

გიორგი ჯიბლაძე

ესთეტიკური აღზრდის
პრინციპი

თბილ. უნ-ტის გამ-ბა

1968

წინასწარმოცხადება

ყოველგვარი აღზრდა, რომელიც გონივრულად არის მოწყობილი, პირველყოელისა, „ადამიანში ადამიანის“ ფორმირებას ნიშნავს. ამ მიზანს ემსახურება პედაგოგიკის თეორია და მისივე პრაქტიკა. ამიტომ აღზრდის თეორია პედაგოგიური პრაქტიკიდან უნდა გამომდინარეობდეს, ხოლო პრაქტიკა თეორიით მიიკვლევდეს გზას. ეს სახელმძღვანელო პრინციპია და მას გვერდს ვერ აუვლის ვერცერთი გამოკვლევა, რომელიც დიდაქტიკური აზროვნების სფეროს მიეძღვნება. პედაგოგია ხომ თეორიული მეცნიერებაცაა და პრაქტიკულიც. ამიტომ ხშირად ძნელი ხდება საზღვარი გაავლო, თუ სად იწყება მისი თეორია და სად თავდება პრაქტიკული ნაწილი, ვინაიდან თეორია პრაქტიკას (პრაქტიკულ გამოყენებას) ემყარება, ხოლო პრაქტიკა — თეორიას. შეიძლება გვითხრან: ამგვარი მიდგომით ყველა მეცნიერება თეორიული და პრაქტიკული აღმოჩნდება. მერე რა ვუყოთ: დღემდე არ არსებულა მეცნიერება, რომელსაც პრაქტიკული გამოყენება არ ჰქონოდა. მაგრამ პედაგოგია მათ შორის ერთი ყველაზე ცნობილი მეცნიერებაა, რომელიც თეორიულისა და პრაქტიკულის ერთიანობას ყოველდღიურად ანხორციელებს.

ეს არის ჩვენი ამოსავალი წერტილი, თუმცა წინამდებარე ნაშრომი მხოლოდ პირველი ნაკვეთია — ზოგადი თეორიული ნაწილი იმ წიგნისა, რომლის მთლიანად გამოქვეყნებას ავტორი ახლო მომავალში აპირებს. ამ ნაწილს „ეს თეტიკური აღზრდის პრინციპი“ ეწოდება, ხოლო მეორეს „ეს თეტიკური აღზრდის პრაქტიკა“. ეს უკანასკნელი მთლიანად მეტოდური ხასიათის გამოკვლევა იქნება. და სასკოლო მუშაობის გამოცდილებას დაემყარება.

ჩვენ კარგად გვესმის, რომ ხკოლა თვით არის პედაგოგიური თეორიისა და პრაქტიკის ერთიანობა. ეს იმდენად აღიარებული, საყოველთაო ჭეშმარიტებად მიჩნეული დებულებაა, რომ დამამტკიცე-

ბელ არგუმენტებს არც საჭიროებს. ამ აზრით ვხელმძღვანელობდით, როცა განვიზრახეთ ეს თეტიკური აღზრდის თეორიული საკითხები პირველ წიგნში მოგვექცია, მისი განხორციელების გზები, საშუალებები და პირობები კი მეორე ტომში გამოგვეჩვენა. ეს არ ნიშნავს პირველ წიგნში პრაქტიკა მივიწყებული ან გვერდავლილი იყოს, ხოლო მეორეში თეორიას ადგილი არ ეთმობოდა. გაყოფა ამ შემთხვევაში სრულიად პირობითია და მხოლოდ იმას გვანიშნებს, ძირითადად თუ რით განსხვავდება პირველი მეორისაგან.

მკითხველმა გვინდა ისიც იცოდეს, რომ ჩვენს წიგნს პირველყოველსა ფართოდ გამოყენების ამოცანას ვუსახავთ. ამიტომ ყველგან ვცდილობთ პოპულარულ ენაზე გადმოვცეთ როგორც გამოჩენილ მოღვაწეთა, ისე ჩვენი საკუთარი აზრები და შეხედულებანი. მეცნიერების შედარებით რთულ ფორმულესაც, ისტორიული თვალსაზრისის ან ანალოგიისათვის აუცილებელთ, ამავე განასერში ვაქცევთ. ჩვენი მიზანია ეს თეტიკური აღზრდის თეორია უფრო პრაქტიკულ მიზნებს ისახავდეს, ვიდრე განყენებულ თეორიულს, უშუალოდ სკოლას ემსახურებოდეს, ვიდრე უშუალოდ თეორიას. ორივეს ერთიანობა თუ მიიღწევა, ეს ყველაზე სასურველი და სასარგებლო იქნება.

თითქმის შვიდი წლის მანძილზე ჩვენ გვიხდებოდა დაკვირვება გვეწარმოებინა, საქართველოს სკოლები პრაქტიკულად როგორ წყვეტდნენ ეს თეტიკური აღზრდის საკითხებს და დასკვნები გამოგვეტანა არამარტო რომელიმე ერთი სკოლის გამოცდილების მიხედვით. დაკვირვება წარმოებდა საქართველოს რაიონებისა და ქალაქების იმ სკოლებში, სადაც შესაძლებლობა გვექონდა მივსულიყავით და საკუთარი თვალთა გვენახა მოსწავლე ახალგაზრდობის მხატვრული აღზრდისათვის გაწეული მუშაობის რეალური შედეგი. გავეცანით რუსეთისა და უკრაინის ზოგიერთი სკოლის მუშაობასაც ეს თეტიკური აღზრდის დარგში. ვცდილობდით გაგვეთვალისწინებია ეს თეტიკური აღზრდის განსხვავებული პირობები, გარემო, პედაგოგიური კადრის მომზადება, თვითეული სკოლის მიღწევა თუ ნაკლი, მაგრამ თვით ცდას იმ მიზანს ვუსახავდით, რომ სრულად წარმოგვედგინა ეს თეტიკური აღზრდა, როგორც განათლების მთელი სისტემის ორგანული ნაწილი. პედაგოგიური პრაქტიკა ავსებდა ჩვენს თეორიულ მოსაზრებებს და ამოწმებდა მათ რეალურობას.

თანამედროვე პირობებში აღზრდა უკვე წარმოუდგენელია

ეს თეტიკური საფუძვლებისაგან მოწყვეტით. პიროვნების ჰარ-
მონიული განვითარება თავისთავად გულისხმობს ეს-
თეტიკური აღზრდის პრობლემათა ფართოდ და ყოველმხრივ
დამუშავებას. მეცნიერული მსოფლმხედველობის ფორმირება,
შრომითი აღზრდა, კომუნისტური მორალის დამკვიდრება, მორა-
ლური კოდექსის ზნეობრივი პრინციპების პრაქტიკულად განხორ-
ციელება — ყველაფერი ეს მკიდროდ უკავშირდება ესთეტიკური
აღზრდის თეორიას და პრაქტიკას.

სახალხო განათლების მთელი ისტორიის მანძილზე ესთეტი-
კური აღზრდის პრობლემათა დამუშავებისათვის არა-
სოდეს იმდენი არ გაკეთებულა, რამდენიც უკანასკნელ ათწლეულებ-
ში. პედაგოგიკურ მეცნიერებათა აკადემიის
მხატვრული აღზრდის ინსტიტუტმა, რომელსაც
სულ ბოლო დრომდე ხელმძღვანელობდა პროფესორი ვალენტინა
შაცკაია, ესთეტიკური აღზრდის პრობლემათა მთელი კომპ-
ლექსი გაიხადა კვლევა-ძიების საგნად. გამოქვეყნდა ინსტიტუტში
დამუშავებული მრავალი ნაშრომი, რომლებმაც ხელი შეუწვეეს
ესთეტიკური აღზრდის ძირითადი საკითხების მეცნიერულ
გარკვევას. ამ ნაშრომების დიდი ნაწილი ჩვენ გავითვალის-
წინეთ მუშაობის პროცესში, რაც სათანადო ადგილებზე მითითებუ-
ლი გვაქვს.

ავტორი

შ ე ს ა ვ ა ლ ი

მეცნიერების მიზანი ჰეშმარიტების აღმოჩენა და პრაქტიკულად მისი გამოყენებაა. მაგრამ ეს მიზანი შეუძლებელია მიღწეულ იქნას, თუ მეცნიერება ცალმხრივი გზით მიემართება ან უნივერსალური კანონების შეცნობას დოგმებით ცდილობს. შემოქმედებითი უნარი მისთვის ისევე აუცილებელია, როგორც ხელოვნების ნაწარმოებთა შესაქმნელად. სადაც შემოქმედება არ არის, იქ არც მეცნიერებაა. ყოველგვარი მეცნიერება შემოქმედებას გულისხმობს. აღზრდაც შემოქმედებასა და ოსტატობას განეკუთვნება. ამიტომ, თუ ესთეტიკური აღზრდა ცალმხრივად იქნა გაგებული, თავის შინაგან არსებას დაჰკარგავს.

ყოველგვარ აღზრდაში მეცნიერულად დაუსაბუთებელი პრინციპის გამოყენება, მით უფრო მაშინ, როცა მისი პრაქტიკული უვარგისობა აშკარა ხდება, ისევე მიუღებელ მოვლენად უნდა ჩაითვალოს, როგორც მეტაფიზიკა აზროვნებაში. რასაც პრაქტიკა არ ამართლებს, პრაქტიკითვე უარყოფილ უნდა იქნას. რას მისცემს საუკეთესოდ მოფიქრებული პრინციპი აღზრდის სისტემას, თუ იგი პრაქტიკით შემოწმებული და დადასტურებული არ არის? ბავშვის აღზრდა ხომ პირველყოფლისა პრაქტიკის სამყაროში მიმდინარეობს, მასწავლებლის ხელმძღვანელობით, რომელსაც თეორია იმიტომ შეუთვისებია, რომ პრაქტიკაში გამოიყენოს, პრაქტიკას მიუყენოს და პრაქტიკულ შედეგს მიაღწიოს. ვის რად უნდა პედაგოგიურ მეცნიერებაში თეორიული პოსტულატების ისეთი კრებული, რომელსაც „ფილოსოფიური“ სიმძიმის გამო ძნელად კითხულობენ, ხოლო სინამდვილეში აბსოლუტურად ვერ იყენებენ? შეიძლება ეს იყოს „მეცნიერება“ მეცნიერებისათვის, მაგრამ არავითარ შემთხვევაში არ იქნება ნამდვილი მეცნიერება ცხოვრებისა და აღზრდისათვის. აღზრდას ყველაზე მეტად ესაჭიროება სინათლე, გარკვეულობა, სიზუსტე, პრაქტიკით დამტკიცებული ჰეშმარიტება, გამოცდილებათა განზოგადება, რეალური შედეგების მიღწევა. თუ ეს არ არის, მაშინ აღზრდა

დის სისტემა ისეთივე მანკიერი აღმოჩნდება, როგორც ვერბალური სწავლება, რომელიც საუკუნეების მანძილზე ახშობდა თაობათა გონებას. ტყუილად კი არ გამოდიოდნენ ვერბალური სწავლების წინააღმდეგ პედაგოგიური მეცნიერების ისეთი გიგანტები, როგორიც იყვნენ კომენსკი და რუსო, პესტალოცი და დისტერვეგი, ტოლსტოი და უშინსკი, გოგებაშვილი და ილია ჭავჭავაძე.

მეორეს მხრივ, აღზრდას თავისი კანონები აქვს, რომლებიც არამარტო სწავლებასთან არიან დაკავშირებულნი, არამედ მათში მკლავდნება თვით ხალხის, საზოგადოების, სახელმწიფოს, ოჯახის, მთელი გარემოს შინაგან ფენომენთა კრებადობა. თვითეული ჩვენგანი ცხოვრებას იწყებს აღზრდის კანონებით და მისივე შედეგებით ამთავრებს.

„აღზრდის კანონები — ეს პირველი კანონებია, რომლებსაც ადამიანი ხვდება თავის ცხოვრებაში“*, — წერდა მონტესკიე. დიდ განმანათლებელს თავის კლასიკურ წიგნში „კანონთა სულის შესახებ“ ეს შემთხვევით არ უთქვამს. განა ვინმეს შეუძლია უარყოს, რომ ადამიანი დაბადებისთანავე, ბუნების კანონების პარალელურად, აღზრდის კანონების ობიექტი ხდება?

დავბადებით თუ არა, ჰაერის პირველი ჩასუნთქვა და ჩვენი პირველი ტირილი იმის ნიშანია, რომ სრულიად შეუგნებლად აღზრდის კანონების მოთხოვნას ვიწყებთ.

ეს არ უთქვამს მონტესკიეს, მაგრამ, რომ ეთქვა, კიდევ ერთ ნაბიჯს გადადგამდა ჰუმანიტებისაკენ. სამაგიეროდ, მონტესკიემ სცადა დაესაბუთებინა, რომ ყოველი ოჯახი აღზრდას აწარმოებს მმართველობის იმ პრინციპთა კვალად, რომლებითაც სახელმწიფო ცხოვრობს. „ამიტომ აღზრდის კანონები, — წერდა მონტესკიე, — განსხვავებული უნდა იყოს მმართველობის თვითეული სახისათვის: მონარქიებში მათი საგანი იქნება პატიოსნება, რესპუბლიკებში — სათნობა, დესპოტიურებში — შიში“**. მონტესკიეს კარგად ესმოდა, რომ ყოველგვარი აღზრდა განუყრელია როგორც ხალხის ცხოვრების, ისე სახელმწიფოს მმართველობის პრინციპებისაგან.

მაგრამ სწავლას, ისევე, როგორც აღზრდას, განუწყვეტელი, უსასრულო ხასიათიც აქვს. ვინც ამბობს სწავლა დავამთავრეო, და ჰგონია მართლა დაამთავრა — საბედისწერო შეცდომას ნჩადის. უმაღლესი განათლების დასრულების შემდეგაც კი სწავლა

* III. Монтескье, Избранные произведения, 1955, гл. 187.

** იქვე.

გრძელდება, როგორც აღზრდა მხოლოდ მაშინ ამთავრებს თავის თავს, როცა ადამიანის სიცოცხლე მთავრდება: ცხოვრება, ჩვენი ყოველდღიური პრაქტიკა იმდენად რთული ფენომენია, რომ გვაძლავს პერმანენტულად ვისწავლოთ, რათა მის მოთხოვნილებას პასუხი გავცეთ. ეს სწავლა უფრო ძნელია, ვიდრე უმაღლეს სკოლაში მეცადინეობა, და ვერც კი ვამჩნევთ, რომ ცხოვრების დღილში სწავლის პარალელურად გრძელდება აღზრდაც თვითაღზრდის საფუძველზე. **ს ა დ ა ც ა დ ა მ ი ა ნ უ რ ი ც ხ ო ვ რ ე ბ ა ა , ი ქ ს წ ა ვ ლ ა და აღზრდა განუწყვეტელი, პერმანენტული, უსასრულოა.** ვინც ამ წინშარიტებას იგიწყებს, ის არამარტო ცხოვრებას ჩამორჩება, მეტსაც მოიმკის: დავიწყების პროპორციულად ცხოვრებისაგან თანდათან გაირიყება. რამდენი შემთხვევა გვინახავს, რომ ამ საფუძველზე ჰომბდარა მოწინავე ადამიანის უკანსვლა და შემდეგ მისი სრული გარიყვა აქტიური მოღვაწეობის ასპარეზიდან. და უკვირო, თუ რა მოხდა, მაგრამ არ უკვირდებიან, რომ მოხდა ის, რაც მუდმივად სწავლაზე ხელის აღების ბუნებრივი, კანონზომიერი შედეგია. თუ ვვინდა ეს არ დაგვემართოს, განუწყვეტლივ უნდა ვსწავლობდეთ თვით სწავლის დამთავრების შემდეგ, რომელიც არასოდეს არ მთავრდება, ვიდრე ცოცხალნი ვართ. აქ ესთეტიკური აღზრდის პრინციპიც თავს იჩენს: ჩვენ ის მოგვწონს, ვინც მუდმივად ზრდის პროცესშია, ზრდა კი მხოლოდ ცოცხალი ორგანიზმის ეტალონია!

წარსულის ბევრი მოღვაწე, პედაგოგიკური მეცნიერების არაერთი წარმომადგენელი ნამდვილად იცავდა განუწყვეტელი სწავლების პრინციპს.

მართალია, ჩვენ სულ სხვა დროში ვცხოვრობთ, საკმაოდ დიდი მანძილი გვაშორებს წარსული დროის კლასიკოსებისაგან, მაგრამ უარს როდი ვეუბნებით ძველიდან კარგს, პროგრესულს, ნამდვილად ჰუმანურს, რაც მათმა მემკვიდრეობამ შემოგვინახა. ბევრი „ახალი“, სამაგიეროდ, ჩვენთვის მიუღებელია. ის, რაც ახლის ნიშნით მოდის, ყოველთვის გვიტაცებს, მაგრამ კრიტიკულად, ვინაიდან ახალი, რომელიც არსებულს ცვლის, მასზე უკეთესი უნდა იყოს, თუნდაც პერსპექტივაში. მაგალითად, ხელოვნება, რომელიც აღზრდის ერთერთი მძლავრი ფაქტორია, ხშირად ახალს შეიცავს. თუ ეს ახალი მარტოოდენ თვითმიზნური ფორმის სამსახურით არის გამოწვეული, შეიძლება ჩვენ არ მივიღოთ აღზრდაში, რომელსაც უდიდესი როლი აქვს დაკისრებული მომავალი თაობის ფორმირების მიმართულებით. ხელოვნებას საქმე აქვს გრძნობასთან და გრძნობათა ევოლუცია მის ცვლილებას იწვევს. უდიდესი ტექნიკის, ძლიერ-

მოსილი ატომისა და კოსმოსის ათვისების ხანაში ადამიანის ეს თე-
ტიკური გრძნობაც რომ ცვლილებას განიც-
დის, — სრულიად უეჭველია. მაგრამ ეს ცვლილება არ ნიშნავს
ადამიანური გრძნობის ნაცვლად ტექნიკური პერიდიანების გაბატო-
ნებას, როგორც ამას დასავლეთევეროპელი თეორეტიკოსები გვთავა-
ზობენ. ეს, პირველყოვლისა, იდეოლოგიის საკითხია. შემთხვევითი
არ არის, რომ რეალიზმისა და აბსტრაქციონიზმის
ცნებები თანამედროვეობამ შეაპირისპირა, როგორც ორი განსხვავე-
ბული მსოფლმხედველობა. თუ კერძო სახით ეს ეხება ხელოვნე-
ბას, აღზრდასთანაც ორგანულად არის დაკავშირებული, ხოლო
ზოგადად იმის მაჩვენებელია, რომ მსოფლიოში დაპირისპირებული
ძალების ბრძოლამ არამარტო ტექნიკის სფერო მოიცვა.
ადამიანის სულიერი ცხოვრების, იდეოლოგიის დარგ-
ში კიდევ უფრო აშკარაა დაძაბულობა, რომელმაც უაღრესად
ფართო ხასიათი მიიღო.

✓ ვინც თანამედროვე მსოფლიოს სულიერ ძალთა ჰიდილს აკვირ-
დება, მან კარგად იცის, რომ განსაკუთრებით ბოლო ხანებში
ბურჟუაზიული სამყაროს იდეალისტი თეორეტიკოსები გამოდიან
ახალ-ახალი, არსებითად კი ძველი მისტიკური ფილოსოფიური
კონცეფციებით. ებრძვიან მატერიალიზმს ფილოსოფიასა
და ესთეტიკაში, ხოლო რეალიზმს — ხელოვნებაში; ცდილობენ
შესცვალონ ესთეტიკური კატეგორიები, მარტოოდენ სუბიექ-
ტურით უარჰყონ ესთეტიკურის ობიექტურად არსებულობა.

ეს ერთერთი ნიშანია ჩვენი დროის იდეალისტურ-ეკლექტიკური
ფილოსოფიის კრიზისისა.

ბურჟუაზიული ესთეტიკური აღზრდის კრიზისს ვხედავთ, მაგა-
ლითად, პროფესორ პელვილ რეიდერის მიერ შედგენილ წიგნ-
ში — „A Modern Book of Aesthetics“, რომელიც ნიუ-იორკში 1952
წელს გამოვიდა. იქ, სხვათა შორის, მოთავსებულია „ტექნოლოგიური
დეტერმინიზმის“ ცნობილი ფილოსოფოსის ლიუის მემფორდის
ნაშრომი — „მანქანის ესთეტიკური ათვისება“. ავტორი ხარკს
უხდის ე. წ. „ტექნიციზმის ესთეტიკას“, ხოლო ადა-
მიანურ გრძნობას არსებითად თიშავს ხელოვნებისაგან *.

მაგრამ ელემენტარულ საღ აზრს არ შეუძლია შეურიგდეს ადა-
მიანის ნაცვლად საგნის გაბატონებას. ✓

* Современная книга по эстетике, 1957, гл. 553—568. მეფორდის ესთე-
ტიკის კრიტიკა იხილეთ აგრეთვე ჩვენს წიგნში: ესთეტიკური თეორიის საკითხები,
1961, გვ. 114—115.

ადამიანი ხელოვნების შემოქმედია. არავითარი ხელოვნება ადამიანური ფანტაზიის გარეშე არ არსებობს. სადაც ჭანსალი ფანტაზიაა, იქ სინამდვილეზე ამადლება აუცილებლად ხდება. ეს ამადლება თავისთავად აბსტრაქციას ნიშნავს, მაგრამ არა სინამდვილისაგან მოწყვეტას. რომ არ ყოფილიყო ფანტაზია, ადამიანს რომ აბსტრაქციის უნარი არ ჰქონებოდა, ვერავითარი ხელოვნება, ვერავითარი მეცნიერება ვერ შეიქმნებოდა. ფანტაზია, აბსტრაქციის უნარი ადამიანის დიდი ჯილდოა, რომელიც მას ბუნებას უწყალობა. მაგრამ ბუნების ამ დიდ ჯილდოს ფრთხილად უნდა მოვექცეთ. არა ყოველგვარი ფანტაზია, ყოველგვარი აბსტრაქცია შეიძლება გამართლებულად მივიჩნიოთ. უაზრო, სინამდვილეს მოწყვეტილი ფანტაზია თუ აბსტრაქცია ჩვენთვის მიუღებელია, როგორც არანორმალური, ნამდვილად ავადმყოფური მოვლენა.

აბსტრაქციონისტული ხელოვნება თავისი შინაგანი ბუნებით და გარეგნული ფორმით ამსხვრევს ნორმალურს, ორიგინალურობის პრეტენზიით გვთავაზობს აბრაკადაბრას. იგი ადამიანის საღ შექმენებას, რეალურ სინამდვილეს მოწყვეტილია, უაზრობას ჰქადაგებს და ქვეცნობიერს განადიდებს. ბურჟუაზიულ სამყაროში აბსტრაქციონიზმი დაიბადა თითქოს როგორც ტექნიკური პროგრესის შედეგი, მაგრამ არ უფიქრია, რომ ტექნიკის კოლოსალური განვითარება ადამიანის ბედნიერებას უნდა ემსახურებოდეს და არა მის დამონებას: ან შეცვლას. მხოლოდ იმ საზოგადოებაში, სადაც სოციალური ანტიგონიზმია, შეიძლება წარმოიშვას ანტიპუმანური, რეაქციული და ფეტიშისტური „თეორიები“, რომლებიც მხოლოდ „ნივთს“, „საგანს“, „ტექნიკას“ განადიდებენ, ხოლო ადამიანს „მოტორის“ დამატებად მიიჩნევენ.

უკანასკნელი ნახევარი საუკუნის მანძილზე ბურჟუაზიულ ფილოსოფიაში, როგორც ერთი ავტორი შენიშნავს, წინ წამოიწია მიმდინარეობა, რომელიც ტექნიკას კულტად აქცევს და ცდილობს საქვეყნოდ იქადაგოს, რომ „ტექნიციზმი — თანამედროვეობის ახალი ფილოსოფიაა“, „ტექნიკა — სოციალური ორგანიზებულობის სრულყოფილების სიმბოლო და პირველსახეა“, „ტექნიკა — წმინდა ხელოვნებაა“*. ჩვენს საზოგადოებაში ასეთი „ფილოსოფიისათვის“ არავითარი საფუძველი არ არსებობს. ვერავითარი „ტექნიციზმის ესთეტიკა“ ვერ შეცვლის „ადამიანის ესთეტიკას“, რომელიც თვითონვე ჰქმნის ტექნიკის საგალობელს, მაგრამ, როგორც ადამიანის განმადიდებელს. ✓

* В. Т а с а л о в, Эстетика техницизма, 1960, გვ. 3.

ხელოვნების მსგავსად, ტექნიკასაც ადამიანი ჰქმნის. ტექნიკა ადამიანის აურაცხელი შემოქმედებითი ძალების გვირგვინია. ამ შექმნის პროცესში ადამიანიც ცვლის თავის თავს, თუმცა ისე, რომ არა ტექნიკა იბატონებს ადამიანზე, არამედ ადამიანი — ტექნიკაზე. მაგრამ ეს როდია ოსვალდ შპენგლერის „წმინდა ინდივიდუალიზმი“, რასაც იგი ქადაგებდა თავის წიგნში „Der Mensch und die technik“. ტექნიციისტი შპენგლერი, თავისი კონცეფციით, ნამდვილად ახდენდა „საზოგადოებრივი ყოფიერებისა და საზოგადოებრივი ცნობიერების ფაქტორის სრულ ლიკვიდაციას“*. ამიტომ მას არც შეეძლო მოეცა ადამიანისა და ტექნიკის ურთიერთობის ნამდვილი სურათი, მისი მეცნიერული ახსნა.

ჩვენ გვიყვარს ადამიანური შრომის ყველა სასარგებლო საგანი, ვქმნით მას მშვენიერს, ვაფასებთ მის სილამაზეს, მაგრამ არავითარხ საერთო არ შეიძლება გვქონდეს „ტექნიციისტურ ესთეტიკასთან“, რომელიც განადიდებს ნივთს და არა ადამიანს. ამიტომ ჩვენთვის მიუღებელია „ტექნიციისტური ხელოვნება“ და მისი „ტექნიციისტური თეორია“. ორივე გადაგვილოცია მარინეტებისა, შპენგლერებისა, მანფრედ ტილერებისა და ფრანკასტელებისათვის.

ხელოვნების მეცნიერულმა თეორიამ უძველესი დროიდანვე აღიარა ის ჭეშმარიტება, რომ ადამიანის მხატვრული შემოქმედება ყოველთვის გარკვეულ იდეასთან არის დაკავშირებული. უიდეო ხელოვნება არსად და არასოდეს არ არსებულა. ქანდაკების, ფერწერის, ლიტერატურის თავდაპირველი ძეგლები, რომლებსაც კაცობრიობა იცნობს, აღბეჭდილია მკვეთრად გამოხატული იდეებით. ქვისა და ბრინჯაოს ხანის ძეგლებშიც ადამიანური აზრებია ჩაქსოვილი. ლორტეს გამოქვაბულში ნაპოვნი, ირმის რქაზე დაფხაჭნილი ჩრდილოეთის ირმების გამოსახულება, რომელიც მეოთხეულ ეპოქას განეკუთვნება (12-10 ათასი წელი ჩვენს ერამდე), არსებითად კლანის ცხოვრებას გამოხატავს და როგორც რეინაკი შენიშნავს, ხასიათდება რეალიზმით, სისადავით, სიცოცხლითა და მოძრაობით.**

ყოველი ეპოქის დიდი ხელოვნება მაღალი იდეურობითა და ასევე მაღალი ოსტატობით გამოირჩეოდა. საკმარისია დავასახლოთ ბერძნულ-რომაული ანტიკის, რენესანსისა და ახალი საუკუნეების ხელოვნებანი, რუსთაველი და დანტე, გოეთე და შილერი, პუშკინი და ბაირონი, ლერმონტოვი და ბარათაშვილი, ტოლსტოი და ილია ჭავჭავაძე.

* В. Тасалов, Эстетика техницизма, 1960, გვ. 18.

** С. Рейнак, История искусств, 1933, гв. 12.

ნეკრასოვი და აკაკი წერეთელი, ბერნსი და ვაჟა-ფშაველა, რომ აღარაფერი ვთქვათ გორკისა და შოლოხოვის შესახებ, განა ისინი მაღალი იდეურობით, მაღალი ოსტატობით არ გამოირჩევიან? დაცემის ეპოქებში, როცა საზოგადოება სასოწარკვეთილებას მიეცემოდა ხოლმე, მისი ხელოვნებაც დეკადანსს განიცდიდა, როგორც თანამედროვე ბურჟუაზიული სინამდვილისა. აზრსა და იდეას პესიმიზმი და უიდეობა ცვლიდა. მაგრამ განახლების ეპოქებს თან მოჰქონდა ცოცხალ იდეებთან ერთად ცხოველმყოფელი ახალი ფორმები და ხელოვნებაც აყვავებას იწყებდა. ჩვენს ქვეყანაში, სადაც კაცობრიობის ახალი ერა დაიწყო, ახალი ხელოვნებაც შეიქმნა, რომლის უპირველესი თვისება მაღალი იდეურობა, მხატვრული ოსტატობა, პარტიულობა და ხალხურობაა. მას არ შეუძლია მოითმინოს უიდეობა, თვითმიზნობრივი ფორმა, სინამდვილის გაყალბება და აბსტრაქციონისტული სიმახინჯე.

✓ მაგრამ გადავხედოთ თანამედროვე დასავლეთ ევროპის ესთეტიკურ თეორიას. რამდენ უცნაურობასა და ანტიმეცნიერულ შეხედულებებს ვხვდებით ბურჟუაზიული-იდეალისტურ ხელოვნებათმეტყველებაში.

ფილოსოფიის პროფესორი ჰეინემანი, რომელმაც პარიზში 1939 წელს გამოსცა წიგნი — „ესეი ონ დი ფაუნდემენ ოფ ესთეტიკს“ (ნარკვევი ესთეტიკის საფუძვლების შესახებ), აღიარებდა, რომ „დღევანდელი ხელოვნება გვიჩვენებს ადამიანის შინაგან დაშლილობას“. ამ თეორიულ პოსტულატს ემყარება თანამედროვე იდეალისტი ესთეტიკოსების მოთხოვნა — შეიცვალოს ძველი ესთეტიკური ცნებები ახალი კატეგორიებით, რაკი ულტრამოდერნისტული ხელოვნება გვჭაქსო. ერთი ცნება უკვე შეცვალეს! ვერმერმა წამოაყენა დებულება: ტრადიციული იდეალისტური ესთეტიკის ძველი კატეგორია — „ამალღებული“ დღევანდლობას აღარ შეეფერება, თანამედროვე ესთეტიკამ მის ადგილზე უნდა დასვას ცნება: „დაფლეთილობა“. ძნელი არ არის მივხვდეთ, რომ სრულიად იდენტურია ჰეინემანის „დაშლილობა“ და ვერმერის „დაფლეთილობა“, ორივე კი ამ სიტყვებით ცვლიან „ამალღებულის“ ესთეტიკურ კატეგორიას. და მაინც ჰეინემანს მიაჩნია, რომ ესთეტიკა, როგორც „მეცნიერება ისევე კოპერნიკამდელ სტადიაზე იმყოფება“*. აქედან მოდის მისი

* Essay on the Foundations of Aesthetics, by Heinemann, პარიზი, 1939, გვ. 7.

ნილილიზმიც: „გარდამავალ საფეხურზე, რითაც ასე ხასიათდება დღევანდელი ფილოსოფია, — გვეუბნება ჰეინემანი, — შეუძლებელია შეიქმნას ახალი ესთეტიკური თეორიებიო“ *.

მაგრამ ეს თეორიები, ჰეინემანის ნეგატიური პროგნოზის მიუხედავად, მაინც იქმნება თანამედროვე დასავლეთის ქვეყნებში, და მათ შორის მკირე ადგილი როდი უკავია ეგრეთწოდებულ „დისტანციის თეორიას“. მისი ერთერთი წარმომადგენელი ხოსე ორტეგა-ი-გასეტე წერს, რომ თურმე „XIX საუკუნის მთელ მანძილზე მხატვრული პროცესები მეტისმეტად არაწმინდა იყო... ჩვენ უნდა ვთქვათ, — განაგრძობს ავტორი, — რომ ამა თუ იმ ზომით ყველა ნორმალური ხელოვნება გასული საუკუნისა რეალისტურს წარმოადგენდა. ბეთხოვენი და ვაგნერი რეალისტები იყვნენ. ასეთებს წარმოადგენდნენ აგრეთვე შატობრიანი და ზოლა... ასეთი გვარის პროდუქტია მხოლოდ ნაწილობრივ არის ხელოვნების ნაწარმოები, მხატვრული ობიექტი“ **.

მაშასადამე, დასკვნა ნათელია: მთელი მე-19 საუკუნის ევროპული ხელოვნება, რაკი რეალისტურს წარმოადგენდა, მხოლოდ ნაწილობრივია ხელოვნება, ასევე ნაწილობრივ შეიძლება ხელოვანი ეწოდოთ ბეთხოვენს, ვაგნერს, შატობრიანსა და ზოლას. მგონი არამეცნიერულ მსჯელობაში უფრო შორს წასვლა აღარც შეიძლება, ვინაიდან აქ ყველაფერი ერთმანეთში არეულია, გარდა ამისა, კონსერვატიული რომანტიზმის წარმომადგენელი შატობრიანი რეალისტად არის აღიარებული.

მაგრამ, მაინც, რატომ ცხადდებიან მე-19 საუკუნის დიდი კლასიკოსები „ნაწილობრივი ხელოვნების“ წარმომადგენლებად? თურმე იმიტომ, რომ მათი გაგება, რაკი რეალისტები არიან, ყველას შეუძლია. ამიტომ იყო, — დაასკვნის ეს ფილოსოფოსი, — „XIX საუკუნის ხელოვნება ეგზომ პოპულარული: ის წინასწარ იყო განკუთვნილი ერთგვაროვანი, ერთ დონეზე მდგარი მასებისათვის, რამდენადაც წარმოადგენდა არა ხელოვნებას, არამედ, თვით ცხოვრების შენადნედს. უნდა გვახსოვდეს, რომ ყველა ეპოქაში, როცა არსებობდა ხელოვნების ორი ტიპი — ერთი იყო უმცირესობისათვის, ხოლო მეორე უმრავლესობისათვის, უკანასკნელი კი ყოველთვის იყო რეალისტური. მაგალითად, შუასაუკუნეებში ორგვარი საზოგადოებრივი სტრუქტურის შესაბამისად, როცა საზოგადოება გაყოფილი

*Essay on the Foundations of Aesthetics, by Heinemann, პარიზი, 1939, გვ. 7.

** ხოსე ორტეგა-ი-გასეტე, ხელოვნების დეჰუმანიზაცია, კრებულში: თანამედროვე წიგნი ესთეტიკაზე, 1957, მოსკოვი, გვ. 449.

იყო კასტებად — წარჩინებულებისა და პლებეებისა, — არსებობდა ხელოვნების ორი ტიპი: კეთილშობილი ხელოვნება, რომელიც წარმოადგენდა „პირობითს“, „იდეალისტურს“, სხვანაირად რომ ვთქვათ, მხატვრულს, და სახალხო ხელოვნება, რეალისტური და სატირიკული“*. აქ ისიც გამოდის, რომ სახალხო ხელოვნება მხატვრულს არ შეიცავს, კეთილშობილური და მხატვრული მართოდენ არისტოკრატიული ხელოვნებაა.

ამ არსებითად ტროგლოდიტური დებულების წამოყენების შემდეგ ავტორი კიდევ უფრო უცნაურ მტკიცებას იწყებს: „წმინდა ხელოვნება“ არსებობს თუ არ არსებობს, მსჯელობას არ შევუდგები, მაგრამ თუ წმინდა ხელოვნება შეუძლებელია, სამაგიეროდ ხელოვნების გაწმენდა შესაძლებელია და ამგვარი ტენდენცია არსებობსო. „ამ ტენდენციას, — წერს ავტორი, — მივყევართ ადამიანურის, მეტისმეტად ადამიანური ელემენტების პროგრესულ გამორიცხვამდე, რომლებიც დომინირებული არიან რომანტიკულსა და ნატურალისტურ მხატვრულ პროდუქციაში. ამ პროცესის მსვლელობაში მიღწეული იქნება ისეთი წერტილი, როცა ხელოვნების ნაწარმოების ადამიანური ელემენტი იმდენად უმნიშვნელო მცირე გახდება, რომ მას ძნელად თუ შევნიშნავთ. მაშინ ჩვენ გვექნება საგანი, რომელსაც აღიქვამენ მხოლოდ ისინი, რომლებიც ფლობენ მხატვრული ამთვისებლობის სპეციფიკურ ნიჭს. ეს იქნება ხელოვნება მხატვრებისათვის, და არა ადამიანთა მასებისათვის. ეს იქნება კასტის ხელოვნება, და არა დემოკრატიული ხელოვნება. აი რატომ ყოფს ახალი ხელოვნება ადამიანებს ინდივიდების ორ კლასად: იმ ადამიანებად, ვისაც ეს ახალი ხელოვნება ესმის, და იმ ადამიანებად, ვისაც არ ესმის; ე. ი. მხატვრებად და არამხატვრებად. ახალი ხელოვნება — ეს არის ხელოვნება მხატვრებისათვის“**. მაგრამ ხელოვნებაში ადამიანის გაქრობის ქადაგება რომ მიზანტროპიაა, სხვას თუ თავს დავანებებთ, ამაზე ავტორი სდუმს. კასტური ხელოვნება, ისიც უაღამიანო, ხელოვნება რომ აღარ არის — არც ეს აფიქრებს. იგი გატაცებულია აღმოაჩინოს მოდერნიზმის თვისებები და გვეუბნება, როცა ახალი ხელოვნების ნაწარმოებებში დამახასიათებელ ნიშნებს ვეძებდი, „მე ვნახე, რომ ისინი მდგომარეობენ ხელოვნების დეჰუმანიზაციის ტენდენციაშიო“, — აღფრთოვანებით დასძენს ორტეგა-ი-გასეტი. მის „გამოკვლევასაც“ ეს სახელწოდება აქვს — „ხელოვნების დეჰუმანიზაცია“***. მას

* ხოსე ორტეგა-ი-გასეტი, ხელოვნების დეჰუმანიზაცია, გვ. 450.

** იქვე.

*** იქვე, გვ. 447—459.

სჯერა; რომ ჭერ ხდება ხელოვნების დეჰუმანიზაცია, შემდეგ კი ხელოვნებაში ადამიანი სულ გაქრება.

ყოველივე ამას წერს ფილოსოფოსი, რომელიც დასცინის და ირონიულად აკადემიკოსებს უწოდებს იმ ადამიანებს, ვინაც მიაჩნია, რომ ხელოვნება „ადამიანური ბირთვის აგან“ უნდა შედგებოდეს. აკადემიკოსების წინააღმდეგ ისევე ამხედრებული, როგორც შუასაუკუნეებში ავგუსტინე, რომელიც პლატონის ფილოსოფიური სკოლიდან გამოსულ მოაზროვნეებს ებრძოდა, ორტეგა-ი-გასეტი კიდევ უფრო ძირს ეცემა და აბსოლუტურად ანტიმეცნიერულ შეხედულებებს ჰქადაგებს. მას პრინციპული თვალსაზრისით შეუთავსებლად მიაჩნია „ცოცხალი“ სინამდვილისა და მხატვრული ფორმის აღქმა. „ხელოვნება, — წერს ორტეგა-ი-გასეტი, — რომელიც ჩვენ ორმაგი თვალთახედვის შესაძლებლობას მოგვცემდა, იქნებოდა ელამი ხელოვნება (ამ ორმაგ თვალთახედვაში იგი გულისხმობს ცოცხალ სინამდვილეს და მხატვრულ ფორმას — გ. ჯ.). XIX საუკუნის ხელოვნება ნაწილობრივ ასეთი იყო; აი ამიტომ მისი მხატვრული პროდუქცია, ხელოვნების ნორმალური ტიპის წარმოდგენისაგან შორს მდგომი, არის, შესაძლოა, გემოვნებათა ისტორიაში უდიდესი ანომალია. ხელოვნების ყველა დიდი ეპოქა გაუბრუნდა „ადამიანურს“, როგორც თავის ქმნილებებში სიმძიმის ცენტრს. და განსაკუთრებული რეალიზმის იმპერატივი, რომელიც დომინირებული იყო გასული საუკუნის გრძნობიერებაზე, ნიშნავს სახელდობრ სწორუპოვარ საშინელებას ესთეტიკურ ევოლუციაში“ *.

როგორც ვხედავთ, აქ ყველაფერი მოურიდებლად არის ნათქვამი: აკადემიკოსია ის, ვინც ხელოვნებას ადამიანის გარეშე ვერ წარმოიდგენს (მართალია, ირონიით არის ნათქვამი, მაგრამ შეიძლება ავტორის დებულება, თუ ირონიას მოვაშორებდით, ნაწილობრივ გაგვეზიარებინა, ვინაიდან ხელოვნება ადამიანის გარეშე არ არსებულა, არც არსებობს და არც იარსებებს); მე-19 საუკუნის ხელოვნება ელამი იყო, მისი ნაწარმოებები ნორმალური არ არის, პირიქით, ანომალიაა მხატვრული გემოვნების ისტორიაში; თურმე ხელოვნების ყველა დიდი ეპოქა გაუბრუნდა ადამიანის გამოხატვას (როგორც ჩანს, ხელოვნების დიდ ეპოქებად ავტორი არ თვლის არც ბერძნულ ანტიკას, არც რენესანსს, რომლებმაც ხელოვნების ცენტრში ადამიანი მოათავსეს და ადამიანური სილაძეზე განადიდეს. რა უ

* ხელოვნების დეჰუმანიზაცია, გვ. 458—459.

შეეხება მე-19 საუკუნის რეალიზმს, თურმე იგი იყო უპრეცედენტო საშინელება ესთეტიკის ისტორიაში.

მართლაც საშინელებაა ასეთი არამართ ანტიმეცნიერული, არამედ, ანტიადამიანური აზრების ქადაგება. მაგრამ წრეს გადასული ფილოსოფოსი ამითაც არ კმაყოფილდება. სერიოზული ტონით გვიმტკიცებს, რომ ახალი ხელოვნება თავისი ექსტრავაგანტური სახით, თურმე ერთ რამეში უბრუნდება ხელოვნების გათელილ გზას. ეს არის „სტილისაკენ მისწრაფება“, ხოლო სტილი ნიშნავს „რეალურის დეფორმირებას, დერეალიზებას“. მაგრამ, ამასთან ერთად, თურმე „სტილიზაცია თავისში შეიცავს დეჰუმანიზაციას და vice versa — არ არსებობს დეჰუმანიზაციის სხვა გზა, გარდა სტილიზაციისა. მეორეს მხრივ, რეალიზმი, რომელიც მხატვარს მოუწოდებს მორჩილად გაჰყვეს საგანთა ფორმას, მას ეძახის უარი სთქვას სტილზე. აი ამიტომ სურბარანის თაყვანისმცემელი, რომელმაც არ იცის რა სთქვას, ამბობს, რომ მის სურათებს აქვთ „ხასიათი“, სწორედ ისევე, როგორც ლუკას ან სოროლის, დიკენსის ან გილდოსის ნამუშევრებს აქვთ ხასიათი, მაგრამ არა სტილი. მეორეს მხრივ, XVIII საუკუნე, რომელიც ასე მცირე ხასიათს ფლობს, მთლად გაყდენთილია სტილით“*.

როცა ეს მართლაც დეჰუმანური აზრები გვესმის, გასაგები უნდა იყოს, თუ რატომ გვჭირდება ბრძოლა ჰუმანიზმისათვის, ან რატომ ვიცავთ რეალიზმს ხელოვნებაში. მეორეს მხრივ, ისიც გასაგები ხდება, თუ როგორი იქნება აღზრდა იქ, სადაც ამგვარ თეორიებს გასაგალი აქვთ, ახალგაზრდობას ასწავლიან და უნერგავენ დეჰუმანიზმის იდეებს. რა შეიძლება აქედან მიიღოს პედაგოგიურმა თეორიამ ან პრაქტიკამ? მხოლოდ სიმანხიწე და აღზრდის, როგორც „ადამიანში ადამიანის ფორმირების“ პროცესის ქეშმარიტი გზისაგან აცდენა. ✓

მაგრამ ამჯერად თავი დავანებოთ უცნაურ იდეალისტურ თეორიებს. მივუბრუნდეთ ისევ ჩვენს საგანს.

რაკი ხელოვნებას უდიდესი როლი ენიჭება ესთეტიკურ აღზრდაში, მაშინ მისი ნაწარმოებებისადმი პედაგოგიური მეცნიერების მოთხოვნებიც პირველყოვლისა დიდაქტიკური პრინციპებით განისაზღვრება. დიდაქტიკა მარტოდენ. სწავლების ზოგად მეთოდებს კი არ გულისხმობს, როგორც ჩვეულებრივად იძლევიან მის განმარტებას. დიდაქტიკა აღზრდის სულია, რომელიც მასწავლებელს გზას უნათებს პედაგოგიურ

* ხელოვნების დეჰუმანიზაცია, გვ. 459.

თეორიასა და პრაქტიკაში. დიდაქტიკის წესები აღსაზრდელის არსებობიდან უნდა მომდინარეობდნენ და მასვე ემსახურებოდნენ.

ჩვენ არ შეგვიძლია უარყოთ, რომ სწავლება, ეს თეტიკური აღზრდა უნდა ემყარებოდეს იმ დიდაქტიკურ პრინციპს, რომელიც გულისხმობს გადასვლას მარტივიდან — რთულისაკენ, ნაცნობიდან — უცნობისაკენ. მაგრამ დოგმად მისი გადაქცევა არ შეიძლება. არის შემთხვევები, როცა ნაკლებ ეფექტური როლი აღმოჩნდება რთულიდან — მარტივის, უცნობიდან — ნაცნობის შეცნობა. ხომ არ შეგვიძლია უარი ვუთხრათ ბავშვის გაღვიძებულ ცნობიერებას და არ განუშარტოთ მისთვის საინტერესო რთული საკითხი, თუკი მოგვთხოვს ახსნა-განმარტებას? ხომ არ შეგვიძლია ამ რთულიდან ბავშვი არ მივიყვანოთ მარტივთან, რაც ადრე შეუსწავლია ან შეუგნია?

პედაგოგიურ მეცნიერებაში ზოგიერთი იმდენად განადიდებდა ამ პრინციპს, რომ მხოლოდ მას მიიჩნევდა სწავლების ერთადერთ სწორ გზად. საწინააღმდეგო თეორიაც ისტორიულად ძლიერი იყო. მე-19 საუკუნის მეორე ნახევარში სპენსერიც მოითხოვდა სწავლების ისე დაყენებას, რომ ბავშვის გონება მარტივიდან რთულისაკენ მიმართულიყო, გაურკვეველიდან — გარკვეული საკენ. „არა მარტო ცალკე ნაწილებში, — წერდა სპენსერი, — არამედ მთლიანადაც განათლება უნდა მიდიოდეს მარტივიდან რთულისაკენ. გონების განვითარება, როგორც ყოველგვარი სხვა განვითარება, არის თანდათანობითი გადასვლა გაურკვეველიდან გარკვეულისაკენ“*. ეს იყო ერთერთი ძირითადი პრინციპი, რომლითაც აღზრდის თეორიაში სპენსერი ხელმძღვანელობდა. ვერ ვიტყვით, რომ ევოლუციური მოძღვრების დამკველი ცდებოდა, როცა ხსენებულ დებულებას უდავო ჭეშმარიტებად მიიჩნევდა. სხვა ადგილასაც** სპენსერს ზითითებულნი აქვს, თუ რა მნიშვნელობა ენიჭება სწავლების დროს ბავშვისათვის იმის მიცემას, რისი გაგება მოზარდის გონებას შეუძლია. ბუნდოვანი და ბავშვის ასაკისათვის შეუფერებელი ფაქტების მიწოდება მხოლოდ აჩლუნგებს აღსაზრდელის ჭკუას, რომელიც ჭეშმარიტებათა სიმძიმის ასაწევად არ მომწიფებულა. სპენსერს ბოლომდე სწამდა, რომ „გონების ძალა არ შეიძლება მომდინარეობდეს იმ ტვინისაგან, რომელიც ცუდად იკვებება“***.

* პერბერტ სპენსერი, აღზრდა, თავი 2. ზ:ზი ავტორისა — გ. ჯ.

** პერბერტ სპენსერი, სოციოლოგიის საფუძველი, 205.

*** პერბერტ სპენსერი, ეთიკის საფუძველი, 238.

მაგრამ სპენსერს არ დაუყენებია საკითხი, რომ უცნობიდან ნაცნობისაკენ წასვლა დოგმა არ არის, თუმცა ძირითადი სახელმძღვანელო პრინციპია. განა არ არის შემთხვევები, როცა პირიქითაც ხდება? განა ჩვენ ზოგჯერ არა ვართ იძულებული რთულიდან მარტივზე გადავიდეთ? ან როგორ ხდება ერთიდან მეორეზე გადასვლა?

როცა ნაცნობიდან უცნობისაკენ მივდივართ, ჩვენ თითქოს საქმე გვაქვს მარტოოდენ ხსენებულ ორ ფენომენთან, მაგრამ დიდი დაკვირვება არ არის საჭირო, რომ ვიგრძნოთ მესამე ფენომენის საჭიროება, რაკი გვინდა გზა გავიაროთ ნაცნობიდან უცნობის შესაღწევად.

მაგრამ სად არის ან რას წარმოადგენს ეს მესამე ფენომენი?

ანალიტიკური გონება ამ მესამე ფენომენს ზედავს იმ შუა ადგილას, რომელიც უცნობსა და ნაცნობს შორის მდებარეობს. ერთის მხრივ, იგი ესაზღვრება ნაცნობს, ხოლო მეორე მხრივ — უცნობს. მაგრამ თავისი ბუნებით არც პირველია, არც მეორე, თუმცა ორივეს ერთმანეთთან არამარტო აახლოებს, არამედ აერთებს და აკავშირებს. მესამე ფენომენი ცოდნის აუცილებელი გზაა, ვინაიდან მხოლოდ მისი საშუალებით ხდება ნაცნობიდან უცნობზე ან უცნობიდან ნაცნობზე გადასვლა. შეიძლებოდა აქ მიგვემართა ფიგურალური გამოთქმისათვის და მესამე ფენომენი შეგვედარებინა ხიდისათვის, რომელიც ნაპრალის ორ მოპირდაპირე მხარეს ერთმანეთთან აკავშირებს. ამით ჩვენ ნათლად წარმოგვიდგება მესამე ფენომენის ადგილი და მისი საზღვრებიც.

მაგრამ მთავარია არა ადგილი, რომელიც უკვე ვიცით, გადამწყვეტია მესამე ფენომენის არსება გავარკვეოთ, ვინაიდან ჯერ კიდევ არაფრის მთქმელია ვიცოდეთ, რომ „A“-სა და „B“-ს შორის „B“ მდებარეობს. ცოდნისათვის არსებითია სწორედ „B“-ს ბუნება ვიცოდეთ.

რას წარმოადგენს მესამე ფენომენის ბუნება?

მესამე ფენომენი თავისი არსებით ერთსაც (ნაცნობს) ჰგავს და მეორესაც (უცნობს), თუმცა, როგორც აღვნიშნეთ, არცერთი არ არის. სწორედ ეს მსგავსება ორ ფენომენთან მას აძლევს დიდ შემეცნებითს ღირებულებას და თავისი სწორედ ამ ნიშნებით ჩვენთვის ახლობელი ხდება. მესამე ფენომენი იმით, რაც მასში ვიცით, გვეხმარება უცნობს ნაწილობრივ მაინც მივწვდეთ, მაგრამ მთლიანად ცნობილს ჩვენთვის ვერ გახდის იმ დრომდე, ვიდრე გონებას ხანგრძლივად არ ვავარჯიშებთ. თავისი განსხვავებუ-

ლი, მაგრამ ნაცნობი ნიშნებით მესამე ფენომენი თანდათან გვაახლოებს უცნობთან და იგი ერთადერთი საიმედო გზაა შევიცნოთ უცნობი. ამდენად, მესამე ფენომენის დაუხმარებლად შეუძლებელია ნაცნობიდან უცნობს, ან, პირიქით, უცნობიდან ნაცნობს მიეწვდეთ. რაკი ასეა, მესამე ფენომენის შესწავლა მთავარი საქმე ხდება, თუ გვინდა ცოდნის გზით ვიაროთ.

შედარებით ადვილია წარმოვიდგინოთ ნაცნობიდან უცნობისაკენ სვლა, მაგრამ როგორ ხდება პირიქით?

უცნობი საგანი ან მოვლენა, თუ ბავშვს დააინტერესებს, ჩვენ უნდა გავაგებინოთ და ესეც იქნება უცნობიდან — ნაცნობისაკენ სვლა. ასეთ შემთხვევაში ეფექტი შეიძლება გაცილებით უფრო ძლიერი აღმოჩნდეს, ვინაიდან ეს თვით მოსწავლის შინაგანი მოთხოვნილების დაკმაყოფილება იქნება, რაც შთაბეჭდილების დინამიურობით განამტკიცებს მეხსიერებაში აღბეჭდილ ცოდნას. ამიტომ, სრულიად უეჭველ ზემოქმედებას უნდა წარმოადგენდეს სწავლების საფუძვლად მივიჩნიოთ პრინციპი: ნაცნობიდან — უცნობისაკენ, მარტივიდან — რთულისაკენ, მაგრამ ისიც არ უნდა დავივიწყოთ, რომ იგი არ არის გაქვევებული დოგმა, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში, ამ ძირითადი სახელმძღვანელო პრინციპის გატარების დროს, შეიძლება გამოვიყენოთ საწინააღმდეგო პრინციპიც: უცნობიდან — ნაცნობისაკენ, რთულიდან — მარტივისაკენ. ეს უკანასკნელი, ცხადია, ძირითადი პრინციპი კი არ არის, არამედ, მხოლოდ ეპიზოდური, გამონაკლისი, ზოგიერთ შემთხვევაში აუცილებელი, როგორც სწავლების მრავალფეროვნებაში შემოქმედებითი ელემენტი.

არც ის უნდა დავივიწყოთ, რომ ჩვენი დიდაქტიკური პრინციპები, პედაგოგიური ხერხები და მეთოდები ყოველთვის ნაკლებ-ეფექტური აღმოჩნდებიან, თუ დოგმებად გადავაქცევთ და შემოქმედებითად არ გამოვიყენებთ. ყოველთვის უნდა ვცდილობდეთ მოსწავლის შინაგანი მოთხოვნილებანი გავიგოთ, და მათ დაკმაყოფილებას, თუ ისინი აღზრდის მიზნებს არ უარყოფენ, წინააღმდეგობა არ გავუწიოთ. პრინციპი დოგმა არ არის, ისევე, როგორც მეთოდი არხს არ წარმოადგენს მდინარის გადასაგდებად. აღზრდაში ყველაფერი მოსწავლეს და მის შეგნებულ ადამიანად, ცოდნით აღჭურვილ კაცად გადაქცევას უნდა ემსახურებოდეს. ეს არის მთავარი. პრინციპები და მეთოდები ამ მიზანს უნდა ემსახურებოდნენ მეტი ეფექტის მისაღწევად. ისტორიამ საკმაოდ მწარე გაკვეთილებით დაგვარწმუნა, რომ დოგმები ისევე ნაკლებად

შეესაბამებთან ადამიანის სულს, როგორც თვით შემოქმედებითი სული დოგმას. ავი იყო თუ კარგი, დოგმა ყოველთვის და ყველგან ყველაფერს ბოკავდა, ხოლო აღზრდაში მისი დანერგვა საბედისწერო შედეგებს იძლეოდა.

ამიტომ ყველა დიდ პედაგოგს მიაჩნდა, რომ აღზრდის დოგმატიკური წესები ცალმხრივი და დამლუპველია. შორეული საუკუნეების მაგალითებს ნუ მივმართავთ. ეს მაგალითები ჩვენზე ადრე გააკრიტიკეს ალორძინების ხანის დიდმა ჰუმანისტმა პედაგოგებმა. სულ ახლო დროში იყო შექმნილი ერთხანს ესოდენ გავრცელებული მონტესორის თეორია, რომელიც იტალიელმა პედაგოგმა მარია მონტესორმა (1870—1952) შეიმუშავა. მისი პედაგოგიკური დოქტრინის ძირითადი აზრი საბოლოოდ მონური სულით დაჯილდოებული ადამიანის აღზრდა იყო, თუმცა ყველაფერი ეს გახვეული აღმოჩნდა მოჩვენებითი ბუნებრივობის საფარველში.

გვხვდება აგრეთვე ისტორიულად ჩამოყალიბებული მცდარი შეხედულებანი, რომლებიც საზოგადოებრივი სიკეთის გარეგნული ბრწყინვალეობით შინაგანად ანგრევდნენ თვით საზოგადოების საფუძვლებს.

საერთოდ აღზრდა, როგორც პროცესი, უძველესი დროიდან აწყდებოდა სკეპტიკურ თვალსაზრისს, პირველყოვლისა თვით მისი რთული ბუნების გამო. ჯერ კიდევ დემოკრიტიეს, რომელსაც მიაჩნდა, რომ ადამიანმა შვილების გაჩენით თავი არ უნდა შეიწუხოსო, გამოთქმული აქვს მიუღებელი, არსებითად სკეპტიკური თვალსაზრისი. ამ დიდი აბდერელის აზრით, „შვილების აღზრდა საიმედო საქმე არ არის: კიდევაც რომ გაგვიმართლოს, ის აღსაესება ვაივავალახითა და საზრუნავით, და თუკი არ გაგვიმართლა — აუწერელ ტანჯვას გვაყენებს“*. მაგრამ დროს და ისტორიას ეს პარადოქსი, მიუხედავად მისი ავტორის განმაცვიფრებელი ავტორიტეტისა, არ გაუზიარებია. აღზრდას უძველესი დროიდანვე მიეცა დიდი როლი და ასევე დიდი მნიშვნელობა, რასაც თვით ანტიკური ხანის პედაგოგიკური თეორია გვიდასტურებს ჩვენთვის ცნობილ პრაქტიკასთან ერთად.

✓ აღზრდის როლი და მნიშვნელობა თავისთავად ისე დიდია, რომ ჩვენს დროში ზედმეტიც იქნებოდა მისი დამადასტურებელი არგუმენტები გვეძებნა. საკმარისია გავიხსენოთ მარქსის სიტყვები: „კაცობრიობის მომავალი მთლიანად დამოკიდებულია მომავალ-

* დემოკრიტი, ეპიკური, ფრაგმენტები, წერილები. თბილისი, 1959, გვ. 169.

ლი თაობის აღზრდაზეო“. ამ ასპექტით უნდა ფასდებოდეს ესთეტიკური აღზრდის მნიშვნელობაც. შემთხვევით არ მომხდარა, რომ გორკიმ სადაც შენიშნა — ესთეტიკა მომავლის ეთიკა არისო. რაკი ესთეტიკა მომავლის ეთიკას წარმოადგენს, ესთეტიკური აღზრდა მით უფრო უნდა მივიჩნიოთ ახალგაზრდობის, როგორც მომავალი თაობის ისეთ აღზრდად, რომლის ეთიკური მონაცემები აწმყოში მომავლისათვის ყალიბდებიან. ეს თავისთავად გულისხმობს პროცესს, განვითარებას, და აბსოლუტურად გამორიცხავს ყოფიერების ერთ წერტილზე გაყინვას.

მხოლოდ მეტაფიზიკურ აზროვნებას შეუძლია უსასრულო სამყაროს მივლენები განვითარების გარეშე წარმოიდგინოს. ჩვენს დროშიაც შეხვდებით ამ ცალმხრივი თვალსაზრისის გადმონაშთებს. მაგალითად, ფრანკო პოსპერის წიგნში — „გრან კომორა“* ვკითხულობთ, რომ „ძველთაგანვე ნატურალისტთა გაკვირვებას იწვევდა კომორის, მადაგასკარისა და მოზამბიკის სრუტეში მდებარე კუნძულების არაჩვეულებრივი ფაუნა: აქ ბინადრობენ ცხოველები, რომლებსაც დედამიწის დანარჩენ კუთხეებში ვერსად შეხვდებით, ანდა შეხვდებით მხოლოდ ნამარხის სახით. დროთითქოს შეჩერდაო მადაგასკარისა და მის მოსაზღვრე კუნძულებზე. ჩვენ ვხვდებით აქ მილიონი წლების წინ წარმოქმნილი სიცოცხლის პრიმიტიულ ფორმებს, რომლებიც მხოლოდ ამ ზონაში გადაარჩენილან და არ განიცადეს ევოლუცია ცხოველთა მთელ სამყაროში“**.

ამ დებულების წამოყენების შემდეგ, ცოტა უფრო ქვევით, ავტორი კითხვასაც აყენებს: „რატომ არის, რომ მადაგასკარის ფაუნა, რომელიც თითქმის მესამეულ პერიოდამდე არაფრით არ განსხვავდებოდა აფრიკულისაგან, შემდგომში ამ უკანასკნელივით არ განვითარებულა?“***

აფრიკულის მსგავსად, თუ მადაგასკარის ფაუნა არ განვითარებულა, განა შეიძლება ამ მოტივით უარი ვთქვათ განვითარების იდეაზე ან ვირწმუნოთ, რომ სამყაროში სადმე მოიძებნებოდეს მისი რომელიმე ნაწილი, სადაც მარადიული სტატიურობა განვითარებას სპობდეს? თუ ნატურალისტებმა დღემდე ვერ შესძლეს დაედგინათ

* ქართულად ეს წიგნი გამოვიდა 1960 წელს, სახელწოდებით: მთვარის კუნძულებზე.

** იქვე, გვ. 5, ხაზი ჩენია — გ. ჯ.

*** მთვარის კუნძულებზე, 1960, გვ. 5, ხაზი ჩენია — გ. ჯ.

როგორ განვითარდა მადაგასკარის ფაუნა, ეს სრულებითაც იმას არ ნიშნავს, რომ განვითარება მას არ განეცადოს. ორგანულ სამყაროში განვითარების არარსებობა ისეთივე ფიქციაა, როგორც განვითარების გარეშე დედამიწის წარმოშობის მტკიცება. განვითარების უნივერსალური კანონი, ბუნების დიალექტიკა, ყველაზე ნათლად, მეცნიერული ექსპერიმენტებით ცხადპყოფს სამყაროს უსასრულო ევოლუციას და მისი ფორმების შეუჩერებელ ცვლილებას.

თითქოს სრულებით არ იყო საჭირო შევხებოდით ფრანკო პოსპერის წიგნს. მაგრამ, ვინც დააკვირდება, აუცილებლად მიხვდება, რომ „გრან კომორას“ კონცეფციას, თვით საკითხის დედაარს-უშუალო კავშირი აქვს საგანთან, რომელსაც ვიკვლევთ, და ამიტომ არ შეგვეძლო მისთვის გვერდი აგვევლო. ეს საგანი ეს თ ე ტ ი კ უ რ ი ა ლ ზ რ დ ა ა, რომლის პრინციპებმა ხელი უნდა შეუწყონ საზოგადოების ღირსეული წევრების სრულქმნას და იმ ცვლილებების ჩვენებას, რაც განვითარებას საერთოდ მოსდგამს ადამიანის იდეალშიც.

ჩვენთვის სავსებით ნათელია, რომ ეს თ ე ტ ი კ უ რ ი ა ლ ზ რ დ ის ს ის ტ ე მ ა ის ე ვ ე ც ვ ლ ი ლ ე ბ ა ს გა ა ნ ი ც დ ის, როგორც სინამდვილე, როგორც თვით სკოლა. ვინც ფიქრობს ერთხელ და სამუდამოდ დაკანონებული ეს თ ე ტ ი კ უ რ ი დ ო გ მ ა შეიძუშაოს, მას შეგნებული არ ჰქონია, რომ გემოვნება უსასრულოდ ცვალებადია; ეს თ ე ტ ი კ უ რ თ ე ო რ ი ა ს, მართალია, აქვს მარადიული მონაცემები, მაგრამ ის, რაც დღეს მოგვწონს, შეიძლება დროთა ვითარებაში ერთფეროვნებად იქცეს, ჩვენმა არსებამ მოგვთხოვოს ისეთი რამ, გუშინ რომ უკუვაგდებდით. ესთეტიკური აღზრდის პრინციპები მარტოოდენ მარადიულობით კი არ უნდა გვიზიდავდნენ, არამედ, იმ პრაქტიკული დანიშნულებითაც საზოგადოებას რომ ემსახურება და მის დამამშვენებლად გვევლინება. როგორც უკვე მითითებული გვაქვს, ახალი ყოველთვის იზიდავს ახლისმადიებელ და ახლისმოყვარე ადამიანს, თუ ახალი ნამდვილად ჯ ა ნ ს ა ლ ი, ნამდვილად ჭ ე შ მ ა რ ი ტ ი ა; მაგრამ ახალი ყოველთვის შეიძლება არ იყოს გამართლებული, ისევე როგორც ძველი არ შეიძლება სიძველით დავიწუნოთ, თუ მასში ჯ ა ნ ს ა ლ ი შემონახულა. ბევრ ახალს შეიძლება ბევრი ძველი სჯობდეს, ისევე, როგორც ბევრი ძველი ახალმა უნდა შესცვალოს. ესთეტიკური აღზრდის ძირითადი პრინციპი მოწინავე. საზოგადოებრივი მორალის, ნორმებისა და იდეალების განხორციელებას უნდა ემსახურებოდეს და არა თვითმიზნობრივად სილამაზის მიღწევას მომავალი ადამიანის არსებაში.

როცა ესთეტიკური აღზრდის საფუძველზე ლაპარაკობენ, მხედველობაში აქვთ, პირველყოფლისა ის, რასაც პედაგოგიურ ღონისძიებათა ეს კომპლექსი ეყრდნობა. რა საფუძვლები შეიძლება ჰქონდეს ესთეტიკურ აღზრდას? ან რამდენია ეს საფუძველი?

ესთეტიკურ აღზრდას ნამდვილად გააჩნია საფუძვლები და მისი რიცხვი უთვალავია. ძირითადი საფუძველი ბავშვი, როგორც აღზრდის ობიექტი, და მასწავლებელი, როგორც სუბიექტი. მაგრამ, ამ ორი ძირითადი შინაგანი საფუძვლის შემდეგ, როცა მეცნიერული ანალიზის ინტერესებით ვხელმძღვანელობთ, ჩვეულებრივად შეგვიძლია აღვნიშნოთ ორგვარი გარეგანი საფუძველი — მატერიალური და სულიერი. პირველში მოეაქციოთ ბუნება, ოჯახი, გარემო, სკოლა, საზოგადოებრივი წრე, დაწესებულებები და მრავალი სხვა ფაქტორი; მეორეში — თეორია, პრინციპები, მორალი, ზნეობა, წიგნი და ა. შ. ეს საფუძვლები შეიძლება დაიშალოს. მრავალგვარად და თვითიველ მათგანს სახელი ვუწოდოთ იმისდამხედვეთ, თუ რამდენად ხელს უწყობს აღზრდის ამ საბუნებას, როგორც კომპლექსურ პროცესს.

ესთეტიკური აღზრდა კი რთული კომპლექსია. ყველაფერს, რაც პედაგოგიურ პროცესში შედის, შეუძლია ადამიანის ესთეტიკური გემოვნების ჩამოყალიბებაზე გავლენა მოახდინოს. ყველაფერი, რაც სკოლაში ხდება, შეიძლება გამოყენებული იქნეს, როგორც ესთეტიკური აღზრდის საშუალება. არ არსებობს საგანი თუ სასწავლო დისციპლინა, რომელიც უშუალოდ ან შუალობით ესთეტიკურ აღზრდას არ უკავშირდებოდეს. არამარტო ცუდ გარემოს შეუძლია უარყოფითი ზეგავლენის მოხდენა, რომელიმე საგნის ცუდად სწავლებაც ბავშვს ამახინჯებს, ვინაიდან, გარდა იმისა, რომ ცოდნას არ აძლევს, მის სულსაც ამსხვრევს. ამიტომ არ შეიძლება ესთეტიკური აღზრდა წარმოვიდგინოთ, როგორც მარტოოდენ სპეციფიკური ღონისძიება (იგი რომ სპეციფიკურია, სრულიად უეჭველი და უდაოა). მისი სახით ყოველთვის უნდა ვხედავდეთ ღონისძიებათა კრებადობას, ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებულ, თუმცა გარეგნულად დამოუკიდებელ ან ცალკე არსებულ პედაგოგიურ პროცესებს. ბავშვს ესთეტიკურად ზრდის მუსიკა, ქორეოგრაფია, ხატვა, ძერწვა, სამხატვრო გალერეათა დათვალიერება, ბუნების უშუალო სილამაზით ტკბობა, ლიტერატურა, მაგრამ, ასევე, ესთეტიკური გრძნობის ჩამოყალიბებას, ესთეტიკურ აღზრდას ხელს უწყობს ისტორიის, გეოგრაფიის, ბუნებისმეტყველების, ფსიქოლოგიის, მათემატიკისა და ფიზიკის სწავ-

ლებაც კი. ვისაც ეს ვერ შეუგნია, მას ესთეტიკური აღზრდა ვიწროდ, უწყებრივად, შეზღუდულად ექნება წარმოდგენილი და საექვოა ამ დარგში წარმატება მოიპოვოს. თუ გვინდა სკოლაში კარგად იყოს დაყენებული ესთეტიკური აღზრდაც, პირველყოვლისა საჭიროა თვით დისციპლინების სწავლება გვექონდეს ისე მოწყობილი, როგორც იდეალში ვითვალისწინებთ.

აქედან ბუნებრივად გამომდინარეობს დასკვნა, რომ ესთეტიკური აღზრდის პრინციპი იგივეა, რაც ესთეტიკური აღზრდის ძირითადი წესი. მაგრამ ყოველგვარი პრინციპი ყოველგვარი მოქმედების ძირითად წესად როდი გამოდგება. პრინციპის ძალა პირველყოვლისა მისი ჭეშმარიტი ბუნებით განისაზღვრება. რამდენადაც დადასტურებულია პრინციპის ჭეშმარიტი ხასიათი და გარკვეულია principium-ის არსება, იმდენად შეიძლება იგი გავიხადოთ ჩვენი მოქმედების ძირითად სახელმძღვანელოდ. თუ პრინციპი ნათლად გარკვეული არ არის, შეუძლებელია იგი გამოვიყენოთ, როგორც ამოსავალი წერტილი. ამიტომ პედაგოგიკურ მეცნიერებაში ესთეტიკური აღზრდის principium-ის გარკვევას ისეთივე მნიშვნელობა უნდა მიეცეს, როგორც ფილოსოფიაში თვით საგნის ონტოლოგიურ და გნოეოლოგიურ შესწავლას. როგორ შეიძლება ვიმოქმედო იდეით, თუ მისი არსება ჩემთვის გაურკვეველია. როგორ შეიძლება განვახორციელო ესთეტიკური აღზრდის იდეალი, თუ მისი principium-ი ბოლომდე ღრმად არა მაქვს გააზრებული. სწორედ ამ principium-ის გარკვევისა და მის სიღრმეში შეჭრის ცდას ისახავს მიზნად წინამდებარე ნაშრომი, რომლის ამოცანა უფრო ლოკალიზებულია, ვიდრე ერთი შეხედვით შეიძლებოდა წარმოგვედგინა.

ამიტომ ბუნებრივად ისმება კითხვა, აუ რა არის ან რას გულისხმობს ესთეტიკური აღზრდა, როგორც საერთოდ აღზრდის ორგანული ნაწილი?

რა არის ესთეტიკური აღზრდა?

ესთეტიკური აღზრდის პრინციპს ვერ გავიგებთ, თუ არ გვეცოდინება რა არის თვით ესთეტიკური აღზრდა. თავისთავად პრინციპი საგნის გარეშე არ არსებობს. ესთეტიკური აღზრდის პრინციპისათვის საგანი ესთეტიკური აღზრდაა. ამიტომ აღზრდის ამ სახეობის ანალიზმა პრინციპიც უნდა გაგვირკვიოს, რომ სწორ გზაზე მისი დაყენება შეგვაძლებინოს.

შეიძლება გვითხრან: თქვენი ესთეტიკური აღზრდის პრინციპი უფრო აღზრდის პრინციპია, ვიდრე ესთეტიკური აღზრდისაო. ამით ჩვენ კმაყოფილი დავრჩებით, ვინაიდან მიგვაჩნია, რომ, თუ საერთოდ აღზრდა არ არის ორგანიზებული, იქ სრულიად ზედმეტია რაიმე ესთეტიკურ აღზრდაზე ლაპარაკი. ესთეტიკური აღზრდა, როგორც მთლიანი პედაგოგიური პროცესის შემადგენელი ნაწილი, თავისთავად არ არსებობს; იგი არსებობს იმდენად, რამდენადაც არსებობს საერთოდ თვით აღზრდა. თუ ჩვენი პრინციპები ორგანულად უკავშირდება აღზრდის მთელ სისტემას, ეს საგნებით გასაგები უნდა იყოს, ვინაიდან ესთეტიკური აღზრდა, როცა იგი მარტოდენ თავის თავში ჩაიკეტება, ისეთივე ცალმხრივ, მეტაფიზიკურ, უარყოფით მოვლენად გადაიქცევა, როგორც შუასაუკუნეებში ვერბალური სწავლება იყო; მაშინ მოწაფე სიტყვებს მეტაფიზიკურად იზეპირებდა, ნამდვილად გააზრებულ ცოდნას კი ვერ ღებულობდა.

ესთეტიკური აღზრდის ველი პირველყოვლისა ცოცხალი სინამდვილეა და არა მხოლოდ პრინციპების კრებადობა, ხელოვნების მუზეუმები, კაბინეტ-ლაბორატორიები, ხატვა, ძეგწვა ან სიმღერა-გალობა. თუ ყველა ეს აუცილებელი კომპონენტი ცოცხალ სინამდვილეს ჩაერთვის, ესთეტიკური აღზრდის სისტემას მაშინ შეუძლია თავისი სიტყვა სთქვას და დიდი სარგებლობაც მოგვითანოს.

როგორც ყოველგვარი მეცნიერება თავისი სახელისა და საგნის განმარტებით იწყება, ჩვენი შესწავლის ობიექტიც ამ კანონს ვერ ასცდება. იბადება კითხვა: გამართლებულია თუ არა ის გამოთქმა, რომლითაც ჩვენ ასე ხშირად ვსარგებლობთ? ეს კითხვა მოულოდნელი არ არის, ვინაიდან ზოგჯერ წააწყდებით მსჯელობას: ვინმართთ ცნება ეს თეტიკური აღზრდა, თუ უმჯობესია ვთქვათ აღზრდის ეს თეტიკური პრინციპები? აღზრდა ხომ ზოგადი კატეგორიაა, რომელიც პედაგოგიურ ღონისძიებათა მთელ კომპლექსს მოიცავს, მათ შორის აღზრდის ყოველ სახეს, ფორმასა და საშუალებებს? რატომ უნდა გამოვეყოთ ცალკე ეს თეტიკური აღზრდა? მაშინ აღზრდის ყოველგვარი სახე განცალკევებას მოითხოვდა ლოგიკის იმავე ძალით, რამაც თვით ეს თეტიკურა აღზრდა განაპირობა. ეს იქნებოდა აღზრდის დაშლა თუ დანაწევრება შემადგენელ ნაწილებად და თვითიული მათგანის საკუთარ თავში მაგრად ჩაკეტვა სადემარკაციო ხაზების გაელით. და რას მივიღებდით შემდეგ? არამართო ეს თეტიკურ და ფიზიკურ აღზრდას, არამედ აღზრდის ყველა სახეობის განცალკევებას, ისე, რომ თვით აღზრდა, როგორც ერთიანი, მთლიანი პროცესი გაქრებოდა. ეს უფრო საზიანოა, ვიდრე სპეციფიკის მიხედვით აღზრდის სახეების გამოყოფლობა.

მთელი ეს მსჯელობა ნამდვილად შეიცავს რაღაც საფუძველს, მაგრამ აღზრდის სახეების ცალკე გამოყოფაზე უარის თქმა, იმის შიშით, რომ თვით აღზრდა, როგორც ერთიანი კომპლექსი, გაქრებო, უფრო მეტი ძალით შორდება ქეშმარიტებას. ვინც ზოგადისა და კონკრეტულის დიალექტიკური ურთიერთმიმართებით ხელმძღვანელობს, მას არ გაუჭირდება დანახოს, რომ კონკრეტულის აღიარება ზოგადის გაუქმებას არ იწვევს, ისევე, როგორც ზოგადის მიღებით კონკრეტული არ ისპობა. ერთს შეუძლია უკეთ გამოაჩინოს მეორე, ხოლო მეორეს ასევე ძალა აქვს უფრო მეტი შარავანდელით გახსნას პირველის დამახასიათებელი ბუნება. ეს თეტიკურ აღზრდას, ან ფიზიკურ თუ მორალურ აღზრდას არა თუ არ შეუძლია გააუქმოს ან გააქროს აღზრდა, როგორც ერთიანი, მთლიანი კომპლექსი, პირიქით, ევალება ხელი შეუწყოს მის სრულყოფას, მის წარმატებას. აღზრდა მთლიანი კომპლექსი თუ არ არის, მაშინ ზიანდება მისი კონკრეტული სახეები, მათ შორის ეს თეტიკურიც. ეს უკანასკნელი კი აღზრდის, როგორც ერთიანი, მთლიანი კომპლექსის კონკრეტული სახეა და ორივე

ეზმანეთთან ისეთივე დამოკიდებულებაში უნდა მოთავსდნენ, როგორც კერძო და ზოგადი.

რაკი ვტოვებთ ეს თეტიკურ აღზრდას, როგორც გარკვეულ ცნებას, კატეგორიას, რომელსაც თავისი სპეციფიკა აქვს, დარჩება თუ არა, ან არსებობს თუ არა აღზრდის ეს თეტიკური პრინციპები?

ხელოვნების თეორიასა და პოეტიკაში, საერთოდ ხელოვნებაში რომ ეს თეტიკური პრინციპები არსებობენ, ეს სრულიად უდავოა, ისევე, როგორც განათლება ვერ წარმოიდგინება პედაგოგიური პრინციპების გარეშე. მაგრამ, რაკი გვაქვს პედაგოგიური პრინციპები, რომლებიც გულისხმობენ ბავშვის მხატვრულ აღზრდასაც, საჭიროა თუ არა ვინმართ ეს თეტიკური პრინციპები და ხელოვნების თეორიის სფეროდან ეს ტერმინი უშუალოდ გადმოვიტანოთ პედაგოგიკის სფეროში? შეიძლებოდა გვეთქვა ეს თეტიკური ელემენტები აღზრდაში, როგორც დასაშვები იქნებოდა ფიზიკური ელემენტები მოგვეხსენებინა აღზრდის საერთო სისტემაში. ამით მხოლოდ ის იქნებოდა მითითებული, რომ აღზრდა ერთი მთლიანი, თანმიმდევრული, მრავალწახნაგოვანი, რთული და კომპლექსური პროცესია, რომელშიაც მრავალი ნაკადი იყრის თავს, ჰქმნის რა ერთ მთლიან ძირითად მდინარებას. აღზრდის დანაწევრება შემადგენელ დარგებად და მათი ცალკე გამოყოფა ისეთი სახელოვნებებით, როგორიცაა ეს თეტიკური, ფიზიკური, გონებრივი, მორალური, საზოგადოებრივი, სახელმწიფოებრივი აღზრდა და ა. შ., მხოლოდ სპეციფიკურის ხაზგასმას გულისხმობდა და არა აღზრდის, როგორც მთლიანი პროცესის, დარღვევას.

მაგრამ მთავარია არა აღზრდის სახეობათა კლასიფიკაცია, არამედ თვითიველი მათგანისათვის საჭირო პირობების შექმნა. როცა მინიმალურად მაინც ასეთი პირობები უზრუნველყოფილია, ეს თეტიკური აღზრდის სწორ გაგებაზე უკვე არსებითად არის დამოკიდებული ადამიანის ჩამოყალიბებაში საერთო წარმატება. აქ არც ის უნდა დავივიწყოთ, რომ სამი ძირითადი პრინციპი, რომლის შესახებაც მარქსი ლაპარაკობდა, როცა გონებრივი, ფიზიკურსა და ტექნიკურ აღზრდას ახასიათებდა, თავისში შეიცავს აგრეთვე ეს თეტიკურს, ვინაიდან ეს უკანასკნელი მჭიდროდ უკავშირდება ფიზიკურ აღზრდას. ნიკოლოზ გონჩაროვმა მართებულად მიუთითა, რომ «Физическое воспитание связано также и с эстетическим и трудовым воспитанием, поскольку оно

имеет в виду заботу о красоте движений человеческого тела и здоровье».* საგულისხმოა ამავე ავტორის მიერ მოცემული ესთეტიკური აღზრდის დახასიათებაც, რომელშიაც უმთავრესად აქცენტირებულია ფუნქცია, ვიდრე საშუალება. მაგრამ ზოგადი მითითებანიც ამ შემთხვევაში ყურადღებას იმსახურებენ, რაკი აღიარებული ხდება თვით საგნის ღირებულება და აუცილებელი მნიშვნელობა.

რა არის ესთეტიკური აღზრდა ან რა უნდა წარმოვიდგინოთ მისი სახით?

ამ კითხვაზე გონჩაროვი იძლევა საკმაოდ ვრცელ პასუხს, რომელსაც ჩვენ მთლიანად მოვიტანთ, ვინაიდან გზადაგზა მოგვიხდება გაეანალიზოთ ესთეტიკური აღზრდის სისტემა, როგორც ერთიანი კომპლექსის შემადგენელი ნაწილი: «Под эстетическим воспитанием разумеется введение учащейся молодежи в мир прекрасного и обеспечение познания его мира через произведения искусства. Через понимание прекрасного, через искусство лучше познается окружающий мир. В произведениях искусства отражен огромный опыт человеческого общества, поэтому необходимо на лучших образцах воспитывать у детей чувство прекрасного, развивать эстетические вкусы и суждения. Эстетическое воспитание играет очень большую роль в развитии воображения и творческих способностей детей, приобщая их к созданию прекрасного, обогащая их эмоциональную жизнь... Эстетическое воспитание имеет в виду развитие у детей и способности наслаждаться красотой в природе. Необходимо вносить эстетику в труд и в повседневный быт детей, в частности в их досуг... Средства художественного воспитания, действующие не только на ум, но и в сильной степени на чувства воспитанника, влияющие с большой силой на все стороны личности человека, помогают воодушевлять молодое поколение на борьбу за коммунизм... Следовательно, эстетическое воспитание является необходимым и существенным элементом воспитания всесторонне развитого человека — человека большой культуры, способного глубоко проникать в понимание художественных ценностей, созданных великими мастерами искусства, и наслаждаться этими ценностями».**

ამ ვრცელი განმარტების შემდეგ ყველაფერი თითქოს ნათელია, მაგრამ მხოლოდ ზოგადად, და არა კონკრეტულად. ესთეტიკური აღზრდა ნამდვილად გულისხმობს ყველა იმ ელემენტს,

* Н. К. Гончаров, Вопросы педагогики, 1960, стр. 46.

** იქვე.

რაც ზემოთ მოყვანილ ფორმულებშია მოცემული. მაგრამ იმასაც ხაზი უნდა გაესვას, რომ ესთეტიკური აღზრდის სფერო მარტო-ოდენ ხელოვნებითა და მისი დარგების სწავლებით როდის განისაზღვრება. თუ აიღებთ სკოლას, იქ, როგორც ერთი მკვლევარი წერს, ესთეტიკურ აღზრდაში «...должны принимать участие не только учителя литературы, рисования, музыки, но и всех других дисциплин, в том числе таких, как математика, химия, физика, география, история, физкультура и, конечно же, труд».* თვითეულ ამ დისციპლინას, რომელთა საფუძვლებსაც მოსწავლე ეუფლება, მისი არა მარტო გონებრივი პორიზონტის გაფართოება და შემეცნებითი უნარის გაძლიერება ევალება, არამედ, აღსაზრდელის მხატვრული ნიჭის განვითარებისათვის ხელშეწყობაც, მიუხედავად იმისა, როგორია ეს ნიჭი — დიდია თუ პატარა, აშკარად შესამჩნევი, თუ სრულიად შეუმჩნეველი. ესთეტიკურ აღზრდას ყველა ბავშვი თავის ობიექტად უნდა მიაჩნდეს, ვინაიდან ყველა ბავშვი ესთეტიკურად აღზრდილი უნდა იყოს. მთავარია არა იმის მიღწევა, რომ ყველა ბავშვი ხელოვნების მოღვაწე გამოვიდეს (მაშინ ჩვენ აბსურდამდე მივიღოდი), არამედ, არსებითი, მთავარი და ძირითადია ყველა ბავშვისათვის შეექმნათ შესაძლებლობა განივითაროს მხატვრული უნარი, რათა ხელოვნებით დატკბობა შეიძლოს, ხელოვნება გაიგოს, მხატვრული გრძნობა და ესთეტიკური მსჯელობა მისთვის ნაცნობი გავხადოს.

მაგრამ ესთეტიკური აღზრდის ამოცანა არც ამით ამოიწურება. მშვენიერი სა და სილამაზის შეცნობის უნარს, რომელსაც ესთეტიკური აღზრდა აძლიერებს, ბუნებრივ შედეგად ყოველთვის თან უნდა ახლდეს ადამიანისათვის თვითეული მათგანის მიღწევა იმ ფორმითა და სახეებით, რომლებიც მისთვის იდეალური და რეალურია. ესთეტიკური აღზრდის წყალობით ადამიანი კიდევ უფრო მეტად მიმზიდველ არსებად უნდა გადაიქცეს. ესთეტიკურმა აღზრდამ ადამიანში ესთეტიკური არსება უნდა განავითაროს. შენიშნავენ**, რომ ესთეტიკური აღზრდა არ უნდა დავი-

* იხ. კ. კანტორის წერილი—Эстетическое воспитание и творчество, კრებული—Искусство и коммунистическое воспитание, М., 1960, стр. 76.

** მაგალითად, კანტორი.

ყვანოთ, არ უნდა შემოვფარგლოთ მარტოდენ ხელოვნების სწავლებითო. ეს მართლაც დიდი შეცდომა იქნება და ახლა მგონი აღარავინ ფიქრობს ესთეტიკური აღზრდა ხსენებულ ფარგლებში მოათავსოს. ხელოვნების სწავლება საკმარისი რომ ყოფილიყო, მაშინ ესთეტიკური აღზრდის პრობლემა შედარებით იოლად და შედარებით მოკლე დროში გადაწყდებოდა. ხელოვნების შესწავლა მხოლოდ ერთ-ერთი ძირითადი, მძლავრი, უაღრესად განფენილი, მრავალსაფეხურიანი ფაქტორია, რომელიც ბევრ შემთხვევაში ნიშანსვეტად ემსახურება ესთეტიკური აღზრდის იდეას. შეუძლებელიც იქნებოდა ესთეტიკური აღზრდა ხელოვნების გარეშე წარმოგვედგინა. მაგრამ მარტოდენ ხელოვნება მაინც არ წვევტს ესთეტიკური აღზრდის პრობლემას.

თუ უფრო ახლოს მივალთ დაყენებულ საკითხთან, ჩვენ არ შეგვიძლია გვერდი ავუაროთ ზოგიერთ განმარტებას, რომელსაც ამჟამად ვხვდებით ესთეტიკური აღზრდის თეორიაში. ერთერთი ასეთი განმარტება შემდეგია: «Под эстетическим воспитанием понимали и продолжают не без основания понимать то воспитание, которое осуществляется искусством. Искусство было и остается главным средством эстетического воспитания. Но искусство, как известно, является также могучей силой нравственного воспитания. Искусство выступает как средство познания жизни, и потому оно справедливо называется учебником жизни, незаменимым источником знаний о действительности. Иными словами, искусство выполняет в обществе многообразные функции. Эстетическая его функция неотделима от его других функций, но и не сводится к ним... Под эстетическим воспитанием понимают также воспитание способности воспринимать искусство и способности создавать произведения искусства. Это определение не противоречит первому, а является его дополнением»*.

თუ დააკვირდებით, ყველაფერი ეს მიმოხილვაა და არა ესთეტიკური აღზრდის განმარტება. თავის ამოცანას ავტორი, ცხადია, ამით არ ამოწურავს. მხედველობაში გვაქვს მისი ცალკეული შენიშვნები სხვა ავტორების განმარტებებზე, მაგრამ კანტორს არ უცდია მოეცა დებულება თუ დებულებანი დაყენებულ საკითხზე: «Что же представляет собой эстетическое воспитание?» უმთავრესად იგი დაკმაყოფილდა პროფესორ ვალენტინა შაცკაიას ცნობილი განმარტებით, რომელსაც მხოლოდ ერთი შენიშვნა

* იხ. კ. კანტორის წერილი—Эстетическое воспитание и творчество, კრებულიში—Искусство и коммунистическое воспитание, М., 1960, стр. 55.

გაუკეთა: ესთეტიკური და მხატვრული აღზრდის განსხვავება მთელ რიგ პუნქტში ჩვენ სადავოდ მიგვაჩნიაო *.

მაგრამ, ვიდავებთ თუ არა, ჩვენ ვგაქვს ესთეტიკური აღზრდაც და მხატვრული აღზრდაც. საჭიროა ორივე ეს კატეგორია, თეორიის აზრით, დავტოვოთ; როგორც ზოგადი პედაგოგიკის ნაწილი? ან რატომაა, რომ ჩვენი პედაგოგიური მეცნიერება ერთმანეთისაგან განასხვავებს ესთეტიკურ აღზრდასა და მხატვრულ აღზრდას? პირველი გულისხმობს გამოუმუშავოს ბავშვის (აღსაზრდელს, ადამიანს) უნარი აღიქვას, იგრძნოს, გაიგოს მშვენიერი ცხოვრებასა და ხელოვნებაში; მისცეს მას სტამული თვითონვე მიიღოს მონაწილეობა მშვენიერის შექმნაში, შეიტანოს მისი ელემენტები ცხოვრებაში; დაუკავშიროს მხატვრულ საქმიანობას და განუვითაროს მხატვრულ-შემოქმედებითი უნარი **.

მეორის შინაარსი პირველისაგან პრინციპულად არ განსხვავდება, მხატვრული აღზრდა იგივე ესთეტიკური აღზრდაა, მაგრამ ხორციელდება ხელოვნების საშუალებებით. ამიტომ მიაჩნიათ, რომ ესთეტიკური უფრო ფართო ცნებაა, ვიდრე მხატვრული, ესთეტიკურში შედის ბუნებისადმი, საზოგადოებრივი ცხოვრებისადმი, შრომისადმი, ყოფა-ცხოვრებისადმი ესთეტიკური დამოკიდებულების აღზრდა***. ეს განსხვავება-მსგავსება ესთეტიკურსა და მხატვრულ აღზრდას შორის უეჭველად შეიცავს კუთმარობას, თუმცა შეიძლება სრული არ იყოს, მაგრამ, პრინციპულად, ორივე ჰქმნის ესთეტიკური აღზრდის თეორიას და ამდენად თვით ეს თეორია და მისი შემადგენელი ნაწილები უნდა მივიჩნიოთ, როგორც ზოგადი პედაგოგიკის სპეციფიკური დარგი.

ამიტომ ვხმარობთ ორ ტერმინს — მხატვრული და ესთეტიკური აღზრდა. მაგრამ, განა მხატვრული ესთეტიკურს არ შეიცავს და ესთეტიკური მხატვრულს? არის მათ შორის რაიმე არსებითი განსხვავება? იქნებ სპეციფიკურია და ეს გვაიძულებს ორივე ტერმინი გამოვიყენოთ?.

მხატვრულ აღზრდასა და ესთეტიკურ აღზრდას შორის ისეთივე დამოკიდებულებაა, როგორც ლიტერატურულ კრიტიკასა და ესთეტიკას შორის. პირველი კონკრეტულია, მეორე ზოგადი****. კრიტიკა გულისხმობს მხატვრული ნაწარმოების კონკ-

* იხ. კ. კანტორის წერილი—Эстетическое воспитание и творчество, კრებულში—Искусство и коммунистическое воспитание, М., 1960, стр. 66.

** ასე ფიქრობს, კერძოდ, ნ. ა. ვეჯლეგინა. იხ. კრებული: Система эстетического воспитания в детском саду, 1962, стр. 8.

*** იქვე.

**** ლიტერატურული კრიტიკისა და ესთეტიკის ურთიერთმიმართება ჩვენ

რეტულ იდეურ-ფორმალურ ანალიზს, ხოლო ესთეტიკა ხელოვნების ზოგადი კანონების კვლევას. ამ სპეციფიკური განსხვავებით ისინი კი არ ითიშებიან, ავსებენ ერთმანეთს, როგორც მედლის ორი მხარე. როცა ვლადიმერ კონკრეტულ აღზრდაზე, ჩვენ უმაღლესი ხარისხით კონკრეტულ სახეს, ვთქვათ, ტანვარჯიშს, ცეკვას, სიმღერას, ხატვას, თვითმოქმედებას და ა. შ., ესთეტიკურ აღზრდაში კი ზოგადად წარმოვიდგება მთელი სისტემა, რომელიც ცალკეულ კომპონენტთა კრებადობას შეიცავს. ეს გვაძლევს უფლებას მხატვრულ აღზრდას კონკრეტული, ხოლო ესთეტიკურს — ზოგადი ვუწოდოთ. ისინი აქ შორდებიან და აქვე თანხვდებიან, როგორც კრიტიკა და ესთეტიკა, როგორც მედლის ორი მხარე. ამიტომ, არამართო დასაშვებია, აუცილებელიცაა ორივე ტერმინი გამოვიყენოთ, როცა ესთეტიკური აღზრდის პრინციპებს ვსწავლობთ ან მისი ბუნების გარკვევას ვახდენთ.

ახლა ისევ მივუბრუნდეთ მიტოვებულ საკითხს.

როგორ განმარტავს თვით შაცკაია ესთეტიკურ აღზრდას?

«Под эстетическим воспитанием, — წერს ვალენტინა შაცკაია, — советская педагогическая наука понимает воспитание способности полноценного восприятия и правильного понимания прекрасного в природе, в общественной жизни, в мыслях и поступках человека, в быту, в искусстве, правдиво и многогранно отражающем жизнь в ее движении вперед; эстетическое воспитание — это воспитание любви к прекрасному, способности самому создавать прекрасное».*

ამ ზოგადი განმარტების შემდეგ შაცკაია იძლევა ესთეტიკური აღზრდის ამოცანების დახასიათებას, რაც ლოგიკურად გამომდინარეობს მისივე ძირითადი თეზისიდან. ეს ამოცანებია:

1) воспитание эстетических потребностей и способности правильного понимания красоты, прекрасного в искусстве, в природе, в явлениях общественной жизни, в человеческих отношениях, быту;

2) развитие эстетической восприимчивости и постепенная выработка системы эстетических представлений чувств и переживаний, норм оценок, взглядов и убеждений, воспитание эстетических вкусов на основе постепенного ознакомления с произведениями искусства разных видов;

3) развитие художественных способностей учащихся и

დაწერილებით განვიხილოთ „ხელოვნება და სინამდვილეში“ (იხ. თავი: ესთეტიკა და კრიტიკა), ამიტომ აქ აღარ გავიმეორებთ.

* В. Н. Шацкая, Эстетическое воспитание детей в семье, 1954, стр. 3-

привитие им знаний, умения и навыков для пользования средствами того или иного искусства и возможности вносить элементы красивого в общественную и индивидуальную жизнь»*.

მაგრამ ამით როლი ამოიწურება თანამედროვე პედაგოგიკურ მეცნიერებაში ესთეტიკური აღზრდის განმარტებანი. ანალოგიურ დებულებებს ჩვენ ვხვდებით სხვა მკვლევართა შრომებშიც. მაგალითად, ერთერთი განმარტება ასეთია: «Советская педагогика определяет эстетическое воспитание как процесс активного содействия развитию навыков восприятия прекрасного в искусстве, в общественной и личной жизни, в быту, в природе, формирования любви к прекрасному и способности творчески воплощать его»**.

შორს წაგვიყვანდა მსგავსი დებულებების ძებნა იმ ავტორთა გამოკვლევებში, რომლებიც ესთეტიკური აღზრდის პრობლემებს სწავლობენ. ეს არც საჭიროა, ვინაიდან, ზოგიერთი განსხვავების მიუხედავად, ყველგან აშკარად შეიმჩნევა დიდი მსგავსება, ბევრ შემთხვევაში კი სრული აზრობრივი იდენტივობა. კიდევ უფრო მკაფიოდ ჩანს, როგორც მოტანილი განმარტებები გვიდასტურებენ. იმის ხაზგასმა, რომ ესთეტიკური აღზრდა ყოველგვარი პოზიტიური აღზრდის ვანუყრელი ნაწილია. ამიტომ თუ განათლების მთელი სისტემა, პედაგოგიური პროცესი, მისი თეორია და პრაქტიკა ესთეტიკურ აღზრდასაც არ გულისხმობს, მაშინ დარღვეულია ორგანიზმი, რომელსაც ნორმალური მუშაობა მოეთხოვებოდა. ესთეტიკური აღზრდა, როგორც პროცესი და თეორია, პედაგოგიური პრაქტიკისა და მეცნიერების ნაწილია, ერთერთი დარგია, რომელმაც ადამიანის ფორმირებას სრულიად გარკვეული სამსახური უნდა გაუწიოს. მოსწავლის არსებაში მშვენიერების გრძნობის აღზრდასთან ერთად მან უნდა შეიძლოს მახინჯისადმი, ყოველგვარი უარყოფითი მოვლენისადმი საწინააღმდეგო იმუნიტეტის გამომუშავება. ამით თვით ესთეტიკური აღზრდა ენათესავება და მჭიდროდ ესაზღვრება ეთიკას, რომლის ნორმებსაც იგი გამოიყენებს. მაგრამ მართოდენ მშვენიერი, როგორც პოზიტიური, ან მისი ანტიპო-

* В. Н. Шацкая, Эстетическое воспитание детей в семье, 1954, стр. 5.

** О. А. Апраксина, Задача и содержание эстетического воспитания в школе-интернате, 1961, стр. 6.

დი — მახინჯი, როგორც ნეგატიური, როდია საქმარისი ეს-
თეტიკური აღზრდის განმარტებისა თუ პრაქტიკული განხორციე-
ლებისათვის. მშვენიერთან ერთად, აუცილებელია ამაღ-
ლებულია და დამდაბლებულია, ტრაგიკულია და
კომიკურის, საერთოდ, ესთეტიკური კატეგო-
რიების მომარჯვება, თუ გვინდა სრული იყოს ესთეტიკური აღზ-
რდის თეორიული გააზრება და პრაქტიკაში სინამდვილედ მისი გა-
დაქცევა.

ვინაიდან ესთეტიკური აღზრდა მიზნად ისახავს ბავშვის პარ-
მონიულ განვითარებას, მას არ შეუძლია მოიწონოს ფურკაც-
ცია, რომელიც იდეალურ პირობებშიაც ცალმხრივი რჩე-
ბა. ეს ეხება არამარტო ბიფურკაცციას, როცა სწავლებაში
მხოლოდ ორი ციკლი გამოიყოფა, არამედ, პოლიფურკაცი-
საც — მრავალციკლიანობას. შეიძლება გვეფიქრა, რომ უკანასკნე-
ლი უფრო მისაღებია, რაკი იმდენად აღარ იწვევს სწავლების მთლი-
ანი სახის დარღვევას, როგორც ფურკაცცია. მაგრამ თუ საკითხს
ღრმად განვიხილავთ, როგორი სახეც არ უნდა მიიღოს, ფურკაციას
ყოველთვის თან ახლავს ის ძირითადი ნაკლი, რაც საშუა-
ლო სკოლაში სწავლების მთლიანი პროცესის დარღვევი-
თა და ამა თუ იმ სპეციალობაში მოსწავლის ნაადრევი მომწიფების
ექსპერიმენტით გამოიხატება. ფურკაციას, რა ფუნქციაც არ უნდა
დავაკისროთ, მაინც საქმე აქვს ვუნდერკინდთან, და მისი
პრაქტიკული განხორციელების გზა იმავე ნაკლოვანებებს შეიცავს,
რასაც ვუნდერკინდული სკოლა. ესთეტიკური აღზრდა გუ-
ლისხმობს საშუალო სკოლაში სწავლების,
როგორც მთლიანი პროცესის, ყველაზე გამარ-
თლებულ ფორმად მიჩნევას და ვერ ურიგდე-
ბა მისი ნორმალური სახის დარღვევას.

ამგვარად, რა არის ან რას ეწოდება ესთეტიკური აღზრდა?

ესთეტიკური აღზრდა ეწოდება მეცნიერუ-
ლად დასაბუთებულ და პრაქტიკულად განხორ-
ციელებულ ჰედაგოგიურ ღონისძიებათა სრულ
კომპლექსს, რომელიც უზრუნველყოფს ადამი-
ანის როგორც სულიერი, ისე ფიზიკური ძაღე-
ბის პარმონიულ მხატვრულ განვითარებას.

ეს არის ზოგადი ფორმულა, ზოგადი განმარტება, მაგრამ ზუსტად
გამოხატავს ესთეტიკური აღზრდის ბუნებასა და არსებას.

თუ რა საფუძვლებს შეიძლება ესთეტიკური აღზრდა ემყარებო-
დეს, მომდევნო თავში დავახასიათებთ, როგორც პრინციპული მნიშ-
ვნელობის პრობლემებს.

ესთეტიკური აღზრდის პრინციპული საკითხები

ესთეტიკური აღზრდის პრობლემებზე თეორიული გამოკვლევებისა და მეთოდოლოგიური შრომების არსებობა თავისთავად ნიშნავს აღზრდის ამ სახეობის მნიშვნელობისათვის ხაზგასმას. მას შემდეგ, რაც საქართველოში მთლიანი შრომის სკოლა შეიქმნა, ესთეტიკური აღზრდის საკითხებსაც სერიოზული ყურადღება მიექცა და პირველი ნაშრომიც მაშინ დაიწერა, როცა ამ სკოლას საფუძველი ჩაეყარა. მისი ავტორი იყო ქართული მთლიანი შრომის სკოლის დაუღალავი მოამბე, შემდეგ ცნობილი პროფესორი მიხეილ ზანდუქელი*, რომელმაც 1921 წელს დაწერა, ხოლო ერთი წლის შემდეგ ცალკე წიგნადაც გამოაქვეყნა სპეციალური ნაშრომი — „ესთეტიკური აღზრდა მთლიან შრომის სკოლაში“.

მართალია, წიგნის შესავალში ავტორი ბოდიშს იხდის მკითხველის წინაშე, რომ თავის ნაშრომს ნაადრევად აქვეყნებდა, მაგრამ, აჩქარების გამო რაკლიც არ უნდა ჰქონებოდა ამ პირველ ნაბიჯს, მნიშვნელოვანი ის იყო, რომ ქართული საბჭოთა სკოლა თავიდანვე დიდ ყურადღებას უთმობდა და სერიოზულ მნიშვნელობას ანიჭებდა ესთეტიკურ აღზრდას, პრაქტიკულად ანხორციელებდა იმ პრინციპს, რომელიც მოითხოვდა, რომ „...ესთეტიკური აღზრდას უნდა მიექცეს დიდი ყურადღება“, ხოლო „ხელოვნებამ საპატრიოალური უნდა დაიკიროს ჩვენს სკოლებში“**. მნიშვნელოვანი იყო აგრეთვე ავტორის ცდა ესთეტიკური აღზრდის საკითხები განეხილა ერთ-

* პროფესორ მიხეილ ზანდუქელის დახასიათება იხ. წიგნში: გიორგი ჩიბლაძე, კრიტიკული ეტიუდები. ტ. IV, 1963, გვ. 532—559.

** მ. ზანდუქელი, ესთეტიკური აღზრდა მთლიან შრომის სკოლაში, 1922, გვ. 1.

მანეთთან მკიდრო კავშირში, აღეძრა ისეთი მნიშვნელოვანი პრობ-
ლემები, როგორცაა ესთეტიკური აღზრდის არსება და ფუნქცია,
მშვენიერის როლი პიროვნების ჩამოყალიბებაში, ესთეტიკური
აღზრდის პრაქტიკული მეთოდები და საშუალებანი (აქ იგულისხ-
მება ხელოვნებისა და ლიტერატურის ძეგლებთან ერთად
მუსიკა-სიმღერა, ხატვა, ფერადების დამზადება, ფიზიკური ვარჯიში,
სასკოლო თეატრი და ა. შ.). ასე რთული საკითხების გაშუქება მ²
გვერდიან წიგნში, რა თქმა უნდა, მხოლოდ ზოგადად თუ შეიძ-
ლებოდა, მაგრამ მთავარი იყო ის, რაც ზემოთ აღვნიშნეთ, აგრეთვე
ავტორის გულწრფელი რწმენა, რომ ესთეტიკური აღზრდის „...მი-
ზანია შეძლების და გვარად შექმნას ადამიანი ბედნიერი და მასთან
ერთად არამც თუ ნაყოფიერი, არამედ ცოცხალი და საზოგადოებრი-
ვი მიდრეკილებით. ესთეტიკური აღზრდა არის ადამიანის აღზრდა
სილამაზეში და გრაციაში, სიყვარულში სიმშვენიერისა და მალა-
ლი იდეალებისადმი; და არა მარტო სიყვარულში. არამედ მუდმივ
მომქმედ მისწრაფებაში მისდამი, ე. ი. მისწრაფებაში ზნეობრივი
იდეალისადმი, რითაც ასეთი აღზრდა ხელს უწყობს ზნე-ჩვეულების
განსპეტაკებას“*. ყოველივე ეს ავტორს გააზრებული ჰქონდა, რო-
გორც მოსწავლეთა შრომის განუწყრელი ნაწი-
ლი, ურომლისოდ ფანტაზიორები აღიზრდებო-
დნენ და არა ჰარმონიულად განვითარებულ
ადამიანები.

რაც უფრო ვითარდებოდა სრულიად ახალი ტიპის მთლიანი შრო-
მის სკოლა, ესთეტიკური აღზრდის საკითხები შით უფრო მეტად
იქცევდნენ ყურადღებას და სათანადო პირობებიც იქმნებოდა მისი
პრაქტიკული განხორციელებისათვის. ეს იყო ჩვენი სკოლის ერთე-
რი დიდი მონაპოვარი, რასაც სახალხო განათლების ისტორი-
კოსი ვერასოდეს გვერდს ვერ აუვლის. ესთეტიკური აღზრდის პრაქ-
ტიკულად გაძლიერებამ და მისი პრობლემემატიკის თეორიულმა
დამუშავებამ იმდენად ფართო ხასიათი მიიღო, რომ ცალკე დაის-
ვა სასკოლო ესთეტიკის საკითხი. ეს უკვე მოწმობს, თუ
რამდენად არსებითია პრობლემათა ის წრე, რომელიც მთელ სისტემად
წარმოგვიდგება. თავისთავად მნიშვნელოვანია ამ მიმართულებით
ყურადღების გაძლიერება, რაც ხშირად დისკუსიურ ფორმასაც ღე-
ბულობს. მაგალითად, ზოგიერთი აყენებს კითხვას: არსებობს თუ
არა სასკოლო ესთეტიკა, რომელსაც თავისი სპეციფიკა

* მ. ზანდუკელი, ესთეტიკური აღზრდა მთლიან შრომის სკოლაში,
1922, გვ. 14.

აქვს, თავისი წესები გააჩნია? ახლა მგონი ძნელად თუ მოიპოვება ადამიანი, ამ კითხვაზე უარყოფით პასუხს რომ გასცემს. სრულიად უეჭველია, რომ სასკოლო ესთეტიკა ნამდვილად არსებობს, მაგრამ ბევრს ჰგონია იგი რაღაც ერთფეროვანი, რომელიც ყველა სკოლისა და ყველა კლასისათვის ერთიანი უნდა იყოს. ეს უკვე მიუტყეველი შეცდომაა, რომელიც თუ განხორციელდებოდა, მარტოოდენ ტრაფარეტს მივიღებდით, ხოლო ის მშვენიერი აზრი, რომ „სკოლაში სილამაზე უნდა მეფობდეს“, გადაიქცეოდა სიმახინჯედ — „სკოლაში სტანდარტი უნდა მეფობდეს“. როგორც არ შეგვიძლია სილამაზის ადგილი ტრაფარეტს დაუთმობთ, ასევე გაუმართლებელია სასკოლო ესთეტიკა ერთფეროვნებით შევზღუდოთ და ყველა კლასს, ყველა სკოლას ერთი და იგივე ფორმა დავუწესოთ. მთავარია ვეძიოთ მრავალფეროვნება სასკოლო ესთეტიკაში; დაე, უფლება ჰქონდეს თვით ეულ სკოლას თავისი სახე გამოაჩინოს სასკოლო სილამაზის იდეალში! არაფერი ისე არ ამცირებს ჩვენს გემოვნებას, როგორც სხვისთვის იძულებითი წაბაძვა, და არაფერი ისე არ აკეთილშობილებს ჩვენს სულს, როგორც შემოქმედებითი ძიება. სასკოლო ესთეტიკის კოდექსში, თუ კი შევადგენდით, ყველა პუნქტი შემოქმედებითი ძიებით უნდა იყოს შთაგონებული და არცერთი არ უნდა ესაზღვრებოდეს ტრაფარეტს, სტანდარტს. როგორც უსასრულოა სილამაზის ქვეყანა, ასევე უსასრულო უნდა იყოს სასკოლო ესთეტიკის ლამაზ ფორმათა შესაძლებლობანი. ეს არ ნიშნავს ერთი სკოლის იდეალი მეორეს არ დაემსგავსოს. პირიქით, ადამიანური ესთეტიკური გრძნობა ბევრ რამეში და უსრულებლად იმეორებს თავის თავს, რაც ერთს მოსწონს, ის მეორესაც და მესამესაც იზიდავს, მაგრამ ეს უნდა ხდებოდეს ბუნებრივი შერჩევის გზით და არა მარტოოდენ კარნახით ან სავალდებულო ნორმების ინტერესებით.

ყველაფერი ეს იმასაც მოწმობს, რომ ესთეტიკური აღზრდის პრობლემატიკას თანდათან ეთმობა ფართო ადგილი როგორც სკოლის ცხოვრებაში, ისე სახელმძღვანელოებსა და მეთოდურ ლიტერატურაში, ამასთან, მალღდება ესთეტიკური აღზრდის მნიშვნელობასთან ერთად მისი პრაქტიკული ღირებულება. მაგრამ არცერთი სახელმძღვანელო, რომელიც „პედაგოგიკის“ სახელწოდე-

* ეს კითხვა დააყენა, მაგალითად, ლიტერატურის მასწავლებელმა ი. ოვჩინი-კოვამ თავის წერილში — „რა არის ლამაზი?“ („იზვესტია“, № 190, 1963 წლის) და პასუხიც დადებითი გასცა.

ბით გამოდის, არ უნდა იზღუდებოდეს საკითხებისა თუ პრობლემების ზოგადი დასახელებით, როცა ავტორები ცდილობენ არაფერი გამოტოვონ, ყველაფერი მოიხსენიონ, ნამდვილად კი არსებითს აღარაფერს გვეუბნებიან. ზერელობა ყოველგვარ აღზრდაში ისევე მავნებელია, როგორც უცოდინარობა და გამოუცდელია.

აღზრდა ბოლომდე გააზრებულ ი, შეგნებულ ი პროცესია თავისი მაღალი მიზანდასახულობით და ამიტომ ყოველგვარი შემთხვევითობა, დავაქრობა, ზერელობა თუ ალოგოკურობა მისთვის იმანენტურად გამორიცხული უნდა იყოს. ესთეტიკური აღზრდაც, თუ იგი ნამდვილად მეცნიერულ საფუძვლებს ემყარება, ამ საერთო წესს ემორჩილება, როგორც მთელი პედაგოგიური სისტემის განუყრელი ნაწილი. როცა პედაგოგიურ პროცესში ყველაფერი ბოლომდე წესიერად არის გააზრებული, მაშინ ესთეტიკური აღზრდა ნამდვილად „...ზემოქმედებას ახდენს ახალგაზრდობის ემოციებზე, ავითარებს მასში მშვენიერების გრძობას“*. მაგრამ თუ ამ გზით აღზარდეთ „ესთეტი-იმიდივიდუალისტები“, მაშინ თვით ესთეტიკური აღზრდა უარყოფით მოვლენად იქცევა და მას ანტი-საზოგადოებრივი სახე მიეცემა. ესთეტიკური აღზრდის მიზანი გამორიცხავს „ესთეტი-ინდივიდუალისტს“, თავისი მახინჯი სახით, მის ეგოიზმს, ცალმხრივ განვითარებას, გულისხმობს ისეთი ადამიანის აღზრდას, რომელიც თავისუფალია ამ მანკიერებისაგან. ეს ადამიანი ამ აღლებულია თავისი სულით, რწმენით, მისწრაფებით, ვინაიდან „ესთეტიკური აღზრდა აფართოებს და აღრმავებს მოსწავლეთა მიერ ობიექტური რეალობის შემეცნებას“**. ეს გაღრმავება-გაფართოება ხდება ხელოვნების გზით, რამდენადაც თვით ხელოვნება სპეციფიკურ სახეებში სინამდვილის შემეცნების ფორმას წარმოადგენს.

მაგრამ, როგორც უკვე მითითებული გვაქვს, ხელოვნება არ არის ესთეტიკური აღზრდის ერთადერთი საშუალება. ესთეტიკური აღზრდა იმდენად რთული კომპლექსია, იმდენი არტერია იყრის თავს მის არსებაში, რომ მარტოდონ ხელოვნებით შემოფარგულა მეტაფიზიკასთან მიგვიყვანდა თეორიაში, ხოლო პრაქტიკულად დაამახინჯებდა ძირითად მიზანს. ხელოვნება ესთეტიკური აღზრდის მძლავრი ფაქტორია, ყველაზე ძლიერი საშუალებაა, მაგრამ არა ერთადერთი, ვინაიდან ყველაფერს, რაც აღზრდის ობი-

* პროფ. პ. ნ. შიმბირიოვი, პროფ. ი. ტ. ოგოროდნიკოვი, პედაგოგია, 1956, გვ. 337.

** იქვე, გვ. 336.

ექტს გარს აკრავს, შეუძლია დადებითი ან უარყოფითი გავლენა მოახდინოს მოსწავლის განვითარებაზე. არც იმის დაეიწყება შიგნულადა, რომ „ესთეტიკური აღზრდით მოზარდი თაობა ეზიარება წარსულისა და აწმყოს მრავალსაუკუნოვან ესთეტიკურ კულტურას“^{*}. მაგრამ ეს „ზიარება“ უნდა იყოს არა პასიური ქვერტა, როცა საგანი ანალოზის გარეშე ეძლევა ბავშვის მეტად მგრძნობიარე ფანტაზიას, არამედ, აქტიური აღქმა მისთვის დამახასიათებელი შედეგებით. დაე, თავდაპირველად სუბტი იყოს ეს აღქმა, სავსებით შეფარდებული ბავშვის ასაკთან, მისი გონებრივი ძალების განვითარებასთან. ამ შემთხვევაში მთავარია არა შედეგის ძალა, გადამწყვეტია თვით მისი არსებობის მნიშვნელობა. პარადოქსალური იქნებოდა დაწყებითი სკოლის ბავშვისათვის: მეცნიერული ანალიზი მოგვეთხოვა ან გვეცადა ჩვენვე მიგვეცა. მაგრამ ასევე პარადოქსალური იქნებოდა ხელი აგველო მარტივი ექსპერიმენტების გამოყენებაზე და არ გვეზრუნა ანალიზის ელემენტები ჩაგვეერთო პირველივე კლასიდან, რათა თავიდანვე ბავშვის გონება, თუნდაც სუსტად, უმტიკვენეულოდ, ძალების დაუძაბავად, ანალიზის სამყაროში არ შეგვეყვანა კარგად მოფიქრებული იოლი გზით. თუ აღსაზრდელის სულიერი მონაცემები, ფიზიკურთან ერთად, თანმიმდევრულად არ განვავითარეთ მისი ასაკის შესაბამისად, დავკარგავთ ძვირფას დროს, ხოლო ბავშვს წავართმევთ მისთვის ბოძებულ საუკეთესო ჯილდოს — ბუნებრივი გზით სამყაროს ნორმალური შემეცნების უნარს.

ყოველივე ეს გვიკარნახებს გავითვალისწინოთ, რომ ესთეტიკური განცდა ვერ წარმოიდგინება როგორც მარტოოდენ ემოციურის ან მარტოოდენ ინტელექტუალურის სფერო. მათი ერთიანობის გარეშე ესთეტიკური არ არსებობს. იდეალიზში კი თიშავს ემოციურს ინტელექტუალურისაგან, ან პირიქით, რითაც ყველა გზავდაპირილი რჩება ემოციური შეუერთდეს ინტელექტუალურს, ხოლო ინტელექტუალურმა გაანათოს, გაასრულოს, გააძლიეროს ემოციური. ინტელექტუალურის გარეშე ემოციური უსიცოცხლო, ალოგიურ, განუაზრებელ სახეს ღებულობს, ხოლო ემოციურის უკუგდებით ინტელექტუალური განყენებულ, ცივ, გაქვავებულ ფორმაში ყალიბდება. ვისაც ესთეტიკური განცდის უნარი ნამდვილად განუაზრებია,

* პროფ. პ. ნ. შიმბერიოვი, პროფ. ტ. ოგოროდნიკოვი, პედაგოგია, 1956, გვ. 337.

მისთვის ეს ჰეშმარიტებაა, ხოლო ვინც მეტაფიზიკურად გაპყოლია ფსიქოლოგიურ ანალიზს ან ლოგიკური კატეგორიებით ვარჯიშს, მას არც შეუძლია ინტელექტუალურისა და ემოციურის ერთიანობა აღიაროს.

ჩვენ კარგად გვესმის, რომ ესთეტიკური გრძნობა ისევე თანდაყოლილი და აღზრდილია, როგორც ესთეტიკური უნარი. რაც მოცემული არ არის, მისი აღზრდაც არ შეიძლება. მაგრამ თანდაყოლილი გრძნობა, თანდაყოლილი უნარი შეიძლება ისევე გაჰქრეს, თუ სისტემატიკური აღზრდის ობიექტად არ იქცა, როგორც საპარის ცხელ ქვიშაზე დევიარდნილი თესლი. ის, რაც თანდაყოლილი გვაქვს, ჯერ წარმოადგენს მხოლოდ ბუნებრივ პოტენციიას. მშვენიერ შესაძლებლობას, რომელიც აღზრდის, წვრთნის, ვარჯიშის წყალობით სასურველ სინამდვილედ უნდა იქცეს.

თითქოს სრულიად უეჭველია, რომ ესთეტიკური გრძნობა, ესთეტიკური უნარი ისევე თანდაყოლილია, როგორც გემოვნება; მისი განვითარებისათვის ისევე საჭიროა აღზრდელობითი პრინციპების გამოყენება, როგორც ნიჭის გასაშლელად სწავლა და ვარჯიში. ესთეტიკური უნარი ქვეითდება, სუსტდება, თუ იგი აღზრდის სფეროში არ მოექცევა; გემოვნება ჩლუნგდება, გადაგვარდება, თუ იგი არ ვითარდება. მაგრამ აღზრდა ან განვითარება შეიძლება მხოლოდ იმისა, რაც ბუნებრივი წესით ჩანასახ მდგომარეობაში მაინც არის მოცემული ან პოტენციურია. რაც არ არსებობს, ან პოტენციურადაც არ არის მოცემული, მისი არც აღზრდა შეიძლება, არც განვითარება. რაც არ უნდა ვეწვალოთ, რადრო და ენერჯიაც არ უნდა მოვახმაროთ, რა მეთოდებიც არ უნდა გამოვიყენოთ, ირემს ან აქლემს ვერ ავალაპარაკებთ, სიმღერასაც ვერ დავაწყებინებთ. მხოლოდ გაკვირვება შეუძლია გამოიწვიოს ზოგიერთი მკვლევარის მტკიცებამ, რომ თითქოს ადამიანის უნარი — შეიყვაროს, დააფასოს მშვენიერება, საერთოდ, რეაგირება მოახდინოს სილამაზეზე, თანდაყოლილი არ იყოს. დამართოდენ აღზრდის გზით მიიღწეოდეს. მაშინ რატომ არ ვლაპარაკობთ იმის შესახებაც, რომ უნიჭოს შეუძლია აღზრდის საშუალებით ნიჭიერი გახდეს? ესთეტიკური უნარი თანდაყოლილია, მაგრამ მშვენიერების შეცნობას, შეყვარებას, დაფასებას, შექმნას ისევე ესაჭიროება აღზრდა, როგორც ნიჭს გასაშლელად თუნაყოფის მოსაცემად სწავლა და ვარჯიში.

ამიტომ საჭიროა გავითვალისწინოთ ის ელემენტარული ჭეშმარი-
ტება, რომ, მართალია, მშვენიერების გრძნობას ადამიანში აღვიძებენ
ბუნების საკვირველი სანახაობანი, მაგრამ ვალვიძებას თან უნდა მოჰ-
ყვეს სილამაზის გ რ ძ ნ ო ბ ი ს ა ღ ზ რ დ ა. ბუნება, როგორც
აღზრდის ფ ა ქ ტ ო რ ი, უხსოვარი დროიდანვე მოქმედებდა ადა-
მიანზე, თავდაპირველად შეუგნებელი სახით, შემდეგ თვით ადამიან-
ნის მიერ სავსებით გააზრებული და ცნობიერი ფორმით. ქართველის
ბუნებრივი სილამაზე შესაძლოა არაფერმა ისე არ განაპირობა, რო-
გორც საქართველოს უმშვენიერესმა ბუნებამ, რომელსაც ალტაცე-
ბაში მოჰყავდა თვით ქართველებთან ერთად უცხოელი მოგზაურე-
ბიც. ანტიკურ ისტორიკოსთა ცნობები ქართველებსა და საქართვე-
ლოზე ამ სილამაზითაც არის შთაგონებული, ხოლო, თუ რა გავლენა
იქონია კავკასიამ, კერძოდ, ივერიამ რუს პოეტებზე, რომელთა მხატვ-
რული მუზა თითქოს მეორედ დაიბადა დარიალის კედლებთან და
ჯვრის უღელტეხილთან, საქართველოს სამხედრო გზაზე არაგვის
ქუბილში და ქართული მთების გრეხილებზე მთვარიან ღამეში —
ყველააათვის ცნობილია.

საქართველოს ბუნებრივმა სილამაზემ მართლაც აღზარდა პოე-
ტური ტალანტები, როგორც მხატვრული სიტყვის ამირანები, რომ-
ლებსაც ზღაპრული მშვენიების ცეცხლი ჩვენი ამაყი მთების სიმაღ-
ლიდან უნდა მოეტაცათ. და უძველესი პოეტები, რომლებიც მშვენი-
ერების ქებათა-ქებით იდეალური ადამიანის აღზრდას ემსახურე-
ბოდნენ, ისევე სიყვარულით უმღეროდნენ ბუნებას, როგორც ო ვ ი-
დ ი უ ს ი როდოპების განთქმულ სილამაზეს, ხოლო ლეგენდარუ-
ლი ო რ თ ე ო ს ი ს სახელი მითოლოგიამ იმიტომ დაუკავშირა
იმავე როდოპების უმშვენიერეს ველებს, თითქოს სურდა
ადამიანის გენია და ბუნების მშვენიერება ერთად განეაახიერებინა.
ს ტ ა რ ა - პ ლ ა ნ ი ნ ი ს, ვ ი ტ ო შ ა ს, დ უ ნ ა ი ს ა და ი ა ნ-
ტ ი ს სილამაზეს თ რ ა კ ი ე ლ ე ბ ი ისევე უგალობდნენ, რო-
გორც დღევანდელი ბულგარელები, რომლებიც მშობლიურ ტ ი რ-
ნ ო ვ ო ს რომანტიკულ ქალაქს უწოდებენ. ადამიანი, ბუნების სი-
ლამაზით მოხიბლული, ბუნებაშივე ეძიებს მშვენიერებას, თუმცა არ
ფიქრობს, რომ ამ ძებნაში იგი თვითონვე ზრდის თავის თავს ესთეტი-
კურად და თ ვ ი თ ა ღ ზ რ დ ი ს მაგალითებს გვიჩვენებს.

ბუნება თვითაღზრდის სკოლას წარმოადგენდა ადამიანისათვის იმ
დროიდანვე, როცა იგი ცხოველთა სამეფოს გამოეყო. არამართო
ფ ი ზ ი კ უ რ ი არსებობისათვის ბრძოლა შეადგენდა ბუნებისადმი
ადამიანის დამოკიდებულების შ ი ნ ა ა რ ს ს (ეს ძირითადი და მთა-
ვარი იყო), არამედ, ს უ ლ ი ე რ ი მოთხოვნის (როცა იგი

გაჩნდა) დაკმაყოფილება. ამიტომ, როგორი გულუბრყვილოც არ უნდა ჩანდეს ხელოვნებისა და ესთეტიკური გრძნობის წარმოშობის თეორია ლუკრეციუსისა, ადამიანის ეს ორგვარი დამოკიდებულება ბუნებისადმი, გადმოცემული „De rerum natura“-ში, ისტორიული პროცესის ერთი გარკვეული მოვლენის მიგნებაა, მართალია, პრიმიტიული, მაგრამ ზოგიერთ შემთხვევაში სიმართლის შემცველი ფორმით. ზოგადად ქეშმარიტებას გამოხატავდა იმ აზრის შემუშავება, რომ არსებობისათვის ბუნების წიაღში ხანგრძლივი, ილაგვამწყვეტი შრომის დროს აურაცხელი ფიზიკური ძალების ხარჯვა საჭიროებდა მატერიალურთან ერთად სულიერ ანაზღაურებასაც. ზღვის მონოტონური ხმაური, ფრინველთა გალობა. ცადაწვდილი მთების მწვერვალები, ხშირად მუდმივი თოვლით დაფარულნი, როგორც ყაზბეგისა და მონღოლანის კონუსები, მდგლოს მწვანე ფერი, ათასგვარი ლამაზი ყვავილებით დამშვენებული ველები, რძესავით მომდინარე ჩანჩქერები, დუნაისა და დონის მსგავსად აღიდებული მდინარეები, პიტალო კლდეები, თოვლით დაფარული ქვეყანა, ცისარტყელას მრავალფერადი სილამაზე, წყალგარდნილების ყრუ გუგუნი — ბუნების უთვალავი სილამაზენი, რასაც ადამიანის ცნობიერად გახელილი თვალი ხედავდა უმძიმესი შრომის აუცილებელ ან შემთხვევით ანტრაქტებში, ჰქმნიდა იმ პირობას, რომელსაც ჩვენ ბუნებრივი ესთეტიკური თვითაღზრდა ვუწოდებთ.

ის ფაქტი, რომ დაწყებით სკოლაში, პირველი კლასიდანვე ესთეტიკური აღზრდა სისტემატიკურ ხასიათს ატარებს, ბევრ რამეს ავალდებულებს მასწავლებელს. მან კარგად უნდა გამოიყენოს ბუნებისმცოდნეობის გაკვეთილები ბავშვის არსებაში ესთეტიკური გრძნობის აღსაზრდელად. მეოთხე კლასში ბუნებისმცოდნეობა ისწავლება როგორც ცალკე საგანი და მისი მნიშვნელობა ძალიან ვრცლად არის დახასიათებული განმარტებითს ბარათში*. შეიძლება არავითარი სადავო არ გვექონოდა ამ ბარათის ავტორებთან, თუ ისინი გაითვალისწინებდნენ, რომ ბუნებისმცოდნეობა ერთნაირად უწყობს ხელს როგორც ათეისტურ და ზნეობრივ, ისე ესთეტიკურ აღზრდას. მათ პირველი ორი წინა პლანზე დააყენეს, ხოლო უკანასკნელი — ბოლოს გადაიტანეს, თითქოს იგი მეორეხარისხოვანი იყოს. ეს კონცეფცია განმარტებითი ბარათის პირველსავე სტრუქტურებშია გამკლავებული, როცა დახასიათებუ-

* რეაქციონი სკოლის პროგრამები, 1963, გვ. 118—129.

ლია ბუნებისმცოდნეობის, როგორც მეოთხე კლასში სასწავლო საგნის, ძირითადი ამოცანა. იქ არა ჩანს, რომ ბუნებისმცოდნეობა ბავშვში ესთეტიკური გრძნობის გაღვივებასაც ხელს უწყობს.

როგორ ესმით ბარათის ავტორებს ამ საგნის სწავლების ამოცანა? ისინი წერენ: ბუნებისმცოდნეობის ამოცანაა „...პირველ სამ კლასში მიღებულ საბუნებისმცოდნეო ცოდნაზე დაყრდნობით ჩამოუყალიბოს უმცროსი ასაკის მოსწავლეებს მთლიანი წარმოდგენა ბუნებაზე, მშობლიური მხარისა და მთელი სამშობლოს ბუნებრივ სიმდიდრეებზე, უჩვენოს ამ ასაკის ბავშვთათვის მინაწვდომი კავშირი ბუნების ცალკეულ ელემენტებს შორის, გააცნოს აღამიანის შრომითი საქმიანობის პროცესში ბუნების გამოყენების კონკრეტული ნათელი ფაქტები, აგრეთვე, ასწავლოს ბავშვებს რუკის ვამოყენება“*. ამის შემდეგ დადასტურებულია, რომ ბუნებისმცოდნეობა „...ეხმარება ბავშვებს ბუნების მოვლენათა მატერიალისტურ გაგებაში, რაც თავის მხრივ ხელს უწყობს მათ ათეისტურ აღზრდას“; „ბუნებისმცოდნეობის კურსის შინაარსი მიმართულია მოსწავლეთა ზნეობრივი აღზრდისაკენ“...**. ყველაფერი ეს სწორია, მაგრამ სად არის ბუნებისმცოდნეობის სწავლებაში ესთეტიკური აღზრდა? განმარტებითი ბარათის ავტორებს, როგორც აღვნიშნეთ, ეს საკითხიც არ დავიწყებიათ, მაგრამ იგი მოუქცევიათ შუა ადგილას, სადაც ნათქვამია, რომ „ბუნებათმცოდნეობის გაკვეთილებზე ბავშვები აკვირდებიან მშობლიური მხარის ბუნებას, სწავლობენ მის სიყვარულსა და გაგებას, სწავლობენ მისი აილამაზისა და ძალის დანახვას. დაკვირვებები, აგრეთვე, სასწავლო ნახატებისა და მშობლიური ქვეყნის მხატვრების ნაწარმოებთა რეპროდუქციებზე სისტემატური მუშაობა ასახვას პოულობს ბავშვთა ნამუშევრებში (კოლექციები, ნახატები, მოზარბობები, თხზულებები), ყოველივე ეს ავითარებს ესთეტიკურ გემოვნებას, მშვენიერებისადმი სიყვარულს, ბავშვების მეტყველებას ხდის ხატოვანსა და ზუსტს“***.

