები ერთი და იგივეა ყველა ერებისათვის და ყველა ეპოქისათვის და ეყრდნობა ბავშვის სამ ძირითად ინსტიქტს — მოძრაობისა, ზრუნვისა და ბრძოლის ინსტიქტებს. აქედან გამომდინარე, თამაშობათა მთელი სახეები სწორედ ამ სამი ძირითადი ტიპის გარშემო იყრიდა თავს: 1. მოძრაობის ინსტიქტის თამაში (ძირითადი ფუძე ამ თამაშებისა არის ბურთი) — ორივე სქესის ბავშვებისათვის; 2. ზრუნვის ინსტიქტის თამაში (მისი საფუძველი არის დედოფალი) — უმთავრესად გოგონებისათვის; 3. ბრძოლის ინსტიქტის თამაში (ომობანა, ნადირობა) — უმთავრესად ვაჟებისათვის. ეს კლასიფიკაცია ნასესხები იყო თამაშის შესახებ შილერის, გროოსის, შტერნისა და სხვა ფსიქოლოგების მიერ შემუშავებული თამაშის ბიოლოგიური თეორიებიდან. ვ. შტერნი, მაგალითად, ხაზგასმით აღნიშნავდა, რომ „თამაში არის ბავშვის მონაცემების ინსტიქტური თვითგანვითარება, წინასწარი არაცნობიერი ვარჯიში სერიოზული ფუნქციე-

ბისათვის მომავალში<sup>1</sup>. რაც შეეხება დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვის მთელი საქმიანობის დაყვანას ძირითადად მოქმედებების ინსტიქტებამდე, აქ გარკვევით შეიმჩნეოდა ლაის მოტორული პედაგოგიის გავლენა. მაშასადამე, პროგრამა თამაშს თვლიდა ბიოლოგიურ ფაქტორად, რომელიც შინაგანად ავლენდა თავის თავს. შრომისა და გარემოს ადგილი თამაშში, ამ პროგრამებში გერდავლილი იყო. ჩვენი პროგრამის ავტორები რომ ნიჰილისტურად არ ყოფილიყვნენ განწყობილნი ჩვენივე კლასიკური კულტურულ მემკვიდრეობისადმი, ისინი ბევრად უფრო ჯანსაღ აზრებს ნახავდნენ თამაშის შესახებ აკაკი წერეთლის, იაკობ გოგებაშვილის, ლუარსაბ ბოცვაძის ნაწერებში. ისინი, მაგალითად, აკაკი წერეთლის „ჩემი თავგადასავალიდან“ ამოიკითხავდნენ რომ თამაშს, ბავშვის ზრდის ამ ბუნებრივი გამოვლინების მძლავრ ფაქტორს. მიმართულებას, შინაარსს, სიუჟეტს აძლევს გარემო-წრე, საზოგადოებრივი შრომა, ადამიანთა ყოფაცხოვრება.<sup>2</sup> თამაშობათა ქვესახეების შერჩევას, მათ გამოყენებას პროგრამა მთლიანად ანდობდა მასწავლებელს. პროგრამაში აღნიშნული იყო: „მასწავლებლის პედაგოგიურ გამჭრიახობაზე და ფსიქოლოგიურ გრძნობაზეა დამოკიდებული, რაც შეიძლება უფრო მდიდრად, თავის დროზე და თავის ადგილას გამოიყენოს ყველა ეს ინსტიქტები საბავშვო ბაღის ცხოვრებაში. ინსტიქტების თავისუფალი განვითარება, მოქმედებებისა და დასვენების წონასწორობა და თავისუფალი დროის გამოყენების ხელოვნება — აი ახალი პედაგოგიის მოთხოვნილება დღევანდელ საბავშვო ბაღებისაგან და საერთოდ მთელი ახალი სკოლისაგან“<sup>3</sup>. ისიც უნდა ითქვას, რომ პროგრამის ავტორები ალაგალაგ თამაშის ბიოლოგიური კონცეპციის ტყვეობიდან თავს აღწევდნენ და მის საზოგადოებრივ-კოლექტიურ ფორმებს გარკვეულ ადგილს უთმობდნენ პრაქტიკულ მუშაობაში. ასე, მაგალითად, პროგრამაში მითითებული იყო, რომ პროფესიების წაბაძვის თამაშს, საერთო ბაღის მოწყობას, საერთო მშენებლობის ჩატარებას, პაწია თეატრის გამართვას და საერთოდ საზოგადოებრივი ხასიათის კოლექტიურ თამაშობებს დიდი სააღმზრდელო მნიშვნელობა აქვთ<sup>4</sup>.

ტანვარჯიშის შესახებ 1921 წლის პროგრამაში ნათქვამი იყო

<sup>1</sup> В. Штерн, Психология раннего детства стр. 167, 1922 წ.

<sup>2</sup> უფრო დაწერილებით ამ საკითხზე იხ. უშ. მ. ბოლძე, აკაკი და ახალგაზრდობა, გვ. 55-59, 1955 წ.

<sup>3</sup> მთლიანი რეაქციონი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. I, გვ. 22.

<sup>4</sup> იქვე, გვ. 23.

შემდეგი: „ადამიანი, რომელიც თავის საკუთარ კუნთებსაც ვერ მო-  
რევიან, — ამბობს ახალი სკოლა, — და რომელიც თავის უძლურებას  
და კუნთების სიღრუნის მონაა, ვერასდროს ვერ ეღიროსება ქვეშა-  
რად თავისუფალ და ძლიერ ადამიანად ქცევას. ამიტომ ახალი სკოლა  
პირველივე ნაბიჯიდან მკიდროდ ხელს კიდებს სისტემატურ ფიზი-  
კურ აღზრდას და მას ამ საქმის სპეციალისტებს ანდობს“.1 ეს იყო  
სულ. ტანვარჯიშის შინაარსის შესახებ სკოლაში პროგრამაში არათე-  
რი იყო თქმული. ამ საგნის პროგრამა მხოლოდ 1923 წელს იქნა  
გამოქვეყნებული სპეციალურ კრებულში, რომელშიაც მოცემული  
იყო მასალები სოციალური აღზრდის მუშაკთა გადამზადებისათვის.  
პროგრამა შედგენილი იყო რ. ნიკოლაძისა, თ. ნიკოლაძისა და გ.  
ეგნატაშვილის მიერ და მრავალ ჯანსაღ დებულებას შეიცავდა. ფი-  
ზიკურ აღზრდას ახალ სკოლაში ავტორები განიხილავდნენ ფართო  
თვალსაზრისით, სამართლიანად თვლიდნენ რა მას ახალგაზრდობის  
ფორმირების ერთ-ერთ ძირითად ფაქტორად. „ჩვენი სხეულის და-  
ბატონ-პატრონება და გამახვილება წარმოადგენს ამავე დროს ჩვენი  
ბუნების ფსიქიური მხარის ფანჯითარებას და წინ წაწევისა“, აღნიშ-  
ნავდნენ პროგრამის ავტორები.2 ძალზე საინტერესოა, რომ ამასთან  
დაკავშირებით ისინი აუცილებლად თვლიდნენ ფიზიკური აღზრდის  
საქმეში აკადემიკოს პავლოვის მოძღვრების ფართოდ გამოყენებას.  
პროგრამაში შემდეგი იყო ნათქვამი: „განსაკუთრებით მკვეთრად და  
რევოლუციონურადაა წამოყენებული ეს თვალსაზრისი ცნობილი  
ფიზიოლოგის აკადემიკოს პავლოვის ცნობილი თეორიით ე. წ.  
„პირობითი რეფლექსებისა“. ადამიანის „სულის“ აღზრდის გზა მხო-  
ლოდ მეცნიერების დადებით, მტკიცე დარგების გზითაა განსახორ-  
ციელებელი — ფიზიოლოგიიდან და საერთოდ ბიოლოგიიდან  
ფსიქოლოგია-პედაგოგიკამდე“.<sup>3</sup>

ფიზიკური აღზრდის ეს პროგრამა სრული და თანმიმდევრული  
იყო. 8-12 წლამდე ასაკის ბავშვებთან მუშაობა პროგრამის მიხედ-  
ვით შემდეგ წინასწარ მოთხოვნილებებს უნდა დაქვემდებარებოდა.  
ამ ასაკის ბავშვებთან ისეთი ვარჯიშობანი უნდა ყოფილიყო ჩატარე-  
ბული, რაც თანაბრად მოიცავდა ძვალ-კუნთოვან სისტემას და და-  
დებითად იმოქმედებდა სისხლის მიმოქცევაზე. დიდი ყურადღება  
უნდა მიქცეოდა ტანის სწორად დაქვერას როგორც დგომის დროს,

1 შთლიანი რეაქლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, წიგნი I, გვ. 28.

2 კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, სახელმძღვანელო სოციალური აღზრდის  
მუშაკთა გადამზადებლად, გვ. 142, 1923 წ.

3 ი ქ ვ ე, გვ. 142-143.

ასევე ვარჯიშობის მდგომარეობაში, სიარულის დროს. პროგრამაში კარბობდა თავისუფალი ვარჯიშები, ვარჯიშები, რომლებიც მოითხოვენ სისწრაფესა და სისხარტეს, მათ სხვადასხვა გამოსახვაში. პროგრამა კრძალავდა ისეთი ვარჯიშების ჩატარებას 8-12 წლის ასაკის ბავშვებთან, რომლებიც ენერჯის დიდ ხარჯვას მოითხოვს და აზრის დაძაბვას იწვევს.

აი, ზოგიერთი ვარჯიშობანი პირველი კლასიდან მეოთხე კლასამდე, ჩათვლით, თანმიმდევრულად: მარტივი მოძრაობა ხელებისა, ზედატანისა და ფეხებისა სწორსა და ირიბ მიმართულებაში; ზომიერი რბენა, სწრაფი რბენა 50 მეტრზე, რბენა ამტანობისთვის 2-5 წუთამდე; მარტივი თამაშობანი; მწკრივის მარტივი ფორმები — ბრუნები, ერთმწკრივად, ორმწკრივად სიარული და სხვ. მარტივი ვარჯიშები ჯოხებით; თამაშობანი პატარა და დიდი ბურთებით; ხტომები სხვადასხვა სახტუნელებით; სხვადასხვა სახის მარტივი კიდები; ბაგირსა და ლატანზე ცოცვის მარტივი საშუალებანი; მარტივი ხტომები ბიჭებისათვის; ვარჯიშობანი წონასწორობაში; მარტივი ვარჯიშობანი სხვადასხვა ბჭენებში; საქანტრიალი და სხვ. და სხვ. პროგრამა დაწყებით კლასებში საჭიროდ არ თვლიდა ისეთი ვარჯიშების ჩატარებას, როგორცაა ძხელი ნაერთები თავისუფალი ვარჯიშიდან, სიძძიმეების აწევა, სიძძიმეების კვრა, რთული ხტომები, ძალისმიერი ვარჯიშები, რომელიც ბეჭების დამაგრებას (ფიქსაციას) მოითხოვს, ჭიდაობა, ფარეკაობა და სხვ.<sup>1</sup> 1923 წელს შემუშავებული და მიღებული ტანვარჯიშის ეს პროგრამა დიდხანს იყო ხმარებაში. მან ფიზიკური აღზრდის დარგში მტკიცე ტრადიციების შემუშავების საქმეში დიდი სამსახური გაუწია ქართულ საბჭოთა სკოლას.

ძალზე მკლედ იყო წარმოდგენილი ხატვის პროგრამა; მასში მხოლოდ ზოგადი მითითებები იყო მოცემული ხატვაში მუშაობის უმთავრესი სახეების შესახებ, მაგრამ თუ რა უნდა ეხატათ ბავშვებს. როგორი თანმიმდევრობით და მოცულობით, ამაზე პროგრამა კონკრეტულად არაფერს ამბობდა. პროგრამა თვლიდა, რომ დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვებისათვის შესაფერია თავისუფალი ხატვა (ბავშვი იმას ხატავს, რაც მას სურს), მეხსიერებითი, მოგონებითი და დამასურათებელი ხატვა, ხოლო ხატვა ბუნებიდან და ნოდელიდან ამ ასაკში ნაადრევეა. სახატავ მასალად გამოყენებული უნდა ყოფილიყო ფანქარი, ცარცი, საღებავები (უნდა ვიფიქროთ აკვარელისა;

<sup>1</sup> კრებული „ახალი სკოლისაკენ“. სახელმძღვანელო სოციალური აღზრდის მუშაკთა გადასამზადებლად. გვ. 155-156. 1923 წელი.

პროგრამაში კი ამაზე მითითებული არ იყო). ბოლოს პროგრამა ურჩევდა მასწავლებლებს ფართოდ გამოეყენებინათ მ. მონტესორის მიერ რეკომენდებული ე. წ. კონტურული ხატვა. ამით ამოიწურებოდა პროგრამა.<sup>1</sup>

პროგრამაში ნხოლოდ ზოგადი მითითებანი იყო მოცემული ხელგარჯილობის შესახებ. მასთან იყო დაკავშირებული ძერწვაც. სამუშაო მასალად ხელგარჯილობასა და ძერწვაში გამოყენებული უნდა ყოფილიყო ქალაღი, მუყაო, თიხა, სილა, წებო, საღებავები, ბურბუშელა, თოკი, კვერცხის ნაჭუჭი, ფოთლები, ყვავილები. ჩხირები, მუხუნო და სხვ. ძირითად იარაღად მაკრატელი იყო მიჩნეული. ბავშვებს უნდა ეკეთებინათ სხვადასხვა მარტივი ნივთები და საბავშვო სათამაშოები. ხელგარჯილობაში მუშაობა მათ უნდა ეწარმოებინათ ან მასწავლებლის საერთო ხელმძღვანელობით, ან სრულიად დამოუკიდებლად, ხან კოლექტიური წესით. ხან კიდევ ინდივიდუალურად. სხვა კონკრეტული რამ მუშაობის წესის შესახებ ხელგარჯილობასა და ძერწვაში პროგრამაში მოცემული არ იყო.

მუსიკა-გალობის შესახებ 1921 წლის პროგრამაში მხოლოდ შემდეგი იყო სიტყვა-სიტყვით თქმული: „ამ ასაკში 5—10 წუთზე მეტი ზედინედ გალობა ბავშვებისათვის მავნებელია. აგრეთვე მავნებელია სიარულის დროს გალობა, როგორც ეს სიმღერიან თამაშობებშია შემოღებული, მეტადრე თუ ეს თამაში ნტერიან დარბაზში სწარმოებს და არა ეზოში. სიმღერების ტექსტი უნდა იყოს მოკლე, მარტივი და შინაარსით ასაკის სათანადო, ე. ი. სრულიად ელემენტარული. კონკრეტული და ყოვლად უტენდენციო“.<sup>2</sup> ამით მთავრდებოდა საქმე. აქვე დავიწინებთ, რომ მუსიკა-სიმღერასა და ხატვაში პროგრამების დამუშავებას შემდგომ წლებშიაც ყურადღება თითქმის არ ექცეოდა და დაწყებითი განათლების ეს პასუხსავე უბანი მთელი ოციანი წლების განმავლობაში გაშიშვლებულ უბნად რჩებოდა.

ვამთავრებთ რა დაწყებითი კლასების 1921—1923 წწ პროგრამების ამ მოკლე დახასიათებას, კვლავ საჭიროდ ვთვლით გავიმეოროთ, რომ ნაკლოვანებების მიუხედავად, ამ პროგრამებმა დიდი როლი შეასრულეს ძველი სკოლის უარყოფითი ტრადიციებიდან ახალი სკოლის გამიჯვნის საქმეში. საზოგადოებრივ ცხოვრებას მთელი მისი მრავალფეროვნებით, საცხოვრებო მოთხოვნებს, ბავშვსა და მისი ზრდის თავისებურებებს მათ კანონიერი ადგილი დაუმკვიდრეს

<sup>1</sup> მთლიანი რვაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამები, ნაწ. I, გვ. 28-29.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 11.



სკოლის მუშაობაში. ამ პროგრამების მეშვეობით და მათ საფუძველზე სახალხო განათლების ორგანოებმა მტკიცე ბაზაზე დაამყარეს და წარმატებით გადაწყვიტეს სკოლის გაეროვნულების ისტორიული ამოცანა.

ქვეყნის პოლიტიკური და ეკონომიური განმტკიცებისა და ხალხის კულტურული დონის ზრდის შედეგად, როგორც ვიცით სკოლის წინაშეც ახალი ამოცანები იქნა დასახული. ამას მოჰყვა 1923—1924 წწ სასკოლო განათლების ახალი სისტემის შემოღება. ამასთან დაკავშირებით მკაფიოდ დაისვა დაწყებითი განათლების ახალ სამეურნეო, პოლიტიკურ და კულტურულ ამოცანებთან შეხამების საკითხიც და დაწყებითი სკოლებისთვის 1924 წლიდან ახალი პროგრამები, კომპლექსური პროგრამები იქნა შემუშავებული.

### კომპლექსური პროგრამები

1923—1924 წწ რსფსრ-ის, ხოლო შემდეგ ჩვენი რესპუბლიკის სკოლებში ახალი პროგრამები, კომპლექსური პროგრამები, იქნა შემოღებული. ამასთან დაკავშირებით საგნობრივი სასწავლო გეგმაც და საგნების ცალკე სწავლებაც დაწყებით კლასებში გაუქმებულ იქნა. კომპლექსური პროგრამებით ძირითად ამოცანად იქნა დასახული ბუნებაზე ზემოქმედებისა და ზაზოგადობრივ ცხოვრებაში პრაქტიკული ჩვევების აღზრდა ბავშვებში, ხოლო მეცნიერული ცოდნის შეძენა და საამისოდ აუცილებელი უნარ-ჩვევების გამომუშავება პრაქტიკულ ამოცანებს დაექვემდებარა, მან დამოუკიდებელი ხასიათი დაჰქარგა. ამით კომპლექსურმა პროგრამებმა თეორიისა და პრაქტიკის ურთიერთობის საკითხი, საბჭოთა სკოლის ეს ლერძეული საკითხი, ცალმხრივად გადაწყვიტა და ჩვენი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის წინსვლას სწორი გზით მნიშვნელოვანი ზიანი მიაყენა. ეს გარემოება გვაეალებს კომპლექსის წარმოშობის მიზეზებისა და მისი გავრცელების ფარგლების საკითხი ასე თუ ისე ფართოდ განვიხილოთ.

1921 წლის პროგრამებით სკოლა ბალნარს მოგვაგონებდა, სადაც ყმაწვილები პეპლებივით დღევანდელი დღის სიხარულით ცხოვრობდნენ და თანაშის სახით ძალდაუტანებლად ეცნობოდნენ ბუნებას. 1923 წლის პროგრამებით დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვები დედამიწის იგარშემო მოგზაურობდნენ, მათი ასაკისათვის შეუფერებელ სიღინჩესა და აზრის საღრმეს იჩენდნენ. სხვადასხვა სარ-

ტყლების მკვიდრთა ყოფა-ცხოვრებას სწავლობდნენ და პატრიარქა-  
ლობის ისტორიულ-კულტურულ ნაშთებს იკვლევდნენ. ასეთ პირო-  
ბებში სკოლის არსებითი და მთავარი ამოცანა—ძველი ყოფის გარ-  
დაქმნაში ბავშვთა აქტიური მონაწილეობის ამოცანა—გადაუწყვეტე-  
ლი რჩებოდა და სკოლის მუშაობის შინაარსისა და ფორმების შეცე-  
ლა დღის წესრიგში მტკიცებულ საკითხებად იდგა. ბავშვი პირველი  
კლასიდანვე უშუალოდ უნდა განიცდიდეს თანამედროვე ცხოვრე-  
ბის მაჯისცემას და მასში თავისა ასაკის შესაბამის მონაწილეობას  
უნდა ღებულობდეს. ამ ნიშნით და ამ საფუძველზე უნდა მოხდეს  
სკოლის მუშაობის გადახალისება. აი, ასეთი თვალსაზრისით განი-  
ხილავდნენ იმ დროს სასკოლო მუშაობის სრულყოფის საკითხს.

სკოლის მუშაობის გარდაქმნა, მისი შეხამება ახალ ამოცანებთან  
რომ აუცილებელი იყო, ამას იმ დროს არავინ უარყოფდა, თანხმობა  
იყო იმაშიც, რომ საბჭოთა სკოლა საზოგადოების ინტერესებით  
უნდა სულდგმულობდეს, ხელს უნდა უწყობდეს მუშათა კლასის  
ძალაუფლების განმტკიცებას, იყოს ახალგაზრდობის კოლექტიური  
ორგანიზატორი სწავლასა და შრომაში, რომ საბჭოთა სკოლის ცხო-  
ველყოფილობისა და სიძლიერის წყარო არის ცხოვრებასთან მტკი-  
ცე კავშირი. კამათს არც ის იწვევდა, რომ სკოლა ახალგაზრდობას  
თეორიული ცოდნით უნდა აიარალებდეს. დავა იქედან იწყებოდა:  
თუ როგორი სახით შეხამებოდა ერთმანეთს სკოლის პრაქტიკული  
მუშაობა და სასკოლო განათლება, რა ადგილი უნდა დაეჭირა სკო-  
ლის საქმიანობაში ცოდნა-ჩვევებს, როგორი უნდა ყოფილიყო პრო-  
გრამებში, სახელმძღვანელო წიგნებში მათი ხვედრითი წონა. სხვა-  
გვარად რომ ვთქვათ, საკითხი ასეთ სიბრტყეში იდგა: რა ზომით  
და რა მოცულობით არის აუცილებელი ახალი ცხოვრების მშენებე-  
ლი თაობისათვის მეცნიერული ცოდნა, განათლება.

თეორიული პედაგოგიური ფრონტის ზოგიერთი მუშაკი ამ სა-  
კითხის გადაწყვეტისას ზომიერებას ვერ იცავდა და ცალმხრივობაში  
ვარდებოდა. ეს ცალმხრივობა, საბოლოო ანგარიშით, უპირატესად  
გონებრივი განათლების შეუფასებლობით გამოიხატებოდა. ისიც  
აღსანიშნავია, რომ თეორიული ფრონტის მუშაკთა ერთი ნაწილი  
სკოლის ძირითად ამოცანად გონებრივ განათლებას თვლიდა და აქ  
სვამდა წერტილს, — ახალგაზრდობის საცხოვრებო უნარ-ჩვევებით  
შეიარალება მას ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ძირითად ფუნ-  
ქციად არ მიაჩნდა. მაგრამ ოციან წლებში ასეთ აზრებს განათლების  
ხელმძღვანელი ორგანოები ანგარიშს არ უწყევდნენ, საპროგრამო-  
მეთოდურ მუშაობაში ასეთი მოსაზრებები ვერ პოულობდა გამო-

ხატულებას და მათ შესახებ შემდგომ არ ვილაპარაკებთ. იმ პერიოდისათვის, როცა საკითხი კომპლექსური პროგრამების სასარგებლოდ გადაწყდა, ე. ი. 1923—1924 წწ, რსფსრ-ში შრომის სკოლის თეორიის ფრონტზე ერთმანეთისაგან განსხვავებული ოთხი თვალსაზრისი, ოთხი მიმართულება იქცეოდა განსაკუთრებულ ყურადღებას. ეს მიმართულებები დაკავშირებული იყო ს. შაცკისა, გ. კალაშნიკოვისა, პ. ბლონსკისა და ნ. კრუპსკიას სახელებთან. მათი მოსაზრებანი საბჭოთა სკოლის მიზნებისა და მისი შინაარსის შესახებ საკმარისი სისრულით იყო დახასიათებული ჟურნალ „საქართველოს განათლების მუშაკის“ ერთ-ერთ სარედაქციო წერილში 1924 წლის ბოლოს და ჩვენც აქ, ზოგიერთი დამატებითი კომენტარით, მკითხველს ამ სტატიის შინაარსს გავაცნობთ.

ს. შაცკის აზრით, აღნიშნული იყო წერილში, „სკოლამ ბავშვს განვითარების თავისუფალი შესაძლებლობა უნდა მისცეს, მაგრამ ისე, რომ საზოგადოების სოციალურ მოთხოვნილებებს სათანადო ანგარიში გაეწიოს. სასკოლო პროგრამა აგებული უნდა იყოს არა სასწავლო საგნების ან თუნდაც მათი გამთლიანების საფუძველზე, არამედ ისეთ საზოგადოებრივ საქმიანობათა მიხედვით, რაც ბავშვის ასაკისათვის არის შესაფერი და რაც ბავშვის ინტერესებს პასუხობს. ამ წესითა და ამგვარად სკოლამ ბავშვს თანდათანობით უნდა აღუზარდოს საზოგადოებრივი საქმიანობის მტკიცე ჩვევები. ამ ჩვევების აღზრდის საქმეში ამოსავლად ყოველთვის უნდა იქნას მიჩნეული ბავშვის პირადი ცხოვრება და მისი გამდიდრება პრაქტიკული გამოცდილებით“.1 აქვე დაესძენთ, რომ 1924 წლიდან შაცკის თვალსაზრისი ერთგვარად შეიცვალა, მაგრამ იგი ბოლომდე დარჩა ბავშვის პირადი გამოცდილების ტყვეობაში. მის კონცეპციაში თეორიულმა ცოდნამ, გონებრივმა განათლებამ არ იქნა და ვერ დაიჭირა ასე თუ ისე გამოკვეთილი ადგილი. მაგალითად, სტატიაში „საბჭოთა დაწყებითი სკოლა, მისი თეორია და პრაქტიკა“, რაც 1928 წელს იქნა გამოქვეყნებული, ს. შაცკი დაწყებითი სკოლის მუშაობის ძირითად ამოცანად კვლავ თვლიდა ბავშვის თანდათანობით გადაყვანას ოჯახური საქმიანობის სფეროდან საზოგადოებრივი საქმიანობის სფეროში პრაქტიკული გზით. თუმცა ამ წერილში შაცკი კი მიუთითებდა „მოწაფის გონებრივი ჰორიზონტის თანდათანობითი გაფართოების“ შესახებ, მაგრამ აქაც გონებრივი ჰორიზონტის გაფართოება მას მოსწავლის პრაქტიკული გამოცდილების გაფართოების

1 ეუზნ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“, 1924 წ. № 9-10, გვ. 106.

სახით ქმონდა წარმოდგენილი. საერთოდ ს. შაცკი გონებრივი განათლების როლის საკითხის კონკრეტულად განხილვას თავს არიდებდა, რადგან ასეთი განათლება მას ბავშვის ფორმირების ძირითად საშუალებად არ მიაჩნდა.

გ. კალაშნიკოვის თვალსაზრისის სარედაქციო წერილი შემდეგი სიტყვებით გადმოგვცემდა. კალაშნიკოვი იდეალურ სკოლად თვლის ისეთს, რომელიც პრაქტიკულად არის შეხამებული სამეურნეო ამოცანებთან. ჩვენი ქვეყანა მუშურ-გლეხური ქვეყანაა, აქედან გამომდინარე ამჟამად ჩვენ გვესაქიროება სკოლათა ორი ჯგუფი — ინდუსტრიული სკოლა ქალაქად, ქალაქელი ახალგაზრდებისათვის, რამდენადაც ინდუსტრია ქალაქებში იყრის თავს, და სოფლის მეურნეობის სკოლა, ჩვენი სოფლის გლეხაკებისათვის. ეს სკოლები თავიდანვე სხვადასხვა პროგრამებით უნდა მუშაობდნენ, მაგრამ მათ შორის განსხვავება თანდათანობით უნდა ღრმავდებოდეს უფროს კლასებში. რაც შეეხება ცოდნა-ჩვევებს, გონებრივ განათლებასა და მის მოცულობას, ეს საკითხიც დიფერენცირებულად უნდა იქნას გადაწყვეტილი. ქალაქის სკოლების მოსწავლეებმა ის უნდა ისწავლონ, რაც ინდუსტრიულ საქმიანობაში მათ პრაქტიკულად დახელოვნებას შეუწყობს ხელს; ამ გზითვე უნდა განსაზღვრონ თავისი დამოკიდებულება გონებრივი განათლებისადმი სოფლის სკოლებმაც. კალაშნიკოვი შორსაა იმ აზრიდან, რომ ქალაქისა და სოფლის სკოლებმა წარმოებასა და სოფლის მეურნეობას დასრულებული ავალიფიკაციის მქონე მუშახელი მოუშალონ; მისი აზრით ეს სკოლები მხოლოდ პირობებს ამზადებენ საამისოდ. მაგრამ ეს გარემოება ზოგადი განათლებისადმი კალაშნიკოვის დამოკიდებულებას არ ცვლის. ის ფაქტი, რომ ქალაქისა და სოფლის სკოლები სხვადასხვა პროგრამებით მუშაობენ და ეს პროგრამები მთლიანად დაქვემდებარებულია პრაქტიკული ამოცანებისადმი; თავისთავად აზიანებს საერთო განათლების ამოცანებს, აუპიროვნებს მის როლს, ამცირებს მის მნიშვნელობას.<sup>2</sup> ასე იყო დახასიათებული კალაშნიკოვის შეხედულებები წერილში.

პ. ბლონსკის აზრით, ნათქვამი იყო სარედაქციო წერილში, სახალხო სკოლის უპირველესი ამოცანა ისაა, რომ ბავშვებს ორგანიზაციული დახელოვნების უნარი გამოუმუშაოს.

კონკრეტულად ორგანიზაციული დახელოვნების უნარი პ. ბლონ-

1 Журн. «Народный учитель», 1928. № 9, გვ. 81-84.

2 ეურნ. „საქართველოს განათლება-ს მუშაკი“, 1924 წ. № 9-10, გვ. 107.

სკის შემდეგი სახით აქვს წარმოდგენილი: ორგანიზაციულად მოაწყობენ შენი პირადი შრომა, შენი ინდივიდუალური მოქმედება; შეუთანხმობენ შენი მოქმედება კოლექტივის საერთო მოქმედებას; გაანაწილო საქმის ასრულება დროის მიხედვით; გაითვალისწინო რეალური პირობები; უზრუნველყო შენს თავში საქმის შესრულებისათვის საჭირო პირობები; იმუშაო შესაფერი ტემპითა და სიზუსტით; გასწიო ძალ-ღონის ეკონომია: შესძლო შესაფერისად დასვენება და ბოლოს, არ შეუშალო ხელი სხვას მუშაობაში, შეგეძლოს სათანადო დახმარება გაუწიო ამხანაგებს. რაც შეეხება თეორიულ ცოდნას, ასეთ ცოდნას ბავშვი გზა და გზა უნდა ღებულობდეს ორგანიზაციული უნარის გამომუშავების პროცესში. ამგვარად, საგანმანათლებლო მუშაობა, მუშაობა ცოდნა-ჩვევების ათვისებაზე სკოლის ძირითადი ფუნქცია არაა, მისი მიმართულება, შინაარსი და ფორმები მთლიანად არის დამოკიდებული ორგანიზაციული უნარის გამომუშავებისაგან.<sup>1</sup> თუ მხედველობაში არ მივიღებთ ზოგიერთ დეტალს, სარედაქციო წერილში სწორად იყო დახასიათებული პ. ბლონსკის თვალსაზრისი გონებრივი განათლებისა და მოსწავლეთა პრაქტიკული მომზადების ურთიერთობის შესახებ.

დასახელებული სარედაქციო წერილი ს. შაცკისა, გ. კალაშნიკოვისა და პ. ბლონსკის აზრებს მკაფიოდ უპირისპირებდა ნ. კრუპსკაიას თვალსაზრისს შრომის სკოლაზე საერთოდ და კერძოდ მის მოსაზრებებს გონებრივი განათლების როლისა და მნიშვნელობის შესახებ საბჭოთა ახალგაზრდობის აღზრდის საქმეში.

ნ. კრუპსკაია, აღნიშნული იყო სარედაქციო წერილში, რომლის მიმართულება უფრო გარკვეული და მკაფიოა, ამბობს: „პოლიტექნიკური სკოლის ამოცანაა აღზარდოს არა ვიწრო სპეციალისტი, არამედ ადამიანი, რომელსაც ესმის ყველა დარგის წარმოებათა ურთიერთკავშირი და როლი მათი ყველასი ცალ-ცალკე, უნდა აღზარდოს ადამიანი, რომელმაც იცის და შეუგნია, თუ რა უნდა გაკეთდეს და რატომ უნდა გაკეთდეს ეს ამ წამში, ე. ი. წარმოების პატრონი ამ სიტყვის მთელი მნიშვნელობით, ეს ერთი მხრივ, მეორე მხრივ კი — პოლიტექნიკურმა სკოლამ უნდა აღზარდოს ბავშვი — აქტიური მონაწილე ამ წარმოებისა. მან, სკოლამ, უნდა აღტურვოს ბავშვი იმ ცოდნით, რომლის შემწეობით მას შეეძლება სწორად მიუდგეს ყოველ სამუშაოს... პოლიტექნიკური სკოლა არ იძლევა დასრულებულ სპეციალისტს, მაგრამ იგი, სამაგიეროდ, აძლევს ბავშვს შესაძლებლობას მოკლე ხნის განმავლობაში საფუძვლიანად შეისწავლოს არჩეული

<sup>1</sup> უერნ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“, 1924 წ. 9-10. გვ. 108.

პროფესია. იგი აქარწყლებს ვიწრო სპეციალობის ნაკლს და, რაც მთავარია, იგი აფართოვებს იმ შორსმჭვრეტელობას, რომელიც ასე საქიროა ახალი ცხოვრების ასაშენებლად“. ნ. კ. კრუპსკაიას ფართო თვალსაზრისი გონებრივი განათლების უნარიანად შეხამების შესახებ ახალგაზრდობის საცხოვრებო მომზადებასთან სამართლიანად ხიბლავდა რედაქციას, რომლის სახელით ჩვენი სკოლების მასწავლებლობა, მისი მოწინავე ნაწილი ლაპარაკობდა. სარედაქციო წერილში დაწვრილებით იყო განხილული ნ. კ. კრუპსკაიას მოსაზრებანი კერძოდ დაწყებითი განათლების შესახებ. პირველი საფეხურის სკოლამ, მისი აზრით, უნდა გაუღვიძოს ბავშვს გარემოსადმი ცნობისმოყვარეობა, აქტიური ინტერესი; აღძრას მასში ბუნებისა და საზოგადოებრივი ცხოვრების მოვლენებისა და საგნებისადმი კვლევის ინტერესი; ასწავლოს ბავშვს წიგნსა და სწავლაში ეძებოს პასუხი მის წინაშე წამოჭრილი საკითხების გადასაწყვეტად; განუვითაროს ბავშვს ჩვეულება იცხოვროს, ისწავლოს და იმუშაოს კოლექტიურად. მაგრამ ეს საქმის მხოლოდ ერთი მხარეა. ნ. კ. კრუპსკაიას აზრით სკოლამ ბავშვს სწავლების პირველ საფეხურზე უნდა მისცეს ფორმალური ჩვევების განსაზღვრული ჯამი, რაც ხელს შეუწყობს ბავშვთა გონებრივ განვითარებას, გახდის მათ კაცობრიობის კულტურული ცხოვრების მოზიარედ; ასეთი ცოდნა მათთვის აუცილებელია ყოველდღიურადაც<sup>1</sup>.

ცოდნათა ეს ჯამი დაწყებით სკოლაში შემდეგი შოცულობისა უნდა იყოს: „1. წერა-კითხვის ცოდნა. 2. საგანთა და მოვლენათა რაოდენობრივი განსაზღვრა, არითმეტიკულ რაოდენობათა დამოკიდებულება და ელემენტარული გეომეტრია. 3. ბუნების ძირითადი კანონების გაცნობა (ძირითადი ცნებანი ფიზიკიდან, ქიმიიდან, ბიოლოგიიდან). 4. ცხოველებისა და ადამიანის სხეულის აგებულებას გაცნობა. 5. ფიზიკური და მათემატიკური გეოგრაფიის ელემენტარული ცნებანი. 6. წარმოდგენა სხვადასხვა ხალხის დღევანდელი დროის სამეურნეო, პოლიტიკურ და ეკონომიურ ცხოვრებაზე. 7. საბჭოთა რესპუბლიკების სამეურნეო, პოლიტიკურ და კულტურულ ცხოვრებაზე წარმოდგენა. 8. კაცობრიობის წარსულ ცხოვრებაზე წარმოდგენა“<sup>2</sup>. ამგვარად, ნ. კ. კრუპსკაია გონებრივი განათლების საჭიროებაზე ლაპარაკობდა არა საერთოდ და ზოგადად, არამედ დაწყებით სკოლაში მის მწყობრსა და მკაფიო პროგრამასაც გვაძლევდა. აკრიტიკებდა რა ს. შაკისა, გ. კალაშნიკოვისა და პ. ბლონსკის

<sup>1</sup> ჟურნ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“. 1924 წ. № 9-10, გვ. 10.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 11.

ცალმხრივ თვალსაზრისს შრომის სკოლაზე, თვლიდა რა იმ შეუფასებლობას, რასაც ისინი გონებრივი განათლებისადმი იჩენდნენ ჩვენი სკოლისათვის საზიანოდ, სარედაქციო წერილი იქვე დაასკვნოდა: „მთლად გადაწყვეტით შეიძლება ითქვას, რომ საბჭოთა სკოლის შემქმნელი და აღმშენებელი არის ნ. კ. კრუჰსკაია“.<sup>1</sup>

ასეთი იყო მეთოდოლოგიური ფონი, ამ ფონის მიხედვით სკოლის მუშაობის გარდაქმნა არსებითად ორი გზით შეიძლებოდა: პრაქტიციზმის გზით, სადაც გონებრივი განათლება დაქვემდებარებულ ადგილს დაიპყრდა, როგორც ეს წარმოდგენილი ჰქონდა შაცკის, კალაშნიკოვის, ბლონსკის და პრაქტიკული განათლების ამოცანების გონებრივი განათლების ამოცანებთან უნარიანად შეხამების გზით, როგორც ეს გათვალისწინებული იყო ნ. კ. კრუჰსკაიას შეხედულებებით. ის ფაქტი, რომ ს. შაცკის, გ. კალაშნიკოვისა და პ. ბლონსკის სხვადასხვაგვარად ჰქონდათ კონკრეტულად წარმოდგენილი სკოლის მუშაობის შინაარსი, მდგომარეობას არსებითად არ ცვლიდა, რადგან სამივე სკოლის ძირითად ამოცანად პრაქტიკოს-ორგანიზატორების მომზადებას მიიჩნევდა და აქედან გამომდინარე გონებრივი პორიზონტის გაფართოების საკითხს პრაქტიკული მომზადების ამოცანას გიწროვ უქვემდებარებდა. საფიქრებელი იყო, რომ დაწყებითი სკოლის მუშაობის გარდაქმნა მოხდებოდა არსებული სასწავლო გეგმებისა და პროგრამების გაუმჯობესების გზით, დაზუსტდებოდა შესასწავლი საგნების სია, მკაფიოდ განისაზღვრებოდა მათი შინაარსი, აუცილებელი ცოდნა-ჩვევების მოცულობა, გაიზრდებოდა პროგრამებში მოსწავლეთა პრაქტიკული მუშაობის ხვედრითი წონა და ეს მუშაობა უნარიანად შეეხამებოდა მათი ასაკობრივი განვითარების დონეს, განათლებას, ყოველმხრივი განვითარების ძირითად ამოცანებს. ეს იქნებოდა სწავლებისა და კერძოდ დაწყებითი განათლების ახალ საცხოვრებო მოთხოვნილებებთან შეხამების უკეთესი გზა. ასეთ პირობებში თეორიული ამოცანების შეხამება პრაქტიკულ ამოცანებთან დადებითად გადაწყდებოდა. სამწუხაროდ ეს გზა უარყოფილი იქნა. განათლების ხელმძღვანელმა ორგანოებმა სკოლის პრაქტიკული და თეორიული ამოცანების ურთიერთ შეხამებისათვის პრიმიტიული გზა აირჩიეს. ცხოვრებასთან სკოლის დაახლოების საქმას შემაფერხებელად მათ საგნობრივი სწავლება ჩათვალეს, სასკოლო საგნების პროგრამები გააუქმეს და მისი ადგილი გარემომცველი სინამდვილის კომპლექსური, შერწყ-

<sup>1</sup> ქურნ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“, 1924 წ. № 9-10, გვ. 112. ამავე საგანზე უფრო დაწვრილებით იხ. ჩვენი „ნ. კ. კრუჰსკაია. ცხოვრება და მოღვაწეობა“, გვ. 38-42, 1959 წელი.

მული, სინთეტიკური წესით შესწავლას დაუთმეს. ასე დაიბადა სწავლების კომპლექსური სისტემა.

ძირითადი საუწყებო დოკუმენტი: რომელშიც მოცემული იყო კომპლექსური სისტემის მეთოდოლოგიური და დიდაქტიკურ-მეთოდიკური დასაბუთება, ეს იყო ოსტარ-ის განათლების სახალხო კომისარიატის სახელმწიფო-სამეცნიერო საბჭოს „პირველი მეთოდიკური წერილი კომპლექსური სწავლების შესახებ“. ამ წერილის მიხედვით კომპლექსი განისაზღვრებოდა, როგორც სინამდვილის უშუალოდ გაცნობა, როგორც ამ სინამდვილიდან აღებული განსაზღვრული ცენტრალური თემის ან იდეის უშუალოდ შეაწავლა პრაქტიკული გზით. კომპლექსის განმარტება მეთოდურ წერილში სამგან იყო მოცემული. ერთგან ნათქვამი იყო: „რა არის კომპლექსი? — ეს არის კონკრეტული სირთულე სინამდვილიდან აღებულ და განსაზღვრული ცენტრალური თემის ან იდეის გარშემო შეერთებულ მოვლენათა. სწავლების დროს კომპლექსური მეთოდით სარგებლობა ნიშნავს დაკავშირებას, შეერთებას, მაგრამ ავით კი არ არის განსაზღვრული. „შესასწავლად იღებენ, — ნათქვამი იყო მეორეგან, ერთად აღებულ განსაზღვრულ მოვლენათა სირთულეს (კომპლექსს); კავშირს, ურთიერთობას, დამოკიდებულებას და უნდა დაეუმატოთ განვითარებას“.<sup>2</sup> მესამეგან კიდევ აზრს „კომპლექსის“ შესახებ მეთოდიკური წერილი იმ მიმართულებით აზუსტებდა, რომ მას უპირისპირებდა „სწავლების ცნების ჩვეულებრივ გაგებას“. საერთოდ, აღნიშნული იყო წერილში, — შეუძლებელია „ცალცალკე პასწავლო საგნების ფარგლებში კომპლექსების გამოყოფის“ საკითხის არსებობა; ჩვენ კომპლექსებს ვუპირისპირებთ სასწავლო საგნებს. ჩვენ გვინდა შესწავლა არა საგნებისა, არამედ საცხოვრებო კომპლექსებისა, თვით სინამდვილის შესწავლა გვინდა ჩვენ ზევით ახსნილი განსაზღვრული სისტემით.<sup>3</sup> ამგვარად, ამ მეთოდური წერილით „კომპლექსური სისტემა“ არა თუ ცალკე საგნების სწავლებას უარყოფდა, არამედ უარს ამბობდა საგანთა გაერთიანებულად შესწავლაზედაც კი და ძირითად ამოცანად თვლიდა საცხოვრებო მოვლენათა შერწყმულად, გაერთიანებულად, როგორც პ. ბლონსკი იტყოდა ხოლმე, სინთეტიკურად, ათვისებას, შესისხლხორცებას, გაგებას. ამგვარ მიდგომას ცხოვრების შესწავლისადმი მეთოდიკური წერილი დიალექტიკურ მიდგომად აცხადებდა. ცნება „კომპლექსური მეთოდი“, ჩვენ შეგვიძლია „დიალექტიკური მეთოდის“ ცნებას ამოვეყე-

1 კომპლექსური მეთოდი, წერილების კრებული, გვ. 7, 1924 წ.