აქაც ყველაფერი სწორია და სადავო არ შეიძლება იყოს, მაგრამ ეს უნდა თქმულიყო გაცილებით ადრე, ათეისტური და ზნეობრივი აღზრდის წინ, ვინაიდან შეუქლებელია ვირწმუნოთ,

* რვაწლიანი სკოლის პროგრამები, 1963, გვ. 118, ხაზი ყველგან ჩვენია—გ. ჯ.

** იქვე, ხაზი ყველგან ჩვენია — გ. ჯ.

*** იქვე, გვ. 121—122. ხაზი ყველგან ჩვენია — გ. ჯ.

რომ ბუნებისმცოდნეობა უფრო უმაღლეს უწყობდეს ხელს ათი-თერთმეტი წლის ბავშვის „მატერიალისტურ გაგებას“, „ათეისტურ აღზრდას“, „ზნეობრივ აღზრდას“, ვიდრე მის არსებაში „ესთეტიკური გემოვნების“ გამომუშავებას. როცა ბარათის ავტორები სავსებით სწორ დებულებას გვთავაზობენ იმის შესახებ, რომ „ბუნებისმცოდნეობის კურსის შინაარსი მიმართულია მოსწავლის პიროვნების მრავალმხრივი განვითარებისაკენ“, * მაშინ ისიც უნდა გაერკვიათ, რომ ამ „მრავალმხრივობაში“ ესთეტიკური გემოვნების აღზრდას პირველი ადგილი ეთმობა, როგორც ბუნებრივ გზას მორალური და ათეისტური აღზრდისაკენ. თუ ასე წარმოვიდგინებთ ბუნებისმცოდნეობის როლსა და მნიშვნელობას მეოთხე კლასში, ჩვენ უფრო მეტად დავუახლოვდებით მიზანს, ვინაიდან ბუნებისმცოდნეობის უშუალო შთაბეჭდილებებიდან (ესთეტიკური გემოვნების აღზრდა) უფრო საინტერესო, ნამდვილად თანმიმდევრული, არა იძულებითი იქნება გადასვლა ცდებთან და ექსპერიმენტებზე. მაშინ უფრო ადვილი იქნება „ბუნებრივ სხეულთა თვისებების გარკვევა“, მოსწავლეების მიყვანა „იმის გაგებაში, რომ ცდა გარემომცველი ბუნების შეცნობის მნიშვნელოვან საშუალებას წარმოადგენს. ამისათვის აუცილებელია ვასწავლოთ ბავშვებს ცდის მსვლელობასა და შედეგზე დაკვირვება, მათი აღწერა და ჩახატვა. ცდიდან სწორი დასკვნის გამოტანის უნარი მატერიალისტური მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბების, დამკვირვებლობისა და ლოგიკური აზროვნების განვითარების მნიშვნელოვანი საშუალებაა“**. ყოველივე ეს კი იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ ბუნებისმცოდნეობა, როგორც საგანი, ნამდვილად დიდ დიფაქტორია, თუ მის სწავლებას გონივრულად მოვაწყობთ.

აქ ერთი ფრიად საგულისხმო პრობლემა შეიძლება დაისვას: რა ურთიერთობა არსებობს ბუნებისმცოდნეობასა და მეოთხე კლასის დანარჩენ საგნებს შორის? ბარათის ავტორები ძალიან კარგად მოიქცნენ, როცა გვითხრეს, რომ „თავისი შინაარსით ბუნებისმცოდნეობა მჭიდროდაა დაკავშირებული ყველა საგანთან, რომელიც IV კლასში ისწავლება“***. მოტანილი დამაჯერებელი მაგალითებიც. აიღეთ არითმეტიკა. შეუძლებელია არ დავეთანხმოთ ბარათის ავტორებს, როცა გვეუბნებიან:

* რვაწლიანი სკოლის პროგრამები, 1963, გვ. 122. ხაზი ჩენია — გ. ქ.

** იქვე, გვ. 123.

*** იქვე, გვ. 128.

„...ცოდნა-ჩვევები, რომლებსაც ღებულობენ მოსწავლეები არითმეტიკის გაკვეთილებზე, რიცხვთა ჯერადი შეფარდების შესახებ, ადგილზე ხაზის გაზომვისა და შემცირებული სახით რვეულში მისი გამოსახვის უნარი, ეხმარება ბავშვებს მასშტაბის გაგებაში“*. ეს სრულიად უღდაოა. ასეთივე მჭიდრო კავშირი არსებობს ბუნებისმცოდნეობისა მეოთხე კლასის ისეთ საგნებთან, როგორცაა, მაგალითად, ხელგარჯილობა, ხატვა და ისტორია. რაც შეეხება ცდებსა და კომპლექსურ ექსპერსიებს, იქ მასწავლებლებს ნამდვილად დიდი შესაძლებლობანი აქვთ ბავშვთა ესთეტიკური, ათეისტური და ზნეობრივი აღზრდისათვის. თუ ამ შესაძლებლობას ისინი გონივრულად გამოიყენებენ, მაშინ ბუნებისმცოდნეობას შეეუძლია დიდი როლი შეასრულოს ბავშვის ჰარმონიულ აღზრდაში.

მაგრამ ადამიანმა შეიძლება მთელი ცხოვრება ბუნების წიაღში გაატაროს და მისი საკვირველი მშვენიერებანი ერთხელაც ვერ განიცადოს, თუ მის არსებაში დაზოვილი იქნება თვით სილამაზის გრძნობა. როგორი ერთფეროვანი, ღარიბი არ უნდა იყოს, ბუნება ყველა თავის გამოვლენაში ისეთი უსასრულო სიმდიდრეა, ისეთი საკვირველია, რომ მისი სიმკაცრეც ადვილი ატანია, როცა ადამიანს ელემენტარული პირობები მაინც გააჩნია — მასთან ერთად და მის გულმკერდზე იცხოვროს. ჩრდილოეთის ყინულებთან შეზრდილ ადამიანს თავისი კუთხის სილამაზე ისევე მოსწონს და იტაცება, როგორც ხევსურს ცადატყორცნილი მთები, დაკლანძვილი საცალფეხო ბილიკები და გაუფალი ხეობები, რომლებშიაც პატარა მდინარეები აქაფებულ რქააეით მიედინებიან. უდაბნოს თაზისებში მცხოვრები არაბები თავიანთ სამშობლოს ისევე ვერ გასცვლიან უფრო ზომიერ სხვა ქვეყანაზე, როგორც ესკიმოსები ნებისმიერი სურვილით არ შეეცდებიან ცენტრალურ ევროპაში გადასახლდნენ ან საპარას მიაშურონ. ადამიანი ისე შეეზრდება ხოლმე გარემოს, რომ მისი პიროვნული თვისებები, ხასიათი და მანერებიც კი სწორედ ამ გარემოს მელანქით აღიბეჭდება. ამიტომ გვიყვარს ჩვენ ბავშვობის ადგილები, სადაც პირველად გავახილეთ ცნობიერების თვალის და პირველად შევიცანიით ბუნების საკვირველი მოვლენები. რა უნდა ყოფილიყო გასაკვირი, როცა ვაჟ-დედა ვეღამ სიცოცხლისა და სიკვდილის შესაყართან, თბილისის სიცხეში მთის ცოცხალი ყვავილები ინატრა გულზე დაეყარათ და ეგონა ჩარგალში მოპქობინდებო-

* რეაწლიანი სკოლის პროგრამები, 1963, გვ. 128.

და, თუ მომაკვდავ ავაღმყოფს დღევანდელი უნივერსიტეტის დიდებული შენობიდან, რომელშიაც მაშინ ლაზარეთი იყო გახსნილი, მშობლიურ ქოხს დაუბრუნებდნენ. ვ ა ე ა მთებთან იყო შეზრდილი, მთები უყვარდა, ამიტომ მიიწევდა ფშავისაკენ. ჩვენც ყველას გვიყვარს ის ადგილი, სადაც დაებადეთ, აღვიზარდეთ, ყველაფერი გვიზიდავს, რაც ბავშვობასთან არის დაკავშირებული და ბავშვობას მოგვაგონებს. ადამიანი ბუნების ნაწილია და მას არ შეუძლია თავისი მსგავსი არ უყვარდეს. შვილს მშობელი უყვარს — ეს საკვებით კანონზომიერია; ჩვენც მშობლიური გრძნობა გვაერთებს ბუნებასთან და მისგან მოწყვეტა არ შეგვიძლია. ყოველი ადამიანი ბუნების შვილია და ბუნებას ვერსად გაექცევა, თუნდაც სურვილი დაებადოს მისგან განშორებისა. ეს ბუნებრივი კანონია. მაგრამ ეს თეტიკური აღქმის გამოქვეყნება მართოდენ ბუნების კანონი კი არ არის, აღზრდის კანონიცაა. თუ ორივე ჰარმონიულად შეთანხმებულია, ნორმალურად განვითარებულია, მაშინ ადამიანს შეუძლია სილამაზე ყველგან შეიგრძნოს, ვინაიდან მახინჯი ბუნება არ არსებობს, შეიძლება მხოლოდ მახინჯი მოვლენები მოქმედებდნენ. როცა მე წავეიკითხე ძველი პედაგოგის — სელივანოვის ბროშურა — „Природа и эстетическое воспитание учащихся“, რომელშიაც ავტორი, ლიტერატურის მასწავლებელი, ძალიან სუსტად, მაგრამ კონკრეტულ მაგალითებზე დაყრდნობით საკუთარ გამოცდილებას გვიზიარებს, თუ როგორ ზრდიდა მოსწავლეთა არსებაში სილამაზის გრძნობას ბუნებასთან მჭიდრო კავშირით, გავიფიქრე, რომ მისი პატარა თხზულება შეიძლებოდა გამოცემულიყო თუნდაც ამ მშვენიერი კონცეფციის გამო:

«Слепота к красоте природы, неумение видеть её — результат недостаточного воспитания, низкого уровня культурного развития. И повинна в этом прежде всего школа, учителя.

К сожалению, и преподаватели далеко не все чувствуют красоту природы, некоторые не замечают и не понимают её.

— Да какая у нас красота, — говорят они о своей местности. — Это не Жигули, не Кавказ с Крымом, где действительно есть чем полюбоваться. А у нас что? Буднично, серо.

Конечно, природа не везде одинакова. Есть места, ослепляющие своей красотой, есть унылые, однообразные, на первый взгляд лишённые всякой красоты, но и в них имеется свое очарование, своя поэзия».*

* К. Д. С е л и в а н о в. Природа и эстетическое воспитание учащихся, 1959, стр. 8.

მგონი ეს ყველაზე საუკეთესო ადგილია მთელს წიგნში და იმდენად სწორი აზრია, რომ დასაბუთებისათვის არავითარ არგუმენტს არ საჭიროებს.

ადამიანი არ უნდა იყოს ბრმა ბუნების სილამაზისადმი, რომელიც ასე უსასრულოდ მრავალფეროვანია, ხოლო მასწავლებელს უფრო მეტად მოეთხოვება განავითაროს სილამაზის გრძნობა და განუვითაროს თავის მოწაფეებსაც. საამისო პირობები ყველა მასწავლებელს იდეალური აქვს: ბუნება ყველგან არის, ხოლო ყველა ბავშვი სილამაზის უნარით არის დაჯილდოებული. არც ის უნდა დავივიწყოთ, რომ ადამიანმა ბუნებასთან ურთიერთობაში შეიძინა მშვენიერის თავდაპირველი პრიმიტიული გრძნობა და კაცობრიობის ისტორიაში უბედნიერესი იყო ის წამი, როცა მან პირველად განიცადა სილამაზე. ამ წამთან მისვლამდე, მას დასჯირდა უდიდესი მანძილის გავლა ინსტიტუტების სამყაროში, ვიღრე. თვალს საგანი ლამაზი მოუჩვენებოდა, ხოლო განცდა ესთეტიკურს დაუკავშირდებოდა. ეს უკვე იყო სილამაზის გენეზისი ადამიანის არსებაში, თუმცა ჭერ კიდევ ნაკლებად გაცნობიერებული და ასევე ნაკლებად გასაგნებელი. მაგრამ მთავარი ის იყო, რაც მოხდა: გაჩნდა ესთეტიკური ადამიანური, როგორც სრულიად ახალი ფენომენი. მაშინ ეს უთუოდ იყო ალოგიური მოვლენა, როგორც განუვითარებელ ცხოველთა შორის დღესაც შეიძლება დავადგინოთ. უფრო განვითარებულ ცხოველებში სილამაზის გრძნობას ალოგიურიდან განსხვავებული სახე აქვს, მაგრამ ადამიანურთან შედარება მაინც არ შეიძლება. ხოლო ადამიანში სილამაზის გენეზისი საკუთარ ფენომენს უკავშირდება, მიუხედავად იმისა, რაც არ უნდა ემტკიცებინა არისტოტელეს, რომ ადამიანი საზოგადოებრივი ცხოველიაო. როცა ჩვენს სულ შორეულ, უხსოვარ წინაპარს, პირველად გაუჩნდა სილამაზის ყველაზე უმარტივესი გრძნობა თავისი განვითარების გზაზე, ეს უმეველად იყო უდიდესი ნახტომი გააღადამიანების პროცესში. უდიდესი ნახტომი იყო იმიტომ, რომ უხეში პრიმიტიული უტილიტარიზმის გვერდით ბირველად გაჩნდა ესთეტიკური, როგორც ადამიანური ფენომენის საწყისი უჯრედი. ამით იგი ერთ დიდ ნაბიჯზე დაშორდა ცხოველურ-ადამიანურს და ამავე ნაბიჯმა მიუახლოვა ადამიანურ-ადამიანურს. ხანგრძლივ დროთა ვითარებაში ყოველივე ეს იქცა უნარად, შემდეგ კი თანდაყოლილი სახე მიიღო.

მაგრამ აქ ცალკე უნდა დავასაბუთოთ, რომ ადამიანში ესთეტიკური უნართან ერთად შემოქმედებითი უნარიც თან-

დაყოლილია. ადამიანს არა მარტო უყვარს სილამაზე, უყვარს სილამაზის შექმნაც. ქმნადობის მოთხოვნილება მის არსებაში ისევე ძლიერია, როგორც სიცოცხლისადმი ლტოლვა. ეს შინაგანი მოთხოვნილება აიძულებს მას ყოველთვის ცდილობდეს შექმნას სილამაზე თავის უსასრულოდ მრავალფეროვან გამოვლინებაში. ამიტომაც, რომ სადაც ადამიანის გონება წვდება და ხელს მოქმედების საშუალება ეძლევა, ყველაფერი იცვლება სილამაზის, მშვენიერების, საერთოდ, ესთეტიკური კანონების მიხედვით, შეგნებით ან შეუგნებლად. თავისთავად ლამაზ ბუნებასაც კი ჩვენ ვცვლით, გვინდა კიდევ უფრო მშვენიერი გავხადოთ. ასე იქმნება ე. წ. „მეორე ბუნება“, ხელოვნურად გაშენებული ბაღები და სკვერები, ტყეები და ხეივანები, ტბები და არხები, წყალგარდნილები და მოედნები.

მაგრამ, განა ყველა თანამედროვე ცივილიზებული ქალაქი, თავისი ცადაწვდილი ანსამბლებით, ფართო ქუჩებითა და საოცარი ხიდეებით, აჭრელებული რეკლამებითა და დინამიური ტრანსპორტით „მეორე ბუნებას“, ადამიანის ხელით შექმნილს არ წარმოადგენს? ადამიანი ჰქმნის ქანდაკებისა და არქიტექტურული ანსამბლების უმშვენიერეს ძეგლებს! მის მხატვრულ ფანტაზიას ემორჩილება ხელოვნების საკვირველი ნიმუშების შექმნა მიწისა და ცის უშუალო კუთვნილებათა გარდა, ყველაფერი ადამიანის მიერ არის შექმნილი და ადამიანისადმი სამსახურს ექვემდებარება. რომ არ ყოფილიყო ადამიანის შემოქმედებითი უნარი, შინაგანი მოთხოვნილება სილამაზის შექმნისა, რასაც დიდი არისტოტელე მიბაძვის უნარს უწოდებდა, ჩვენ არ გვექნებოდა ის, რასაც კულტურას ვეძახით, რითაც კაცობრიობა ამაყოფს და რითაც ადამიანი გამოეყო ცხოველთა სამყაროს. არამარტო გენიალური ფერწერული ტილოები, ჯადოქრული მუსიკა და პოეტური შედეგები, მოკლებული ვიქნებოდით ყველაზე პრიმიტიულ ტანსაცმელს, რომ სხეულის სამარცხვინო ნაწილები დაგვეფარა, ვერ ავაშენებდით ყველაზე პატარა ქობს, რომ წვიმასა და თოვლში თავი შეგვეფარებინა.

შემოქმედებითი უნარი, ისევე როგორც ესთეტიკური გრძნობა, ადამიანის დიდი ჭილდოა და მას ისევე უნდა ვუფრთხილდებოდეთ, როგორც საკუთარ სიცოცხლეს. მაგრამ გაფრთხილება ერთი მხარეა. აუცილებელია შემოქმედებითი უნარის აღზრდისა და განვითარებისათვის ზრუნვა, იმის მიღწევა, რომ თვითელ ადამიანს შეეძლოს სილამაზის არამარტო შეგრძნება, მისი შექმნაც. ეს გულისხმობს ყველაფერში, რასაც ადამიანი აკე-

თებს, სილამაზის შეტანას, რომ ადამიანის ხელით შექმნილი ყველაფერი ადამიანივით ლამაზი იყოს. მაშინ ჩვენი ცხოვრებაც მეტ სილამაზეს შეიძენს და გარემო არაჩვეულებრივად გამშვენიერდება. ეს თეტიკური აღზრდის იდეალისტური თეორია ამის მიღწევას მარტოოდენ იდეალისტურ სამყაროში გვპირდებოდა. ჩვენ კი გვინდა ყველაფერი ლამაზი, ყველაფერი კარგი და მშვენიერი მატერიალური სამყაროს კუთვნილებად გადავაქციოთ და იდეალის მთელი მიმზიდველობა მას დავუბრუნოთ.

მაგრამ ჩვენთვის თვით იდეალიც საჭიროა. იდეალის გარეშე არაფრის შექმნა არ შეიძლება. როგორი ცუდი ხელოსანიც არ უნდა იყოს, მასაც იდეალი აქვს, მართალია, მისი ოსტატობის შესაფერო დაბალი გვარის იდეალი, მაგრამ მაინც იდეალი, რომლის კარნახითაც იგი აკეთებს განზრახულ საგანსა თუ ნივთს. მოაშორეთ ადამიანს იდეალი და მისგან ცოცხალი ლეშის მეტი არაფერი შეგერჩებათ. უიდეალოთ ადამიანს არამარტო შექმნა, ცხოვრებაც არ შეუძლია. იდეალი შეიძლება ვერ ვიგრძნოთ, მაგრამ სხვა ფაქტორებთან ერთად გვაძლევს ძალას, შთაგვაგონებს საქმეებსა და მათი შესრულების საშუალებებს, წინ გვიბიძგებს, ელინდება ჩვენს ყოველდღიურ მოქმედებაში. იდეალსაც უნდა ვუმაღლოდეთ, რომ გვსურს უკეთესი ვიყოთ, ვიდრე ვართ, უკეთესად ვმუშაობდეთ, ვიდრე გვიმუშავნია. იდეალი წარმოადგენს ადამიანური მისწრაფების ზოგად სფეროს, საიდანაც მისი პრაქტიკული მოღვაწეობის ასევე ზოგადი ნაკადები მოედინებიან. იდეალი თითქოს შეუმჩნეველად მუშაობს, როცა იქმნებიან თანამედროვე ურბანიზმის საკვირველებანი, რომლებიც თავისებურ გავლენას ახდენენ ჩვენს გრძნობათა ორგანოებზე.

ვის შეიძლება ექვი შეეპაროს, რომ არქიტექტურული ანსამბლის სიმეტრიული წყობა, ჰაეროვნად განლაგებული ორნამენტები, ჩუქურთმები თუ სკულპტურული გამოსახულებანი, მთელი ფასადის სილამაზე, ფრიზების მომხიბვლელობა ისეთივე მხატვრული გრძნობის აღმძვრელია, როგორც მშვენიერი საგანი! მაგრამ, ჩვენ ხშირად გულგრილად გვერდს ვუვლით მათ, არ ვცდილობთ დავაკვირდეთ, სიამოვნება მივიღოთ, შევამჩნიოთ ყველაფერი ის, რაც შეიძლებოდა აღქმის ობიექტად გადაგვექცია. მიზეზი ჩვევის უქონლობაა. ამიტომ ჩვევა ესთეტიკურ საგნებსა თუ მოვლენებზე რეაგირებისა ისევე უნდა აღიზარდოს, როგორც ყოველგვარი სხვა ჩვევა. ადამიანს არამარტო შინაგანი ბუნებრივი

ესთეტიკური გრძნობა უნდა ამოქმედებდეს, არამედ, ჩვევით გაძლიერებული და ჩვევითვე ამოძრავებული სურვილი თავის გარშემო საგნებსა და მოვლენებში სილამაზეც ეძიოს. შეიძლებოდა მისთვის გვეწოდებინა აქტიური ესთეტიკური გრძნობა, რომელიც ბუნებრივი მხატვრული გრძნობის ჩვევით გაძლიერებულ ფენომენს წარმოადგენს. ეს უნდა იყოს ესთეტიკური აღზრდის ერთერთი ძირითადი რეალური შედეგი, რომელმაც მოსწავლეს გზა უნდა გაუხსნას მშვენიერი შესწავლისაკენ. მაშინ იგი შეიძლება არამარტო დაინახოს, იგრძნოს, განიცადოს მშვენიერება, არამედ, შეეცადოს თვითონაც იზრუნოს მშვენიერების შექმნისათვის. ესთეტიკური გრძნობის გაღვივება ესთეტიკურის შექმნის პირველი და აუცილებელი პირობაა. თუ ესთეტიკური გრძნობა არა გაქვს, მშვენიერებას ვერც გაიგებ და ვერც შექმნი.

ამ ასპექტში აუცილებელია ვიცოდეთ და ბავშვსაც ვაგრძნობინებდეთ, თუ რა არის ლამაზი ან რა არის მახინჯი. არამარტო ზეპირი ახსნა-განმარტება, თვით საგანთა შეჯერება დაგვეხმარება ელემენტარული სახით მაინც წარმოვიდგინოთ როგორც პირველი, ისე მეორე.

ესთეტიკურისა და ანტიესთეტიკურის ასეთი შეპირისპირება აღზრდის სისტემაში შეიძლება პრინციპიდან გადავაქციოთ მეთოდად, რომელსაც დაეკისრება მხატვრული გრძნობის გაძლიერებას ხელი შეუწყოს არა მხოლოდ მარტივი თეორიული განზოგადებით (რისი მიწვდომაც მოსწავლის გონებას არ გაუძნელდება), არამედ, პრაქტიკული მაგალითებითაც, როგორც თვალსაჩინოებად ქცეული კონკრეტული სინამდვილე. ლაპარაკია ერთიდაიგივე საგნის ორგვარ გარეგან ფორმაზე — მახინჯსა და ლამაზს რომ განაჯახიერებს. აღამიანი ლამაზიც არის და მახინჯიც. გვხვდება ლამაზი სახლი, მაგრამ არის უშნო, მახინჯად აგებული სახლებიც. გინახავთ ლამაზი ხეც, ვთქვათ, კვიპაროსი, მაგრამ გინახავთ საოცრად დაგრებილ-გადაგრებილი ხეც და ვითქვამთ — რა უშნო ხეაო! ერთი და იგივე გვარის საგანი ესთეტიკურადაც ერთი და იგივე შეიძლება არ იყოს. არამარტო ამ განსხვავებას გულსხმობს ესთეტიკურისა და ანტიესთეტიკურის შეპირისპირება, როგორც პრინციპი ან მეთოდი. შეიძლება ესთეტიკური საგნის ანალიზით ცხადვეყოთ, რომ კანონზომიერება, პროპორციულობა, წესრიგი, რომლითაც საგნის სილამაზეა შექმნილი, თუ ოდნავ მაინც დაირღვევა, იგი არღვევს თვით სილამაზესაც. ვენერა მილო-

ს ე ლ ს ფერუმარული ისევე დაამახინჯებს, როგორც წინდების ჩაც-
 მა. მიუხატეთ ა პ ო ლ ო ნ ბ ე ლ ვ ე დ ე რ ე ლ ს კიდევე ერთი
 შტრიხი, ვთქვათ მაისური, და თქვენ უკვე კარიკატურას მიიღებთ.
 რომელიმე მა დ ო ნ ა, რენესანსის გენიოსი ფერმწერლის მიერ
 დახატული, ისევე კარგავს მიმზიდველობას, როცა რაიმეს შეუცვ-
 ლით, როგორც თანამედროვე გმირის გამოხატულებას არ მოუხდებ-
 ბოდა ა ნ ტ ი კ უ რ ი ა ნ რ ე ნ ე ს ა ნ ს ი ს დროინდელი ხელოვა-
 ნის მიერ მკაფიოდ გამოხატული მ ი ს ტ ი კ უ რ ი გ ა ნ წ ყ ო ბ ა,
 რაც წარმართული თუ ქრისტიანული მორალით იყო გამართლებუ-
 ლი. სილამაზის რღვევის ჩვენება მისი ორგანიული წესების შეცვლის
 შედეგად, ესთეტიკურისა და ანტიესთეტიკურის შეპირისპირების,
 როგორც მეთოდის, გამოყენება ერთერთი მნიშვნელოვანი გზაა და
 ამ რღვევის პროცესის მარტივი თეორიული განზოგადებით შეგვიძ-
 ლია მოსწავლეს კარგად შევავარძნობინოთ (განვაცდევინოთ კიდეც)
 მ შ ვ ე ნ ი ე რ ი ს წ ყ ო ბ ა, რ ო გ ო რ ც კ ა ნ ო ნ ზ ო მ ი ე-
 რ ე ბ ა*.

კანონზომიერება კი ბუნების განუყრელი ნაწილია. ბუნებას რომ
 კანონზომიერება არ ჰქონდეს, მეცნიერების ტრიუმფი შეუძლებელი
 იქნებოდა. ა რ ა კ ა ნ ო ნ ზ ო მ ი ე რ ა ს ა ც თ ვ ი თ კ ა ნ ო ნ ზ ო-
 მ ი ე რ ე ბ ა გ ვ ი ჩ ვ ე ნ ე ბ ს. კანონზომიერება მარტოოდენ კა-
 ნონთა კრებადობას როდი გულისხმობს მის ონტოლოგიურ თუ გნო-
 სეოლოგიურ ფორმაში. მთლიანობა მისი ერთერთი ძირითადი თვის-
 სებაა, ვინაიდან თვით ბუნებას უყვარს წინააღმდეგობათა გზით მიღ-
 წეული ან წინააღმდეგობებით განხორციელებული ერთიანობა. ამ-
 დენად, ბ უ ნ ე ბ რ ი ე ო ბ ი ს მოთხოვნამ შეუძლებელია გვერდი
 აუაროს თავის ძირითად თვისებას. ადამიანთა საზოგადოებაც მთლიან
 სახეს მაშინ ღებულობს, როცა ორივე სქესს მოიცავს. ცალ-ცალკე
 მხოლოდ ქალთა და მამაკაცთა საზოგადოებანია და არა ადამიანთა
 საზოგადოება. ქალი — ადამიანია, მამაკაცი — ადამიანი, ორივენი
 ჰქმნიან ადამიანთა საზოგადოებას, ხოლო ცალ-ცალკე, უერთმანე-
 თოდ, ისინი ვერ განასახიერებენ კაცობრიობის მოდგმას. ეს იმდენად
 თვალხილული ბუნებრივი პროცესია, რომ შინაგანთან ერთად გა-
 რეგნულ კანონზომიერებასაც მკაფიოდ გვიჩვენებს.

ძველმა ბერძნებმა ეს არამარტო თეორიულად იცოდნენ, არამედ
 ცდილობდნენ პრაქტიკულადაც განეხორციელებინათ ქალ-ვაჟთა ერ-

* მშვენიერების შესახებ იხილეთ ჩვენი წიგნები: პ რ ო ბ ლ ე მ ა ბ უ ნ ე-
 ბ ი ს ა და ხ ე ლ ო ვ ნ ე ბ ი ს მ შ ვ ე ნ ი ე რ ე ბ ი ს ა. 1940, გვ. 5—170; ხ ე-
 ლ ო ვ ნ ე ბ ა და ს ი ნ ა მ დ ე ვ ი ლ ე, 1955, ტ. I, გვ. 339—544; ეს თ ე ტ ი კ უ-
 რ ი თ ე ო რ ი ს ს ა კ ი თ ხ ე ბ ი, 1961, გვ. 107—400.

თად სწავლება. ანტიკური საბერძნეთის იაეთი დიდი ფილოსოფოსი და დიდაქტიკოსი, როგორც პლატონია, თავის „სახელმწიფოში“ (მესამე წიგნი) სპეციალურად შეეხო აღზრდის პრობლემატიკას და იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ ვაჟისა და ქალის აღზრდა ცალ-ცალკე არ უნდა წარმოებდეს. სქესის მიხედვით განცალკევებული სწავლება მან სახელმწიფოსათვის საზიანოდაც მიიჩნია. მაგრამ პლატონი ამითაც არ დაკმაყოფილებულა. იგი უფრო შორს წავიდა, როცა მოითხოვა ქალ-ვაჟის ერთად სწავლებასთან ერთად არავითარ შემთხვევაში არ ყოფილიყო დაშვებული სქესის მიხედვით განსხვავებული სწავლებაც. ქალებსაც ის უნდა ესწავლათ. რაც ვაჟებს, მაგრამ ეს არ იყო მარტოოდენ თეორიული ცოდნის შეძენა. მათთვის საერთო უნდა ყოფილიყო როგორც თეორიული, ისე პრაქტიკული ჩვევების გამომუშავება. აქედან ერთი ნაბიჯი იყო დარჩენილი პლატონს მრეთხოვა ქალებისათვის სავალდებულო გაეხადათ სამხედრო საქმის შესწავლაც და მას არ დაუყოვნებია ასე მოქცეულიყო. დიდმა ფილოსოფოსმა პირდაპირ დააყენა საკითხი, რომ „ქალებს მონაწილეობა მიეღოთ ომებში“*. ამით იგი ცდილობდა არამარტო საზოგადოებრივი ინტერესების დაცვას, არამედ თავის იდეალურ სახელმწიფოში მოქალაქეთა ბუნებრივი წესრიგის შენარჩუნებას, როგორც ეს პლატონის იდეალისტურ სისტემას შეეძლო წარმოედგინა.

საზოგადოების ბუნებრივი წესრიგისადმი ზრუნვას, უხეში ფორმებით გამოიხატებოდა, თუ შედარებით უფრო კეთილშობილურით, ყოველი ეპოქა ანგარიშს უწევდა. მით უმეტეს სკოლას არ შეუძლია გულგრილობა გამოიჩინოს ადამიანთა საზოგადოების ამ ბუნებრივი სახისადმი, რაკი მას ემსახურება და თაობიდან თაობამდე მისი მომავალი წევრების მუდმივი აღმზრდელია. ბუნებრივობა სკოლაში პირველყოვლისა ნიშნავს მისი ნორმალური სახის გამოკვეთას, როცა გოგონები და ვაჟები ერთად სწავლობენ, როგორც საზოგადოების მომავალი სრულუფლებიანი წევრები. ეს არ ეხება სპეციალურ სკოლებს, თავისი ხასიათით გარკვეულ მიზანს რომ ემსახურებიან და არ შეუძლიათ გოგონებიც ჰყავდეთ, სულ ერთია, იქნება ეს საზღვაო თუ რომელიმე სხვა ტიპის სასწავლებელი; ლაპარაკია ზოგადსაგანმანათლებლო მასობრივ სკოლებზე, რომლებიც ამზადებენ საშუალო განათლების მქონე ადამიანებს, დაწყებული პირველი კლასიდან და დამთავრებული ათი ან თერთმეტი კლასით. თუ ამ სკოლების მიხედვით ვიმსჯელებთ,

* Платон, Сочинения, III, стр. 275.

მაშინ სრულიად უდავოდ უნდა მივიჩნიოთ, რომ მათი ბუნებრივი სახე ქალ-ვაჟთა ერთად სწავლების გარეშე დარღვეული იქნება. ეს თეტიკური აღზრდა კი, პირველყოვლისა, ბუნებრივობას გულისხმობს, და შეუძლებელია არ დავემყაროთ ქალ-ვაჟთა ერთად სწავლებას საშუალო სკოლაში, როგორც სახეებით ბუნებრივსა და ნორმალურ ფაქტორს.

მაგრამ, როგორც პედაგოგიურ ლიტერატურაში, მეცნიერთა შორის, ისე პრაქტიკოს-მასწავლებელთა მცირე ნაწილში შეხედებით ამ აზრის სრულიად საწინააღმდეგო მოტივებს. გამორიცხული არ არის მომავალშიც ამ მოსაზრებათა კვლავ წამოყენება. ეს გვიკარნახებს ჩამოვყალიბოთ შეხედულებანი ქალ-ვაჟთა ერთად სწავლების აუცილებლობაზე, ვინაიდან ყოველგვარ ეს თეტიკურ აღზრდას, ბავშვობის მცირე ასაკიდანვე, ერთად სწავლება ანუ Coeducation-ი ბევრ შემთხვევაში თავისებური სპეციფიკური ფორმებით განაპირობებს.

Coeducation-ი არაერთხელ ქცეულა პედაგოგიური მეცნიერების ინტენსიური კვლევის საგნად. თუ თვალს გავადევნებთ ამ პრობლემის ირგვლივ მოწყობილ დისკუსიებსა და კვლევა-ძიების მასალებს, ცხადად შეიმჩნევა: ერთად სწავლებას თითქმის ყოველთვის უფრო მეტი მომხრე ჰყავდა, ვიდრე მოწინააღმდეგე. ბევრ შემთხვევაში კი აბსოლუტური უმრავლესობა დადებითად ეკიდებოდა ქალ-ვაჟთა ერთად სწავლების შემოღებას. თავი რომ დაეანებოთ შორეულ წარსულს, რევოლუციამდელ ქართულ პედაგოგიაშიც ეს პრობლემა ფართო დისკუსიის საგნად არის ქცეული, ხოლო 1908 წელს დაარსებული ჟურნალი „განათლება“ მეორე ნომრიდანვე იწყებს მის განხილვას. ჩვენ შევეცდებით მოკლედ გადმოვცეთ ჟურნალის პოზიცია, ვინაიდან ზოგიერთი რამ Coeducation-ის საკითხში, რაც მაშინ ითქვა, დღესაც არ არის მოკლებული საერთო ინტერესს.

ქალ-ვაჟთა ერთად სწავლების საკითხი თეორიული და პრაქტიკული თვალსაზრისით პირველად ამერიკის შეერთებულ-მა შტატებმა დააყენესო, — ამტკიცებს წერილის ავტორი ალექსანდრე მდივანი. მას მიაჩნია, რომ „ამერიკელები ორივე სქესის წარმომადგენლების ერთად სწავლებას უყურებენ არა როგორც შემთხვევით ფაქტს, რომელიც გამოწვეულია ხელ-მოკლეობის გამო, არამედ, როგორც აღზრდისა და განათლების ერთ ძირითად პრინციპს“*.

თავდაპირველად ქალ-ვაჟთა ერთად სწავლება გამოწვეული იყო

* „განათლება“, № 2, 1908, გვ. 1, ხაზი ჩვენია — გ. ჯ.

მატერიალური ხელმოკლეობით. ახალ ინგლისში პირველი ღარიბი თემები ვერ ახერხებდნენ ცალ-ცალკე ჰქონოდათ სკოლები ვაჟებისა და ქალებისათვის. მაგრამ ეს მარტო ამერიკის დამახასიათებელი როდი იყო. გერმანიის, ავსტრიის, საფრანგეთის ღარიბი სოფლებშიც, ამავე მიზეზით, შერეული სკოლები არსებობდა და მათ ს ა ს უ რ ვ ე ლ ა დ როდი მიიჩნევდნენ. ფიქრობდნენ, რომ გონებრივად ვაჟები განსხვავებულნი არიან ქალებისაგან, ამიტომ მათი განცალკევებული სწავლება მეტ შედეგს მოგვცემს, თან აგვაცდენს „უზნეო ნაყოფს“, რაც შერეული სკოლის აუცილებელი შედეგიაო. ამ შეხედულებას „განათლების“ ავტორი არ იზიარებს, სრულიად საწინააღმდეგო თვალსაზრისზე დგება, და მიაჩნია, რომ ამერიკელები უფრო სწორად მოიქცნენ, როცა ეკონომიური მოლონიერების შემდეგაც „არამც თუ დახურეს შერეული სკოლები; პირიქით, იქაც, სადაც შესაძლებელი იყო ცალ-ცალკე სკოლები დაეარსებინათ, ქალ-ვაჟთა ერთად სწავლება შემოიღეს“*. მაგრამ ეს არ იყო ერთადერთი გზა. მოსახლეობის სურვილსაც ანგარიში ეწეოდა. ამიტომ ვაჟთათვის, ისე როგორც ქალთათვის, ცალკე სკოლებიც არსებობდა, ხოლო ზოგაერთ შერეულ სკოლაში, რომლებშიაც ერთად სწავლობდნენ, მდებდრობითი სქესის მოსწავლეებისათვის შემოკლებული კურსი იყო შემოღებული; მათთვის სავალდებულო არ იყო ყველა საგნის შესწავლა**.

Coeducation-ის მატერიალურ სარგებლიანობას „განათლების“ ავტორი მაინც არ უარყოფს, თუმცა მიაჩნია, რომ მთავარია ერთად სწავლების არა „ეკონომიური მნიშვნელობა“, არამედ, თვით მისი „აღმზრდელობითი და განათლებითი“ მხარეები. ეს, პირველყოვლისა, იმაში მდგომარეობს, რომ Coeducation-ი სკოლის სტრუქტურას აახლოებს ოჯახისა და საზოგადოების სტრუქტურასთან, რაც ესოდენ საჭიროა. სკოლაც ხომ იმ მიზანს ემსახურება, რასაც ოჯახი და საზოგადოება. როგორც ოჯახში, ისე საზოგადოებაში, ორივე სქესის წარმომადგენლები ერთად ცხოვრობენ, ერთად მუშაობენ, ერთად არიან. ვის მოუვა აზრად, რომ ქალი და კაცი განაცალკევოს საზოგადოებაში (თუმცა ისტორიას მსგავსი მაგალითებიც ჰქონია). მაგრამ ეს შეხედულება ოჯახსა და საზოგადოებაზე, ვერ მიუყენებიათ სკოლისათვის. „ჩვენ არ ვიცით, რისთვის უნდა იყვნენ განცალკევებულნი ქალ-ვაჟნი სასწავლებელში? არავითარი საღი მოსაზრება ამას არ მოითხოვს; ეჭვს გარეშეა, რომ განცალკევება სქესებისა სკოლაში არის დაშორება სკოლისა

* „განათლება“, № 2, 1908, გვ. 3.

** იქვე.

საზოგადოებისაგან და ოჯახისაგან; ამასთან ერთად ნორმალური პირობების დარღვევაა; მოკლედ რომ მოვქრათ. ის, რაც ასულდგმულებს ოჯახსა და საზოგადოებას — ერთად ყოფნა და შრომა, ესპობა სკოლას და მით ადგილი ეძლევა ანორმალურ გარემოებას სკოლის ცხოვრებაში^{*}. ამიტომ აუცილებელია ოჯახის ტრადიცია — ბავშვების ერთად ყოფნა, ქალ-ვაჟის ერთად აღზრდა სკოლაშიც გამოვიყენოთ, როგორც გონებრივად, ისე ზნეობრივად, Coeducation-ი დადებითად მოქმედებს აღზრდაზე, რასაც ჟან პოლ რიხტერიც აღიარებდა: „საუკეთესო გარანტია სასწავლებელში კარგი ყოფაქცევისა ქალ-ვაჟთა ერთად სწავლებაა“... ვაჟებთან ერთად სწავლის დროს ქალები ზნეობრივად უფრო დამოუკიდებელნი, თვითმოქმედნი, უფრო მტკიცენი ხდებიან, ხოლო ვაჟები უშვერ ქცევას ნაკლებად ეჩვევიან, უფრო მეტად იძენენ ზრდილობასა და გულკეთილობას. რაც შეეხება გონებრივ განვითარებას, კეთილმოშურნეობის გრძნობა ქალსა და ვაჟს შორის, ორივეს აიძულებს მეტი ყურადღებითა და ინტერესით ისწავლონ შეერთებულ[†]; ვიდრე განცალკევებულ სკოლებში. მეტი აკადემიური წარმატება ერთად სწავლების დროს საშუალო მოწაფეებსაც კი ემჩნევათ. ემოციური გრძნობაც უფრო თავშეკავებულია, მაშინ, როცა „ქარ-დახშულ სკოლებში“ იგი უფრო შესამჩნევია. ოჯახშიაც კი ადვილად გრძნობთ ამ მხრივ განსხვავებას, როცა ქალები მარტო ან დებთან ერთად იზრდებიან და არა ძმებთანაც. „ერთად სწავლების დროს ქალ-ვაჟს ეძლევა საშუალება ერთმანეთი საკმარისად გაიცნონ, რადგან ერთად კლასში ყოფნა, ყოველდღიური მუშაობა და მუდმივი „კონკურენცია“ იძლევა დაუსრულებელ საბაბს ყოველ-გვარ ურთი-ერთობისას, რასაც დიდი მნიშვნელობა აქვს ერთი მეორის გაცნობისათვის“^{**}.

ყველა ამ ღირსების გარდა, Coeducation-ი სწავლების სამართლიან ფორმასაც წარმოადგენს, ვინაიდან ქალსა და ვაჟს საშუალებას აძლევს „თანასწორი განათლება მიიღონ“. დასაგმობია ცრურწმენა, რომ თითქოს საჭიროა განათლების ორგვარი სახე არსებობდეს: მდარე, ზერეღე, ადვილი — ქალებისათვის, და უფრო ღრმა, ძნელი, სერიოზული — ვაჟებისათვის. „უნდა გვრწამდეს, რომ ქალსაც იმგვარივე სწავლა-განათლება სჭირდებოდა, როგორც ვაჟს. ამისათვის გზა განათლებისაკენ ორივე სქესის წარმომადგენლებს ერთი უნდა ჰქონდეს“^{***}. აქედან იბადება ბუნებრივ:

* „განათლება“, № 2, 1908, გვ. 5—6.

** იქვე, გვ. 7.

*** იქვე, გვ. 8.

მოთხოვნა — ყველა სკოლის კარები უნდა გაიღოს როგორც ვაჟების, ისე ქალებისათვის, მაშასადამე, ერთად სწავლება ყველგან უნდა იქნას შემოღებული.

Coeducation-ის მომხრეთა აზრების დახასიათების შემდეგ, ავტორი — ალექსანდრე მდივანი მიმოიხილავს მოწინააღმდეგეთა შეხედულებებსაც. მოკლედ გადმოსცემს მაგალითად, რიპარდ ბუნის წიგნში — „Education in the United States“ განვითარებულ ძირითად მოსაზრებებს, ხოლო შედარებით უფრო ვრცლად ეხება მედიცინის დოქტორ ე. კლარკის ოცვერ გამოცემულ შრომას — „Sex in Education“. ამ უკანასკნელმა, დოქტორ ალენთან ერთად, პირდაპირ განგავი ატეხა ერთად სწავლების წინააღმდეგ, სცადა დაემტკიცებინა, რომ ვაჟთან თანასწორი სწავლა ქალს ფიზიკურად აჩანაგებს, ასუსტებს, ჰქანცავს, დედობასაც კი ვეღარ შეაძლებინებს. თუ ასე გაგრძელდა მე-19 საუკუნის მეორე ნახევარში, როგორც პირველ ნახევარში იყო, დიდი წინასწარმეტყველება არ იქნება საჭირო, — ამბობდა კლარკი, — რომ „მეუღლეები, რომელთაც დედობა მოელის ჩვენს რესპუბლიკაში, უსათუოდ უცხო ქვეყნიდან უნდა მოვიყვანოთ. ახალი ქვეყნის შვილებმა უფრო ვრცლად უნდა გაიმეორონ ძველად ნაქები საბინელ ქალთა მოტაცება რომაელების მიერ“*.

ეს უკიდურესად ნეგატიური, სავსებით პესიმიისტური შეხედულება ერთად სწავლებაზე იმის მიზეზად იქცა, რომ სპეციალურად შეისწავლეს Coeducation-ის პრაქტიკული შედეგები. დოქტორმა ა. სარჟენტმა სავსებით ნათელჰყო, რომ ის ქალები და ვაჟები, რომლებიც ერთად სწავლობენ უმაღლესსა და საშუალო სასწავლებლებში, „ფიზიკურად არ წარმოადგენენ არაფერს ანორმალურს“.

სხვა საკითხებს, რომლებსაც ავტორი ეხება, ამჯერად ჩვენ გვერდს ავუვლით, ვინაიდან ქვევით გვექნება საუბარი; მაგრამ საინტერესოა ის სტატისტიკური მასალა, რომელსაც 1890 წლის გამოკვლევა გვაძლევს. ერთ-ერთ შტატში (მასაჩუსეტსი) 857 კაციდან 576 ერთად სწავლების მომხრე აღმოჩენილა, ხოლო 281 — წინააღმდეგი. განათლების არცერთ ინსპექტორს Coeducation-ის წინააღმდეგ ხმა არ ამოუღია, ხოლო სკოლის დირექტორებიდან (აქ შედიან აგრეთვე ცალკე ცალკე სწავლების სკოლათა დირექტორები, რომლებიც თავიანთ მდგომარეობას, ცხადია, იცავდნენ) მომხრე აღმოჩნდა 44, ხოლო მოწინააღმდეგე — 14. ჩვენ შეგვიძლია ეხლა თამამად ვსთქვათ, —

* „განათლება“, № 2, 1908, გვ. 11.

წერს სტატიის ავტორი ალექსანდრე მდივანი, — რომ ქალ-ვაჟთა ერთად სწავლებას სულ ცოტა მოწინააღმდეგენი ჰყავს*». მსოფლიოში თანდათან ფართოდ ვრცელდება სწავლების ეს ფორმა, რასაც მოწმობს ამერიკის შემდეგ მისი შემოღება ევროპის ქვეყნებში. შვეცია, ნორვეგია, ფინეთი, დანია, პოლანდია, იტალია, რუსეთი, ინგლისი, გერმანია, კათოლიკური თემების წინააღმდეგობის მიუხედავად, ხსნიან ერთად სწავლების სკოლებს. უკანასკნელი ათი წლის განმავლობაში Coeducation-ს კარგი შედეგები მოჰყვა და საქართველოშიც იგივე სურათია. დაწყებითი სკოლები, სადაც ერთად სწავლება განხორციელებულია, ყველა აღნიშნავს, ვინც ნახა, აღზრდის ამ ფორმის „კეთილ მხარეები“**.

ამ ძირითად მოსაზრებათა საფუძველზე, ეურნალმა მოითხოვა საქართველოშიც ფართოდ გავრცელებულიყო ქალ-ვაჟთა ერთად სწავლება, რითაც ხელი შეეწყობოდა ქართული ხალხის განათლების წინსვლას. ეს დასკვნა, რომელიც ერთად სწავლებას მჭიდროდ უკავშირებს განათლების დარგში პროგრესს, ნათლად მოწმობს რევოლუციამდელი ქართული პედაგოგიური აზრის კატეგორიულ არჩევანს — გამოვიდეს Coeducation-ის დამცველად და აღიაროს, რომ ქალ-ვაჟთა ერთად სწავლება ისევე ნორმალური მოვლენაა, ისევე გაქართლებულია, როგორც ოჯახსა და საზოგადოებაში ქალისა და ვაჟის ერთად ყოფნა.

თუ ასე იყო რევოლუციამდე რამდენიმე წლით ადრე, დიდი სოციალური ძვრების შემდეგ ერთად სწავლებამ ნამდვილად მკვიდრი ნიადაგი მიიღო. 1921 წლიდან 1944 წლამდე საქართველოში განხორციელებული იყო ქალ-ვაჟთა ერთად სწავლება, რასაც თვალსაჩინოდ აღვებითი შედეგები მოჰყვა. მაგრამ საზოგადოება ერთ წერტილზე არასოდეს არ ჩერდება. კვლავ დაისვა ცალ-ცალკე სწავლების საკითხი. ამის შედეგად, მთელი ათი წლის განმავლობაში, მოყოლებული 1944 წლიდან, მსხვილ ქალაქებში შემოღებული იყო ქალთა და ვაჟთა ცალ-ცალკე სწავლება. რა მოტივები დაედო საფუძველად სკოლის ასეთ გაყოფას? ერთი ის, რომ ვინაიდან ქალთა და ვაჟთა შორის ფიზიკური განსხვავებაა, მათი სწავლებაც განსხვავებული უნდა იყოს; მეორე — ქალთა და ვაჟთა ფსიქოლოგიური განსხვავება ასევე მოითხოვს სწავლების განსხვავებასაც; მესამე — ქალთა და ვაჟთა გონებრივი განსხვავება

* „განათლება“, № 2, 1908, გვ. 26.

** იქვე, გვ. 30.

გვიკარნახებს მათი სწავლება და აღზრდაც ცალ-ცალკე მოეწყოს; ვაჟები გაცილებით უკეთ ასწრებენ ტექნიკურ საგნებში, ვიდრე გოგონები. ამიტომ საჭიროა ქალთა და ვაჟთათვის სპეციალური პროგრამების შემოღება.

მეცნიერთა ერთი ნაწილი იმასაც კი ამტკიცებდა, რომ თითქოს ერთად სწავლება ხელს უწყობდეს ამორალური ქცევის შემთხვევებს. თუ ეს აზრი ასე ტლანქად არ გამოუთქვამთ, გადაკრული სიტყვებით მაინც სწორედ ამ თვალსაზრისს ავითარებდენ, რაკი აღნიშნავდნენ— ერთად სწავლება განსაკუთრებით ხელს უწყობს სქესისწინააღმდეგე მომწიფებასო.

მაგრამ ეს მოსაზრებანი, თუნდაც მკაცრად ჩამოყალიბებულნი, პრაქტიკაში როდი გაამართლა. ვერავინ ვერ უარყო ის დიდი პლუსი, რომელსაც ერთად სწავლება დისციპლინის განმტკიცების სახით გვაძლევს. ქალთა და ვაჟთა ერთად სწავლების სკოლებში რომ შეუდარებლად უკეთესი დისციპლინაა, ვიდრე ცალ-ცალკე სწავლების დროს, ეს სრულიად უეჭველია. ყურად როდი უნდა ვიღოთ ის პარადოქსალური მოსაზრება, რომელსაც ერთი მოკამათე აყენებდა: „მე კარგად მესმის, რომ ქალთა და ვაჟთა ერთად სწავლება უსათუოდ ხელს შეუწყობს დისციპლინის განმტკიცებას, მაგრამ რატომ უნდა მოხდეს ცელქი ვაჟების გამოსწორება გოგონების ხარჯზე. უმჯობესი არ იქნება სკოლებში ელემენტარული დამსჯელი ღონისძიებები მაინც შემოვიღოთ?“

ამ დებულების სრული უაზრობა სავსებით ნათელია და მართლაც ელემენტარულ კრიტიკას ვერ უძლებს. მისი უკანასკნელი ნაწილი კი იმდენად უკანდახევია საბჭოთა სკოლის მიღწევებიდან, რომ საკამათოდაც არა ღირს.

მე მახსოვს ერთი მასწავლებლის გაცხარებული კამათი თავის მეგობრებთან. მას საკმაოდ დიდი გამოცდილება ჰქონდა. მაგრამ კამათში გადააჭარბა: ცალ-ცალკე სწავლების დროს მე ჩემი მუშაობის კომპარული პერიოდი მქონდაო. ეს მეტისმეტი იყო. მაგრამ ჰებერტ როფი ულ განცხადებას ხელი არ შეუშლია ძირითადი აზრი მაინც სწორად გამოეთქვა: დისციპლინის მხრივ უკეთესი მდგომარეობა იყო ქალთა და ვაჟთა ერთად სწავლების დროს, ვიდრე შემდეგ, როცა ცალ-ცალკე სწავლება შემოვიღეთო. მეგობარი მას უპასუხებდა: უდისციპლინობის მთავარი მიზეზია არა ცალ-ცალკე სწავლება, არამედ, ის, რომ ვაჟთა სკოლებში ხშირად გვყავს 700—800 მოსწავლე, ზოგ შემთხვევაში 1500, ხოლო თვითნულ კლასში — 40—45 ვაჟი. მოსწავლეთა ასეთ დიდ კოლექტივში პედაგოგიური ღონისძიებანი ძალიან ძნელად ტარდება, მას-

წავლებლები თავს ვერ ვართმევთ მუშაობას და სასურველ შედეგებსაც ვერ ვღებულობთო.

ალარ მახსოვს რით დამთავრდა მათ შორის გაცხარებული კამათი, მაგრამ ორივე სკოლის გულშემატკივარი იყო და ორივე გულწრფელად ეძებდა საიმედო გზას.

არ დამავიწყდება ერთი მშობლის საინტერესო მოსაზრებანი. პან პირდაპირ ასე განაცხადა: ჩემი შვილი სწავლობდა საბჭოთა კავშირის ათი ქალაქის სკოლებში, ვინაიდან სამსახურებრივი მოვალეობის გამო მიხდებოდა ქალაქიდან ქალაქში გადასვლა. რვა წელს ის სწავლობდა გოგონებთან ერთად და უფრო დისციპლინირებული იყო, ვიდრე ამ უკანასკნელი ორი წლის მანძილზე, როცა მხოლოდ ვაჟებთან ერთად სწავლობსო. აქ მარტო ასაკის ფაქტორი როდი მოქმედებდა, არ უნდა დავივიწყოთ ის დიდ გამოცდილება, რომელიც საბჭოთა ხალხმა დააგროვა სამამულო ომის პერიოდში, როცა ვაჟები და ქალები ერთად იბრძოდნენ, ხშირად ქალები გადაარჩენდნენ ხოლმე დაქრილ მეომრებს და პირიქით. ბევრი მათგანი ერთად იყო აღზრდილი ომამდე საბავშვო ბაღსა თუ სკოლაში. ბავშვობაში შეძენილი და განმტკიცებული ეს მეგობრობა ჰირშიაც მტკიცე აღმოჩნდა. რატომ უნდა ავიღოთ ხელი ამ მშვენიერ ფაქტორზე? ამიტომ, ის დიდი მეგობრობა, რომელსაც საფუძველი ეყრება საბავშვო ბაღში, არ უნდა წყდებოდეს სამუშაო სკოლაში; იგი უნდა გრძელდებოდეს ბოლომდე.

არის თუ არა ამ მოსაზრებაში ქვეშაირტების ელემენტები? უთუოდ არის და მათი უარყოფა არ შეიძლება.

მაგრამ ახლა მთავარია იმ დებულების განხილვა, რომელიც საფუძვლად უდევს ყოვლად მიუღებელსა და მცდარ „თეორიას“, თითქოს გოგონები სუსტად ეუფლებიან ტექნიკურ, ზუსტ მეცნიერებებს, თითქოს გონივრულად ისინი ვაჟებზე უფრო ჩამორჩენილები არიან. ცოცხალმა სინამდვილემ, პრაქტიკამ, გამოცდილებამ გააქარწყლა ამ „თეორიის“ ყველა არგუმენტი. სავსებით დაადასტურა, რომ გოგონები არა თუ ჩამორჩებიან ვაჟებს ტექნიკურ, ზუსტ მეცნიერებათა შესწავლაში, არამედ გოგონები და ვაჟები ერთნაირად ეუფლებიან მეცნიერებების ყველა დარგს. ამრიგად, თვით ცხოვრების გამოცდილებამ, პრაქტიკულმა სინამდვილემ უარჰყოფს „თეორია“ ყველა თავისი „არგუმენტით“.

საუკეთესო ილუსტრაციას ამ დებულებათა დამტკიცებისათვის უთუოდ წარმოადგენს იმ მუშაობის შედეგი, რომელიც მიიღო პედაგოგიკურ მეცნიერებათა აკადემიამ მის მიერვე გამოყოფილი სპე-

ციალური კომისიის ერთი წლის მოღვაწეობის საფუძველზე. კომისიაში შედიოდნენ პედაგოგიკურ მეცნიერებათა ცნობილი თეორეტიკოსები, სკოლის დირექტორები, მასწავლებლები, რომლებსაც ამ დარგში ხანგრძლივი დაკვირვება უწარმოებიათ და დიდი გამოცდილება შეუძენიათ. ჩვენ მუხლობრივად ჩამოვაცალიბებთ ხსენებული კომისიის დასკვნებს პროფ. მ. მელნიკოვის განცხადების საფუძველზე:

I. ათი წლის მანძილზე, რაც ქალთა და ვაჟთა ცალ-ცალკე სწავლება არსებობს, ვერ მოხერხდა რამდენადმე მანინც დამაჭერებელი და ნათელი ფორმით განსახდერულიყო ქალთა და ვაჟთა სკოლებში სასწავლო-აღმზრდელი მუშაობის შინაარსისა და მეთოდების სპეციფიკური თავისებურებანი; ასეთი მეთოდები, განსხვავებულნი იმათგან, რომლებიც ერთად სწავლების სკოლების პრაქტიკაშია შემოღებული, არ არსებობს;

II. ქალთა და ვაჟთა შორის ფიზიკური განსხვავება და განსაჯუთრებულობანი პედაგოგიკის თვალსაზრისით გამორიცხავს პროგრამებში რაიმე განსხვავების აუცილებლობას, გარდა მცირე განსხვავებისა ფიზკულტურის პროგრამაში; ფსიქოლოგიის მონაცემებიც აგრეთვე გადაჭრით უარყოფენ რაიმე სერიოზული განსხვავების არსებობას გოგონებისა და ვაჟების ძირითად ფსიქიკურ კატეგორიებში, როგორცაა ნებისყოფა, ყურადღება, მეხსიერება და ა. შ.;

III. სწორედ ამიტომ პრაქტიკამ უკუთავდო ქალთა და ვაჟთა სკოლებისათვის დიფერენცირებული პროგრამების შედგენის ყველა ცდა;

IV. ქალთა და ვაჟთა ცალ-ცალკე სწავლებას არავითარი უპირატესობა არა აქვს, ვიდრე ერთად სწავლებას, პირიქით, იგი არსებით ნაკლოვანებებს შეიცავს, დაკავშირებულია დიდ სიძნელეებთან;

V. ერთად სწავლების სკოლებში აღმზრდელი მუშაობა არ აწყდება იმდენ სერიოზულ სიძნელეებს, როგორც ცალ-ცალკე სწავლების სკოლებში; მოსწავლეთა შორის უდისციპლინობის ვამოვლინება არ ატარებს ესოდენ უხეშსა და მასობრივ ხასიათს; მოსწავლეთა კოლექტივის ცხოვრება უფრო ჰარმონიულად მიმდინარეობს;

VI. პრაქტიკამ უკუთავდო შეხედულება, რომ თითქოს ვაჟებს უფრო მეტი მიდრეკილება აქვთ ზუსტი მეცნიერებისაკენ, როგორცაა მათემატიკა, ფიზიკა, ქიმია, ბუნებისმეტყველება, ვიდრე გოგონებს, და რომ ამ საფუძველზე ვაჟთა სკოლებში უფრო ფართო მასშტაბით გაიშლებოდა სკოლისგარეშე ტექნიკური და სპორტულ-მასობრივი მუშაობა. აღმოჩნდა, რომ „თეორიას“, თითქოს ვაჟებს ტექნიკის

დარგში უფრო მეტი ნიჭი აქვთ, ვიდრე გოგონებს, არავეითარი მეცნიერული საფუძველი არ გააჩნია, რასაც მოწმობს კომისიის განკარგულებაში არსებული შემდეგი ფაქტიური მასალა: 1952—1953 სასწავლო წელს შემოწმებულ იქნა მოსკოვის კიროვის რაიონის ვაჟთა სკოლების 2500 მოსწავლე, და აღმოჩნდა, რომ მათგან ქიმიკში ვერ ასწრებდა 100 მოსწავლე, ხოლო 3.700 მოსწავლე ქალიდან მხოლოდ 10. ქალთა სკოლების მუშაობის პრაქტიკამ გვიჩვენა, რომ ტექნიკური შემოქმედების დარგში ქალები აღწევენ არანაკლებ წარმატებებს, ვიდრე ვაჟები;

VII. სკოლისგარეშე მუშაობის წარმატებით დაყენება დამოკიდებული არ არის, როგორც არ უნდა იყოს, განსაკუთრებულ თვისებებზე, რომლებიც დამახასიათებელია მხოლოდ ვაჟებისათვის ან მხოლოდ გოგონებისათვის. არ არის რამდენადმე მაინც არსებითი განსხვავება ფიზიკური აღზრდისა და მასობრივ-სპორტული მუშაობის დაყენების დარგშიც ცალკე და ერთად სწავლების სკოლებში;

VIII. ერთად სწავლების სკოლებში საერთო შრომა, საერთო ინტერესები ხელს უწყობენ გოგონებსა და ვაჟებს შორის ჯანსაღი ამხანაგური ურთიერთდამოკიდებულების განმტკიცებას. ცალკე სწავლების სკოლებში ასეთი საფუძველი არ არის;

IX. დიდძალი მასალის შესწავლამ ნათელი გახადა, რომ ამჟამად ცალკე სწავლება გამართლებული არ არის;

X. ჩვენს ქვეყანაში ორივე სქესის ახალგაზრდობის აღზრდისა და განათლების მიზნები და ამოცანები ერთიანია; საბჭოთა კავშირის უკლებლივ ყველა სკოლაში გამოყენებულია ერთიანი პროგრამები და სახელმძღვანელოები; გამოყენებულია აღზრდისა და სწავლების ერთიანი ფორმები და მეთოდები; არ არის არავეითარი საფუძველი მიზანშეწონილად მივიჩნით ცალკე სწავლების არსებობა. ცალკე სწავლება არღვევს სასკოლო განათლების ერთიან საბჭოთა სისტემას და ამიტომ გაუქმებულ უნდა იქნას*.

ეს პრინციპები იმდენად მნიშვნელოვანია ესთეტიკური აღზრდის თვალსაზრისით, რომ შეუძლებელია სერიოზული ანგარიში არ გაეწიოს, როგორც საფუძველს, უროპლისოდ აღზრდის კომპლექსური შენობა არ აიგება. მარტოდენ მოსწავლეთა კოლექტივის უფრო ჰარმონიული ცხოვრების მიღწევა ერთად სწავლების სკოლებში მძლავრ ფაქტორად წარმოგვიდგება მხატვრული აღზრდის ყველა კომპონენტის ნორ-

* პროფ. მ. მელნიკოვმა აკადემიის პრეზიდიუმის სახელით ჩამოაყალიბა ეს თვალსაზრისი, სპეციალური კომისიის დასკვნების საფუძველზე, და გამოაქვეყნა 1954 წლის „Литературная газета“-ს 10 აპრილის ნომერში (№ 43).

მალური ამოქმედებისათვის. რაც შეეხება დანარჩენ მომენტებს, მათი როლი თავისთავად ნათელია.

სრულიად უეჭველია, რომ მომავალი საზოგადოების წევრები იქნებიან არა მარტო ფიზიკურად ძლიერნი, სულიერად სპექტაკლური, გონებით ამალღებულნი, ცოდნით მრავალმხრივნი; ისინი განასახიერებენ კაცობრიობის საუკეთესო იდეალსაც მშვენიერებისა. ეს მიიღწევა მატერიალურ სიკეთეთა გარდა ესთეტიკური აღზრდის გაფართოებით, მისი პრინციპების დანერგვითა და პრაქტიკული განხორციელებით. აწმყოში აწმყოსადმი სამსახურით ესთეტიკური აღზრდა მომავალს ჰქმნის, თანამედროვეობაში გადმოაქვს მისი კონტურის ჩონჩხები, შემდეგ კი მასვე უბრუნებს ხორცშესხმული სახით. ამით იგი გამოხატავს მთელი კაცობრიობის იდეალს და ხელს უწყობს მისი ბედნიერების რაც შეიძლება მალე მიღწევას.

როცა ამ მაღალი, ჰუმანიური პრინციპებით ხელმძღვანელობს, ესთეტიკური აღზრდა აბსოლუტურად გამორიცხავს ადამიანური მორალისათვის მოუთმენელ და შეუთავსებელ ისეთ ნაკლოვანებებს, როგორცაა შური, ეგოიზმი, ცილისწამება, ამპარტავნობა, ქედმაღლობა, ჭორიკანობა, შოვინიზმი, მახეზღრობა, ერთი სიტყვით, ყველა ამორალური თუ ანტიეთიკური ქცევა. ადამიანის ყველა დადებითი მონაცემის ყოველმხრივი განვითარება პედაგოგიკის უნივერსალურ მიზანს წარმოადგენს. შეჰქმნას ადამიანი, როგორც მდიდარი სულიერი სამყაროს მეუფე, გონებრივ საწყისებზე დამყარებული აღზრდის უძირითადესი ამოცანაა. აქ პოულობს თავის ვრცელ სარბიელს ესთეტიკური აღზრდაც. მისი მიზანია მთლიანი ადამიანის აღზრდა, რომელშიაც ნორმალურად არის შეხამებული სულიერი და ფიზიკური ძალების სილამაზე საზოგადოებრივად გამართლებული ეთიკური ნორმების საფუძველზე. აბსოლუტურად უნაკლო ადამიანი არ არსებობს, მაგრამ არსებობს მისი იდეალი. იდეალური ადამიანი, რეალისტური გაგებით, ყველაზე საუკეთესოს ნიშნავს და არა აბსოლუტურად იდეალურს. აბსოლუტურად იდეალური ადამიანის შეიძლება სქემა არსებობდეს და არა თვით ცოცხალი არსება. ეს ძველმა ბერძნებმაც შესანიშნავად იცოდნენ. ანტიკური სამყარო თავის იდეალად ისახავდა ყოველმხრივ ჰარმონიული და თავისუფალი ადამიანის აღზრდას. ამ აზრით, სავსებით მართალი იყო ანდრე ბონარი, როცა ბერძნული ტრაგე-

ღიების ერთ-ერთ ძირითად დანიშნულებას თავისუფალი ადამიანების აღზრდაში ხედავდა. „იყოს თავისუფალი ადამიანების აღმზრდელი — ასეთია პოეტის (სოფოკლეს — გ. ჯ.) ძირითადი დანიშნულება ტრაგედიის პლანში. პრინციპში იგი წარმოადგენს დიდაქტიკურ ეანრს“*.

სრულიად ნათელია, რომ ანტიკური საზოგადოება ცდილობდა აღზრდისათვის, მასასადამე, ესთეტიკური აღზრდისათვისაც ხელსაყრელი გარემო შეექმნა. ისიც იცოდა, რომ რამდენადაც აქტიური იქნება ესთეტიკური გარემოსადმი ბავშვის, როგორც სუბიექტის, დამოკიდებულება, იმდენად თვით გარემო, როგორც ობიექტი, თავისთავად მეტ აქტივობას შეიძენს. ამგვარად მიიღწევა მოსწავლისა და ესთეტიკური გარემოს ის ცოცხალი, ყოველდღიური, სასარგებლო და სასურველი ურთიერთდამოკიდებულება, რასაც ჩვენ ასე ვესწრაფებით. შექმნილ გარემოში, რომელიც ბავშვს მზამზარეულად დახვდება სკოლაში, უნდა ვცდილობდეთ შეგვექონდეს ცვლილებანი, გაუმჯობესებანი თვით მოსწავლეთა გემოვნებითა და ხელებით. ამით ისინი მეტ სიყვარულსა და პატივისცემას იგრძნობენ შექმნილისადმი, ხოლო ბუნების შესაძლებლობათა ურიცხვი ვარიანტებიდან შეარჩევენ მათი სულის შესატყვის სილამაზეს.

თუ პირობებს გონივრულად გამოვიყენებთ, სრულიად უეჭველია, რომ „ესთეტიკური გარემო“ ყველგან შეიძლება შეიქმნას. იგი დიდიცაა და პატარაც, ზოგადიცაა და კონკრეტულიც. მაგალითად, თქვენ შეგიძლიათ იგი იხილოთ სკოლაში, ეზოში, ქუჩაში, ოჯახში, ბუნების წიაღში და მოსწავლის საწერ მაგიდაზეც. მოსწავლე თვით უნდა ჰქმნიდეს ამ გარემოს, როგორც სილამაზის, წესრიგის, სისუფთავისა და სინატიფის განსახიერებას. ამავე ძალით, „ესთეტიკური გარემო“ მოსწავლის სასაღილო მაგიდაზეც ისევე აუცილებელია, როგორც ყველგან, მაგალითად, მოსწავლის საძინებელ ოთახში. მასწავლებელიცა და მშობელიც იმით უნდა ხელმძღვანელობდნენ, რომ ბავშვის სულს გარემო აყალიბებს. დაულაგებელი, აყრილ-დაყრილი გარემო მოსწავლის სულსაც ანგრევს და აფორიაქებს.

გვახსენდება სკოლის პრაქტიკიდან ასეთი შემთხვევა: სკოლა-ინტერნატების ორგანიზაციის პირველ დღეებში ჩვენ ვნახეთ ბავშვე-

* Андрэ Боннар, Греческая цивилизация, 1959, стр. 14, ხაზი ზენია—გ. ჯ.

ბი, რომლებიც სამარილედან მარილს მაგიდაზე ყრიდნენ და ისე ხმარობდნენ — უფრო კარგია, ასე ვართ მიჩვეულიო; პურსაც მაგიდაზე დებდნენ — უფრო გემრიელიაო; კოვზითა და დანა-ჩანგლით ქამას გაურბოდნენ — გემოს ვერ ვნახულობთო. სამი-ოთხი თვის შემდეგ ისინი უკვე სხვანაირად ფიქრობდნენ — წინანდელი ჩვევები უკულტურობად მიაჩნდათ, თანაც თავს იმართლებდნენ — მიჩვეული არ ვიყავითო.

საზოგადოებისათვის საჭირო და აუცილებელი კეთილი ჩვევების გამომუშავებას ადამიანში ემსახურება ჩვენი თანამედროვე დიდაქტიკა, როცა იგი მოიცავს ყველაფერს, რაც ბავშვის აღზრდას, მისგან ღირსეული მოქალაქის ჩამოყალიბებას გულისხმობს. ვინც ფიქრობს, თითქოს მარტოოდენ სკოლას შეეძლოს ბავშვის აღზრდა, მიუტევებელ შეცდომას იდენს. ბავშვის აღზრდელია საზოგადოება, სკოლა, ოჯახი. სამივე ვალდებულია, სამივე პასუხისმგებელია მოზარდი თაობის წინაშე. ამიტომ თანამედროვე დიდაქტიკით სამივე ფენომენი უნდა ხელმძღვანელობდეს.

თუ ამ პრინციპს დავიცავთ, ისიც უეჭველად უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ადამიანის ესთეტიკური აღზრდა ხდება სკოლაშიც და სკოლის გარეთ. ნუ ვიფიქრებთ, თითქოს, იმ ადამიანს, რომელიც ძველად ცხოვრობდა, სკოლის კარებიც არ უნახავს, არავითარი განათლება არ მიუღია, გარდა მკაცრი ცხოვრების მკაცრი გამოცდილებისა, ესთეტიკური აღზრდასთან რაიმე საერთო არ ჰქონებოდეს. ეს ძველი დროის გადმონაშთია, როცა გაბატონებული იყო თეორია, რომ თითქოს უსწავლელ გლეხს, მონას, ყმას ხელოვნების, მშვენიერების, ბუნების სილამაზის შეგრძნობის უნარი არა აქვსო. ეს თეორია შექმნეს გაბატონებული ექსპლოატატორული კლასების იდეოლოგებმა, მოყოლებული ანტიკური სამყაროდან, როცა მონათმფლობელობამ თავისი სულიერი ინსტიტუტები შექმნა და გააძლიერა. ფეოდალიზმმა ამ საშინელ უხეშ თეორიას მხოლოდ აბრები შეუცვალა, ძირითადი არსება კი უცვლელად დატოვა; გააფართოვა მხოლოდ მისი მოქმედების რადიუსი, რასაც შემდეგ წინაღუდგა ბურჟუაზია ფეოდალიზმთან ბრძოლაში, მაგრამ, დაამარცხა თუ არა იგი, თვითონვე აღადგინა დასაწყისში თავისივე ხელით დამსხვრეული საშინელი მოძღვრება.

ეს „მოძღვრება“ თავიდანვე ისე ყალბი იყო პედაგოგიკაში, როგორც გეოცენტრიზმი მეცნიერებაში, მაგრამ, ამავე დროს, ჩვენ აუცილებლად უნდა განვასხვავოთ ერთმანეთისაგან პედაგოგიურ პრინციპებზე დამყარებული, შეგნებული, ბოლომდე გააზრებული

სასკოლო ესთეტიკური აღზრდა და სტიქიური, შეუგნებელი, მთლიანად გარემოზე დამყარებული ესთეტიკური აღზრდა. პირველი სისტემატიზებული, თეორიულად განზოგადებული, პრაქტიკულადაც შესწავლილი ფენომენია, ხოლო მეორე ამორფული, ეპიზოდური, შეუგნებელი პროცესია, როცა ადამიანი ბუნების სილამაზისა და მშვენიერი საგნების გავლენით თავის თავს აზიარებს ესთეტიკურ აღზრდას, რომლის შესახებაც მას წარმოდგენა არა აქვს, მაგრამ განწყობას, მიდრეკილებას მისგან ღებულობს, როგორც სტიქიური პროცესისაგან.

სრულიად უქვევლია, რომ სასკოლო ესთეტიკური აღზრდა იწყება საბავშვო ბაღიდან, თუმცა იგი სკოლამდელი დაწესებულებაა, ხოლო მთავრდება მოსწავლის მიერ სკოლის დასრულებისთანავე; გარემოზე დამყარებული ესთეტიკური აღზრდა გრძელდება თვალის შეგნებული გახელიდან მის უკანასკნელ დახურვამდე. გარემოზე დამყარებული შეუგნებელი ესთეტიკური აღზრდა სკოლის გარეშე არსებობს, სასკოლო ესთეტიკური აღზრდა კი პირველის ძირითადი ელემენტების გამოუყენებლად შეუძლებელიცაა წარმოვიდგინოთ; იგი ჩვენი ცხოვრების მუდმივი თანამგზავრი და მუდმივი უსასყიდლო მსახურია.

ყოველივე ამის შემდეგ სავსებით ნათელია, რომ სასკოლო ესთეტიკური აღზრდა ისევე უნდა შენდებოდეს, როგორც სახალხო განათლების მთელი სისტემა. სპეციფიკური ნიშნების მიხედვით ესთეტიკური აღზრდის გამოთიშვა განათლების საერთო სისტემიდან ყოველად გაუმართლებელი და დაუშვებელია. ეს იქნებოდა პედაგოგიური სეპარატიზმი, რომელიც ზიანს მიაყენებდა საერთოდ აღზრდას, როგორც რთული კომპონენტებისაგან შემდგარ მთლიან პროცესს. როცა საშუალო განათლების სისტემა ეყრდნობა პრინციპს: $4+4+2$ და ათწლიანი სწავლება გვაქვს, ისე, რომ დაწყებითი სკოლა (პირველი 4 კლასი) საფუძველს წარმოადგენს რვაწლიანი საყოველთაო განათლებისათვის (5—8 კლასები), ხოლო ამის შემდეგ იწყება მაღალი საფეხური (9—10 კლასები), რომელსაც სწავლების მეორე ეტაპს ვეძახით, ესთეტიკური აღზრდაც ამ სისტემით უნდა იყოფიან აგებული, ვინაიდან იგი არ არის მარტოოდენ ხატვის, ხაზვის, მუსიკის სწავლა; ესთეტიკური აღზრდა პირველყოვლისა პედაგოგიურ ღონისძიებათა კომპლექსია, როგორც

აღზრდის მთლიანი პროცესის ორგანული ნაწილი.

როგორც ზევით უკვე განვმარტეთ, ესთეტიკურ აღზრდას ისევე ეპაჰიროება სათანადო პირობები, როგორც ყოველგვარ პედაგოგიურ ღონისძიებას, როცა აბოტსხოლმის სკოლა ინჯლისში ესთეტიკური აღზრდის ინტერესებისათვის ირჩევდა ლამაზ ადგილებს, როგორის ნახვაც კი შეიძლება დიდ ბრიტანეთში, მას ჰქონდა რეალური საფუძველი, ვინაიდან ცდილობდა სათანადო გარემო შეექმნა, მაგალითად, ხატვის სწავლების ნორმალურ დონეზე დასაყენებლად. გეოგრაფიული გარემო, ზღვა ან მთა, ლამაზი დაბლობი ან ამწვანებული გორაკები, თანამედროვე ქალაქების ინდუსტრიული ხედები უდიდეს გავლენას ახდენენ ბავშვის სულიერ ქვეყანაზე, მისი ფსიქიკის ჩამოყალიბებასა და ხასიათის ფორმირებაზე. თუ ყოველივე ამას ემატება თვითეულ კლასში ნორმალური კონტინგენტი—30 მოსწავლე და არა 20, როგორც აბოტსხოლმის სკოლებშია, მაშინ რეალური პირობები ექმნება ესთეტიკურ აღზრდას, როგორც საერთოდ აღმზრდელობითი კომპლექსის განუყრელ ნაწილს.

მაგრამ ვერავითარი მატერიალური პირობები ვერ შეიძლებენ დაიკავონ თვით ესთეტიკური აღზრდის შინაგანი ხასიათის, მისი ძირითადი იდეური მიმართულების ადგილი. იდეალური მატერიალური პირობა მაინც არ ნიშნავს იდეალური ესთეტიკური აღზრდის გარანტირებას. მხოლოდ მატერიალური პირობისა და პედაგოგიურად გამართული, იდეურად სწორი მიმართულების ერთიანობას შეუძლია საესეებით უზრუნველჰყოს ჩვენთვის სასურველი ესთეტიკური აღზრდის პრაქტიკული განხორციელება.

მაგრამ მატერიალური პირობები ფუფუნებას როდი ნიშნავს. თუ მატერიალური შესაძლებლობანი ფუფუნებად იქცა, მაშინ შეიძლება მთავარი საქმე ხელიდან გამოგვეცალოს, დავუშვათ ისეთივე შეცდომა, როგორიც დაუკვირვებელ მშობლებს ემართებათ.

ბევრი გულშემატკივარი მშობელი ხშირად დაჟინებითაც კი ამბობს: „ჩემს შვილს ყველაფერი უნდა ექნესო!“. მაგრამ ავიწყდება: თუ მის შვილს ბავშვობაში ყველაფერი ექნა, მოწიფულობაში უკვე აღარაფერი ექნება. დიდი პედაგოგები ყოველთვის იბრძოდნენ აღზრდაში ფუფუნების წინააღმდეგ და ისინი მართალნი იყვნენ. არაფერი ისე დამლუპველი არ არის, როგორც ფუფუნებით ბავშვის განებივრება. ყოველგვარმა აღზრდამ ეს აზრი ძირითად სახელმძღვანელოდ უნდა გაიხადოს.

ესთეტიკური აღზრდაც სრულებით არ ნიშნავს ფუფუნებას, მისთვის საგანთა და მოვლენათა ისეთი მრავლობის შექმნა, როცა აღსაზრდელმა აღარ იცის რას მიაქციოს ყურადღება, რა მოიწონოს ან დაიწუნოს. ფუფუნება ყოველთვის განცხრომის დედაა, განცხრომა კი ცოცხალი ძალების უწყვეტ მოღუნებას იწვევს. მოღუნებული ცოცხალი ძალები არღვევენ ნებისყოფას. დაუძღურებული ნებისყოფა ფიტავს ადამიანის მთელ ორგანიზმს, ხოლო გამოფიტული ადამიანი საზოგადოების ნამდვილი წევრიდან, თუ კი ასეთი მანამდე იყო, ცხოვრების ზედმეტ ბარგად იქცევა. ეს კარგად ესმოდათ მე-18 საუკუნის ფრანგ განმანათლებლებს, რომლებიც ფუფუნებას ისევე აუშხედრდნენ, როგორც სოციალურ უთანასწორობასა და თეისტურ დოგმატიკას. ამიტომ იყო, რომ დაღამბერიცი იმასვე ამბობდა, რასაც რუსო: „ფუფუნება დანაშაულია კაცობრიობის წინააღმდეგ, ვიდრე საზოგადოების თუნდაც ერთი ადამიანი გაჭირვებაშია“. ფუფუნების ამ წმინდა სოციალური ბუნების ანალიზს რომ არ გავყვეთ, საკუთრივ აღზრდაში მისი უარყოფითი როლი სავსებით ნათელია. ლაპარაკია ფუფუნებაზე, და არა იმის შესახებ, რომ აღზრდას ყველა საჭირო მატერიალური საშუალებანი უნდა ჰქონდეს ნორმალური პირობების შესაქმნელად.

ფუფუნება ესთეტიკურ აღზრდაშიც ისევე დამღუპველია, როგორც ადამიანის პირად ცხოვრებაში. რა უნდა მოგვეცეს სილამაზის სამყარომ, თუ მას მეტაფიზიკურად წარმოვიდგენთ, როცა არ შეუძლია ცხოვრების ღელვა, მისი ბუნებრივი წინააღმდეგობანი განასახიეროს და ადამიანი მის ნამდვილ შვილად აღზარდოს. მუდმივად სილამაზის სამყაროში ყოფნა ადამიანს ისევე მობეზრდება, როგორც ერთფეროვნება. ალბათ შეგინიშნავთ, რომ ზღვა ნაპირთან უფრო ლამაზია, ვიდრე უნაპიროდ გაშლილი, თუმცა ერთხანს იგი ისე გვიტაცებს — თვალს ვეღარ ვაშორებთ. შემდეგ მოწყენას ვიწყებთ ერთფეროვანი სანახაობით, ხოლო აღტაცებას ვეძლევივით, როცა ნაპირს ვუახლოვდებით, მით უფრო, თუ ამწვანებული მთები პირდაპირ ზღვაში ეშვებიან, ნაპირს ალამაზებენ, ნაპირი კი თითქოს მთებისაკენ მიისწრაფის. ბუნების საკვირველი სანახაობანიც ჩვენი გრძნობების დაღლას იწვევენ, თუ დროის რეჟიმს არ დავემორჩილეთ.

ხელოვნებაშიც იგივე ხდება: არავის შეუძლია თვით უმწვენიერესი მუსიკა მთელი დღე მოისმინოს, ფერწერის გენიალურ ქმნილებებს — დილიდან საღამომდე

უცქიროს, ყველაზე საუკეთესო თეატრალურ წარმოდგენებს — განუწყვეტლივ ესწრებოდეს. ჩვენი გრძნობიერების შესაძლებლობანი შეზღუდულია და ესთეტიკურ აღზრდაში მათი გათვალისწინება ისევე აუცილებელია, როგორც წესრიგის მოთხოვნა საზოგადოებრივ შრომაში. ესთეტიკური აღზრდა რომ მარტოოდენ სილამაზის სამყაროს გულისხმობდეს, მაშინ თვით აღზრდაც საჭირო აღარ იქნებოდა. ლამაზი საგნებისაგან მოვაწყობდით ლამაზ სანახაობას, მოვიყვანდით ბავშვებს, მივცემდით მათ ამ სამყაროს და ესთეტიკური აღზრდის პრობლემაც გადაწყვეტილი იქნებოდა. ესთეტიკური აღზრდა პირველყოვლისა ჰარმონიულად განვითარებული ადამიანის აღზრდას ნიშნავს და არამარტო მის არსებობაში სილამაზის გრძნობის გაღვიძებასა თუ განვითარებას. მაგრამ ესთეტიკურად უკვე აღზრდილ ადამიანში ორი საწყისია: მისი მოქმედება სუბიექტურისა და ობიექტურის ურთიერთმიმართების გამოვლინებაა თვით ესთეტიკურის განხორციელებაში. ამიტომ, მაგალითად, ცალკე შესწავლის საგნად არის ქცეული შესრულების ხელოვნებაში ობიექტურისა და სუბიექტურის საკითხი, საერთოდ, საშემსრულებლო ესთეტიკის პრობლემატიკა*. მაგრამ ეს საკითხი ჩვენი კვლევა-ძიების სფეროს სცილდება და აქ აღარ შეეხებოთ. ცალკე გავარკვევთ ხელოვნების, როგორც ფაქტორის, როლს ესთეტიკურ აღზრდაში. ახლა კი ესთეტიკური აღზრდის ისტორიული საფუძვლები უნდა დავახასიათოთ, ვინაიდან, როგორც ყოველგვარ საგანს, ესთეტიკურ აღზრდასაც თავისი ისტორია და თავისი ისტორიული საფუძვლები გააჩნია.

* იხ. ლ. ნ. რააბენის გამოკლევა წიგნში: Вопросы теории и эстетики музыки, 1962, стр.20—51.

ესთეტიკური აღზრდის ისტორიული საფუძვლები

საგნის ისტორია ყოველთვის წინ უსწრებს საგნის თეორიას. თუ საგანი არ არის, მისი თეორიაც არ შეიძლება არსებობდეს. ამიტომაც, რომ მეცნიერული დისციპლინის გადმოცემა ყოველთვის თვით საგნის ისტორიული მიმოხილვით იწყება, შემდეგ თეორიაში გადადის და კონკრეტული ანალიზის გზას მიჰყვება. გამონაკლისს არც ესთეტიკური აღზრდის ზოგადი თეორია, როგორც მეცნიერული დისციპლინა, წარმოადგენს. ჩვენც ამ გზას უნდა გავყვეთ და ზოგადად მოვხაზოთ ესთეტიკური აღზრდის ისტორიული წინამძღვრები.

თუ შორეულ წარსულს თვალს გავადევნებთ, დავრწმუნდებით, რომ ესთეტიკური აღზრდის ისტორია ისევე ხანგრძლივია, როგორც ესთეტიკური აზროვნებისა.

ესთეტიკური აღზრდის მეცნიერულად დამუშავებულ თეორიას უკავშირებენ პითაგორე სამოსელს (VI—V საუკუნეები ჩვენს ერამდე), რომელმაც აღზრდა მკვიდროდ დაუქაფშირა მუსიკას. პითაგორეს თხზულებანი კაცობრიობას არ გააჩნია, მაგრამ პლატონის, არისტოტელეს, სტრაბონის, იამბლიქეს, პლუტარქესა და სხვათა ცნობები გვიდასტურებენ, რომ პითაგორემ არამარტო ღრმად დამუშავა მუსიკის თეორია, როგორც კოსმიური წესრიგის შესახებ მოძღვრების დიდი ნაწილი, არამედ მუსიკას ფილოსოფიად უწოდა და განმკურნებელ საშუალებადაც კი მიიჩნია. პითაგორემდე ბერძნულ მითოლოგიაში არსებობდა ლეგენდა მუსიკოს ამფიონის შესახებ, რაც ყველაზე სრულად გადმოცემული აქვს პავსანიუსს, რომელიც ამბობს: „ამფიონი რომ მღეროდა და თავისი ლირის ხმებით კედლები ააშენა — ამის შესახებ სიტყვაც არ არის ჰომეროსის სიმღერებში. ამფიონი განთქმული იყო როგორც მუსიკოსი. ტანტალოსთან თავისი ნათესაობის წყალობით, ამფიონმა ლიდიელებისაგან შეისწავლა მათი მუსიკა, და ლირის წინანდელ

ოთხ სიმს მიუმატა კიდევ სამი ახალი. ევროპის შესახებ პოემის ავტორი ამბობს, რომ ამფიონმა პირველმა დაიწყო ლირის ხმარება და რომ ეს ჰერმესმა ასწავლა მას. ამ პოეტმა აგრეთვე დაწერა, თითქოს ამფიონი თავისი სიმღერით თავისკენ იზიდავდა ქვებსა და მხეცებს“* (მღრ. რუსთაველის ავთანდილის სიმღერა, რომლის სილამაზით მოხიბლული მხეცები მოსასმენად იკრიბებიან, ხოლო ქვეები წყლიდან ამოდიან — გ. ჯ.).

ამფიონზე ლეგენდა წინ უსწრებდა პითაგორეს და გასაკვირი არ არის, როცა იამბლიქე გვიდასტურებს, რომ პითაგორემ დააწესა აღზრდა მუსიკის დახმარებით, რომ მუსიკა ადამიანურ ზნეობათა და ვნებათა განმკურნებელი საშუალებაა, რომ თავის ნაცნობებს პითაგორე გამოუწერდა ხოლმე „დიატონურ, ქრომატიკულ და ენგარმონულ მელოდიებს“**, რითაც განიკურნებოდნენ სევდისა, მძვინვარებისა, ჩივილისა, უსაფუძვლო ეჭვისა და შიშისაგან; პითაგორე მუსიკით აცხრობდა რისხვას (როგორც ერთ მთვრალ ყმაწვილს დაუცხრო). სურვილს, გაცხარებას, თავგასულობას. სარგებლობდა ის აგრეთვე ცეკვებით, „ჰომეროსისა და ჰესიოდეს ლექსებით, რომლებსაც წარმოსთქვამდა სულის გამოსასწორებლად“***. ეს იყო კათარზისი, რასაც პითაგორე ახდენდა მუსიკის, ცეკვის, პოეზიის დახმარებით.

საერთოდ, ყოველ ეპოქას, განვითარების რადონეც არ უნდა ჰქონებოდა, თუ მას გააჩნდა სწავლა-განათლების რაიმე ფორმა, ესთეტიკური აღზრდის თავისი იდეალიც ახასიათებდა. ამ იდეალს ვხედავთ ანტიკურ საბერძნეთში არამარტო პითაგორეს სახით, არამედ დემოკრიტეს, სოკრატეს, პლატონის, არისტოტელეს ნაწერებში, ვხედავთ ელინისტურ პერიოდშიც, ფეოდალიზმის დროს, რენესანსის ხანაში, შემდეგ ბურჟუაზიული საზოგადოების აყვავებისა თუ დაცემის ეპოქებში, ხოლო სოციალიზმს, მის უმადლეს სახეს — კომუნიზმს ესთეტიკური აღზრდის ასევე სრულიად თავისებური, შინაგანი არსებიდან მომდინარე ესთეტიკური აღზრდის სისტემა ახასიათებს. უფრო ადრინდელ — სუმერიის, ეგვიპტის, ჩინეთის, ინდოეთის, ირანის უძველეს კულტურაზე აქ არაფერს ვიტყვით. საკმარისია დავასახელოთ გენიალური კონფუცი (551—479 წლები ჩვენს ერამდე), რომელმაც თავის სახელ-

* ცატირებას ვახდენთ წიგნიდან: ანტიკური მუსიკალური ესთეტიკა, 1962, რუს. გამ., გვ. 120.

** იქვე, გვ. 123.

*** იქვე, გვ. 130.

განთქმულ წიგნში — „საუბრები და მსჯელობანი“ არამარტო იდეალისტურ პედაგოგიკურ თეორიას ჩაუყარა საფუძველი, არამედ, თავისი დროის ჩინეთის ესთეტიკური აღზრდის იდეალიც მოგვცა. ამ იდეალს ემსახურებოდა კონფუციის მიერ კლასობრივ პრინციპებზე დაყარებული სწავლება მუშაიკისა, ლიტერატურისა, ენისა, მორალისა, რასაც აღსაზრდელში (არისტოკრატის შვილში, რომელსაც თანდაყოლილი ნიჭი უნდა ჰქონებოდა, მონასკი მარტოოდენ პრაქტიკული ჩვევების შესწავლა ევალებოდა) უფროსისადმი მორჩილება და ფიზიკური შრომისადმი უარყოფითი დამოკიდებულება უნდა ჩაენერგა.

ძველი ბერძნებიც განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებდნენ სოციალური იერარქიის მიხედვით ადამიანის არამარტო ფიზიკურ აღზრდას, როგორც ძლიერი ნებისყოფის მქონე მეომრისათვის აუცილებელ პირობას; ისინი მიისწრაფოდნენ აღეზარდათ ჰარმონიულად განვითარებული მოქალაქე, რაც გულისხმობდა ფიზიკური და ესთეტიკური აღზრდის ერთიანობას, შეერთებულს ცოდნის იმ მარაგთან, რომელიც ამა თუ იმ დარგის წარმომადგენელს უნდა ჰქონებოდა. თვით ბერძნული მითოლოგია აღსაესება ძველი ელინელის ამგვარი აღზრდის შესახებ არაერთი მიმზიდველი ლეგენდით, და თითქმის ყველა წარმართი ღმერთი, დაწყებული კრონოსიდან, რომ აღარაფერი ვთქვათ ზევსის სამფლობელოში მოთავსებულ დაბალი რანგის ღმერთებზე, ფიზიკურ-ესთეტიკური აღზრდის „სკოლას“ გადიოდნენ. თავის მხრივ მითოლოგიური გადმოცემები ანალოგიით უბრუნდებოდნენ რეალურ სამყაროს, სადაც პრაქტიკის ცოცხალ მდინარებაში ადამიანის ძალისა და უნარის შესაბამისად შესაძლებლობიდან სინამდვილედ იქცეოდნენ. ეს იყო ერთი მხარე, აღსაზრდელის არსებას რომ შეეხებოდა, უკვე აღზრდილს კი ევალებოდა გამოეჩინა თავისი უნარი ოლიმპიურ თამაშობებსა და განუწყვეტელ ომებში, რითაც ასე მდიდარია როგორც ბერძნული მითოლოგია, ისე მთელი ანტიკურა სპარტის ჩინეთის ისტორია.

წინასწარ რომ არ ყოფილიყო მომზადებული ფიზიკური აღზრდის სათანადო პირობები, პელოფსი ვერ შეიძლებდა თავისი სიმამრის — პისის მეფის ენომეს სამემკვიდროში ახალი ღონისძიების განხორციელებას, როგორც მას ლეგენდა მიაწერს ოლიმპიურ თამაშობათა დაწყებას, ან კიდევ, მეორე ვერსიით, ელადის მბრძანებელი აფიტი ვერ შეუთანხმდებოდა სპარტის მბრძანე-

ბელს ლიკურგეს ოლიმპიურ თამაშობათა მოწყობაზე*, ხოლო ბერძნული მითოლოგია ვერ მოახერხებდა ასე მიმზიდველად შეექმნა ძველი ბერძნების ფიზიკური გამძლეობის შესახებ უთვალავი ლეგენდა. ქალაქი ოლიმპია, სადაც პირველად იქნა დაწყებული ოლიმპიურ თამაშობათა სახელით ცნობილი შეჯიბრებები, მითოლოგიის სამყაროდან რეალურ ქვეყანას დაუბრუნდა და დასაბამი მისცა დღეს მთელ მსოფლიოში ცნობილ სპორტულ ღონისძიებათა მდიდარ კომპლექსს, ვიდრე იგი მოგვიანებით ძველმა რომმა არ გააუქმა.

სადაც აღზრდამ მიიღო ასოცირებული და ორგანიზებული ხასიათი, სადაც შეიქმნა სკოლები, როგორც აღმზრდელობითი დაწესებულებები, შეუძლებელია იქ არ ყოფილიყო, შეგნებულად თუ შეუგნებლად, თავისებურად გაგებულნი ეს თეტიკური აღზრდა. უძველეს ხალხთა ისტორიისა და კულტურის შესწავლამ მეცნიერებისათვის საესებით ნათელი გახადა ის უცილობელი ჭეშმარიტება, რომ ყოველგვარ აღზრდას თავიდანვე გარკვეული მორალური კოდექსი ჰქონდა, ბევრ შემთხვევაში დაუწერელი, ზოგჯერ დაწე-

* „უნიტა“ იძლევა ოლიმპიურ თამაშობათა წარმოშობის შემდეგ მითოლოგიურ ვერსიას: „По преданию первое соревнование было устроено Зевсом в честь его победы над Сатурном, и участниками были сами боги. Другой миф рассказывает о том, что основателем Олимпийских игр был Геракл, и указывается 1250 год до н. э. как год начала игр.

ფაქტически ციკლ ოლიმპიისკიხ იგრ ნაჩალს ვ 776 გოდა დო ნ. ე. ი პროდოლჟალს ნეპრერყვნო დო 396 გოდა. ტაკიმ ობრაზო, ჯა 1172 გოდა, პროშედშიხ ს პერვყხ ოლიმპიისკიხ იგრ, სოვენოვანიჟ პროვოდილსიხ 294 რაზა.

В 776 году до н. э. в Греции было 20 государств, 20 свободных республик и 20 городов — воинственных и честолюбивых, находящихся всегда в состоянии войны между собой. Легенда утверждает, что эти войны не давали покоя царю Эллады, который не знал, какому богу молиться, чтобы они прекратились.

Однажды он решил обратиться к оракулу с просьбой, чтобы тот указал средство, способное установить мир. Спортивная борьба — вот что должно отвлекать воинов, — подсказал оракул.

Так возникла идея организации олимпиады, которая была единодушно одобрена всеми городами» (კსარტებლობთ „Вечерний Тбилиси“-ის 1960 წლის № 191 ტექსტით).

ამ გადმოცემებში მითოლოგიური და ისტორიული ერთმანეთშია არეული, მაგრამ საინტერესოა თვით ლეგენდების შორეული წარსული და ოლიმპიური თამაშის, როგორც მნიშვნელოვანი მოვლენის, ღმერთებთან დაკავშირება: ძველი ბერძნებისათვის ხომ ყველაფერი, რაც მათი აზრით ღირებული იყო, წარმართული ღმერთებიდან მომდინარეობდა.

რილი, ხოლო მორალეური აღზრდა ორგანულად შეიცავდა ეს თეტიკურ აღზრდასაც — მორალეური და ეს თეტიკური თავიდანვე ორგანულად იყო ერთმანეთთან დაკავშირებული. თავიდანვე ასე მკიდროდ დაუკავშირდა აგრეთვე ფიზიკური აღზრდა ეს თეტიკურ იდეალს, რასაც საუკეთესოდ მოწმობენ ძველ საბერძნეთში ოლიმპიური თამაშების ისტორიული ფაქტები, მითოლოგიურ გადმოცემებთან ერთად. ანტიკური წყაროები მოგვითხრობენ იმის შესახებაც, რომ ოლიმპიურ თამაშობაში გამარჯვებულთა დაჯილდოება ატარებდა დიდი ზემოქმედებას: გამარჯვებულს გადასცემდნენ ზეთის ხილის გვირგვინს, როგორც უმაღლეს ჯილდოს, მიიჩნევდნენ წარმართული ღვთაების რჩეულად, დიდი ცერემონიით აღნიშნავდნენ მის დამსახურებას და საყოველთაო პატივისცემით მოსაგდნენ.

ისტორიულად შემონახულია აგრეთვე ცნობები, რომ ვინც ოლიმპიურ თამაშობებში სამგზის გამარჯვებას მოიპოვებდა, თითქმის უკვდავად აღიარებდნენ: აკეთებდნენ მის პორტრეტულ გამოსახულებას და ისეთ ჯილდოებს აძლევდნენ, როგორც მხოლოდ უდიდეს დამსახურებათა პირობებში შეიძლებოდა ვინმეს მიეღო. მართლაც ფაქტი, რომ ოლიმპიურ შეჯიბრებებში სამჯერ გამარჯვებულს სამშობლო უსასყიდლოდ ჰკვებავდა მთელი სიცოცხლის მანძილზე, ნათლად მოწმობს, თუ რამდენად მაღალ შეფასებას აძლევდნენ ძველი ბერძნები თავიანთ სახელოვან შეილებს, და როგორ ზრუნავდნენ მათი კეთილდღეობისათვის. ისტორიამ დღემდე შემოგვინახა ეს გამოსახულებანი, ანტიკური ბიუსტები, რომლებიც პორტრეტულად აღადგენენ ოლიმპიურ თამაშობებში სამჯერ გამარჯვებულთა სახეებს. ამ გამოსახულებებს აკეთებდნენ არამარტო რიგითი, ჩვეულებრივი მოქანდაკეები, არამედ, ისეთი სახელგანთქმული ანტიკური ოსტატები, როგორიც იყვნენ ფიდიასი, მირონი, პოლიკლეტი. ამ უკანასკნელის მიერ შესრულებული, ჩვენამდე რომაული ასლების სახით მოღწეული „ყმაწვილის ტანი“ და „დორი ფორი“ („მახვილოსანი“) უთუოდ ჰიერონიკებს ანუ ოლიმპიონიკებს გამოხატავენ. აკვირდებით მათ და თქვენ გიზიდავთ მოხდენილი კაბუკების ლამაზი, ვაჟკაცური, მტკიცე ნებისყოფის გამომხატველი სახეები, რომლებზედაც გმირულ სულთან ერთად აღბეჭდილია კდემამოსილება, როგორც მშვენიერების განუყრელი თვისება. ასეთივეა ლიზიპის „აპოკსიომენი“, ულამაზესი კაბუკი ულამაზესი ტანით, სრულიად შიშველი რომ დგას ჩვენს წინაშე და გრძნობთ მისი სხეულის მოძრავ მდგომარეობას. ალექსანდრე მაკედონ-

ნ ე ლ ის სასახლის მოქანდაკე, გენიალური ლ ი ზ ი პ ი გასაოცარი სინატიფით ძერწავდა სახეებს, მათ შორის ო ლ ი მ პ ი ო ნ ი კ ე ბ ი ს ა. მისი მოკრივე ისეთი ძლიერი, ენერგიული, უშიშარი სახით გამოიყურება, რომ უძლეველის ადექვატურ შთაბეჭდილებას ახდენს. მე მგონია, რომ პ ა რ თ ე ნ ო ნ ის ფრიზეზზე ფ ი ღ ი ა ს ი ა „მხედრებიც“ ო ლ ი მ პ ი ო ნ ი კ ე ბ ი არიან, ხოლო მ ი რ ო ნ ის „ბადროს მტყორცნელი“ ნამდვილად ჰ ი ე რ ო ნ ი კ ი ა. უფრო ნაკლებად ცნობილ კ რ ე ს ი ლ ა ის „გამარჯვებული ათლეტი“, რომელსაც აპოლონის სილამაზე აქვს, ბედნიერი ო ლ ი მ პ ი ო ნ ი კ ი ა.

ძველ საბერძნეთში ფიზიკურ აღზრდას რომ ესთეტიკურ აღზრდასთან ერთად ჰარმონიული ერთიანობის ასპექტში განიხილავდნენ, მარტო ამ ბიუსტებითა და ქანდაკებებით შეგვიძლია დავადასტუროთ: გამარჯვებულთა სახეების ფიზიკური სილამაზე სულიერ სილამაზესთან სავსებით შეთანხმებულად წარმოუდგენიათ შთამომავლობისათვის. ბ ე რ ძ ნ ე ბ ი ც ა და ლ ა თ ი ნ ე ბ ი ც ჯ ა ნ ს ა ლ ს ხ ე უ ლ შ ი ჯ ა ნ ს ა ლ ს უ ლ ს ჰ ხ ე და ვ დ ნ ე ნ, ხ ო ლ ო ლ ა მ ა ზ ს ხ ე უ ლ შ ი ა ს ე ვ ე ლ ა მ ა ზ ი ს უ ლ ი ე გ უ ლ ე ბ ო დ ა თ. რამდენადაც ფიზიკური წვრთნა, ფიზიკური ვარჯიში ხელს უწყობდა სხეულის გაკაეებას, ალამაზებდა ტანს, სრულიად ბუნებრივი იყო ფ ი ზ ი კ უ რ ი ს ა და ე ს თ ე ტ ი კ უ რ ი ს ე რ თ ი ა ნ ო ბ ა შ ი წ ა რ მ ო დ გ ე ნ ა, პირველის მიერ მეორეს ფუნქციაში შექრა და ნაწილობრივ მაინც მისი შესრულება.

ოლიმპიურ თამაშობათა სახეები, რომლებიც ისტორიამ შემოგვინახა, გვარწმუნებენ, თუ რაოდენ მრავალფეროვანი იყო ძველი ბერძნების სპორტული ინტერესი. გადმოცემებით ცნობილია, რომ ოლიმპიურ თამაშობათა პროგრამაში შედიოდა: უ ბ რ ა ლ ო რ ბ ე ნ ა (სტადიონის სიგრძეზე — 192, 27 მეტრი), ო რ მ ა გ ი რ ბ ე ნ ა (ღიაული), გ რ ძ ე ლ ი რ ბ ე ნ ა (2, 3-დან 4,5 კილომეტრამდე), ს ი გ რ ძ ე ზ ე ხ ტ ო მ ა, ბ ა დ რ ო ს ა და შ უ ბ ი ს ტ ყ ო რ ც ნ ა*. უფრო გვიან წარმოშობილა ხ უ თ ჭ ი დ ი (პენტატლონი), რომლის პროგრამაში შედიოდა რბენა, ხტომა, ბადრო, შუბი, ჭიდაობა**. ბადროს ტყორცნა, ეტყობა, სპორტის ერთერთი უძველესი სახეა. ჯერ კიდევ „პომეგროსმა ბადროს ტყორცნაში შეჭიბრება აღწერა როგორც „ილიადაში“, ასევე „ოლისიაში“. პომეგროსი, კერძოდ, დასცინის „ღონიერსა და ვეებერთელა ეპიოსს“, რომელიც „დიდხანს აქ-

* გ. ვ. ი. ტ. ო. ვ. ა. ს. ე. რ. გ. ე. ვ. ი. ოლიმპიური თამაშები ძველ საბერძნეთში, „ახალგაზრდა კომუნისტი“, 1960, № 91.

** იქვე.

ნევდა“ ბადროს, მაგრამ შორს ტყორცნა ვერ შეძლო, ვინაიდან არ იყო დაუფლებული ტყორცნის ტექნიკას“.* ბადროს მტყორცნელთა მრავალი ანტიკური ქანდაკებაც გვიდასტურებს სპორტის ამ სახეობის ფართოდ გავრცელებას ძველ საბერძნეთსა და ძველ რომში. ისიც ძალიან საგულისხმოა, რომ ლუკიანეს მოწმობით, ბადროს ასხამდნენ სპილენძისაგან, იგი „ჭკავდა სპილენძის უტარო, უღვედო და მრგვალ პატარა ფარს“**. მარტო ეს ფაქტი გვიდასტურებს იმ დიდ მნიშვნელობას, რომელსაც ბადროს ტყორცნას, როგორც სპორტის ერთერთ გავრცელებულ სახეს, ძველი ბერძნები ანიჭებდნენ.

დაეუბრუნდეთ ოლიმპიურ თამაშობათა ფინალს. როგორც მითითებული გვაქვს, ოლიმპიური თამაშები, პოლისების ეს ნამდვილად ეროვნული დღესასწაულები, ტრიუმფი, ციკერონის გამოთქმა რომ ვიხმართო, მთავრდებოდა დაჯილდოებებით, რასაც ასე უხვად გასცემდნენ ხოლმე ძველ საბერძნეთში. გადმოგვცემენ, რომ „ოლიმპიურ თამაშებში გამარჯვებულის ოფიციალური ჯილდო ელადში იყო გვირგვინი, დაწნული ზეთის ხის 17 ტოტისაგან, რომლებიც იზრდებოდნენ ალთისის წმინდა ტყეში, აფროდიტეს საყურთხევლის ახლოს. თამაშებში გამარჯვებულებს ეწოდებოდათ პიერონიკები ანუ ოლიმპიონიკები. ჯილდოს გადაცემის ცერემონია უაღრესად ზეიმური იყო. მუსიკის გრიალში ელანოდიკები (ოლიმპიურ თამაშობათა ხელმძღვანელები—გ. ჯ.) გამარჯვებულის თავს შეამკობდნენ ხოლმე გვირგვინით, ერთდროულად მას გადაეცემოდა პალმის ტოტი, გამომცხადებელნი კი ხმამაღლა წარმოთქვამდნენ მის სახელს, მამის სახელსა და სახელს ქალაქ-სახელმწიფოსი, რომლის მკვიდრიც იგი იყო“***.

ამ უაღრესად საყურადღებო ცნობების გარდა, ფრიალ მნიშვნელოვანია აგრეთვე გამარჯვებულის დაჯილდოებასთან დაკავშირებული შემდეგი გადმოცემები: „კაცი, რომელიც ოლიმპიადში ზეთის ხის გვირგვინს დაიმსახურებდა, დიდების გარდა იღებდა მატერიალურ ჯილდოს. ხშირად იგი თავისუფლდებოდა სახელმწიფო ბეგარისაგან, იღებდა სამუდამო პენსიას, დიდ სახელმწიფო პრემიებს, სხვადასხვა პრივილეგიებს. ცნობილმა ათენელმა კანონმდებელმა სოლონემ, მაგალითად, ოლიმპიურ თამაშებში გამარჯვებულთათვის

* გ. ვიქტოროვი, ა. სერგეევი, ოლიმპიური თამაშები ძველ საბერძნეთში, „ახალგაზრდა კომუნისტი“, 1960, № 91.

** იქვე.

*** იქვე.

დაწესა სახელმწიფო პრემია 500 დრაჰმის რაოდენობით. გამარჯვებულს მოქალაქეობას სთავაზობდნენ სხვადასხვა ქალაქი-სახელმწიფოები (პოლისები — გ. ჯ.) და ცდილობდნენ გადაებირებინათ ძვირფასი საჩუქრებით. ოლიმპიაში იდგმებოდა მისი ქანდაკება, მის პატივსაცემად იმართებოდა ოფიციალური დარბაზობანი და ღრეობანი*^{*}. ამას ემატებოდა ხალხის სიყვარული და ოლიმპიონიკის ანუ ჰიერონიკის ეროვნულ გმირად, თითქმის ნახევარღმერთად მიჩნევა**^{*}.

ისტორიამ ასევე შემოგვინახა განთქმულ ჰიერონიკთა სახელები. „ყველაზე უფრო განთქმული ჰიერონიკი, უდავოდ, იყო ტაეგენე, რომელსაც, პლუტარქეს მტკიცებით, ჰქონდა 1200 (!) ჯილდო. მას ჰერკულესის ვაჟი შეარქვეს. მის პატივსაცემად აიგო უამრავი ქანდაკება, ტაძარი; გარდაცვალების შემდეგ მრავალი წლის მანძილზე მის ხსოვნას მსხვერპლის მიტანით აღნიშნავდნენ. სახელგანთქმულნი იყვნენ აგრეთვე მოჭიდავეები პოლიდანე და მილონკროთონელი. მუშტით მებრძოლთა შორის, რომლებიც აღიდეს პოეტებმა და მხატვრებმა, დიდებით და ბრწყინვალეებით ყველას ჩრდილავდა როდოსელი ლიაგორე. ცნობილი მოკრივენი იყვნენ აგრეთვე გლავკი, იპოპამე, პოლიდევეკი, მელანკომი და სხვანი... ძველი საბერძნეთის საუკეთესო მძლეოსნად ითვლებოდა კროთონელი ფილოსე, რომელსაც ეკუთვნის ოლიმპიური რეკორდები ხტომაში... ბადროს ტყორცნაში... და სხვა მიღწევები. ოლიმპიურ თამაშებში იგი არაერთჯერ აღწევდა გამარჯვებას ხუთჯერში. მეორე სახელდებული ხუთჯერდელი იყო გორგოსე, რომელიც ჰფლობდა ოთხ ოლიმპიურ გვირგვინს და უამრავ სხვა ჯილდოს“***^{*}.

შეუძლებელია ჩამოვთვალოთ განთქმულ ჰიერონიკთა ჩვენამდე მოღწეული ყველა სახელი, ეს არც არის საჭირო, მაგრამ ინტერესმოკლებული არ იქნება იმის გახსენება, რომ ოლიმპიური თამაშების უაღრესად ფართო, პოლიტიკურ (სამშვიდობო), საზოგადოებრივსა და სახელმწიფო მნიშვნელობას უტყუარი ისტორიული ფაქტები მოწმობენ. თუ რამდენად დიდი იყო მათი ღირებულება, შეიძლება იქიდანაც დავინახოთ, რომ დამსწრეთა შორის დიდკაცობასთან — მონათმფლობელურ არისტოკრატიასთან ერთად იყვნენ ისინი, ვინც

* გ. ვიქტოროვი, ა. სერგეევი, ოლიმპიური თამაშები ძველ საბერძნეთში, „ხალგაზრდა კომუნისტი“, 1960, № 91.

** იქვე.

*** იქვე. — ხაზი ყველგან ჩენია — გ. ჯ.

მთელ საბერძნეთში სახელგანთქმულ ადამიანებად ითვლებოდნენ, „ფილოსოფოსები სოკრატე და პლატონი, არისტოტელე და ანაქსაგორე, მოქანდაკე ფიდიასი და პოეტები ალკიმენე და პინდარე, დრამატურგი არისტოფანე. აქ ჩამოდიოდნენ ოფიციალური საელჩოები, დიდი პოლიტიკური მოღვაწენი, ხალხური ბრძენები, მხატვრები და ფილოსოფოსები, პოეტები, მეცნიერები, ვაჭრები“*. ლუკიანეს „ანაპარსისში“ აღწერილი აქვს როგორი გატაცებით მიდიოდა მაყურებელი ოლიმპიურ შეჯიბრებაზე და რა პირობებში უხდებოდა მას თამაშებზე დასწრება. „...ყვავილებითა და ფოთლებით მორთული მაყურებლები ცდილობდნენ წინა დღით დაეკავებინათ ყველაზე კარგი და მოხერხებული ადგილები, რათა „უკეთ და უფრო სრულად დამტკბარიყვნენ თამაშით, სპორტული სანახაობით“, და არ მიდიოდნენ მთელი ღამის განმავლობაში, მიუხედავად იმისა, რომ არცთუ იმდენად სასიამოვნო იყო უკარვოდ ღამისთევა. ცნობილია, რომ ოლიმპიური თამაშები ტარდებოდა ღია ცის ქვეშ და წლის ყველაზე ცხელ დროს. მაგრამ საბერძნეთის მცხუნვარე მზით გამოწვეული პაპანაქება, „მტანჯავი წყურვილი, მტვერი და სივიწროვე ამაოდ ცდიდნენ მაყურებელთა მოთმინებას“, — წერს ლუკიანე“**. მაყურებლის ეს თავდადებული გატაცება თავისთავად მრავლისმეტყველია, ხოლო თუ ამას დაეუმატებთ ძველ საბერძნეთში სპორტის თითქმის საყოველთაო ხასიათს, გასაგები იქნება ოლიმპიური თამაშების ნამდვილად წრეშეუწერელი მასშტაბი. იმასაც გადმოგვცემენ, რომ „საბერძნეთის ზოგიერთი დიდი მოაზროვნე და მეცნიერი ახალგაზრდობისას თვით მონაწილეობდა და გამარჯვებასაც კი აღწევდა ოლიმპიურ თამაშებში. მაგალითად, სახელგანთქმულმა მათემატიკოსმა პითაგორემ ოლიმპიურ თამაშებში გამარჯვებას მიაღწია მუსიკით ბრძოლაში (კრივი). ფილოსოფოსმა პლატონმა წარმატება მოიპოვა ორჯერ — ისთმიასა და პითიაში ჩატარებულ თამაშებში“***. სოკრატე განთქმული მამაცი მეომარი იყო. ხოლო ალექსანდრე მაკედონელი დიდ ფიზიკურ გამძლეობას, სპორტულ წვრთნასა და იარაღის ხმარებას ბავშვობიდანვე ორგანულად

* გ. ვიქტოროვი, ა. სერგეევი, ოლიმპიური თამაშები ძველ საბერძნეთში, „ახალგაზრდა კომუნისტი“, 1960, № 90, ხაზი ყველგან ჩვენი — გ. ქ.

** იქვე.

*** იქვე.

უთანხმებდა თეორიული ცოდნის მიღებას არისტოტელეს ხელმძღვანელობით.

ფიზიკური და ესთეტიკური აღზრდის ერთიანობას ძველ საბერძნეთში გვიდასტურებს ლუკიანეს ცნობილი თხზულება „ანაქარსისი ანუ სხეულის წვრთნის შესახებ“. ამ ნაწარმოების ღირებულება ჩვენთვის მით უფრო მნიშვნელოვანია, რომ იგი ეკუთვნის ახალი წელთაღრიცხვით II საუკუნის (125—180 წლები) სახელოვან მწერალსა და მოაზროვნეს, რომელსაც ენგელსი კლასიკური ძველი დროის ვოლტერს უწოდებდა — „Вольтер классической древности“*. დიალოგების ფორმით ლუკიანე გადმოგვცემს მრავალ ძვირფას ცნობას ათენსა და სპარტაში ფიზიკური აღზრდის ისტორიიდან. ეს დიალოგები ანაქარსისსა და სოლონს შორის იმდენად დიდ მნიშვნელობას ღებულობენ ჩვენს დროშიც, რომ ზედმეტი არ იქნება ზოგიერთი ძირითადი აზრი გავიხსენოთ.

სოლონის პიროვნება ფართოდ ცნობილია, როგორც ანტიკური საბერძნეთის გენიალური პოლიტიკური მოღვაწისა, კანონმდებლისა და მოაზროვნისა. მისი ცხოვრების წლები ჩვენთვის დაახლოებით არის ცნობილი — დაბადებისა — 559 ახალ ერამდე. თავისი განთქმული რეფორმებით ძველ საბერძნეთში ჭკვიანმა სოლონმა დიდად შეუწყო ხელი მონათმფლობელური დემოკრატიის, როგორც სახელმწიფოებრივი ფორმის, შემდგომ გაძლიერებას. სოლონი ამავე დროს ატიკის განთქმული პოეტი იყო და მისი ელეგიები დღესაც გვხიბლავენ. რაც შეეხება ანაქარსისს, იგი წარმოშობით სკვითი იყო, ბავშვობა და ჭაბუკობა მომთაბარე თავის ტომთან ერთად გაატარა განუწყვეტელ მოგზაურობაში, დიდი ნიჭითა და ცნობისმოყვარეობით დაჯილდოებული ჩავიდა ათენის სახელმწიფოში ცოდნის მისაღებად, მალე არაჩვეულებრივი სახელი გაითქვა, რასაც მოწმობს თვით სოლონის მხრივ მისდამი ღრმა პატივისცემით დამოკიდებულება. ეს სწორედ ის ანაქარსისია, რომელსაც ჰეროდოტე მაღალ შეფასებას აძლევს, როგორც ბრძენსა და ღირსეულ კაცს. „...მათ შორის, — ამბობს ჰეროდოტე, — რომლებიც პონტოს აქეთ არიან, არ არის ტომი, სიბრძნით აღმატებული, არც ღირსეული კაცი ვიცით რომ იყოს, გარ-

* ლუკიანეს შესახებ იხილეთ ბ. ბოგავესკის შესავალი წერილი წიგნში: Луккиан из самосаты, Собрание сочинений, т. I, 1935, стр. IX—XXXVII და პ. პრეობრაჟენსკის Вольтер античности, იქვე, გვ. 1—19.

და სკვითური ტომისა და ანაქარსისისა“*. სკვითების მეფის შვილის— ან აჰარსისის ცხოვრებასა და აზრებს ეძღვნება ლუკიანეს არა ერთი თხზულება, მათ შორის „ტოკსარიდი ანუ მეგობრობის შესახებ“, აგრეთვე „სკვითი ანუ მეგობარი უცხოეთში“. ჩვენს მიერ მოხსენებული პირველი თხზულება მთლიანად აგვიწერს ან აჰარსისისა და სოლონის დიალოგს ფიზიკური წვრთნის, ოლიმპიური თამაშების შესახებ, მაგრამ გადმოცემულია აგრეთვე ანტიკურ საბერძნეთში საერთოდ სწავლა-აღზრდის ძირითადი ცნობები, რომლებსაც გვერდს ვერ ავუვლით, თუ გვინდა ანტიკური განათლება შედარებით ნათლად წარმოვიდგინოთ.

დიალოგი სოლონთან იწყება ან აჰარსისის საკმაოდ ვრცელი კითხვა-აღწერით, თუ რატომ ხდება ყოველთვის ის, რასაც ხედავს:

„...для чего юноши проделывают у вас все это? Одни из них, перевившись руками, подставляют друг другу ножку, другие давят и вертят своих товарищей, валяются вместе в грязи и барахтаются в ней, как свиньи. А между тем сначала, как только они разделились, ведь я сам это видел, они жирно намазались маслом, и совсем мирно по очереди натирали друг друга; потом, неизвестно, что случилось, они стали толкать друг друга, и, наклонившись начали сшибаться головами, как бараны. И вот один из них, схватив другого за ноги, бросает его на землю, затем, наседая на него, не позволяет поднять голову, толкая его обратно в грязь; наконец, обвив ногами живот и подложив локоть под горло, душил несчастного, а тот толкает его в плечо, как мне кажется, умоляя, чтобы первый не задушил его насмерть. Хотя бы ради масла избегали они пачкаться, — нет, они вымазались так, что масла от грязи совсем не стало видно, все оказались в поту и представляют очень смехотворное зрелище, выскальзывая из рук подобно угрям... другие же делают тоже самое во дворе на чистом воздухе, только уже не в грязи, но, набросав в яму много песку, они сами охотно посыпают себя им, как петухи, для того, чтобы труднее было вырываться из рук, так как песок, повидимому, делает тело менее скользким и дает возможность прочнее ухватиться за сухое тело ...Третий, тоже обсыпанный песком, стоя на ногах, бьет друг друга и, падая, лягают ногами. Вот этот несчастный, кажется, сейчас выплюнет свои зубы — так его рот полон кровью и песком: его, как видишь, ударили кулаком, в подбород. Надзиратель и не думает разнять юношей и прекратить борь-

*თ. ყ ა უ ხ ი შ ვ ი ლ ი, პეროდოტეს ცნობები საქართველოს შესახებ, 1960, გვ. 42, 84.

ბუ, — судя по пурпуровой мантии, я предполагаю, что это был один из надзирателей... Наоборот, подзадаривает дерущихся и хвалит ударившего. Другие же стараются вон там и прыгают, точно в беге, оставаясь при этом на том же месте, и подскакивая вверх, ударяют ногами воздух“.*

ყოველივე ეს უგუხურებას ჰგავს, ხოლო ადამიანები, რომლებიც ასე იქცევიან, შეშლილები არიან, — ეუბნება ანაპარსისი ბრძენსოლონს, მოელის რა მისგან ახსნა-განმარტებას. ერთი შეხედვით, ანაპარსისი სავსებით საღად მსჯელობს, მაგრამ სოლონის პასუხში ეს მოჩვენებითი ქეშმარიტება სწრაფად იმსხვრევა: „И понятно, Анахарсис, что это тебе кажется так,—еубნება სოლონი,—ведь это чуждо тебе и очень не похоже на скифские обычаи“**, არა, ყოველივე ეს უგუხურება და სიგიჟე კი არ არის, ან ბოროტება, არამედ უდიდესი მნიშვნელობის საქმეა „...Это занятие полезно и приятно и благодаря ему тело достигает немалого развития“***

მართლაც, ძველი ბერძნები ფიზიკურ ვარჯიშს თავიდანვე უცქეროდნენ, როგორც სხეულის განვითარების მძლავრ საშუალებას. ყმაწვილებისათვის სავალდებულო იყო 12 წლის ანაკიდანვე ყოველდღე ტანვარჯიშში წვრთნა, როგორც სწავლების განუყოფელი ნაწილი. სრულიად უეჭველია, რომ მათ ამიტომ შექმნეს გიმნაზიები (გიმნაზიონები), ტანვარჯიშისათვის საზოგადოებრივი ადგილები, სადაც შიშველ სხეულს ისე ავარჯიშებდნენ, როგორც ანაპარსისის აღწერაშია მოცემული (ბერძნული სიტყვა „გიმნოზ“ ნიშნავს „შიშველს“).**** ეს ადგილი — გიმნაზია, როგორც სოლონი განმარტავს, დაკავშირებული იყო აპოლონის სახელთან, იქვე იყო მისი გამოსახულება, რომელსაც მარცხენა ხელში მშვილდისარი ეკავა, ხოლო მარჯვენა დადებული ჰქონდა თავზე, ჰქმნიდა რა იმის შთაბეჭდილებას, რომ დიდი დაღლილობისაგან იგი ისვენებდა.*****

ფიზიკური ვარჯიშის დაკავშირება ღვთაებასთან თავისთავად მოწმობდა მისთვის დიდი მნიშვნელობის მინიჭებას. იგი წარმოიდგენდა ისევე მრავალმხრივ ხასიათს, როგორც მითოლოგია ოლიმ-

* Лукнан. Собрание сочинений, т. I, 1935, стр. 326—327.

** იქვე, გვ. 327.

*** იქვე, გვ. 328.

**** იქვე, გვ. 717.

***** იქვე, გვ. 328.

პის მწვერვალზე ზეცის ირგვლივ შემოკრებილ მრავალ ღმერთს.
ლუკიანე ხომ ასე ალაპარაკებს სოლონს:

„Что же касается гимнастических упражнений, то это возня в грязи называется «борьбой»; борются также и в песке. Когда же юноши бьют друг друга, стоя на ногах, мы называем это панкратием. Есть у нас и другие гимназии — для кулачного боя и метания диска и для прыганья, и в них во всех мы устраиваем состязания, а победивший признается нами лучшим из сверстников и получает награду“.*

თუ რას წარმოადგენდა ეს ჯილდო, ჩვენ ზევით უკვე ვნახეთ, როგორც მაყურებელთა დიდი გაცაცების ფაქტები, რომელთა შესახებაც სოლონი ახალგაზრდა ანაპარსისის მოუთხრობს. მაგრამ საინტერესოა საკითხის მეორე მხარე — თვით ანაპარსისის გაკვირვება — როგორ სტოვებენ ეს ადამიანები თავიანთ გადაუღებელ საქმეებს, ასე დიდხანს რჩებიან ამ შეჯიბრებებზე, ან რა სიამოვნებას განიცდიან, როცა უყურებენ, თუ როგორ სცემენ და სტანჯავენ ერთმანეთს შეჯიბრების მონაწილენი. სოლონი თავის თანამებაუბრეს ასე უპასუხებს:

„Если бы, Анахарсис, теперь было время олимпийским, истмийским или панафинейским состязаниям, то происходящее там показало бы тебе, что не напрасно мы так забиты о состязаниях; ибо никакие слова не могли бы так убедить тебя в том, какое наслаждение доставляет все происходящее на играх, но если бы ты сам, поместившись среди зрителей, посмотрел на доблесть мужей, на красоту тел, на удивительную их стройность, на изумительную ловкость и непреоборимую силу, на смелость, соревнование, непобедимую настойчивость и на непрерывное стремление к победе, — я хорошо знаю, что ты не переставал бы хвалить, кричать и рукоплескать“.**

სხეულის ეს სილამაზე და განსაცვიფრებელი ჩამოქნობა, ადამიანის სიმამაცესთან ერთად, ძველი ბერძნების იდეალს წარმოადგენდა, აუცილებელს „კეთილმოწყობილი სახელმწიფოს“ ინტერესებისათვის. სოლონს მიაჩნია, რომ შეჯიბრებანი, რომლებიც ანაპარსისისათვის უგუნურებას წარმოადგენენ, პირველყოვლია სახელმწიფოს კეთილდღეობას ემსახურებიან, ისევე, როგორც თვით ადამიანთა სიკეთეს. ასე აღზრდილი მოქალაქე ნამდვილად გაუძლებს ომის განსაცდელს, სიციხეს და სიცივეს, მტერთან შებრძოლების დროს გამოიჩენს დიდ სიმამაცეს,

* Лукьянц, Собрание сочинений, 1935, т. I, стр. 923.

** იქვე, გვ. 330.

ხოლო ყოველივე ეს სამშობლოს დაცვას ემსახურება, ვინაიდან სო-
ლონისათვის სახელმწიფო არა ნაცებობანი — კედ-
ლები, ტაძრები, გემსაშენები, თუმცა ისინიც მოსახლეობის დაცვას
ისახავენ მიზნად, არამედ, პირველყოვლისა, მოქალაქენი, რომ-
ლებიც ყველაფერს ასრულებენ და ყველაფერზე ზრუნავენ*. მაგ-
რამ, როგორც სული ალაშაზებს სხეულს, მოქალაქენიც ასევე ალაშა-
ზებენ ქალაქის სხეულს, რათა იგი უფრო მშვენიერი გახდეს, რისთ-
ვისაც ქალაქის შიგნით იგება მოხდენილი შენობები, ხოლო გარეთ—
მაგარი და მტკიცე კედლები. ეს მაინც არ არის ყველაფერი. სო-
ლონი თვითონვე მიუთითებს, რომ

„...более всего мы стараемся, чтобы граждане были пре-
красны душою и сильны телом: ибо именно такие люди хо-
рошо живут вместе в мирное время и во время войны спа-
сают государство и охраняют его свободу и счастье“.*²

ეს იყო მთელი აზრი და ძირითადი დანიშნულება ფიზიკური
აღზრდისა ძველ საბერძნეთში. სავსებით ნათელია, თუ რა ღრმად
ესმოდათ კაცობრიობის ბავშვებს აღზრდის დიდი სახელმწიფოებრი-
ვი მნიშვნელობა, როგორი მონღომებით, როგორი გატაცებით ზრუ-
ნავდნენ ისინი აღეზარდათ სულითა და ხორციით ჰარმონიული,
ძლიერი ნებისყოფის, ასევე ძლიერი სულითა და სი-
ლამაზით გამორჩეული ადამიანები. ამიტომ იყო, რომ ისინი
საერთოდ აღზრდას თავიდანვე უდიდესი ყურადღებით ეკიდებოდნენ,
რასაც მოწმობენ თვით ლუკიანეს მიერ გადმოცემული სო-
ლონის სიტყვები:

„Начальное воспитание мы поручаем вести матерям, кор-
милицам и дядькам так, чтобы с детства с будущими граж-
данами обращались как со свободными; когда же дети уже
начнут понимать прекрасное, в них зародится стыдливость,
страх и стремление к добру и тело их окрепнет и покажется
нам способным переносить большее напряжение, тогда толь-
ко мы начинаем их учить, заботясь об образовании и разви-
тии души и приучая к труду тело. Нам кажется недостаточ-
ным оставить тело и душу детей в таком состоянии, в ка-
ком они даны природою, — мы заботимся об их воспитании
и обучении, чтобы хорошее стало много лучшим, а плохое
изменилось и стало хорошим. Примером же нам служат зем-
ледельцы, которые оберегают растения, пока они еще мало
поднялись от земли и слабы, и огораживают их, чтобы им не

* Луккиан. Собрание сочинений, 1935, т. I, стр. 336.

** იქვე, გვ. 336—337.

повредил ветер. Когда деревцо уже подрастет, они срезают с него лишние ветви, и, предоставляя ветрам тряхни и раскачивать дерево, добиваются того, чтобы оно приносило лучшие плоды.*

სოლონის ამ სიტყვებში გამოხატული ანტიკური აღზრდის მთელი კვინტესენცია, მისი აქტიური ხასიათი და ასევე აქტიური ჩარევა ბუნების ქმნილებაში. ბუნების მიერ ბოძებულს ანტიკური აღზრდა არ მიიჩნევდა როგორც საბოლოოს, დამთავრებულს, სრულყოფილად გაფორმებულს. აღზრდას ეკისრებოდა არა-დამაკმაყოფილებლად ჩაეთვალა ბუნების მიერ ბოძებული სხეული, მიეღო ზომები მისი გაუმჯობესებისათვის, რათა კარგი უფრო უკეთესი გამხდარიყო, ხოლო ცუდი შეცვლილიყო და კარგად გადაქცეულიყო, როგორც ეს ლუკიანემ კატეგორიულ ფორმაში სოლონს ათქმევინა. შესაძლოა მიწათმოქმედთან პარალელი მეტიმეტად ხელოვნურია, მაგრამ ანტიკური პედაგოგიური დოქტრინის ძირითად აზრს იგი ისე კარგად გამოხატავს, რომ შეუძლებელია გვერდი ავუაროთ. ეს პარალელი, როგორც ანტიკური აღზრდის სიმბოლიკა, ნამდვილად განასახიერებს ძველი საბერძნეთის პედაგოგიურ იდეალს.

მაგრამ აქ არ შეიძლება უკანასკნელი წერტილი დაისვას, ვინაიდან სხეულის ფიზიკური განვითარება ძველ ბერძენს მხოლოდ ერთ-ერთ ძირითად პირობად მიაჩნდა პარმონიული ადამიანის აღზრდისათვის. მას ეფუძნებოდა ადამიანის სულის განვითარება, როგორც მთელი აღზრდელობითი სისტემის აუცილებელი ინგრედიენტი. თუ რას წარმოადგენდა ან როგორ იყო დაყენებული აღზრდის ეს დარგი, ლუკიანეს მოცემული აქვს სოლონის შემდეგ მსჯელობაში:

„Душу мы прежде всего совершенствуем, обучая юношей музыке, счету и грамоте; мы учим их писать и повторять все отчетливо; затем они учат изречения мудрецов и рассказы о древних подвигах и полезные мысли, изложенные в стихотворных размерах, чтобы юноши лучше запомнили их. Слушая о наградах и достойных деяниях, юноши понемногу вырастают душою и чувствуют стремление подражать им, для того, чтобы впоследствии и их воспевали и восхищались ими потомки, как мы восхищаемся предками благодаря творениям Гезнода и Гомера. Когда же юноши приближаются к надлежащему возрасту и пора приучать их к делам управления государством и заботиться об общем благе... мы направляем к лучшему мысли юношей, обучая их законам государства, которые

* Лукриан, Собрание сочинений, 1935, т. I, стр. 336—337.

написаны большими буквами, для того, чтобы все их знали, и указывают, что надо делать и от чего следует воздерживаться. Мы даем юношам общество хороших людей, от которых они учатся говорить и поступать справедливо, жить, не обижая друг друга, не поддаваться злу, стремиться к прекрасному и не совершать никаких насильий. Эти люди называются у нас софистами и мудрецами. Также мы водим юношей на счет государства в театр; там они смотрят в комедиях и трагедиях на доблести древних и на пороки для того, чтобы стремиться к первым и воздерживаться от вторых. Комическим же поэтам мы позволяем даже высмеивать граждан, которых они замечают в совершении постыдных и недостойных государства поступках, — частью ради них самих, ибо эти насмешки исправляют их, частью ради толпы, чтобы она избегала подобных упреков“.*

ანტიკური აღზრდის ეს სისტემა ჩვენთვის სხვა წყაროებითაც საკმაოდ ცნობილია, მაგრამ აქ არის ზოგიერთი მომენტი, რომელიც ისტორიულ იშვიათობას უნდა განეკუთვნოს. მშვენიერება და მშვენიერის იდეალი ანტიკურ საბერძნეთში მეტაფიზიკური გაგებიდან პრაქტიკის სინამდვილეს რომ უბრუნდებოდა, ხოლო აღზრდის სისტემა ფართოდ იყენებდა, ეს უკვე ჩანს სოკრატეს მოძღვრებაში, პლატონის სახელგანთქმულ დიალოგებსა და არისტოტელეს ფილოსოფიაში. მთავარი იყო ბავშვობის ასაკიდანვე მშვენიერის შეგრძნობა, რასაც ბუნებრივად უნდა მოჰყოლოდა სირცხვილის, შიშისა და კეთილისაყენ მისწრაფების გრძნობათა გაღვივება, ხოლო ამ საფუძველზე მთელი შემდგომი ფიზიკურ-ესთეტიკური აღზრდის პროცესი ზოგადი განათლების პარალელურად. პედაგოგიურ ინტერესთა ფართო წრეს განეკუთვნებოდა მუსიკის შესწავლა, როგორც ესთეტიკური აღზრდის ერთერთი მძლავრი ფაქტორისა, მათემატიკური საფუძვლების ცოდნა და წერა-კითხვა, როგორც ანტიკური განათლების ისეთი საფუძველი, რომელიც მოსწავლეს თავიდანვე აიძულებდა ეწერა ზუსტად, გარკვევით, ლამაზად, წაკითხული კი წარმოეთქვა ასევე მაღალი მოთხოვნილების შესაბამისად.

თუ რამდენად დიდი ყურადღება ექცეოდა ბავშვის გონებრივ განვითარებას მოწმობს სოფისტთა აზრების შესწავლა, ისტორიული ცოდნა, წინაპართა გმირული წარსულიდან აღებული მოთხრობების სახით, რასაც ემატებოდა მდიდარი მითოლოგია, და „სასარგებლო აზრები“, უთუოდ

* Лукман, Собрание сочинений, 1935, т. I, стр. 337 — 339.

დიდაქტიკური ხასიათისა, გადმოცემული ჰეგზამეტრები ი. ი. ეს უკანასკნელი ნიშნავდა პოეზიის გამოყენებას პედაგოგიურ პრაქტიკაში, კერძოდ, იმის ხაზგასმას, რომ ლექსს ბავშვის გონება ადვილად იმახსოვრებს, თუ ერთხელ კარგად დაიხეპირა, არასოდეს არ დაავიწყდება; პოეტურად გამოთქმული 'ასურველი ჰეშმარიტებანი ამ გზით შეიძლება აღსაზრდელის მუდმივ კუთვნილებად გავხადოთ და მიზანსაც მივალწიოთ. პოეზიის ეს პედაგოგიურ-დიდაქტიკური გაგება ანტიკურ საბერძნეთში ისე ფართოდ იყო გავრცელებული, ისე მტკიცე საფუძველი ჰქონდა, რომ ძველმა რომმა თითქმის უცვლელად გამოიყენა, ხოლო ლუკრეციუსის სახით შესანიშნავად გამოსთქვა „De rerum natura“-ში.

ანტიკური პოეტები რომ მართლაც დიდ როლს ასრულებდნენ არამარტო საზოგადოების აღზრდაში, არამედ, პედაგოგიკის პრაქტიკულ განხორციელებაშიც. მოწმობს ძველი საბერძნეთის უდიდესი პოეტების ჰომეროსისა და ჰესიოდეს თხზულებათა მოხსენიება სოლონიის მიერ. ჰომეროსის გმირული სული, ხოლო ჰესიოდეს შრომის განმადიდებელი ჰიმნები ნამდვილად ჰქმნიდნენ ნოყიერ ნიადაგს ანტიკური პედაგოგიკის პრაქტიკული საქმიანობისათვის. ეს პედაგოგიკა მიისწრაფვოდა აღსაზრდელს ბავშვობიდანვე ჰქონებოდა სწორი, მართალი აზრები, როგორც საერთოდ მას ესმოდა ჰეშმარიტება, და ამ საფუძველზე უკვე შემდეგ ესწავლა სახელმწიფოს კანონები, როგორც თვითეული თავისუფალი მოქალაქისათვის აუცილებელი, რომლებიც მას მიუთითებდნენ „რა უნდა ეკეთებინათ“ და რა საქმისაგან საქირო იყო თავის შეკავება.

მიზანი რომ სავსებით მიღწეული ყოფილიყო, ანტიკური პედაგოგიკა მოითხოვდა აღმზრდელებად შერჩეული ყოფილიყვნენ საუკეთესო ადამიანები, რომლებსაც ევალებოდათ აღსაზრდელებისათვის ესწავლებინათ სამართლიანი (როგორც სახელმწიფოს მიაჩნდა) ლაპარაკი და მოქმედება, ისე ცხოვრება, რომ ერთმანეთისათვის შეურაცხყოფა არ მიეყენებინათ, ბოროტებას არ აპყლოდნენ, ჰქონებოდათ მისწრაფება მშვენიერებისაკენ და არ ჩაედინათ არავითარი ძალმომრეობა. რაკი ასეთ ადამიანებს, როგორც ლუკიანე ამბობს, სოფისტსა და ბრძენს უწოდებდნენ, სრულიად უეჭველია, რომ ანტიკურ საბერძნეთში ისინი პირველყოვლისა მანაწავლებლებს წარმოადგენდნენ, მოზარდი თაობის აღმზრდელებს, და არამარტო იმას, რაც დროთა სვლაში მათ ერთადერთ კუთვნილებად ოქცა.

სოფისტები არ იფარგლებოდნენ ერთი რომელიმე საგნის

სწავლებით. მსგავსად იმისა, რომ მონათმფლობელურ საბერძნეთში ფილოსოფია იმდროინდელი მეცნიერების თითქმის ყველა დარგს აერთიანებდა, სოფისტებიც მრავალი საგნის მასწავლებლები იყვნენ. განსაკუთრებულ ყურადღებას იხინი აგრეთვე აქცევდნენ რიტორიკას — ორატორული ხელოვნების შესწავლას. რიტორიკა იმდენად პატივცემული და საყოველთაოდ აღიარებული საგანი იყო, რომ ანტიკური რომშიც ამ მხრივ პირდაპირ გაჰყვა მონათმფლობელურ საბერძნეთს და რიტორიკის სწავლებისათვის სპეციალური პირობებიც კი შექმნა. მდიდრები ისე აგებდნენ სახლებს, რომ ორატორული ხელოვნების თეორიის შესწავლასთან ერთად პრაქტიკული ვარჯიშიც უზრუნველყოფილი გაეხადათ. როცა ჩვენ პომპეი დავათვალიერებთ, ვნახეთ სახლის ის ნაწილიც, სადაც ყმაწვილები რიტორიკას ეუფლებოდნენ*.

რიტორიკული მეცნიერების შესწავლა, როგორც ვხედავთ, უძველესი დროიდანვე წარმოადგენდა აღზრდის განუყოფელ ნაწილს. არსებობდნენ სპეციალური რიტორიკული სკოლები, საიდანაც ფილოსოფოსები, ორატორები, ვექილები გამოდიოდნენ. ერთი ასეთი რიტორიკული სკოლა არსებობდა IV საუკუნის საქართველოში, დღევანდელ ქალაქ ფოთის მახლობლად, რასაც გვიდასტურებს ცნობილი ბიზანტიელი ფილოსოფოსი თემისტო-ოსი (317—388?). მის ცნობას პირველად ყურადღება მიაქცია აკადემიკოსმა ივანე ჯავახიშვილმა**, ხოლო 1940 წელს ტექსტი პირველად გამოქვეყნდა საქართველოს მუზეუმის „მოამბეში“ (X). თემისტოოსის ცნობაში ვკითხულობთ: „მეც, ჩემო კარგო ახალგაზრდავ, რიტორიკის ნაყოფნი მოეწყვიტე გაცილებით უფრო უჩინარ ადგილას, ვიდრე ეს ჩვენი ადგილია, არაწყნარსა და ელინურ ადგილას, არამედ პონტოს ბოლოში, ფაზისის მახლობლად, სადაც არგომ, თესალიიდან წამოსულმა, დაისადგურა, — რასაც პოეტები გაკვირვებით მოგვითხრობენ, — და ცამ იგი აღიტაცა, იქ, სადაც (ცნობილია) თერმოდონტი, ამძონთ (საომარი) საქმეები და თემისკვირი. და, აი, ასეთი ბარბაროსული და პირქუში ადგილი ერთი კაცის სიბრძნემ და სათნოებამ გახადეს ელინური და აქციეს მუზეუმის ტაძრად, იმერთი კაცის, რომელიც დამკვიდრდა კოლხებისა და არმენიელების ქვეყანაში და ასწავლიდა არა-

* იხ. გიორგი ჯიბლაძე, ხელოვნების შორეულ ძეგლებთან, წიგნში: ესთეტიკური თეორიის საკითხები, 1961, გვ. 631.

** ივანე ჯავახიშვილი, ქართველი ერის ისტორია, 1908, ტ. 1, გვ. 253.

ისართ ტყორცნას და ოროლთ სროლას ან ჯირითს, მეზობელ ბარბაროსთა წესებისდა მიხედვით, არამედ იმბა, თუ როგორ გაიწვრთნა რიტორიკულ ხელოვნებაში და როგორ ბრწყინავდე ელინთა დღეობებზე. მართალია თუ არა ის, რასაც ვამბობ, ცხადი გახდება ეხლავე, თუ დავძენ შემდეგსაც: იქ ჩავედი მე არა საკუთარი მისწრაფებითა და გადაწყვეტილებით, არამედ მე გამგზავნა იქ ისეთმა კეთილმოსურნე კაცმა, როგორიც შეიძლება იყოს მამა, და ისეთმა მართებულად მოაზროვნემ, როგორიც შეიძლება იყოს ფილოსოფოსი. იქნებ შენ ის სრულიად დაჰგმო იმისათვის, რომ მან თვითონაც თავისი განთქმული ფილოსოფიას წორედ იქ შეიძინა, ან უფრო მეტად დამგმო მე, რომელიც (ფილოსოფიის) საიდუმლოებას ბავშვობიდანვე ვარ ზიარებული**.

თემისტოქოსის ეს ცნობა არამარტო იმითაა საყურადღებო, რომ გვიდასტურებს IV საუკუნის კოლხეთში (ფაზისის ანუ ფოთის ახლოს) რიტორიკული სკოლის არსებობას (ამ ფაქტის უდიდესი მნიშვნელობა თავისთავად ცხადია), არამედ იმ მხრივაც ძვირფასია, რომ:

ა) კოლხეთის რიტორიკული სკოლა განთქმული ყოფილა ბიზანტიაში, საიდანაც სასწავლებლად თაობები (მამა-შვილი) მოდიოდნენ;

ბ) იქ შეიძლებოდა ისეთ ცნობილ ადამიანებს, როგორიც თემისტოქოსი და მამამისი — განთქმული ფილოსოფოსი ევგენიოსი იყო, „რიტორიკის ნაყოფნი მოეწყვიტათ“;

გ) კოლხეთის რიტორიკული სკოლა წარმოადგენდა „მუზეუმის ტაძარს“. თემისტოქოსს, წარმართ ფილოსოფოსს, არ შეიძლებოდა არ სცოდნოდა, რომ ძველი ბერძნები მუზეუმს მიიჩნევდნენ როგორც პოეზიისა და ხელოვნების, ისე მეცნიერებებათა დღეობებზე. თუ ადრე სამი მუზა იხსენიებოდა — სიმღერისა (აელა), იქვეულობისა (მელეტა) და ხსოვნისა (მნემა), ჰესიოდეს შემდეგ უკვე ცხრა მუზა ითვლება და ისინი არიან ღვთაებანი როგორც ხელოვნების, ისე მეცნიერების იმ დროისათვის ცნობილი დარგებისა**. ამის შემდეგ ჩვენთვის უფრო ნათე-

* მოგვეყავს წიგნიდან: გეორგიკა, ტ. I, 1961, გვ. 50—51, აღ. გამყრელიძისა და სიმონ ყაუხჩიშვილის გამოცემა. ხაზი ყველგან ჩვენია — გ. ჯ.

** ეს ცხრა მუზაა: კლიო (თავდაპირველად გმირული სიმღერის, შემდეგ ისტორიის). ეთერპა (ლირიკული პოეზიისა), თალია (კომედიისა), მელპომენა (ტრაგედიისა). ტერპსიქორა (ეპეიკისა და საჯნლო სიმღერისა). ერატო (სამოქნერო, ვროტიკული სიყვარულისა), პოლიფემია (მანტომიისა), ურანია (ასტრონომიისა), კალიოპა (თავდაპირველად სიმღერის, შემდეგ ეპიკური პოეზიისა). Мифологический словарь, 1961.

ლია, თუ რამდენად მრავალმხრივი სწავლება უნდა ყოფილიყო კოლხეთის რიტორიკულ სკოლაში, რაკი მას თემისტოსის „მუზეების ტაძარს“ უწოდებდა. მხედველობიდან არც ის უნდა გაგვეპაროს, რომ ხსენებული სკოლა უთუოდ დაიწყებდა იმ პრინციპების საფუძვლების ჩაყრას, რამაც შუასაუკუნეებში მიიღო სახელწოდება — „artes liberales“ — თავისუფალ ხელოვნებათა — გრამატიკის, რიტორიკის, დიალექტიკის, არითმეტიკის, მუსიკის, გეომეტრიის, ასტრონომიის სწავლება;

დ) ფოთის მახლობლად მდებარე ქართულ რიტორიკულ სკოლაში ისწავლებოდა თეორიული დისციპლინები; ეს იყვნენ უმაღლესი სასწავლებელი, სადაც უმთავრესი ყურადღება ექცეოდა ზოგადი განათლების მიღებას, რაც ესოდენ საჭირო იყო ფილოსოფოსისა და ორატორისათვის. ის ფაქტი, რომ თემისტოსის ღირსებად მიიჩნევა სკოლის ამგვარ პროფილს — მრავლისმეტყველია. კოლხეთის რიტორიკულ სკოლაში სრულებით არ ასწავლიდნენ სამხედრო საქმეს — ისრების ტყორცნას, შუბების (როგორც თემისტოსის ამბობს — ოროლების) სროლას, არც ჭირითს, რაც იმ დროს ყველა მეზობელ ქვეყანაში წესად იყო დადგენილი. ეტყობა ეს იყო სასწავლო აკადემიის მსგავსი დაწესებულება და არა მასობრივი სასწავლებელი. იქ უთუოდ რჩეულ, ნიჭიერ ახალგაზრდებს უყრიდნენ თავს და მისგან ზრდიდნენ მომავალ, დიდი თანამდებობის მოღვაწეებს;

ე) უმთავრეს მიზანს წარმოადგენდა მოსწავლის გაწრთვნა „რიტორიკულ ხელოვნებაში“, რათა ასე აღზრდილ ახალგაზრდა ადამიანს თავი გამოეჩინა „ელინთა დღეობებზე“, რასაც ქვევით განვმარტავთ;

ვ) თუ რამდენად სახელმძღვანელო და ნაყოფიერი უნდა ყოფილიყო ფოთის მახლობლად IV საუკუნეში არსებული რიტორიკული სკოლა, პირველყოვლისა იმით მტკიცდება, რომ იქ აღიზარდა არამარტო თვით თემისტოსი — ცნობილი ბიზანტიელი მოაზროვნე, არამედ, უფრო ადრე, მისი მამა — ევგენიოსი, რომელმაც „თავისი განთქმული ფილოსოფია“ სწორედ კოლხეთის სკოლაში შეიძინა;

ზ) თემისტოსის მიერ მოცემული უმაღლესი შეფასება კოლხეთის რიტორიკული სკოლისათვის თავისთავად წარმოადგენს ბიზანტიაში გაწეულ აგიტაციას თანამემამულეთათვის, რათა მათ ფილოსოფია შეესწავლათ არა სხვაგან (ისტორიულად

უფრო ცნობილ ადგილას), არამედ იქ. სადაც მამამისმა და თვითონ მან მოსწყვიტეს „რიტორიკის ნაყოფი“ — „პოეტოს ბოლოში, ფაზისის მახლობლად“.

სრულიად ნათელია, რომ ანტიკური სამყაროს კვალად, უძველეს საქართველოში არამარტო დიდი ყურადღება ექცეოდა რიტორიკული ხელოვნების შესწავლას. არამედ IV საუკუნიდან სპეციალური სკოლაც კი არსებობდა, რომელმაც აზროვნების ისტორიას ისეთი ცნობილი ფილოსოფოსები მისცა, როგორც იყვნენ მამა-შვილი — ევგენიოსი და თემისტოქოსი.

მაგრამ ამით როლი ამოიწურება თემისტოქოსის მიერ მოწოდებული ფაქტის მნიშვნელობა. ჩვენ სავსებით ვიზიარებთ შეხედულებას, რომ „თუ კოლხეთში, ფაზისის მახლობლად, ისეთი რიტორიკული სკოლა მოიპოვებოდა, სადაც ბიზანტიიდან მოვლინებული ახალგაზრდები სწავლობდნენ, თავისთავად იგულისხმება, რომ პირველ რიგში აქ თვით ადგილობრივი კოლხები ისწავლიდნენ. ამ რიტორიკული სკოლის ბრწყინვალე მუშაობის შედეგი უნდა იყოს ის, რომ კოლხებში (ლაზებში) რიტორიკული ხელოვნება, როგორც ეს ჩანს მე-6 საუკუნის ისტორიკოსთა პროკოპი კესარიელისა და აგათიას სქოლასტიკოსის თხზულებებიდან, დიდ სიმაღლეზე იდგა. აგათიას სქოლასტიკოსის „ისტორიაში“ გადმოცემული სიტყვები წარჩინებული ლაზებისა — აეტისა და ფარტაზისა, რომლებიც მათ წარმოთქვამს საიდუმლოდ მოწყვეულ კრებაზე გუბაზ მეფის მოკვლის გამო, უბრწყინვალესი ნიმუშებია მქვერმეტყველებისა და უნდა ვიფიქროთ, რომ აეტსა და ფარტაზს. ისევე როგორც სხვა ორატორებს, რომელთა სიტყვები გადმოცემული აქვთ პროკოპისა და აგათიას, რიტორიკული განათლება უნდა მიეღოთ სწორედ ამ ფაზისის რიტორიკულ სკოლაში“.*

გარდა ამისა, ისიც სრულიად უეჭველია, რომ ძველმა ქართველებმა, უკვე IV საუკუნიდან „ქარჯად იცოდნენ.. იყო სამი დარგი მქვერმეტყველებისა: 1) სათათბირო, 2) საპოლემიკო, 3) საზეიმო. იოანე პეტრიწი (XI საუკუნის მეორე ნახევრისა და XII საუკუნის პირველი ნახევრის დიდი ფილოსოფოსი — გ. ჯ.) ასე განმარტავს რიტორიკის დარგებს: „სამად განიყოფების: თანამზრახველობისა, მეპაექრობისა და დღესასწაულობისა“.* ეს უკანასკნელი — სადღესასწაულო, საზეიმო მქვერ-

* გეორგიკა, 1961, ტ. I, გვ. 54. ალ. გამყრელიძისა და სიმონ ყაუხჩიშვილის გამოცემა.

** იქვე, გვ. 57

მეტყველება უთუოდ არის ის, რასაც თემისტიოსი გულისხმობდა, როცა კოლხეთის რიტორიკულ სკოლას ახასიათებდა, როგორც იმ დაწესებულებას, სადაც ანწავლიან „როგორ გაიწერონ არიტორიკულ ხელოვნებაში და როგორ ბრწყინავდენ ელინთა დღეობებზე“. პეტრიწის მიერ მოცემული რიტორიკის დარგების კლასიფიკაცია ბერძნულიდან მომდინარეობს.* და ისიც უეჭველია, რომ რიტორიკის სწავლება მჭიდროდ უკავშირდებოდა სხვა თეორიული დისციპლინების (მათემატიკა, ისტორია, ეთიკა, პოეტიკა და ა. შ.) შესწავლას.

საბერძნეთის ისტორიიდან ვიცით, რომ სწორედ სოფისტების, როგორც მასწავლებლების, მოვალეობას შეადგენდა ესწავლებინათ რიტორიკა, პარალელურად ისეთი საგნებისა, როგორც იყო მათემატიკა და ეთიკა, ისტორია და პოეტიკა, რომ აღარაფერი ვთქვათ ძირითად საგანზე — ფილოსოფიაზე, რომელიც თავისში აერთიანებდა მეცნიერების მრავალ სხვა დარგს. რამდენადაც სოფისტები დაკავშირებულნი იყვნენ მოსახლეობასთან და ცოდნას ავრცელებდნენ, ისინი უნდა მივიჩნიოთ მონათმფლობელური საბერძნეთის განმანათლებლებად, ხოლო, თუ რა დიდ მნიშვნელობას აძლევდნენ საერთოდ აღზრდას, მოწმობს ჰროტაგორის შემდეგი სიტყვები:

„Для учения нужны и природные задатки и упражнения; мы должны учиться с юности. Ни теория без практики, ни практика без теории не имеют значения. Образование не даст ростка в душе, если не доходит до известной глубины“.**

შეუძლებელია ეს აზრები დღესაც უცვლელად არ გავიზიაროთ და არ წამოვაცუნოთ დებულება, რომ ანტიკურმა პედაგოგიკამ, მიუხედავად მასში არსებული მრავალი ურთიერთსაწინააღმდეგო მიმდინარეობისა, პირველმა ჩამოაყალიბა სრული ფორმის ანუ ერთი ქეშმარიტება, რომელიც საუკუნეთა განმავლობაში ბატონობდა კაცობრიობის გონებაზე და პრაქტიკული გამოყენება ჩვენს დრომდე შეინარჩუნა.

მაგრამ, ყოველივე ის, რაც ანტიკური აღზრდის შესახებ ითქვა, ჯერ კიდევ არ ამოწურავს ამ საგანს, რაკი სოფისტთა და ბრძენთა, უფრო აღრე ჩვილ ბავშვთა მზრუნველობის ღონისძიებანი საქმარისად არ იყო მიჩნეული, ვინაიდან პარმონიულო

* გეორგიკა, 1961, ტ. 1, გვ. 57. ალ. გამყარელიძისა და სიმონ ყაუხჩიშვილის გამოცემა.

** ესარგებლობთ ტექსტით, რომელიც მოყვანილია წიგნში: Педагогический словарь, 1960, т. II, стр. 381, ხაზი ჩვენია—გ. ჯ.

ადამიანის შექმნისათვის ათენის დემოკრატია იყენებდა სხვა არანაკლებ მოქნილ საშუალებებსაც. სოლონის მითითება, რომ ყმაწვილები სახელმწიფოს ხარჯზე დაჰყავდათ თეატრში, სადაც ისინი ნახულობდნენ ტრაგედიას და კომედიას, თავისთავად მეტყველებს იმ დიდ მნიშვნელობაზე, რასაც ძველი ბერძნები თეატრს ანიჭებდნენ არამარტო საერთოდ ხალხის, არამედ, კერძოდ, მოსწავლე ახალგაზრდობის აღზრდაშიც.

ამიტომ მიგვაჩნია, რომ თეატრი ძველთაგანვე იქცა აღმზრდელობით დაწესებულებად, მას ევალებოდა ტრაგედიით აღეზარდა გმირული სული, ხოლო კომედიით ნათელყო მანკიერებანი. როგორც სოლონი (ლუკიანე) ამბობს, კომედოგრაფებს უფლება ჰქონდათ მინიჭებული გაეკიცხათ მოქალაქენი, რომლებიც სახელმწიფოს თვალსაზრისით სამარცხვინო და უღირს საქციელს ჩადიოდნენ. ამით ისინი უნდა გამოსწორებულყვნენ, ხოლო ბრბო გაფრთხილებულიყო, რომ მსგავსი რამ არ ჩაედინა. ყოველივე ეს ემსახურებოდა ახალგაზრდობის აღზრდასაც. ვინაიდან ტრაგიკული კათარზისი და კომიკური მხილება მასზე არანაკლებ მოქმედებდა, ვიდრე თვით მოქალაქეთა მორალსა და გონებაზე. დაციწვა კომედიაში და გმირობის განდიდება ტრაგედიაში ანტიკური აღზრდის ორი მძლავრი ფაქტორი იყო. ძველი ბერძნები ორივე ამ ფაქტორს მაქსიმალურად იყენებდნენ.

მაგრამ დაუბრუნდეთ ისევ სხეულის წვრთნას, როგორც სულის აღზრდისათვის აუცილებელს, ასე მკაცრ ფორმაში რომ ატარებდნენ ფიზიკური კულტურის ძველი მასწავლებლები და ხელმძღვანელები. ლუკიანემ ისე დაწვრილებით გადმოგვცა ყოველივე, ისეთი ანალიზი მოახდინა, რომ ჩვენ სასარგებლოდ მიგვაჩნია ვრცელი ამონაწერი მოვიტანოთ, თუმცა აქვე უნდა შევნიშნოთ: სოლონის მსჯელობაში ფიზიკური ვარჯიშის დახასიათება მკაფიოდ გვაგრძნობინებს საზოგადოებრივი განვითარების იმ დაბალ დონეს, რომელზედაც მონათმფლობელური საბერძნეთი იდგა თვით სოლონის დროს, მაგრამ მთავარი ეს კი არ არის, მთავარია ფიზიკური აღზრდის დიდი მნიშვნელობის ღრმა ანალიზი, მისი მჭიდროდ დაკავშირება ათენის დემოკრატიის პოლიტიკურ ინტერესებთან, იმის შეგნება, რომ სახელმწიფოს საერთო კეთილდღეობა და უმაღლესი ბედნიერება, როგორც სოლონი ამბობს, ის არის, რომ ახალგაზრდობა იყოს ყველაზე უფრო მომზადებული მშვიდობიანი

საქმიანობისა და ომისათვის, და მისდევდეს საქვეყნოდ ყველაზე სასარგებლო მოღვაწეობას.* ამ მიზნით იყო შთაგონებული არამარტო სოლონი, არამედ მთელი ათენის დემოკრატია, როცა აღზრდას მიიჩნევდა პირველხარისხოვან სახელმწიფო საქმედ. სწორედ ეს მომენტია ვრცლად გაანალიზებული სოლონის პასუხში ანაქარსისისადმი და ჩვენ გვინდა იგი მთლიანად მოვიტახოთ:

„Тела же... Мы упражняем следующим образом: как я говорил, мы обнажаем их, когда они уже перестали быть нежными и слабыми, и прежде всего считаем нужным приучать их к воздуху, заставляя их быть наружи во все времена года, чтобы они не томились от жары и не страдали от холода; затем умащаем их оливковым маслом и растираем, чтобы тела стали более упругими. Было бы странно, если мы, зная, что даже необделанная кожа, смазанная маслом, становится прочнее и переносит большее напряжение, хотя она и мертва, не признавали бы, что живое тело станет лучше от оливкового масла. Затем мы придумываем различные упражнения и для каждого назначаем учителей и обучаем: одного — кулачному бою, другого — панкратию, для того, чтобы юноши привыкли преодолевать трудности и не избегали ударов и ран. Этим мы достигаем двух очень важных целей — приучая их быть смелыми и самоотверженными в опасностях и делая их здоровыми и сильными. Те же из них, которые борются, опустив головы, приучаются падать не причиняя себе вреда, легко подниматься на ноги и легко переносить, когда их обвиняют руками, сгибают и душат, а также учатся и сами подбрасывать противника вверх. И это бесполезно, но главное безусловно в том, что от упражнения тело делается выносливее и сильнее. Не менее важно и другое последствие: юноши приобретают навык на случай, если им придется применить свои знания в сражении. Вступив в рукопашный бой с врагом, очевидно, что привычный скорее вырвется и подставит врагу ногу или, очутившись под ним, скорее сумеет встать на ноги. Со всем этим, мы готовим юношей к важнейшему состоянию — к войне... Мы полагаем, что пользуемся при этом наилучшими упражнениями, закаляя нагос тело и делая его более здоровым и сильным, легким и стройным и непреодолимым для противников.

Я думаю, ты понимаешь, насколько хороши будут с оружием те, кто даже нагие внушали бы ужас противникам, не обнаруживая дряблую белизну и тучность или же бледность и худобу, как женские тела, вянущие в тени и потому дрожащие, обливающиеся потом и задыхающиеся под шлемом

* Лукриан, Собрание сочинений, 1935, т. I, стр. 343.

— особенно, когда солнце жжет в полуденную пору, как теперь. Кому нужны такие войны, которые не переносят жажды и пыли, трепещут при виде крови, готовы умереть, прежде чем их коснется оружие и они схватятся врукопашную с врагом? Наши же юноши румяны и смуглы от горячего солнца, сильны и полны жара и мужества благодаря тому, что наслаждаются блестящим здоровьем; они не худы до сухости и не тучны до полноты, но сложены вполне соразмерно. Неполное и лишнее выходит из их тела потом, — то же, что дает силу, упругость, прекрасно сохраняется без всякой дурной примеси. Гимнастические упражнения делают нашим телом то же, что человек веющий пшеницу, делает с зерном, отбрасывая пыль и мякину и отделяя чистый плод.

Благодаря этому-то юноши здоровы и очень выносливы в трудах: ведь такие люди не скоро начинают обливаться потом и редко слабеют. Представь себе, что человек, неся огонь, уронит искры туда, где насыпаны зерна пшеницы, и туда, где лежат мякина и солома, — я снова возвращаюсь к вестелю, — гораздо скорее, я полагаю, вспыхнет солома, пшеница же не загорится сразу даже и от большого огня, но лишь постепенно, и раньше будет долго дымиться. Точно также болезнь и усталость, обрушившись на закаленное тело, не легко торжествуют над ним и с трудом овладевают: внутри все хорошо устроено, и снаружи тело может сильно сопротивляться невзгодам, не пропуская их вглубь; также ни солнце, ни холод не имеют силы для осквернения тела. А если тело и ослабеет в труде, то изнутри приливает теплота, давно уже накопившаяся там и сохранившаяся до тех пор, пока не окажется в ней нужда. Теплота увлажняет силу и делает ее в высшей степени неутомимой, — ибо, если человек много потрудится и устанет, от этого не убавятся его силы, а придут, и то, что испытывает наибольшее напряжение, становится всего сильнее.

Точно так же мы заставляем юношей упражняться в беге как на большие расстояния, так и на скорость; и этот бег производится не на твердом месте, а на глубоком песке, где трудно прочно встать и нелегко упереться ногами, так как они вязнут в мягкой почве. Далее они упражняются в прыгании через ров и через другие препятствия — на случай, если это когда-нибудь им может понадобиться, — иногда со свинцовыми шарами в руках. Затем они состязаются в метании дротика на далекое расстояние. Ты видел также в гимназии медный круглый предмет, подобный маленькому щиту, не имеющему рукоятки и перевязки; ты еще взял его в руку, он лежал свободно и показался тебе тяжелым и неудобным в силу своей гладкости. Юноши подбрасывают его вверх, в воздух и вдаль, соперничая в том, кому удастся забросить

выше или дальше; и это упражнение укрепляет их плечи и делает более упругими их оконечности.

Грязь же и песок, показавшиеся тебе сначала самым смешным... заготавливаются вот ради чего. Во-первых, для того, чтобы юноши падали не на твердую, а на мягкую почву, не причиняя себе вреда. Далее, и скользкость их неизбежно увеличивается от того, что они потеют в глине... и это не бесполезно и не смешно, ибо немало увеличивают силу и упругость членов, так как при таких обстоятельствах юношам приходится сильнее схватывать и держать выскальзывающих из их рук противников. Не думай, что легко поднять с земли человека, вспотевшего и вымазанного глиной, старающегося гырваться из рук. И все это, как я сказал уже раньше, полезно на войне, когда надо удобнее перенести в безопасное место раненого друга или вскинуть на воздух врага. Для того-то мы и даем юношам чрезмерно трудные упражнения, чтобы они еще легче переносили более легкое.

Песок служит совершенно для обратных целей — чтобы борцы, сплетающиеся руками, не выскальзывали друг у друга: подобно тому как юноши упражняются в глине удерживать выскальзывающего, так здесь они приучаются сами вырваться из рук, когда это наиболее трудно. Кроме того, по-видимому, песок задерживает в себе весь изливающийся пот, сохраняет силу и мешает ветрам вредить телу, поры которого открыты; с другой стороны, песок очищает грязь и делает тело более блестящим. Я бы охотно поставил перед тобою одного из бледных юношей, выросших в тени, и любого, кого ты выберешь из ликейской гимназии, и, смыв с последнего песок и глину, спросил бы, на кого из них ты хотел бы походить. Я знаю, что ты с первого взгляда, сейчас же, даже не испытывая на деле того и другого, захотел бы быть крепким и ловким, а не изнеженным, расслабленным и белым от недостатка крови или от того, что вся она сбежала внутрь тела.

Это и есть... то, в чем мы упражняем юношей, полагая, что они будут хорошо охранять наше государство и его свободу, и мы будем властвовать над врагами и будем страшными для соседей, имея их своими подчиненными и данниками. В мирное же время такие юноши наиболее приятны для нас потому, что они не стремятся ни к чему дурному, не становятся от праздности насильниками, но занимаются своими упражнениями, употребляя на них весь свой досуг“.*

შეუძლებელია უკეთესად გადმოიციეს ან ტიკურ იფიზიკურ რი ალზრდის არსება, საშუალებები, მიზნები და ამოცანები,

* Луккиан, Собрание сочинений, 1935, т. I, стр. 339—343.

ვიდრე ეს ლუკიანემ შეიძლო „ანაჰარსისში“. ყოველგვარი კომენტარის გარეშე ჩვენ შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ფიზიკური აღზრდა ძველ საბერძნეთში გულისხმობდა:

1) სისტემატურ მკაცრ ვარჯიშს აღრინდელი ასაკიდანვე, როგორც კი ბავშვის სხეული იმდენად მომწიფდებოდა, რომ შეეძლებოდა ელემენტარული წვრთნიდან თანდათან რთულ ილეთებზე გადასულიყო;

2) აღამიანის, როგორც ბუნების ქმნილების, პერმანენტულ გაუმჯობესებას, მასზე აქტიური ზემოქმედების საშუალებით, ლამაზ სხეულს, მაგრამ არამართო ფიზიკური მონაცემებით, არამედ სულის სფეროშიც;

3) ამ საფუძველზე საუკეთესო აღმზრდელ-მასწავლებელთა (სოფისტთა) ხელმძღვანელობით ღრმა ზოგადი განათლების მიღებას;

4) ვარჯიშის სისასტიკეს, ხელოვნურ მძიმე დაბრკოლებათა შექმნას, მათ გადალახვას იმ სახით, რომ ნამდვილისაგან არაფრით არ განსხვავებულყო;

5) სწავლაში სიძნელეს, რათა ადვილი გამხდარიყო ომისა და ცხოვრების განსაცდელთა გადატანა;

6) სამშობლოს ინტერესების დაცვისათვის სრულ მზადყოფნას, საზოგადოებრივის წინ დაყენებას, როგორც საფუძველთა-საფუძველს ბედნიერების მისაღწევად, პიროვნულის დამორჩილებას სახელმწიფოებრივისადმი.

ეს იყო კვინტესენცია მთელი ანტიკური აღზრდისა, ფიზიკურთან და ესთეტიკურთან ერთად, მაგრამ თვით ტანვარჯიში უბრალო დამატებას კი არ წარმოადგენდა, იგი იყო საფუძველი, რომელსაც ემყარებოდა განათლების სისტემა, როგორც სახელმწიფოს კეთილდღეობის აღფა და ომეგა. ასეთ აღზრდას ძველი ბერძნები სავალდებულოდ მიიჩნევდნენ ყველა თავისუფალი მოქალაქისათვის, მონების გარდა, თუმცა მონებიდანაც ისინი გამოპყოფდნენ ხოლმე საუკეთესო მონაცემებით დაჯილდოებულ ყმაწვილებს და იწყებდნენ მათ წვრთნას ძლიერი მებრძოლებს აღზრდის მიზნით.

მაგრამ წარმოადგენდა თუ არა ენერჯიის ასეთი განუსაზღვრელი ხარჯვა ბავშვობის ასაკიდანვე რაიმე საშიშროებას, რომ იგი არ დაცლილიყო ისე, როგორც თიხის კურკელში მოთავსებული ღვინო ან წყალი, როცა მათ დაცლამდე ვიყენებთ? არა, სოლონის აზრით, ამ პარალელს არავითარი გამართლება არა აქვს, იგი ცდომილებას განეკუთვნება და სრულიად საწინააღმდეგო მნიშვნელობა აქვს. სოლონი განადიდებს შრომას, ძალის სასარგებლო დახარჯვას,

და სრულიად უდავოდ მიაჩნია, რომ ის, ვინც შრომაზე ხარჯავს ძალას, განუწყვეტლივ იძენს ახალ-ახალ ენერჯიას, სწორედ ისე, როგორც მითოლოგია მოგვითხრობს ჰიდრას შესახებ: როცა მას თავს მოკვეთდნენ, ერთის ადგილას ორი ეზრდებოდა.* ხოლო ის, ვინც ბავშვობიდანვე შრომას არ ეჩვევა, თანდათან იცლება ენერჯიისაგან, იფიტება, და მას აღარ რჩება წინააღმდეგობის ძალა. პარალელისათვის სოლონს მაგალითად მოჰყავს კერიის ცეცხლო და ლამპარი. სულის შებერვით კერიის ცეცხლი თანდათან ძლიერდება, ძალას იმატებს, უფრო მეტად ენთება, ხოლო ლამპარი, იმავე სულის შებერვით, ჰქრება, რაკი მას ძალიან ცოტა აქვს მატერია, რომელსაც სულის შებერვისათვის წინააღმდეგობა უნდა გაეწია**.

ასეა ადამიანიც, თუ მან ბავშვობიდანვე არ შეიძინა ეს „მატერია“, შრომის წყალობით არ დაიგროვა ენერჯია (ძალა ხომ ძალას წარმოშობს), დაემსგავსება მიმქრალ ლამპარს, რომელმაც სულის შებერვას ვერ გაუძლო, და არა კერიის ცეცხლს, რომელიც სულის ასევე შებერვის წყალობით ძლიერად გიზგიზებს.

საინტერესოა კიდევ ერთი მომენტი, რომელიც ანტიკური ფიზიკური აღზრდის თვისებას შეადგენდა: რატომ გამოჰყავდათ საასპარეზოდ, დიდძალი მაყურებლის წინაშე, ან კიდევ ვარჯიშის დროს, შიშველი ადამიანები? ხომ შეეძლო რბენა, ჭიდაობა, კრივი, ბადროს ან შვილდისრის ტყორცნა ტანჩაცმულ ადამიანსაც? ნუთუ სიშიშველე მხოლოდ იმისათვის იყო საჭირო, რომ მოვარჯიშეს, ჰიერონიკს უფრო თავისუფლად ეგრძნო თავი? არა, ეს მომენტი შედარებით მეორეხარისხოვანი ჩანს, ვინაიდან სოლონი სიშიშველეს პირველყოვლისა უცქერის, როგორც დიდ აღმზრდელობით ფაქტორს, რომელიც ხელს უწყობს ყნაწვილის ძლიერ მისწრაფებას იზრუნოს საკუთარი სხეულის სილამაზისათვის. როცა ის თითქმის შიშველი გამოდის საზოგადოების წინაშე, რათქმა უნდა, სირცხვილი იქნება გამოაჩინოს მახინჯის სხეული; სიშიშველე ხომ მისი ტანის ყველა ღირსებასა და ნაკლს ერთნაირად გამოაფენს! ეს აიძულებს ჰიერონიკს ბავშვობიდანვე ზრუნავდეს საკუთარი სხეულის სილამაზისათვის, რათა ლამაზი სხეულითაც გამარჯვების ღირსი აღმოჩნდეს.*** წინააღმდეგ შემთხვევაში იგი ვერ დაიმსახურებდა იმ მაღალ ჯილდოებს, რომლებსაც ოლიმპიონიკები თავიანთი თავყანის-მცემლებისაგან ასე უხვად ღებულობდნენ.

* Лукьянн, Собрание сочинений, 1935, т. I, стр. 346.

** იქვე.

*** იქვე, გვ. 347.

ფიზიკური და ესთეტიკური აღზრდის ამგვარი ერთიანობა სავსებით გამომდინარეობდა იმ პედაგოგიური დოქტრინიდან, რომელიც ანტიკურმა საბერძნეთმა პარმონიული ადამიანის აღსაზრდელად შეიმუშავა.

ამ პედაგოგიურმა დოქტრინამ თავისებური კვალი გაავლო ანტიკურ ხელოვნებაშიც. ჩვენ მხედველობაში გვაქვს მთელი ძველი ბერძნული ხელოვნება, რომელიც ასე ენერგიულად უწყობდა ხელს მოქალაქის ესთეტიკურ აღზრდას, პირველყოვლისა კი ანტიკურ ქანდაკებაში გაბატონებული ტიტველის სხეულის კულტი. ეს იმდენად მნიშვნელოვანი ფაქტია, რომ გვინდა უფრო დაწვრილებით შევეხოთ.

შიშველი სხეულის კულტი, რომელიც ანტიკური ხელოვნებისათვის ასე დამახასიათებელია, არამარტო ოლიმპიონიკებს გულისხმობდა: ძველი ბერძენი მოქანდაკე, იშვიათი გამონაკლისის გარდა, ბავშვსაც ასეთივე ფორმით გამოხატავდა. ჩვენს დრომდე შემორჩენილი ბავშვთა ანტიკური გამოსახულებანი, შეკრებილნი მსოფლიო მუზეუმებსა თუ ხელოვნების ტაძრებში, საუკეთესოდ მოწმობენ ამ დებულების ისტორიულად კვშმარიტ ხასიათს. უძველეს ქანდაკებაში ბავშვი ისევე წარმოდგენდა ინტერესის საგანს, როგორც მოზრდილი ადამიანი; თუმცა, როგორც გიტალინა აღნიშნავს, ყველაზე უფრო ფართოდ ეს თემა განავითარა ელინისტურმა პერიოდმა:

„Особенное значение в быту древних греков статуетки детей приобрели в III—I в.в. до н. э., в период эллинизма. Это было время ослабления общественной деятельности правящего класса рабовладельцев, повышения интереса к личной жизни человека, укрепления более достойного положения женщины в семье, растущего внимания к воспитанию детей“.*

მთავარი აზრი ბავშვის შიშველი სხეულის გამოსახვის მართოდენ ესთეტიკურ იდეალს როდი გულისხმობდა: სილამაზის გრძნობა ბავშვობიდანვე უნდა ყოფილიყო გაღვიძებული, ადამიანის ასაკისა და სქესის მიუხედავად, იმ მაღალი მიზნებისათვის, რასაც ანტიკური სახელმწიფო ისახავდა პარმონიულად განვითარებულ მოქალაქეთა საზოგადოების აღსაზრდელად. ეროტი დელფინზე, ჩვილი ჰერკულესი, რომელიც ორ გველს აბრჩობს, ჩვილი ჰერმესის მის მიერვე გაკეთებული ჩანგით ხელში, ბავშვი ფრინველით (თავდაზრილი), აგრეთვე ბავშვი ჩიტს რომ აფრენს, მოქანდაკე

* Л. И. Гиталина, Античные статуетки детей, 1959, стр. 4.

ბოეფის მიერ შექმნილი მშვენიერი გამოსახულება ჩვილი ბატს რომ ახრჩობს (II საუკუნე ჩვენს ერამდე), ბავშვი იხვით, გარდა ამისა, იმავე ბოეფის უბრწყინვალესი ქმნილება — პატარა ბიჭის თავი, პლასტიკური სილამაზის ეს შესანიშნავი ძეგლა, რომლის ნახვა დღესაც შეგვიძლია ერმიტაჟში,* სულ შიშველია, როგორც ოლიმპიონიკები. მაგრამ ანტიკური მოქანდაკე ბავშვს ზოგჯერ გამოხატაედა ტანსაცმელშიც, როცა საჭირო იყო ზაზი გაესვა რაიმე არსებითი მნიშვნელობისათვის. ეს უკვე გამოჩნაკლისი იყო, მაგრამ არა კანონი. მაგალითად, ჩვილ ჰერმესს ერთერთ გამოსახულებაში მოქანდაკე წამოსახამით გვიჩვენებს, მიზეზი კი სავსებით ნათელია:

„Головка мальчика приподнята и повернута вправо, правой рукой он закинул плащ на левое плечо, правая нога выставлена вперед. Не случайно руки мальчика закрыты плащом. Это традиционная поза ораторов, которые, по мнению древних, должны были убеждать силой своего красноречия, а не жестикуляцией. Лукавый взгляд, переданный художником, позволяет предложить, что здесь в образе совсем маленького ребенка был изображен Гермес — бог торговли и путей, покровитель плутов и воров (греки считали, что торговля немислима без плутовства). Гермес, согласно Мифу, на следующий же день после своего рождения, украл стадо коров у своего брата, бога солица Аполлона. Когда разгневанный бог явился к нему с требованием вернуть стадо, младенец, встав из колыбели и закутавшись в пеленку, как в тогу, отвечал:

«Я ли похож на коров похитителя, мощного мужа?

Нет мне до этого дела, совсем я другим озабочен:

Соп у меня на уме, молоко материнское, — вот что.

Мысли мои о пеленках на плечи, о вапшочке теплой...» .

Аполлон, разгневанный наглым заპირательством Гермеса, схватил его за руку и потащил на расправу к отцу всех богов — грозному Зевсу.

Решительный жест, которым Гермес плотно закутывается в плащ, позволяет нам представить тот момент в Мифе, когда юный бог выступает в свою собственную защиту перед Зевсом на Олимпе и пытается оправдаться в своих плутнях“.*

* ასლთა რეპროდუქციები იხილეთ ლ. ი. გიტალინას ზემოთ დასახელებულ წიგნში (ეს ასლები ბერძნული ქანდაკებების რომაული ასლებია, გაყეთებული წიგნი ერთ პირველ საუკუნეში, გვ. 4).

* * ლ. ი. გიტალინა, Античные статуетки детей, 1959, стр. 9—10.

სურდა რა ასე ღრმა აზრი მიეცა თავისი გამოსახულებიანათვის და მითოლოგიური გადმოცემის მთელი შინაარსი ერთ სხეულში განესახიერებინა, ანტიკურმა მოქანდაკემ შესანიშნავად მიაღწია დასახულ მიზანს — აამეტყველა მარმარილოს მუნჯი ქვა, როგორც ფერმწერალი ახერხებს ხოლმე პალიტრის ფერებით გადაშალოს ცოცხალი სინამდვილე. სხვა შემთხვევაშიც ბავშვის წარმოდგენა ტანსაცმელით კონკრეტულ აზრს შეიცავს, დაკავშირებულს რეალური ცხოვრების წერილმანებთან. მხედველობაში გვაქვს ერმიტაჟის კუთვნილება — პატარა ბიჭი, რომელსაც პერანგის კალთით ხილი მოაქვს. მთელი გამოსახულება იმდენად რეალისტური, ცოცხალი და ბუნებრივია, მარცხენა მხრიდან პერანგის ჩამოგდებული ნაწილი ისეთ უშუალობას ქმნის, რომ გეგონებათ სადაცაა ბავშვის ღიმილი უფრო გაძლიერდება, ბაგენი ამეტყველდებიან, ხოლო ჩაბლაუქებული ხელები ხილს გამოგიწვდიან. „ცხოვრებიდან აღებულნი“* ეს მშვენიერი გამოსახულება ყოველთვის გამოდგებოდა ანტიკური ქანდაკების რეალისტური ბუნების დასახასიათებლად, ისევე, როგორც ბოეფის ქმნილებანი, რომ აღარაფერი ვთქვათ უფრო უძველეს ბერძენ მოქანდაკეთა ძეგლებზე, სულ ერთია, პრაქსიტელი იქნება ის, პოლიკლეტი, მირონი თუ ფიდიასი. მშვენიერი გამოსახულება — ბავშვი იხვით იმდენად ბუნებრივი და ცოცხალია, რომ მისი ავტორის ოსტატობა მართლაც ისევე მოქმედებს მნახველზე, როგორც პარასისა და ზევქსიდეს შესახებ თქმულებაშია გადმოცემული. ამიტომ სავსებით მართალია გიტალინა, როცა ამბობს:

„Эта, чисто жанровая группа напоминает нам сцену, описанную в стихах под названием «Жертвоприношение Асклепию» греческим поэтом Геродом, жившим на острове Косе в III в. до н. э. Местом действия Герод избирает святилище бога врачевания Асклепия, особо почитавшегося жителями этого острова... В «Жертвоприношении Асклепию» поэт рассказал о том, как две женщины, в сопровождении рабыни, входят в храм Асклепия, чтобы принести в жертву петуха. Они творят молитву, а затем рассматривают художественные произведения, пожертвование богатыми жителями города. «Смотри, Кинно, — говорит одна, — как этот мальчик держит старого гуся. Если бы я не знала, что он из камня, я бы подумала, что он вот-вот у моих ног загогочет. Право, со временем люди сумеют и в камни вдохнуть жизнь“.**

* Л. И. Гиталина, Античные статуетки детей, 1959, стр. 13.

** იქვე, გვ. 17—18.

სინამდვილისა და შიშველი სხეულის ასე დიდი დამაჯერებლობით გადმოცემა ანტიკური ხელოვნებიდან ნიმუშად აიღო რენესანსმა,* როცა რელიგიურ თემატიკასაც სავსებით მიწიერი განსახიერება მისცა, ხოლო მაღონას სილამაზეში იდებულური და რეალური ისე შეაერთა, როგორც იპოსტასი. ეს არ მომხდარა მარტოოდენ ხელოვნებაში. ანტიკური პედაგოგიური სისტემაც ამ გზით წავიდა, რაკი მთავარ მიზნად პარმონიული ადამიანების აღზრდა დაისახა.

მაგრამ ყოველივე ეს როდი ამოწურავს დაყენებული საკითხის არსებას. ისტორიულად ცნობილია, რომ ოლმპიურ თამაშობათა საწყის პერიოდში ასპარეზობის მონაწილენი „...ჩაცმული იყვნენ და მსოლოდ მას შემდეგ, რაც 720 წელს მეგარელმა ორსიპოსმა სირბილში გაჯიბრების დროს ტანთ გაიხადა, მაგრამ მსაჯულთაგან მაინც ჩილდო მიილო, გატიტვლება დადასტურებულ იქნა საზოგადოებრივი აზრის მიერ“.** მანამდე კიტიტველი სხეულის ცქერა ბერძენისათვის სამარცხეინოდ რომ იყო მიჩნეული, აღნიშნული აქვს პლატონსაც. „ერთს ადგაღას თავის „სახელმწიფოში“ პლატონი ამბობს, — შენიშნავს ფრიჩე, — იყო დრო, როცა ელლინებს უწესობათ დასასაცოლოდ მიაჩნდათ ის, რაც დღესაც ასეთად მიაჩნიათ ბარბაროსებს, სახელდობრ კიტველი მამაკაცის ცქერაო“***

რატომ იყო ასე ან აქვს თუ არა რაიმე საფუძველი სიტიტვლის კულტს? ეს მთელ პრობლემად არის დასმული ხელოვნების თეორიაში, მით უფრო, რომ „სიტიტვლის კულტი არ არის არც არქაულ და არც თვით ნაადრევ კლასიკურ ბერძნულ ხელოვნებაში (სარწმუნოებრივსა და ნახევრადსარწმუნოებრივში). ღმერთები, ღმერთ-ქალები, თვით ჩვეულებრივი მომაკვდავნი ყოველთვის ჩაცმული არიან: ჩაცმულია ძევსი, ჩაცმული არიან პართენონის ფრიზის მხედრები, რომელნიც მიაბიჯებენ, რათა ღმერთ-ქალს ახალი პეპლოსი მოახვიონ...“****

თუ ასე იყო როგორც არქაულ, ისე ნაადრევ ბერძნულ ხელოვნებაში, შემდეგ კიტველი სხეული გაბატონებულ

* გიორგი ჭიბლაძე, ესთეტიკური თეორიის საკითხები, 1961, გვ. 202—268; ხელოვნება და სინამდვილე, 1955, ტ. I, გვ. 569—591.

** ვ. ფრიჩე, ხელოვნების სოციოლოგია, თბილისი; 1931, გვ. 117—118. ხაზი ყველგან ჩვენია — გ. ჯ.

*** იქვე, გვ. 118.

**** იქვე.

ადგილს იკავებს იმავე ხელოვნებაში, მხოლოდ უფრო გვიან, როცა ეგვიპტური ფერწერისა და ქანდაკების გავლენისაგან იგი თანდათან თავისუფლდება, შემოაქვს რა სრულიად ახალი ფორმები, პლასტიკური და დინამიური. ეს საკითხები ჩვენ განხილული გვაქვს სხვა ადგილას* და ამჟამად აღარ შევეხებით; გვინტერესებს თვით საკითხის მეცნიერული განხრით დაყენების ისტორია, ვინაიდან ტიტველი სხეულის ასახვას თუ გამოხატვას ხელოვნებაში სრულიად არ ჰქონდა ისე შემთხვევითი ხასიათი, როგორც ორსიპოსის მიერ ტანსაცმლის გახდამ სათავე დაუდო საასპარეზოდ ოლიმპიონიკების შიშველ გამოსვლას. მართალი იყო ფრიჩე, როცა ამტკიცებდა, რომ ადამიანის ფიგურის სიტიტველე და ჩაცმულობა ხელოვნებაში, რასაკვირველია, ჩნდება არა შემთხვევით, არამედ, მთელი რიგ სოციალურ-კულტურულ პირობათა წყალობით“. ფრიჩე იქვე მიუთითებს ხელოვნების ორ თეორეტიკოსზე, რომლებმაც აღნიშნული ძირითადი პრობლემის შესწავლაში დიდი როლი შეასრულეს. ერთი მათგანია მე-19 საუკუნის მეორე ნახევრის დანიელი ხელოვნებათმეტყველი იულიუს-ჰენრიკ ლანგე, რომელსაც ეკუთვნის ხელოვნების ისტორიისა და თეორიის საკითხებზე არაერთი ვრცელი ნაშრომი — „ხელოვნების ღირსების შესახებ“, „ჰომეროსის ღმერთები და ადამიანები“, მათ შორის სპეციალური გამოკვლევა — „ტიტველი სხეულის ასახვა ხელოვნებაში ჩრდილოეთის ირმის ეპოქის შემდეგ“. მეორე მეცნიერი, რომელმაც სპეციალურად შეისწავლა ტიტველი სხეულის ასახვის საკითხი, იყო გერმანელი ესთეტიკოსი ვილჰელმ ჰაუზენშტეინი, ავტორი გამოკვლევისა — „ხელოვნება და საზოგადოება“. ეს დიდი წიგნი ჰაუზენშტეინმა შექმნა უფრო ადრე დაწერილი მონოგრაფიის საფუძველზე. ხსენებული მონოგრაფია სახელწოდებით — „სიტიტველის გამოხატვა ყველა დროთა და ერთა ხელოვნებაში“ ავტორმა თანდათან ისე გაასრულადა, რომ საბოლოოდ მიიღო ფუნდამენტალური ნაშრომი — „ხელოვნება და საზოგადოება“, რომლისადმი ინტერესი არ შენელებულა, იმდენად სადავოა აღძრულ საკითხთა მთელი წყება. თვით ფრიჩე იძლევა ჰაუზენშტეინის კონცეფციისა და ცალკეული დებუ-

* გიორგი ჯიბლაძე, ესთეტიკური თეორიის საკითხები, 1961, გვ. 678—684.

** ვ. ფრიჩე, ხელოვნების სოციოლოგია, 1931, გვ. 117. ხაზი ყველგან ჩვენია — გ. ჯ.

ლებების კრიტიკას, მაგრამ ნაკლებად ეხება ფორმალისტურ მიდგომას, რითაც ასე გამოირჩევა გერმანელი ესთეტიკოსის გამოკვლევა. ჰაუზენშტეინის „სოციოლოგია“ არსებითად ფორმალისტამდე მიყვანილი, ხოლო ხელოვნებაში სიტიტვლის ახსნა იმდენად ყალბია, რომ ფრიჩე იძულებული ხდება მას ნაძალადევი უწოდოს.*

მარტოოდენ სოციოლოგიური ახსნა ხელოვნების მოვლენებს ისევე ცალმხრივად წარმოგვიდგენს, როგორც იდეალიზმი მეტაფიზიკურად განიხილავს არსებასა და არსებულობას. სოციოლოგიური უნდა იყოს საფუძველი, მისგან გამოვდიოდეთ, მაგრამ ხელოვნებაში ყველაფრის სოციოლოგიით განმარტება უკიდურესობის მეტს არაფერს მოგვცემს.

საუკეთესო მაგალითს თვით ჰაუზენშტეინი წარმოადგენს, რომელმაც სპარტაში სიტიტვლის კულტი იმით ახსნა, როგორც ფრიჩე შენიშნავს, რომ ეს ქვეყანა ღატაკურ პირობებში ცხოვრობდა, ამიტომ, თითქოს „... უბრალოება სავალდებულო იყო თვით წარჩინებული მხედრობისათვის“, „ტანსაცმელის ინტენსიური და ექსტენსიური კულტურა შეუძლებელი იყო“, რამაც სიტიტვლის კულტი შექმნაო.**

მაშინ როგორღა უნდა ავხსნათ ტიტველი სხეულის კულტი ე.წ. „ფეოდალურ-მოგვურ საზოგადოებებში“, სადაც ღმერთებსა და ბატონებს ტანსაცმელი აცვიათ და სხეული „ოდნავ დაფარული“ მაინც შერჩენიათ, ხოლო მონებს ტიტველი სხეულებით გვიხატავენ?

რაც შეეხება ეგვიპტის ხელოვნებას, იქ „ღმერთები ჩვეულებრივ წვერიანი არიან გამოხატულნი, მეფეები და ფეოდალები ერთგვარი პარიკებით და მოკლე კაბებით. ასე დგანან და სხედან ჩვენს წინაშე მეფეები რენოფერი და პეპი, დედოფლები პახი და მუტნოფრეტი, ცნობილი „სოფლის მამასახლისი“ და სხვ. სოციალური ქვედაფენების ადაპიანები კი — ლუდის მხდელები, გადამწერლები, მონები, რომელნიც ბატონის ყანაში მუშაობენ, ჩვეულებრივ ტიტვლათ არიან გადმოცემული“***

სიღარიბითა და სიღატაკით სიტიტვლის კულტის ახსნა ხელოვნებაში მრავალ გაუგებრობა-

* ვ. ფრიჩე, ხელოვნების სოციოლოგია, 1931, გვ. 119. ხაზი ჩვენა — გ. ჯ.

** იქვე, გვ. 119.

*** იქვე, გვ. 117.

ს თ ა ნ ა რ ი ს დ ა კ ა ვ შ ი რ ე ბ უ ლ ი . პ რ ა კ ტ ი კ უ ლ ც ხო ვ რ ე ბ ა შ ი რო მ ს ი ლ ა ტ ა კ ე ა ს ი ტ ი ტ ვ ლ ი ს , ღ ა რ ი ბ უ ლ ა დ ჩ ა ც მ უ ლ ო ბ ი ს ა თ უ ჩ ა უ ტ მ ე ლ ო ბ ი ს მი ზ ე ზ ი — ე ს ი ს ე თ ი ე ლ ე მ ე ნ ტ ა რ უ ლ ი ჭ ე შ მ ა რ ი ტ ე ბ ა ა , რო მ არ ც დ ა მ ტ ი ც ე ბ ა ს სა ჭ ი რ ო ე ბ ს დ ა არ ც დ ა უ მ ტ ი ც ე ბ ლ ო ბ ა ს . ი გ ი ყ ვ ე ლ ა ს ა თ ვ ი ს ნ ა თ ე ლ ი ა , ვ ი ნ ც არ უ ნ დ ა ი ყ ო ს : მ ე ფ ე თ უ მ ო ხ ე ლ ე , მი ლ ი ო ნ ო რ ი თ უ ლ ა ტ ა კ ი , ე რ ი თ უ ბ ე რ ი , პ ა ტ რ ი ც ი თ უ მ ა თ ხ ო ვ ა რ ი . მ ა გ რ ა მ ა მ ჭ ე შ მ ა რ ი ტ ე ბ ი თ ხ ე ლ ო ვ ნ ე ბ ს ი მ მ ო ვ ლ ე ნ ი ს ა ხ ს ნ ა , რო მ ე ლ ს ა ც ს ი ტ ი ტ ვ ლ ი ს კ უ ლ ტ ი ე წ ო დ ე ბ ა , მ ხ ო ლ ო დ შ ე ც დ ო მ ა ი ქ ნ ე ბ ო დ ა , რ ა ც ა ს ე დ ა მ ა ხ ა ს ი ა თ ე ბ ე ლ ი ა ვ უ ლ გ ა რ უ ლ ი ს ო ც ი ო ლ ო გ ი ი ს ა თ ვ ი ს . ხ ე ლ ო ვ ნ ე ბ ს ს პ ე ც ი ფ ი კ ა , მ ი ს ი კ ა ნ ო ნ ზ ო მ ი ე რ ე ბ ა , შ ე პ ი რ ო ბ ე ბ უ ლ ი სა ზ ო გ ა დ ო ე ბ რ ი ვ ი ც ხ ო ვ რ ე ბ ს კ ა ნ ო ნ ზ ო მ ი ე რ ე ბ ი თ , ა რ ა ე რ თ შ ე მ თ ხ ვ ე ვ ა შ ი უ თ ა ნ ხ მ ო ე ბ ა ს გ ვ ი დ ა ს ტ უ რ ე ბ ს ჩ ე ვ ე უ ლ ე ბ რ ი ვ ი რ ი გ ი ა მ ო ვ ლ ე ნ ე ბ ი ა ა დ მ ი დ ა გ ა ნ მ ა რ ტ ე ბ ს ს უ ლ ს ხ ვ ა არ გ უ მ ე ნ ტ ე ბ ს სა ჭ ი რ ო ე ბ ს , ვ ი დ რ ე ე რ თ ი შ ე ხ ე დ ვ ი თ ა დ ა მ ა ი ა ნ ს შ ე ი ძ ლ ე ბ ა მ ო ე ჩ ე ვ ნ ო ს . ე ს ი ც ო დ ა ჭ ე რ კ ი დ ე ვ დ ე ნ ი დ ი დ რ ო მ , რო მ ე ლ ი ც ხ ე ლ ო ვ ნ ე ბ ს ა გ ა ნ მ ო ი თ ხ ო ვ დ ა ა ნ გ ა რ ი შ ი გ ა ე წ ი ა რ ო გ ო რ ც ს ი ნ ა მ დ ვ ი ლ ი ს , ი ა ე ხ ე ლ ო ვ ნ ე ბ ს თ ა ვ ი ს ე ბ უ რ ე ბ ი ს ა თ ვ ი ს . კ ო ნ კ რ ე ტ უ ლ მ ა გ ა ლ ი თ ა დ დ ი დ მ ა ტ ე რ ი ა ლ ი ს ტ ს მ ო ჰ ყ ა ვ დ ა ლ ა ო კ ო ო ნ ი ს , ა ბ ო ლ ო ნ ი ს ა დ ა მ ე დ ი ც ი ს ვ ე ნ ე რ ა ს ფ ე ბ თ ა ფ ი ზ ი კ უ რ ი უ წ ო ნ ა ს წ ო რ ო ბ ა , რ ა ც ხ ე ლ ო ვ ნ ე ბ ა შ ი (ქ ა ნ დ ა კ ე ბ ა შ ი) ს რ უ ლ წ ო ნ ა ს წ ო რ ო ბ ა ს ა დ ა ჰ ა რ მ ო ნ ი ა ს ჰ ქ მ ნ ი ს . *

ანალოგიური მაგალითი, ზოგჯერ კურორტამდე მისული, ხელოვნების ისტორიაში უთვალავია. გაიხსენეთ შემთხვევები, როცა სცენაზე მსახიობი ნამდვილად კვდებოდა (ან ჩამოიხრჩობოდა). ხოლო მეორე დღეს ოფიციალურად შეუფასებიათ, რომ ამა და ამ აქტიორმა სიკვდილის (ჩამოხრჩობის) სცენა დამაჯერებლად ვერ ჩაატარაო, მაშინ, როცა მსახიობი ნამდვილად მოკვდა თუ ჩამოიხრჩო.

ზოგჯერ ასე ნაკლებად უდგება ჩვეულებრივი კანონზომიერება ხელოვნების სპეციფიკას. ამიტომ სიტიტვლის კულტის იმგვარი ახსნა, როგორიც ჰაუზენშტეინმა მოგვცა, ჭეშმარიტებას მოკლებულია, მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთ მომენტს მართებულად განმარტავს. სრულიად მივიწყებულია, მაგალითად, იმის აღნიშვნა, რომ სიტიტვლის კულტი თავს იჩენდა არამარტო უშუალოდ მატერიალური სიღუხჭირის ან სიუხვის შედეგად, არამედ სხვა კაუზალური მოვლენებითაც. თვით ფრიჩეს ერთგან მითითებული აქვს, რომ „...თუ მხედველობაში მივიღებთ სამხედრო გაწვერთნის, სამხედ-

* დაწერილებით იხ. გიორგი ჭიბლაძე, ხელოვნება და სინამდვილე, 1955, ტ. I, გვ. 133 — 134.

რო ფიზკულტურის აუცილებლობას. არისტოკრატიულ სპარტაში ტიტველი სხეულის კულტისათვის ნიადაგი არსებობდა როგორც ცხოვრებაში, ისე, მამასადაამე, ხელოვნებაშიც“.* მაგრამ ფრიჩე არ ცდილობს სხვა მიზეზებსაც ყურადღება მიაქციოს, დაინახოს ეს თეტიკური აღზრდის იდეალი, განსაკუთრებით ათენში, მიუთითოს თუნდაც იმის შესახებ, რომ სიტიტველის კულტი არაიშვიათად უპირისპირდებოდა უაზრო კომფორტს, წარმოადგენდა მიწიერის ან ზეციურის დამკვიდრების გამოხატულებას, მოდუს ვივენდის რეალურ შედეგს. მიუღებელია მტკიცებაც, თითქოს „...ტიტველი მამაკაცის სხეული გაბატონებულია იმ ბურჟუაზიულ საზოგადოებათა ხელოვნებაში, სადაც ძლიერ განვითარებული სამოქალაქო და პოლიტიკური კულტურა არსებობს შედარებითი სამოქალაქო თანასწორობის საფუძველზე“.** საილუსტრაციოდ მოხსენიებულია ჩვენს ერამდე მეხუთე — მეოთხე საუკუნეების საბერძნეთი, მეხუთმეტე საუკუნის ფლორენცია და მეთვრამეტე საუკუნის საფრანგეთი, იმის აღნიშვნითაც, რომ „ხელოვნების ისტორიაში ეს კანონი (მამაკაცის ტიტველი სხეულის კულტი — გ. ჯ.) სამჭერ პოულობს თავის დადასტურებას“. მაშინ რა ვუყოთ სხვა საუკუნეებს ამავე ქვეყნებში, როცა ტიტველი სხეულის კულტი არსებობს? თვით ფრიჩე უნებლიედ იძულებული ხდება რაღაც ეჭვის მაგვარი შეიტანოს თავის კომპილატურ დებულებაში, როცა მიქელანჯელოს დახასიათების დროს მიუთითებს: „და შემთხვევითი მოვლენა არაა, რომ ტიტველი სხეულების უკანასკნელი დიდი შემოქმედი იტალიაში იყო ამ ქვეყნის დიდი მოქალაქე მიქელანჯელო, რომელსაც ბედმა ისეთ ეპოქაში არგუნა ცხოვრება, როცა პოლიტიკური თავისუფლება და დამოუკიდებლობა ილუპებოდა უცხოელი დამპყრობლებისა და საკუთარი ტირანების ორმაგ უღელ ქვეშ“***. ფრიჩე არაფერს ამბობს, რომ, თუ მომდევნო საუკუნეებში მიქელანჯელოს მსგავსი დიდი ხელოვანი აღარ იყო, ტიტველის სხეულის კულტი მაინც არსებობდა; საკმაოდ ძლიერი ოსტატები, როცა „პოლიტიკური თავისუფლება და დამოუკიდებლობა“ დაიღუპა, მაინც იცავდნენ მას და ჰქმნიდნენ ტიტველი სხეულის შედეგებს ფერწერასა და ქანდაკებაში.

* ე. ფრიჩე, ხელოვნების სოციოლოგია, 1931, გვ. 119, ხაზი ყველგან ჩვენია — გ. ჯ.

** იქვე, გვ. 120.

*** იქვე, გვ. 122.

საკმარისია გავიხსენოთ ჯოვანი ლორენცო ბერნინი (1598-1680), რომელიც მიქელანჯელოს მთელი საუკუნითაა დაშორებული, მაგრამ ტიტველი ან ნახევრად ტიტველი სხეულის კულტი მისთვის უცხო როდია, ისევე როგორც ძმების — კარაჩი-ბისათვის (მე-16 საუკუნის დასასრული).

ქვეშარიტებასთან უფრო მიახლოებულია საბერძნეთში ტიტველი სხეულის კულტის ახსნა, რამდენადაც პლატონის „ქარმიდში“ მოხსენიებული ფაქტი („სახით ხომ ლამაზია ქარმიდი, მაგრამ მას რომ ტანთ გაეხადა, სახე არაფრათ გამოჩნდებოდა, იმდენად მშვენიერია მისი სხეულის ფორმები“),* აგრეთვე ჰეროდოტეს მოწმობა, რომ ერთერთ ქალაქში რომელიღაც ჰაბუკი მშვენიერი სხეულისათვის გაუღმერთებიათ, მჭიდროდ არის დაკავშირებული გიმნასტიურ კულტურასთან. ჩვენს წელთაღრიცხვამდე შეიდასი წლიდან ათენში მართლაც „...ჩნდება გიმნაზიები, შემკული ღმერთების და ატლეტების ქანდაკებებით, იქ 16 — 18 წლის ჰაბუკები ყოველდღე ვარჯიშობენ და ატლანტურ თამაშობათათვის ემზადებოდნენ. ფიზიკულურიის განვითარება კი დაკავშირებული იყო მტკიცე სამხედრო ლაშქრის საჭიროებასთან. ამ ლაშქარს სავაჭრო რესპუბლიკა უნდა დაეცვა უცხოელების თავდასხმისაგან და მუქარა ყოფილიყო ახალშენებისათვის, რომლის ხარჯზე ცხოვრობდა მეტროპოლია. ყველა ცნობილ ბერძენ მხედართმთავარს განვლილი ჰქონდა ატლეტური სკოლა, და არ ყოფილა არცერთი ინტელიგენტი, რომელსაც მონაწილეობა არ მიეღოს გიმნასტიურ თამაშობებსა და ბრძოლებში (მაგალითია: პითაგორი, ევრიპიდე და სხვები). ამგვარად, ფიზიკულტურა სამოქალაქო დისციპლინის სკოლათ იქცა. გამარჯვებული ატლეთი დასრულებული მოქალაქის განხორციელება იყო თავისუფალი, ძლიერი, ფიზიკურათ დასრულებული მოქალაქის (ბურჟუას) იდეალისა. ამას თვალსაჩინოთ ამტკიცებს არისტოტიონის და ჰარმოდოლის ჯგუფი. ორივე მებრძოლი თავისუფლებისა და ღმერთებისათვის, ორივე იდეალური მოქალაქე თავიანთ პოლიტიკურ და სამოქალაქო აქტს ტანთგახდილი ასრულებენ“.**

არ შეიძლება დავას იწვევდეს ფრიჩეს მიერ აქ მოტანილი

* ვ. ფრიჩე, ხელოვნების სოციოლოგია, 1931, გვ. 121.

** იქვე, გვ. 121. ხაზი ყველგან ჩენია — გ. ჯ.

რომელიმე ფაქტი. მაგრამ ამ ახსნა-განმარტებაში სრულებით არ არის შეტანილი სილამაზის იდეალი, როგორც ერთერთი მიზეზი, ერთერთი ფაქტორი, რომელიც ძველი ბერძენის ცნობიერებასა და პრაქტიკულ საქმიანობაში ასე დიდ როლს ასრულებდა, ხელს უწყობდა არამარტო ტიტველი სხეულის კულტის წარმოშობას, არამედ აუცილებელ პირობასაც წარმოადგენდა ანტიკური გაგებით ჰარმონიული ადამიანის აღზრდისათვის. ჩვენ ეს ვნახეთ, როცა ანაპარსისთან სოლონის მსჯელობას ვეცნობოდით. მართალია, ზოგჯერ ფრიჩეც ხედავს სილამაზეს, ამიტომ მოჰყავს პლატონის, სოკრატეს, პეროდოტეს შეხედულებანი, იხსენიებს ქარმიდის მშვენიერებას, მაგრამ ვერ ახერხებს ყოველივე ეს შეიტანოს მიზეზთა რიგში, ურომლისოდ სწორი და სრული არ იქნება ტიტველი სხეულის ანტიკური კულტის გაგება.

ანალოგიური მიდგომა ჩანს იტალიური ხელოვნების ანალიზშიც. მითითებულია მხოლოდ ფაქტი, რომ მეხუთმეტე საუკუნის ფლორენციაში, დიდი ხანდაზმულობის შემდეგ, ხელოვნება აბატონებს ტიტველი მამაკაცის სხეულის კულტს და ეს არის აქტი, რომელიც „მეორეჯერ“ ხდება. ფრიჩე გადმოგვცემს: „რელიგიურმა რომანულმა და გოთურმა ხელოვნებამ როდი იცოდა ტიტველი სხეულის გამოხატვა. XIV—XV საუკუნეებში იტალიაში ქრისტეს მხოლოდ იმ შემთხვევაში ხატავენ გატიტვლებულს, როცა იგი ჯვარცმულია. XV საუკუნეში დონატელო ტიტველი მამაკაცების ქანდაკებათ ჰქმნის, სხვათა შორის თავის დავითს, მახვილით და შურდულის ქვით აღჭურვილს ჭაბუკ გმირ მოქალაქეს, რომელმაც ესაათავისი სამოქალაქო ვალდებულება შეასრულა და თითქო ისვენებს მიღწეული გამარჯვების შეგნების ზეგავლენით.“* ეს არ არის გამოწკლისი, რაკი იმავე XV საუკუნეში სინიორელი ჰქმნის ისეთ ფრესკებს, რომლებიც ტიტველ სხეულებს გამოხატავენ. მითითებულია სინიორელის „პანის აღზრდა“ და „აღდგომა“, როგორც ტიპური ძეგლები, თუმცა ფრიჩესათვის განსაკუთრებით საყურადღებოა სწორედ ეს უკანასკნელი, სადაც „ყველა მკვდრეთით აღმდგარი, საშუალო საუკუნეების ტრადიციის წინააღმდეგ, ტიტვლათაა გამოხატული, ისე რომ აზნაურსა და ეპისკოპოსს ვერ

* ვ. ფრიჩე, ხელოვნების სოციოლოგია, 1931, გვ. 121—122. ხაზი აწვლგან ჩვენია — გ. ქ.

გ ა ა რ ჩ ე ვ თ უ ბ რ ა ლ ო მ ო მ ა კ ე დ ა ე ი ს ა გ ა ნ . ეს გარემოება მოასწავებდა ნამდვილ სამოქალაქო თანასწორობის დეკლარაციას“.*.

ამით და შემდეგ მიქელ-ანჯელოს მოშველებით სრულდება ტიტველი სხეულის „მეორეჯერ“ გამოჩენა ფერწერაში, ხოლო „მესამეჯერ“ ანალოგიურ მოვლენას ფრიჩე ხედავს საფრანგეთის დადი რევოლუციის დროს დავიდი მხატვრობის მაგალითზე. მიზეზად ისევ და ისევ მიჩნეულია „სამოქალაქო თანასწორობა“, რამაც თითქოს გამოიწვია დავიდის მხატვრობაში ტიტველი სხეულის კულტი. თვით დასაბუთება წარმოდგენილია ასეთი სახით: „თუ დავიდი თავის პოლიტიკურ მოქალაქე გმირებს — მაგ., ლეონიდეს — გატიტველებულთ ხატავდა, ეს ხდებოდა არამართო იმიტომ, რომ ბერძნულ სკულპტურას ხატავდა, არამედ მიტომაც, რომ შისთვის, ისევე როგორც IV ს. ბერძნისათვის ან VI ს. იტალიელისათვის, სიტიტველი სამოქალაქო თანასწორობისა და პოლიტიკური პათოსის სიმბოლოს წარმოადგენდა. დავიდი ტიტველათ ხატავდა არა მართო ანტიკურ გმირებს, არამედ დიდი რევოლუციის მოღვაწეებსაც. თუ მარატი ტიტველია დახატული, ეს შეიძლებოდა იმ გარემოებით აგვეხსნა, რომ იგი შარლოტა კორდემ მოჰკლა იმ მომენტში, როცა ავადმყოფი იყო და აუზში ბანაობდა. მაგრამ ბარაც ტიტველია დახატული, თუმცა სხვა პირობებში იქნა მოკლული. დიდათ დამახასიათებელია, რომ თავისი ცნობილი სურათი „შეფიცვა ბურთის სათამაშო დარბაზში“ (ნაციონალური კრების დეპუტატების შეფიცვა), სადაც დეპუტატები ჩაცმულნი არიან, დავიდს პირველად ანტიკურად უნდოდა დაეხატა, სახელდობრ, როგორც სურათის ესკიზი გვიჩვენებს, დეპუტატებს აქ თავიანთი ისტორიული ფიცი ტანჩაცმულთ კი არაა, ტანგახდით უნდა დაედოთ“.**

ეს კონცეფცია, რომელიც ჩვენ განზრახ წარმოვადგინეთ ვრცელი სახით, მეთოდოლოგიურ თანმიმდევრობას ინარჩუნებს მე-19-20 საუკუნის მხატვრობისა და ქანდაკების მიმართ, კერძოდ, არგუმენტებად იყენებს მარეს ფერწერას (გერმანია) და როდენის სკულპტურას საფრანგეთში; გარდა ამისა, ახალ პირობებთან შეგუებულნი,

* ვ. ფრიჩე, ხელოვნების სოციოლოგია, 1931, გვ. 122, ხაზი ყველგან ჩვენია — გ. ჯ.

** იქვე, გვ. 122—124. ხაზი ყველგან ჩვენია — გ. ჯ.

ახალი მომენტის დამატებით წარმოგვიდგება პროლეტარიატის, როგორც საზოგადოებრივი კლასის, ხელოვნებაში გამოჩენასთან ერთად. გავლებულია ისტორიული პარალელიც: „ისევე როგორც ჯერ კიდევ XVII საუკუნეში ტანთჩაცმული და შორთული თავადაზნაურობის, სამღვდლოების და მეფის კარის საზოგადოებაში ტინტორეტოს და ველასკეცის („ველკანის სამკედლო“) პროლეტარების ტიტველმა სხეულებმა გაიციალეს, XIX საუკუნის ფრაკიან, სერთუკიან და პიჯაკიან ბურჟუების და ინტელიგენტების საზოგადოებაში ძალოვანათ აღიმართენ ბელგიელი მენიეს ტიტველი მუშები და გლეხები. თუ ერთ დროს, სახელდობრ IV საუკუნის საბერძნეთსა, XV საუკუნის იტალიასა და რევოლუციური ეპოქის საფრანგეთში მამაკაცის სიტიტველე გაისმოდა როგორც მოქალაქეთა თანასწორობის და პოლიტიკური თავისუფლების დეკლარაცია, ახლა მენიეს ტიტველი მშრომელები იფწყებოდნენ ახალი საზოგადოების მიახლოებას, სადაც ნამდვილი თანასწორობა და თავსუფლება დამყარდება“.*

მთელი ეს სოციოლოგიური ანალიზი ჭეშმარიტების ელემენტებსაც შეიცავს, მაგრამ ფერწერასაც და ქანდაკებაში ტიტველი სხეულის ყოველი გამოჩენა მარტოოდენ ამ პრინციპით რომ ავხსნათ. გაუგებარი დარჩება ხელოვნების არაერთი შედეგრი, რომელიც ისტორიულ პიროვნებას, თუ ხელოვანის მიერ შექმნილ სახეს შიშვლად წარმოგვიდგენს. ვერ ავხსნით, მაგალითად, როდენის შიშველ ბალზაკს. ჩვენ იგი ვნახეთ პარიზში, როდენის სახელგანთქმულ მუხეუმში. ბალზაკის სკულპტურული გამოსახულება, სრულიად ტიტველი ტანით, ისე დგას, რომ ერთბაშად უსიამოვნების გრძნობას აწვევს, შეგაკრთობთ კიდევ. მაგრამ, ნუთუ როდენმა იმიტომ გამოჰკვეთა ბალზაკის შიშველი სხეული (მთელი ფიგურა), რომ ამით მას სურდა „მოქალაქეთა თანასწორობა“ დაემყარებინა ან „პოლიტიკური თავისუფლების დეკლარაცია“ ექადაგებინა? მაშინ იმავე შიშველი ფიგურიდან რატომ გააკეთა დიდმა ხელოვანმა გენიოსი მწერლის სავსებით ნორმალურად ტანთჩაცმული გამოსახულება? ამ შემთხვევაში მას ამოქმედებდა არა სხვა რაიმე მიზანი, არამედ ის ელემენტარული ანტიკური წესი ქანდაკებისა, რომ ადამიანის სხეული ჯერ შიშვლად უნდა

* ვ. ფრიჩე, ხელოვნების სოციოლოგია, 1931, გვ. 124. ხაზი ყველგან ჩენია — ა. ჯ.

გაკეთდეს თიხაში, რათა ყველა კუნთი, ყველა ორგანო ზუსტად გამოისახოს, ხოლო შემდეგ ჩაეცვას ტანსაცმელი, როგორც ამას ჩადიოდნენ ანტიკური მოქანდაკენი და როგორც ეს მოიმოქმედა ოგიუსტ როდენმა.

ანალოგიური ფაქტების უსაზღვრო ველი გადაიშლება ფერწერის ისტორიაში, როცა ჩვენ განვიზრახავთ ყველა ისინი მოვიხსენიოთ ან მსჯელობის საგნად გაეჩხადოთ.

თუ ასე წყდება ხელოვნებაში მამაკაცის შიშველი სხეულის საკითხი, ახალ ასპექტსღებულობს ქალის სიტიტველე, კერძოდ. იმღებულებას აღიარება, რომ „ფეოდალურ-მოგვეური საზოგადოებრივი ორგანიზაციის ხელოვნებაში ადგილი არა აქვს გატიტვლებული ქალის სხეულს. ეგვიპტელი ქალღმერთები და ფარაონების ი.უ ფეოდალების ცოლები ასე თუ ისე ჩაცმული არიან, როგორც ჩაცმული არიან ბერძნების ქალღმერთები — ნიკეკუნძულ დელოზიდან, ათინა პროპქსი ფიდიასისა და სხვ., როგორც ჩაცმული არიან ლეთისმშობელი და წმინდანი ქალები ბიზანტიურ და რომანულ-გოთურ ხელოვნებაში“.*

როდისღა ჩნდება ტიტველი ქალის სხეული ხელოვნებაში?

თუ ისტორიული ფაქტების მოშველიებას შევედგებით, ფრიჩე გვიმტკიცებს, რომ ბერძნულ ხელოვნებაში იგი თავს იჩენს „მეოთხე საუკუნეში“ (ალბათ ჩვენს წელთაღრიცხვამდე — გ. წ.). როცა ჰედონიზმის პრინციპი ვითარდება, ხოლო შემდეგ „გადაჭრით იმარჯვებს“. ამ დროიდან, როგორც ფრიჩე ამბობს, „ჰეტერე საზოგადოების დედოფალი ხდებოდა. დელფის ტაძარში აფროდიტეს ქანდაკების გვერდით მეძავი ფრინეს ქანდაკება დასდგეს. ვენერა ჩვეულებრივ სიუჟეტათ იქცა ბერძნული პლასტიკისა და მხატვრობისათვის. პრაქსიტელმა სახელი გაითქვა თავისი აფროდიტებით, რომელთათვის მისი მოდელის როლს მისი სატრფო კრატინე ასრულებდა. მხატვარმა აპელესმა სურათში უკვდავყო ის მომენტი, როცა ფრინე-აფროდიტე გამოდის ზღვის ტალღებიდან. ნაგვიანები ბერძნული პლასტიკის ერთი მეტად საყვარელი თემა იყო „მოცინარე მეძავი“ და „მტირალი მატრონე“ — სიამოვნების პრინციპის გამარჯვება ოჯახის პრინციპზე“.**

* ვ. ფრიჩე, ხელოვნების სოციოლოგია, 1931, გვ. 125. ხაზი ყველგან ჩვენია — გ. წ.

** იქვე.

მაგრამ ფრიჩეს მითითებული არა აქვს, მისთვის ცნობილი არ არის ინგლისელი არქეოლოგის ლეონარდო ვულის გათხრებში მესოპოტამიაში, როცა 1922 — 1934 წლების ექსპედიციის შედეგად ურის საილუმლოება მნიშვნელოვნად გაიჩვენა. ქალის შიშველი ფიგურები ისტორიულად უკვე ცნობილი გახდა არამარტო იმ დროიდან, რომლის შესახებაც ფრიჩე მიუთითებს, არამედ ჩვენს წელთაღრიცხვამდე დაახლოებით 3000 წლის წინ. ურის მესამე დინასტიის დროინდელ საფლავებში აღმოჩენილ იქნა ქალთა ტერაკოტული ფიგურები და „ყველა ისინი გამოხატავენ შიშველ ქალებს, ზოგჯერ ქალს, რომელიც ბავშვს ძუძუს აწოვებს...“* თუ აქ გავიხსენებთ ვულის მოსაზრებას, რომელიც ვ. ვ. სტრუვეს სადავოდ მიაჩნია, რომ სუმერული კულტურა ეგვიპტურს წინ უსწრებდაო, ან ჩაილდის უფრო ზომიერ შეხედულებას — ეგვიპტელებმა წინ გაუსწრეს სუმერებს ქაშანურის გამოგონებით, ხოლო სუმერებმა — კურკლის გასაკეთებელი წრით, ბორჯლიანი ტრანსპორტით,** მაშინ გასაგები უნდა იყოს, თუ რამდენად უხსოვარდროს უნდა მიეკუთვნოს შიშველ ქალთა გამოსახულებანი. ეს საკითხი ჯერ კიდევ კვლევა-ძიების სფეროში რჩება, ჯერჯერობით შეუძლებელია საბოლოო აზრის გამოტანა, ვინაიდან არავინ იცის კიდევ რა აღმოჩნდება, მაგრამ მოტანილი ფაქტი თავისთავად დიდი ინტერესის შემცველია.

ამიტომ მივუბრუნდეთ ისევ წინანდელ მსჯელობას.

თუ მამაკაცის ტიტველი სხეულის ხელოვნებაში გამოჩენის ისტორიული თვალსაზრისის მიხედვით ვიმსჯელებთ, ყველაფერი ის, რაც ზემოთ ითქვა, უნდა ნიშნავდეს პირველ მოვლინებას, რაკი ქალის შიშველი სხეულის „მეორეჯერ“ გამოჩენას ფრიჩე მიაკუთვნებს მეხუთმეტე-მეთექვსმეტე საუკუნეების იტალიურ ხელოვნებას, როცა „ჰეტერე ამარცხებს არამარტო ცოლს, არამედ წმინდანსაც. მეძავი ქალი, აქაც ისევე, როგორც IV—III საუკუნეების საბერძნეთში, ცენტრალურ ადგილს იჭერს საზოგადოებაში. განსაკუთრებით მრავალი ასეთი ქალი სიამოვნებათა ქალაქსა — ვენეციაში. აი ამ ქალაქში, სადაც ბურჟუაზიული საზოგადოების ჰედონიზმმა

* Л. Вулли, Ур Халдеев, 1961, стр. 30, ხაზი ჩვენი — გ. ჯ.
 ** იქვე, გვ. 9.

თავისი ხელშესახები გამოხატულება და სისტემატური გამოყენება შიშობვა, ჯორჯონე და ტიციანი თავიანთ ვენერებს ჰხატავენ, მშვენიერი ტიტველი ქალის სხეულებს პეიზაჟის ან ნოხის ფონზე, ეს სხეულები მაყურებელს სიამოვნებისაკენ მოუწოდებენ ან კიდევ სიამოვნების იღვის განხორციელებას წარმოადგენენ*.

რა არის ნაგულისხმევი თვით „სიამოვნებაში“ — ხორციელი ვნება თუ ესთეტიკური განცდა? სრულიად უეჭველია, რომ პირველი, ვინაიდან ლაპარაკია ბურჟუაზიული საზოგადოების პედონიზმზე, ხოლო ეს უკანასკნელი ხორციელ ვნებას მიიჩნევს, როგორც ტკბობის ერთერთ მთავარ წყაროს. მაშინ გამოდის, რომ ჯორჯონესა და ტიციანის ვენერები თითქოს ხორციელი ვნებით განგვაცდევინებენ სიამოვნებას. ნამდვილად კი ასე არ არის, ვინაიდან ერთიცა და მეორეც განადიდებს მიწიერ სილამაზეს, ზეციურთან ერთად და მათ ნაკლებად შეიძლება მივუყენოთ „ბურჟუაზიული პედონიზმის“ ძირითადი პრინციპი.** ჰაეროვნება იმდენად დამახასიათებელია ამ ფერმწერლებისათვის, რომ ჯორჯონეს „მძინარე ვენერას“ შემდეგ ტიციანიცა და პუსენიც, თავიანთი ვენერებით, სილამაზის ძალის მიუხედავად, თითქოს ზორციელს მეტად გვანიშნებენ, მაგრამ ეს არ არის „ბურჟუაზიული პედონიზმი“, პირიქით, მშვენიერების იდეალს განეკუთვნება მიწიერისა და ზეციერის დანათესავებისათუ დაკავშირების ასპექტში.

კემმარიტებასთან უფრო ახლოა ის ანალიზი, რომელიც უკავშირდება ქალის ტიტველი სხეულის „მესამეჯერ“ გამოჩენას ხელოვნებაში. ეს არის მე-19 საუკუნე, აღსავსე ხელოვნების იმ შედეგებით, გამარჯვებულ ბურჟუაზიას ესთეტიკურ გემოვნებას რომ უკმაყოფილებდა. ამ დროიდან, როგორც ფრიჩე ამბობს, „სურათების გამოფენები ტიტველი სხეულის გამოფენებათ იქცნენ“, მაგრამ „მედუქნეების ესთეტიკის“ სფეროში ენგრის, ფოიერბახისა და რენუარის მოთავესება, თუ მეტი არაა, გადაჭარბებული უნდა იყოს. ნუთუ ენგრისა და რენუარის ოსტატობა ამას იმსა-

* ვ. ფრიჩე, ხელოვნების სოციოლოგია, 1931, გვ. 125, ხაზი ყველგან ჩვენია — გ. ჯ.

** ამ საკითხზე უფრო დაწვრილებით იხ. გიორგი ჯიბლაძე, ხელოვნება და სინამდვილე, 1955, ტ. I, გვ. 575—587.

ხურებს? ენგრიის ტიტველი სხეულები, ასე რეალისტურ-
 ნი, კლასიკურს განეკუთვნებიან და არა ვულგარულს. ბურჟუაზიას
 მართლაც ჰყავდა „მედუქნეების ესთეტიკის“ ოსტატები, მაგრამ არა
 ენგრიან რენუარი. გარდა ამისა, როცა მათ ადარებს, თვით-
 ფრიჩე იძულებული ხდება უფრო გააკეთილშობილოს მსჯელობა.
 ჯორჯონესა და ტიციანზე, რომლებიც მან ჰედონიზმის
 ველთან მიატოვა. აქ ისინი მოიხსენია უკვე „მშვიდობიანი
 კლასიკური“ ფორმების ოსტატებად, პრაქსიტელეს ან-
 ტიკური ვენერების გვერდით, ხოლო ენგრიის „ოსმალური აბა-
 ნო“, „ოდალისკი“, „წყარო“, რენუარის „მობანავე ქალები“ და
 ჟორიეს „ლესბოსი“ მთლიანად „ვულგარულ“, „პლებეურ“ სხე-
 ულებს გადაულოცა და მიიჩნია, როგორც „...იმ გამდიდრებული ვი-
 გინდარების გემოვნების შესაფერი, რომელნიც ცხოვრებას კანტო-
 რაში და ბიარქაზე ატარებენ, მხოლოდ ფულით არიან დაინტერე-
 სებულნი და დედაკაცის ზორცს მედუქნეების ესთეტიკის თვალსაზ-
 რისით აფასებენ“.* თუ ასეა, მაშინ რატომ მოგვწონს ჩვენ და
 ესთეტიკურ სიამოვნებას განგვატდეინებს ენგრიის თუ ფოი-
 ერბახის სურათები? ეს შეიძლებოდა თქმულიყო იმ ბურჟუაზი-
 ულ ფერმწერლებზე, რომლებიც ამორალიზმს ჰქადაგებდნენ
 ბურჟუაზიული საზოგადოების დაკვეთით, მაგრამ რა შუაშია აქ
 ენგრიან რენუარი? მათ შემოქმედებაში ბურჟუაზიული ამო-
 რალიზმის ნასახიც არ მოიპოვება, ხოლო რამდენიც გნებათ იმ-
 დენია ბურჟუაზიულ მოდურ ხელოვნებაში. ხომ უნდა გავარჩიოთ
 ერთმანეთისაგან რაც ნამდვილად ხელოვნებას განეკუთვნება
 და რაც მის იმანენტურ უარყოფას წარმოადგენს?

ავიღოთ ფოტოგრაფია, როგორც სახვითი ხელოვნების ერთერთი
 სახე.

ისტორიიდან ცნობილია, რომ დაგეროტიპის გაჩენისთანავე
 წარმოიშვა შიშველ სხეულთა ფოტოგრაფირების ტრადიცია, რომე-
 ლიც ორი მიმართულებით განვითარდა: უშუალოდ ნატურის (მოდე-
 ლი) ან ფერმწერალთა ტილოებიდან გადაღება. ორივე შემთხვევაში
 კომერციას უფრო მეტი ხვედრითი წონა ჰქონდა, ვიდრე წმინ-
 და ესთეტიკურ-აღმზრდელობითს. სულ მოკლე ხანში
 დაგეროტიპის ძალა მიმართეს აგრეთვე ისეთი სცენების ფოტოგრა-
 ფირებისაკენ, რასაც ცივილიზებულ ხალხთა ენაზე პორნოგრაფია
 ეწოდება. შიშველი სხეულის პირველი ფოტოგრაფირება ნატურიდან
 პარიზში მოხდა 1840 წელს, — გვიმტკიცებს ცნობილი კოლექციო-

* ვ. ფრიჩე, ხელოვნების სოციოლოგია, 1931, გვ. 126.

ნერ-ისტორიკოსი რ უ დ ო ლ ფ ს კ ო პ ე ც ი თავის წერილში „შიშველი სხეულის ფოტოგრაფიის ისტორიიდან.“* გასული საუკუნის 50-იანი წლებიდანვე დაიწყო სასამართლო პროცესებიც იმ ფოტოგრაფთა წინააღმდეგ, რომლებიც უხამს ფორმებში შიშველ სხეულებს ბექდავდნენ და ავრცელებდნენ. პროცესები აჯარიმებდნენ ან ციხეში სვამდნენ დამნაშავეებს, კრძალავდნენ „გამრყენელი სურათების“ გავრცელებას, მაგრამ აქაც პარადოქსები იჩენდნენ ხოლმე თავს. ცხადია, ვერაინ გაამართლებს პორნოგრაფიული ფოტოგრაფიების გავრცელებას, პირიქით, მათი აკრძალვა აუცილებელია საზოგადოების ზნეობრივი სახის დასაცავად გარყვნილებისაგან, მაგრამ არც იმ სასამართლოების გამართლება შეიძლება, რომლებიც ტიცია ნისა და მიქელანჯელოს გენიალურ ნაწარმოებთა ფოტორეპროდუქციებს კრძალავდნენ, როგორც „უზნესა“ და „ამორალურს.“ სკოპეცის ცნობა, რომ იყო აგრეთვე შემთხვევები, როცა მსახიობი ქალის მეტისმეტად შიშველი მხრებისა და ბალერინის გადაღებისათვის ჯარიმას სურათების აკრძალვაც მოჰყვებოდაო, იმავე საკითხს აყენებს, რასაც გენიალურ ფერმწერალთა ნაწარმოებების ფოტოგრაფირებისაღმი უარყოფითი დამოკიდებულება. მართლაც ულოგიკობა გამოდის: მიქელანჯელოს, ტიცია ნის, პუსენის, ენგრის მიერ შექმნილი შიშველი სხეულების ნახვა შეიძლება მუზეუმებსა და გამოფენებზე, მაგრამ არა ფოტოგრაფიულ სურათებზე; ბალერინას ან ნახევრად შიშველ მსახიობ ქალს უცქირო სპექტაკლში, მაგრამ არა დაგეროტიკულ სურათზე. სად არის აქ ლოგიკა ან კანონზომიერება? ის, რასაც ფოტოგრაფიას უკრძალავენ, უარყოფილი და აკრძალული უნდა იყოს როგორც სცენის, ისე მუზეუმ-გამოფენისათვის. ეს საეწინააღმდეგო და გასაგებია. მაგრამ ეტყობა ხსენებულ სასამართლოთა მოხელეებს, იურისტებსა თუ ჩვეულებრივ თანამდებობათა პირებს იმდენი გაეგებათ ხელოვნებაში, რამდენიც აბორიგენს ვიტრუვიუსის თეორიებში. ერთი ან ბრძოლო პორნოგრაფიას, როგორც გარყვნილებას, კომერციას, მეორე ან ბრძოლო ჯანსაღი შიშველი სხეულის ესთეტიკურ-აღმზრდელი თვისებით მნიშვნელობის გამოსაყენებლად თვით საზოგადოების მორალური სიმაღლისა და სისპეტაკისათვის. ამ მხრივ ხელოვნება, კერძოდ, სახვითი ხელოვნება, მისი ერთერთი დარგი — ფოტოგრაფია დიდ როლს ასრულებს.

* სპეციალური რევიუ „ფოტოგრაფია — 66“, გვ. 60 — 65.

მაგრამ ბურჟუაზიულ ხელოვნებაში, როცა მან დაჰკარგა ოდეს-
დაც პროგრესული იდეები, ტიტული სხეული თანდათან
ბატონდება, როგორც ძლიერი ვნების აღმძვრელი სანახაობა.
ეს თეტიკური ჰკარგავს თავის თავს და მთლიანად ემსახურება
ხორციელ ვნებას. სილამაზე გაგებულთა, როგორც ვნება-
თა დელვა, რომელსაც უმთავრესად ეეისრება ადამიანის ფი-
ზიოლოგიურ მოთხოვნაზე პასუხის გაცემა და არა ეს თეტი-
კური განცდის გამოწვევა.

ეს გადასვლა ეს თეტიკური და ფიზიოლოგი-
ურ სამყაროში განპირობებულია პირველყოვლისა სოცია-
ლური კანონზომიერებით, საზოგადოებრივ ცხოვრებაში
მოქმედი ძალებით, ამდენად, მას სრულებით არა აქვს ეპიზო-
დური ხასიათი, როგორც პირველი შეხედვით შეიძლება მოგვეჩ-
ვენოს. ღრმა უფსკრულები, რომლებიც ბურჟუაზიულ საზოგადოე-
ბაში ჩნდება ფეოდალიზმზე მისი გამარჯვების შემდეგ, თავისი
არტახებით ბოჭავს და თავისი კალაპოტის მდინარებაში აქცევს
ბურჟუაზიის როგორც გემოვნებას, ისე ხელოვნებას.
ორივე ერთმანეთს იზღენად მჭიდროდ უკავშირდება, რომ პირველი
მეორეზე ახდენს გავლენას, ხოლო მეორე — პირველზე. უერთმანე-
თოდ მათი წარმოდგენაც არ შეიძლება.

ბურჟუაზიულ ხელოვნებაში ბურჟუაზიული გემოვნ-
ება ისევე განხორციელებულია, როგორც ბურჟუაზი-
ულ გემოვნებას თავისი თავი ბურჟუაზიულ ხელოვნებაში ხორცი-
შესხმულად მიაჩნია. ეს ერთიანობა ეპიზოდურად ირღვევა
ხოლომე, როცა საზოგადოებრივი ცხოვრების წიაღში მოქმედი პრო-
გრესული ძალები გავლენას ახდენენ ბურჟუაზიული ხელოვნების
წარმომადგენელთა ცნობიერებაზე, გამოჰყავთ იგი ბნელი სამყაროს
იდეური ხვეულებიდან, კონსერვატიზმზე ხელს აღებინებენ და
უკავშირებენ ახალი ქვეყნისათვის მებრძოლთა არმიებს. მაგრამ ყო-
ველივე ეს ხდება რთულ ვითარებაში, შინაგანი ბრძოლის,
სულიერი ვნებათაღელვისა და კვლავდაბადებისა თუ კვლავაღზრდის
პროცესში. ამ დებულების საილუსტრაციოდ თანამედროვე ბურჟუ-
აზიული ხელოვნების პრაქტიკიდან არაერთი მაგალითის მოტანა შე-
იძლება.

გავიხსენოთ ცნობილი ფრანგი მხატვრის ჟან ატლანის
ტრაგიკული აღსასრული, რომელიც 1960 წლის 12 მარტის ნომერში
გეაცნობა ჟურნალმა „პარი მატჩ“. ჟან ატლანი და მისი ცოლი
დიდხანს ებრძოდნენ სილატაკეს (ბურჟუაზია მათ უკვე აღარაფერს
აძლევდა, რაკი მსგავსი მხატვრები ბევრი ჰყავდა), ცხოვრობ-

დნენ მონპარნასში, კქმნიდნენ „აპალ ხელოვნებას“, რომელიც დამახინჯებულ ვიტრაჟებს უფრო მოგვაგონებს, ვიდრე ნორმალურ ფერწერას. არამარტო სილატაკის გამო მოიკლეს თავი მხატვარმა ცოლ-ქმარმა, არამედ შემოქმედებითი ფუქსაეატობისა და შინაგანი ენერგიის დაცლის შედეგადაც. ჟან ატლანი ფილოსოფია აბსტრაქტულ ხელოვნების მოგვეურ სამსახურს არ გასცილებია. 47 წლის ასაკში შესული მხატვრის ხელოვნება გამოიყურებოდა, როგორც რებუსი. რეპროდუქციები, მოთავსებული „პარი მატრის“ ხსენებულ ნომერში, არააობამდე დაყვანილი გამოსახულებანია, რომლებსაც (თუ ზოგიერთ მათგანს) პრემიაც კი მიანიჭეს. ჟურნალმა რამდენიმე გვერდზე მოათავსა მეტად სიმპტომატური ფოტო-სურათები: სიკვდილის წინ ცოლქმარი ატლანები ეთხოვებიან საყვარელ ძალს, უპატრონოდ რომ სტოვებენ, იქვეა მათი ლოგინი, უკანასკნელი სურათიც — აბსტრაქტული ხელოვნების „შედეგრი“, შემდეგ სასაფლაომდე მიცილება, სამგლოვიარო პროცესიაში მონაწილე მხატვრები — მიცვალებულთა მეგობრები, და მთელი ეს მასალა ასახავს იმ სავალალო მდგომარეობას, რომელშიაც ჩაყენებულია აბსტრაქტული ხელოვნება, როგორც უიმედობის, რწმენის დაკარგვის, ნერვიულობის, შიშისა და არაობის გამოხატულება.

ბურჟუაზიული ხელოვნების დეკადანსი საერთო გავლენას ახდენს არამარტო გემოვნებაზე. ბურჟუაზიული თეატრი, კინო, ტელეხედვა, ფოტოგრაფია ტიტველი სხეულის ჩვენებით სრულ ამოჩალიზმამდე მიდის. ეს ამორალიზმი კარგად იყო ილუსტრირებული კინოსურათში „მსოფლიო დამით“, რომელშიაც ნაჩვენებია სტრუპტიზების, კაბარეებისა და მულენრუჟების ზნედაცემული სანახაობანი. ბურჟუაზიულ სამყაროში უთვალავი რაოდენობით ავრცელებენ ფოტოპორნოგრაფიებს ან კიდევ ჟურნალების მსგავს ფერად გამოცემებს სახელწოდებით „ლამაზი ქალები“. მათზე ასახულია ტიტველი სხეულები, არა როგორც ადამიანური სილამაზე, არამედ, როგორც ვნება, ზნედაცემულობა და უსი რცხვილობა. ასე ცვლიან ჟორჯონეს, ტიციანის, პუსენის კლასიკურ „მძინარე ვენერებს“, სილაპაზის ამ მშვენიერ პოემებს, სრულიად შიშველი უხეში ფოტოგრაფიული „ვენერები“, ვნებათაღელვის გამოსაწვევად თუ დასაკმაყოფილებლად. თითქმის ყველა ეს ფოტოგრაფია ფერწერის ისტორიაში ცნობილი კლასიკური სურათების

სახისა და მდგომარეობის „მიბაძვან“, უფრო დაცინვა და აბუჩად აგდებაა. პირველი ხელოვნებაა, მეორე — ტლანქი ხელოვნობა. პირველში ესთეტიკური სიამოვნებაა, მეორეში — გრძნობათა პირუტყვეული როკვა, პირველი სილამაზეა, მეორე — „ხორციელობა“, პირველი სინაზე და სინატიფეა, მეორე — უხეშობა და პროსტიტუციური ანგარიში.

შეიძლებოდა საილუსტრაციოდ დაგვესახელებინა პარიზში 1959 წელს გამოცემული კენეტ ანჯერის წიგნი „ჰოლივუდის ბაბილონი“, * რომელიც უფრო ავხორცულ ფერად ილუსტრაციებს შეიცავს, ვიდრე გონივრულ ტექსტსა და ამერიკული კინოს ისტორიას. ეს ისტორია იწყება სუპერიდანვე, რომელზედაც წელს ზევით ტიტველი ქალთა გამოსახული, ხოლო ორმაგი ფორზაციც სრულიად შიშველი ქალების დემონსტრაციაა. ჩაპლინის, ფერბენქისისა და ამერიკული კინოს ზოგიერთი სხვა მართლაც გამოჩენილი მოღვაწის გარდა, წიგნში „Hollywood Babylone“ ყურადღებას იქცევს ცდა — კინოხელოვნება უსაქმო გართობისა და ერთი-ერთი გრძნობაშლილობის მსახურად იქცეს, ნაცვლად მოწინავე საზოგადოებრივი ფუნქციის შესრულებისა. გადახედავთ ამ წიგნის 60, 67, 69, 142, 153, 190, 192, 199 გვერდებს და თქვენთვის ძნელი აღარ იქნება მერლინ მონროს, რომლის რამდენიმე კადრია წარმოდგენილი, ტრაგიკული ბედის გაგება. საქმე რომ მართოდ ენ შიშველ სხეულებთან გვეჭონდეს, რომლის საფუძვლად ფიზიკური სილამაზე, ადამიანში ესთეტიკური გრძნობის აღზრდა იქნება დადებული, მაშინ სათქმელიც არაფერი გვექნებოდა. მაგრამ აქ მიზანი ვნებათა აღძვრასა და ცხოვრების გადამეტებული ნორმებით მოთენთილი ადამიანების დაკმაყოფილებას ემსახურება, თითქოს კინოხელოვნებას სხვა საქმე აღარ ჰქონდეს. საზოგადოების, ხალხის, მასების კეთილდღეობის იდეალი წიგნში გამჭრალია და მხოლოდ ის არის წინა პლანზე წამოწეული, რაც ახლა დავახასიათეთ.

წარმართობისა და რენესანსის დროინდელი შიშველი სხეული კი, როგორც მითითებული გვაქვს, საზოგადოებრივად ჯანსაღ საწყისებს ეყრდნობოდა. მას ჰქონდა გამართლებული სოციალური ფუნქცია, იგი ემსახურებოდა სილამაზის იდეალს, ადამიანში ჰარმონიის აღზრდას, როგორც თვით ადამიანისა და საზოგადოების კეთილდღეობისათვის აუცილებელს. მაგრამ სი-

* Kenneth Anger, Hollywood Babylone, 1959, პარიზი, ჟან-ჟაკ პოვერ სი-ემას გამოცემა.

შიშველ ხელოვნებაში ყოველთვის ამ იდეალის განხორციელებას როდი წარმოადგენდა.

აქ ერთ მომენტსაც უნდა მიეჭყეს ყურადღება: თუ ქრისტიანულმა რელიგიამ წარმართობასთან სასტიკ ბრძოლაში ანტიკურ შიშველ სხეულთა გამოსახულებებს თავიდან ბოლომდე ტანჩაცმული ფიგურები დაუპირისპირა, შემდეგ იძულებული შეიქნა სიტიტელის კულტს თვითონაც ზიარებოდა, რასაც მოწმობენ იესოსა და მისი მოწაფეების ჭერ ნახევრად ჩაცმული, ხოლო უფრო გვიან თითქმის შიშველი ჩვენება. პირველი ქრისტიანი ფერმწერლებისა და მოქანდაკეების დაწყებულ ამგვარ საქმეს ადრეული რენესანსიდანვე აგრძელებენ ახალი დროის ხელოვნების ქურუმები, ხოლო უმადლეს მწვერვალზე აპყავთ ლეონარდოს, მიქელანჯელოს, რაფაელ სანციოს და მათ მრავალრიცხოვან მოწაფეებს. საქმარისია დავასახელოთ სიქსტის კაპელა ვატიკანში, როგორც რენესანსის ეპოქის ერთ-ერთი უბრწყინვალესი შედეგი. მოდუს ვივენდი აქ მთელი ძალით იჩენს თავს, მიწიერისა და ზეციერის მოჩვენებითი თანხმობით. პაპს შეეძლო გაკვირვება გამოეთქვა „საშინელ სამსჯავროში“ ტიტველი სხეულის გამო, მაგრამ საბოლოოდ მისი „თანხმობა“, რაკი ვერაფერი გააწყო, ადასტურებდა იმის აღიარებას, რასაც ქრისტიანობა თავიდანვე უარყოფდა. ქართული ფერწერის, ქანდაკებისა და ოქრომჭედლობის ისტორია საუკეთესოდ ადასტურებს ანალოგიურ „მიღებას“, რასაც მოწმობენ ქრისტიანული ხელოვნების ქართველ ოსტატთა უნიკალური ძეგლები.

როცა ამ საკითხებს ვეხებით, ისიც უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ტიტველი სხეულის გამოსახულებანი ზოგჯერ დაკავშირებულა იყო რელიგიურ წარმოდგენებთან, რასაც მკაფიოდ გვიდასტურებს ფალოსის კულტი, რომლის შესახებაც საინტერესო ცნობებს გვაწვდის აკადემიკოსი შალვა ამირანაშვილი. ვიდრე მის მიერ მოტანილ ცნობებს შევეხებოდეთ, საქართველოში ფალოსის კულტთან დაკავშირებულ შეიძლებოდა წამოგვეყენებინა მოსაზრება, რომ იგი არ იყო მარტოოდენ ერთი კუთხის, ვთქვათ, სვანეთის დამახასიათებელი. საქართველოს სახელმწიფო მუზეუმში თქვენ შეგიძლიათ ნახოთ, როგორც სვანეთის მიწაზე აღმოჩენილი ფალოსის გამოსახულება, ისე სულ ბოლო წლებში მელაანსა (კახეთი) და ვანში ნაპოვნი ბრინჯაოს ქანდაკებანი. რომლებიც სვანურის მსგავსია. ეჭვი არ არის, რომ ამ გამოსახულებებში სასქესო ორგანოს სრულ ფორმაში წარმოდგენა

დაკავშირებულია ნაყოფიერებასთან, მაშასადამე, გამ-
რავლებასა და ძალასთან.

მაგრამ ფალოსის კულტს მარტო ეს მნიშვნელობა არ
ქნებოდა. მას უთუოდ მიეწერებოდა სხვა მაგიური ძალაც,
რელიგიურთან ერთად. თუ ფალოსის კულტი საერთოდ უძველესია,
წარმართული დროის ყველაზე შორეულ ხანას განეკუთვნება, მისი
ნაშთები ალბათ იმდენად გაიშალნენ ათეულ საუკუნეთა მან-
ძილზე, რომ სხვადასხვა სახელი ან ასევე განსხვავებული
ფორმები მიიღეს. ჭერ კიდევ გასარკვევია, რატომ კრძალა-
დნენ ფალოსს კუბოში, სწორედ ისევე, როგორც წარმართული
დროის მიცვალებულებს? რატომ ეცვა ტანსაცმელი ზოგიერთ
გამოსახულებას, ხოლო ზოგიერთი სრულიად შიშველი იდ-
გა? იგი იყო მარტოდენ საერო, მარტოდენ სასულიერო,
თუ ერთსა და იმავე დროს ორივეს განასახიერებდა?

ამ მხრივ მართლაც „განსაკუთრებული მნიშვნელობის მასალა მო-
იპოვება სვანეთში, რომელიც გამოქვეყნებული აქვს ე. ვაბლიანს
და ს. მაკალათიას. სვანური მასალის შედარებითი ანალიზი მოცემუ-
ლი აქვს აკად. ივ. ჭავჭავაძის. ს. მაკალათიას სავსებით მართებუ-
ლად მიაჩნია ფალოსის კულტის ნაშთად ჰარიკელა, ადრე-
კილა და საქმისა. ჰარიკელას იხდიან მესარობის პარასკევს.
მსხვერპლად სწირავენ გოქს. გათენებისას ყოველი ოჯახიდან ტიტ-
ველი ვაჟი სახლიდან კარში გამოდის და იძახის: ჰარიკიანო
და მარიკიანი, მე რომ ტიტველი ვარ, ისე გაატიტვლე
ჩემი საქონლის მტერიო. ს. მაკალათიას დასკვნით, ვაჟის სი-
ტიტველ უთუოდ ფალოსის რწმენის ნიშანი ა-
რადგან ფალოსს, როგორც თილისმას, ათევალისა და მავნე სულების
წინააღმდეგ იყენებენ. ამავე კულტის უტყუარ მასალას შეიცავენ
ქვემო სვანური „ადრიკელას“ წესები, რომლების შესრულე-
ბის დროსაც ფერხულში მოთამაშენი სასქესო ორგანოებსაც კი
იტიტვლებდნენ.* ყველა ამ წესს, თუ ერთი შეხედვით წმინდა
რელიგიური საფუძველი და ასევე რელიგიური რიტუალის სახე-
აქვს, მეორე მხრივ, ჩვენ ვხედავთ მკაფიოდ გამოკვეთილ სოცია-
ლურ ფუნქციასაც. სიტიტვლე აქ გვევლინება ორსახიან იანუსად,
პირველი — რელიგიური — სოციალურში გადადის, ხოლო მეო-
რე — სოციალური — პირველით დაპირობებულია. ეს სრულებითაც

* შალვა ამირანაშვილი, წარმართული მისტერიები და ანტიკური
თეატრი საქართველოში, „მნათობი“, 1944, №1 — 2, ხაზი ყველგან ჩვენია — გ. ჯ.

არ არის შემთხვევითი მოვლენა, პირიქით, იმის დამადასტურებელია, რომ ისტორიულად რელიგიური წარმოდგენები სოციალურს გარკვეული მიმართულებით წარმართავენ, ხოლო სოციალური, რომელსაც რელიგიის ძალა შეცნობილი ჰქონდა, თავის მხრივაც განამტკიცებდა რელიგიური წესების საყოველთაო ხასიათს.

ამიტომ, სულ ერთია, ქანდაკება იქნება თუ ფერწერა, მისი ახსნაც მხოლოდ ამ საფუძველზე უნდა ხდებოდეს და არა მარტო კაბინეტებში შემუშავებული თეორიული პოსტულატებით, რომლებიც ხშირ შემთხვევაში მოწყვეტილია თვით ხელოვნების პრაქტიკულ სინამდვილეს.

განა შეიძლება ადამისა და ევას ფერწერული გამოსახულება-ნი, ყოველთვის შიშველნი, სხვანაირად აიხსნას, თუ არა იმ-ღი მითითებით, რომ ხელოვანი იძულებული იყო ორივე ეჩვენებინა ბუნების უშუალო წიაღში, ისე, როგორც ბიბლიური გადმოცემა მოითხოვდა? რომელი ფერმწერალი გაბედავდა მათთვის ტანსაცმელი ჩაეცვა, როცა ეს ტანსაცმელი არცერთ მათგანს არ გააჩნდა იმავე რელიგიურ გადმოცემაში? და ვის არ გამოუსახავს ისინი? შუა საუკუნეებას, რენესანსის, ახალი საუკუნეების ფერმწერალი, როცა ადამსა და ევას ხატავდა, ყოველთვის ტიტველ ადამიანურ სხეულს მიმართავდა, ხოლო ზოგჯერ სამარცხვინო ორგანოებს პთარავდა დიდი ფოთლებით, როგორც, მაგალითად, ლუკას კრანახი (მე-15-16 საუკუნეები), ძმები ჰუბერტ და იან ვან-ეიკები (მე-15 საუკუნე), მაზოლინო მაზაჩო (მე-15-16 საუკუნეები), ალბრეხტ დიურერი (მე-15-16 საუკუნეები)* და მრავალი სხვა. თვითელი მათგანი შიშველ სხეულებს გამოხატავს, ადამსა და ევას მხოლოდ სამარცხვინო ორგანოებს უფარავს შტოზე შერჩენილი ფოთლებით ან ფოთლით. ეს არის და ეს. მაგრამ აქ ხომ აღარ არის „სოციალური თანასწორობის“ ან რომელიმე სხვა, ჩვენს მიერ ზემოთ დახასიათებული პრინციპი? ამ შემთხვევაში ტიტველი სხეულის გამოსახვა უნდა აიხსნას იმ მიზეზებით, რომლებიც ახლა წარმოვადგინეთ. ხოლო როცა საკითხი ეხება არა ანალოგიურ თემას, ე. ი. სიშიშველე აუცილებლობით არ არის გამოწვეული, მაშინ ვეძიოთ კონკრეტული პირობები, რომლებმაც იგი განაპირობეს. დოგმატიკური მიდგომა აქ

* Richard Hamann, Geschichte der Kunst, Band 2. ბერლინი, 1957, გვ. 458.

ისევე პარადოქსალურია, როგორც სხვადასხვა მოვლენის ყოველ-
თვის ერთი და იმავე მიზეზით ახსნა.

ესთეტიკური აღზრდის ეს ისტორიული სა-
ფუძვლები სავსებით ნათლად გვიდასტურებენ,
რომ ხელოვნებამ უდიდესი როლი შეასრულა
კაცობრიობის განვითარებაში, როგორც აღ-
ზრდის ფაქტორმა, და ეს მნიშვნელობა მას
ამჟამადაც არ დაუკარგავს. მხოლოდ გააფარ-
თოვა თავისი მოქმედების საზღვრები, რომ
მეტი ძალა შეეძინა ახალი ცხოვრებისათვის
სამსახურში. ამიტომ სრულიად ბუნებრივია, თუ ჩვენ ცალკე
შევისწავლით ხელოვნების როლს ესთეტიკურ აღზრდაში.

ხელოვნების როლი ისტორიკურ აღზრდაში

ისტორიული ფაქტები მოწმობენ, რომ ხელოვნებას, როგორც აღზრდის ერთერთ უმნიშვნელოვანეს ფაქტორს, ყოველთვის თვალსაჩინო ადგილი ეკავა. სულ უძველესი დროის კულტურულ ღირებულებათა შესწავლაც გვარწმუნებს, რომ ადამიანის აღზრდაში მხატვრულ ძეგლებს გარკვეულ როლს აკუთვნებდნენ. ხეთა-ურართუს, ეგვიპტის, ჩინეთის, ინდოეთის უძველესი ხელოვნების ნიმუშთა სოციალური ფუნქცია პირველყოვლისა უშუალოდ აღმზრდელობითი პიზნებით ისაზღვრებოდა, მას შემდეგ, რაც მეოთხეული ხანიდან მან შეიძინა კიდევ უფრო მეტად გამოკვეთილი, ფარლად გავრცელებული და გართულებული საზოგადოებრივი დანიშნულება.

ანტიკურ საბერძნეთსა და რომში ხელოვნებას აღმზრდელობითი ფუნქცია იმდენად აშკარაა, რომ ჩვენ უკვე გვაქვს წერილობითი მითითებანი, თუ როგორ უნდა გამოიყენონ ან რა მნიშვნელობა აქვს მხატვრული შემოქმედების ძეგლებს ადამიანის მოქალაქედ გადაქცევაში, საერთოდ, საზოგადოებრივი კეთილდღეობის უზრუნველყოფაში. ჰომეროსისა და ჰესიოდეს, ტირტიოსისა და საფოს, ევრიპიდესა და სოფოკლეს, არისტოფანესა და სხვა ბერძენი მწერლების მხატვრული თხზულებანი არამარტო ესთეტიკურ მიზნებს ისახვდნენ, არამედ მკაფიოდ გამოკვეთილ სოციალურ ფუნქციას, რომელშიც ადამიანის აღზრდას ერთერთი ცენტრალური ადგილი ეკავა.

ამიტომ კათარზისი, რომელიც პლატონმა და არისტოტელემ დრამატიული ხელოვნებიდან განსაზღვრეს, პირველყოვლისა ადამიანის აღზრდას გულისხმობდა, რაკი „განწმენდა“ პიროვნების თავისებური კვლავდაბადებისათვის ხელშეწყობა უნდა ყოფილიყო. პლატონმა მთელი თეორია შეიმუშავა თანდაყოლილი იდეებისა, რაც იდეალისტური თვალსაზრის-

სით აღზრდის სისტემასაც მიუყენა. მიუხედავად იმისა, რომ მისთვის ხელოვნება არ წარმოადგენდა ქეშმარიტების შეცნობას და პოეზია გაგებული ჰქონდა, როგორც მიბაძვის მიბაძვა, როგორც მესამეხარისხოვანი მოვლენა, აღზრდაში მას დაუთმო ერთერთი უმნიშვნელოვანესი ადგილი. ხელოვნება-თამაშის პლატონისეული იდეალისტური თეორია, რომელიც შემდეგ ახალი სისტემის სახით დაამუშავეს კანტმა, შილერმა და სპენსერმა, პირველყოვლისა ნიშნავდა ხელოვნების აღმზრდელობითი ფუნქციონისათვის ხაზგასმას. ამიტომ მოითხოვდა პლატონი, რომ ბავშვობაშივე დაწყებულიყო წვრთნა მუსიკისა და გუნდის საშუალებით.* არსებითად ეს ნიშნავდა ესთეტიკურ აღზრდასაც.

ჩვენ არ განვიხილავთ ამ საკითხებს, ვინაიდან სპეციალურ თავში უკვე ვილაპარაკეთ ესთეტიკური აღზრდის ისტორიული საფუძვლების შესახებ. სრულიად უეჭველია, რომ ხელოვნება ესთეტიკური აღზრდის ძირითადი ფაქტორია. სწვეულვებივად, როცა ესთეტიკურ აღზრდაზე ლაპარაკობენ, მხედველობაში აქვთ ბავშვის მიერ ხელოვნების ნიმუშებით გართობა, ტკბობა, იმისათვის მომზადება, რომ მას შეეძლოს მშვენიერი სროგორც შეგრძნობა, ისე დაფასებაც.

ქმარამ ხელოვნება არამართო ესთეტიკურ აღზრდას უწყობს ხელს. იგი საერთოდ წარმოადგენს აღზრდის ფაქტორს, ადამიანს უფართოებს და უღრმავებს სინამდვილის შეცნობას, აზიარებს კულტურას. V

ხელოვნებას მრავალი დარგი აქვს და თვითეულ მათგანს ესთეტიკურ აღზრდაში გარკვეული როლი ეკისრება.

ავიღოთ ხელოვნების ისეთი დიდი დარგი, როგორიცაა მუსიკა.

ჯერ კიდევ ძველმა ბერძნებმა მოგვცეს არამართო საერთოდ ხელოვნების, მისი ცალკე დარგების თეორიაც. იმ დარგთა შორის ერთერთ პირველ ადგილზე მოათავსეს მუსიკა, რომლის თეორიაც ვრცლად დაამუშავა პითაგორეს ფილოსოფიურმა სკოლამ. შემდეგ კი სოკრატემ, პლატონმა და არისტოტელემ ანტიკური ესთეტიკა, როგორც სამართლიანად შენიშნავს პროფესორი ლოსევი, ხუთი ძირითადი კონცეფციით მიუდგა მუსიკის ფენომენს. მთელი ანტიკური მემკვიდრეობა ანალიტიკურად რომ განვიხილოთ, მართლაც მივალთ შემდეგ დასკვნამდე: ანტიკური სამყარო მუსიკას განიხილავს, როგორც მაგიურს ან სამედვიციწო ფაქტორს;

* ამ საკითხზე იხ. გიორგი ჟიბლაძე, ხელოვნება და სინამდვილე, 1955, ტ. I, გვ. 74 -- 75.