2 იქვე, გვ. 13.

3 იქვე, გვ. 29.



ნოთ გვერდით,<sup>1</sup> აღნაშნული იყო წერილში. კიდევ სხვაგან ამავე აზრის ნათელსაყოფად მოშველიებული იყო მ. ნ. პოკროვსკის მითითება იმის შესახებ, რომ „კომპლექსური მეთოდი არის შემეცნების მარქსისტული მეთოდი“.<sup>2</sup> ამ მხრივ კიდევ უფრო შორს მიდიოდა პ. ბლონსკი, რომელიც ნაკლებ სიღინჯეს იჩენდა საერთოდ პედაგოგიური მოვლენების შეფასებისას. იგი გაბედულად აცხადებდა: „ჩვენ უკვე ვიცით რა არის კომპლექსური მეთოდი პრინციპული თვალსაზრისით. ეს არის — სინთეტიკური მეთოდი, ეს არის მთლანობა და განუყოფლობა, ეს არის — სწავლების დიალექტიკური მეთოდი, ეს არის — მარქსიზმი პედაგოგიაში“.<sup>3</sup> თუ რა დიდი მანძილით იყო დაცილებული სწავლების კომპლექსური სისტემა მარქსიზმს, ამაში ქვემოთ დავრწმუნდებით, როცა განვიხილავთ საკითხს, თუ როგორ ჰქონდათ წარმოდგენილი კომპლექსის მომხრეებს პრაქტიკულად სინამდვილის შესწავლა კომპლექსური გზით.

გამოდიოდა რა იმ დებულებიდან, რომ კომპლექსური სისტემა სასწავლო საგნების დაკავშირებას კი არ შოითხოვს, არამედ იმ მოვლენათა დაკავშირებას გულისხმობს, რომლებიც ცხოვრებაში გვხვდება, მეთოდიკური წერილი აუცილებლად თვლიდა ამ მოვლენათა დამაკავშირებელ ცენტრად შრომითი საქმიანობა ყოფილიყო გამოცხადებული. აქედან გამომდინარე, მთელი სასკოლო სწავლების ძირითად ხერხემლად, პირველი კლასიდან უფროს კლასებამდე, უნდა ქცეულიყო მოსახლეობის შრომა, როგორც ადამიანთა ცხოვრების საფუძველი.<sup>4</sup> მართლაც, რუსთა-ის განათლების სახალხო კომისარიატის პირველ კომპლექსურ პროგრამებში შრომითი საქმიანობა იყო ის ცენტრალური ღერძი, რომლის გარშემო ჯგუფდებოდა ყველა სხვა საკითხი. პროგრამა სვეტების სახით იყო შედგენილი. ამ სვეტებში ცენტრალური ადგილი ეჭირა შრომას, მარცხენა სვეტში მოცემული იყო ბუნების შესწავლისა, ხოლო მარჯვენაში საზოგადოების შესწავლის პროგრამა. როგორც ბუნების, ასევე საზოგადოების შესწავლის პროგრამა დაკავშირებული იყო კომპლექსური სისტემის ღერძთან, ცენტრალურ სვეტთან, შრომასთან და წარმოებდა იმ ნიშნის მიხედვით, თუ რა მნიშვნელობა აქვს ადამიანის შრომისათვის ბუნებას და საზოგადოებას. აქვე დავსძენთ, რომ განათლების ზოგიერთი მუშაკი თუმცა მომხრე კი იყო პრინციპულად კომპლექსური სისტემისა, მაგრამ სახელმწიფო სამეცნიერო საბჭოს

<sup>1</sup> კომპლექსური მეთოდი, წერალების კრებული, გვ. 4.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 13.

<sup>3</sup> იქვე, გვ. 53.

<sup>4</sup> იქვე, გვ. 10.

თვალსაზრისს ამ სისტემის ღერძად, ცენტრად, შრომის გადაქცევის შესახებ არ ეთანხმებოდა. ერთნი თვლიდნენ, რომ უმჯობესი იქნებოდა კომპლექსური სწავლების ღერძად გამოგვეცხადებინა ბუნება. თუ სკოლას სურს ცხოვრებას არ მოწყდეს და ბავშვსა და ცხოვრებას შორის გარდაუვალი ზღვარი არ აღმართოს, მან სწავლების პირველ წლებში, ე. ი. დაწყებით სკოლაში სასკოლო მუშაობის ძირითად ცენტრად ბუნების ერთიანი შესწავლა უნდა გამოაცხადოს და მას უნდა დაუქვემდებაროს სხვა ყველაფერი — დედანის, არითმეტიკის, ისტორიის სწავლება და ა. შ., აცხადებდნენ ხოლმე ამ შეხედულების მომხრენი.<sup>1</sup> იყვნენ ისეთებიც, რომლებიც მოითხოვდნენ კომპლექსური თემები დაგვეჯგუფებინა ემოციური, ბავშვისათვის საინტერესო საქმიანობის გარშემო და კომპლექსური სწავლების ცენტრად ბავშვის ასეთი საქმიანობა გამოგვეცხადებინა. ამ აზრს, მაგალითად, გულმოდგინედ იცავდა, განსაკუთრებით თავისი მოღვაწეობის უკანასკნელ წლებში, ს. შაცვი.<sup>2</sup>

დიდ დავას ჰქონდა ადგილი იმ დროს კომპლექსური სწავლების თერმინოლოგიის გარშემოც. რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატის სახელმწიფო სამეცნიერო საბჭო იცავდა აზრს კომპლექსური სწავლების აღსანიშნავად დაკანონებული ყოფილიყო „კომპლექსური სისტემა“, რაც შეეხება „კომპლექსურ მეთოდს“, იგი მას პირველის კერძო სახეობად მიაჩნდა.<sup>3</sup> სხვა თვალსაზრისს ემხრობოდა პ. ბლონსკი. იგი ვერ იტანდა თერმინს „კომპლექსური მეთოდი“ და მას ძალზე არაგამომეტყველად, ბუნდოვნად და ბოლოს ბარბაროსულადაც კი თვლიდა. პ. ბლონსკი აყენებდა წინადადებას კომპლექსური სისტემისა თუ მეთოდის ნაცვლად გვეხმარა სინთეტიკური მეთოდი.<sup>4</sup> ცნობილი პედაგოგი ა. პ. პინკევაჩი ცდილობდა სახელმწიფო-სამეცნიერო საბჭოსა და პ. ბლონსკის თვალსაზრისი მოერიგებინა და წინადადებას აყენებდა კომპლექსური სწავლების შინაგანი ბუნების გამოსახატავად გვეხმარა „სინთეტიკური მეთოდი“, „როგორც დიალექტიკის გამოხატულება სწავლების პროცესში“, ხოლო პროგრამების გარეგნული აგებულების გამოხატვა გვეწარმოებინა „კომპლექსური სისტემის“ მეშვეობით.<sup>5</sup> იყო სხვა მოსაზრებებიც, ზოგი „შერწყმულ მეთოდს“, ზოგიც კიდევ „გამაერთიანებელ მეთოდს“ უჭერდა მხარს და სხვ. მაშინ ამ დავას

1 შტრ. ჟურნ. „ახალი სკოლიაკენ“, 1924 წ. № 1, გვ. 79.

2 ჟურნ. „Народный учитель“, 1928 წ. გვ. 86—87.

3 კომპლექსური მეთოდი, წერილების კრებული, გვ. 3, 1924 წ.

4 იქვე, გვ. 49.

5 Общественные науки в СССР 1917 - 1927, გვ. 55-56, 1928 წ.

პრინციპულ ჰნიშვნელობას ანიჭებდნენ. თუმცა ასეთი მნიშვნელობა მას არც იმ დროს ჰქონდა და. მითუმეტეს, არა აქვს ახლა. საქმე იმაშია, რომ მოპაექრენი ძირითად დებულებაში შეთანხმებულნი იყვნენ, ამ ახალ მოძრაობას ისინი საგნობრივ სწავლებას უპირისპირებდნენ და რას დაეარქმევდით მას „შერწყმულ სწავლებას“, „სინთეტიკურ მეთოდს“, „კომპლექსურ მეთოდს“, „გამაერთიანებელ მეთოდს“, თუ კიდევ სხვა რამეს, ეს საქმის შინაარსში ცვლილებას არ შეიტანდა. უფრო ზუსტი ამ თერმინთაგან, რასაკვირველია იყო „კომპლექსური სისტემა“, რადგან კომპლექსური სწავლება სრულებითაც არ განისაზღვრებოდა მეთოდის სფეროთი, მთლიანად მოიცავდა მთელს სასკოლო მუშაობას და პირველყოვლისა იყო სისტემა.

ჩვენს მიერ ზემოთ განხალული სახელმწიფო საპეცნ.ერო საბჭოს წერილი და მის საფუძველზე რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატის მიერ მიღებული პირველი კომპლექსური პროგრამები დედაენასა, არითმეტიკასა და სხვა საგნებში ძირითადი ცოდნა-ჩვევების შექმნის საჭიროებას არ უარყოფდნენ. მაგრამ ამ საჭიროებას ისეთ სიბრტყეში განიხილავდნენ, თითქოს ბავშვის შეიარაღება აუცილებელი ცოდნა-ჩვევებით თავისთავად განხორციელდება სისტემატური და თანმიმდევრული მუშაობის გარეშე. ცოდნა-ჩვევების შესახებ მეთოდოლოგურ წერილში სამგან-ოთხგან იყო ლაპარაკი, მაგრამ ძალზე ზოგადად. ერთგან მითითებული იყო, რომ მუშებსა და გლეხებს ისეთი სკოლა სჭირდებათ, რომელიც მათ თვალს აუხელს, ირგვლივ არსებულ სინამდვილეს დაანახევებს. შეასწავლის, თუ როგორ გაეკცენ ცხოვრებაში და „მისცემს ცოდნასა და ჩვევებს, რომლებიც საჭირო არიან იპიანთვის. რომ იცოდნენ თავისი შრომისა და ცხოვრების რაციონალურად მოწყობა“<sup>1</sup>. მეორეგან, იქვე, პირველი საფეხურის სკოლაში კომპლექსური სისტემისას წერისა, კითხვისა, ანგარიშისა და ზხვ. ცოდნა-ჩვევების ადგილისა და ხასიათის შესახებ შემდეგი იყო ნათქვამი: „წერის, კითხვის, ანგარიშის, ზატვის და ხელგარჯილობის დარგში ტექნიკური ცოდნისა და ჩვევათა მიღების მიზნით შესაწყნარებელია სპეციალური, კომპლექსისაგან განცალკევებული ვარჯიშობანი, მაგრამ მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როცა მოწათფებმა კომპლექსების შესწავლის დროს შეიგნეს ამგვარ ვარჯიშობათა საჭიროება და მიზანშეწონილება“<sup>2</sup>. ერთი შეხედვით თითქოს ეს შეღავათიანი პირო-

1 კომპლექსური მეთოდი, წერილების კრებული, გვ. 16.

2 იქვე, გვ. 20.

ბა. ცოდნა-ჩვევებს შექმნის საჭმელს მარც კომპლექსურ თემებს აჯაკვავდა. ზოლოს, მეთოდური წერილის იმ ნაწილში. რომელიც კომპლექსური სისტემის დაცვას ისახავდა მიზნად მის მოწინააღმდეგეებისაგან, ლაპარაკი იყო იმაზე: რომ პროგრამები სრულებითაც არ დევნიან მათემატიკას სკოლიდან, მათ მხოლოდ ისა სურთ, რომ მათემატიკა ცოცხალი იყოს, არ იყოს განყენებული. ცხოვრებას დაშორებული, მოწყვეტილი იმ კომპლექსებს, რომელსაც შეისწავლიან ბავშვები. ამგვარივე სახით ჰქონდა წარმოდგენილი მეთოდურ წერილს დედაენის, ლიტერატურისა და სხვა საგნების შესწავლა. განა მაშინ უფრო ღრმა არ იქნება ბავშვის განცდები, როდესაც ისინი ლიტერატურულ მოვლენებს სათანადო კომპლექსებში შეისწავლიანო? ასეთი კითხვით პასუხობდა კომპლექსის კრიტიკოსთა საყვედურებს მეთოდური წერილი<sup>1</sup>. ორი აზრი არ შეიძლება არსებობდეს, — კითხვით გამოხატული ეს პასუხი ვერ აქარწყლებდა საყვედურს, რომ კომპლექსური სისტემა აუცილებელ ცოდნა-ჩვევების ათვისებას ვერ უზრუნველყოფსო.

ამგვარადვე წყვეტდა ცოდნა-ჩვევათა საკითხს რსტსკ-ის განათლების სახალხო კომისარიატის შრომის სკოლის პირველი საფეხურის (ოთხწლედის) პირველი კომპლექსური პროგრამები. პროგრამათა განმარტებაში ამ საგანზე შემდეგი იყო მითითებული: „4. საჭიროა სკოლამ ბავშვებს მისცეს ფორმალური ცოდნა-ჩვევების გარკვეული ჯამი, რაც შექმნის პირობებს შემდგომი თვითგანვითარებისათვის, აზიარებს ბავშვებს კაცობრიობის კულტურულ ცხოვრებას და ამასთანავე აუცილებელი იქნება ყოველდღიური ცხოვრებისათვის“<sup>2</sup>. ეს დებულება თავისთავად მოხაწონი იყო, მაგრამ მისი განხორციელება კომპლექსური სწავლების ორგანიზაციულ ჩარჩოებში მოუხერხებელი ხდებოდა. ეს პროგრამები დაწყებით კლასებში შესასწავლი კომპლექსური თემების ხასიათსა და მოცულობას სქემატურად შეჰდევია სახით განსაზღვრავდნენ: პირველ წელს შეისწავლებოდა მშრომელი ოჯახის ცხოვრება, მისი შრომითი საქმიანობა და ყოფა. ე. ი. ის რაც უშუალოდ აკრავს ბავშვს გარშემო; მეორე წელს გათვალისწინებული იყო სოფლის ან ქალაქის იმ უბნის მოსახლეობის შრომითი ცხოვრებისა და საქმიანობის შესწავლა. სადაც ბავშვს უხდება ცხოვრება: მისი კლიმა-

<sup>1</sup> კომპლექსური მეც ალი, წარალბ-ის კრებულა, გვ. 35.

Комплексные программы трудовой школы первой ступени (четырекласски), гв. 15, 1923 წელი.

ტით, ფლორითა და ფაუნით, ყოფითა და კულტურით: მესამე წელს ძირითად თემას წარმოადგენდა ოლქის თუ მხარის მცხოვრებთა სამეურნეო საქმიანობა და ამასთან დაკავშირებით მისი ბუნების, საზოგადოებრივი დაწესებულებების, ხალხის ყოფა-ცხოვრების შესწავლა; მეოთხე წელს თემის ფარგლები ვრცელდებოდა რუსეთის ფედერაციის შესწავლამდე, იმავე წესით, რაც პირველი სამი კლასისათვის იყო გათვალისწინებული; ამას ემატებოდა მსოფლიო ხალხების შრომითი საქმიანობის ზოგადი მიმოხილვა. ადამიანთა შრომითი საქმიანობის შესწავლასთან დაკავშირებით პროგრამაში მითითებული იყო ორგანული ბუნების, ისტორიის -- „წარსულის სურათების“, გეოგრაფიის აუცილებელი ელემენტების პირველადი გაცნობის საჭიროებაზე. ეს ელემენტები უსისტემოდ იყო გაბნეული პროგრამაში აქა-იქ, ცალკეულ შრომით-კომპლექსურ თემებში.

კომპლექსური პროგრამების ნაკლი ის როდი იყო, რომ მათში ადამიანთა შრომითი საქმიანობის შესწავლა იყო გამოცხადებული დაწყებითი სკოლის მუშაობის ღერძად, ხერხემლად, პირიქით, ასეთ მიდგომას საქმისადმი დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა ახალგაზრდობაში სოციალისტური სულისკვეთების გამომუშავებისათვის, ახალი სკოლის ძველი სკოლიდან საბოლოოდ გამოიჯენისათვის. შეცდომა იქიდან იწყებოდა, რომ ადამიანთა შრომითი საქმიანობის შესწავლას კომპლექსური პროგრამები თავის თავში ჰკეტდნენ და თვითმიზნად აქცევდნენ, მათი ძირითადი ნაკლი ის იყო, რომ შრომითი საქმიანობის შესწავლას გაუბრალოებულად, პრიმიტიულად უდგებოდნენ, მას განიხილავდნენ ემპირულად, ცოდნიდან, მეცნიერებიდან მოწყვეტილად. აქედანღო დებულობდა დასაბამს ყველა ის თეორიული უსწორობა, რაც ამ პროგრამებში იჩენდა თავს და თან სდევდა მათ პრაქტიკულად, როგორც აუცილებელი შედეგი.

პირველყოვლისა არამეცნიერული და მცდარი იყო კომპლექსის მიმდევართა მიერ აქსიომატურად მიღებული მთავარი მეთოდოლოგურა დებულება იმის შესახებ, რომ გარე სამყაროს შემეცნება, მისი ახსნა და გაგება მხოლოდ სინთეტური გზითაა შესაძლებელი და რომ ამ გზიდან ანალიზი მთლიანად უნდა იქნას გამორიცხული. ეს დებულება სოფისტიკურ ხასიათს ატარებდა და მარქსიზმთან მას საერთო არა ჰქონდა რა. კომპლექსური პროგრამები შორს იდგა დიალექტიკის ლენინური გაგებისაგან. პროფკავშირების ამოცანებისა და როლის შესახებ თავის წერძლებსა და სიტყვებში 1920—1921 წწ ვ. ი. ლენინმა მოგვცა დიალექტიკური მეთოდის

ზუსტი დახასიათება. „დიალექტიკური ლოგიკა, — აღნიშნავს ვ. ი. ლენინი, — ჩვენგან უფრო მეტს მოითხოვს. რათა ნამდვილად გაიცნოთ საგანი, საჭიროა მოიცვათ, შეისწავლოთ ყველა მისი მხარე, ყველა მისი კავშირი და „გამეშვევება“... ეს ერთი. მეორეც, დიალექტიკური ლოგიკა მოითხოვს, რომ საგანი განვიხილოთ მის განვითარებაში, „თვითმოძრაობაში“ (როგორც ხანდახან ჰეგელი ამბობს)... მესამე, ადამიანის მთელი პრაქტიკა უნდა შევიდეს საგნის სრულ „განსაზღვრაში“, როგორც ჭეშმარიტების კრიტერიუმად და როგორც პრაქტიკული განმსაზღვრელიც საგნის კავშირისა იმასთან, რაც ადამიანს სჭირდება. მეოთხე, დიალექტიკური ლოგიკა გვასწავლის, რომ „აბსტრაქტული“ ჭეშმარიტება არ არსებობს, ჭეშმარიტება ყოველთვის კონკრეტულია“<sup>1</sup>. საგნის ყველა მხარის შესწავლას, მათ „გამეშვევებას“ კომპლექსური პროგრამები გვერდს უვლიდნენ. მათში გაგებული „კომპლექსურობა“, როგორც სამართლიანად აღნიშნავდა ნ. კ. კრუპსკაია, ერთ მთლიანობაში აერთიანებდა ისეთ საგნებს, რომელთაც საერთო არაფერი ჰქონდათ და ამით აძნელებდა საგანთა შორის ბუნებრივ, რეალურ კავშირსა და გაუშუალებას.<sup>2</sup> ასეთივე თვალსაზრისით აფასებს საბჭოთა სკოლის ისტორია კომპლექსურ ეტაპს ჩვენი სკოლის ცხოვრებაში. „კომპლექსური პროგრამების ავტორები, — აღნიშნავდნენ ნ. კონსტანტინოვი და ე. მედინსკი, — თვლიდნენ, რომ ეს პროგრამები ახორციელებენ ცხოვრების მოვლენათა შორის დიალექტიკური კავშირის პრინციპს, მაშინ როცა დიალექტიკურ მატერიალიზმს მხედველობაში აქვს ბუნებრივი კავშირი, კომპლექსურ პროგრამებში კი ეს კავშირი ხელოვნურ, მოგონილ ხასიათს ატარებდა. კომპლექსური პროგრამების ავტორები ფიქრობდნენ, რომ ისინი ახორციელებენ საცხოვრებო მოვლენათა შორის კავშირის იდეას, სწავლების ცხოვრებასთან დაკავშირების პრინციპს, ტყეებოდნენ პროგრამების „მთლიანობით“, სინამდვილეში კომპლექსური პროგრამები წარმოადგენდნენ მოცემულ კომპლექსურ თემებთან შეფარდებულ სხვადასხვა დარგებიდან უსისტემოდ შეკოწიწებულ ცნობებს“<sup>3</sup>. დებულება მასკოლო საგნების შერწყმულად სწავლების შესახებ — კომპლექსური სისტემის ეს ღერძეული დებულება — ხელს კი არ უწყობდა ბუნების და საზოგადოებრივი ცხოვრების კანონზომიერებათა გაგებას, არამედ, პირიქით, ხელს უშლიდა სკო-

1 ვ. ი. ლენინი; თხზულებანი, ტ. 32, გვ. 102-103.

2 ნ. კ. კრუპსკაია, აღზრდისა და სწავლების შესახებ, გვ. 146, 1953 წ.

3 Н. А. Константинов, Н. Е. Медвинский, Очерки по истории Советской школы РСФСР за 30 лет, гв. 125. 1948 წ.

ლას წარმატებით გადაეწყვიტა საგანმანათლებლო-სააღმზრდელი და პრაქტიკულ-შრომითი ამოცანები. სხვადასხვა რიგისა და შინაგანი ბუნების საგნებისა და მოვლენების „მთლიანობაში“ ათვისებებს სინთეტიკური გზით, გამორიცხავდა რა იგი ანალიზისა და ანალიტიკური მუშაობის საჭიროებას, გარე სამყაროსა და საზოგადოების შესწავლა დაჰყავდა მათ ემპირიულ გაცნობამდე. სხვაგვარად არც შეიძლებოდა ყოფილიყო, რადგან სინთეტიკური სწავლება ხელოვნურად აკონსტრუქტავდა შეასწავლ ობიექტებს და მათ გაანალიზებას, გამოკვლევას თავ-თავის ნიშნების მიხედვით საქაროდ არ ცნობდა.

კონპლექსური კონცეფცია სასკოლო საგნების შერწყმულად სწავლების შესახებ, მცდარი კონცეფცია იყო და მართო იმიტომ კი არა, რომ იგი ცალმხრივად წყვეტდა სკოლაში თეორიისა და პრაქტიკის ურთიერთობის საკითხს. ეს კონცეფცია შეურიგებელ წინააღმდეგობაში იყო მეცნიერების განვითარების, სკოლის განვითარების მთელს ისტორიასთან. მეცნიერული დისციპლინების ცალკე გამოყოფის ფაქტი ფილოსოფიიდან, რაც XVII საუკუნიდან დაიწყო და შემდგომ საუკუნეებში ფართოდ წარმოებდა, ფიზიკის, ქიმიის, ფიზიოლოგიის, ანატომიის, ბოტანიკის და სხვ. მეცნიერებათა ზრდა და განვითარება იმაზე მიუთითებდა, რომ სამყაროს მეცნიერული შესწავლა შესაძლებელია მხოლოდ მის მრავალფეროვანებაში. ის დიდი ძვრები საზოგადოებრივ აზროვნებაში, რასაც უკანასკნელი საუკუნეების განმავლობაში ჰქონდა ადგილი, მეცნიერების პროგრესი, ტექნიკის პროგრესი, განათლების პროგრესი და საერთოდ ცივილიზებულობის ასე დიდი ზრდა სწორედ იმით იქნა მიღწეული, რომ ბუნებისა და საზოგადოების კვლევა სხვადასხვა ასპექტით წარიმართა. მეცნიერული კვლევა-ძიების დარგში ფართო ადგილი დაიძკვიდრა ინდუქციამ, ინდუქტიურმა მეთოდმა, იგი სწორედ შეეხამა დედუქციას და ამ გზით იქცა სამყაროს ახსნისა და მისი მთლიანი გაგების ძირითად ბაზად. თავის მხრივ, მოწინავე სკოლებმაც ფეოდალიზმის რღვევისა და კაპიტალიზმის განმტკიცების ხანაში, შუა საუკუნეობრივ დოგმატიზმსა და „შვიდ თავისუფალ ხელოვნებას“ იმით დააღწიეს თავი, რომ მეცნიერებათა პროგრესის კვალდაკვალ და მისი განვითარების შესაბამისად ბუნებისა და საზოგადოების შესწავლას მრავალმხრივი ანალიზი დაუდეს საფუძვლად. მოწინავე პედაგოგთა იან ამოს კომენსკიდან დაწყებული იმის ცდაში იყო, იმისკენ მიისწრაფოდა, რომ სამყაროს საგნებისა და მოვლენების მთლიანი გაგებისათვის წარმოებული მუშაობა სკოლაში მკვიდრად დაფუძნე-

ბოდა ამ საგნებისა და მოვლენების დიფერენცირებულ ანალიზ-განსაკუთრებით ანაქრონულად გამოიყურებოდა შერწყმულად სწავ-ლების პრინციპი საბჭოთა ქვეყანაში, სადაც სკოლას, სავსებით სა-მართლიანად, დაეკისრა მეცნიერების მიღწევების გავრცელება ხალხში, სადაც სკოლა იქცა ცხოვრებასა და შეცნიერებას შორის ხიდად, მისი ფართოდ პოპულარიზების კერად.

იმ საფრთხეს, რასაც კომპლექსური სისტემა ქმნიდა სასკოლო მუშაობაში, თათქოს უფრო მეტი რელიეფურობით უნდა ეჩინა თავი სწავლების უფროს საფეხურზე, რადგან სწორედ აქ არღვევდა კომპლექსი განსაკუთრებით უხეშად ცალკე საგნების დამოუკიდებ-ლობას და ვასალურად უქვემდებარებდა მათ შერწყმულად სწავლე-ბას; ნიმუშად კმარა სკოლის უფროსი კლასების დედაენისა და ლი-ტერატურის პროგრამები, რომელთა მიხედვით ეს საგნები საზოგა-დოებათმეცნიერების დამატებას, მათ საილუსტრაციო მასალას წარ-მოადგენდა. მაგრამ მდგომარეობა არანაკლებ საშიში იყო სწავლების დაწყებით საფეხურზე, რადგან კომპლექსური თემატიკურობა მოს-წავლეების შეიარაღების პირველადი, ძირითადი ცოდნა-ჩვევებით (წერა-კითხვის ცოდნა, თვლა-ანგარიშის პირველადი ჩვევები, ბუნე-ბისა და საზოგადოების ძირითადი მოვლენების ელემენტარული ცოდნა და სხვ.) ძალზე აბრკოლებდა, ე. ი. აბრკოლებდა მოსწავლე-თა აღქმურვას იმ აუცილებელი იარაღით, რომლის გარეშე შეუძლე-ბელია ახალგაზრდობის არა თუ ფართო თეორიული განათლება, არა-მედ თუნდაც ვიწრო პრაქტიკული დახელოვნებაც კი. ყოველივე ამის გამო, ჩვენი მასწავლებლობა, ჩვენი სკოლა, ცხადია შერწყმუ-ლად სწავლების პრინციპს, კომპლექსურ სისტემას, ვერ მოიწონებ-და და არც იწონებდა კიდევ, რაშიც ჩვენ ქვემოთ დავრწმუნდებით, როცა დაწყებითი სკოლების კომპლექსური პროგრამების შინაარსს განვიხილავთ.

საქართველოში კომპლექსურა პროგრამების დამუშავებისა და მათი დაწყებით სკოლებში დანერგვის საქმე თავისებურ პირობებში მიმდინარეობდა. ჩვენი განათლების სახალხო კომისარიატი კომპ-ლექსს თავს არიდებდა და მის შემოღებას სკოლებში აქიანურებდა. რსფსრ-ის პირველი კომპლექსური პროგრამების გამოცენას (ეს პროგრამები დამტკიცებული იყო რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატის კოლეგიის მიერ 1923 წლის 16 ივლისს),<sup>1</sup> საქართვე-ლოში უპასუხეს დაწყებითი სკოლების 1923 წლის საგნობრივი

<sup>1</sup> კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, ნაწილი II, გვ. 12, 1923 წ.



პროგრამებით. ეს პროგრამები ჩვენ უკვე განვიხილეთ და აღვნიშნეთ, რომ ისინი საგნობრივი წესით იყვნენ შედგენილი და მხოლოდ ერთგვარად უხდოდა ხარკს კომპლექსურ ჰისტემას. მხედველობაში გვქონდა ის, რომ 1923 წლის პროგრამების განმარტებით ბარათებში კომპლექსური სწავლების გატარება მეტნაკლებად დასაშვებად იყო მიჩნეული. მაგრამ ამ პროგრამათა ავტორებს კომპლექსურობა ძალიან ფრთამოკვეცილად ჰქონდათ წარმოდგენილი. უფრო მეტი თანაგრძნობით ეკიდებოდა კომპლექსურ მეთოდს „ბუნების“ განმარტებითი ბარათი, რომელიც თვლიდა, რომ ბუნებისა და გეოგრაფიის მასალის გარშემო ზოგჯერ შესაძლოა თავი მოიყაროს წერითმა ვარჯიშობამ, მხატვრულმა კითხვამ და თხრობამ, არითმეტიკულმა მოქმედებებმა და სხვ. ათვალისწინებდნენ რა შექმნილ სიტუაციას, გეოგრაფიის პროგრამის ავტორები წინასწარ იზღვევდნენ თავს, — აქედანგოვიერ ლიტერატურაში კომპლექსის შესახებ დღემდე არა აქვს ერთსულოვნებას ადგილი, პირიქით, შენიჩნეულია აზრთა დიდი წინააღმდეგობა, მაგრამ თუ საქმე კომპლექსის სასარგებლოდ გადაწყდება, გეოგრაფიას ნუ დავივიწყებთ, რადგან მას შეუძლია კომპლექსურ სწავლებას დიდი სამსახური გაუწიოსო<sup>1</sup>. საზოგადოებათმეცნაურების პროგრამა საერთოდ თავს არიდებდა კომპლექსური სისტემის შესახებ ლაპარაკს და მის განმარტებით ბარათში მხოლოდ ის იყო ნათქვამი, რომ საზოგადოებათმეცნიერება უნდა ისწავლებოდეს სამშობლოს შესწავლის საფუძველზე და ამასთანავე მტკიცე კავშირა ჰქონდეს სხვა საგნების მასალებთანაც, როგორცაა ბუნებისმეტყველება, მშობლიური ენა, ხელოვნება, შრომის პროცესები და სხვ<sup>2</sup>. დეკლარატულ ხასიათს ატარებდა მათემატიკის პროგრამის მითითება ამ საგანზე. „მჭიდროდ დაკავშირებულად, — ნათქვამი იყო განმარტებით ბარათში, — გაერთიანებულად სასურველია არა მარტო არითმეტიკისა და ევომეტრიის შესწავლა, არამედ მთელი მათემატიკისა დანარჩენ საგნებთან და ბავშვის ცხოვრებასთან. თუ ამ გაერთიანების სავესებით გატარება შეუძლებელია, ყოველ შემთხვევაში სასურველია წლის განმავლობაში დამუშავდეს რამდენიმე კომპლექსური თემა, რომელიც ეხება მათემატიკას, ბუნებას, გეოგრაფიას, სკოლის ცხოვრებას“<sup>3</sup>. ასე იყო თუ ისე, როგორც ზემოთ დავრწმუნდით, 1923 წლის პროგრამები მთლიანად საგნობრივი იყო და თითოეულ მათგანს ამ პროგრამებში თავთავის ადგილი, წყობა და შინაარსი ჰქონდა.

<sup>1</sup> კრეიული „ახალი სკოლისაკენ“, ნაწილი II, გვ. 25, 1923 წ.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 54.

<sup>3</sup> იქვე, გვ. 91.

მთელი 1923 წლის განმავლობაში კომპლექსური მეთოდის შესახებ მხოლოდ ერთი წერილი იქნა გამოქვეყნებული, ეს იყო გ. კონი-აშვილისა და გ. ნათაძის სტატია კომპლექსური სწავლების შესახებ. სტატია კრიტიკული ნიშნით იწყებოდა. აღნიშნული იყო, რომ დღემდე ჩამოყალიბებული, გარკვეული ნიშნების მქონე კომპლექსური მეთოდი არა გვაქვს: ერთნი თვლიან, რომ კომპლექსური სწავლებისას ცალკე საგნები ჩწყვეტენ დამოუკიდებელ არსებობას და სწავლება თავს იყრის გარემომცველი წრის ერთიანი შესწავლის გარშემო; მეორენი სკოლის განახლებისათვის საკმარისად მიიჩნევენ სასკოლო საგანთა შორის ბუნებრივი კავშირის დამყარებას, ეს უკანასკნელნი, ისე როგორც ვ. ლაი, გამოსავალს ეძებენ არა სწავლების კონცენტრაციაში, არამედ მათს კორელაციაში.<sup>1</sup> წერალში დახასიათებული იყო კიდევ სხვა შეხედულებანი კომპლექსის შესახებ, მაგრამ მათ გამოძიებაში ჩვენ აქ აღარ შევალთ. ავტორთა აზრი შემდეგ დებულებაში იყო ჩამოყალიბებული — საამდროოდ, როცა სასკოლო საგნებს აქვს თავისი დამოუკიდებლობა, კომპლექსურობის პრობლემასთან დაკავშირებით შემდეგი დებულებები უნდა მივიღოთ: 1. სასკოლო საგანთა შორის აუცილებლად უნდა არსებობდეს ორგანული კავშირი, განსაზღვრული ბავშვის ფსიქიკური თავისებურებებითა და აღზრდის საზოგადოებრივი ამოცანებით; 2. სწავლების კომპლექსური მეთოდი უნდა ხორციელდებოდეს ცალკე შენთხევებში და შესაძლებლობის ფარგლებში; 3. უნდა შეეთანხმდეთ, რომ კომპლექსის ელემენტების შეტანა უფრო შესაძლებელია დაწყებით კლასებში, უფროს კლასებში კი არ არის საჭირო მსხვერპლად შექაწიროთ კომპლექსურ მეთოდს კერძო მეცნიერებათა მეთოდები და სხვ. და სხვ.<sup>2</sup> სადავო არ უნდა იყოს, რომ ავტორები კომპლექსურ სწავლებას, სულ დიდი, ფართოდ გაგებული კორელაციით ცვლიდნენ, საგანთა დამოუკიდებელი სწავლების გაუქმების მომხრედ არ გამოდიოდნენ.

ასეთი ინდგომარეობა იყო ჩვენში, მაგრამ რსფსრ-ში კომპლექსური სისტემა განათლების სახალხო კომისარიატის საუწყებო არხებით მკაფიოდ მიიკვლევდა წინ გზას; 1924 წლისათვის მასთან დაახლოებულ მეთოდისტთა წრეებში კომპლექსური სისტემის გამარჯვებას საბოლოოდ გადაწყვეტილად თვლიდნენ. ნ. ვ. ჩეხოვი, მაგალითად წერდა, რომ „პირველი საფეხურის სკოლის სასწავლო გეგმების კომპლექსურად აგება და გაწყობა ეხლა ისეთ ამოცანად იქცა, რომ

<sup>1</sup> კრებული „ახალი სკოლისაკენ“, ნაწილი II, გვ. 128.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 132—133.

მისგან თავის არიდება არც ერთ სკოლას არ შეუძლია და არა მარტო იმის გამო, რომ ამას მოითხოვენ განათლების ხელმძღვანელი ორგანოები, არამედ იმიტომ, რომ ეს პედაგოგიური აზროვნების უკანასკნელ მიღწევას წარმოადგენს<sup>1</sup>. ნ. ი. იორდანსკი კი არჩევდა იგივე აზრი უფრო ენერგიული კილოთი გამოეხატა. თუ პედაგოგს არ შეუძლია, წერდა იგი, ასწავლოს კომპლექსური წესით, „მაშინ ის ცუდი პედაგოგია და მან უნდა ისწავლოს“. ძველმა თუ გამოუცდელმა პედაგოგმა ძველი წესით შეიძლება აწარმოოს მუშაობა დროებით და ამას, როგორც აუცილებელ ბოროტებას, ნანამ შეიძლება შევეურიგდეთ, სანამ განათლების ორგანოები გადამზადების გზით არ ასწავლიან მათ სრული ტემპით მუშაობას. ახალი წესით<sup>2</sup>

ასეთ პირობებში საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატმა გადაწყვიტა გარკვეული ნაბიჯები გადაედგა კომპლექსისაკენ.

1924 წლის დასაწყისში კომპლექსური სისტემის შემოღების საკითხების შესახებ ჩვენი განათლების ხელმძღვანელი ორგანოები ზოგადად ლაპარაკობდნენ. სინამდვილის განკერძოებულად შესწავლის ადგილი ისეთმა სწავლებამ უნდა დაიჭიროს, რომელშიც მოვლენათა შორის ხილული და ფარული ძალების კავშირი გამომკვლავნდებო, ნათქვამი იყო ერთ-ერთ საუწყებო წერილში. იქვე აღნიშნული იყო, რომ ამასთან დაკავშირებით საჭიროა შეცნეირება ე. წ. კომპლექსური მეთოდით<sup>3</sup>. თუ როგორ უნდა ფაგვეგო ეს მეთოდი ხორციელად, ამაზე წერილი არაფერს გვეუბნებოდა; წერილი არ აკეთებდა აქცენტს ცალკე საგნების გაუქმებაზე, მისი დედააზრი შეგვეძლო გაგვეგო, როგორც ფართო კორელაციის მოთხოვნა სწავლებაში. მიუხედავად ამისა 1924 წელს მაინც გამოქვეყნდა კომპლექსური პროგრამები, ისინი განმეორებით გამოიცა 1925 წელსაც. საქართველოს არქივებმა მცირე მასალა შემოგვინახეს იმის შესახებ, თუ კონკრეტულად როგორ პირობებში წარმოებდა პირველი ქართული კომპლექსური პროგრამების დამუშავება დაწყებითი სკოლებისათვის. ყოველ შემთხვევაში ერთი რამ უდავოა: კომპლექსური სწავლების საკითხების განხილვა ძირითადად ვიწრო მეთოდურ წრეებში მიმდინარეობდა, მათში მასობრივი სკოლების მასწავლებლობა ნაკლებად მონაწილეობდა და საერთოდ ეს მუშაობა უპირატესად

<sup>1</sup> Вопросы комплексного обучения в школе, გვ. 55, 1924 წ. (მეორე გამოცემა).

<sup>2</sup> Вопросы комплексного преподавания, გვ. 6, 1924 წ. (მეორე გამოცემა).

<sup>3</sup> ურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1924 წ., № 1, გვ. 41

უწყებრივ ხასიათს ატარებდა, მიუხედავად იმისა, რომ ქართული კომპლექსური პროგრამები დაწყებითი სკოლებისათვის რსფსრ-ის პროგრაამებთან შედარებით ერთი წლის დაგვიანებით გამოქვეყნდა და მათი ფართოდ განხილვისათვის, უნდა ვიფიქროთ, ჩვენს განათლების კომისარიატს საკმაოდ დრო ჰქონდა. ამით უნდა აიხსნას ის ფაქტი, რომ 1924 და 1925 წწ გამოქვეყნებულ ქართულ კომპლექსურ პროგრამებში ორიგინალური ბევრი არაფერი იყო, ეს პროგრამები დამოუკიდებელი არ იყვნენ და რსფსრ-ის განათლების კომისარიატის 1923 წლის კომპლექსური პროგრამების ქართულ ვარიანტებს წარმოადგენდნენ. კომპლექსური პროგრამები კი იქნა გამოქვეყნებული, მაგრამ საქართველოს განათლების კომისარიატი კვლავ თავს იკავებდა მათი მასობრივად დანერგვისაგან სკოლებში 1925 წელსაც კი.

1923 წლის პროგრამები, აღნიშნული იყო განათლების კომისარიატის 1921-1924 წწ ანგარიშში, მხარეთმცოდნეობით მასალას ემყარებოდნენ, მაგრამ მათში არ ჩანდა „გარემოს მთლიანი — ყოველმხრივი შესწავლა, რაც აუცალკეობელი საჭიროა მთლიანი წარმოდგენის, მთლიანი ცოდნის შესათვისებლად“. ცალცალკე საგნების არსებობა ნაკლებ გარანტიას იძლეოდა საგანთა შერწყმისა და ბავშვთათვის მთლიანი ცოდნის მიწოდებისათვის. ამიტომ 1924 წელს ეს პროგრამები გადამუშავდა და გამოცემულ იქნა ოთხწლედისათვის ახალი კომპლექსური პროგრამები, რომელიც მარქსისტულ მსოფლმხედველობაზეა აშენებული.<sup>1</sup> ამის შემდეგ ნათქვამი იყო, რომ „ყოველი ახალი მეთოდი საჭიროა სკოლაში მუშაობისას იქნეს შემოწმებული და მხოლოდ ამის შემდეგ გახდეს სავალდებულო ყველა სკოლისათვის“. ანგარიშში ისიც იყო ნათქვამი, რომ „პირველმა საცდელ-საჩვენებელმა სკოლამ კომპლექსური სისტემით მეტად საუკეთესო ნიმუშები მოგვცაო“<sup>2</sup>. რამდენად დამაჯერებელი იყო ეს დებულება, ამაზე მკითხველმა იმით შეიძლება იმსჯელოს, რომ არც 1925 და არც 1926, 1927 წწ ჩვენი განათლების კომისარიატი არ ცნობდა შესაძლოდ კომპლექსური პროგრამები სავალდებულო პროგრამებად გამოეცხადებინა. ასეთი ნაბიჯი მან მხოლოდ მას შემდეგ გადადგა და ეს ხაზგასმით არის აღსანიშნავი, რაც პროგრამების სტრუქტურა შეიცვალა და ცოდნა-ჩვევების შესწავლას მათში ცალკე დაეთმო ადგილი. ეს მკაფიოდ იყო აღნიშნული 1927 წლის კომპლექსური პროგრამების განმარტებაში, სადაც მითითებული იყო,

<sup>1</sup> განათლების სახალხო კომისარიატის მუშაობის ანგარიში 1921—1924 წწ, გვ. 21, 1925 წ.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 23.