როგორც საზოგადოებრივ-აღმზრდელობითი მნიშვნელობის ფენომენს; მასში ხედავს კოსმოლოგიურ ადექვატურობას; ვიწროდ გაგებული სპეციფიკურ კატეგორიებს; მუსიკა მიაჩნია თეორიული კვლევადების ობიექტად.* მითოლოგიურ საფუძვლებს თავი რომ დავანებოთ (ჰომეროსი, ჰესიოდე, პავსანიუსი, ოვიდიუსი, სტრაბონი, იამბლიქე და მრავალი სხვა), გვერდს ვერ აუუვლით იმის ხაზგასმას, როცა მუსიკას მიეწერება ზემოქმედების არაჩვეულებრივი ძალა. ძველ ბერძენს სწამდა, რომ მუსიკით შეიძლებოდა ავადმყოფის მოაჩენა, დაღლილობის თავიდან აცილება, ამფიონის მსგავსად, ლირის ხმებით, კედლების აშენება, მხეცებისა და ქვების მოჭადლოება და ა. შ. მუსიკა აწორობდა, ძველი ბერძენის წარმოდგენაში, ადამიანურ ნაკლს და ნერგავდა კეთილს, როგორც ღვთაებრივი ფენომენი.**

მაგრამ შემდეგ, როცა ანტიკურობა, ელინიზმი და შუასაუკუნეები დამთავრდა, მუსიკის როლი მაინც არ დამცირებულა. მას წაერთვა მითოლოგიურ-რელიგიური საფუძველი და ახალი ასპექტით შინ წამოიწია მუსიკის აღმზრდელობითმა ფუნქციამ. ადამიანის აღზრდაში მუსიკის როლს განსაკუთრებით აღნიშნავდნენ გამოჩენილი პედაგოგები, რომლებსაც მიაჩნდათ, რომ ბავშვის ნორმალური, ჰარმონიული აღზრდა უმუსიკოდ ისევე შეუძლებელია, როგორც ფიზიკური ვარჯიშის გარეშე. მუსიკა ხელოვნების იმ დარგებს განეკუთვნება, რომლებიც თავიანთი შინაგანი ბუნებით ნაციონალურნიც არიან და ინტერნაციონალურნიც. თუ ღრმად დაუეკვირდებით მუსიკის, ცეკვის, ფერწერის, ქანდაკების, არქიტექტურის ნიმუშებს, ყველა ისინი ჩვენთვის გასაგები ხდება, მიუხედავად იმისა, თუ რა ენაზე მეტყველებს მისი შემქმნელი ან შემსრულებელი. ჩვენ თითქმის არ გვკვირდება გერმანული ენის ცოდნა, რომ ბეთჰოვენის გენიალური „აპასიონატა“ გავიგოთ; ქართლისა — „ხორუმი“ საოცარ სილამაზეს და გმირულ სულს რომ ჩაეწვდეთ; იტალიურისა — რაფაელ სანციოს სიქსტის მადონას მშვენიერება რომ შევიგრძნოთ; დანიურისა — ტორვალდსენის ქანდაკებათა კლასიკური ფორმები რომ გავიგოთ, ბერძნულისა — აკროპოლის არქიტექტურულ ანსამბლზე წარმოდგენა რომ მივიღოთ. ხელოვნების ამ დარგთა ნაწარმოებნი აღბეჭდილნი არიან როგორც ეროვნული, ისე ინტერნაცი-

* ობ. Античная музыкальная эстетика, 1960, გვ. 12.

** ობ. იქვე, გვ. 117 -- 298.

ონალური სულით. ისინი არამარტო ჩვენს გრძნობებზე მოქმედებენ, გონებასაც ამოძრავებენ და ადამიანის არსებაში მიძინებულ თუ მოღლილ ძალებს აცოცხლებენ. თვითეული მათგანი აზროვნების სფეროსაც განეკუთვნება, ვინაიდან თვითეულ მათგანში ღრმა აზრია ჩაქსოვილი; ეს აზრი გრძნობიერის ფორმიტაა გამოთქმული იმ ენაზე, რომელიც ხელოვნების ამ დარგთა სპეციფიკას წარმოადგენს. ამიტომ პედაგოგიური მიზნებით მათი გამოყენება ნიშნავს ბავშვის არამარტო ესთეტიკურ ან პატრიოტულ, არამედ ინტერნაციონალურ აღზრდასაც.

როცა სასწავლო-პედაგოგიური გაგებით მუსიკაზე ვლაპარაკობთ, ჩვენ მხედველობაში გვაქვს როგორც ვოკალური, ისე ინსტრუმენტალური მუსიკა. ერთიც და მეორეც სკოლაში ფართოდ გამოიყენება ესთეტიკური აღზრდის მიზნით საშუალებებად. მაგრამ ის კი არ არის მთავარი, თუ რომელს უფრო ხშირად მივმართავთ ხოლმე. მთავარია მუსიკალური გრძნობის გაღრმავება ბავშვის არსებაში, როგორც ესთეტიკური აღზრდის ორგანული ნაწილისა. ხოლო, თუ რა მნიშვნელობა აქვს საერთოდ მუსიკალურ აღზრდას, ჩვენ აქ არ შევხებით. ვინაიდან მისი დახასიათება მოცემული აქვს იაკობ გოგებაშვილს, რომლის ერთ წერილს სახალხო სკოლებში მუსიკის სწავლების შესახებ ახლა განვიხილავთ.

დიდ ქართველ პედაგოგს იაკობ გოგებაშვილს მიაჩნდა, რომ მუსიკას სკოლაში უნდა დაეთმოს ფართოდ გილი, ვინაიდან „სიმღერა სამართლიანად ითვლება ჩვენადროშა“ სკოლის სულად და გულად. იგი უვითარებს ბავშვს სმენასაც, აჩვევს პარმონიასა, უსუსტებს და უსპობს ზეპრობასა და ზრდის მის გულში სინაზესა და სიფაქიზესა, ერთი სიტყვით, აკეთილშობილებს მის ბუნებასა“. ** მუსიკით გათვითცნობიერებული ბავშვი კეთილ თვისებებს ამჟღავნებს და იგი თავის ტოლებში გამოირჩევა „სასიამოვნო, მიმზიდავი, სიმპატიური ხასიათითა და თვისებითა“. გარდა ამისა, მუსიკას „სკოლის შრომაში შეაქვს სიხარულის ელფერი ადვიძებს და აცოცხლებს სკოლის ცხოვრებას და მეტად უმსუბუქებს ბავშვებს იმ ტვირთსა, რომელსაც მათთვის შეადგენს სისტემატური

* ლაპარაკია გასული ხაუკუნის 80-იან წლებზე.

** იაკობ გოგებაშვილი, თხზულებანი, ტ. I, 1952, გვ. 252. ამონაწერი მოტანილია 1881 წელს დაწერილი და „დროების“ 161-ე ნომერში გამოქვეყნებული წერილიდან: „მკობრე შენიშვნა ახალ საქმეზედ“. ხსენებულ ტომში წერილი შესულია სათაურით: „ვინ და როგორ გადაიღო პირველად ნოტებზე ქართული ხალხური სიმღერები სახალხო სკოლებისათვის“ (გვ. 252—257).

გონებითი მუშაობა. ბავშვის სუსტს, ნორჩს გონებას ეარჩიშობა მალ-მალე დაღაეს და ქანცაეს; მაგრამ მალეც მოდის იგი ღონეზედ. უკანასკნელის მიზნისათვის საუკეთესო ღონისძიებად ითვლება სიმღერა. სიმღერას მისთანა მდგომარეობაში მოჰყავს ნერვების ცენტრები, რომ ასწრაფებს სისხლის დენას ადამიანის ძარღვებსა და ტვინში, აჩქარებს ტვინის ნივთიერების განახლებასა, ამორებს გონებას ყოველს შემაწუხებელს აზრსა და ზრუნეასა, შეჰყავს ადამიანი რაღაც სიამოვნების სფეროში, შლის მის გულსა, გონებას ამხნეებს და უხალისებს“.*

მუსიკის ასეთი დიდი აღმზრდელობითი მნიშვნელობა იაკობ გოგებაშვილმა მისთვის ხელმისაწვდომი ყველა საშუალებით გამოიყენა სახალხო სკოლაში, რაკი მიაჩნდა, რომ ს ი მ ღ ე რ ა მ თ ე ლ ი პ ე დ ა გ ო გ ი უ რ ი პ რ ო ც ე ს ი ს ა უ ც ი ლ ე ბ ე ლ ი ნ ა წ ი ლ ი ა, იგი ხელს უწყობს მოსწავლის ძალების განახლებასა და ბავშვის ზანათის კეთილი მიმართულებით ჩამოყალიბებას. მდიდარი პირადი გამოცდილება უკარანახებდა დიდ პედაგოგს დაედასტურებინა ის უცილობელი ფაქტი, რომ „ბავშვის გონება, დაღალული ვარჯიშობისაგან, ერთი-ორად უფრო ჩქარა მოდის ღონეზედ სიმღერის ეამსა, ვიდრე უბრალოდ დასვენების დროსა. საკმარისია პატარა ხანს შეაწყვეტინოთ შრომა დაღალულს კლასსა და სამ-ოთხ წამს ამღეროთ იგი, რომ იგი ღონეზე ისევ მოვიდეს და მან ახალი ძალით და ხალისით გააგრძელოს ვარჯიშობა. ამიტომ ა ხ ლ ა ნ დ ე ლ ი დ რ ო ი ს ს კ ო ლ ა გ ა ნ ა თ ლ ე ბ უ ლ ქ ე ვ ე ყ ნ ე ბ შ ი ყ ო ვ ლ ა დ შ ე უ ძ ლ ე ბ ე ლ ი ა უ ს ი მ ღ ე რ ო დ“.**

მაგრამ გასული საუკუნის 80-იან წლებში საქართველოს სკოლებს მინიმალური პირობებიც არ ჰქონდათ შექმნილი მშობლიური ხალხური სიმღერები ესწავლებინათ ქართველი მოსწავლეებისათვის. ეს მძიმე ტვირთი ისევ იაკობ გოგებაშვილმა იკისრა. 1879 წელს მან განიზარაზა ნოტებზე გადაეღო ის ქართული ხალხური სიმღერები, რომლებიც პედაგოგიური თვალსაზრისით განმართლებული აღმოჩნდებოდნენ. მაგრამ იმდროინდელ „მუზიკალურ კონსერვატორიაში კურს დასრულებულებს“ ეს საქმე არ უკისრიათ, მხოლოდ ორი ადამიანი, მუსიკალურად განათლებულნი, ამოდგომიან გვერდში „დედაენის“ ავტორს — ე ლ ე ნ ე დ ი მ ი ტ რ ი ს ა ს უ ლ ი ყ ი ფ ი ა ნ ი და მ ი ხ ე ი ლ მ ა კ ა ე ა რ ი ა ნ ი. „მე ვმღეროდი, — ამბობს

* იაკობ გოგებაშვილი, თხზულებანი, ტ. I, 1952, გვ. 253.

** იქვე, ხაზი ჩვენია — გ. ჯ.

იაკობ გოგებაშვილი, — მაჰავარიანი სწერდა, ბოლოს თვითონ ნოტებზედ ვალობდა და მე უნდა შეეცდომანი შემენიშნა და გავვესწორებინა. რამდენიმე თვის შრომის შემდეგ შესდგა კოლლექცია ოცი საყმაწვილო სიმღერისა. მაგრამ საქმე ჩვენ გათავებულად მიიწვი არ ჩავთვალეთ. ჩვენ მოვიინდომეთ ფორტეპიანოს შემწვობით შემოწმება სიმღერების სისწორით გადაღებისა... ეს შრომა სრული სიამოვნებით იკისრა ელენე დიმიტრის ასულმა ყიფიანმა... არა ერთი საღამო მოანდომა გადაღებულის სიმღერების დაკვრასა ფორტეპიანოზედ, მათ შედარებას ჩემ მიერ იქვე ნამღერალთანა, ნოტების შემოწმებასა და შესწორებასა“.*

ამის შემდეგ მიხეილ მაჰავარიანსა და იაკობ გოგებაშვილს გამოუციათ სიმღერების კრებული (ერთი სიმღერა ელენე ყიფიანის მიერ ყოფილა ჩაწერილი), რომელშიაც შესულა: „თამარ მეფე და ხონთქარი მალალმაღმერთმა წაჰკიდა“, „სიზმრითა ვნახე ედემი აღმოსავლეთის თავშია“, „ნეტავი ჩემი სასახლე მალამთაზედა ამეგო“, აგრეთვე, როგორც თვითონ გოგებაშვილი შენიშნავს, „წმინდა საბავშვო მოტივები“: „მოდო, ვნახოთ ვენახი“, „კურდღელი ჩამოცანცალდა“, „ორმოში ფეტვი ჩავყარე შესანახათაო“, მათ შემდეგ: „გხედავ, მერცხალო, მალლა მფრინავსა“, „ავთანდილ გადინადირა ქედი მალალი ტყიანი“. „მზე შინაო, მზე შინაო“, „ალვის ხე წამოქცეულა“. გარდა ამისა, ქალაქურ მოტივებზე სამი სიმღერა: „ჩემსა ბებიას ლურჯი თხა ჰყავდა“, „ტყეს ესხმება ფოთოლი“, „გუშინ გაულე გალიის კარი“. ამ სიმღერებთან ერთად, ბავშვებს ძალიან მოსწონებიათ მიხეილ მაჰავარიანის მოტივი — „ეჰე გაები, ჩიტო ლამაზო, ჩვენს დავებულსა ძუის მახეში“, ვინაიდან მას „ნამღვილი ქართული კილო“ ჰქონებია.

თუ რა პედაგოგიური ტაქტიკა და დიდი დაკვირვებით მუშაობდა იაკობ გოგებაშვილი ამ სიმღერებზე, მოწმობენ მისი სიტყვები: „ლექსები სიმღერებისათვის იმ გვარნი ამოვარჩიე, რომელნიც ან პოეტურის მხრით არიან ჩინებულნი, ან კეთილ-აზროვანნი და პედაგოგიური შინაარსი აქვთ“.**

რაც შეეხება ვოკალურ მხარეს, შეგვიძლია წარმოდგენა

* იაკობ გოგებაშვილი, თხზულებანი, ტ. I. 1952, გვ. 254—255.

** იქვე, გვ. 257.

ვიქონით იმ მოკლე დახასიათების მიხედვით, რომელსაც დიდი პე-
დაგოგი ზოგიერთ სიმღერას აძლევს. როცა ეხება პირველ სიმღე-
რას — „თამარ მეფე და ხონთქარი მაღალმა
ღმერთმა წაჰკიდა“, იაკობ გოგებაშვილი ამბობს: „ეს სიმ-
ღერა არის მოკლე, მარტივი, ადვილად დასასწავლი, მეტად მხი-
არული და გამამხნევებელი გულისა. ამ მოტივს ხალხი მღერის, როცა
ფერხულსა მართავს და უფრო კიდევ მაშინ, როდესაც მთელი
გროვით სადმე მიდის, მაგალითად ჭვარობასა. ამ დროს ხალხი რამ-
დენსამე რიგად ანუ რაზმად არის დამწყობიებული, მღერის ორ-სამ-
ოთხ პირად და გააქვს გუგუნე ქუხილივითა. ამბობენ, ეს სიმღერა
საომარი მოტივით იყოფი ჩვენში. სწორედ მართალი უნდა იყოს ესა,
რადგანაც ეს კილო განსაკუთრებულ მხნეობას და ბრძოლის სურ-
ვილს უზადავს კაცს გულში და გმირულის ხასიათისაა. ამაში ისიც
გვარწმუნებს. რომ ამ სიმღერაზედ არიან გამოჭრილნი, საომარნი
ლექსნი, მაგალითად:

ვისაც მოუკლავს, ის მოკლავს ნადირსა შავი ტყისასა,
ვინც დახვდა, იგივე დახვდება გულ-და-გულ რაზმსა მტრისასა*.

მეორე სიმღერაზე — „სიზმრითა ვნახე ედემი აღმო-
სავლეთის თავშია“ იაკობ გოგებაშვილი ამბობს: „ეს მო-
ტივი მეტად ჰარმონიულია და სასმენად საამური. მას მღერიან
ქართლში, დიდი ლიახვის პირსა, და მეზალე იმერლებისგანაც გამი-
გონია თვითონ თბილისში. ეს მოტივი იმერული უნდა იყოს და მერ-
მე გაქართლელებული“.**

უფრო მოკლეა შენიშვნა მესამე სიმღერაზე — „ნეტავი ჩე-
მი სასახლე მაღლა მთაზედა ამეგო“. „პირველ ნა-
ხევარს ამ სიმღერისას, — ამბობს გოგებაშვილი, — ერთი დასძახებს,
მერმე ჩამოართმევს მთელი ხორა და ბოლომდის მღერიან“***

შეიძლება ამ შენიშვნებიდან ის ზოგადი დასკვნა გაკეთდეს, რომ
იაკობ გოგებაშვილი ცდილობდა მოსწავლის
შუსიკალურ აღზრდაში შეეტანა აზრიანობა და
სიმარტივე; თვითელი სიმღერა გაეხადა ად-
ვილად. ასათვისებელი, აღმაფრთოვანებელი,
საბრძოლო განწყობილების მომგვრელი; ყოფი-
ლიყო სიმღერები ჰარმონიული და სასიამოვნო,
ზოგიერთი კი სოლოსა და გუნდის მიერ ერთად

* იაკობ გოგებაშვილი, თხზულებანი, ტ. I, 1952, გვ. 256.

** იქვე, გვ. 256.

*** იქვე.

შესასრულებელი. ამით მიიღწეოდა არაერთი მიზანი: გამამხნევებელი ელემენტების შეტანა გმირული სულის აღსაზრდელად; ესთეტიკური ტკობა, პიროვნებისა და კოლექტივის ერთიანობის, როგორც მძლავრი ფაქტორის, გრძნობიერი აღქმა. ვოკალური და ინსტრუმენტალური მუსიკისაგან, აღზრდის თვალსაზრისით, იმ დროს მეტის მოთხოვნა არც შეიძლებოდა.

როცა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში სიმღერას ვასწავლით, ჩვენი მიზანი არა მარტო მოტივის ათვისება უნდა იყოს, არამედ იმის მიღწევა, რომ ბავშვს ხელოვნების განცდა მივცეთ, მშვენიერების გრძნობა განუუვითაროთ. შეიძლება ადამიანმა სანოტე სისტემა არ იცოდეს, მუსიკის თეორიაშიც ვერ ერკვეოდეს, როგორც ჩვენი ხალხური მომღერლები, მაგრამ სმენა ჰქონდეს განვითარებული, მუსიკალური გრძნობა დახვეწილი. ეს უკვე ხანგრძლივი ვარჯიშისა და მონდომების შედეგია. რა თქმა უნდა, თუ მას ეცოდინება სანოტე სისტემა და მუსიკის თეორია, მეტად შეიძლებს ხელოვნება გაიგოს, თვითონაც მეტი სიამოვნება მიიღოს ხელოვნებისაგან. მაგრამ ელემენტარული მუსიკალური განათლება, თუნდაც პრაქტიკული ვარჯიშით მიღწეული, სკოლამ ყველა ბავშვს უნდა მისცეს.

მუსიკის სწავლება არ უნდა იყოს განუცნებელი, თვითმისწავლი. ბავშვს კომპოზიტორის სახელიც უნდა ვუთხრათ და ზოგიერთი საინტერესო ფაქტიც გავაცნოთ მისი ცხოვრებიდან. რატომ არ შეიძლება, ვთქვათ, ისეთი ისტორიული ცნობა მივაწოდოთ. როგორიცაა, მაგალითად, თუ როდის დაიდგა პირველი ოპერა, ან რა ბედი ეწვია მას? ერთერთი მასწავლებელი, რომელიც ბავშვებს სიმღერის დამთავრების შემდეგ ესაუბრებოდა, მათ უყვებოდა იმის შესახებ, რომ პირველად ოპერა დაიდგა 1597 წელს ფლორენციაში. ოპერის სახელწოდება იყო „დაფნა“, მუსიკა ეკუთვნოდა კომპოზიტორ პერის, ხოლო ლიბრეტო რინუჩინის. საოცარია ბედი ამ ოპერისა, — განაგრძობდა მასწავლებელი, — ლიბრეტო გადარჩა, ხოლო მუსიკა დაიკარგა. ამ ლიბრეტოს მიხედვით (ზოგჯერ დამატებებითა და ცვლილებებით) რამდენიმე ოპერა დაიწერა (მაგალითად, და-გალიანოსი — დაიდგა 1608 წელს).

ბავშვები დიდი გატაცებით უსმენდნენ მასწავლებელს და ჩვენ ეჭვი არ შეგვპარვია, რომ ამგვარი აღმზრდელის ხელში ბავშვები მუსიკას ნამდვილად შეიყვარებდნენ.

განა მტკიცებაა საჭირო, რომ ასეთი ცნობები მოსწავლეს უღვი-

ძებენ ინტერესს, უფრო უძლიერებენ სიყვარულს მუსიკისადმი, აახლოებენ მის სამყაროსთან, ვინაიდან საგნის ისტორიის თუნდაც ელემენტარული ცოდნა თვით საგნის არსებაში ღრმად შეჭრის აუცილებელი წინაპირობაა.

როგორ უნდა ვასწავლიდეთ მუსიკას, სიმღერას ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში?

მასწავლებლის მიერ გაკვეთილზე ილუსტრირებული ყოველი ახალი სიმღერა, რომელსაც ბავშვი გაიგონებს, მისთვის უნდა იყოს ახალი განცდა, ესთეტიკურ სიამოვნებასთან ერთად მას რომ სიხარულს ანიჭებს. ბუნებრივ შედეგად მას აუცილებლად მოჰყვება განწყობილების გაძლიერება, როგორც აღფრთოვანების ფორმა, რაც ასე ორგანულია თვით მუსიკალური გრძნობისათვის. აღფრთოვანება სულიერ ძალთა გამოვლინების ნამდვილად ისეთი ფორმაა, რომელსაც შინაგანი და გარეგანი მიზეზის მხოლოდ ერთიანობა წარმოშობს. შინაგანი დაფარულია გარეგნულის ამოქმედებამდე. როცა პირველის არსებაში მეორე შეიჭრება, ურთიერთზემოქმედების ძალით, ალგზნების ის ფორმა გვევლინება, რომელსაც აღფრთოვანებას ვეძახით. მაგრამ თვით აღფრთოვანების ძალა პერსონიფიცირებულად იმდენია, რამდენიც სუბიექტი, ვინაიდან შეუძლებელია სავსებით იდენტური სურათები მივიღოთ, თუმცა მსგავსი, ჩვენთვის განსხვავებათა უარყოფელი, ასევე უთვალავია. მარტოოდენ გარეგნული, ობიექტურად მოცემული, სუბიექტურის გარეშე, ვერავითარ შემთხვევაში ვერ შექმნის ალგზნების ვერავითარ ფორმას, თუმცა დამოუკიდებლად სუბიექტისა იგი ბუნებრივი სახით შეიძლება არსებობდეს, როგორც მოცემულობა.

ამ აზრით გასაგები უნდა იყოს, რომ გარეგნული (მუსიკალური) ორგვარია: პირველი — ბუნების ძალებზე დაყრდნობით აღამიანის მიერ შექმნილი, და მეორე — თვით ბუნების ძალების მიერ უაღამიანოდ, სტიქიურად განხორციელებული. პირველი შეგნებული აქტია და ამდენად სუბიექტურის გარეშე არ არსებული, ხოლო მეორე — შეუგნებელი, მთლიანად ობიექტით განპირობებული, სუბიექტურის გარეშე. ორივეს, როგორც გარეგნულ მიზეზთ, შეუძლიათ აღფრთოვანების გამოწვევა, თუ შინაგან მიზეზს თანხედებიან. ნაკადულის ხმაურს ან ტყის შრი-ალს ისევე შეუძლიათ მუსიკალური გრძნობის გაძლიერება, როგორც კომპოზიტორის მიერ დაწერილ მუსიკას, მაგრამ აქ

ი გ ი ვ ე ო ბ ა როდი შეიძლება არსებობდეს. ძალის მხრივ მეორეს ზეტი შესაძლებლობა აქვს, რაკი ლოკალიზებულია, შე გ ნ ე ბ უ ლ აქტს განასახიერებს, ხოლო პირველთ — ნაკლები, ვინაიდან შე უ გ ნ ე ბ ე ლ ი, გაფანტული და არალოკალიზებულია. მაგრამ მეორის საფუძველი პირველია და მხოლოდ ამ უკანასკნელის მეშვეობით შეუძლია ადამიანს მისი შექმნა.

ამიტომ მუსიკის მასწავლებელი ბავშვის ყურს უნდა აჩვენდეს ბუნების მუსიკასაც. მაშინ მუსიკალური გრძნობის განვითარება ნორმალური გზით წარიმართება. გაიყვანეთ ბავშვები ბუნების უშუალო წიაღში, მოასმენინეთ ბუნების ენა, ფრინველთა გალობა, მთების გუგუნი, მერცხლების ჭიკჭიკი, მდინარეებისა და მქუხარე წყალვარდნილების ხმაური, ასწავლეთ მას უყუროს ბუნებას არამარტო როგორც მატერიალურ სიკეთეს, არამედ როგორც ესთეტიკურ წყაროვაც და ჩვენს დიდ მასწავლებელს ხელოვნებაში; ამით თქვენ შესძლებთ იმდენად განუვითაროთ ბავშვს მუსიკალური გრძნობა, რომ პროფესიული მუსიკის სილამაზე ათჯერ უფრო ძლიერად შეიცნოს. ბავშვის მუსიკალური გრძნობის შეუჩერებელი აღზრდა ისევე აუცილებელია, როგორც მისი გონებრივი ძალების ყოველმხრივი განვითარება.

დანაშაულს ჩადის ის სკოლა, რომელიც ამ ელემენტარულ ჭეშმარიტებას არ იცავს. ბავშვს იგი აკლებს იმ სიკეთეს, ბუნებამ რომ უწყალობა, ხოლო დაუკვირებლობამ წაართვა. ყველაზე მეტად ბუნებას შეუძლია ბუნებრივ მიდრეკილებათა და ბუნებრივ გრძნობათა განვითარება. ეს არ არის რუსოსებური პრინციპი. რუსო გამორიცხავდა საზოგადოებრივს ბუნების გავლენაში, ჩვენ კი ბუნებასაც საზოგადოებრივი თვალთა და საზოგადოებრივის ასპექტში განვიხილავთ. იზოლირებული ბუნება, რასაც რუსოს კონცეფცია განადიდებს, საბოლოოდ მეტაფიზიკურ, რაღაც თვითმიზნურ მოვლენად იქცევა. ჩვენთვის კი ბუნებას მხოლოდ საზოგადოებრივ ასპექტში ეძლევა სრული ღირებულება. როგორც რუსო, ისე მისი წინამორბედნი ბუნებას მიიჩნევენ აღზრდის წყაროდ და მასწავლებლად მხოლოდ კანონზომიერების თვალსაზრისით. ბუნების უცნაურ მოვლენათა რთული კანონები, აღებულნი მრავალმხრივობაში, როგორც კანონზომიერება, ამ გზით საფუძველად ედებოდნენ პედაგოგიურ დოქტრინას, როგორც კომენსკის დიდაქტიკაში, სადაც ბუნება ევოლუციური პროცესის სახით არის

წარმოდგენილი, დიალექტიკური ნახტომების გარეშე, ხოლო ადამიანი გამოცხადებულია ბუნების მხრივ ხელმძღვანელობის ობიექტად, რომელსაც მხოლოდ ამ გზით შეუძლია „ყველაფრის მიღწევა“.

მაგრამ ძირითად თემას ნუ გადავხვევთ. ფაქტია, რომ მუსიკალურ განათლებას მოსწავლის ესთეტიკურ აღზრდაში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება. მაგრამ არა ყოველგვარი მუსიკა შეიძლება გახდეს ასეთი როლის შემსრულებელი. უმჯობესი იქნებოდა ბრძოლაც კი გამოგვეცხადებინა ზოგიერთი „მუსიკის“ წინააღმდეგ და მოგვეშორებინა იგი ახალგაზრდობისათვის. გონივრული, ყოველმხრივ გამართლებული იქნებოდა, მაგალითად, ზოგიერთი ჯაზური მუსიკისაგან დაგვეცვა მოსწავლის ფაქიზი ბუნება. არა ყოველგვარი ჯაზის, არა ყოველგვარი ჯაზ-ორკესტრის მუსიკაა ჩვენთვის მიუღწეული — ეს მეორე უკიდურესობა გამოვიდოდა, არამედ ის მუსიკა, რომელიც აღსავსეა დისჰარმონიით, სოციალური დაცემულობით, ბოჰემისა და ბურჟუაზიული განწყობილების მოტივებით; ის მუსიკა, ქაოტურ ხმებს რომ გამოსცემს თითქოს ათი ათასი ფაიფურის ფინჯანი ერთად იმსხვერდეს ან სპილენძის ქვაბებს ვიღაც გიჟი ამტვრევდეს; ის მუსიკა, ვანდალობის ხანას რომ აღადგენს შემადრწუნებელი ისტერიით; ის მუსიკა, ამერიკული ყაიდის „როკ ენ როლებს“ რომ ამშვენებენ.

ჩვენ ასეთი „მუსიკის“ წინააღმდეგი ვართ.

მაგრამ ბავშვის ესთეტიკურ აღზრდაში ვიყენებთ მუსიკას, რომელიც ადამიანურ სიამოვნებას გვანიჭებს თავისი ჰარმონიულობით, გრძნობიერებითა და ბუნებრივობით. მუსიკა ჭეშმარიტი პოეზია უნდა იყოს, როგორც პოეზია — ჭეშმარიტი მუსიკა. პირველი ისევე უნდა სახიერდებოდეს მეორეში, როგორც ტყუპის ცალები. ამიტომ შეიძლებოდა უძველესი დავა — პოეზია უფრო ადრე წარმოიშვა, თუ მუსიკაო, დამთავრებულად ჩაგვეთვალა ორივეს სასარგებლოდ — ისინი ერთდღეს დაიბადნენ. შეუძლებელია ერთს გაესწრო მეორისათვის, როცა ისინი ყოველთვის ერთმანეთს ავსებენ.

თუ რა არის ჭეშმარიტი მუსიკა, შეიძლება ჩვენი ყოველდღიური ცხოვრებითაც დავრწმუნდეთ.

ერთ სადამოს, როცა ზაქარია ფალიაშვილის სახელობის ცენტრალური მუსიკალური სკოლის მოსწავლეებმა შეასრულეს შუბერტის „ფუტკარი“, გლუკის „მელოდია“, დიმიტრესკუს „რუმინული ცეკვა“, სენ-სანსის „ინტროდუქცია და რონდო კაპრიჩიოზი“, ჩვენ ეკვი არ შეგვპარვია, რომ თვითელი ეს ნაწარ-

შოები ნამდვილად ხელს უწყობს მოსწავლის არსებაში მუსიკალური გრძნობის ნორმალურ აღზრდას, კეთილშობილური მისწრაფების გაღვივებას და დიდი ემოციური შთაბეჭდილების მიღწევას. შუბერტი ახერხებს გაამართლოს თავისი ნაწარმოების სახელწოდება და განგვაცდევინოს შემოქმედებით გამოწვეული სიხარული, რომ მუსიკით შესაძლებელია ყველაფერი გადმოიციეს. გლუკი კონტრასტებით ჰქმნის პარმონიას და გადაჰყავს იგი მშვენიერ მელოდოლოგიაში. მართლაც „ჰანგების ზეფე დიდი სენ-სანსი“, როგორც მას ჩვენი სახელოვანი პოეტი გალაკტიონ ტაბიძე უწოდებდა, გვაოცებს ბუნებრივი ხმების უსასრულო ვარიაციებით და გვეუბნება, რომ მუსიკის არე უსაზღვროა. ამგვარი მუსიკა სულსაც ალხენს და გონებასაც ასვენებს, ხოლო გულს საამუროდ მისძრავ-მოსძრავს, რათა ნამდვილად ესთეტიკური ტკბობის სამყაროსთან შეგვეერთოს. რა არის ეს — ნაციონალური, თუ ინტერნაციონალური მუსიკა? არც ერთია, არც მეორე, მაგრამ ერთიცაა და მეორეც.

ყველა ერს თავისი მკაფიოდ გამოხატული ნაციონალური მუსიკა აქვს. მაგრამ ნაციონალურ კოლორიტს თანასდევს ზოგადად ამიანური გატაცება და სილამაზე, რომელიც არ შეიძლება მეორე ერის ადამიანს არ მოეწონოს. საბჭოთა მუსიკალურ ნაწარმოებებთან ერთად ჩვენ სიამოვნებით ვისმენთ არგენტინურ თუ მექსიკურ ხალხურ სიმღერებს, მსოფლიოს ყველა ხალხის ქეშმარიტად დიდი ხელოვნების ნიმუშებს. მაგრამ არ შეიძლება გულისწყრომას არ იწვევდეს, როცა ზოგიერთი ახალგაზრდა მეტისმეტად გატაცებულია როგორც ჩვენთვის, ისე მისთვისაც გაუგებარი რაღაც კაფონით, ბურჟუაზიულ-დეკადენტური ხელოვნების ქურუმები რომ ასაღებენ ათასგვარი ჯაზებისა და ჯაზ-ორკესტრების საშუალებით.

ყველა ერის ხელოვნებას ჩვენ პატივსაც ვცემთ, როგორც ადამიანის შემოქმედებითი ნიჭის, ადამიანის შთაგონების, ხალხთან და ხალხის საჭიროებასთან დაკავშირებული ხელოვნების დროებით რომ მოდის! მაგრამ პირდაპირ შემაწუხებელია, როგორც იტყვიან, გულის წამლებია, როდესაც რომელიმე ჩვენი შემსარულელებელი რომელიღაც უცხოურ კაჟაფონიას ამჯობინებს ქართულ მელოდიას, ან კიდევ შესანიშნავ რუსულ თუ უკრაინულ სიმღერებს, ჩვენი მოძვე ხალხების — სომხებისა და აზერბაიჯანელების გულში ჩამწვდომ ჰმინებს, ქართულ „სულიკოს“, „დაიგვიანეს“, „მეტევურს“, „ზამთარს“, „ჩაკრულოს“, თუ მაჟორულ ქართულ „მრავალყამიერს“. არავინ იფიქროს, რომ ეს მარტოოდენ

უპოვებელი სიამოვნების საკითხი იყო; არა, ეს იდეოლოგიური საკითხიცაა და თუ ჩვენ გვინდა ნამდვილად აღვზარდოთ ახალგაზრდობა საბჭოთა იდეოლოგიის საფუძველზე, საჭიროა სიმღერისა და მუსიკის დარგში ზოგიერთ სიმახინჯესაც ისეთივე ბრძოლა გამოეუცხადოთ, როგორც ჩვენი დიდი მასწავლებლები ებრძოდნენ ბურჟუაზიულ უხამსობას ხელოვნებასა და ლიტერატურაში. ხომ ცნობილია, თუ რა გატაცებით უყვარდა ლენინს ჰემსონის ტად დიდი ხელოვნება, როგორ მოსწონდა მას ბეთჰოვენის უკვდავი „აპსიონატა“, მაგრამ ისიც ხომ ცნობილია, თუ როგორ სძულდა მას ბურჟუაზიული „იზმები“ ხელოვნებაში და რა სასტიკად ებრძოდა იმ ხელოვნებას, რომელიც ხალხისათვის ოპიუმის როლს ასრულებდა.

მუსიკალური განათლება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში პედაგოგიურად შერჩეულ რეპერტუარს უნდა ეყრდნობოდეს. კარგად უნდა გვახსოვდეს, რომ მუსიკალური განათლება, როცა იგი დამოუკიდებლად მიმდინარეობს, მაინც არ შეიძლება წარმოვიდგინოთ მთელი სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესის გარეშე, ვინაიდან რაიმე სპეციალური ცოდნა შეუძლებელია მივიღოთ, თუ უგულვებლევავით პედაგოგიურ ღონისძიებათა საერთო სისტემა. მუსიკალური აღზრდაც მთელი აღმზრდელობითი სისტემის ორგანული ნაწილია. ეს არ არის მარტოოდენ თეორიის საკითხი. თეორეტიკოსებიცა და პრაქტიკოსი მასწავლებლებიც აღიარებენ, რომ ყოველგვარი აღზრდა ერთმანეთზე ჯაჭვის რგოლებივით გადაბმული პედაგოგიური ღონისძიებების რთული კომპლექსია, სადაც ერთი მეორიდან გამოდის, ხოლო უკანასკნელი ინსტანცია პირველითვე შეპირობებულია. თეორიისა და პრაქტიკის ერთიანობამ, ხანგრძლივი პედაგოგიური მოღვაწეობის მანძილზე მიღებულ გამოცდილებასთან შეერთებულმა, აქმევინა ძველ მასწავლებელსა და მხატვრული აღზრდის თეორეტიკოსს პროფესორ ვალენტინა შაცკაიას შემდეგი სიტყვები:

«На основе долголетней практической работы в области музыкального образования школьников и воспитания их художественного вкуса нами было установлено, что, кроме чисто художественных и музыкально-воспитательных и образовательных задач, призванных, в конечном счете, осуществлять задачи идейного воспитания, необходимо вести повседневную воспитательную работу, которая, имея целью привитие культурных

ნავიყოვ, - დოშნა ობესეჩიყი ყვე ოსოვიყი
დო ბოლეს ოსეშენიყი ვოსპიყიყი მუზიყი“.*
თუ მუსიკალური განათლებიყისათვის სხვა პირობებიც არ მზადდებო,
გარდა მხატვრულ-მუსიკალური და ზოგადსაგანმანათლებლო ხასიყ-
თისა, მაშინ შეუძლებელია თვით მუსიკალური აღზრდა
მტყიციყი ხაფუძველზე დოაყენოთ. ყოველდღიური აღმზრდელიობითი
მუშაობა, როგორც შაცყაიყა მოითხოვს, სრულიად აუცილებე-
ლია მუსიკალური განათლებიყისთვისაც.

ყოველივე იმის გარდა, რაც ითქვა, ესთეტიყური აღზრდის უაღ-
რესად მნიშენელიყი ფაქტორის წარმოადგენს საგუნდო სიმ-
ღერა, რომლის ისტორიყა ისე შორეულ წარსულს განეყუთენებო,
როგორც თვით სკოლის წარმოშობა. სასწავლო საგნად მისი ჩამო-
ყალიბებო, მართალია, დოკავშირებულია სამონასტრო-სამოქალაქო
სკოლებთან, მაგრამ შეუძლებელია ვირწმუნოთ უფრო ადრე მისი
არარსებობა. თვით საგუნდო სიმღერა ისევე ძველია, როგორც მუსი-
ყა, და ანტიყურ საბერძენოზე უფრო ადრე იგი გვჩვენებო უძველესი
აღმოსავლეთის ხალხებში. დღეს უკვე საყოველთაოდ ცნობილია,
რომ ჩინეთი, ინდოეთი, ეგვიპტე, სპარსეთი, ასუ-
რეთი, ბაბილონი, ხეთა და ურართუ მხატვრიყი
ყულტურის ძეგლებითაც კი გვანიშნებენ გუნდური სიმღერებისა და
მგალობლების არსებობას. რაც შეეხებო ანტიყურ საბერ-
ძენეთსა და რომს, იქ უკვე საგუნდო სიმღერა იმდენად დას-
რულებული სახითაა მოცემული, რომ მკვლევარს შეუძლია ეს თემა
ვრცელი მონოგრაფიის საგნად გადააქციოს.

თავიდანვე საგუნდო სიმღერას რომ არა მხოლოდ ესთეტი-
ყური, არამედ პრაქტიყულ-აყოფაცხოვრებო, რე-
ლიგიოური-სამოქალაქო დანიშნულება ჰქონდა, სრულიად
უემქველია, ვინაიდან თვით ესთეტიყური უტილიტარუ-
ლი მოთხოვნილებიდან წარმოიშვა. ბუნებრივი,
რომ ანტიყური ტრაგედიებისა და კომედიების წარ-
მოადგენები დიონისოს თეატრში გუნდთან იყო დოკავშირებული,
ხოლო რომელ ლუკრეციუსის მიერ შემუშავებული ხელოვნე-
ბის წარმოშობის თეორიყა საკმაოდ ნათლად ავითარებს იმ მოსაზრე-
ბას, რომ პრიმიტიული ფორმებიდან განვითარებული სიმღერა-
ინდივიდუალურთან ერთად, გუნდური შესრულებითაც აღწევდა
ოსტატურ აღმატებას. საკმარისიყა გავიხსენოთ „ქართლის

* В. Н. Шацкая, Музыка в школе, М., 1950, с. 19, ხაზი ჩვენია—

ცხოვრების“ ისტორიული წყაროები, რომლებშიაც გადმოცემულია გუნდური სიმღერებისა და მგალობლების დახასიათება-აღწერები.

ქართული გუნდური სიმღერები ვრცლად არის დახასიათებული აკადემიკოს ივანე ჭავჭავაძის ვრცელ გამოკვლევაში — „ქართული მუსიკის ისტორიის ძირითადი საკითხები“.* წიგნის მრავალ ღირსებათა შორის გვინდა აღვნიშნოთ, რომ მსცოვანმა ისტორიკოსმა საგნის ღრმა ცოდნით, დიდძალი ფაქტიური მასალის გამოყენებითა და მისთვის დამახასიათებელი მეცნიერული სიზუსტით გააჩვენა ქართული მუსიკის როგორც ისტორიის, ისე თეორიის ფრიად მნიშვნელოვანი საკითხები. იოანე ბატონიშვილის „კალმასობაში“, აგრეთვე დავით მაჩაბლის, პოლიევქტოს კარბელაშვილისა და დიმიტრი არაყჩიშვილის (არაყიშვილის)** ნაშრომებში მოტანილი ფაქტების კრიტიკული ანალიზით, რასაც საკუთარი მასალებიც მიუმატა, ჭავჭავაძემ ქართული მუსიკის სადაურობისა და წარსულის არაერთ პირობებთან ნათელი მოპოვნა. იგი სპეციალურად შეეხო აგრეთვე ქართული საოპერო მუსიკის ფუძემდებლის — გენიალურ ზაქარია ფალიაშვილის მიერ 1909 წელს გამოცემულ წიგნს — „ქართული ხალხური სიმღერების კრებული“, რომლის მოკლე წინასიტყვაობა (სვანური სიმღერების შეფასება) „სამართლიან ზოგად დახასიათებად“ მიიჩნია.

ამ წყაროების გარდა, ივანე ჭავჭავაძის შეეხო 1933 წელს ბერლინში გამოცემულ დოქტორ ზიგფრიდ ნადელის წიგნს — „Georgische Gesänge“ („ქართული სიმღერები“), რომლის ნაკლად მიიჩნია ისტორიული მასალების უქონლობა. ნადელს ჩაუწერია პირველი მსოფლიო ომის დროს ტყვედ ჩავარდნილი ქართველებისაგან სიმღერები, მათი ანალიზისათვის გამოუყენებია ზაქარია ფალიაშვილის, იაკარგარეთე-

* გამოსცა „ფედერაციაში“, 1938, გვ. 7—381.

** „კალმასობის“ (დაწერილია იოანე ბატონიშვილის მიერ 1313—1828 წლებში) შემდეგ დავით მაჩაბლის წერილი — „ქართულთა ზნეობანი“ (დაიბეჭდა ჟურნალ „ცისკრის“ 1864 წლის მაისის ნომერში) პირველად აღძრავს ქართული მუსიკის ისტორიის საკითხებს. პოლიევქტოს კარბელაშვილის წიგნი — „ქართული საერო და სასულიერო კილოები“ დაიბეჭდა 1898 წელს. დიდი ქართველი კომპოზიტორის დიმიტრი არაყიშვილის (არაყიშვილის) ნაშრომი — „Краткий очерк развития грузинской народной песни“ გამოვიდა 1906 წელს. მისივე სხვა ნაშრომები, მაგალითად, „ქართული მუსიკის ისტორია“, უფრო გვიან.

ლის, უმთავრესად კი დიმიტრი არაყიშვილის შრომებიდან ამოკრეფილი მასალები და საგულისხმო დასკვნები, ზოგიერთ შემთხვევაში, რა თქმა უნდა, მცდარი, გაუკეთებია.

კიდევ ორ ნაშრომს იხსენიებს ივანე ჭავჭავაძე შვილი ქართული მუსიკის საკითხებზე. ეს ნაშრომები რუს მკვლევარებს ეკუთვნის და რუსულ ენაზე დაიბეჭდა. პირველია 1936 წელს გამოცემული ვ. მ. ბელიაევის წიგნი—„К вопросу изучения грузинских музыкальных инструментов“ და მეორე—ვ. კ. სტეშენკო-კუფტინას გამოკლევა—„Древнейшие инструментальные основы грузинской народной музыки, 1, Флейта Пана“*. როგორც ივანე ჭავჭავაძე მიუთითებს, სტეშენკო-კუფტინას ეს ნაშრომი საფუძვლიანს, ყოველმხრივს გამოკვლევას წარმოადგენს ქართულ სონარზე, რომლის შესახებ წინათ თითქმის არაფერი მოგვეპოვებოდა. ამ საკრავის შემზადებისა და ხმარების აღწერილობას გარდა, მისი ყოველმხრივი განაზომებიც არის მოყვანილი, ჩაწერილია, რასაც სონარსა და ლარქემზე დას. საქართველოში უკრავენ, ამას გარდა ავტორს ეს სხვა, ძველ და თანამედროვე ხალხთა, მსგავს საკრავებთანაც აქვს შედარებული. სტეშენკო არც ამით კმაყოფილდება, არამედ ამ საკრავის შესწავლით მოპოვებული შედეგით ქართული მრავალხმიანი მუსიკის მტკიცე ინტერვალების საკითხის გადაჭრასაც ცდილობს**. საერთოდ, ორივე ნაშრომი, როგორც სტეშენკო-კუფტინასი, ისე ბელიაევისა, ჭავჭავაძემ მიიჩნია, როგორც „...კარგი წვლილი ქართული საკრავიერი მუსიკის შესასწავლად, რომელზედაც აქამდე, საკრავების მარტივს აღწერილობას გარდა, არაფერი მოგვეპოვებოდა“***.

ერთერთ ფრიად მნიშვნელოვან საკითხს მეცნიერებაში ყოველთვის წარმოადგენს ზუსტი ტერმინოლოგიის დადგენა და ივანე ჭავჭავაძე მიუთითებს სწორად მოიქცა, როცა თავისი წიგნის პირველი კარი ამით შემოფარგლა. სრულიად უეჭველია, რომ საბაორბელიანი სათვის (უფრო ძველად) სიმღერა საერო, ხოლო

* ვ. კ. სტეშენკო-კუფტინას ამ გამოკლევის შესახებ იხ. გიორგი ჩიხლაძე, ხელოვნება და სინამდვილე, 1955, ტ. I, გვ. 537.

** ივანე ჭავჭავაძე, ქართული მუსიკის ისტორიის ძირითად საკითხები, 1938, გვ. 36, ხაზი ყველგან ავტორისა — ვ. ჯ.

*** იქვე, გვ. 36 — 37.

გ ა ლ ო ბ ა „სასულიერო ხმერი მუსიკის აღმნაშენელი ტერმინები: იყო“.* მაგრამ ასევე უეჭველად არ მიგვაჩნია დებულება, რომ თითქოს ძველად (აგრეთვე საბასთან) ბ გ ე რ ა, მუსიკის ეს საფუძველი, „მუსრკალურ სფეროს არ გულისხმობდა“.** ბგერის საბასეული განმარტება — „ფერხის სლვის ხმა“, „ფერხის ხშიანობა“ შეიძლება მუსიკალურ ტაქტს გულისხმობდეს, ამდენად, მუსიკასთან იყოს დაკავშირებული, რაკი თვით „ხმა“ საბას განმარტებული აქვს, როგორც მუსიკის საფუძველი. ბგერის ისე გაგება, როგორც ჭავახიშვილი ფიქრობს, საბას რომ ნლომებოდა, მაშინ ალბად „ფერხის როკვას“ მოიშველიებდა, მაგრამ ასე არ მომსდარა. ყოველშემთხვევაში, ეს ტერმინი კვლავ საძიებელია, ვინაიდან დამაჭერებლად ჭერ განმარტებული არ არის.*** ჩვენ ასევე ხელოვნურად მიგვაჩნია გ ა ლ ო ბ ა ს თ ა ნ მეგრული გ ა რ ა ს (უნდა იყოს ნ გ ა რ ა) და მ ო ნ გ ა რ ა ს დაკავშირება, თუმცა ეტიმოლოგიურად პარალელის გავლება (ნგარა, მონგარება — ტირილი, მოთქმით გოდება, მიცვალებულის დატირება) სავსებით შესაძლებელია. უფრო მართებულია მღერისა და მეგრული ბ ი რ ა ს (ბირაფა-ს) შედარება, თუმცა ვერ გავიზიარებთ დებულებას, რომ თითქოს ამ მეგრულ სიტყვას „ძველ ქართულში დაცული თავდაპირველი, თამაშობის გამომხატველი, მნიშვნელობა არ შეუნახავს, არამედ მხოლოდ ხმით მღერას, გალობას-ლა ნიშნავსო“**** როცა, მაგალითად, მეგრელი ამბობს: „ლუმენჯის ბირა ულუდეს“, „იბირუანდეს“, იგი მართო იმას კი არ გულისხმობს, რომ „წუხელის სიმღერა ჰქონდათ“, „მღეროდნენო“, არამედ, ლხინს — სიმღერას — ცეკვა-თამაშს — დროსტარებას.

სავსებით დამაჭერებელია და საბოლოოდ დადასტურებულად უნდა ჩაითვალოს ივანე ჭავახიშვილის დებულება, რომ ძველ ქართულ ისტორიულ, აგრეთვე პოეტურ ძეგლებში ნახმარი სიტყვა „მძნობრები“, „მძნობა“, „მძნობარი“ „გუნდობრივობის ცნების გამომხატველია“;***** იგივეა, რაც ბერძნული „ქორო“. რომ, საფიქრებელია, იგი ისეთივე ძირის სიტყვა იყოს, რა ძირისაც

* ივანე ჭავახიშვილი, ქართული მუსიკის ისტორიის ძირითადი საკითხები, 1938, გვ. 43.

** იქვე, გვ. 41.

*** როგორც ბგერის, ისე სიმღერისა და გალობის შესახებ იხ. აგრეთვე ჩვენი წერილი — „პოეტური-ესთეტიკურ ტერმინთა ისტორიისათვის“, წიგნში: ესთეტიკური თეორიის საკითხები, 1961, გვ. 330—334.

**** ივანე ჭავახიშვილი, ქართული მუსიკის ისტორიის ძირითადი საკითხები, 1938, გვ. 48 — 49.

***** იქვე, გვ. 50.

ძნა-ა, რომელიც, საბაას სამართლიანი განმარტებით, „ყანის კონა“-სა ნიშნავს“. ამის შემდეგ დიდი ღირებულების შემცველია ჯავახიშვილის მტკიცება, რომ „...ძნობა და მძნობარი, თუ მძნობრი უძველეს ხანაში უმთავრესად გუნდობრივობის ცნებასთან ყოფილა დაკავშირებული და უფრო სარწმუნოებრივ ცეკვის ამსრულებელთა გუნდებს ჰგულისხმობდა, მაგრამ, რაკი ყოველი ასეთი როკვა ჩვეულებრივ გალობა-საკრავების აყოლებით იცოდნენ, ამიტომ მაგლობელთა გუნდის აღმნიშვნელად აქცეულა და ამ ტერმინის მნიშვნელობა, როგორც დავრწმუნდით, შავთელს, ჩახრუხაძეს და საბაასაც სწორედ ასე ესმოდათ.“** თუ ძველ ძეგლებში გვხვდება „გუნდი“ და „დასი“, როგორც სინონიმები, ისიც უნდა ვიცოდეთ, რომ არცერთი მათგანი ქართული სიტყვა არ არის (გვ. 235).

ჩვენ დაწვრილებით აღარ განვიხილავთ იმ მოსაზრებებს, რომლებიც ივანე ჯავახიშვილმა ძველ ქართულ წყაროებში დატულ ხმების სახელთა შესახებ გამოთქვა, მით უფრო. რომ ამ ხმების ზოგიერთი სახელი გარკვეული გვაქვს სხვა ნაშრომში.*** მაგრამ გვერდს ვერ ავუვლით დავით გურამიშვილის „ქართველთ უფალთა მეგვარტომობის იგავში“ ერთ ნაწყვეტს, რომელსაც, გუნდის წყობის თვალსაზრისით, პირველად ივანე ჯავახიშვილმა მიაქცია ყურადღება. „დავითიანის“ ამ ადგილას ვკითხულობთ:

„შოთა მღერს, მეფე თემურაზ,
 არჩილ მოსძახის ძმურება,
 მეფე ვახტანგ და იაკობ
 (დაბლა) ზილს მიეტკბურება,
 ბეგთაბეგ, ნოდარ, ოთარი,
 ონანა ბანს ემურება,
 დვრინვენ ყარან და მამუკა,
 მე მსურის მათი ყურება“****

* ივანე ჯავახიშვილი, ქართული მუსიკის ისტორიის ძირითადი საკითხები, 1938, გვ. 52.

** იქვე, გვ. 52.

*** იხ. გიორგი ჯიბლაძე, ესთეტიკური თეორიის საკითხები, 1961, გამოკვლევა: „პოეტიკურ-ესთეტიკურ ტერმინთა ისტორიისათვის“.

**** დავით გურამიშვილი, დავითიანი, 1948, გვ. 16. ხაზი ყველგან ჩვენია — გ. ჯ. „დავითიანის“ ამ ნაწყვეტის (გურამიშვილის პოეზიის) შესახებ იხ. ჩვენი „კრიტიკული ეტაულები“, ტ. IV, 1963, გვ. 5 — 58.

ზაზგასმულ სიტყვებს — „მღერს“, „მოსძახის“, „ზილს“, „ბანს“, „დვრინვენ“, გუნდური სიმღერის ამ გარკვეულ წყობას, როგორც ვთქვით, ჯავახიშვილმა პირველმა მიაქცია ყურადღება და იმიტაც დაადასტურა, რომ ეს წყობა (თანმიმდევრობა) შემთხვევითი კი არ არის, არამედ ცნობილ კანონზომიერებას წარმოადგენს, რასაც მოწმობს იმავე „დავითიანის“ მეორე ადგილიც. პოემა „ქაცვია მწყემსის“ იმ თავში, სადაც აღწერილია „ზამთრის დამარცხება და ზაფხულის გამარჯვება და მწყემსთა პირობის დება“, დავით გურამიშვილი წერს:

„ამბობს ტორუა, გალობს ბულბული,
ტკბილად მოსძახის ოფოფს გუგული;
შაში ამბობს ზილსა,
მსჯენი იერთობს ძილსა,
დვრინავს ქედანი,
საგანი მფრინველნი ამბობენ ბანსა“.

მოტანილი ზირველი ლექსის შესახებ ივანე ჯავახიშვილმა აღნიშნა: „ქართულ მგოსანთაგან შედგენილს ამ გუნდში, მამასადამე, ერთი (შოთა) „მღერს“, ორი (თეიმურაზ და არჩილ) „მოსძახის“, ორიც (ვახტანგ და იაკობ) ზილს ამბობს. ოთხი კიდევ (ბეგთაბეგ, ნოღარ, ონანა და ოთარი) „ბანს ეუბნება“, დასასრულ ორიც (ყარან და მამუკა) „დვრინვენ“. ზემომოყვანილთაგან ჩანს, რომ დ. გურამიშვილისაგან შეყრილი. მომღერალთა გუნდი ხუთი სხვადასხვა ზმისაგან ყოფილა შემდგარი“*. ეს იყო ფრიალ მნიშვნელოვანი მიგნება, აგრეთვე იმის აღნიშვნაც, რომ „მომღერალთა გუნდის ასეთი ხუთზმიანი შემადგენლობა... შემთხვევითსა და განსაკუთრებულს არას წარმოადგენდა“, რის დასამტკიცებლადაც დიდმა ისტორიკოსმა მოიტანა დავით გურამიშვილის მეორე ლექსი, და შენიშნა: „...აქაც ერთი „ამბობს“, ერთი „გალობს“, ორი „მოსძახის“, ერთი „ამბობს ზილსა“, ბევრნი „ამბობენ ბანსა“ და ერთიც „დრდვინავს“. თუ მგალობელი მფრინველების ამ თავისებურს გუნდში ის, ვინც „ამბობს“ და ვინც „გალობს“, ცალკეულ მომღერალ ხმად მივიჩნივთ, მაშინ ეს გუნდი ზემოგანხილულზე უფრო ფართო გამოოდის, რათგან ექვსი სხვადასხვა ზმისაგან შესდგე-

* დავით გურამიშვილი, დავითიანი, გვ. 312. ხაზი ყველგან ჩვენია—გ. ჯ.

** ივანე ჯავახიშვილი, ქართული მუსიკის ისტორიის ძირითადი საკითხები, 1938, გვ. 60. ხაზი ყველგან ავტორისაა — გ. ჯ.

ბ ა, ხოლო, თუ მბობელი, ანუ მთქმელი და მგალობელი სინოხიმე-
ბად არიან საგულისხმებელნი, მაშინ აქაც ხუთხზიანი გუნდი გვექმ-
ნებაო“*.

ამის შემდეგ, როცა ბ ე ს ი კ ი ს მიერ მოცემული „ოთხი ხმისა-
გან შემდგარი გუნდი“ და იო ა ნ ე ბ ა ტ ო ნ ი შ ვ ი ლ ი ს „ძალ-
მასობაში“ დახასიათებული „ექვსი ხმა“, რომელიც „ორ მთავარ 3
წევრიან ჯგუფად“ იყოფა, განიხილა, ჯავახიშვილმა წამოაყენა საე-
სებით უქვევლი დებულება, რომ „საქართველოში მგა-
ლობელთა ორგვარი გუნდი ყოფილა: ერთი
„სამთა მგალობელთაგან“ ყოფილა შემდგარი,
მეორე კი დევ გაფართოებული გუნდი ჩანს.
იმასში „მგალობელნი უნდა იყვნენ ექვსნი“.
ექვსი კაცისაგან შემდგარი გუნდი ექვსხმიანი იყო, ისევე,
როგორც სამი მგალობლისაგან შემდგარი სამხმიანი გუნდი
იყო, რათგან თვითოეული მგალობელთაგანი ცალკეულს ხმას ამ-
ბობდა“**.

ზემოთ მოყვანილი მასალების საფუძველზე მიღებული დასკვნე-
ბის ასპექტში ჯავახიშვილმა მეცნიერული სიზუსტით გაარკვია აგ-
რეთვე მეცხრამეტე და მეოცე საუკუნეების დროინდელ ხმათა სა-
ხელები, რომლებიც ხალხმა შემოინახა. ვინაიდან ეს საკითხი ჩვენი
თემის ფარგლებს სცილდება, აქ აღარ შევეხებით (თუმცა ძალიან
საინტერესოა ძ ი ლ ი ს პ ი რ ე ბ ი ს ა — „მერცხალო მშვე-
ნიერო“, „ზღვა მეწამული“, „სვიმონ მოხუცე-
ბული“, „შენ ხარ ვენახი“ და ზემო იმერეთში გავრცე-
ლებული სიმღერების: „მუშური“, „ბატონების ნანინა“,
„ნახეს უცხო მოყმე ვინმე“, „პარნა-ნი-ნანო, პარ-
ნანიანი“ დახასიათება). ასევე გვერდს ავუვლით ჯავახიშვილის
მიერ მეცნიერულად გარკვეულ საინტერესო საკითხს, თუ ხმების
რა სახელები შემოგვინახეს ძველმა და თანა-
მედროვე ლიტერატურულმა წყაროებმა. არც
იხუთ მნიშვნელოვან თემას შევეხებით, როგორცაა ქართული
საკრავები (ძალებიანი ანუ სიმებიანი, მოზიდვითი და ძალთ-
საცმელიანი, ჩამოსაკრავთა ჯგუფი, შვილდაკიანნი, ჩასაბერი, საჩხა-
რუნებელი და საელარუნებელი, საცმელი ანუ სარტყმელი)***. ეს

* ივანე ჯავახიშვილი, ქართული მუსიკის ისტორიის ძირითადი საკითხები, 1938, გვ. 61. ხაზი ყველგან ავტორისაა — გ. წ.

** იქვე, გვ. 63.

*** ამ საკრავთა ერთი ნაწილის შესახებ ლაპარაკია აგრეთვე ჩვენს წიგნში „ესთეტიკური თეორიის საკითხები“, 1961, გვ. 322, 331—336.

საკრავები და თვით საკრავთა მწყობრი (ე. ი. ორკესტრი) ივანე ჯავახიშვილმა მისთვის ჩვეული გულმოდგინებით დაახასიათა.

ზოგიერთი სადავო დებულების მიუხედავად, რასაც ქვევით აღვნიშნავთ, დიდი მნიშვნელობა აქვს ქართული მუსიკის უძველესი წარსულის დადასტურებას. ქსენოფონტეს ცნობა, რომ ჩვენს ერამდე მეოთხე საუკუნეში, წარმართობის დროს, ქართველ ტომებს შორის სამხედრო და საცეკვაო სიმღერები გავრცელებული იყო, ჯავახიშვილმა კონკრეტული ფაქტებითაც ნათელი გახადა, როცა „დღევანდლამდე დაცული არაერთი წარმართული ხალხური სიმღერა“ მიიჩნია, როგორც „ჰანგითა და სიტყვებით“ უხსოვარი დროის ანარეკლი. ჩვენ სავსებით ვიზიარებთ შეხედულებას, რომ „...ქრისტიანობამ ებრაელთაგან წირვა-ლოცვაში ერთხმიანი გალობა შეითვისა, რომელიც დას. ევროპის კათოლიკური და ქართული ეკლესიების გარდა, დღევანდლამდე ერთხმიანადვე შერჩა ბერძნულს, სომხურსა და ასურულ ეკლესიებს. მე-10 ს-მდე თვით რომის ეკლესიასაც ერთხმიანი გალობა ჰქონდა. ცხადია, რომ ქართულ ეკლესიასაც თავდაპირველად და უძველეს ხანაში ერთხმიანი საეკლესიო გალობავე უნდა ჰქონოდა“* დიმიტრი არაყიშვილისა (რომელმაც წამოაყენა მოსაზრება, რომ შესაძლებელია ქართულ საეკლესიო მუსიკაში პრავალხმეობა X საუკუნიდან გვაქვს)** და ზიგფრიდ ნადელისაგან განახვევებით ჯავახიშვილმა შეიმუშავა საკუთარი კონცეფცია ქართული მუსიკის როგორც სადაურობის, ისე ხმეობის შესახებ. მან ქართული მუსიკის სადაურობის, აგრეთვე ჰომოფონიურობისა (ერთხმეობისა) და პოლიფონიურობის (პრავალხმეობის) საკითხში შემდეგი მოსაზრებანი წამოაყენა: „მრავალხმეობა ქართულ მუსიკას წარმართობის ხანაშივე უნდა ჰქონდა (ალბათ, ჰქონოდა — გ. ჯ.) და იმ დროითგანვე უნდა ჰქონდეს საუკუნეთა განმავლობაში შენარჩუნებულნი“***. გარდა ამისა, პოლიფონიურობა, „...მრავალხმეობა ქართული მუსიკის შინაგანი განვითარება-წარმატების ნაყოფია“,**** მაშასადამე, არ არის გარედან მიღებული, უცხო წყაროდან შეთვისებული, როგორც ამას

* ივანე ჯავახიშვილი, ქართული მუსიკის ისტორიის ძირითადი საკითხები, 1938, გვ. 224.

** იქვე, გვ. 24.

*** იქვე, გვ. 326 — 327, ხაზი ავტორისაა — გ. ჯ.

**** იქვე, გვ. 327. ხაზი ავტორისაა — გ. ჯ.

ზოგიერთი ქართველი და საზღვარგარეთელი მკვლევარი აღრე ფიქრობდა. ეს, რა თქმა უნდა, ჩვენის აზრით, არ გამოორიცხავს იმ დებულებას, რომ ყოველგვარი მუსიკა დასაწყისში, წარმოშობისას (გენეზისი) ერთხმიანი და შემდეგ გადადის მრავალხმიანობაში. ამ მხრივ ჰომოფონია წინ უსწრებს პოლიფონიას, განვითარების გზაზე საფეხურად გვევლინება, ხოლო თუ განვითარება შეფერხდა, მაშინ ბრკოლდება ერთხმიანობის გადასვლა მრავალხმიანობაში. ქართული მუსიკა რომ განვითარების გზაზე იყო, მოწმობს ოდითვე მისი პოლიფონიური ხასიათი, როგორც ამ განვითარების სავსებით ბუნებრივი შედეგი.

დებულება, რომელიც არ შეგვიძლია გავიზიაროთ, მუსიკის გენეზისს ეხება, ქართული მუსიკის სათავეებს, და მას უფრო თეორიული მნიშვნელობა აქვს, ვიდრე პრაქტიკული. ეს სადავო დებულება ნაყოფია ხელოვნების წარმოშობის იმ თეორიისა, რომელიც გენეზისს უკავშირებდა თამაშს და მომდევნო დასკვნებიც აქედან გამომჟღავნდა. ეტყობა ივანე ჯავახიშვილმა ამ თეორიას გაუწია ანგარიში, როცა წამოაყენა შეხედულება, რომ თითქოს „...ქართული ხმებიერი მუსიკა თავდაპირველად თამაშობასთან ყოფილა განუყრელად დაკავშირებული და იქ ყოფილა სწორედ მისი სათავე“*. ხელოვნების (ამ შემთხვევაში მისი ერთერთი დარგის — მუსიკის) წარმოშობის ამგვარი თეორიების კრიტიკა ჩვენ მოცემული გვაქვს სხვა ადგილას**, სადაც ვეხებით ბერძენ-რომაელ ავტორებს, აგრეთვე კანტ-შილერის „ხელოვნება-თამაშის“ თეორიას, და აქ აღარ განვიხილავთ. ჩვენი მიზანი იყო ქართული მუსიკის ისტორიაში საგუნდო სიმღერებისა და მისი როლისათვის გაგვესვა ხაზი, დასასრულ, ისიც გვეთქვა, რომ მიქაელ მოდარეკილის (X საუკუნე) საგალობელთა კრებულითა და ანდერძით ძველი საგუნდო სიმღერები, ჭერ კიდევ X საუკუნემდე, შედგენილ-შეკრებილი იყო, რაკი მათ დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდნენ. ბოლოს, გიორგი მთაწმიანდელს (XI საუკუნე), როცა ბიზანტიის კეისარს თხოვნით ეახლა, თან ჰყოლია, როგორც ივანე ჯავახიშვილი ხუცეს-მონაზონის ცნობის საფუძველზე ადგენს, სიმღერაში „განსწავლული ქართ-

* ივანე ჯავახიშვილი, ქართული მუსიკის ისტორიის ძირითადი საკითხები. 1938, გვ. 287. ხაზი ავტორისაა — გ. ჯ.

** გიორგი მთაწმიანდელი, ხელოვნება და სინამდვილე, ტ. I 1955. თავები: „ხელოვნების წარმოშობა“ და „შრომის როლი ხელოვნების წარმოშობაში“.

ველი ობლები ს გუნდი“, რომლის „ბერძნული საგალობელი“ კეისარს დიდად მოსწონებია (გვ. 226).

საერთოდ, საგუნდო სიმღერის ისტორიის საკითხები ფართოდ არის გაშუქებული როგორც უცხოურ, ისე რუსულსა და ქართულ მეცნიერულ ლიტერატურაში. ამიტომ საჭიროდ არც მიგვაჩნია ამ საგანზე მეტი ყურადღება შევაჩეროთ. თუ საერთოდ ვეხებით საგუნდო სიმღერას, მხოლოდ იმიტომ, რომ ეს უკანასკნელი, როგორც ერთი მკვლევარი ამბობს, ზოგადად განუანათლებლო სკოლაში მუსიკალური სწავლებისა და აღზრდის ძირითადი ფორმაა, რომელიც:

«...обладает исключительными возможностями для воспитания у школьников ценнейших моральных и этических качеств советского человека: чувства патриотизма, интернационализма, коллективизма и товарищества, восприятия красоты в природе и в человеческих отношениях».* გარდა ამისა, სახვებით მართებულია მითითება, რომ „...хоровое пение приобщает ребенка к музыкальной культуре, обеспечивает ему минимум музыкальных знаний и умений“.**

მაგრამ, საგუნდო სიმღერასთან ერთად, მოსწავლეთა ესთეტიკურ აღზრდაში დიდი როლი უნდა მივიანიჭოთ ცეკვას, როგორც სოლო, ისე ჯგუფური სახით. სიმღერა და ცეკვა ოდითვე იყო ერთმანეთთან დაკავშირებული, ერთმანეთს თან ახლდნენ, თითქმის ავსებდნენ, და ისინი ერთად, შეწყობილად უნდა გამოვიყენოთ ესთეტიკური აღზრდის მიზნებისათვის. ცეკვა მართლოდენ ფეხების როკვა კი არ არის, სხეულის მოქნილობასა და ჰარმონიას უწყობს ხელს, მისი გრაციოზულობის დაუღვეველი წყაროა.

მოსწავლის ესთეტიკურ აღზრდაში ცეკვას ორგვარი მნიშვნელობა ენიჭება: როგორც უშუალო ფაქტორს და როგორც ემოციის, შთაბეჭდილების აღქმის საშუალებას. პირველ შემთხვევაში ბავშვი სწავლობს და თვითონვე ასრულებს ცეკვას. ეს პროცესი ბუნებრივად იწვევს მისი ძალების იმგვარ გამოყენებას, რომლის დროსაც შემსრულებელი წრთვნის თავის სხეულს, უშუალოდ განიცდის ცეკვის სილამაზესა და სინარჩარეს, მოძრაობის გრაციოზულობას, ეუფლება ტანის კანონზომიერ რხევას, ფიზიკური ძალების დინამიზრობა კი იმგვარად თლის მის სულს, რომ შესაბამისობაში მოჰყავს

* Д. Л. Локшин, Хоровое пение в русской школе, 1957, стр. 3.

** იქვე.

პირველი მეორესთან, მეორე პირველთან. საღი გონებისათვის პი-
საღები ნორმალური ცეკვა არასოდეს არ არის მარტოდენ ფიზი-
კური ძალების დახარჯვა. მაშინ ის იქნებოდა არა ესთეტი-
კური გართობა-დასვენება, არამედ გაუმართლებელი შრომა, ენე-
რჯიის უნაყოფო ფლანგვა. თუნდაც ელემენტარული თვალსაზრისით
გამართლებული ადამიანური ცეკვა ფიზიკური და გონივრული ძა-
ლების ჰარმონიული მოქმედების შედეგია. მათ შორის წინა-
აღმდეგობა არსებობს მხოლოდ შესწავლის და არა შეს-
რულების პროცესში. ცეკვის შესრულება ნიშნავს
ადამიანის ფიზიკურ შესაძლებლობათა და გო-
ნებრივ მონაცემთა ჰარმონიულ ერთიანობას.
თუ ცეკვას გონივრული საწყისი არა აქვს,
თუ მას გონების სხივი არ ანათებს, მაშინ ცხო-
ველურ როკვას ემსგავსება და არა ადამიან-
ურ შესრულებას.

როგორი ოსტატიც არ უნდა ვიყოთ საცეკვაო იღვთებში, თუ
გააზრება გვაკლია, რაც ზომიერებასა და მიზანდასახულობას
გულისხმობს, არავის მოვეწონებით, გარდა უგემოვნო ან უკულტუ-
რო ადამიანებისა, რომლებმაც არ იციან ტაშს რატომ უკრავენ ან რას
იწონებენ. ხტუნვა-ხტომაში გადასული ცეკვა სერიოზული, გემოვნე-
ბის მქონე კულტურული ადამიანების მხოლოდ სიბრალულსა და გუ-
ლისწყრომას იწვევს; შეგნებული, გააზრებული, დახვეწილი ცეკვა კი
დაუსრულებელ ტაშსა და მხურვალე მოწონების შეძახილებს, ამიტომ
ცეკვის შესწავლა-შესრულება მოსწავლის რო-
გორც ფიზიკური, ისე სულიერი ძალების ეს-
თეტიკური განვითარების მნიშვნელოვანი პი-
რობაა. ამ შემთხვევაში ცეკვა გვევლინება უშუალო ფაქ-
ტორად, ერთსა და იმავე დროს მოსწავლის არსებაში რომ ზრდის
რიტმულობასა და მუსიკალურ გრძნობას. მეო-
რეს მხრივ, იგი ასრულებს ემოციის, შთაბეჭდილების
აღმძვრელის როლს, რაკი საქმე აქვს მყურებელთან. უშუ-
ალოდ შემსრულებელიც ემოციისა და შთაბეჭდილების სფეროშია,
მაგრამ მყურებელი, რომელიც არ ასრულებს და მხოლოდ მკვრეტე-
ლის როლშია, უნებლიედ ექცევა ესთეტიკური აღზრდის
ორბიტში, რამდენადაც ემოცია მასზე გარკვეულ გავლენას ახ-
დენს. სკოლას ან სკოლისგარეშე საბავშვო დაწესებულებებს, როცა
ცეკვას აღმზრდელობითი მიზნებით იყენებენ, არამარტო ჩვენს მი-
ერ აღნიშნული მომენტები უნდა ჰქონდეთ ნათლად გათვალისწინებუ-
ლი, არამედ ის გარემოებაც, რომ არა ყოველგვარი ცეკვა შეიძლება

იყოს სასარგებლო მოსწავლის ესთეტიკური განვითარებისათვის. სილამაზე, გრაცია, სინარჩნარე, მოხდენილობა, უზადო რიტმიულობა, მუსიკალობა, კეთილშობილური აზრები ორგანულად ახასიათებს როგორც ხალხურ, ისე კლასიკურ ცეკვებს, ხოლო ნაკლებად ან სრულებით არა ბევრ თანამედროვე ულტრამოდერნისტულ ქორეოგრაფიულ სუროგატებს.

თუ ადამიანი ნორმალურად აზროვნებს, თუ მას ჭანსადი ადამიანური გრძნობები აქვს, შეუძლებელია მან გრაციოზული ქართული, ვალსი ან რომელიც გნებავთ ხალხური ცეკვა არ ამჯობინოს ნახევრად ველურ ბუგი-ვუგის ან მთლიანად ველურ როკ-როლს. ხალხური ცეკვები იმდენად ბუნებრივი, ლაღი, დახვეწილი და მიმზიდველია, რომ შემსრულებელსაც და მაყურებელსაც დიდ ესთეტიკურ სიამოვნებას განაცდევინებს. ეს ცეკვები ამადლებენ ადამიანის სულს, მის არსებაში აღვივებენ სილამაზისა და სიკეთის გრძნობას, სიყვარულს ჰარმონიისა და გრაციისადმი. „მოდური“, „სტილური“ ცეკვები მხოლოდ დისჰარმონიას უწყობენ ხელს, შემსრულებელსაც და მაყურებელსაც უმსხვრევენ ნებისყოფას, იწვევენ მათი სულიერი ძალების გამოფიტვას და უზშობენ ესთეტიკურ გრძნობას. განა აქ შეიძლება ოდნავ მაინც დავეკვიდეთ?

სხვა მომენტებიც გავიხსენოთ: მაგალითად, თუ იმ პრინციპს ელემენტარულად მაინც პატივს ვცემთ, რომ ხელოვნება ადამიანის სულიერ ამადლებას ხელს უნდა უწყობდეს, მაშინ შეუძლებელია „მოდური“ ცეკვები, ბუგი-ვუგები და როკ-როლები ისეთივე მოვლენად არ მივიჩნიოთ, როგორც ამორალური ქადაგებანი, რომელნიც ადამიანის სულიერ დაცემას იწვევენ. დანაშაული აქ სავესებით ტოლფარდია.

რა უნდა მისცეს თავიდან ბოლომდე დატეხილმა, ანარქიის, ქაოსის, მორალური დაცემულობისა და შინაგანი სიგიჟის გამოძახატველმა „როკ-როლმა“ ესთეტიკურ აღზრდას, როცა თვითონვე განასახიერებს ანტიესთეტიკურ მოვლენას? მშვენიერი „ქართული“ კი, ისევე როგორც მშვენიერი „ბერიოზკა“ თვალსაც ახარებს, გულსაც და სულიერადაც გვამადლებს.

მაგრამ ნუ შემოვიფარგლებით ერთი ან ორი ცეკვით. ხალხური, კლასიკური, ბევრი თანამედროვე ჩვენი ცეკვა ისე მრავალფეროვანია, იმდენ სილამაზეს შეიცავს, რომ არჩევანის განუსაზღვრელი ველი გვაქვს. ისიც ყოველთვის კარგად უნდა გვახსოვდეს, რომ ბავშვს არასოდეს არ უყვარს ერთფეროვნება. ეს სრულიად უდავოა.

ბავშვი ყოველთვის მრავალფეროვნებას ეტრფის, მისი სული დაუცხრომელ ძიებაშია და ყოველთვის ახალ-ახალ ფორმებს შექნარის. მიეცით მას სრული შესაძლებლობა გაშალოს თავისი ნიჭი, უნარი, შესაძლებლობა, დასტუბეს ამქვეყნიური სილამაზით, ეზიაროს მშვენიერებას, ამოიკითხოს ცხოვრებისა და ბუნების წიგნში ჩამარხული ჭეშმარიტებანი, ნუ მიაჯაჰვავთ მას ერთფეროვნების მოსაწყენ ქვეყანას, გაახარეთ მრავალფეროვნებით, რაც ასე ხელმისაწვდომია ადამიანური ცხოვრების ყველა დარგში. ერთფეროვანი მას არც მუსიკა სურს და არც ცეკვა. მრავალფეროვანი მას მუსიკაც ახარებს და ცეკვაც აჯადოებს. როცა ორივე შეერთებულია, მოსწავლეს ესთეტიკურ სიამოვნებასთან ერთად მეტი ინტერესიც უღვიძდება. მაგრამ არასოდეს არ უნდა გაგვიტაცოს ამ შეერთებაში თვითმიზნურმა მისწრაფებამ. ყოველთვის იმ ელემენტარული ჭეშმარიტებით უნდა ვხელმძღვანელობდეთ, რომ აღზრდისათვის მარტოოდენ სასარგებლოა გამოსაყენებელი, ხოლო, რაც მას ზიანს მიაყენებდა, საჭიროა დაუზოგავად უკუვაგდოთ. პედაგოგმა და აღმზრდელმა, მწვრთნელმა და მასწავლებელმა, თუ კარგად შეუგნია თავისი მოვალეობა, იცის რას ნიშნავს აღზრდაში ყოველგვარი წერილმანიც კი, რა მტკივნეულია გონივრული წესების დარღვევა, რა ძნელად შეიძლება გამოისყიდო თუნდაც უნებლიე შეცდომა, მაგრამ ზოგჯერ ესეც შეუძლებელი ხდება. ამიტომ თვითმიზანი გაუმართლებლად უნდა მივიჩნიოთ, ვინაიდან მას ყოველთვის ცალმხრივობა ახასიათებს. აღზრდა ხომ არასოდეს არ არის თვითმიზანი, ცხადია, არც ესთეტიკურ ღონისძიებათა სფეროში. ამიტომ ცეკვა არ უნდა ისწავლებოდეს ცეკვისათვის, ხოლო მუსიკა მუსიკისათვის. ორივეს ერთი მიზანდასახულება აქვს: ხელი შეუწყოს აღსაზრდელის შინაგანი ძალების ნორმალურ განვითარებას, შექქმნას ადამიანი, რომელიც ჰარმონიულად შემკობილი იქნება საზოგადოებისათვის საჭირო კეთილი მონაცემებით. ამიტომ მუსიკა და ცეკვა მე არ მინდა ერთმანეთს დავაშორო. მართალია, მუსიკას შეუძლია ცეკვის გარეშე იარსებოს და კიდევაც არსებობს, მაგრამ ცეკვას უმუსიკოდ ცხოვრება არ შეუძლია, ვინაიდან რიტმის გარეშე იგი ვერ წარმოიდგინება, ხოლო რიტმი უკვე მუსიკალობაა.

მოსწავლის ესთეტიკურ აღზრდაში მუსიკისა და ცეკვის ერთობა ისევე აუცილებელია, როგორც ანბანის შესწავლის დროს ბგერისა და მისი გამოსახულების მთლიანობაში გააზრება. როცა მუსიკას ვასწავლით, არ უნდა დავივიწყოთ ცეკვა, ხოლო მუსიკის გარეშე (თუნდაც ელემენტარული მუსიკალური აკომპანემენ-

ტის გარეშე) ცეკვის შესწავლა ისევე შეუძლებელია, როგორც უსიტყვოდ ორატორული ხელოვნების დაუფლება. შეაერთეთ მ უ ს ი კ ა და ც ე კ ვ ა, გაუღვივეთ ბავშვებს მათი ჰარმონიული ერთიანობის გრძნობა, ერთიანობისა, ურომლისოდ ესთეტიკურ აღზრდას, შეიძლება, ბევრი რამ დააკლდეს ან ცალმხრივი ხასიათი მიეცეს. სპეციალიზაცია სხვა საქმეა, ეს უკვე ესთეტიკური აღზრდის მობილური საკითხია, რომელსაც ცალკე უნდა შევეხოთ, მაგრამ აქამდე ჩვენნი თემის ფარგლებს სცილდება.

ხელოვნების საშუალებით ესთეტიკური აღზრდის კომპლექსში ლიტერატურის, სიმღერისა და ცეკვის გვერდია. დიდი ადგილი უნდა დაეთმოს სახვით ხელოვნებას— ფერწერას, ქანდაკებას, მოზაიკას. სამივე ამ დარგში ბავშვები უნდა ვავარჯიშოთ, ამავე დროს, შთაუფნერგოთ იმდენი ცოდნა, რომ მათ შეეძლოთ სახვითი ხელოვნების ელემენტარული გაგება.

ეს პროცესი იწყება იმ დროიდან, როცა ბავშვი, გარემოს გავლენით, თვითონ შეუღდება ხოლმე „ფერწერას“, „მუსიკას“, „ცეკვას“, ცდილობს ლექსის მაგვარი რაღაც გვითხრას, ამბებისადმი განსაკუთრებულ მიდრეკილებას იჩენს, და ყველას თხოვნით მიმართავს — „ზღაპარი მომიყვითო“. მის მიერ გავლებული პირველი ხაზები — ეს უკვე ცნობიერების პირველი გაღვივებაა, შეუგნებელი, მაგრამ მკაფიოდ გამოხატული სურვილია ფერწერისადმი. ის მოითხოვს ქაღალდს, ფანქარს, რაღაც ხაზებს ავლებს და ცდილობს ასევე „რაღაც“ გამოხატოს. შემდეგ ეს „რაღაც“ მისთვის გადაიქცევა ხოლმე კონკრეტულ საგნად, რომელსაც უწოდებს „ხეს“, „სახლს“, „ქუჩას“, „მდინარეს“, „ავტომობილს“, „კაცს“, „ქალს“, „ტროლეიბუსს“, „ფოთოლს“, „ყვავილს“ და ასე დაუსრულებლად. ცდილობს „დახატოს“ ყველაფერი, რასაც ხედავს, რაც უნახავს ან გაუგონია და მის ცნობიერებაში აღბეჭდილია.

ამგვარად გაღვივებულ ცნობიერებას უკვე ჩელმძღვანელობა ესაუკიროება ბავშვის შინაგანი მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად.

ამ ხელმძღვანელის როლს თავდაპირველად მშობლები და ბავშვის ახლობლები ასრულებენ, შემდეგ კი, სკოლაში, ხატვის მასწავლებლები. ისინი არამარტო უღვივებენ ბავშვს ფერწერისადმი მისწრაფებას, არამედ აჩვენებენ პრაქტიკულად მიიღოს მონაწილეობა მშვენიერი სუქმნაში. იქ, სადაც ხატვის უნარიანი, ნამდვილად მკოდნე, ინიციატივის მქონე მასწავლებლებია, ეწყობა მხატვარ-

თა სურათების გამოფენები. რუსეთის სკოლებში, ბევრგან, ასეთ გამოფენებს უწოდებენ „ტრეტიაკოვის მცირე გალერეას“, „მცირე ერმიტაჟს“. მაგრამ ასეთი გამოფენები მუდმივად არ უნდა იყოს — ბავშვები მათ ეჩვევიან, ეგუებიან, განსაკუთრებით მაშინ, როცა ასეთი გამოფენები მოწყობილია რეკრეაციებში. ჩვენ გვგონია, რომ სწორია დებულება, რომელიც გამოხატულია სიტყვებით: „როცა რეპროდუქციები გარს ერტყმიან მოსწავლეებს წლების მანძილზე, იკარგება მათი აღქმის სიახლე, რაც ბავშვს უნვითარებს გულგრილობას ხელოვნებისადმი“*. აქ უთუოდ მხედველობაშია ერთი და იგივე რეპროდუქციები და არა სკოლებში მოწყობილი გამოფენების ხშირი განახლების პირობა.

როცა პატარა ბავშვი ჩვენთვის გაუგებარ რაღაც უაზრო ნახატს გვთავაზობს, რომელსაც არავითარი ფიგურალობა არა აქვს, გარდა ერთმანეთთან დაუკავშირებელი ალოგიური კომპონენტებისა, უნებლიედ აბსტრაქციონისტული ფერწერა გვახსენდება. მასში უთუოდ არის ბავშვური „აბსტრაქციონიზმი“, შეუძლებლობით, გულუბრყვილობით, შეუზნებლობით გამოწვეული, მაგრამ არ არის დეკლამაციური, რაც „აბსტრაქციონიზმს“ ბევრ შემთხვევაში ახასიათებს.

„ბავშვური აბსტრაქციონიზმი“ პრიმიტიული ჰუმანიზმია, რომელიც ადამიანის ფეხის ადგმას გამოხატავს და მასში ჩმდენი სიყვარულია, რამდენიც „პატარა შემოქმედის“ სიხარული. ამიტომ გეომეტრიული ფიგურების ადექტებს ახლოს არ მივაკარებდი ბავშვებს, რომლებსაც ყველაფერი უშუალო, ადამიანური, ამბავთან დაკავშირებულ იყვართ და მათი გონება აზრს უფრო ეძებს, ვიდრე აბსტრაქტულ ზედაპირულობას.

აბსტრაქციას — „ემპაკია“ ის თუ „დევი“, ბავშვი ყოველთვის ცდილობს „რეალისტური“ განსახიერება მისცეს, მისი ბუნება მოითხოვს „არარსებული“ — „არსებულად“, „ირრეალური“ — „რეალურად“ გამოხატოს. ამიტომ აბსტრაქციონისტულ ფერწერას ესთეტიკურ აღზრდაში ისეთივე ადგილი უნდა მიუძღინოთ, როგორც „როკ-ენ-როლის“ მუსიკალურობას. ეს ადგილია სრული უარი — თქვენთვის ადგილი არ არის! ჩვენ არ გვინდა

* об. Эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства, 1962, стр. 7.

რადაც გაუგებარი, დატეხილი ნივთებისა და საგნების ქაოტურად ერთმანეთში არეული ნერვიული ხაზებისა და ხელოვნურად შექმნილი საღებავების გაფანტული გროვა. ჩვენ ის სულს გვიხუთავს, გონებას გვიხშობს, უძწეობთა და უნიქობით გამოწვეულ ტანჯვას გვაყენებს და ხელოვნების თვითუარყოფას გვაგრძნობინებს.

ნორმალური გონებისათვის მართლაც ამზარზენია ულტრამოდერნისტების ფერწერა, ეს „გეომეტრიული, უსაგნო“ სტილი, ეს „სუფთა აბსტრაქციები“, უწესრიგოდ მიმოფანტული კუბები, საღებავებით დათხუზნული ტილოები და ქაოტური ხაზები. მათი „ნახატები“ რეზუსზე უფრო ძნელი გასაგებია, ხოლო აბსოლუტური უმრავლესობა მოკლებულია რაიმე აზრს.

როგორც ცნობილია, აბსტრაქციონისტული ხელოვნების ცნება პირველად შემოიღეს ამერიკელებმა XX საუკუნის 20-იან წლებში. ჩვენ ბევრი გვინახავს ამერიკელი აბსტრაქციონისტების „ფერწერულ ტილოთა“ თუ „ქანდაკებათა“ რეპროდუქციები, რომლებიც მხოლოდ უაზრობისა და უგემოვნებოს შედეგებს წარმოადგენენ. თვით „ნახევრად აბსტრაქციონისტის“, როგორც უწოდებენ, ცნობილ ჯონ მარინის „მოძრაობა — ზღვა და ცა“ (1946 წელი), ან „ქვემო მანპატანი“ (შესრულებულია 1920 წელს) ბევრით არ განსხვავდება „სრული აბსტრაქციონისტის“, ვინმე ფრიც გლარნერის ნახატისაგან — „რელიშიონელ-პეიტინგი“ (1949—1951). ეს „ნახატი“, რომელსაც მოდერნიზმის ადეპტები ქება-დიდებას ასხამენ, ერთმანეთზე მიჯრილი გეომეტრიული ფიგურების უსისტემო გროვაა დამეტი არაფერი. მარტოოდენ ხაზების ვაკხანალიაა ჟეკსონ პოლაკის „შედევრები“ — „ნომერი I“ (1948) და „ტაძარი“ (1947). დარწმუნებული ვართ, ვერავინ გაიგებს, თუ რატომ ეწოდება მათ ეს სახელები.

ასევე გაუგებარია აბსტრაქციონისტ არშილ გორკის „ფლოური — წისქვილის წყალი“ (1944) და „აგონია“ (1947). უკანასკნელი სურათი რომ ნამდვილად თვით მისი ავტორის გონებრივ აგონიას გამოხატავს, სრულიად უეჭველი გვეჩვენება. უილიამ დე კუნინგის „აშვილ II“ (1949) აბსოლუტურად არაფერს გამოხატავს, გარდა აბსოლუტური უაზრობისა. რადაც გაურკვეველი ხაზები, წერტილები, შავი ლაქები, ყველაფერი ეს ერთმანეთში უწესრიგოდ არეული — აი, მთელი: სურათი, რომელსაც აქებენ და გვპირდებიან: მისი ავტორი დაუბრუნდა „უფრო აბსტრაქტულ სტილ-“

ს ო“. მაგრამ ძნელი წარმოსადგენია, რაღა უნდა იყოს „აშვილ II“ შემდეგ კიდევ „უფრო აბსტრაქტული სტილი?“.

ვინმე მარკ ტობის „დელტა“ (1952) მართლაც ნათითხნია. ასეთივეა 1953 წელს შესრულებული რობერტ მოტერველის „კედლის მხატვრობა“ (კედელზე რაღაც შავი ლაქებია მხოლოდ). მარკ როტკოს 1956 წელს დაუხატავს „ძველი ოქრო“ (თეთრ ფონზე მარტოოდენ შავი კვადრატი), ფილიპ გოსტონს 1957 წელს — „პასაჟი“ (აქ უკვე არავითარი ფიგურა აღარ არის, გეგონება მელანი ქაღალდზე ისე უშნოდ დაღვრილა, რომ მხოლოდ კვალი დაუტოვებია), კონრად მარკა-რელის 1958 წელს — „პამპლონა“ (მარტოოდენ უწესრიგო შავი და თეთრი ლაქები) — ნუთუ შეიძლება ყოველივე ამას მხატვრობა, ფერწერა, ხელოვნება ეწოდოს?

ყველაფერი ეს წარმოდგენილი იყო, მრავალ სხვა ასეთ „შედეგთან“ ერთად, 1959 წელს (25 ივლისს — 5 სექტემბერს) ამერიკულ ფრონტულ გამოფენაზე მოსკოვში*. ამ „ხელოვნათა“ თაყვანისმცემლებიც კი არ მალავენ, რომ აბსტრაქციონისტების შემოქმედებაში არის „ველური ქაოტური ხასიათი“, „უფორმო აბსტრაქციები“, „ობიექტს მოკლებული ხელოვნება“ და „ავადმყოფური ფანტაზია“. როცა ამერიკული აბსტრაქციონიზმის პანეგირისტები ასე აფასებენ თავიანთი ქურუმების შემოქმედებას, ძნელია ჩვენ რაიმე მივუმატოთ მათ „თეორიულ აღმოჩენებს“.

მაგრამ ერთი რამ სრულიად უეჭველია: აბსტრაქციონიზმისათვის მართლაც არსებობს საფუძველი თანამედროვე ბურჟუაზიულ სამყაროში, რომლის შინაგანი სულიერი დაცლილობა, გაბატონებული კლასების ამორალიზმი და დეგრადაცია ავადმყოფური ხელოვნების წყაროა. მაგრამ ამგვარ ხელოვნებას არავითარი საფუძველი არა აქვს და გამართლებაც არ გააჩნია იმ საზოგადოებაში, რომელიც კომუნისმს აშენებს. ჩვენი ხელოვნება რეალისტურია, სოციალისტური რეალიზმია, ხალხს, პარტიას ემსახურება უდიდესი მიზნების განხორციელებაში და მისთვის შეუთავსებელია ყოველგვარი ანტიხალხური „მოდერნიზმი“. ჩვენი დროისა და მომავლის ღირსეული, პარმონიულად განვითარებული ადამიანის აღზრდას აბსტრაქციონისტულ ხელოვნებასთან არავითარი საერთო არა აქვს.

* ჩვენს მიერ მოხსენებულ „შედეგთან“ ფოტოგრაფიები, განმარტებებთან ერთად, შეგიძლიათ იხილოთ წიგნში „ამერიკული ფერწერა და ქანდაკება“, რომელიც ამ გამოფენისათვის ამერიკაში დაიბეჭდა.

საბჭოთა ხელოვნება ბუნებით ღრმად ხალხურია, ხალხს ემსახურება და მომავალი მასვე ეკუთვნის. ესთეტიკის ამოცანაა შემოქმედების ზოგადი კანონების დადგენით ხელი შეუწყოს ჩვენი ხელოვნების განვითარებას, საბჭოთა ხალხის აღზრდას და ცხოვრების ლაშქრი ფორმების შეცნობას.

ყველაფერი აღამიანს უნდა ემსახურებოდეს — ხელოვნებაც და მეცნიერებაც.

არ არსებობს მეცნიერება, რომელიც პირდაპირ თუ არაპირდაპირ აღამიანის, ხალხის ბედნიერებას არ ისახავდეს მიზნად, ხოლო თუ არსებობს, მაშინ მას არც შეიძლება მეცნიერება ეწოდოს.

არ არსებობს ხელოვნება, რომელიც აღამიანს, ხალხს არ მიიჩნევდეს თავისი ზრუნვის საგნად, ხოლო თუ არსებობს, მაშინ მას არც შეიძლება ხელოვნება ეწოდოს.

აბსტრაქციონიზმი თავისი ბუნებით ანტიპუმანური და ანტისაზოგადოებრივია. როგორღა უნდა ვუწოდოთ მას ხელოვნება? ეპითეტი — „ხელოვნება“ აბსტრაქციონიზმს შეარქვეს მხოლოდ მისმა ფავორიტებმა და ადებტებმა, რომლებსაც ნაპღვილ შემოქმედებასთან საერთო არაფერი აქვთ.

ქემმარიტად დიდი ხელოვნება ყოველთვის რეალისტური იყო რომანტიკასთან შეერთებული, მაგრამ არასოდეს აბსტრაქციონისტული არ ყოფილა. ნახევარი საუკუნის მანძილზე აბსტრაქციონიზმს არცერთი დიდი ნაწარმოები ხელოვნებისა, ისევე როგორც ქართულ ფუტურის მს. პოეზიაში, ხოლო კუბიზმს ფერწერაში, არ შეუქმნია და ვერც შექმნის. შემოქმედება მხოლოდ საღი გრძნობა-გონების მადლია. აბსტრაქციონიზმი ამ მადლს მოკლებულია, როგორც ავადმყოფი ჯანმრთელობას. ყველა ორგანო მას დასნეულებული აქვს და გამოჯანმრთელების არავითარ იმედს არ იძლევა. შეიძლება მხოლოდ თვით აბსტრაქციონისტების განკურნება. ეს უკვე ჰუმანიზმია. ჩვენ ვიწონებთ და ვიცავთ ამ ჰუმანიზმს. მაგრამ არ შეგვიძლია ბავშვის ნორჩ გონებას, მის მგრძნობიარე სულსა და მშვენიერებისადმი ძლიერ მიდრეკილებას აბსტრაქციონიზმის ანტიესთეტიკური ვაკხანალია მივაკაროთ.

მაგრამ არამართო ფორმალისტური ხელოვნებანი უნდა ავაშოროთ ბავშვის ძლიერი ათვისების უნარს. ყოველი არაქემმარითი მხატვრული ნაწარმოები, რომელიც სინამდვილეს ამახინჯებს, ესთეტიკური აღზრდის სისტემიდან ისევე უნდა განვდექნეთ, რო-

გორც ჰედაგოგიურად გაუმართლებელი მეთოდები. რა უნდა მისცეს, მაგალითად, ბავშვის მდიდარ ფანტაზიას, პანეგირიკულმა თხზულებებმა, რომლებიც მკითხველის სულს კი არ ამალღებენ, პირფერობისა და მლიქვნელობისაკენ უბიძგებენ?! როცა ასეთი თხზულებანი ყოველგვარ საზღვარს სცილდებიან, რაც იშვიათად როდი გვინახავს ხელოვნების ისტორიაში, მათი ანტიადმზრდელობითი ხასიათი კიდევ უფრო საშიში ხდება. პედაგოგს ყოველთვის უნდა ახსოვდეს, რომ პანეგირიკული ნაწარმოებები არასოდეს არ ქმნიდნენ ჰეგემარიტ ხელოვნებას და წონასწორობის დაკარგვას უფრო მოწმობდნენ, ვიდრე შემოქმედებითი ფანტაზიის მოზღვაებას. ამგვარი ხასიათის თხზულებანი ისეთივე რეაქციას იწვევენ მკითხველში, როგორც ნატურალიზტი, რომლებშიაც ხელოვნებას მხოლოდ ცალი თვალას გახელა შეუძლია. ნატურალიზმი არა მარტო ესაზღვრება, პირდაპირ ენათესაება ფორმალიზმს, ვინაიდან სინამდვილეს განცალკევებაში, ცალმხრივად, არატიპიურად, მამასადამე, დამახინჯებულად წარმოგვიდგენს, როგორც ამას ფორმალიზმი ახერხებს უაზრო აბსტრაქციების საშუალებით. ამიტომ ნატურალიზმი უნიჭობა კი არ არის, მსოფლმხედველობაა, საბჭოთა ხელოვნებისათვის მიუღებელი, და მას ისევე უნდა ვებრძოლოთ, როგორც ფორმალიზმს, უნიჭო ნაწარმოები არც ნატურალიზმი და არც ფორმალიზმი, იგი საერთოდ არავითარი ხელოვნება არ არის და ხელოვნების რომელიმე კატეგორიაში არც უნდა მოვაქციოთ.

✓ მხატვრული ნაწარმოები პირველყოვლისა მხატვრობა უნდა იყოს, როგორც მაღალი ხელოვნება, რომელიც სინამდვილის, ცხოვრების სპეციფიკურ განზოგადებას შეიცავს და არა მის მარტოდენ წარმოსახვას. ამ მხრივ, ხელოვნების დარგთაგან, დიდი აღმზრდელობითი ძალა აქვს ფერწერას და საშუალო სკოლაში მას არანაკლები, თუ მეტი არა, ყურადღება უნდა მიექცეს, ვიდრე მხატვრული შემეცნების რომელიმე სხვა სფეროს.

მაგრამ, შეგვინშნავენ: ასე რომ განადიდებთ ფერწერის როლს, რას იტყობით ჯონ ლოკზე, რომელიც ამბობდა: ჯენტლემენის აღზრდაში „მე ფერწერის მომხრე არა ვარო“?

დიახ, კარგად ვიცი, რომ ლოკი ფერწერის წინააღმდეგ გამოდიოდა, მაგრამ მისი არგუმენტები შეიძლება ისევე ადვილად დაირღვეს, როგორც წამოყენებული იქნა. ეჭვი არ გვეპარება, რომ „აზრებში აღზრდის შესახებ“ ლოკმა არაერთი ძვირფასი შეხედულება განავი-

თარა, მიმღევრებიც ბევრი გაიჩინა, მაგრამ უმართებულო თვალსაზრისიც ცოტა როდი აქვს.

ერთი ასეთი არასწორი შეხედულებაა გამოთქმული ფერწერის როლზე აღზრდის სისტემაში. ლოკი ამტკიცებდა: ყველა ხელოვნებათაგან მე უპირატესობას ფერწერას მივცემდი, მის წინააღმდეგ ზოგიერთი დასკვნა რომ არ კეთდებოდეს, რასაც ძნელია ანგარიში არ გაეწიოსო. მაგალითად, ცუდი ფერწერა ერთერთი საძაგელი რამ არის ამქვეყნად. რაიმეს რომ მიაღწიო ამ დარგში, მეტისმეტად დიდი დროა საჭირო. თუ ვინმეს ბუნებრივი ნიჭი აღმოაჩნდება, შეიძლება საშიშროება შეიქმნას, რომ იგი ფერწერისათვის სხვა ყველაფერს, უფრო სასარგებლო საქმეს, მიატოვებს. თუ მიდრეკილება არა აქვს, მაშინ მთელი დრო, შრომა, ფული, რაც მასზე დაიხარჯა, ქარისათვის გატანებული აღმოჩნდება. მეორეს მხრივ, ფერწერა დიდ დროს, ჯდომას მოითხოვს და უფრო ანვითარებს სულს, ვიდრე სხეულს*.

ფერწერის საწინააღმდეგოდ ლოკის არცერთი დასკვნა მართებული არ არის. ყველაფერი გაზვიადებულადაა წარმოდგენილი, და თუ მივიღებდით, მაშინ ადვილად შეიძლებოდა ანალოგიური ბრალდებანი წამოგვეყენებინა ხელოვნების სხვა დარგებისადმი, რაც საბოლოო ანგარიშში ხელს აგვადებინებდა თვით ხელოვნების გამოყენებაზე ესთეტიკური აღზრდის მიზნებისათვის. ლოკის ყველა დაექვევხას საფუძველი ეცლება, როცა ფერწერის სწავლებას ნორმალურ სასკოლო რეჟიმში მოვაქცევთ და მაქსიმალისტურ ხასიათს არ მივცემთ.

იყო დრო, როცა საბჭოთა სკოლის ყველა კლასში ხატვა ისწავლებოდა, როგორც საგანი, რომელსაც უექველად სასურველი შედეგები მოჰქონდა. ეს ხელს უწყობდა მოსწავლეების მიერ სახვითი ხელოვნების უფრო ღრმად გაგებას, შეთვისებას და შეყვარებას. როცა ბავშვის სახვითი ხელოვნების დარგებში ვავარჯიშებთ, ამით ორ მიზანს მიაღწევთ: ბავშვის არსებაში შემოქმედებითი ძალების გაღვივება-გაძლიერებას და მშვენიერებებისადმი მისწრაფებას. მაგალითად, ჩვენ სრულიად დარწმუნებული ვართ, რომ დეკორატიულ ხელოვნებათაგან ბავშვის ესთეტიკურ განვითარებაზე დიდი გავლენის მოხდენა შეუძლია მოზაიკას. ძველი აღმოსავლეთი, რომელმაც ბერძნულ-რომაულ წარპართობასა და ქრისტიანულ ბაზილიკაზე ადრე შეჰქმნა პირველი მოზაიკური ნიმუშები, უექველია, ამ დარგს ისეთივე მნიშვნელობას ანიჭებდა, როგორც საერთოდ ხელოვნებას. ოსტატურ მოზაიკაში, მხატვრულ სილამაზესთან ერთად, ბუნების

* ჯონ ლოკი, „აზრები აღზრდის შესახებ“, წიგნში: Джон Локк, Педагогические сочинения, 1939, გვ. 216-217.

მშვენიერება პოულობს საოცარ სილადეს, თავისუფლად გაშლილსა და გაცისკროვნებულს. ყველაფერი მასში შეერთებულია ადამიანთა დიდ ნიჭთან და ასევე დიდ შრომასთან. გელათის ტაძრის გენიალური მოზაიკა, ქართული ბაზილიკების მოზაიკური ნიმუშები, ძმების ფრანჩესკო და ვალერიო ძუკატოს (ვენეცია, XVI საუკუნე) შემოქმედება, რომელსაც 1837 წელს მშვენიერი მოთხრობა მიუძღვნა ჟორჟ-ზანდმა, დიდ ესთეტიკურ სიამოვნებას გვანიჭებენ, მაგრამ გვანცვიფრებენ კიდევ ადამიანური შრომის კოლოსალური ძალით. ბუნებისაგან ბოძებულ ნიჭთან ერთად რამდენი დრო, რამდენი ენერჯია უნდა დაეხარჯათ მოზაიკის ოსტატებს, რა ნებისყოფა და მოთმინება გამოეჩინათ, რომ მილიონობით ფერადი მასალისაგან მიეღოთ ფერწერული გამოხატულება, ისეთივე მიმზიდველი და აღმაფრთოვანებელი, თუ მეტი არა, როგორც ყალმის გენიალურ შემოქმედთა ნამუშევარია.

თავს დავანებებდი ძველ დიდებას, მასში რომ გენიალობა არ ჩანდეს. გადმოვიტანდი ამ განძეულობას ჩვენს თანამედროვეობაზე, მთავარანგელოსებისა და წმინდანების ნაცვლად ჩვენი დროის გმირებს ჩავსვამდი მოზაიკაში, როგორც „მარადიულ ფერწერაში“*, აპოკალიპსის სისულელეს გადაუულოცავდი უგუნურებს, ხოლო ადამიანური აზრის გამარჯვებას სიუჟეტად მივცემდი ახალი დროის ახალ მოზაიკას. ბავშვებს სკოლაში ეავარჯიშებდი პირველი კლასიდანვე არამარტო ხატვაში, ხელგარჯილობასა და სიმღერაში, მივცემდი პლასტელინთან, თიხასთან და ქსოვილის ნაკრებთან ერთად ფერად-ფერად კუბიკებს, რომელთა საშუალებითაც გამოხატულების მაგვარს გავაკეთებინებდი. ერთი ამას ვერ შეიძლებდა. კლასს დავყოფდი ორ-სამ ჯგუფად, თვითეულს მივცემდი ბავშვების ასაკისათვის შესაფერ ამოცანას, ერთად დავაწყებინებდი კუბიკების განლაგებას ფერების მიხედვით და ვუხელმძღვანელებდი გაკეთებულიყო რაღაც მოზაიკური. მანამდე ვუჩვენებდი რომელიმე მოზაიკის რეპროდუქციას, ხოლო მცირეოდენი ვარჯიშის შემდეგ — თვით მოზაიკას. ეს იქნებოდა ბავშვის არა მარტო ესთეტიკური აღზრდის ნაწილი, არამედ ელემენტარული კოლექტიური შრომითი აღზრდის ნაწილიც. ამიტომ მოზაიკის როლს ესთეტიკურ აღზრდაში არანაკლებ მნიშვნელობას მივანიჭებდი, ვიდრე მუსიკას ან ფერწერას.

* ეს გამოთქმა მოტანილია მ. ჩერჩევიჩის ბოლოსიტყვაობიდან: იხ. ჟორჯ ზანდი, მოზაიკის ოსტატები. რუს., 1961, გვ. 126.

არის კიდევ ერთი დარგი, რომელსაც აღზრდის სისტემაში უკვე ექცევა დიდი ყურადღება. ჩვენ მოხარული უნდა ვიყოთ, რომ ხელოვნების დარგთაგან სკოლაში ძალიან ფართო გამოყენება ჰპოვა კინომ, რომელიც თავისი მასობრივი ხასიათით დიდად უწყობს ხელს ესთეტიკური აღზრდის განხორციელებას. სასწავლო ფილმები, დიაპოზიტები და დიაფილმები იმდენად სასურველია ყველა სკოლას ჰქონდეს, რამდენადაც ესთეტიკურ აღზრდას ყველა სკოლა უნდა ემსახურებოდეს. დიაპოზიტებითა და დიაფილმებით მოსწავლე ეცნობა მთელ სამყაროს, ორგანულსა და არაორგანულს, ცხოველურსა და საზოგადოებრივს; ამით იგი იფართოვებს ცოდნის დონეს, თვალსაჩინოდ იხდის ყოველივეს, რაც წიგნში წაუყიბხავს ან მასწავლებლისაგან შეუძენია. დიდ ადამიანთა ცხოვრების ამსახველი, ასევე, სასწავლო თეკებთან დაკავშირებული მოკლემეტრაჟიანი ფილმები იმდენად ხელს უწყობენ პედაგოგიური მიზნების პრაქტიკულად განხორციელებას, რომ ზედმეტიც იქნებოდა დამადასტურებელი ფაქტებისათვის მიგვემართა.

როცა აღზრდასთან გვაქვს საქმე, ყოველთვის უნდა ვითვალისწინებდეთ, რომ სკოლამდელი და სკოლამდელისწინა პერიოდი ბავშვის განვითარებაში უაღრესად თავისებური, რთული, უაღრესად მდიდარია სპეციფიკური მრავალფეროვნებით. ეს პერიოდი ძნელია რომელიმე სხვა ასაკს შეედაროს ფსიქიკურ მოვლენათა კალეიდოსკოპური სიჭრელის გამო. თუ ამ ასაკის ბავშვს, გარეგნული გამოვლენის მიხედვით, ყველა მოქმედება მარტივი და პრიმიტიული აქვს, სამაგიეროდ ეს პირდაპირ უკუპროპორციულია მის ფსიქიკურ სამყაროში მიმდინარე პროცესებთან შედარებით. სკოლამდელი და სკოლამდელისწინა ასაკის ბავშვის ფსიქიკა პირველი თვალისგახელისთანავე იწყებს ისე ინტენსიურად განვითარებას, რომ შეიძლებოდა იგი გაზაფხულზე ჩანჩქერების სწრაფი ზრდისა და მქუხარე წყალვარდნილებად მათი გადაქცევისათვის შეგვედარებინა.

თვით სკოლამდელი ასაკის პერიოდებად დაყოფა ნაკარნახევია როგორც ფსიქო-ფიზიოლოგიური, ისე პედაგოგიური თვალსაზრისით. სკოლამდელისწინა პერიოდი მოიცავს ასაკს დაბადებიდან 3 წლამდე და სამი წლიდან 5 წლამდე. აქ თვით სკოლამდელისწინა პერიოდი ორი ქვეპერიოდის შემცველია, ხოლო 5 წლიდან 7 წლამდე გულისხმობს საკუთრივ სკოლამდელ პერიოდს. პირველი ქვეპერიოდი იმით ხასიათდება, რომ ბავშვი ნაკლებად ემორჩილება

უფროსის ნებას, სავსებით თავნებაა, მეორე ქვეპერიოდში — უფრო მეტად გამგონება, ნაკლებად თვითნებაა, ხოლო სკოლამდელში — გარკვევით ამედანებს სურვილს უფრო მეტად მიჰყვეს სხვას და უფროსს მეტად დაუჭეროს. მაგრამ, როგორც სკოლამდელისწინა, ისე სკოლამდელი ასაკის ბავშვი გართულია თ ა მ ა შ ი თ, ეს მისი ს ტ ი ქ ი ა ა, იგი ეთამაშება ყველაფერს, რასაც ხედავს ან ხელს შეახებს, სულ პატარაა კი, ძუძუმწოვარა, ეალერსება და ეთამაშება დედის ძუძუებს.

და აქ ისმება ბუნებრივი კითხვა მეცნიერებისათვის: რა არის მ ი ზ ე ზ ი, რომ ბავშვი ასე იქცევა, რით არის გამოწვეული ეს თ ა მ ა შ ი, როგორც იტყვიან, რა არის ან სად უნდა ვეძიოთ მ ო ტ ი ვ ი, რომელიც საფუძვლად უდევს სკოლამდელისწინა ბავშვის თამაშს?

ფსიქოლოგების, ფილოსოფოსებისა და პედაგოგების პასუხი ამ კითხვაზე თუ ბევრ შემთხვევაში ერთმანეთს ემთხვევა, ასევე არა-იშვიათად ერთმანეთისაგან განსხვავდება, აკადემიკოსი ლ ე ო ნ ტ ი ე ვ ი ფიქრობს, რომ „...многие виды деятельности ребенка в этот период развития пестуют с¹воей мотив (то, что побуждает деятельность) как бы самих себе. Например, когда ребенок постукивает палочкой или перебирает кубики, то он делает это, конечно, не потому, что такого рода деятельность приводит к определенному результату, который отвечает той или другой потребности ребенка; то, что в этом случае побуждает ребенка действовать, очевидно, лежит в содержании самого процесса данной деятельности“.*

ჩვენ მიგვაჩნია, რომ აქ სწორად არის მიგნებული ბავშვის თ ა მ ა შ ი ს ე რ თ ი მ ო ტ ი ვ ი, როგორც ლ ე ო ნ ტ ი ე ვ ი განსაზღვრავს — ის, რაც იწვევს ბავშვის სურვილს — ი თ ა მ ა შ ო ს. თვით თამაშის შ ი ნ ა ა რ ს ი, მისი ს ა ხ ე, თამაშის პ რ ო ც ე ს ი უ ე კველად აინტერესებს და იზიდავს ბავშვს. ამდენად თამაშის მოტივი თვით თამაშში მდგომარეობს და იქვეა საძიებელი, მაგრამ ეს ხომ ერთი მხარეა — რაც ბავშვს ი ზ ი ღ ა ვ ს რატომ უნდა დაევიწყოთ მ ე ო რ ე არსებითი მხარე — თვით ბავშვის ს უ ბ ი ე ქ ტ შ ი მოცემული ფენომენი, რომელიც შ ი ნ ა გ ა ნ ი, იმანენტური მ ო ტ ი ვ ი ა იმისათვის, რომ ბავშვმა ითამაშოს. ეს ფ ე ნ ო მ ე ნ ი

* А. Н. Леонтьев, Проблемы развития психики, 1959, стр. 384, ხაზი ჩვენსა—გ. ჯ.

რომ არ ჰქონდეს, მაშინ ბავშვი თამაშის არცერთი სახით არ დაინტერესდებოდა, მისთვის თამაშის ვერაფერითარი შინააარსი მიმზიდველი ვერ გახდებოდა. არა, ბავშვს სუბიექტურად, შინაგანად, იმანენტურად მოთხოვნილება აქვს ითამაშოს, ეს არის მეშვიდრეობით მიღებული, უხსოვარი წინა თაობების შრომითი საქმიანობის ჩანასახი, რომელიც ნაპერწყლის როლს ასრულებს ცეცხლის გაღვივებაში, ხოლო თვით ცეცხლი — მომავალი შრომითი საქმიანობაა, ინსტიტუტადან შეგნებულ პროცესად რომ ქცეულა.

თუ როგორი ძალით იჩენს თავს ყოველივე ეს და როგორ აღრეული ასაკიდანვე ბავშვი მიისწრაფვის სწორედ აქეთკენ, თვით ლენტევი გვიჩვენებს, როცა შენიშნავს, რომ ჯერ კიდევ სკოლამდელ ასაკში (როცა, ჩვენის აზრით, თვითნებობას თავისი ძალა ყოველმხრივ საგრძნობლად არ დაუქარგავს), „Именно в этот период развития ребенка возникает классическая формула: „Я сам“. „Я сам!“—говорит ребенок и превращает способ действия взрослого в содержание своего собственного действия; действуя как человек по отношению к предмету, он осознает его как человеческий предмет. „Я сам!“—эта формула выражает подлинную сущность той психологической ситуации, в которой находится ребенок на рубеже этой новой стадии своего развития—на рубеже дошкольного детства“.*

ყველაფერი ეს იმდენად მართებული და სწორია, რომ არაფრის დამატებას არ საჭიროებს. პირიქით, იგი შესანიშნავად ამტკიცებს იმას, რაც ზევით აღვნიშნეთ, მაგრამ თვით ლენტევის არ უთქვამს, თუმცა აქ მოტანილი მისი სიტყვები, რომლებიც ჩვენ ბრწყინვალე მიხვედრად მიგვაჩნია, როგორღაც ვერ ეგუება პირველი დებულების ცალმხრივ ხასიათს. მართლაც „მე თვითონ!“, „მე თვითონ!“ უაღრესად მნიშვნელოვანი მომენტია ბავშვის ფსიქიკის განვითარებაში და მართლაც აქედან იწყება თავისებური ახალი წინააღმდეგობაც. ლენტევი მართალია, როცა წერს:

„Внешняя форма выражения этого нового противоречия, возникающего на верхней границе преддошкольного возраста, заключается в столкновении классического «я сам» ребенка с не менее классическим «нельзя» взрослого. Ребенку недостаточно созерцать едущий автомобиль, недостаточ-

* А. Н. Леонтьев, Проблемы развития психики, 1959, стр. 366.
სახე ჩვენია—გ. ჯ.

ნო დავე სიდეთ ვ ამომბომბოლე, მუ მუნო დეფ-
ვოვოთ, ურვოლვოთ, პოველევოთ ამომბომბოლე“.*

დო როტომ ხდებო ასე? სწოროდ იმბოტომ, რომ ბოვეშოვო არსებოშო
ჩომბორხულიომბო მომბოვლოვო ყველო მონოცემბო, როგოროც პროტოპოლ-
ბოშო — მომბოვოლო ცოცხოლო ორგონიზმბო, როგოროც თესლოშო — მო-
მბოვოლო მცენოროე. თუ დოკვირვებოხოროთ, სულ ელემენტოროული პორო-
ბებოო სოჭორო, რომ თესლობო აღმოცენებო დოიწყოს. ეს დოოდო ბუნე-
ბოვო დოოდო ძოლოო, რომელიც შეუპოვოროდ გზოს იკოფოვოს. ჩვენ შოო-
სო ვოროთ იმ აზროსოგოონ, რომ ბუნებოვო გვირგოვინოვო — ადომბოონოვო ნო-
ყოფო უშუოლოდ დოეუკოვეშოოროთ მცენოროოვო ან ცხოველოვო ნოყოფოს,
მოგორომ სოცოცხლოვო ძოლოვო გოონვოთოროებო — ეს ბუნებოვო სოყოველო-
თოო კოონოოო დო ამ მხოროე სოეოროთო უფორო მეტოო, ვოდოროე აბსოლოტუ-
ორო გოონსხვოვებო. ბოვეშოვოც თონდოთოონ აჩენოს თოვოვო თოვოს, როგოროც გოონ-
ვოთოროებოშო მყოფო არსებო. მთოვოორო იოს კო არ აროოს, რომ მოოროთოლოც
კლასოკუორო ფოორომულო — „მე თვოთონ!“ აწყდებო ასევე არო-
ნოკლებ ფოორომულოს უფოროსოოსოს — „ოო შოეოძლებო“, ვინოოდოონ
ბოვეშოვოს არ შეუძლოო ავტოომობოლო წოოიყვოონოს დო ამბოტომ ეს წოონო-
ოდმდოეგობო თომოშოთ წყდებო, არომედ იოს აროოს მთოვოორო, რომ
ბოვეშოვო უკვე ამჟდოვენებს მისწოოოფებოს უფ-
ოოსოივოთ იმოქმედოს, ეჩვენებო — თოთქოს ეს
თვოთონოც შეუძლოო გოოკეთოს.

მოგორომ რო აროოს თვოთ თომოშო?

ოკოდემბოკოსო ლეონტოევი გოონმოოროტოვოს, რომ „...игра не
является продуктивной деятельностью, ее мотив лежит не в ее
результате, а в содержании самого действия“.** ეს მოოროთოლოც
თომოშოვო ბუნებოვო გოონმოოროტებოო, ვინოოდოონ თომოშო — თომოშოო, ეს აროოს
მისო შოინოოოროსო, დო არო „პოოოდუქტოული სოქმბოონობო“,
შედდგოს მბღწეო. ასეთო შედდგო შოოომოვო ნოყოფოო დო
არო თომოშოოსო. მოგორომ ჩვენ გვინდო კოთხვო დოვოყენოთ: თუ თო-
მოშო არ აროოს პოოოდუქტოული სოქმბოონობო, თუ მისო მოტოვი დევს
არო მის შედდგეშო, არომედ თვოთ თომოშოვო შოინოოოროსოშო, მ-
შოინ როთ გოონსხვოვედებო ეორომბოონთოოსოგოონ ბოვეშოვოვო სო დო მოზო-
დოლოვო თომოშო? აროოს მათ შოოროვო როიმე სოეოროთო, როკო ოო-
ვე შემოთხვევოშო თომოშოთონ გვოქვოს სოქმე?

თვოთ ლეონტოევი ასეთ პოსუბს იძლეო: „...Мотив игро-
вого действия лежит не в результате действия, а в самом про-
цессе. Так, например, у ребенка, играющего в куби-

* А. Н. Леонтьев, Проблемы развития психики, 1959, стр. 385.

** იქვე.

კი, მотивი იგრის ლეჟიტი ნე ვ თომ, ჭოთბი სდე-
ლათი პოსტოიკუ, ა ვ თომ, ჭოთბი დელათი ეე, თ. ე.
ვ სოდერჟანიი სემოგო დეივნიი. ეთო სპრავდელოვო
ნე თოიკო დიი იგრის დოშკოილნიკი, ნო ი დიი ვსიკოიი ნოსტოიეი
იგრის ვოობე. ნე ვინგრათი, ა იგრათი — თაკოვა
ობიი ფორმულა მოტივაციი იგრის. პოეტოვი ვ იგრ-
რახ ვზროსი, კოგო ვნუტრონიი მოტივო იგრის სტოივნიტი ნე
სტოიკო იგრათი, სკოიკო ვინგრათი — იგრის სობსტვენიი
პერესტაეტი ბიტი იგროი». *

მეგრამ, ნუთუ ბავშვის, რომელიც თამაშობს და კუბურებისაგან
სათამაშო სახლს აშენებს, არ სურს, წარმოდგენა არა აქვს ან არ უნ-
და ააშენოს? სცადეთ — დაუნგრეთ მას ის, რაც გააკეთა, და
თქვენ დაიმსახურებთ გულისწყრომას. როგორ ცდილობს ბავშვი,
როცა თამაშობს, ყველაფერი ნამდვილს, მოზრდილს,
დიდს დაუახლოვოს, როგორ წუხს, როცა სულ ბოლოს, სათამა-
შო სახლის გადახურვას შეუდგება და ამ დროს კუბურები დაეგრე-
ვა, ისევ თავიდან იწყებს „მშენებლობას“, ბეჯითად განაგრძობს
რამდენჯერმე და უფროსსაც იწვევს დასახმარებლად. ხშირად ხომ
მთელი ეს „არაპროდუქტიული საქმიანობა“ ტირილითა და ცრემ-
ლებით მთავრდება. ამიტომ, ნუ ვიფიქრებთ, რომ ბავშ-
ვის თამაშში შედეგი აბსოლუტურად გამორი-
ცხული იყოს. თუ საერთოდ თამაშის არსება „პროდუქტი-
ულ საქმიანობას“ არ გულისხმობს, თუ ბავშვის თამაში არავითარ
ღირებულებას არ ქმნის, ეს არ გვაძლევს უტყუარს ბავშვის თამაშში
არ დავინახოთ, მართალია, ყოველგვარ ღირებულებას მოკლებული,
მეგრამ მაინც სასურველი შედეგი, რომლის მიღწევაც
ბავშვს სურს მენსიერების გაღვიძების შემდეგ — კუბურებისაგან
„ააგოს“ სახლი, „გააკეთოს“ წისქვილი, ქალაქისაგან „გამოკრას“
თვითმფრინავი. მით უფრო, რომ „Ведущая роль игры в до-
школьном возрасте признается решительно всеми“ **, — როგორც
თვით ლეონტიევი წერს, და სავსებით სწორად განმარტავს,
თუ რას ნიშნავს ან რას ვუწოდებთ მთავარ „წამყვან საქმიანობას“.
მართლაც, ბავშვის განვითარების სკოლამდელ ასაკში ის კი არ არის
„წამყვანი საქმიანობა“, რასაც მეტი დრო მიაქვს ან რასაც მეტი აღ-
გილი უკავია. მთავარია ის საქმიანობა, რომელიც ბავშვს ყველაზე მე-

* А. Н. Леонтьев, Проблемы развития психики, 1959, стр. 833
ჯანი ყველგან ჩვენია—გ. ჯ.

** იქვე, გვ. 387.

ტად იტაცებს, ყველაზე მეტად იზიდავს და ყველაზე მეტად აქცევს თავისი გავლენის სფეროში. ლონტიევი ასე ამბობს:

«Что представляет собой вообще ведущая деятельность? Ведущей деятельностью мы называем не просто деятельность, наиболее часто встречающуюся на данной ступени развития ребенка. Игра, например, вовсе не занимает больше всего времени у ребенка. В среднем ребенок дошкольного возраста играет не более 3—4 часов в день. Значит, дело не в количественном месте, которое занимает данный процесс. Ведущей мы называем такую деятельность, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития».*

ყველაფერი აქ სავსებით სწორად არის მინიშნებული და ავტორსაც მთლიანად ვეთანხმებით.

საერთოდ, დიდ აქტივურ თამაშობათა აზრი იმდენად ნათელია, რომ შეუძლებელია მას გარკვეული მნიშვნელობა არ მიენიჭოს სკოლამდელი აღზრდის მთელ სისტემაში. თამაშობა არასოდეს თვითმიზანი არ არის, ხოლო როცა მას აღმზრდელის ხელმძღვანელობით აწყობენ, უფრო გამართული ფორმა ეძლევა. თამაშის, როგორც აღმზრდელობითი ღონისძიების შესახებ იმდენი დაწერილა, პარადოქსებთან ერთად იმდენი ქეშმარიტება უთქვამთ, რომ ტომები დასკირდებოდა, თუ ვინმე განიზრახავდა მიმოხილვა გაეკეთებინა. ძველმა ბერძნებმა და რომაელებმა, რომლებმაც მრავალმხრივი პედაგოგიური დოქტრინა შეიმუშავეს, თამაში მიიჩნიეს არამართო აღზრდის დაწყებითი სტადიის აუცილებელ ნაწილად, არამედ მოზრდილობის ასაკშიაც მას ფრიად მნიშვნელოვანი როლი დააკისრეს. მათ ესმოდათ, რომ თამაში არ არის მართოდენ ბავშვის ენერჯის დახარჯვა. ადამიანური ცხოვრების თითქმის ყველა სახის შესწავლას, იყო ეს ცხენოსნობა, იარაღის ხმარება, სახლისმშენებლის პროფესია, პოეტური აზროვნება, მუსიკალური გრძნობის განვითარება, ფიზიკური წრთობა თუ სულიერი დავაყვაცება, თამაშით იწყებდნენ. სწორედ ეს დაედო საფუძვლად ახალ საუკუნეებში გავრცელებულ ყალბ თეორიას — თამაში წინ უსწ-

* А. Н. Леонтьев, Проблемы развития психики, 1959, стр. 387.
სახე ყველგან ჩვენია—გ. ჯ.

რებდა არამართო ხელოვნებას, არამედ, შრომასაცო, თეორიას, რომელიც ანტიკური აღზრდის სისტემის ცალმხრივი, მეტაფიზიკური, მაქსიმალისტური გაგებიდან მომდინარეობდა.

თამაშის დახასიათება სრული არ იქნება, თუ ისიც არ აღინიშნა, რომ იგი იწვევს ესთეტიკურ-გრძნობას და ხელს უწყობს მის აღზრდას.

ესთეტიკური გრძნობის გამოწვევა უთვალავ საგანთა სამყაროში, რომელშიაც ადამიანს ცხოვრება უხდება, იმდენად რთულ მოვლენებთან არის დაკავშირებული, რომ შეუძლებელია ვცადოთ შემუშავება რაიმე ტაბულისა იმის აღნიშვნით, თუ რა იწვევს ამ გრძნობას, გარდა გამონაკლისი შემთხვევებისა, როცა აშკარად ვხედავთ თვით მიზეზს. ის, რაც მოგვწონს, ესთეტიკური გრძნობის მიზეზია, მაგრამ ვინ ჩამოთვლის რა მოსწონს ადამიანს, რას შეიძლება შეეხოს მისი გრძნობათა ორგანოები, რომლებიც არხებად ქცეულან სუბიექტისა და ობიექტის ურთიერთდამოკიდებულებაში. უფრო ხშირად სადავო ხდება არამართო თვით ესთეტიკური გრძნობის ხასიათი, რომელსაც ვიკვლევთ, არამედ, მისი გამომწვევი საგნისაც.

კლასიკურ მაგალითად შეიძლებაოდა დაგვესახელებინა ჰადრაკი, როგორც სპორტის სახე, და დაგვეყენებინა სახელგანთქმული ოსტატების წინაშე ისეთივე საკითხი, როგორიც გაზეთ „ნოიეს დოიჩლანდს“ მიუცია მსოფლიო ჩემპიონისა და ექსჩემპიონებისათვის. მაქს ეივეს გაუზიარებია ემანუილ ლასკერის დებულება, რომ „ჰადრაკი ბრძოლაა“. ეს უკვე ნიშნავს ჰადრაკი სპორტს მიაკუთვნო, თუმცა ლასკერს უარი არ უთქვამს მასში მეცნიერების ელემენტებიც დაენახა. თვით ეივე ჰადრაკში შენიშნავდა ხელოვნებასაც, უმთავრესად საქადრაკო კომპოზიციის სახით.

თუ ასე უყურებდნენ ჰადრაკს ისეთი ავტორიტეტები, როგორიც არიან ლასკერი და ეივე, სრულიად ნათელი უნდა იყოს, რომ თვით საგანი სადავოა, მით უფრო, რომ ამ აზრს სხვები არ იზიარებენ. ბოტვინიკი ჰადრაკში ხედავს სპორტს, მაგრამ იგი მიაჩნია როგორც ხელოვნების, ისე მეცნიერების ელემენტთა თავისებურ განსახიერებად. სმისლოვისა და ტილისათვისაც ჰადრაკი პირველყოფლისა ხელოვნებაა, რომელიც ესთეტიკური გავლენის სფეროს მოიცავს, რამდენადაც ზემოქმედების ძალით ამ გრძნობას იწვევს. თუ ჰადრაკის ისეთა გიგანტები, როგორიც ეივე, ბოტვინიკი, სმისლოვი და ტალია, სხვადასხვა ასპექტით, მაგრამ მაინც ხედავენ მასში

ხელოვნების ელემენტებს, მაშინ უნდა ვიფიქროთ, რომ სპორტის ამ სახეს აუცილებლად შეუძლია ეს თეტიკური აღზრდის სისტემაში საპატიო ადგილი დაიკავოს. მიუმატეთ ამ ფუნქციას მეცნიერების ელემენტიც, ლასკერის მიერ ნაგულისხმევი, და მაშინ აღზრდის თვალსაზრისით უფრო მეტად მნიშვნელოვან მოვლენასთან გვექნება საქმე, რაკი მოსწავლის გონებრივი განვითარებისათვის გარკვეული პირობა იქმნება.

როცა ესთეტიკური აღზრდის პროცესში გონებრივი განვითარებაც მიღწეულია, ეს ყველაზე საუკეთესო ფაქტორია, ვინაიდან თვით ესთეტიკური ცნობიერებას განეკუთვნება და არა ქვეცნობიერს. საგანი, რომლის შესახებაც ახლა ვლაპარაკობდით, ამ თვალსაზრისითაც უაღრესად მნიშვნელოვანია, და თამაშთა იმ რიგს განეკუთვნება, რომელიც ხელს უწყობს მოსწავლის როგორც ესთეტიკურ, ისე გონებრივ აღზრდას.