რომ ეს პროგრამები სავალდებულოა პირველი საფეხურის ყველა სკოლისა და ყველა ჯგუფისათვის და მომავალში განათლების სახალხო კომისარიატისა და განათლების განყოფილებების ინსტრუქტორებმაც თავიანთ საგამოკვლევო-საინსტრუქტორო მუშაობაში მასწავლებლებს დახმარება იმ მიმართულებით უნდა გაუწიონ, რომ ახალა პროგრამები გატარებულ იქნან ცხოვრებაშიო.<sup>1</sup>

1924-1925 წწ. კომპლექსური პროგრამები მოითხოვდა მთელი სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებით კლასებში დამყარებული ყოფილიყო შემდეგ პრინციპებზე: 1. ბავშვები ისეთ საგნებსა და მოვლენებს უნდა ეცნობოდნენ გარემო სინამდვილიდან, რამელთა ცოდნას პრაქტიკული მნიშვნელობა აქვს საზოგადოებრივი ცხოვრების გაუმჯობესებისათვის; 2. ჩვენი საზოგადოების საფუძველს წარმოადგენს ადამიანთა სასარგებლო შრომითი საქმიანობა, სწორედ იგი უნდა იქცეს აღზრდის ცენტრად სკოლაში, მის გარშემო უნდა იქნას დაჯგუფებული სასკოლო შრომითი კომპლექსები; 3. საგნები, მოვლენები, ფაქტები ადამიანთა პრაქტიკულ, საცხოვრებო საქმიანობაში იზოლირებულად კი არ მოქმედებენ, არამედ მჭიდროდ არიან ერთმანეთთან დაკავშირებულნი და ამიტომ მათი შესწავლაც ერთიანი წესით უნდა წარმოებდეს; 4. ადამიანთა შრომითი საქმიანობა ადგილობრივი პირობების შესაბამისად სხვადასხვა ელფერს ატარებს და ამიტომ შრომითი კომპლექსებიც ადგილობრივი სამხარეთმცოდნეო მასალის ზუსტად შესწავლას უნდა დაემყაროს; 5. მეცნიერული ცოდნა ბავშვებს იმ ზომით უნდა მიეაწოდოთ, რამდენადაც ეს აუცილებელია პრაქტიკული ამოცანების გადაწყვეტისთვის, ამ ცოდნის მიწოდების წესი უნდა შეეხამოს კომპლექსური თემების თანმიმდევრობას და არა სასწავლო საგნის შინაგან სტრუქტურას. ასეთია ძირითადი მოთხოვნებიანი. ამის საფუძველზე ეს პროგრამები, საგნებით ისე, როგორც მ. ნ. პოკროვსკი აღნიშნავდა, თვლიდნენ, რომ კომპლექსური მეთოდი სხვა არაფერია თუ არა ერთ-ერთი პრაქტიკული გამოყენება დიალექტიკური მეთოდისა პედაგოგიკაში იმისათვის, რომ შეისწავლო რომელიმე საგანი ან მოვლენა, უნდა გაიგო საგანი, მოიცვა იგი ყოველმხრივ, შეისწავლო ყველა მისი მხარე, ყველა კავშირები.<sup>2</sup>

პირველ ქართულ კომპლექსურ პროგრამებში მასალის შერჩე-

<sup>1</sup> კომპლექსური პროგრამები 1927 წლისა, გვ. 9, 1927 წ.

<sup>2</sup> პირველი საფეხურის შრომის სკოლის (ოთხწლიანი) კომპლექსური პროგრამები, გვ. 11, 1925 წ. შტრ. მ. ნ. პოკროვსკი, მარქსიზმი I და II საფეხურის შრომის სკოლის პროგრამებში, გვ. 3, 1925 წელი.

ვისა და მათი განაწილების სისტემა იგივე იყო, რაც რუსულ პროგრამებში, საზოგადოებრივი ურთიერთობიდან და ბუნებიდან შესასწავლი მოვლენების შერჩევა იმ ძირითადი კრიტერიუმის მიხედვით წარმოებდა თუ რამდენად პასუხობენ ისინი ადამიანთა შრომით საქმიანობას. პროგრამის ცენტრში იყო შრომა, მარცხნივ ბუნება, ხოლო მარჯვნივ საზოგადოება.

ამის საილუსტრაციოდ აქვე ვბეჭდავთ 1925 წლის კომპლექსური პროგრამების სანიმუშო სქემას.

ბუნება	შრომა	საზოგადოება
<p>წელიწადის დრონი</p> <p>ჰერი, ნიადაგი, წყალი, ადამიანის გარემომცველი კულტურული მცენარეები, ცხოველები და მათი მოვლა.</p>	<p>ის წრე, რომელიც გარს აკრავს ოჯახს ქალაქად და სოფლად.</p> <p>სოფლის ან ქალაქის იმ უბნის შრომითი ცხოვრება, სადაც ბავშვი ცხოვრობს.</p>	<p>ოჯახი და სკოლა.</p> <p>ქალაქისა და სოფლის კულტურული დაწესებულებანი.</p>
<p>ელემენტარული დაკვირვებანი, ცნობები ფიზიკიდან და ქიმიიდან. ადგილობრივი მხარის ბუნება, ადამიანის ორგანიზმის სიცოცხლე.</p>	<p>ადგილობრივი მხარის მეურნეობა.</p>	<p>მხარის საზოგადოებრივი დაწესებულებანი, მხარის წარსულის სურათები.</p>
<p>საქართველოს სსრ-ის, ამიერკავკასიის ფედერაციისა, სსრ კავშირის და მსოფლიოს გეოგრაფია.</p>	<p>საქართველოს სსრ-ის, ასფსრ-ის, სსრ კავშირის სახელმწიფოებრივ - სამეურნეო მდგომარეობა.</p>	<p>საქართველოს სსრ-ის, ასფსრ-ის, სსრ კავშირის და კაპიტალისტური ქვეყნების საზოგადოებრივი წყობა.</p>

სქემას თან ჰქონდა დართული მითითებანი, რომელშიც ზოგჯერ სიტყვა-სიტყვით, ზოგჯერ უფრო ენაწყლიანად, ზოგჯერაც კიდევ უფრო ძუნწად იყო გადმოცემული რსფსრ-ის პროგრამებსა და სხვა ძირითად საუწყებო მეთოდურ დოკუმენტებში მოცემული მთავარი დებულებები კომპლექსური სწავლების ამოცანების, არსის, ფორმების შესახებ. 1925 წლის პროგრამის სქემაში გატარებული კომპლექსური სწავლების ორგანიზაციული სტრუქტურა შემდეგ დასაბუთებას პოულობდა: ბუნება შეისწავლება, როგორც შრომის ობიექტი. ადამიანები ერთიანი ძალებით ეწევიან ბრძოლას არსებობისათვის; კოლექტიური შრომის საფუძველზე ყალიბდება ორგანიზაცია, საზოგადოება, როგორც შრომის „რთული ობიექტი“. ამგვარად ვლენბულობთ სამ მომენტს — შრომას, ბუნებას, საზოგა-

დობას. ამის შესაბამისად მთელი პროგრამული მასალა სამ ძირითად სექტად ნაწილდება; შრომა, როგორც ძირითადი მომენტი ცენტრში თავსდება, ორი დანარჩენი, ბუნება და საზოგადოება, მის ფვერდით იჭერენ ადგილს, როგორც დამატება.<sup>1</sup>

თელიდნენ რა სკოლის ძირითად ამოცანად ბავშვებში ისეთი ჩვევებისა და უნარის აღზრდას, რაც აუცილებელია ბუნებაზე შემოქმედების ცოდნისა და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში პრაქტიკული მონაწილეობისათვის, კომპლექსური პროგრამები მთელ სასკოლო მუშაობას აერთიანებდნენ ერთიან თემებში, რომელთა შესწავლა გათვალისწინებული იყო პრაქტიკული გზით. აი ნიმუშად ეს თემებიც: „ადამიანის შრომითი საქმიანობა ზამთარში“, „ჯანმრთელობა“, „ჩვენი სოფელი“, „გლეხობის მდგომარეობა ჩვენში“ და სხვა. კონკრეტულ მასალა ამ თემებისათვის სკოლებს თვითვე უნდა შეერჩიათ ადგილობრივი გარემოს ყოველმხრივი შესწავლის საფუძველზე. მაგრამ თვით კომპლექსური თემებიც არ იყო სტაბილური. ყოველ სკოლას შეეძლო მათთვის ისეთი სახე მიეცა, რაც უფრო მეტად იქნებოდა შესაფერისი ამა თუ იმ სოფლისა თუ ქალაქის სამეურნეო პირობებისათვის. ასე, მაგალითად, თბილისის განათლების განყოფილების ოთხწლედის მეთოდბიუროს მიერ შემუშავებულ კომპლექსურ სამუშაო პროგრამებში III კლასებში წლის განმავლობაში გათვალისწინებული იყო შემდეგი თემებისა და ქვეთემების დამუშავება:

I ტ რ ი მ ე ს ტ რ ი, I. ბავშვთა საზაფხულო ნამუშევრების აღრიცხვა; II. ქალაქის ზოგადი მიმოხილვა — რელიეფი, ჰავა, მცენარეულობა, ქალაქის წარმოშობის ისტორია და მისი ზრდა; III. ოქტომბრის რევოლუციის საზეიმო დღის ჩატარება; IV. მრეწველობა ქალაქში — ხელოსნური წარმოება. საფაბრიკო მრეწველობა, საბადო და საბოსტნე მრეწველობა; V. ვაჭრობა ქალაქში — კერძო, კოპერატიული, სახელმწიფო; VI. ტრანსპორტი — რკინისგზის სადგური, ტრამვაი, ავტობუსი.

II ტ რ ი მ ე ს ტ რ ი, I. რევოლუციური დღესასწაულების ჩატარება; II. ქალაქის კულტურული ცხოვრება — საგანმანათლებლო დაწესებულებანი. გასართობები; III. ჯანმრთელობის დაცვა ქალაქში და მისი კეთილმოწყობისათვის ზრუნვა — ბაღები და სკვერები, წყალსადენი, კანალიზაცია, განათება, ამბულატორიები და სააადამყოფოები; IV. ქალაქის მმართველობა — აღმასკომი თავისი განყოფილე-

<sup>1</sup> პირველი საფეხურის შრომის სკოლის (ოთხწლედის) კომპლექსური პროგრამები, გვ. 18; 1925 წ.

ბებით (განათლებლისა, კომუნალური, ჯანმრთელობისა, ადმინისტრაციული).

III ტრიმესტრი, I. პირველი მაისის ჩატარება; II. ქალაქსა და სოფელს შორის კავშირი — რომელიმე სოფლის გაცნობა, რომელიც თავისი მეურნეობით უპირისპირდება ქალაქის მეურნეობას; III. საზნაუბლო მუშაობის აგეგმვა.<sup>1</sup>

ასეთი იყო ზოგადი ჰქემა. თბილისის სკოლებს კომპლექსური ქვეთემების თავთავისი ვარიანტები უნდა შეედგინა. ასევე უნდა მოქცეულიყო რესპუბლიკის თითოეული სკოლა, რომელსაც ადგილობრივი პირობების მიხედვით უნდა განესაზღვრა ქვეთემის მიმართულება და შინაარსი. ეს იმას ნიშნავდა, რომ საქართველოს სკოლებში იქმნებოდა კომპლექსური თემებისა და ქვეთემების უამრავი ვარიანტი, რომლის მიახლოებით რაოდენობრივ გამოსახვაც კი ძალიან ძნელი იქნებოდა.

ეს, ცხადია, სკოლების პრაქტიკულ მუშაობაში აუწერელ სხვადასხვაობას ქმნიდა. სკოლებში ხელოვნურად იგონებდნენ კომპლექსურ თემებს. ბევრი მათგანის პრაქტიკული ღირებულება სავსებით უმნიშვნელო იყო, მათი გაცნობა ახლა მკითხველში ღიმილს იწვევს. ასე, მაგალითად, ნ. ი. პოპოვა, რომელიც ოციანი წლების დასაწყისში „კომპლექსური სისტემის“ მნიშვნელოვან ადვოკატად ითვლებოდა, სკოლებს დასამუშავებლად თავაზობდა კომპლექსურ თემას „თაგუნას“, რომლის შინაარსს თვით იგი შემდეგი სიტყვებით აღწერდა: კლასში შემოაქვთ ხათანგი შიგ მომწყვდელი თავით. ბავშვები სინჯავენ, ათვლიერებენ დაჭერილ თავებს. უკვირდებიან მას რამდენიმე დღის განმავლობაში, უვლიან, აკმევენ და ამავე დროს იხატავენ მას თავისთვის, თიხიდან ძერწავენ, ქალაღლისაგან კრიან, მასწავლებელი ბავშვებს უამბობს თავვთა ცხოვრებაზე, აცნობს თუ როგორია მათი აგებულება (კბილები, თათები, ბეწვი და სხვ.)- უკითხავს მათ რამდენიმე მოთხრობას ამ თემაზე, მაგ. ფორბუნოვ, პოსადოვის „თაგუნები“, ზლაპარი „თაგუნას სასახლე“. ბავშვები თითონ კითხულობენ ტოლსტოის წერილებს: „ზვიადი და უბრალო თავი“, „თაგვის მტერი“ ან კიდევ ვახტეროვის წიგნით: „მოხერხებული თავი“. ფიზიკური აღზრდის გაკვეთილებზე ბავშვები დასვენების დროს კატა-თაგვობისა და სხვ. თამაშს ატარებენ, სადაც

<sup>1</sup> სამუშაო პროგრამები პირველი, მეორე და მესამე ჯგუფების (თბილისის ვარიანტი), თბილისის განათლების განყოფილება, ოთხწლელის მეთოდური ბიურო, გვ. 72—74.



მოქმედ პირებად თავგები არიან გამოყვანილი. ამგვარად მუშაობი-  
სა და მეცადინეობის დროს ბავშვები ყოველმხრივად ეცნობიან  
თავს<sup>1</sup>. ბუნებრივად იბადება კიოხვა — რა აუცილობლობით იყო  
გამოწვეული „თავის ყოველმხრივად გაცნობა“ და იგი აუცილე-  
ბელიც რომ ყოფილიყო, ღირდა კი მისთვის ასეთი აურ-ზაურის  
ატეხა?!

კომპლექსური თემატიკურობა დაბრკოლებებად ელობებოდა  
სკოლებს გეგმაზომიერი მუშაობა ეწარმოებინათ ცოდნა-ჩვევების  
ათვისებაზე, მიეცათ ამ მუშაობისათვის მწყობრი სისტემის ხასია-  
თი. კონკრეტულად რომ წარმოვიდგინოთ, თუ როგორი სიძნელე-  
ბის წინაშე იდგა სკოლა ამ მხრივ, უნდა გავითვალისწინოთ, რომ:  
მაგალითად, ტყიბულის რაიონის სოფ. კურსების, რომელიც გრანი-  
ტის ქვით არის ცნობილი, სკოლას II-III კლასებში ძირითად ამო-  
ცანად უნდა დაესახა სოფლის მეცხოვრებთა შრომითი საქმიანობის  
შესწავლა და ამასთან დაკავშირებით გრანიტის თვისებების, მისი  
ძოვრებისა და დამუშავების წესების, გრანიტის ქვის დამუშავების  
ისტორიას, მისი აწმყოა და მომავლის გაცნობა. თბილისში ნავ-  
თლუღის სადგურთან ახლო მდებარე სკოლას თავისი საქმიანობის  
საგნად უნდა დაესახა ნავთლუღის რკინისგზის სადგურის კომპლექ-  
სური შესწავლა, ქსნის სკოლას — ქსნის აგურ-კრამიტის ქარხნისა  
და ა. შ. თითოეულ სკოლას შესაფერისი მასალა უნდა გამოე-  
ძებნა თავისი კომპლექსური თემისათვის ლექსისა, მოთხრობისა,  
ისტორიული, საბუნებისმეტყველო, გეოგრაფიული ნარკვევისა:  
არითმეტიკული მაგალითებისა და ამოცანების სახით უნაში, ანგა-  
რიშში, ბუნებაში, ისტორიაში, გეოგრაფიაში ცოდნა-ჩვევებზე ვარ-  
ჯიშისათვის; თვითვე უნდა შეეფასებინა ამ მასალის ვარგისიანობა,  
განესაზღვრა ვარჯიშის მოცულობა და სხვ. თუ რამდენად უხერხულ  
მდგომარეობაში აყენებდა კომპლექსური სისტემა ამით სკოლებსა  
და მასწავლებლობას, ეს ჩანს შემდეგი მაგალითიდანაც. ქ. თბილი-  
სის მე-16 შრომის სკოლის მასწავლებელი მოგვითხრობს, რომ  
კომპლექსური თემის „წიგნის“ შესწავლისას, შემდეგი სახით დაეამ-  
ყარეთ მჭიდრო კავშირი ქართულ ენასთან: „მაგალითად, როდესაც  
აღებ-მიცემობის განვითარების საკითხი ირჩეოდა, ქართული  
ენის მასალას რუსულიდან ნათარგმნი მოთხრობა „ძვირფასი ნაღი-  
რი“ შეადგენდა. ამ მოთხრობის მიხედვით დაიწერა თემა „რად  
შომწონს ბარალტაი“; ბავშვებმა საინტერესო ადგილების ინსცენი-  
რება მოახდინეს. როდესაც ირჩეოდა თემა „წერის განვითარება“;

<sup>1</sup> შტრ. ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1924 წ. № 1, გვ. 89—90.

გავიარეთ კიბლინგის მოთხრობა „პირველად დაწერილი წერილი“- მოთხრობის დრამატიზაციას, შემდეგ პიესად გადაკეთებას ჰქონდა ადგილი. თუ რომელიმე საზოგადოებათმეცნიერული თემის დამუშავების დროს ქართულისათვის შესაფერ ლიტერატურულ მასალას ვერ ვიშოვნოვით, მაშინ თხრობას ჰქონდა ადგილი; მაგალითად, როდესაც ხელოვნების განვითარებას ვარჩევდით, ქართული ენის გაკვეთილებზე მასწავლებელი ჯგუფს პახომოვის „პირველ მხატვარს“ უამბობდა<sup>1</sup>. თითქოს განზრახო, წერილში არცერთ ქართულ მწერალზე არ იყო მითითებული და ამას ეწოდებოდა ქართული ენის შესწავლა. ჩვენ არა გვგონია, რომ აქ შემდგომი კომენტარები იყოს საჭირო. აი სადამდე მიდიოდა კომპლექსური თემატიკურობისადმი საგანთა შესწავლის დაქვემდებარება დედაქალაქში! მკითხველი ადვილად წარმოიდგენს, თუ როგორ ხასიათს მიიღებდა იგი სხვაგან, ზოგიერთ სოფელში, სადაც ნაკლებად განათლებული და მცოდნე მასწავლებლები მუშაობდნენ.

მითითებანი ცოდნა-ჩვევათა შესახებ უსისტემოდ იყო მიმოფანტული პროგრამების სხვადასხვა კომპლექსურ თემებში. პროგრამა არ თვლიდა საჭიროდ III-IV კლასებში თანდათანობით ყოფილიყო შესწავლილი, მაგალითად, არითმეტიკული მოქმედებანი მთელ რიცხვებზე; მთელი ის მასალა არითმეტიკაში, რაც ცალკე თემებში იყო დასახელებული ერთბაშად, ციკლური წესით უნდა ყოფილიყო გავლილი ერთ ან ორ სემესტრში.<sup>2</sup> მაუხედავად იმისა, რომ ბუნების შესწავლას კომპლექსური პროგრამები სკოლის ერთ-ერთ ძირითად ამოცანად თვლიდნენ, საბუნებისმეტყველო მასალა იმგვარად იყო განაწილებული, რომ მათი თანმიმდევრულად შესწავლა კომპლექსურობის დაურღვეველად ყოველად მოუხერხებელი იყო<sup>3</sup>. არა თუ თანადროულობის, არამედ ისტორიული წარსულის ამსახველი მასალაც პროგრამებში, კერძოდ მათ მესამე სვეტში — „საზოგადოება“, მნიშვნელოვანი რაოდენობით იყო მოცემული, მაგრამ კომპლექსური თემატიკურობის შეუცვლელად მათი ათვისებაც შეუძლებელი იყო. თუ სადამდე მიდიოდა ამ მხრივ სირთულე, ეს იქიდან ჩანს, რომ ზოგიერთი სკოლა საზოგადოებათმეცნიერული მასალის შესწავლის მიზნით შემდეგი სახის დავალებებს აძლევდა ბავშვებს. პირველი კლასის მოსწავლე უნდა წაჰყოლოდა მამას ბაზარზე და გაერკვია იქ პირდაპირ ცვლიან საქონელს საქონელზე, თუ ფულზე ჰყიდიან. დაკვირვების საფუძველზე მას უნდა გამოეტანა

<sup>1</sup> ურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1924 წ. № 2—3, გვ. 240.

<sup>2</sup> დაწყებითი სკოლების კომპლექსური პროგრამები, გვ. 33, 1924 წ.

<sup>3</sup> იქვე, გვ. 14.

დასკვნა --- რა უპირატესობა აქვს ფულად გაცვლას, გაცვლის ნატურალურ წესზე.<sup>1</sup> იგივე დავალება მეორე კლასშიც გვხვდებოდა ასეთი ფორმულირებით: „მოიგონე ის დრო, ნასწავლის მიხედვით, როდესაც ფული არ იყო და პირდაპირი გაცვლა-გამოცვლა იყო საქონლისა და ჩაწერე, რით უშლიდა ასეთი გაცვლა-გამოცვლა ხელს ვაჭრობის განვითარებას“.<sup>2</sup> საბჭოთა მმართველობის სასტემასა და ხელისუფლების ორგანოების ფუნქციების შესწავლის მიზნით IV კლასის მოსწავლეებს ასეთი დავალება ეძლეოდათ: „ვინაა მმართველი შენი სოფლის? ზაფხულის არდადეგების განმავლობაში დაესწარი ხოლმე ყრილობებსა და ჩაიწერე ერთი რომელიმე ყრილობის ჩატარება. რა საკითხები იქნა გარჩეული? რაში გამოიხატება მსგავსება, თუ განსხვავება ამ ყრილობებსა და სკოლის მოწაფეთა კრებებს შორის“.<sup>3</sup> საზოგადოებათმეცნიერების ფარგლებისა და შინაარსის დაუდგენლობა, შესასწავლი საკითხების სისრულე და შეუფერებლობა მოსწავლეთა ასაკისათვის, ბოლოს, უსისტემობა საკითხების დალაგებაში იმას იწვევდა, რომ მოსწავლეები ამ საგანში საგანმანათლებლო მასალას ვერ ითვისებდნენ. „საზმეცნიერების თანამედროვე სწავლების ცოდვა, — ვკითხულობთ ყურნ. „განათლების მუშაკში“, იმაში მდგომარეობს, რომ საზმეცნიერებიდან შექმნეს სრულიად არასაინტერესო, მოსაწყენი მომბეზრებელი სასკოლო საგანი. ბავშვები ხშირად გარბიან საზმეცნიერების გაკვეთილებიდან, არაა ბავშვებს ცოდნა ამ საგანში“.<sup>4</sup> კომპლექსურ თემებში მნიშვნელოვანი როდენობით იყო მოცემული გეოგრაფიული საგანმანათლებლო მასალა, მაგრამ ისე, რომ მისი აცმა ერთ მძივად გამოთლიანება, შეუძლებელი იყო. ასე, II კლასის კომპლექსურ თემებში, ლაპარაკი იყო მალაელთა სადგომების ტიპების, საოჯახო ნიეთების, შრომისა და საბრძოლო იარაღების შესახებ და ეს იმ დროს, როცა ბავშვებს შესწავლილი არ ჰქონდათ ელემენტარული ცნებებიც კი ძირითადი გეოგრაფიული. ნომენკლატურიდან. 1924 და 1925 წწ კომპლექსური პროგრამები მთლიანად უვლიდნენ გვერდს რუსულ ენას. თუ დედაენაა, არითმეტიკასა, ბუნებასა, გეოგრაფიასა და საზოგადოებათმეცნიერებაში არასრული, არათანმიმდევრული და წყვეტილი სახით მაინც ვხვდებით სათანადო საგანმანათლებლო მასალას, რუსულ ენაში ესეც არ იყო; მასწავლე-

1 ყურნ. „ახალი სკოლისათვის“, 1924 წ. № 2—3, გვ. 121.

2 იქვე, გვ. 122.

3 იქვე, გვ. 126—127.

4 ყურნ. „განათლების მუშაკი“, 1928 წელი, № 2, გვ. 15—17.

ბელმა არ იცოდა რით და საიდან დაეწყო ამ ენის სწავლება და როგორ ეწარმოებინა მუშაობა რუსული ენის ათვისებისათვის.

ამგვარად, ის ფაქტი, რომ კომპლექსური პროგრამები: საქაროდ თვლიდა მოსწავლეთა მიერ ცოდნა-ჩვევების დაუფლებას და იმ ზომითაც კი, რომ ბავშვებს შესძლებოდათ წიგნებიდან აპოკრიფთაზთ ის, რასაც კაცობრიობამ მიაღწია ცოდნის სხვადასხვა დარგებში, თავისთავად არაფერს ლაპარაკობდა. ეს პროგრამები სკოლას ცოდნას თავაზობდა, მაგრამ ისეთი ფორმითა და სახით, რომ მოსწავლენი მის ათვისებას ვერ მოახერხებდნენ. სწორედ ისე გამოდიოდა, ცნობილი იგავ-არაკში რომ არის მოთხრობილი წეროსა და მელას სტუმარ-მასპინძლობის შესახებ. ცოდნა დაფარულ საუნჯედ რჩებოდა და დიდი შოთასი არ იყოს — „არ იხმარებ, რა ხელსა ჰყრი საუნჯესა დაუარულსა“?

მასწავლებლობა თავიდანვე უარყოფითად შეხვდა საგნობრივი პროგრამების კომპლექსური პროგრამებით შეცვლისაკენ მიმართულ მოძრაობას. ამის დასადასტურებლად ჩვენ აქ მხოლოდ ორიოდ მაგალითს დავასახელებთ.

1923 წელს ქუთაისის სკოლების მასწავლებელთა ჯგუფმა ექსკურსია მოაწყო ქ. მოსკოვს და პრაქტიკულად გაეცნო კომპლექსის დანერგვის მიზნით სკოლებში ჩატარებულ მუშაობას. ექსკურსიის ერთ-ერთი მონაწილე „ნო-ვა“ შემდეგი სიტყვებით უზიარებდა თავის შთაბეჭდილებებს მკითხველს: „შეცნიერებაში თვითიველ დარგს აქვს თავისი საკუთარი სახე და გზა. რატომ არ უნდა ისწავლებოდეს თითოეული საგანი ცალკე?... სწავლება თითოეული საგნისა ცალკე, თანამედროვე პედაგოგიური პრინციპების მიხედვით, დაკვირვებითი და დემონსტრაციული წესების დაცვით; მეტი თვალსაჩინოებით, ლაბორატორიული წესით, მოწაფეთა თვითმოქმედებითა და ნაყოფიერი შრომით, საგნების გაცხოველებით და ცხოვრებასთან დაკავშირებით, ექსკურსიებისათვის მეტი ადგილის დათმობით, არა კომპლექსების, არამედ კორელაციის გზით სიარული — აი ჩვენი რეალური სინამდვილის გამომხატველი გზა“.<sup>1</sup> ასე საღად მსჯელობდა „ნო-ვა“. ასეთი იყო საერთოდ მოწინავე მასწავლებლობის აზრი ჩვენშიც და რუსეთშიც. 1925 წელს, ეს იმ დროს, როცა უკვე მეორეჯერ გამოიცა კომპლექსური პროგრამები, ეურნ. „საქართველოს განათლების მუშაკმა“ ეურნ. „ნაროდნი უჩიტელიდან“ გადმობეჭდა მ. ბესპალოვის წერილი. განიხილავდა რა კომპლექსური სწავლების ძირითად პრინციპებს, ავტორი დაასკვნია რომ „1. თვით უმწიკვლოდ შედგენილი კომპლექსური სისტემა ბავშვს ვერ

<sup>1</sup> ეურნ. „განათლების მოამბე“, 1923 წ. № 7, გვ. 5.

აწვდის იმ ცოდნას, რომელიც უნდა მისცეს შრომის სკოლამ; 2. საერთო განათლების მინიმუმს არ იძლევა ექსკურსიები, რომელთაც ეპიზოდური, შემთხვევითი ხასიათი აქვს; 3. მასალის დამუშავება, რომელიც აუარებელ დროსა ნთქავს, ამოიწურება იძულებით ძერწვით, ხატვით და სხვ. 4. ფორმალური ჩვევანი ან ხელოვნურად უკავშირდება კომპლექსს ან და სრულიად განდევნილია, რაც უარყოფითად მოქმედებს სკოლის პრაქტიკულ მიღწევებზე“.<sup>1</sup> მასწავლებელთა რიგებიდან იყვნენ ისეთებიც, რომელნიც თავის დამოკიდებულებას კომპლექსისადმი საკმაოდ მკაცრად გამოთქვამდნენ. ასე, მაგალითად, მასწ. ა. კვიტაშვილი წერდა: „ჩვენში დიდი უმრავლესობისათვის გაუგებარია, თუ რა უდევს საფუძვლად სკოლაში საქმიანობას. რას მიაქციონ მთავარი ყურადღება და როგორი მეთოდით იხელმძღვანელონ. მოკიდეს ხელი მეთოდებს: კომპლექსი, დალტონ პლანი და ლაბორატორული და მთლიანად მიიღეს ისე, როგორც სამკაპიკიან ბროშურებშია მოთხრობილი. ყველასთვის ცხადია, თუ როგორი არევიდარევა შეიქნა. ეს ასე უნდა მომხდარიყო, რადგან სათავეში არ ჰქონდათ გარკვეული ეს საკითხები“<sup>2</sup>.

საქმე, რასაკვირველია, ისე არ უნდა წარმოვიდგინოთ, რომ საქართველოში სწავლების კომპლექსურ სისტემას დამცველები არ ჰყოლოდეს, მაგრამ კომპლექსური სისტემის ქონაგობას განათლების დარგის ცალკეულმა მუშაკებმა ხელი მიჰყვეს მხოლოდ 1924 წლის ბოლოდან, მას შემდეგ რაც პირველი ქართული კომპლექსური პროგრამები გამოქვეყნდა. კომპლექსური სწავლების პროპაგანდას უპირატესად ეწეოდნენ განათლების სახალხო კომისარიატისა და საცდელსაჩვენებელი სკოლების მუშაკები, ეს მათთვის, ასე ვთქვათ, სამსახურებრივ მოვალეობად ითვლებოდა. მათ წერილებში სტერეოტაპულად მეორდებოდა ის არგუმენტები, რაც რუსულ უურჩალ-გაზეთებში გამოქვეყნებულ საუწყებო, ნახევრად საუწყებო და თეორიული თუ პრაქტიკული ხასიათის წერილებში იყო მოტანილი და მათი განხილვა აქ ზედმეტია. მხოლოდ ერთ წერილში შეიმჩნეოდა ერთგვარი „ორიგინალობა“. ეს იყო თ. ბებურიშვილის (რომელიც იმ დროს საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატში მუშაობდა ინსტრუქტორად) წერილი. იგი სწავლების კომპლექსური სისტემის შემოღებას გამართლებულად თვლიდა იმ მხრივაც, რომ საგნობრივი სწავლების პირობებში ბავშვები უკვე I-II კლასებში ასწრებენ წერა-კითხვის შესწავლას და მერე სკოლ-

<sup>1</sup> ჟურნ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“, 1925 წ. № 3, გვ. 7.

<sup>2</sup> იგივე ჟურნალი, 1925 წ. № 1, გვ. 9.

ზიღან გადიან, კომპლექსური სწავლების პირობებში ამას აღარ ეძინება ადგილი, და მასასადამე, ბავშვებს III და IV კლასებში დაგონავრებთო. მკითხველს არ გაუჭირდება დასკვნის გაკეთება, თუ რამდენად საბუთიანი იყო ეს საბუთა.<sup>1</sup>

კრიტიკულად შეათვასა რა მდგომარეობა, რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატი და მასთან ჩვენი განათლების სახალხო კომისარიატიც იმ დასკვნამდე მივიდნენ, რომ პროგრამებში საპატიო ადგილი უნდა დაიჭიროს ზოგადმა განათლებამ, ცოდნა-ჩვევების შესწავლამ, მათზე ვარჯიშმა, რადგან უამისოდ შეუძლებელია დადებითად გადაწყდეს ყოველმხრივ განვითარებული ახალგაზრდობის მომზადების ამოცანა. ამასთან დაკავშირებით საქართველოს სსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატმა 1927 წელს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი კლასებისათვის ახალი პროგრამები დაამტკიცა. შეიცვალა საპროგრამო მასალის ხელოვნური დაჯგუფება სამ ძირითად სვეტად — ბუნება, შრომა, საზოგადოება. ამან სათანადო პირობები შექმნა, რომ აცილებული ყოფილიყო ადამიანის შრომის, ბუნების მოვლენებისა და საზოგადოებრივი ცხოვრების მოვლენათა ნაძალადევი დაკავშირება რაც 1924 და 1925 წწ კომპლექსური პროგრამების ღერძს წარმოადგენდა. ამის შედეგად დაიხვეწა, დაზუსტდა და უფრო თანმიმდევრული გახდა შესასწავლი მასალების თემატიკა. ბოლოს, რაც მთავარია, ასე თუ ისე ზუსტად იქნა განსაზღვრული საგანმანათლებლო მუშაობის შინაარსი დედაენაში, მათემატიკაში, გეოგრაფიაში და სხვა საგნებში, მკაფიოდ ჩამოყალიბდა ცოდნა-ჩვევათა მინიმუმი ამ საგნებში. მათთვის პროგრამაში ცალკე გამოიყო სათანადო ადგილი, სვეტის სახით — „ცოდნა და ჩვევანი“. ახალ პროგრამაში სასწავლო მასალა ჩამოყალიბდა შემდეგი სქემის მიხედვით: თემა, თემის ძირითადი საკითხები, დასამუშავებელი მასალა, ცოდნა და ჩვევანი. პროგრამის განმარტებითი ბარათი სერიოზულ ყურადღებას აქცევდა, კერძოდ, ცოდნა-ჩვევათა ათვისებას; პროგრამა სკოლებს ავალბდა ისე დაეყენებინათ სწავლების საქმე, რომ ოთხწლედის დამთავრებისას მოსწავლეებს კარგად სცოდნოდათ წერა-კითხვა, თელ-ანგარიში, ჰქონოდათ გამომუშავებული საზოგადოებრივი ცხოვრებისა და ბუნების ძირითად მოვლენებში გარკვევის უნარი და სხვ. 1927 წლის პროგრამებში განსაკუთრებით დადებითი და ახალი ის იყო, რომ წერისა, კითხვისა, წერითი და ზეპირი ანგარიშისა და სხვა სახის ე. წ. ტექნი-

<sup>1</sup> ეურნ. „საქართველოს განათლების მუშაკი“, 1924 წ. № 11 — 12, გვ. 30.

კური ჩვევების გამომუშავებისათვის აუცილებლად იყო მიჩნეული სისტემატური, თანმიმდევრული ვარჯიში, მაშინ როცა 1924 და 1925 წწ პროგრამები ამას გვერდა უვლიდნენ. იმისათვის, რომ ეს საქმე ჯეროვან ნიადაგზე ყოფილიყო დაყენებული, პროგრამა მიზანშეწონილად თვლიდა საკურო შემთხვევაში. ცოდნა-ჩვევებზე მუშაობა კომპლექსურ-თემატიკურ მუშაობასთან პარალელურად ცალკე ყოფილიყო წარმოებული. რაც არ უნდა დაგვიჯდეს, ნათქვამი იყო პროგრამაში, ყველა შესაბამისი პირობები და მეთოდები უნდა გამოვიყენოთ საიმისოდ, რომ სათანადო სიმაღლეზე დავაყენოთ ვარჯიშობანი კატეგორიაში, წერაში, ანგარიში და მივიღოთ მაქსიმალური შედეგი, როგორც თემების დამუშავების პროცესში, ასევე პარალელური მუშაობით.

ძველი პროგრამული სქემის—ბუნება, შრომა, საზოგადოება—გაუქმებამ საიმისო პირობები შექმნა, რომ ახალ პროგრამებში უფრო თანმიმდევრულად ყოფილიყო დალაგებული საღმრთლო მასალა. მათში მკაფიოდ გამონათლებლა ჰპოვა საბჭოთა მოზარდი თაობის ფორმირებისათვის ისეთმა აუცილებელმა ღონისძიებებმა, როგორც არის საბჭოთა პატრიოტიზმის, საბჭოთა ჰუმანიზმის აღზრდა, საკუთრებისადმი სოციალისტური დამოკიდებულების სულისკვეთების გამომუშავება, ანტირელიგიური აღზრდა და სხვ. ფართოდ გავრცელებული მოსწავლეთა საზოგადოებრივ მუშაობას, განსაკუთრებით მისი კოლექტიური ფორმებით, ბავშვებისათვის მიმზიდველი და სახალისო სახით, ამით განმტკიცდა სკოლის კავშირი ცხოვრებასთან, გაძლიერდა ბავშვთა სიყვარული შრომისადმი და ინტერესი შრომითი საქმიანობისადმი. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში გონებრივი განათლებისათვის კუთვნილი ადგილის მინიჭების თვალსაზრისით, როგორც აღვნიშნეთ, 1927 წლის პროგრამები იყო დიდი ნაბიჯი წინ. ამ პროგრამების საფუძველზე სკოლაში იქმნებოდა საიმისო პირობები, რომ ცოდნა-ჩვევებზე ვარჯიში მასწავლებლებს გარკვეული წესით ეწარმოებინათ, ამ მიმართულებით მუშაობისათვის უფრო მწყობრი ხასიათი მიეცათ. მაგრამ ამ პროგრამებით საქმე ბოლომდე მაინც არ ყოფილა მიყვანილი. ერთი რომ, პროგრამაში მკაფიოდ არაფერი იყო ნათქვამი იმის შესახებ თუ როგორ უნდა ეწარმოებინა სკოლას „პარალელური მუშაობა“ ცოდნა-ჩვევების ათვისებაზე. მეორე, რაც მთავარია, 1927 წლის პროგრამა კვლავ დაჟინებით მოითხოვდა სკოლაში მუშაობა მკაცრად დაქვემდებარებულ კომპლექსურ თემატიკურობას. 1927 წლის კომპლექსურმა პროგრამებმა ვერ დაამყარა სწორი თანათარდობა

სააღმზრდელი და საგანმანათლებლო ამოცანებს შორის, მათში განათლების ამოცანები კვლავ დაჩრდილული დარჩა. ამიტომ, არ არის გასაკვირი, რომ მასწავლებლობა 1927 წლის პროგრამებსაც არ იწონებდა და თელიდა, რომ მათში საქმე ბოლომდე არ იყო მიყვანილი. იგი მოითხოვდა თანმიმდევრული საგნობრივი პროგრამების შემოღებას და კომპლექსური სისტემის მთლიანად გაუქმებას.

სწავლების კომპლექსური სისტემის წინააღმდეგ ჩვენი მასწავლებლობის ბრძოლის დასახასიათებლად ჩვენ აქ რამდენიმე ფაქტს გავაცნობთ მკითხველს ნიმუშების სახით.

საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის ერთ-ერთი ინსპექტორი, რომელმაც თელავის მაზრის სკოლებში მასწავლო-სააღმზრდელი მუშაობა შეისწავლა 1926 წელს, წერდა, რომ ის რაც თელავის სკოლებში კეთდება სწავლების კომპლექსური მეთოდის დანერგვისთვის უკეთეს შემთხვევაში კორელაციის ფარგლებს არ სცილდებაო, სკოლების დიდ ნაწილში საგნობრივი სწავლება ტარდება წმინდა სახით და იმათაც კი, ვინც სცადა კომპლექსურ ნიადაგზე სწავლების გადაყვანა. მისი განხორციელება ვერ მოახერხაო.<sup>1</sup> თელავის მაზრაში მდგომარეობა არსებითად უცვლელი იყო 1928 წლისათვის, ორი წლის შემდეგაც, ახალი კომპლექსური პროგრამების შემოღების შემდეგაც. ასე, თელავის მაზრის მასწავლებელთა კონფერენციის მოკლე ანგარიშში ეყურნალ „განათლების მუშაკის“ ერთ-ერთი კორესპონდენტი სწერდა: „სკოლების უმრავლესობას არ უწარმოებია რაიონის ბუნებრივ-ეკონომიური გამოკვლევა, რამდენიმე სკოლას საწარმოო გეგმა არ შეუდგენია. პროგრამების გაშლის ირგვლივ მრავალი გაუგებრობაა შექმნილი. სრულ გაუგებრობას აქვს ადგილი საზოგადოებათმეცნიერებისა და აგრონომიის თემებთან დაკავშირებით; აქ თემები დასახელებით სხვადასხვაა, ხოლო შინაარსით ისინი ერთნაირია და მათი აგეგმვა არ ხერხდება; გამოირკვა, რომ ბევრგან მათემატიკის საკითხების დაკავშირება კომპლექსურ თემებთან არ ხერხდება და მათ ხელოვნურ დაკავშირებას აქვს ადგილი“.<sup>2</sup>

მეორე საფეხურის სკოლის ქართული ენის მასწავლებელთა დელეგატების კონფერენციაზე, 1928 წელს მასწავლებლობა მოითხოვდა მშობლიური ენის ცალკე საგნად გამოყოფას. ზედეგატები ლაპარაკობდნენ მშობლიური ენის შევიწროებულ მდგომარეობაზე: ქართული ენის სწავლება ერთგვარი დამატებაა საზოგადოებათმეცნიერებისაო, — აცხადებდა ერთი მათგანი; — ვარჯიშისადმი ყურადღე-

<sup>1</sup> ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წ. № 8, გვ. 55.

<sup>2</sup> ეურნ. „განათლების მუშაკი“, 1928 წ., № 13, ქრონიკა.



ბის მიუქცევლობის შედეგად ბავშვებს ხელი არ უვარგათ, ცუდად წერენო, დასძენდა მეორე; მასწავლებლებს საშუალება არ ეძლევათ წერითი მუშაობა მრავალფეროვნად ჩაატარონ და ნამუშევრებას გასწორების საქმეს ყურადღება მიაქციონო, — აცხადებდა მესამე. საერთოდ ყველა ერთსულოვნად იმ აზრის იყო, რომ „ერთადერთი გამოსავალი გზა არის ქართული ენას გამოყოფა და მისი დამოუკიდებლად სწავლება“<sup>1</sup>. მასწავლებლები კონფერენციებზე, საეურნალო და საგანგებო სტატიებში დაუნიებით მოითხოვდნენ მშობლიური ენის ცალკე სასწავლო დისციპლინად გამოყოფას, ენის სწავლებას თანმიმდევრულად ჩამოყალიბებული პროგრამების საშუალებით. ასე, მაგალითად, ლ. ბზვანელი აყენებდა საკითხს ოთხწლედში ქართული ენა ცალკე ყოფილიყო გამოყოფილი და მას დამოუკიდებლად გარკვეული საათები დათმობოდა. ასეთი ნაბიჯი ქართულ ენის ხანისათვის აუცილებელიაო, — წერდა იგი.<sup>2</sup> განათლების ხელმძღვანელი რგოლებს მუშაყების დიდი ნაწილიც, მიუხედავად იმისა რომ პათ მტკიცედ ავალბდნენ „კომპლექსური სისტემის“ დაცვა-გატარებას, არ იყო ამ „სისტემის“ მომხრე. 1931 წ. საქართველოს სსრ განსახკომის ერთ-ერთი ინსტრუქტორი მოითხოვდა ზუსტად ყოფილიყო განსაზღვრული იმ ცოდნა-ჩვევათა ჯამი, რომელიც დაწყებითმა სკოლამ უნდა მისცეს მოსწავლეს.<sup>3</sup>

მსგავსი პოზიცია ეკირა მასწავლებლობას რუსული ენის სწავლების საკითხში. დაწყებით სკოლაში რუსული ენის სწავლების საქმეში არსებულ ჩამორჩენას მასწავლებლობა ხსნიდა იმით, რომ ამ სასწავლო დისციპლინაში პროგრამები არათანმიმდევრულად არის შედგენილი, სწავლება „კომპლექსურ თემებთან“ არის დაკავშირებული, ეს კი ლექსიკური და წერითი ვარჯიშის საშუალებას არ აძლევს მასწავლებლობასო. რუსული ენის ჩამორჩენის „უმთავრესი მიზეზი ის განსაკუთრებით, რომ მეოთხე ჯგუფში, სადაც რუსული ისწავლება, წარმოებს მეტად რთული თემატიკური მუშაობა და ამ მუშაობის პროცესში ხშირად რუსულ ენა უნებლიედ იჩქმალება ამ ჯგუფის პროგრამის დიდი მოცულობისა და სირთულის გამო“, — იწერებოდა რაკვა-ლეჩხუმიდან ერთ-ერთი მასწავლებელი. მასწავლებლობა რუსული ენის სწავლების გასაუმჯობესებლად შემდეგ პროგრამას აყენებდა: ა) ზუსტად შემოფარგლული და თანმიმდევრულად აგებული პროგრამისა და სახელმძღვანელო წიგნის შედგენა; ბ) რუ-

1 ჟურნ. „განათლების მუშაკი“, 1928 წ., № 19, გვ. 34 — 37.