საკუთრივ ბავშვის თამაშისათვის უთვალავ საგანთაგან ძალიან ბევრი რამ შეიძლება შევარჩიოთ. არსებობენ როგორც ტექნიკური, ისე თვითნაკეთი სათამაშოები. ორივე კარგი და მისაღებია, თუ ბავშვისათვის მძიმე, მოუხერხებელი, მოსაწყენი არ არის. ჩვენ მხედველობაში არა გვყავს განებევრებულ ბავშვი, როცა ამას ვლაპარაკობთ. კარგად ვიცით, რომ განებევრებულ ბავშვებს იშვიათად თუ მოეწონებათ რამე. მათი ნორმალური აღზრდისათვის, პირველყოფლისა, საჭიროა ნებევრობას მოვულოთ ბოლო და გზასაცდენილი ჩვეულებრივ პირობებში ჩაეყენოთ.

მაგრამ სკოლასა და ოჯახში ბავშვს საშუალება აქვს გაერთოს არამარტო სათამაშოებით, არამედ, ისეთი საგნებითაც, რომლებიც მას ბუნების საიდუმლოებაზე დაკვირვებას გაუღვიძებენ. აიღეთ საოჯახო აკვარიუმი. მრავალგვარი ფერისა და ასევე მრავალგვარი სახის თევზები, რომლებიც ასეთ აკვარიუმებში მოთავსდებიან, ძალაუნებურად მიიზიდავენ ბავშვის—მათი მომვლელის ყურადღებას არამარტო გართობის მიზნით, არამედ, ძალთა მობილიზაციის, დისციპლინარული ჩვევების გამომუშავებისა და შრომის (ენერჯის გეგმაზომიერი დახარჯვის) მხრივ. ერთი შეხედვით გართობის საგანი აღზრდის საშუალებადაც იქცევა, მით უფრო მაშინ, თუ ეს საოჯახო აკვარიუმები, როგორც შინ, ისე სკოლაში მდიდარი იქნება ეგზემპლარებით, თუ მასში მოათავსებენ წყალში მცხოვრებ ისეთ ცოცხალ არსებებსაც, რომლებსაც შეუძლიათ თევზებთან ერთად იყვნენ. ჩვენ არ ვიტყვი, რომ საოჯახო აკვარიუმს

შეეძლოს ისტორიოლოგი აღზარდოს, მაგრამ ბევრ ბავშვში რომ მეცნიერების ამ დარგისაკენ, დრო და დრო, დიდ მისწრაფებას გამოიწვევს, სრულიად უეჭველია.

მეცადინეობასთან ერთად თამაში, გართობა ბავშვს ისევე ესაჭაროება, როგორც ადამიანს ხანგრძლივი შრომის შემდეგ დასვენება და ძილი.

დასვენება-გართობის მრავალგვარი ფორმა, ასევე უთვისაღი საგანი არსებობს. ბევრი მათგანი წლის დროსთანაც არის დაკავშირებული, როგორც ვუნდობა, ციგურაობა, ზღვისათუ მდინარეში ცურვა, საახალწლო ნაძვის ხის მოწყობა ან თოვლის ბაბუის კეთება და ასე დაუსრულებლად. საკუთრივ ნაძვის ხე ბავშვის არსებაში არამარტო აღვიძებს სილამაზის გრძნობას, არამედ აძლიერებს კიდევ, ამავე დროს, უწვითარებს სინამდვილის მრავალფეროვნებაში წარმოდგენას. რამდენი კარგი ლექსი დაწერილა ნაძვის ხის შესახებ, რამდენი თქმულა მშვენიერ პოეტურ ფორმაში იმ სიხარულზე, რაც ამ კოხტად მორთულ საახალწლო დედოფალს ბავშვებისათვის მოაქვს. საახალწლო ნაძვის ხესთან მოწყობილი დილები თუ საღამოები ბავშვის გართობასაც ემსახურებიან, მაგრამ, პირველყოვლისა, ნაძვის ხე მოსწავლის ესთეტიკური აღზრდისათვის მნიშვნელოვანი საშუალებაა, რაც ძალიან კარგად შეეფერება მის ფსიქოლოგიურ განცდას.

ჩვენ რომ დასვენება-გართობის ყველა სახისა თუ ფორმის ჩამოთვლა ან დახასიათება დაგვესახა მიზნად, მეტად მოსაწყენ რეგისტრაციას მივიღებდით. ასეთი საგანი, ფორმა და სახე უთვისაღია, ხოლო თვითეული მათგანის გონივრული გამოყენება ესთეტიკური აღზრდის საშუალებათა არსენალში უნდა შევიტანოთ.

თუ აქამდე ნორმალურ ბავშვებზე ვლაპარაკობდით, არ უნდა დავივიწყოთ, რომ არიან სხვადასხვა მიზეზით ავადმყოფი ბავშვები, რომლებსაც, ბედისაგან თუ ბუნებისაგან დაჩაგრულთ, ზრუნვასთან ერთად ადამიანური სითბოც არ უნდა მოვაკლოთ. ამიტომ, ესთეტიკური აღზრდის პრინციპები სპეციფიკური ასპექტით დეფექტოლოგიაშიც უნდა შევიტანოთ. ნუ იფიქრებთ, რომ ყრუ ბავშვს სილამაზის გრძნობა არ ჰქონდეს. მას მხოლოდ მუსიკალური გრძნობა მოუკვდა, მაგრამ არა მხედველობის, შეხებისა და მშვენიერის განცდისა. ბრძანს მხედველობა არა აქვს, მაგრამ სმენა და მუსიკალური განცდა მისთვის ძლიერი გრძნობაა. მუნჯს მეტყველება არ შეუძლია, მაგრამ მხედველობა, სმენა, შეგრძნება მისთვის სავსებით ნორმალურ

სფეროში რჩება. ამიტომ დეფექტოლოგიას უფლება არა აქვს ესთეტიკური აღზრდის სისტემას გვერდი აუაროს და მისი პრინციპები თავისებური ფორმით, სპეციფიკური საშუალებებითა და მეთოდებით არ გამოიყენოს. ერთნაირად სავალდებულო უნდა იყოს ეს როგორც სურდოპედაგოგიკისათვის, რომელსაც საქმე აქვს ყრუ და სმენადაქვეითებულ ბავშვებთან, ისე ტიფლოპედაგოგიკისათვის — ბრმა და მხედველობადაქვეითებულ ბავშვებს რომ ემსახურება, აგრეთვე ოლიგოფრენოპედაგოგიკისათვის — გონებით ჩამორჩენილ ბავშვთა აღზრდისა და სწავლების შემსწავლელი მეცნიერებისათვის. რაც შეეხება დეფექტოლოგიის ისეთ დარგს, როგორცაა ლოგოპედია, მიზანი თავისთავად ესთეტიკურ საფუძველს ემყარება, რამდენადაც ლოგოპატ ბავშვებს ენას უსწორებს და მეტყველებას ულამაზებს. დეფექტოლოგია მოვალეა ესთეტიკური აღზრდის სისტემას იყენებდეს თავისი მიზნებისათვის, როგორც ფსიქოლოგიასა და ფიზიოლოგიას ეყრდნობა პრაქტიკული დანიშნულებით.

განა აგნოზიის, კერძოდ აფაზიისა და აგრაფიის პრობლემათა შესწავლა, მეტყველებისა და წერის დარღვეული უნარი აღდგენა, თავისთავად ესთეტიკურ შედეგს არ იძლევა? რა უნდა იყოს იმაზე სასიხარულო, როცა დეფექტურ ბავშვს ნორმალურ მდგომარეობას აღუდგენ. ლურჯის შრომებმა ამ დარგში* გვიჩვენეს ძალიან კარგი გზები, ხოლო პრაქტიკულად მათი განხორციელება მართოდენ დეფექტოლოგიის ამოცანას როდი შეადგენს. თუ დეფექტოლოგია ფსიქოლოგიის, ფიზიოლოგიისა და ბიოქიმიის უკანასკნელ მიღწევებს გამოიყენებს (მათ გარეშე კი თანამედროვე დეფექტოლოგიას არსებობა არ შეუძლია), ეს მაინც არ იქნება საკმარისი. თვით ეს მეცნიერებანი უნდა მოვიწვიოთ დეფექტოლოგიაში მათთან დაკავშირებული პრობლემების გასარკვევად. აღუდგინო ბავშვს ანორმალური მეტყველება (აფაზია), წერის დარღვეული უნარი (აგრაფია), როცა თვით მეტყველებისა და წერის პერიფერიული ორგანოები ნორმალურია, დიდ კეთილშობილებასთან ერთად დიდი სახელმწიფოებრივი საქმეა და თავის ტვინის ახლანდელი გაძლიერებული შესწავლა უახლოეს ხანში ჩვენ უთუოდ მიგვიყვანს ამ დარგშიც ახალ აღმოჩენე-

* მხედველობაში გვაქვს წიგნი: А. Р. Лурья, Высшие корковые функции человека, 1962. стр. 3—397. ნაშრომში განზოგადებულია აკადემიკოს ლურჯის პრავაღლიანი შრომა, კერძოდ, აგნოზიის შესწავლის მიმართულებით.

ბამდე. განა აკალკული ის დროს, როცა ბავშვის სპეციალური მეთოდის საშუალებით მათემატიკას ვასწავლით და ცხოვრებისათვის საჭირო ცოდნას ვაძლევთ, ასევე დიდ სახელმწიფოებრივ საქმეს არ ვაკეთებთ? ლოგოპედური მეცადინეობის ღირებულება ცნობიერად იმაში მდგომარეობს, რომ ხშირად სასურველ შედეგს აღწევს — აღექვსია მარცხდება და ბავშვის კითხვის ჟნარი უბრუნდება. აღარაფერს ვამბობთ ლოგოპედის იმ დამსახურებაზე, რაც ენაბლუობის ან მეტყველების სხვა დეფექტების გაწორებაში მდგომარეობს. ამ უზიის (მუსიკალური უნარის დაკარგვის) მიუხედავად აღამიანს არ წაართვა ბედნიერება სტკებოლეს ხელოვნების ამ უმშვენიერესი დარგით, — არამართეს თეტიკური, არამედ ჰუმანური აქტიცაა. ჩვენ დემენციის შემთხვევაშიც არ უნდა ავიღოთ ხელი რაიმე გზით კომპენსირებაზე.

საჭიროა თვითეულ ბავშვს ინდივიდუალურად ვსწავლობდეთ. მისი კატამენეზი, თუ რა ავადმყოფობანი გადაუტანია აღზრდის ობიექტს. ჩვენი ამოსავალი წერტილი უნდა იყოს. ძალიან ხშირად, როცა ბავშვი ვერ სწავლობს, თანდაყოლილი უნიჭობით კი არ არის გამოწვეული, არამედ, მის მიერ გადატანილი ავადმყოფობით, რასაც თავის ტვინისათვის ზიანი მიუყენებია. კატამენეზი (ბავშვის მიერ გადატანილ ავადმყოფობათა ისტორია) მასწავლებელმა აუცილებლად უნდა იცოდეს, ხოლო ყველა კონკრეტულ შემთხვევაში საკითხს ინდივიდუალურად უდგებოდეს. საჭიროა ბავშვის შემოწმება, ექიმის რჩევა-დარიგების მიღება. თუ აღმოჩნდება, რომ სწავლაში ბავშვის მოუწრებლობა დროებითი, გარდამავალი მოვლენაა, მაშინ ინდივიდუალური მეცადინეობით, განსაკუთრებული პირობების შექმნით იგი თავის კლასს არ უნდა მოვაცილოთ. წინააღმდეგ შემთხვევაში, როცა ხანგრძლივ პროცესთან გვაქვს საქმე, ბავშვი არ უნდა ვტანჯოთ იმ კლასთან ერთად მეცადინეობით, სადაც მის მოუწრებლობას შეუძლია აღზრდის ობიექტი დაცინვის ობიექტად გადააქციოს. ამით ჩვენ გამოუსწორებელ ტრავმას მივაყენებთ ისედაც ავადმყოფ არსებას. სავსებით გამართლებულია, თუ ასეთ ბავშვს სპეციალურ სკოლაში მოვათავსებთ მის განკურნებამდე, ხოლო, გამოუვალ შემთხვევებში, როცა ბავშვის განკურნება შეუძლებელი ხდება, მისი აღზრდა მარტოოდენ სპეციალურ სკოლებში უნდა სწარმოებდეს.

ჯერ კიდევ რევოლუციამდელ რუსულ პედაგოგიკურ მეცნიერებაში დამკვიდრებული იყო ის აზრი, რომ ყველა ბავშვი, ნორმალური და არანორმალურიც, აღზრდის ობიექტს უნდა

წარმოადგენდეს. რუსულმა პედაგოგიკამ 1912 წელს მოითხოვა მოწვეულიყო საზოგადოებრივ მოღვაწეთა, ექიმთა და პედაგოგთა სრულიად რუსეთის ყრილობა, რომელსაც უნდა განეხილა საკითხი სხვადასხვა ტიპისა და ხარისხის დეფექტურ ბავშვთა სპეციალური, სამკურნალო-აღმზრდელი დახმარების მოწყობის შესახებ*. მაგრამ მაშინ საამისო პირობები არ იყო, თუმცა აღნიშნავდნენ: „საზღვარგარეთ ინგლისში, ამერიკაში, გერმანიაში, შვეიცარიაში და სხვ. სახელმწიფოებში დიდხანია აღიარებულია ის ფაქტი, რომ ყოველგვარ ბავშვს გონებრივი და მორალური დეფექტებით ისეთივე უფლება აქვს ნამდვილ აღზრდასა და სწავლაზე, როგორც გონებრივად ნორმალურ ბავშვებს“**. რევოლუციამდელმა პედაგოგიკამ იმის წინააღმდეგაც გაილაშქრა, რომ დეფექტური ბავშვები თავშესაფრებსა და გამაწვორებელ დაწესებულებებში მოეთავსებინათ; მოითხოვა შექმნილიყო სპეციალური, თვითეული ფსიქოპათოლოგიური კატეგორიისათვის შესაფერისი სპეციალური დაწესებულება. უცხოეთის ანალოგიით, კერძოდ, დასახელებული იყო ილიოტების, ეპილეპტიკების, მსუბუქი და საშუალო ხარისხის გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვთა დამხმარე სკოლები, სკოლა-ინტერნატები და ა. შ.*** მაშინ ამის პირობები არ იყო, დღეს კი შედარებით ფართო ქსელი გვაქვს. ეს არის არამართო გონივრული, არამედ, დიდი ჰუმანიური აქტიც.

ყველა შემთხვევაში, როგორც ვხედავთ, ესთეტიკური აღზრდა სწავლების პროცესთან არის მჭიდროდ დაკავშირებული. ამიტომ ჩვენ სპეციალურად უნდა განვიხილოთ სწავლების პროცესში ესთეტიკური აღზრდის საკითხები. მხატვრული ლიტერატურის როლსაც უფრო ფართოდ იქ გავარკვევთ.

მაგრამ ვიდრე უშუალოდ ამ საკითხებს შევეხებოდეთ, ჩვენ გვინდა აღვძრათ ერთი უაღრესად მნიშვნელოვანი პრობლემა, რომელიც ხელოვნებასთანაც არის დაკავშირებული (ფერწერა, მოზაიკა, გობელინი, დეკორატიული ხელოვნებანი საერთოდ), და სწავლების გარემოსთანაც. ეს არის ფერის, ფერადოვნების, სინათლის გამოყენება აღზრდისა და სწავლების პროცესში.

* იხ. კრებული: „Дефективные дети и школа“, Москва, 1912, стр. 275.

** იქვე, გვ. 255.

*** იქვე.

ფერთა როლი ისთეტიკურ აღზრდაში

სამყარო მრავალფეროვანია, მაგრამ ფერთა მრავლობა მხოლოდ უსასრულობით შეიძლება გამოიხატოს. ეს იცოდა ჯერ კიდევ რუსთაველმა, რომლის ქვეყანა „უთვალავი ფერთა“ მართოდენ მხატვრული ჰიპერბოლა კი არ არის, აღიარებაა იმ ჭეშმარიტებისა, რომ მრავალფეროვანი სამყარო ნამდვილად უთვალავ, ურიცხვ ფერთა განსახიერებას წარმოადგენს.

როგორც ყველა დიდი პოეტი, ჰომეროსიდან მოყოლებული ჩვენს დრომდე, ისე რუსთაველი ფერების ტრუბადურია და მისი პოემა ბუნების ამ საკვირველებსაც განადიდებს. რუსთაველთან გვხვდება ფერთა მრავლობა, თითქოს „ვეფხისტყაოსანში“ მუსიკალურ ჰარმონიას ფერთა უსასრულო გამა შარავანდედად საქიროებდეს. პოეტი საგანთა თუ მოვლენათა გამოსახატავად მიმართავს ფერთა სიჭრელეს, ცალკე გამოიყენებს ხოლმე თვითთულ მათგანს, რაკი ბოლომდე ღრმად შეუთვისებია, რომ უფეროდ არაფერი არ არსებობს გრძნობად ქვეყანაში, რომლის განფენილობას ფეროვნება ყოველთვის თან ახლავს. „ვეფხისტყაოსანში“ გვხვდება შავი, თეთრი, ყვითელი, შაქრისფერი, ამარტიფერი და მრავალი სხვა, როგორც ხილული სამყაროს განუშორებელი ატრიბუტები. და როცა დიდი პოეტის შემოქმედებას ამ კუთხითაც ვსწავლობთ, ჩვენ უნებლიედ ვაღიარებთ იმ უცილობელ ჭეშმარიტებას, რომ ნამდვილად „რუსთაველი უდიდესი ოსტატია ფერთა შეხამებისა“*.

* მოსე გოგიბერიძე, „რუსთაველი. პეტრიწე. პრელუდიები“, 1961, გვ. 82. კრებული შეადგინა და დასაბეჭდად მოამზადა იოსებ მეგრელიძემ. უდროოდ დაღუპულმა სახელგანთქმულმა ქართველმა ფილოსოფოსმა მოსე გოგიბერიძემ რუსთაველის მსოფლმხედველობისა და ესთეტიკის არაერთი მნიშვნელოვანი პრობლემა გააჩვენა, რასაც ჩვენ სპეციალურ ნაშრომში შევეხებით. რუსთაველის პოემას ფუნდამენტალური შრომება უძღვნა ცნობილმა რუსთველოლოგმა ვიქტორ ნოზაძემ: „ვეფხისტყაოსნის ფერთამეტყვე-

მაგრამ, თუ არსებობს ფერების პოეტური გაგება და წარმოსახვა, რისთვისაც თავისუფლად შეიძლებოდა „ფერების მეტაფიზიკა“ გვეწოდებინა, არსებობს აგრეთვე „ფერების ფიზიკა“, რომელიც მეცნიერულად სწავლობს ბუნების ამ საკვირველ ფენომენს. როგორც უძველესმა პოეტებმა მხატვრული ასპექტით განაღვიძეს ფერთა სილამაზე, ისე უძველესმა ფილოსოფოსებმა თავიანთი დროის შესაძლებლობათა კალიდოსკოპიდან განჭვრიტეს ფერთა არსება და სცადეს მათი საიდუმლოების ამოცნობა. მაგრამ ფერთა ნამდვილად მეცნიერული კვლევა-ძიება შესაძლებელი გახდა მხოლოდ ახალ საუკუნეებში, როცა ტექნიკის წყალობით ადამიანს საშუალება მიეცა ფერთა კანქვეშ ღრმად ჩაეხედა.

მე-18 საუკუნიდან მოყოლებული, მეცნიერებამ დაადასტურა, რომ ადამიანის მხედველობას, თუ ანალიტიკურად განვიხილავთ, სამფეროვანი საფუძველი აქვს (ლომონოსოვი) და შეიძლება არსებობდეს მხედველობის სამკომპონენტოვანი თეორია (მაქსველი, მე-19 საუკუნის მიწურული)*. მაგრამ, რამდენი ფერიც არ უნდა დაედოს საფუძვლად მხედველობას, ფერთა რიცხვი ისევე უთვალავია, როგორც საგანთა ფორმები ბუნებაში. თუ ჩვენ განვარჩევთ ძირითად ან მათგან წარმოქმნილ ფერებს, რომლებიც ადამიანზე მოქმედებენ და გრძნობათა ორგანოებით აღვიქვამთ, ეს სრულებით არ ნიშნავს, რომ სხვა ფერები არ არსებობდნენ. ფერთა რიცხვის განსაზღვრა ისევე უნაყოფოა, როგორც მშვენიერების ფორმათა რაოდენობის დასადგენად წარმოებულ იცა. მაგრამ, როგორც ედუარდ ფერის „ფერის სოლფეჯიოში“ უთქვამს, „ფერთა თეორიულ კლასიფიკაციას ყველა დროის მეცნიერები ახდენდნენ“**. დერიბერეს მიაჩნია, რომ ფერთა კლასიფიკაციის ის სისტემები, რომლებიც ოსტვალდმა და მენსელმა შეიმუშავეს, მნიშვნელოვანი იყვნენ არამარტო კვლევა-ძიების, არამედ, პრაქტიკულ სამუშაოთა ჩასატარებლადაც***. მისი აზრით, ძალიან დაშორებულია სრულყოფილებას ნიუტონის

ლება“ (1953), „ვეფხისტყაოსნის ვარსკვლავთმეტყველება“ (1957), „ვეფხისტყაოსნის მზისმეტყველება“ (1957), „ვეფხისტყაოსნის საზოგადოებათმეტყველება“ (1958), „ვეფხისტყაოსნის ღმრთისმეტყველება“ (1963).

* გაეკრით ეს საკითხები აღძრულია ა. შიბანოვის წინასიტყვაობაში ღერიბერეს წიგნისა (გვ. 3), აგრეთვე თვით ღერიბერეს მიერ (გვ. 22).

** მოგვევს მორის დერიბერეს წიგნიდან — „ფერი ადამიანის მოღვაწეობაში“, 1964 წ., გვ. 15.

*** იქვე.

ზაზობრივი სისტემა (ფერთა ცისარტყელისებური განლაგება), თუმცა მას ყველგან იყენებენ.*

ინტერესმოკლებული არ იქნება მოკლედ გადმოვცეთ ზოგიერთი ცნობა, თუ როგორი იყო „ფერთა რაციონალური კლასიფიკაციის პირველი ცდები, რომლებიდანაც განვითარდნენ თანამედროვე ფერთმცოდნეობის ლექსიკონები“. დერიბერე გვიმტკიცებს, რომ ფერთა ალბომები პირველად ფრანგებმა შეადგინეს. „ფერთ ერთდროულ კონტრასტსა“ და შვედების „ატლასზე“ ადრე მსგავსი სამუშაოები შეასრულეს ლე ბლონმა 1735 წელს, დიუ ფემ 1737 წელს და ლამბერკმა 1772 წელს.** დაახლოებით საუკუნის შემდეგ (1884 წელს) ქვეყნდება როზანტელის ფუნდამენტალური შრომა — „ფერის შესახებ მეცნიერების პირველი საფუძვლები“, რომელიც მდიდრულად არის ილუსტრირებული და რომელსაც დერიბერე უდიდეს მნიშვნელობას ანიჭებს. გადის კიდევ 5 წელი და ანრი ქმნის „ქრომატიკულ წრეს“. მაგრამ უფრო მნიშვნელოვანი იყო 1890 წელს პარიზში გამოცემული ლიაჟუტიურეს „ქრომატიკული რეპერტუარი“, რომელმაც „შესაძლებელი გახადა აღნიშნულიყო გარკვეული შიფრით სამი ფერის ყოველნაირი შენაერთები“. არსებობს კიდევ სეგიუის „ფერთა ნორმები“. 1930 წელს გამოვიდა რ. პოლისა და ა. მაერსის „ფერის ლექსიკონი“, ლონდონში დაბეჭდილი „ფერთა ლექსიკონი“, რომელშიაც 378 ფერია წარმოდგენილი სამი სახის ქაღალდზე და ა. შ.** უმდიდრესმა მასალამ, რომელიც დერიბერემ გამოიყენა, მას შესაძლებლობა მისცა განეხილა ისეთი საკითხები, როგორცაა: ფერთა ფიზიკა, მხედველობის არე და სიკაშკაშის კონტრასტები, სინათლისა და ფერის კავშირი, ფერის ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური ზემოქმედება, ფერი სამრეწველო საწარმოებში, ფერადი სიგნალიზაცია საამქროებში, ფერი დაწესებულებებში, საცხოვრებელი სახლების ინტერიერებში, სკოლებში, შენობათა ფასადებზე, რესტორნებსა და სასტუმროებში, საავადმყოფოებში, აგრეთვე ფერთა გამოყენების მრავალი სხვა შემთხვევა (მაგალითად, ავიაციისში).

სრულიად უეჭველია, დავას არ იწვევს, რომ თავისთავად ფერი ბუნების საოცრებათა წიგნში იმგვარივე ფენომენია, როგორც ნათელი და ბნელი, მშვენიერი და ამალღებულის. ფერის ობიექტურად არსებულობა აგრეთვე სრულიად უეჭველია, მაგრამ ადამიანი

* მოგვეყვას მორის დერიბერეს წიგნიდან — „ფერი ადამიანის მოღვაწეობაში“, 1964 წ., გვ. 15.

** იქვე.

*** იქვე, გვ. 16.

მას შეიგრძნობს სუბიექტურად. ამიტომ ადამიანის ათვის ფერი ობიექტურისა და სუბიექტურის ურთიერთდაპირისპირების ფენომენალური შედეგია.

მაგრამ არსებობს სხვა განმარტებანიც. კერძოდ, მორის დერიბერე ფიქრობს, რომ თუ ერთისათვის (მხატვარი, ფეიქარი, მბეჭდავი) ფერი არის ნივთიერება, რომლითაც შეღებვა წარმოებს, მეორე (ფიზიკოსი) მას განიხილავს, როგორც თეთრი სინათლის დაშლის შედეგს. ნამდვილად კი ფერი არის „შედეგი ამ ორივე ელემენტის ფიზიოლოგიური ზემოქმედებისათვის ბადურაზე. მაშასადამე, ფერი—ეს არის შეგრძნება“.*

ეს განმარტება ავტორს მიაჩნია ძირითადად და მოითხოვს არასოდეს იგი არ დავივიწყოთ, ყოველთვის კატეგორიული ფორმით მოვავგონებდეთ იმ სასწავლო დაწესებულებებში, რომლებიც ფერის მომავალ სპეციალისტებს გვიზრდიან.

ჩვენ აქ არაფერს ვიტყვით ავტორის იმ იდეალისტურ დებულებაზე, რომ ფერი ობიექტურად არ არსებობს, იგი მხოლოდ წმინდა სუბიექტური მოვლენაა, შეგრძნებაა, და მთლიანად სუბიექტის აღქმის უნარს ექვემდებარება. ეს ფილოსოფიური საკითხია, რომლის გადაწყვეტა ადრე გვაქვს მოცემული მშენიერების პრობლემასთან დაკავშირებით**, გარდა ამისა, ზემოთაც მოვიხსენიეთ.

თუ პროფესიული თვალსაზრისით ფეიქარი ან მბეჭდავი ფერს უცქერის, როგორც ნივთიერებას, რომლითაც რაიმე საგანი იღებება, შეუძლებელია მათ წარმოდგენა არ ჰქონდეთ, რომ ფერი და საღებავი ერთი და იგივე არ არის, როგორც კი ისინი პროფესაულა თვალსაზრისიდან თავისუფლდებიან. განა ერთი ან მეორე საღებავს არ უწოდებს იმ ნივთიერებას, რითაც შეღებვას ახდენს? განა ისინი არ ამბობენ „წითელი ფერის საღებავი“, „შავი ფერის საღებავი“, „მწვანე ფერის საღებავი“ და ა. შ.? ან რომელი მხატვარი-ფერმწერალი იტყვის ფერი და საღებავი ერთიდაიგივეაო? განა ფიზიკოსი, რომლისთვისაც ფერი, მეცნიერული გაგებით, ანალიტიკურად დაშლილი თეთრი სინათლის შედეგია, ამავე დროს შორსაა იმისაგან, რომ ფერში მის გარდა სხვაც დაინახოს? არის კემმარტების ელემენტები დერიბერეს განმარტებაში, მაგრამ არც-

* მორის დერიბერე, ფერი ადამიანის მოღვაწეობაში, გვ. 9. ხაზი ჩვენისა — გ. ჯ.

** გიორგი ჯიბლაძე, პრობლემა ბუნებისა და ხელოვნების მშენიერებისა, 1940, გვ. 44—125; მისივე: ხელოვნება და სინამდვილე, 1955, გვ. 407—498.

ერთი სრული და ზუსტი არ არის, სამაგიეროდ, გარკვეული ინტერესის შემცველია მის მიერ შეგროვილი ცნობები, თუ სადამდე წვდება ადამიანის უნარი ფერთა შეგროვებაში. დერიბერე წერს: „თუ ჩვენ პრიზმის კარგად ცნობილი ცდის საშუალებით დავშლით თეთრი ფერის კონას და მოვახდენთ მის პროეცირებას თეთრ ეკრანზე, მივიღებთ სპექტრს. ჩვენი თვალი განასხვავებს არჩევის უნარის სხვადასხვა ხარისხით ფერებს 4000-დან 7600 Å* ტალღების სიგრძით. ვლადარაკობთ რა ფერების დანახვის შესახებ, ჩვენ ვიცით, რომ 4000Å — საზღვარია სპექტრის ხილულ იისფერსა და უხილავ ულტრაიისფერ ნაწილებს შორის, ხოლო 76000Å — საზღვარია სპექტრის ხილულ მუქ-წითელ (რაც ჩანს იზოლირებულად და დიდი ინტენსივობის დროს) და უხილავ ინფრაწითელ ნაწილებს შორის... ამ საზღვრებს შორის დევს სპექტრის ცოტად თუ ბევრად თვითნებურად განსაზღვრული ფერები. ასე, ბევრი სპექტრში ხედავს შვიდ ფერს — იისფერს, ლურჯს, მტრედისფერს, მწვანეს, ყვითელს, ნარინჯისფერს, წითელს... უძველესი ხალხები და ზოგიერთი თანამედროვე ხალხი, რომლებიც დიდხანს იმყოფებოდნენ განვითარების დაბალ დონეზე და რომელთა ლექსიკონი პატარაა, კმაყოფილდებიან სპექტრის მხოლოდ სამი ფერის განსაზღვრით. ჩვენს ენაში ისინი ექვსია. ჩვენი თვალი ხედავს ბევრ შუალედურ ფერებს და ადვილად არჩევს ნიუანსებს“.*

შემდეგ ავტორს მოაქვს სპეციალური ცხრილი, თუ რამდენ ანგსტრემს აწესებენ ფერთა საზღვრებისა და შუა ნაწილისათვის აბნეი, ლისტინგი (საზღვრები), რუდი, ფლერი (შუანაწილი). აღებულია წითელი, ნარინჯისფერ-წითელი, ნარინჯისფერი, ყვითელ-ნარინჯისფერი, ყვითელი, მწვანე, მტრედისფერ-მწვანე, ცისფერ-ლურჯი, ცისფერი, ლილისფერი, იისფერი. სპექტრში მათი საზღვრები და შუანაწილები განსხვავებულ ანგსტრემებს შეიცავენ, მაგალითად, მწვანეს საზღვარია 5780, შუანაწილი 5130 (აბნეი), 5757—4920 (ლისტინგი).

* ამ ადგილს ავტორი თვითონვე უკეთებს შენიშვნას, რომ განმარტოს, თუ რას ნიშნავს Å. ეს არის ანგსტრემი — „გამოსხივების გასაზომად სიგრძის ერთეული. თუ მილიმეტრს გავყოფთ 1000-ზე, მაშინ მივიღებთ მიკრონს. თუ მიკრონს გავყოფთ 1000-ზე, მივიღებთ მილიმიკრონს. ანგსტრემი—1/10 მმ ე. ი. Å—1/1000000 მმ“ (გვ. 9). რა თქმა უნდა, ყოველივე ეს მხოლოდ მიახლოებითია აბსოლუტურთან, მაგრამ ფრიალ მნიშვნელოვანი ადამიანის მიერ ფერთა შეგროვებაში ზღვრული უნარის დასადგენად.

** მორის დერიბერე, ფერი ადამიანის მოლენეობაში, 1964, გვ. 9—10.

მაგრამ რა განსაზღვრავს თვით ფერს?

დერიბერე აღნიშნავს სამ ფიზიკურ კატეგორიას: 1) ტალღის დომინირებულ სიგრძეს, 2) სიწმინდეს, 3) სიკაშკაშეს, რაც ადამიანს საშუალებას აძლევს განასხვავოს ფერთა მრავლობა და ელფერი, ხოლო თვალს — ძალიან ზუსტ აპარატს, ისინი აღნიშნოს და შეაფასოს ჩვეულებრივი ცხოვრების პირობებში*. საერთოდ, როცა ფერის დამახასიათებელ სიღრმეებზე ლაპარაკობს, დერიბერეს მნიშვნელოვან პირობად მიაჩნია გამოვლინებულ იქნას თვით ამ სიღრმეების ენერგეტიკული, ფოტომეტრიული და კოლორიმეტრიული ან ფსიქო-ფიზიოლოგიური ბუნება.** ჩვენ აქ არაფერს ვიტყვი პირველი ორის შესახებ, ვინაიდან უალრესად სპეციალური გამოკვლევის საგანია, ხოლო, რაც შეეხება მესამეს, აგრეთვე სპეციალური ძიების ობიექტს, შეიძლება რამდენიმე სიტყვა გვეთქვა, ვინაიდან ეს საკითხი არსებითად ფერთა შესწავლის ისტორიას განეკუთვნება.

თუ ამჟამად ფერთა შესწავლაში არაერთი პრობლემა გარკვეულია ოპტიკური ხელსაწყოების დახმარებით, თუ ახლა მკვლევარს შეუძლია დაასკვნას, რომ „ყოველი სხეული, რომელიც თეთრი, რუხი ან შავი არ არის, ფერად სხეულად იწოდება“, დროთა ვითარებაში ასე იოლად როდი წყდებოდა ფერთა არსობის საკითხი. მიუხედავად გენიალური ადამიანების არაერთი ცდისა — აენსნათ ფერი, როგორც ბუნების ფენომენი, ძალიან დიდი დრო უნდა გასულიყო, რომ „კოლორიმეტრიას ანუ ფერთა მეტრულ სისტემას“ კემშარიტად მეცნიერული დასკვნები მიეღო და ფერის ნამდვილი საიდუმლოებანი გაეგო. ეს გარემოება ზოგიერთს უფლებას აძლევდა წამოეყენებინა დებულება, რომელიც კაცობრიობის ხანგრძლივ ამაგს ფერთა შესწავლაში ლოკალიზებულ სახეს მისცემდა.

ჩვენ აქ საშუალება არა გვაქვს დაყენებულ საკითხს დაწვრილებით შევეხოთ, ვინაიდან დაგვირღვევდა წიგნის მთლიანობას, მაგრამ ზოგიერთი რამ საჭიროდ მიგვაჩნია მოვიხსენიოთ, რაკი კოლორიმეტრიის პ.ო.ბლემა უშუალოდ უკავშირდება ფერთა შესწავლის ისტორიას.

როდის გაჩნდა ან საიდან უნდა დავიწყოთ კოლორიმეტრიის ისტორია?

ამ საკითხზე ჭერჯერობით არ არის გარკვეული პასუხი, რომელსაც მეცნიერება უყოყმანოდ გაიზიარებდა. ერთი მეცნიერი გვიმტკიცებს, რომ „კოლორიმეტრიის საფუძვლები ჩაიყარა XVII საუკუნეში. საჭირო შეიქნა თითქმის სამი საუკუნე იმისათვის, რომ

* მორის დერიბერე, ფერი ადამიანის მოღვაწეობაში, 1964, გვ. 10—11.

** იქვე, გვ. 11.

შექმნილიყო მეცნიერება. მაგრამ ეს მეცნიერება მოითხოვს კიდევ ახალ გამოკვლევებს, განსაკუთრებით თეორეტიკოსებისა და პრაქტიკოსების მკიდრო თანამშრომლობას.*

ასე ამბობს პ. მუჟო თავის წიგნში — „ფერთა შეფასება და განსაზღვრა“, რომელიც მას 1951 წელს გამოუქვეყნებია. მიუხედავად ავტორის ხანგრძლივი შრომისა ამ მიმართულებით, ვერ გავიზიარებთ მის დებულებას, თითქოს მე-17 საუკუნემდე ეს საფუძვლები ჩაყრილი არ იყო. ჩვენ გვგონია, რომ საფუძვლები მაშინ ჩაიყარა, როცა ფერის შესახებ ფილოსოფიური აზრი გაჩნდა, ყოველ შემთხვევაში, ანტიკური მეცნიერება განვითარდა. განა ფერისა და ფერადონების გააზრება ბერძნულ ფილოსოფიაში კოლორიმეტრიისათვის საფუძვლების ჩაყრას არ წარმოადგენდა? ჩვენ ქვევით დავინახავთ, თუ რა სიღრმით ეხებოდნენ ანტიკური ფილოსოფოსები ფერთა არსობას, მაგრამ არც ის უნდა დავმალოთ, რომ მე-17 საუკუნიდან მოყოლებული, ბაროკოსა და როკოკოს სტილი, ბუნებრივად ხელს უწყობდა კოლორიმეტრიის განვითარებას.

მას შემდეგ, რაც ბერძნული და რომაული ანტიკა ქრისტიანულმა მისტიკამ შეცვალა, ფერთა მეცნიერული (ფილოსოფიური) შესწავლა ფეოდალიზმის (შუასაუკუნეების) დროს გარკვეულ ჩიხში მოექცა. როგორც ცოცხალი ესთეტიკური აზრი, ისე ფერთა თეორია გადაულახავ წინააღმდეგობათა ორბიტში აღმოჩნდა, რამაც უარყოფითი გავლენა იქონია ბუნების ამ ფენომენის მეცნიერულ ანალიზზე. ფართოდ არის ცნობილი, საერთოდ, მეცნიერებისა და მეცნიერული კვლევა-ძიების უმძიმესი მდგომარეობა შუასაუკუნეებში, განსაკუთრებით ინკვიზიციის ბატონობის დროიდან. ქრისტიანული ეკლესიის მესვეურები, მათი ყველაზე აგრესიული ნაწილი — ინკვიზიტორები ცეცხლითა და მახვილით დევნიდნენ ყოველგვარ ცოცხალ აზრს, რაც კონფესიულ დოქტრინას არ ეთანხმებოდა, ერესად აცხადებდნენ სულ ოდნავ გადახვევასაც კი „საღვთო წიგნებიდან“, კოცონებზე სწვავდნენ იმდროინდელ მეცნიერებს, რომლებიც ხმას აღიმალლებდნენ შუასაუკუნეების ბნელეთის წინააღმდეგ. ამ მდგომარეობამ დიდად შეაფერხა მეცნიერების განვითარება საერთოდ, კერძოდ კი ფერთა შესწავლა, და რომ არ ყოფილიყო რენესანსი, ილბად დღეს სულ სხვა სურათი გვექნებოდა.

ამიტომ გასაკვირი არ არის, რომ ფერთა მეცნიერული შესწავლა

* ამონაწერი მოგვყავს ღერბერეს წიგნიდან — „ფერი ადამიანის მოღვაწეობაში“, 1964, გვ. 25.

შედარებით გვიან იწყება, ანტიკურის შემდეგ, ხოლო ისეთი ერუ-
ლიტი, როგორც ჩვენი სულხან-საბა ორბელიანი, თავის
ლექსიკონშიც კი იძულებული ხდება მცირეს დასჯერდეს, თუმცა სხვა
საგნებზე მას ვრცელი ცნობები მოაქვს. მართო ამ ფაქტითაც ნა-
თელი ხდება, რომ ფერი ნაკლებად იყო შესწავლილი ძველ ქარ-
თულ მწერლობაში მეცნიერული თვალთახედვით, თუმცა ძნელია
ნახოთ ლიტერატურული ძეგლი, რომელშიაც იგი არ იხსენიებოდეს.
რუსთაველმა ფერისა და ფერადოვნების მთელი გამა შექმნა,
სულხან-საბა ორბელიანს კი შემდეგი განმარტებები აქვს
მოცემული: „ფერადი სხვადასხვა ფერი“, „ფერად ფერად
იგივე“, „ფერი თეთრი, წითელი, შავი და მისთანა“, „ფერ-
მიხდილი ფერწასული“, „ფერო თეთრსა და შავს საშუალი“,
„თეთრი სპეტაკი, გინა ვერცხლი“, „შავი ყორნის ფერი“,
„წითელი ცეცხლის ფერი“, „მწუანე ბალახის ფერი“,
„ლურჯი ცის ფერი“, „რუხი ყომრალ ჭრელი“, „მურა
და ინდუშა შავ წითელი“, „მრეში წითელ სისვი“, „ლიბ-
რი ლურჯ მოიისფრო“, „ყვიელი შე მოიისფრო“, „სისვი-
შავთეთრ ნარევი“, „ვეჟანა ლომისფერი“... და ამით თავდება
ფერის შესახებ სულხან-საბას განმარტებები.

როგორც აღვნიშნეთ, თუ სხვა შემთხვევაში ჩვენი დიდი ლექსი-
კოლოგი დაწერილებით ცნობებს იძლევა და ვრცელ განმარტებებს
გთავაზობს, აქ იგი ერთობ ძუნწი და მეტისმეტად ლაკონიურია
სავსებით გასაგები მიზეზის გამო. ეს მიზეზია კოლორიმეტრიის
დიდი ჩამორჩენილობა ძველი დროიდანვე, თუმცა ანტიკურ
ფილოსოფიაში ფერი ისევე იყო ღრმა შესწავლის საგანი,
როგორც პრობლემა სულისა და მატერიისა.

ჩვენ შევეცდებით მკითხველს გავაცნოთ ფერის შესახებ ანტი-
კურ ფილოსოფოსთა უმთავრესი მოსაზრებები, რომლებიც დღემდე
მოდწეულ წყაროებშია გაბნეული. ანტიკური ფილოსოფია პირველი
იყო საკაცობრიო კულტურაში ფერთა პრობლემის სისტემატიკური
ანალიზის თვალსაზრისითაც, და მიუხედავად ხანგრძლივი დროისა,
რაც მისგან გვაშორებს, უძველეს მოაზროვნეთა შეხედულებებს
ინტერესი ახლაც არ დაუკარგავთ.

მაგრამ პირდაპირ მივიღეთ დაყენებულ საკითხთან.

ფერის პრობლემას სპეციალური ნაშრომი მიუძღვნა ატომისტუ-
რი მატერიალიზმის დიდმა წარმომადგენელმა დემოკრიტმა
აბდერელმა (460—370 წლები ჩვენს ერამდე). როგორც დიოგანე
ლაერტი გადმოგვცემს, თრაზილეს მსგავსად, დემოკრიტეც
ტეტრალოგიებს წერდა. ბუნების შესახებ ერთერთი ტეტრა-

ლოგიის მეორე წიგნი მას მიუძღვნია ფერის პრობლემისათვის. წიგნის სახელწოდება, როგორც დიოგანე ლაერტი აღნიშნავს, ყოფილა „ფერის შესახებ“. ეს წიგნი ჩვენამდე მოღწეული არ არის, პლატონის მიერ დემოკრიტეს თხზულებათა განადგურებას ვერც ის გადაურჩა, მაგრამ, როგორც ძველი ავტორები, თვით დემოკრიტეს თანამედროვენი და შემდგომი ღრთის მოღვაწეები გვიდასტურებენ, დიდ აბდერელს მასში ფერის თეორია დაწერილებით ჰქონია განვითარებული. ამ თეორიას არისტოტელეს მოწაფე და ერთგული მეგობარი — თეოფრასტე (372—287 ჩვენს ერამდე) ასე გადმოგვცემს:

„335. ფერებიდან კი იგი ოთხს უწოდებს მარტივ ფერს. თეთრი ფერი აქვთ იმ საგნებს, რომლებიც (შედგებიან) გლუვი (ატომებისაგან). მართლაც, ყველაფერი, რაც ხორკლიანი არ არის, არც ჩრდილს იწვევს და არც დაბრკოლებას წარმოადგენს მოძრაობისათვის, ყოველივე ამის მსგავსი ბრწყინავს. მაგარი თეთრი (საგნები) შედგებიან ისეთივე ფორმებისაგან, როგორიც ნიჟარის შიგნითა ზედაპირია. საქმე ის არის, რომ გლუვ საგნებს ჩრდილები არა აქვთ, არიან ბრწყინვალე, აქვთ სწორი ფორები. რბილი და ფხვიერი (საგნები კი შედგებიან) მრგვალი (ატომებისაგან), რომლებიც ერთიმეორის მიმართ ირიბად არიან განლაგებულნი და ორ-ორად შეერთებულნი, ამასთან (ატომების განლაგების) მთელი წესრიგი, რამდენადაც შესაძლებელია, ყველგან იგივე რჩება. სწორედ ამიტომ, რომ ამგვარნია, ისინი რბილნი არიან, ამიტომ (მათი ატომები) განლაგებულნი არიან ერთნაირად. ჩრდილი კი მათ არა აქვთ, რადგანაც (მათი ატომები) გლუვი და განიერია. ერთნი (საგნები) სხვებზე თეთრნი არიან, იმის შედეგად, რომ (მათში) ზემოთ მოხსენებული ფორები უფრო ზუსტად არიან გამოხატულნი და ყველაზე უფრო სუფთა სახით მეტად აქვთ ზემოთ აღნიშნული წესრიგი და მდგომარეობა. აი (ატომების) როგორი ფორმებისაგან შედგება თეთრი.

(74) შავი კი (შედგება) ურთიერთსაწინააღმდეგო (ფორმათაგან): ხორკლიანი, უთანაბრო და არაერთგვაროვანი. მართლაც, ამის წყალობით მათ უნდა მოგვეცენ ჩრდილი, და ფორები მათ ექნებათ არა სწორი და არა ადვილად შეღწევადი. გარდა ამისა, (მათგან) მომდინარე ნაკადები ნელი და უწესრიგოა. საქმე ის არის, რომ (თეთრსა და შავ საგნებს) განსხვავებული ნაკადი აქვთ, (ეს კი იმაში გამოჩნდება, რომ ის) განსხვავებულია წარმოდგენაში, ამასთან ცვლილება ხდება (გარემომცველი) ჰაერის ზემოქმედების შედეგად.

(75) წითელი კი (შედგება) ისეთივე (ფორმებისაგან), როგორც თბილი, მხოლოდ (ზომით) დიდებისაგან. თუ ატომების შეერთება

იქნება უფრო მნიშვნელოვანი (მათი) ფორმების ერთნაირობის დროს, მაშინ (გვექნება) უფრო მეტად წითელი (ფერი). დამამტკიცებელ საბუთს იმისა, რომ წითელი შედგება ასეთი (ფორმებისაგან, წარმოადგენს შემდეგი): როცა ვხურდებით, (ჩვენს) ვწითლდებით, წითლდებიან სხვა სხეულებიც, როცა მათ სწვავენ, ვიდრე (ბოლოს) არ შეიძენენ ცეცხლის (ფერს). უფრო მეტად წითელი (ის სხეულებია), რომლებიც დიდი ფორმებისაგან შედგებიან — მაგალითად ალი და ნახშირი ნედლი ხისა უფრო წითელია, ვიდრე გამხმარისა. აგრეთვე რკინას და სხვა საგნებს, რომელთა დაწვა შეიძლება, აქვთ (ცოტად თუ ბევრად) წითელი ფერი, რაც (ატომების) ზომასზეა დამოკიდებული. და მართლაც — ყველაზე ნათელი (სხეულები წვის დროს) ისინია, რომლებსაც აქვთ ყველაზე მეტი ცეცხლი და რომელთა ცეცხლი ყველაზე წვრილია, უფრო წითელია ისინი, რომელთა ცეცხლი უფრო სქელია და უფრო ნაკლები. ამიტომ სითბოსაც ნაკლებს იძლევიან წვის დროს უფრო წითელი სხეულები. ვინაიდან, ის, რაც წვრილია, თბილია.

მომწვანო-მოყვითალო შედგება მკვრივისა და ცარიელისაგან, იგი ორივეს შენარევეა, ამასთან ფერის ნაირობანი იცვლებიან (ატომების) განლაგებისა და წესრიგის მიხედვით.

(76) მაშ, აი (ატომის) როგორი ფორმები აქვთ მარტივ ფერებს. თვითეული (ფერი) მით უფრო სუფთაა, რაც უფრო შეურეველი (ფორმებისაგან) შედგება. (ყოველშემთხვევაში) დანარჩენი (ფერები) ჩნდებიან ამ (მარტივი) ფერების შერევისაგან. ასე, მაგალითად, ოქროსფერი, სპილენძისფერი და ამგვარი ყოველივე (სხვა ფერი შედგება) თეთრისა და წითელისაგან. სახელდობრ, ელვარება მათ აქვთ თეთრი (ფერისაგან), ხოლო გარკვეული ზომით მოწითალო — წითელისაგან. საქმე ის არის, რომ თეთრის სიცარიელეში ხვდება შერევის დროს წითელი. თუ კი მათ შეურთდება კიდევ მწვანე (ფერი), მაშინ ვლებულობთ ყველაზე ლამაზ ფერს, ამასთან საქიროა, რომ მწვანის შენარევი ცოტა იყოს. საქმე ის არის, რომ (მწვანის) დიდი (შენარევები) ასეთი შეერთების დროს თეთრისა და წითელისა კარგ ფერს არ იძლევა. ფერებს (მივიღებთ) განსხვავებულს, იმის დამიხედვით, ცოტა იქნება აღებული, თუ ბევრი (ესა თუ ის მარტივი ფერი).

(77) მეწამული (ფერი) შედგება თეთრის, შავისა და წითელისაგან, ამასთან ის მეტწილად შეიცავს წითელს, უმნიშვნელოდ — შავს და საშუალოდ — თეთრს. ამიტომ ის სასიამოვნოდ გვეჩვენება კიდევ შეგრძნებებისათვის. მასში რომ წითელი და შავია, ეს ცხადია თვალისათვის, ხოლო (მასში) რომ (არის) თეთრი, გვიჩვენებს მისი

ნათელი ხასიათი და ბრწყინვა. ვინაიდან ეს (უკანასკნელი თვისებები) წარმოშობენ თეთრ (ფერს). ლაქვარდოვანი (ფერი) კი შედგება ძალიან შავისა და მომწვანო-მოყვითალო ფერისაგან, ამასთან მეტი წილი გააჩნია შავს. მწვანე წარმოიშობა მეწამული და ლაქვარდოვანი ფერისაგან, ან მომწვანო-მოყვითალოსა და მეწამულისმსგავსისაგან. ვინაიდან ეს ფერი ღვთაებრივია, და მას ახასიათებს ელვარება. მუქი ლურჯი (ფერი) შედგება ლაქვარდოვანი და ცეცხლისფერისმსგავსისაგან, (ის შედგება ატომთა) მრგვალი და ნემსისებრი ფორმებისაგან, რის გამოც შავში არის ბრწყინვა.

(78) კაკლის (ფერი) შედგება მწვანე და მუქი ლურჯი ფერისაგან. თუ ერთმანეთს შეეჯერეთ მწვანე და თეთრ (ფერს), ვლებულობთ ალისფრისმაგვარს. ვინაიდან საგნები, რომლებსაც ჩრდილი არა აქვთ და მუქი ერთმანეთს გამორიცხავენ. თითქმის ასევე წითელიც, თუ თეთრს შეეჯერევა, წარმოშობს სუფთა (ე. ი. ბრწყინვალე) ფერს და არა მუქ მომწვანო-მოყვითალო (ფერს). აი, რატომაა, რომ მცენარეთა სამეფოდან საგნებს თავდაპირველად აქვთ მომწვანო-მოყვითალო ფერი, ვიდრე არ გახურდებიან და ნაწილებად არ დალაგდებიან. აი, ფერების რა დიდ რიცხვს იხსენიებს ის (ე. ი. დემოკრიტე — გ. ჯ.). მაგრამ (ამასთან ერთად დასძენს), რომ ფერებისა და გემოვნების ურიცხვი მრავლობა შეეფარდება ნარევის (უსასრულო მრავალგვარობას), რომლებსაც მივიღებთ, თუ ერთს წაეართმევთ, მეორეს კი მივუმატებთ ან შეეჯერებთ ერთით ნაკლებს, მეორით — მეტს. ვინაიდან (ამ შემთხვევაში) არცერთი (შედევი) მეორის მსგავსი არ იქნება.

(79) ამგვარად, ჯერ ერთი, ის, რომ იგი ღებულობს დიდ რიცხვს ძირითადი ფერებისა (და არა ორს), თავისში შეიცავს გარკვეულ სიძნელეს. სხვები ხომ (ძირითად ფერებად აღიარებენ) თეთრსა და შავს, თვლიან რა, რომ მხოლოდ ისინია მარტივი ფერები. მეორეც, არა ყველას, რაც თეთრია, ის მიაწერს ერთ ფორმას, არამედ სხვა ფორმას მაგარ (თეთრ საგნებს) და სხვა ფორმას რბილ (თეთრ საგნებს). არ უნდა (მიგველო), რომ მიზეზი (თეთრი ფერისა) სხვადასხვა იყო შესაძლებლობის მხრივ სხვადასხვა (საგანთან) და გარდა ამისა, არა (ატომების) ფორმა შეიძლებოდა ყოფილიყო (ფერში) განსხვავების მიზეზი, არამედ, უფრო მეტად (მათი) განლაგება. ხომ შეიძლება, რომ მრგვალი (ფორმები) და საერთოდ ყველა (სხვა) თავისთავს ჩრდილს უქმნიდეს. აი — დამამტკიცებელი საბუთი: მან თვითონაც იცის, რომ გლუვი (ფორმის) მქონე ბევრი საგანი შავი გვეჩვენება. და (მისი განმარტებით) ისინი გვეჩვენებიან ამგვარნი იმის შედეგად, რომ მათ (ატომების) შეერთება და წესრიგი ისეთივე აქვთ, როგორც

შავი (ფერის) საგნებს. და, მეორეს მხრივ, (მან იცის), რამდენი (თეთრი საგანი) შედგება ხორკლიანი (ფორმებისაგან). ეს (მისი მოძღვრების მიხედვით) იმიტომ ხდება, რომ ისინი შედგებიან დიდი (ფორმებისაგან) და (ატომების) შეერთება (მათთან) დამრგვალებული კი არ არის, არამედ, დაკბილულია. (სახელდობრ ატომთა) ფორმების შერევისაგან წარმოიშობიან საგანთა გარეგანი ფორმები, რომლებიც კიბის საფეხურებსა და სიმაგრეების კედელთა წინ მიწაყრილებს ჰგვანან, რასაც გარემომცველნი აკეთებენ. მართლაც, არის რა ასეთი, (სხეულს) არა აქვს ჩრდილი, და მისი ბრწყინვა დაბრკოლებას არ ხვდება.

(80) გარდა ამისა, როგორ შეუძლია მას განმარტოს, რომ ზოგიერთი ცხოველის თეთრი (ფერი) შავი ხდება, თუ მათ ისე მოვათავსებთ, რათა ჩრდილი ეცემოდეთ. საერთოდ კი, როგორც ჩანს, ის უფრო მეტად ლაპარაკობს გამჭვირვალესა და ბრწყინვალეს ბუნებაზე, ვიდრე თეთრი ფერის (ბუნებაზე). ვინაიდან იყოს მთლიანად ხილული და ჰქონდეს ფორები, რომლებიც განლაგებულია სწორი ხაზებით, ეს არის გამჭვირვალეს თვისება. განა ბევრი თეთრი (საგანია) გამჭვირვალე? გარდა ამისა, (დებულება), რომ ფორები თეთრი (საგნებისა) სწორნი არიან, ხოლო შავისა უსწორ-მასწორონი, გვიხდება გავიზიაროთ ვარაუდით, რომ (გამჭვირვალობა) დამოკიდებულია თვით ბუნებაზე. მაგრამ ის ხომ ლაპარაკობს, რომ ხედვა წარმოიშობა (საგნებისაგან ატომების) გასვლისა და (ჩვენს) თვალებში მათი ასახვის წყალობით. თუკი ასეა, მაშინ რა განსხვავებაა, ფორები ერთმანეთის წინ არიან დალაგებულნი, თუ სხვადასხვა მხარეს? აგრეთვე ძნელია დავეუშვათ, რომ რალაც მანქანებით ხდებოდეს სიცარიელისაგან გასვლა. აი რატომ იყო საჭირო მითითება (ყველა) ამის მიზეზზე. აკი, ჩანს, თეთრს იგი აწარმოებს სინათლისაგან ან რალაც სხვისაგან. ამიტომ შავი (ფერის) გაჩენისათვის მიზეზად ის მიუთითებს ჰაერის სისქეს.

(81) გარდა ამისა, შავი (ფერის) ახსნა-განმარტება ადვილი არ არის გავიგოთ. სახელდობრ (მისი მოძღვრების მიხედვით) ჩრდილი არის რალაც შავი, რომელიც თეთრ (ფერს) ჰკეტავს. ამიტომ თეთრი უნდა იყოს პირველი თავისი ბუნებით. მაგრამ ამავე დროს (შავი ფერის) მიზეზად ის თვლის არამარტო ჩრდილით დაფარვას, არამედ ჰაერის სისქესაც, აგრეთვე სიცარიელისაგან მეორეხარისხოვანი გასვლის სისქეს და (ბოლოს) თვალის ამღვრევას. ხდება კი (ყოველივე), ეს, იმის შედეგად, რომ არ არის სრული გამჭვირვალობა, ან რაიმე სხვის შედეგად, და სახელდობრ რის შედეგად, ის არ განმარტავს.

(82) შეუსაბამობაა აგრეთვე არ მისცე (განსაკუთრებული) ფორმა

მწვანეს (ატომს), არამედ მხოლოდ გამოიყვანო იგი მკვრივისა და ცარიელისაგან. ეს უკანასკნელები ხომ საერთო (ელემენტები) იქნებიან ყველა (სხეულისათვის), რა ფორმებისგანაც ისინი არ უნდა შედგებოდნენ. საჭირო იყო მწვანეს მისცემოდა რაიმე განსაკუთრებული (ფორმა), როგორც დანარჩენ (ფერებს). და თუ ის წითლის საწინააღმდეგოა, როგორც შავი (საწინააღმდეგოა) თეთრისა, მაშინ მას უნდა ჰქონდეს (წითლის) საწინააღმდეგო ფორმაც. თუ კი საწინააღმდეგო არ არის, მაშინ საოცარია უკვე ის, რომ იგი (დემოკრიტე — გ. ჯ.) ძირითად (ფერებს) არ თვლის ურთიერთსაწინააღმდეგოდ. ავი ასეთია საყოველთაო აზრი. განსაკუთრებით კი უნდა ყოფილიყო სიზუსტე იმაში, თუ ფერებიდან რომელია მარტივი და რატომაც, რომ ერთი (ფერები) ნაერთი არიან, მეორენი კი მარტივნი. ვინაიდან ყველაზე მეტი სიძნელეს წარმოადგენს განსაზღვრა. თუ რომელი ფერებია ძირითადი. მაგრამ (აქ არ მოგვიხდება განსაკუთრებით ვუსაყვედუროთ მას, ვინაიდან) ეს მართლაც ნამდვილად ძნელი საკითხია. ვინმეს რომ შესძლებოდა მიეთითებინა, თუ რომელი გემოა მარტივი (ძირითადი), მაშინ უფრო მალე შეიძლებოდა მას დავთანხმებოდით“.*

ასე გადმოგვცა თეოფრასტემ ფერების შესახებ დემოკრიტეს მოძღვრება და სცადა მისი სუსტი ადგილების კრიტიკა. თუ რამდენად სწორად არის აქ მოცემული დემოკრიტეს ფერთა თეორია, სხვა წყაროებითაც მტკიცდება. თვით თეოფრასტეს მასწავლებელი არისტოტელე შენიშნავს, რომ „...დემოკრიტე ამბობს, ფერი არ არსებობს (დამოუკიდებლად). საქმე ის არის, რომ (სხეულის) ფერი დამოკიდებულია (მისი შემადგენელი) ატომების მობრუნებაზე“. ** სხვა ადგილას დიდ სტაგირელს აღნიშნული აქვს: „თეთრი არის გლუვი, შავი არის ხორკლიანი; ამბობს (დემოკრიტე), ფორმებამდე კი (ატომებისა) მას დაჰყავს აგრეთვე გემოვნებანიც“. *** სხვა ავტორები, მაგალითად აეციუსი, ისევე გადმოგვცემენ დემოკრიტეს ფერთა თეორიას, როგორც იგი არისტოტელესა და თეოფრასტეს თხზულებებშია შემონახული. აეციუსიც მიუთითებს, რომ დემოკრიტესათვის „არავითარი ფერი თავისი ბუნებით არ არსებობს. ვინაიდან (სტიქიის) ელემენტებს თვისებები არა აქვთ, ისინი სრულნი და ცა-

* Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности, 1935, стр. 176—181.

** იქვე, გვ. 181.

*** იქვე, გვ. 182.

რიელნი არიან. ხოლო იმას, რაც მათგან არის შემდგარი, აქვს ფერი (ატომთა) „შეხების, მოხაზულობისა და მობრუნების“ წყალობით, რომელთაგან (ტერმინებიდან) პირველი ნიშნავს წესრიგს, მეორე — ფორმას და მესამე — მდგომარეობას. ვინაიდან, გარდა ამისა (ყველა დანარჩენი) წარმოსახვის პროდუქტებია. ამავე წარმოსახვის პროდუქტის შემადგენელი ფერებიდან ოთხი ძირითადია: თეთრი, შავი, წითელი და მოყვითალო“.*

აქ უნდა შევნიშნოთ, რომ მიუხედავად დემოკრიტესადმი გარკვეული პატივისცემისა (არისტოტელე და თეოფრასტე დემოკრიტეს თვლიდნენ ბუნების ცოდნაში ავტორიტეტად), პერიპატეტიკული ფილოსოფიური სკოლა ფერთა შესახებ დიდი აბდერელის მოძღვრებას საკმაოდ ძლიერ ფორმებში აკრიტიკებდა. საქმეს ვერ უშველა იმ ღირსებამაც, რითაც დემოკრიტე ჰერაკლიტესაგან განსხვავდებოდა: თუ მეორე ძნელად გასაგები იყო, რის გამო მას „ბნელი“ შეარქვეს, პირველი ყველგან გასაგები და ნათელია. თუ ფერთა შესახებ მისი მოძღვრება ზოგჯერ ადვილად გასაგები არა ჩანს, ეს უნდა მიეწეროს თვით საგნის სირთულეს და არა დემოკრიტეს აზრების წყობას. ვინც საგანთან ახლოს დგას, მას შეუძლია ადვილად დაგვეთანხმოს, რომ ის, რაც დემოკრიტემ თქვა, იმ დროს, როცა არავითარი ოპტიკური ხელსაწყო არ არსებობდა, დღესაც დიდი ინტერესის შემცველია და ფერთა შესწავლის ისტორიაში ერთი უდიდესი მოვლენა. დემოკრიტეზე უფრო ღრმად ფერების ანალიზი ანტიკურ სამყაროში არცერთ ფილოსოფოსს არ მოუხდენია, და ბუნებრივია, ამ დარგში არცერთს იმდენი კრიტიკული შენიშვნა არ დაუმსახურებია, რამდენიც ამ საოცარ აბდერელს. მან აზრთა გაღვიძებითა და კრიტიკის გაღვივებითაც ხელი შეუწყო ფერთა პრობლემატიკის დამუშავებას, საერთოდ, ფერთა შესწავლის შემდგომ განვითარებას.

ლევკიპეს მოწაფე დემოკრიტეს შემდეგ ფერების პრობლემას ვრცლად ეხება ეპიკურე (342—271 წლები ჩვენს ერამდე), რომელმაც არაერთი ფრიალმნიშვნელოვანი მოსაზრება წამოაყენა და მთელი მოძღვრება შეიმუშავა. ეს მოძღვრება ჩვენამდე მოღწეულია უმთავრესად მის სახელგანთქმულ წერილში ჰეროდოტესადმი, თუმცა სრულიად აშკარაა, რომ თავის თეორიას ეპიკურე უფრო დაწვრილებით ბუნების შესახებ დაწერილ თხზულებებში აწვითარებდა. ეს თხზულებები კი, როგორც ცნობი-

* Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности, 1935, стр. 182.

ლია, კაცობრიობას არ შერჩენია, მხოლოდ უმცირესი ფრაგმენტები გადაურჩნენ დრო-ჟამის ქარტეხილებს.

ჰეროდოტესადმი წერილში ეპიკურე, რომელიც საერთოდ დემოკრიტეს ფილოსოფიას ანვითარებდა, მიუხედავად მათ შორის არსებული ცნობილი განსხვავებისა, * ზოგჯერ იმეორებს დიდი აბდერელის მოსაზრებებს. „...უნდა ვიფიქროთ, — წერს ეპიკურე, — რომ ატომებს არა აქვთ არავითარი თვისება საგნებისა, რაც გრძნობიერი აღქმისათვის მისაწვდომია, გარდა ფორმისა, სიმძიმისა, სიდიდისა და ყველა იმ თვისებისა, რომლებიც აუცილებლობის გამო ფორმასთან არიან შეერთებულნი. ვინაიდან ყოველგვარი თვისება იცვლება, ხოლო ატომები სრულებით არ იცვლებიან, იმიტომ, რომ შენაერთთა (რთული საგნების) დაშლის დროს უნდა რჩებოდეს რაღაც მაგარი და დაუშლელი, რაც წარმოშობდა ცვლილებებს არა არარსებულში და არა არარსებულიდან, არამედ (ცვლილებებს) ზოგიერთი ნაწილის გადაადგილების საშუალებითა და ზოგიერთის მიმატებით ან ჩამოშორებით. იმიტომ აუცილებელია, რათა გადაადგილებული ელემენტები იყვნენ არასპობადნი და არ უნდა ჰქონდეთ იმის თვისება, რაც იცვლება, არამედ გააჩნდეთ თავიანთი საკუთარი (განსაკუთრებული, თავისებური) ნაწილები და ფორმები. ვინაიდან ეს აუცილებელია, უნდა დარჩეს. და მართლაც, საგნებში, რომელთა ფორმა ჩვენთან იცვლება, (მატერიის) ჩამოცილების შედეგად, ფორმა, როგორც ვხედავთ, არის, ხოლო თვისებები, რომლებიც არსებობენ ცვალებად საგნებში, ისე არ რჩებიან, როგორც ის (ფორმა), არამედ ჰქრებიან მთელი სხეულიდან. ამგვარად, ეს, რაც რჩება, საკმარისია იმისათვის, რათა წარმოშვას განსხვავება სხეულთა აგებულებაში, იმიტომ, რომ აუცილებელია, რათა რჩებოდეს რაღაც, და არ ისპობოდეს, როცა არარსებულში (გადადის)“. **

თავის აზრს ეპიკურე კიდევ უფრო აღრმავებს, როცა სისულელედ მიიჩნევს სულის უსხეულოდ წარმოდგენას და შემდეგ დასაბუთებას იძლევა: „...რაც შეეხება ფერებს, ფორმებს, სიდიდეს, სიმძიმეს და ყველა დანარჩენს, რასაც მიაწერენ სხეულის მუდმივ თვისებებს, რომლებიც ეკუთვნიან (ახასიათებენ) ან ყველა სხეულს, ან ამ თვი-

* ეს განსხვავება ბრწყინვალედ გვიჩვენა ახალგაზრდა მარქსმა თავის სადოქტორო დისერტაციაში — „განსხვავება დემოკრიტეს ნატურფილოსოფიასა და ეპიკურეს ნატურფილოსოფიას შორის“.

** ეპიკურე, „წერილი ჰეროდოტეს“, იხ. წიგნში: Лукреци, О природе вещей, II, 1947, стр. 541.

სებათა გრძნობიერი აღქმის საშუალებით ხილულთა და შეცნობილთ, მაშინ არ უნდა ვივარაუდოთ (ვიფიქროთ) არც ის, რომ ეს თვისებანი არიან დამოუკიდებელი არსებანი (დამოუკიდებელი სუბსტანციები), — ეს ხომ შეუძლებელია წარმოვიდგინოთ, — არც ის, რომ ისინი საერთოდ არ არსებობენ, არც ის, რომ ისინი არიან რაღაც სხვა უსხეულო სუბსტანციები, რომლებიც სხეულის დამახასიათებელია, არც ის, რომ ისინი სხეულის ნაწილები არიან; არამედ საჭიროა ვივარაუდოთ (ვიფიქროთ), რომ მთელი სხეული, თუმცა მთლიანად (მთელ თავის შემადგენლობაში) თავისი მუდმივი არსებობით დავალებულია ყველა ამ თვისებისაგან, მაგრამ არა იმ აზრით, რომ იგი შედგენილია ამ თვისებათაგან, რომლებიც ერთად შეკავშირდნენ — მსგავსად იმისა, როგორც ხდება, მაგალითად, იმ დროს, როცა თვით მცირე ნაწილებისაგან შედგენა დიდი კრებადობისა, იქნება ეს პირველსაწყისები, თუ მთელის ნაწილები. ამ მთელზე მცირენო, როგორიც იგი არ უნდა იყოს, — მაგრამ მხოლოდ, როგორც მე ვამბობ, ყველა ამ თვისებით სხეული დავალებულია, რომ იგი მუდმივად არსებობს. ყველა ამ თვისებას აქვს თავისი სპეციალური შესაძლებლობანი იყვნენ შეცნობილნი და განსხვავებულნი (ცალკე იმეცნებიან და განსხვავდებიან), თუ მხოლოდ მთელი თან ახლავთ მათ და არასოდეს არ შორდება, მაგრამ თვისებათა ერთობლივი წარმოდგენის შედეგად სხეულს აქვს თავისი სახელი“.*

ეპიკურეს ამ თეორიულ შეხედულებებს, ისევე, როგორც დემოკრიტეს დასკვნებს, ანტიკურ ფილოსოფიაში დიდი კამათი გამოუწვევია. პერიპატეტიკულ სკოლას, მიუხედავად მატერიალისტური ელემენტებისა, არ გაუზიარებია დემოკრიტესა და ეპიკურეს შეხედულება. მაგრამ ვალში არც ეპიკურე დარჩენილა, კერძოდ, მას გაუკრიტიკებია თავისივე კრიტიკოსი თეოფრასტე. პლუტარქეს მოწმობით, თეოფრასტეს წინააღმდეგ ეპიკურეს უთქვამს: „...როგორ შეიძლება ამტკიცო, რომ ამ საგნებს, რომლებიც სიბნელეში არიან, ფერი ჰქონდეთ“.** ეს აზრი უცვლელად გაიმეორა ლუკრეციუსმა, როგორც ჩვენ ამას ქვევით დავინახავთ, ისევე, როგორც მან მთლიანად გაიზიარა დებულება: მზის მანძილი რაც უფრო გრძელდება, იმდენად ფერის დაკარგვას იწვევსო.

* ეპიკურე, „წერილი ჰეროდოტეს“, იხ. წიგნში: Лукреции, О природе вещей, II, 1917, стр. 551—553.

** იქვე.

ახლა შეიძლება გავეცნოთ თვით ლუკრეციუსს და ფერთა შესაბამის მოძღვრებას „საგანთა ბუნებაში“.

როგორც ვნახეთ, ფერის პრობლემას ჯერ კიდევ ანტიკური მზარუნეები ეხებოდნენ, მათ შორის ლევიკიპე, დემოკრიტი, ეპიკურე, ხოლო მატერიალისტმა ლუკრეციუსმა* (I საუკუნე ჩვენს წელთაღრიცხვამდე), რომელმაც ლევიკიპეს, დემოკრიტესა და ეპიკურეს ფილოსოფია გადმოგვცა „საგანთა ბუნებაში“, მთელი თეორია განავითარა, თუ რას წარმოადგენს ფერი, როგორ წარმოიშობა და რა არის მისი წყარო. ეს თეორია დალაგებულია პოემის მეორე წიგნში და ჩვენ შევეცდებით იგი დაწვრილებით გადმოვცეთ.

პირველი საკითხი, რომლითაც ლუკრეციუსი იწყებს ფერის თეორიულ ანალიზს, შემდეგია: ნუ ჩასთვლი, რომ ყველა თეთრი საგანი, რომლებიც ჩვენ ნათელი, ღია ფერის გვეჩვენება, თეთრი საწყისიდან იყოს წარმოშობილი, ან შავი საგანი შავი თესლის ნაყოფს წარმოადგენდეს; ერთი სიტყვით, ნუ იფიქრებ, თითქოს საგანს, რაკი ესა თუ ის ელფერი აქვს, იმიტომ გააჩნია, რომ მისი ნივთიერების პატარა სხეულები ასეთივე ფერით არიან შეღებილნი. სხეულებს არავითარი ძირითადი ფერი არა აქვთ, არც ერთნაირი იმისა, რაც დამახასიათებელია, არც განსხვავებული. თუ შენ ფიქრობ, რომ ასეთი სხეულები არ შეიძლება გონებით განეჭვრიტოთ, მაშინ ცდომილებაში იმყოფები. ვინაიდან, თუ დაბადებითვე ბრმა, რომელსაც არასოდეს მზის სხივი არ უნახავს, საგნებს შეხებით შეიცნობს, და მისთვის ბალღობიდანვე ყოველგვარი ელფერი გამორიცხულია, მაშინ ცხადია, ჩვენს გონებას სავსებით შეუძლია თავისთვის შეიმუშაოს წარმოდგენა საგნებზე, რომლებიც არავითარი ფერით შეღებილნი არ არიან. ჩვენც ხომ სიბნელეში, ვეხებით რა საგნებს, არ შეგვიძლია შევიგრძნოთ, რომ მათ ელფერი აქვთ. არსებობენ აგრეთვე ისეთი სხეულები, რომლებსაც არავითარი ფერი არ გააჩნიათ. ყოველგვარ ფერს ხომ, როცა სხვაში გადადის და იცვლება, ყველაფრის უნარი აქვს; მაგრამ პირველ საწყისებს ასე მოქმედება არასგზით არ შეუძლიათ, ვინაიდან ყოველთვის უნდა იყოს დაუმსხვრეველი რაღაც, რათა ყველაფერი სავსებით არ დაიღუპოს, როცა არაფრად გადაიქცევა. აკი, რა წამსაც თავისი საზღვრებიდან რაიმე გამოდის, როცა იცვლება, ეს მითვე არის სიკვდილი იმისათვის, რაც

* ლუკრეციუსზე იხ. გიორგი ჯიბლაძე, ხელოვნება და სინამდვილე. ტ. 1, 1955, გვ. 34—38.

ადრე ის იყო; ასე, რომ უფრთხილდი საგანთა თესლებს შენ მისცე ელფერი, თორემ ყველა საგანი არაფრად გადაგქცევა. *

ლ უ კ რ ე ც ი უ ს ი ს თეორია აქ არ თავდება. ეს მხოლოდ შესავალია, მაგრამ უკვე წარმოადგენს გარკვეულ კონცეფციას, რომელიც, წინააღმდეგ მატერიალისტური მიდგომისა, უარყოფს ფერის, როგორც ობიექტურად არსებულ მიმდინარეობას. სამაგიეროდ, თუ ფერი თავისთავად, როგორც ობიექტურად არსებულობა, გამორიცხულია, მისი წყარო ობიექტურად არსებობს, და სწორედ ამ წყაროს მოქმედება ქმნის საგნის ელფერს, რასაც ჩვენ შევიგრძნობთ. თუ რა არის ეს წყარო, ამას ჩვენ მომდევნო მსჯელობიდან დავინახავთ.

თუ ვაღიარებთ, — გვიმტკიცებს ლ უ კ რ ე ც ი უ ს ი, — რომ ელფერი სრულებით არ არის დამახასიათებელი საგანთა პირველსაწყისთათვის, და ისინი მხოლოდ ფორმათა მიხედვით არიან განსხვავებულნი და მათგან წარმოშობენ და ცვლიან ფერებს, როგორც ნებავეთ, — რადგან ყოველთვის დიდი მნიშვნელობა აქვს, რანაირ და როგორ მდგომარეობაში შეერთდებიან იგივე პირველსაწყისები და როგორ იმოძრაებენ ისინი თანაზიარად, — მაშინ არავითარი შრომა არ დაგჭირდება გაიგო, როგორ ხდება, რომ საგანს, რომელიც ეხლახან მხოლოდ შავი იყო, შეუძლია უეცრად წარმოგიდგეს ბრწყინვალე და თეთრი, როგორც მარმარილო. ასე, მაგალითად, თუ ქარიშხალი ზეაღმართავს წყალთა ვაკეებს, ზღვისა ტალღები ხდებიან ხოლმე ისე თეთრი, ვით მარმარილო. საკმარისი იქნება ვთქვათ, რომ საგანი, რომელიც შავად წარმოგვიდგება, თუ მისი მატერია სხვას შეერია და შეიცვალა მასში საწყისთა განაწესი, და წაერთვა ან მოემატა რაღაც, შეუძლია ჩვენს თვალებს მოეჩვენოს ბრწყინვალე და თეთრი. ზღვის ტალღები რომ ლაქვარდოვანი თესლებისაგან იყვნენ შემდგარნი, მაშინ მათ გათეთრება არასგზით არ შეეძლებოდათ, ვინაიდან როგორც გსურდეს არიე შენ ლაქვარდოვან ფერთა თესლი, მაგრამ მათ ფერს არ შეუძლია მარმარილოსებრ — თეთრად შეიცვალოს. თუკი ის თესლნი, ზღვებს რომ ერთიან ელფერს აძლევენ ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან სხვადასხვა ფერით, — როგორც განსხვავებული ფიგურებისაგან, რომლებიც ფორმის მიხედვით სხვადასხვა გვარისანი არიან, ხშირად შეიძლება მივიღოთ, მაგალითად, ერთიანი ფიგურის კვადრატნი, მაშინ, როგორც ასეთ კვადრატში ვანსხვავებთ ჩვენ სხვადასხვა ფორმას, ასევე შეგვეძლო გაგვერჩია

* ლ უ კ რ ე ც ი უ ს ი, საგანთა ბუნების შესახებ, 1946, I, გვ. 115—117. რუს. გამ.

ზღვის ზედაპირზე ან რაც გნებავთ სხვაში, რასაც ერთიანი ელფერი აქვს, სხვადასხვა ფერთა მრავლობა, რომლებიც ერთმანეთის მსგავსი სრულებით არ არიან. მაგრამ, თუ ფიგურათა სხვადასხვაობა არაკითარ დაბრკოლებას არ წარმოადგენს, რომ მათგან კვადრატის მოხაზულობანი იქმნებოდეს, მაშინ არასოდეს არ იძლევა საშუალებას საგანთა ფერადოვნების სხვადასხვაგვარობა მათ მთლიანად დავუფლოთ ერთიანითაც და წმინდა ფერთაც. შემდეგ, დასკვნა, რომელიც ზოგჯერ გვაცდუნებს, გვაიძულებს რა საგანთა პირველსაწყისებს ფერი მივაწეროთ, იხსნება, რადგან თეთრ საგანსაც უნარი არა აქვს თეთრიდან წარმოიშვას, შავ საგანს — არა იმისგან, რაც შავია, არამედ, ფერით სხვადასხვისაგან. მაგრამ ყველაზე უფრო დასაჯერებელია, რომ ბრწყინვალე თეთრი საგნები შეიძლება უმაღლეს წარმოიშვან უფრო საწყისებიდან, ვიდრე შავიდან, ან რომელიღაც სხვებიდან, რომლებიც მათთვის ფერის მიხედვით სრულიად უცხონი არიან. გარდა ამისა, იმიტომ, რომ უსინათლოდ ფერები არ არსებობენ, და რომ საგანთა საწყისთ არასოდეს არ შეუძლიათ განათდენ, უნდა ჩავთვალოთ, რომ ისინი არაკითარი ფერით შეღებილნი არ არიან, ვინაიდან როგორღაც ფერნი არიან შესაძლებელნი უკუენთ სიბნელეში? მეტიც: თვით სინათლე ცვლის საგანთა ფერადოვნებას, ეცემა რა მათ პირდაპირ ან ირბად აშუქებს. ამას ჩვენ ვხედავთ, როცა მზის სხივებით ნათდება ხოლმე მტრედების ბუმბული, რომელიც გვირგვინად გარსერტყემის კეთას და კისერს: ხან უმაღლეს წითლდება, ჩამოისხმება 'რა ბრწყინვალე ბადახშად, ხან აციმციმდება ისე, რომ მოგეჩვენება თითქოს ელვარე ლაქვარდი ქვა მწვანე ზურმუხტთა შორის იწვოდეს. ასევე ფარშევანგთა კულები უხვი სინათლის სხივთა ქვეშ მობრუნებისას მუდმივად იცვლიან თავიანთ ფერადოვნებას. თუკი ფერები დამოკიდებულნი არიან სინათლის დაცემაზე, მაშინ ჩვენ უეჭველად უნდა მივიჩნიოთ, რომ ისინი უიმიოდ შეუძლებელნი არიან. და რაკი თვალის გუგა სხვადასხვაგვარ დარტყმებს განიცდის ეგრეთწოდებული თეთრი ფერის შეგრძნების დროს, შავისა ან სხვისა, რომელიც გნებავთ, და თუ საერთოდ ფერი კი არ არის მნიშვნელოვანი ჩვენს მიერ ნაგრძნობი საგნებისა, არამედ, მხოლოდ ის, თუ როგორი ფიგურა აქვთ საგნებს, მაშინ ცხადია, რომ საწყისთათვის იგი სრულიად არ არის საჭირო, მაგრამ მათი ფორმების სხვადასხვაგვარობას ჩვენ შევიგრძნობთ განსხვავებულად. თუკი, გარდა ამისა, განსაკუთრებული ფორმები არა აქვთ, აგრეთვე განსაკუთრებული ფერები, თუ ყველა მოხაზულობათა საწყისებს შეუძლიათ წარმოგვიდგინონ ყოველთვის და რომელიც გნებავთ იერის ფეროვნებით, მაშინ რატომაა, რომ ყველაფერი, რაც

მათგან წარმოიშობა, საგნების ყოველ თანრიგში არ ატარებს ყოველისმძლე ელფერს? ყვაეებს შენ მაშინ იხილავდი თეთრად შემოსილთ, ყველგან იფრენდნენ და იელეარებდნენ თეთრი იერით; მაშინ შეე გედებს წარმოშობდა თვით შავი თესლი, ფერადი თესლი — ფერადსა და ყოველგვარ იერს. ეგ არაფერი; თუ შენ საგნებს სულ უმცირეს ნაწილებად მეტად და მეტად აშხხერე, მაშინ ხედავ, როგორ თანდათან მათ ეკარგებათ ფერადოვნება და, ბოლოს, სულ ჩაპქრება. ასე ხდება, როცა ძოწეულს ნაფლეთებად ხევ; მეწამულა და თვით ფინიკიური მკვეთრი ფერებიც კი, თუ ქსოვილს ძაფებად დახევ, მთლიანად პქრება. აქედან შეგიძლია გაიგო. როგორ მცირე ნაწილები ფერებს პქარგავენ უფრო ადრე, ვიდრე ისინი საგანთა თესლებად დალაგდებოდნენ. და, ბოლოს, რაკი შენ არ თვლი, რომ ყოველგვარი სხეული სუნსა და ხმას გამოსცემს, მაშინ უეპველად ის გამოდის, რომ შეუძლებელია ყველაფერს ხმა და სუნი მივაწეროთ. აგრეთვე, რაკი ჩვენ შორს ყველაფერს თვალთ ვერ ვარჩევთ, მაშინ, ცხადია, არსებობენ სხეულები, რომლებსაც ფერი არა აქვთ, როგორც არსებობენ ისეთნიც, ხმისა და სუნისათვის უცხონი რომ არიან; მაგრამ გამქრიახი გონება შეიცინობს ხოლმე მათ არანაკლებ ნათლად, ვიდრე ჩასწვდება მას, რაშიც სხვებს თვისებები არ გააჩნიათ. მაგრამ ნუ იფიქრებ, რომ თავდაპირველი სხეულები მარტოოდენ ფერს არიან სულ მოკლებულნი: მათში არც არავითარი სითბოა, ისევე, როგორც მათ არ ახასიათებთ არც სიცივე, არც სიცხე გავარვარებული; და მათ არც ხმა აქვთ და არც არავითარ გემოს არ ატარებენ. და არ გამოსცემენ ისინი აგრეთვე არავითარ განსაკუთრებულ სუნს...*

ასეთია ლუკრეციუსის ფერთა თეორია, რომელიც ჩვენ მთლიანად და სრულად გადმოვეცით.

სავსებით ნათელია, რომ ანტიკური ფილოსოფიის ერთი უდიდესა წარმომადგენელი, ისიც მატერიალისტი, ბევრ შემთხვევაში გულუბრყვილოდ მსჯელობს, მართებულ შეხედულებებთან ერთად, მცდარ მოსაზრებებს ანვითარებს, მაგრამ მთავარი ის არის, რომ „ქეშმარიტად რომაელი პოეტი“ ღრმად განიხილავს ფერთა არსობას. და მიუხედავად იმისა, რაც ლუკრეციუსისაგან გვაშობრებს, მისი მოძღვრება დღესაც გარკვეული ინტერესის შემცველია.

ანტიკური ფილოსოფიის შემდეგ, როგორც უკვე აღნიშნული გვაქვს, ერთგვარად ნელდება ფერთა ანალიზი. ქრიტიანობის მიერ წარმართული ფილოსოფიის დევნამ,

* ლუკრეციუსი, საგანთა ბუნების შესახებ, 1946, I, გვ. 117—121.

წარმართული კულტურის განადგურებამ, პლატონისა და არისტოტელეს მიერ დაარსებული ფილოსოფიური სკოლების (აკადემია, ლიკეი ანუ ლიკეი) დახურვამ იმპერატორ იუსტინიანეს დროიდან (529 წლიდან), ფერთა მეცნიერული შესწავლაც ერთ წერტილზე მიაყინა. მთელი შუასაუკუნეები ისე გადის, რომ ჩვენ არა გვაქვს არცერთი ტრაქტატი, რომელიც ფერთა ანალიზის ცდას მოგვეცემდა. ერთგვარი გამოცოცხლება მხოლოდ მაშინ იწყება, როცა რენესანსი მოდის და თან მოაქვს ახალი სიო, რომელიც ანტიკურს ზურგს კი არ აქცევს, პირიქით, ცდილობს მას მიბადოს და მისი ყველა დიდი მიღწევა გამოიყენოს. დაახლოებით 11-12 საუკუნოვანი სიძულვილი ანტიკურისადმი თითქოს თავის თავს ამოწურავს და თავისივე თავის რეაქციად იქცევა. იწყება შორეული წარსულისადმი პატივისცემა, რენესანსი თვალს უსწორებს ანტიკურს, როგორც ლამაზსა და იდეალურს.

რენესანსს ახალი სიო მოაქვს ფერთა თეორიაშიც. მისი დიდი თეორეტიკოსი ლეონ-ბატისტა ალბერტი (1404—1472) თავის სახელგანთქმულ „სამ წიგნში ფერწერის შესახებ“ მთელი სისტემის სახით წარმოგვიდგენს მოძღვრებას, რომელიც გვიმტკიცებს, რომ „ფერებსა და სინათლეებს შორის არსებობს მჭიდრო ნათესაობა“; „თუ არ არის განათება, მაშინ არ არის არც ფერი“; „ფერების შერევისაგან წარმოიშობიან უთვალავი სხვა ფერები, მაგრამ ნამდვილი ფერი, როგორც სტიქიონებიც, ოთხია და მათგან იბადება ფერთა სხვა სახეების დიადი უმრავლესობა. ცეცხლის ფერი — წითელია, ჰაერის — ცისფერი-ლურჯი, წყლის — მწვანე, მიწის — რუხი და ნაცრისფერი. სხვა ფერები, როგორც მაგალითად, იასპი ან მეწამული, წარმოადგენენ ამ ფერების შერევას“. * რენესანსს ერთნაირადალით ახასიათებდა პატივისცემა ანტიკური ხელოვნებისადმი (სილამაზე) და ბუნების მიჩნევა ხელოვნების დიდ მასწავლებლად (რეალიზმი). ყოველივე ეს თავისებურად ახდენდა გავლენას ფერთა რენესანსულ თეორიაზე, რამდენადაც ფერი წარმოდგენილი იყო, როგორც ბუნების ფენომენი. ამიტომ მიაჩნდა ალბერტის, რომ ძირითადი ოთხი ფერია. მსგავსად ბუნების ოთხი სტიქიონისა: წითელი (ცეცხლი), ცისფერი—ლურჯი (ჰაერი), მწვანე (წყალი), რუხი — ნაცრისფერი (მიწა). როგორც ვხედავთ, აქ სრულებით არ არის მოხსენიებული თეთრი და შავი, მაგრამ ალბერტის მიაჩნია, რომ

* ალბერტის შესახებ დაწერილებით იხ. გიორგი ჯიბლაძე, ესთეტიკური თეორიის საკითხები, 1961, გვ. 209—225. მოტანილი ციტატებიც იქიდან არის ამოღებული.

„ვერასოდეს ვერ ნახავ ისეთ თეთრს ან შავს, რომელშიაც არ იყოს ზემოთ დასახელებული ოთხი ფერის შენარევი“. მაშასადამე, ფერი ისეთივე მოვლენაა ბუნებისა, როგორც მისი სტიქიონები, ამდენად, ფერი ობიექტურად არსებულა.

შეიძლებოდა აქ ხაზი გაგვესვა იმ ზოგადი დებულებისათვის, რომ რენესანსის დროინდელი თითქმის ყველა ხელოვანი ალბერტამდე და ალბერტის შემდეგ თავის აზრს გამოთქვამდა ფერთა შესახებ. ყველა მათგანის მოხსენიება ჩვენ საქიროდ არ მიგვაჩნია, ვინაიდან საკითხის თეორიას ვეხებით და არა ისტორიას. მაგრამ გვერდს ვერ ავუქცევთ გენიალურ ლეონარდო და ვინჩის (1452—1519), რომლის მრავალრიცხოვან მანუსკრიპტებსა და „ტრაქტატში ფერწერის შესახებ“ ხელოვნების კანონებთან ერთად გვხვდება ძვირფასი აზრები ფერთა რაობაზე. * მართალია, ლეონარდო ფერწერაში მხატვრის დამსახურებად საღებავის სილამაზეს კი არ მიიჩნევს (საღებავის სილამაზეს თვით ბუნება ქმნის), არამედ, მის იმგვარად გამოყენებას, რომ მიღწეულ იქნას რელიეფურობა, როცა ფერი საგანს ან ნივთს, კედელზე მიხატულს, მოგვაჩვენებს მისგან მოცილებულად. თუ რა მნიშვნელობა აქვს ფერს, ნათლად ჩანს ლეონარდოს იმ კლასიფიკაციიდან, რომელიც ტანსაცმელს გვიხასიათებს. ლეონარდომ დაადგინა, რომ შავი ტანსაცმელი ადამიანის სხეულს აჩენს უფრო თეთრად, თეთრი ტანსაცმელი — უფრო მუქად, ყვითელი — უფრო ფერადად, წითელი — უფრო ფერმიხდილად. **

ყოველივე ეს ნათლად გვიდასტურებს, თუ რა დიდ როლს ანიჭებდნენ რენესანსის დროინდელი ფერმწერლები და თეორეტიკოსები ფერთა გამას მხატვრობისათვის. საერთოდ, ფერი მხატვრობაში ისეთივე როლის შემსრულებელია, როგორც სიტყვა პოეზიაში, და შემთხვევითი არ არის, რომ ხელოვნების ეს დარგი მართლაც ფერწერას წარმოადგენს.

ახლა ისევ მივუბრუნდეთ ფერთა ანალიზს, რომ მისი ბუნება უფრო ღრმად გავიგოთ.

ფერთა შორის, ერთიდან მეორე ფერამდე იმდენი გარდამავალი ფერია, რამდენიც შეიძლება თეორიულად წარმოვიდგინოთ ერთიდან მეორე ფონემამდე, ა-დან ბ გვერამდე. მწვანე ფერი, ვიდრე გათეთრდებოდეს, ან თეთრი გაწითლდებოდეს, ჩვენ

* ლეონარდოს შესახებ დაწერილებით იხ. გიორგი ჯიბლაძე, ესთეტიკური თეორიის საკითხები, 1961, გვ. 243—254.

** იქვე, გვ. 250.

უამრავ გარდამავალ ფერს ვლებულობთ, მაგრამ თვით ეს გარდამავალი ფერები თვითონვე შეიცავენ შიგნითურ გარდამავალ ფერთა ურიცხვ რაოდენობას, რომელთა გრძნობიერი აღქმა ადამიანს ჩვეულებრივ პირობებში არ შეუძლია. სპეციალურ ოპტიკურ აპარატურას, რომელიც დიდ დახმარებას გვიწევს, მხოლოდ მიახლოებით ძალუძს დაგვანახოს ეს გარდამავალი ფერები, ისიც უაღრესად შეზღუდული სახით. ადამიანი ვერასოდეს ვერ შეიძლებს გარდამავალ ფერთა სრული სამყაროს ხილვას, ვინაიდან ეს სამყარო ჩვენთვის ყველგან ისეთივე მანძილით იქნება დაშორებული, როგორც სუბიექტის მიერ ობიექტის აბსოლუტური შეცნობა. მაგრამ ჩვენ ყოველთვის შეგვეძლება დაუსრულებლივ ვამციროთ ეს მანძილი და ფერთა საიდუმლოების შეცნობაში ყოველი წარმატება ადამიანის საბედნიეროდ გამოვიყენოთ.

სრულიად უეჭველია, რომ თუ ფერი არა აქვს, საგანს ან ნივთს ვერ დავინახავთ. როცა ჩვეულებრივად ამბობენ, — უფერულია, ფერი არა აქვსო, — ეს ნიშნავს სხვასთან, იდეალურთან შედარებით ფერის ძლიერ ნაკლებობას, და არა საერთოდ ფერის უქონლობას. უფერო საგანი ისევე არ არსებობს, როგორც უმატერიო საგანი. ასევე, უფერო სინათლე ისევე არ არსებობს, როგორც უსინათლო ფერი. ზოგიერთისათვის კი, როგორც ლუკრეციუსთან ვნახეთ, სინათლე ფერის მხოლოდ წყაროა და არა თავისთავად ობიექტური მონაცემი. მაგრამ თანამედროვე მეცნიერება სავსებით ადასტურებს ფერის ობიექტურობას და მისი გამოყენების უსასრულო შესაძლებლობას.

მეცნიერულად სავსებით დადასტურებულია, რომ „ფერი ადამიანის მიერ აღიქვება მრავალმხრივად, არამარტო მხედველობით, არამედ ყველა გრძნობის, მათ შორის სმენის, შეხების, ყნოსვის, გემოვნების მონაწილეობით... ფერისა და ბგერის ურთიერთკავშირის გამოკვლევას ამჟამად ზოგიერთი მკვლევარი მიჰყავს იმ აზრამდე, რომ შესაძლებელია (რაიმე ზომით) ვებრძოლოთ ხმაურს ფერის დახმარებით“. * პრაქტიკულ ცხოვრებაში ფერთა გამოყენების იმდენი შესაძლებლობაა, რომ ახლა ძნელია ყველა მათგანის არამარტო განსაზღვრა, არამედ წარმოადგენაც. ჩვენ ექვი

* იხ. ა. შიპანოვის წინასიტყვაობა მორის დერიბერეს წიგნში — „ფერი ადამიანის მოღვაწეობაში“, 1964, გვ. 4.

არ გვეპარება, რომ მომავალი ფერს ისევე მრავალმხრივად გამოიყენებს, როგორც ელექტრობას ან ატომის ენერჯიას.

ავიღოთ რამდენიმე მაგალითი პრაქტიკული ცხოვრებიდან.

ბელგიელმა მკვლევარმა პიკარმა, რომელიც სტრატოსფეროში აფრინდა, გონდოლა განზრახ შეღება ერთი მხრით თეთრად, ხოლო მეორე მხრით — შავად, მან კარგად იცოდა, რომ შავი ფერი ხარბად ნთქავს მზის სითბოს, ხოლო თეთრი — ძალიან ნაკლებად. როცა სითბო დაჭირდებოდა, პიკარს გონდოლის შავად შეღებილა მხარე მზისკენ უნდა მიებრუნებინა, ხოლო სიცივის საჭიროებისას — თეთრად შეღებილი. მაგრამ მოსაბრუნებელი აპარატი მწყობრიდან გამოვიდა, რის გამო ერთხანს მოუხდა გონდოლის შავი მხრით მზის პირდაპირ დარჩენილიყო. ამის შედეგად გონდოლაში სიციხემ ორმოც გრადუსს მიაღწია ცელსიუსით. მეორე გაფრენის დროს პიკარმა გონდოლა მარტო თეთრი ფერით შეღება. „შედეგი სულ სხვა აღმოჩნდა, — წერს პიკარი, — ვიდრე მიზანი იყო დასახული: ასელის დროს ჩვენ ვიტანჯებოდით სიცივისაგან; კაბინის ზედა ნაწილში ტემპერატურა იყო დაახლოებით 0°, ხოლო ქვედაში დაეცა — 10°-მდე ცელსიუსით“.*

ამ მაგალითიდანაც ნათლად ჩანს, რომ ფერი ერთერთი გადამწყვეტი ფაქტორია ტექნიკაში. ამიტომ არის შექმნილი ტექნიკური ესთეტიკა, რომელიც ანალოგიურ პრობლემებს სწავლობს. მეცნიერულად დასაბუთებული ურთიერთობა ფერისა და ადამიანისა საფუძვლად ედება სამუშაო ობიექტების მოწყობას. ყველასათვის საგრძნობია, რომ თუ გარემო, სადაც მუშაობა გვიხდება, სინათლის, ფერისა და სილამაზის კანონებს ექვემდებარება, ჩვენ უფრო ლაღად ვგრძნობთ თავს, დაღლილობას ნაკლებად განვიცდით, შეცდომებს იშვიათად ვუშვებთ, ენერგიულად ვეკიდებით მონდობილ საქმეს, თითქოს-და შეუმჩნეველად, თავისთავად ვამაღლებთ შრომის ნაყოფიერებას. არც ის უნდა დავივიწყოთ, რომ სუსტი მხედველობის ადამიანს ძლიერი განათება ესაჭიროება, ხოლო ძლიერი მხედველობის მქონეს — სუსტი განათებაც დააკმაყოფილებს. ეს „ინდივიდუალური ფაქტორი“ ყოველთვის გასათვალისწინებელია. ცალკე პიროვნების მიმართ, თუ მას უხდება მარტო, განცალკევებით მუშაობა, ჩვენ უფრო ადვილად დავიცავთ „ინდივიდუალური ფაქტორის“ მოთხოვნებს.

* მოგვყავს ღერიბერეს წიგნიდან — ფერი ადამიანის მოღვაწეობაში, 1964. გვ. 33

მაგრამ კოლექტივიშიც, როცა სხვებთან ერთად გვიხდება მუშაობა, ხოლო ვარემო ერთია, შეიძლება „ინდივიდუალური ფაქტორის“ პრინციპთა გამოყენება თვით კოლექტივის წევრთა პიროვნული თავისებურების გათვალისწინებითა და მათთვის პერსონალური საშუალებების გამოხაზვით. ცხადია, ადამიანის განწყობილებაზე გავლენას ახდენს ფერთან და სინათლესთან ერთად ხმაური, საგანთა ფორმა, სითბო, სიცივე, გარდა იმ შინაგანი ფაქტორებისა, რომლებიც მის არსებაში მოქმედებენ. ამიტომ ფერთა ზემოქმედების შესწავლა ყოველთვის კომპლექსურად უნდა ხდებოდეს სხვა ფაქტორების გათვალისწინებით, თუმცა ეს არ გამოირიცხავს კერძო შემთხვევებს ნორმალურ პირობებში.

თუ რამდენად ფართოა ველი ფერთა გამოყენებისა ადამიანის ცხოვრებაში საერთოდ, შეგვიძლია დავინახოთ იმ ექსპერიმენტების საშუალებით, რომლებიც მედიცინის მუშაებმა დააყენეს. სასიხარულოა, რომ მედიცინაში სინათლისა და ფერის გამოყენება თანდათან ღებულობს ფართო ხაზიანს, განსაკუთრებით ნერვული ატენიის მკურნალობის დროს, როგორც ეს დადასტურეს უუარის ექსპერიმენტებმა. დადგენილ იქნა, რომ ფერადი სინათლის აბაზანები კარგად მოქმედებენ ნევრასტენიით დააუადებულ პირებზე, კერძოდ, წითელი ფერი საუკეთესო აღმოჩნდა, შატენისა და კარლის ცნობით, არამარტო ტკივილის შეჩერების მხრივ, არამედ ორგანიზმში შეჭრის უნართაც.* დაკვირვებებით დადასტურდა, რომ წითელი ფერები „...აღვიძებდნენ ავადმყოფის ძალებს, უმატებდნენ რა მადას, აწესრიგებდნენ საჭმლის მონელებას და აუმჯობესებდნენ ორგანიზმის საერთო კვებას“.** ჯერ კიდევ 1876 წელს სეტჩმა გამოაქვეყნა, როგორც დერიბერე გვიმტკიცებს, შედეგები იმ ცდებისა, რომლებიც მან ჩაატარა სულით ავადმყოფებზე. გამოყენებულ იქნა ფილტრირებული მზის სინათლე, რომლის დროსაც „სპექტრის იისფერ ნაწილს“ ყველაზე მეტად მიუქცევია ავადმყოფების ყურადღება. საერთოდ ცდებს კარგი შედეგები გამოუღია. სეტჩის ასე შეუჯამებია თავისი ექსპერიმენტები: „ამ იისფერში არის რაღაც მელანქოლიური, დეპრესიული, რაც სულზე გავლენას ახდენს; ამიტომაც იყო, რომ პოეტები მელანქოლიას იისფერი ტანსაცმლით მოსავენდნენ. შესაძლოა იისფერი სინათლე შეამცირებს მძაფრი შემ-

* ეს ფაქტები დაწვრილებით გადმოსცა დერიბერემ, იხ. მისი წიგნი, გვ. 74.

** იქვე, გვ. 74—75.

ლილების ნერვულ აღზნებას... ცდებისათვის განკუთვნილი ოთახების კედლები უნდა შეიღებოს იმავე ფერით, რითაც სარკმლის მინები. მზის სინათლის მოქმედების გაუმჯობესებისათვის ოთახში უნდა იყოს რაც შეიძლება მეტი სარკმელი, რათა პირდაპირი სინათლე მასში ხედებოდეს დღის სხვადასხვა საათზე. შემდეგ მე წინადადებას გაძლევთ თქვენ მძაფრი შეშლილები მოათავსოთ ერთი და იგივე ზომის ოთახებში, რომლებსაც ერთი ფერის სარკმლები და კედლები აქვთ, და ორიენტირებულნი არიან მზის ამოსვლასა და შუადღეზე“.*

როგორც ღერიბერე გადმოგვცემს, დოქტორმა პონზამ სეტჩის მიხედვით დააყენა ცდები და შესაწავნავე შედეგები მიიღო. „წითელ ოთახში სამსაათიანი ყოფნის შემდეგ ავადმყოფი, რომელიც ჩუმი ფსიქოზით იყო დაავადებული, გამხიარულდა და ღიმილით დაიწყო. მეორე დღეს ავადმყოფმა, ყოველგვარ საკმელზე უარს რომ აცხადებდა, ადგომისთანავე საუზმე მოახსოვა და განმაცვიფრებელი სიხარბით შეჭამა“.** სხვა შემთხვევებშიც პონზას ძალიან კარგი შედეგები მიუღია, მაგალითად, ცისფერს მძაფრი შეშლილი მნიშვნელოვნად დაუშვილებია, ხოლო იისფერს ერთი შეშლილი მოურჩენია კიდევ.

მნიშვნელოვანი დასკვნები მიუღია, როგორც ღერიბერე გადმოგვცემს, დოქტორ პოდოლსკის, რომელსაც მიაჩნია, რომ მწვანე ფერი გავლენას ახდენს ნერვულ სისტემაზე, აცხრობს ტკივილს; ცისფერი ამცირებს დაჩირქებას, ეფექტურია ზოგერთი რევმატული ტკივილების დროს; ნარინჯისფერი გავლენას არ ახდენს წნევაზე, თუმცა სტიმულს აძლევს გრძნობას და ოდნავ აჩქარებს სისხლის ფეთქვას; ყვითელი ფერი სტიმულს აძლევს გონებას, აგრეთვე წითელი ფერი, რომელიც ეფექტურია მელანქოლიის დროს; იისფერი მოქმედებს გულზე, ფილტვებსა და სისხლძარღვებზე. ყველა ამ ფერს მიეწერება აგრეთვე ფიზიოლოგიური ზემოქმედების ძალა.***

მაგრამ ფერი აღაპიანზე ახდენს ფსიქოლოგიურ გავლენასაც. ეს რომ გავიგოთ, შეიძლება გავიხსენოთ ფერთა ის კლასიფიკაცია, რომელიც ასე თუ ისე ცნობილია მეცნიერებისათვის.

დღემდე ფერებს ორ ჯგუფად ყოფენ. ერთ ჯგუფს მიაკუთვნებენ „თბილს“, ხოლო მეორეს — „ცაცს“. „თბილს“ ჩვეულებრივად უწოდებენ ისეთ ფერებს, როგორიცაა წითელი, ნარინ-

* ღერიბერე, გვ. 75.

** იქვე, გვ. 75—76.

*** იქვე, გვ. 76—77.

ჯისფერი, ყვითელი, „ცივის“ — ცისფერსა და იისფერს. სანაპივე-
ლში ისინი ქმნიან ასეთ შეგრძნებას. ცნობილია შემთხვევა, როცა
მუშები უჩივიან სიცივეს საამქროებში, რომლებიც შეღებლია
თეთრი, ცისფერი ან მწვანე ფერით. უკმაყოფილება მცირდება მის
შემდეგ, როცა საამქროებს გადაღებავენ ყვითელ-წითელ, ვარდის-
ფერ ან ღია-ნარინჯის ფერში.* ცლებმა საყვებით დაადასტურეს.
რომ „...ადამიანს სითბოს ან სიცივის გრძნობა შეიძლება გაუჩნდეს
მის სხეულში ყოველგვარი ნაპღვილი სითბური ცვლილების გარეშე,
ე. ი. საქმე ეხება ფსიქოლოგიურ, და არა ფიზიოლოგიურ ზემოქმე-
დებას.“** ეს შესანიშნავად შეგვიძლია დავინახოთ ს ი ნ ე რ ა მ ა ს
მაგალითზე. როცა თოვლიან ველს გიჩვენებენ, თქვენ სიცივეს
იგრძნობთ, ხოლო, თუ ეკრანზე საპარას ხედავთ, აუცილებლად
სიცხე შეგაწუხებთ, მიუხედავად იმისა, რომ სითბოს მხრივ დარ-
ბაში არავითარი ცვლილება არ ხდება.*** ყოველთვის ეს როგორი
გადაქარბებაც არ უნდა იყოს, თავისში უთუოდ შეიცავს ჰემოარი-
ტების ელემენტებს.

თუ პრაქტიკულად რა გავლენას ახდენს „თბილი“ და „ცივი“
ფერები ადამიანებზე, ზოგჯერ რა კატასტროფულ შედეგებს იწვე-
ვენ, შეგვიძლია ცნობილი მაგალითებითაც დავინახოთ.

ჩვენ არ ვიცით, რამდენად მართალია. მაგრამ ბევრს ჰკონია,
რომ ფერი თვითმკვლელობის ამპლიტუდაზედაც კი გავლენას ახ-
დენს. ასახელებენ კონკრეტულ ფაქტებს, კერძოდ, ლონდონის ხიდს
ბლუკფრაისს. ეს ხიდი განთქმული იმით ყოფილა, რომ თვითმკვლე-
ლობის ხელსაყრელ ადგილს წარმოადგენდა, ვიდრე იგი შ ა ე ა დ
იყო შეღებილი. მაგრამ, როცა მწვანე ფერით გადაუღებავთ,
ხიდზე მომხდარ „თვითმკვლელობათა რაოდენობა ერთი მესამედით
შემცირებულა“****

არანაკლებ საგულისხმოა მეორე მაგალითი ფერთა ფსიქოლოგი-
ური ზემოქმედებისა. ამერიკის ერთერთ ქარხანაში მძიმე შავი
ყუთები მუშებს უფრო მსუბუქი მოერივნათ, როცა ღ ი ა მ წ ვ ა ნ ე
ფერით შეღებეს. მეორე ქარხანაში მუშები, რომლებსაც მძიმე დე-
ტალები გადაჰქონდათ (შეღებილი ყოფილა მუქი ცისფერ-რუხი ფე-
რით), უჩიოდნენ წელის ტკივილს, მაგრამ მდგომარეობა გამოსწორე-

* მორის დ ე რ ი ბ ე რ ე, ფერი ადამიანის მოღვაწეობაში, 1964, გვ. 65.

** იქვე, გვ. 66.

*** სინერამას შესახებ იხ. გიორგი ჩიბლაძე, ესთეტიკური თეორიის
საკითხები, 1961, გვ. 516 — 518.

**** მორის დ ე რ ი ბ ე რ ე, ფერი ადამიანის მოღვაწეობაში, 1964, გვ. 67.

ბულა მას შემდეგ, რაც იგივე დეტალები „შეუღებიათ ღია რუხ-მარგალიტისფერად“.*

ანალოგიური მაგალითები ძალიან ბლომად მოეპოვება თანამედროვე მეცნიერებას.

საერთოდ, ადამიანის ფსიქიკასა და განწყობილებას ეფერება გავლენა დიდხანია პრაქტიკულად არის დამტკიცებული, სრულიად რეალური მოვლენაა, რასაც შემდეგი ფაქტიც მოწმობს: სამრეწველო ესთეტიკამ დაადასტურა, რომ გარკვეულ ფერთა შეხამება საამქროში უშუალო გავლენას ახდენს შრომის ნაყოფიერებაზე. ერთერთი საბჭოთა ქარხნის საამქროში დანადგარები შეღებეს, კედლები და ჭერი გააფერადოვნეს, სხვა არავითარი ღონისძიება განზრახ არ გაუტარებიათ; მუშებმაც არაფერი იცოდნენ, გარდა იმისა, რომ მეორე ღღეს სამუშაოზე მათ იხილეს დაზგები, კედლები, ჭერი ლამაზად შეღებილი. ერთი თვის შემდეგ, როცა მუშაობა შეაჯამეს, გამოიჩევა, რომ საამქროში შრომის ნაყოფიერება 4 პროცენტით ამაღლდა.

რაც შეეხება სკოლას, ინტერესმოკლებული არ არის ვიცოდეთ შემდეგი ფაქტი: „ერთერთი სკოლის მოსწავლეთა სამედიცინო გამოკვლევამ გვიჩვენა, რომ მათი დიდი ნაწილი დაავადებულია მხედველობის ნაკლოვანებებით, და დირექტორმა, მიაწერა რა ეს ცუდ განათებას, მთლიანად გადაღება 21 კლასი. ჭერი და კედლების ზედა ნაწილი შეღებულ იქნა თეთრი ფერით, კედლების ქვედა ნაწილი კრემის ფერით, ავეჯი და იატაკი — ხის ფერით. ამის შედეგად მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა განათება. რაც შეეხება მოსწავლეთა ჯანმრთელობაზე ზემოქმედებას, უნდა ითქვას, რომ ეს იყო სავსებით განმაცვიფრებელი! თქვენ თვითონ განსაჯეთ სამედიცინო გამოკვლევათა სტატისტიკური მონაცემებით:

შეღებვამდე შეღებვის შემდეგ

ახლომხედველობა და შორსმხედველობა	53 %	23 %
მხედველობის სხვა ნაკლოვანებანი	39 %	4 %
კვპ-ნაწლავის ტრაქტის დაავადებანი	71 %	40 %
ქრონიკული დაავადებანი	75 %	51 %

ამ განმაცვიფრებელი ფაქტებიდან ის დასკვნა უნდა გამოვიტანოთ, რომ კარგი განათება მოქმედებს არამარტო მხედველობაზე, არამედ, მაღაზეც“.**

* შორის დერიბერი, ფერი ადამიანის მოღვაწეობაში, 1964, გვ. 66—67.

** იქვე, გვ. 149.

ეს სრულიად უეჭველია, სინათლის სწორად გამოყენებას მართლაც უდიდესი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ნორმალური განვითარებისათვის. მაგრამ სინათლე ყოველთვის ფერს გულისხმობს, როგორც ფერი — სინათლეს, და სკოლაში ფერთა გამოყენებას ისეთივე ყურადღება უნდა მიექცეს, როგორც სინათლეს, თუ უფრო მეტი არა.

როგორი ფერი უნდა ჰქონდეთ აუდიტორიებს, საკლასო ოთახებს (იატაკს, ქერს, კედლებს), სააქტო დარბაზს, დერეფნებს, ინტერაქტივებს, რეკრეაციულ დარბაზებს? როგორი ფერის უნდა იყოს დაფა, რვეული, სახელმძღვანელო. საწერი მოწყობილობა? როგორი ფერის ტანსაცმელი უმჯობესია ეცვას მოსწავლეს?

ყველა ეს საკითხი ფართო ინტერესის შემცველია და მათ გონივრულ გადაწყვეტას, მეცნიერული დასკვნების პრაქტიკულ ცხოვრებაში დანერგვას უაღრესად დიდი მნიშვნელობა აქვს სწავლა-აღზრდის წარმატებისათვის.

დოგმატური მიდგომა არც აქ შეიძლება, მაგრამ აუცილებელ დოგმად ის უნდა მივიღოთ, რომ საჭიროა მეცნიერული ექსპერიმენტებით დამტკიცებული ფერთა ზემოქმედების უნარი ადამიანზე ყველა კონკრეტულ შემთხვევაში გავითვალისწინოთ. გვთავაზობენ უარი ვუთხრათ ფერთა ერთ წყებას, ხოლო მეორე უყოყმანოდ მივიღოთ. პირველ კატეგორიას მიაკუთვნებენ: „თეთრ ფერს, რომელსაც შეუძლია სიკაშკაშე გამოიწვიოს; მიხაკისფერს, სევდას რომ იწვევს; შავ ფერს, რომელიც მეტისმეტად ბევრ სინათლეს ნთქავს; წითელ ფერს — აღმგზნებს; ვარდისფერს, რომელიც ძალიან „თბილია“. მეორე წყებას შეადგენს ფერები, რომელთა გამოყენება სკოლის ცხოვრებაში ნებადართულია. მათ განეკუთვნებიან: „ზღვისფერი, ციურ-ლაჟვარდისფერი, რუხი-მარგალიტისფერი, მარჯნისფერი, თეთრი (მხოლოდ ქერისათვის)“.* ითვალისწინებენ თვით ფერთა ზემოქმედებას ბავშვის გონებაზე. მიაჩნიათ, რომ „წითელი სტიმულს აძლევს, მაგრამ იწვევს ძლიერ გრძნობიერ რეაქციებს და გაღიზიანებებს, რაც მავნებელია ნერვული ბავშვების ჯანმრთელობისათვის; ცისფერი — ცივია, მაგრამ დამამშვიდებელი; ნარინჯისფერი იწვევს მხიარულებას. თუ შავი

* მორის დერიბერი, ფერი ადამიანის მოლვაწობაში, 1964, გვ. 150.

ფერი გულს გვიმძიმებს, მაშინ მიხაკისფერი საგანგებო შენიშვნას იმსახურებს.* მიხაკისფერი „მძინარობის გარდა ძლიერ დეპრესიას იწვევს“,** საერთოდ, უარყოფითად მოქმედებს ბავშვის განწყობილებაზე.

მაგრამ, როცა სასწავლო აუდიტორიებისა თუ საკლასო ოთახების ფერსა თუ სინათლეზე (განათებაზე) ვლაპარაკობთ, თვით ფერთა ზემოქმედების უნარის გარდა, აუცილებელია ვითვალისწინებდეთ ქვეყანას, მხარეს, ქალაქს, სოფელ ადგილს, ხალხის, მოსახლეობის ზნეობას, ხასიათს, ტრადიციას. თუ სილამაზის იდეალში ამ მხრივ ჩვენ ვხედავთ განსხვავებას, არანაკლები სხვაობა ფერთა შეფასებაში (აღქმაშიც) არსებობს. სამხრეთში ბევრჯერ შეიძლება ფერთა ერთი წყება გამოვიყენოთ. ხოლო ჩრდილოეთში — მეორე, მისგან განსხვავებულა; აღმოსავლეთში უმჯობესი იქნება სხვა, ხოლო დასავლეთში — კიდევ უფრო პოლიქრომიული. ამ შემთხვევაშიც საერთო ბევრი შეიძლება იყოს, მაგრამ განსხვავებას საკმაოდ ვიგრძნობთ, თუ აღვვლობრივ გეოგრაფიულ, კლიმატურ, ზნეობრივ პირობებზე გავითვალისწინებთ და გამოვიყენებთ. სინათლის მხრივაც ჩვენ ერთნაირი სურათი არა გვაქვს იქ, სადაც წლის განმავლობაში მეტი ზურუსია, ვიდრე იქ, სადაც მზე ყველაზე ხშირად აცხუნებს დედამიწას. გვერდი აუარო და არ გაითვალისწინო ყოველივე ეს, როცა ფერთა შერჩევის ან პრაქტიკულად გამოყენების პრობლემას წყვეტ, ისეთივე დანაშაულია, როგორც ხალხის ადათ-ჩვევების აბუჩად აგდება. ჩვენი ამოსავალი პრინციპი ამ შემთხვევაში შეჰდევია უნდა იყოს: მეცნიერულად დადასტურებული ფერთა ზემოქმედების უნარი + ადგილობრივი პირობები (გარეწო, ზნეობა) + გამოყენების ხასიათი (სწავლა, მუშაობის ხასიათი და სახეები). პოლიქრომიის საკითხიც ყოველთვის ამ პრინციპით უნდა წყდებოდეს, და არა იმის მიხედვით, მივიღებთ მას, თუ უარს ვეტყვით.

როგორც მოტანილი ფაქტები და მაგალითები გვიდასტურებენ, უმართებულო იქნება უარვეყოთ, რომ ფერს დიდი გამოყენება აქვს თანამედროვე საზოგადოების ცხოვრებაში, თუმცა ეს ჯერ კიდევ არ არის მინიმუმ იმისა, რაც მომავალში იქნება. დღეს ფერი გამოყენებულია რკინიგზებსა და ავიაციაში, მიწისქვეშა ნავებობებში (მეტრო, გადასასვლელები, მალაროები, შახტები), რეკლამებისა და ტრანსპარან-

* შორის დერიბერი, ფერი ადამიანის მოღვაწეობაში, 1964, გვ. 150.

** იქვე.

ჰების ეფექტურობის მისაღწევად, ფასადებისა და ინტერიერების გაანათებად. თეატრი, კინო, ფოტოგრაფია, მუზეუმები წარმოუდგენელია ფერისა და ფერადი განათების გამოუყენებლად. თანამედროვე ასფალტირებულ გზებსა თუ ცივილიზებული ქალაქების ქუჩებზე ფერსა და ფერად განათებას სულ უფრო ფართოდ იყენებენ, როგორც აუცილებელს ნორმალური მოძრაობისათვის. ესლანდელ ზღვაოსნობას, კანალიზაციას ან მილგაყვანილობას განა ვინმე წარმოიდგენს ფერისა და ფერადოვნების გარეშე? აიღეთ ლაბორატორია, სასაღილოები, დაწესებულებები — ყველგან ცდილობენ, რაც შეიძლება ლამაზი ფერები ჰქონდეთ და ასევე ლამაზი განათება მოაწყონ. ფერადი ლამპები სულ უფრო მეტად ინერგება ყოფაცხოვრებაში, და ხელოვნური განათება სულ უფრო მეტად ეძებს სასიამოვნო ფერებს. მედიცინაში მთელი დარგია — ფერტერაპია, რომელიც ავადმყოფების მკურნალობას ფერებით ცდილობს. ოთახების მორთულობათა დასამშვენებლად ნაირ-ნაირ ფერებს არჩევენ, ხოლო წარმოებაში უსაფრთხოების მისაღწევადაც ფერთა გამას მიმართავენ. გავრცელებულია ბიკოლორიზმი ანუ ორფეროვნება სახლების განათებაში, როგორც სილამაზის ფორმა. აღარაფერს ვამბობთ ფერწერაზე, ხელოვნების პირველ დარგზე, რომელმაც ფერი გამოიყენა და განადიდა. ფიზიკოსები, ტექნიკურ მეცნიერებათა წარმომადგენლები სულ უფრო ფართოდ ნერგავენ ფერს ადამიანის ცხოვრებაში, მაგრამ არის ერთი დარგი, სადაც ფერს ყველაზე ნაკლებად იყენებენ. ეს არის სწავლა-აღზრდა, კერძოდ ესთეტიკური აღზრდა.

ეს გარემოება თავისთავად გვიკარნახებს ყველა ზომა მივიღოთ იმისათვის, რომ ფერი ღრმად შეიჭრას სკოლის ცხოვრებაში, ფერმა დაამშვენოს საკლასო ოთახები, კაბინეტები და ლაბორატორიები, სახელმძღვანელოები და სასწავლო მოწყობილობანი; ფერი უნდა გახდეს აღზრდის ისეთივე ფაქტორი, როგორც ხელოვნება და ლიტერატურა, წიგნი და ბუნების წიაღი.

როცა მუზეუმებსა და გამოფენებზე ბავშვს ეუჩვენებთ ფერწერულ ტილოს, როკოკოს ხელოვნებას, თუ რეალისტური ნაწარმოები; მისი ყურადღება არაპარტო იდევას, შინაარსს უნდა მივაქციოთ, არამედ საღებავების ოსტატურ გამოყენებას. ფერთა გამას, საერთოდ იმას, რასაც ფერით წერა, ეწოდება. მაგრამ ეს რომ გააკეთოს მასწავლებელმა, თვითონაც უნდა

იკოდეს რა არის ფერი, რაში მდგომარეობს მისი ძალა და საიღუმ-
ლოება.

ყოველ ფერს, რომლის აღქმაც ადამიანს შეუძლია, თავისი
მიმზიდველობა, მაშასადამე, მისთვის დამახასიათებელი
სილამაზის გამომწვევი უნარი აქვს. ეს უნარი სილამაზის
შექმნისა ჩვენ უნდა გამოვიყენოთ ბავშვის არსებაში მშვენიე-
რების გრძობის გაღვიძებისა და აღზრდისათვის. თვი-
თეული ნივთი თუ საგანი, რომელსაც ბუნებრივი ფერი
აქვს, ან ჩვენ ნებისმიერად მივცემთ საჭირო ფერადონებას, ეს-
თეტიკური აღზრდისათვის ისევე უნდა გამოვიყენოთ,
როგორც ხელოვნებისა და ლიტერატურის ნაწარ-
მოებებს მივმართავთ ხოლმე. ბავშვები არასოდეს გულგრილნი არ
არიან ფერისადმი, მათ უყვართ ფერადები, ფერადონე-
ბა, სიჭრელე, სინათლე, და ყოველთვის ცდილობენ ისე-
თი სათამაშოები ჰქონდეთ, რომლებიც თვალის მომჭრელად,
მიმზიდველად არიან შეღებილნი. ბავშვთა ამ
მისწრაფების გაღვივება, მისთვის შეგნებულ, გააზრე-
ბული ხასიათის მიცემა, საფუძვლად დაედება მოსწავლის
შემდგომ გაძლიერებულ სიყვარულს ფერთა სამყაროსადმი,
რომლის შეცნობა ისევე საჭიროა, როგორც ბუნების კანო-
ნებისა. ჩვენ უნდა შევძლოთ ფერმცოდნეობა, რო-
გორც მეცნიერება, თუნდაც ძირითადი სა-
ფუძვლების მიხედვით, ყველასათვის ნაცნო-
ბი გავხადოთ, და მას ისევე ვასწავლიდეთ,
როგორც ბუნებისმეტყველებას ან ნიადაგ-
მცოდნეობას ვასწავლით.

ეს სწავლა სკოლაში პირველად უნდა დაიწყოს ხატვის
მასწავლებელმა, რომელიც მოვალეა ბავშვს არამართო-
ნახატებს აკეთებინებდეს (რასაც ყველა შეიძლებდა), არამედ
ფერთა სამყაროს აცნობდეს ასაკობრივი პედაგოგი-
კის მიერ ნებადართული ფორმებითა და მეთოდებით. არცერთ მას-
წავლებელს იმდენი შესაძლებლობა არ გააჩნია ბავშვებს ფერე-
ბი შეაყვაროს, როგორც ხატვის. მასწავლებელს, და
მასვე უნდა მოვთხოვოთ ფერმცოდნეობის ელემენტარული
საფუძვლების ცოდნა მისცეს თავის მოსწავლეებს.

ჩვენი მოვალეობაა ბავშვები პატარაობიდანვე შევაჩ-
ვიოთ ფერებს, ვასწავლოთ მათ ბუნებისადმი სიყვარულ-
თან ერთად ფერების ტრფობა, გავარკვიოთ არამართო
ფერების სახელებში, არამედ მივცეთ სრულიად მარტი-

ვი, ელემენტარული ცოდნაც კოლორიმეტრისა და ოპტიკაში. კარგი იქნებოდა ვინმეს დაეწერა „ფერთა მოკლე სახელმძღვანელო“ — მასწავლებლების დასახმარებლად, და „ფერთა საკითხავი წიგნი“ — მოსწავლეთათვის.

მთელი ჩვენი ცხოვრება, როგორც არ უნდა იყოს, ეშრომობთ, თუ ვისვენებთ, ვიბრძვით თუ გვიძინავს, ფერთა გამაში მიმდინარეობს, ყველგან და ყოველთვის საქმე გვაქვს ფერთან, ყველაფერს ფერი აქვს, მაგრამ ჩვენ დღემდე მისთვის ღირსეული ადგილი არ მიგვიჩნევია არც ჩვენს გონებაში, მეცნიერებაში და არც პირად მისწრაფებათა უსასწაფრო ოკეანეში. ჩვენ ფერი მინიმალურადაც არა გვაქვს გამოყენებული, თუმცა ბუნებამ უხვად დაგვაჩილდოვა მრავალფეროვნებით. ბუნების ფერთა წრეშეუწერელი სიუხვე ჩვენ ძალიან ძუნწად გამოვიყენეთ, ეს მცირე დანაშაულია, უფრო მიუტყევებელია, რომ ბუნების კრებს გაუბედავად ვართმევთ ზღაპრულ სიმდიდრეს.

პირველად ხელოვნებისა და ფილოსოფიის წარმომადგენლებმა მიაქციეს ყურადღება ბუნების ფერებს, დაგვანახეს მისი საკვირველებანი და სცადეს მიეცათ ახსნა-განმარტებანი. როგორი პრიმიტიულიც არ უნდა ყოფილიყო ეს განმარტებანი, კაცობრიობა ყოველთვის მადლიერი იქნება ფერთა პირველი დამფასებლებისა. ჩვენი ვალია ფერი მთელი შესაძლებლობით ჩავაყენოთ ადამიანის სამსახურში, პრაქტიკულ ცხოვრებაში, მივუჩინოთ ღირსეული ადგილი სწავლა-აღზრდაშიც.

სწორედ აქ ჩვენს წინაშე აღიმართება საკითხი, რომლისთვისაც შეიძლებოდა გვეწოდებინა სკოლა და დიზაინი.

ტექნიკური ესთეტიკის თანამედროვე პრაქტიკა და თეორია სულ უფრო ღრმად აყენებს დიზაინის პრობლემას. გადახედეთ მსოფლიო ლიტერატურას: არც ჩვენში, არც უცხოეთში მხატვრული კონსტრუირების საკითხზე არ არის წიგნი, წერილი ან გამოკვლევა დიზაინს რომ არ ეხებოდეს, დიზაინის არსებას არ არკვევდეს ისტორიული თუ დღევანდელი პრაქტიკული სინამდვილის ასპექტით.

რა არის ეს დიზაინი, დროებითი გატაცების საგანი, მოდა, თუ მართლაც ისეთი ფენომენი, რომელიც იმიტომ დაიბადა, რომ კაცობრიობას ემსახუროს?

არა, დიზაინი არც დროებითი გატაცებაა, არც მოდა, არც ფენომენი, მაგრამ კაცობრიობის სამსახურს ნამდვილად განასახიერებს.

დიზაინი ჩვენივე ცხოვრების ალფა და ომეგაა იმ დარგში, რომელსაც ტექნიკური ესთეტიკა ეწოდება.

მაგრამ რა არის ტექნიკური ესთეტიკა, რა არის დიზაინი?

ერთი მკვლევარი დიზაინს განმარტავს, როგორც „მრეწველობაში სამხატვრო-საკონსტრუქტორო საქმიანობის მთელ სფეროს, რომელიც მოიცავს მხატვარ-კონსტრუქტორის შეპოქმედებას, მისი შრომის შედეგებს (სამხატვრო-საკონსტრუქტორო დამუშავებით მიღებულ ნაწარმთ), აგრეთვე თეორიას.“* მაგრამ მთელ რიგ ქვეყნებში, როგორც იგივე ავტორი დასძენს, დიზაინის თეორიას უწოდებენ „ტექნიკურ ესთეტიკას“. ეს უკანასკნელი გაგებულია, როგორც „მეცნიერული დისციპლინა, რომლის საგანსაც წარმოადგენს მხატვარ-კონსტრუქტორის საქმიანობის სფერო.“** განსხვავება თითქმის არა ჩანს, და ამიტომაც, რომ დღემდე გრძელდება დაუსრულებელი კამათი, თუ რა არის დიზაინი, რა არის ტექნიკური ესთეტიკა. მეორე მკვლევარს მიაჩნია, რომ ერთნი დიზაინით გულისხმობენ „ტოტალური პროექტირების სინონიმს“, ხოლო მეორენი — „კარგად მომუშავე, ლამაზ მტვერსასრუტს ან რადიომიმღებს“***

როგორაც არ უნდა დამთავრდეს კამათი იმის შესახებ, თუ რა არის დიზაინი — იგივე ტექნიკური ესთეტიკაა, თუ მასში შემავალი დარგი, ერთი რამ სრულიად ნათელია: ადამიანს, რომელიც ტექნიკურ ესთეტიკაში მუშაობს, დიზაინერს უწოდებენ, ხოლო მის მიერ კონსტრუირებულ ან მხატვრულად გაფორმებულ საგანს — დიზაინს. ორივე შემთხვევაში საქმე გვაქვს ტექნიკურ ესთეტიკასთან, გამოყენებითი მეცნიერების სახე რომ მიუღია, და შეიცავს ორ სფეროს: თეორიულსა და პრაქტიკულს. თავისთავად, როცა ტერმინი ესთეტიკა გაჩნდა, მისი პირველი ავტორი ბაუმგარტენი მიუთითებდა, რომ აზროვნების ეს ახალი დარგი — ესთეტიკა (თუმცა ახალი იგი მხოლოდ სახელწოდებით იყო და არა არსებობით; ესთეტიკა, როგორც აზროვნების დარგი, ხელოვნების გაჩენისთანავე დაიბადა), ორ ნაწილად განიყოფება — თეორიულ ესთეტიკად და პრაქტიკულ ესთეტიკად. ეს პირდაპირ გენიალური მიხედვრა იყო და მომავალმა სავსებით გაამართლა ბაუმგარტენის პროგნოზი. მაგრამ შემდეგ, როცა პრაქტიკული ესთეტიკა ტექნიკურ ესთეტიკად

* გ. შინერკინი, სოციალისტური დიზაინის ზოგადთეორიული პრობლემები (იხ. „ტექნიკური ესთეტიკა“, № 10, 1966, გვ. 1 — 3).