2 ჟურნ. „განათლების მუშაკი“, 1928 წ., № 2, გვ. 29 — 31.

3 ჟურნ. „კულტურული აღმშენებლობა“, 1931 წ., გვ. 63 — 71.

სული ენის ცალკე საგნად გამოყოფა და გ) რუსული ენის სწავლების მიზნობა დაწყებითი სკოლის უკანასკნელ კლასში კვალიფიციური მასწავლებლისათვის.<sup>1</sup>

ამგვარსავე მოთხოვნებს აყენებდა მასწავლებლობა არითმეტიკისა, ბუნებისმეტყველებისა, გეოგრაფიისა და საზოგადოებათმეტყველების მიმართაც. ასე, მაგალითად, 1927 წელს, იენისში, ბუნებისმეტყველების მასწავლებელთა კონფერენციაზე მასწავლებლობა პროგრამის თემატიკურად, ე. ი. „კომპლექსურად“ დალაგების წინააღმდეგ წავიდა. მიუხედავად იმისა, რომ ამ საკითხზე არსებული ნაკლებ ანგარიში არსებითად განსახკომის თვალსაზრისს გამოხატავს, მასში მაინც შეგვიძლია მოვძებნოთ საქმის ნამდვილი მდგომარეობის ამსახველი ადგილებიც. მაგალითად, ამ ანგარიშში ერთგანკვითხულობთ: „ბუნებისმეტყველება თავის სახეს დაკარგავს და სკოლა ამით ვერაფერს მოიგებს; ამ მოსაზრებითაც და იმითაც, რომ ბუნებისმეტყველებას დამოუკიდებლადაც დიდი მნიშვნელობა აქვს საერთო განვითარებისათვის, გამოითქვა სურვილი აგრონომიული განხრიდან პროგრამების ნაწილობრივი განტვირთვისათვის“. რასაკვირველია, ამჯერად განსახკომის ოფიციალურმა თვალსაზრისმა გაიმარჯვა.<sup>2</sup>

ამგვარივე მდგომარეობა იყო გეოგრაფიის სწავლების საქმეშიც. მასწავლებლობა თავიდანვე წინააღმდეგი იყო გეოგრაფიული მასალის ლანდშაფტური სახით დალაგებისა და მოითხოვდა გეოგრაფიის სწავლება ელემენტარული გეოგრაფიული ცნებების შესწავლით დაწყებულიყო და დაწყებით სკოლას მოსწავლეთათვის გეოგრაფიაში მიეცა სამშობლოს გეოგრაფიის პროპედევტიკული კურსის ცოდნა. მასწავლებლები ერთსულოვნად იბრძოდნენ აგრეთვე ისტორიის აღდგენისათვის დაწყებითი სკოლის უფროს კლასებში, ასაბუთებდნენ, რომ თანადროულობის გაგებისა და ათვისებისათვის აუცილებელია ისტორიული ფაქტების ცოდნა, რომ საზოგადოებათმეტყველებას სკოლაში თავისი განსაზღვრული ობიექტი, საგანი, არ გააჩნია, რომ საგნის სწავლებას ამ სახით ზიანის მეტი არაფერი მოსდევსო. მაგრამ „კომპლექსური სისტემის“ დამცველები საკუთარ პოზიციებს არ თმობდნენ.

სასწავლო გეგმებსა, პროგრამებსა, სახელმძღვანელო წიგნებსა და მთლიანად სასწავლო მუშაობაში კომპლექსური სწავლების პრინ-

<sup>1</sup> ეურნ. „განათლების მუშაი“, 1928 წ., № 3—4, გვ. 53, „ახალი სკოლისაკენ“, 1927 წ., № 6—7, გვ. 95; 1930 წ. № 2, გვ. 122.

<sup>2</sup> ეურნ. „განათლების მუშაი“, 1928 წ., № 19, გვ. 39.

კლების შექრამ მნიშვნელოვნად შეაფერხა სკოლის, განსაკუთრებით დაწყებითი სკოლის, სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობა, მაგრამ სკოლის აცდენა საერთო განვითარების გზიდან შეუძლებელი იყო. ამ ძხრივ გადამწყვეტი მნიშვნელობა იმას ჰქონდა, რომ მასწავლებლობის ძირითადი ნაწილი სწორ პოზიციებზე იდგა და საერთოდ სასკოლო მუშაობის სხვა მხარეებთან ერთად დიდ ყურადღებას აქცევდა ზოგადი განათლების საქმესაც. სწორედ ამის შედეგად მასწავლებლობამ მიაღწია იმას, რომ სასკოლო ცხოვრებაში კომპლექსურ სისტემას ღრმად არ გაედგა ფეხი.

### პროექტული მეთოდი

პროექტული მეთოდით რსფსრ-ის თეორიული პედაგოგიური ფრონტის მუშაკები პრაქტიკულად დაინტერესდნენ 1924 წლიდან. 1926 წელს რუსულად ამ თემაზე რამდენიმე ორიგინალური წიგნაკი იყო გამოცემული, თარგმნილა იყო აგრეთვე პროექტული მეთოდის ცნობილი მიმდევრის ამერიკელი პროფესორის კილპატრიკის წიგნი „პროექტთა მეთოდი“. სკოლის ასტორიის ცნობილი მკვლევარის ე. ნ. იანუელას წიგნში ფართოდ იყო კომენტარებული პროექტული მეთოდის ერთ-ერთ ფუძემდებლას პროფ. კოლინგსის წერილები ამავე საგანზე და სხვ.

თუმცა ოციან წლებში პროექტული მეთოდის მომხრეებს ჩვენში ამ მეთოდის არსი ზუსტად ერთნაირად არ ესმოდათ, მაგრამ მათ შორის პრინციპულ სხვაობას ადგილი მაინც არ ჰქონდა, განსხვავება მხოლოდ საერთო ელფერსა და დეტალებში იყო. ასე, მაგალითად, ნ. ვ. ჩეხოვი პროექტულ მეთოდს განახილავდა, როგორც ისეთ მეთოდს, რომელსაც საფუძვლად უდევს მოსწავლეების მიერ შეჩვეული და დასახული პრაქტიკული ამოცანის გადაწყვეტა საკუთარი ძალებით, კოლექტიური ღონისძიებებით.<sup>1</sup> ამავე აზრს უფრო ენერგიულად გამოთქვამდა ს. ტიურბერტი, რომელიც პროფ. კილპატრიკზე დაყრდნობით ამბობდა: „დაე ჩვენი ბავშვები არა მარტო დამოუკიდებლად იკვლევდნენ და ახდენდნენ ცდებს... დაე ისინი თვითვე არჩევდნენ ექსპერიმენტულ მონაცემებს, ისინი თვით იგონებდნენ და აშენებდნენ „პროექტებს“, დაე დამოუკიდებლად აღწევდნენ მათ შესრულებას... ერთის სიტყვით მთელი სასკოლო პროცედურა ძირითად უნდა შეიცვალოს, მისი

<sup>1</sup> Е. Н. Янжул, Практика метода проектов в американских школах, с статьей Н. В. Чехова, Значение метода проектов для русской школы, гл. 5. 1925 წ.

გული უნდა გახდეს არა ცოდნის პასიურად ათვისება ანდა, თუნდაც ცოცხალი დამოუკიდებელი ექსპერიმენტი, არამედ შეგნებული მიზანსწრაფვის აქტი და ცოცხალი საქმიანობა დასახული მიზნის მასალწვევად.<sup>1</sup> არსებითად ამასვე, შეცვლილი ფრაზებით, იმეორებდა პროფესორი კაგაროვი. ერთი წლით გვიან: პროექტული მეთოდის არსი და ღირებულება იმაშია, რომ იგი თავის ამოცანად ასახავს სკოლაში ბავშვებისათვის ისეთი საქმე მოიჭებნოს, რომელიც ბავშვების ძალებს, ინტერესებსა და ყურადღებას შეესაბამება და იმის სამუშალებას იძლევა, რომ სასარგებლო ცოდნით და ჩვევებით შეიარაღდნენ ისინიო.<sup>2</sup>

პროექტული მეთოდის მომხრენი ამავე ასპექტში განიხილავდნენ აგრეთვე პროექტული მეთოდის ურთიერთობის საკითხს გონებრივი განათლების ამოცანებთან, მეცნიერული ცოდნისა და ფორმალური ჩვევების დაუფლების ამოცანებთან. ნ. ვ. ჩეხოვი წერდა, რომ ამ მეთოდის მომხრეებმა უკვე მოსპეს თავის მუშაობის განრიგში წერის, კითხვის, ორთოგრაფიის, არითმეტიკის გაკვეთილები. ცხრილში შეტანილია სხვადასხვა სახის პროექტები და ანით უზრუნველყოფილია ბავშვთა ნაირსახოვანი ჩინტერესების დაკმაყოფილება.<sup>3</sup> ე. ნ. იანეული იმავე აზრს მეტაფორულად გამოხატავდა სიტყვებით — პროექტული მეთოდის ერთ-ერთ ძირითად განმასხვავებელ ნიშანს წარმოადგენს მისი ასე ვთქვათ ემანსიპაცია ეგრეთწოდებული სასკოლო საგნებიდან, როგორცაა კითხვა, წერა, ანგარიში. ამ მეტაფორის აზრი კი ასე იყო ახსნილი პროექტული მეთოდის პროფ. კალინგსისეულ ლექსიკონში: ყოველგვარი სწავლება სკოლაში იმდენად არის საჭირო, რამდენადაც იგი აუცილებელია ამჟამად და აქ, იმისათვის, რომ უკეთ ჩატარდეს ესა თუ ის პრაქტიკული სამუშაო. ტრადიციულ სკოლაში მუშაობა წინასწარ განზრახულად არის დაქვემდებარებული სასკოლო საგნების ამა თუ იმ განყოფილების შესწავლისადმი. პროექტული მეთოდის დროს ადგილი აქვს დიამეტრალულად საპირისპირო მოვლენას: ჯერ წარმოებს გარკვეული საქმიანობის (ე. ი. პროექტის) ამოცანის განხილვა, სწავლება და სასწავლო საგნის გარკვეული განყოფილება კი ამას ექვემდებარება.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> С. Тюрберт, Метод проектов, теоретические предпосылки и практика, гл. 7, 1926 წ.

<sup>2</sup> Проф. Е. Кагаров. Метод проектов в трудовой школе, гл. 9. 1926 წ.

<sup>3</sup> Е. Н. Янжул, Практика метода проектов в американских школах. гл. 8.

<sup>4</sup> იქვე, გვ. 15--16.

როგორც ვიცით 1923-1924 წლიდან რსფსრ-ის სკოლებში ენერგოულად იწერებოდა სწავლების კომპლექსური სისტემა. ასეთ პირობებში საეხებით კანონიერად დგებოდა საკითხი: როგორი ურთიერთობა უნდა დამყარდეს სწავლების კომპლექსურ სისტემასა და პროექტულ მეთოდს შორის, რამდენად შესაძლებელია ისინი ერთმანეთს შეეხამოს? პროექტული მეთოდის მომხრენი თვლიდნენ, რომ ამ მხრივ რაიმე არსებითი ხასიათის დაბრკოლებას არ უნდა ეჩინა თავი პროფ. კაგაროვის მიერ პროექტული მეთოდი სასწავლო მუშაობის ისეთ უნივერსალურ ფორმად იყო გამოცხადებული, რომ მისი კალთის ქვეშ თავისუფლად შეეძლო შეეფარებინა თავი კომპლექსურ სისტემას, დალტონურ ლაბორატორიულ გეგმას, კვლევით მეთოდს, და არამარტო შეეფარებინა, სასკოლო მუშაობას სწორედ პროექტული მეთოდი მისცემს რეალურ, საცხოვრებო მიზანსწრაფვას, რაც ასე აკლია მას ამჟამად, იგი შესძლებს მასცეს მოსწავლეებს პირველი წლებიდანვე პრაქტიკული ჩვევები და წესები, რაც მათ მომავალში სკოლის მაგიერობას გაუწევნო, დასძენდა აგი.<sup>1</sup> სხვა ავტორებს პროექტული მეთოდი სასწავლო მუშაობის ამგვარ სასწავლომომქმედ ფორმად არა ჰქონდათ წარმოდგენილი, მაგრამ კომპლექსური სისტემისა და პროექტული მეთოდის მორიგება ადვილ საქმედ მიაჩნდათ. ნ. ვ. ჩეხოვი, მაგალითად, პროექტულ მეთოდს კომპლექსური სისტემის ბუნებრივ განვითარებად თვლიდა. კომპლექსური სისტემის პირობებში, წერდა იგი, სწავლების მამოძრავებელი ძალა არის მოსწავლეთა სურვილი, ინტერესი, ზოგჯერ ცნობისმოყვარეობა გაიგონ ყველაფერი შესასწავლი საგნისა ან მოვლენის შესახებ. პროექტული მეთოდის თვალსაზრისით ამგვარ ძალად იქცევა კოლექტივის მიერ დასახული გეგმის პრაქტიკულად შესრულება.<sup>2</sup> თავის მხრივ ს. ტიურბერტი აგრეთვე თვლიდა, რომ პროექტული მეთოდი საეხებით კანონიერი მემკვიდრეა კომპლექსური სისტემისა. იგი წერდა: რამდენადაც ბევრი ჩვენი სასკოლო დაწესებულება პირველ ადგილზე აყენებს არა ამა თუ იმ საგნის ათვისებას. არამედ ცოცხალ მოქმედებას, ცხოვრების კოლექტიურ მშენებლობას, რამდენადაც სასკოლო ცხოვრება დამყარებულია სამხარეთ-მცოდნეო მასალაზე. ისინი, ეს დაწესებულებანი, თანდათან ჩუმად

<sup>1</sup> Проф. Е. Кагаров, Метод проектов в трудовой школе, гл. 7, 1926 წ.

<sup>2</sup> Е. Н. Янжул, Практика метода проектов в американских школах, гл. 7, 1925 წ.

უახლოვდებიან აღზრდის იმ ტიპს, რომელიც ჩვენს წიგნაკმა აღწერილია. ე. ი. პროექტულ მეთოდს<sup>1</sup>.

პროექტთა მეთოდი იმ სახით, როგორც დასახელებულ ავტორებს ესმოდათ, ეს იყო მკაფიოდ გამოხატული პედოცენტრიზმი პედაგოგიაში, რადგან სკოლას მთელი თავისი სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობა და საზოგადოებრივი საქმიანობა მთლიანად უნდა დაექვემდებარებინა ბავშვის ასაკობრივი ინტერესებისათვის დღევანდელი დღის მიხედვით. ამ ავტორთა თვალსაზრისით სკოლის გეგმაშეწონილი ზრუნვა ახალგაზრდობის მოსამზადებლად ხვალინდელი დღისათვის მოხსნილი იყო. ეს აზრი გამოკვეთილად იყო გამოხატული ს. ტიურბერტის წიგნში: „ამგვარად, — აღნიშნავდა ავტორი, — პროექტული მეთოდის ძირითადი თეორიული პრინციპი სავსებით ნათელია: გამოვდიოდეთ თვით ბავშვის ინტერესებიდან; არა შორეული, მომავალი, საღდაც გარედან წინასწარ გაპირობებული ყოველგვარი პედაგოგიური სინკლიტები, რაც მოზრდილთა მიერ შედგენილ სასწავლო გეგმებსა და პროგრამებში არის ფიქსირებული, არამედ ბავშვთა დღევანდელი დღის ინტერესები, დაკავშირებული უშუალოდ თვით ბავშვების მიმდინარე, პრაქტიკულ და სულიერ მოთხოვნილებებთან, ერთის სიტყვით, უშუალოდ დაკავშირებული ბავშვთა ცხოვრების გაუმჯობესებასთან“<sup>2</sup>.

რაც შეეხება საკითხს პროექტული მეთოდის რეალურად გამოყენების შესახებ ჩვენს პირობებში, ამ მხრივ ოციანი წლების ბოლომდე პრაქტიკულად ცოტა რამ კეთდებოდა. 1926 წელს პროფ. ე. კაგაროვი წერდა, რომ კომპლექსურ სისტემასთან პროექტულ მეთოდის შეხამების საკითხი არც კი დასმულა ჩვენს პედაგოგიურ ლიტერატურაში. იმ მიზნით, რომ ეჩვენებინა ამ ახალი მეთოდის გამოყენების შესაძლებლობა სახელმწიფო-სამეცნიერო საბჭოს მიერ დამტკიცებული კომპლექსური პროგრამების ჩარჩოებში, იგი თვითონ იძლეოდა საამისოდ ორიოდ ნიმუშს. დავუშვათ, წერდა იგი, რომ უნდა დავამუშავოთ სასოფლო-სამეურნეო პროექტი, მაგალითად, პროექტი ბოსტნის მოწყობის შესახებ. ეს ძირითადი პრობლემა დაიყოფა რამდენიმე ძირითად დავალებად: ადგილის შერჩევა ბოსტნისათვის, ნიადაგის განაყოფიერება, თესლის შემზადება, კვლების გაკეთება და სხვ. ეს სამუშაოები მდიდარ მასალას ვეძ-

<sup>1</sup> С. Тюрберт, Метод проектов, теоретические предпосылки и практика, гл. 99, 1925.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 11.

ლევს ჩვევების განვითარების და სხვადასხვა სახის ცოდნის ათვისებისათვის, მასალებას შერჩევა ხდება კომპლექსურობის პრინციპის საფუძველზე. მეორე მაგალითიდანაც, რომლის მოტანა ჩვენ აქ ზედმეტად მიგვაჩნია, გამომდინარეობდა, რომ პროექტული მეთოდი იმ დროს განიხილებოდა, როგორც საშუალება, რომელიც ცოცხალ, ქმედით სახეს აძლევს კომპლექსურ სისტემას. მართლაც საბოლოოდ პროფ. კაგაროვი იმ დასკვნამდე მადიოდა, რომ კომპლექსური სისტემა — ესაა სასწავლო მასალას განაწილების წესი, პროექტული მეთოდი ამ მასალის დამუშავების ისეთი ფორმაა, რომელიც პედაგოგიურ პროცესს საცხოვრებო მიზანსწრაფვით ამდიდრებს. ისანი ერთად შერწყმულნი, ორგანულ მთლიანობას ქმნიანო.<sup>1</sup>

საქართველოს პედაგოგიური საზოგადოებრიობა, თუ უმნიშვნელო გამონაკლისს არ მივიღებთ მხედველობაში, თითქოს ამ მოვლენათა მსვლელობის შორიდან მაყურებლად რჩებოდა. გამონაკლისის სახით მხედველობაში გვაქვს ერთადერთი წერილი, რომელიც პროექტული მეთოდის შესახებ გამოქვეყნდა 1926 წელს ჟურნალში „ახალი სკოლისაკენ“, სათაურით „პროექტების მეთოდი და მისი გამოყენება საბჭოთა სკოლაში“. წერილი ატარებდა საინფორმაციო ხასიათს.

წერილის ავტორი გვაუწყებდა, რომ პროექტების მეთოდი ამერიკაში არის შექმნილი ჯონ დიუის მიერ და მიზნად ისახავს ჩვეულებრივი სწავლება აქტიურ-ცხოვრებითი აღზრდით იქნას შეცვლილი. მაგრამ ამერიკელი პედაგოგები ჯერჯერობით თვითვე არ არიან შეთანხმებული პროექტული მეთოდის გაგებაში და ამ საკითხზე ოცამდე სხვადასხვა შეხედულება არსებობსო. ფორმის მიხედვით პროექტი შეიძლება იყოს მარტივი ან რთული; მაგალითად, გოგონა, რომელიც კისრულობს ოჯახისთვის კარტოფილის გაფცქვას, მარტივ პროექტს ასრულებს; პროექტი უფრო გართულდება, თუ იგივე გოგონა იკისრებს ისე მოაწყოს საქმე, რომ მთელი თვის განმავლობაში ოჯახი იაფად გამოჰკვებოს და სხვ. ამის შემდეგ წერილში მითითებულია, რომ პროექტული მეთოდი ყველაზე სრულყოფილად არის გატარებული პროფ. კოლინგის ე. წ. ექსპერიმენტულ სკოლაში. იქვე ამ სკოლის მოკლე დახასიათებაა მოცემული, რომლიდანაც ჩანს, რომ საკლასო სისტემა მთლიანად უგულვებელყოფილია, 7-15 წლამდე ასაკის ბავშვები სამ ჯგუფად არიან დაყოფილი და ეს ჯგუფები, ძირითადად, დამოუკიდებლად მუშაობენ ოთხი სხვადასხ-

<sup>1</sup> Проф. Е. Г. Кагаров, Метод проектов в трудовой школе, г. 69-71.

ვა სახის პროექტების შესრულებაზე (აგებითი ანუ კონსტრუქტული პროექტები, ექსპურსიული პროექტები. თხრობის პროექტი, თამაშის პროექტი). წერილიდან ირკვევა, რომ პროექტებს კოლინგსის სკოლაში პრაქტიკული ხასიათი აქვთ და მათ საფუძვლად უდევს ვაკრული ანტერესი, კომერცია, ბიზნესი.

ავტორი სევამდა კითხვას, თუ რამდენად მიზანშეწონილია საბჭოთა სკოლაში გამოყენებულ იქნას პროექტული მეთოდი. ამ კითხვაზე იგი ასეთ პასუხს იძლეოდა: პროექტულ მეთოდს, როგორც სწავლების მეთოდს, აქვს ბევრი ძლიერი მხარე. იგი ხელს უწყობს მოსწავლეთა ინიციატივიასა და თვითმოქმედების გამოვლანებას. სწავლებაში აქტიური მეთოდების დანერგვას, იგი შესაძლებლობას იძლევა სკოლა დავეუკავშიროთ ადგილობრივ გლეხურ მეურნეობას, ცხოვრებას და სხვ. ავტორი დაასკვნის, რომ ეს მეთოდი ჩვენს სკოლაში გამოყენებულ უნდა იქნას, მაგრამ იქვე დასძენს — „პროექტების მეთოდის ფართო გამოყენება საბჭოთა სკოლაში... იმას არ ნიშნავს, რომ ჩვენ გადმოვიღოთ ის მთლიანად და უკრიტიკოდ. მისი ძილების დროს უნდა ჩამოვაცილოთ მას ყოველივე ის, რაც სპეციფიკურად ამერიკული ცხოვრებით არის ნაკარნახევი და მიუღებელია საბჭოთა წყობილებისათვის“. მიუღებლად კი ამერიკული სკოლის პროექტებში ავტორი თვლიდა კომერციით გატაცებასა და ბავშვთა საქმიანობის ჩაკეტვას მახლობელი მეურნეობის ჩარჩოებში.<sup>1</sup> „ამერიკის სასოფლო სკოლა, — წერს-იგი, მოწაფეებს აძლევს მხოლოდ იმ ჩვევებს, რომლებიც საჭიროა მისი მშობლების მეურნეობაში. ჩვენში კი უკვე პირველი საფეხურის სკოლის მოწაფემაც კი უნდა მიიღოს ცოდნა არა მარტო მისი მამის მეურნეობისა, არამედ მთელი საკავშირო მეურნეობის შესახებ და სოფლის მეურნეობის კავშირის შესახებ მსოფლიო ბაზართან“.<sup>2</sup> რაც შეეხება „პროექტების“ შეხამებას კომპლექსურ მეთოდთან, ამას ავტორი, რუს ავტორებთან ერთად, პრინციპულად შესაძლებლად თვლიდა. იგი წერდა: „პროექტების მეთოდს საფუძვლად უდევს მოწაფეთა კოლექტიური მუშაობა ცხოვრების პრაქტიკულ ამოცანების გადაწყვეტაში, რაც აუცილებლად იწვევს საჭირო მასალის კომპლექსურ დამუშავებას. კომპლექსი და პროექტი კი არ ეწინააღმდეგება ერთმანეთს, არამედ, პროექტების მეთოდია — არის კომპლექსის დამუშავების საუკეთესო გზა და საშუალება.“<sup>3</sup>

1 უტრნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წ. № 5, გვ. 38.

2 იქვე, გვ. 38.

3 იქვე, გვ. 39.



თავის მხრივ ყურნალის რედაქცია ფიქრობდა, რომ პროექტების მეთოდი მნიშვნელოვან ადგილს დაიჭერს სკოლის ცხოვრებაში და გეპირდებოდა ამ მეთოდის გამოყენების შესახებ უახლოეს ნომრებში გამოაქვეყნებდა წერილებს. დაპირების მიუხედავად პროექტული მეთოდის შესახებ ქართულ პედაგოგიურ პრესაში ამის შემდეგ სრული ორი წლის განმავლობაში თითქმის არაფერი დაწერილა.

პროექტული მეთოდით დაინტერესება ხელახლა 1928 წლის ბოლოდან იწყება. ამ წელს შვიდწლიანი სკოლისათვის დამტკიცებული პროგრამების განმარტებაში გარკვევით გამოსკვევის აზრი პროექტული მეთოდის პრაქტიკულად გამოყენების საჭიროების შესახებ კომპლექსურ სისტემაში. აი, სათანადო ადგილი პროგრამის განმარტებიდან: „თვით კომპლექსის იდეა — ცხოვრების მოვლენათა შესწავლა მის დინამიკაში, სკოლის დაკავშირება ცხოვრებასთან და გარემო მუშაობასთან — უკვე სწყვეტს საზოგადოებრივ-სასარგებლო მუშაობის საკითხს, და ამიტომ სკოლა უნდა ცდილობდეს ააგოს თავისი მუშაობა მთელ რიგ პროექტებზე, რომლებსაც ცხოვრებიდან აღებული ძინობრივი დავალებები აქვთ, ე. ი. ააგოს მთელი თავისი სასწავლო მუშაობა კომპლექს-სქემების სახით, საზოგადოებრივ-პრაქტიკული ხასიათის თანდათანობითი და განუწყვეტელ შრომათი დავალებების სახით“.<sup>1</sup> მაგრამ ეს ზოგადი მითითება, თუ მხედველობაში არ მივიღებთ გლენტა ახალგაზრდობის სკოლებს (რომლებიც თავისებურ პირობებშია და თავისებური სისტემით მუშაობდნენ), სხვა ტიპის სკოლების პროგრამებში უშუალო გამოხატულებას არ პოულობდა უკანასკნელ დრომდე, დაწყებითი სკოლების პირველი პროექტული პროგრამების გამოცემამდე, რაც 1930 წელს იქნა განხორციელებული. 1929 წელს დაბეჭდილ საუწყებო დოკუმენტებში ცნებაც კი პროექტული მეთოდის შესახებ აღარ გვხვდება. მაგალითად, „ოთხწლედის პროგრამების მეთოდურ წერილებში“, რომელიც საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატმა გამოსცა დაწყებითი სკოლებისათვის 1929 წელს, პროექტთა მეთოდის გამოყენების შესახებ არაფერია ნათქვამი. ამ წერილებში კონკრეტული მითითებებია მოცემული იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა იმუშაონ ოთხწლედებმა ძველი პროგრამებით, ე. ი. 1927 წლის კომპლექსური პროგრამებით. მათში კურსი იჭითკენ არის აღებული, რომ სკოლებმა თავიანთი სასწავლო-სააღმზრდელო საქმიანობა მტკიცედ დაუკავშირონ ცხოვრების ახალ მოთხოვნებს, მთელს მათ მუშაობას წითელ

<sup>1</sup> მთლიანი შრომის სკოლის პროგრამები და მეთოდური წერილები, მეორე საფეხურის პირველი კონცენტრი (V, VI, VII ქვეფი), გვ. 6, 1928 წელი.

ზოლად გასდევს ინდუსტრიალიზაციის, სოფლის მეურნეობის კოლექტივიზაციისა და კოოპერირების, სოფლის ყოფა-ცხოვრების გაუმჯობესების, მთელი სახალხო მეურნეობის უმაღლეს ტექნიკურ ბაზაზე დაფუძნების ამოცანები. ეს იყო სავსებით დროული და მართებული მოთხოვნა, დაკავშირებული ქვეყნის გარდაქმნის იმ დიად გეგმასთან, რაც პირველმა საბჭოთა ხუთწლიანმა გეგმამ დააყენა. ამასთანავე, მეთოდური წერილი თვლიდა, რომ სკოლებმა გარკვევით უნდა გააუმჯობესონ თავიანთი მუშაობა ქვეყნის თავდაცვის, ანტირელიგიური აღზრდის, ბავშვთა პროლეტარული ინტერნაციონალიზმის სულისკვეთებით აღზრდის ნიშანდობლივებით და მთელ სასწავლო-სააღმზრდელო საქმიანობას გამოკვეთილად მებრძოლი კლასობრივი ხასიათი მისცენ. რაც შეეხება სასწავლო მუშაობის სისტემას, ვიმეორებთ, იგი 1927 წლის კომპლექსური პროგრამების მოთხოვნათა სფეროშიც რჩებოდა. „ჩვენი სწავლების საფუძვლად რჩება კომპლექსურობა სწავლების ყოველი წლისათვის და მთელი სკოლისათვის“ — ნათქვამი იყო მეთოდური წერილას პირველ გვერდზე<sup>1</sup>.

1929 წლის ბოლოს საქართველოს სსრ განათლების კომისიარატის სოციალურ-აღზრდის მთავარმა სამმართველომ კომისია შექმნა დაწყებითი კლასების კომპლექსური პროგრამების გასაუმჯობესებლად. კომისიის წევრებს დაევალა მუშაობა იმ მიმართულებით ეწარმოებინათ, რომ კომპლექსურ თემებში გაღრმავებული ყოფილიყო „ანტირელიგიური და კლასობრივ-ინტერნაციონალური“ ელემენტები. სასწავლო მასალის პროექტული მეთოდის საფუძველზე აგებისა და დამუშავების შესახებ არც აქ იყო ლაპარაკი<sup>2</sup>.

იგივე ითქმის ნახევრად საუწყებო მეთოდური ლიტერატურის შესახებაც. 1929 წელს გამოქვეყნებულ ერთ-ერთ მეთოდურ კრებულში განათლების სახალხო კომისიარატის მუშაკი გ. გოგუაძე მოითხოვდა კომპლექსური სისტემის განმტკიცებას, გაუმჯობესებასა და არა შეცვლას. ამჟამად ჩვენი სკოლების საკმაოდ დიდ ნაწილში გაგებული კომპლექსურობის ძირითადი ნაკლია, წერდა იგი, ის არის, რომ ბუნებისა და საზოგადოების მოვლენათა ორგანული დაკავშირებას ნაცვლად, ერთმანეთს უკავშირებენ სასკოლო საგნების სხვადასხვა განყოფილებებს. თუ საკითხების დამუშავების დროს მარტო საგნების დაკავშირებით ვინელმძღვანელებთ „სწორედ მაშინ მივიღებთ თხასა და კვადრატს, მაიმუნსა და მიმატება-გამოკლებას, მაჩვ-

<sup>1</sup> ოთხწლდის პროგრამების მეთოდური წერილები, წერილი მერვე, გვ. 1,2—7, 1929 წ.

<sup>2</sup> საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს არქივი, საქ. № 5, გვ. 18 — 19, 20 — 21.

სა და საზოგადოებას. ბუნებრივად და მოხდენილადაც რომ მოხერხდეს საგნების დაკავშირება, თემა მაინც ფორმალური და უსულო გამოვა, ოთახის კედლებს არ გასცდება, კუჭყსა და უწესრიგობას შეეგუება, საგნებიც წაგებული დარჩება. — არც ცოდნა გვექნება და არც შრომა<sup>1</sup>. კომპლექსური სისტემის დედა-აზრი — ეს არის მოვლენებას გამოკვლევა და შესწავლა მათ ობიექტურ კავშირში. ასეთი დაკავშირება კი ჩვენს გარემოში, საზოგადოებრივ ცხოვრებაში უნდა ვეძიოთ და მის სამოქმედო ასპარეზს სკოლის ცოცხალი გარემო წარმოადგენსო. მაშასადამე, გ. გოგუაძე კომპლექსური სწავლების გაუმჯობესების ძირითად საშუალებად მიიჩნევდა სასწავლო თემატიკის შერჩევას გარემომკველი ცხოვრების აქტუალური საკითხებიდან. მისი აზრით ეს საკმარაში იქნებოდა კომპლექსური სისტემის გამოცოცხლებისათვის. ცოდნა-ჩვევების, გონებრივ განათლების საკითხში გ. გოგუაძე აგრეთვე მტკიცედ იდგა 1927 წლის კომპლექსურ პროგრამების პრინციპულ ნიადაგზე, იგი წერდა: „ბევრია ისეთი ცნება, რომელიც უნდა მიიღოს ბავშვმა სწორი და სრული მსოფლმხედველობის შესამუშავებლად ბუნებიდან, საზოგადოების ცხოვრებიდან და სხვ., მაგრამ რომელთა მიღება აუცილებლად არ გამოძღინარეობს ამა თუ იმ პრაქტიკულ შრომითი საკითხებიდან; კიდევ მეტი: წმინდა პრაქტიკული შრომითი თემაზე ბუშაოანის დროსაც გვექნება საქმე ისეთ ცნებებთან (მათემატიკიდან, ბუნებისმეტყველებიდან, საზოგადოებათმეცნიერებიდან და სხვ.), რომლებიც პრაქტიკულ გამოყენებას ამ თემაში ვერ იპოვნის, მაგრამ მათი გაცნობა აუცილებელია; ასეთი შემთხვევები პირველად საფეხურის სკოლაშიც არ იქნება იშვიათი“. მათ შესათვისებლად სკოლამ ცალკე უნდა აწარმოოს ბავშვებთან სათანადო მუშაობა<sup>2</sup>.

სხვა მდგომარეობას ჰქონდა ამავე დროისათვის ადგილი რსფსრ-ში. იქ, განსაკუთრებით, 1928 წლიდან, მეთოდური ფრონტის მუშაკთა გარკვეულ ფენებში კვლავ იჩინა თავი პროექტული მეთოდით გატაცებამ, მაგრამ ამჯერად მნიშვნელოვნად მოდიფიცირებული სახით.

თუ, როგორც ზემოთ დავრწმუნდით, 1924-1926 წწ. პროექტული მეთოდის მიმდევრები თავისუფლად თვლიდნენ შესაძლებლად ამ მეთოდის შეხანებას კომპლექსური სისტემის ორგანიზაციულ წყობასთან, 1928 წლიდან მათ ამის შესაძლებლობა გამორიცხულად მიაჩნიათ. ამას, ცხადია, თავისი ახსნა აქვს. 1927 წლის კომპ-

<sup>1</sup> მასწავლებელთა ჯგუფი, შრომის სკოლის პრინციპები, კრებული, გვ. 264, 1929 წ.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 265.

ლექსურ პროგრამების განხილვისას დაერწმუნდით, რომ ამ პროგრამებმა ცოდნა-ჩვევათა დაუფლებას, სასკოლო სწავლებას, გარკვეული ადგილი დაუთმო. ამას კი პროექტული მეთოდის მომხრენი თვლიან საბჭოთა სკოლის მობრუნებად უკან, წიგნური სკოლიაყენ და ამგვარად გაგებული კომპლექსური სისტემისათვის პროექტული მეთოდის შეხამება მათ უკვე შეუძლებლად მიაჩნიათ. აქედან გამომდინარე, კომპლექსურ სისტემასთან პროექტული მეთოდის მორიგების კურსი იცვლება კომპლექსური მეთოდის წინააღმდეგ კრიტიკით. ის კრიტიკული მოსაზრებანი, რასაც პროექტული მეთოდის მომხრენი აყენებდნენ 1928-1931 წწ. სწავლების კომპლექსური სისტემის წინააღმდეგ, შეიძლება შემდეგი ორი დებულებით ჩამოვყალიბოთ: კომპლექსური პროგრამები არსებითად მოიცავენ მხოლოდ ზოგადსაგანმანათლებლო მასალას, რომლის დამუშავება გათვალისწინებულია ჩვეულებრივ სასკოლო პირობებში, გაკუთილებზე, რაც მნიშვნელოვნად აქვეითებს მოსწავლეთა აქტიობასა და ინიციატივას; კომპლექსური სწავლების პირობებში სკოლის მუშაობა მიმდინარეობს საზოგადოების მწარმოებლური შრომითი ცხოვრებისაგან მოწყვეტილად და სკოლა ფაქტიურად ატარებს ზეპირ, წიგნურ, ხალხთს. ამ ნაკლოვანების დაძლევა, მათის აზრით, შესაძლებელია მხოლოდ პროექტული მეთოდის საფუძველზე შედგენილი პროგრამებით, რადგან ასეთი პროგრამები სოციალისტური მშენებლობის მიმდინარე ამოცანებს ზუსტად შეესატყვისება, ცხოვრების პრაქტიკულ მოთხოვნებს პასუხობს და თანადროულობის მაჩისცემას უნარიანად უხამებს სკოლის მთელს ცხოვრებას. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, პროექტული მეთოდი კომპლექსურ სისტემას იმას სდებდა ბრალად, რომ ეს სისტემა ცხოვრებას კი არ ასწავლიდა ბავშვებს, არამედ წიგნებითა და სიტყვებით ასახული ცხოვრების გაცნობით კმაყოფილდებოდა, ცხოვრების ნაცვლად ცხოვრების ასლების შესწავლას აწვდიდა. პროექტული მეთოდის მომხრენი ამას უპირისპირებენ მოთხოვნას: ბავშვებმა ცხოვრება უნდა შესისწავლონ ამგვარი ხელოვნური გამეშვევების გარეშე, ცხოვრების ფერხულში უშუალოდ, პრაქტიკულად ჩაბმის გზით. ამის შედეგად როლები იცვლებოდა. თუ 1924—1926 წელში პროექტული მეთოდის მომხრენი ამ მეთოდის საფუძველად კომპლექსურ სისტემას თვლიდნენ, 1928—1931 წწ. ისინი სასკოლო მუშაობის საფუძველად მიიჩნევენ პროექტულ მეიოდს, ხოლო კომპლექსურ სისტემას იმდენად უთმობენ ადგილს, რამდენადაც შესაძლებელია იგი მტკიცედ დაემყაროს პროექტულ მეთოდს. ეს თვალსაზრისი ტიპიურ გამოხატულებას პო-

ულობდა მაგალითად ბ. ი. იგნატიევის წერილში „პროექტების მეთოდი“. ავტორის აზრით პროექტული მეთოდი სრულიად ახალი აღმოჩენა, თვისობრივად სრულიად ახალი მოვლენა იყო პედაგოგიკაში. „აუცილებელია შევიგნოთ, — წერდა იგი, — რომ ნოქმედების შეტანა პედაგოგიურ პროცესში, განსაზღვრულ მიზანდასახულებათა შექმნისა და ფიზიკური შრომის მომენტების მიზნით, ჩვეულებრივ პედაგოგიურ პროცესს სცვლის თვისობრივად, და სკოლის მუშაობის მთელი განვითარება წარმოებს თითქოს მეთოდური ნახტომის სახით სკოლის მუშაობის ჩვეულებრივი საკლასო-საგნობრივ სისტემიდან პროექტულზე“. ავტორი განაგრძობს, რომ მხოლოდ პროექტების მეთოდი იძლევა კომპლექსური პრინციპის, ე. ი. ცხოვრების ყოველმხრივი შემეცნების, რეალიზაციის შესაძლებლობას სკოლის ცხოვრებაში<sup>1</sup>. ამგვარად, პროექტული მეთოდის მომხრეებს სწავლების კომპლექსური სისტემა კომპლექსურ პრინციპამდე დაჰყავდა.

ზოგიერთნი, პროექტული მეთოდის პოზიციებზე დაყრდნობით, კიდევ უფრო შორს მიდიოდნენ და საჭიროდ თვლიდნენ მთლიანად უკუგვეგდო სწავლების ცნება, როგორც ისეთი ცნება, რომელიც ემყარება საგანგებოდ შერჩეულ გონებრივ ოპერაციებს, ისჯელობებს, განზოგადებებსა და დასკვნებს. მკითხველს არ გაუკვირდება, თუ ვიტყვით, რომ ამ მხრივ განსაკუთრებულ გულმოდგინებას იჩენდნენ „სკოლის კედლის“ თეორიის მიმდევრები. ამ თეორიის ცნობილი ქურუმი ვ. შულგინი, მაგალითად, წერდა: „პროექტების მეთოდს ჯერ კიდევ არ ექცევა სათანადო ყურადღება, ბევრი არც კი იცნობს ამ მეთოდს, ის ჯერ კიდევ არ შეჭრილა ჩვენი სასკოლო მუშაობის პრაქტიკაში. ეს გასაკვირველიც არ არის. დღემდე ფართოდ არის გავრცელებული „დამჩდარი“ კომპლექსები, ჯერ კიდევ ფართო გასაქანი აქვს სწავლებას. მუშაობისა და რეალური ბრძოლის საფუძველებზე ჩვენ ჯერ კიდევ არ გვისწავლა ბავშვებისათვის დახმარების გაწევა სწავლის დროს. და სწორედ აქა აქვს ადგილი პროექტების მეთოდს, სწორედ აქ შეიძლება გამოვიყენოთ ეს მეთოდი. ვინაიდან პროექტების მეთოდი არ არის სწავლების მეთოდი. ეს არის შრომისა და ბრძოლის საფუძველზე აღზრდის მეთოდი, ამაშია მისი დედა-აზრი“<sup>2</sup>. სწორედ ცხოვრების უშუალოდ შესწავლის ლოგიკას, ამ შიშველ ჰერეტიკთ თვალსაზრისს მიჰყავდა, საცხებით ბუნებრივად, შულგინი და სხვები სკოლის უარყოფამდე.

<sup>1</sup> სასკოლო მუშაობის ორგანიზაცია და მეთოდები, გვ. 106, 1931 წ.