** იქვე.

*** ნ. ვორონოვი, დიზაინის სახეები (იხ. „ტექნიკური ესთეტიკა“, № 10, 1966, გვ. 9).

გადაიქცა, თვით მას დასჭირდა თეორიული ნაწილი. რომელიც უშუალოდ პრაქტიკულიდან ამოვიდოდა. ამგვარად, ძირითადი დაყოფა ისევ დაყოფას საჭიროებდა, როგორც ყოველთვის ზღვება ხოლმე მეცნიერებაში დიფერენციაციური ინტეგრაციისა და ინტეგრაციის დიფერენციაციის კანონის საფუძველზე.

თეორიული ესთეტიკა კვლავ რჩება, როგორც ცალკე დარგი, მაგრამ პრაქტიკულ (ტექნიკურ) ესთეტიკასაც თავისი თეორიული ნაწილი აქვს, რომელიც, მართალია. იყენებს ფილოსოფიური (თეორიული) ესთეტიკის დასკვნებს, მაგრამ სპეციფიკურად, რაკი მისი უშუალო ამოცანაა წერტილი დიზაინი და ამიტომ ცალკე დარგად არსებობს. ნუ გაგვივირდება თუ ჩვენ ამჟამად საქმე გვაქვს თეორიულ ესთეტიკასთან: ფილოსოფიურ (ლიტერატურულ-ხელოვნებითსა) და დიზაინურ ესთეტიკასთან. შეიძლება დიფერენციაცია კვლავ გაგრძელდეს და მოხდეს ცალკე დარგების მიხედვით როგორც თეორიული, ისე პრაქტიკული ესთეტიკის დიფერენციაცია. ჩვენ არ ვლაპარაკობთ ახლა უკვე ცნობილ გამოთქმებზე: ყოფაქცევის ესთეტიკა, ჩაცმის ესთეტიკა, ვარჯიშის ესთეტიკა და ა. შ. ყოველივე ეს ამჯერად მხოლოდ ცალკე საკითხს წარმოადგენს, მაგრამ გამორიცხული არ არის, როცა კვლევა-ძიება გაფართოვდება, დიფერენციაციის კანონის საფუძველზე, რაც თვით ცხოვრებისაგან იქნება ნაკარნახევი, ესთეტიკის სრულიად ახალი დარგები გაჩნდეს, ან პირიქით, დროთა სვლაში მოხდეს მათი ინტეგრაცია.

მაგრამ ეს საკითხი ცალკე მსჯელობის ობიექტია. ჩვენ გვინდა მხოლოდ ის ფაქტები დავადასტუროთ, რომ დიზაინი დღეს არაერთ მნიშვნელოვან პრობლემას აყენებს, რომლებსაც უშუალო კავშირი შეიძლება ჰქონდეთ სკოლასთან, კერძოდ კი ესთეტიკურ აღზრდასთან.

ვამზადებთ ლამაზ საგნებს, ვიბრძვით მისი კონსტრუქციის გაუმჯობესებისა, თუ ესთეტიკურ მოთხოვნილებათა უკეთ დაკმაყოფილებისათვის ნივთთა საამყაროში, ჩვენ საქმე გვაქვს იმ უცილობელ ფაქტთან, რომ ხელს ვუწყობთ არამარტო ცხოვრების გაუმჯობესებას, არამედ, თვით ადამიანის ესთეტიკურ აღზრდასა და თვით აღზრდას. და როგორც ძორალურა აღზრდა რაც შეიძლება ადრე უნდა დავიწყოთ, ისე საჭიროა სწავლების პროცესში შევიტანოთ დიზაინის ელემენტები, რომ ბავშვებს ადრევე გავუღვიძოთ ინტერესი (სიყვარული) ლამაზი საგნების შექმნისადმი. პრიმიტიული სახით გავაცნოთ თანამედროვე ტექნიკური ესთეტიკის მდგომარეობა ფაქტების ჩვენებით (შეიძ-

ლება არც ტექნიკური ესთეტიკა ვახსენოთ, განსაკუთრებით დაბალ კლასებში, არც ღიზიანი), მიუხედავად იმ საიდუმლოებას, რასაც ასე უხვად გვაძლევს ღიზიანი, როგორც პრაქტიკა და როგორც თეორია. ეს უნდა გააყეთონ იმ საგნების მასწავლებლებმა (ხატვა, ხელგარჯილობა, მათემატიკა, ფიზიკა; ქიმია. ბუნებისმეტყველება)- რომლებსაც ღიზიანთან პირდაპირი კავშირის დამყარება შეუძლიათ.

რაც შეეხება პოლიტექნიკურ უმაღლესსა და საშუალო სპეციალურ სასწავლებლებს, ტექნიკური ესთეტიკა იქ სპეციალური კურსის სახით უნდა იკითხებოდეს. შეიძლება პროგრამა ისე აიგოს, რომ ღიზიანის ძირითადი საკითხები მოიცავს თვით სტუდენტთა სპეციალობის გათვალისწინებით. თუ ესეც გაძნელდება, მაშინ რამდენიმე ლექცია მაინც უნდა წავუყუთხოთ სტუდენტს, რომ მას ელემენტარული წარმოდგენა მიეცეთ თანამედროვე ტექნიკურ ესთეტიკაზე, კერძოდ, სოციალისტურ ღიზიანზე. ვთქვათ, არც ეს საშუალება გამოინახა. მაშინ სემინარული მუშაობის დროს უნდა დავამუშაოთ თემა — ტექნიკური ესთეტიკის საკითხები, და მიეცეთ 6—8 საათი მაინც. ახლანდელ ეტაპზედაც კი გაუმართლებელი იქნება მოვამზადოთ ინჟინერი ან ტექნიკოსი, რომელსაც ღიზიანზე წარმოდგენა არ ექნება. მომავალს რაც შეეხება, ექვი არ გვეპარება, რომ ტექნიკური ესთეტიკა თავის ღირსეულ ადგილს დაიკავებს როგორც ტექნიკური უმაღლესი სკოლის, ისე საშუალო სპეციალური სასწავლებლების სასწავლო გეგმებსა და პროგრამებში.

ეს პროცესი უკვე დაწყებულია. უმაღლეს სასწავლებლებში მხატვრული კონსტრუირების საფუძვლები, როგორც საგანი, ამჟამად მოქმედი სასწავლო გეგმებით (1965 წელს არის დამტკიცებული) ისწავლება მხოლოდ შემდეგ სპეციალობებზე: თვითმფრინავმშენებლობა, ქსოვილ ნაწარმთა კონსტრუირება და ტექნოლოგია, სამრეწველო და სამოქალაქო მშენებლობა, სამრეწველო ხელოვნება (ამ უკანასკნელზე საგანი: „ტექნიკური ესთეტიკისა და მხატვრული კონსტრუირების საფუძვლები“). სხვა სპეციალობებზე ტექნიკურ ესთეტიკას არ აწავლიან. საშუალო სპეციალურ სასწავლებლებს რაც შეეხება, იქ ამ დისციპლინებს დღემდე არ ექცევა ყურადღება, გარდა კერძო ინიციატივისა, რასაც ზოგიერთი ტექნიკუმის დირექტორი იჩენს, როცა ცდილობს ფაქულტატურად მაინც შემოიღოს ღიზიანის სწავლება.

ქართული პერიოდიკაც დღემდე ფართოდ არ შეხებია ღიზიანის პრობლემას. იშვიათად იბეჭდება წერილები მხატვრული კონსტრუ-

ირების საკითხებზე. გამონაკლისია ჟურნალი „ცისკარი“, რომელმაც 1966 წელს მოათავსა სტატიები ტექნიკური ესთეტიკის შესახებ.* მაგრამ ეს როდია საკმარისი. ჩვენ მოველით ტექნიკური ესთეტიკის დარგში კვლევა-ძიების გაძლიერებას და დიზაინის როგორც თეორიული, ისე პრაქტიკული საკითხების ინტენსიურ შესწავლას.

ამჟამად კი ბევრმა არც ის იცის, რომ უკვე ხუთი წელია არსებობს ტექნიკური ესთეტიკის საკავშირო სამეცნიერო-კვლევითი ინსტიტუტი, აგრეთვე სპეციალური სამხატვრო-საკონსტრუქტორო ბიუროები, რომლებიც დიდ მუშაობას ეწევიან. ასეთივე ორგანიზაცია გვაქვს საქართველოში. მათ წარმატებაზე ბევრად არის დამოკიდებული სოციალისტური დიზაინის განვითარება, რასაც ჩვენი ცხოვრების შემდგომი გაუმჯობესებისა და გამშვენიერების ინტერესები უდევს საფუძვლად. მაგრამ ისიც უნდა ვიცოდეთ, რომ სულ ახლო მომავალში დიზაინს მოუხდება მკიდრო კავშირი დაამყაროს კიბერნეტიკასთან, ხოლო ეს უკანასკნელი ისევე შევა ტექნიკური ესთეტიკის სამყაროში, როგორი ურთიერთობაც დაამყარა ბიოლოგიურსა და ფილოლოგიურ მეცნიერებებთან. შეიძლება აქ მოხდეს არამარტო ინტეგრაცია, არამედ, დიფერენციაცია და ორივე პროცესი სავსებით კანონზომიერი იქნება.

თუ რა დიდი შედეგი მოსდევს დიზაინის ელემენტების სკოლაში შეტანას (ეს პროცესი უკვე დაწყებულია, მაგრამ ანალიზი არ მოგვიხდენია), მარტო იმ ფსიქოლოგიური განწყობით შეიძლება წარმოვიდგინოთ, რომელსაც იგი ბავშვის არსებაში გამოიწვევს. ერთი და იგივე საგნის ფორმათა მრავალგვარობის შესაძლებლობა, მისი სილამაზის ცვლა გარეგნული სახის ცვლილების პარალელურად, ფერთა შერჩევით მიღებული სიამოვნების განცდა, იმის წარმოდგენა, რომ უთვისაღი შესაძლებლობა არსებობს გამშვენიერო შენს ირგვლივ მყოფი გარემო, — თავისთავად ღირებულია, როგორც წმინდა შემეცნებითი და აღმზრდელობითი ფაქტორი.

მაგრამ არც ამით შეიძლება ამოიწუროს ესთეტიკური აღზრდის

* იხ. ჟურნალი „ცისკარი“, 1966 წლის № 1, გიორგი ჭიბლაძე, ფერთა როლი ესთეტიკურ აღზრდაში; № 8, ირაკლი ციციშვილი, ტექნიკური ესთეტიკა; ლონდა მდივანი, ტექნიკური ესთეტიკა.

ფაქტორი. ესთეტიკური აღზრდა უნდა ხორციელდებოდეს ცალკეულ დისციპლინათა სწავლების დროსაც. არ არსებობს დისციპლიანა, რომელსაც არ შეეძლოს ესთეტიკური აღზრდისათვის ხელშეწყობა. ამიტომ ცალკე უნდა გამოვყოთ საკითხი, თუ როგორ ხორციელდება ესთეტიკური აღზრდა სწავლების პროცესში.

მსთავიკური აღზრდა სწავლების პროცესში

ესთეტიკურად აღზრდილი ადამიანი ნიშნავს განათლებულ, კულტურულ, ცოდნის მარაგით აღჭურვილ მოქალაქეს, რომლის ფიზიკურ გარეგნობას შინაგანი სულიერი კდემამოსილება ამშვენებს. სილამაზე მარტოოდენ გარეგნობაში არ არის. როგორ მოგწონს ადამიანი, როცა მას კარგი ცოდნა აქვს, გვხიბლავს თავისი მაღალი სულიერი და მორალური თვისებებით, თუნდაც ფიზიკურად მიმზიდველი არ იყოს. ამ საკითხს ჩვენ ქვევით სპეციალურად განვიხილავთ. ახლა მხოლოდ იმის ხაზგასმა გვინდა, რომ სკოლაში არავითარ ესთეტიკურ აღზრდაზე ლაპარაკი არ შეიძლება, თუ მას კარგად არა აქვს დაყენებული თვით დისციპლინების სწავლება.

სკოლა კი არ ამთავრებს, მხოლოდ იწყებს ადამიანის ჩამოყალიბებას. ხოლო ის, რაც ჩამოყალიბების პროცესშია, აუცილებლად მშობიარობის მძიმე ტვიკილებთანაც არის დაკავშირებული. სწორედ ეს ართულებს სკოლას მდგომარეობას და ვისაც ამ თვალთ არ შეუძლია შეხედოს მოსწავლის აღზრდას. მას არ შეუძლია სახალხო განათლების დარგში წარმატება ექნეს.

მარტო ეს ფაქტი განსაზღვრავს იმ გარემოებას, რომ საზოგადოებრივსა და სახელმწიფოებრივ ცხოვრებაში სკოლას განსაკუთრებული ადგილი უკავია. იგი უადრესად რთული, უადრესად მრავალფეროვანი მოვლენაა. სკოლა მოგვეგონებს ცოცხალ ორგანიზმს, რომლის გულთან თავს იყრიან საზოგადოებრივი ცხოვრების არტერიები და ვენები, მთელი არსების მუშაობას რომ ასულდგმულევენ. ამ თვალსაზრისით სკოლა ერთიანი დაწესებულებაა, იგი ვერ წარმოიდგინება კომპაქტური მუშაობისა და ხელმძღვანელობის გარეშე. მასთან დაკავშირებულია არამარტო

სახელმწიფოს ორგანოები, სკოლისგარეშე თუ კლასგარეშე დაწესებულებები, საზოგადოება, არამედ, საზოგადოების თვითთელი წევრიც, მშობელი, მასწავლებელი, მოწაფე. ამიტომ მოსწავლის აღზრდა, რაც განათლების ორგანოების უპირველესი მოვალეობა და უდიდესი მნიშვნელობის სახელმწიფოებრივი ამოცანაა, დამოკიდებულია სხვა მთელ რიგ პირობებზეც. თუ მოსწავლეს სკოლაში უხდება ექვს საათს ყოფნა, დანარჩენ დროს იგი ატარებს ოჯახში, ქუჩაში, ნათესავებთან, საზოგადო შეკრებების ადგილებზე. ბავშვის ნორჩი გონება და გრძნობა კი ყველაფრის ხარბი ამთვისებელია, რასაც ხედავს ან შეეხება. ბავშვის ყოველდღიურობაში უთვალავი ყოველდღიურობაა, უსასრულო მოქმედებანია. ამიტომ ხშირად ლაპარაკობენ სკოლასა და ოჯახზე, მშობელსა და მოსწავლეზე. საზოგადო გარემოსა და სკოლაზე: ყველაფერს მნიშვნელობა აქვს ბავშვის აღზრდაში და ყველაფერი თავისებურ გავლენას ახდენს თვით სკოლის ნორმალურ მუშაობაზე.

ყოველივე ეს მით უფრო ითქმის დღევანდელ სკოლაზე. დრო, რომელშიაც ჩვენი თაობა ცხოვრობს, იმდენად ექსპრესიულია, რომ სკოლის ძველ, ტრადიციულ ორგანიზმს უხდება თავისი შინაგანი ძალების დიდი დაძაბვა, რათა ცხოვრების დინამიკის პარალელურად სრული თანხმობით იმუშაოს. სამყაროს უთვალავ საიდუმლოებათა სწრაფი ამოცნობის ეპოქაში სკოლა პირდაპირ მივიდა პრაქტიკის ცოცხალ სინამდვილესთან და დარწმუნდა საკუთარი გადახალისების სრულიად უდავო ჰემმარიტებაში. მაგრამ ყოველგვარი რეფორმა, ყოველგვარი რეორგანიზაცია თავის მხრივ აყენებს მრავალ რთულ საკითხს, როგორც პედაგოგიურ-მეთოდური, ისე მატერიალურ-ტექნიკური მოღვაწეობის სფეროში. სკოლა ყოველთვის განიცდიდა გარდაქმნას და ეს მისი ორგანიზმისათვის ისევე აუცილებელია ცხოვრების განვითარების შესაბამისად, როგორც ყოველგვარი ცოცხალი არსების აქტიური შეგუება გარემო პირობებთან, თუ მას გადაგვარება არ სურს. მაგრამ აჩქარებული ან მოუფიქრებელი რეფორმა მას უფრო დააზიანებს, ვიდრე ხელს შეუწყობს.

თანამედროვეობისა და მომავლის შესაფერი ადამიანის აღზრდა, რომელიც ყოველმხრივ განვითარებული უნდა იყოს, ბევრად არის დამოკიდებული სწავლების პოლიტექნიკურ ხასიათზე. მაგრამ პოლიტექნიკური განათლების წარმატებით

განხორციელება შეუძლებელია, თუ მკვეთრად არ გაუმჯობესდა ისეთი საგნების სწავლება, როგორცაა ლიტერატურა, ისტორია, ფიზიკა, ქიმია, ბიოლოგია, მათემატიკა, გეოგრაფია, ხაზვა და მისი მონათესავე სხვა დისციპლინები. სკოლამ უნდა აღზარდოს ისეთი ახალგაზრდობა, რომელსაც არამარტო თეორიული ცოდნა ექნება, არამედ, შეეძლება პრაქტიკაში მისი წარმატებით გამოყენებაც. ეს თეორიულად აღზრდილი ადამიანი არამარტო თავისი თეორიული, არამედ, პრაქტიკული ცოდნითაც უნდა გამოირჩეოდეს.

ბევრი არასწორად ფიქრობს, თითქოს პოლიტიქნიკური სწავლება მხოლოდ იმ შემთხვევაში განხორციელდება, თუ ფართო მასშტაბით მოვაწყობთ საუკეთესო სახელოსნოებსა და ლაბორატორიებსა და ინტეგრაციას. ვის შეუძლია უარყოს პოლიტიქნიკური სწავლებისათვის გარკვეული მატერიალური ბაზის საჭიროება, მაგრამ არანაკლებ მნიშვნელოვანია პედაგოგიური კადრი, რომელიც სასწავლო-აღმზრდელობითს პროცესს უშუალოდ წარმართავს. ცოტა როდია სკოლის ისეთი მუშაი, რომელმაც ნამდვილად კარგად იცის თავისი საგანი და პრაქტიკულადაც აღწევს სწავლების საქმეში წარმატებას, მაგრამ, როგორც ყველგან, აქაც შეხვდებით სუსტ, გამოუცდელ მასწავლებელს. ჩვენ შემთხვევა გვქონდა გვესაუბრა ბიოლოგიის მასწავლებელთა ერთ ჯგუფთან. ზოგიერთი ელემენტარული რამ მათ არ იცოდნენ. შერცხვით და განაცხადეს: შევეისწავლითო. არასოდეს სწავლა დაგვიანებული არ არის, მასწავლებლებისათვის კი ეს ისევე საჭიროა, როგორც იმის ცოდნა, თუ რა უნდა ასწავლო ან როგორ ასწავლო.

ბიოლოგიური დისციპლინების სწავლების გაუმჯობესება თავისთავად გულისხმობს მეტი ყურადღება მიექცეს კაბინეტ-ლაბორატორიების მოწყობას, სასწავლო-საცდელი მიწის ნაკვეთების ისე გამოყენებას, რომ ბიოლოგიის მასწავლებლები ნამდვილად აღწევდნენ მეცნიერებათა საფუძვლების შეთვისებას მოსწავლეთა მიერ და შრომითი ჩვევების დანერგვას. როცა ჩვენ გავეცანით ბიოლოგიის ერთერთი მასწავლებლის მუშაობას, დავრწმუნდით, რომ მას ნამდვილად ისე ჰქონდა დაყენებული ამ საგნის სწავლება, როგორც ჩვენს იდეალს უახლოვდება. როცა მან მოსწავლეებს აუხსნა „ვიტამინები“, მშვენიერად განუმარტა მათი შემცველი ბოსტნეული კულტურები, ხოლო სასწავლო-საცდელ ნაკვეთზე მუშაობა ისე წარმართა, გეგონებოდა

ბავშვები მარტოდენ აქ საქმიანობენო. მათი ცოდნა მაღალი იყო, დაინტერესება კი პრაქტიკაშიც არანაკლები. ეს უკვე მარტო მოსწავლეებზე როდია დამოკიდებული. მასწავლებელი, მისი ცოდნა, მისი გამოცდილება აქაც გადამწყვეტია.

რა მიმემ დანაშაულს იღენს პედაგოგი, ამ შემთხვევაში ბიოლოგიის ზოგიერთი მასწავლებელი, როცა ცუდად მუშაობს თავის თავზე, არ ეუფლება საგანს, მისი სწავლების მეთოდებს, გავეთილისათვის თვითონაც სუსტად ემზადება, ვერ ახერხებს პროგრამული მასალის ღრმად შესწავლას, სათანადოთ ვერ იყენებს სკოლას კაბინეტ-ლაბორატორიებს. ეს ზომ დიდი ნაკლია. ბიოლოგიის მასწავლებელი ყოველმხრივ უნდა ცდილობდეს მაქსიმალურად გამოიყენოს კაბინეტ-ლაბორატორიები, მოსწავლეებს შეასწავლოს პროგრამებში მითითებული სასოფლო-სამეურნეო პრაქტიკის ისეთი ელემენტები, როგორიცაა თესვა, მყნობა, ნიადაგის დამუშავება, სანერგეების მოწყობა, მოწამელა, გასხვლა; გააუმჯობესოს ნორჩ ნატურალისტთა წრის საქმიანობა, მეტი ყურადღება მიაქციოს ცდებისა და დაკვირვებების ორგანიზაციას, პერბარიუმების, პრეპარატების დამზადებას. სკოლები კი უნდა აწყობდნენ ექსკურსიებს მახლობლად მდებარე საწარმოებში ტექნოლოგიური პროცესების პრაქტიკულად გაცნობის მიზნით, ასეთივე ექსკურსიები საჭიროა იმართებოდეს სოფლის მეურნეობის ობიექტებზე.

წლიდან წლამდე უნდა მაღლდებოდეს ისეთი მნიშვნელოვანი დისციპლინის სწავლება, როგორიცაა ფიზიკა. ფიზიკის სწავლება უმნიშვნელოვანესი პირობაა პოლიტექნიკური განათლების ფართოდ დანერგვისათვის. რა არის ღღემდე ამ საგნის სწავლებაში ძირითადი ნაკლი? ის, რომ არასათანადო ყურადღება ექცევა სადემონსტრაციო ცდებსა და ლაბორატორიულ სამუშაოებს.

ცოტა როდია ისეთი სკოლა, სადაც ფიზიკის კაბინეტს არც უვლიან და არც იყენებენ, არ აწყობენ სახელოსნო კუთხეს. ზოგან ფიზიკის კაბინეტისათვის სათანადო ბინაც არა აქვთ გამოყოფილი. გარდა ამისა, არის კიდევ ნაკლი ფიზიკის კაბინეტების მოწყობილობითა და ინვენტარით შევსებაში. ზოგან ფიზიკის კაბინეტისათვის განკუთვნილი ხელსაწყო-იარაღები მოთავსებულია საკლასო ოთახებში. რაც შეეხება თვითონ სწავლებას, მისი მთავარი ნაკლი ის არის, რომ იგი ხშირად ატარებს განწყენებულ თეორიულ ხასიათს, რასაც

თან ემატება მასწავლებელთა ერთი ნაწილის დაბალი კვალიფიკაცია, გაკვეთილების დაბალი დონე.

ფიზიკის სწავლებასთან ერთად სკოლები განსაკუთრებულ ყურადღებას უნდა აქცევდნენ ქიმიის შესწავლას. ახლა ქიმიის სწავლება, სრულიად უდავოა, თანდათან უფრო მჭიდროდ უკავშირდება პრაქტიკას, კერძოდ, ქიმიური ინდუსტრიისა და სოფლის მეურნეობის საკითხებს, რასაც ხელს უწყობს მეტი ყურადღება ექსპერიმენტებისადმი და სასწავლო კაბინეტების პრაქტიკულად გამოყენება. სისტემატური სადემონსტრაციო ცდები უთუოდ განაპირობებენ ქიმიაში მოსწაულეთა კარგ მოსწრებას; ამ გზით მოსწავლეები უფრო ღრმად გაერკვევიან ქიმიის არსებაში, უფრო შეითვისებენ მენდელეევის ელემენტთა პერიოდულ სისტემას, ატომგულის აგებულებას. მთავარია ქიმიის სწავლება ყოველთვის ხელმძღვანელობდეს პრაქტიკით.

სრულიად უეჭველია, რომ ფიზიკასა და ქიმიასთან ერთად მათემატიკური დისციპლინების სწავლებაც მჭიდროდ უკავშირდება პოლიტექნიკური განათლების ფართოდ დანერგვის ამოცანებს. მათემატიკის სწავლებაში იმ დიდ მიღწევებთან, რაც საბჭოთა სკოლამ თავისი არსებობის მანძილზე მოიპოვა, ერთ-ერთ სერიოზულ ნაკლს წარმოადგენს სათანადო ყურადღების მიუქცევლობა ზეპირი ანგარიშის კულტურისადმი. არასოდეს არ უნდა დავივიწყოთ, რომ არითმეტიკის სწავლებას მეტი ყურადღება უნდა მიექცეს, ვინაიდან იგი მათემატიკური დისციპლინების საფუძველთა საფუძველია. თუ არითმეტიკა ბავშვებმა თავიდანვე კარგად არ შეითვისეს, როგორღა შეისწავლიან ალგებრას, გეომეტრიას, ტრიგონომეტრიას? ხშირად, იმის გამო, რომ მათემატიკის თვით მასწავლებლებს დაბალი ცოდნის დონე აქვთ, ასევე დაბალია მოსწაულეთა მომზადებაც არითმეტიკაში.

არითმეტიკასთან ერთად სკოლაში მაღალ საფეხურზე უნდა იდგეს ალგებრის, გეომეტრიისა და ტრიგონომეტრიის სწავლება; კერძოდ, ალგებრის სწავლებისას მეტი ყურადღება მიექცეს არითმეტიკაში შესწავლილი წესების განზოგადება-გაღრმავებას, ფორმულებისა და თეორიების არა მიქიანოკურად, არამედ, აზრიან დაზეპირებას; ყურადღება გამახვილდეს მათ შემოქმედებითად დაზეპირება-ათვისებაზე. რაც შეეხება გეომეტრიის სწავლებას, აქ პირველყოვლისა საჭიროა მივმართოთ თვალსაჩინოებებს, თვითნაკეთ მოდელებს, ლოგიკური მსჯელობის განვითარებას, მოსწაულე-

ებში გეომეტრიული სივრცითი წარმოდგენების გამომუშავებას. არც ის უნდა დავივიწყოთ, რომ მათემატიკური დისციპლინების მასწავლებელი, როცა დაფაზე ლამაზად წერს ფორმულებს, ლამაზი ფიგურები გამოჰყავს და მოსწავლეებსაც ამ ჩვევას უნერგავს, თავისთავად ემსახურება უშუალო ესთეტიკურ აღზრდას. ჩვენ არ გვეგულება არცერთი სასწავლო საგანი, რომელიც მშვენიერის ან ამაღლებულის გრძობასთან არ იყოს დაკავშირებული. ვანა გეოგრაფიის სწავლება, როცა ქვეყნების ლანდშაფტებსათუ პანორამებს ვუჩვენებთ, მათ დამახაიათებელ ბუნებას აღვწერთ, ესთეტიკური გრძობისაგან განდგომილია? ყველა ქვეყანას თავისი ბუნებრივი სილამაზე აქვს და გეოგრაფიას ბავშვის არსებაში, კიდევაც რომ არ ვეცადოთ, შეაქვს ესთეტიკური ცნობიერების გამაღვიძებელი ელემენტები.

სრულიად უეჭველია, რომ პოლიტექნიკური განათლების ფართოდ დანერგვას ხელს უწყობს აგრეთვე გეოგრაფიის კარგად დაყენებული სწავლება. გეოგრაფია ერთ-ერთი უაღრესად მნიშვნელოვანი სასწავლო დისციპლინაა და მის შეთვისებას დიდი მნიშვნელობა ენიჭება. გეოგრაფია გვეხმარება გამოვუმუშაოთ ბავშვებს მატერიალისტური მსოფლმხედველობა, წარმოდგენა მივცეთ მსოფლიოზე, გავარკვიოთ გარემოში, ვუჩვენოთ ადამიანის დამოკიდებულება ბუნებისადმი და თვით ბუნების ადგილი საზოგადოებრივი ცხოვრების განვითარებაში. კარგად დაყენებულ სწავლების დროს, შეგვიძლია გეოგრაფია გამოვიყენოთ, როგორც მნიშვნელოვანი ფაქტორი მოსწავლეთა პატრიოტულ აღზრდაში. მაგრამ გეოგრაფიას შეუძლია ხელი შეუწყოს საერთოდ ესთეტიკური აღზრდის წარმატებასაც. ჩვენ ეს უკანასკნელი იმიტომაც გვაინტერესებს, რომ შეუძლებელია თანამედროვე ადამიანი სრულყოფილად აღზრდილი იყოს, თუ მის ფორმირებაში ესთეტიკურს მონაწილეობა არ მიუღია, თავისი კვალი არ გაუტარებია. არავის ექვი არ უნდა ეპარებოდეს, რომ გონივრულად დაყენებული ესთეტიკური აღზრდა ხელს უწყობს მოსწავლის დაინტერესებას უკეთ ისწავლოს და უკეთესი იყოს.

ხშირად სულ უბრალო ფაქტები, რომლებსაც ესთეტიკურ აღზრდასთან უშუალო ან შუალობითი კავშირი აქვთ, ამ მხრივაც გარკვეულ პოზიტიურ შედეგებს გვაძლევენ. დღემდე არ წაშლილა ჩემს ბეხსიერებაში ის დღე, როცა მეორე კლასის მოსწავლეებს საკლასო

ოთახში სამხრეთის ქვეყნების ფლორისა და ფაუნის ილუსტრაციები შემოგვიტანეს, კედელზე გააქრეს, რომ ჩვენთვის ეჩვენებინათ. მაშინ არამარტო ახალი, სრულიად უცნობი სამყარო დავინახეთ, არამედ, გაგვიძლიერდა მისწრაფება გეოგრაფიისა და ისტორიისადმი, ვიგრძენით თავისებური სილამაზე, რაც სამუდამოდ შერჩა მეხსიერებას. თითქოს წერილმანია, მაგრამ ჩვენთვის, ბავშვებისათვის ამ მშვენიერ ილუსტრაციებს დიდი მნიშვნელობა მიეცა — გაფართოვა მოსწავლეთა თვალთახედვა, ბიძგი მოგვცა, სულიერად აღგვამალა, სწავლებისა და აღზრდის ერთერთ ფაქტორად გადაიქცა. და როცა ამ სურათებს ვიხსენებ, ყოველთვის თვალწინ წარმომიდგება ჩემი პირველი მასწავლებლის — ნიკო აბზიანიძის ძვირფასი სახე, რომლის დავიწყება არ შემძლია. გული კი ასევე ყოველთვის საესეა მისდამი პატივისცემით. მასწავლებელი ხომ მოწაფისათვის სულიერი მშობელია. ნიკო აბზიანიძემ ეს ვალიც მოიხადა, პირველად მან შეგვაყვარა ანბანთან ერთად ქართული ენა, ბუნებისმეტყველება, არითმეტიკა, მუსიკა და გეოგრაფია. მადლობა უნდა ვუთხრათ ასეთ მასწავლებლებს, დაბადებითაც და მოწოდებითაც მასწავლებლებს!

მაგრამ, დავუბრუნდეთ ძირითად თემას.

როგორ ვასწავლით გეოგრაფიას?

ვერ ვიტყვით, რომ ცუდად, პირიქით, ამ მშვენიერ საგანს კვალიფიციური მასწავლებლები ჰყავს, შედგენილია საკმარად გამართული სახელმძღვანელოები, მოსწავლე ახალგაზრდობა დიდ მონდომებას იჩენს, მაგრამ უნაკლო არც გეოგრაფიის სწავლებაა.

არაერთი ფაქტით შეიძლება იმის დადასტურება, რომ გეოგრაფიის სწავლებაში მთავარი ნაკლია შემდეგი: მასწავლებელთა გარკვეულ ნაწილს აკლია მეთოდური დახელოვნება. ეს იწვევს სიმშრალეს გაკვეთილის ჩატარებაში, დაუინტერესებლობას მოსწავლეთა შორის, მაშინ, როცა გეოგრაფია მიმზიდველი საგანია და ასევე მიმზიდველად შეიძლება მისი სწავლება.

ულამაზესი პეიზაჟებისა და პანორამების, ცალკეული ქვეყნებისა და მათთვის დამახასიათებელი ფლორის ან ფაუნის აღწერა მასწავლებელს უდიდეს შესაძლებლობას აძლევს ბავშვი არამარტო დაინტერესოს, მაშინ გამოიწვიოს ძლიერი ესთეტიკური გრძნობაც. ხოლო, თუ პედაგოგის მიერ ჩატარებულ გაკვეთილს ილუსტრაციული მასალა — თვალსაჩინოებაც მიემატება, მაშინ ეფექტი კიდევ უფრო აშკარა გახდება.

განა ჩვენი ცნობიერებიდან შეიძლება წაიშალოს ის მდიდარი,

ნამდვილად ესთეტიკური შთაბეჭდილება. რომელიც რუსოს „ახალი ელოიზით“ მიგვიღია? ალპების მთებისა და ჟენევის ტბის აღწერა, რაც რუსოს გენიალურმა ყალამმა ასე დიდი ოსტატობით შეიძლო, განა მკითხველს ოდესმე დაავიწყდება? გაიხსენეთ იულიასა და სენ-პრიოს ნავით სეირნობა ჟენევის ლამაზ ტბაზე, რასაც დიდმა ხელოვანმა რომანტიკული მშვენიერება მისცა! შეუძლებელია მისი დავიწყება. ასევე შეუძლებელია მოსწავლის სულში მშვენიერების ცეცხლი არ დაანთოს ქართული ბუნების იმ საოცარმა სილამაზემ, რომელიც ჯადოსნური ძალით გვიჩვენებს რუსთაველმა და ბარათაშვილმა, გრიგოლ ორბელიანმა და ილია ჭავჭავაძემ, აკაკი წერეთელმა და ალექსანდრე ყაზბეგმა, ვაჟა ფშაველამ და გალაკტიონ ტაბიძემ. ბუნების ცოცხალ სურათებში, მთებსა და მყინვარებზე, მინდვრებსა და ველებზე, გლეტჩერებსა და ლანდშაფტებზე იმდენი სილამაზეა, რომ მოსწავლის არსებაში შეუძლია უთვალავი სილამაზის კალეიდოსკოპი შექმნას. მხოლოდ ერთი რამ არის საჭირო: გეოგრაფიის მასწავლებელმა უნდა შეიძლოს უმდიდრესი და ულამაზესი მასალა, რომელიც მის ხელთაა, ასევე მდიდრულად და ლამაზად გადასცეს თავის მოწაფეს. ახლა ხალხთა, ერთა და ტომთა ხელოვნება, ეთნოგრაფიული მრავალფეროვნება? გეოგრაფიის მასწავლებელს მართლაც ძვირფასი მასალა აქვს ესთეტიკური და პატრიოტული აღზრდისათვის.

მოსწავლეთა როგორც პატრიოტული, ისე ესთეტიკური აღზრდის უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია აგრეთვე ისტორია, თუ მისი სწავლება ნამდვილად კარგად არის დაყენებული. მაგრამ ამისათვის თვით ისტორიის გამართული სახელმძღვანელო უნდა გვექონდეს.

თუ რა მნიშვნელობა აქვს ისტორიის მეცნიერულ გადმოცემას, კარგად გრძნობდნენ ჩვენი განმანათლებლებიც. გავიხსენოთ, მაგალითად, საქართველოს მეცნიერული ისტორიის ის ნაკლი, რომელსაც თერჯდალეულთა ბელადი ილია ჭავჭავაძე გასული საუკუნის 70-იან წლებში აღნიშნავდა. პოემა „აჩრდილზე“ მუშაობამ, როცა საჭირო გახდა საქართველოს ისტორიის იმ მასალების გამოყენება, რომლებიც ხალხის როლს გამოპყოფდნენ, პოეტი დაარწმუნა, რომ ასეთი რამ ძნელად მოიპოვება, მემატიანეები გვერდს უვლიან მასების ჩვენებას, მარტოოდენ მეფეების, გამოჩენილი სარდლებისა და ომების აღწერებს იძლევიანო. და ილიამ გააკეთა კატეგორიული დასკვნა—საქართველოს წერილობითი ისტორია მარტოოდენ მეფეებისა და სარდლების ისტორიაა, ხალხი არა ჩანსო.

თუ რა ძლიერი იყო ეს გულისტკივილი, შეგვიძლია კარგად დავინახოთ ილია ჭავჭავაძის ცნობილი წერილიდან „სამშობლოს“ ავტორისადმი. „ამ აჩრდილმა ტყავი გამაძრო, — სწერდა ილია 1872 წელს დავით ერისთავს, — ისტორიულს ნაწილზე გაჭირა ვირსავით შევდევ და ერთი ბიჯი წინ ველარ წავდგი. არ ვიცი რა ექნა? ვამბობ ამ აჩრდილს თავი დავანებო მეთქი. ეს ოხერი ჩვენი ისტორია... მარტო ომებისა და მეფეების ისტორიაა, ერი არსადა ჩანს. მე კი ისეთის აგებულების ადამიანი ვარ, რომ მეფეებისა და ომების სახე არ მიზიდავს ხოლმე. საქმე ხალხია და ხალხი ამ ჩვენ ისტორიაში არა ჩანს. ეწუხვარ და ვდრტვინავ და განკითხვა არსით არი.“*

ეს ნაკლი ნახევარი საუკუნის შემდეგაც შესამჩნევი შეიქნა ქართული საბჭოთა ისტორიოგრაფიისათვის. მხედველობაში გვაქვს დიდი ისტორიკოსის ივანე ჯავახიშვილის „ქართველი ერის ისტორიის“ მეხუთე ტომის განმოსვლა. ცნობილია ივანე ჯავახიშვილის ფასდაუდებელი ღვაწლი ქართული ისტორიული მეცნიერების წინაშე. ეს პირველყოვლისა გამოიხატება გაბნეული, ზღმითუწვდომელი და ხშირ შემთხვევაში სრულიად უცნობი დოკუმენტების თავმოყრასა, გაანალიზებასა და ინტერპრეტაციაში. ივანე ჯავახიშვილმა საქართველოს ისტორიას იმდენი შესძინა, რამდენიც ტეოდორ მომზენმა ანტიკური რომის ისტორიას. მისი ფუნდამენტალური გამოკვლევები, დიდ ტალანტთან შეერთებული, პირდაპირ ტიტანური შრომის უშუალო ნაყოფი იყო. მაგრამ, ჯავახიშვილს არ შეეძლო გაეკეთებინა ერთბაშად ორი უდიდესი საქმე — ქართული ისტორიოგრაფიის მასალების თავმოყრა, ანალიზი, სისტემაში მოყვანა, გაშიფვრა, ინტერპრეტაცია, და ქართველი ხალხის ისტორიის სავსებით გამართული კურსის აგება. კარგი სამსახური ვერ გაუწიეს მას იმ მხრივ, რომ ის, რაც თვით ავტორის მიერ იყო შეჩერებული, მზის სინათლეზე გამოიტანეს, როგორც ჯავახიშვილის მეცნიერული შემკვიდრეობა. ლაპარაკია „ქართველი ერის ისტორიის“ მეხუთე ტომზე, რომელიც ცალკე წიგნად გამოიცა.

ეს წიგნი ფრაგმენტური ხასიათისაა. ჯავახიშვილს იგი დაწერილი ჰქონდა საქართველოში მენშევიკების ბატონობის დროს. გრძნობდა რა მის სერიოზულ ნაკლს, ხარვეზებს, არასოდეს არ უცდია არა თუ გამოექვეყნებინა, საკითხიც კი დაეყენებია მისი გამოცემის შესახებ. მაგრამ ეს ყურად არ იღეს. ამის შედეგად ნამ-

* საისტორიო მოამბე, III, 1947. გვ. 190—ხაზი ჩვენია — გ. ჯ.

რომი, რომელიც ავტორს თავის სიცოცხლეში არ გამოუცია, ცალკე დაიბეჭდა. იგი შეეხება საქართველოს რუსეთთან შეერთებას, ამ საკითხის ისტორიულ მხარესა და მის პოლიტიკურ შედეგებს. სამწუხაროდ, წიგნში არც ისე იშვიათად მეფის მოხელეთა მოქმედება გაიგივებულია რუს ხალხთან, და არა ჩანს, უარყოფითთან ერთად, ის პროგრესული მნიშვნელობა, რომელიც საქართველოს რუსეთთან შეერთებას ჰქონდა ქართველი ხალხისათვის. რუსეთთან შეერთებით ქართველმა ხალხმა თავი გადაირჩინა ფიზიკური მოსპობისაგან, შესძლო არამართო არსებობის შენარჩუნება, არამედ, განავითარა და წინ წასწია თავისი კულტურა, გადაიარჩინა დაუცხრომელი შემოქმედებითი გენიის პრველხარისხოვანი, მრავალსაუკუნოვანი ძეგლები. უძველესი დროიდანვე ჩვენი ხალხის ყველაზე პროგრესული მოღვაწენი ცდილობდნენ, ჯერ კიდევ მე-9 საუკუნიდან მოყოლებული, საქართველოს რუსეთთან დაკავშირებას. ეს მისწრაფება განსაკუთრებით გაძლიერდა მე-12 საუკუნეში, თამარ მეფის დროს, როცა ქართველ გვირგვინოსანს მეუღლედ იური ბოგოლიუბსკი მიჰგვარეს. შემდეგ, მონგოლების შემოსევამ ყველაფერი იავარჰყო. მაგრამ მე-16—17—18 საუკუნეებმა ისევ მწვავედ დააყენეს ორიენტაციის პრობლემა. რუსეთთან დამეგობრებისადმი მისწრაფებამ ახალი ძალით იჩინა თავი ვახტანგ VI დროს, ხოლო იგი პრაქტიკულად განახორციელა ერეკლე მეორემ. ქართველი ხალხის ისეთი გამოჩენილი მოღვაწენი, როგორც იყვნენ გარსევან და ალექსანდრე ჭავჭავაძეები, ნიკოლოზ ბარათაშვილი, გრიგოლ ორბელიანი, ილია ჭავჭავაძე, აკაკი წერეთელი, სერგეი მესხი, ივანე მაჩაბელი, გიორგი წერეთელი, ნიკო ნიკოლაძე, ანტონ ფურცელაძე თვლიდნენ, რომ ეს იყო ქართველი ხალხისათვის უდიდესი ისტორიული აქტი, რომლის აღიარება საუკუნეებს გაწვდებოდა.

მაგრამ ეს ღიდი და რთული საკითხია.

ჩვენი მიზანი აშკარად სხვა არის, კერძოდ, იმის ცხადყოფა, რომ ისტორიული მეცნიერების მდგომარეობა ყოველთვის გავლენას ახდენს თვით ისტორიის სწავლებაზე. საშუალო სკოლებში ისტორიის შესწავლამ ბავშვს უნდა მისცეს არამართო ისტორიული ფაქტების ზუსტი ცოდნა. არამედ, გარკვეოს იგი საზოგადოებრივი ცხოვრების განვითარების კანონზომიერებაში, გაუღვივოს საბჭოთა პატრიოტიზმის გრძნობა, სიყვარული სამშობლოსადმი. აღზარდოს მასში გამბედაობა და სიმამაცე. ისტორიის სწავლება მას შემ-

დებ, რაც მოცემულია კარგი პროგრამა და კარგი სახელმძღვანელო. დიდად არის დამოკიდებული თვით მასწავლებელზე. თუ მასწავლებელი თვით არის დაუფლებული ისტორიულ მატერიალიზმს, თუ მას მეცნიერულად შეუსწავლია ისტორია, ფლობს მეტოდიკას და აქვს პედაგოგისათვის საჭირო პიროვნული ღირსებები, ცხადია, შესძლებს კარგად დააყენოს სკოლაში ისტორიის სწავლება.

სრულიად უდავო კეშმარიტებაა, რომ ისტორიის სწავლების გაუმჯობესებას არამარტო აღმზრდელობითი, დიდი შემეცნებითი მნიშვნელობა აქვს. ისტორიის სისტემატური კურსის შესწავლის გარეშე აღამიანი არ შეიძლება ჩაითვალოს კულტურულად, მაღალგანათლებულად. განა სავსებით ნათელი არ არის, რომ ისტორიის სწავლება ემსახურება ახალგაზრდა თაობის ინტენსივიონალურ აღზრდასაც? ყოველი ხალხის ისტორია ხომ მჭიდროდ არის დაკავშირებული სხვა ხალხებთან. შეუძლებელია რომელიმე ხალხის ისტორიის სისტემატური კურსი აგებულ იქნას სხვა ხალხების ისტორიის გარეშე. უძველესი ან ძველი საქართველოს ისტორია დაკავშირებული იყო აზიისა და ევროპის ანტიკასთან. შეუძლებელია დაიწეროს საქართველოს ისტორია ეგვიპტელების, ინდოელების, ბერძნების, ბიზანტიელებისა და საქართველოსათვის ტერიტორიულად ისეთი მახლობელი ქვეყნების ისტორიის გარეშე, როგორცაა ირანი ან თურქეთი. რაც შეეხება მოძვესომხეთსა და აზერბაიჯანს, მათი ისტორია უძველესი დროიდან მჭიდროდ არის როგორც ერთმანეთთან, ისე საქართველოსთან დაკავშირებული. მაგრამ ეს მაინც იმას არ ნიშნავს, რომ ყოველ ხალხს ცალკე არ გააჩნდეს თავისი დამოუკიდებელი ისტორია, არ შეიძლებოდეს თვითთული ხალხისათვის ისტორიის დამოუკიდებელი კურსის შექმნა. სრულიად ელემენტარულ კეშმარიტებას წარმოადგენს ის დებულება, რომ თუ აღამიანმა თავისი ქვეყნის ისტორია არ იცის, თუ მას ღრმად არ უყვარს თავისი ენა, ხალხი, სამშობლო, ის არ შეიძლება გახდეს ინტერნაციონალისტი, მას არ შეუძლია გაიგოს სიყვარულის გრძნობა სხვა ხალხების მიმართ. ამიტომ, ყოველი ხალხის ისტორიის სწავლება უნდა ემყარებოდეს მტკიცე მეცნიერულ საფუძველს, თუ გვსურს გავაუმჯობესოთ საბჭოთა კავშირის ისტორიის, მათთვის ისტორიის ან გარკვეულ ისტორიულ ეპოქათა ისტორიის სწავლება.

ესმოდათ რა ისტორიის სწავლების უდიდესი მნიშვნელობა, საქართველოს XIX საუკუნის ზეორე ნახევრის განმანათლებ-

ბ ე ლ ნ ი ამ მიმართულებითაც ღებულობდნენ ენერგიულ ზომებს. შშობლიური ისტორიის ნორმალურ სწავლებაში ისინი გულის-სმობდნენ საერთოდ ისტორიული დისციპლინების შე-სწავლისათვის აუცილებელ საფუძველს.

მდიდარი ტრადიცია საქართველოში ისტორიის, როგორც დამოუკიდებელი საგნის სწავლებისა, უკვე 200 წელს მოიცავს. ჯერ კიდევ XVIII საუკუნეში საქართველოს სკოლებსა, სემინარი-ებსა თუ სხვა ტიპის სასწავლებლებში საქართველოს ისტო-რიას ასწავლიდნენ იმ დროისათვის გამოჩენილი მწერლის, ენათ-მეცნიერის, ფილოსოფოსისა და თეოლოგის ანტონ I მიერ შედ-გენილი სპეციალური სახელმძღვანელოთი — შემოკლებულ ი საქართველოს ისტორია, რომელიც მთლიანად „ქართ-ლის ცხოვრებას“ ემყარებოდა. ეს წიგნი იმ დროისათვის ერთად-ერთი სახელმძღვანელო იყო. შემდეგ გაჩნდა დავით ბაგრა-ტიონის მიერ შედგენილი — „ნარკვევი“ და „თორმეტი საუ-ბარი“. მისი წიგნი გასული საუკუნის 30-იან წლებამდე იხმარე-ბოდა.* დასახელებული წიგნების შექმნა იმ დროს შეუძლებელი იქნებოდა, რომ არ ყოფილიყო პრეცედენტები ქართველი ხალხის წარსულზე ისტორიული ხასიათის შრომებისა საკითხების შედარე-ბით სისტემატიკური გაშუქებით.

XVIII საუკუნემდე ჩვენ გაგვაჩნდა მემპტიანეთა მთელი რი-გი წყაროები, დაწყებული უძველესი დროიდან და დამთავრებული არამარტო ისეთი შრომით, როგორიცაა თამარ მეფის თანა-მედროვის — „ისტორიანი და აზმანი შარავანდე-დ თანი“, არამედ, ცნობილი ისტორიკოს-გეოგრაფის — ვახუ-შტი ბაგრატიონის სისტემატიკური კურსი „საქართ-ველოს ისტორიის“ სახელწოდებით, დაწერილი XVIII სა-უკუნის პირველ ნახევარში.

* დავით ბატონიშვილის „მასალები“ პირველად 1905 წელს გამოსცა მოსე ჭანაშვილმა, რომელიც შესავალში მიუთითებს: „მასალები საქართვე-ლოს ისტორიისათვის დაიბეჭდა ხელნაწერიდამ, რომელიც აღმოჩნდა განსვენებულ მიხეილ საბინინის წიგნთსაცავში. ღედანი დაწერილია — ნახევარი მოთეთრო და ნახევარი მოლურჯო თაბახიანს სქელს ქალაღზე და შეიცავს სულ 267 გვერდს. სათაურად აწერია: „ნანღვილ ისტორია ესე, აღწერილი მეფის გიორგის პირმშოს ძისაგან დავითის მიერ, ისტორია ესე ახლად შედგენილი ქართლის ცხოვრებისად“. მაგრამ მთლად ეს წიგნი დავითის მიერ შედგენილი არ არის; ხელნაწერის 203 გვერდზე სწერია: „ამავე წელსა (1819) მაისის 13-ს მიიცვალა მეფის გიორგის ძე პირმშო და მემკვიდრე ქართლისა დავით“. მაშასა-ღამე, დავით ბატონიშვილს შეეძლო ამ მასალებს წერა მხოლოდ 1819 დასაწყი-სამდე. ამის შემდეგ კი მასალები განუგრძედათ მის ძმებს, მაგალ., ბაგრატს“...

„ქართლის ცხოვრების“ ავტორთა შრომები ძველთაგანვე ეღებოდნენ საფუძვლად ქართველების მიერ მშობლიური ისტორიის შესწავლას. ხსენებულ შრომებში, როგორც ნაკლიც არ უნდა ჰქონებოდა, მთავარი იყო ის პატრიოტული სული, რასაც მკითხველი მათგან ღებულობდა, ეზიარებოდა რა იმის შეგნებას, რომ საქართველო უძველესი ქვეყანაა, თავისი დიდი წარსული აქვს, კულტურული და გმირული, რაც სიამაყესთან ერთად პატრიოტიზმის ვრძნობას უღვიძებდა.

ისტორიული წყაროები კი ცოტა როდი იყო: ლეონტი მროველის (XI საუკუნე), ჯუანშერის (XII საუკუნე), სუმბატ დავითის-ძის, ბასილი ეზოსმოძღვრის (XII საუკუნე), ჟამთააღმწერლის, ბერეგნატაშვილის, ფარსადან გორგიჯანიძის, პაპუნა ორბელიანის, ომანხერხეულიძისა და სეხნიაჩხეიძის შრომების გარდა, ქართველთა კაცი მშობლიურ ისტორიას სწავლობდა არაერთი სხვა ძეგლით. მართალია, ამ ძეგლთა ავტორები ჩვენთვის დღემდე არ არიან ცნობილნი, მაგრამ მათი შრომები უთუოდ გავრცელებული იყო და დღესაც გვეხმარებიან საქართველოს უძველესი წარსულის შესწავლაში.* ხსენებულ ძეგლთა შორის უნდა დავასახელოთ „მატიანე ქართლისა“ („წმიდისა მოწამისა“ არჩილ მეფის შვილების — იოანესა და ჯუანშერის მეფობა), დავით აღმაშენებლისა და ლაშა გიორგის ცხოვრების აღწერანი, აგრეთვე უკვე დასახელებული „ისტორიანი და აზმანი შარავანდედთანი“. სრულიად უეჭველია, რომ „ქართლის ცხოვრება“, როგორც სიმონ ყაუხჩიშვილი ამბობს, „წარმოადგენდა საქართველოს ისტორიის სახელმძღვანელოს, რომელიც დრო-და-დრო ივსებოდა, ახლდებოდა და სწორდებოდა.“** მაგრამ ჩვენს მიერ დასახელებული ძეგლები, რომლებიც „ქართლის ცხოვრებაში“ არ შესულა, უეჭველია, სახელმძღვანელოს ფუნქციასაც ასრულებდნენ.

ამ წყაროებზე იზრდებოდა ქართველი კაცი XVIII საუკუნემდე, გარდა ამისა, როგორც მოვიხსენიეთ, მას ხელთა ჰქონდა ანტონ პირველის, დავით ბაგრატიონისა და ვახუშტი ბატონიშვილის სახელმძღვანელოები. შემდეგ საგულისხმო იყო მარბროსეს „საქართველოს ისტორია“, ალექსანდრე გოლოვინის „საქართველოს ისტორია“, რომელიც 1875 წელს ლევან ქორქაშვილს რუსულიდან უთარგმნია, აგ-

* იხ. ქართლის ცხოვრება, ტ. I, 1955, ტ. II, 1959.

** იქვე, გვ. 05. ხაზი ჩვენია — გ. ჯ.

რეთვე მთელი რიგი მონოგრაფიები, რომლებსაც აქ ვერ დავასახე-
ლებთ*. გასული საუკუნის 70-იან წლებში კი ჩნდება დიდი ქარ-
თველი პედაგოგის იაკობ გოგებაშვილის მეტად პოპულარ-
ული წიგნი — „ბუნების კარი.“ მისი პირველი გამოცემა
დაწყებითი კლასების მოსწავლეთათვის დაიბეჭდა 1869 წელს და
გამოდიოდა 1917 წლამდე. ამ წიგნის მესამე განყოფილებაში მო-
თავსებული იყო მოთხრობები საქართველოს ისტორიიდან, დაწყე-
ბული საქართველოს „პირველი მეფის“ ფარნაოზიდან და
დამთავრებული იმპერატორ ალექსანდრე პირველის 1801 წლის
12 სექტემბრის მანიფესტით. ავტორი თავისა წიგნის ბოლოს აღნი-
შნავდა, რომ საქართველოს რუსეთთან შეერთების შემდეგ მხარე-
ში სრული მშვიდობა დამყარდა. ამის შემდეგ ქართველებს თავის
ქვეყანაში არც ერთი წინანდელი მტერი აღარ უნახავთ და მათ შო-
რის შინა ომი შეუძლებელი გახდა. ამასთან დაკავშირებით, ერთი
წლის განმავლობაში მოსახლეობის რიცხვი ორჯერ გაიზარდა. რუ-
სეთთან შეერთებამდე მთელ საქართველოში მილიონზე ნაკლები
მცხოვრები იყო, ესლა კი მათი რიცხვი 2 მილიონამდე ავიდაო.

ყველაფერი ეს მართალი იყო და სასიხარულოა, რომ ასე სწო-
რად მიუდგა საკითხს დიდი პედაგოგი. მან შესძლო საქართველოს
მთელი ისტორია, მოკლედ და პოპულარულად, თითქოს და მოთ-
ხრობის სახით, უძველესი დროიდან XX საუკუნემდე, 250 გვერდ-
ზე მოეთავსებინა, ხოლო საქართველოს გეოგრაფია — 150 გვერდ-
ზე.

ამგვარად იყო საქმე 1884 წლამდე, ვიდრე გამოცემული იქნე-
ბოდა მოსე ჯანაშვილის „საქართველოს მოკლე ისტო-
რია.“ ამ წიგნს ბოლოში ასეთი მინაწერი ჰქონდა: „სახალხო განათ-
ლების სამინისტროს სასწავლო კომიტეტის განსაკუთრებული გან-
ყოფილების გადაწყვეტილებით, რომელიც დაპტკიცებულია ბ-
ნ მინისტრის მოადგილის მიერ, ქვემოთმდევნო გამოცემა მოწონე-
ბულია სასწავლებლებისათვის, სადაც ქართული ენა ისწავლება:
„საქართველოს მოკლე ისტორია“, შემდგ. მოსე ჯანაშვილი, თბი-
ლისი, 1884 წ. (კავკასიის სასწ. ოლქის ბ. მზრუნველს 1886 წლის
ცირკულარი № 1)“.

ისტორიკოს მოსე ჯანაშვილის წიგნი მცირე ფორმატო-
საა, შეიცავს 503 გვერდს და 1917 წლამდე რამდენჯერმე იყო გა-
მოცემული.

* მკითხველს შეუძლია მათი სია ნახოს წიგნში: „კატალოგი“, შედგენილი
დ. კარიჭაშვილის მიერ, 1905, გვ. III—XXIV—3—366.

1889 წელს დაიბეჭდა დიმიტრი ბაქრაძის „ისტორია საქართველოსი (უძველესი დროიდან მე-X საუკ. დასრულებამდე)“.

დამახასიათებელია ის გარემოებაც, რომ ქართული სკოლები სარგებლობდნენ საქართველოს ისტორიის სახელმძღვანელოების ნაბეჭდი გამოცემებით ისეთი ავტორებისა, როგორცაა, მაგალითად, არისტოქსოთელაძე, რომელმაც 1900 წელს გამოსცა „კონსპექტი საქართველოს ისტორიიდან“ ორ რვეულად. პირველი წიგნი შეიცავს სულ 78 გვერდს და აშუქებს საქართველოს ისტორიას უძველესი ხანიდან XII საუკუნემდე — დავით აღმაშენებლამდე. წიგნის პირველი ნაწილი ნებადართული იყო ცენზურის მიერ 1900 წლის 16 მარტს. ავტორი თავის პატარა განმარტებაში — წინასიტყვაობის ნაცვლად, აღნიშნავდა, რომ წიგნის პირველი ნაწილი შედგენილი იყო სასწრაფოდ და ამიტომ მას გარკვეული ნაკლოვანებები ექნებაო; წიგნის მეორე ნაწილში კი საქართველოს ისტორია გადმოიციმა XIX საუკუნის დასაწყისამდეო. ეს მეორე ნაწილი მართლაც გამოიცა 167 გვერდის მოცულობით.

1908 წელს გამოვიდა მეორე სახელმძღვანელო, შედგენილი დავით კარიკაშვილის მიერ. იგი რამდენჯერმე დაიბეჭდა.

ორი წლის შემდეგ, 1910 წელს, მწერალმა და ისტორიკოსმა სიმონ ქვარიანმა გამოსცა „საქართველოს ისტორია“, რომელიც თითქმის ყოველწლიურად გამოდიოდა 1920 წლამდე. არაერთი ნაკლის მიუხედავად (მეცნიერული სიზუსტე აკლდა): ქვარიანის წიგნი დაწერილი იყო მხატვრული ენით, იკითხებოდა მიმზიდველად და მოწაფეებიც გატაცებით ეტანებოდნენ. თავის დროზე მან უეჭველად დიდი შემეცნებითი და პატრიოტული როლი შეასრულა თაობების აღზრდაში. იყო აგრეთვე ძამსაშვილის მიერ შედგენილი „საქართველოს ისტორიის სახელმძღვანელო“, რომელიც დაიბეჭდა 1882 წელს დაწყებითი სკოლებისათვის და შეიცავდა 300 გვერდს.

ჯერ კიდევ რევოლუციამდე გამოვიდა ივანე ჯავახიშვილის ფუნდამენტალური გამოკვლევის — „ქართველი ერის ისტორიის“ პირველი (1913) და მეორე (1914) ტომები. დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა აგრეთვე ივანე ჯავახიშვილის ვრცელ მეცნიერულ წიგნებს: „საქართველოს ეკონომიური ისტორია“ (1908) და „ქართული სამართლის ისტორია“ (1919). ყველა ეს წიგნი, დიდი ტალანტითა და მაღალი მეცნიერული დონით შედგენი-

ლი, ხელს უწყობდა სრული სასკოლო სახელმძღვანელოების შექმნასაც.

განსაკუთრებით უნდა აღინიშნოს სარგის გორგაძის „საქართველოს ისტორიის სახელმძღვანელო“, ნაწ. I, II და III, რომელიც გამოიცა 1917 წელს საშუალო სკოლებისათვის. წიგნი შეიცავდა 460 გვერდს. 1918 წელს გამოვიდა აგრეთვე ილია ფერაძის სახელმძღვანელო — „საქართველოს მოკლე ისტორია“ საშუალო სკოლებისათვის, 359 გვერდის მოცულობით. ერთი წლის შემდეგ, 1919 წელს რუსულ ენაზე დაიბეჭდა „საქართველოს ისტორიის“ სახელმძღვანელო, რომლის შემდგენელნი იყვნენ ნ. მ. სპილიოტი და დ. ი. კასრაძე, წიგნი განკუთვნილი იყო II კლასებისათვის და შეიცავდა 118 გვერდს. იგი წარმოადგენდა საქართველოს ისტორიის ეპიზოდურ კურსს. ამ წიგნმა გარკვეული როლი შეასრულა საქართველოს ისტორიის რუსულ ენაზე შესწავლის საქმეში.

სარგის კაკაბაძემ 1920 წელს გამოსცა „საქართველოს მოკლე ისტორია“, ხოლო დაწყებითი სკოლის IV კლასებისათვის 1921 წელს დაბეჭდა პატარა სახელმძღვანელო, რომელიც შეიცავდა 90 გვერდს. 4 წლის შემდეგ გამოიცა უფრო ვრცელი შრომა ქრისტეფორე რაჭველიშვილისა — „საქართველოს მოკლე ისტორია, დასაბამიდან 1917 წლამდე, ისტორიული რუკით“, რომელიც 230 გვერდს შეიცავდა.

ყველა ამ სახელმძღვანელოს, რასაკვირველია, მნიშვნელოვანი ნაკლოვანებები ახასიათებდა. მათ არ გააჩნდათ მეცნიერულად გამართული სწორი მეთოდოლოგია. მაგრამ ხსენებულ ავტორების დამსახურება იმაში მდგომარეობს, რომ იანინი ცდილობდნენ იმ დროისათვის მისაწვდომი ისტორიული მასალებით მოსწავლე ახალგაზრდობისათვის მიეცათ საშუალება შეესწავლათ მშობლიური ისტორია ერთი წიგნის, ერთი სახელმძღვანელოს დახმარებით.

როდესაც 1921 წლის 25 თებერვალს საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლება დამყარდა, შედგენილი იქნა ახალი სასწავლო გეგმები და პროგრამები საქართველოს ისტორიაშიც. პირველივე პერიოდში ეს საგანი ისწავლება არამარტო რეაწლიან სკოლაში (VI, VII, VIII კლასები), არამედ, სოციალურ-ჰუმანიტარულ ტექნიკუმებშიც, რომლებსაც სპეციალური დანიშნულება ჰქონდათ.

1925 წლიდან ისტორიის კურსი V—VII კლასებში შეიცვალა საზოგადოებრივი მეცნიერებით, მაგრამ საქართველოს ისტორიის შესწავლა მაინც გრძელდებოდა არამარტო ქრისტეფორე

რაქველიშვილის წიგნით*, არამედ, ს. ძიმისტარაშვილისა და დ. უჩანეიშვილის სრულიად ახალი სახელმძღვანელოთი, რომელიც 1925 წელს გამოიცა და 315 გვერდს შეიცავდა.

რას წარმოადგენდა საზოგადოებრივ მეცნიერებათა კურსი იმ წლებში, როდესაც მიხეილ პოკროვსკის „ისტორიულმა სკოლამ“ ფართოდ გაშალა მუშაობა?

პოკროვსკის სკოლა ცდილობდა ისტორიის სწავლებისათვის მიეცა უადრესად სოციოლოგიური ხასიათი. მაგრამ რამდენიმე წლის შემდეგ მდგომარეობა შეიცვალა და, უკვე 1929 წლიდან, კლასთა ბრძოლის ისტორიის სწავლებისას, საშუალო სკოლაში საქართველოს ისტორიის სისტემატურ კურსს გარკვეული ადგილი ეთმობოდა. მასალა ისწავლებოდა შემდეგი თანმიმდევრობით: VIII კლასში — უძველესი დროიდან XVIII საუკუნემდე, IX კლასში — პირველ მსოფლიო ომამდე და X კლასში — XX საუკუნის 30-იან წლებამდე. ამ დროს მიეკუთვნება კლასთა ბრძოლის ისტორიისა და საქართველოს ისტორიის სახელმძღვანელოების გამოცემა.

თავისებური ხასიათის სახელმძღვანელო — „ისტორია“, პირველი ნაწილი, 1933 წელს გამოსცეს ლ. ციხისთავმა. დ. ლორთქიფანიძემ და ვ. ბახტაძემ. მეორე ნაწილი, მათივე ავტორობით, დაიბეჭდა 1934 წელს.

მაგრამ საქართველოს ისტორიის სწავლების მდგომარეობა მაშინაც არაეის აკმაყოფილებდა. მიღებული იყო ზოჩები საქართველოს ისტორიის სრულფასოვანი. მეცნიერულად გამართული სახელმძღვანელოს შესაქმნელად. ცხადია, საშუალო სკოლისათვის საქართველოს ისტორიის სავსებით მეცნიერული სახელმძღვანელოს შედგენის საქმე არც ისე იოლი აღმოჩნდა. 1940 წლამდე მაკეტიცი არ იყო გამოშვებული. სამი წლის შემდეგ, ივანე ჯავახიშვილის, ნიკო ბერძენიშვილისა და სიმონ ჯანაშიას მიერ შედგენილი საქართველოს ისტორიის მაკეტის ფართოდ განხილვის შედეგად, გამოცემულ იქნა სახელმძღვანელო, რომელიც შეიცავდა მასალას უძველესი ხანიდან საქართველოს რუსეთთან შეერთებამ-

* ქრისტეფორე რაქველიშვილმა „საქართველოს მოკლე ისტორიის“ გარდა, 1927 წელს გამოსცა „საქართველოს ფეოდალიზმის ისტორია“, 152 გვ. მოცულობით. ეს წიგნი, როგორც ავტორი თვითონვე შენიშნავს, მას ორიგინალშივე შეუსწორებია პროფ. გ. ნათაძის 1925 წელს გამოცემული წიგნის — „საქართველოს ისტორიის მოკლე სოციოლოგიური მიმოხილვის“ მიხედვით.

დ. ეს იყო პირველი ნაწილი. ამ სახელმძღვანელოს გარშემო ისევ გამოქვეყნდა შენიშვნები, რის შედეგად ის ახლად იქნა გადაამუშავებული, ხოლო 1946 წელს მას სახელმწიფო პრემიაც მიენიჭა.

რამდენიმე წლის შემდეგ ხსენებულ სახელმძღვანელოზე კვლავ გამოქვეყნდა სერიოზული შენიშვნები: 1953 წლის № 2 ჟურნალ „კომუნისტა“ და იმავე წლის № 6 ჟურნალ „ისტორიის საკითხებში“. არავის ეჭვი არ შეპარავია, რომ პრემირებული წიგნი სასკოლო სახელმძღვანელოს არ წარმოადგენს. პირველყოფლისა იგი მეცნიერული შრომაა და არამარტო მოსწავლეებს, ზოგიერთ მასწავლებელსაც კი უძნელდებოდა ესარგებლნა ამ წიგნით. რეცენზენტები აღნიშნავდნენ, რომ მასში უმთავრესად მეფეებისა და მხედართმთავრების მოღვაწეობაა გაშუქებული, ხოლო ხალხის სოციალურ-ეკონომიური მდგომარეობა მკრთალად არის მოცემული, გარდა ამისა, გადატირთულია წვრილმანი ფაქტებით და, როგორც საშუალო სკოლის სახელმძღვანელო, ნაკლებად შეეფერება თავის დანიშნულებასო.

ახლა ჩვენი სკოლები მუშაობენ ახალი სახელმძღვანელოებით, რომლებიც აგებულია, ძირითადად მაინც, მოქმედი პროგრამების მიხედვით. აქ არაფერს ვიტყვით (ქვევით უფრო დაწვრილებით შევხებებით) საქართველოს ისტორიის სწავლებისათვის განკუთვნილ საათებზე, იგი მცირეა და სრულიად უეჭველია, რომ ამ საგანს მეტი დრო უნდა დაეთმოს. მით უფრო, რომ საქართველოს ისტორიის სწავლებისათვის ჩვენ ყველა შესაძლებლობა გვაქვს, საკმაო მასალაც გავაჩინა მეთოდის დარგში. მეთოდისკაც კი, როგორც ყველა სხვა საგნის, ისე ისტორიის გამართული სწავლებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს.

საქართველოში წარმოებს გაძლიერებული მუშაობა ისტორიის სწავლების მეთოდის საკითხებზე. მეცნიერულ-დამხმარე ლიტერატურაც ცოტა როდი გვაქვს. როგორც თვალსაჩინო ხელსაწყობებს, ისე მეცნიერულ-დამხმარე ლიტერატურას ფრიად მნიშვნელოვანი როლი ეკისრება არამარტო მშობლიური ისტორიის, არამედ, საერთოდ ისტორიის სწავლების გაუმჯობესებისათვის. ჩვენში წინათაც იცემოდა მონოგრაფიები და მხატვრული ნაწარმოებები ისტორიულ თემებზე. საქართველოში ახლა დიდი რაოდენობით გამოდის კლასიკური ლიტერატურის ნაწარმოებები, საბჭოთა მწერლების რომანები, მოთხრობები, პოემები, რომლებშიც ასახულია ქართველი ხალხის ისტორია, მისი ყოფა-ცხოვრება. ამ ნაწარმოებთა დახმარებით ახალგაზრდობა გატაცებით სწავლობს მშობლიური ქვეყ-

ხის ისტორიას. რასაკვირველია, მართოდენ კარგი წიგნები, კარგი სახელმძღვანელოები ვერ უზრუნველყოფენ ისტორიის ნორმალურ სწავლებას. ამისათვის აგრეთვე საჭიროა მაღალკვალიფიციურ მასწავლებელთა კადრები, რომელთაც შესწევთ უნარი მოსწავლეებს მისცენ გარკვეული ცოდნა.

ისტორიის მასწავლებელთა მუშაობა მჭიდროდ არის დაკავშირებული ისტორიის მასწავლო გეგმასთან. საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების პირველი წლების მანძილზე ისტორიის სწავლებას საქართველოში ეთმობოდა 11 კვირეული საათი, მათგან 6 საათი — საქართველოს ისტორიას. შემდეგ მდგომარეობა შეიცვალა. 1931 წელს, როდესაც საზოგადოებათმეცნიერებას V-VI-VII კლასებში 4 საათი ეთმობოდა, საქართველოს ისტორიისათვის მხოლოდ 1 კვირეული საათი იყო განკუთვნილი. 1932 წელს ისევ იცვლება სურათი. ამ დროიდან საქართველოს ისტორია ისწავლება სამ კლასში: VIII კლასი — 60 საათი (წლიური), IX კლასი — 40 და X კლასი — 40 საათი.

ასეთი ვითარება ძირითადად 1947 წლამდე გრძელდება. 1947 წლის შემდეგ, როცა საქართველოს ისტორიას IX — X კლასებში დათმობილი ჰქონდა 3 — 3 კვირეული საათი, მდგომარეობა კვლავ იცვლება იმგვარად, რომ ხსენებულ საგანს განეკუთვნება კიდევ უფრო ნაკლები დრო — 2 — 2 საათი. ეს გრძელდება 1955 — 56 სასწავლო წლამდე. რაც შეეხება შემდგომ პერიოდს, საქართველოს ისტორიას VIII — IX და X კლასებში დაეთმო თითო კვირეული საათი. ასეთი დატვირთვით, ცხადია, ამ ფრიადმნიშვნელოვანი საგნის სწავლება სასურველ დონეზე ვერ დადგება.

რატომ ვასწავლით ან რატომ უნდა ვასწავლიდეთ საქართველოს ისტორიას მეტი მოცულობით, ისე, რომ ეს საგანი რაც შეიძლება სრულად აითვისონ მოსწავლეებმა?

პირველყოვლისა იმიტომ, რომ მშობლიური ისტორიის შესწავლა ხელს უწყობს ახალგაზრდობის საბჭოთა პატრიოტიზმისა და სამშობლოსადმი უანგარო სიყვარულის სულიკვეთებით აღზრდას, აწავლის მას სხვა ხალხების ეროვნული ტრადიციების პატივისცემას, ვინაიდან, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, შეუძლებელია შეისწავლო მშობლიური ხალხის ისტორია ისე, თუ მას არ დაუკავშირებ სხვა ხალხების ისტორიას.

მაგრამ აქ არც ის უნდა დავივიწყოთ, რომ, როგორც მშობლიური ისტორიის, ისე მშობლიური ენის

შესწავლის გარეშე ნორმალური სკოლა არ არსებობს.

მშობლიური ენის ღრმად შესწავლა განათლებულობისა და კულტურულობის ძირითადი პირობაა. რა დიდ ესთეტიკურ სიამოვნებას გვანიჭებს და რა სილამაზეს აძლევს ადამიანს, როცა ის უშეცდომოდ, კარგად და ყოველმხრივ გამართულად ფლობს მშობლიურ ენას. ესეც რომ არ იყოს, სხვა ენას ვერ შეისწავლი, თუ მშობლიური ენა არ იცი; მეცნიერების ან მისი საფუძვლების დაუფლება თუნდაც ერთი ენის სრულყოფილი ცოდნის მიუღებლად — შეუძლებელია.

სრულიად უდავო ფაქტია, რომ ქართული ფილოლოგიის წარმატებამ ბუნებრივად შეუწყო ხელი მშობლიური ენის შესწავლის გაუმჯობესებასაც უმაღლეს სასწავლებლებსა და ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში. ეს იყო ერთ-ერთი ფრიად მნიშვნელოვანი პრაქტიკული შედეგი, რომელიც ენის ბუნების, მისი ისტორიისა და თეორიის პრობლემათა კვლევა-ძიების მკვიდრ მეცნიერულ საფუძვლებზე დაყენებას მოჰყვა.

მდიდარი ქართული ენა ხატოვანი, პლასტიკური და მრავალფეროვანია თავისი შინაგანი ბუნებით. ამ ენით დაიწერა მერჩულისა და გიორგი მთაწმიდელის თხზულებანი, რუსთაველის გენიალური პოემა, სულხან-საბა ორბელიანის პროზაული შედევრები, ნიკოლოზ ბარათაშვილის, ილია ჭავჭავაძის, აკაკი წერეთლის, ვაჟა-ფშაველას, ალექსანდრე ყაზბეგის მხატვრული ნაწარმოებები, რომლებიც ენობრივი დახვეწილობით, სინატიფითა და მხატვრული ორნამენტებით გამოირჩევიან. ამ ენით იწერება დღეს ჩვენი თანამედროვე მწერლებისა და მეცნიერების შესანიშნავი ნაწარმოებები.

არამარტო მხატვრულ, მეცნიერულ ნაშრომსაც მოეთხოვება ენობრივად იყოს მიმზიდველი, ნათელი და გასაგები. რართულ პრობლემასაც არ უნდა განიხილავდეს, მასში მიღწეული უნდა იყოს თეორიული დებულებისა თუ პოსტულატის აბსოლუტური სიზუსტე გამოკვეთილობასთან ერთად. პარადოქსალურია მოსაზრება, თითქოს მეცნიერული ნაშრომის ღირსება მის მშრალ ფორმულებსა და „გაყინულ სტილში“ მდგომარეობდეს. მეცნიერული ნაშრომი უნდა იკითხებოდეს ინტერესით. როგორ გვბოჰავს, ხშირად გულს გვიცრუებს და ხალისს გვიკარგავს ნაწარმოები, რომელშიაც არ არის ლოგიკური თანმიმდევრობა აზრებსა, დებულებებსა, წინადადებებს შორის, როცა ავტორი ვერ ახერხებს.

ბუნებრივი მდინარეებით ჩამოაყალიბოს თავისი შეხედულებანი და ამ გზით წარმართოს მეცნიერული კვლევა-ძიება. კარგად, ლამაზად, მიმზიდველად, გამართულად წერა მარტოოდენ გრამატიკის კარგი ცოდნის წყალობით როდი შეიძლება. ბუნებრივი ნაკვია საჭირო. ლაპარაკია ისეთ „გამართულ წერაზე“, როცა ნაწერი თავისუფალია გრამატიკული შეცდომებისაგან და მიღწეულა აზრის სავსებით ზუსტი გამოთქმა.

მიმზიდველად და მხატვრულად წერდნენ უდიდესი პედაგოგები თავიანთ თხზულებებს. აზრის გასათვარი სინათლე, სიღრმე და მხატვრული ფორმირება ასასიათებთ კომენსკის, რუსოს, უშინსკის, გოგებაშვილს. ყველას ჩამოთვლა აქ საჭიროც არ არის. თანამედროვე საბჭოთა პედაგოგიკის ისეთი დიდი წარმომადგენელი, როგორც ანტონ სემიონის ძე მაკარენკოა (1888 — 1939), წერდა ნათლად და მიმზიდველად. სავსებით მართალია აკადემიკოსი ი. ა. კაიროვი, როცა ამბობს:

„Мысли и люди, о которых идет речь в его (макаренковс — გ. ჯ.) произведениях близки и понятны всем. Он, с блестящим мастерством умел взять человека за сердце и показать ему на живых конкретных примерах, что такое воспитание детей и молодежи. В его книгах очень тонко использовался принцип своеобразных педагогических эпизодов и коллизий. Описывая конкретный случай ярко и убедительно, он вскрывал внутреннюю сущность, переживания своих героев, педагогически и психологически очень умело использовывал происходившее в жизни. Макаренко ушел далеко вперед от схоластики многих педагогических учебников и показал, какая красота, величие и радость заключены в живой педагогической жизни, в формировании и развитии растущего молодого существа“.*

ნათლად და დამაჯერებლად წერა ერთი უდიდესი ღირსებაა მოაზროვნე ადამიანისა. მაგრამ ყველას როდი შეუძლია ასე ოსტატურად, საქმის ცოდნით გადმოსცეს თავისი აზრები.

განა იშვიათად ვხვდებით არა მარტო მოწაფისა თუ სტუდენტის, არამედ, ზოგიერთი მეცნიერი მუშაკის ნაშრომსაც, როცა გვიჭირს გავიგოთ რა სურს ავტორს, ან კიდევ ცალკე წინადადება, გარეგნული ნიშნებით უკვე დამთავრებული, კონკრეტულად რას გამოხატავს? ცოტა როდია ისეთი შემთხვევა, როცა წინადადება ორაზროვანია, ისე ბუნდოვანი, რომ გვიჭირს გავერკვეთ: ასე ფიქრობს

* И. А. Каиров, Слово о Макаренко, 1963, стр. 20. ხაზი ჩვენია—გ. ჯ.

ავტორი, თუ ისე, რომელ აზრს იცავს იგი, პირველს, მეორეს, თუ კიდევ რაღაც სხვას, რომელიც შესაძლოა მარტო მან იცოდეს, ნაწერი კი სრულიად სხვას ამბობდეს.

ენის სწავლება ისე უნდა იყოს დაყენებული, რომ საშუალო თუ უმაღლესდამთავრებულის ნაწერი გასწორებას არ მოითხოვდეს: გამოინახოს რაიმე ფორმა, რომელიც შემოღებული იქნება საშუალო სკოლის მაღალ კლასებსა და უმაღლესი სასწავლებლების სათანადო კურსზე, რათა მოსწავლე არა მარტო ენას ეუფლებოდეს, არამედ, სწავლობდეს წერის ტექნიკას და სხვისი ნაშრომის გასწორების ხერხებსაც. გამოთქმები: „რედაქცია გაასწორებს“, „ენათმეცნიერი გაასწორებს“, „ენის სპეციალისტი ხელს გაკრავს“ — უხერხული უნდა იყოს მეცნიერისა და ლიტერატორისათვის. რედაქციას შეუძლია ავტორის აზრი არ გაიზიაროს, ნაშრომში რაიმე ცვლილება შეიტანოს, ბევრ შემთხვევაში ავტორის თანხმობით, ან კიდევ სულ უარი სთქვას მიღებული თხზულების დაბეჭდვაზე, მაგრამ მასალის ძირფესვიანი გადამუშავება, როცა ავტორის აღარც ენა და აღარც სტილია შემორჩენილი, ნორმალურ მდგომარეობად ვერ ჩაითვლება.

თვალი არ უნდა ავარიდოთ იმ სამწუხარო ფაქტსაც, რომ არა მარტო მოსწავლეთა და სტუდენტთა ერთი ნაწილი მოკლე განცხადებას მშობლიურ ენაზე ვერ დაგვიწერს უშეცდომოდ, არამედ, მასწავლებელთა შორისაც არიან ადამიანები, რომლებიც ცუდად ფლობენ ენას, უშვებენ უხეშ ენობრივ შეცდომებს, არ შეუძლიათ სწორად გამოსთქვან სრულიად მარტივი აზრები.

მასწავლებლების უდიდესი უმრავლესობა გამართულად წერს, გამართულად მეტყველებს. მაგრამ ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელთა შორის დღემდე ვხვდებით სუსტ, ენის უცოდინარ პედაგოგებს. არ მოვიტანთ კურონოებს. ეს მეტისმეტი იქნება. მაგრამ არის შემთხვევები, როცა ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლები, რომლებაც უმაღლესი დაუმთავრებიათ, დიპლომი მიუღიათ და პედაგოგიური მუშაობის საკმაო სტაჟიც აქვთ, უბრალო განცხადებებშიც კი უხეშ შეცდომებს უშვებენ.

რა ღონისძიებები შეიძლება დასახულიყო?

ელემენტარული ქეშმარიტებაა, რომ მშობლიური ენის ღრმად წესწავლა გრამატიკის გარეშე ყოვლად შეუძლებელია, ისევე, როგორც, საერთოდ, გრამატიკის გარეშე არაერთარი ენის ნამდვილად შესწავლა არ შეიძლება. ამიტომ სკოლებსა და უმაღლეს

სასწავლებლებში გრამატიკას უნდა მიექცეს უაღრესად სერიოზული ყურადღება.

გრამატიკის შესწავლა სკოლებსა და უმაღლეს სასწავლებლებში ყოველთვის მკვიდრ ნიადაგზე უნდა იყოს დაყენებული. საჭიროა გაფხანტოთ მოსწავლე ახალგაზრდობის ერთ ნაწილში გავრცელებული შეხედულება, რომ გრამატიკა განუყენებელი, მძიმე, რთული ფენომენია; მისი შესწავლა დაკავშირებულია უდიდეს სიძნელებებთან; შეიძლება გრამატიკა არ იცოდეს, ენა კი მაინც კარგად შეისწავლო. თუ მოსწავლე ახალგაზრდობის ნაწილი გრამატიკას უყურებს, როგორც კატეხიზმოს, შესაძლოა ამაში დამნაშავენი იყვნენ ნაწილობრივ თვით მასწავლებლები, რომლებიც ნაკლებად ცდილობენ გრამატიკის სწავლება გააცოცხლონ, საინტერესო და მიმზიდველი გახადონ.

გაუმჯობესებას საჭიროებს უმაღლეს სკოლებში ფონეტიკის სწავლება; ასევე აუცილებელია ლექსიკოლოგიისა და სტილისტიკის შესწავლის გაძლიერება. დიალექტოლოგიის სწავლებაც ისევე საჭიროა, როგორც ფონეტიკისა. მოსწავლე ახალგაზრდობას უნდა მიეცეთ აგრეთვე ძველი ქართული ენის ძირითადი ელემენტების ცოდნა. ალბად დავას არ გამოიწვევს დებულება, რომ ძველი ქართული ენის შეუსწავლელად შეუძლებელია ღრმად ჩაეწვდეთ თანამედროვე მდიდარ სალიტერატურო ქართულს. იაკობ ცურტაველისა და იოანე საბანის ძის, გიორგი მერჩულისა და გიორგი მთაწმიდელის, რუსთაველისა და სულხან-საბა ორბელიანის ენის შესწავლა უდიდესი ღირებულების შემცველია. უამისოდ ძნელია გავერკვეთ ქართული ენის ვრცელ სამყაროში. მაგრამ ეს შესწავლა არ უნდა იყოს თვითმიზნობრივი; გარკვეული პრაქტიკული დანიშნულება უნდა ჰქონდეს და ხელს უწყობდეს ახალგაზრდას სრულად წარმოდგინოს ქართული ენის სიმდიდრე. დიდი მნიშვნელობა აქვს აგრეთვე ენის ისტორიის სწავლებას, კერძოდ ქართული სალიტერატურო ენის ისტორიას, მთავარია აღნიშნული დისციპლინების შესწავლას ნამდვილად მოჰყვეს პრაქტიკული შედეგი.

ამ ასპექტში უყურადღებოდ ვერ დარჩება ისეთი მნიშვნელოვანი საკითხი, როგორცაა სუფთად, ლამაზად წერა, კალიგრაფია. დაწყებით სკოლაში არაერთხელ გვინახავს, რომ მოსწავლე სწორად არ ზის მერხზე, იდაყვი ჩამოგდებული აქვს, ცალბეჭაწეული წერს. კალმისტარი ხელში უკავია ისე, რომ თითები კალამს ჩაქიდ-

ბულია, თითებსა და რვეულს შორის მანძილი თითქმის აღარაა დარჩენილი, ასეთ პირობებში ბავშვი ვერ ახერხებს გარკვეული მანძილი დაიჭიროს და იძულებული ხდება წეროს ფიზიკური ძალების დაძაბვით. ამ გარემოებას მასწავლებლები ხშირ შემთხვევაში ყურადღებას არ აქცევენ, რაც ხელს უწყობს მოსწავლის არამართო ფიზიკურ დამახინჯებას, არამედ, ცუდად წერასაც.

ერთი შეხედვით „ელემენტარული საკითხი“ — მერხზე გამართული ჯდომა და კალმისტარის სწორად დაკავება, საგანგებო ყურადღების საგნად უნდა იქცეს. მომავალ მასწავლებლებს ასეთ ელემენტარულ საკითხებსაც უნდა ვასწავლიდეთ. ეს პედაგოგიური პრაქტიკის საქმეა, და როგორც წესი, პედაგოგიურ პრაქტიკას საუკეთესო, გამოცდილი პედაგოგები უნდა ხელმძღვანელობდნენ. პედაგოგიური პრაქტიკა არ უნდა იყოს რაღაც ვალის მოხდა ან ფორმალური მოვალეობის შესრულება. პედაგოგიურმა პრაქტიკამ საქიროა ხელი შეუწყოს მომავალი მასწავლებლის სრულყოფას, მიანცეს მას ისეთი პრაქტიკული ჩვევა, რაც აუცილებელია ნამდვილად სანამუშო მასწავლებლისათვის. ლამაზი, სუფთა, კალიგრაფიულად მიმზიდველი წერის ფართოდ დანერგვა პირველ რიგში ენის მასწავლებლების, ენის კათედრების ერთ-ერთი უძირითადესი მოვალეობაა.

მშობლიური ენის ღრმად შესწავლა საჭირო და აუცილებელია არამართო იმიტომ, რომ კარგად ვიცოდეთ ქართული ენა, არამედ. ჩვენთვის მისი შესწავლა ნიშნავს მტკიცე საფუძვლის მომზადებას როგორც რუსული, ისე უცხო ენების დაუფლები-სათვის. თუ მშობლიური ენა კარგად არ იცის, თუ მისი გრამატიკა კარგად არ შეუსწავლია, მაშინ პირდაპირ შეუძლებელია ქართველი ადამიანი, რომელსაც მშობლიური ენის გარდა სხვა არ გაუგონია, რომელიმე უცხო ენას ნამდვილად დაეუფლოს. ჩვენთვის რუსული ენა მეორე მშობლიური ენაა და მისი ღრმად შესწავლა ისევე აუცილებელია, როგორც ქართული ენისა. თუ რუსულს დაუფლებული ხარ, მაშინ წარმატებით შეგიძლია მეცნიერების ყოველი დარგი შეისწავლო. რუსული ენა მსოფლიოში ერთ-ერთი ყველაზე უმდიდრესი ენაა თარგმანების მხრივაც და ამ ენის საფუძვლიანი ცოდნით შეიძლება მეცნიერების ყოველ დარგში უდიდეს წარმატებებს მიადწიო. ძალიან დიდი სახელმწიფოებრივი მნიშვნელობა აქვს რუსი ხალხის უაღრესად მდიდარი, პლასტიკური, ლამაზი ენის შესწავლას, შეთვისებას იმ ენისა,

რომლითაც წერდნენ თავის მხატვრულ შედეგებს პუშკინი და ლერმონტოვი, გოგოლი და ტოლსტოი, ბელინსკი და ჩერნიშევსკი, გოჩკი და მაიაკოვსკი. რუსული ენა დიდი ოქტომბრის სოციალისტური რევოლუციის ენაა; ამ ენით წერდა ვლადიმერ ილიას ძე ლენინი თავის გენიალურ თხზულებებს.

სრულიად უდავოდ უნდა მივიჩნიოთ, რომ ქართული ენის ღრმად შესწავლა გვიქმნის მტკიცე საფუძველს რუსული, ინგლისური, გერმანული, ფრანგული. საერთოდ უცხო ენების დაუფლებისათვის; შეგვაძლებს ფილოსოფიის, ლოგიკის, ისტორიის, ლიტერატურის, ფიზიკის, ქიმიის, გამოყენებითი მეცნიერების ღრმად შესწავლას, ვინაიდან სწორი აზროვნება გამართული ენის გარეშე წარმოუდგენელია.

ენა შექმნილია საუკუნეების მანძილზე, თაობების მიერ: „ენა ისევე ძველია, როგორც ცნობიერება“.* მარქსი აღნიშნავდა, რომ არ შეიძლება იდეები წარმოვიდგინოთ ენისაგან მოწყვეტით. ენისა და აზროვნების უმკიდროესი კავშირი ცნობილი იყო არამარტო ახალი საუკუნეებისათვის. ძველი დროც, ანტიკური ხანაც თავისი ყველაზე გამოჩენილი წარმომადგენლების სახით ცნობდა ენისა და აზროვნების ამ კავშირს. ასე აყენებდა საკითხს არისტოტელე — „ბერძნული ფილოსოფიის ალექსანდრე მაკედონელი“, როგორც მარქსი მას უწოდებდა. არისტოტელე იდეალისტი იყო, მაგრამ არ თიშავდა ენას და აზროვნებას, პირიქით, აღიარებდა, რომ „აზრის სფეროს განეკუთვნება ყველაფერი, რაც კი სიტყვის საშუალებით შეიძლება მიღწეულ იქნას“. უძველესი დროის ამ გამოჩენილი ადამიანისათვის სადავოს არ წარმოადგენდა ენისა და აზროვნების უმკიდროესი კავშირის არსებობა, კერძოდ, საკითხი იმის შესახებ, რომ აზრი ენის გარეშე არ არსებობს. ამიტომ, ვინც ცდილობს აზროვნება მოწყვეტოს ენას, ის არამარტო შეცდომას ჩადის, უკან იხევს ათეული საუკუნით და, ამგვარად, ხელს უწყობს მეცნიერების არა წინსვლას, მის უკან დახევას და პარადოქსების ტევრში გადაჩეხვას.

ბურჟუაზიული ენათმეცნიერების მთელი რიგი წარმომადგენელი ახლაც ცდილობს „დაამტკიცოს“ აზროვნების მოწყვეტა ენისაგან. ბევრი მათგანი ბრძოლას უცხადებს გრამატიკასაც. პროფესორმა იტონმა თავის ერთ-ერთ გამოკვლევაში აშკარად გაილაშ-

* მარქსი და ენგელსი, თხზულებანი, ტ. IV, გვ. 20—21.

ქრა გრამატიკის წინააღმდეგ, და წამოაყენა ცრუმეცნიერული დებულება, თითქოს, „ვინც უბრალოდ ენის გრამატიკას მისდევს, ას სწორი მონაცემებიდან სწორ დასკვნამდე ვერ მივალ“. პარვარდის უნივერსიტეტის პროფესორის ეს განცხადება გამონაკლისი არ არის. შეგვიძლია მრავალი ანალოგიური ფაქტის მოტანა იმის ნათელსაყოფად, თუ ბურჟუაზიული ენათმეცნიერება რა უაზრობამდე მიდის, როცა აზროვნებას წყვეტს ენისაგან. ჩვენს დროში ძნელია წარმოვიდგინოთ ენათმეცნიერების უფრო პარადოქსალური დებულება, ვიდრე აზროვნების ენისაგან მოწყვეტაა.

ეს შეცდომა ახალი როდია. აზროვნების ენისაგან გათიშვას ჯერ კიდევ დიუ რ ი ნ გ ი ქადაგებდა, როცა ცდილობდა იდეა, აზროვნება უენოდ წარმოედგინა. ე ნ გ ე ლ ს მ ა სასტიკად გაილაშქრა დიუ რ ი ნ გ ი ს ამ იდეალისტური, ანტიმეცნიერული „თეორიის“ წინააღმდეგ. დიუ რ ი ნ გ ი ამბობდა: „ვისაც მხოლოდ ენის შემწეობით შეუძლია აზროვნება, მას არასოდეს არ გამოუცდია რას ნიშნავს განყენებულ და ნამდვილი აზროვნება“. დიუ რ ი ნ გ ი ს ამ თეზისს ე ნ გ ე ლ ს მ ა უაზრო უწოდა, არამარტო იმიტომ, რომ დიუ რ ი ნ გ ი ს „თეორია“ მეცნიერების საფუძვლების ელემენტარულ მოთხოვნას არღვევს, არამედ, იმიტომაც, რომ ხსენებული დებულება საერთოდ პროგრესის არსებობას შეუძლებლად აქცევს და არსებითად კაცობრიობას ველურობისაკენ ეწევა. ე ნ გ ე ლ ს მ ა შენიშნა, რომ ეს უაზრობა, ორაკულობა, აბღაუბდაა, რომლითაც დიუ რ ი ნ გ ი თავის მკითხველებს უმასპინძლდება. ე ნ გ ე ლ ს ი შენიშნავს: „თუ ასეა“ (ე. ი. „ვისაც მხოლოდ ენის შემწეობით შეუძლია აზროვნება, მას არასოდეს არ გამოუცდია რას ნიშნავს განყენებულ და ნამდვილი აზროვნება“ — გ. ჯ.), მაშინ „ცხოველები ყველაზე განყენებული და ნამდვილი მოაზრებები ყოფილან, იმიტომ, რომ მათი აზროვნება არასოდეს ამღვრეული არ არის ენის აბეზარი ჩარევით. ყოველ შემთხვევაში, დიუ რ ი ნ გ ი ს აზრებსა და მათ გამომხატველ ენაზე ნათლად ჩანს, რა ნაკლებ არიან ეს აზრები შექმნილნი ენისათვის, ან რა ნაკლებადაა გერმანული ენა გამოსადეგი ამ აზრისათვის“.*

ე ნ გ ე ლ ს ი ს ეს შენიშვნა საუკეთესო არგუმენტია იმათ წინააღმდეგ, ვინც ფიქრობს აზროვნება ენას მოსწყვეტოს. სავსებით სწორია დებულება, რომ „... მეტყველებითი (ვერბალური) აზროვნებაა დამახასიათებელი ადამიანისათვის, რომელიც ამა თუ იმ ენას

* ფრ. ე ნ გ ე ლ ს ი, ანტი-დიუ რ ი ნ გ ი, 1933, გვ. 60.

ფლობს“; „აზრი ხორცს ისხამს ენაში, ჩამოყალიბებული, დანაწევრებული აზრები შეუძლებელია გვექონდეს ენის გარეშე“.*

აქ არ შეგვიძლია, საშუალებაც არა გვაქვს აზროვნებისა და ენის ურთიერთობის საკითხი დაწვრილებით განვიხილოთ; ეს უფრო ენათმეცნიერების, ფსიქოლოგიებისა და ფილოსოფოსების კომპეტენციას შეადგენს, მაგრამ საჭიროდ მიგვაჩნია გავხაზოთ აზროვნებისა და ენის უმჭიდროესი კავშირის შესწავლის უდიდესი მნიშვნელობა, ვინაიდან, როგორც მარქსი ამბობდა, ენაში „გამოიხატება აზრის ცხოვრება“.**

ისტორიულად ენა წარმოადგენდა ერთ-ერთ მთავარ სტიმულს, რომელმაც ხელი შეუწყო ადამიანთა საზოგადოების განვითარებას. ეს დებულება კლასიკურად ჩამოაყალიბა ენგელსმა „ნატურდიალექტიკაში“, როცა მიუთითა, რომ „ჭერ შრომა, ხოლო შემდეგ და მასთან ერთად გასაგება მეტყველება გახდა ორი ყველაზე მთავარი სტიმული, რომელთა გავლენით მაიმუნის ტვინი თანდათანობით გადაიქცა ადამიანის ტვინად“.

ყველა ეს ფაქტი მიუთითებს აზროვნებისა და ენის უმჭიდროეს კავშირზე, ამავე დროს, ცხადპყოფს ურყეობას იმ დებულებისა, რომ არავითარი აზრი ენის გარეშე არ არსებობს.

ბურჟუაზიულ ენათმეცნიერებაში ზოგჯერ ადგილი აქვს ერთგვარ „გამოცოცხლებას“ არა მეცნიერული, არამედ, წმინდა პოლიტიკური მოსაზრებებით. მხედველობაშია ბურჟუაზიული ენათმეცნიერების, კერძოდ, ანგლოსაქსური იმპერიალიზმის „ქურუმების“ ქადაგება დაამცირონ ინგლისური ენის გარდა სხვა ქვეყნების ხალხთა ენები, რაც იმას ისახავს მიზნად, რომ ძირი გამოუთხარონ ნაციონალური ენების არსებობას, უზრუნველყონ საკუთარი ენის მთელ მსოფლიოში გავრცელება სხვა ენების მოსპობის გზით. მშობლიური ენის შესწავლის იგნორირება ისეთი მძიმე დანაშაულია, როგორც რასობრივი დისკრიმინაცია, თუ მეტი არა. არასოდეს არ უნდა გვავიწყდებოდეს, რომ „მშობლიური ენის შესწავლა — ეს დიდი საქმეა. ადამიანური გონების ყველაზე უმაღლესი მიღწევანი, ყველაზე ღრმა ცოდნა და ყველაზე მხურვალე

* ქართული ენის განმარტებითი ლექსიკონი, ტ. II, გვ. 018, აკად. არნ. ჩოხბავას წერილი.

** მარქსი და ენგელსი, თხზ., ტ. III, გვ. 630.

გრძნობები ადამიანებისათვის უცნობნი დარჩებიან, თუ ისინი ნათლად და ზუსტად არ იქნებიან ჩამოყალიბებულნი სიტყვებში“.*

ენა უნდა ისწავლებოდეს ღრმად და საფუძვლიანად, როგორც თვით მეცნიერება, ფართოდ და სრულყოფილად. წერილში — „როგორ არ უნდა ითარგმნებოდეს მარქსი“, ენგელსი მიუთითებდა, რომ „კაპიტალის“ გენიალური ავტორი თავისუფლად იყენებდა გამოთქმებს ყოველდღიური ცხოვრებიდან და დიალექტების იდიომებს. მარქსი რომ გაიგო, — წერდა ენგელსი, — „საჭიროა მართლაც სრულყოფილად ფლობდე გერმანულ ენას, სალაპარაკოს და ლიტერატურულს, და გარდა ამისა, საჭიროა ზოგი რამ იცოდე გერმანული ცხოვრებიდანაც“.**

სრულიად ნათელია, თუ რაოდენ მნიშვნელოვანია ენის ფართო ცოდნა, ურომლისოდ ლაპარაკიც არ შეიძლება სრულყოფილების შესახებ მეცნიერებისა და ლიტერატურის რომელზე დარგში. მაგრამ, თუ ლიტერატურული ენა ამ მხრივ შეუღარებლად უკეთეს მდგომარეობაშია, რაკი მისთვის ზრუნვისა და კონტროლის ინსტანციები გვაქვს, სალაპარაკო ენა ყოველივე ამას მოკლებულია, და ხშირად მხოლოდ იმით ვკმაყოფილდებით, რომ მოვისმინთ თუ არა ცუდ ორატორს, ან გავიგებთ გაუმართავ მსჯელობას, გულისწყრომას გამოვთქვამთ, ზოგჯერ აშკარადაც, და ყველაფერი ამით მთავრდება. ყურადღებით დააკვირდით გამოთქმებს, ფრაზებს, ცალკეულ სიტყვებს, რომლებიც გვესმის ჩვენს ირგვლივ, და მიხედვით, რომ სალაპარაკო ენას ჯერ კიდევ არ ეკვიდრებთ მთელი სერიოზულობით. დასაშვებად მიგვაჩნია დამახინჯებანი თუ უხეში შეცდომები სალაპარაკო ენაში. ვთვლით, რომ ეს ლაპსუს-ლინჯვეა, მაინც არ იბეჭდება, თავს იმით ვიიმედებთ, რომ წერის დროს ამ შეცდომას არავინ დაუშვებს, ეს ხომ ელემენტარული საკითხია და შეუძლებელია არ იცოდესო. გაუსწორეთ რომელიმე მოწაფეს ან სტუდენტს საუბრის დროს სიტყვა თუ ფრაზა, ის დაუყოვნებლივ გაიასუხებთ: ვიცი, ეს შეცდომაა, ლაპარაკის დროს წამომცდა, თორემ დაწერით ასე როდი დავწერო.

ენის შესწავლა, მკათფიო, ლამაზი მეტყველება ესთეტიკური აღზრდის საერთო სისტემაშიც გათვალისწინებული უნდა იყოს. მჭევრმეტყველება ისეთივე ესთეტიკური მოვლენაა, როგორც ლამაზად წერა ან საუკეთესო

* მ. ა. კალინინი, კომუნისტური აღზრდის შესახებ, გვ. 98.

** К. Маркс и Ф. Энгельс, Об искусстве, 1938, стр. 674.

არის მოსმენა. ძველი ბერძნები როდი ცდებოდნენ, როცა
ორატორულ ხელოვნებას იხევე სწავლობდნენ, რო-
გორც ფილოსოფიას. ენის პირველი ადგილიდან ბგერე-
ბის სწორად გამოთქმისათვის განსაკუთრებული ყურადღების
მიქცევას ესაუბრებოდა ალზრდის სისტემაში ისეთივე ადგილი უნდა
დაეთმოს, როგორც პირველი კლასის მერხზე დამჯდარი ბავშვის
შიერ ანბანის შესწავლის დროს ასოების ლამაზ გრაფიკულ გამოსახუ-
ლებას უყავია. ეს სრულიად ელემენტარული კეშპარტიკებაა, მაგრამ
ჩვენ ხშირად ვივიწყებთ მას, როგორც პირველ, ისე მეორე შემთხვე-
ვაში. თუ თავიდანვე ბავშვს ბგერების სწორად გამოთქმა
არ ვასწავლეთ, შემდეგ დაგვიანებული იქნება; ასოების პირველივე
მოხაზულობა თუ ულამაზოდ შევასწავლეთ, შემდეგ ხელის
გასწორება თითქმის შეუძლებელი გახდება. ბგერების თავი-
დანვე სწორად გამოთქმას იმდენად დიდი მნიშვნელობა ენიჭება,
რომ მოწიფულობის ასაკში ველარავითარი ლოგოპედია ველარ
გვიშველის, ამიტომ ლოგოპედების მთავარი საზრუნავი დაწყე-
ბითი სკოლა უნდა იყოს, შემდეგ კი მომავალ მაღალ
საფეხურებზე მუშაობის გაგრძელება.

თუ ძველი ბერძნები და რომაელები ორატორულ ხე-
ლოვნებას ბავშვობიდანვე სწავლობდნენ, მათ ესმოდათ მისი
დიდი მნიშვნელობა საერთოდ ადამიანის ალზრდაში. ჩვენ როდი უნ-
და ვივიწყებდეთ წარსულის ისეთ გაკვეთილს, რომელსაც ისტორი-
ულად გამართლება ჰქონდა. სწორი მეტყველების შეს-
წავლა ისევე აუცილებელია, როგორც სწორი
აზროვნებისა. ყველაფერი ეს ხომ ესთეტიკურ ალზრდასაკ
ხელს უწყობს, როგორც საერთოდ ალზრდის განუყოფელ ნაწილს.
სწორი მეტყველების შესწავლა კი აკადემიური მოსწრების ასევე
განუყოფელი ნაწილი უნდა იყოს.

მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების საკითხი ბუ-
ნებრივად უკავშირდება მაღალხარისხოვან სასკოლო სახელ-
მძღვანელოებს. მაგრამ თუ არაებულ მდგომარეობას გავით-
ვალისწინებთ, აღმოჩნდება, რომ სახელმძღვანელოები, როგორც
ორიგინალური, ისე თარგმნილი, მოცულობით მეტად
დიდია და შეუფერებელი საშუალო სკოლის მოსწავლის ასაკისათ-
ვის. მე ერთხელ ვიანგარიშე და გამოვიდა: მე-9 კლასის მოსწავლემ
200 სასწავლო დღის განმავლობაში უნდა შეისწავლოს 3.170 გვერ-
დი. თუ იმასაც გავითვალისწინებთ, რომ სასწავლო დღე მხოლოდ
ასორმოცდაათია, ვინაიდან მასალის განმეორებას დაახლოებით 50
დღე მაინც ეთმობა, მაშინ გამოდის, რომ მე-9 კლასის მოწაფეს

ყოველდღიურად უხდება შეისწავლოს 20 გვერდი მასალა. მაგრამ ხდება ხოლმე მოსწავლის მიერ სასწავლო დღის გაცდენა ავადმყოფობის ან რაიმე სხვა მიზეზით. თუ მეცხრე-კლასელი მოწაფე, ვთქვათ, ხუთი დღით ავად გახდა, მას დასპირდება ყოველდღიურად 20 გვერდის შესწავლასთან ერთად ანაზღაურის დაკარგული 100 გვერდი. ეს მძიმე გავლენას ახდენს მოსწავლის ფსიქიკაზე, შიშსა და ნერვიულობას იწვევს მასში.

ანალოგიურ მდგომარეობაში აღმოჩნდა IV კლასის მოსწავლეც. სასწავლო წლის მანძილზე მეოთხეკლასელმა, ე. ი. 11 წლის ბავშვმა უნდა შეისწავლოს 1.170 გვერდი, ყოველდღიურად კი 8 გვერდი. ამ ვეებერთელა მასალის შესწავლა გვაიძულებს მეტისმეტად დატვირთული იყვნენ მოსწავლეები და ხშირად გაიგონებთ მშობელთა სამართლიან საყვედურებს, რომ ბავშვებს თითქმის აღარ რჩებათ დრო კულტურული დასვენებისათვის. ამიტომაც საჭირო სისტემატიკური, მოფიქრებული მუშაობა იმისათვის, რომ ნორმალური გავხადოთ პროგრამები, ხოლო ამ საფუძველზე, უკვე მოქმედი სახელმძღვანელოები. ამას ემატება ზოგიერთი ხარვეზი თვით სახელმძღვანელოებში. ჩვენ ავიღეთ IV კლასის სახელმძღვანელო „ქართული ენა“. პირველი, რაც თვალში გვეცა, როცა ამ წიგნს ხელი მოვკიდეთ, ეს იყო მისი მეტად დაბალი პოლიგრაფიული ხარისხი, რის გამო წიგნი ბავშვს კი არ მიიზიდავს, ინდიფერენტულ განწყობას აღუძრავს. მე-5 გვერდზე მოტანილი იყო მდინარის ილუსტრაცია, ხოლო ქვევით — იროდიონ ევდოშვილის პროზაული ესკიზიდან ნაწყვეტი — „რად მიყვარს ალაზანი“. ამ მშვენიერ ნაწყვეტში ბავშვი წაიკითხავს სიტყვებს: „რად მიყვარს ალაზანი, შრიალა ვერხვთა შორის მოდუღუნე, ჩაყოლებული, ერთი მხრივ, აკრელებული ველით, მეორე მხრივ კი — ატეხილი ჭალით...“, „მხიარულია დიღით, მხიარულია საღამოთი“. სურათზე კი არც შრიალა ვერხვები იყო, არც აკრელებული ველი, არც ატეხილი ჭალა, ხოლო დილა-საღამოს მხიარულების ნაცვლად საოცარი სევდა, მიდამოს საოცარი სილატაკე ჩანდა.

განა ეს ილუსტრაციაა?

მე-8 გვერდზედაც იგივე მდგომარეობა იყო. ეკატერინე გაბაშვილის მშვენიერი პატარა „ნაკადული“, რომელიც მოთხრობის ავტორს წარმოდგენილი აქვს „ათასწერად აყვავებულ საწოლში“ კიდევებზე რომ „დაბალი და მსუქანი ბალახი შემოუბურავს, ხოლო ბალახში მარგალიტივით გაბნეული თეთრი

ჯვირილებია“ (გაიხსენეთ, ავტორს ნაკადული იმიტომ უყვარს, რომ შას, „ვერცხლისებრ ბრჭყვინვალეს და ტურფად მოკაზმულს ძალუძს ააყვავილოს მიდამო და მკვდარი ბუნება ადამიანის საზრდოდ გადააქციოს“), ნახატის ავტორს სულ შებრუნებულად გაუგია, გამოუხატავს არა ვერცხლისებრ ბრჭყვინვალე და ტურფად მოკაზმული, არამედ, უანგმოკიდებული და გაძარცვული მკვდარი ბუნება, რომელიც მოსწავლეში სიბრაღისა და სინანულის მეტს არაფერს გამოიწვევდა. ამავე სახელმძღვანელოს 77-ე გვერდზე, სადაც დიდებული, ლამაზი, მშვენიერი ფერფლიდან ფენიქსივით აღმდგარი რუსთავი ტექსტში მხატვრულადაა აღწერილი, სურათში ისე გამოიყურებოდა, როგორც მოუვლელი დაბა შემოდგომის სუსხიან ამინდში, დაბა, სადაც შემთხვევით გაუვლია ავტობუსისა და ავტომანქანას. სრულიად შეუფერებელი იყო 107-ე გვერდზე ნახატი „ძეგლი“. მოსკოვის სახელობის არხის ილუსტრაცია 193-ე გვერდზე უეფექტო ჩანდა, ისევე, როგორც 243-ე გვერდზე მოსკოვის უნივერსიტეტის ახალი, გრანდიოზული, მონუმენტური შენობის ნახატი. გვეტყოდნენ: ეს შტრიხითა, მაგრამ შტრიხით ნახატი, თუ იგი ტექსტს არ შეესაბამება და ბავშვს სიყვარულს არ აღუძრავს, შეუძლებელია სახელმძღვანელოში შევიტანოთ.

ვინც სახელმძღვანელოებზე მუშაობს, მათთვისაც მთელი არსებით უნდა იყოს გასაგები დიდებული აზრი შემდეგი სიტყვებისა: ჩვენს ქვეყანაში ყველაფერი საუკეთესო, კარგი, ლამაზი, მშვენიერი ბავშვებისათვის მზადდება და ბავშვებისათვის კეთდება. იმიტომ სასკოლო სახელმძღვანელოებიც საუკეთესოდ უნდა იცემოდეს.

ტექნიკურ დეფექტებს რომ თავი დავანებოთ, ზოგიერთი სახელმძღვანელო თავის მიზანს სხვა მხრივაც ვერ ამართლებს. შეაძლოა, როგორც წიგნი, კარგია, მაგრამ საშუალო სკოლის პროფილისათვის მიზანშეუწონელი. მაგალითად, იყო პროფესორ ბარანსკის მე-9 კლასის სახელმძღვანელო — „საბჭოთა კავშირის ეკონომიური გეოგრაფია“. როგორც წიგნი, საესებით მოწოდების სიმალღებზე იდგა, მაგრამ სახელმძღვანელოდ ძნელი გამოსაყენებელი იყო. ვეებერთელა, საკმაოდ მოზრდილი ფორმატის წიგნს, 518 გვერდს რომ შეიცავდა, მეცნიერული გამოკვლევის პრეტენზია უფრო უნდა ჰქონებოდა, ვიდრე სახელმძღვანელო. ს. ი. იგივე შეიძლებოდა გვეთქვა პროფესორ შესტაკოვის რედაქციით გამოცემულ წიგნზე — „სარკავშირის ისტორია. მოკლე კურსი“. ბევრმა არც კი იცოდა, რომ ეს წიგნი მე-4 კლასის სახელმძღვანელო იყო, არ იცოდა იმიტომ, რომ ამ წიგნით ბევრი სტუ-

დენტი უმაღლეს სასწავლებელშიაც კი გამოცდებს აბარებდა. წიგნი იმიტომაც იყო შეუფერებელი, რომ მე-4 კლასის ბავშვმა ჯერ არ იცოდა ოკა, ჩეჩქეზი, ხაზარი, დუნაი, ბიზანტია, პაქანიგი, ქორომი და ყველა ეს სიტყვა მას მე-9 გვერდზე შეხვდებოდა მარტოდენ ორ პატარა აბზაცში. ბავშვებს წარმოდგენა არ ჰქონდათ წარმართობაზე, წიგნში კი წარმართობისა და ქრისტიანობის ბრძოლები იყო აღწერილი. ეს აბნევდა ბავშვს, ისტორიის შესწავლასაც ურთულებდა, გარდაიშინა, რომ მეტისმეტად დიდი იყო მოცულობითაც.

განა პედაგოგიური აზროვნების ისტორია არ გვიდასტურებს იმ უცილობელ ფაქტს, რომელიც გამოიხატება სასწავლო პროგრამებისა და სახელმძღვანელოების გადატვირთვით? დრო და დრო, როგორც გარდუვალი მოვლენა, სკოლის ორგანიზმი ტყვივით განიცდის, იწყება ჯერ კანტი-კუნტი, შემდეგ კი საკმაოდ ხმა-მალალი მითქმა-მოთქმა, რომ სახელმძღვანელოები გადატვირთულია, საპროგრამო მასალის გავლა სასწავლო გეგმით გამოყოფილ საათებში ვერ ესწრება, საჭიროა შევამციროთ როგორც ერთი, ისე მეორე. და იწყება მეტად რთული მუშაობა, მეთოდისტთა არმიები მიესევიან თავიანთ საგნებს, კვეცენ და ამცირებენ მასალებს, თუმცა კმაყოფილი მაინც არავენ არ არის, რაკი საკმაოდ დიდხანს გრძელდება ეს პროცესი, ვიდრე ყველაფერი სისტემაში მოვიდოდეს, დალაგდებოდეს და დაეწყობოდეს. ზოგიერთს თვით ფაქტი სახელმძღვანელოების გადატვირთვისა არანორმალურ მდგომარეობად მიაჩნია, და ეს მართლაც ასეა, მაგრამ ამ არანორმალურში თვით მისი აღმოცენება სავსებით ნორმალურიცაა, ვინაიდან სკოლა ყოველთვის ვითარდებოდა და ვითარდება ცხოვრების განვითარებასთან ერთად.

ცხოვრებას, სინამდვილეს, პრაქტიკას შეჰქონდა და შეაქვს ძლიერი კორექტივები სკოლის ორგანიზმში. ცხოვრების შეცვლასთან ერთად იცვლება სკოლაც და ვისაც ეს ვერ შეუგნია, მას სკოლაც მკვდარ, და არა ცოცხალ ორგანიზმად ჰქონია წარმოდგენილი. საზოგადოების, ხალხის საარსებო ინტერესები სკოლისაგან ყოველთვის მოითხოვდნენ მათ სამსახურში ჩადგომას, და არ არსებობს არც ერთი ეპოქა, როცა ცხოვრება შეცვლილიყო, ხოლო სკოლა უცვლელ ორგანიზმად დარჩენილიყო. არამარტო რევოლუციები, ისტორიული გარდაქმნება, არამედ, ცხოვრების სულ ოდნავი ცვლილება, მეცნიერებისა თუ ტექნიკის ოდნავ მაინც შესაძინევი წინსვლა სკოლის სხეულზე ისევე აისახება, როგორც ატმოსფეროს ცვლილება ბარომეტრის შკალა-

ზე. სწორედ ეს ცვლილებები, მათი დაგროვება გარკვეული დროის განმავლობაში იწვევენ სახელმძღვანელოების გადატვირთვას. ეს ბუნებრივი პროცესია, რომელსაც ვერასოდეს ვერ გავეშვევით, მაგრამ საჭიროა პარალელურად წარმოებდეს მუშაობა გადატვირთვისაგან თავის დასაღწევად და არ ველოდებოდეთ იმ მომენტს, როცა დაძმობიებული ტვირთის ზიდვა იმდენად გვაწუხებს, რომ მის ჩამოღებას საჭაროდ მოვითხოვთ. თუ ასეთი მომენტი მაინც დაგვიდგება, მაშინ საჭიროა განტვირთვა ვაწარმოოთ არა ცალკე საგნების მიხედვით, თვით საგნების იზოლირებულად, არამედ, მთლიან კომპლექსში, რათა ავიცილინოთ პარალელიზმი და რაციონალურად გადავწყვიტოთ ყველა საკითხი ცოდნის სავალდებულო მოცულობისათვის ზიანის მიუყენებლად. მაგალითად, ისტორია და ლიტერატურა, ფიზიკა და ქიმია — განა აქ შეიძლება იზოლირება? ცალმხრივი განტვირთვა ხშირად იწვევს სწავლების ფრაგმენტირებას, ერთიანობა ირღვევა. ხოლო აღზრდის პროცესს ხელშესახები ზიანი აღგება.

პროგრამებსა და სახელმძღვანელოებში სასწავლო მასალა ისე თანმიმდევრულად უნდა იყოს შეტანილი, რომ ერთს მეორე მისდევდეს, როგორც ბუნებრივი გაგრძელება, ბუნებრივი პროცესი. ხომ არ შეიძლება ქიმიაში ან ფიზიკაში ისეთი მასალა მისცე მოწაფეს, რომელსაც წინა აუცილებელ მასალაზე წარმოდგენა არა აქვს? არც ის ვარგა, როცა მომიჯნავე დისციპლინებში მასალა ისევე მეორდება, როგორც იდენტივობა. გარდა იმისა, რომ პარალელიზმის დროს მოწაფეს მოწყენილობა ეტყობა, მასწავლებელსაც უძნელდება ნორმალური გაკვეთილი ჩატაროს, რაკი მომენა შესუსტებულია, ხოლო ყურადღება — გაფანტული. მაგალითისათვის მივმართოთ ლიტერატურას და ლიტერატურის ისტორიას (ლიტერატურა, როგორც საშუალო სკოლის საგანი. ხოლო ლიტერატურის ისტორია, როგორც უმაღლესი სასწავლებლის დისციპლინა). არ შეიძლება მათი გაიგივება: პირველმა ზოგიერთი მხატვრული ნაწარმოების შესწავლა უნდა დაისახოს მიზნად ისტორიული ელემენტების გამოყენებით, მეორემ კი თვით ლიტერატურის ისტორიისა მხატვრულ თხზულებათა გაღრმავებული ანალიზით. ან კიდევ: არ შეიძლება თვით ისტორიის სწავლება საშუალო სკოლაში ისე მჭიდროდ არ დავუქავშიროთ ლიტერატურის სწავლებას, რომ მასალების გადაცემაში მოსაწყენი პარალელიზმი თავიდან ავიცილინოთ.

ის, რაც ისწავლება, ღრმად უნდა იქნას შეთვისებული, ეს სრულ

ლიად უეჭველია, მაგრამ არ შეიძლება საგნის ამგვარი სწავლება დამოუკიდებელი ინტერესებით იყოს ნაქარნახევი. აიღეთ ლიტერატურისა და მისი თეორიის სწავლება სკოლაში. შეუძლებელია ექვი შეგვეპაროს, რომ ლიტერატურის, როგორც ესთეტიკური აღზრდის ფაქტორის, მნიშვნელობა მით უფრო იზრდება, რაც უფრო ყურადღება ექცევა პოეტიკის ელემენტების ცოცხალ შესწავლას კონკრეტული მხატვრული ფაქტების საფუძველზე. პოეტიკის კანონების განყენებული გადაცემა, როცა თეორიული განსაზღვრებანი ყალიბდებიან ფორმულების სახით, პოეტიკას აქცევენ მათემატიკურ დისციპლინად და არა მხატვრული შემოქმედების გასაღებად. თუ მასწავლებელმა იცის პოეტიკა, როგორც საგანი, და არა მარტოდენ მხატვრულ კანონთა კრებადობა, მაშინ მას არ გაუჭირდება თვითნაყოფი ლიტერატურული ნაწარმოების არა მარტო შინაარსეულად, იდეური თვალსაზრისით დაახასიათოს, არამედ, უჩვენოს მოსწავლეს მისი ფორმალური ღირსებანი და ნამდვილი ხელოვნების ოსტატობა. რუსთაველისა თუ პუშკინის, ბარათაშვილისა თუ ლერმონტოვის, აკაკისა თუ ვაჟას ლექსების შესწავლა, ცხადია, პოეტიკის დაუხმარებლადაც მოსწავლეზე დიდესთეტიკურ გავლენას ახდენს; მაგრამ, როცა პოეტიკის დახმარებით უფრო ღრმად ვიჭრებით მათი შემოქმედების ქვეყანაში, მაშინ ჩვენ კიდევ უფრო მეტად გვესმის ამ უკვდავი პოეტების გენიალური ლექსალური სიმფონიები. პოეზიისა და მისი მშვენიერების საიდუმლოება მაშინ ისე გადაიხსნება ჩვენს წინაშე, როგორც დიდი სასახლის თვალისმომჭრელი სილამაზენი, როცა მის სადარბაზო კარებს გააღებენ ხოლმე. ამიტომ ენიჭება ლიტერატურის თეორიის სწავლებას დიდი მნიშვნელობა და ამიტომ უნდა ვიყენებდეთ პოეტიკას, როგორც ესთეტიკური აღზრდის დამხმარე ფაქტორს.

საერთოდ, არ არსებობს, როგორც მითითებული გვაქვს, არცერთი სასწავლო დისციპლინა, რომელსაც კავშირი არ ჰქონდეს ან არ შეეძლოს ხელი არ შეუწყოს ესთეტიკურ აღზრდას.

მაგრამ ამისათვის საჭიროა თვით საგნებს ღრმად და მაღალ დონეზე ვასწავლიდეთ. ეს რომ სრულიად ელემენტარული ჰიუმანიტებაა, შემდეგი ფაქტები მოწმობენ:

დიდი პედაგოგები — უშინსკი და გოგებაშვილი ამბობდნენ, რომ მოსწავლეს საჭიროა მიეცეთ მყარი, ზუსტი ცოდნა მეცნიერების გარკვეულ დარგში, ამავე დროს, ვეროდოთ მასა-

ღის სიდიდეს, ვინაიდან ბავშვის ნორჩი გონება ჯერ კიდევ მოუმზადებელია ღრმად შეიჭრას მეცნიერების პრობლემათა რთულ ლაბირინტში. ტყუილად კი არ ამბობდა ლენინი, რომ უმჯობესია ცოტა და კარგო. თუ გავიხსენებთ იაკობ გოგებაშვილის სახელმძღვანელოებს, მათი ღირსება უპირველეს ყოვლისა იმაში მდგომარეობდა, რომ მოსწავლეს სადა, უბრალო, გასაგები ფორმით აძლევდა მეცნიერებათა საფუძვლების მტკიცე ცოდნას. ეს უაღრესად პედაგოგიური პრინციპი ყოველთვის უნდა გამოვიყენოთ როგორც სწავლების, ისე სახელმძღვანელოების შედგენის დროს.

შეიძლება აქ დაისვას სასწავლო დისციპლინათა კოორდინირების საკითხი, რაც მოსწავლის ესთეტიკურ აღზრდასაც ხელს შეუწყობს.

ჩვენს დროში სასწავლო დისციპლინათა კოორდინირება, რაც ასე აუცილებელია, არც მართოდენ თეორეტიკოსს შეუძლია და არც პრაქტიკოსს, თუნდაც რომელიმე უნიჭიერეს სპეციალისტს. თუ წინათ ენციკლოპედური განათლება ცოდნის გარკვეულ წრეს მოიცავდა, რომლის დაუფლება ადამიანს ენციკლოპედისტის არაოფიციალურ ტიტულს აძლევდა, ახლა, როცა შეუდარებლად გაიზარდა და გაფართოვდა როგორც მეცნიერებათა, ისე თვით ცხოვრების მასშტაბი, ხსენებული ტიტულის მოცულობაც ისე დიდია, რომ ერთ ადამიანს აღარ შეუძლია იგი ეძიოს. მაგრამ მეცნიერს მოეთხოვება მოსაზღვრე დარგთა ისეთი ცოდნა, რაც აუცილებლად საჭიროა თვით მის მიერვე არჩეულ სარბიელზე მოღვაწეობისათვის. მაგრამ ეს მაინც არ გადაწყვეტს პედაგოგიურ მეცნიერებაში სასწავლო დისციპლინათა კოორდინირების საკითხს, პირიქით, საჭიროა მცოდნე, უნარიანი, როგორც თეორიულად, ისე პრაქტიკულად განსწავლულ ადამიანთა კოლექტივი, რომელიც სისტემატურად მუშაობს ამ უბანზე, აჯერებს ერთმანეთს თვითთელი დისციპლინის საპროგრამო მასალას, ცდის პრაქტიკაში, განაზოგადებს თეორიულად, სობს ზედმეტ პარალელიზმს და ყველაფერს მოსწავლის ასაკს უფარდებს.

რაც უფრო გავა დრო, რაც უფრო განვითარდება ცხოვრება, მამასადამე, სკოლაც. სასწავლო დისციპლინათა კოორდინირების საჭიროება საგრძნობლად გამწვავდება, ხოლო ჩვენს მიერ დახასიათებულ სპეციალისტთა კოლექტივების შექმნა ორმაგად აუცილებელი გახდება. ჯერ კიდევ არამართო მეცნიერები და მეცნიერთა კოლექტივები, არამედ, ინსტიტუტები ერთიანდებიან პრობლემების გადასაწყვეტად. ეს პროცესი მომა-

ვალშიც აუცილებლად გაძლიერდება, ვინაიდან სხვა გზა გიგანტური განვითარების კვალდაკვალ გამოირიცხულია. პიროვნება მაღლდება, როგორც კოლექტივის წევრი, ხოლო კოლექტივი ძლიერი ხდება, როგორც ფართოდ განვითარებულ პიროვნებათა შეგნებული კრებობა.

ამ კრებობის წევრია პედაგოგი, ახალგაზრდა თაობის აღმზრდელი და მასწავლებელი. როგორც ყოველგვარ, ისე ესთეტიკურ აღზრდაში მასწავლებელს წამყვანი, ხელმძღვანელი როლი ეკისრება, მსგავსად ლოტბარისა დიდ მხატვრულ ანსამბლში.

მასწავლებლის როლი ისთამბიკურ აღზრდაში

კარგი მასწავლებელი ისევე ოსტატურად უნდა ხელმძღვანელობდეს მოსწავლეთა კოლექტივს, როგორც საუკეთესო ლოტბარი სიზღერის დროს თავისი ანსამბლის თვითეულ წევრს. მაშინ შესაძლებელი გახდება სკოლამ ის გააყეთოს, რასაც მისგან მოითხოვენ და მოელიან.

მოსწავლისათვის ს ი ა მ ო ვ ე ნ ე ბ ა, ს ი ხ ა რ უ ლ ი, ს კ ო ლ ა, გ ა კ ე ე თ ი ლ ი, მ ა ს წ ა ვ ლ ე ბ ე ლ ი სინონიმებს უნდა წარმოადგენდნენ. მაშინ შეუძლია უყვარდეს მას თვით სკოლა, მასწავლებელი, ყველაფერი, რაც სწავლასთან იქნება დაკავშირებული. მაგრამ თუ სკოლაში ფერულა მოქმედებს, როგორც ძველად იყო, სწავლება და აღზრდა ჰუმანიურიდან დესპოტურ აქტად გადაიქცევა.

ძველ სკოლას ბევრი ადარებდა საპყრობილეს, აღზრდის იმ სასტიკი წესების გამო, რომლებიც მაშინ ბატონობდნენ. „ჩვენთვის სკოლა საპყრობილე იყო, — წერდა ვ ა ე ა-ფ შ ა ვ ე ლ ა, — და ღმერთს იმას ვეხვეწებოდით მთელი ჩვენის არსებით, გათავებულიყო ჩქარა სწავლა და დავღრწევიყავით ტანჯვა-წვალებას ბრძალებიდან. დიდად უბედურია ის მასწავლებელი, რომელიც სკოლას საპყრობილედ გადააქცევს. და მით უმეტეს უბედური არიან ისინი, ვინც ამ საპყრობილეში დაუმწყვდევიათ აღზრდა-განათლების სახელით... ნუ თუ მუდამ სწავლა ტანჯვად უნდა წარმოვიდგინოთ და არ შემუშავდება ისეთი წესები, რომ სიამოვნებად გადაიქცეს იგი?“...*

ეს იყო ძველი თაობის პ რ ო გ რ ე ს უ ლ ი ნაწილის იდეალი — სწავლა აღსაზრდელისათვის გაეხადა სიამოვნებად, და არა ტანჯვად, ს ი ხ ა რ უ ლ ა დ, და არა გ ლ ო ვ ა დ, ხოლო თვით სკოლას, ს ა პ ყ რ ო ბ ი ლ ე ს ნაცვლად, სანუკვარი დაწესებულების როლი შეესრულებინა.

* ვ ა ე ა ფ შ ა ვ ე ლ ა, თხზულებათა სრული კრებული, ტ. V, 1961, გვ. 438.