<sup>2</sup> ს. შულგინი, პროექტების მეთოდისათვის, წერილი მოთავსებულია კრებულში „სასკოლო მუშაობის ორგანიზაცია და მეთოდები“, გვ. 5, 1931 წ.

ასეთ ფონზე მიმდინარეობდა ბრძოლა სასკოლო მუშაობის ახალი ფორმებისა და მეთოდების ძიების დარგში მეთოდურ წრეებში. ასეთ პირობებში რსფსრ-ის განათლების ხელმძღვანელმა ორგანოებმა პროექტულ მეთოდს დაუჭირეს მხარი და მიზანშეწონილად ჩასთვალეს სწავლების კომპლექსური სისტემა ამ მეთოდით ყოფილიყო შეცვლილი. ამავე კვალს გაჰყვნენ მოკავშირე რესპუბლიკების განათლების ორგანოებიც და მათ შორის საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატიც, რომელმაც ამ საგანზე 1930 წელს გამოაქვეყნა კიდევ სათანადო თეზისები. თეზისებს მალე მოჰყვა თან პირველი საფეხურის შრომის სკოლის პროგრამები, შედგენილი პროექტული თემების სახით.

თეზისები კომპლექსური პროგრამების შეცვლას პროექტული თემატიკურობით აუცილებლად თვლიან იმასთან დაკავშირებით, რომ სკოლამ მომავალში თავისი მუშაობა სოციალისტური წარმოების უშუალოდ შესწავლაზე უნდა დაამყაროს; თავის მხრივ, „ცოდნის ათვისებას მომენტურ“ სოციალისტურ შრომაში სკოლის პრაქტიკულ მონაწილეობას უნდა იყენებდეს ბაზად. ასეთი უნდა იყოს საერთო პროგრამული სქემა. რაც შეეხება თვითველი სკოლის სამოქმედო პროგრამის კონკრეტულად განსაზღვრას, ამ მიმართულებით გადამწყვეტი სიტყვა თვით სკოლებმა უნდა თქვან. ადგილობრივმა სკოლამ უშუალოდ გარემომცველი საწარმოო წრის დანიშნულებისა და თავისებურებათა შესაბამისად, საერთო პროგრამული სქემის საფუძველზე, თვითვე უნდა შეადგინოს კონკრეტული პროექტული სამუშაო პროგრამები. კმაყოფილებიან რა საერთო დეკლარაციული ხასიათის ნითითებებით ცოდნის დაუფლების შესახებ, პროექტული ხასიათის მეთოდური დოკუმენტები საკითხის განხილვასა და გადაწყვეტას იმის შესახებ, თუ რა მოცულობისა უნდა იყოს ცოდნა-ჩვევანი, რა დრო უნდა გამოიყოს მათ შესასწავლად, სად უნდა მოხდეს მათი შესწავლა, ყურს უყრუებენ და თვალს არიდებენ. ამ თეზისებშიც გონებრივი განათლების საკითხების შესახებ ბოლო ორ მუხლში არის ლაპარაკი გულგრილად, ისე, სხვათა შორის. პირველი მუხლი საჭიროდ ცნობდა ორთავე საფეხურის სკოლის თითოეულ კლასში თანმიმდევრულობისა და სასტემატიზაციის დაცვით განსაზღვრული ყოფილიყო სავალდებულო ცოდნა-ჩვევების ჯამი, იგივე იყო ნათქვანი საწარმოო-ტექნოლოგიური და სასოფლო-სამეურნეო ცოდნის შესახებაც. მეორე მუხლი მოითხოვდა „გარკვეული ურთიერთობა“ ყოფილიყო დამყარებული პროექტულ-პრაქტიკულ თემებსა და სასწავლო დისციპლინებს შორის. სადაც ეს შესაძლებე-

ლი იქნება, სასწავლო საგანი უნდა დაექვემდებაროს თემის აქტიურად შესწავლისა და შესრულების ამოცანას, მაგრამ იმ პირობით, რომ მან არ დაჰკარგოს მისთვის დანახასიათებელი ბუნებრივი და ლოგიკური თანმიმდევრობა.<sup>1</sup> ჩვენ აქვე ვნახავთ, რომ ეს უკანასკნელი ფრაზა უფრო მობოდიშება იყო, ვიდრე საქმიანი წინადადება.

ოთხწლიანი შრომის სკოლის პირველი პროექტული პროგრამების წინასიტყვაობა ასე ახაბუთებდა სკოლაში მუშაობის სისტემის შეცვლის საჭიროებას: ეს პროგრამები სრულიად ახალ, მიმდინარე პერიოდის საზოგადოებრივ-საწესრიგო ურთიერთობათა საფუძველზეა აგებული; სიახლე იმაში მდგომარეობს, რომ პროგრამა ჩვენი სინამდვილის ღრმად შესწავლას ემყარება და ქვეყნის მშენებლობაში სკოლისა და ბავშვთა უშუალო პრაქტიკულ მონაწილეობას აღიარებს სასწავლო მუშაობის ერთადერთ ფორმად. რაც შეეხება ცხოვრების პრაქტიკულად შესწავლაში გონებრივი განათლების როლს, ამას პროგრამა მთლიანად უვლიდა გვერდს. პროგრამის წინასიტყვაობის ბოლოს მხოლოდ ის იყო ნათქვამი, რომ „პროგრამას დართული არა აქვს ცოდნა-ჩვევათა მოცულობის ჯამი ანგარიშსა და ქართულ ენაში, რაც დამატებით იქნება დაგზავნილი, განმარტებით ბარათებთან“<sup>2</sup>. ეს დაპირება არ შესრულებულა და ამის გამო 1930 — 31 სასწავლო წელს დაწყებით კლასებს მუშაობა უნდა ეწარმოებინათ მხოლოდ პროექტული თემების მიხედვით. ერთგვარად კონკრეტული წარმოდგენა მაინც რომ ვიქონიოთ, თუ რით გამოიხატებოდა ამ პროგრამების პროექტული ხასიათი, საჭიროდ ვთვლი მკითხველს გავაცნოთ I და II კლასის პროგრამით გათვალისწინებული პროექტული თემები და ქვეთემები.

I კლასი: I. ბავშვის ცხოვრება ზაფხულში და შთაბეჭდილებანი — 1. რას ვაკეთებდით და როგორ ვერთობოდით მე და ჩემი ამხანაგები, 2. ვის და რა მუშაობაში ვეხმარებოდით ზაფხულზე, 3. როგორ ნოვაწყით ჩვენი ცხოვრება სკოლაში; II. ჭგუფის მონაწილეობა საშემოდგომო მუშაობაში — 1. მივიღოთ მონაწილეობა მოსავლის აკრეფა-შენახვაში, 2. დავეხმაროთ უფროს ამხანაგებს მოსავლის დღის ჩატარებაში, 3. ჩავატაროთ ოქტომბრის დღე; III. ზამთრის შრომა-საქმიანობა და ჭგუფის მონაწილეობა მასში — 1. გამოვარკვიოთ, რას აკეთებს ზამთრის შესახვედრად ჩვენი სკოლა და მოსახლეობა და დავეხმაროთ მათ, 2. გამოვარკვიოთ, როგორ ზრუნავს

<sup>1</sup> ჟურნ. „კულტურული აღმშენებლობა“, 1930 წ. № 7—8, გვ. 664.

<sup>2</sup> პირველი საფეხურის შრომის სკოლის პროგრამა, გვ. 3—4, 1930 წელი.

მოსახლეობა შინაურ ცხოველებზე და მივიღოთ მონაწილეობა მათ მოვლაში. 3. როგორ მოვეუაროთ თავს ზამთარში, რომ ავად არ გავხდეთ და როგორ შევინჯოთ თქვამის ზამთარში ბინის ჰაერის გაწმენდას, 4. 21 და 22 იანვრის აღნიშვნა, 5. რას აკეთებს ზამთარში ჩვენი მოსახლეობა და რა მონაწილეობა მივიღოთ მის მუშაობაში; IV. საგაზაფხულო შრომა-საქმიანობა და ჯგუფის მონაწილეობა მასში — 1. როგორ იცვლება ბუნება, როგორ მოვემზადოთ გაზაფხულისათვის, 2. მოვაწყოთ სკოლაში კოლექტიური ბოსტანი, 3. რაზე მუშაობს ჩვენი მოსახლეობა გაზაფხულზე და რაში დავეხმაროთ მას, 4. მივიღოთ მონაწილეობა პირველი მაისის ჩატარებაში; V. რა გავაკეთებ წლის განმავლობაში; VI. რა უნდა გავაკეთოთ ზაფხულის განმავლობაში — 1. მოვაწესრიგოთ ზაფხულის განმავლობაში ჩვენი კოლექტივის ბოსტნის მოვლა, 2. ვებრძოლოთ ავადმყოფობის გადამტან ბუხს და სხვა მწერებს.

II კლასი: I. ზაფხულის მუშაობის და დაკვირვების აღრიცხვა: 1. ვიჩუშაოთ ერთად, საერთო საქმისათვის, 2. რას აკეთებს სოფელი და ქალაქი ზაფხულის განმავლობაში, რაში ვეხმარებოდით და როგორ ვერთობოდით; II. შემოდგომის ბუნება და შრომა-საქმიანობა — 1. პურის დამზადება, მივიღოთ მონაწილეობა მოსავლის აღება-შენახვაში, 2. შემოდგომის ხენა-თესვა, მუშათა ბრიგადები სოფლად, დავეხმაროთ სოფლის მეურნეობის კოლექტივიზაციას, 3. ჩავატაროთ მოსავლისა და კოლექტივიზაციის დღე, 4. ოქტომბრის დღეები, 5. ცხოველებისა და მცენარეების შეგუება ზამთართან, 6. ადამიანის მზადება ზამთრისათვის; III. ზამთრის ბუნება და შრომა. ქალაქი — სოციალისტური აღმშენებლობის ხელმძღვანელი — 1. ქალაქი სოციალისტურ აღმშენებლობას ხელმძღვანელობს, 2. რას აკეთებს ზამთარში სოფელი, 3. 21 და 22 იანვარი, 4. 25 თებერვალი, 5. ჭანმრთელობაზე ზრუნვა; IV. გაზაფხულის ბუნება და შრომა — 1. ვაწარმოოთ დაკვირვება ბუნების მოვლენებზე, 2. მონაწილეობა მივიღოთ საგაზაფხულო თესვის კამპანიაში — დავეხმაროთ კოლმეურნეობას თესლის გაწმენდა-შეწამვლაში და ნინდერის გასუფთავებაში, 3. მოვაწყოთ სკოლაში მეფრინველეთა ამხანაგობა, 4. დავეხმაროთ უფროს ამხანაგებს ტყის დღის ჩატარებაში; V. წლიური ანგარიში; VI. საზაფხულო მუშაობის გეგმა — 1. გამოვიყენოთ ზაფხული ჭანმრთელობის განსამტკიცებლად, 2. ვებრძოლოთ სოფლად დარჩენილ ძველი ყოფა-ცხოვრების ნაშთებს, 3. მივიღოთ მონაწილეობა მოსახლეობის (კოლექტიური და კერძო მეურნეობა) ზაფხუ-



ლის შრომა-საქმიანობაში, 4. ვებრძოლოთ მინდვრის, ბოსტნის და ბალის ბავნებლებს!

სურათის სისრულისათვის აქვე საჭიროა ერთ-ერთი პროექტის დამუშავების ნიმუში მაინც გავაცნოთ მკითხველს მთლიანი სახით. აი, მაგალითად, პროექტი „ადამიანის მზადება ზამთრისათვის“ II კლასის პროგრამიდან: დასამუშავებელი მასალა: „სკოლისა და საცხოვრებელი ბინის სახურავის შეკეთება, მინების ჩასმა, ღუმელების გაწმენდა, ფანჯრებისა და იატაკის ნასვრეტების ამოღესვა და სხვ.

ტანსაცმელისათვის საჭირო შალის ქსოვილის შეძენა. რატომ ვხმარობთ ზამთარში შალის ტანსაცმელს. ქსოვილების დამზადების გაცნობა. რა მასალისაგან აკეთებენ ქსოვილებს და რა იარაღებს ხმარობენ ქსოვის დროს. რა სათბობი მასალის (შეშა, ქვანახშირი, წივა) შეძენა უფრო უკეთესია, იოლი და ხელმისაწვდომი. რა ჯიშის შეშა უფრო მეტ სითბოს იძლევა. რატომ სჯობია ქვანახშირი შეშას. რა სანოვაგე უნდა დაგამზადოთ ზამთრისათვის, რომელი ფეკელი — ქადის, თუ პურის უფრო დიდხანს ინახება. რა ხორცეულობას ინახვენ ჩვენში, როგორ უნდა შევინახოთ ხორცი რომ არ გაფუჭდეს“<sup>2</sup>.

თუ გავიხსენებთ იმას, რომ 1930 წლის პროექტულ პროგრამებს დართული არ ჰქონდა ცოდნა-ჩვევათა მინიმუმი, მაშინ ამ პროგრამების მიხედვით სასწავლო პროცესის მსვლელობას ასეთი ხასიათი უნდა მიეღო: მასწავლებელი საუბრის მეშვეობით გამოარკვევდა. როგორ მოემზადნენ ბავშვები ოჯახში ზამთრისათვის, ბავშვები მოყვებოდნენ, თუ როგორ აცხობენ სახლში მჭადს თუ პურს, როგორ ინახვენ მათ, როგორ ამზადებენ შაშხს თუ ლორს, რომელი ჯიშის შეშაა უფრო გამძლე — რცხილის თუ მურყნის, რატომ არის შალის ქსოვილი უფრო თბილი, ვიდრე ბამბისა და სხვადასხვა. პრაქტიკულად კი ბავშვებს ამ პროექტის შესრულებაში მონაწილეობა, რასაკვირველია, არ შეეძლოთ მიეღოთ, ეგებ ფანჯრებისა და იატაკის ნასვრეტების ამოღესვაში დახმარებოდნენ ისინი მშობლებს, მაგრამ ეს სკოლის გარეშეც მოგვარდებოდა. აი ასეთ მუშაობას უნდა წაეღო სწავლისათვის ძვირფასი ზამთრის დღეები. ეს ითვლებოდა უახლეს სიტყვად სასკოლო მუშაობის მეთოდთა განვითარების ისტორიაში. ცხადია მასწავლებლობა ამ სიტყვას ვერ მოიწონებდა, ამ გზას ვერ გაყვებოდა. 1930 წლის პროგრამებმა უამრავი გაუგებრობა დაბადა და მასწავლებელთა ფენებში უკმაყოფილება გამოიწ-

<sup>1</sup> პირველი საფეხურის შრომის სკოლის პროგრამები, გვ. 6 — 23.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 16 — 17.

ვია. სკოლების დიდი ნაწილი 1927 წლის კომპლექსური პროგრამებით მუშაობდნენ, უფრო ზუსტად რომ ვთქვათ, თავიანთ მუშაობას ამ პროგრამებში მოცემულ ცოდნა-ჩვევების შესწავლაზე აფუძნებდნენ.

ასეთი მდგომარეობა იყო სკოლებში, მაგრამ რადგან პროექტთა მეთოდი ოფიციალურად სავალდებულო მეთოდად იყო გამოცხადებული, მისი პროპაგანდა აუცილებელ საქმედაც ითვლებოდა და ამ მიმართულებით გარკვეული მუშაობა ტარდებოდა. პროექტული მეთოდის პროპაგანდა და თეორიული დასაბუთება საქართველოში დაიწყო უკანა რიცხვით, მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ზემოთგანხილული პროექტული პროგრამები იქნა დამტკიცებული საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის მიერ. 1931 წელს პედაგოგიურ პრესაში პროექტული მეთოდის პოპულარიზების მიზნით დაიბეჭდა რამდენიმე წერილი. მათგან აღსანიშნავია პ. ჭანიშვილისა, ნ. ქუთათელაძისა და ა. მოსიავეას წერილები. ეს წერილები ორიგინალობით არ გამოირჩეოდნენ, მათში ის დებულებები იყო გამოვლენილი, რასაც პროექტული მეთოდის სასარგებლოდ აყენებდნენ მეთოდისტები 1928-1931 წწ რსფსრ-ში.

ცნობდა რა პრინციპულად აუცილებლად პროექტული მეთოდის ფართოდ გამოყენებას სკოლის ყველა საფეხურზე, პ. ჭანიშვილი დაბეჯითებით მოითხოვდა მკაფიო სადემარკაციო ხაზი ყოფილიყო გავლებული პროექტული მეთოდის ამერიკულ გაგებასა და ჩვენს, საბჭოურ, გაგებას შორის. იგი წერდა: „ამერიკელებისათვის პროექტი წარმოადგენს უმთავრესად ტექნიკურ ხერხს ინტერესის გამოსაწვევად ანუ მოტივაციის საშუალებას. ასეთ ტექნიკურ ხერხს ამერიკელები უწოდებდნენ მეთოდს, აქედან პროექტ-მეთოდი... საბჭოთა სინამდვილეში კი, გარდამავალი პერიოდის აღზრდის მიზნებთან დაკავშირებით, პროექტებს გაცილებით უფრო ღრმა და ფართო მნიშვნელობა ეძლევა — გონებრივი და ფიზიკური შრომის გაერთიანება, გეგმიანობა და სხვ. ამიტომ პროექტები ჩვენთვის წარმოადგენს მთელ სისტემას, აღმზრდელობითი მუშაობის ორგანიზაციას და არამარტო ტექნიკურ ხერხს. აქედან პროექტული სისტემა, პროექტების სისტემა და არა პროექტ-მეთოდი“.<sup>1</sup> ავტორის სურვილი გაემიჯნა საბჭოთა სკოლაში პროექტული მეთოდის პრაქტიკა ამერიკული-საგან, სავსებით გასაგებია. მაგრამ საამისოდ მის წერილში მოცემული კრიტერიუმი გამოუსადეგარი იყო, რადგან პროექტული მეთოდი ამერიკელ თეორეტიკოსთა თვალსაზრისით იყო არამარ-

<sup>1</sup> ეურნ. „კულტურული აღმშენებლობა“, 1931 წ. № 7—8. გვ. 454—455.

ტო შიშვლად გაგებული ტექნიკური ხერხი ან მოტივაციის საშუალება, არამედ, პირველ რიგში, იგი წარმოადგენდა აღზრდის უტილიტარულ მიზნებს მკაფიოდ დაქვემდებარებულ სწავლების ფორმას, შელამაზებულს ისეთი ცნებებით, როგორცაა ბავშვთა თავისუფალი განვითარება, თვითინიციატივა, თვითმოქმედება და მისთანანი.

სხვა ასპექტით განიხილავდა პროექტულ მეთოდს ნ. ქუთათელაძე. იგი წერდა: „პროექტის სახელწოდებით ჩვენ ვგულისხმობთ ბავშვის ისეთ მოქმედებას, რომელსაც ყოველთვის აქვს კონკრეტული ამოცანის გადაწყვეტის სახე. სოციალისტურ აღზრდას მიზნების მიხედვით ყოველი პროექტი უნდა შეიცავდეს პოლიტექნიკურ და საგანმანათლებლო ამოცანებს“. წერილში გამოკვეთილად არ ჩანდა, თუ როგორ ჰქონდა წარმოდგენილი ავტორს „პოლიტექნიკური და საგანმანათლებლო ამოცანების“ შეხამება პროექტულ თემებზე მუშაობასთან. უნდა ვიფიქროთ, რომ ამ მხრივ ნ. ქუთათელაძე დიდად არ სცილდებოდა კომპლექსის თვალსაზრისს. იგი აღნიშნავდა, რომ „თვით პრინციპი კომპლექსობისა, რომელიც ახასიათებს ამ პროგრამებს (პროექტულ პროგრამებს. უ. რ.). არსებითად რჩება, მხოლოდ იცვლება მისი მოხმარებისა და გაშლის სახე; ის ეხლა პროექტმეთოდის სახეს ღებულობს“<sup>1</sup>.

ა. მოსიავა პროექტთა მეთოდის დასაბუთებას უდგებოდა ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, კერძოდ, „ფუნქციონალური ვარჯიშის ტენდენციის ფსიქოლოგიური თეორიის“ თვალსაზრისით. რაკი ჩვენი სკოლის ძირითადი ამოცანა ისაა, რომ მოსწავლეში მტკიცე ნებისყოფა გამოვიმუშავოთ, აუცილებლად პროექტულ მეთოდს უნდა მივმართოთ. „ჩვენს სკოლებში პროექტები უნდა შეიცავდეს საზოგადოებრივ-სასარგებლო საქმის შესრულების მიზანს, თუ ბავშვს მიზნის შესრულების მნიშვნელობა შეგნებული აქვს, მაშინ ბავშვის ქცევა ემოციონალურად არის რეგულირებული. ეს ორი მომენტი ბავშვში იწვევს აღტკინებას და ამ საქმისადმი მაქსიმალურ ინტერესს, რაც ასე ძვირფასია პედაგოგიური თვალსაზრისით. ყოველი პროექტის ბოლომდე მიყვანა, მისი შესრულება იწვევს ბავშვში ნებისყოფის განმტკიცებას და სძრავს მას ახალი პროექტებისაკენ, ისევე ახალი მიღწევისაკენ. ყოველი პროექტი გარკვეული საქმეა, რომლის შესრულებისათვის ბრძოლაა საქმით. პროექტის შესრულებისათვის ბრძოლის პროცესში ბავშვი იჭედება და ნებისყოფა მტკიცდებ-

<sup>1</sup> ეურნ. „კომუნისტური აღზრდისათვის“, 1931 წ., № 6—7, გვ. 472, 473, 474.

ბა. I. ორი აზრი არ შეიძლება არსებობდეს იმაზე, რომ ასეთი ფსიქოლოგიური არგუმენტებით თავისუფლად შეიძლება დასაბუთდეს ბავშვის ყოველგვარი სასწავლო საქმიანობა დედაენის შესწავლიდან დაწყებული, ასტრონომიითა და გეოლოგიით დამთავრებული. რატომ არ შეიძლება ამავე მოტივებს მისამართი შევუყვალთ და მაგალითად, აკაკი წერეთლის შემოქმედებს, პასკალის ზიარი ჭურჭლების კანონის, პითაგორის თეორემის, სსრ კავშირის სამრეწველო რაიონების, ათწილადებისა და პროცენტების და ა. შ. შესწავლის აუცილებლობა ფსიქოლოგიურად დავასაბუთოთ? ავტორის ფსიქოლოგიურ არგუმენტაციაში სპეციალურად „პროექტული“ არაფერი იყო. ეს დასაბუთება არსებითად ნასესხები იყო პროექტთა მეთოდის ადექტების კილაბატრიკის, კოლინგისისა და სხვ. ნაწერებიდან, თუმცა წერილის შესავალში ავტორი პროექტული მეთოდის ამერიკულ გაგებას კრიტიკულად განიხილავდა.

პროექტების შესრულების პროცესში ა. მოსიაევა, თუმცა აუცილებლად თვლიდა მოსწავლეებს ჩაეტარებინათ „ღრმა საგანმანათლებლო მუშაობა“, მაგრამ ამ „სიღრმის“ განმსაზღვრელად მას პროექტული თემა და მისი პრაქტიკული მიზანი მიაჩნდა. რაც შეეხება დაწყებით სკოლას, აქ ცოდნა-ჩვევების დაუფლებას სისტემატური სახით იგი საერთოდ საჭიროდ არ თვლიდა. ეს აზრი შემდეგი წინადადებით იყო გამოხატული: „ამნაირად 1 საფეხურის სკოლებში ჩვენი მიზანი არაა მეცნიერულ დისციპლინათა სისტემატური ცოდნა, არამედ მოვლენათა კომპლექსური გაცნობა, მოწაფეებისათვის მოვლენებზე მთლიანი წარმოდგენის მიცემა, ამ მოვლენებზე უშუალო პრაქტიკული მუშაობის საფუძველზე“.<sup>2</sup> ზევით დახასიათებული მსჯელობების საფუძველზე ავტორი შემდეგ დასკვნებამდე მიდიოდა: „პროექტების მეთოდი ერთადერთი მეთოდია, რომლითაც ხერხდება თეორიისა და პრაქტიკის დაკავშირება ჩვენს სკოლაში. ეს ერთადერთი მეთოდია, რომელსაც აუცილებლად მოითხოვს პოლიტექნიკური სკოლა, რომელიც მოწოდებულია სოციალისტური კადრების მომზადებისათვის. პროექტების მეთოდი სასკოლო მუშაობის მეთოდთა განვითარების უმაღლესი საფეხურია“.<sup>3</sup> აქ სტერეოტიპულად იყო განმეორებული ის ეპითეტები, რითაც პროექტულ მეთოდს უხვად ამკობდნენ ს. შულგინი, ბ. იგნატევი, ა. კონდაკოვი და სხვანი და სხვანი.

1 ეურნ. „კულტურული აღმშენებლობა“, 1931 წ. № 6—7, გვ. 468.

2 იქვე, გვ. 470.

3 იქვე, გვ. 471.

ასეთი იყო პროექტული მეთოდის ქართველ მომხრეთა აზრები ამ მეთოდის მნიშვნელობის შესახებ სასკოლო მუშაობაში.

ბოლოს ჩვენ აქ საჭიროდ ვთვლით ორიოდ სიტყვა ვთქვათ ერთი წიგნაკის შესახებ, რომელიც პროექტული მეთოდის აპოლოგიას ისახავდა მიზნად და ბ. პატარაიას კალამს ეკუთვნოდა<sup>1</sup>. ძნელია გარკვიოთ, თუ რა უნდოდა დაემტკიცებინა ავტორს. წიგნში მოცემული ბუნდოვანი დებულებებიდან მხოლოდ ის ჩანდა, რომ სკოლა და საკლასო სისტემა ავტორს მიაჩნდა ცოდვისა და დანაშაულის ბუდედ მოზარდი თაობას აღზრდის საქმეში<sup>2</sup>. წიგნაკი იმის ნიმუში იყო, თუ როგორ შეიძლება გადაიზარდოს სასკოლო საქმისათვის საზიანო ხმაურში ცალმხრივი პედაგოგიური აზრების ცალმხრივად ქადაგება. ბ. პატარაიას „აზრებს“ მასწავლებლობის ასე თუ ისე სერიოზული ნაწილის აცდენა სწორი გზიდან, რასაკვირველია, არ შეეძლო, მაგრამ იგი ზოგიერთ გამოუცდელ და ნაკლებად მომზადებულ მასწავლებლებზე გარკვეულ უარყოფით გავლენას იქონიებდა. მხოლოდ ამდენად იყო აქ აუცილებელი ასეთი წიგნაკის არსებობის შესახებ სკოდნოდა მკითხველს.

სასკოლო ცხოვრებამ სავსებით დაადასტურა, რომ ეს ახალი მოძრაობა მეთოდურ ძიებათა სფეროში იყო სამწუხარო გაუგებრობა. მისი მომხრენი როგორც რსფსრ-ში, ასევე ჩვენში თვლიდნენ, რომ გაკვეთილი, როგორც სწავლების ორგანიზაციის ძირითადი ფორმა, ძველი სკოლის ისეთი ატრიბუტია, რომელიც ახალ სისხლსა და ხორცს ვერ შეისხამს. მაგრამ მიუხედავად იმისა, რომ პროექტული მეთოდი ამერიკული ბურჟუაზიის პრაქტიკულ ინტერესებთან შეხამებულ სწავლების ორგანიზაციის ფორმად მიაჩნდათ,

1 ბ. პატარაია, პროექტების მეთოდისათვის, 1931 წ.

2 აი რამდენიმე ნიმუში ავტორის მსჯელობებისა: „სასკოლო სისტემა მოკვდა. სასკოლო სისტემა გარდა იმისა, რომ იგი მართლა „დანაშაული“ იყო სწავლა აღზრდის საქმეში, იგი იძლეოდა ეკონომიურ ზარალსაც და აფერხებდა საზოგადოების განათლების საქმეს. თითო მოწაფე (საშუალოდ სკოლაში — შრომის სკოლაში) სახელმწიფოს უჯდებოდა 50 მ. განათლების კომისარიატის ცნობით ჩვენში ყოველწლიურად რჩებოდა 40.000 ბავშვი.

სკოლა, რომელიც მისდევს კულტურულ-განმანათლებელ საქმეს და როლის მიზანია ეკონომიურ-კულტურული ყოფნის დონის ამაღლება უსათუოდ წავა პროექტ-მეთოდის გზით.

რათა სწავლა-აღზრდის საქმე ყველა საფეხურზე მიზანდასახულების წესით მიმდინარეობდეს, საჭიროა განსაკუთრებული სქემების შექმნა, ისეთი სქემების, რომელიც სკოლას მომუშავეებს ლოგიკურად მიიყვანენ პროექტულ განაკვეთების შექმნამდე. ასეთი სქემები უსათუოდ მოაწესრიგებენ მუშაობას“. („პროექტული მეთოდისათვის“, გვ. 64 — 67.).

იგინივე შესაძლოდ თვლიდნენ ამ ფორმაში საბჭოური შინაარსი შეეტანათ. თვალსაზრისის ამგვარი ორმაგობა პირველ რიგში იყო პროექტული მეთოდის მიმდევართა მეთოდოლოგიური უმწიფრობის შედეგი, ფორმასა და შინაარსს შორის არსებული ურთიერთობის განხილვისადმი არამარქსისტული, არამედ თვითნებური და აბსტრაქტული მიდგომის ნაყოფი. პროექტული მეთოდების მიმდევრები გვერდს უვლიდნენ იმას, რომ გაკვეთილი, როგორც სწავლების ორგანიზაციის ძირითადი ფორმა, წარმოიშვა კაპიტალიზმის აღმავლობის პერიოდში და მისი წარმოქმნა იყო მეცნიერებათა განვითარებისა და მათი დიფერენცირებულად შესწავლის აუცილებლობის კანონზომიერი შედეგი. ისინი ივიწყებდნენ იმას, რომ სწორედ ამიტომ გაკვეთილის, როგორც სწავლების ფორმის, გადახალისება სავსებით შესაძლებელია ახალი შინაარსის საფუძველზე, რადგან სოციალისტურ საზოგადოებაში საქმე იმას ეხება, რომ მეცნიერება მასების კუთვნილებად იქცეს, მაშინ როცა ბურჟუაზიული წყობა მეცნიერებას შეძლებულთა პრივილეგიად თვლის. ამასთან, პროექტული მეთოდის მომხრენი მხედველობაში არ ღებულობდნენ იმ გარემოებას, რომ პროექტულ მეთოდს, როგორც ბურჟუაზიის პრაქტიკული ინტერესებისადმი მკაცრად დაქვემდებარებულ, უშუალოდ ამ ინტერესების მსახურად საგანგებოდ მოგონილ მეთოდს, რომელიც ემსახურებოდა ბიზნესის, ვაჭრობის, კომერციის ინტერესებს, არ შეეძლო მსახური. გაეწია სოციალისტურ საზოგადოებაში მოზარდი თაობის აღზრდის საქმისათვის. პროექტების ჩარჩოთი საბჭოთა სინამდვილის შესწავლა საბჭოთა სკოლაში არ შეიძლებოდა, რადგან ეს ჩარჩო ემსახურებოდა ამერიკელი მშრომელი ახალგაზრდობის შეზღუდვას ვიწრო უტილიტარული განათლებით, მათ დამაგრებას შავ სამუშაოზე, მათთვის ფართო განათლებისაკენ კარის დახშვას.

ამით შეგვეძლო დაგვემთავრებინა საუბარი პროექტულ მეთოდზე, რადგან შემდგომი საქმიანობა პროექტული მეთოდის დარგში ჩვენს ძიერ განსახილველად აღებულ პერიოდს სცილდება. მიუხედავად ამისა, საჭიროდ ვთვლით ზოგადად მაინც, დავახასიათოთ 1931 წელს გამოცემული პროექტული პროგრამებიც, რადგან ისინი ამ მეთოდის საფუძველზე შედგენილი უკანასკნელი პროგრამები იყო და მათზე დასრულდა „პროექტული“ მოძრაობა ჩვენში. 1931 წლის ბოლოდან პროექტული მეთოდით მუშაობის პრაქტიკა, როგორც უკრიტიკოდ გადმოღებული ბურჟუაზიული სკოლიდან და

თავისი ბუნებით სრულიად შეუსაბამო ჩვენში მოზარდი თაობის აღზრდის ინტერესებთან, გაუქმებული იქნა.

მიუხედავად იმისა, რომ უწყებრივი მეთოდური ძალების თანაფარდობა პროექტული მეთოდის სასარგებლოდ ლაპარაკობდა, საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატს არ შეეძლო პროექტული მეთოდის მიმდევართა ყველა დებულება მიეღო უცვლელად. კერძოდ, იგი, ვერ მიიღებდა მათ თვალსაზრისს ცოდნა-ჩვევების, გონებრივი განათლების ადგილისა და როლის, მისი მოცულობის შესახებ საბჭოთა აღზრდის სისტემაში. ამჯერად ერთი წელი საქარისი აღმოჩნდა საიმისოდ, რათა განათლების ორგანოები დარწმუნებულიყვნენ იმაში, რომ გონებრივი განათლების შეუფასებლობა საბჭოთა სკოლას დაქვეითების გზაზე წაიყვანს. პროგრამის განმარტებაში ნ. კ. კრუპსკაიას სიტყვებით იყო დამოწმებული, რომ დღეს საბჭოთა კავშირი ჩქარი ნაბიჯით მიდის წინ ინდუსტრიალიზაციისაკენ, ყველგან ახალი ფაბრიკები და ქარხნები იხსნება, ისინი ტექნიკის უკანასკნელი სიტყვის მიხედვით არის მოწყობილი, შენდება ელექტროსადგურები, ველეებზე ტრაქტორები და კომბაინები მუშაობენ... ყველგან დახელოვნებული მუშებია საჭირო და სხვ. პროგრამის ავტორები, აქედან გამომდინარე, იმ სწორ დასკვნაზე მიდიოდნენ, რომ სოციალისტური მშენებლობის პრაქტიკული შესწავლა სათანადოდ უნდა იქნას დაკავშირებული თეორიულ განათლებასთან, რომ უამისოდ სკოლა ვერ მოახერხებს სოციალისტური მშენებელი ყოველმხრივ განვითარებული ადამიანების აღზრდას<sup>1</sup>. მართლაც, ოცინა წლების ბოლოდან ფართოდ გაშლილ სოციალისტურ მშენებლობის მოთხოვნებებს სკოლა მხოლოდ იმ შემთხვევაში უპასუხებდა, თუ იგი მოზარდი თაობის აღზრდის საქმეს თეორიისა და პრაქტიკის უნარიანად შეხამების პრინციპს დაუდებდა საფუძვლად. განათლების სახალხო კომისარიატმა კრიტიკულად გადასინჯა თავისი თვალსაზრისი. „წარსულში პროექტთა მეთოდით მუშაობაში დაშვებული შეცდომები, — აღნიშნული იყო 1931 წლის პროგრამებში, — არ უნდა იქნას გამეორებული, რაც გამოიხატებოდა პრაქტიკული საქმიანობით გატაცებაში და თეორიული ცოდნის დავიწყებაში“<sup>2</sup>.

1931 წლის პროექტულ პროგრამებს ცალკე ჰქონდა დართული ცოდნა-ჩვევათა პროგრამები ქართულ ენაში, არითმეტიკაში, ბუნებაში, გეოგრაფიაში, მათემატიკაში, პოლიტექნიკურ შრომაში, ფიზიკურ აღზრდაში, მუსიკაში.

<sup>1</sup> პირველი საფეხურის შრომის სკოლის პროგრამები, გვ. 3, 1931 წ.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 4.

ქართული ენის პროგრამა თანმიმდევრულად ითვალისწინებდა ყველა იმ მუშაობის ჩატარებას, რაც აუცილებელია წერა-კითხვის მტკიცედ დაუფლებისათვის: წინასწარ ლექსიკურ მუშაობას, კითხვასა და წერას, ტექსტებზე მუშაობას, წერიტი მუშაობის სხვადასხვა სახეებს, მარტივ გრამატიკულ ვარჯიშს. განსაკუთრებით არის აღსანიშნავი, რომ პროგრამა ფართოდ ადგილს უთმობდა წერიტი ვარჯიშს, ამას კი იმ დროს დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა, რადგან წერიტი მეტყველება მნიშვნელოვნად ჩამორჩებოდა ზეპირისაგან. პროგრამის ძირითადი ნაკლი ის იყო, რომ ღიად ტოვებდა წერა-კითხვის სწავლების მეთოდის საკითხს, იგი, ამასთან, ნაკლებ ყურადღებას აქცევდა მხატვრულ ტექსტებზე მუშაობას და აქცენტი საქმიანი ქალაქის წარმოებაზე გადაჰქონდა. სრული და თანმიმდევრული იყო აგრეთვე არითმეტიკის პროგრამაც. პირველ კლასში იგი ითვალისწინებდა ოთხივე მოქმედების შესწავლას ჯერ 20 ფარგლებში, შემდეგ კი 100 ფარგლებში. მეორე კლასში შეისწავლებოდა ყველა მოქმედება 1000 ფარგლებში. მესამე კლასში მთელ რიცხვებზე მოქმედებებთან ერთად იწყებოდა წილადების შესწავლაც. მეოთხე კლასის მოსწავლენი დიდ რიცხვებზე ოთხივე მოქმედებასთან ერთად შეისწავლიდნენ მარტივ ათწილადებს, ჩვეულებრივ წილადებს, პროცენტებს. პროგრამებში საკმაოდ რაოდენობით იყო შეტანილი აგრეთვე მასალაც ელემენტარული ჯეომეტრიიდან. არითმეტიკის პროგრამა მწყობრი და თანმიმდევრული კი იყო, მაგრამ ძალზე გადატვირთული იყო; ჯერ კიდევ მესამე კლასში გათვალისწინებული იყო წილადების შეკვეცის, მათი უფრო მცირე ნაწილებში გამოსახვის, მთლის გამოყოფის, უწყესო წილადად გადაქცევის სწავლება, გრაფიკული ხერხის ფართოდ გამოყენება და სხვ. კარგად იყო შედგენილი გეოგრაფიის პროგრამაც. იგი იწყებოდა ბავშვთათვის მისაწვდომი ძირითადი გეოგრაფიული ცნებების შესწავლით — მანძილი, მიმართულება, პოარიზონტის მხარეები, გეგმა, მასშტაბი, რუკა, რელიეფი, კლიმატი და სხვ. მესამე კლასში ბავშვები შეისწავლიდნენ საქართველოს ფიზიკურ-გეოგრაფიულ რუკას და მთავარი სამეურნეო რაიონების ეკონომიკას, მარტივად. მეოთხე კლასში დედამიწის შესახებ ძირითადი ფიზიკურ-გეოგრაფიული ცნებების შესწავლის შემდეგ ითვალისწინებული იყო საქართველოს გეოგრაფიის ელემენტარული შესწავლა და ამიერკავკასიისა და სსრ კავშირის ზოგადი გეოგრაფიული მიმოხილვა. ბუნების პროგრამით I და II კლ. უპირატესად შეისწავლებოდა ცოცხალი ბუნება (მცენარეუ-



ლობა და ცხოველთა სამყარო მახლობელი ფლორისა და ფაუნის მიხედვით. III კლასში, ამათან ერთად, მნიშვნელოვანი ადგილი ეთმობოდა არაცოცხალი ბუნების შესწავლას (წყალი სამ მდგომარეობაში, სითბური მოვლენები და სხვ.). IV კლასში გაკვეთილების ერთი ნაწილი ეთმობოდა სასარგებლო წიაღისეულის შესწავლას. ბუნების კურსი ამ კლასში მთავრდებოდა ადამიანის სხეულის აგებულების მარტივი შესწავლითა და ძირითადი ჰიგიენური და სანიტარული წესების გაცნობით. სრული და თანმიმდევრული იყო ფიზიკური აღზრდის პროგრამაც, დამაკმაყოფილებლად იყო შედგენილი პროგრამა მუსიკაში.

აქვე ცალკე უნდა შეეჩერდეთ პოლიტექნიკური შრომის პროგრამაზე. იგი იმდენად რთული იყო, რომ მძი ათვისება, სათანადო პირობების მხრივ იდეალურად მოწყობილ სკოლაშიაც კი, დაწყებითი კლასების ასაკის ბავშვებს არაუთარ შემთხვევაში არ შეეძლოთ. მაგალითად I კლასში პოლიტექნიკური შრომის პროგრამის მიხედვით გათვალისწინებული იყო ხუთი ხაზით ეწარმოებინათ მუშაობა — თიხაზე მუშაობა, ქსოვილებს დამუშავება, ხეზე მუშაობა, მუყაოზე მუშაობა, სასოფლო-სამეურნეო წარმოება. ამ მუშაობისას ბავშვები უნდა გაცნობოდნენ საგნებსა და ხივთებს, ესწავლათ იარაღების მოხმარა, შეესწავლათ მასალების ტექნოლოგია და მიეღოთ სათანადო ორგანიზაციულ-შრომითი ცოდნა-ჩვევანი. თვალსაჩინო წარმოდგენა რომ ვიქონიოთ იმ სირთულეზე, რასაც ეს პროგრამები ქმნიდნენ სკოლის წინაშე, ჩვენ ქვემოთ მოგვყავს ხეზე მუშაობის პროგრამა I კლასისათვის. (იხ. გვ. 413).

არანაკლებ რთული იყო შრომის სხვა დარგების პროგრამები. ეს სირთულე, როგორც ზევით გვაქვს აღნიშნული, იმით იყო გამოწვეული, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის უფროსი კლასების დროებით გაუქმებასთან დაკავშირებით, განათლების სახალხო კომისარიატმა გადაწყვიტა პოლიტექნიკური განათლების მთელი ციკლი, ათი წლის ნაცვლად, შეიდწლედზე გადაენაწილებინა. სწორედ ამ ნაბიჯმა გამოიწვია დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვთა ასეთი დაუშვებელი გადატვირთვა.

თუ მხედველობაში არ მივიღებთ პოლიტექნიკური შრომის პროგრამას, 1931 წლის პროგრამები ქართულ ენასა, მათემატიკასა, გეოგრაფიასა და სხვა საგნებში შედგენილი იყო დაწყებითი განათლების ამოცანების ცოდნითა და ბავშვთა ასაკობრივი ძალების შესაბამისად. ამ პროგრამებს უკეთ, ვიდრე ოციან წლებში დამუშავებულ სხვა პროგრამებს, შეეძლოთ სათანადო სამსახური გაეწიათ



ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი კლასებისათვის. სამწუხაროდ, სწავლების პროექტული წესი, კვლავ ურყევ წესად რჩებოდა 1931 წლის პროგრამებით. მეტიც, ეს პროგრამები გამოკვეთილად ატარებდნენ პრაქტიკულ-პროექტულ ხასიათს და ამ მხრივ ბევრად უფრო შორს მიდიოდნენ 1930 წლის პროგრამებზე. მათში სწავლების ორგანიზაციის მთელი ქარგა პროექტული თემების ღიხედვით იყო გაწყობილი და ამ ქარგაში დასახელებული საგნების პროგრამული საკითხების ჩართვა ყოველად მოუხერხებელი იქნებოდა. 1931 წლის პროგრამის განმარტებითა ბარათის მითითება იმის შესახებ, რომ „პრაქტიკა უნდა უზრუნველყოფდეს ბავშვის მონაწილეობას სოციალისტურ მშენებლობაში და იძლეოდეს ფართო საგანმანათლებლო მასალას“<sup>1</sup>, ლიტონ სიტყვად რჩებოდა, რადგან საგანმანათლებლო მასალის თანმიმდევრულად ათვისებისათვის პროექტული თემა არც ადგილს ტოვებდა და არც დროს. ასეთ პირობებში 1931 წლის პროგრამები ცოდნა-ჩვევებში წააგავდა უპატრუქო სახთლებს, რომლებსაც ცუცხლი არ ეკიდებოდათ, რომლებიც არ იწვიან და სინათლეს არ იძლევიან.

1931 წლის პროექტულ პროგრამებზე დართულმა ცოდნა-ჩვევათა პროგრამებმა მაინც დადებითი როლი შეასრულეს დაწყებითი განათლების ისტორიაში. 1931 წლის ბოლოდან, მას შემდეგ რაც პროექტული მეთოდი იქნა გაუქმებული, ამ პროგრამებმა გარკვეული სამსახური გაუწია განათლების ორგანოებს საჯნობრივი პროგრამების შემუშავებაში დედაენასა, არითმეტიკაში, გეოგრაფიასა და სხვა საგნებში.

#### დაწყებითი კლასების სახელმძღვანელოები

სახელმძღვანელო წიგნის საკითხი მთელი ათი წლის განმავლობაში ერთ-ერთ პირველხარისხოვან საკითხად ითვლებოდა, რაც სავსებით კანონზომიერი იყო. ოციანი წლების დასაწყისისათვის არსებული სახელმძღვანელო წიგნები, მთლიანად აღებული ძველი სკოლის სულს გამოხატავდა და მათი პირდაპირ გამოყენება საბჭოთა დაწყებით სკოლაში მოუხერხებელი იქნებოდა. ამით აიხსნება ის დიდი ზრუნვა, რასაც განათლების ხელმძღვანელი ორგანოები იჩენდნენ სახელმძღვანელო წიგნების შედგენისადმი. რუსეთის ლენინური კლასიკაში ამ დარგში მოპოვებული მიღწევებისა და ჩვენი კლას-

<sup>1</sup> პირველი საფეხურის შრომის სკოლის პროგრამები, გვ. 4, 1931 წ.

სიკუთრი კულტურული მექვიდროობა უნარიანად გამოყენების შედეგად ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი კლასებში მოსწავლეებისათვის ბევრი კარგა სახელმძღვანელო წიგნი იქნა შედგენილი. ეს პირველ რიგში ითქმის დედაენის სახელმძღვანელოების შესახებ. მათი ღირსება ის იყო, რომ ისინი იდეოლოგიურად და მეცნიერულად თავის დროისათვის საკმაოდ მაღალ დონეზე მოთხოვნილებას, ხოლო ბევრი წიგნი დიდაქტიური თვალსაზრისითაც დამაკმაყოფილებლად იყო შედგენილი.

დაწყებით კლასებში სწავლებას საგნობრივი სისტემის გაუქმების შემდეგ მდგომარეობა სახელმძღვანელოების ფრონტზე გართულდა. უკვე 1926 წლიდან სახელმძღვანელოები აღარ გაუძეობდნენ. იმ მონაპოვრის დაცვაზე შეუძლებელი შეიქმნა, რაც 5—6 წლის განმავლობაში ბეჭითი მუშაობის შედეგად იყო მიღწეული. ამის მთავარი მიზეზი იყო სწავლების კომპლექსური სისტემა, რომელიც საგანმანათლებლო ცოდნის მოცულობისა და მისი ათვისების ფორმებისა და მეთოდების საკითხს, როგორც ვიცით, არასწორად წყვეტდა. სწავლების კომპლექსური სისტემა სახელმძღვანელოს წინაშე კატეგორიული სახით აყენებდა შემდეგ მოთხოვნებს: 1. სახელმძღვანელო წიგნი კომპლექსური თემების მიხედვით უნდა იყოს შედგენილი და არა საგნების მიხედვით; 2. ძირითადი მასალა წიგნისათვის აღებული უნდა იქნას სკოლის სამოქმედო რაიონის პოლიტიკური, ეკონომიური და კულტურული ცხოვრებიდან, რადგან კომპლექსური სწავლების საძირკველი სწორედ რომ ადგილობრივი გარემოა; 3. სახელმძღვანელო წიგნი უნდა იქცეს სამუშაო წიგნად, და იგი გამიზნული უნდა იყოს მოსწავლეთა დამოუკიდებელი მუშაობისათვის. აი, ასეთ სიბრტყეში წყვეტდა რსფსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატის სახელმძღვანელოების საკითხს ჯერ კიდევ 1923 წელს; სახელმძღვანელო წიგნისადმი წაყენებული ეს მოთხოვნები მოცემულა იყო დაწყებითი სკოლის პირველ კომპლექსურ პროგრამებში, რომლებიც 1923 წელს გამოიცა.

სასკოლო პროგრამების ცვლასთან დაკავშირებით 1921—1930 წწ მიდგომა სახელმძღვანელოებისადმი, მათი ამოცანების, რაოდენობისა, შინაარსისა და აგებულების განსაზღვრას თვალსაზრისით ხშირად იცვლებოდა ხოლმე; არსებით ცვლილებას კი ორჯერ ჰქონდა ადგილი: ერთს 1926 წლიდან, მეორეს 1929 წლიდან.

1921 წლიდან სახელმძღვანელო წიგნების წინაშე, ასე როგორც მთელი სკოლის წინაშე, ახალი ამოცანები იქნა დასახული. სახელ-

მძღვანელოები უნდა შეფარდებოდა კომუნისტური აღზრდის მო-  
თხოვნებს; მათში ასახული უნდა ყოფილყო ახალი ცხოვრება, მო-  
წინავე საზოგადოებრივი იდეები, მაღალი ზნეობრივი მისწრაფება-  
ნი; მათ უნდა უზრუნველყოთ ჭეშმარიტად მეცნიერული ცოდნის  
მიწოდება ბავშვებისათვის რაციონალური პედაგოგიური პრინცი-  
პების ზუსტად დაცვის საფუძველზე. 1921—1926 წწ სახელმძღვა-  
ნელო წიგნებს ცოდნის ძირითად წყაროდ თვლიდნენ. ცალკეული  
ავტორები და ავტორთა კოლექტივები ცდილობდნენ ამ წიგნებში  
მისაწვდომი ფორმით, ასე თუ ისე სრული სახით მიეწოდებინათ  
მოსწავლეთათვის საგანმანათლებლო მასალა. 1926 წლიდან  
კი განათლების ხელმძღვანელი ორგანოები პრაქტიკულ მუშაობას  
ეწეოდნენ იმ მიმართულებით, რომ სასწავლო სახელმძღვანელო  
„სამუშაო წიგნებით“ ყოფილიყო შეცვლილი. 1926 წელი გარდამა-  
ვალი წელია, 1927 წლიდან კი პირველდაწყებითი კურსის თითქმის  
ყველა სახელმძღვანელო უკვე ატარებს „სამუშაო წიგნის“ ხასიათს.  
სასწავლო მასალა მათში ისეა შერჩეული და დალაგებული, რომ  
ბავშვებმა მისი ათვისება დამოუკიდებლად, „თვითსწავლის“, გზით  
შესძლონ, რომ წიგნებმა, ბავშვებში „კვლევითი უნარისა და ინ-  
ციტივის განვითარება“ უზრუნველპყონ. 1929 წლიდან ახალი  
ტენდენცია იჩენს თავს, სახელდობრ, იმისაკენ მისწრაფება, რომ სა-  
მუშაო წიგნებმა უმთავრესად მიმდინარე ცხოვრება გააშუქონ,  
უტყვი, „მჭდომარე“ კომპლექსების ადგილი პროექტული თემების  
მასალათა ასახვამ დაიჭიროს, რომ წიგნმა პროექტული მეთოდის  
სული ასახოს. 1930 წლის ბოლოდან, მას შემდეგ, რაც დაწყებითი  
სკოლის პირველი პროექტული პროგრამები გამოქვეყნდა, ზოგი-  
ერთები სამუშაო წიგნების ამგვარად გარდაქმნითაც აღარ კმაყო-  
ფილდებიან და მოითხოვენ წიგნმა მთლიანად დაუთმოს ასპარეზი  
ეურნალის ტიპის სახელმძღვანელოებს, ბროშურებს, გაზეთებსა და  
სხვ. პროექტული მეთოდის გაუქმებასთან დაკავშირებით ეს უკი-  
დურესად ცალმხრივი იდეებიც უკვალოდ ქრება.

1918—1921 წწ მენშევიკების ბატონობის პერიოდში, ზოგადსა-  
განმანათლებლო სკოლების დაწყებით კლასებში დედაენაში ძირი-  
თად სახელმძღვანელოებად მიღებული იყო: I—II კლასებში —  
ი. გოგებაშვილის „დედაენა“ ნაწ. I და II, III—IV კლ. — ი. გოგება-  
შვილის „ბუნების კარი“ და ი. ოცხელისა, მ. მთავრიშვილისა და ს.  
ყიფიანის „გუთანი“ (უპირატესად ქუთაისის მაზრის სკოლებში);  
ამათ გარდა დაიბეჭდა აგრეთვე სხვა ავტორების წიგნებიც, მათგან  
აქ შეიძლება დავასახელოთ I კლასების მოსწავლეთათვის ი. ოც-

ხელის, ს. ყიფიანისა და დ. ოყრეშიძის მიერ შედგენილი სახელმძღვანელო „მნათობი“, რომელიც ქ. ქუთაისში გამოიცა 1919 წელს. არითმეტიკას ბავშვები უპირატესად ლ. ჩიმაკაძის, ა. შუბლაძის, ე. ცაგარეიშვილის მიერ შედგენილი სახელმძღვანელოებით სწავლობდნენ; მოწონებით სარგებლობდა აგრეთვე ლ. ხმალაძის სახელმძღვანელოები არითმეტიკაში, ოთხ წიგნად — I—IV კლასებისათვის. თუმცა მეთოდური თვალსაზრისით ეს სახელმძღვანელოები, განსაკუთრებით ი. გოგებაშვილის „დედაენა“ და „ბუნების კარი“ კარგად იყო შედგენილი, მაგრამ მასალების შერჩევით, მათში გატარებული ზოგიერთი დებულებებით ისინი ახალი, საბჭოთა სკოლის მოთხოვნისთვის ცხადია ვერ პასუხობდნენ. ისიც აღსანიშნავია, რომ, კერძოდ „ბუნების კარი“ და „გუთანი“ მცირე რაოდენობით შეიცავდა უშუალოდ საკითხავ ლიტერატურულ მასალებს, რადგან ეს წიგნები რევოლუციამდელი სახალხო სკოლის სასწავლო გეგმებთან იყო შეხამებული, მათში კი დედაენას მცირე რაოდენობით ეთმობოდა საათები. ცხადია, რომ არსებითი გადაშენების გარეშე მათი გამოყენება საბჭოთა სკოლაში შეუძლებელი იქნებოდა.

საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების პირველ წლებშივე I, II, III, IV კლასებისათვის რამდენიმე ორიგინალური სახელმძღვანელო იქნა შედგენილი. კერძოდ 1921 — 1926 წლებში, ე. ი. კომპლექსური პრინციპების გაბატონებამდე, დედაენაში შემდეგი სახელმძღვანელოები იქნა გამოცემული.

**I კლასი.** ი. გოგებაშვილის „დედაენა“ პირველი ნაწილი, გამომუშავებული და შევსებული ახალი მასალებით კომისიის მიერ. „დედაენა“ ოციან წლებში სამჯერ გამოიცა, უკანასკნელი გამოცემა დაისტამბა 1925 წელს (ეს იყო საერთოდ ამ წიგნის 45-ე გამოცემა). ამ უკანასკნელი გამოცემის თავფურცელზე ავტორის გვარი და სახელი ინიციალებით „ი. გ.“ იყო შეცვლილი. ეს იმით იყო გამოწვეული, რომ კომპლექსური სწავლების გავლენით საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატს პრინციპულად შეუძლებლად მიაჩნდა გოგებაშვილის მემკვიდრეობის გამოყენება. 1923 წელს გამოიცა გ. ჭუმბურიძის მიერ შედგენილი საანბანო წიგნი „ჩვენი სკოლა“, რომელიც ი. გოგებაშვილის „დედაენას“, რასაკვირველია, ვერ უწევდა მეტოქეობას. 1925 წელს დაისტამბა კიდევ ერთი ახალი საანბანო წიგნი — „შრომა და ცოდნა“ შედგენილი ავტორთა კოლექტივის მიერ. ამავე პერიოდში გამოიცა ი. ზედგენიძის მიერ თავისებურად

შედგენილი 12 სულ პატარა საანბანო წიგნაკი „პირველი მეგობრის“ სახელწოდებით.

II კლასისათვის ამ წლებში სამი სხვადასხვა სახელმძღვანელო გამოიცა — „ჩვენი სკოლა“, „შრომა და ცოდნა“, „ჩირაღდანი“. ეს წიგნები ავტორთა კოლექტივების მიერ იყო შედგენილი.

III კლასისათვისაც აგრეთვე სამი სხვადასხვა სახელმძღვანელო იქნა გამოცემული: „განთიადი“, შედგენილი ტ. თაბუჯაშვილისა და შ. თაბუჯაშვილის მიერ (1926 წელს ამ წიგნის სათაური შეიცვალა „აისით“), „ჩვენი მხარე“, შედგენილი მასწავლებელთა ჯგუფის მიერ და „ჩვენი სკოლა“, შედგენილი გ. ქუმბურძისა, თ. კიკვაძისა და გ. მგელაძის მიერ.

IV კლასისათვის გამოიცა: „ბუნება და ცოდნა“, შედგენილი ალ. გვახარაძისა და პ. ზუმბაძის მიერ, „განთიადი“, შედგენილი ტ. თაბუჯაშვილის მიერ (1925 წელს წიგნს სათაური „აისით“ შეეცვალა) და „თაიგული“ შედგენილი გ. ქუმბურძის მიერ.

ამ სახელმძღვანელოების ღირსებად ის უნდა ჩაითვალოს, რომ მათში ბავშვთა ასაკისათვის შესაფერი მხატვრულ-ენობრივი თვალსაზრისით სავსებით გამართული მრავალი სურათი, მოთხრობა, იგავ-არაკი, ლექსი იყო შეტანილი. ამ დროიდან ჩვენი კლასიკოსი მწერლების მრავალმა საუკეთესო ნაწარმოებმა დაიმკვიდრა მტკიცე ადგილი დაწყებით სკოლის სახელმძღვანელო წიგნებში. ზედმეტი არ იქნება აქ დავასახელოთ ზოგიერთი ამ ნაწარმოებთაგანი, ასეთებია: ილია ჭავჭავაძის „გუთნის დედა“, „გაზაფხული“, ბუნების აღწერა „ოთარაანთ ქერივიდან“ (მაგ. „ზამთარი“ და სხვ.); აკაკი წერეთლის: ნაწყვეტები „ჩემი თავგადასავალიდან“, ლექსები „გაზაფხული“, „სიმღერა მკის დროს“, ზღაპარი „ნაცარქექია“ და სხვ; ვაჟა ფშაველას: „შვლის ნუკრის ნაამბობი“, „ია“, „ხმელი წიფელი“, „მთის წყარო“, „ჩხიკვა ქორწილი“ და სხვ. ირ. ევლშვილის: „გაზაფხული“, უბედური ქორბუდა“, „ჩვენი ნიშა“, „რთველი“, „შემოდგომა“, „მწყემსი გაგნა“ და სხვ. ეკ. გაბაშვილის: „მაგდანას ლურჯა“, „ღვინია გადაიჩენა“ და სხვ. ამათ გარდა მრავალი საუკეთესო ნაწარმოები გვხვდება სახელმძღვანელოებში შ. არაგვისპირელის, ნ. ლომოურის, რ. ერისთავის, გ. ქუჩიშვილის, შ. მღვიმელის, დ. მეგრელის და სხვა მწერალთა შემოქმედებიდან.

მაგრამ ამ წიგნებს სერიოზული ნაკლიც ახასიათებდა: ახალი ყოფის ამსახველი მხატვრული მასალები მათში სუსტად იყო წარმოდგენილი. ეს უნთავრესად იმით იყო გამოწვეული, რომ იმ დროისათვის საძნელო ამოცანას წარმოადგენდა თანადროულობის ამსახვე-

ლი მხატვრული ნაწერების შერჩევა; ეს საქმე მარტო განათლების კომისარიატსა და წიგნების ავტორებზე არ იყო დამოკიდებული. ეს ძირითადად იმის შედეგი იყო, რომ საბჭოთა ხელისუფლების პირველ წლებში დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვთათვის შესაფერი ახალი ყოფაცხოვრების ამსახველი მხატვრული ნაწარმოებები მცირე რაოდენობით მრიპოვებოდა. 1924—1925 წწ ეს ნაკლი თანდათანობით იქნა გამოსწორებული. მნიშვნელოვნად იქნა გაუმჯობესებული სახელმძღვანელოები როგორც მეთოდოლოგიური თვალსაზრისით, ასევე მეთოდური მხრივ. ამას თვალსაჩინოდ ადასტურებს, მაგალითად, III კლასის დედა-ენის სახელმძღვანელოს 1923 და 1925 წწ გამოცემათა ურთიერთ შედარება. 1923 წელს III კლასის სახელმძღვანელო „გახთიადში“ სულ 92 მასალა იყო შეტანილი, მათგან 20 ლექსი, 28 მოთხრობა, 2 ზღაპარი, 19 იგავარაკი ლექსად და პროზად, 10 საბუნებისმეტყველო-გეოგრაფიული ხასიათის სტატია და 13 გამოცანა, ამათ გარდა 72 სასაუბრო კითხვა და დავალება. წიგნი კარგად იყო დასურათებული, დართული ჰქონდა 49 სურათი, გამოცემული იყო კარგ ქაღალდზე, შრიფტიც სათანადო იყო შერჩეული. წიგნის ძირითადი ნაკლი ის იყო, რომ მოცულობის მიხედვით სასწავლო მასალა მცირე იყო (მხოლოდ 140 გვერდი), თანადროულობა მასში სუსტად იყო წარმოდგენილი, ხოლო ზოგიერთი კითხვა-დავალება პედაგოგიური თვალსაზრისით მძიმე და გაუმართლებელი იყო. ეს ნაკლოვანებანი ნაწილობრივ უკვე გამოსწორდა ამავე კლასისათვის 1925 წელს გამოცემულ ახალ სახელმძღვანელოში — „ცისკარში“. სასწავლო მასალის მოცულობა ამ წიგნში გაზარდილი იყო 241 გვერდამდე, თემატიკაც გაუმჯობესებული იყო; რევოლუციური თემატიკიდან წიგნში წარმოდგენილი იყო ლექსები: „შრომის სამეფოში“, „დილა ქარხანაში“, „წითელი დროშა“, „პირველი მაისი“, „შრომის სუფევა“, მოთხრობები: „წითელი თოვლი“, „25 ოქტომბერი“ და სხვ. ზოგიერთ სტატიას იქვე ლექსიკონიც ჰქონდა დართული. ამ პერიოდიდან თემატიკური და პედაგოგიური თვალსაზრისით გაუმჯობესება ემჩნევა აგრეთვე დანარჩენი კლასების სახელმძღვანელოებსაც.

გარკვეული მუშაობა იქნა ჩატარებული ამავე პერიოდში დაწყებითი კლასების უზრუნველსაყოფად სახელმძღვანელო წიგნებით რუსულ ენაში, მაგრამ ეს მუშაობა დამაკმაყოფილებლად ვერ ჩაითვლება.

1921 — 1923 წწ რუსულ ენაში სკოლაში ხმარობდნენ ი. გოგევაშვილის „რუსკოე სლოვოს“. როგორც ცნობილია ეს სახელმძღვანელო სრულად და ღრმად ითვალისწინებდა იმ თავისებურებას, რაც



ქართული ენისათვის არის დამახასიათებელი რუსულთან შედარებით და სასწავლო მასალას ამ თავისებურებათა შესაბამისად არჩევდა და აგებდა; ეს დიდად უწყობდა ხელს იმას, რომ რუსული ენის სწავლებას მწყობრი და საინტერესო ხასიათი მიეღო. სწორედ ამიტომ სარგებლობდა რევოლუციამდე „რუსკოე სლოვო“ ასე დიდი მოწონებით. მაგრამ სრულყოფილი მეთოდური წყობის მიუხედავად, საბჭოთა პირობებში ამ წიგნის უცვლელად გამოყენება მოუხერხებელი იქნებოდა, რადგან მასალათა საკმაოდ დიდი ნაწილი მასში თემატიკური თვალსაზრისით ახალი სკოლის ამოცანებს, ბუნებრივია, ვერ პასუხობდა. საბჭოთა სკოლის მუშაობის პრაქტიკამ შემდგომ წლებში თვალსაჩინოდ დაამტკიცა, რომ „რუსკოე სლოვოში“ მოცემული მასალების გადახალისების საფუძველზე, მეთოდური სტრუქტურის შეუცვლელად, ამ წიგნს თავიდანვე შეეძლო დიდი სამსახური გაეწია საბჭოთა სკოლისათვის. სამწუხაროდ, განათლების ხელმძღვანელორგანოებს „რუსკოე სლოვოს“ გადამუშავება იმ დროს შეუძლებლად მიაჩნდა, რადგან მის შინაარსსაც და მეთოდურ სტრუქტურასაც სრულიად მიუღებლად თვლიდნენ საბჭოთა სკოლისათვის და მოთხოვნიდნენ წიგნის აკრძალვას, რაც განხორციელდა კიდევ 1924 წლიდან. 1924 წელს „რუსკოე სლოვო“ შეცვლილი იქნა პატარა წიგნაკით „ნოვიაი შკოლა“, რომელიც 1925 წელს თავის მხრივ შესცვალა აგრეთვე პატარატანიანმა წიგნმა „ჩეტირეხლეტკამ“; ერთიცა და მეორეც, განსაკუთრებით კი პირველი, მეთოდური თვალსაზრისით გაცილებით დაბლა იდგა, ვიდრე ი. გოგებაშვილის „რუსკოე სლოვო“. „ნოვიაი შკოლა“ და „ჩეტირეხლეტკა“ შედგენილი იყო მთლიან სიტყვათა მეთოდის მიხედვით, ეს მეთოდი კი, როგორც ცნობილია, სრულებით ვერ ეგუება რუსული ენის ბუნებას და ამ წიგნებით წერა-კითხვის შესწავლა ხელოვნურად კიანურდებოდა და ძნელდებოდა.

1921—1926 წწ სკოლები უზრუნველყოფილი იყო მრავალი კარგი სახელმძღვანელოთი დაწყებითი არითმეტიკის კურსში. სახელმძღვანელოთა შედგენაში ამ წლებში აქტიურად მონაწილეობდნენ ლ. ჩიმაკაძე, ან. შუბლაძე, ათ. ხარაბაძე, ნ. მგელაძე, ს. ლორთქიფანიძე, ს. ოცხელი, პლ. წულუკიძე, ნ. კვინიკაძე, ა. დევძე. ეს სახელმძღვანელოები რევოლუციამდელი სკოლის არითმეტიკის კურსის სახელმძღვანელოებისაგან იმით განსხვავდებოდა, რომ მათში ამოცანების მასალა ძირითადად თანადროული ცხოვრებიდან იყო აღებული. ამასთან ავტორები ცდილობდნენ, შესაძლებლობის ფარგლებში, მასალის გადმოცემისას ემოციური მოთხოვნილებებისათვის სათანადო

ანგარიში გაეწიათ. ზოგჯერ ეს გატაცება ცალმხრივ ხასიათს ღებულობდა. ამ მხრივ განსაკუთრებით გამოირჩეოდა სიმ. ოცხელისა და პლ. წულუკიძის მიერ შედგენილი „არითმეტიკულ ამოცანათა კრებული ბუნებასა და შრომის ცხოვრებაზე დამყარებული“. ამ კრებულის მეორე წიგნის 1925 წლის გამოცემაში<sup>1</sup> ავტორები მიზნად ისახავდნენ ამოცანების მეშვეობით ბავშვებისათვის პრაქტიკული ცნობები მიეწოდებინათ გარემომცველი ბუნებისა და ადამიანთა შრომასაქმიანობის შესახებ. ეს კი ამოცანებს მწყობრ მათემატიკურ ხასიათს უკარგავდა. საერთოდ კრებულებში ამ სახით შედგენილი მასალები ხშირად გვხვდება. ამოცანათა გადმოცემის ამგვარი წესი ტრაფარეტულ ხასიათს ატარებდა და იგი მათემატიკური აზროვნების გამომუშავებას ხელს ვერ შეუწყობდა. მიუხედავად ამისა, დასახელებული ავტორების კრებულები და სხვა ავტორების მიერ შედგენილი სახელმძღვანელოები თანმიმდევრულად გადმოსცემდნენ დაწყებითი არითმეტიკის კურსს. მათში საკმარისი რაოდენობით იყო მოცემული გარემომცველი წრიდან აღებული ამოცანები და სათანადო მაგალითები, მითითებანი და აუცილებელი წესები და ამ კურსის შესწავლა დასახელებული წიგნების მეშვეობით სავსებით დამაკმაყოფილებლად იყო შესაძლებელი.

1926 წლიდან სახელმძღვანელოების დამუშავების დარგში მკვეთრი გარდატეხა მოხდა, რასაც შედეგად მოჰყვა მათი გადაკეთება საშუალო წიგნებად და სახელმძღვანელოების როლის დამცირება.

როგორც ვიცით სახელმძღვანელო წიგნებისადმი კრიტიკული დამოკიდებულების ტენდენცია აშკარად ჩანდა შრომის სკოლის პირველსავე პროგრამებში, რომლებიც სახელმძღვანელო წიგნს ზოგჯერ ძალიან აუგად იხსენიებდნენ და ძველი სკოლის წიგნურობის მთელს ცოდვასა და ნაკლს ხშირად სწორედ სახელმძღვანელო წიგნებს მიაწერდნენ. ჩვენ ისიც ვიცით, თუ რით იყო გამოწვეული ყოველივე ეს და აქ ამაზე სიტყვას არ გავაგრძელებთ, მხოლოდ იმას ვიტყვით, რომ სახელმძღვანელო წიგნების უარყოფა პირველ ხანებში ლიტონ სიტყვებად რჩებოდა. საუწყებო მეთოდური წყაროების გავლენით სახელმძღვანელო წიგნისადმი ერთგვარად უარყოფით დამოკიდებულებას იჩენდა აგრეთვე ზოგიერთი მეთოდისტიც. ასე, მაგალითად, ტრ. თაბუკაშვილი, სახელმძღვანელო წიგნების ცნობილი

<sup>1</sup> არითმეტიკულ ამოცანათა კრებული ბუნებასა და შრომის ცხოვრებაზე დამყარებული, წელიწადი მეორე, შედგენილი ს. ოცხელისა და პლ. წულუკიძის მიერ, გვ. 26, 28, 57 და სხვ.

ავტორი იმ დროს, მისივე ავტორობით 1923 წელს გამოცემულ მეოთხე კლასის სახელმძღვანელო წიგნის წინასიტყვაობაში შემდეგსა წერდა: „ვიხმაროთ ყოველგვარი საშუალება, რომ სწავლა-აღზრდის საქმეში თანდათან ვუახლოვდებოდეთ იმ სანეტარო დროს, როცა ტექნიკისა და სხვა დარგების უაღრესად განვითარების გამო, წიგნი, რომელიც აუარებელ ენერგიას ხშირად უნაყოფოდ ართმევს ახალგაზრდობას და მოწაფის შეუგნებლად ზეპირობის ერთერთი მიზეზთაგანია, თითქმის სრულიად დაკარგავს თავის დღევანდელ მნიშვნელობას ბევრი საგნის შესწავლის საქმეში“<sup>1</sup>. აქაც სიტყვასა და საქმეს შუა დიდი ზღვარი იყო. თვით ეს წიგნიც და ამავე ავტორის სხვა წიგნებიც, გამოცემული 1926 წლამდე, სახელმძღვანელო წიგნის ტიპის მიხედვით იყო შედგენილი და სამუშაო წიგნის ცალკეულ ელემენტებსაც კი არ შეიცავდა.

სამუშაო წიგნის პოზიციების იდეოლოგიური შემზადება პრაქტიკულად დაიწყო მხოლოდ 1924 წლიდან, მას შემდეგ, რაც სწავლების კომპლექსური სისტემის მიხედვით შედგენილი პირველი პროგრამები იქნა გამოქვეყნებული. მოსამზადებელი მუშაობა ამ მიმართულებით ნახევრად უწყებრივ ხასიათს ატარებდა. პირველ რიგში ილაშქრებდნენ დაწყებითი სკოლის სახელმძღვანელო წიგნებსა წინააღმდეგ-რაც უძრავი, წიგნური სკოლისათვის საუკეთესო წიგნად ითვლებოდა, წერდა რ. ნიკოლაძე-პოლიევეტოვსა, ის შრომა-მოქმედიანობის სკოლას „სასკოლო სენად“ და უაღრეს მავნებლობად მიაჩნია და, პირიქით, რაც ძველ სკოლაში დროს დაკარგვად მიაჩნდათ, იმას ეხლა განსაკუთრებული ფასი ეძლევა: „ანგარიში თამაშით, წიგნის ნაცვლად, ფორმების გაცნობა ბოსტანში და არა ხაზვით, ფიზიკა სახელოსნოშიც და არა მხოლოდ ფიზიკურ კაბინეტში“ და სხვადასხვა. ასეთი იყო დასახელებული ავტორის მოსაზრებანი.<sup>2</sup>

სასწავლო სახელმძღვანელოების სამუშაო წიგნებად შეცვლის საქმისადმი განსაკუთრებული გულმოდგინეობით გამოირჩეოდა საქართველოს სსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატის ინსტრუქტორი თ. ბებურიშვილი. ჭერ კიდევ 1924 წელს იგი მოითხოვდა ბუნებისა და გეოგრაფიის შესწავლისას ფართოდ ყოფილიყო გამოყენებული „ბუნდოვან სურათთა სანათი“ და კინო; ეს სურვილი, რასაკვირველია, დასაწუნი არ იყო, საქმისათვის საზიანო აქ მხოლოდ ის იყო, რომ სახელმძღვანელოს საკითხს ავტორი მთლიანად უვლიდა გვერდს<sup>3</sup>. უფრო გვიან, კერძოდ 1926 წ. დაწყებითი სკოლის სამუშაო

<sup>1</sup> ტრ. თაბუკაშვილი, „განთიადი“, 1923 წ. გვ. 5.

<sup>2</sup> უტრ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1924 წელი, № 1, გვ. 109.

<sup>3</sup> უტრ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1924 წელი, № 2—3, გვ. 100.

წიგნის შესახებ იგი შემდეგ მოსაზრებებს გამოთქვამდა: ასეთი წიგნი უნდა ახაზავდეს კომპლექსურ თემატიკურობას არსებული პროგრამების საფუძველზე და იმ გვარად, რომ ბავშვს იგი ასწავლიდეს პრაქტიკულ მუშაობას და მიუთითებდეს ამ მუშაობაში ჩაბმის გზებს; „რასაკვირველია წიგნს უნდა ჰქონდეს მხარეთმცოდნეობითი ხასიათი, უნდა განირჩეოდეს ქალაქისა და სოფლის ვარიანტი“, მეტიც საქართველოს სხვადასხვა კუთხისათვის სხვადასხვა წიგნი უნდა იწერებოდეს; წიგნში მოცემული უნდა იყოს ცოდნა-ჩვევათა გარკვეული ჯამი ენასა, ანგარიშსა, ბუნებასა, გეოგრაფიასა, საზოგადოებათმეცნიერებაში, მაგრამ არა ცალცალკე, არამედ სინთეტურად, კომპლექსურ თემებში; სამუშაო წიგნში მოცემული მასალა მხატვრულ ნაწარმოებებთან ერთად მნიშვნელოვანი რაოდენობით უნდა შეიცავდეს საქმიან სტატიებს, სქემებს, კითხვარებს, დავალებებს, სააღრიცხვო ტაბულებსა და სხვ. „სამუშაო წიგნში ნათლად უნდა ჩანდეს, რომ ახალ სკოლაში წიგნი წარმოდგენს არა შესწავლის ობიექტს, არამედ ის არის მხოლოდ ცნობარი, რომელშიაც ბავშვმა უნდა ჰპოვოს გარემოში არსებული და წარმოებული მოვლენების ახსნა-განმარტება და მიიღოს პასუხი იმ საკითხზე, თუ რა სახის უნდა იყოს მისი როლი ცხოვრების გარდაქმნაში“<sup>1</sup>. დაახლოებით ამგვარივე თვალსაზრისი იყო გამოხატული სახელმძღვანელო წიგნის შესახებ მის მიერვე შედგენილ მეორე, ნახევრად საუწყებო, წერილში ცოტა უფრო გვიან. იგულისხმება, რომ სახელმძღვანელო მთლიანად როდი იქნება გაუქმებულიო, აღნიშნული იყო წერილში, მაგრამ იგი საჭირო საცნობარო წიგნად გადაიქცა და მისი გამოყენების წესებს მოსწავლენი დაეუფლებიან სკოლაში, მუშაობის პროცესში.<sup>2</sup>

ასე მზადდებოდა ნიადაგი სახელმძღვანელო წიგნების სამუშაო წიგნებად გადაკეთებისათვის 1926 წელს. მაგრამ ამ წელს ზემოთ დახასიათებულ მითითებებს უშუალო გამოხატულება სახელმძღვანელოებში არ უპოვნიათ, მათი აგების პრინციპები არსებობდა უცვლელი დარჩა, სახელმძღვანელოებში კვლავ საპატიო ადგილა ჰქონდა დათმობილი მხატვრულ მასალებს—მოთხრობებსა და ლექსებს, პოემებსა და ბალადებს, ზღაპარსა და იგავ-არაკს, ანდაზებსა და გამოცანებს და სხვ. განათლების ხელმძღვანელი ორგანოები ამ გარემოებას ურიგდებოდნენ. მაგრამ მას შემდეგ, რაც კომპლექსური პროგრამებით მუშაობა სავალდებულოდ იქნა გამოცხადებული, მათ მკაფიოდ აიღეს გეზი სახელმძღვანელო წიგნების სამუშაო წიგნებად შეცვლი-

<sup>1</sup> ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წელი № 1, გვ. 46 — 48.

<sup>2</sup> ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წელი, № 5, გვ. 38.

საენ. 1927 წელს გამოქვეყნებული იქნა განათლების სახალხო კომისარიატის მიერ დამტკიცებული დებულება ავტორებისა და ავტორთა კოლექტივებისათვის სამუშაო წიგნების შესახებ. დებულებას დართული ჰქონდა განმარტება. ამ დოკუმენტების მიხედვით სამუშაო წიგნების შედგენის პრინციპები შემდეგი სახით იყო ჩანოყალიბებული:

1. ამჟამად არსებული სახელმძღვანელოების ნაცვლად შედგენილი უნდა იქნას „სამუშაო წიგნები“, რომლებიც ბავშვებს დახმარებას გაუწევენ, როგორც ცნობარები კომპლექსური თემით გათვალისწინებული მასალის გაცნობაში.

2. სამუშაო წიგნები არაერთარ შემთხვევაში არ უნდა აძლევდნენ ბავშვებს მზამზარეულ დასკვნებს; მათში შეტანილი მასალები ისე უნდა იქნას შერჩეული, რომ ბავშვი დამოუკიდებელი გზით, მასწავლებლის გარეშე, კვლევისა და დაკვირვების, წაკითხულის განხილვისა და ანალიზის შედეგად თვითვე მიდიოდეს სათანადო დასკვნამდე.

3. სამუშაო წიგნებთან ერთად, III—IV კლასების მოსწავლეთათვის საჭიროა არსებობდეს „ჩვევათა წიგნები“ ბუნებასა, არითმეტიკასა და რუსულ ენაში და „სამუშაო რვეულები“ — გეოგრაფიაში. მაგრამ ეს წიგნებიც არ უნდა იძლეოდნენ დასკვნებს, არართული კვლევითი მუშაობის საფუძვლებზე ბავშვებზე წიგნში მოცემული ფაქტების განხილვისას დამოუკიდებლად უნდა მივიდნენ სათანადო დასკვნამდე!

იმის გამო, რომ განათლების კომისარიატი ავტორებისა და ავტორთა კოლექტივებისაგან დაბეჭდვით მოითხოვდა ამ პრინციპების გატარებას, 1927 წლიდან საერთოდ დაწყებითი კლასების სახელმძღვანელო წიგნების ხარისხიც მნიშვნელოვნად დაქვეითდა, რაშიაც ჩვენ ქვემოთ თვალსაჩინოდ დავრწმუნდებით.

სწავლების კომპლექსურმა სისტემამ და იმ მოთხოვნებმა, რასაც იგი უყენებდა სახელმძღვანელოებს, განსაკუთრებით დააზიანა საანბანო წიგნები. პირველ რიგში აუცილებელია სწორედ საანბანო წიგნებზე შევჩერდეთ.

აქ ზედმეტად მიგვაჩნია იმაზე ვრცლად ლაპარაკი, თუ რა დიდი მნიშვნელობა აქვს სკოლისათვის საანბანო წიგნს. მხოლოდ იმას აღვნიშნავთ, რომ საანბანო წიგნი დედაენაში არის დაწყებითი განათლების საძირკველი და ის სკოლა, რომელიც კარგი საანბანო წიგნით არაა უზრუნველყოფილი, მის წინაშე დასახულ ამოცანებს

<sup>1</sup> ურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1927 წელი, № 3, გვ. 47 — 53.

თავს ვერ გაართმევს. ეს კარგად ჰქონდა გათვალისწინებული იან ამოს კომენსკის შეპდევ სასკოლო საქმის ყველა ცნობილ მკვლევარს და დიდ პედაგოგს (ე. დ. უშინსკი, ლ. ტოლსტოი, ი. გოგებაშვილი და სხვები). კარგად არის ცნობილი. თუ როგორი განსაკუთრებული როლი შეასრულა დაწყებითი განათლების ისტორიაში რუსეთში და ჩვენში დასახელებული პირების მიერ შედგენილმა საანბანო წიგნებმა. ისიც დადასტურებულია, რომ ანბანის შესწავლა, წერა-კითხვის დაუფლება ბეჭითა, თანმიმდევრული მუშაობის, წერასა და კითხვაზე სისტემატური ვარჯიშის გარეშე შეუძლებელია, რომ კითხვა და წერა თამაშით, ისე, სხვათაშორის, თავისით, არ შეისწავლება, მისი დაუფლება ყურადღების დაძაბვას, გონებრივი ძალების გეგმაზომიერ, ხანგრძლივ ხარჯვას მოითხოვს, რომ უშრომლად შექნილი ჩვევები წერა-კითხვაში არ შეიძლება მტკიცე და საფუძვლიანი იყოს. სამწუხაროდ, კომპლექსური სისტემის გავლენის შედეგად, ამ უდავო დებულებას ოციანი წლების მეორე ნახევრიდან შიშველი უწყებრივი დირექტივებით ძალადაკარგულად აცხადებდნენ და წერა-კითხვის შესწავლის ძირითად გზად თვლიდნენ თამაშს, ხელსაქმეს, შეხებისა და მოძრაობითი შეგრძნებების მექანიკურ წვრთნას. წერა-კითხვის დაუფლების საქმეში კლასიკური მემკვიდრეობისადმი ამგვარ ნიჰილისტურ დამოკიდებულებას საქართველოს სსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატი და მასთან დაახლოებული წრეები საანბანო წიგნის უარყოფამდე მიჰყავდა.

საქართველოს სსრ-ის განათლების სახალხო კომისარიატმა ჯერ კიდევ 1923 წლიდან აიღო გეზი საანბანო წიგნების გაუქმებისაკენ. ამ წელს გამოქვეყნებულ მეთოდურ წერილში წერა-კითხვის სწავლების შესახებ, ცხოვრებასთან სკოლის კავშირის ვულგარული გაგებიდან გამომდინარე, იგი უწყინარ საანბანო წიგნს, არც მეტი არც ნაკლები, თვლიდა ცხოვრებასთან კავშირის შემაფერხებელ ერთ-ერთ ძირითად ზღუდედ. რა რიგ კარგადაც უნდა იყოს შედგენილი მეთოდური თვალსაზრისით საანბანო წიგნი, იგი ცხოვრებისაგან მაინც შორსაა, შშრალია, არაბუნებრივია. გარდა ამ მთავარი ნაკლისა, საანბანო წიგნს ადგილი არ უნდა ჰქონდეს სკოლაში იმის გამოც, რომ მ.წ.სი თითოეული ფურცელი მრავალფეროვან მასალას შეიცავს და ბავშვის ყურადღების მობილიზება საჭირო ფრაზასა და სიტყვაზე შეუძლებელი ხდებაო. მაშ, სახელმძღვანელო წიგნი აღარაა, მაგრამ ანბანის შესწავლისათვის გარკვეული სახის მასალა აუცილებელია და სანამ ასეთ მასალას დაებეჭდავდეთ, დროებით არსებული საანბანო წიგნები შეიძლება

გამოვიყენოთ. ეს უკანასკნელი მეთოდური წერილის ავტორებს შემდეგი სახით ჰქონდათ წარმოდგენილი: დავშალოთ არსებული საანბანო წიგნები, ამოვკრათ სათანადო სიტყვები, სურათები, ფრაზები, დავაწებოთ მუყაოზე და ჩამოვუკრივოთ ბავშვებს, ამას წავეშველოთ თვითნაშადი პლაკატები მთელი კლასისათვის დაწერილი მსხვილი შრიფტით და საკითხიც გადაწყვეტილი იქნება. თუმცა მეთოდური წერილი საბოლოო ანგარიშით წერა-კითხვის სწავლების მეთოდთა შორის უმჯობესად მთლიან სიტყვათა მეთოდს, ე. წ. ამერიკულ მეთოდს თვლიდა, მას დასაშვებად მიაჩნდა თვითმასწავლებლებს გადაეწყვიტათ მეთოდთა შერჩევის საკითხი, მაგრამ იმგვარად, რომ ანბანის შესწავლაზე მუშაობას წიგნური ხასიათი არ ჰქონოდა და იგი ბავშვის საერთო საქმიანობასთან მჭიდრო კავშირში ყოფილიყო: არსებითი როდია ის, თუ რომელი მეთოდით ვიმუშავეთ წერა-კითხვის შესწავლაზე, მნაშენელოვანი ისაა, რომ ეს მუშაობა ბავშვის ცხოვრებას ერწყმოდეს, მთელს მის საქმიანობასთან იყოს უშუალოდ დაკავშირებული. ასეთი იყო წერილის დედააზრი<sup>1</sup>.

საანბანო წიგნების უარყოფის ხაზს აგრძელებდა საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის რიგით მეორე დირექტივა-ცირკულარი ანბანის სწავლების შესახებ, გამოქვეყნებული 1925 წელს.