დროთა ვითარებაში ფერულა გაჰქრა, კატეხიზმოც თან გაიყოლა, ეს იყო ახალი სკოლის ერთი დიდი მიღწევა, როცა სწავლებაშიც ჰუმანიზმის პრინციპები მტკიცედ დამკვიდრდა.

მაგრამ ახლაც, როცა მერხზე დამჯდარ ბავშვს ვუყურებთ, გონების თვალს შიშით რომ ახელს და პირველად იწყებს სამყაროს საკვირველებათა შეცნობას, ორი გრძნობა უნდა გვიკარნახებდეს ჩვენს დიდ მოვალეობაზე: გრძნობა სიბრაღე და გრძნობა კაცთმოყვარული დახმარებისა. არცერთმა წინ არ უნდა წამოაწიოს—პირველმა რომ მეორე არ დაჩაგროს. როგორი ნიჭითაც არ უნდა იყოს დაჯილდოებული, ბავშვი მაინც თავდაპირველად შიშს განიცდის სწავლის დაწყების დროს, და ჩვენ მოვალენი ვართ გვესმოდეს მისი სულიერი ქვეყნის ხმაური, განვიმსკვალოთ მისდამი სიბრაღელოთ, გავუწოდოთ დახმარების ხელი, ვაგრძნობინოთ, რომ ის უსახლდროდ გვიყვარს, მისი უფროსი მეგობარი ვართ, ერთად შევეჭიდებით ცოდნას და ერთად დავძლევთ. ჩვენ ისიც უნდა გვახსოვდეს, რომ ოდესღაც თვით ვიყავით მის მდგომარეობაში. თუ ეს დავივიწყებთ, მასწავლებლობასაც გამოვეთხოვებით. „ვინც მოწაფედ არ ყოფილა, ის მოძღვარი არ იქნება ისო“, — უთქვამს მეფესა და პოეტს ვახტანგ მეექვსეს. ეს სენტენცია თავისთავად ადასტურებს ძველი ლათინების ანალოგიურ თეზას, მაგრამ იმასაც მოგვაგონებს, რომ მოწაფეობის დავიწყება არ შეიძლება.

მასწავლებელს მოწაფის გულის ძგერა ისევე გარკვევით უნდა ესმოდეს, როგორც დასტაქარს ავადმყოფისა, და ისევე ებრალებოდეს იგი, როგორც ჰუმანიურ ექიმს თავისი მძიმე პაციენტი. სიბრაღეული შედავათს როდი ნიშნავს, ხოლო დახმარება მონაცვლეობას. თუ მოწაფის შრომას მასწავლებელი შეცვლის, კატასტროფის მომასწავებელი იქნება. დეე ბავშვმა თვითონვე იშრომოს თავისი მასწავლებლის დახმარებით: ამით ის არაფერს დაკარგავს, საფუძვლიან ცოდნას კი შეიძენს! დეე ბავშვმა შეიყვაროს მასწავლებელი: ამით ის სწორ გზას დაადგება! არამართო პედაგოგი, მშობელიც ასე უნდა ფიქრობდეს. ვინც მოსწავლისადმი კაცთმოყვარულ დახმარებას ისე გაიგებს, როგორც მის მაგიერ გაკვეთილის მომზადებას, თუ საშინაო დავალების შესრულებას, მიუტევებელ დანაშაულს ჩაიდენს. დაეხმარე, მაგრამ მოსწავლის საქმე მოსწავლესვე გააკეთებინე. დეე გაუჭირდეს, სამაგიეროდ გვერდით დაუდგე და აგრძნობინე, რომ გასაკირში ის მართო არ არის — მის გვერდით დგას მისივე ერთგული მეგობარი — მასწავლებელი.

უფროსის დახმარებით ბავშვის გონება თვითონვე უნდა იჭრე-

ბოდეს მეცნიერებათა საფუძვლებში და კარგი მასწავლებელი მხოლოდ ის შეიძლება იყოს, რომელიც აღსაზრდელს კი არ ადუნებს. პედაგოგიური დახმარებით მისი ცნობიერი ძალების ამოქმედებას განუწყვეტლად ხელს უწყობს. პედაგოგი ხელმძღვანელია და არა შემსრულებელი. თუ მოსწავლემ ერთხელ მაინც იგემა, რომ მის საქმეს სხვა აკეთებს, მას იანე შეუყვარდება უზრუნველობა, როგორც დადლილობის შემდეგ ძილი ან ენერგიის მოჭარბების დროს გართობა. პედაგოგიურად გაუნათლებელი რეპეტიტორები დანაშაულს უფრო ჩადიან, ვიდრე სარგებლობას იძლევიან.

ბევრი მშობელი, რომელსაც ცოდნა შეუძენია, მაგრამ პედაგოგიაში არაფერი გაეგება, დიდ შეცდომას უშვებს, როცა თავის შვილიყოს რეპეტიტორად უდგება. გვერდით მიუჯდება. ნათემატრიკურ ამოცანებს უკეთებს, საშინაო დავალებებს უსრულებს და ბავშვს აღარაფერი რჩება, გარდა იმისა, რომ დედის ან მამის შრომა მიითვისოს — მშობლის დაწერილი სუფთად გადაწეროს. გონებაში კი მას არაფერი რჩება, ხოლო თუ გაიგო მაინც ისე ზერელეა მისი შეთვისება, რომ საათებია საჭირო მეხსიერებიდან ამ „ცოდნის“ ამოსაღებად. კარგი მასწავლებელი არამარტო თვითონ არ უნდა მისდევდეს ანტიპედაგოგიურ რეპეტიტორულ აქტს, არამედ, ამჩნევდეს მოსწავლის ოჯახიდან შემოჭრილ მის მკენე შედეგს და უკრძალავდეს მეტისმეტად მზრუნველ მშობლებს შვილების დამახინჯებას. დანაშავეა მასწავლებელი, რომელიც საკუთარი ცოდვით არ კმაყოფილდება და მშობელს ურჩევს — სწავლაში ბავშვს დაეხმარეო. წაქეზებული მშობლებიც „ეხმარებიან“, თვითონვე სწავლობენ, მეცადინეობენ, ბავშვის მაგიერ მუშაობენ წლების მანძილზე. და საბოლოოდ ის გამოდის, რომ სკოლას ერთად ამთავრებენ მშობელიც და შვილიც, მხოლოდ იმ განსხვავებით, რომ მშობელი ნამდვილად ამთავრებს, ნამდვილად ცოდნას იძენს, შვილი კი სანახევროდაც ვერ ასწრებს. რამდენჯერ გაგვიგონია არა ერთი მზრუნველი მშობლისაგან ნახევრად ხუმრობით ნათქვამი სიტყვები: მე და ჩემმა შვილიყომ სკოლა ერთად დავამთავრეთო. პირველმა მართლაც დაამთავრა, მაგრამ განამეორესაც დამთავრებული აქვს?

რეპეტიტორობის აკრძალვა დანაშაული იქნება, მაგრამ რეპეტიტორობას საფუძვლად მხოლოდ სამომომენტიანი ერთი პრინციპი უნდა დაედოს: განუმარტე, გააკეთებინე და შეამოწმე. ყოველგვარი სხვა სახის რეპეტიტორობა დანაშაულია და დაგმობილი უნდა იქნას.

ბავშვი აღსაზრდელია და მას დახმარება ესაჭიროება ხელმძღვანელობასთან ერთად. მაგრამ ორივე — დახმარებაც და ხელმძღვანელობაც მოფიქრებული, გონივრული, გამართლებული უნდა იყოს. ამავე დროს, ბავშვი ადამიანია და მასში ადამიანური თვისებებია, რასაც ყოველთვის უნდა ვითვალისწინებდეთ.

ანტიკური ფილოსოფოსებიდან ბევრი განიხილავდა ადამიანს, როგორც ბუნებით კეთილ არსებას, ხოლო დემოკრიტეს მიაჩნდა, რომ „ადამიანი ან კეთილი უნდა იყოს, ან დაბაძვდეს კეთილს“.* ახალი დროის ფილოსოფოსთა შორის რუსო მთელი თავისი სიცოცხლის მანძილზე, არა ერთ თხზულებაში ამტკიცებდა, რომ „...ადამიანი თავისი ბუნებით კეთილია. იმისათვის, რათა ეს პრინციპი შეგვეთანხმებინა იმ, არანაკლებ აშკარა ჭეშმარიტებასთან, რომ ადამიანები ბოროტები არიან, საჭირო იქნებოდა კვალდაკვალ მიეყოლოდით ადამიანური გულის ისტორიას, გვეჩვენებინა ყველა ბიწიერებათა წარმოშობა“.** რამდენადაც დროით შეზღუდულ გენიოსს შეეძლო, რუსომ ეს გააკეთა, მაგრამ მისი თეორიისა და პრაქტიკის გზა მაინც უტოპიური აღმოჩნდა მრავალ უცილო ჭეშმარიტებათა აღიარების გვერდით. რუსოს მთელი მოძღვრების დედაარსი ამ საკითხში ნათლად გამოსთქვა მესამე დიალოგში ცნობილი თხზულებისა — „რუსო — ჟან-ჟაკის მსაჯული“, რომელშიაც ნათქვამია დღეს საყოველთაოდ გავრცელებული სიტყვები: „...ბუნებამ შექმენა ადამიანი ბედნიერ და კეთილ არსებად, მაგრამ საზოგადოება ამახინჯებს მას და აქცევს უბედურად“***.

ადამიანის კეთილ ბუნებრივ საწყისთა განდიდებაში რუსოს წინაპრებიც ჰყავდა. ზოგიერთი ძველი მოაზროვნე არამართოდ ამიანს, არამედ, ცხოველებსაც კი მიიჩნევდა „რალაც მიკროკოსმოსის მაგვარ“**** არსებად. დემოკრიტე აბდერელი ფიქრობდა, რომ ადამიანი მიკროკოსმოსს წარმოადგენსო.***** მაგრამ როცა კომენსკი ამტკიცებდა—ადამიანი „მი-

* დემოკრიტე, ეპიკურე. ფრაგმენტები, წერილები. თბილისი, 1959, გვ. 141. ხაზი ჩვენია — გ. ჯ.

** რუსოს წერილი ფ. კრამერისადმი, 1764 წლის 13 ოქტომბრის თარიღით, წიგნში: Жан-Жак Руссо об искусстве, 1959, стр. 108, ხაზი ჩვენია—გ. ჯ.

*** Жан-Жак Руссо об искусстве, 1959, стр. 111, ხაზი ჩვენია—გ. ჯ.

**** დემოკრიტე, ეპიკურე. ფრაგმენტები, წერილები, თბილისი, 1959, თარგმანი თ. კუკავასი, გვ. 141.

***** იქვე.

კ რო კ ო ს მ ო ს ი ა ო“, ეს რელატიური განსაზღვრა იყო, ვინაიდან, თუ ადამიანი უსასრულო კოსმოსთან შედარებით მართლაც მიკროკოსმოსია, ამავე პარალელის ძალით, უკვე კოსმოსად წარმოდგენილი ადამიანის გვერდით ურიცხვი მიკრობებიც მიკროკოსმოსებად მოგვეჩვენებოდნენ. მაგრამ კ ო მ ე ნ ს კ ი იმით კი არ არის ძლიერი, რომ ადამიანს „მიკროკოსმოსად“ მიაჩნევს, როგორც მას შეეძლო ასევე მიკროკოსმოსებად ელიარებინა ბუნების წიალიდან აღებული სხვა არსებებიც, არამედ, გენიალური ჩეხი პედაგოგი ძვირფასია თავისი დიდი პ ა ტ ი ვ ი ს ც ე მ ი თ ა დ ა მ ი ა ნ ი ს ა დ მ ი, როცა მას უწოდებს „ს ა უ ც ხ ო ო მ ი კ რ ო კ ო ს მ ო ს ს“ და „ყველაზე ს რ უ ლ ყ ო ფ ი ლ, ყველაზე მშვენიერ ქმნილებას“.*

მთავარი ეს მაინც არ არის. კ ო მ ე ნ ს კ ი კიდევ უფრო ძლიერია, როგორც ამ შესანიშნავი, ფენომენალური ქმნილების დიდი აღმზრდელი, ცხოვრების ტევრში გზის გამკვლევით და კაცად მისი დადგომის რთულ ხელოვნებაში ჰუმანიზმის მქადაგებელი. ვასაც ზრდი, უნდა გიყვარდეს. ეს მარტო მთავარი კი არაა, უმთავრესია. რასაც იყენებ ადამიანის აღზრდაში, პატივს უნდა სცემდე და გიყვარდეს. საქმით გატაცება და საქმისადმი სიყვარული წარმატების აუცილებელი პირობებია. აღზრდა ყველაზე ნაკლებად როდი საჭიროებს ამ ქვეშარიტებით ხელმძღვანელობას.

ბავშვი მთელი არსებით უნდა გრძნობდეს, რომ მასწავლებელი მისი უფროსი მეგობარია, აღმზრდელი და დამცველია. ეს გრძნობა მის არსებაში თვით მასწავლებელმა უნდა დანერგოს. სწავლასთან ერთად, მასწავლებელი ვალდებულია იცავდეს ბავშვს, როცა მას წინ ეღობება რაიმე ბუნებრივი, ან ხელოვნური წინააღმდეგობა. მაგალითად, თუ ბავშვს რაიმე ფიზიკური ნაკლი აქვს, ვთქვათ, პ რ ო გ ნ ა ტ ი ა (ზედა ყბის ანომალური წინ წამოწევა) ან პ რ ო გ ო ნ ე ი ა (ქვედა ყბა იმავე მდგომარეობაში), რის გამო სკოლის ამხანაგები მას აგდებულად ეკიდებიან, მასწავლებელმა ასეთი ბავშვის დაღებითი თვისებები იმდენად უნდა წაახალისოს, რომ მას კლასში ავტორიტეტი შეუქმნას და მისი ფიზიკური ნაკლი ყველას დაავიწყებინოს.

ესთეტიკურ აღზრდაში, ისევე როგორც ყოველგვარ აღზრდაში, არსებითი მნიშვნელობა პ ე დ ა გ ო გ ი ს ა ვ ტ ო რ ი ტ ე ტ ს ე ნ ი კ ე ბ ა. რამდენი რამ არ დაწერილა მასწავლებლის როლისა და ავტორიტე-

* История педагогики, 1959, второе издание, стр. 44.

ტის შესახებ, მაგრამ ძალიან ცოტა თქმულა იმის თაობაზე, რომ მასწავლებელს მარტო საკუთარი ძალებით არ შეუძლია სახელი განიმტკიცოს, თუ საზოგადოება თვითონ არ ზრუნავს ამისათვის და თავის წრეში მას არ უთმობს საპატიო ადგილს. ეს სრულიად ბუნებრივი ჰეშმარიტება მარტოდენ მასწავლებელს როდი ეხება. საზოგადოების ყოველი წევრი, თუ იგი საზოგადოების მიერ დაფასებულია, თავის სპეციალობაშიც სარგებლობს ამ სიკეთით და განიმტკიცებს ავტორიტეტს. თუ საზოგადოება არ აფასებს ან ამცირებს საერთოდ რომელიმე პროფესიის მუშაკს, მაშინ ზედმეტია ამ მუშაკის ავტორიტეტზე ლაპარაკი. მით უფრო მძიმე მდგომარეობაში აღმოჩნდება მასწავლებელი, რომელსაც საქმე აქვს მოზარდ თაობასთან, ბავშვებთან — მათ ხომ ყველაზე ფხიზელი კრიტიკული თვალი გააჩნიათ და ცოცხალი გონებამახვილობა ახასიათებთ. მაგრამ, როცა საზოგადოების მხრივ დაფასება უზრუნველყოფილია, მაშინ მასწავლებლის ავტორიტეტი უკვე თვით მასწავლებელზეა დამოკიდებული.

ნამდვილი მასწავლებლისათვის აღვიღად და ძნელად აღსაზრდელი მოსწავლე არ უნდა არსებობდეს. ძნელად აღსაზრდელი, უდისციპლინო, ზარმაცი მოსწავლეები მართლაც არიან, მაგრამ ყველა ისინი მომავალი მოქალაქეები გახდებიან. ჰეშმარიტი პედაგოგისათვის ამიტომ ყველა მოსწავლე აღზრდის ობიექტია და ყველა მოსწავლე კაცად გამოსაყვანი. როცა მასწავლებელი უარს აცხადებს ძნელად აღსაზრდელ მოსწავლეზე, იგი უკვე აღარ არის მასწავლებელი, თუ კი ასეთი მანამდე იყო. როგორ დამცირებულია ჩვენს თვალში ის მასწავლებელი, რომელსაც უდისციპლინო მოსწავლის წინაშე შიში უგრძვნია, მისგან თავის დაღწევას ცდილობს, და ამ მიზნით მოითხოვს ძნელად აღსაზრდელი მოსწავლე სხვაგან გადაიყვანონ ან სკოლიდან სულ გარიცხონ. მასწავლებელი არა მარტო საგნის სპეციალისტი უნდა იყოს, არამედ, აღზრდელი-პედაგოგი, რომელსაც კარგად ესმის რა არის სწავლება, როგორც აღზრდა, რა არის აღზრდა, როგორც სწავლება, და რა საშუალებებით შეიძლება აღზრდის პრაქტიკულად განხორციელება.

ეს ორი ფენომენი — სწავლა და აღზრდა ერთმანეთთან მჭიდროდაა დაკავშირებული, თუმცა ორივე ერთი და იგივე არ არის. შეიძლება ადამიანს ასწავლო, მაგრამ ვერ აღზარდო, ან პირიქით, აღზარდო, მაგრამ ვერ ასწავლო. აღზრდა გულისხმობს ადამიანის სრულ ფორმირებას, სწავლა კი მარტო-

ოდენ ცოდნის მიცემას. ამიტომ სწავლებისა და აღზრდის უმკიდროესი კავშირი, მათი ერთიანობა ისე აუცილებელია, როგორც მედალის ორი მხარე. ნამდვილი ფორმირება ახალგაზრდა ადამიანისა მხოლოდ იქ ხდება, სადაც სწავლება და აღზრდა ერთმანეთისაგან დაშორებული კი არ არის, ერთმანეთს აესებს. ეს ღრმად უნდა ჰქონდეს შეგნებული სკოლის მუშაებს, აღმზრდელობითს დაწესებულებებს, მაგრამ შეგნება როდი კმარა, მთავარია პრაქტიკულად მისი განხორციელება. პედაგოგს რომ ნამდვილად შეეძლოს იყოს მასწავლებელი და აღმზრდელი, მან უნდა ჰქონდეს არამარტო საგნის ცოდნა, არამედ, მოეთხოვება აღზრდის კომპლექსურ ღონისძიებებშიც კარგად ერკვეოდეს.

ამიტომ შემთხვევით არ ამბობენ, რომ მოწოდებით ჰეშპარიტი მასწავლებელი განაწავლული ხელოვანია. მას საქმე აქვს როგორც მეცნიერებასთან, ისე ხელოვნებასთან. ძველი დავა — პედაგოგია მეცნიერება კი არა ხელოვნებააო, იმ ასპექტით უნდა გადაწყდეს, თუ რა გვაქვს მხედველობაში. პედაგოგია მეცნიერებაა, როგორც თეორია (თავისი ისტორიით), მაგრამ ხელოვნებაა, როგორც აღზრდის უშუალო პრაქტიკა. მთლიანად პედაგოგია მეცნიერებისა და ხელოვნების სინთეზია, მათი ერთიანობაა, ხოლო წაართვა მას მეცნიერების ტიტული, ნიშნავს აბრა შეუცვალო, მაგრამ თვით არსებას კი ვერ შეეხო. აქედან უნდა გაკეთდეს საგნის ლოგიკიდან გამომდინარე საგნებით ბუნებრივი დასკვნა, თუ რამდენად მაღალია მასწავლებლის მოწოდება და დიდია მოვალეობა, რომლის შესრულებაც მან უხდება. ორივე ტვირთს ის ღირსეულად უნდა ეზიდებოდეს, როგორც თავისში აერთიანებდეს მეცნიერებათა საფუძვლების კარგ ცოდნასა და პედაგოგიური ხელოვნების პრაქტიკულ ჩვევას.

მასწავლებელი გარეგნულადაც თავის მაღალ მოწოდებას უნდა შეეფერებოდეს. გარეგნობაში აპოლონის სილამაზე კი არ იგულისხმება, თუმცა ბუნების ამ წყალობას უარს ვინ ეტყოდა, არამედ, მთელი მისი სახე: ქცევა, ჩაცმა, მეტყველება, თავის დაქერა, სიფაქიზე, სინატიფე. მაღალი მორალური სული, ცოდნის სხვისთვის გადაცემის უნარი, დამაჯერებლობა, რომ აღარაფერი ვთქვათ აქსიომაზე — მისთვის აუცილებელ დიდ განსწავლულობაზე, ურომლისოდ ყველა ზემოჩამოთვლილ მონაცემს წარმავალი ხასიათი ეძლევა — უცოდინარობის გამკლავებამდე ბრწყინავს, ხოლო შემდეგ ასევე მთელი ძალით ჰქრება. ხშირად პირიქითაც ხდება: მასწავლებელს საფუძვლიანი ცოდნა აქვს,

მაგრამ აკლია ის, რაც ეხლაზან ჩამოვთვალეთ და მისი განსწავლულობა ისე გაუფასურებულია, რომ არავითარი შედეგი არ მოაქვს. მინდოდა მომეტანა ერთი მაგალითი ცოცხალი სინამდვილიდან, რომლის მოწმეც ვიყავი.

როცა საქართველოს ერთ-ერთი საკმაოდ ცნობილი და ისტორიული რაიონის — ახმეტის № სკოლაში შევედით, ჩვენ კმაყოფილი დავრჩით სასკოლო შენობით, საკლასო ოთახებით, კაბინეტ-ლაბორატორიების მოწყობილობით, სისუფთავითა და წესრიგით. მეცადინეობა მიმდინარეობდა ჩვეულებრივად. დერეფანში ოღნავ გაიგონებდით ზოგიერთი საკლასო ოთახიდან გამოსულ მასწავლებლის ან მოპასუხე მოსწავლის აწეულ ხმას. რაკი გაკვეთილის დამთავრების ზარი რამდენიმე წუთში უნდა დაერეკათ, გადავწყვიტეთ კლასში აღარ შევსულიყავით და სკოლის კარ-მიდამო, მთელი მისი გარეგნული ანსამბლი დაგვეთვალიერებინა. დერეფნის ბოლოში მე შევნიშნე თბილად ჩაცმული მამაკაცი, წვერგაუპარსავი, ტალახში ამოსვრილი ჩექმებით, მარჯვენა ხელის სალოკი და შუა თითები ფრჩხილებთან გაყვითლებული ჰქონდა გაზეთის ნახევში გახვეული თამბაქოს ხშირი წვეისაგან. ასევე გაყვითლებული ჰქონდა წვერ-ულვაში. ეჭვი არ შემპარვია, რომ ჩემს წინ იდგა სკოლის დარაჯი; მივესალმე, ხელი ჩამოვართვი, მინდოდა მეკითხა მისი მუშაობის პირობებზე, რომ ამ დროს, შენიშნეს რა უხერხულობა, მაცნობეს: „ეს დარაჯი კი არ გახლავთ, ძველი მასწავლებელიაო“. მე უკვე აღარ მიკითხავს, თუ რა საგნის მასწავლებელთან მქონდა საქმე. ვინაიდან, რა საგანიც არ უნდა ყოფილიყო, გარეგნულად იგი არც ერთს არ შეეფერებოდა. მე არ მინდოდა მისთვის საჯაროდ უსიამოვნება მიმეყენებინა, გავიხმე ცალკე და ველაპარაკე იმის შესახებ, რასაც საერთოდ ვფიქრობ ამ საკითხზე. გამომშვიდობებისას ხელი ჩამოვართვი, ვთხოვე გაეთვალისწინებინა ზოგიერთი რჩევა-დარიგება და გაფრთხილებოდა მასწავლებლის ავტორიტეტს მოსწავლის ინტერესებისათვის (მან თავი მხოლოდ იმით იმართლა, რომ საკარმიდამო ნაკვეთში ვმუშაობდი, სახლში მისვლას ვერ მოვასწრებდი ტანსაცმლის გამოსაცვლელად, პირდაპირ სკოლაში მოვედი — გაკვეთილზე რომ არ დამგვიანებოდაო).

ჩვენ გავუდღეკით გზას ბ ა ხ ტ რ ი ო ნ ის ციხისაკენ. ეს არის აღმოსავლეთ საქართველოს ერთ-ერთი ულამაზესი ადგილი, ხოლო თვით ბ ა ხ ტ რ ი ო ნ ის ციხე-სიმაგრე მიმზიდველ ლეგენდებთან ერთად თავის ანალებში ითვლის მრავალ საგმირო ფურცელს, აღსავსეს შემოსეულ მტრებთან ხშირად უთანასწორო ბრძოლაში ხალხის ღირსეულ შვილთა მამაცობითა და თავდადებით.

გაზაფხულის წყნარი, მზიანი დილა იყო. ბუნება იღვიძებდა ზამთრის ხანგრძლივი ძილისაგან. ირგვლივ სიცოცხლის ყლორტები აღამიანს აგრძნობინებდნენ არსებობის მთელ უმანკოებასა და მშვენიერებას. ჰაერში სააჟო სურნელება ტრიალებდა. ოღნავი სიგრილე ვერ ანელებდა სანეტარო განწყობილებას. ნახანძრალი, საუკუნეების მტვერსა და გრაგალში გამურული ბახტრიონის ციხე მალლობიდან ისე გაღმოგვეცქეროდა, როგორც შავ სამოსელში გამოწყობილი თვალებდათხრილი, მაგრამ ამაყი გოლიათი. ალბათ ასეთი სახით ჰქონდა წარმოდგენილი გოეთეს ფანტაზიას ბედა მქადაგებელი, როცა მას გენიალური ლექსი მიუძღვნა. ჩვენ მცირე დროით სულ სხვა სამყაროში გადავედით. გავიხსენეთ ვაჟაფშაველას ეპიკური პოემა „ბახტრიონი“, ბიძინა ჩოლოყაშვილის ცნობილი აჯანყება სპარსეთის წინააღმდეგ მე-17 საუკუნეში, ასე კარგად აღწერილი აკაკი წერეთლის „ბაში-აჩუქში“. ყველაფერი ეს ბახტრიონის ცახესთან არის დაკავშირებული და ამ განწყობილებით დავათვალიერეთ როგორც ზემო, ისე ქვემო აღვანის სკოლები. დაახლოებით ორსაათნახევრის შემდეგ ისევ № სკოლაში ვიყავით, როგორც ჩვენი მუშაობის ძირითად რიბიექტზე. ამ დროს ჩემთან მოვიდა მშვენიერი გარეგნობის, კობტად გამოწყობილი, შუახნის მამაკაცი და მთხოვა — მეორე ცულაში გავეთილი მეწყება, გთხოვთ დამესწროთო. მე ბოდიში მოვიხადე, დავსძინე, დღეს ვერ შევიძლებ, მაგრამ ხვალ აუცილებლად თქვენი სტუმარი ვიქნები მეტი. მან მადლობა გადაიხადა და წავიდა. დავინტერესდი გამეგო, თუ ვინ იყო ეს კეთილშობილი, ზრდილობიანი, სანდომიანი მასაწვლებელი. მითხრეს: „ნუთუ ვერ იცანით, ეს ის მასწავლებელი გახლავთ, თქვენ რომ ამ სამი საათის წინ სკოლის დარაჯი გეგონათო“.

ჩვენ ეჭვი არ შეგვპარვია, რომ იმ დღეს მას ჰქონდა ერთ-ერთი უველაზე კარგი გაკვეთილი მთელი მისი პედაგოგიური მოღვაწეობის პრაქტიკაში, რაკი ასეთი შეგნება ჰქონია და შენიშვნაზე დროული, სწორი რეაგირება შესძლებია.

მასწავლებლის პირადი მაგალითის ძალას პირველყოველისა თვით პედაგოგი უნდა გრძნობდეს და ყოველთვის მზად იყოს პრაქტიკულად მისი განხორციელებისათვის. ესთეტიკურ აღზრდაშიც ეს აუცილებელია, რაც კარგად ესმოდა მაკარენკოს, რომელსაც ეკუთვნის შემდეგი მეტად მნიშვნელოვანი სიტყვები:

„Я должен быть эстетически выразителен, поэтому я ни разу не вышел с непочищенными сапогами или без пояса. Я тоже должен иметь какой-то блеск, по силе и возможности,

კონკრეტული. Я тоже должен быть таким же радостным, как коллектив. Я никогда не позволяю себе иметь печальную физиономию, грустное лицо. Даже если меня были неприятности, если я болен, я должен уметь не выкладывать всего этого перед детьми.*
ნუ ვიტყვი, რომ ეს აღმზრდელის მსახურებელი იყო: არა, ეს აღმზრდელის პირდაპირი მოვალეობაა და თუ მას არ შეუძლია ამგვარი მსახურების გაღება, მაშინ ის არც შეიძლება პედაგოგის მაღალი წოდების ღირსად ჩაითვალოს.

მასწავლებლის მსახურებელი?

ცოტა უცნაური ხომ არ არის საკითხის ამგვარად დაყენება?
არა!

მასწავლებელს ნამდვილად ესაჭიროება მსახურების გაღება და ამისათვის იგი ყოველთვის მზად უნდა იყოს. სულ უბრალო საკითხით დავიწყეთ.

ჩვენ ყოველთვის ვამბობთ, რომ მასწავლებელი არასოდეს არ უნდა ამქლავნებდეს გაკვეთილზე თავის პირად მდგომარეობასა და განწყობილებას. თუ ამქლავნებს, მაშინ ის აუცილებლად დაემსგავსება აქტიორს, რომელიც თავის როლს ისე კი არ თამაშობს, როგორც მოეთხოვება, არამედ, პირადი განაწყენების მიხედვით, ორივე ოსტატია და ორივეს მოვალეობა უნდა უკარნახებდეს მოღვაწეობაში; პირადი განაწყენება თუ განცდა კი იქ უნდა დატოვონ, სადაც ცხოვრობენ და იძინებენ.

თუ შენ ოჯახში მეუღლესთან უსიამოვნება მოგივიდა, რა შეუთია თეატრის მაყურებელი, რომელმაც ბილეთი შეიძინა, დრო გამოიხატა, სპექტაკლს ესწრება, შენ კი, უხეირო თამაშით, მას აწუხებს? თუ შენ საკუთარმა შვილმა რაღაც უსიამოვნება მოგაყენა, რა შეუთია მოსწავლე, რომელიც სკოლისაგან უნდა ღებულობდეს ყველა სიკეთეს, შენ კი საკუთარი განაწყენება მასზე გადაგაქვს და აწივების შედეგად უდანაშაულოდ სტანჯავ?

ყველა მასწავლებელი ვალდებულია გრძნობდეს ამ მსახურების სიმძიმეს და გაკვეთილს ისე ატარებდეს, როგორც მოეთხოვება, და არა ისე, როგორც განწყობილება აქვს. რა თქმა უნდა, მასწავლებელი — აღამიანი და მას მთლიანად როდი შეუძლია გამოეთიშოს პირადულს, მაგრამ აქ გადამწყვეტი რო-

* მომყავს წიგნიდან: З. М. Уварова, Эстетическое воспитание учащихся, 1959, გვ. 8, ხაზი ყველგან ჩენია—გ. ქ.

ლი იმის შეგნებამ უნდა შეასრულოს, რომ მასწავლებელი პირველყოვლისა — აღმზრდელია!

რა მოეთხოვება აღმზრდელს?

აღმზრდელი თვით უნდა იყოს აღზრდილი, — ამბობდნენ ძველი ლათინები, და რაკი ასე სწამდათ, სრულიად უდავოა, მათ შესანიშნავად ესმოდათ ამ ღრმა აზრის მთელი არსებაც და დიდი პრაქტიკული მნიშვნელობაც. საწინააღმდეგო მდგომარეობა რომ ყოფილიყო, ისინი ვერასოდეს ამ ფილოსოფიურ პოსტულატს ვერ შეიძუშაებდნენ, მისი შინაგანი ლოგიკის ძალას ვერ ჩასწვდებოდნენ. დააკვირდით, მართლაც რა დიდებული, რა მშვენიერი აზრია გამოთქმული: განა შეიძლება მასწავლებელმა სხვას ასწავლოს, თუ თვითონ არ არის ნასწავლი? განა აქ მარტოოდენ ჰუმანიტარულ და ტექნიკურ მეცნიერებათა საფუძვლების სწავლება იგულისხმება? აღმზრდელი არამარტო ცოდნით, სწავლით, მეცნიერული შემეცნების უნარით უნდა გამოირჩეოდეს, არამედ, პედაგოგიური ხელოვნებით, პედაგოგიური ტაქტით, მისი თვით სული უნდა იყოს აღზრდილი, რომ შეეძლოს სხვისთვის მაგალითად გადაიქცეს. რა თქმა უნდა, მენდელეევის პერიოდულ სისტემას ან ნიუტონის ბინომს სხვას ვერ აუხსნი და ვერ შეასწავლი, თუ თვითონ არ შეგისწავლია. იგავე შეიძლება გავიმეოროთ ბოილ-მარიოტის კანონზე ან ნივთიერებათა ვალენტობაზე, კვანტურ ფიზიკაზე ან კიბერნეტიკის ელემენტებზე. ასეთი მაგალითები აბსოლუტური და მარადიული ქეშმარიტების სახეს აძლევენ ძველი ლათინების კლასიკურ სენტენციას. მაგრამ განა სურათი შეიცვლება, თუ დარვინის რომელიმე კანონის ადგილზე მოვათავსებთ რომელიმე მორალური ნორმის შესწავლას? არა, თუმცა ბევრს შეიძლება იოლ ცოდნად მიაჩნდეს ბავშვს ასწავლო როგორ უნდა მიესალმოს უფროსს, როგორ დაიკავოს თავი, როგორ დაჯდეს, ადგეს, იაროს, ერთი სიტყვით. საზოგადოებრივი თანაცხოვრების ელემენტარული ეთიკური ნორმები შეისწავლოს და დაიცვას.

ბავშვის ეთიკური და ესთეტიკური აღზრდა ისეთივე რთული ფენომენია, თუ მეტი არა, როგორც მისთვის მათემატიკის, ფიზიკის, ქიმიის, ბიოლოგიის, ისტორიის ან ლიტერატურის სწავლება. მაგრამ პირველს ჩვენ როდი ვაქცევთ დამსახურებულ ყორადღებას და როდი ვაყენებთ მეორეთა გვერდით. თეორიულად გვწამს, მაგრამ პრაქტიკულად ნაკლებად ვანხორციელებთ იმ სრულიად ელემენტარულ ქეშმარიტებას, რომ აღზრდა მთლიან კომპლექ-

ს შ ი მ ო ქ ც ე უ ლ ი ე რ თ ი ა ნ ი პ რ ო ც ე ს ი ა . თუ ამ პროცესის რომელიმე ნაწილი მოღუწებული ან გაუქმებულია, მაშინ აღზრდის ბუნებრივი სახეც დარღვეულია. ამდენად, ძველი ლათინების მშვენიერი ნათქვამი ეხება აღზრდას, როგორც მთლიან პროცესს, და აღმზრდელს, როგორც ხელმძღვანელს, ოსტატს, განურჩევლად მისი საგნობრივი სპეციალობისა. ამ შემთხვევაში აღზრდა ისევე გულისხმობს საგანს, როგორც ზოგადი კერძოს, და როგორც კერძოსაგან ზოგადი შენდება, ასევე საგანთა მთლიანობა აღზრდის მთელ კომპლექსს გვაძლევს.

მგონი სავსებით გასაგები უნდა იყოს, რომ ეს თეტიკური აღზრდის ხელმძღვანელიც თვითონ ისევე უნდა იყოს აღზრდილი თავის სპეციალობაში, როგორც ლოგიკის ან ასტრონომიის მასწავლებელი მეცნიერების ამ დარგებში. ეს სრულიად უდავოა. მაგრამ, ჩვენ რომ შემოღებული არა გვაქვს სკოლებში ესთეტიკური აღზრდა? ფიზიკურ აღზრდას, როგორც საგანს, თუ უფლება აქვს ცალკე იარსებოს, ამავე ძალით რატომ არ შეიძლება ესთეტიკური აღზრდა ცალკე დისციპლინად ისწავლებოდეს? ჩვენ ისევე გვესაჭიროება გვეყავდეს ესთეტიკური აღზრდის კვალიფიციური მასწავლებლები, როგორც ფიზიკური აღზრდისა გვყავს. თუ გვეტყვიან: ხატვის, გალობის (სიმღერის), ცეკვის, ლიტერატურის მასწავლებლები ესთეტიკური აღზრდის ფუნქციას ასრულებენო, მაშინ ჩვენც შეგვეძლო გვეთქვა, რომ ბიოლოგიის, ბოტანიკის, შრომის მასწავლებლები ფიზიკური აღზრდის ფუნქციასაც ასრულებენ და რატომღა გვყავს ფიზიკური აღზრდის მასწავლებლები? მათი დიდი როლი ჩვენ შესანიშნავად გვესმის და გვინდა ასევე შეგნებული იყოს ესთეტიკური აღზრდის მნიშვნელობა, მით უფრო, რომ ესთეტიკური და ფიზიკური აღზრდა ერთმანეთისაგან განუყოფელია. ისინი ერთი მედალის ორი მხარეა.

მასწავლებელი არამარტო სწავლების ცენტრალური ფიგურაა. როგორც ჩვეულებრივად ამბობენ ხოლმე, არამედ, პასუხისმგებელიც. თუ მოსწავლე აკადემიურად ვერ ასწრებს, ამაში ბრალი პირველყოვლისა მასწავლებელს მიუძღვის, როგორც დიდი ჭუმანისტი იან ამოს კომენსკი იტყოდა. ყველა მასწავლებელი, თუ იგი ნამდვილად ემსახურება მოწოდებას, მთელი თავისი არსებით უნდა გრძნობდეს, განიცდიდეს, ისისხლხორცებდეს ამ ჭეშმარიტად პედაგოგიურ სენტენციას და პრაქტიკულად განახორციელებდეს დაუღალავი ცოცხალი მუშაობით. მასწავლებელი რომ მართლაც

სწავლების ცენტრალური ფიგურაა, ყველაზე უკეთ ამას მისივე პრაქტიკა გვიდასტურებს.

არის კლასი, რომელიც უაღრესად დისციპლინირებულია ერთ მასწავლებელთან, ხოლო მეორესთან სრულიად უდისციპლინო. ეს მასწავლებელზეა დამოკიდებული. რა დისციპლინა უნდა ჰქონდეს ან რა ცოდნა უნდა მისცეს ქართული ენისა და ლიტერატურის იმ მასწავლებელმა, რომელიც თავის მოწაფეს ასეთი „ქართულით“ ელაპარაკება: „როისაა მოქმედება შესაძლებელი“, „გამორაფაზე“, „ვახნოვინებ“, „ვაშლოვინებ“, „ვაჭროვინებ“, ნაცულად იმისა, რომ თქვას: „ვახნოვინებ“, „ვაშლოვინებ“, „ვაჭროვინებ“. არ იცოდნენ გრამატიკის ელემენტარული წესები, მაგრამ ქართულ ენასა და გრამატიკას ასწავლიდნენ, — სამწუხაროდანაშაულია, რომელიც განათლების საქმეს გამოუწვინებელ ზიანს აყენებს. მოსწავლეთა წერითს ნაშრომებში დაშვებული უხეში შეცდომებიც: „სახში“, „თლათ“, „პოლი“, „რემელიც“ ჩვენ მის მიერ გაუსწორებელი ვნახეთ და აღარ გავგვირვეებია, რაკი ასეთ მასწავლებელს ხსენებული შეცდომების გასწორება არც შეეძლო. ასეთ პირობებში სწავლების რა ხარისხზე შეიძლება ლაპარაკი?

მხოლოდ მასწავლებელთა კვალიფიციური კადრის პირობებშია შესაძლებელი მკვეთრად ავამაღლოთ სწავლების ხარისხი. ეს სრულიად ელემენტარული ჰემშარიტებაა, მაგრამ სწორედ ამ ელემენტარულ ჰემშარიტებას თვით ზოგიერთი მასწავლებელი არ უწყევს ანგარიშს, ნაკლებად მუშაობს თავის თავზე, ნაკლებად ეუფლება როგორც საგანს, ისე სწავლების მეთოდებს. აქედან წარმოსდგება მოსწავლეთა შეფასებაში ლიბერალიზმი, რაც იმით გამოიხატება, რომ მოსწავლე დაუმსახურებლად ღებულობს მაღალ შეფასებას, რასაც ვეღარ ამართლებს ვერც პრაქტიკულ ცხოვრებაში, ვერც უმაღლეს სასწავლებელში. ამიტომ ლიბერალიზმს სკოლამ ბრძოლა უნდა გამოუცხადოს, შეაგნებინოს ყველა მასწავლებელს მოსწავლეთა ცოდნის სწორი შეფასების ნამდვილად სახელმწიფოებრივი მნიშვნელობა.

არიან მასწავლებლები, რომლებიც ფიქრობენ, რომ თუ მოწაფეს სავსებით დამსახურებული დაბალი ნიშანი დაუწერა, ამით მას გააფუჭებს, სწავლაზე გულს აუცრუებს, ხოლო ზოგიერთი კი პირიქით იქცევა: ფიქრობს — დამსახურებული ნიშნის დაწერით ბავშვი არ გაათამამოს, და ამიტომ ნიშანს უკლებს. პედაგოგიური თვალსაზრისით ორივე გაუმართლებელ მოვლენად უნდა ჩაითვალოს. პედაგოგის მოვალეობა პირველყოფლისა იმაში მდგომარეობს, თვით იყოს სამართლიანობისა და სწორი მოქმედ-

დების განსახიერება. პირველი კლასიდანვე აძლევდეს ბავშვს საამისო მაგალითს. პედაგოგი სხვანაირად ვერ წარმოიდგინება. ხოლო თუ ბავშვმა დაინახა, ან იგრძნო, რომ მისი მასწავლებელი თვითონ არ არის იმის განსახიერება, რასაც სიმართლე, პატიოსნება, თავმდაბლობა, სისპეტაკე, ღრმა ცოდნა ეწოდება, მაშინ მას არამარტო ასეთი მასწავლებლის მიმართ შეუშუშავდება ცუდი შეხედულება, არამედ, ის საერთოდ ცუდად აღიზრდება ამგვარი პედაგოგის ხელში და, ცხადია, ზიანი მიადგება სამშობლოს ღირსეულ მოქალაქეთა აღზრდის ქეშმარიტად დიდ სახელმწიფოებრივ საქმეს. ამიტომ უნდა მოვიტხოვოთ თვითეული მასწავლებლისაგან არამარტო თავისი საგნის, თავისი სპეციალობის კარგად ცოდნა, არამედ, ასევე სწორი მიდგომაც მოსწავლის ცოდნის შეფასებისადმი. მაშინ უკეთესი მდგომარეობა გვექნება მოსწავლეთა აღზრდისა და მოსწრების მხრივაც.

მაგრამ სკოლაში მარტო ერთი მასწავლებელი ხომ არ არის (ჩვენ არ ვგულისხმობთ ასეთ სკოლებს). ნორმალურ სკოლაში არაერთი მასწავლებელია და ყველაზე მეტად იქ არის საჭირო პედაგოგიური კოლექტივის შეთანხმებული, ურთიერთგაგებასა და ურთიერთნდობაზე დამყარებული კოლექციური მიუშაობა. სადაც ეს ელემენტარული ქეშმარიტება ცოცხალ საქმედ არის ქცეული, იქ ყველაფერი იმდენად კარგია, იმდენად იდეალურია, რომ მასწავლებელიცა და მოსწავლეც მოწოდების სიმალლეზე დგანან, შეგნებული აქვთ თავიანთი როლიცა და ამოცანაც.

ჩვენ ძალიან არ გვიყვარს პარალელების გავლება მომიჯნავე დისციპლინათა შორის, მით უფრო, რომ სკოლას საქმე აქვს ადამიანის სულიერ სამყაროსთან და ასეთი ნაბიჯები ყოველთვის სახიფათოა, დაკავშირებულია უაღრესად ფაქიზ სიტუაციებთან, ჩვეულებრივი თვალისათვის ძნელად შესამჩნევ ნიუანსებთან. ამიტომ, სკოლისათვის დიდი სიფრთხილით პარალელი მხოლოდ ანალოგიურ დაწესებულებასთან შეიძლება გავლებულ იქნას. ასეთ დაწესებულებად გამოდგებოდა თეატრი, რომლის ერთ-ერთი დიდი წარმომადგენელი სტანისლავსკი აზბობდა: შემცდარია ის მსახიობი, რომელიც მხოლოდ თავის როლზე ფიქრობს; თუ მსახიობი არ ფიქრობს როგორც თავის, ისე მისი კოლეგების როლებზე, ის დაღუპულიაო.

ჩვენ სიტყვა-სიტყვით არ მოგვიტანია სტანისლავსკის დიდებული აზრი, გადმოვეცით მხოლოდ კონცეფცია, რომელიც გვინდა სკოლის სინამდვილეს მივუყენოთ. მართლაც, თუ სკოლაში

მასწავლებელი, დირექტორი ან სასწავლო ნაწილის გამგე მართოდენ თავის თავზე ფიქრობენ და არა მთელი სკოლის ინტერესებზე, იქ დაღუპულია სკოლა, პედაგოგიური კოლექტივიცა და მოსწავლეთა აღზრდის საქმეც. ხოლო იქ, სადაც ყველა იმას ფიქრობს, რომ სკოლა დააწინაუროს, წინ წასწიოს, აამაღლოს, გააძლიეროს, ავტორიტეტი მოუხვეჭოს, იქ წარმატება სავსებით უზრუნველყოფილია, ხოლო მოსწავლეთა აღზრდა ნამდვილად მტკიცე ნიადაგზეა დაყენებული.

ყველა დირექტორს და მასწავლებელს რომ კარგად ესმოდეს, თუ რამდენად ისინი აზიანებენ ბავშვის ნორმალურ აღზრდას, როცა ერთმანეთს შორის შეთანხმებული არ არიან, თვითონვე ჰქმნიან ანტიესთეტიკური ქცევის პრეცედენტს, როცა ჟურნალებსა და რევეულებს, წიგნებსა და დამხმარე სახელმძღვანელოს უსუფთაოდ ეპყრობიან, არ ახდენენ მოსწავლეთა ყურადღების აქცენტირებას სუფთად, ფაქიზად შეინახონ ყველაფერი, რაც სკოლაშია, რაც სკოლას ემსახურება, მაშინ აღზრდას, როგორც ერთიან პროცესს, ცოტა ნაკლი ექნებოდა.

თვით მასწავლებელმა ღრმად უნდა შეიგნოს, რომ იგი სკოლაში აღზრდის უშუალო ხელმძღვანელია. პედაგოგის პიროვნულ ღირსებებსა და ადამიანურ შარავანდედზე, ზუსტად გააზრებულ ღრმა ცოდნასთან ერთად, არსებითად დამოკიდებულია საერთოდ ყოველგვარი აღზრდის წარმატება. ეს სრულიად ელემენტარულ ჰემპარიტებად ესაზება ყველას, ვინც სკოლასთან ახლოს დგას ან პედაგოგიური საქმიანობით დაინტერესებულია.

მაგრამ მასწავლებლის ცნება უადრესად ფართოა. ყველა, ვინც ცხოვრებაში რაიმე გვაწავლა, ვინც ხელი შეგვიწყო გონების თვალის გაგვეხსნა, ჩვენს მასწავლებლად მიგვაჩნია. განათვით ცხოვრება ჩვენი უდიდესი მასწავლებელი არ არის? ერთმა პოეტმა ასე წარმოიდგინა მასწავლებელი და ის მართალი იყო.* თუმცა მის მიერ მოტანილი პარალელები დაუსრულებლად შეიძლება გავაგრძელოთ და იმით არ შემოვიფარგლოთ, რაც ხსენებულ ლექსშია, მაგრამ ეს არ არის მთავარი. არსებითია თვით აზრი,

* მხედველობაში გვაქვს შალვა ამისულაშვილის ლექსი — „ჩვენი კაცობის მასწავლებელი“, რომელიც შესულია „ნაკადლის“ მიერ 1961 წელს გამოცემულ კრებულში — „ჩემი მასწავლებელი“. ასეთი კრებულების გამოცემა სასარგებლოა მკითხველისა და თვით მასწავლებლებისათვის.

რომელიც აფართოებს მასწავლებლის ცნებას და
წინ წამოსწევს მის მრავალწახნაგოვან ფუნქციას. ამჟერად ლაპა-
რაკია სასკოლო დაწესებულებებისა და თვით სკოლის მასწავლე-
ბელზე, როგორც აღზრდის უშუალო ხელმძღვანელის, როგორც
პიროვნების შესახებ.

მასწავლებლის პიროვნება

რამდენი რამ დაწერილა ამ მშვენიერსა და კეთილშობილ თე-
მაზე, მაგრამ რამდენია ალბათ სათქმელი. ვისაც რაიმე უთქვამს ან
დაუწერია, ყოველთვის აღუნიშნავს, რომ მასწავლებლის ერთერთი
ძირითადი თვისებაა სათნოება, კეთილშობილება, ან-
გარეებისაგან თავისუფალი თავდადება. სწორედ
ეს აზრი მშვენიერად გამოხატა პოეტმა იოსებ ნონეშვილმა თავის
ლექსში, რომელიც მან პედაგოგებს მიუძღვნა. ამ პოეტურ სიმღონი-
ში ისე კარგად ჩანს ნამდვილი აღმზრდელის ყველა ზემოთჩამოთ-
ვლილი თვისება, რომ ჩვენს წინაშე წარმოსდგება ქვეშეპირიტი
პედაგოგის ნათელი სახე, როგორც ბრინჯაოში ჩამოს-
ხმული სილაამაზე. მისი სახელია მასწავლებელი:

„მასწავლებელი — მშობლის ალერსით
ამოქარგული ტყბილი ანბანი,
მასწავლებელი — ნორჩის თეალებში
ჩაშუქებული ცოდნის ლამპარი.

მასწავლებელი — ჩვენს სიყვარულში
განათებული, როგორც ოცნება.
მასწავლებელი — სინდის-ნამუსი,
მარტო ბაჯალო პატიოსნება.

მასწავლებელი — დედის გულივით
მუდამ კეთილი, მუდამ ნეტარი.
მასწავლებელი — ბავშვის სურვილი:
— მასწავლებელი გავხდე ნეტავი.

მასწავლებელი — გულისხმიერი,
ვთელიდით აღმზრდელად, ვთელიდით მეგობრად.
მასწავლებელი — მასზე ძლიერი,
მასზე სწავლული არვინ გვეგონა.

მასწავლებელი — ამ ქვეყანაზე
სიტყვით ქებული, საქმით ქებული,
მასწავლებელი — „დედაენაზე“,
მშობელ ენაზე შეყვარებული.

მასწავლებელი — სიტყვა ფრთიანი
მუდამ მამულზე ფიქრით გართული.

მასწავლებელი — მართლაც ტრფიალი,
რაც კი კარგია, რაც კი ქართული...

მასწავლებელი — რამ დაგვეიწყოს,
ჩვენთვის ზრუნავდა, ჩვენთვის შრომობდა.
ქვეყნად არც ერთი ბრძენი არ იყო,
მასწავლებელი არა ჰყოლოდა.

ბევრი სარდალი, ითქვას მართალი,
იბრძოდა მტკიცედ და გულგოროზად.
მაგრამ სად იყო ქვეყნად სარდალი,
მასწავლებელი არა ჰყოლოდა!

ზოგმა სიცოცხლის შუქი მოგვეფინა,
კეთილი ველარ სძლია ბოროტმა.
ქვეყნად ბელადიც არა ყოფილა,
მასწავლებელი არა ჰყოლოდა.

მასწავლებელი — გულს ჩახატული
ღიღი ფიქრები, დიდი სურვილი.
მასწავლებელი — მზე, გაზაფხული,
მთები, ყანები ოქროცურვილი.

მასწავლებელი — ცოდნის ნათელით
უსწავლელობის დამმარცხებელი,
აი, რას ნიშნავს მასწავლებელი,
აი, რად გვიყვარს მასწავლებელი.

მასწავლებელი — დამე უძილო,
ნორჩებზე ფიქრი დაუშრობელი,
მასწავლებელი — ზოგჯერ უშვილო,
მაგრამ ათასი ბავშვის მშობელი".*

ყველაფერი აქ ისე კარგადაა ნათქვამი, ისე მშვენივრად გვეხატება მასწავლებლის იდეალური სახე, რომ არავითარი კომენტარი საჭირო არ არის, თვით ლექსი გულში ჩამწვდომი და საეცებით ნათელია:

ასეთ იდეალურ სახეებს შეუძლიათ ღრმად ენისწვდნენ მოსწავლის გულსა და სულს, როგორც აკაკი წერეთლის „გამზრდელში“ ჰაჯი-უხუბი წარმოგვიდგება თავისი მოვალეობის ფანატიკურ შემსრულებლად.** მასწავლებელი პასუხისმგებელია თავისი აღზრდილისათვის, მაგრამ, თუ მისი ამაგი დაუფასებელი დარჩა, ბრალი გაზრდილსაც უნდა დაედოს. უკანასკნელი თეზა ჰაჯი-უხუბი-

* იხ. კრებული: „ჩემი მასწავლებელი“, 1961, გვ. 133 — 135.

** ამ საკითხზე დაწერილებით იხ. გიორგი ჭიბლაძე, კრიტიკული ეტიუდები, ტ. IV, 1963, გვ. 315 — 317.

ს ა თ ვ ი ს გამორიცხულია, მთელ სიმძიმეს თვითონ კისრულობს, რაშიაც მისი ფანტიკური შეგნება დიდი მოვალეობისა მთელი თავისი ძალით ვლინდება.

ყველა შემთხვევაში მასწავლებელი ჩვენი მეორე მშობელია. იგი გვბადებს სულიერად და გვზრდის გონებრივად. პოეტი ხუტა ბერულავა ამიტომ გამოყოფს სრულიად ცალკე მასწავლებლის მშობლიურ ზრუნვას მოსწავლისადმი და შემდეგი სიტყვებით მიმართავს თავის აღმზრდელებს: „თქვენი მშობლიურ ალერსის მადლი უშუალოდ მიჰყვება“ ჩვენს სიყმაწვილესო. და როგორც მშობლები, ისინი მართლაც უანგაროდ ზრუნავენ პატარების კაცად გამოყვანისათვის. ესაა მათი სიხარული, მათი შვება და ვნებათაღელვა. ეს აზრი ქართველმა პოეტმა ძალიან კარგად გამოხატა, როცა თავის მასწავლებლებს მიმართა სიტყვებით:

„ვიცი, უდიდეს შვებას ჰპოებდით,
როცა მათ თავზე დასტრიალებდით,
არ გაგიზრდიათ უღონოები,
არ გაგიზრდიათ დარღიანები.

მისთვის იღწოდით ღელვით და რწმენით,
მისთვის იწვოდით გარჯანახუნლი,
რომ თვითელი გაზრდილი თქვენი
იყოს მერცხალი ამ გაზაფხულის.“

დაახლოებით ამავე ასპექტში გვიხატავს მასწავლებელს პოეტი ანდრო თევზაძე. თავისი შემოქმედებითი მადლისა და პატრიოტული გრძნობის აღზრდას იგი მთლიანად მასწავლებლის ამაგს მიაწერს. მის ლექსში მასწავლებელი წარმოდგენილია, როგორც უძლიერესი შთაგონება, მოწაფის დაუსაბამო აზრთა და ყოველთვის ლაყვარდ სულთა მფლობელი; მასწავლებელს ხმაც კი გულთამხილველი აქვს, და განა შეიძლება იგი, როგორც მშობელი, არ გვიყვარდეს? პოეტი ამიტომ განადიდებს თავის აღმზრდელს და მიუძღვნის დიდი გრძნობიერებით გამთბარ სტრიქონებს:

„მასწავლებელი, სიყრმის ჩემის ფიქრთა მზღებელი,
აღმანთებელი ჩემი სულის სილაყვარდისა,
დაუსაბამო ოცნებათა ფრთების შემსხმელი
და პოეზიის შექმნით გულში გაშლა ვარდისა.

მისი ხმა ახლაც თან დამყვება გულთამხილველად,
როგორც აკვანთან იაენანა თქმული დედისა,

* იხ. კრებული — „ჩემი მასწავლებელი“, 1961, გვ. 8.

ვინაც ხელთ მომცა „დედაენა“ უმაწვილს პირველად,
როგორც დასტური ქვეყნად კაცად დაბადებისა.

ვინც გამინათა მე ცხოვრების გზა და მიზანი
და წინსვლისათვის ჩამიგუბა სულში სხვა ძალა,
ვინც შემაყვარა წინაპრების კუბოს ფიცარი
და ჩემი ქვეყნის აკვნებისთვის მღერა მასწავლა.*

აქ ყველაფერი ძალიან კარგად არის ნათქვამი და მასწავლებლის
პორტრეტაც დიდი უშუალოდითაა წარმოდგენილი.

მაგრამ ამ პორტრეტში ერთ მთავარ შტრიხსაც თვალი უნდა გა-
ვავლოთ, რასაც ქართველი პოეტები სამართლიანად უმღერიან. ეს
შტრიხი სრულიად ცალკე გამოჰყო პოეტმა თუიმურაზ ჭანგულაშ-
ვილმა და ლექსსაც მისი შესატყვისი სათაური მისცა — „შენ შემაყ-
ვარე საქმობლო“. განა შეიძლება იყოს მასწავლებელი, რომელიც
არ ზრუნავდეს მოსწავლეს თავისი სამშობლო შეაყვაროს? თუ არ
არის, მაშინ რაღა საჭიროა ქება-დიდებათ მოვიხსენიოთ ის, რაც
ყველას ღამანასიათებელი თვისება ყოფილა?! ხომ არ ვაქებთ ადა-
მიანს იმისათვის, რომ ის სუნთქავს, დაღის, ლაპარაკობს, მოძრაობს?
მაგრამ, როცა მაღალი მთების კალთებზე ავდივართ, ჩვენ სიხარუ-
ლით ვამბობთ, რომ მთელი არსებით ვსუნთქავთ ჭანსად ჰაერს; როცა
ლამაზი სიარულის მოწმენი ვხვებით, აღტაცებას გამოვთქვამთ; რო-
ცა ორატორს ვუსმენთ, მოხიბლული ვრჩებით და ვაქებთ მისი
მეტყველების უნარს; როცა ქალის თუ კაცის მიხერა-მოხერა მოგვ-
წონს, ვიწონებთ მას და აღტაცებას ვეძლევი. და რა გასაკვირია,
თუ იმ ადამიანს, რომელმაც გონების კარი გაგვიღო, სამშობლოს
ტრფობა გაგვიძლიერა, მისი სილამაზე მეტად შეგვაყვარა, ვიდრე
მანამდე შეგვეძლო, ქება-დიდება ვუძღვნათ, პანეგირიკი დაუუწე-
როთ და მიემართოთ გულს სიღრმიდან მოვარდნილი სიტყვებით:

„მასწავლებლო, შენს ამაგს
დაევიწყებდი მე განა?
შენ გამაცანი პირველად
ჩვენი დიადი ქვეყანა.

შენა ხარ ჩემი ცხოვრების
ლამპარი მანათობელი,
შენ შემაყვარე საქმობლო,
ჩვენი უკვდავი მშობელი“.**

* იხ. კრებული — „ჩემი მასწავლებელი“, 1961, გვ. 69.

** იქვე, გვ. 248.

შეაყვარო სამშობლო, მადლიერი გაიხადო თუნდაც ერთი კაცი, რომელსაც მამულის ტრფობა შენგან კიდევე უფრო მეტად გულს დაჩენია, — ისეთი კეთილშობილური ამაგია, რასაც ფასი არ დაედება, და ყოველთვის დაუვიწყარი იქნება, როგორც სკოლის პირველი ზარი, ყურთასმენას სიკვდილამდე რომ შერჩება ხოლმე.

პირველი ზარი!

რამდენი რამ არის ჩვენი არსების ყოველი ნაწილიდან მასთან დაკავშირებული!

პირველი ზარი სკოლის დაუვიწყარი ემბლემა და მარად ნათელი სიმბოლოა!

პირველი ზარი დედოცო და მამიკოა, ბებია და ბაბუაა, ის არის, ვინც პირველად ამ პირველ ზართან მიგვიყვანა!

პირველი ზარი მასწავლებელია, რომელმაც გაგვიღიმა, მოგვიალერსა, შეშინებული თვალებით კლასში შეგვიყვანა, დაგვამშვიდა, ანბანი გადაგვიშალა და სწავლისადმი შიში გაგვიფანტა!

პირველი ზარი ჩვენივე დაუვიწყარი ბავშვობაა, რომელიც ფიზიკურად გაჰქრა, მაგრამ სულიერად მარადიული ძალა შეიძინა. როგორც წარსულის საოცნებო მოგონებამ!

ამიტომ, როგორ არ გვიყვარდეს პირველი ზარი, როგორ არ ვღვრთოდეთ მის საოცარ წკრიალს, დღემდე რომ ყურთა სმენას ფრუანტელის მომგვრელ სიმფონიად შერჩენია, და როგორ არა ვსთქვამთ მისი განმადიდებელი სიტყვები პოეტ ვარლამ ყურულის ლექსიდან:

„მიყვარს პირველი სექტემბრის დილა,
შეც მაგონდება: ვიყავი ბავშვი,
მასწავლებელი მხედებოდა ტკბილად
სკოლის პატარა ეზოში, ბაღში.

მან შემასწავლა ცხოვრების აზრი,
აზრი, რომელიც არ იზრდილება.
გავიგე ცოდნის ფუძე და არსი —
წიგნია ხალხის სულის ქმნილება.“*

ვერასოდეს, ვერასოდეს ვერ დავივიწყებთ ამ პირველ სექტემბერს, ამ პირველ ზარს, როგორც იგი არ დავიწყებია პოეტ რევაზ მარგვიანს, რომელსაც შშვენიერი ლირიკული ლექსით შეუშქვია ბავშვობის ის დღე, როცა „პირველი ზარი დარეკეს“:

* იხ. კრებული — „ჩემი მასწავლებელი“, 1961, გვ. 139.

„პირველი ზარი დარეკეს,
მიწყნარდა ევილ-ხიელი,
მოვიდა მასწავლებელი,
მოგვიალერსა ღიმილით.

ღიმი ეურნალი ვამალა,
ამოიკითხა გვარები,
სულ იმას მისჩერებოდნენ
გაბრწყინებული თვალები.

არასდროს დამაეიწყდება
პირველი გამხარებელი,
ჩვენთან ღიმილით მოსული
ქვირთასი მასწავლებელი.

პირველი ზარი დარეკეს,
თითქოს ახლაც ვარ პატარა...
მოვიდა მასწავლებელი,
სწავლის დაწყება გვახარა*.

ვის დაევიწყდება თავისი პირველი მასწავლებელი, ვინც არ უნდა ყოფილიყო იგი — ახალგაზრდა თუ მოხუცი, კაცი თუ ქალი, მთავარია, რომ იგი იყო მასწავლებელი, ჩვენი პირველი მეკვლე და მეგზური გონების თვალის გახელაში, სწავლაში, ცხოვრებაში... ჩვენთვის პირველი მასწავლებელი, რომელიც ანბანს გვასწავლიდა, ბუნების მოკვლენებს გვიხსნიდა, საშობლოს ამბებს გვიყვებოდა, ყველაფრის მცოდნე იყო, ყველაფერი იცოდა. ჩვენ ისე შევსცქეროდით მას, როგორც არამიწიერ არსებას, მაგრამ ზეადამიანური თვისებებით შემკულს, და ვერც წარმოგვედგინა, თუ მასაც შესცივდებოდა, მასაც შიოდა ან სწყუროდა. როგორი ახალგაზრდაც არ უნდა ყოფილიყო, მასწავლებელს ჩვენ მივაწერდით ყოვლისმცოდნეობას, სამართლიანობას, უანგარო შრომას და მისაღმი სიყვარულს საზღვარი არ ჰქონდა. ეს გრძნობები გამოხატა საქართველოს პოეტურმა ბულბულმა იოსებ გრიშაშვილმა თავის მშვენიერ ლექსში „ახალგაზრდა მასწავლებელს“, როცა მას მიმართა შემდეგი სიტყვებით:

„რა ცოდნა გაქვს! რა მაღლი გაქვს!
აი, შრომაც ასე უნდა
პირდაპირს და სამართლიანს
შეგიყვარებს ხალხი მუდამ.

მე კი მინდა, რაც კარგია,
სუყველაფერს შენა ჰყოლოდე,

* იხ. კრებული — „ჩემი მასწავლებელი“, 1961, გვ. 101.

ჩვენს საყვარელ სამშობლოში
შევირდებით ამაყობდე!*

ლირიკული სიმღერით შეამკო ახალგაზრდა მასწავლებელი ჭალი პოეტმა ვიქტორ გაბესკირიამ, რომლის ლექსში მკითხველი, უშუალობასთან ერთად, დიდ გულწრფელობასაც გრძნობს. პოეტი ლექსს ამთავრებს მოულოდნელი შემობრუნებით, რამაც შეუძლებელია მკითხველის არსებაში ღრმა კვალი არ გაავლოს:

„არ გაშორებით თვალს ნამიან გზებზე ნატარებს,
ვიგრძენი: სოფლად დღეს ახალი თუ რამდენია,
მაგრამ მე მაინც ვთქვი: ნეტავი ვიყო პატარა,
და თქვენი ყველა გაკეთილი მომასმენია!“**

მაგრამ ხომ არიან ახალგაზრდა მასწავლებლების გვერდით მოხუცებულები, რომლებმაც თავისი დიდი ვალი მოიხადეს თაობათა წინაშე, ახლა თმებდათოვლილი დგანან და წარსულის ტკბილ ნაყოფს იმკიან, უთვალავ აღზრდილთა პატივისცემით გარემოსილნი. თუ რას განიცდიან ისინი, რა აზრები ან რა ფიქრები ამოქრავებთ, ძალიან კარგად დაგვიხატა პოეტმა ბონდო კეშელავამ. მის ლექსში — „მოხუცი მასწავლებელი“ ტიპიური პორტრეტია წარმოდგენილი, რასაც, მართალია, ერთგვარი მინორი შეჰპარვია, მაგრამ მოხუცებულობას, როგორც არ უნდა იყოს, წარსულის ანუ ახალგაზრდობის გახსენებისას ხომ ყოველთვის თანა სდევს ბუნებრივი სევდა, განვლილ დღეთა ეს განუყრელი თანამგზავრი სიცოცხლის დაღამებზე. შეხედეთ მის პორტრეტს:

„მოხუცებული მოამაგე, საქმით რჩეული,
დღემდე სკოლისკენ მიილტვოდა რვეულით, წიგნით.
დღეს დღუღღურდა, რუკას, დაფას, ცარცს შეჩეუული
მის კარ-მიდამოს იშვიათად შორდება იგი.

სამოცი წელი მოსწავლისკენ ეპირა თვალი.
მოტყდა, მოდუნდა. მის ახლობლებს ეს სევდას გვრიდა.
ურჩიეს: — წმინდად მოგიხდია ხალხის წინ ვალი,
აწ დაოსვენე, შენს მეგობრებს იცოცხო გვინდა.

წლებმა იძალა და სურვილი — იგი რომ სკოლას
კუბოს კარამდე არ გაჰყოლოდა — ვერ გაიტანა.
გადაიღალა, ფრთა შეკვეცა დღეების სრბოლამ.
დაიმორჩილა დიდი სული გულმა პატარამ...“***

* იხ. კრებული — „ჩემი მასწავლებელი“, 1961, გვ. 37.

** იქვე, გვ. 13.

*** იქვე, გვ. 77.

დაიმორჩილა, მაგრამ ვერ გატეხა. ის ახლაც შრომობს, რაც შეუძლია აკეთებს, ხშირად მასთან მიდიან ყოფილი მოსწავლეები, რომ მიუალერსონ, თვითონაც ალტაცებული, ცრემლპორეული ეხვევა მათ, ეს სიხარულის ცრემლებია, მაგრამ იქ, სადღაც არის კიდევ გრძნობის მარადიული სიჭაბუქე — შინაგანი მოწოდება, რომელიც კოცონივით ანთია. და რა სიხარულიც არ უნდა ჰქონდეს, ეს მარადიული სიჭაბუქე გრძნობისა მას დროდადრო შეაკრთობს ხოლმე:

„მხოლოდ დილით კი, როს კისკისით და ქრიაპულათ
სკოლისკენ ილტვის თვალქრიალა ბავშვების წყება,
ააცახცახებს განუყრელი სევედა ფარული,
რომ მათთან ერთად აღარ მიდის... და გული სწყდება...“⁹

ეს გულდაწყვეტილობა ისეთივე ბუნებრივი გრძნობაა, როგორც სინანული უძვირფასესი განძის დაკარგვისა.

მაგრამ ადამიანს ბავშვობიდანვე ერთი კი არა, უთვალავი მასწავლებელი ჰყავს. ყველა, ვინც ცხოვრების გზაზე შეგვხვდრია და ჩვენთვის რაიმე უსწავლებია, ყველაფერი, რასაც ჩვენზე გაელენა მოუხდენია ან მისაბამ მაგალითად გაგვხდომია, მასწავლებლად მიგვიჩნევია, როგორც ეს ძალიან კარგად თქვა პოეტმა შალვა ამისულაშვილმა ზემოდასახელებულ ლექსში — „ჩემი კაცობის მასწავლებელი“. იქ მშვენიერად არის ნათქვამი:

„მასწავლებელი
მარტო ის კი არ იყო ჩემთვის,
ვინც ანაბანა
შემასწავლა სკოლაში ყმაწვილს;
მასწავლებელი
იყო ჩემთვის ის უსწავლელიც,
ვინც სამამულე
...რქა მაჩვენა დაკვირტულ ვაზზე.

მასწავლებელი
მარტო ის კი არ იყო ჩემთვის,
ვინც გამოსაყვან
ამოცანებს მიწერდა ცარკით;
მასწავლებელი
იყო ჩემთვის ის უსინათლოც,
ვინც ამომავალ
ზეს უმღერდა იფნის ფანდურზე.

მასწავლებელი
მარტო ის კი არ იყო ჩემთვის,

⁹ იხ. კრებული — „ჩემი მასწავლებელი“, 1961, გვ. 78.

ვინც გათლილ ჯობით
მაჩვენებდა გლობუსზე ქვეყნებს;
მასწავლებელი
იყო ჩემთვის ის მოგზაურიც,
გზაჯვარედინზე
ვინც სწორი გზა გამაგებინა...

მასწავლებელი
მარტო ის კი არ იყო ჩემთვის,
ვინც სიბრძნის წყაროს
დამაწაფა სიყმაწვილიდან;
მასწავლებელი
იყო ჩემთვის თვითონ ცხოვრებაც,
რომლის წინაშე
მზად ვარ დღესაც მუხლმოსაყრელად...^{*}

ცხოვრება მართლაც უდიდესი მასწავლებელია, მასწავლებელთა მასწავლებელიც. თუ მას გონივრულად ვუცქერით და ბოროტად არ ვიყენებთ. მაგრამ ჩვენ აქ საუბარი გვაქვს ადამიან-მასწავლებელზე, რომელიც თვითონვე დამოკიდებულია ცხოვრება-მასწავლებელზე, მით არის განპირობებული და შეზღუდულიც.

სად არის ადამიან-მასწავლებლის სამოქმედო ველი?

სკოლაში. მაგრამ მასწავლებლის ავკარგიანობა პირველყოფლია გაკვეთილზე ჩანს და გაკვეთილია მისი მუშაობის ყველაზე უტყუარი ბარომეტრი. ამდენად, შეიძლებოდა გვეთქვა, რომ მასწავლებელი — ეს თვით გაკვეთილია, ხოლო გაკვეთილი — მასწავლებელი.

გაკვეთილი, როგორც სწავლების ძირითადი ფორმა, პირველად კომენსკიმ შემოიღო და ამით სკოლასტიკურ სწავლებას, რასაც ასე ძლიერად ჰქონდა ფეხი გადგმული მთელი შუასაუკუნეების მანძილზე, გამანადგურებელი ლახვარი ჩასცა. ძირითადად ჩვენ სამ დიდ მოვლენას აღვნიშნავთ სწავლების ფორმათა ისტორიულ განვითარებაში. პირველია ანტიკური სამყაროს ის ფორმა, რომელიც პლატონის აკადემიაში და არისტოტელე-თეოფრასტეს ლიკეიში იყო გაბატონებული. ეს არის ცოცხალი საუბარი, როცა იმდროინდელ მეცნიერებას ეუფლებოდნენ მსმენელის შედარებითი აქტიურობითა და მასწავლებლის ასევე შედარებითი პასიურობით. არისტოტელესა და თეოფრასტეს პერიპატეტიკულ სკოლაში ეს

^{*} იხ. კრებული — „ჩემი მასწავლებელი“, 1961, გვ. 5—7.

პრინციპი უმაღლეს მწვერვალზეა ასული. მეორე ფორმა დიდ სოციალურ კატაკლიზმებს უკავშირდება. მონათმფლობელური საზოგადოების დაცემის შემდეგ, ჩვენი წელთაღრიცხვის III საუკუნინდან, როცა ფეოდალიზმი იწყება, ქრისტიანობის გავრცელების კვალად კატეხიზმო ბატონდება, როგორც მოწაფის პასიურობა და ფიზიკურ დასჯაში გადასული მასწავლებლის აქტიურობა. ესაა დოგმატიზმსა და მეტაფიზიკაზე დამყარებული სქოლასტიკური აღზრდა, რასაც ბრძოლა გამოუცხადეს რაბლემ და კომენსკიმ.* მესამეა კომენსკის გაკვეთილი, რენესანსის ეპოქის განათლებაში დიდი ნაბიჯი წინ, თუმცა ბევრგან მას არ განუღეენია ფერულა, მიუხედავად იმისა, რომ თვით კომენსკი მოწაფის ფიზიკური დასჯის წინააღმდეგ ყოველთვის თავისებური ასპექტით გამოდიოდა, რასაც სხვა ადგილას შევეჩებით.

როგორც ვხედავთ, ოთხასი წლის მანძილზე გაკვეთილი სწავლებას ძირითადი ფორმაა და მხოლოდ ჩვენს დროში, როცა უჩვეულოდ გართულდა სწავლება, მეცნიერებისა და ტექნიკის უბრტყედეენტო განვითარების შედეგად, ისმება პრობლემა მასში სიახლის შესატანად.

რამდენს ლაპარაკობენ გაკვეთილზე, მის ისეთ გავრცელებულ ფორმაზედაც, როგორცაა კომპინირებული გაკვეთილი. მაგრამ ვინც ოდნავ მაინც სცოდავს გაკვეთილის წინაშე. ის ცოდვას იდენს აღზრდის წინაშეც. გაკვეთილი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ძირითადი კატეგორიაა. გამოკითხვა და გადაცემა (ახალი მასალის ახსნა) გაკვეთილის ორი მხარეა. ამიტომ იგი ორსახიან იანუსს მოგვაგონებს. რომელ მხარეს მიექცეს მეტი ყურადღება? ორივეს ერთნაირი, მაგრამ დრო განსხვავებული უნდა იყოს: გამოკითხვას ნაკლები, გადაცემას მეტი (შეიძლება უფრო გამართლებული იყოს ასეთი შეფარდება: 1 — 3). გამოკითხვის არსებობა აცოცხლებს მოსწავლის გონებას, მართოდენ გადაცემას კი შეუძლია იგი მოადუნოს.

ლაპარაკობენ საშინაო დავალები ს ზედმეტობაზე. ეს უკვე არაპედაგოგიური უხეში პარადოქსიაა: არ ვიცით საშინაო დავალებას ვინ აარულებსო! მაგრამ ივიწყებენ ხალხურ სიბრძნეს — მგლის შიშით ტყე ვის გაუჩეხია? ნუთუ საშინაო დავალები ს გამორკვევა — მოწაფემ შეარულა, თუ მისმა მშობელმა (ან

* კომენსკის შესახებ ქართულად იხ. პროფ. დ. ლორთქიფანიძის მონოგრაფიული გამოკვლევა: „იან ამოს კომენსკი“, თბილისი, 1964, გვ. 5—503.

ინკოგნიტო მზრუნველმა) მასწავლებელს გაუჭირდება? თუ ჩვენ კარგად ვიცნობთ მოწაფეს, მის უნარს, ცოდნასა და შესაძლებლობას, დაკავშირებული ვართ, საჭიროების მიხედვით, მშობელთან ან ბავშვის მზრუნველთან, მაშინ საშინაო დავალების პრობლემა აღარ უნდა არსებობდეს. მიეცით ბავშვს მისი გონებისა და ძალებისათვის შესაფერი საშინაო დავალება — ეს საკვებით გამართლებული პედაგოგიური მეთოდია. მაგრამ თუ მისცემთ შეუფერებელს — ეს უკვე იქნება ანტიპედაგოგიური მოქმედება, რომელიც საშინაო დავალებას მართლაც პრობლემად და გამოუცნობ სფინქსად გადააქცევს. გონივრული გაკვეთილისწავლების ყველაზე საუკეთესო ფორმაა. იგი ისე უნდა მოვაწყოთ, რომ ბავშვს ნამდვილად აძლევდეს მეცნიერებათა საფუძვლების მტკიცე ცოდნას და ამ ცოდნას ცხოვრებას უკავშირებდეს.

მაგრამ გაკვეთილზე სწავლების ცხოვრებასთან ან წარსულის თანამედროვეობასთან დაკავშირება იმას არ ნიშნავს, რომ ანტიკური გმირები დღევანდელ კომპონაქტებს შევადაროთ. — სთქვა ერთმა სწავლულმა პედაგოგმა. თავისი დებულება მან „განამტკიცა“ კონკრეტული მაგალითით: ერთი მასწავლებელი სწორედ ასე მოიქცა, შემდეგ კი ჩეხოვის კაშტანკას პარალელად ლაიკა გამოიყენაო ჩვენ არ ვიცით როგორი იყო ეს დაკავშირება, რა საფუძველი ჰქონდა, მაგრამ არავის შეუძლია იმის უარყოფა, რომ შორეული და ახლობელი, ძველი და ახალი ყოველთვის შეგვიძლია ერთმანეთს შევეუფარდოთ, თუ მათ შორის მოინახება არსებითი, ნამდვილი, გონივრული, ლოგიკური კავშირი. ხოლო ამ „კავშირს“ მაშინ შეგვიძლია უარი ვუთხრათ, როცა იგი გარედან მოხვეულია, იძულებითია, მეტაფიზიკური სამყაროდან მომდინარეობს და რეალური საფუძველი არ გააჩნია. განა ჩვენ დღემდე თავისუფალი ვართ იმ შედარებისაგან, რომელიც ახლის პროტოტიპად ძველს იყენებს? განა ჩვენ დღესაც არ ვამბობთ „დევგმირული ძალა“, „აპოლონის სილამაზე“, „პრომეთეს ცეცხლი“, „მისი ოდისეა“, „პენელოპას ერთგულება“, „ტარიელის ვაჟკაცობა“, „ავთანდილის მოხერხება“ და ასე დაუსრულებლად? ძველისა და ახლის, წარსულისა და აწმყოს შედარება ყოველთვის შეიძლება, თუ არსებობს ის საფუძველი, რომელიც ჩვენ ზემოთ დავახსენათ.

როგორც მასწავლებლის, ისე გაკვეთილის წარმატება ბევრად არის დამოკიდებული მეთოდოლოგიურ პრინციპებზე.

მეთოდის იხილეთ სრულფასოვანი მეცნიერებაა, როგორც ლინგვისტიკა, ისტორია, ესთეტიკა და პოეტიკა. ამიტომ შემიძლია ზოგიერთის მოსაზრება, თითქოს მეთოდის ხასიათის შრომები მეცნიერებას არ განეკუთვნებოდნენ და მარტოდენ პრაქტიკული მოღვაწეობის სფეროში გზის გამკვლევის ფუნქციას იწარმოებდნენ.

მაგრამ ეს თითქოსდა ნეგატიური განსაზღვრება თავისთავად უკვე მიუთითებს მეცნიერებაზე, ვინაიდან გზის გაკვლევა გარკვეული ჰეშმარიტების აღიარებას ნიშნავს.

რა არის მეცნიერება, თუ არა ჰეშმარიტების შეცნობა და მისი აღმოჩენა?

მეცნიერება იბადება იქ, სადაც ობიექტის ანალიზი იწყება, მაგრამ სინთეზით გვირგვინდება, როგორც ჰეშმარიტების დადგენის აუცილებელი აქტი. მეცნიერება არ არის იქ. სადაც ადგილი არა აქვს ჰეშმარიტების აღმოჩენას. მეცნიერებანი უნდა განიხილებოდნენ არამარტო პროფილის მიხედვით, რაც აუცილებელია, მაგრამ საკმარისი მაინც არ არის, არამედ, იმის გათვალისწინებითაც, რამდენად შეუძლიათ მათ დაადგინონ ჰეშმარიტებანი. თუ მეთოდის ან მეთოდისტიკის აღმოგვიჩენს აღზრდისათვის საჭირო ჰეშმარიტებას, მაშინ შრომა, რომელიც ამ დარგს გამოხატავს, იქნება მეცნიერული გამოკვლევა და არა მარტოდენ გზის გაკვლევა.

განსაკუთრებული აღზრდის პრობლემების ანალიზი, ამ დარგში მეთოდის ხასიათის მონოგრაფიის შექმნა ნაკლებ მნიშვნელოვანი, ნაკლებ ღირებულისაა, ვიდრე ლინგვისტიკის სფეროში იმის გარკვევა, თუ რა პრეფიქსი ან სუფიქსი ჰქონდა ინგლისურ ენას მე-17 საუკუნეში? პირდაპირ პარადოქსი იქნება, ვინმემ რომ მეცნიერულ შრომად მარტოდენ მეორე მიიჩნიოს, პირველს კი უარი უთხრას. რომელიმე კლასში ამათუიმ მხატვრული ნაწარმოების შესწავლის მეთოდის მეცნიერული თვალსაზრისით იმდენადვე ღირებულისაა, რამდენადაც ლინგვისტიკაში გარკვეული წესის დადგენა ან აღმოჩენა.

თუ მეთოდის ღირსება გვეპის, მაშინ მისი ღირებულება ადვილად გასაგები იქნება.

მაინც რა არის მეთოდის, როგორც მეცნიერების დარგი?

მეთოდის პედაგოგიური თეორიისა და პრაქტიკის ორგანული შერწყმა, მკიდრო გაერთიანებაა, ხოლო პედაგოგი ორივეს ცოცხალ განსახიერებას წარმოადგენს. პედაგოგიური მოღვაწეობის დარგში ხომ

ყველაზე დიდი, ყველაზე ძლიერი ფაქტორი თეორიისა და პრაქტიკის დაკავშირებაა. პედაგოგიკის თეორიაც წინ უნდა მიდიოდეს, ისევე, როგორც თეორია საერთოდ წინ უძღვის და გზას უნათებს პრაქტიკას. ხშირად თვით პრაქტიკა წინ უსწრებს თეორიას, განსაკუთრებით ჩვენს დროში, როდესაც ტექნიკის კოლოსალურმა განვითარებამ არაჩვეულებრივად გააფართოვა ადამიანის შემეცნების საზღვრები, მაგრამ, ისტორიულად, თეორია თითქმის ყოველთვის წინ უსწრებდა პრაქტიკას. როჯერს ბეკონის თეორიას ექვსი საუკუნე დასჭირდა, სინამდვილეში რომ პრაქტიკული განხორციელება ეპოვა. გალილეო გალილეისა და კოპერნიკის აღმოჩენები უფრო ადრე იყო მიღწეული, ვიდრე კაცობრიობა შესძლებდა მათ პრაქტიკულ დადასტურებას. გენიალურმა მენდელეევიმ ანივთიერების პერიოდული სისტემით წინასწარ განსაზღვრა ის ელემენტები, რომლებიც შემდეგ უნდა აღმოჩენილიყო და კიდევაც აღმოჩენილ იქნა. ალბერტ აინშტაინის რელატივობის თეორიამ და ატომის ანალიზმა ათეულწლოებით წინ გაუსწრო პრაქტიკის სფეროს. როგორაა საქმე პედაგოგიურ მეცნიერებათა დარგში?

თეორიას საერთოდ თავისი დიდი პლიუსი აქვს, მაგრამ აქვს მინუსებიც. ასევეა პრაქტიკაც: იგი ყოვლისშემძლეა თავისი ძალით, რაკი თეორიას ცოცხალ საქმედ აქცევს, მაგრამ უთეოროდ ბრმა, ტლანქი და მოუხეშავია. განა ეს მისი მინუსი არ არის? თუ ასეა საერთოდ მეცნიერებაში, ყველა ეს მომენტი მით უფრო ხელშესახებია პედაგოგიური მოღვაწეობის დარგში, სადაც თეორია და პრაქტიკა უერთმანეთოდ არ არსებობენ და არსებობადაც ვერ შეიძლებენ. ამიტომ პრაქტიკის სიბრტყეზე პედაგოგიური თეორიის ან მეთოდის განვითარება ისეთივე ყოველდღიური ყურადღების საგანი უნდა იყოს, როგორც მოსწავლის აღზრდისათვის განუწყვეტელი ზრუნვა. კარგი მასწავლებელი — კარგი მეთოდისტიც უნდა იყოს. ნამდვილი პედაგოგი მხოლოდ ის შეიძლება გახდეს, ვისაც თეორიულ ცოდნასთან ერთად უზადო პრაქტიკული გამოცდილება შეუძენია. ეს გამოცდილება ხანგრძლივი შრომით, ყოველდღიური დაკვირვებითა და მონღომებით გახდება აღმზრდელის საკუთრება. ესთეტიკური აღზრდაც მთლიანად ამ სფეროში უნდა მოექცეს, ვინაიდან არ არსებობს სასწავლო საგანი, რომელსაც მასწავლებელი ესთეტიკური აღზრდის მიზნებისათვის ვერ გამოიყენებდა. ანბანის შესწავლით, როცა ბავშვს ასობის ლამაზად წერა-

საც ვაჩვენებთ, ჩვენ ესთეტიკური აღზრდის საქმესაც ვაკეთებთ. მათემატიკური ამოცანების ლამაზად წერა დაფაზე, ბუნებებისმეტყველების საოცრებათა ფორმების აქცენტირება, მხატვრული და ფოლკლორული ნიმუშების გააზრებულ შეთვისება, თვალსაჩინოების უნარიანი გამოყენება, ექსკურსიები, მოსწავლეთა დილა-საღამოები, ხატვა და მუსიკა, ცეკვა და დეკლამაცია,—ყველაფერი ეს მასწავლებელმა გონივრულად უნდა გამოიყენოს ესთეტიკური აღზრდისათვის. რა საგანსაც არ უნდა ასწავლიდეს, ფიზკულტურას თუ ქიმიას, ფიზიკას თუ ალგებრას, გეომეტრიას თუ უცხო ენას, მასწავლებელი ყოველთვის უნდა აქცევდეს ყურადღებას მოსწავლის არსებაში მშვენიერების გრძნობის გაძლიერებას და მისი შეცნობის უნარის განმომუშავებას. ეს არის მისი უშუალო მოვალეობა, რასაც მონღოლები ცოდნა და შრომა ესაქიროება. მაგრამ მასწავლებლისათვის შრომა უნდა იყოს არამარტო მსჯელობის საგანი, რომ იგი სხვას შეაყვაროს, არამედ, სულის შინაგანი მოთხოვნის იღებ. რომლის პრაქტიკული განხორციელება მას თვითონ გადააქცევს სხვისთვის მისაბამ მაგალითად.

თუ რა დიდია შრომის როლი სწავლების მთელ კომპლექსში, ჩვენ ეს შეგვიძლია დავინახოთ, როცა მას ცალკე განვიხილავთ ესთეტიკური აღზრდის პრობლემათა ასპექტით.

შრომის როლი ესთეტიკურ აღზრდაში

შრომას, როგორც ადამიანური ცხოვრების ყველა დარგში, ისე ესთეტიკური აღზრდის ჰარმონიული სრულყოფისათვის უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება. თუ დემოკრიტიკე ს მიაჩნდა, რომ აღზრდა ბუნების მსგავსი უნდა ყოფილიყო, ეს დიდი აბდერელი, პარალელურად, სწავლა-აღზრდის საფუძველსაც შრომაში ხედავდა. მაგრამ შრომა არამარტო აღზრდის საფუძველია. შრომის გარეშე ნორმალური, გამართლებული, სავსებით მიზანდასახული და ყოველმხრივ ეფექტური ესთეტიკური აღზრდაც ვერ განხორციელდება. შეიძლება ეს აზრი უფრო კატეგორიული ფორმით გამოითქვას: ესთეტიკურ აღზრდას თავისი ნამდვილად ადექვატური სახე მხოლოდ შრომაში შეუძლია იპოვოს. შრომის გარეშე სრული ესთეტიკური აღზრდა არ არსებობს, იგი ყოველთვის ცალმხრივი და ამდენად არანორმალური იქნება.

ესთეტიკური აღზრდის პრინციპი შრომას განიხილავს, როგორც ცოცხალ პრაქტიკას, რომელიც ხელს უწყობს და მთავარ საფუძვლად ედება ადამიანის ჩამოყალიბებას. ამიტომ ესთეტიკური აღზრდა და შრომითი აღზრდა ერთი მედალის ორი მხარეა, ვინაიდან „...эстетическое воспитание неразрывно связывается с трудовым воспитанием, сливается с ним“.* თუ ესთეტიკური აღზრდა შრომითი ელემენტებით არ გამდიდრდა, თუ იგი ორგანულად არ დაუკავშირდა შრომითი აღზრდის თეორიასა და პრაქტიკას, ორივე ცალმხრივ პროცესად გადაიქცევა, როგორც სწავლებას მოწყვეტილი შრომითი აღზრდა. არც ერთი მათგანი არ უნდა წარმოვიდგინოთ განყენებულად, ერთმანეთისაგან გამოთიშულად, ან ისე, თითქოს ერთი ჰქმნიდეს მარტოდენ სულიერ მხარეს, მეორე — მარტოდენ ფიზიკურს. ვინც ესთეტი-

* Н. Ф. Яковлев, Эстетическое воспитание учащихся в труде 1951, стр. 43.

კურ აღზრდაში მხოლოდ სულიერს, ხოლო შრომითს აღზრდაში ასევე ერთს — ფიზიკურს იგულისხმებს, გამოუსწორებელ შეცდომას დაუშვებს, ვინაიდან შრომითი აღზრდა ისევე უწყობს ხელს სულიერი ქვეყნის განვითარებას, როგორც ესთეტიკური — ფიზიკურს. დაამოწრო პირველი მეორეს ან მეორე პირველს, აუცილებლად ნიშნავს ისევე მეტაფიზიკურ აღზრდას, როცა ადამიანის ცალმხრივი განვითარებისათვის ყველაფერი კეთდება, ხოლო პარპონიული აღზრდისათვის — თითქმის არაფერი. მხოლოდ გონივრულად მოწყობილი სწავლების საფუძველზე ესთეტიკური და შრომითი აღზრდის ერთიანობა გვაძლევს რეალურ პირობას მივადწიოთ პედაგოგიური თვალსაზრისით ყოველმხრივ გამართლებულ მიზნებს.

ჭერ კიდევ ანტიკურ პედაგოგიკას ესმოდა, რომ პარპონიული ადამიანის აღზრდა შეუძლებელია განხორციელდეს, თუ მისი ფიზიკური ძალები განვითარებული არ არის. არისტოტელე, რომელიც მონობას ბუნებრივ მოვლენად თვლის და ფიზიკური შრომა მხოლოდ მონის ხვედრად მიაჩნია, მოქალაქეთა აღზრდაში უდიდეს როლს ანიჭებს ფიზიკურ ვარჯიშს, რასაც არსებითად შრომის ადგილი უკავია მის პედაგოგიკურ სისტემაში. დიდი სტაგირელი კატეგორიულად გამოირიცხავდა ფიზიკურ შრომას არისტოკრატიისათვის, რომელიც მოწოდებულია მოაზროვნე-ფილოსოფოსი, სახელმწიფო მოღვაწე იყოს და არა ხელოსანი. მაშინ, როგორ უნდა განვიითაროს სხეული, როგორ გაიკაქოს ნებისყოფა ან სული? ტანვარჯიშით, ფიზიკური ღონისძიებებით და არა ფიზიკური შრომით. არისტოკრატს, თავისი ორგანიზმის განსაკუთრებული წყობით, — წერდა არისტოტელე „პოლიტიკაში“, — არც შეუძლია ფიზიკური შრომა. ისინი წელგამართულნი არიან, ფიზიკური შრომისათვის არ არიან შექმნილნი, შეუძლიათ იყონ მხოლოდ მოაზროვნე-ფილოსოფოსები, სარდლები, სახელმწიფო მოღვაწეები. ხოლო ის ფუნქცია, რომელიც შრომამ უნდა შეასრულოს ბავშვის ორგანიზმის გაკაყებაში, მთლიანად ეკისრება ფიზიკურ ვარჯიშს. აღზრდის სისტემიდან ფიზიკური შრომის გამოთიშვა არისტოტელეს საბედისწერო შეცდომა იყო, მაგრამ იგი მთლიანად წარმოადგენდა მონათმფლობელური წყობილების ბუნებრივ შედეგს. ეს შეცდომა არისტოტელეს პედაგოგიკურ დოქტრინაში სანახევროდ იმით არის კომპენსირებული, რომ მოქა-

ლაქეთა აღზრდას, ფიზიკური შრომის ნაცვლად, ფიზიკურ ვარჯიშს მიუთვლის სავალდებულოდ და მას თავიდანვე უდიდეს როლს აკუთვნებს.

ამგვარად, არისტოტელეს დიდაქტიკურ სისტემაში შრომის იგნორირება საბოლოოდ იმით დამთავრდა, რომ მისი ადგილი დაიკავა ტანვარჯიშმა, რასაც ძველი ბერძნები ასე დიდ ყურადღებას აქცევდნენ. მაგრამ ნუ ვიფიქრებთ, რომ არისტოტელეს საერთოდ არ ესმოდა ან წარმოდგენილი არ ჰქონდა შრომის მნიშვნელობა. მან კარგად იცოდა, თუ რა დიდ სიკეთეთა წყაროა შრომა, მაგრამ წინააღმდეგი იყო თავისუფალ მოქალაქეთა ფიზიკური შრომისა, რაც მხოლოდ მონებრისა და ხელოსნების ბუნებრივ ხვედრად მიაჩნდა.

კაცობრიობამ დიდხანია შეიგნო, რომ შრომა მართლაც უდიდეს სიკეთეთა წყაროა.* როცა ადამიანისათვის იგი მოწიერი კი არ არის, პირიქით, შინაგან მოთხოვნილებას, შეგნებულ აქტსა და ენერჯის ნორმალურ ხარჯვას წარმოადგენს. ადამიანის მიერ ადამიანის ექსპლოატაციაზე დამყარებულ საზოგადოებაში კი შრომას სულ სხვა თვალთ უყურებენ. „В капиталистическом обществе распространено представление, что жизнь человека начинается тогда, когда кончается работа“.** ჩვენ სრულიად საწინააღმდეგო თვალსაზრისზე ვდგევართ. ადამიანის სიცოცხლეცა და ცხოვრებაც იწყება მაშინ, როცა იწყება მუშაობა: სიცოცხლისათვის — ორგანიზმის მუშაობა, პიროვნებისათვის — თამაში და საზოგადოებრივი შრომა. ხოლო, როცა ადამიანი შრომის უნარს ჰკარგავს, იგი ჰკარგავს სიცოცხლისა და ცხოვრების ნახევარს მაინც. უშრომლად ადამიანის სიცოცხლე, თუ ამ ადამიანს შრომის უნარი დაკარგული არა აქვს, ისეთივე უბედურებად უნდა მივიჩნიოთ, როგორც მძიმე სენით დაავადება, და მისი გამოსწორებისათვის იმგვარივე ენერჯიული ღონისძიებანი გავატაროთ, როგორც საშიში ეპიდემიის დროს. როგორც საზოგადოების ბედნიერება განთავისუფლებულ შრომაზეა დამოკიდებული, ისე პიროვნების მთელი ბედნიერება მხოლოდ თავისუფალ, შეგნებულ, საზოგადოებრივად გამართლებულ შრომას ემყარება. ვინც შრომის სიხარული შეიცნო,

* ერთერთი ასეთი სიკეთეა ხელოვნების წარმოშობა. შრომის გარეშე ვერაერთი ხელოვნება ვერ შეიქმნებოდა. ეს საკითხი გაშუქებულია ჩვენს წიგნში — „ხელოვნება და სინამდევალე“, ტ. I, 1955 წ., გვ. 45—49 და ამიტომ აქ აღარ შევხებით (იხ. ქვეთავი: „შრომის როლი ხელოვნების წარმოშობაში“).

** Н. Ф. Яковлев, Эстетическое воспитание учащихся в труде, 1961, стр. 4.

მას შეუძლია ნამდვილად ბედნიერებაც შეიგრძნოს. ტყუილად როლი ფიქრობდა ჯონ ბელერსი (1654 — 1725), რომ შრომა ყოველგვარ სიკეთეთა საფუძველიაო.

ვინც ამ თვალსაზრისით უცქეროდა შრომას, მოუსედავად განსხვავებული მსოფლმხედველობისა, დარწმუნებული იყო მის უდიდეს აღმზრდელობით როლში. მარქსიზმის აღმოცენებამდე შრომის მნიშვნელობა ყოველმხრივ განვითარებული ადამიანის აღსაზრდელად გაარკვიეს კომენსკიმ და ბელერსმა, ლოკმა, პესტალოცმა და ოუენმა, მთელმა პლედამ მოწინავე პედაგოგებისა და მოაზროვნეებისა. რუსეთში შემდგომ საკმარისია დაეასახელოთ გამოჩენილი რაზნოჩინცების — ჩერნიშევსკის, დობროლუბოვის, პისარევის, ზაიცევის, პირველყოვლისა უშინსკის სახელი. შრომის ასეთივე როლს ადამიანის აღზრდაში ყოველთვის ცალკე გამოყოფდნენ დავით გურამიშვილი, ილია ჭავჭავაძე, აკაკი წერეთელი, ნიკო ნიკოლაძე, იაკობ გოგებაშვილი, ლუარსაბ ბოცვაძე. იმისათვის, რომ ნათლად გაერკვიათ შრომის როლი ადამიანის აღზრდაში, პროგრესული მოაზროვნეები განმარტავდნენ, თუ რა არის შრომა და მისი რა სახეები შეიძლებაოდა გამოყენებული ყოფილიყო პედაგოგიური მიზნებისათვის.

დიდმა უშინსკიმ (1824 — 1870) მეცნიერულად გამართული მთელი პოემა შექმნა, განმადიდებელი შრომისა, როცა 1860 წელს გამოაქვეყნა ბრწყინვალე გამოკვლევა — „Труд в его психологическом и воспитательном значении“.* გენიალურმა პედაგოგმა, რომელმაც კლასიკური თხზულება შესძინა კაცობრიობას — „ადამიანი როგორც აღზრდის საგანი“, შრომა დააყენა ადამიანური სიმდიდრის — ბუნებისა და კაპიტალის მეთაურად, და არა მათ გვერდით. მიუხედავად სოციალურ საკითხებში იდეალისტური თვალსაზრისისა, მას სწამდა, რომ შრომის გარეშე ბუნებრივი სიმდიდრენი და კაპიტალის სიუხვენი დამლუპველ გავლენას ახდენენ ადამიანების არამარტო ზნეობრივსა და გონებრივ განვითარებაზე, არამედ, მათ მდგომარეობაზეც. შრომის როლს ხალხთა ცხოვრებაში უშინსკიმ გადამწყვეტი მნიშვნელობა მიანიჭა, როცა აღნიშნა ისტორიული ფაქტები: თუ ინდოეთის არქიპელაგის კუნძულთა ბუნებრივმა სიმდიდრემ ადამიანი შიშველი, ველური და უძლური დატოვა, პოლანდიელმა მეთევზეებმა, რომლებიც შერევილ იქნენ უდაბურ მეჩეჩზე, ზღვის ტალღებს

* К. Д. Ушинский, Избранные произведения, в. 3, 1946, стр. 125—147.

მიწა წაართვის და ევროპულ კაპიტალთ დასაწყისი მისცეს.* ხალხებისა და სახელმწიფოებისათვის თ. ა. ვ. ის უ ფ ა ლ ი შ რ ო - მის აუცილებლობა უ შ ი ნ ს კ ი მ დაასაბუთა ამერიკის ჩრდილოეთსა და სამხრეთ შტატებში არსებული მღვდმარეობის პარალელთ. კიდევ უფრო მკვეთრ მაგალითს იმისა, თუ როგორ ესაჭიროება თავისთავად ადამიანს თავისუფალი შრომა, მასში ა და მ ი ა ნ უ რ ი ღ ი რ ს ე ბ ი ს გ რ ძ ნ ო ბ ი ს შესანარჩუნებლად, წარმოადგენს რომის იმპერია. მონების ხელით ყველაფრის შესრულებამ რომაელები კი არ გააბედნიერა, აღსასრულამდე მიიყვანა. „Вся жизнь Рима последних веков, — წერდა უ შ ი ნ ს კ ი, — представляется одной мрачной оргией, в которой столько же несчастья и душевных неизлечимых страданий, сколько разврата, рабства, ненажитого личным трудом богатства и роскоши, не приносящей счастья. Почти можно выставить такую мысль: насколько Рим был богаче, настолько он был развратнее и несчастнее“.**

უშრომლად სიმდიდრის დაძლუპველი გავლენა უ შ ი ნ ს კ ი მ დაინახა თავისი ღროის დასავლეთის საზოგადოებრივ ცხოვრებაშიც და სამართლიანად მიუთითა, რომ „...увеличенные массы богатства не ведет еще за собой увеличения массы счастья... напротив, на каждом шагу... влияние богатства прямо действует разрушительно не только на нравственность, но даже и на счастье общества, если это общество своим нравственным и умственным развитием не приготовлено еще выдержать натиска приливающего богатства“*** დიდ პედაგოგსა და თავისი ღროის პროგრესულ მოაზროვნეს კონსტანტინე უ შ ი ნ ს კ ი ს მიაჩნდა, რომ ცუდ სამსახურს გაუწევდა სახელმწიფოს ის კაცი, რომელიც ნახავდა ხერხს ყოველწლიურად მიეცა მისთვის მთელი ის თანხა, რაც აუცილებელია მოქალაქეთათვის საზღვარგარეთ შეიძინონ ყველაზე ფუფუნებრივი ცხოვრების საჭირო საგნები. ადამიანები თუ აღმოაჩენდნენ ფილოსოფიურ ქვას, მაშინ უბედურება ჯერ კიდევ დიდი არ იქნებოდა: ოქრო აღარ გადაიქცეოდა ფულად, მაგრამ თუ ისინი იპოვნიდნენ ზღაპრულ ტომარას, საიდანაც გაღმოცვინდება ყველაფერი, რასაც ადამიანი მოისურვებს, ან გამოიგონებდნენ მანქანას, ადამიანის ყოველგვარ შრომას რომ სულ შეცვლიდა; ერთი სიტყვით,

* К. Д. Ушинский, Избранные произведения, в. 3, 1916, стр. 125.

** იქვე. გვ. 127.

*** იქვე. გვ. 127, ხაზი უშინსკისაა — გ. ჯ.

ერთბაშად მიიღწევდნენ იმ შედეგებს, რომლებსაც მოიპოებენ ხოლმე ტექნიკოსები და პოლიტიკო-ეკონომისტები, მაშინ თვით კაცობრიობის განვითარება შეჩერდებოდა: გარყენილება და ველურობა დაეუფლებოდნენ საზოგადოებას, თვით საზოგადოება დაიშლებოდა და არა ერთი პოლიტიკური ეკონომია (მაშინ რისთვისღა უნდა ემსახურა მას?) ამოიშლებოდა ადამიანურ ცოდნათა სიიდან; პირადი შრომის აუცილებლობის მოსპობით თვით ისტორია უნდა შეწყდეს.* ეს გარღვეული კანონია და თანაბრად მოქმედებს როგორც სახელმწიფოების, ისე ხალხების, წოდებების, პიროვნებების ცხოვრებაში.

თუ სახელმწიფოებისა და ხალხების მაგალითზე უშინსკიმ დამაჯერებელი ილუსტრაციებით გვიჩვენა ამ კანონის მოქმედება, მას კიდევ რჩებოდა ორი სფერო — წოდებები და პიროვნებანი, რომელთა ცხოვრებაშიც იგივე სურათი დაინახა. როგორც კი შრომის აუცილებლობას — იქნება ის მეცნიერება, ვაჭრობა, სახელმწიფოებრივი სამსახური, სამხედრო თუ სამოქალაქო — მიატოვებს რომელიმე წოდება, მაშინ ის იწყებს ძალის, ზნეობრივობის, ხოლო, ბოლოს, თვით ზეგავლენის სწრაფად დაკარგვას; იწყებს სწრაფად გადაგვარებას და ადგილს უთმობს სხვას, რომლის წრეშიაც შრომასთან ერთად გადადის ენერჯიაც, ზნეობრივობაც, ბედნიერებაც.**

პირადი ცხოვრების მაგალითებიც ამასვე გვიჩვენებენ. უშინსკიმ მოიტანა ილუსტრაცია, რომელსაც ჩვენ გვინდა ბრწყინვალე და კლასიკური ვუწოდოთ. აი, ეს მაგალითიც: „Отец, человек, проложивший сам себе дорогу, трудится, бьется из всех сил, чтобы избавить своих детей от необходимости трудиться и, наконец, оставляет им обеспеченное состояние. Что же приносят это состояние детям? Оно весьма часто не только бывает причиной безнравственности в детях, не только губит их умственные способности и физические силы, но даже делает их положительно несчастными; так что если сравнить счастье отца, тяжким упорным трудом нажившего состояние, и детей, проживающих его без труда, то мы увидим, что отец был несравненно счастливее детей. А между тем бедняк трудился целую жизнь, чтоб разрушить их нравственность, сократить их существование и сделать для них счастье невозможным“***

* К. Д. Ушинский, Избранные произведения, т. 3, 1946, стр. 127—128.

** იქვე, გვ. 128.

*** იქვე.

ამ სიტყვების ჰემარიტებაში ძნელია ექვი შევიტანოთ და უშინსკი მომდევნო აზრსაც სწორი მიმართულებით ანვითარებდა, როცა შრომას განიხილავდა, როგორც ადამიანზე უკუმოქმედების ფენომენს. მატერიალურ ღირებულებათა გარდა, რაც შრომას მოსდევს, მასში ჩამარხულია მართოდენ მისთვის დამახასიათებელი შინაგანი ძალა, რომელიც ადამიანს ღირსებას აძლევს, ხოლო მასთან ზნეობასაც და ბედნიერებასაც. ეს ცხოველმყოფელი გავლენა აქვს მხოლოდ პირად შრომას იმ ადამიანზე, ვინც თვითონ შრომობს. შრომის მატერიალური ნაყოფი შეიძლება სხვას წაართვა, მემკვიდრეობით მიიღო, შეისყიდო, მაგრამ მისი შინაგანი, სულიერი, ცხოველმყოფელი ძალა შეუძლებელია მიიტაცო, მემკვიდრეობით შეიძინო, იყიდო, თუნდაც კალიფორნიის მთელი ოქროს ფაქად. ის მხოლოდ მას რჩება, ვინც თვითონ შრომობს. ეს მნიშვნელობა შრომისა ეფუძნება მის ფსიქიკურ საფუძველს, — ამბობს უშინსკი, — და შესანიშნავად ასაბუთებს, რომ თუ თავისუფალი შრომა ადამიანს აშაღლებს, სამაგიეროდ, არათავისუფალ, მონურ შრომას ადამიანი პირუტყვულ მდგომარეობაში მიჰყავს. აქედან გამოყვანილია სავსებით სწორი ფორმულა, რომ „Труд... вынужденный, на пользу другому, разрушает человеческую личность того, кто трудится или, вернее сказать, работает.“* ხოლო ვინც არ შრომობს, ის ფუქსავატი და სხვისი შრომის წამგლეჯია. ასეთ ადამიანებად მიაჩნია უშინსკის კაპიტალისტი. ვაჭარი, შულერი, ძუნწი, ყველა ის, ვინც შრომით ღირებულებას არ ჰქმნის.

„Труд — не игра и не забава; он всегда серьезен и тяжел; только полное сознание необходимости достичь той или другой цели в жизни может заставить человека взять на себя ту тяжесть, которая составляет необходимую принадлежность всякого истинного труда“.**

მაგრამ ეს „ჰემარიტი შრომა“ ორგვარია: ფიზიკური და გონებრივი. პირველს რომ აუცილებლობად მიიჩნევენ ადამიანის არსებაში ფიზიკური ძალების განვითარებისათვის — ეს დამტკიცებას არ საჭიროებს. გონებრივი შრომის საკითხი უფრო გართულებულია. ბევრს არც კი აქვს ნათლად შეგნებული მისი დიდი როლი ადამიანის ძალების განვითარებისა და სხეულის ჯანსაღი, ნორმალური მდგომარეობის შესანარჩუნებლად. პირიქით, ბევრი ფიქრობს, გონებრივი შრომა თითქოს საზიანო იყოს ორგა-

* К. Д. Ушинский, Избранные произведения, в. 3, 1946, стр. 129.

** იქვე, გვ. 130.

წიზმისათვის, მაგრამ ეს უშინსკის სრულიად უმართებულოდ მიაჩნია. მას კარგად ესმის, რომ გადაჭარბებული გონებრივი შრომა მართლაც მავნებელია, ისევე როგორც ორგანიზმზე გამანადგურებლად მოქმედებს გადაჭარბებული ფიზიკური შრომა. ლაპარაკია ნორმალურ შრომაზე, ნორმალურ პირობებში. უშინსკის არც ის გამოპარვია მხედველობიდან, რომ ადამიანის სულიერ ძალთა უმოქმედობა ფიზიკური შრომის დროსაც მავნე გავლენას ახდენს სხეულზე. ეს მრავალჯერ იყო შემჩნეული იმ ფაბრიკებში, სადაც ადამიანები მანქანების დამატებას წარმოადგენდნენ და სადაც მათი საქმიანობა გონების თითქმის არავითარ მონაწილეობას არ საჭიროებდა. ამიტომ უშინსკისათვის სრულიად აუცილებელი მოთხოვნებილია განხორციელებდეს „ფიზიკური და გონებრივი შრომის შეერთება“, თუმცა მათ შორის წონასწორობა დიდ პედაგოგს ძნელად თუ მიაჩნია საჭიროდ. ერთერთი ძირითადი უნდა იყოს, ხოლო მეორე — დასვენება.

ჩვენ დაწვრილებით აღარ გავაგრძელებთ მსჯელობას უშინსკის მშვენიერ გამოკვლევებზე, ვინაიდან მიზნად ვისახავთ არა მისი ნაშრომის დახასიათებას, არამედ, იმის ჩვენებას, თუ რა დიდ პნიშვნელობას ანიჭებდა სახელოვანი პედაგოგი შრომის როლს ადამიანის ცხოვრებაში, კერძოდ, აღზრდის მთელ კომპლექსში. პირადი ცხოვრება უზრუნველყოფილი ადამიანებისა, რომლებიც დიდი სიყვარულით შეუღლდნენ, მაგრამ არ შრომობენ, მალე ინგრევა (5 — 6 წელიწადში), ხოლო გლუხაკობაში იგი ზანგარძლივია, უმცირესი გამონაკლისის გარდა, ვინაიდან იქ სიყვარულს შრომა განამტკიცებს. სერიოზული, საფუძვლიანი შრომის გარეშე ოჯახური ბედნიერება სხვა არაფერია, თუ არ რომანული ქიმიკა, — ამბობს უშინსკი. რაც შეეხება შრომის როლს აღზრდის სისტემაში, დიდმა პედაგოგმა სავესებით სწორი დებულება წამოაყენა, როცა მოითხოვა:

„Самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни... воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни“.*

მაგრამ შრომის ეს პრინციპი სრულიად იგნორირებული იყო უშინსკის დროს როგორც პიროვნების,

* К. Д. Ушинский, Избранные произведения, в. 3, 1916, стр. 131.

** იქვე, გვ. 136—137, ხაზი უშინსკისა — გ. ჟ.

ისე მთელი ხალხის აღზრდაში. ამიტომ დიდი პედაგოგი მთელა თავისი შეგნებით იბრძოდა იმისათვის, რომ შრომას, როგორც ჰუმანიტარული ადამიანური ბედნიერების წყაროს, კანონიერი ადგილი დაეკავებინა აღზრდის სისტემაში. ამიტომ იყო, რომ უშინსკი კატეგორიული ტონით წერდა:

„...воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире; а с другой — внушить ему неутомимую жажду труда... Возможность труда и любовь к нему — лучшее наследство, которое может оставить своим детям и бедный, и богатый... Труд, конечно, бремя, но бремя, без которого возможное соединение человеческого достоинства и счастья невозможно, — бремя, которое должен нести человек, если хочет притти к тому невозмутимому спокойствию, к которому призываются только трудящиеся и обремененные“.*

ასეთია უშინსკის მოძღვრება შრომის როლზე აღზრდის მთელ სისტემაში.

რა თქმა უნდა, დიდი პედაგოგის იდეები მაშინ არ განხორციელებულა, მაშინსო პირობები არ იყო, მაგრამ თვით მოძღვრებაში თავისი ისტორიული მნიშვნელობა ბოლომდე შეინარჩუნა, როგორც პედაგოგიკური თეორიის ჰუმანიტარული სიტყვა.

მხოლოდ ჩვენი საუკუნე შეიქნა აღზრდაში შრომის როლის არამარტო დამფასებელი, არამედ შემსრულებელიც. თანამედროვე ფსიქოლოგები განარჩევენ შრომის ოთხ ძირითად სახეს, როგორც ადამიანის ხასიათის ჩამოყალიბებისათვის ყველაზე უმნიშვნელოვანეს ფაქტორებს. მართლაც არსებობს: „труд учебный, производительный, общественный и бытовой“.** თვითეულ მათგანს თავისი სპეციფიკური სახე აქვს, მაგრამ თვითეული მათგანი ასევე თავისებურად აყალიბებს ადამიანის ხასიათს, მის ფიზიკურ, გონებრივსა და მორალურ სფეროებს.

რა სახესაც არ უნდა ღებულობდეს, შრომა უდიდესი ფაქტორია ადამიანისა და საზოგადოების ცხოვრებაში, იგი არამარტო დოვლათის, არამედ, პიროვნების აღზრდის, მისი ხასიათისა და ნებისყოფის ჩამოყალიბებაში ისევე

* К. Д. Ушинский, Избранные произведения, в. 3, стр. 146—147. ხაზი უშინსკისაა — გ. ჯ.

** Н. Д. Левитов, Вопросы психологии характера, 1956, стр. 336.

გადამწყვეტია, როგორც კარგი მასწავლებელი მოწაფისათვის. მაგრამ შრომას საყოველთაო მნიშვნელობა აქვს და შეუძლებელია მას პარალელი მოეძებნოს. შრომა ერთადერთი ფენოქენია, რომელიც ადამიანის ფიზიკურსა და გონებრივ ძალებს, მორალურთან ერთად, ისეთ ყალიბში აქცევს, საიდანაც მხოლოდ ამ ყალიბის ფორმებს ვღებულობთ. სასწავლოა, მწარმოებლური, საზოგადოებრივი თუ ყოფაცხოვრებითი, იგი ყველა შემთხვევაში შრომაა და ადამიანი მთელი თავისი ცხოვრების ჰანძილზე, რა პროფესიის წარმომადგენელიც არ უნდა იყოს, არამარტო იერარქიულად გაივლის ამ გზას, არამედ, ნორმალურ პირობებში შრომის ოთხივე სახეს ექვემდებარება, როგორც პიროვნება, როგორც საზოგადოების წევრი.

სადავო არ შეიძლება იყოს, რომ ჩვენ, როგორც ადამიანი, ცხოვრებას თავიდანვე, თამაშის შემდეგ ან პარალელურად, სასწავლო შრომით ვიწყებთ, შემდეგ მწარმოებლურ ან საზოგადოებრივ შრომას ვკიდებთ ხელს, მაგრამ ყოფაცხოვრებითი შრომა ბავშვობის მცირე ასაკიდან მოგვყვება უკანასკნელ ამოსუნთქვამდე, ისევე, როგორც სასწავლო შრომის სახეები ბოლომდე გვრჩება, ვინაიდან თვით ცხოვრება გვაიძულებს ცოცხალი ძალების დაკარგვამდე ვსწავლობდეთ. შრომის ერთიან ხასიათში მქლავდება მისი საყოველთაო მნიშვნელობა და ადამიანის მათთან დამოკიდებულებაც. ყოველგვარი შრომა წინააღმდეგობრივია, სიძნელეთა გადალახვას გულისხმობს, ხოლო შრომის შესრულება სწორედ ამ დაბრკოლებათა დაძლევის შედეგს წარმოადგენს. ამიტომ შრომა ბრძოლის თავისებური სახეა და როგორც ბრძოლა აკაჟებს ადამიანის ნებისყოფას, შრომაც ნებისყოფის მშობელი დედაა.

არსებობს შრომის ინდივიდუალური და კოლექტიური ფორმები. რომელ მათგანს შეიძლება უპირატესობა მივცეთ? ჩვენ მიგვაჩნია, რომ პედაგოგიურად გამართლებულია შრომის როგორც ინდივიდუალური, ისე კოლექტიური ფორმების გამოყენება. პირველი აძლიერებს მოსწავლის, როგორც ინდივიდუალურს, შინაგან ძალებს, დამოუკიდებელი მოქმედების უნარს, განუმტკიცებს საკუთარ შესაძლებლობათა რწმენას, მეორე — აჩვევს კოლექტივისადმი პატივისცემას, ზრდის მასში კოლექტივიზმის გრძნობას და აძლევს მომავალში საზოგადოებრივი ცხოვრებისათვის აუცილებელი ერთად მოქმედების ჩვევათა ელემენტებს. ორი-

ვე გრძნობის — ინდივიდუალური და კოლექტიური გრძნობის თავიდანვე აღზრდა მოსწავლის პიროვნებაში არამარტო საჭიროა, არამედ, კატეგორიულ მოთხოვნას წარმოადგენს აღსაზრდელის ბედნიერებისათვის.

პიროვნება უბედური იქნება, თუ მარტოოდენ საკუთარ თავს, საკუთარ ძალებს დაეყრდნობა, თუ მას არ ექნება კოლექტივის რწმენა. და არ ეცოდინება კოლექტივთან ერთად ცხოვრების წესები. პიროვნება ბედნიერებას ვერ მოიპოვებს, ვერც იგრძნობს, თუ მარტოოდენ კოლექტივს დაეყრდნობა, კოლექტივის ძალებით იმოქმედებს, თვითონ კი არაფერს შექმნის. მაშინ ის გადაიქცევა სიმბიოზში იმ პარაზიტად, რომელიც სხვას ეტმასნება და მთლიანად მის ხარჯზე ცხოვრობს. ძლიერი ინდივიდუმი კოლექტივიზმის ასევე ძლიერი გრძნობით — პარმონიულად აღზრდილი ადამიანია, რომელსაც ერთნაირი წარმატებით შეუძლია იცხოვროს კოლექტივში და აუცილებლობის დროს კოლექტივის გარეშეც, როცა გადაუდებელი საქმე ან ბრმა შემთხვევა მას სრულიად მარტოს დატოვებს ბუნების ვრცელ სამყაროში, როგორც რობინზონ კრუზო დარჩა. რას გააკეთებს გეოლოგი, მფრინავი, მეზღვაური, მებრძოლი, თუ ბრმა შემთხვევის გამო მარტო დარჩა, და ინდივიდუალური, საკუთარი არაფერი აქვს? ის აუცილებლად დაიღუპება. რას გააკეთებს პიროვნება, თუ მას კოლექტივთან ერთად ცხოვრება და შრომა არ შეუძლია, კოლექტივს ვერ ეგუება, ეთიშება, მხოლოდ საკუთარ ძალებს ეყრდნობა? მას არ შეუძლია რაიმე ღირსეული შექმნას, რაც საზოგადოების ინტერესებს დააკმაყოფილებდა. საზოგადოების გარეშე შეუძლებელია საზოგადოებრივად ღირებულის შექმნა. ინდივიდუალურმა უნდა გააძლიეროს და დაამშვენოს საზოგადოება, კოლექტივი, ხოლო კოლექტიურმა ასევე გააძლიეროს და დაამშვენოს ინდივიდუალური. ინდივიდუალურისა და კოლექტიურის მხოლოდ ერთიანობას შეუძლია პიროვნების ბედნიერება უზრუნველჰყოს, ერთიანობას, როცა ძლიერად არის განვითარებული ერთიც და მეორეც, ინდივიდუალურიც და კოლექტიურიც, მაგრამ არა ცალცალკე, არამედ, თავიდანვე პარმონიული გაერთიანებით. შრომის ინდივიდუალური და კოლექტიური ფორმების თავიდანვე გამოყენება მოსწავლის აღზრდის რთულ პროცესში ძირითადად ამ მიზანს ემსახურება, გარდა იმისა, რომ ორივე აჩვენებს ბავშვს შრომის ადამიანურ სიყვარულსა და ადამიანურ პატივისცემას, ჯერ შეუგნებლად, შემდეგ კი სავსებით შეგნებულად.

მივმართოთ შეგნებულობის კონკრეტულ მაგალითს თვით სკოლის ცხოვრებიდან.

როცა დაწყებითი სკოლის მოსწავლე თიხისა თუ პლასტილინისაგან ძერწავს რაიმე გამოსახულებას, როგორი უსახოც არ უნდა იყოს მისი „მხატვრული პროდუქცია“, იგი მაინც შეგნებული აქტია, თუნდაც სუსტად განვითარებული, და ბავშვის სილამაზის იდეალს ასევე სუსტად გამოხატავს. ეს ძერწვა შრომაა არის, როგორც ყოველგვარი შემოქმედებითი მოღვაწეობა, მაგრამ პრიმიტიული, თავის თავად ღირებულებას მოკლებული შრომაა, თუცა იმდენად ღირებულია, რამდენადაც ხელს უწყობს ბავშვის აღზრდას, კერძოდ ეს თეტიკური აღზრდას და მის არსებაში შრომითი ჩვევების გამომუშავებას. უბრალო, მარტივი პროცესი ასე იქცევა აღზრდის სისტემაში ფრიად მნიშვნელოვან რგოლად. რომლის პედაგოგიურ-დიდაქტიკური როლი სრულიად გამორიცხავს პრაქტიკულ სარგებლობას, გარდა მოსწავლის აღზრდისა. სწავლების სხვა საფეხურზე ეს თეზისი შეიძლება არსებითად შეიცვალოს, მაგრამ დაწყებითი სკოლის ფარგლებში იგი კანონს წარმოადგენს. ხელგარჯილობით, რასაც ლესგაფტი დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა, ბევრი რამ მიიღწევა, ვინაიდან თვითმოქმედების ნიმუშებში ბავშვთა მთელი სამყარო თავსდება და დაწყებითი სკოლის მოსწავლეთა სული ისე კარგად გადმოიშლება ხოლმე, როგორც მათ ქცევამოქმედებაში. პრიმიტიულ ფორმაში შრომითი ჩვევებისა და ეს თეტიკური გრძნობის ასეთი დაკავშირება აღზრდის მნიშვნელოვანი ფაქტორია, რომელსაც სერიოზული ანგარიში უნდა გაეწიოს, ხოლო თვით აღზრდის უმთავრესი ობიექტი ბავშვია. ამიტომ, რომ ყოველგვარი პედაგოგიური თხზულება ბავშვით იწყება და ახალგაზრდა ადამიანით მთავრდება, როგორც რუსოს „ემილი“.

ვის არ უმღერია ახალგაზრდობისათვის, რომელ პოეტს ან რომელ ხელოვანს! ვის არ შეუშვია ახალგაზრდობის დრო, სიყვარულით არ მოუგონებია თავისი ჭაბუკობა და სინანული არ გამოუთქვამს, რომ გაფრენია „ახალგაზრდობის დღეები“, უკეთესად ვერ გამოუყენებია, ამოდ და უქმად დაუხარჯავს მჩქეფარე ენერჯია! ბევრს, ძალიან ბევრს კი სიამაყით გაუხსენებია თავისი ახალგაზრდობა, რომელიც ხალხისათვის მოუხმარებია.

ახალგაზრდობა დიდი ჭილდოა, ბუნების ყველაზე უხვი საჩუქარია, გაწმენდილი მარმარილოა, და მას ისევე უნდა გაფრთხილება,

როგორც თვალისჩინს. ეს გაფრთხილება ყველაზე უკეთ გონივრულად მოწყობილ შრომას შეუძლია.

დიდი ადამიანები გვაძლევენ ახალგაზრდობის წლებში ინტენსიური შრომის, შემოქმედებითი გატაცებისა და მეცნიერული აღმოჩენების მრავალ ხელშეახებ მაგალითს. ბევრი გამოჩენილი მათემატიკოსი ყმაწვილობის წლებში უკვე გენიალური აღმოჩენების ავტორი იყო, როგორც, მაგალითად, ევარისტ გალუა. ეს დიდი ფრანგი მათემატიკოსი 21 წლის ასაკში დაიღუპა, მაგრამ ნიკისა და შრომის წყალობით შეიძლო მთელი მოძღვრება შეექმნა მათემატიკაში, რომელსაც დღეს „გალუას თეორია“ ეწოდება. ევარისტ გალუამ (1811 — 1832) საფუძველი ჩაუყარა თანამედროვე ალგებრას. ჰაბუკობის წლებშივე ბევრ მწერალს შეუქმნია უკვდავი მხატვრული თხზულებანი. არაერთ ადამიანს გმირული შრომით გაუკაფავს გზა მეცნიერებისა და კულტურის მრავალ დარგში, ხოლო პილიონობით ადამიანს ასევე უსახელებია თავისი თავი მოღვაწეობის ამათუიშ სფეროში.

გავიხსენოთ ლენინის ახალგაზრდობის წლები. რამდენი რამ გააკეთა მან, ჯერ კიდევ ჰაბუკმა; გავიხსენოთ მარქსისა და ენგელსის ახალგაზრდობა — რამდენს შრომობდნენ იხინი მომავლისათვის!

რუსეთში მარტო ლომონოსოვის, მიჩურინისა და გორკის მაგალითია საკმარისი იმის ნათელსაყოფად, თუ რა შეუძლია ნიჰთან შეერთებულ დაუღალავ შრომას. გავიხსენოთ ილია ჭავჭავაძის ახალგაზრდობის წლები პეტერბურგში, მისი დაუღალავი შრომა, ყაზბეგისა და ვაჟას მართლაც განმაცვიფრებელი შრომისმოყვარეობა! მხოლოდ ეპიკურმა, თავდაუზოგავმა რულუნებამ შეაძლებინა ხელოვნების უდიდეს წარმომადგენლებს შეექმნათ უკვდავი ძეგლები, რომლებითაც დღეს კანონიერად ამაყობს კულტურული კაცობრიობა.*

შრომა საზოგადოებრივი ცხოვრების საფუძველია და ადამიანმა შრომით წაართვა ბუნების უცნაურ ქვეყანას საკვირველი საიდუმლოებანი. შრომამ შექმნა ყველაფერი ის, რაც კაცის ხელით არის გაკეთებული, და მართალი იყო ენგელსი, როცა „ნატურდიალექტიკაში“ შენიშნავდა, რომ შრომამ შექმნა თვით ადამიანი.

* რენესანსის გენიალურ ხელოვანთა კოლოსალური შრომის შესახებ იხ. გიორგი ჯიბლაძე, ესთეტიკური თეორიის საკითხები, 1961, თავი: ხელოვნების შორეულ ძეგლებთან.

შრომის ეს უხვი სიკეთე იოლად როდი გვეძლევა. იგი მოითხოვს უდიდეს ენერჯიას, ფიზიკური და გონებრივი ძალების დამბვას, როგორც იტყვიან, „დღე-ღამის გაწორებას“. მაგრამ თუ შრომა შეიყვარე, მოწესრიგებულ საზოგადოებაში, როგორც სოციალიზმი და კომუნისმი, იგი უკვე სიამოვნებად, შინაგანი არსების მოთხოვნილებად იქცევა, ისევე, როგორც წყურვილის დაკმაყოფილება. მაგრამ, შრომა რომ სიამოვნებად და ადამიანის შინაგან მოთხოვნილებად იქცეს, იგი უნდა იყოს თავისუფალი. საუკუნეების მანძილზე კაცობრიობის უკეთესი მომავლისათვის მებრძოლი დიდი ადამიანები ამიტომ მოითხოვდნენ შრომის თავისუფლებას, ხოლო ჭერ კიდევ მე-19 საუკუნის სამოციან წლებში ილია ჭავჭავაძე დადადებდა:

შრომისა ახსნა ეგ არის ტვირთი
ძღვეამოსილის ამ საუკუნისო.

ჩვენი თაობა მოესწრო შრომის თავისუფლებას, მხოლოდ იმის წყალობით, რომ სოციალისტურმა რევოლუციამ დაამსხვრია ძველი სამყარო, დალეწა მონობის ბოჩკილები, ბოლო მოუღო ადამიანის მიერ ადამიანის ყოველგვარ ექსპლოატაციას. მძიმე ტანჯვიდან შრომა გადაიქცა ბედნიერების, სიხარულის, საზოგადოებრივი სიკეთისა და დოვლათის წყაროდ.

თუ ოდესღაც რევოლუციამდელი განაწამები პოეტი ჰგოდებდა:

В труде проходит жизнь его
и не приносит ничего

რაც კარგად გამოხატავდა იმდროინდელი მშრომელი მასების აუწყრელ ტანჯვასა და ტრაგედიას, დღეს ჩვენს ქვეყანაში გაიშმის „გამარჯვებული ბრძოლის სიმღერა“, როგორც გალაკტიონ ტაბიძე აწბობს.

ეს უპირველესად ახალგაზრდობის სიმღერაა!

ახალგაზრდობა!

რა დიდი, წრეშეუწყრელი, უთვალავი და აურაცხელი ენერჯია აქვს ახალგაზრდობას! რა სასწაულების მოხდენა შეუძლია მის ენერჯიას, ნიქსა და უნარს!

მაგრამ ახალგაზრდულ ენერჯიას მოვლა ესაჭიროება, რომ იგი უქმად არ გაიფანტოს; შრომას თან უნდა სდევდეს კულტურული დასვენება და გართობა.