წერა-კითხვის სწავლებისათვის საანბანო წიგნი გამოუსადეგარია და იგი სკოლაში არც უნდა იხმარებოდეს. ასეთი იყო ამ ცირკულარით წამოყენებული ძირითადი დებულება. ცირკულარი აცხადებდა, რომ კითხვისა და წერის შესწავლა დაწყებული უნდა იქნას მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ბავშვებში ბუნებრივად მომწიფდება შინაგანი ინტერესი მათი დაუფლებისადმი. წერა-კითხვის შესწავლა მხოლოდ ასეთ შემთხვევაში მიიღებს კანონზომიერ ხასიათს და განხორციელდება ძალდაუტანებლივ, თავისუფლად. დღემდე არსებული საანბანო წიგნები ასეთი მუშაობისათვის არ არიან გაანგარიშებული, ბავშვთა ინტერესსა, ბავშვის მეტყველებასა, საანბანო წიგნის მასალასა და ენას შორის შეთანხმებულობა არ არსებობს; სწორედ ამიტომ საანბანო წიგნი იძულებას ახდენს ბავშვზე, ზღუდავს მის დამოუკიდებლობას<sup>2</sup>. ცირკულარში მოცემულ დებულებათა დედააზრი და მათი დასაბუთების სტილიც კი ძალზე ჩამოგავდა ჟან-ჟაკ რუსოს არგუმენტაციას ამავე საგანზე. მაგრამ რუსოსა და ჩვენს ცირკულარს შუა იდგა პ. ბლონსკი, რომლის წიგნიდან

<sup>1</sup> მეთოდური კრებულს „ახალი სკოლისაკენ“, წიგნი II, გვ. 81—86, 1923 წ.

<sup>2</sup> წერაკითხვის სწავლება პლაკატებით, ძირითადი დებულებანი, გვ. 4—7, 1925.

„შრომის სკოლა“ იყო უშუალოდ ნასესხები აზრები ანბანის თავი-სუფლად, „თავისთავად“ შესწავლისა და საანბანო წიგნების უგულებელყოფის შესახებ. პ. ბლონსკი ფიქრობდა, რომ სკოლაში მუშაობას პროცესში ბავშვები ჩვეულებრივი საყოფაცხოვრებო მოვლენების ამსახველ სიტყვებსა და წინადადებებზე ვარჯიშისას თვითვე შეისწავლიან ანბანს. ერთ მშვენიერ დღეს აღმოჩნდება, რომ ისინი კითხულობენ და წერენ, წარმოიდგინეთ კალიგრაფიულადაც კი, „ამგვარად, — წერდა პ. ბლონსკი, — ჩვენ ვისწავლეთ კითხვა ყოველგვარი ანბანის გარეშე და მომავალშიაც აღარ დაგვეჭირდება იგი... ჩვენ ვწერთ ჩვენი ცხოვრებისათვის საჭირო სიტყვებსა და ვკითხულობთ ყველაფერს, რაც ჩვენს თვალს აინტერესებს“<sup>1</sup>.

თუ აღარაფერს ვიტყვით ჟან-ჟაკ რუსოზე, პ. ბლონსკიც კი თავის მსჯელობებში ნაკლებად იყო შეზღუდული სასწავლო პრაქტიკის მოთხოვნილებებით. ცხადია, რომ დასახელებული ცირკულარული წერილი იქ ვერ დასვა მდა წერტილს, სადაც პ. ბლონსკის წერა-კითხვის სწავლების საკითხი გადაწყვეტილად მიაჩნდა. უარყოფდა რა სასწავლო წიგნს, ამ წერილს კონკრეტულად უნდა ეჩვენებინა სკოლისათვის ის გზები, რასაც მასწავლებელი უნდა დასდგომოდა წიგნის გარეშე წერა-კითხვის შესწავლის საქმეში. ასეთ გზად ცირკულარულ წერილს მიაჩნდა საგანგებოდ შედგენილი დასურათებული პლაკატების გამოყენება.

მართლაც, 1925 წლის ბოლოს დაიბეჭდა და სკოლებს დაეგზავნა 14 სურათოვანი პლაკატი, რომელთაც უნდა შეეცვალათ საანბანო წიგნი და უზრუნველყოთ წერა-კითხვის ჩვევების შეთვისება. რიგითი ნომრების მიხედვით ეს პლაკატები შემდეგი სახით იყო დაწყობილი: № 1. „სკა“, ამ პლაკატის მეშვეობით ბავშვებს უნდა შეესწავლათ სამი ასო ბგერა ს, კ, ა; № 2. „კალო“ და № 3. „სკოლა“, ლ-სა და ო-ს შესასწავლად; № 4. „ბალი“. ბ-სა და ლ-ს შესასწავლად; № 5. „ყანა“, ყ-სა და ნ-ს შესასწავლად; № 6. „ვენახი“, ვ-სა და ხ-ს შესასწავლად № 7. „შემოდგომა“ მ-სა და დ-ს შესასწავლად; № 8. „რთველი“. რ-სა და თ-ს შესასწავლად; № 9. „სისუფთავეს იცავენ“, ფ-სა და ც-ს შესასწავლად; № 10. „შენ აქ როგორ შემომეპარე“, ქ-სა და პ-ს შესასწავლად; 11. „რად შეჭამე შე წუწკოა?“ ჭ-სა და წ-ს შესასწავლად; № 12. „პაი, პაი, ძერამ წიწილა მოიტაცა“. ჰ-სა და ძ-ს შესასწავლად; № 13. „ჩიტები ძივილ-ხივილით გადასაფრენად ემზადებიან“, ჩ-სა, ზ-სა და თ-ს შესასწავლად; № 14. „ჯუ-ჯუ-ჯუ“ ჯ-ს შესასწავლად<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> П. Б л о н с к и й, Трудовая школа, к.1, გვ. 152.

<sup>2</sup> წერა-კითხვის სწავლება პლაკატებით, ძირითადი დებულებანი, გვ. 8-9.



პლაკატების მეშვეობით წერა-კითხვის სწავლების იდეა ბუნე-  
ბრივი ნაყოფი იყო „თავისუფალი აზრდის თეორიისა“ და ორგა-  
ნულად ეხამებოდა იმ დიდაქტიკურ დასკვნებს, რაც ამ თეორიი-  
დან გამომდინარეობდა. რაც შეეხება ზემოთხამოთვლილ 14 სუ-  
რათ-პლაკატის წყაროებს, ისინი ოციანი წლების პირველი ნახე-  
ვის რუსულ მეთოდურ ლიტერატურაში უნდა ვეძებოთ. უნდა  
ვიფიქროთ, რომ ამ პლაკატების ერთ-ერთ წყაროს წარმოადგენდა  
ლ. ს. ეგოროვას მიერ შედგენილი რუსული წერა-კითხვის შესა-  
სწავლი პლაკატები. ეს პლაკატები საფუძვლიანად იყო გარჩეული  
ი. პლოტნიკოვის წერილში „დედაენა კომპლექსში სწავლების  
პირველ საფეხურზე“. დასახელებული წერილის ბოლოს ი. პლოტ-  
ნიკოვი დაასკვნიდა, რომ ლ. ს. ეგოროვას სქემის მიხედვით „წერა-  
კითხვის შესწავლა მიმდინარეობს საანბანო წიგნის გარეშე. სწავ-  
ლების ამგვარ წესს შეიძლება ვუწოდოთ პლაკატური იმდენად,  
რამდენადაც ეს წესი თამაშობს დიდ როლსო“<sup>1</sup>.

მაგრამ დაეუბრუნდეთ ისევ ჩვენს პლაკატებს. მასობრივი სკო-  
ლების მასწავლებლობამ ეს პლაკატები, მიუხედავად იმისა, რომ  
მათ დიდ რეკლამას უკეთებდნენ, არ მიიღო.² იგი შეუესაბამო აღმო-  
ჩნდა თავისი დანიშნულებისათვის თვით კომპლექსური სწავლების  
პოზიციებიდანაც კი. კრიტიკულად განიხილავდა რა პლაკატების ღი-  
რსება-ნაკლოვანებებს ამ პოზიციებიდან, ურიათუნბის სკოლის  
მასწავლებელი ი. ოგანეზოვი დაასკვნიდა: ჩვენი კომპლექსური  
პროგრამა შედგენილია სეზონებად (შემოდგომა, ზამთარი, გაზაფ-  
ხული). როდესაც არ უნდა დავიწყოთ წერა-კითხვის სწავლება,  
სულერთია, ამ პლაკატებს ვერ გამოვიყენებთ, რადგან ზაფხულის  
სურათიანი პლაკატის (კალო) ხმარება მოგვიხდება შემოდგომაზე,  
შემოდგომისა—ზამთარსა და გაზაფხულზე. „ვინც იტყვის არაუშავ-  
სო, ვისწავლოთ კი წერა-კითხვაო, ის შემცდარი იქნება, რადგან  
წერა-კითხვის ცოდნა მიზანი კი არ არის, არამედ საშუალებაა ცოდ-  
ნას შესაძენად“.<sup>3</sup>

საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატმა ანბანის სწავლე-  
ბის საქმეში ახალი გზების ძიება დაიწყო. ამ მხრივ იგი მნიშვნელო-  
ვნად უწევდა ანგარიშს რ. ნიკოლაძეს, რომელიც იმ დროს უმცრო-

<sup>1</sup> Вопросы комплексного обучения в школе, გვ. 91, 93-96, 1924 წ.

<sup>2</sup> იხ. წერილი „ახალი პლაკატების შესახებ“, ჟურნ. „ახალი სკოლი-  
საქენ“, 1926 წ., № 8, გვ. 63—66.

<sup>3</sup> ჟურნ. „ახალი სკოლისაქენ“, 1926 წ. № 7, გვ. 31. ამ უკანასკნელ ფრაზას  
დართული ჰქონდა ჟურნალის რედაქციის სწორი შენიშვნა — პირველი ჯგუფა-  
სათვის წერა-კითხვის შესწავლა მიზანიც არისო.

სი სასკოლო ასაკის ბავშვთა აღზრდის მეთოდისა და ორგანიზაციის საკითხებზე მუშაობდა.

რ. ნიკოლაძე ოციანა წლების განმავლობაში წერა-კითხვის უწყინოდ სწავლების მტკიცე დამცველად გამოდიოდა, მაგრამ მას შეუძლებლად მიაჩნდა ანბანის - შესწავლა მარტო ჩამოსაკიდი და ჩამოსარიგებელი პლაკატების მეშვეობით. წერა-კითხვის სწავლების ამ წესს იგი თვლიდა არსებითად „წიგნურ-სიტყვიერად, პასიურად“.<sup>1</sup> მტკიცედ ემყარებოდა რა მ.მონტესორის მოტორული პედაგოგიკის პრინციპებს, რ. ნიკოლაძე წერა-კითხვის დაუფლების საქმეში გადამწყვეტ მნიშვნელობას ანიჭებდა შეხებისა და მოძრაობითი შეგრძნებებზე ვარჯიშს—ბგერათა ამოჭრას, სინჯვას, შეფერადებას, მიტოლებას, მოძრავ ასო-ბგერათა შედარებას მათი ფორმათა მსგავსება-განსხვავების პოვნის მიზნით და სხვ. ასეთი მუშაობა, წერდა რ. ნიკოლაძე, არის ბავშვური კვლევა ბავშვური კონკრეტი დასკვნებით, რომელიც არ ჩამორჩება დიდების განზოგადებას, ყოველივე ეს მშვენიერად აქვს გაშუქებული თავის გამოკვლევებში მარია მონტესორის, დასძენდა იგი<sup>2</sup>. ჩამოსაკიდსა და ჩამოსარიგებელ სურათ-პლაკატებს მისი აზრით უნდა დამატებოდა თვით ბავშვების მიერ გამოჭრილი და გაკეთებული მოძრავი ანბანი და მათზე მუშაობას უნდა დამყარებოდა ანბანის დაუფლების მთელი პროცესი. რ. ნიკოლაძე ფიქრობდა, რომ წერა-კითხვის სწავლების ასეთი წესი მთლიანად სცვლის დღემდე არსებულ ყველა წესსა და საზომს, ამერიკულსა და ბგერით მეთოდებს. იგი იმდენად ეკონომიურია, რომ ბავშვებმა რალაც 2—3 კვირის განმავლობაში 5—6, სულ ბევრი 7-8, თითო სიტყვიანი, მსხვილასოიანი პლაკატისა და სრული, მსხვილი, ამოჭრილია და ამოუჭრელი შავი და ფერადი ანბანით დიდის გატაცებით, თითქმის თამაშით, შეიძლება შეისწავლონ წერა-კითხვა<sup>3</sup>. ეს წესი რომ მოიკიდებს ფესვს, წერა-კითხვის სწავლება სულ გამარტივდებაო, დაასკვნიდა ავტორი. 1928 წელს იგი წერდა, რომ „მომავალ ახალ ქართულ სკოლაში აღარ იქნება წერა-კითხვის სწავლება — იქნება წერა-კითხვის თვითშეთვისება პედოლოგიის სამი ძირითადი მეთოდით: თვით სწავლით, თამაშითა და ურთიერთ სწავლებით, რა თქმა უნდა მასწავლებლის ხელმძღვანელობით და სულ სხვა „თანდათანობით“, ვიდრე ეს აქამდე გვექონდა წარმოდგენილი“.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> ქურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წ. № 7, გვ. 37.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 40.

<sup>3</sup> იქვე, გვ. 41.

<sup>4</sup> მასწავლებლის თანამგზავრი, მეთოდური წერილების კრებული, გვ. 134.

რ. ნიკოლაძე ბოლომდე დარჩა წერა-კითხვის შესწავლის საკითხში მონტესორიანული ანტიინტელექტუალიზმის დამცველად. 1929 წელს გამოქვეყნებულ თეზისებში „წერა-კითხვის სწავლება ჩვენს ოთხწლედში“, რაც ამ საკითხზე მის მიერ სხვადასხვა დროს გამოთქმული აზრების მეთოდოლოგიურ რეზუმეს წარმოადგენდა, რ. ნიკოლაძე შემდეგ მოსაზრებას გამოთქვამდა. განსჯისეულ-ინტელექტუალურ ელემენტს, ე. წ. ლოგიკურ მიდგომას წერა-კითხვის შესწავლის საქმეში უნდა ეკიროს დაქვემდებარებული ადგილი, მთავარი ადგილი კი უნდა მიეკუთვნოს კონკრეტულ მოტორულ-გარეგნობით მუშაობას: ასოთა გამოჭრას, ძერწვას, შეფერადებას, კონტურულ ხატვას, „წერას უწეროდ, კითხვას უკითხვოდ“.<sup>1</sup> თუ იდუმდე წერა-კითხვას სწავლების საქმეში ცუდი მდგომარეობა გვაქვს, ეს იმის შედეგია, რომ სკოლაში ანბანის შესწავლას კვლავ ლოგიკური გზით უდგებიან. ეს თეზისებში, დასძენს ავტორი, ბავშვის ასაკსა და ქართული ენის თავისებურებას ანაცვალებს „ლოგიკურ“ მიდგომას და მას „ანალიტური“ და „ანალიტურ-სინთეტური“ მეთოდების საფუძველზე წარმართავს.<sup>2</sup>

მას შემდეგ, რაც წერა-კითხვის სწავლებამ პლაკატებით დაღებიანი შედეგები ვერ მოიტანა და მასწავლებლობაც მასობრივად გამოთქვამდა უკმაყოფილებას ამის გამო, საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატმა გადაწყვიტა კვლავ შეეცვალა გეზი. მან შესაძლოდ ჩათვალა სკოლებისათვის მიეცა წერა-კითხვის შესასწავლი წიგნი, მაგრამ ეს სრულებით არ მოასწავებდა საანბანო წიგნისაკენ მობრუნებას, რადგან წერა-კითხვის სწავლების საფუძვლად კვლავ პლაკატური წესი დარჩა, რასაც ქვემოთ ვნახავთ.

1926 წელს გამოიცა კიდევ საანბანო წიგნი, „პირველი წიგნის“ სახელწოდებით, ორ ნაწილად. იგი შედგენილი იყო ე. ძიძიგურისა და ალ. გვახარიას მიერ. „პირველ წიგნს“ მხოლოდ პირობით შეიძლება ვუწოდოთ საანბანო წიგნი, რადგან არსებითად იგი წარმოადგენდა ზემოთდასახელებული 14 პლაკატ-სურათისა და ამოსაჭრელი მოძრავი ასოების კრებულს, აკინძულს ერთ ყდაში. წიგნი იმგვარად იყო შედგენილი, რომ მასწავლებელს წერა-კითხვის შესწავლის დროს პლაკატებთან ერთად გამოეყენებინა მოძრავი ანბანი. განათლების სახალხო კომისარიატი იმედოვნებდა, რომ ამგვარი კომბინირების ნიადაგზე წერა-კითხვის შესწავლის საქმე

<sup>1</sup> მასწავლებელთა ჯგუფი, შრომის სკოლის პრინციპები, გვ. 269, 1929 წ.

<sup>2</sup> იქვე, გვ. 370.

მყარ ნიადაგზე იქნებოდა დაფუძნებული. თ. ბებურიშვილი წერდა: „დანამდვილებით შეიძლება ითქვას, რომ მომავალ სამოსწავლო წლისათვის საქართველოში წერა-კითხვის სწავლებას მტკიცე ნიადაგი აქვს დამზადებული; თოთხმეტი პლაკატი, მოძრავი ანბანი, „პირველი წიგნი“ მოწაფეთათვის და მეთოდური სახელმძღვანელო მასწავლებელთათვის საესებით საკმარის მასალას იძლევიან, რომ სკოლა პირველივე დღიდან ნორმალურ მუშაობას შეუდგეს, ამიტომ იმედი გვაქვს, რომ ამ წლიდან ჩვენი მასიური სკოლის წინსვლა-მშენებლობა ჩქარი ნაბიჯით წავა წინ პირველი ჯგუფის შემწეობით“.<sup>1</sup> სამწუხაროდ, ამ იმედს რეალური საფუძველი არ ჰქონდა. ყველა ეს მასალები ერთად აღებული წერა-კითხვის სწავლებას საქმეს არსებითად კვლავ პლაკატებით შემოფარგლავდა, სიტყვებს, წინადადებებს, ფრაზებს, თანმიმდევრულ ვარჯიშს მათ ათვისებაზე და კითხვასა და წერაზე საჭიროდ არ სცნობდა და ანბანის შესწავლის საქმეს კვლავ პლაკატის ტყვეობაში ტოვებდა.

სიტყვა რომ არ გაგვიგრძელდეს „პირველი წიგნის“ ღირსებანაკლოვანებების შესახებ, მოვუსმინოთ ამ წიგნის ერთ-ერთ ავტორს, საქართველოს სსრ სკოლის დამსახურებულ მასწავლებელს ვ. ძიძიგურს. თავის მოგონებებში იგი ამ საგანზე შემდეგს წერდა: „1924—1925 წლებში დაიბადა და განვითარდა მავნებლური აზრი წერა-კითხვის უწიგნოდ სწავლების შესახებ. განათლების სახალხო კომისარიატი დაიწინებით მოითხოვდა პლაკატებით წერა-კითხვის სწავლებას. მაგრამ აღმოჩნდა, რომ მარტო პლაკატები საკმარისი არ იყო. მათთან ერთად წიგნში შევიტანეთ სხვა მასალაც წერა-კითხვაში სავარჯიშოთ. „პირველი წიგნი“ ახალი იყო თავისი დადებითი და უარყოფითი მხარეებით და იმ უცნაურობებითაც, რაც მის პირველ გამოცემას ახასიათებდა, სახელდობრ: 1. საკითხავი წიგნი არა იშვიათად დაბეჭდილი იყო შპალერზე, ცისფერ და წითელ ფონზე... 2. რიგ შემთხვევაში ტექსტი დაბეჭდილი იყო მკრთალად მოცემული სათანადო სურათის ფონზე. 3. ხელნაწერები მოცემული იყო არა სანიმუშო და კალიგრაფიულად სწორად შესრულებული, არამედ განგებ ბავშვის ხელით დაწერილი... 4. ხელნაწერზე იდო კალმისტარი და ზედ გადადიოდა ხოკო. 5. ჩვენი ანბანის ოცდაცამეტ შავად დაწერილ ასოს და სასვენ ნიშნებს ლურჯი და წითელი ფეხები ჰქონდათ გამოზმული, ადამიანების სილუეტებს ჰგვანდნენ და „დახტოდნენ“, „მოდრაობდნენ“. 6. წითლად დახატული ვაშლი და მსხალი დაქრილი იყო და დაბლა ნაირ-ნაირი ფიგურე-

<sup>1</sup> ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წ. № 8, გვ. 63.

ბი ჰქონდა მოცემული სახატავ-სახაზავად. 7. ციფრები გათვალსაჩინოებულნი იყო, ისინა მათი რაოდენობის ფეხების მქონე ფრინველ-ცხოველებს ეკავათ; ციფრებსაც ფეხები ჰქონდათ და „მოდრაობდნენ“. 8. ბავშვების ნაირ-ნაირ ნახატებს სათანადო წარწერები ჰქონდა. 9. დამატებაში მოცემული იყო დასაფარებელი და ამოსაჭრელი ასოები. ასეთივე „სიახლე“, თავისებურება და ახირებულობა ნაწილობრივ ახასიათებდა „პირველი წიგნის“ მეორე ნაწილსაც“.<sup>1</sup>

1927—1930 წწ გარდა „პირველი წიგნისა“ კიდევ ორი საანბანო წიგნი გამოიცა, თუ მათ საერთოდ შეიძლება საანბანო წიგნები ვუწოდოთ, — „ახალი წიგნი“ ნ. ბოცვაძისა, ე. ბურჯანაძისა და რ. ჩიხლაძისა და „ვისწავლოთ“, თ. ზაალიშვილისა. თვალსაჩინო წარმოდგენა რომ ვიქონიოთ იმაზე, თუ რამდენად გართულებული იყო ამ წიგნებით წერა-კითხვის შესწავლა, საჭიროდ ვთვლი მოკლედ დავახასიათოთ ისინი და შევადაროთ ახალი პირობების მიხედვით გადაკეთებულ და 1925 წელს გამოცემულ ი. გოგებაშვილის „დედა-ენასთან“, რომელიც ამჟერად ატარებდა ანბანის სახელწოდებას და 1926 წლიდან ამოღებული იყო ხმარებიდან.

„ანბანი“ პირველი ორი გვერდი დათმობილი ჰქონდა ხაზოვან სურათებსა და ნახაზებს ხელის მტევნისა და თითების გასავარჯიშებლად ფანქრით. მესამე გვერდიდან იწყებოდა ასო-ბგერათა შესწავლა სათანადო სურათებით, ასო-ბგერებით, დამარცვლილი სიტყვებით, სიტყვებითა და ფრაზებით. ასო-ბგერები შეისწავლებოდა შემდეგი თანმიმდევრობით: ი, ა, თ, ს, ხ, ო, ე, უ, რ, ძ, მ, შ. კ, ვ, გ, ნ, ჩ, ზ, ლ, დ, ღ, პ, ქ, ყ, ფ, უ, ბ, წ, ჯ, ჭ, ც, ტ, ჰ. სიტყვათა აბსოლუტური რაოდენობა საანბანო ნაწილში აღწევდა 680-მდე. ამავე ნაწილში წარმოდგენილი იყო 26 პატარა, სიუჟეტური სტატია, 33 სურათით. წიგნში კი სულ იყო 172 სურათი, მათგან სიუჟეტური — 52. ანბანს შემდეგ საკითხავ მასალას ეკირა 18 სტრიქონი; სულ იყო 20 სახელწოდების ლექსი და მოთხრობა, მათგან — 6 ხალხური შემოქმედებიდან, დანარჩენი კი აკაკისა, ვაჟა-ფშაველას, სულხან საბა ორბელიანისა და ი. გოგებაშვილის კალამს ეკუთვნოდა; წიგნში იყო ლ. ტოლსტოის „ორი სახნისი“. „ანბანი“ მნიშვნელოვან ადგილს უთმობდა კალიგრაფიული წერის ნიმუშებს თვით ტექსტში, ხოლო წიგნის ბოლოში ორ გვერდზე მოცემული იყო მსხვილი და წვრილი ხელნაწერი ტექსტები შესრულებული ლამაზი ხელით. „ანბანი“ აწყობილი იყო ი. გოგებაშვილის მიერ საგანგე-

<sup>1</sup> ვ. ძიძიგური, მასწავლებლის მოგონებანი, გვ. 183, 185, 186, 1957 წელი.

ბოდ შემუშავებული შრიფტით — საანბანო ნაწილი მსხვილი შრიფტით, ანბანის შემდეგ საკითხავი მასალა კი წვრილი შრიფტით.

„პირველ წიგნში“ (1927 წლის გამოცემა) პლაკატთა დალაგების თანმიმდევრობით ირკვევა, რომ პირველ ცამეტ ასო-ბგერას მოსწავლენი შემდეგი თანმიმდევრობით შეისწავლიან — ხ, კ, ა, ი, ლ, ი, ე, დ, ვ, ნ, ს, შ, ბ,.. მათი შესწავლისათვის წიგნში წარმოუდგენილი სიტყვების აბსოლუტური რაოდენობა 80 აღწევს, განმეორების ჩაუთვლელად კი სულ 40 სიტყვაა, მათგან საკუთარი სახელი — 15, არსებითი სახელი — 16, ზმნა — 5, ზმნისართა — 2, შორისდებული — 1, ნაცვალსახელი — 1. „ახალ წიგნში“ (1927 წლის გამოცემა) ასო-ბგერათა თანმიმდევრობა ასეთია: ა, ი, თ, ო, ე, ხ, ს, უ, რ, ძ, ვ, მ, შ. მათი შესწავლისათვის პირველ 28 გვერდზე სულ 60 სიტყვაა, ჭარბობს საკუთარი სახელები (თიკო, სოსო, კოკი, ოთიკო, სიო, ოსიკო, კიკო, სეითი, ილაკო, ელო, კესო, კეკე; თალიკო, ილო, მელო და სხვ.). ავტორი წიგნისა „ენასწავლოთ“ (1928 წლის გამოცემა) საკმარისად თვლიდა პირველი 13 ასო-ბგერის — ხ, ა, ო, პ, ი, ლ, შ, ქ, ტ, ღ, ბ, ყ, ხ, — შესასწავლად გამოეყენებინა სულ 30 სიტყვა, მათგან 18 საკუთარი სახელი (კაკო, სიკო, ალიკო, სოსო, ლილი, სალია, ლია, ოლა, ია, ლოლა, სოლო, შალიკო, კოლა, საბა, ბაბო, შიო, ბასიკო). თითოეული სიტყვა საშუალოდ ორჯერ მეორდებოდა და ამ ასო-ბგერათა შესწავლა გათვალისწინებული იყო 60 სიტყვით. ცხადია ასო-ბგერების შესასწავლად ასეთი ვარჯიში სრულებით არ იყო საკმარისი. მიუხედავად ამისა, წიგნის ავტორი იმედოვნებდა, რომ ბავშვები სულ რაღაც ერთი თვის განმავლობაში დაეუფლებოდნენ წერა-კითხვას.

ეს წიგნები, განსაკუთრებით „პირველი წიგნი“ და „ენასწავლოთ“ სრულებით არ უწყედნენ ანგარიშს ასო-ბგერათა შესწავლის თანმიმდევრობის იმ წესს, რაც ი. გოგებაშვილის მიერ რიგი წლების განმავლობაში ქართული ენის ფონეტიკურ ბუნებასა და ქართული წერიითი ხელის თავისებურებებზე ღრმა დავირკვების შედეგად იყო შემუშავებული. ამას თან ემატებოდა ისიც, რომ ისინი გაანგარიშებული იყვნენ სიტყვათა მთლიანად ათვისებაზე, მარცვლებზე და ასო-ბგერებზე ვარჯიშის შესაძლებლობა მათში არსებითად გამორიცხული იყო. დასახელებული წიგნები, განსაკუთრებით იმავე ორი წიგნის ავტორებისა, სიტყვათა მცირე ნარაგის კომპენსირებას უტყუარად მცირე ტექსტიანი სურათების მეშვეობით ცდილობდნენ. მაგრამ რეალისტური მანერით შესრულებული სურათები მათში ან სულ არ იყო ან იყო მცირე რაოდენობით. მოდერნული გატაცებით

განსაკუთრებით გამოირჩეოდა „ვისწავლოთ“. ამ წიგნის ზოგიერთი გვერდის ილუსტრაციაში გარკვევას პატარა ბავშვი კი არა მოზრდილი მკითხველიც ვერ მოახერხებდა. ასე, მაგალითად, 42-ე, 43-ე გვერდებზე წარმოდგენილ ილუსტრაციას მიწერილი ჰქონდა „ბალი“; დახატული იყო ოთხი სხვადასხვა, უნდა ვიფიქროთ ხეხილია, ნაყფფი, უნდა ვიფიქროთ. რადგან თითოეული მათგანი წააგავდა ვაშლსაც, მსხალსაც, ატამსაც, ბროწეულსაც, ინდის ხურმასაც და ეგებ ლელვსაც. 50-ე გვერდზე სურათს მიწერილი ჰქონდა „ვენახი“, სურათის ფონი იყო მწვანე, ხოლო ვაზის ფოთლები და ყურძენი შავი. ეს წიგნები საერთოდ უფრო მოგვაგონებდა სურათთა ალბომს, დაყდულ პლაკატებს სხვადასხვა აშიებით და მოკლე წარწერებით, ვიდრე წიგნებს. და თუმცა საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატი არ უკრძალავდა მასწავლებლებს წერა-კითხვის შესწავლის პროცესში ბგერითი მეთოდის გამოყენებას მისი სხვადასხვა ვარიანტით, ეს წიგნ-პლაკატები ამის განხორციელების შესაძლებლობას არ იძლეოდა. მათი მეშვეობით ანბანის შესწავლა მხოლოდ მთლიან სიტყვათა მეთოდის გზით შეიძლებოდა ყოფილიყო წარმოებული. ეს უკანასკნელი კი სრულებით არ ეგუება ქართული ენის ბუნებას.

გასაგვირჩივარა, რომ, სწორედ ამიტომ, ჩვენი მასწავლებლობა და მასთან ერთად მეთოდისტთა დიდი ნაწილი, ამ წიგნებს მკაცრად აკრიტიკებდა და იწუნებდა. მასწავლებლობა კრიტიკისას უმთავრესად ორ ძირითად დებულებას აყენებდა: წერა-კითხვის მცოდნედ საერთოდ მხოლოდ ის შეიძლება ჩაითვალოს, ვისაც წერისა და კითხვის მტკიცე ჩვევები აქვს, ხოლო ასეთ ჩვევებს ბავშვი წიგნზე, ტექსტებზე ხანგრძლივი ვარჯიშის და სისტემატური მუშაობის გარეშე ვერ შეიძენს; ქართული ენა, თავისი აგებულებით ისეთი ბუნებისაა, რომ მისი დაუფლებისათვის აუცილებელია ფრაზებსა, სიტყვებსა, მარცვლებსა და ასო-ბგერებზე თანმიმდევრული ანალიტიკური და სინთეტიკური მუშაობა, ვარჯიში.

ამ დებულებების თეორიული დასაბუთების საქმეში დიდი როლი შეასრულა პ. ჰანიშვილის წერილებმა წერა-კითხვის მეთოდის საკითხებზე და მისმა წიგნმა „წერა-კითხვის მეთოდები“, რომელიც 1930 წელს გამოქვეყნდა.<sup>1</sup> ამ ვრცელ ნაშრომში საფუძვლიანად იყო განხილული წერა-კითხვის სწავლების ძირითადი პრობლემები და მეთოდები მათს ისტორიულ განვითარებაში. აკრიტიკებდა რა უწიგ-

<sup>1</sup> წერილებს წერა-კითხვის სწავლების საკითხებზე პ. ჰანიშვილი ბეჭდავდა უკრნ. „განათლების მუშაკი“ „ფანქარის“ ფსევდონიმით (იხ. უკრნალის 1928 წ. 1—2, 5—6, 7, 8; 11—12 ნომრები).

ნოდ ანბანის სწავლების მომხრეთა თვალსაზრისს, პ. ჰანიშვილი წერდა: „უწიგნოდ სწავლების დროს პლაკატებითა და მოძრავი ასოებით ორი თვის განმავლობაში შესაძლებელია წაკითხული და დაწერალი იქნას 100-150 სიტყვა. ბავშვებსაც უცოდინებათ ამ სიტყვების და მათგან შემდგარი ფრაზების წაკითხვა. მაგრამ მათ არ ეცოდინებათ ყველა სიტყვების წაკითხვა. ამისათვის საჭიროა ბავშვმა იცოდეს არამარტო გავლილი სიტყვების ცნობა, არამედ ყოველნაირი სიტყვის წაკითხვა ე. ი. უნდა შეთვისებული ჰქონდეს კითხვის პროცესი. ეს კი შესაძლებელია მხოლოდ ანალიზურ-სინთეზური მეთოდის გამოყენებით. ამის შესაძლებლობას, მრავალნაირი სიტყვების, ფრაზების და, რაც მთავარია, მოთხრობების წაკითხვის შესაძლებლობას იძლევა მხოლოდ წიგნი“<sup>1</sup>. წიგნის იმ თავში, სადაც წერა-კითხვის სწავლების ანალიზურ-სინთეზური მეთოდია განხილული, ავტორი სავსებით სამართლიანად დაასკვნია, რომ, საერთოდ, მიმართულება, რომელიც საანბანო წიგნის საჭიროებას უარყოფს, სასაცილო უციდურესობამდე მიდის, რადგან საფუძვლიანად დამუშავებულ სტამბურ წიგნს ადგილებზე სახელდახელოდ შედგენილ საანბანო მასალას ანაცვალელებს<sup>2</sup>.

მასობრივი სკოლებს მასწავლებლების აზრი წერა-კითხვის პლაკატებით სწავლებისა, და, კერძოდ, სწავლების პროცესში მთლიან სიტყვათა მეთოდის გამოყენების შესახებ კარგად იყო გამოხატული შორაპნის მაზრის ღვანკითის დაწყებითი სკოლის გამგის ნ. კუბლაშვილის წერილში. ავტორი მოუთხრობდა მკითხველს, თუ როგორი იმედით შეხვდა იგი წერა-კითხვის შესასწავლ სურათ-პლაკატებს, ბევრი წიგნი წაიკითხა მთლიან სიტყვათა მეთოდით სწავლების შესახებ და დარწმუნებული იყო, რომ ბეჯითი მუშაობით დადებით ნაყოფს მიიღებდა. ყველა მითითებული ხერხი ვისმარე, ყველა ღონე ვიღონე, მოსწავლეებს შინაც და კლასშიაც ვაძერწინე ასო-ბეჭერები, მაგრამ ამაოდ: „როდესაც „სკას“ დაემატა „კალო“, „სკოლაში“, „ბალი“, „ვენახი“, „შემოდგომა“, „რთველი“ და სხვ. მაშინ მთლად აურიეს ერთიმეორეში: „კალოს“ დაეუწერდი, წაიკითხავდნენ „სკოლაში“, „სკოლას“ დაეუწერდი, იძახდნენ „კალოს“ და სხვ“. რადგან ამ წესით სწავლებამ დადებითი შედეგი ვერ მომცა, დაეუბრუნდი ისევ ჩემს შეჩვეულ ბეჯით მეთოდს, მაგრამ ვილას მოვთხოვო ეს გაცდენილი და უნაყოფოდ დახარჯული დრო? კითხულობდა მასწავლებელი კუბლაშვილი და, არც თუ ირონიის გარეშე,

1 პ. ჰანიშვილი, წერა-კითხვის მეთოდები, გვ. 146, 1930 წ.

2 იქვე, გვ. 92.



პასუხობდა — „ისევე ჩემს თავს. აწ უნდა გაორკეცებული მუშაობა ვაწარმოო სკოლაში, ჩემს მიერ დაშვებული შეცდომების გამოსასწორებლად“<sup>1</sup>.

ასევე უარყოფითად ეკიდებოდა მასწავლებლობა, და არა მარტო მასწავლებლობა, სურათ-პლაკატების საფუძველზე შედგენილ საანბანო წიგნებს. ასე, სენაკის (აწინდელი ცხაკაია) მაზრის განათლების განყოფილების ინსტრუქტორი ბ. წიფურია წერდა: მთელი წიგნი სურათებს უკავია, სიტყვაზე და ასო-ბგერაზე ვარჯიშს ყურადღება არ ექცევა, ამის გამო მეორე კლასებში გადასულმა მოსწავლეებმა წერა-კითხვა არ იციან. ამ წიგნით წერა-კითხვის სწავლებას იგივე ნაკლი ახასიათებს, რაც წერა-კითხვის სწავლებას პლაკატებით<sup>2</sup>.

მასწავლებელი ს. ცაიშვილი წერდა: „რაგინდ კარგი მცოდნე იყო ამერიკული მეთოდისა (იგულისხმება მთლიან სიტყვათა მეთოდი — უ. ო.), ქართულ ენას არ უდგება, გაიღებ უდიდეს ენერჯიას და მიიღებ უმცირეს შედეგს... შვიდი წელია, რაც მასწავლებელი ვარ, სულ ბგერითი-ანალიზურ-სინთეზური მეთოდით ვასწავლიდი წერა-კითხვას და უფრო კარგ შედეგს ვღებულობდი, ვიდრე წელს მივიღე“<sup>3</sup>. საერთოდ წერა-კითხვის სწავლების საქმეში ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდის შესანარჩუნებლად და კარგი საანბანო სახელმძღვანელო წიგნისათვის სკოლის მუშაკებთან ერთად იბრძოდნენ განათლების ხელმძღვანელი ორგანოების მუშაკებიც. საინტერესოა, რომ თბილისის მაზრის განათლების ინსტრუქტორთა კონფერენციამ, რომელიც 1927 წელს შედგა, წერა-კითხვის სწავლების შესახებ ძარითადად სწორი თეზისები მიიღო. თეზისებში მკაფიოდ იყო აღნიშნული, რომ „ჩვენს ენას ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი ეგუება“<sup>4</sup>.

სამწუხაროდ, ოცდაათიანი წლების დასაწყისამდე მასწავლებლების სამართლიან მოთხოვნილებებს სათანადო ანგარიში არ ეწეოდა. მობრუნება დაიწყო მხოლოდ 1932 წლიდან. ამ დროიდან საანბანო წიგნები მეტ ადგილს უთმობენ სიტყვებზე ვარჯიშს, მორცხვად, მაგრამ მაინც ჩნდება მარცვალი, თუმცა ასო-ბგერათა გამოყოფას ჯერ კიდევ არა აქვს ადგილი, საანბანო წიგნებში შესაფერი ადგილი ეთ-

<sup>1</sup> ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წ. № 12, გვ. 22—23.

<sup>2</sup> ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1927 წ. № 2, გვ. 33—39, იხ. აგრეთვე ამავე საგანზე გვ. 53—58.

<sup>3</sup> ეურნ. „განათლების მუშაკი“, 1928 წ. № 20, გვ. 13.

<sup>4</sup> ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1927 წ. № 9, გვ. 90-92.

შობა წერით ნიმუშებსა და სხვ. საანბანო სახელმძღვანელოების გაუმჯობესების საქმეში მკაფიო ნაბიჯები მხოლოდ 1934 წლიდან იქნა გადადგმული, ე. ი. მას შემდეგ, რაც კლასიკური პედაგოგიური მემკვიდრეობის; კერძოდ კი იაკ. გოგებაშვილის მემკვიდრეობის, შესწავლისა და გამოყენების საქმეს ჯეროვანი ყურადღება მიექცა.

1929-1931 წწ სასკოლო სახელმძღვანელოებისადმი უარყოფითად ამოკიდებულება ახალი ფორმებით ვლინდება, რაც იმით არის გამოწვეული, რომ სწავლების კომპლექსურ სისტემის ადგილს იჭერს პროექტული მეთოდი. პროექტული მეთოდის მომხრეებს სახელმძღვანელო წიგნების სამუშაო წიგნებით შეცვლა უკვე საკმარისად აღარ მიაჩნიათ, ისინი უფრო შორს მიდიან და მოითხოვენ წიგნი მესცვალოს ჟურნალმა, გაზეთმა და სხვა ისეთმა ნაბეჭდმა პროდუქციამ, რომელიც დროულად, ოპერატიულად და კონკრეტულად ასახავს სოციალისტური მშენებლობის სწრაფ ტემპს. საჭიროა ვიცოდეთ, რომ მსგავსი მოსაზრებანი, თუმცა არა გაბედულად, 1926 წელსაც გამოითქვა. 1926 წელს. თ. ბებურიშვილი წერდა, რომ მომავალში ოთხწლედის უფროს ჯგუფებში სახელმძღვანელო წიგნები თითოეული კუთხისათვის საგანგებოდ შედგენილმა ცნობარებმა უნდა შეცვალოსო.<sup>1</sup> ამ მიმართულებით საქმემ პრაქტიკული ხასიათი მიიღო სახელმძღვანელო წიგნის შესახებ სრულიად რუსეთის კონფერენციის შემდეგ, რაც 1930 წელს იქნა ჩატარებული. კონფერენციის რეზოლუცია აუცილებლად თვლიდა სასწრაფოდ ყოფილიყო მოგვარებული პერიოდული სასწავლო მასალის — ჟურნალ-სახელმძღვანელოების, გაზეთ-სახელმძღვანელოების, ცნობარების — გამოცემის საქმე, როგორც სამუშაო წიგნების აუცილებელი დამატებისა. მათ უნდა აესახათ მიმდინარე სოციალისტური მშენებლობის მოვლენები.<sup>2</sup>

ამ მოთხოვნებმა უკიდურესი გამოხატულება პოვა საქართველოს სსრ-ის განათლების კომისარიატის მუშაკების მ. ლომინაძისა და დ. გურგენიძის წერილებში. როგორი უნდა იყოს დაწყებითი სკოლის სახელმძღვანელო წიგნი? რა სახის მასალას უნდა შეიცავდეს იგი? ამ კითხვაზე ავტორები პასუხობდნენ — წიგნი უნდა მოიცავდეს და ასახავდეს პროექტულ თემებს იმ თანამიმდევრობით, როგორც ეს პროგრამებშია გათვალისწინებული.<sup>3</sup> გამოდირდა, რომ,

<sup>1</sup> ჟურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1926 წ. № 1, გვ. 47.

<sup>2</sup> Резолюции Всероссийской конференции по учебной книге, გვ. 6. 1930 წელი.

<sup>3</sup> ჟურნ. „კულტურული აღმშენებლობა“, 1931 წ. № 3, გვ. 186.

მაგალითად, III კლასის სახელმძღვანელოში შემდეგი სახის მასალა უნდა ყოფილიყო შეტანილი, ასეთი თანმიმდევრობით 1. ახალგაზრდობის საერთაშორისო დღის ჩატარება, 2. ღარიბ ბავშვთათვის დახმარების გაწევა და ნებაყოფლობითი საზოგადოების „ბავშვის მეგობრის“ განმტკიცება, 3. ჩვენი კლასის ბავშვთა ორგანიზაციის მუშაობა, 4. ჩვენი მონაწილეობა საყოველთაო-სავალდებულო განათლების გატარებაში, 5. სკოლის დახმარება კომკავშირულსა და პიონერულ ორგანიზაციებთან ერთად კოლმეურნეობისადმი, 6. ცრურწმენათა გადანაშთები ჩვენს სოფელში და მის წინააღმდეგ ბრძოლა, 7. შევასრულოთ ექიმის რჩევა-დარიგება ჭანმრთელობისათვის ჰაერის, მზისა და წყლის უკეთ გამოყენების მიზნით, 8. აქტიურად ჩავებათ პურის დამზადებაში, 9. გამოვიყენოთ საშემოდგომო თესვა მთლიანი კოლექტივიზაციისათვის, 10. შევისწავლოთ კოლექტიური და საბჭოთა მეურნეობების ორგანიზაცია, 11. შევისწავლოთ, თუ რომელი ორგანიზაციები ხელმძღვანელობენ ჩვენს რაიონში სოციალისტურ მშენებლობას, 12. როგორ იბრძვიან ფაბრიკა-ქარხნების მუშები სოფლისა და ქალაქის სოციალისტური გარდაქმნისათვის, 13. მუშები ეხმარებიან სოფელს, ვისწავლოთ მათგან სასოფლო-სამეურნეო მანქანებზე მუშაობა, 14. შევადგინოთ ბრიგადები თესლის შერჩევისა და დახარისხებისათვის, 15. ტყეების გაშენება და მოვლა, 16. ზაფხულის ბუნების გამოყენება ჭანმრთელობისათვის, 17. მოსწავლეთა მონაწილეობა პიონერებთან და კომკავშირელებთან ერთად კულტურულ და საზოგადოებრივ მუშაობაში, 18. სკოლის ექსკურსია ფაბრიკა-ქარხნებში. აი, დაახლოებით, ამგვარად ჰქონდათ წარმოდგენილი მ. ლომინაძესა და დ. გურგენიძეს სახელმძღვანელო წიგნის სტრუქტურა.

მაგრამ ეს საქმის მხოლოდ ერთი მხარეა. წერილის ავტორების აზრით სასწავლო პროგრამა, თუნდაც იგი შუა სასწავლო წელს შევადგინოთ, წლის ბოლოსათვის გამოუსადეგარია, რადგან ცხოვრების ყოველდღიურ მოთხოვნილებებს ვერ პასუხობს. ამიტომ დაწყებითი სკოლის სახელმძღვანელო წიგნების სტაბილურობის შესახებაც ლაპარაკი ზედმეტია. ასეთ პირობებში მხოლოდ ორი გამოსავალი არსებობს: პირველი, დაწყებითი კლასებისათვის შედგენილი უნდა იქნას სამუშაო წიგნები, რომლებიც პროგრამის შესაბამისად დაიყოფიან პატარა წიგნაკრევებად. იმ მიზნით, რომ მთლიანობა არ დაირღვეს, სტაბილური მასალა (ტექნიკური ცნობები, ცოდნა-ჩვევანი ცალკე საგნებში, სასოფლო-სამეურნეო ტექნიკის საკითხები, მხატვრული მასალა) მოცემული იქნება პირველ წიგნაკრევულ-

ში, დანარჩენი თემატიკური და სეზონური მასალა თანდათანობით გამოიცემა ცალკე წიგნების სახით. მეორე, თითოეულ კლასს წლის დასაწყისში ეძლევა თითო სამუშაო წიგნი. ამათზე დამატებით, ყოველთვიურად ან ორ თვეში ერთჯერ მოსწავლენი ღებულობენ ჟურნალ-სახელმძღვანელოებს, რომლებშიც ასახული იქნება სოციალისტური მშენებლობის უახლესი შედეგები. ამ მასალათა გარდა II კლასის მოსწავლეებს უნდა მიეცეს სამუშაო წიგნი არითმეტიკაში, ხოლო III-IV კლასებისას — ჟურნალ-სახელმძღვანელოები, სამუშაო წიგნი არითმეტიკაში და სამუშაო რვეული გეოგრაფიასა და ბუნებისმეტყველებაში. წერილის ავტორები თვლიდნენ, რომ ჩვენს პირობებში ეს მეორე გზა უფრო ადვილი განსახორციელებელია ტექნიკურად და იგი უნდა ავირჩიოთ.<sup>1</sup> სამართლიანობა მოითხოვს აქვე დავსძინოთ, რომ საქ. სსრ განათლების სახალხო კომისარიატის აპარატის ზოგიერთი პასუხისმგებელი მუშაკი ასეთ ცალმხრივ აზრებს არ იზიარებდა და სახილგო-ოქანგო-წონის მოზარდი თაობის აღზრდისა და განათლების საქმეში დამხმარე საშუალებად კი არ მიიჩნევდა, არამედ მათ სწავლების ერთ-ერთ დასაყრდენად და ფუძედ თვლიდა. აი რას წერდა ამ საგანზე, მაგალითად, 1929 წლის ბოლოს გ. გოგუაძე: „აღზრდის ახალი მიზნების განადღების საქმეში განსაკუთრებული მნიშვნელობა სკოლის სახელმძღვანელო ლიტერატურას ეძლევა: ის პედაგოგიური პროცესის ერთ-ერთი მთავარი ფუძეა; საბჭოთა სკოლის სახელმძღვანელო ლიტერატურის შინაარსი ვერ კმაყოფილდება მარტო შესწავლილი მასალით, ცნობების განსაზღვრული ჯამით, არამედ იძლევა მუშაობის მიმართულებას, აყენებს სოციალისტური მშენებლობის ამოცანებს და სკოლას. როგორც საზოგადოებრივი ცხოვრების აქტიურ მონაწილეს, უადვილებს მშენებლობაში შესვლას; აყენებს გარემოზე ზემოქმედების საკითხებს, რომ გარემოს შეცვლისა და გარდაქმნის პროცესში თვით კოლექტიურად მოქმედი ახალგაზრდობაც გარდაიქმნას, განვითარდეს, აღიზარდოს მშენებლობისათვის“.<sup>2</sup> თუკაც ავტორი აქვე დასძენს, რომ სახელმძღვანელო გზის მაჩვენებელია (ოდნის ძიებაში, პრაქტიკული უნარის შემუშავებაში, მუშაობის მეთოდებისა და ხერხების არჩევაში“ და სხვ. და სხვ. მაგრამ ეს უკანასკნელი არ ცვლის სასწავლო სახელმძღვანელოების შესახებ წამოყენებულ შინა დებულებას იმის შესახებ, რომ სახელმძღვანელო არის პედაგო-

<sup>1</sup> ჟურნ. „კულტურული აღმშენებლობა“, 1931 წელი, № 3, გვ. 187 — 188.

<sup>2</sup> ჟურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1929 წ. № 7—9, გვ. 464.

გიური პროცესის ერთ-ერთი ძირითადი ფუძე, მასში მოცემული უნდა იყოს შესასწავლი მასალის, ცოდნა-ჩვევების განსაზღვრული ჯამი.<sup>1</sup>

რაც შეეხება მასწავლებელთა ფართო ფენებს, ისინი მტკიცედ და გარკვევით, თანმიმდევრულად და ბოლომდე იცავდნენ იმ დებულებას, რომ სახელმძღვანელო წიგნი საბჭოთა სკოლის მოსწავლეებს აუცილებელი თეორიული და პრაქტიკული ცოდნის მინიმუმს უნდა აძლევდეს. იგი არა დამხმარე საშუალებას, არამედ ცოდნის შეძენის ძირითად წყაროს უნდა წარმოადგენდეს, სტაბილური იყოს. ჩვენი მასწავლებლობის პოზიცია კერძოდ დაწყებითი სკოლის სახელმძღვანელო წიგნების მიმართ მკაფიოდ იყო გამოხატული თბილისის სკოლების მასწავლებლების დ. მეგრელიძისა და ვ. რამიშვილის წერილში „პირველი საფეხურის შრომის სკოლის პროგრამისა და სახელმძღვანელოების შესახებ“.

ავტორები წერილში უპირველეს ყოვლისა იმაზე მიუთითებდნენ, რომ სასკოლო პროგრამები არაა დამაკმაყოფილებლად შედგენილი, მათში მასალები სქემატურად არის დალაგებული, ზოგიერთი თემა გადატვირთულია ზედმეტი წერილმანებით, ზოგიერთიც კიდევ სათანადო მიზანდასახულებას მოკლებულია. რაც მთავარია მათში არ არის მკაფიოდ მოხაზული ცოდნა-ჩვევათა ჯამი ცალკე საგნებში. ეს ნაკლი გარკვევით ვლინდება სახელმძღვანელოებში, რადგან პროგრამა სახელმძღვანელო წიგნის საფუძველია.<sup>2</sup> ავტორები თვალსაჩინოდ ნათელპყობენ, რომ მ. ლომინაძისა და დ. გურგენიძის მოსაზრებანი სახელმძღვანელოების შესახებ მწავლების საქმეს ზიანს მოუტანს და რომ მათი განხორციელება ტექნიკურადაც სრულიად მოუხერხებელია. ისინი სწორად თვლიან, რომ თუ საქმეს ბეჯითად მოვეკიდებით, სწორ მეთოდოლოგიურ და მეთოდოლოგიურ პრინციპებს გამოვიყენებთ, მოვახერხებთ კიდევ დავსძლიოთ პროგრამებსა და სახელმძღვანელოებში არსებული სქემატიზმი, მოვახერხებთ სკოლებს მივსცეთ სტაბილური სახელმძღვანელოები, რაც ასე აუცილებელია სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობის ნაყოფიერებისათვის. „სახელმძღვანელოს ხარისხისათვის ბრძოლა, — ვკითხულობთ წერილში, — მისი სტაბილიზაციისათვის ბრძოლა“, სტაბილურმა სახელმძღვანელოებმა თავისი თავი გაამართლეს, სკოლა არ შეიძლება სხვადასხვა სახის ეურნალ-სახელმძღვანელოების საცდელ და სავარჯიშო მოედნად გადავაქციოთ, რადგან „მერყევი სახელმძღვანელოე-

<sup>1</sup> ეურნ. „ახალი სკოლისაკენ“, 1929 წ. № 7—8, გვ. 464.

<sup>2</sup> ეურნ. „კულტურული აღმშენებლობა“, 1931 წ. № 8—9, გვ. 557.

ბის თარეში სკოლაში ასე მალე არ დასრულდება და ეს კი ბევრს აენებს სკოლის აკადემიურ მუშაობასო“.

სტაბილური სახელმძღვანელოს უარყოფას, სავსებით სამართლიანად, დასახელებული წერილების ავტორები პედაგოგიური მშენებლობის მექანიკური გააგებიდან გამომდინარე მიჰდინარეობად თვლიან და განათლების სახალხო კომისარიატისაგან მოითხოვენ მომავალში სახელმძღვანელოების შედგენა-დამუშავების საქმე მას შემდეგ პრინციპულ დებულებებზე დაეფუძნებინა: სახელმძღვანელო წიგნი სტაბილური უნდა იყოს და სოციალისტური მშენებლობის ძირითად მოვლენებს უნდა ასახავდეს; სახელმძღვანელოები უნდა წარმოადგენდეს პროგრამის ფანხორცაელების ძირითად საშუალებას, მათში მოცემული საკითხები დალაგებული უნდა იყოს თანმიმდევრულად: სახელმძღვანელოები საქმაო რაოდენობით უნდა იძლეოდეს მასალას ცოდნა-ჩვევების ათვისებისათვის; ისინი უნის სიწმინდის მხრივ სანიმუშო უნდა იყვნენ; სახელმძღვანელოები უნდა აკმაყოფილებდეს ბავშვის ესთეტიკურ მოთხოვნილებას.<sup>1</sup>

დაწყებითი და საშუალო სკოლის შესახებ საქ. კბ (ბ) ც. კ-ის :92: წ 5 სექტემბრის დადგენილების საფუძველზე სასკოლო მუშაობის ზოგიერთი პრინციპის გადასინჯვასთან დაკავშირებით, ე. წ. დაქსაქსული სახის სახელმძღვანელოების (ეურნალ-სახელმძღვანელოების, გაზეთ-სახელმძღვანელოების, ცნობარების) გამოცემის საქმე პრაქტიკულად აღარ ყოფილა მოყვანილი სისრულეში. მიუხედავად ამისა, სახელმძღვანელო წიგნების დამუშავების დარგში ზემოთ დასახელებული არაჩანსალი ტენდენციებისადმი გამორღევნებამ სახელმძღვანელოებს მნიშვნელოვანი ზიანი მიაყენა, თუმცა წიგნმა მაინც შეინარჩუნა თავისი სახე და დაწყებით სკოლაში იგი ოციანი წლების ბოლომდე დიდ როლს ასრულებდა ბავშვთა განათლებისა და აღზრდის საქმეში.

უპირველეს ყოვლისა აღსანიშნავია, რომ ოციანი წლების ბოლოს დაწყებითი სკოლას სახელმძღვანელო წიგნები მნიშვნელოვანი რაოდენობით იქნა შეესებული სოციალისტური მშენებლობის სწრაფი ტემპის ამსახველი მხატვრული თხრობის ფორმით შედგენილი, ახსნითი კითხვისათვის აუცილებელი პატარა სტატიებითა და მოთხრობებით. ზოგიერთ წიგნში ეს მასალა მრავალფეროვან ხასიათს ატარებდა, მათში მოსწავლეთათვის გასაგებად და საინტერესოდ იყო გადმოცემული ჩვენი ქვეყნის ფლორისა და ფაუნის აღწერა, შინაური ცხოველებისა და ფრინველების დახასიათება, სა-

<sup>1</sup> ვურნ. „კულტურული აღმშენებლობა“, 1931 წ. № 8—9, გვ. 550—561.

ქართველოს სოფლის მეურნეობაში დანერგილი რენტაბელური კულტურების გავრცელების პირობები და მათი მოვლის წესები და სხვ. 1929-1930 წწ წიგნებში საპატიო ადგილი ჰქონდა დათმობილი ინდუსტრიული მშენებლობის დახასიათებას (წიალისეულ სიმდიდრეებს, მათ გავრცელებასა და მოპოვებას, ფაბრიკა-ქარხნების მშენებლობას, ტრანსპორტს, სოფლის მეურნეობის კოლექტივიზაციის ამსახველ ცოცხალ მასალებს). ეგრძოდ, 1930 წელს გამოცემულ სახელმძღვანელოებში დიდი რაოდენობით გვხვდებოდა მასალები საბჭოთა ადამიანების შრომისა და ცხოვრების, კულტურის, საბჭოთა წყობისა და მართვა-გამგეობის, ანტერნაციონალური, ანტირელიგიური მუშაობის, ბავშვთა კომუნისტური მოძრაობის შესახებ და სხვ. წიგნებში თანდათან საპატიო ადგილს იჭერდა ბავშვთა შრომითი ცხოვრების ამსახველი წერილები და სტატიები, რასაც ძალზე დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა ბავშვებში შრომისადმი სიყვარულისა და პატივისცემის გამომუშავების თვალსაზრისით. საერთოდ, წიგნებში მოცემული მოთხრობების და სტატიების მნიშვნელოვანი ნაწილი კარგად პასუხობდა დაწყებით სკოლაში აღზრდისა და განათლების ამოცანებს და შეეფერებოდა მოზარდთა განვითარების დონეს, აცოცხლებდა სახელმძღვანელო წიგნს, ხელს უწყობდა სკოლასა და ცხოვრებას შორის მტკიცე კავშირის დამყარებას, აყვარებდა ბავშვებს შრომისა და აჩვევდა საზოგადოებრივ მუშაობას, უღვიძებდა მათ ინიციატივის უნარსა და ასწავლიდა კვლევადობას. ის უმუშავებდა ბავშვებს კოლექტიურ სულისკვეთებას და საბჭოთა ადამიანისათვის აუცილებელ სხვა მაღალ ზნეობრივ თვისებებს.

მაგრამ ამასთან ერთად მკაფიოდ იყო შესამჩნევი ისიც, რომ პრაქტიკული საქმიანობით ცალმხრივად გატაცების შედეგად წიგნების ავტორები ვეღარ ახერხებდნენ ზომიერება დაეცვათ და მათში, არც თუ მცირე რაოდენობით, ისეთი სტატიებიც იბეჭდებოდა, რომლებიც სკოლის სასწავლო-სააღმზრდელო ამოცანებს ნაკლებად პასუხობდა. ასეთი სტატიებისათვის დამახასიათებელი იყო მშრალი და საქმოსნური კილო, ცალკე საკითხების ზედმეტი დეტალიზება, ზოგჯერ გრანტიკულად არასწორად აგებული წინადადებანი, ფაქტებითა და ციფრებით გადატვირთული ფრაზები. ასეთი სტატიის ნიმუშად აქ შეიძლება დავასახელოთ 1931 წელს IV კლასისათვის გამოცემული წიგნის „ჩვენი შრომის“ 280—284-ე გვ. მოთავსებული მასალა, სათაურით „სოფლის მეურნეობა სსრ კავშირში“. ამ სტატიის 85 ბჭკარიდან 23 დათმობილი ჰქონდა 5, 6, 7 ნიშნა ციფრებს. ასე-

თივე ხასიათისა იყო 192-ე, 205-ე, 209-ე და ზოგიერთ სხვა გვერდზე მოთავსებული სტატიებიც. ამავე წაგნის 307—310 გვერდებზე მთლიანად იყო დაბეჭდილი სასოფლო-სამეურნეო არტელის წესდება. ცხადია, რომ ასეთი სტატიების შესწავლას დაწყებითი კლასების ასაკის ბავშვები ცხოველი ინტერესით ვერ მიუდგებოდნენ.

წიგნების ხარისხს ოციანი წლების ბოლოს იხიცი ძალიან აქვეითებდა, რომ ნათში გადაჭარბებულად იყო მოცემული კითხვარები, დავალებანი, სქემები, გეგმები, ანგარიშები, ოქმები და სხვა ამგვარი ხასიათის მასალა. ეს მასალა თანმიმდევრულად არ იყო დალაგებული, მოსწავლეთა ძალღონეს ნაკლებად ითვალისწინებდა, ბევრი მათგანი ენობრივი თვალსაზრისით ძალიან მძარე იყო. აი, ნიმუშად, 1927 წელს III კლასებისათვის გამოცემული სამუშაო წიგნის „ჩვენი მხარეს“ 145 გვერდზე მოთავსებული კითხვარი-დავალება „რა უნდა გავაყეთოთ სტამბაში“. იგი 30 კითხვარაგან შედგება, ტექსტაში მოგვყავს უცვლელად: „1. სტამბის დასახელება და მისაპართი, 2. შეკრბზე მასალები სტამბის რომელიმე განყოფილების მოცულობის გამოსაანგარიშებლად, 3. რამდენი პაერი ხვდება თითოეულ მომუშავეს, 4. როგორი პირობებია ქანმრთელობისათვის სტამბაში, 5. აქვთ თუ არა სპეციალური ტანსაცმელი, 6. გამოარკვიეთ ფიზიკურ და გონებრივ მომუშავეთა რიცხვი და შეადგინეთ დიაგრამა, 7. გამოარკვიეთ სხვადასხვა დაბეჭდილი წიგნების რაოდენობა და შეადგინეთ დიაგრამა, 8. რამდენ ფურცელს ბეჭდავს თითო მანქანა საათში, 9. რამდენი მანქანაა, 10. რა ძალა ამოძრავებს მანქანებს, 11. რამდენი წიგნი იყენებთ თვეში, 12. რამდენი უაზუთი იბეჭდება სტამბაში (სხვადასხვა ენაზე), 13. მუშების რაოდენობა (ქალი, კაცი, მოწაფე), 14. მუშების რაოდენობა ეროვნების მიხედვით (დიაგრამა), 15. როგორ არის განაწილებული მუშებს შორის შრომა? 16. ჯამაგირის რაოდენობა თათოფილი მუშისა და რამდენს იღებენ თვეში? 17. აქვთ თუ არა რომელიმე კულტურული დაწესებულება, 18. აქვთ თუ არა რომელიმე წრე, 19. აწარმოებენ თუ არა კედლის გაზეთს? 20. ვის ეკუთვნის სტამბა, 21. ვინ განაგებს სტამბას, 22. გამგის მოვალეობა, 23. ვინ იცავს ადგილობრივი მუშების უფლებებს, 24. რა ევალება ადგილკომს, 25. ვინ და რამდენი ხნით ირჩევს ადგილკომს, 26. არიან თუ არა კავშირის წევრები და რომელის, 27. რათ ეწერებიან კავშირში? 28. რა ევალება კავშირის წევრს, 29. მუშის მდგომარეობა უწინ და ეხლა, 30. ნახული სტამბის ისტორია“. მკითხველი თვით გამოიტანს დასკვნას, თუ რა რიგ ცოდნედა „დავალება“ ენობრივი თვალსაზრისით, იგი, ალბათ იმაშიაც დაგვეთანხმება, რომ სტამბის მუშაობის შესწავლა ასეთი ინტეგრალური სახით სრულებით არ შეესა-



ბამება III კლასის ასაკის ბავშვის ძალ-ღონეს და ამგვარი მუშაობა სწავლის ინტერესს არა თუ ვერ გაზრდის, არამედ დააქვეითებს.

კითხვარებისა და სხვა საცნობარო-დავალბებითი ხასიათის მასალათა სიმრავლესთან ერთად, ოციანი წლების ბოლოს გამოცემული წიგნების პირველივე გაცნობისას მკითხველს თვალში ეცემა სიტყვაკაზმული ლიტერატურის (ლექსების, მოთხრობების, ზღაპრების, იგავ-არაკების, ანდაზების, გამოცანების) განსაკუთრებული სიმცირე. ასე, მაგალითად, 1927 წელს III კლასისათვის გამოცემულ წიგნში „ჩვენი სოფელი“ 125 მოთხრობა და ლექსი იყო, 1931 წელს გამოცემულ იმავე კლასის სახელმძღვანელოში „შრომა“ მათი რიცხვი ოთხმოცამდე იყო შემცირებული. ზღაპრები წიგნებში სრულებით აღარ გვხვდება, თითქოს ზღაპარი, როგორც იდეასაც არ უნდა გამოხატავდეს იგი, ბავშვის ფანტაზიას რყენიდეს. მნიშვნელოვნად კლებულობს დაწყებითი კლასების სახელმძღვანელოებში კერძოდ კლასიკური ლიტერატურის დიდი კორიფეების ილია ჭავჭავაძის, აკაკი წერეთლის, ვაჟა ფშაველას ნაწარმოებების ხვედრითი წონა. ასე, IV კლასისათვის 1931 წელს გამოცემულ სახელმძღვანელოში აკაკი წერეთლისა და ვაჟა-ფშაველას არც ერთი ლექსი და მოთხრობა არ იყო შეტანილი. ცხადია, რომ საქმისადმი ამგვარი მიდგომის შედეგად წიგნების მხატვრულ-შემეცნებითი და სააღმზრდელო-საგანმანათლებლო ღონე მნიშვნელოვნად შემცირდა.

რამდენიმე სიტყვა სხვა სახელმძღვანელოების შესახებაც.

დაწყებითი სკოლის რუსული ენის სახელმძღვანელოების დამუშავების დარგში არსებული მდგომარეობა ოციანი წლების მეორე ნახევარში შემდეგი სახით შეიძლება დავახასიათოთ.

განათლების ხელმძღვანელი ორგანოები 1926 წელს რუსული ენის სწავლების მდგომარეობის საგანგებოდ შესწავლის საფუძველზე იმ დასკვნამდე მივიდნენ, რომ არარუსულ სკოლებში რუსული ენის სწავლება იმ სახით და წესით, როგორც ამას კომპლექსური პროგრამები მოითხოვენ, დადებით ნაყოფს ვერ იძლევა და ვერც მოგვცემს. სპეციალურ კომისიას, რომელიც გამოყოფილი იქნა ამავ წელს, დაევალა რუსული ენის პროგრამებისა და სახელმძღვანელო წიგნების შედგენის საქმე მთლიანად დაეფუძნებინა ამ საგნის ენობრივი წესით სწავლების ნიადაგზე, რაც პრაქტიკულად იქნა კიდევ განხორციელებული. რუსული ენის სწავლების ეს წესი — რუსული ენის შესწავლა ენობრივი თვალსაზრისით საგანგებოდ შერჩეული ზეპირი ლექსიკური მუშაობით, თანდათან გართულებული კითხვით და წერით, მარტივი გრამატიკული ვარჯიშით — 1926-1930 წლებში თანდათან ფართოდ იკიდებდა ფეხს სკოლე-

ბის მუშაობაში. ამის შესაბამისად წარმოებდა რუსული ენის სახელმძღვანელოების გაუმჯობესებაც. პირველი წიგნი რუსულ ენაში, რომელშიაც უნარიანად იყო გამოყენებული სწავლების ენობრივი პრინციპები, ეს იყო ცნობილი მეთოდისტის, აწ განსვენებულ სოლომონ ფურცელაძის მიერ III-IV კლასებისათვის დამუშავებული წიგნი, „Живая струйка“-ს სახელწოდებით; იგი პირველად 1926 წელს იქნა გამოცემული. „უივია სტრუიკაში“ სათანადო ყურადღება ჰქონდა მიქცეული რუსული ენის ფონეტიკურ თავისებურებებს — მახვილს, დარბილებას, თანხმოვნებს და მეტყველების სხვა ისეთ მხარეებს, რომელთა ცოდნის გარეშე არარუსი ბავშვი ვერ მოახერხებს რუსული სასაუბრო და წერიითი ენის სწორად დაუფლებას. წიგნის შემდგომ გამოცემებში მასალათა მეთოდური დამუშავების ხარისხი გაუმჯობესდა, მასში შეტანილი იქნა სასწავლო და სააღმზრდელო თვალსაზრისით ბევრი კარგად შერჩეული, ბავშვთა ასაკისათვის შესაფერისი ლექსები, მოთხრობები, სტატიები. წიგნს დართული ჰქონდა რუსულ-ქართული სიტყვარი ცალკეული ნაწარმოებების მიხედვით. 1929 წლიდან „უივია სტრუიკა“ ორ დამოუკიდებელ წიგნად იქნა გაყოფილი — III კლასის წიგნს ძველი სახელწოდება დარჩა. IV კლასის წიგნმა „Живое слово“-ს სახელწოდება მიიღო. 1928 წლიდან III-IV კლასებისათვის რუსულ ენაში იბეჭდებოდა აგრეთვე პარალელური სახელმძღვანელოები „Новый мир“-ის სახელწოდებით, შედგენილი ნ. მისაბიშვილისა და პ. წულუკიძის მიერ. მეთოდური წყობის თვალსაზრისით ეს წიგნები ზემოთგანხილული სახელმძღვანელოებისაგან არ განსხვავდებოდა.

საერთოდ, ოციანი წლების მეორე ნახევარში გამოცემულმა სახელმძღვანელო წიგნებმა მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა დაწყებით სკოლაში რუსული ენის სწავლების გაუმჯობესების მხრივ, შექმნეს ამ საგნის სწავლების საქმეში გარკვეული ტრადიცია. მაგრამ არც „უივია სტრუიკა“ და არც „ნოვი მირი“ უნაკლო არ იყო. მათი მთავარი ნაკლი ის იყო, რომ რუსული წერა-კითხვის შესწავლა მათში მთლიან სიტყვათა მეთოდით იყო გათვალისწინებული. ცნობილია, რომ წერა-კითხვის სწავლების ეს მეთოდი რუსული ენის ბუნებას არ შეესაბამებოდა და ამ მეთოდით წერა-კითხვის შესწავლის პროცესი რთულდებოდა; მთლიან სიტყვათა მეთოდით რუსული წერა-კითხვის შესწავლას თითქმის დაუძლეველი დაბრკოლებები ეღობებოდა სოფლად, სადაც ბავშვები პარველად მხოლოდ სკოლაში ისმენდნენ რუსულ ლაპარაკს. გასაკვირი არაა, რომ მასწავლებლობა, განსაკუთრებით სოფლად, ხშირად საყვედურობდა.

ზოლმე საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატსაც და წიგნების ავტორებსაც მთლიან სიტყვათა მეთოდით გატაცებას. ასე, მაგალითად, აჭარის ასსრ ქედის რაიონის მასწავლებელთა კონფერენციამ 1929 წლის დასაწყისში ხაზგასპით აღნიშნა, რომ რუსული ენის შესწავლას საქმეს დიდად უშლის ხელს სახელმძღვანელო წიგნებში მასალათა დალაგება მთლიან სიტყვათა მიხედვით და მოითხოვა წიგნების შეცვლა ბევრითი ანალიზურ-სინთეზური მეთოდის მოთხოვნილებათა შესაბამისად.<sup>1</sup>

გარდა დედაენისა და რუსული ენისა, ოციანი წლების მეორე ნახევარში დაწყებითი კლასებისათვის სახელმძღვანელოები სისტემატურად იბეჭდებოდა მხოლოდ არითმეტიკაში.

კომპლექსის გავლენას ვერც არითმეტიკის სახელმძღვანელოები აცდა, რადგან კომპლექსური სისტემის მომხრენი მათი ავტორები-საგანაც მტკიცედ მოითხოვდნენ მასალათა გადმოცემა წიგნებში მხარეთმცოდნეობისა და შერწყმულად სწავლების პრინციპებს დაქვემდებარებოდა. არითმეტიკული კრებულები მიზნად უნდა ისახავდეს ადგილობრივი ბუნებისა და შრომითი საქმიანობის გაცნობას კომპლექსური თემატიკურობის საფუძველზე; მართალია, ეს, ერთგვარად მაინც, დაარღვევს ფუნქციონალური აზროვნების სწორხაზოვნად განვითარებას, რაც მათემატიკის, როგორც სასკოლო საგნის, ერთ-ერთ ძირითად ამოცანას წარმოადგენს, მაგრამ საქმის ინტერესები გვავალებენ ამას შევეურიგდეთ, აღნიშნავდნენ ზოლმე კომპლექსის მომხრენი. ამ თვალსაზრისის შესაბამისად წიგნში შეტანილი არითმეტიკული ამოცანები იმგვარად უნდა ყოფილიყო შედგენილი, რომ მათში ადგილობრივი სამეურნეო ცხოვრების ამსახველ ციფრობრივ მასალასთან ერთად, მეურნეობის წამყვანი დარგების დახასიათებაც ყოფილიყო მოცემული. ასე, მათემატიკის მეთოდისტის ნ. ფლორინსკის აზრით, მუშაობა არითმეტიკაში ორგანულად უნდა ყოფილიყო შერწყმული კომპლექსურ თემატიკურობასთან და მისი სული უნდა გამოეხატა, მეტიც, მის შესახარად უნდა ქცეულიყო. ნ. ფლორინსკი წერდა, რომ „ყოველი მათემატიკური ამოცანა მიმართული უნდა იყოს იქითკენ, რომ ხელი შეუწყოს კომპლექსური თემის შესწავლას, რომელიც იძლევა იმპულსს და მასალას ამა თუ იმ მათემატიკური ცოდნისა და ჩვევების შესაძენად“. ასეთ პირობებში, გვარწმუნებს ავტორი, ბავშვი მკვლევარის როლში იქნება, სწავლება აქტიურ ხასიათს მიიღებს და ბავშვის წარმოდგენებიც მათემატიკაში ბუნებრივად გაფართოვდება. იმის ნიშნად, თუ როგორი ხასიათი უნდა ჰქონოდა სახელმძღვა-

<sup>1</sup> გაზ. „განათლების მუშაი“, 1929 წ. 28 თებერვლის ნომერი.

ნელო წიგნებში არითმეტიკულ ამოცანებს, ნ. ფლორინსკის შემდგომი მაგალითი მოჰქონდა: „მაზრაში ამოღებულა ამდენი და ამდენი ფუთი კარტოფილი, გადასახადის გასასტუმრებლად ჩააბარეს 1 პროცენტი, რამდენი ფუთი კარტოფილი დარჩება მოსახლეობის ერთ სულზე და რამდენ ხანს ეყოფა ეს მარაგი მოსახლეობას, თუ მივიღებთ, რომ თვეში ადამიანს ამდენი და ამდენი ფუთი კარტოფილი ჰჭირდება“.<sup>1</sup> მაგრამ უსეც არ ითვლებოდა საკმარისად. სახელმძღვანელოების ავტორებს ადგილობრივი სამეურნეო ცხოვრების ძირითადი მაჩვენებლების მათემატიკურ გამოსახვასთან ერთად ამ მაჩვენებლების კომპლექსური დახასიათებაც უნდა მოეცათ; მიეწოდებინათ მოსწავლეთათვის ძირითადი ცნობები, ვთქვათ, იმავე კარტოფილის კულტურის გავრცელების, მოვლა-მოშენების, სარგებლიანობის შესახებ და სხვ.

თუმცა არამთლიანად, მაგრამ გარკვეული ზომით მაინც, კომპლექსის მოთხოვნილებანი გამოხატულებას პოულობდა 1927-1931 წწ. გამოცემულ არითმეტიკის სახელმძღვანელოებში. ადგილობრივ მასალებზე შედგენილ ამოცანებში, ამოცანის პირობასთან ერთად, ხშირად საკმაოდ დიდი ადგილი ეჭირა განმარტებით ცნობებს, — თუ ამოცანა თავლს ეხებოდა, ლაპარაკი იყო მეფუტკრეობისა და მისი სარგებლიანობის შესახებ, ამოცანა მეაბრეშუმეობაზე, შეიცავდა ცნობებს მეაბრეშუმეობის შესახებ და ა. შ. ამას გარდა, არითმეტიკის წიგნები სეზონური პრინციპის მიხედვით იყო აგებული, რაც მათემატიკურ მოქმედებათა შესწავლას ხელოვნურ დაბრკოლებებს უქმნიდა. მათში ზომაზე მეტი ადგილი ჰქონდა დათმობილი სქემებს, დავალებებს, დიაგრამებსა და სხვა დამხმარე ხასიათის მასალებს, რაც აგრეთვე მნიშვნელოვნად აბრკოლებდა დაწყებითი არითმეტიკის კურსის გავლას. აი, ნიმუშად, II კლასის არითმეტიკის სახელმძღვანელო, გამოცემული 1929 წელს (იგი შედგენილი იყო ნ. მგელაძისა, ნ. შათაქიძისა და ნ. კვინიკაძის მიერ). წიგნში, პროგრამის შესაბამისად, წარმოდგენილი იყო მაგალითები და ამოცანები ოთხი არითმეტიკული მოქმედების შესასწავლად პირველი ასეულის ფარგლებში, ზეპირი გამრავლებისა და გაყოფის ტაბულებით. გარკვეული ადგილი ჰქონდა აგრეთვე დათმობილი მარტივი წილადების გაცნობას. არითმეტიკული მასალა სეზონური პრინციპის მიხედვით იყო დალაგებული: საზაფხულო არდადეგები, შემოდგომა, ზამთარი, გაზაფხული. წიგნის პირველ გვერდებზე კარ-

<sup>1</sup> მასწავლებელთა ჯგუფი, შრომის სკოლის პრინციპები, კრებული, გვ. 253, 1929 წ.

ბად იყო მოცემული დავალებანი და კითხვარები, ბევრი მათგანი ხელოვნურ ხასიათს ატარებდა (შეადგინეთ ამოცანები მოსაყლის ალების შესახებ, ზაფხულის განმავლობაში გართობისა და თამაშის შესახებ, დადიოდი თუ არა კინო-თეატრებში და რამდენჯერ კვირაში და სხვ.). ბავშვებს უნდა შეეცნოთ ასევე ხელოვნური ხასიათის ანექტები, შეედგინათ დიაგრამები, მაგალითად, აი, ასეთ მაჩვენებლებზე: ჩატარებულ თამაშობათა რაოდენობა, მოსაყლის ალებაში ჩაბმულ ბავშვთა რაოდენობა და სხვ. ამავე წიგნს, 1931 წლის გამოცემაში ამგვარი ხასიათის მასალას. კიდევ მეტი ადგილი ჰქონდა დათმობილი. ამასთან, დავალებათა დიდი ნაწილი ენობრივი თვალსაზრისითაც არაადაკმაყოფილებლად იყო შედგენილი. ასეთი მასალის ერთ-ერთ ნიმუშს უცვლელად ვათავსებთ ქვემოთ.

### „ტყე“

წაიკითხეთ ძიძ. და აფხ. წიგ.: „მუდამ მწვანე ხეები“; ტყე და მისი მშვენიერება. (ამის შემდეგ წიგნის გვერდს მესამელი ეპირა ტყის სურათს).

გამართეთ ექსკურსია ტყეში და შეაგროვეთ შემდეგი ცნობები:

- 1) მანძილი თქვენი სკოლიდან ტყემდე.
- 2) ადგილმდებარეობა, რომელიც უკავია ტყეს.
- 3) სივრცე.
- 4) ზხვადასხვა ჯიშის ხეები, ჩირგვები, მცენარეები.
- 5) ტყის ბინადრები: ცხოველები (მხეცები და სხვა ცხოველები) და ფრინველები (ამას მიჰყვებოდა კვლავ ტყის სურათი).
- 6) იპონეთ ხის მონაქერი კუნძი და გამოარკვიეთ მისი წლოვანება (წრეების რიცხვის მიხედვით).
- 7) გაზომეთ თოკის საშუალებით (შემოახვიეთ) ხის სიმახო (გარშემო).
- 8) იპონეთ ნაძვის, ფიჭვის გირჩი და გამოარკვიეთ რამდენი თესლია თითოეულში.
- 9) გამოარკვიეთ ხმის სისწრაფე ხმის ანარეკლის მიხედვით.
- 10) რაზე იხმარება ამა თუ იმ ჯიშის ხეები?
- 11) შეადგინეთ სხვადასხვა ამოცანები ტყეში მუშაობისა და ნადირობის შესახებ.<sup>1</sup>

ცხადია, რომ კომპლექსური ხასიათის ეს ხელოვნური აქტესუარები ხელს კი არ უწყობდა, არამედ, პირიქით, ხელს უშლიდა მას-

<sup>1</sup> ნ. შაფაქიძე, ნ. მგელაძე, ნ. კვინიკაძე, მათემატიკა ურომის სკოლაში, სამუშაო წიგნი, გვ. 199-200, 1931 წელი.

წავლებლებს არითმეტიკული ცოდნა-ჩვევების შექენაზე სისტემატური ვარჯიში ეწარმოებინათ. შიკ ალსანიწნავია, რომ ე. წ. დამატებით მასალებს წიგნებში დიდი ადგილი ეკირა და არითმეტიკულ მოქმედებათა სათანადოდ დაუფლებისათვის მათში წარმოდგენილი საეარჯიშოები საკმარისი არ იყო.

მსგავსი ნაკლოვანებები ახასიათებდა 1927-1930 წწ III-IV კლასებისათვის გამოცემულ არითმეტიკულ კრებულებსაც. მაგალითად, IV კლასის მათემატიკის სამუშაო წიგნში მაგალითები და ამოცანები პროექტული თეშების მიხედვით იყო დალაგებული. წიგნში პროგრამის მესამე პროექტი ასე იყო წარმოდგენილი: ქვანახშირი, მარგანეცი, ბარიტი და გუმბრინი, თუქისა და რკინის მრეწველობა; ამას მიჰყვებოდა ათწილადები და პროცენტები. ამის შემდეგ მოდიოდა ნავთის მრეწველობა, აბრეშუმის მრეწველობა, სპილენძისა და რკინის მრეწველობა, თამბაქოს მრეწველობა. ამ ქვეთემების ბოლოს კვლავ ათწილადები იყო წარმოდგენილი, წიგნი დიდ ადგილს უთმობდა მრეწველობის ზემოთ ჩამოთვლილი დარგების დახასიათებას, მაგალითებსა და ამოცანებს კი უშუალოდ არითმეტიკულ მოქმედებებზე მცირე ადგილიდა რჩებოდა.<sup>1</sup>

ვამთავრებთ რა ამ მოკლე მიმოხილვას, ხაზგასმით უნდა აღვნიშნოთ რომ, მიუხედავად ნაკლოვანებისა, რაც შერწყმულად სწავლების მოთხოვნებით იყო განპირობებული, დაწყებითი სკოლის სამუშაო წიგნები, ერთგვარად მაინც პასუხობდა სკოლის მოთხოვნილებებს. თუმცა მხატვრული მშალეების ხვედრითი წონის მნიშვნელოვანი შემცირება ქართული ენის სახელმძღვანელოებში, ხოლო მაგალითებისა და ამოცანებისა არითმეტიკულ კრებულებში და აგრეთვე წიგნების გადატვირთვა სქემატური ხასიათის დამხმარე მასალებით აღარბებდა მათ შინაარსს და ერთგვარად აქვეითებდა ბავშვთა ინტერესს მათდამი, მაგრამ ამ წიგნებს, მათი უნარიანად გამოყენების პირობებში, სკოლისათვის მაინც შეეძლოთ სარგებლობის მოტანა. ქართული ენის, რუსული ენის და არითმეტიკის სახელმძღვანელოებში წარმოდგენილი მასალების საკმაროდ დიდი ნაწილი იდეური თვალსაზრისით მაღალხარისხოვანი იყო, ხოლო მათი საერთო მოცულობა დაწყებითი განათლების საკმაროდ მაღალ ხვედრით წონას უზრუნველყოფდა სასკოლო განათლების სისტემაში.

<sup>1</sup> პლ. წულუკიძე, მათემატიკის სამუშაო წიგნი IV კლულისათვის. გვ. 25 — 37, 1931 წელი.

# ს ა რ ჩ ე ზ ი

შესავალი

3

## თავი პირველი

**ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების დამყარებამდე**

22

თვითმპყრობელობის საგანმანათლებლო პოლიტიკა და მის წინააღმდეგ ბრძოლა

დაწყებითი განათლება

48

საშუალო განათლება

68

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა მენშევიკების ბატონობის პერიოდში

88

## თავი მეორე

**საბჭოთა ხელისუფლების დამყარება საქართველოში და ბრძოლა კულტურული რევოლუციის განხორციელებისათვის**

191

## თავი მესამე

**სასკოლო განათლების საბჭოთა სისტემის დაფუძნება და განმტკიცება საქართველოში 1921—1925 წწ.**

სასკოლო სისტემა 1921—1923 წწ.

132

ახალი სასკოლო სისტემის შემოღება

152

## თავი მეოთხე

**ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა 1926—1980 წლებში**

175

მზადება საყოველთაო განათლების შემოღებისათვის

187

შვიდწლიანი განათლება

204

საშუალო განათლება

217

## თავი მესამე

**სკოლის მიზნები, ამოცანები და აღზრდის ძირითადი პრინციპები**

240

პირველი სასკოლო სისტემის პერიოდი 1921—1923 წწ.

242

1924—1930 წლები

275

## თავი მეექვსე

**ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი კლასების პროგრამები და სასწავლო სახელმძღვანელოები**

324

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი კლასების საგნობრივი პროგრამები (1921—1923 წწ.)

325

კომპლექსური პროგრამები

356

პროექტული მეთოდი

390

დაწყებითი კლასების სახელმძღვანელოები

414

რედაქტორი თ. კობერიძე  
ტექნედაქტორი დ. შვიციძე  
კორექტორი ლ. შარაშენიძე  
გამომშვები მ. შაქავარიანი

ხელმოწერილია დასაბეჭდად 11/XI-61 წ.. ანაწყოების ხომა 6×10, ქალაქის  
ხომა 60×92, ნაბეჭდი თაბახი 28,25, საალრიცხო-საგამომცემლო,—25,41.  
სააქტორო—25.

უფ 03314

შეკვეთა № 2197

ტირაჟი 2.000

ფახი 91 კაპ.

---

საქართველოს კპ ცკ-ის გამომცემლობის პოლიგრაფკომბინატი „კომუნისტი“,  
თბილისი, ლენინის ქ. № 14.

Полиграфкомбинат „Комунисти“ издательства ЦК КП Грузии,  
г. Тбилиси, ул. Ленина, 14.