გაიხსენეთ დავით გურამიშვილის „სწავლა მოსწავლეთა“, ეს მშვენიერი პოეტურ-დიდაქტიკური ტრაქტატი, რომელიც აღბავსეა ასევე მშვენიერი აზრებითა და სენტენციებით:

ისმინე, სწავლის მძებნელო! მიყევ დავითის მცნებასა,
ჩერ მწარე კამე, ეკლავ ტყბილი, თუ ეძებ გემოვნებასა,
თავს სინანული სჯობია, ბოლო ეამ დანანებასა, —
კირს მყოფი, ლხინში შესული, შეებად მიითვლი ვნებასა.

დედამ რა შეას ძე, პირველთა კირთ აღარ მოიხსენებსა,
ძის სიხარულით დაჰკარგავს ილაოს მსგავსთა სენებსა,
მაშინ იხარებს მწიღნავი, ოდეს მოისთვლის მტევნებსა,
ეგრეთ მოსწავლე სწავლასა რა სრულ ყოფს, განისვენებსა.

სწავლა სიკვდიმდე შენია, მუდამ შენთანა მყოფელი,
მას გეცილების ვერავინ, არ არის გასაყოფელი.
სხეას ყველას მახე უგია, თავისა გასაყოფელი.
თუ კაცსა ცოდნა არა აქვს, გასტანჯავს წუთისოფელი.

ცოდნა თან დასდევს მცოდნელსა, რაზომსაც დაეტარების,
აქვს უხილავი საუნჯე, ხელი არ შეეკარების.
არც ცხადით ძალით წაერთმის, არც ძალვით მოიპარების,
კჳეა უხმარ არს ბრიყვთათვის, კჳეა ცოდნით მოიხმარების!

ჩემის უცებით შევატყევე, ბრიყვთათვის რაც შემიტყვიო:
ავი და კარგი გარჩევით, ვხედავ რომ ახლოს მიწყვიო.
მინდა და სწავლის სიმოკლით ცალ-ცალკე ვერ გამიყვიო.
ჰგავს უხორთუმო სპილოსა კჳეიანი კაცი ბრიყვიო!

ვით უსაკუბროდ მამაცი ომშიგან გულად ლომობდეს,
გაცოფებული გულ-ბრაზად ვეფხი უკლანქოდ ომობდეს,
ვერ აღასრულოს საწადი, რაც ნებაგს, მისთვის ღონობდეს, —
ეგრეთ კჳეიანი უწვრთნელი ვერ მიხედეს, რასაც ნდომობდეს.

ესძებნე და ვერა ვჰპოვე რა მჯობი ამ სწავლა-მცნებისა,
ბრძენსა აქვს თავისუფლება, სოფელში ყოფნა ნებისა,
ბრძენი სადაც არს, დარჩების, საუნჯე თან ექნებისა.
ბრძენი პურთათვის ჩემსავით მუხლთ არ ვის მოექნებისა!

ბრძენი სიტყვითა დარჩების, ოსტატი თავის ხელითა.
ხუცესი წირვიო, ვაკარი შორს წასვლით-მოსვლით ძნელითა,
მოლაშქრე სისხლის ქცევითა, მხენელი ოფლითა ცხელითა,
გლახა კარის-კარ თხოვნითა, — შენა გწადს აწ რომელრთა?*

სწავლისა და ცოდნის ეს განმადიდებელი ჰიმნი ისეთ კ ე შ მ ა-
რ ი ტ ე ბ ა თ ა შემცველია, რომ შეუძლებელია ნორმალურად მოაზ-
როვნე ადამიანმა არ იწამოს, თავისი ცხოვრების ს ე ნ ტ ე ნ ც ი ა დ
არ გაიხადოს. მთელ ლექსში შ რ ო მ ა უშუალოდ არსად არ არის ნა-
ხსენები, მაგრამ ყველგან შრომა წარმოდგენილია, როგორც სწავლის,
ცოდნის, ბედნიერების, სიბრძნის, ცხოვრების განუყრელი თანამ-

* დავით გურამიშვილი, დავითიანი, 1948, გვ. 20 — 23.

გზავრი და საფუძველთა-საფუძველი. „განა ჯერ მწარე ჭამე“ სწავლისათვის შრომას არ გულისხმობს? განა სწავლის შემდეგ „განსვენება“ შრომაში დახარჯული ძალების მოსვენება და გართობა არ არის?

მაგრამ შრომა არ არის რაღაც განყენებული, თვითმიზნობრივი ხარჯვა ენერჯისა. მასაც თავისი დრო, თავისი ასაკი გააჩნია. ძველად ტყუილუბრალოდ როდი ფიქრობდნენ, რომ ადამიანის ცხოვრებას ისეთივე ოთხი დრო აქვს, როგორც ბუნებას — გაზაფხული, ზაფხული, შემოდგომა და ზამთარიო. მიუხედავად ამ „თეორიის“ მეტაფორული ხასიათისა, მასში პირდაპირი კეშმარიტებანიც მოიპოვება. კერძოდ, ახალგაზრდობას თუ წლის რომელიმე დროს შევადარებთ, იგი გაზაფხულს ნაპვლივით მოგვეგონებს.

მაგრამ თუ გაზაფხულზე რაივე არ დათესე, ზაფხულსა და შემოდგომაზე ვერაფერს მიიღებ.

ამიტომ უნდა გავუფრთხილდეთ გაზაფხულს. როგორც ბუნებაში, ისე ადამიანის ცხოვრებაში, გავუფრთხილდეთ თვით ახალგაზრდობას — სიცოცხლის გაზაფხულს!

ეს გაფრთხილება, რომ შეიძლებოდა, უნდა დაიწყოს იმ დროს, როცა ბავშვები პირველად შეაღებენ სკოლის კარებს.

მაგრამ ისინი ხომ ჯერ ძალიან პატარები არიან და ასეთი დიდაქტიკური აზრების სრულად გაგება არ შეუძლიათ.

რა კარგი იქნებოდა, თუ ამ ბავშვებს ვეტყვოდით, უფროსე ამხანაგებივით გააზრება რომ შეეძლოთ, შემდეგ სიტყვებს:

ჩემო პატარა მეგობრებო. ჩვენი ცხოვრების ცოცხლო ყვავილებო!

თქვენ უკვე შეაღეთ საყვარელი სკოლის კარები. პირველად მიუხსნელით პატარა მერხებს, პირველად იგრძენით მშობლიური სკოლის სითბო და სიტკბო; შეხვდით აღმზრდელ-მასწავლებლებს, რომლებიც არაფერს დაიშურებენ თქვენი ნიჭისა და უნარის გაფურჩქვნისათვის.

ბევრი თქვენგანი ალბათ ჯერ ვერც კი წარმოიდგენს, თუ რა დიდი მნიშვნელობა ექნება მომავალი ცხოვრებისათვის ყოველივე იმას, რასაც სკოლაში შეგასწავლიან. ნურასოდეს ნუ დაივიწყებთ, რომ სკოლა თქვენ მოგცემთ ცხოვრებისათვის საჭირო ცოდნას, ისეთ ჩვევას, რომელიც ყოველი შეგნებული მოქალაქისათვის, სამშობლოს პატრიოტისათვის აუცილებლად საჭიროა. ამიტომ კარგად უნდა დაიხსნომოთ მასწავლებლის ნათქვამი, დაათასოთ გაკვეთილის დიდი აღმზრდელობითი მნიშვნელობა, უქმად დრო არ დაკარგოთ, თამაშთან და გართობასთან ერთად არ დაივიწყოთ, რომ

წიგნი უნდა იკითხოთ, კარგი წიგნი ხომ ჩვენი ერთგული მეგობარია. ვისაც წიგნი არ უყვარს, ის დიდ ზიანს აყენებს თავის თავს. მაგრამ მარტო წიგნი ადამიანს ვერაფერს მისცემს, თუ წიგნთან ერთად შრომა არ შეიყვარა.

შრომა უდიდესი სიკეთეა. ადამიანმა ყველაფერი ამ ქვეყნად შრომის წყალობით შექმნა, და ამიტომ იყო, რომ შრომას დიდებული პიშვი უმღერეს კაცობრიობის გამოჩენილმა ადამიანებმა. ვისაც შრომა არ უყვარს, მას არაფრის შექმნა არ შეუძლია. ხოლო, თუ ადამიანი არაფერს ჰქმნის, ის საზოგადოების ზედმეტ ბარგად იქცევა.

რამდენი ადამიანი გვინახავს ჩვენ, მოხუცებულობაში სინანულით რომ იგონებდა თავის ბავშვობას, როცა დრო უქმად გაატარა, არაფერი ისწავლა, არაფერი გააკეთა, შემდეგ კი, მოწიფულობაში წარსულის შეცდომა ველარ გაასწორა. თუმცა სწავლა არასოდეს დაგვიანებულ: არ არის, პირიქით, ქართველი კაცი ყოველთვის ამბობდა — „სწავლა სიბერემდეო“, მაგრამ მოწაფეობის დროს დაკარგულის მოწიფულობაში აღდგენა გაცილებით უფრო ძნელია, ხოლო ზოგჯერ შეუძლებელიც ხდება.

ამიტომ პატივი ეცით, გონივრულად გამოიყენეთ ბუნების უდიდესი ჯილდო — ბავშვობა, ყმაწვილობა, და ეცადეთ მეტი. ცოდნა მიიღოთ, მეტი იშრომოთ, ვინაიდან ეს სწავლა და ეს შრომა საზოგადოებაში ადგილის დაკავებისთანავე ათმაგად ავინაზღაურდებათ.

სკოლა ისეთი ძვირფასი დაწესებულებაა, რომ ადამიანს არასოდეს არ შეიძლება დაავიწყდეს, როცა ის პირველად მივიდა სკოლაში, პირველად ნახა თავისი აღმზრდელი მასწავლებელი, პირველად გაიცნო სკოლის მეგობრები და პირველად მოჰკიდა ხელი მშვენიერი ქართული ანბანის შესწავლას. ტყუილად კი არ ამბობდა ჩვენი პოეტი:

მახსოვს, პირველად სასწავლებელში
წასაყვანადა რომ მომამზადეს,
მაშინ ანბანი მომცეს მე ხელში
და შორსა გზასა მე გამამგზავრესო.*

ამ სიტყვებს ამბობდა ძველი სკოლის ყოფილი მოსწავლე, რომელიც თავისი სკოლიდან ძალიან დაშორებით ცხოვრობდა, ხოლო ძველ დროს ადამიანი ხშირად იძულებული ხდებოდა, თუ სწავლის

* გიორგი ჭალაღიძელი, თხზულებანი, 1965, გვ. 249 (ერეკლი ვარიანტი იხ. იმავე წიგნის გვ. 6 — 7).

ელემენტარული საშუალება ჰქონდა, სხვა სოფელში ან სხვა ქალაქში წასულიყო, ვინაიდან მაშინ სკოლები ცოტა იყო, გარდა ამისა, ყველას როდი გააჩნდა სწავლის უფლება და შესაძლებლობა.

ეს შორს წასვლა, ოჯახიდან მოწყვეტა, ცხადია, პატარა ბავშვზე ღრმა გავლენას ახდენდა, მის ნორჩ არსებაში დიდ ტკივილს იწვევდა, მაგრამ იგი იძულებული იყო ბედს დამორჩილებოდა, თუ სურდა სწავლა მიეღო და ქვეყნისათვის სასარგებლო კაცი გამოსულიყო. მან ჯერ არც კი იცოდა, თუ რა ბედნიერება იყო ამ დიდ ტკივილსა და შორს გამგზავრებაში! განა ყველას შეეძლო ასეთი ბედნიერება ჰქონოდა? განა ყველა ახერხებდა ანბანი შეესწავლა, წიგნი ჰქონებოდა, ცოდნას დაწაფებოდა? ეს არ იცოდა პატარა ბიჭუნამ, მისთვის მთავარი მხოლოდ ის იყო, რომ ოჯახს წყვეტდნენ, საღდაც შორს მიჰყავდათ, ამიტომ მოსთქვამდა და ჰგოდებდა. ყველაფერი ეს პოეტმა ძალიან უბრალოდ, მარტივად და დამაჯერებლად დაგვიხატა, როცა სწავლისათვის შორს გამგზავრებულ ბავშვს ათქმევინა:

ვხედავდი, მინდვრებს რომ ვშორდებოდი,
ნაჩვევს ზაღებსაც ვეთხოვებოდი,
დაღონებული მწარედ ვსტიროდი,
მაგრამ არავის ვებრალებოდი.*

არა, ბიჭუნა ცდება, ის ყველაზე მეტად ერთ ადამიანს ებრალებოდა, ეს იყო დედა, თვითონაც რომ ცხარედ აფრქვევდა ცრემლს, მაგრამ შვილის ბედნიერებისათვის იგი მსხვერპლს იღებდა, ურიგდებოდა ხანგრძლივ დაშორებას პირმშოსაგან, რათა მისგან ქვეყნის სასარგებლო კაცი აღზრდილიყო. ეს ბიჭუნასაც ახსოვს, რაკი თვითონვე ამბობს:

მხოლოდ ეს მახსოვს, — გამომყვა დედა,
და მითხრა: „შვილო, კმარა, ნუ სტირის,
ვინც სახლში დარჩა, რა გააკეთა,
ვინ მოიშორა თავიდან ჰირო?“**

ქართველი დედები ასე ზრდიდნენ თავიანთ შვილებს, უნერგავდნენ სწავლისა და ცოდნისადმი სიყვარულს, რომ სამშობლოსათვის მეტი სამსახური გაეწიათ.

ის ლექსი, რომელიც თქვენ ახლა წაიკითხეთ, პოეტ გიორგი

* გიორგი კალაღიძელი, თხზულებანი, 1965, გვ. 249.

** იქვე, გვ. 249—250.

კალადიდელს ეკუთვნის და მასში ბევრი რამ არის საგულის-
ხმო. კერძოდ, ძვირფასია ის ამ აღლებული მორალი, რომელიც მთელ ლექსს თავიდან ბოლომდე გასდევს. მაგალითად, სწავ-
ლისა და ცოდნის შესაძენად შორს გამგზავრებულ შვილს დედა
ეუბნება:

გიყვარდეს სწავლა გულსმოდგინება,
შრომა და ჯათა ნუ დაგზარდება,
თუ შენი შრომა და შენი ჯათა,
სამშობლოს რადმე გამოადგება.*

სწავლისადმი სიყვარულს, შრომისადმი პატივის-
ცემასა და სამშობლოსადმი სამსახურს ასე შთააგონებდა
კეთილი ქართველი დედა თავის პატარა პირმშოს, ევედრებოდა არ
დაევიწყებინა „სამშობლო ენა“, როგორც ცოდნის საფუძ-
ველი, ყოფილიყო გამრჯე, ჰუმანური და კაცთმოყვარე. ვინ იცის,
რამდენი ტანჯვა, რამდენი განსაცდელი მოელოდა წინ ამ პატარა
ბიჭუნას, რომელსაც სწავლის შესაძენად თითქოს არავითარი პირო-
ბები არ ჰქონდა, გარდა მონდომებისა და ცოდნის შეძე-
ნის უდიდესი წყურვილისა.

თქვენ კი, ჩემო პატარა მეგობრებო, ბედნიერი ხართ, რომ ყველა
პირობა გაქვთ შექმნილი სწავლისა, კულტურული შრომისა და დას-
ვენებისათვის. თქვენთვის აგებულია და იგება ლამაზი სასკოლო
შენობები, კეთდება ლამაზი მერხები და დაფები. იბეჭდება კარგი
სახელმძღვანელოები, გყავთ საყვარელი აღმზრდელები — მასწავ-
ლებლები.

თქვენთვის სახელმწიფო უდიდეს თანხებს ხარჯავს, მშობლიუ-
რად ზრუნავს, და თქვენ ვალდებული ხართ გაამართლოთ ეს ამაგი.
დააფასოთ სამშობლოს გულისყური.

რა არის ამისათვის საჭირო?

შრომა და სწავლა, ერთიც და მეორეც, ვინაიდან სწავ-
ლასთან შეერთებული შრომა ყოველთვის
ნაყოფიერია, ხოლო შრომასთან შეერთებული
სწავლა — ყოველთვის მტკიცე და საფუძვლია-
ნია.

ყველა გამოჩენილი ადამიანი დიდი შრომითა და დიდი სწავლით
გამორჩეოდა. ჩვენს დროში ყველა შრომობს და ყველა სწავლობს.
ეს ჩვენი დიდი მონაპოვარია. ასე როდია იმ ქვეყნებში, სადაც ად-
ამიანი ადამიანს ჩაგრავს და მილიონობით მშრომელს სწავლის საშუა-

* გიორგი კალადიელი, თხზულებანი, 1965, გვ. 250.

ლება არა აქვს. თუ ძველად რომელიმე უფულებო ადამიანის შვილმა სწავლა მიიღო, ეს მხოლოდ მისი საკუთარი ნიჭისა და არაადამიანური შრომის წყალობით შეიძლო. ჩვენში კი სწავლის უფლება და სწავლის შესაძლებლობა ყველას გააჩნია. ჩვენ უნდა დავაფასოთ ეს უფლება და იგი გონივრულად გამოვიყენოთ, თუ გვსურს სამშობლოს ვეშაახუროთ.

დიდი პედაგოგები კომენსკი, უშინსკი, გოგებაშვილი თვლიდნენ, რომ ბავშვმა წიგნთან ერთად უნდა შეიყვაროს შრომა, ბავშვობიდანვე მიიღოს შრომითი ჩვევები, რომ ღირსეული მოქალაქე, საზოგადოების ღირსეული წევრი გახდეს. ვცაყ სურს იყოს კარგი მოქალაქე, ეშაახუროს თავის ხალხს, მან შრომა უნდა შეიყვაროს და შრომას პატივი სცეს.

ვინც კარგად შრომობდა და კარგად სწავლობდა, სახელოვანი ადამიანი გახდა. თქვენც შეგიძლიათ ასეთი დიდი ადამიანები გამოხედეთ. ამიტომ ვისწავლოთ და ვიშრომოთ. შრომით გაზრდილი ადამიანი — ღამაზი და მიმზიდველია, უშრომლად, ფუფუნებაში გაზრდილი — მახინჯია...

ამ აზრებს პირველკლასელი ბავშვები ბოლომდე, სრულად ვერ გაიგებენ. მაგრამ მარტივად მაინც უნდა ვაგრძნობინოთ. სწავლებლის პროცესში ჩვენ უნდა ვცდილობდეთ ბავშვებს შევაგნებინოთ, რომ უქნარა, ზარმაცი, არაფრის გამკეთებელი ადამიანი საზოგადოების ზედმეტი ტვირთია, რომელიც მარტოოდენ საზოგადოებრივ გაკიცხვას როდი უნდა დაეაჭროთ. მას ისევე უნდა მოვექცეთ, როგორც ბალანტს, თუ ზემოქმედება შედეგს აღარ მოვუცემს, და მოვათავსოთ იქ, სადაც მექანიკური პროცესები წარმართებიან ბალანტების დახმარებითაც. ასეთ ადამიანებს ჭერ კიდეც რუსომ გამოუცხადა საღმრთო ომი, როცა „ემილის“ მესამე წიგნში წერდა: „ის ვინც უქმად ყოფნაში მიიერთმევს იმას, რაც საკუთარი შრომით არ მოუპოვებია, იპარავს თავის საზრდოს; და რანტიე, რომელსაც სახელმწიფო საზღაურს უხდის უქნარობისათვის, არაფრით არ განსხვავდება ჩემს თვალში იმ ყაჩაღისაგან, რომელიც გამვლელ-გამომვლელთა ხარჯზე ცხოვრობს... შრომა საზოგადოებრივი ადამიანის აუცილებელი მოვალეობაა. მდიდარი თუ ღარიბი, ძლიერი თუ სუსტი, ყოველი უქმად მყოფი მოქალაქე — გაიძვირა“.*

თუ ჩვენ უქნარებისადმი რუსოსებურ ასეთ ზიზღს შთავეუნერ-

* მოგვყავს წიგნიდან: Жан-Жак Руссо об искусстве, 1959, стр. 107—108, ხაზი ყველგან ჩვენია—გ. ჯ.

გავთ ადამიანს ბავშვობიდანვე, შეუძლებელი იქნება მის არსებაში შრომისმოყვარე, კეთილშობილი, დადებითი საზოგადოებრივი პიროვნება არ ჩამოყალიბდეს. მისი გონება, გული, სული ღრმად ნეიგარძნობს უქნარობის, სიზარმაცის, უშრომლად ცხოვრების ს ი მ ა ხ ი ნ ჯ ე ს და განიმსჭვალება საზოგადოებრივი კეთილდღეობისადმი მისწრაფებით. მაშინ ის იქნება დისციპლინირებული, ეთიკური ნორმების დამცველი, მინდობილ საქმეში პასუხისმგებლობის გამომჩინი.

ყველა ეს თვისება არამარტო მოზრდილ ადამიანს, ბავშვსაც მოეთხოვება. ერთიც, მეორეც და მესამეც საჭიროა არამარტო მოზრდილის პრაქტიკულ საქმიანობაში, სწავლა-აღზრდის წარმატების უზრუნველსაყოფადაც. უდისციპლინო, უზნეო, უპასუხისმგებლო ბავშვი ნორმალურად ვერ გაიზრდება, თუ ეს მანკიერებანი შერჩა. ადამიანი ბავშვობიდანვე უნდა შეეჩვიოს დისციპლინას, პასუხისმგებლობის გრძნობას, ზნეობის მოთხოვნებს. სრულ ასაკში ეს უკვე ძნელი, ზოგჯერ შეუძლებელიც იქნება.

ამიტომ სკოლაში დისციპლინის საკითხს ყოველთვის განსაკუთრებული ყურადღება უნდა ექცეოდეს, როგორც ნორმალური სწავლების აუცილებელ წინააღმდეგობას. დისციპლინა წარმატების არტერიაა. თუ ეს არტერია მოიშალა, სწავლებაც წყდება, როგორც ცოცხალ ორგანიზმში კაპილარების გადაგვარება გულის მოძრაობას აჩერებს.

უდისციპლინობას უთვალავი სახე აქვს და მისი გამოვლენის კონკრეტული ფაქტების ჩამოთვლა სრულიად ზედმეტი იქნებოდა. უდისციპლინობაა, მაგალითად, სკოლაში მოსწავლის უმიზეზოდ გამოუცხადებლობა. მაგრამ, სამწუხაროდ, მოსწავლეთა სკოლაში გამოუცხადებლობა, როგორც უდისციპლინობა, ზოგჯერ არ ღებულობს სათანადო რეაგირებას, ხშირად კიდევ იმიტომ, რომ აღრიცხვას სათანადო ყურადღება არ ექცევა. მასწავლებლები არასწორად აღრიცხავენ, არ ვიცი რა მოსაზრებით, ზუსტად არ უჩვენებენ, თუ რამდენი მოწაფე არ ესწრებოდა გაკვეთილს. ამ მხრივ კი ბევრი რამ არის დამოკიდებული კლასის ხელმძღვანელებზე.

თუ რა დიდი როლის შესრულება შეუძლია კლასის ხელმძღვანელს, როცა იგი კარგად მუშაობს, სრულიად უდავოა. გვინდა მოვიტანოთ ერთი ფაქტი პრაქტიკული გამოცდილებიდან. მასწავლებელს, რომელიც ერთერთი კლასის ხელმძღვანელად მუშაობდა, კარგი წარმატებები ჰქონდა. ვინაიდან ამავე სკოლის სხვა კლასი ძალიან უდისციპლინო იყო, სკოლის დირექტორმა გადასწყვი-

ტა სწორედ ამ კლასის ხელმძღვანელად იგი დაენიშნა. როგორ დაიწყო ახალმა ხელმძღვანელმა მუშაობა ამ „უდისციპლინო კლასთან“, რა სიძნელეები გადაეღობა და როგორ მიაღწია წარმატებას?

„როდესაც კლასში პირველად შევედი, როგორც მასწავლებელი, — მოგვიტხოვს კლასის ხელმძღვანელი, — მე უკვე ვიცოდი, რომ კლასი უდისციპლინობით გამოირჩეოდა. პირველი გაკვეთილი მშვიდად ჩატარდა, მეორე გაკვეთილზედაც არსებითი არაფერი არ მომხდარა, მესამე გაკვეთილის ჩატარება კი ძალზე გამიჭირდა; ხმაური, წამოძახილები, ჩურჩული ხელს მიშლიდა. გადავწყვიტე შემჩნეული მოსწავლეები დამეტოვებინა გაკვეთილის შემდეგ. მათთან მე არ მისაუბრია დისციპლინის საკითხზე, თუ რატომ იქცეოდნენ ასე. გაკვეთილის მასალაში მე ვახსენე სპარტაკი, გადავწყვიტე ამ საკითხზე მესაუბრა: ვკითხე, ხომ არ წაუკითხავთ ჟიოვანოლის რომანი „სპარტაკი“. დავავალე წაეკითხათ და შემდეგ ესაუბრათ ჩემთან. ბავშვები დაინტერესდნენ. ასე განვაგრძე საინტერესო საუბრები მათთან და შევნიშნე, რომ დაკვირვებით, ინტერესით უსმენდნენ გაკვეთილს და ხშირად საინტერესო კითხვებსაც აყენებდნენ, სიყვარულით მიცქეროდნენ“.

შემდეგ, ხედავს რა სირთულეს, კლასის ხელმძღვანელი დახმარებისათვის მიმართავს ყველა იმ პედაგოგს, რომელიც ამ კლასს ასწავლის, თვითონვე ყოველდღე აკონტროლებს მდგომარეობას, ჰქმნის მოსწავლეთა კოლექტივში ისეთ განწყობილებას, რომ საშინაო დავალების ჯიუტად ან არშემარტლებელი მოწაფე თვით მისი ამხანაგების კოლექტივმა აიძულოს იმუშაოს; მიმართავს პიონერთა ორგანიზაციის დახმარებას, თვითონაც ეხმარება მათ და ან გზით იმას აღწევს, რომ თუ პირველ მეოთხედში კლასის მოსწრება დაბალი იყო, მეორე მეოთხედში უკვე საგრძნობლად გაიზარდა.

აი, რა შეუძლია დაკვირვებულ, გულისხმიერ და ენერგიულ კლასის ხელმძღვანელს!

მოსწავლეთა შორის შეგნებულ დისციპლინის განმტკიცებისათვის სკოლის მთელი კოლექტივის, მათ შორის სასკოლო და კომკავშირულ-პიონერული ორგანიზაციების ენერგიულ, მოფიქრებულ, გეგმაზომიერ ბრძოლას ისეთივე მნიშვნელობა უნდა მივცეთ, როგორც თვით საგნების სწავლებას.

დიდიხანია ელემენტარულ ჰემმარიტებას წარმოადგენს საბჭოთა პედაგოგიკის ის დებულება, რომ შეუძლებელია აკადემიური წარმატების მიღწევა, თუ სკოლაში დანერგილი არ არის შეგნებულ დისციპლინა, თუ მიღწეული არაა კლასგა-

რეშე და სკოლისგარეშე მუშაობის სწორი ორგანიზაცია, კომკავშირული და პიონერული ორგანიზაციები თუ აქტიურად არ მონაწილეობენ სასკოლო ცხოვრებაში, მტკიცე კავშირი თუ არ არის სკოლასა და ოჯახს შორის. გარდა ამისა, ელემენტარულ მოთხოვნას წარმოადგენს სკოლის ხელმძღვანელთა და მთელი პედაგოგიური კოლექტივის შეთანხმებული, კოლეგიალური მუშაობა, როცა ყველა გამსჭვალულია ერთი ძირითადი მიზნით—წაუყენონ მოსწავლეებს მაღალი პედაგოგიური მოთხოვნა, მიაღწიონ საერთო წარმატებას, ე. ი. აღზარდონ სოციალისტური სამშობლოს ღირსეული, შეგნებული, შრომისადმი სიყვარულით განწყობილი, პატრიოტული თავდადების გრძნობით ანთებული მოქალაქენი.

მაგრამ, სამწუხაროდ, ყველა სკოლაში სასურველ დონეზე როდია დაყენებული შეგნებული დისციპლინის განმტკიცებისათვის ასევე შეგნებული ბრძოლა. საკმაოდ კარგად შემუშავებული „წესები მოსწავლეთათვის“ ბევრ სკოლაში თითქმის მივიწყებულია. მას სათანადოდ არ იყენებენ სკოლის ყოველდღიურ ცხოვრებაში. ხშირად ანგარიშს არ ვუწევთ იმ გარემოებას, რომ მოსწავლეთა უხეში უდისციპლინობის ყოველი კონკრეტული ფაქტი უნდა გახდეს არამარტო პედაგოგიური საბჭოს, დირექტორისა და მოსწავლეების დაკვირვებული, უაღრესად ფრთხილი მსჯელობის საგანი, არამედ, მან სათანადო რეაგირება უნდა ჰპოვოს სხვა მოსწავლეებში. საჭიროა თვით მოსწავლეთა კოლექტივმა განსაჯოს თავისი წევრი ცუდი ყოფაქცევის გამო. მაგრამ უტაქტობა, არაპედაგოგიური მიდგომა აქ უფრო ზიანის მომტანია, ვიდრე თვით მოსწავლის მიერ ჩადენილი ცოდვა. ბავშვის ყოველ ცუდ მოქცევაზე დირექტორის ფიცხელი განკარგულება — „მოიყვანე მშობელი“, „გადადი სხვა სკოლაში“ აღზარდა კი არ არის, დასჯაა, და სადღაა ჩვენი, როგორც პედაგოგის ზრუნვა? საბჭოთა პედაგოგიკა ამ გარემოებას მნიშვნელოვან ყურადღებას უთმობს, მაგრამ სკოლის ზოგიერთ მუშაკზე ამას ვერ ვიტყვი. ისინი სათანადოდ არ აფასებენ ტაქტს, სიფრთხილეს, მოსწავლეთა კოლექტივის როლს შეგნებული დისციპლინის განმტკიცების საქმეში. რა თქმა უნდა, ზომიერი აღმინისტრირების გამოყენება ზოგიერთ შემთხვევაში დასაშვებია, მაგრამ ისიც მხოლოდ იშვიათი გამონაკლისის სახით და არ შეიძლება მას ხშირად მივმართოთ.

ჩვენ დაღიხანია დავგმეთ ფიზიკური დასჯა, რომლის

წინააღმდეგაც ასე იბრძოდა ლესგაფტი. მაგრამ იგი შეეცვალეთ მოსწაელეთა დასჯის ჰუმანური ფორმებით, რომლებიც შეგნებას ემყარებიან, როგორც აღზრდის გადამწყვეტ ფაქტორს. თუ ამ ფორმებს პედაგოგიური ცოდნითა და ტაქტიკით გამოვიყენებთ, არასოდეს ფიზიკური დასჯა: არ დაგვჭირდება. უტაქტობას კი შეუძლია კატასტროფული შემთხვევა გამოიწვიოს, ხშირად, სულ უბრალო მიზეზით.

მასწავლებელს ღრმად უნდა ჰქონდეს შეგნებული, რომ სკოლაში დისციპლინა და ორგანიზებულობა ყოველგვარი წარმატების საფუძველია. ეს კანონზომიერებათა კანონზომიერებაა. უღისციპლინობა და არაორგანიზებულობა ქაოსის შემქმნელია. ესეც კანონზომიერებაა, ვინაიდან სხვა შედეგს ვერც მივიღებთ. თუ უღისციპლინობისა და არაორგანიზებულობის პირობებში რაღაც წარმატება მაინც მიიღწევა, ეს უკვე შემთხვევითობა იქნება და არა კანონზომიერება. სკოლას ყველაზე მეტად ესაქიროება როგორც დისციპლინა, ისე ორგანიზებულობა. ეს თეტიკური აღზრდის დარგშიც ორივე ერთნაირად აუცილებელია. აღზრდის მთელი სისტემა, როგორც კომპლექსი, ყველა საფეხურზე მოითხოვს თანმიმდევრობას, მსგავსად ჭაჭვის რგოლებიან, რომლებიც ერთმანეთს მისდევენ და ერთმანეთზე გადაბმულნი არიან. თუ ეს კავშირი დაირღვა, ჭაჭვიც აღარ არსებობს. იგი იქცევა რგოლების მხოლოდ გროვად. აღზრდაც ასეთივე სურათს გვაძლევს. თუ პედაგოგიური პროცესების თანმიმდევრობა დარღვეულია, აღზრდის მაგიერ გვაქვს მხოლოდ ერთმანეთისაგან გათიშულ დიდაქტიკურ ღონისძიებათა გროვა, მაგრამ არა აღზრდის სისტემა. ბოლომდე თანმიმდევრულად გატარებული გონივრული პედაგოგიური ღონისძიებანი აღზრდის სისტემაში ისევე უნდა იყოს წარმოდგენილი, როგორც უამრავი ტრანსპიანია რთულ მექანიზმში. აღზრდა ხომ შრომის ურთულესი მექანიზმია, რომლის საიდუმლოება ძნელად შეიცნობა ესთეტიკური აღზრდაც სავსებით ამგვარი სახით წარმოსდგება პედაგოგიური კოლექტივის წინაშე და ანევე უნდა მივუღდეთ მის პრაქტიკულად განხორციელებას გონივრულ შრომაზე დაყრდნობით. შრომა ესთეტიკური აღზრდის საფუძველთა საფუძველი უნდა იყოს. ეს კითხვითავე აყენებს საზოგადოებრივი აღზრდის პრობლემას.

ენტეტიკური და საზოგადოებრივი აღზრდა

ყოველ საზოგადოებრივ ფორმაციას, ყოველ ეპოქას თავისი გაბატონებული აღზრდის სისტემა და მისივე შესაფერი მორალური კოდექსი ჰქონდა. შორს რომ არ წავიღეთ, ეს შეიძლება ნათლად დავინახოთ მე-17 საუკუნის ქართველი პოეტის არჩილ მეფის (1647 — 1713) თხზულებაში — „საქართველოს ზნეობანი“. წიგნი დაწერილი უნდა იყოს 1684 — 1685 წლებში, როგორც აკადემიკოსი კორნელი კეკელიძე ფიქრობს.* ავტორს განუზრახავს ერთ ნაწარმოებში (ისიც პოეტური მეტყველებით დაწერილში) გადმოეცა ქართველი ხალხის ზნეობრივი წესები, ჩვევები, ქცევანი, რომლებიც საუკუნეების მანძილზე გამოუმუშავდნენ და ტრადიციად დამკვიდრდნენ. ისინი სავალდებულონი არიან, როგორც ცხოვრების აუცილებელი ნორმები, თუ წესები. თავისი ნაშრომის გამართლებას პოეტი იმაში ხედავს, რომ აღამიანებს ასწავლოს: რა ევალება მათ, როგორ უნდა იქცეოდნენ („რათა ყოველნი ერისკაცნი ესრეთ იქცეოდნენ“), როგორ ეკავოთ თავი ბატონთან ან უფროსთან. ბევრი იმიზეზებს, — გვეუბნება არჩილი, — მომვლელი არ მყავდა „ზნეობა რომ დამესწავლა“, მაგრამ „ახლა რაღა პასუხი გაქვსთ“, როცა ჩემს წიგნს მიიღებთ — „აი, თქვენი მსწავლელიო“. დაიხსომეთ, ვინც „არ იწვრთნა, მალმც მოჰკვდები“, დროს ნუ ჰკარგავთ, ეს წესები შეისწავლეთო. და მის წიგნში მართლაც მთელი კოდექსიაა ზნეობისა, რომლის დაწვრილებითი დახასიათება ძალიან შორს წაგვიყვანდა“.**

* კორნელი კეკელიძე, ძველი ქართული მწერლობის ისტორია, II, 1952, გვ. 469.

** ეს არც არის საჭირო, ვინაიდან აკადემიკოსმა სიმონ ჯანაშიამ თავის მოკლე წერილში — „შეხედულება ფეოდალური აღზრდისა და განათლების შესახებ და მათი წესები XVII საუკუნის საქართველოში“ (იხ. კრებული: „სწავლა-აღზრდის ისტორია საქართველოში“, I, 1937, გვ. 23 — 33) არჩილის „საქართველოს ზნეობანი“ ტექსტულურად განიხილა. მან ჩამოთვალა არჩილის მიერ აღნიშნული წესები და ზოგან თავისი კომენტარებიც დაურთო.

არჩილ მეფე ძირითადად აღნიშნავს ორ ზნეობას: ს ა მ ხ ე დ რ ო ს (ს ა ე რ ო ს) და ს ა ღ მ რ თ ო ს. თვითეულ მათგანს დაწვრილებით ახასიათებს იმ კონკრეტული წესებისა და ნორმების მიხედვით, რომლებიც არსებობდნენ მე-17 საუკუნის საქართველოში. ამ მხრივ უთუოდ დამახასიათებელია მისი სიტყვები: „საქართველოში იტყვიან სამას სამოცდა ხუთსაო ზნეობას, სხვას არ ავღებენ ქვეყნისას, თუ არ მათსაო“. მაგრამ, როგორც ს ი მ ო ნ ჯ ა ნ ა შ ი ა შენიშნავს, „თვით არჩილის აზრით... ეს რიცხვი გაცილებით უფრო დიდია, ხუთი ათასამდე აღწევს“.* მარტო ეს ფაქტი შეიძლება მიგვეჩინოა იმის ნათელ დადასტურებად, თუ რა მ ნ ი შ ვ ე ლ ო ბ ა ჰქონდა ძველ საქართველოში ზ ნ ე ო ბ ი ს ს წ ა ე ლ ე ბ ა ს და ხალხის ზ ნ ე ო ბ რ ი ვ ა ღ ზ რ დ ა ს. არჩილმა ხომ არამარტო ბატონების, არამედ, ყმებისა და იმდროინდელი ყველა სოციალური წრის ზნეობანი დაახასიათა. „ეს წესები და ეს თვისებები,—შენიშნავს სიმონ ჯანაშია,— მიუცილებელი სამკაულია ადამიანისათვის, რომ ის მისაღები წევრი იყოს არსებული ფეოდალური საზოგადოებისა, არსებითად, რა თქმა უნდა, ამ საზოგადოების გაბატონებული კლასისა“.**

დაახლოებით საუკუნენახევრის შემდეგ ფეოდალური საქართველოს ზნეობის შესახებ მოძღვრებას კვლავ ვხვდებით ი ო ა ნ ე ბ ა ტ ო ნ ი შ ვ ი ლ ი ს (1772—1839) თხზულებაში — „კ ა ღ მ ა ს ო ბ ა“. ეს ენციკლოპედიური წიგნი, მართალია, 1813—1829 წლებში დაიწერა, მაგრამ თავისი ხასიათით მიჩნეულია, როგორც მე-18 საუკუნის დასასრულის ლიტერატურული ძეგლი. იგი ეკუთვნის საქართველოს უკანასკნელი მეფის — გიორგი XIII შვილის. კალამს და ქართულ ზნეს ნამდვილად დიდი ცოდნით გადმოგვცემს.

გავიხსენოთ თუნდაც ერთი ადგილი: როცა აღწერს „ღღე მეხუთეს“, ავტორი გვიჩვენებს ი ო ა ნ ე ხ ე ლ ა შ ვ ი ლ ს, რუისისაკენ გამგზავრებულს, რომელიც სააადილოდ შეჩერდება სოფელ საღოლაშენში, მინბაშ ამირეჯიბთან. ეს უკანასკნელი თავის სტუმარს უჩვენებს საჯინბოს, სადაც დბმულია ოთხი ცხენი და თვითეულს მომველელად თითო კაცი ჰყავს მიჩენილი. ისინი წმენდენ ცხენებს, ასუფთავებენ, მიწას უმშრალებენ, მზრუნველად უვლიან და „უცხოდ სუფთად ინახავენ“. პირუტყვის ასეთი მოვლა იოანეს ძალიან მოეწონება, მაგრამ გააოცებს მეორე სურათი: იქვე ახლოს

* სიმონ ჯანაშია, შეხედულება ფეოდალური აღზრდისა და განათლებან შესახებ და მათი წესები XVII საუკუნის საქართველოში (იხ. კრებული: „სწავლა-აღზრდის ისტორია საქართველოში“, I, 1937, გვ. 24—25).

** იქვე, გვ. 25.

დაინახავს ორ ლამაზ ყმაწვილს, მინბაშის შვილებს, რომლებიც ნებზე სხედან, ტალახით არიან დასერილნი, ნაგავი აყრიათ, თამაშობენ, მაგრამ „უკაცოდ“, მათ არავენ უწევს ხელმძღვანელობას. შეწუხებული იოანე ხედავს, რომ „ამ ქვეყანაში პირუტყვთ უფრო პატივი სდებიან პირმეტყველებს“. როცა მიზეზს იკითხავს: რატომ არის, რომ თითო ცხენს თითო მომვლელი ჰყავს, ხოლო ორ ყმაწვილს — არცერთი, მინბაში თავის სტუმარს მიუგებს: ჩვენც ასევე გვზრდიდნენ ჩვენი მშობლებიო. — „ცუდი მაგალითი გისწავლიათ“, — ამბობს იოანე, რომელსაც მინბაში შეჰდევს განმარტებას აძლევს: „ცხენები ჩვენი მაცოცხლებელნი და სახელის მოპოვებელნი არიან... ჩვენ მრავალნი მტერნი გვებრძვიან და ომში თუ დავმარცხდებით, სიკვდილისაგან მოგვარჩენენ; და თუ გავიმარჯვებთ, ჩვენ მტერს მიგვწევენ, მოვკლამთ და შევიპყრობთ“. იოანე ხელაშვილი პასუხით, ცხადია, კმაყოფილი არ დარჩენილა და მინბაშს შთააგონებს: „შვილები რომ კარგად დაზარდოთ და ასწავლოთ, უფრო ბევრს კარგს სახელსა იქმთ; და მაშინ ჯოგსაც გაიჩენთ“. მინბაში იოანეს ეთანხმება. მაგრამ თავს იმართლებს: ურჩი შვილები მყავს, უფროსი შვილებიც არაფერს მიჭერებნო. — არა, — ეუბნება იოანე. — შვილებს მართებთ მშობლებისადმი მორჩილება. ამ სიტყვების გაგონებისთანავე, მინბაშის შვილები ამბობენ: არავინ გვასწავლის როგორ მოვიქცეთ, ჩვენს სოფელშიც არავინ არის თქვენისთანა ნასწავლი, თუ „მცნებას მოგვცემ“, ვისწავლით და შევასრულებთო. მინბაშიც თხოვს იოანეს: „მცირე რამ ზნეობისა უბრძანეთ რამეო. ვინადგან მესმის თქვენი ეგე მეცნიერება!“ იოანეც თანხმობას აცხადებს, და მინბაშის შვილებისათვის წერს „შემოკლებით ზნეობის სწავლას“.

ეს „სწავლა“ ფეოდალური, ბატონყმური წყობილების მთელი მორალური კოდექსია, რომელსაც თან ერთვის თვით იოანე ხელაშვილის ზოგიერთი პროგრესული შეხედულება. კოდექსში, ცხადია, წინა პლანზეა წამოწეული ქრისტიანული მორალის პრინციპები, მაგრამ იგი ყურადღებას იქცევს სხვა მხრივაც, რასაც ქვევით შევხებით. ამიტომ ზედმეტად არ იქნება ჭერ თვით იოანეს „კოდექსი“ გაეცნოთ და შემდეგ მის კრიტიკულ გარჩევას შევუდგეთ.

აი, ეს „კოდექსი“:

ა) იყავ კეთილმსახურ და მართლმადიდებელ.

ბ) სასოებდღე ღვთისა ზედა და გიყვარდეს ყოვლითა გულითა შენითა.

გ) იყავ ერთგულ წინაშე ეკკლესიისა და ყოველი განწესება მისი წმინდად დაიცევ და წმინდათა მამათა განწესება კეთილად შერაცხე.

დ) გიყვარდეს მშობელნი შენნი, მორჩილ ექმენ მათ, და პატივეც შეძლებისამებრ შენისა, და ღლეგრძელ იქმნე.

ე) შეუდეგ კეთილმოქმედებასა და ივლტოდე ბოროტებაგან.

ვ) იყავ ერთგულ მეფისა შენისა, მამულისა და სჯულისა.

გ) იყავ კეთილგონიერ, სკვრეტდე დასასრულსა საქმისასა, გან-სჩხრიკე საშვალღი მისი და ნუ უტევებ პატიოანთა საქმეთა შინა დროსა.

ზ) იყავ პატივისმცემელ და მორჩილ მოძღვრისა შენისა და მღვდელმთავრისა შენისა.

თ) ნურარასა ჰყოფ განუჯგელად და, ოდეს განსაჯო კეთილად, ნუ იქმნები მას შინა დაყოვნებულნი.

ი) გიყვარდეთ ძმებთა ერთმანერთი, ვინადგან ერთის მამისაგან წარმოებულნი ხართ, და ერთის დედისა მუცლიდგან გამოსულნი: გიყვარდენ კეთილისმოყოფელნი თქვენნი და მოძულეთა თქვენთა ულოცევდით.

ია) რაოდენ ძალ-გედვათ, ილოცევდით და მაშინც ყოველ ღღევ იტყოდეთ საუფლო ლოცვასა „მამათა ჩვენოსა“.

იბ) ნუ ყოველსა იტყვი, რაჲცა იცი, ანუ გაგეგონოს, არამედ თვისსა დროსა და ეამსა ზედა.

იგ) ნუ მოუმატებ დაბარებულსა საქმესა ზედან, სიტყვასა ნურცა გარდაცვლი და ნურცა გაგონილსა ზედან სხვასა რასამე მეტსა შეს-ძინებ.

იე) ნუ ყოველსა სიტყვასა ზედა ერწმუნები.

ივ) ნუ ყოველი გსურინ, რაჲცა იხილო.

იზ) ნუ ყოველსა იქმ, რაჲცა ძალგიძს, არამედ ქმენ იგი, რაიცა ჯერ იყოს.

იწ) ნუ შეებმი ესგუარ საქმესა, რომლისა აღსრულება არ ძალ-გედვას.

ით) რაჲცა არა იცოდე, ნუ დაამტკიცებ და ნურცა უარ-ჰყოფ, და უფრორე მაშინ, ოდეს კითხვა იყოს შენდამი, რომლითა იქმნე კე-თილგონიერი.

იკ) იყავ მომთმინე, კრძალულ და დამპყრობელ: თავისა თვისისა, და ამისა ძლით სცნობ თავსა თვისსა.

იქ) ნუ იქმნები მეშურნე და ნურცარა ვისიმე შეგშურდების.

იღ) ცილსა ნურავის შესწამებ და ნურცა ვისმე შენა უფროსთან დააბეზდებ, გარდა სჯულისა, მამულისა და მეფისა მუხანათისა კიდე.

იყ) უჯეროდ ნურასა სჯამ და ბევრს სამთვრალოს სასამელს ერი-დე, ვითარცა საწამლავსა.

კდ) თუ არ გშიოდეს, ძალად ნუ სკამ.

კე) თუ არ გწყუროდეს, ბევრს წყალს ნუ დაღევ.

კვ) გაუფრთხილებლობისა გამო და ცუდის ყოფაქცევისა მიზეზით წარმოდგებიან სხვადასხვა გვარნი სნეულობანი და ამასთან სიკვდილი.

კზ) დამპყრობნი თავისა თვისისა და წადილისა თვისისანი ცოცხლობენ კეთილად და ხანგრძელად.

კძ) იყავ მშვიდ და ნუ იქმნები კადნიერ.

კთ) იყავ მღუმარ, ვიდრე მოუბარ; ოდეს იწყოს ვინმე უბნობად, მაშინ შენ სღუმენ.

ლ) ოდეს შენდამი უბნობდენ, გონიერად უსმენდე.

ლა) ოდეს გიბრძანებდენ მთავარნი შენნი, მორჩილ ექმენ.

ლბ) ნუ იქმნები მოქადულ.

ლგ) ნუ იქმნები ზევ და ამპარტავან.

ლდ) ყოველთადმი იყავ ალერსით და ნუ პირპოთნეობით.

ლე) იყავ მართალ და სარწმუნო.

ლვ) ნურარაი გსურინ სხვისა და უფრორე ნუ იპარავ.

ლზ) რასაცა შინა გაქვნიდეს საჭიროება, მოირეწე იგი შრომითა.

ლძ) უკეთუ დაგლახაკდე, ნუ გრცხვენის, ითხოვდე და ვინც რაჟ მოგცეს, მიიღე მადლობით.

ლთ) რაჟცა ივასხო, ანუ ისესხო, კვალადვე მიეც აღნათქვამსადროსა, რათა საჭიროებისა დროს სხვათავანცა მიიღო შეწევნა.

მ) ვისიც რამ გემართოს, ნუ გალანძლამ, რათა სხვანი არ დააფრთხო.

მა) უკეთუ არა ძალ-გედვას, ნუ აღუთქვამ.

მბ) რაჟთცა აღსთქვა, აღასრულე.

მგ) იქმენ მხნე და შრომის მოყვარე; ხოლო მცონარობა უტევე; უქმთა, ვინადგან მცონარება არს დანაბამი ყოვლისა უბედურებისა.

მდ) გიყვარდეს სწავლა და, უკეთუ არას ისწავლი, დიდის კაცის შვილს უსწავლელს ფილასოფოსნი ოქროს ვირს უძახიან.

მე) უკეთუ გენებოს რაისამე წყება, პირველად გამოიციადე ძალი შენი და მერე განაგრძე იგი, და ნუ მომედგრდები მას შინა.

მვ) უბედურობასა შინა ნუ შესწუხდები, ბედნიერებაა შინა ნუ მოუძღურდები.

მზ) ბედნიერებასა შინა ნუ დაივიწყებ კაცობრიობასა; რამეთუ კაცნი ქვემდებარე არიან ბედნიერებისა და უბედურებისა; და კვალად ვინადგან ბედნიერება არს დაუდგრომელი, რომელი ამიზეზებს სხვადასხვას შემთხვევასა და ხშირად მწუხარებასა.

მზ) რასაცა სულგრძელებით მოითმენ, მისთვის სულმოკლენი
ობხრენ, სტირიან და ვაებენ.

შთ) იყავ კეთილმადრეკილ და მონაყალე.

ნ) მთხოველთა მიეც, რაოდენ ძალგედვას, და უკეთუ არა გაქენ-
დეს, კარგისა სიტყვით გაისტუმრე.

ნა) დავრომილთა შეეწიე, უკეთუ შეგეძლოს.

ნბ) თუ შეგაწუხოს ვინმე, მიუტევე მას.

ნგ) თუ შეაწუხო ვინმე, მშვიდობა ჰყავ მისთანა.

ნდ) საქებელ არს დაპყრობა რისხვისა და მიტევება შეცოდებისა.

ნე) ყმათა შენთა უდიერსა ნურარას დასდებ ხარკსა.

ნვ) ყმანი შენნი შეძლებისამებრ იმსახურე და უსამართლოდ ნუ-
რას წაართმევ.

ნზ) ყმათა შენთა მსახურებისამებრ მათისა უწყალობე და დანა-
შაულსა შინა იყავ მონაყალე, გარნა ყოველთვის ნუ მიუტევებ, რათა
არა განირყვნენ.

ნწ) ოდეს იქმნე კაცთმოყვარე, იქმნეცა შეყვარებულ ყოველ-
თაგან.

ნთ) იყავ უმადლესთა შენთა შორჩილ, თანასწორთა კეთილად-
მქცევ და უმდაბლესთადმი თავაზიანი.

ა) ვინც მოგეგებოს, მოიკითხე, და ვინც მოგიკითხოს, ნაცვალი
აგე.

აა) ვინცა დაგპატიყოს, მადლობა ჰყადრე და შენც მიიწვიე.

აბ) მკითხველთა მიუგე.

აგ) უმეცართა ასწავე.

ად) შეწუხებულთა ნუგეში ეც.

აე) უკეთუ შეძლება არა აქენდეს მკვდრის პატრონს, დამარხვად
შეეწვიე.

ავ) ნუ ვინმე გძულს, არამედ ყოველთადმი კეთილ-მსურველ
იყავ.

აზ) გიყვარდენ მეზობელნი შენნი და უსამართლოდ ნუ ებრძვი
მამულთათვის.

აწ) მსახურე, ვისიცა თანაგაძს, რაოდენ შეგეძლოს, რომლითა
ათნებდე ყოველთა.

ათ) მოყვარეთა იქმენ საყვარელ და მათნი მტერთაცა არღა ძა-
ლუძსთ მოძულება.

აი) იტყოდე მარადის სიმართლესა და ნურაოდეს იუბნებ ცრულ.

აბ) ნუ იქმ უსამართლოებასა.

აბ) ქვრივთა და ობოლთა ნუგეში ეც.

აგ) სნეულთა მოუარე.

„საზოგადოებრივი აღზრდა“ გულისხმობს პედაგოგიურ პრაქტიკაში საზოგადოებრივი ფორმების შეტანას. საბავშვო ბაღები, სკოლა-ინტერნატები, გახანგრძლივებული დღის სკოლები აღზრდის ისეთი დაწესებულებებია, რომლებშიაც ბავშვს ეძლევა საზოგადოებრივი თანაცხოვრების ელემენტარული ფორმები, არა მოდელის ან ბუტაფორიის, არამედ, ცოცხალი სინამდვილის სახით. სკოლამდელ დაწესებულებებში საზოგადოებრივი აღზრდა ნიშნავს ინდივიდუალური აღზრდის, როგორც ფორმის, საზოგადოებრივით გაძლიერებას. ბავშვები იზრდებიან ერთად, როგორც მოზრდილები შრომობენ საზოგადოებაში და ელემენტარულ საზოგადოებრივ ნორმებს ეზიარებიან. აღსაზრდელს თავიდანვე უნდა ვუნერგავდეთ საზოგადოებრივი ცხოვრების მინიატურულ სახეებს, რომ მთავალში მას სრულად ჰქონდეს შეგნებული ის დიდი ქეშმარიტება, რომელიც ჭერ კიდევ ძველი დროის გენიალურმა მოაზროვნემ დემოკრიტიკმ ასე ნათლად გამოთქვა: „საზოგადო გაჭირვება პიროვნების გაჭირვებაზე უფრო ძნელია, რადგან ჰქრება დახმარების იმედი“.* მართლაც, თუ საზოგადოება თვითონ არის გაჭირვებულ მდგომარეობაში, პიროვნებას საიდან შეუძლია დახმარება მიიღოს? ამიტომ ყველა უნდა იყოს დაინტერესებული საზოგადოების კეთილდღეობით, ხოლო საზოგადოების ბედნიერება პიროვნების კეთილდღეობის გრანტიცისებური საფუძველია.

არაერთხელ აღნიშნულა და კვლავ გვახსენებს გავიშვორთ, რომ სკოლას მთელი საზოგადოება უნდა დაეხმაროს. სკოლა თვით არის საზოგადოებრივი ორგანიზმი და ვინც ფიქრობს სხვა ასპექტით შეხედოს მის პროფილს, მიუტევებელ შეცდომას უშვებს. საზოგადოებრივი ცხოვრების ძირითადი ტენდენციები ისევე თავს იყრიან და ისევე მოქმედებენ სკოლის მუშაობაში, როგორც ოჯახზე გავლენას ახდენენ სახელმწიფოს მიერ გამოცემული კანონები. ამიტომ სკოლა და ოჯახი ერთმანეთისაგან განუყრელია, მათი ძირითადი დამაკავშირებელი აღზრდის ობიექტია და მშობელი არანაკლები პასუხისმგებელი უნდა იყოს თავისი შვილისათვის, ვიდრე სკოლა. რამდენჯერ თქმულა, რომ ბავშვი სკოლაში 6 — 8 საათს ატარებს, ხოლო მშობლისა და ახლობლების წრეში დანარჩენ 16 საათს. თუ მოსწავლე ახალგაზრდაზე სკოლის დადებითი ზეგავლენა მშობლებისა და ახლობლების ატმოსფეროშიც არ განმტკიცდა, მაშინ თვით სკოლის ამაგი აქაო იქნება.

* დემოკრიტიკა, ეპიკურე. ფრაგმენტები, წერილები. თბილისი, 1959, გვ. 170.

მშობლებსა და ბავშვის მზრუნველებს ისევე უნდა მოვთხოვოთ პასუხისმგებლობა, როგორც სასწავლო-აღმზრდელით დაწესებულე-ბებს, თუ უფრო მეტად არა.

ჩვენ კარგი წესი გვაქვს — სხვადასხვა ორგანიზაციები იხილავენ მშობლის საკითხს, როცა იგი თავის მოვალეობას შვილის წინაშე ცუდად ასრულებს. განა ბევრი ბავშვი, რომელიც უქნარა, ზარმაცი, მოხუციღნო, ქურდბაცაცა ან გარყვნილი გამხდარა, ზოგჯერ უფრო მეტად მშობლის უტაქტო მოქმედებით, მისი დაუკვირვებლობით არ მახინჯდება? ჩვენ კი გვინდა მშობლებს ისევე ვასწავლიდეთ ბავშვისადმი პედაგოგიურ მიდგომას, როგორც პედაგოგებს გადავამზადებთ ხოლმე კურსებსა და სემინარებზე. საამისოდ კარგი ღონისძიებაა მშობელთა უნივერსიტეტი. ბავშვის აღზრდისათვის ასევე საჭიროა სხვა ღონისძიებათა გამოყენება. ჩვენმა ლიტერატურამ და ხელოვნებამ უნდა შექმნან ახალგაზრდობის მორალის განმადიდებელი მხატვრული ქმნილებანი, ისეთივე დამახასიათებელი ტიპებით, როგორიც მოგვცა კლასიკურმა ლიტერატურამ თავისი დროისათვის საჭირო ადამიანების სახით.

რა დიდ გავლენას ახდენდა კლასიკური ლიტერატურის ტიპი მაშინდელი ახალი ადამიანის ფორმირებაზე! საკმარისია გავიხსენოთ ჩერნიშევსკის სახელგანთქმული რომანი „რა ვაკეთოთ“, და მისი მთავარი მოქმედი პირი — რევოლუციონერი რახმეტოვი. რამდენი ადამიანი სწორედ რახმეტოვის მიბაძვით გახდა რევოლუციონერი. ჩვენს ლიტერატურას ან ხელოვნებას რომელიმე ისეთი ტიპი რომ შეექმნა, სამაგალითო ახალგაზრდობისათვის, როგორც ოსტროვსკის პავლე კოჩაგინია, ეს დიდად შეუწყობდა ხელს ახალგაზრდობის სწავლა-აღზრდის საქმეს. სამამულო ომის სახელგანთქმულმა გმირებმა, კოსმოდემიანსკაია იქნება ის თუ კოშევოი, თავიანთი მორალური ზეგავლენით ახალგაზრდობაზე არანაკლები როლი შეასრულეს და ასრულებენ, ვიდრე რომელიმე ლიტერატურული ტიპი. საჭიროა დაუღალავად ვეწეოდეთ ასეთი ადამიანების ცხოვრების განდიდებას ახალგაზრდობაში. საჭიროა მოვთხოვოთ ჩვენს მწერლებს, ხელოვნების მუშაკებს, განსაკუთრებით კინო-ხელოვნების მუშაკებს, შექმნან ტიპები, რომლებიც შესძლებენ განასახიერონ ახალგაზრდობის სულისა და გულის მოთხოვნილება; შექმნან ტიპები, რომლებსაც ახალგაზრდები მაგალითად გაიხდიან და მთელი არსებით გააკყევიან.

ამ მხრივ ეს თეტიკური და საზოგადოებრივი აღ-

ზ რ დ ის ერთიანობა ძალიან დიდ როლს ასრულებს. ავიღოთ მისი ისეთი ცნობილი ფორმა, როგორცაა ბავშვთა თვითშემოქმედების ოლიმპიადა.

თვითშემოქმედებითი ოლიმპიადა თუ დათვალიერებთ, პირველყოვლისა, მოსწავლეთა შემოქმედებითი ნიჭის დემონსტრაციას წარმოადგენს, როცა აღმზრდელი და აღსაზრდელი ერთად გამოაფენენ ხოლმე თავიანთი კოლექტიური შრომის ნაყოფს. მაგრამ, ამავე დროს, ვის შეუძლია უარპყოს, რომ იგი თავისში შეიცავს ესთეტიკური და საზოგადოებრივი აღზრდის მშვენიერ ელემენტებს. თვით მზადებაც კი ოლიმპიადისათვის ისეთივე დიდი პედაგოგიური ღონისძიებებია, როგორც ოლიმპიადის ჩატარება. ორივე შემთხვევაში მოსწავლე იმალლებს პასუხისმგებლობის გრძნობას, იძენს შრომის ჩვევას, ეზრდება მეგობართა წრეს, ავლენს თავის მხატვრულ ძალას, რომელიც დაფარული იყო, პიროვნულს უქვემდებარებს საერთო ინტერესს (სკოლის კოლექტიურ წარმატებას), ხოლო მომავალი საზოგადოებრივი მოღვაწეობის ამ მინიატურულ ფორმაში მტკიცდება მისი ნებისყოფა და მალღდება შეგნება, როგორც დისციპლინის საფუძველი. ამგვარად, ესთეტიკური აღზრდის იდეალი ხორციელდება სავსებით პრაქტიკული სახით და ასევე სავსებით პრაქტიკული მიზანდასახულობით. ამ მიმართულებით მთელი მუშაობის სისტემა და გადაქცევა ესთეტიკური აღზრდის ინტერესებისააზვის აუცილებელ საპირობებას წარმოადგენს.

აქ იმ გარემოებასაც უნდა გავსვას ხაზი, რომ ესთეტიკური აღზრდის მრავალრიცხოვან ფაქტორთა შორის სასკოლო თეატრს ერთერთი პირველი ადგილი ეკუთვნის მხატვრული თვითშემოქმედების დანარჩენ ფორმებთან ერთად.* მაგრამ, ზოგიერთი ფიქრობს თითქოს სასკოლო თეატრი, ისევე როგორც სასკოლო მხატვრული თვითშემოქმედება, იმდენად განვითარებული, რომ ეტოლდეს „ბროფესიულ ხელოვნებას“, აღზრდის ნაცვლად ბავშვის დამახინჯებას უწყობდეს ხელს. როცა მოსწავლე აქტიურულ ნიჭს იჩენს, რომელიმე როლს კარგად ასრულებს, ქორეოგრაფიულ ანსამბლში ისე ცეკვავს, როგორც სავსებით პროფესიული არტისტი, გაისმის დიდი ხელოვნების მეცენატთა შეშფოთებული ხმები: ეს ბავშვის დამახინჯებაა, თქვენ მას მცდარ გზაზე

* მეთოდური თვალსაზრისით ეს საკითხი დამუშავებულია წიგნებში: Театр в школе, М., 1958, В. Г. Ширяева, Школьный театр, М., 1959, В. И. Беспалов, Школьный драматический кружок, М., 1956, Ю. И. Рубина, Драматический кружок в школе, М., 1956.

აყენებთ, ვინაიდან ამით შთააგონებთ, რომ იგი უკვე დასრულებულ მოსახიობია, დამთავრებული მოცეკვავე, მქუხარე ტაშითაც აჯილდოებთ, მაშასადამე, ბავშვობას ართმევთ და მცირე ასაკით მოწიფულობაში შეგყავთო.

ნუ გამოვეცილებით ამ პარადოქსალურ შიშს; შესაძლოა მასში პ რ ო ფ ე ს ი უ ლ ი თავმოყვარეობა უფრო მეტი იყოს, ვიდრე. ჭ ე შ მ ა რ ი ტ ე ბ ი ს ე ლემენტები. ის ბავშვი, რომელიც მხატვრული თვითმოქმედების წყალობით თავის თავს მოზრდილად თუ დამთავრებულ აქტიორად წარმოიდგენს, ნორმალური არასოდეს არ იქნება და ჩვენც აღარ უნდა გვეშინოდეს ასეთი გამონაკლისისა, რაკი ნორმალურ ბავშვებთან გვაქვს საქმე და დღემდე არ გვინახავს არცერთი მოსწავლე, რომელიც სასკოლო თეატრის ან სასკოლო თვითმოქმედების ძალით ამ ცდუნების გზას დასდგომოდეს.

მაგრამ ნუ გავყვებით მეორე ცდუნებას, როცა საბავშვო რ ე - პ ე რ ტ უ ა რ ი ს შერჩევას გულგრილად ეკიდებიან, ცდილობენ პატარა ბავშვები, რომლებმაც ეს-ესაა სკოლის კარები შეაღეს, გამოიყვანონ მოზრდილთა სახეებში, ათამაშონ კ ა ლ მ ა ნ ი ს ოპერეტებში, დააკისრონ როლები, მათთვის სრულიად გაუგებარნი და წარმოუდგენელნი. მართალია, ხშირად ეს ხდება იუმორის ინტერესებისათვის, მაგრამ მაინც არ არის გამართლებული, ვინაიდან მაყურებელზე საცოდავ შთაბეჭდილებას ტოვებს, ხოლო პატარა შემსრულებლები გაოგნებულნი რჩებიან. დაცინეად იქცა და არა მოსწავლეთა თვითმოქმედებად, როცა ერთერთ კონცერტზე პატარა ბავშვები, კლასიკური ოპერეტის ტანსაცმელში გამოწყობილნი, ასრულებდნენ „მ ა რ ი ც ა ს“ ნაწყვეტებს; და მე არასოდეს დამავიწყდება არც საზოგადოების გაოცება ამ ნომრით და არც უღანაშაულო ბავშვების გაოგნებული სახეები. ისინი ჰგავდნენ ოსტატურად გაკეთებულ ბუტაფორიულ ტიკინებს, მაგრამ არა ცოცხალ ბავშვებს, თვალებით გამოხატავდნენ უაზრობას, თითქოს გულისწყრომასაც თავიანთი მასწავლებლებისადმი, რომლებმაც ასეთ უხერხულ მდგომარეობაში ჩააყენეს თავისი თავი და თავისი აღსაზრდელებიც.

ბავშვს უნდა ესმოდეს ის, რასაც აკეთებს და რასაც განასახიერებს. შე გ ნ ე ბ უ ლ ო ბ ა აქ ისევე აუცილებელია, როგორც მ ი ზ ა ნ დ ა ს ა ხ უ ლ ო ბ ა. იმის ცდა, რომ ბავშვმა კარგად შეასრულოს ესა თუ ის როლი, სრულებითაც არ ნიშნავს „პროფესიულობის“ დაპირისპირებას. ხოლო, ზოგჯერ, როცა ასე ხდება, იგი უნდა იყოს ბ უ ნ ე ბ რ ი ვ ი ან გამონაკლისი შე დ ე გ ი, მაგრამ არა თ ვ ი თ მ ი ზ ა ნ ი. ამ უკანასკნელს შეუძლია მართლაც ზიანი

მოუტანოს ბავშვებთან მუშაობას, დააკარგინოს ის, რასაც ჩვენ პედაგოგიურ პროცესს ვეძახით. ყოველთვის უნდა გვახსოვდეს, რომ სკოლის თვითმოქმედი თეატრი, დრამატული წრე, ინსცენირება, სკეტჩი თუ ჯუნდი სპეციფიკურ პედაგოგიურ პროცესს წარმოადგენს და არა პროფესიული ხელოვნების განშტოებას. ამიტომ, თვითმოქმედებაში პროფესიონალიზმის შეტანა ან იმის ცდა, რომ პროფესიულ ხელოვნებას გადააქარბო, პრინციპულადაც გაუმართლებელია: თვითმოქმედება თვითმოქმედება უნდა იყოს, ხოლო პროფესიული ხელოვნება — პროფესიული ხელოვნება; თვითეული მათგანი თავისი თავის ერთგული უნდა დარჩეს, ხოლო ოსტატობა პირველს ისევე მოეთხოვება, როგორც მეორეს. ამ მხრივ ორივეს მკაცრად უნდა მოვთხოვოთ „ხელოვნება“ და შეღავათი პირველს არ უნდა გაეწიოს რაკი იგი თვითმოქმედებაა. პროფესიულ ხელოვნებასთან არა შეჯიბრი ან დანათესაება, არამედ, თვითმოქმედებით ისეთივე ოსტატობის მიღწევა, როგორიც საერთოდ „ხელოვნებას“ უნდა ახასიათებდეს, ესაა ყველა და ყოველგვარი თვითმოქმედების ერთად ერთი გამართლებული გზა. სასკოლო თვითმოქმედებაც ამ ძირითადი პრინციპით უნდა ხელმძღვანელობდეს.

მხატვრული აღზრდის სისტემაში თვითმოქმედება ისევე აუცილებელია, როგორც მომავალი მოქალაქის შექმნისათვის მცენიერებათა საფუძვლების შესწავლა. მთავარია მიღწეულ იქნას ის ძირითადი თვისება, რომ სასკოლო თეატრი და საერთოდ სასკოლო თვითმოქმედება მრავალფეროვნებაში პოულობდეს თავის ძალასა და სილამაზეს. მოსწავლეთა კოლექტივი ხომ ნიჭის ზღვას წარმოადგენს, რომელიც აღსაესება მარგალიტებით. მას ემატება დაუცხრომელი ენერჯია, მდიდარი, როგორც თვით ბავშვის სულიერი მოთხოვნილებანი: ყველაფერი აინტერესებს, ყველაფერი სურს გაიგოს, ყველაფერს ხელით უნდა რომ შეეხოს. ჯერ კიდევ დემოკრიტიკემ შენიშნა, რომ „სურვილების უსაზღვროება ბავშვის (ბუნებას) შეაღგენსო“.* ამოჰკრიფეთ ბავშვური სურვილების ეს მარგალიტები, მიეცით თვითეულ ნიჭს „გზა ფართო“, განავითარეთ თვითეული მათგანი მისთვის დამახასიათებელი მიღრეკილებით, გონივრულად გამოიყენეთ დაუცხრომელი ენერჯია, შრომის შემდეგ აუცილებელ დასვენებას რომ საჭიროებს! მაშინ თქვენ შეიძლებთ მოსწავლეს მისცეთ ის, რაც მას სურს და რაც ჩვენთვის ასე აუცილებელია.

* დემოკრიტიკე, ეპიკურე. ფრაგმენტები, წერილები. თბილისი, 1959, გვ. 143.

თუ აღსაზრდელის ნიჭი მისთვის დამახასიათებელი მიდრეკილების მიხედვით არ ვითარდება, ხოლო ენერჯია გონივრულად არ იხარჯება, ჩვენ ორგვარ დანაშაულს ჩავდივართ: დანაშაულს ქვეყნისა და დანაშაულს თვით მოსწავლის წინაშე. სასკოლო თვითმოქმედებას გარკვეული მიმართულებით შეუძლია ორივე დანაშაული თავიდან აგვაცილოს, თუ მას ნამდვილად პედაგოგიურ პრინციპებზე ავაგებთ და მივიჩნევთ, როგორც მოვალეობის ფორმალურად მოხდას. ფორმალიზმი ყველგან და ყველაფერში დამლუპველია. ათასჯერ გვითქვამს ეს კეშმარტება და საბოლოოდ მაინც ვერ მოგვიცილებია. სასკოლო თეატრსაც, საერთოდ სასკოლო მხატვრულ თვითმოქმედებას არ შეუძლია ფორმალიზმის გზით იაროს. მაშინ იგი იმდენად დაცემული აღმოჩნდება, რომ მხატვრული გემოვნების განვითარების ნაცვლად მოსწავლის არსებაში ამორფული მისწრაფებების დანერგვას გამოიწვევდა.

რა არის ან რა გზით შეიძლება მიღწეულ იქნას მხატვრულ თვითმოქმედებაში ის სასურველი მრავალფეროვნება, რომელიც ასე გვსურს გამოვიყენოთ ეს თეტიკური აღზრდის ინტერესებისათვის?

ელემენტარული დაკვირვებაა საჭირო მივხვდეთ, რომ სასკოლო თვითმოქმედების მრავალფეროვნება რეპერტუარის სიმდიდრით კი არ განისაზღვრება, არამედ, პირველყოვლისა, უანრებით, თვითმოქმედების სახეებითა და ფორმებით. რამდენად მრავალფეროვანი შეიძლება იყოს, მაგალითად, სკოლის თეატრალური თვითმოქმედება: პიესების დადგმის გარდა, მოსწავლე შეიძლება ჩაებათ სკეტჩების, მონოლოგების, სატირიკული ნომრების, დიალოგების, მხატვრული ინსცენირების შესრულებაში. საბავშვო ოპერებისა და ოპერეტების პარალელურად, ცალკე უნდა ვამზადებდეთ არიებს, დუეტებს, მცირე ფორმის საბალეტონომრებს. ყველაფერი სკოლის შესაძლებლობაზეა დამოკიდებული, მაგრამ შესაძლებლობა ყოველთვის იქ ჩნდება, სადაც მას ეძებენ და ცდილობენ გამოიყენონ.

გამოიყენეთ არამარტო ის, რაც ხელთა გაქვთ; გამოიყენეთ დაფარული რეზერვები, გამოალვიდეთ ისინი და მიეცით საშუალება ფარული შესაძლებლობიდან სასურველ სინამდვილედ იქცნენ. რამდენი მასწავლებელია, რომელსაც სურს რაღაც კარგი გააკეთოს და ვერ ბედავს; რამდენი ნიჭიერი ბავშვია, რომელსაც მორცხვობა ხელს უშლის თავი გამოიჩინოს; თავმდაბლობა ძვირფასი ადამიანური თვისებაა და მოსწავლისათვის იგი

ისევე აუცილებელია, როგორც სწავლა, მაგრამ დაუსრულებელ მორცხვობაში გადასული თავმდაბლობა, როცა შედეგად უმოქმედობას, პასიურობას ვღებულობთ, პედაგოგიურად გაუმართლებელ მოვლენას წარმოადგენს. მიეცით მასწავლებელსაც და მოსწავლესაც საშუალებასთან ერთად ბიძგი აქტიური გახდეს: მაშინ ერთიც და მეორეც თქვენ გიჩვენებთ ნიქთან ერთად კეთილი საქმის სილამაზესაც.

ამიტომ, სრულიად უდავოა, რომ ესთეტიკური აღზრდის ფრიად მნიშვნელოვან საშუალებას წარმოადგენს მხატვრული თეიმოქმედება, მისი ფორმები, მაგალითად, სასკოლო წარმოდგენა, სპექტაკლი, რომელიც მოსწავლეთა ძალებით იღებება. ამ ღონისძიების ხელმძღვანელი, წარმმართველი და შთაშავებელია პედაგოგი, უმთავრესად ლატერატურის მასწავლებელი (შეიძლება რომელიმე პუმანიტარული დისციპლინისაც ან სხვა საგნისა, საამისო გამოცდილება და მიდრეკილება რომ გააჩნია). პედაგოგს ვერ მოვთხოვთ, რომ სანიმუშო რეჟისორიც იყოს, მაგრამ მას შეუძლია ეს მოვალეობა წარმატებით შეასრულოს „სასკოლო თეატრში“, „მოსწავლეთა დასში“, „სასკოლო სპექტაკლის“ შექმნის დროს. მოსწავლეთა სპექტაკლი ხომ სკოლის გახელილი თვალია, რომელიც ესთეტიკური აღზრდის სისტემაში ეფექტურ საშუალებას წარმოადგენს. მაგრამ იგი არ არის „სასწავლო-აღმზრდელითი მუშაობის მეთოდი“, როგორც მას ვერა შირიაევა უწოდებს. ყოველგვარი საშუალება მეთოდი არ არის, თუმცა თვით მეთოდი საშუალებასაც გულისხმობს. მეთოდი ისეთი მოქმედების ხერხთა სისტემაა, რომელსაც ევალება ჭეშმარიტების შეცნობა ან კვლევა-ძიებაში გზის გაკვლევა. ყოველგვარ სხვა საშუალებათაგან იგი ამ ძირითადი თვისებით განსხვავდება: სასკოლო სპექტაკლს, როგორც აღზრდის საშუალებას, პრაქტიკული შედეგის მიღწევა ეკისრება, და არა რაიმე ჭეშმარიტების შეცნობა ან აღმოჩენა. მაშინ ტანვარჯიშიც მეთოდად უნდა გამოგვეცხადებინა, ხოლო გალობას იგივე ეპითეტი მიედო. ყველა ისინი აღზრდის საშუალებანია და არა მეთოდები. ასეთი სახე ჰქონდა სასკოლო სპექტაკლს მისი ჩასახვისთანავე, კერძოდ, რუსეთში სამასი წლის წინათ,** როცა იგი პირველად გაჩნდა.

* В. Г. Ширяева, Школьный спектакль, 1959, стр. 3.

** იქვე.

ესთეტიკური აღზრდის ასეთ საშუალებას, და არა მეთოდს, წარმოადგენს აგრეთვე სკოლაში მოწყობილი ლიტერატურული წრე, როგორც მოსწავლეთა მასობრივი დაინტერესების ფაქტორი.

ლიტერატურულ-დრამატული წრეები სკოლაში იმდენად დიდ აღმზრდელობით ფუნქციას ასრულებენ, რომ შეუძლებელია მათ მთელი სერიოზულობით არ ვეკიდებოდეთ. მოსწავლის ნიჭის გამოვლინება-განვითარებასთან ერთად, ისინი ხელს უწყობენ საზოგადოებრივი ეთიკური ნორმების საფუძველზე აღზრდის დაყენებას და აღსაზრდელში მინიატურული სახით აყალიბებენ მომავალ მოქალაქეს.

კარგად დაყენებული და ასევე კარგად მოწყობილი ლიტერატურულ-დრამატული წრეები სკოლაში მოსწავლეს აძლევენ იმას, რასაც ვერცერთი სასწავლო საგნის სანიმუშო გაკვეთილიც კი ვერ მისცემს. მაგრამ გამოვიყენოთ ეს წრეები, როგორც აღზრდის მრავალფეროვანი საშუალებანი: თუ ისინი ერთფეროვანი, სტატიური, უინტერესო გავხადეთ, არავითარ სარგებლობას არ მოგვცემენ. როცა მათი მუშაობის ფორმები მრავალფეროვანია, მაშინ სკოლას შეუძლია სავსებით გაამართლოს ლიტერატურულ-დრამატული წრეების მაღალი შეფასება. ლიტერატურულ წრეში მოწყობილი გასამართლებანი, დისკუსიები, მოსწავლეთა შემოქმედებითი ნიმუშების კითხვა, მხატვრულ ნაწარმოებთა გარჩევა, დილა-სადამოების მოწყობა — რამდენად მრავალფეროვანი შეიძლება იყოს მთელი ეს აღმზრდელობითი მუშაობა! დრამატულ წრესაც მოქმედების უსაზღვრო ველი აქვს, დაწყებული მცირე თეატრალური ფორმებიდან მაღალი კლასების მოსწავლეთა მიერ განხორციელებული სავსებით ნორმალური სპექტაკლების ჩათვლით. მიუმატეთ მას თოჯინების თეატრი, როგორც დრამატული ხელოვნების სპეციფიკური ფორმა, და თქვენ მიიღებთ მოსწავლეთა ესთეტიკური აღზრდის ისეთ გამართლებულ საშუალებებს, რომ შეგეძლება წინ წასწიოთ მთელი სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესი.

ესთეტიკურ აღზრდას, გარდა ზემოთქმულისა, ბევრი რამ უწყობს ხელს, თუნდაც სასკოლო ვიქტორინები, როცა მათ გონიერი პედაგოგების ხელმძღვანელობით ისე აწყობენ, რომ ცოდნის მიღება-გამომკლავებასთან ერთად ყურადღებას აქცევენ გარემოს მორთვას, განცხადების ლამაზად გაფორმებას, კითხვა-პასუხის დროს

თავდაჭერას. თუ ვიქტორინის მსვლელობის დროს უწყსრიგობა, აურზაური, უგეგმობა ან უსისტემობა იგრძნობა, მაშინ მას ეკარგება პედაგოგიური ღონისძიებების მნიშვნელობა და, ცხადია, ესთეტიკური აღზრდისათვის სრულიად საწინააღმდეგო შედეგი მოაქვს.

რამდენად კარგი შეიძლება იყოს ვიქტორინა, რამდენი სიკეთე შეუძლია მას მოიტანოს ბავშვის აღზრდისათვის ესთეტიკური თვალსაზრისითაც, თუ სკოლის გარეთ და სკოლის შიგნით გონივრულად მოაწყობენ აღსაზრდელის ასაკის შესაბამისად, შეარჩევენ ისეთ კითხვებს, რომლებიც მოსწავლეს აინტერესებს, ცოდნასაც მოსცემს, ამავე დროს, გაითვალისწინებენ, რომ დინჯი, აუჩქარებელი პასუხის გაცემა, თავის დაკავება, წესიერება და ზრდილობა უნდა იყოს მოსწავლის დამახასიათებელი თვისებები, ხოლო პედაგოგისათვის მუდმივი ზრუნვის საგანი. ვიქტორინას შეუძლია ბავშვში გამოიმუშაოს საზოგადოებრივი ქცევების ელემენტები, მოსწავლეს გაუღვივოს ინტერესი, გაუფართოვოს გონების ჰორიზონტი, ერთი სიტყვით, ხელი შეუწყოს არამარტო საერთოდ აღზრდას, არამედ, დაეხმაროს სპეციალურად ესთეტიკური აღზრდის ინტერესებისათვის დასახულ ღონისძიებათა განხორციელებასაც. ასეთი ღონისძიებანი იმდენად მრავალია, რომ სკოლას შეუძლია მთელი სისტემა შეიმუშაოს და მეთოდურად მიუდგეს ცხოვრებაში მის გატარებას.

ავიღოთ თუნდაც სკოლაში მოწყობილი გამოფენა ან ცოცხალი კუთხე.

დიდი დაკვირვებითა და შერჩევით მოწყობილი ბავშვთა თვითშემოქმედების გამოფენა სკოლაში, სკოლის გარეთ, რაიონული იქნება, საოლქო, საქალაქო, რესპუბლიკური თუ სკოლათაშორისო, სრულიად უდავოა, ხელს უწყობს მოსწავლის მხატვრულ აღზრდას, მისი შემეცნებითი უნარის გაძლიერებას. ვინც ამ გამოფენაზე წარმოდგენილი იქნება, არ შეიძლება მან შემოქმედებითი სიამოვნება არ განიცადოს და მეტი სტიმული არ იგრძნოს. ვინც თავის თავს ვერ ნახავს, მას არ შეიძლება სურვილი არ აღეძრას — მიჰბაძოს ამხანაგებს, რომლებმაც კარგად იმუშავეს და პატივისცემა დაიმსახურეს. წამახალისებელი ძალა ბავშვთა თვითშემოქმედების გამოფენისა ორივე შემთხვევაში სრულიად თვალსაჩინო და უეჭველია. რა თქმა უნდა, ყველა ბავშვს ერთნაირი ნიჭი არა აქვს, ყველას ერთნაირი წარმატება არ ექნება, მაგრამ სკოლისათვის ეს კი არ არის მთავარი. ძირითადი და გადამწყვეტია ყველა ბავშვის

თვითშემოქმედების რომელიმე ფორმაში ჩაბ-
მა, რათა მათი ცოცხალი ძალები აქტიურობაში მოვიყვანოთ.

სკოლაში მოწყობილი ცოცხალი კუთხეც მოსწავლის შემოქმე-
დებითი ძალების გაფურჩქვნას ემსახურება და ესთეტიკური აღზრდის
მიზნებისათვის მისი გამოყენება აუცილებლად საჭიროა. სადაც
ცოცხალ კუთხეს უნარიანად აწყობენ, იქ ბევრი კარგი რამ შეიძლება.
გაკეთდეს ბავშვთა თვითცნობიერების განვითარებისა და
მის არსებაში ესთეტიკური გრძნობის გაძლიერების
ათვის. ცოცხალი კუთხე ბავშვის ფანტაზიას აცოცხლებს,
მინიატურულად წარმოუდგენს სინამდვილის ვრცელ ქვე-
ყანას, როგორც კალეიდოსკოპში ფერთა მშვენიერი ბრწყინვა-
ერთბამად წარმოისახება ხოლმე. ცოცხალ კუთხეში მართლაც სი-
ცოცხლე უნდა ჩქეფდეს, სიცოცხლე, რომელიც ბავშვს ასე უყვარს.
და მისი გამოვლენის უთვალავი ფორმები ასე იტაცებს. მაგრამ ეს
ცოცხალი კუთხეები თვით ბავშვების მიერ უნდა იყოს მოწყობილი.
მასწავლებლის ხელმძღვანელობით. სხვის მიერ გამზადებული მის-
თვის მხოლოდ სანახაობა იქნება და არა საკუთარი
ძალების შედეგი. ინტერესი მეორე შემთხვევაში, როცა ცოცხალი
კუთხე თვით მოსწავლის მიერაა მოწყობილი მასწავლებლის ხელ-
მძღვანელობით; უფრო ძლიერია, უფრო ხანგრძლივიც და პედა-
გოგიურად ეს ყველაზე უფრო გამართლებულია.

მაგრამ ხშირად იმის საყვედურები: ბავშვს იმდენს ასწავლით,
რომ ანერვიულებთო. ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება აქ ჭეშმარი-
ტების ელემენტებიც იმალებოდეს. მაგრამ პროგრამებისა და სახელ-
მძღვანელოების გადატვირთვა არ არის მოსწავლის ნერვიულო-
ბის ერთადერთი მიზეზი. მისი გამოწვევა შეუძლია მასწავლებლის
არასწორ დამოკიდებულებას მოსწავლისადმი, ცოდნის უმარ-
თებულ შეფასებას, მოსწავლისა და მისი კოლეგების დაძა-
ბულ ურთიერთობას, ოჯახურ უსიამოვნებას, რის შედე-
გადაც ზოგჯერ ბავშვს სულიერი ტრავმა ემართება. ყველაფერი ეს
გარდუვალად იწვევს მოსწავლის ნერვიულობას. ხართალია, სკოლა
ოჯახურ უსიამოვნებას ვერ მოსპობს, მაგრამ დანარჩენი მისი უშუ-
ალო მოვალეობაა, თუმცა მას შეუძლია პირველის მოგვარებასაც.
ხელი შეუწყოს მოსწავლისადმი დახმარებითა და მისი სწორი აღ-
ზრდით. თუ ოჯახი მოსწავლის ან მშობლების სკოლაში მისვლით,
თვით მშობელთა კომიტეტის მუშაობით გავლენას ახდენს სკოლაზე
(ეს სრულიად უდავოა), სკოლამაც თავის მხრივ გავლენა უნდა მოახ-
დინოს მოსწავლის ოჯახზე. როგორც რუსო ამბობდა, ოჯახი
„პატარა სამშობლოა“, რომელიც აგრეთვე იმის მიზეზია,

რომ „ჩვენი გული დიდ სამშობლოს მიეღობის“.*
ბავშვი ოჯახშიაც იზრდება და დიდ სამშობლოს;
თავიდანვე იგი ორივეს გრძნობს და ორივეს სიყვარულს
განიცდის. შეუძლებელია მათ შორის იგივეობის ნიშანი დაისვას,
მაგრამ ასევე შეუძლებელია ისინი ერთმანეთს დავაშოროთ. ოჯახი
სამშობლოს, სახელმწიფოს პატარა ბურჯი თუ პატარა უჯრედი,
რომელიც მის გიგანტურ ორგანიზმს ემსახურება. ყველა ოჯახი სამ-
შობლოს, სახელმწიფოს ინტერესებიდან უნდა გამოდიოდეს და ეს
ინტერესები ბავშვის აღზრდაშიაც მკლავნდებოდეს.

შეუძლებელია ვინმეს სადავოდ მიაჩნდეს, რომ ბავშვის სულიერ
ცხოვრებაში ყველაფერს მნიშვნელობა აქვს, მის ფსიქიკაზე
ყველაფერი ახდენს გავლენას. სკოლის ამხანაგების წრე, მეგობრები,
გარემო, რომელშიაც მას ცხოვრება და სწავლა უხდება, ძალიან დიდ-
ფაქტორია. მისი მოწყვეტა ამ სფეროდან, სხვა სკოლაში გადაყვანა,
თუ ბავშვის სურვილი არ არის, იმით გამოწვეული, რომ მძიმე უსი-
ამოვნება შეემთხვა (რის გამო რცხვენიან ან მეგობრების ნდობა და-
კარგა), სასურველად ვერ ჩაითვლება. სხვაგან გადაყვანა მისთვის
აუცილებლობას უნდა ნიშნავდეს და არა გარედან მიღებულ
იძულებას. როცა იგი მთელ კლასთან ერთად სხვა სკოლაში
გადადის ან მშობლების მიერ საცხოვრებელი ადგილის გამოცვლაა
ამის მიზეზი, მაშინ ყველაფერი შედარებით უმტკივნეულოდ ხდება,
თუმცა პატარა სევდა აქაც იჩენს ხოლმე. თავს. კიდევ უფრო მტკი-
ვნეულია, როცა მას კლასში ტოვებენ, მეორეწლიანად
ხლიან, შეჩვეულ კლასის ამხანაგებს აშორებენ. ამით ბავშვის თა-
ვმოყვარეობა ილახება, მის არსებაში შურისა და ჩაგ-
რული ადამიანის გრძნობა ძლიერდება. ეჩვენება, რომ ახალი
ამხანაგები, რომელთა შორის გუშინ უფროსკლასელად იდგა, დღეს
კი მათი არასრულფასოვანი ტოლი გახდა, თუ ამჟამად არა, მალე-
ლად მაინც დასცილიან. ბევრი, ვისაც შედარებით მტკიცე ნებისყოფა
აღმოაჩნდება, ამ სულიერ ტკივილს ისე გადაიტანს. რომ სხვას არ
აგრძნობინოს. მაგრამ არიან ბავშვები, რომლებიც მეორეწლი-
ანობას ისე განიცდიან, როგორც ტრაგედიას, სწავლაზე გული
უცრუვდებათ, ახალ გარემოს ვერ ეგუებიან და მდგომარეობა
რთულდება. ამიტომ კლასში დატოვება, მეორეწლიანობა აბსო-
ლუტურად უკიდურესი ღონისძიება უნდა იყოს
და არა ჩვეულებრივი საშუალება მიზნის მისაღწევად.
ვამჯობინებდით ორმაგად ნაკლები ცოდნა ჰქონებოდა ასეთ ბავშვს,

* ჟან-ჟაკ რუსო, ვილი ანუ აღზრდის შესახებ, თბილისი, 1949, გვ. 621.

ოლონდ მისთვის მეორეწლიანობით გამოწვეული სულიერი ტრავმა აგვეცილებინა. თუ გვეტყვიან, რა საერთო აქვს უოველივე ამას ე. ს. თ. ე. ტ. ი. კ. უ. რ. ა. ზ. რ. დ. ა. ს. თ. ა. ნ. ო., ვუპასუხებდით: ესთეტიკური აღზრდა, პირველყოფლისა, ბავშვის სულიერ მხარეს ესება და რაც ამ სულს ზიანს აყენებს, მის წინააღმდეგ პირველყოფლისა ესთეტიკური აღზრდის პრინციპმა უნდა აიმაღლოს ხმა.

კიდევ უფრო ფრთხილად, ანსოლუტური წინდახედულებით უნდა მოვექცეთ სკოლიდან მოსწავლის გარიცხვას. უფრო საშიში პედაგოგიკურ სფეროში არაფერი გვეგულება, ვიდრე სკოლიდან მოსწავლის გარიცხვაა. უფრო უკიდურესი ღონისძიება პედაგოგიკურ სფეროში არ არსებობს, ვიდრე მოსწავლეს უთხრა — სკოლიდან გარიცხული ხარო. ჩვენ უეჭველ კემშარიტებად მიგვაჩინია, რომ სკოლიდან მოსწავლის გარიცხვა თვით სკოლის, მისი პედაგოგიური პერსონალის ნაკლს უფრო წარმოადგენს, ვიდრე ბავშვის დანაშაულობათა ბუნებრივ შედეგს. ბავშვს აღზრდა უნდა, ხოლო აღზრდის კერას როცა მას ვაშორებთ, ჩვენ უფრო დიდ დანაშაულს ჩავდივართ. სკოლიდან გარიცხვა აბსოლუტური გამონაკლისი უნდა იყოს. ხოლო ამ გამონაკლისის შედეგადაც გამრიცხველი სკოლა გარიცხულს პედის ანაბარა არ უნდა ტოვებდეს, მისთვის მეტი მონდომებით ზრუნავდეს და ცდილობდეს ისევ თავის კალთაში შეიფაროს.

თავმოყვარეობა ყველა ბავშვს ახასიათებს, ზოგს უფრო მეტად, ზოგს ნაკლებად, ზოგს კიდევ ავადმყოფურად. ეს უკანასკნელი ნერვულ ბავშვთა შორის იმდენად შესამჩნევია, რომ დიდი დაკვირვება არ არის საჭირო — ისინი სწრაფად ახდენენ მკვეთრ ფორმებში გამოხატულ უარყოფით რეაგირებას მათთვის უსიამოვნო ფაქტებზე. მიზეზად ასეთი რეაგირებისა ხშირად იქცევა სრულიად უმნიშვნელო მოვლენა, თუ იგი ოდნავ მაინც ბღალავს მის გაძლიერებულ თავმოყვარეობას. ასეთ ბავშვთა დამოკიდებულებაში როგორც მშობლებს, ისე მასწავლებლებს, მეგობარ-ამხანაგებს დიდი სიფრთხილე მართებთ, რომ მდგომარეობის გამწვავებას ხელი არ შეუწყონ.

მაგრამ ავიღოთ სრულიად ნორმალური ბავშვი, რომელსაც საესებით ჩვეულებრივი თავმოყვარეობა აქვს და მოთმინების უნარიც გააჩნია. რამდენი ტყვილი შეიძლება მივაყენოთ მას, თუ ისეთ ელემენტარულ დაკვირვებას არ გამოვიჩინოთ, როგორც მისი სახელის მიკუთვნების დროს საჭიროა. შეუფერებელ სახელს ხშირად შეუძლია ბავშვი გაანერვიულოს,

გაღიზიანოს, ტოლ-ამხანაგებში დაცინვის ობიექტად გადაქციოს. განა ჩვენ, როცა ბავშვებო ვაყავით, ცოტა გვინახავს სახელით განაწყენებული პატარა მეგობარი, რომელსაც ვილაყამ შეუფერებელი სახელის გამო დასცინა და შემდეგ დიდხანს აბუჩად აგდებული იყო? განა ეს დიდ ტკივილს არ აყენებდა მის სულიერ ქვეყანას? ყოველ ასეთ შემთხვევას მასწავლებელმა უნდა უმკურნალოს, ხოლო მშობლებს ცოდვად როდი ჩაეთვლებათ, თუ ისინი თავიანთ აღზრდელ შეცდომას გამოასწორებენ. ბავშვის ესთეტიკურ აღზრდას ყველაფერი ხელს უწყობს და არ უნდა გავვიკვირდეს, თუ ასეთ „წერილმანსაც“ ყურადღება მიექცევა.

როცა მკვეთრ ფორმებში გამოხატულ უარყოფით რეაგირებაზე ვლაპარაკობდით, ჩვენ ვგულისხმობდით აგრეთვე ბავშვთა ნეგატივიზმს, როგორც აქტიურს, ისე პასიურს. სრულად უეჭველია, რომ ნეგატივიზმის გამოწვევა გარკვეულ პირობებში ზემოთ აღწერილ შემთხვევებსაც შეუძლიათ არამარტო ნერვიულ, არამედ, სავსებით ნორმალურ ბავშვთა შორისაც. თუ ჩვენ ვარჩევთ ნეგატივიზმის ორ ძირითად ფორმას: A) ფსიქიური დაავადებით გამოწვეულს (მემკვიდრეობის ან მძიმე სახის დაავადების შედეგად); B) სულიერი ტრავმით შექმნილს, რასაც საფუძვლად უდევს გარემოსთან ზემოაღწერილი უთანხმოებანი, ისიც უნდა გვესმოძღეს, რომ რამდენადაც ძნელია პირველის თავიდან აცილება, იმდენად შესაძლებელია მეორეს. გზა არ მიეცეს. მაგრამ თუ ერთიცა და მეორეც რეალური ფაქტია, მაშინ ორივეს უნდა მოვუაროთ, როგორც სწეულულებას.

ნეგატივიზმი ბავშვთა შორის იმდენად არა იშვიათი მოვლენაა, რომ მისი დაწვრილებითი ცოდნა თვითვე აღმზრდელ-პედაგოგს მოეთხოვება, უფრო სწორი იქნება, თუ ვიტყვით, ყოველდღიურ საქმიანობაში წინ უხვდება და მისი შემაკავებელი ღონისძიება ესაჭიროება. ნეგატივიზმის გამოცნობა კი ძნელი არ არის. ფიზიოლოგებმა (პავლოვი) და ფსიქოლოგებმა ძალიან ნათლად გვიჩვენეს მისი დამახასიათებელი თვისებები. ისინი გვეუბნებიან, რომ ნეგატივიზმი ნერვული სისტემის დაავადების შედეგია, რომლის დროსაც ადამიანი აძელავენებს ისეთ წინააღმდეგობას, რასაც მოტივირებული ან გამართლებული საფუძველი არ გააჩნია. ნეგატივიზმის კლასიფიკაციით დადგენილია, რომ აქტიური ფორმის ნეგატივიზმი ნიშნავს მკვეთრად გამოხატულ უარყოფას იმისა, რასაც სავსებით ნორმალურად მისგან მოითხოვენ. ნეგატივიზმის ამ ფორმით შეპყრობილი ადამიანი (ბავშვი) ყოველთვის იმის საწინააღმდეგოს

აკეთებს, რასაც ეუბნებიან. პასიურის დროს უსაფუძვლოდ უარს ამბობს შეასრულოს სხვისი თხოვნა.

ბავშვთა საზოგადოებაში მასწავლებელი ნეგატივიზმს ისეთივე ყურადღებას უნდა აქცევდეს, როგორც აკადემიურ მოსწრებას. მასწავლებელმა ბავშვის ისეთი პირობები უნდა შეუქმნას, რომ თავის წრეში იგი თავისუფლად, ლაღად მოქმედებდეს. მაშინ ბავშვის შინაგანი ძალები ბუნებრივად განვითარდებიან. ეს პრინციპი საერთოდ უნდა დავიცვათ როგორც საშუალო, ისე უმაღლესი განათლების კერებში.

ჩვენმა დრომ, შესაძლებლობათა უდიდესმა გაქანებამ სრულიად ბუნებრივად გამოიწვიეს ახალგაზრდობის შეუჩერებელი ლტოლვა უმაღლესი განათლებისაკენ, მაგრამ ყველასათვის უმაღლესი განათლების მიცემა შეუძლებელია. ნუ დაგვავიწყდება, რომ საბჭოთა კავშირის სკოლები ყოველწლიურად უშვებენ 1.500.000 ბავშვს, ხოლო უმაღლეს სასწავლებლებში მისაღები კონტინგენტი შეადგენს 350.000. მაშასადამე, უმაღლესში შედის მხოლოდ ყოველი მეხუთე ახალგაზრდა. ასეთივე მდგომარეობაა საქართველოშიც. დღემდე ყოველწლიურად სკოლებიდან საშუალოდ ვუშვებდით 30.000 კაცს, უმაღლესი სასწავლებლები კი ღებულობდნენ მხოლოდ 7.000. ცოტა როდია ახალგაზრდა, რომელიც ფიქრობს, თუ უმაღლესი სკოლის დიპლომი არ ექნება, მას გაუძნელდება ცხოვრებაში ადგილის დაკავება. ეს შემცდარი აზრია. ნორჟალურ პირობებში კარგი ყოველთვის თავისთავად იკვლევს ცხოვრების გზას. მთავარია კარგი იყო, რა დარგსაც არ უნდა მოჰკიდო ხელი, თორემ რამდენი გვყავს დიპლომიანი, რომელსაც უდიპლომო სჯობია, რამდენი გვყავს გამოჩენილი მუშაკი, უმაღლესი სკოლის კარები არ უნახავს, მაგრამ ბევრ უმაღლეს დამთავრებულზე უკეთესია. ჩვენ ამით ის კი არ გვინდა, რომ უმაღლესი სკოლისაკენ მისწრაფება ჩავკლათ. პირიქით, ჩვენი მიზანია ახალგაზრდობამ საბედისწეროდ არ წარმოიდგინოს უმაღლესი სკოლის დიპლომი და ეცადოს რა დარგსაც არ უნდა მოჰკიდოს ხელი, იქ გახდეს არაქაღალდით დიპლომიანი, არამედ, საქმიან დიპლომიანი. მას შეეძლება შრომასთან ერთად ისწავლოს დაუსწრებლად, წარმოებიდან მოუწყვეტლად, ან შეიძლება გახდეს უმაღლესი სასწავლებლის თავისუფალი მსმენელი, თუ გვაფართოვებთ დაუსწრებელი განათლების ქსელს და თავისუფალი მსმენელების ინსტიტუტს. კარგი იქნებოდა, კურსდამთავრებულს, რომელმაც შესასვლელ გამოცდებზე თავი გამოიჩინა, მაგრამ ვაკანტური ადგილების უქონლობის გამო ვერ ჩაირიცხა, საშუალება მისცემოდა გამხდარიყო

უმალღესი სასწავლებლის თავისუფალი მსმენელი, ამით სრულიად არაფერი არ დაშავდებოდა. ასევე კარგი იქნებოდა, თუ ჩვენი კოლეგები — მეთოდისტი და პედაგოგიკის თეორეტიკოსები, რომლებიც სკოლის სხვადასხვა საკითხზე ცოტას როდი წერენ, დაუფიქრდებოდნენ ასეთ „მიწიერ“ საკითხს და ფართოდ არ გაშლიდნენ ფანტაზიის ფრთებს განათლების დარგში. შეუძლია თუ არა სახელმწიფოს გაიღოს განათლებისათვის იმაზე მეტი სახსრები, რასაც გვაძლევს? ჩვენს პირობებში შეუძლებელია, ვინაიდან გაღებულია მაქსიმუმი და საზღვარი თითქმის მიღწეულია.

რა კავშირი აქვს ყოველივე ამას ესთეტიკურ და საზოგადოებრივ აღზრდასთან? უშუალო და პირდაპირი. ჩვენ ვცდებით, როცა აღამიანს, თუ უმალღესი განათლება არა აქვს, ვაგრძნობინებთ, რომ მას რაღაც აკლია. მაგრამ ინიც გრძნობს, რომ ჩვენ ასეთი შეხედულება გვაშოქრავებს, რომ ჩვენ ერთგვარად ვამცირებთ მის ღირსებას. ამიტომ იგი ვალდებულად თვლის თავის თავს როგორმე მიიღოს უმალღესი განათლება, სულ ერთია, აქვს თუ არა შინაგანი მოთხოვნილება ან საჭირო მონაცემები. სამაგიეროდ, სულ იფიწყებს, რომ საზოგადოებაში, თუ მისი ღირსეული წევრი იქნება, არც ერთი მისი კარგი თვისება არ შეიძლება შეუმჩნეველი ან დაუფასებელი დარჩეს. მისი სულის ყველა სილამაზე საზოგადოებამ უნდა გამოაჩინოს და არა იდეალურმა დიპლომმა. ეს ერთი მხარეა ესთეტიკური და საზოგადოებრივი აღზრდისა. მეორეს — ესთეტიკური და მორალური აღზრდა წარმოადგენს.

ესთეტიკური და მორალური აღზრდა

თუ ესთეტიკური აღზრდა მთლიანად მოიცავს ადამიანს, როგორც ზემოქმედების ობიექტს, მორალური აღზრდის ძირითადი სფერო ზნეობის სამყაროა.

ზნეობა უნდა ისწავლებოდეს არამარტო როგორც თეორია, რომელსაც აუცილებლად ესაჭიროება განზოგადებული განყენებულ ფორმებში; მაშინ ფორმულები და პოსტულატები შეცვლიან ზნეობის პრაქტიკულ მხარეს, რაც სკოლაში ყველაზე მნიშვნელოვანია, შეიძლება გადამწყვეტიც. ზნეობის თეორიას არ შეუძლია ღრმად შეიჭრას მოსწავლის არსებაში, თუ პრაქტიკის ცოცხალი სინამდვილით არ განაყოფიერდება.

ყველაზე ელემენტარული ნორმები თუ კანონები მორალისა პრაქტიკულის გარეშე ბავშვისათვის ყველაზე უფრო ძნელი ასათვისებელია, ვიდრე პრაქტიკული მაგალითებით განაყოფიერებული ზნეობის ყველაზე რთული თეორიული პოსტულატები. მორალის სფეროდან აღებულ კონკრეტულ მაგალითებსა და ფაქტებს ბავშვის ზნეობის ჩამოყალიბებისათვის შეუდარებლად მეტი მნიშვნელობა აქვთ, ვიდრე განყენებულ, თუნდაც აბსოლუტურად ზუსტ თეორიულ დებულებათა დაზეპირებას. ეს უკანასკნელი მაშინ ხდება სრულყოფილი, როცა კონკრეტულ პრაქტიკულ მაგალითებს ცოცხალ ილუსტრაციად იყენებს. ბავშვი მაშინ ერთბაშად შედის მორალის ვრცელ სამყაროში, გრძნობს მას ისევე ბუნებრივად, როგორც მთელ გარეგან ქვეყანას, სადაც იგი დაიბადა, იზრდება და ყველაფერს მშობლიური გრძნობით განიცდის. როცა მორალის ქვეყანაც მისთვის ასევე მშობლიური თუ ახლობელი გახდება, მაშინ თვით მორალური ბავშვის შინაგან მოთხოვნის დედად გადაიქცევა. თუ

ეს შინაგანი მოთხოვნილება არ იქნება მიღწეული, მორალის ვერა-
ვითარი შესწავლა ნ ა ყ ო ფ ს ვერ მოგვეცემს. მიაღწიეთ ამ შინა-
გან მოთხოვნილებას და მაშინ ნაკლები პედაგოგიური ძალების
დახმარებით მორალის სფეროშიც მაქსიმალურ შედეგს მიიღებთ.
ამ შედეგით უკვე ყველაფრის მიღწევა შეიძლება აღზრდის
ციხე-სიმაგრეში.

მაგრამ გვეტყვიან: სკოლაში ჩვენ ხომ არა გვაქვს მორალის,
როგორც საგნის, სწავლებათ. დიახ, არა გვაქვს, მაგრამ არც სა-
განი გვაქვს, რომელიც მორალს არ ასწავლიდეს. ყველა საგნის-
სწავლების დროს, ნებით თუ უნებლიედ, მორალი ისწავლება
და ეს ეხება არამარტო ლიტერატურას, ისტორიას,
ფიგურალურად რომ ითქვას, მორალით სავსე საგნებს,
არამედ, ერთი შეხედვით, ზნეობისაგან თითქოს-და განდგომილ
დისციპლინებსაც, როგორცაა მათემატიკა და ასტრო-
ნომია, ბოტანიკა და ზოოლოგია. არ არსებობს სასკო-
ლო საგანი, რომელსაც ზნეობა არ ჰქონდეს, და არ არსებობს
არც ერთი სასკოლო დისციპლინა, რომლითაც ზნეობის ელემენ-
ტები არ ისწავლებოდეს.

როგორც ვხედავთ, ჩვენ გვექონია სკოლაში მორალის სწავლე-
ბაც და მისი განხორციელების მდიდარი შესაძლებლობანიც. მთა-
ვარია, როგორ არის დაყენებული თვით ამ საგნების სწავლე-
ბა, რამდენად კარგი მასწავლებლები გვყავს, რომლებსაც
ესმით, რომ ყოველი საგნის გადაცემის დროს მათი მოვალეობაა
მოსწავლეში აღზარდონ კომუნისტური მორალის ჩვევები. მაშინ
ჩვენ გვექნება მორალური აღზრდის მთელი კომპლექსი, რომელიც
დადებით როლს შეასრულებს, საერთოდ, აღზრდის მთელ სისტე-
მაში.

მორალური აღზრდა წარმოუდგენელია ესთეტიკუ-
რი აღზრდის გარეშე. სადაც მორალია, იქ ესთეტიკაცაა, ხოლო
სადაც ესთეტიკაა, იქ მორალიცაა. ამორალური სილამაზე ისევე
არ არსებობს, როგორც ანტიესთეტიკური მორალი.

თავისთავად ცხადია, ესთეტიკური აღზრდა პრინციპულად
უნდა გამოირიცხავდეს ჰედონისტურ მორალს, როგორც
ეთიკურ მოძღვრებას, არა იმ აზრით, რომ ადამიანმა უარი
ითქვას ტკბობასა და სიამოვნებაზე. პირიქით, ესთეტი-
კური აღზრდა თვითონვე გულისხმობს ადამიანის ბედნიერე-
ბას, მისთვის ტკბობისა და სიამოვნების მინიჭებას, მაგრამ გო-
ნივრულ საზოგადოებრივ ნორმებში, როცა ადგილი აღარ რჩება
კირენაიკული ფილოსოფიის მრწამსისათვის. ეს უკანასკნე-

ლი, თვლიდა რა ადამიანის არსებობის უმაღლეს მოწოდებად რაც შეიძლება მეტი სიაკოვნების გამოძალვას ცხოვრებისაგან, რითაც პიროვნული ინტერესები იმდენად იყო განდიდებული, რომ საზოგადოებრივი უკანა პლანით დგებოდა, ფაქტიურად ამახინჯებდა სუბიექტს და არღვევდა მისი ჰარმონიული განვითარების პრინციპს. სრულიად უეჭველია, რომ არისტოპის მიერ ფუძედებული უძველესი ჰედონისტური ეთიკა, რომელიც ჩვენს ერამდე IV საუკუნეში შეიქმნა, ნამდვილად გამოხატავდა მონათმფლობელური არისტოკრატიის კლასობრივ ინტერესებს და მის კეთილდღეობას ემსახურებოდა. შემდეგ ეპოქებშიაც ჰედონიზმი, რომელიც ფუფუნების გარეშე წარმოუდგენელია, გაბატონებული „მაღალი კლასების“ იდეოლოგიას შეადგენდა. მარქსიზმის კლასიკოსებმა გენიალურად მიუთითეს, რომ „ტკბობის ფილოსოფია ყოველთვის იყო მარტოოდენ გონებამახვილური ფრაზეოლოგია ცნობილი საზოგადოებრივი წრეებისა, რომლებიც ტკბობის პრივილეგიებით სარგებლობდნენ“.* ეს ფილოსოფია, ტკბობის მქადაგებელი, აღნიშნავდნენ მარქსიზმის კლასიკოსები, ისევე ძველი იყო ევროპაში, როგორც კირენაიკების სკოლა. და როგორც უძველეს ხანაში ამ ფილოსოფიის დამწყებნი იყვნენ ბერძნები, ახალსაუკუნეებში მათი სახით მოგვევლინენ ფრანგები, ამასთან იმავე მოტივების ძალით, რაც ბერძნებს ჰქონდათ.**

თუ მონათმფლობელური არისტოკრატიისათვის ჰედონისტური ეთიკა მისაღები, გამართლებული, მოსაწონი და ესთეტიკური იყო, ჩვენთვის, კომუნისტური მორალისათვის იგი მიუღებელი, გაუმართლებელი და ანტიესთეტიკურია. როგორ შეიძლება მოგვეწონდეს ადამიანი, რომელიც თავის პიროვნულ ინტერესებს საზოგადოებაზე მაღლა აყენებს, და არ გვიტაცებდეს პიროვნება, რომლისთვისაც უმაღლეს ბედნიერებას საზოგადოების კეთილდღეობისათვის ბრძოლა წარმოადგენს.

სრულიად ელემენტალური ქუშმარიტებაა, რომ ესთეტიკურად აღზრდილ ადამიანს უნდა ახასიათებდეს ალტრუიზმი, როგორც მორალური სილამაზე, წინააღმდეგ ეგოიზმისა, რომელიც ზნეობრივი სიმახინჯის სფეროს განეკუთვნება. ალტრუიზმში არ ნიშნავს რაიმე ანგარებას, პირიქით, იგი მას უარყოფს და გამორიცხავს. ოგიუსტ კონტი, რომელმაც ეს ცნება შემოი-

* K. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. III, стр. 418.

** იქვე.

რო და თავისი პოზიტივისტური ფილოსოფიის საგნად აქცია, სრულებით არ ფიქრობდა, თუ ოდესმე მის საყვარელ ტერმინს ვინმე შელახავდა ანგარების მიმატებით და შეეცდებოდა ალტრუიზმის შინაგანად აფეთქებას: გარეგნულად დასაკუთარ ფორმას შეუნახავდა, ხოლო შინააარსს ეგოიზმით შეუცვლიდა. როცა მე ადამიანს ვეხმარები, უანგარო უნდა ვიყო, ხოლო თუ ვეხმარები იმიტომ, რომ მისგან რაღაცას გამოველი, მაშინ ჩვეულებრივი ეგოისტი ვარ და არა ალტრუისტი; პირველ შემთხვევაში, მორალის მიხედვით, მე მახინჯი ვიქნები, ამდენად არა ეს თეტიკურად აღზრდილი, ხოლო მეორე შემთხვევაში — უღი თ მაღალი, ზნეობრივად სპექტაკლი და ლამაზი. როგორ არ უნდა გვიხაროდეს, რომ ჩვენ მართლაც ასეთი ვიყოთ და როგორ არ უნდა ვცდილობდეთ ასეთ ადამიანებად გახდომას?

მოსწავლის არსებაში საზოგადოებრივი ნორმების, კომუნისტური მორალის პრინციპების დანერგვა მთელი სასწავლო-აღმზრდებლობითი მუშაობის განუყოფელი ნაწილი უნდა იყოს. რა მიზანსაც გონივრული საზოგადოება ისახავს, აღზრდასაც მისგან გამომდინარე ინტერესები უნდა ჰქონდეს. როცა ჩვენი სოციალისტური საზოგადოების დროშაზე წარწერილია თანასწორობა, ესთეტიკური აღზრდაც ხელს უნდა უწყობდეს მოსწავლის არსებაში თანასწორობის გრძნობის გამომუშავებას.

ეს გრძნობა გუშინდელი არ არას. პლატონს იგი მიაჩნდა იდეათა სამყაროს კუთვნილებად და ადამიანში თანდაყოლილად. თუ ამგვარი გაგება იდეალისტური და ყალბია, სამაგიეროდ, თვით ფაქტი თანასწორობისა, როგორც მოვლენისა, ისევე უხნესია, როგორც ადამიანის არსებობა. სოციალურ სფეროში იგი უხსოვარი დროიდან არსებობს, როგორც იდეა, ხოლო პირველყოფილ საზოგადოებაში, როგორც ფაქტი. უძველესმა კლანებმა, რომლებმაც ახალ საუკუნეებამდე მოაღწიეს, სავსებით დაადასტურეს მისი რეალური არსებობა. ვგულისხმობთ ეგალიტარიზმს, ეგალიტარულ სულსკვეთებას, რომლის შესახებაც ლაპარაკობს პოლ ლაფარგი თავის წიგნში — „ქარლ მარქსის ეკონომიური დეტერმინიზმი“. ეგალიტარიზმი ისტორიულად გამოწვეული იყო გარკვეული პირობებით თვით ცხოვრებისა. მაგრამ ეგალიტარიზმი, როგორც ბურჟუაზიული თეორია, რომელიც ცდილობდა ქონების თანასწორი გადანაწილებით მოსპობილიყო კაპიტალისტური წყობილების

შინაგანი წინააღმდეგობანი, აბსოლუტურ უტოპიას წარმოადგენდა. ლაფარგი ლაპარაკობდა ეგალიტარულ სულზე. რომელიც ველურებს ჰქონდათ, შეამჩნია ცეზარმაც გერმანელ კლანებში და აღწერა დარვინმა „ნატურალისტის მოგზაურობაში“. კერძოდ, „დამახასიათებელი ანეგდოტი“, დარვინის მიერ აღმოცემული, ასეთია: ცეცხლოვან მიწაზე მცხოვრებ ერთ-ერთ ველურს მისცეს მატყლის საბანი. ველურმა იგი დახია თანასწორ ნაწილებად, რომ კლანის ყველა წევრს თანასწორი ზომისა შეხვედროდა. ამ ეგალიტარიზმით ველური კლანი თავის წევრთა შორის იცავდა ეკონომიურ თანასწორობას. არავინ მეტს არ ღებულობდა და არავინ უკეთესად არ ცხოვრობდა. ეს იყო პირველყოფილი ეგალიტარიზმი, კლანისათვის სავსებით დამახასიათებელი და მიზანშეწონილი.

მას შემდეგ, რაც კერძო საკუთრებამ ფესვი გაიდგა, პირველყოფილი საზოგადოების ეგალიტარიზმიც ძალიან დიდი ხნით გაქრა, ვიდრე ბურჟუაზიულ თეორიებში არ ჰპოვა თავისი ახალი გამოვლინება. თუ კლანებში იგი რეალური პრაქტიკა იყო, ბურჟუაზიულ სინამდვილეში მან უტოპიური თეორიის სახე მიიღო. ნამდვილი თანასწორობა შესაძლებელია მხოლოდ იმ საზოგადოებაში, სადაც არ არის კერძო საკუთრება, მაშასადამე, არ არის კლასობრივობა და კლასობრივი წინააღმდეგობანი. ჩვენი იდეალი საზოგადოების წევრთა თანასწორობაა. მაგრამ მას საერთო არააქვს არც პირველყოფილი საზოგადოების, არც კლანის ეგალიტარიზმთან და არც მის ბურჟუაზიულ უტოპიასთან. ჩვენი ეგალიტარიზმი უაღრესად განვითარებულ, ეკონომიურად გარანტირებულ, მაღალ შეგნებაზე დამყარებულ საზოგადოებას გულისხმობს, რომლის პრინციპია: „თვითეულისაგან მისი უნარის მიხედვით, თვითეულს მისი მოთხოვნილების მიხედვით“. ასეთი ეგალიტარული სულისკვეთებით ბავშვების აღზრდა არამართო მისი მორალის სფეროს შეეხება, არამედ, ეს თეტიკურსაც. მაშინ იგი ნამდვილად გაიგებს შინაგან არსებას და მთელ მშვენიერებას კომუნისტური სენტენციისა -- „ერთი ყველასათვის, ყველა ერთისათვის“.

ასე დიდია მორალური და ესთეტიკური აღზრდის განუყოფელი ერთიანობის მნიშვნელობა, რითაც მიიღწევა სიღამაზე, ხოლო უკუგდებული იქნება სიმახინჯე საზოგადოებ-

რივი ცხოვრების გაგებისა. სრულიად უეჭველია, ეს თეტიკური აღზრდა, მორალურ თან ერთად, ყველა პირობას ჰქმნის ბავშვის არსებაში გავაძლიეროთ ლტოლვა საზოგადოებრივი ცხოვრების მშვენიერებისადმი, იმისადმი, რომ თავიდანვე მას გამოუმუშავდეს ჩვევა ემსახუროს საერთო კეთილდღეობას, როგორც რეალურ სილამაზეს, და დაჰგმოს ანტი-საზოგადოებრივი, როგორც მახინჯი. ეს თვით მისი გაკეთილშობილება იქნება და თავიდან ავიცილნოთ მოსწავლის როგორც მორალურ, ისე სულიერ დამახინჯებას.

მაგრამ არ უნდა დაგვაიწყდეს, რომ ბავშვს ესთეტიკურად ამახინჯებს არაჰარტო ესთეტიკური აღზრდის უქონლობა. ეს ნაკლები ბოროტებაა. ყოველგვარი ცუდი აღზრდა, თავისი უმართებულო ფორმებით, ამსხვრევს ბავშვის მთლიან შინაგან საწყაროს და იწვევს მისი ლამაზი მონაცემების პერმანენტულ განადგურებას. ვის შეიძლება მოეწონოს ნებაყოფილად კარგული, მლიქვნელად ქცეული, მონური სულით აღსავსე ადამიანი? შეიძლება გვებრალებოდეს, მაგრამ მოწონებას ვერაფერითარ შემთხვევაში ვერ დაიმსახურებს. ასეთი ადამიანის შექმნას ხელს უწყობდა იეზუიტების მიერ შემოღებული ავტორიტარული აღზრდა, რომლის მთელი შინაგანი ლოგიკა მასწავლებლის დიქტატორად ქცევას და მოსწავლის მონად გახდომას ემყარებოდა. მოსწავლეს უყოყმანოდ უნდა ეცნო მისთვის მასწავლებლის მიერ დასახელებული ავტორიტეტი და ერწმუნებინა, როგორც დოგმა, რომლის „ქეშმარიტება“ დამტკიცებას არ საჭიროებდა. ეს ანშობდა მოსწავლის გონებას და მისგან მხოლოდ მონა შეიძლება გამოსულიყო. ამიტომ როცა მონებისა და მლიქვნელების კასტა სურთ შექმნან, ავტორიტარულ აღზრდაზე უკეთეს სისტემასა და მეთოდს ვერ იპოვიან. მაგრამ თუ სურთ შექმნან თავისუფლად მოაზროვნე, ნამდვილად შეგნებულები, მლიქვნელობისა და მონური სულჩაგან თავისუფალი, ლაღი, კდემამოსილი, ნებისყოფით აღჭურვილი ადამიანების საზოგადოება, მაშინ პირველყოფლისა უნდა დაჰგმოს ავტორიტარული აღზრდის სისტემა, მაგრამ ისე, რომ რუსოს ბუნებრივ აღზრდასაც, მიუხედავად მისი ჰუმანიზმისა, რაც ჩვენს მოწონებას იმსახურებს, კრიტიკულად შეხედონ, მსგავსად ტოლსტოიანური თავისუფალი აღზრდის იდეისა, და ბოლომდე იხელმძღვანელონ იმ პრინციპებით, რომლებიც კომუნისტურმა აღზრდამ შეიმუშავა. მაშინ ესთეტიკური აღზრდაც საპატიო ადგილს დაიკავებს სახალხო განათლების საერთო სისტემაში, რაკი თავის აღ-

გილზე იქნება მოსწავლეც, მასწავლებელიცა და მშობელიც.

ამგვარ პირობებში აგრეთვე გზა გაიხსნება ეფექტურად ვაწარმოთ. მორალური და ესთეტიკური აღზრდის ისეთი დიდი ფენომენის შეთვისება, როგორცაა პატიოსნება. ხომ არ მოგვეწონება ადამიანი, რომელსაც სინიღისი დაუქარგავს და უპატიოსნო გამხდარა? „პატიოსნების დაკარგვა — ყველაფრის დაკარგვას ნიშნავსო“, ამბობდა ხალხი და ამ თქმაში სახიერდებოდა თვით ხალხის მისწრაფება განემტკიცებია პატიოსნება ადამიანებში, ჩაეგონებინა მათთვის ეს მაღალი მორალური გრძნობა.

მაგრამ პატიოსნების გაგება ისევე განსხვავებულად ესმოდათ სხვადასხვა სოციალური წრის წევრებს, როგორც სიმართლე. ვაჭრული გარიგების დარღვევა, როცა თვით გარიგება მხოლოდ ერთის ინტერესებს ემსახურებოდა, ხოლო მეორე იძულებული იყო თანხმობა განეცხადებინა მისთვის კაბალურ ხელშეკრულებაზე, — არც პატიოსნებისა და არც სიმართლის არავითარ პირობებს არ ქმნიდა. მაგრამ დაზარალებულის მიერ რომელიმე მუხლის შეუსრულებლობას პირველი განიხილავდა, როგორც უპატიოსნებას, თუმცა თვით იყო უპატიოსნო: მან ხომ თვითონვე აიძულა თავისი კლიენტი ეკისრებინა ის, რასაც ვერ შეიძლებდა. ერთისათვის პატიოსნება იყო სხვისი მოტყუება, მეორისათვის — საკუთარი თავის დაცვა უპატიოსნო ადამიანისაგან. ვის შეეძლო შუამავალი ყოფილიყო მათ შორის და განესაჯა პატიოსნება? ეს შეეძლო კანონს, მაგრამ თვით კანონი ძლიერთა მხარეზე გამოდიოდა, რაკი მათი ინტერესების შესაბამისად იყო შედგენილი.

არსებობს პატიოსნების საზოგადოებრივი და პიროვნული გაგება. ორივე შეიძლება მცდარი იყოს, თუ მიეკრძოებიდან გამომდინარეობს და მიზნად საერთო კეთილდღეობა არა აქვს დასახული. პატიოსნების ასეთი მცდარი გაგება კაცობრიობის ისტორიაში მრავალი მაგალითით დასტურდება. ერთი მათგანია ანტიკური ევდემონიზმი. დროთა ვითარებაში იგი მხოლოდ გარეგნულ ფორმას იცვლიდა შინაგანი ფორმისა და შინაარსის ოდნავი ცვლილებების კვალად, რაც ამა თუ იმ ეპოქის გავლენით ხდებოდა, მაგრამ საფუძველში უცვლელად სტოვებდა მხოლოდ სუბიექტის ვიწრო პიროვნულ ინტერესებს. ევდემონისტებს მარტოოდენ საკუთარი პირადი ბედნიერება მიაჩნიათ ადამიანური ცხოვრების ერთადერთ გონივრულ საწყი-

სად და მათთვის ეს პ ა ტ ი ო ს ნ ე ბ ა ა. აქედან გამომდინარეობს უხეში ე გ ო ი ზ მ ი ს ყველა ცნობილი ფორმა და წრეშეუწერელი სიხარბე. რომ არ ყოფილიყვნენ ანტიეკლექციონისტები, რომლებიც საზოგადოებრივი კეთილდღეობისათვის თავგანწირულად იბრძვიან, კაცობრიობა დიდხანს იქნებოდა ზნეობრივად მ ა ხ ი ნ ჯ ი. ჩვენ უნდა ვცდილობდეთ ადამიანის ბედნიერება ანტიეკლექციონისტურ საწყისებზე ვითარდებოდეს და პ ი რ ა დ ი არასოდეს არ გამოეთიშოს საზოგადოებრივს. თავისთავად ეს მ ო რ ა ლ უ რ ი კოდექსი ესთეტიკურსაც გულისხმობს, ვინაიდან ხელს უწყობს ისეთი ადამიანის აღზრდას, რომელიც პ ი რ ო ვ ნ უ ლ ა დ ა ც ჰ ა რ მ ო ნ ი უ ლ ი ა და საზოგადოებრივად ა ც გ ა მ ა რ თ ლ ე ბ უ ლ ი. ასეთ ადამიანზე შეგვიძლია უყოყმანოდ ვსაქვათ, რომ იგი მშვენიერია, ხოლო „ადამიანში ყველაფერი მშვენიერი უნდა იყოს!“ *

მშვენიერია თვით ეს აზრი, რომელიც ჩ ე ხ ო ვ ი ს გმირს ეკუთვნის, რომ ა დ ა მ ი ა ნ შ ი ყველაფერი მშვენიერი უნდა იყოს! მაგრამ, თუ ბუნებამ არ გიწყალობა მშვენიერი ცხვირი, მშვენიერი შუბლი, მშვენიერი ტანი, მშვენიერი თითები, სამაგიეროდ დაგაჭილდოვა კეთილი გულით, ღრმად მოაზროვნე გონებით. ურომის უნარითა და მორალური სისპეტაკით, ბედნიერად უნდა ჩათვალა შენი თავი, რომ ამდენი მშვენიერება მივიღია: გამოიყენე ყველა ისინი კეთილი მიმართულებით, აღზარდე თვითუფლი მათგანი სპარტანული ნებისყოფით და კიდევ უფრო მეტი შარავანდელით შემოსე—მაშინ ძნელად შენიშნავენ შენს ფ ა ზ ი კ უ რ ნაკლს, და იტყვიან, რომ შენში ყველაფერი მშვენიერია. მხოლოდ იშვიათ შემთხვევაში თუ შეიძლება მოინახოს ადამიანი, რომელსაც ყველაფერი მშვენიერი ჰქონდეს. მაგრამ ასევე იშვიათია ადამიანი, რომელსაც ყველაფერი კარგი არ ჰქონდეს და მაინც სიხარულით არ აღნიშნონ, რომ იგი მშვენიერია, როცა მისი ნაკლი დაჩრდილულია მშვენიერი თვისებებით, მშვენიერი ადამიანური მონაცემებით. კლასიკური მაგალითია ჰ ი უ გ ო ს კ ე ა ზ ი მ ო დ ო. მოვიშველიებთ ჩვენს პარალელს, მაგრამ მანამდე საწინააღმდეგო მაგალითზე მივუთითებთ.

სამართლიანად შენიშნავდა ერთი ავტორი, რომ „Сильно выраженное духовное и нравственное уродство, пустая и грязная

* გამოვიდა წიგნიც—*В человеке должно быть все прекрасно*, 1960, გვ. 3-303, რომელიც ავტორთა ჩგუფის ცალკეული წერილებისაგან შემდგარ კრებულს წარმოადგენს.

жизнь, аморальные поступки кладут свой отпечаток и на внешность. Вспомним повесть О. Уайльда «Портрет Дорнана Грея»: молодой красавец вследствие пустой и грязной жизни превращается в урода... Внешняя красота без внутренней — никчемна. Такой красотой отличалась Елена Андреевна, жена профессора Серебрякова в «Дяде Ване» Чехова. О ней Астров говорит: «Она прекрасна, спору нет, но... она только ест, спит, гуляет, чарует всех нас своей красотой и больше ничего. У нее нет никаких обязанностей, на нее работают другие. А праздная жизнь не может быть чистою».*

თუ სხეულის სილამაზეს არააობად აქცევს შინაგანი სულიერი სიმახონჯე, სავსებით ანალოგიურად, ადამიანის ფიზიკურ ნაკლს ჩრდილავს მაღალი მორალურ-გონებრივი მონაცემები, რომლებსაც პიროვნება მოქმედებაში ამჟღავნებს.

გავისინოთ ფიზიკურად მახინჯი ადამიანების — კვანძოვანი, გიუნპლენის, ოქროპირისა და ჯაყოს პარალელი. პირველი ორი პიუჯოს რომანების („პარიზის ღვთისმშობლის ტაძარი“, „კაცი, რომელიც იცინის“) გმირებია, ხოლო უკანასკნელი მიხეილ ჯავახიშვილის პროზაული თხზულებებისა („დამპატიყე“, „ჯაყოს ხიზნები“). მთელი მოთხრობის მანძილზე მიხეილ ჯავახიშვილი თანდათან აშიშვლებს ოქროპირ-დამპატიყეს საზიზღარ სახეს. „უფრო აღრეც ავტორმა დამპატიყე ყოველად უსიმპატიო ადამიანად დაგვიხატა: „მაღალფენა, შავულვაშა, მოლიმარი, თეთრკბილა, ცხვირკოდალა, თვალეშმაკა, თმაქოჩორა“... აბა რა არის ცუდი, თუ ადამიანს თეთრი კბილები აქვს, შავი ულვაშები, მოლიმარია, ქოჩორა თმაც თავს უმშვენებს, მაგრამ ვინც დამპატიყეს მთელ პიროვნებას, ავტორის მიერ გადმოცემულს, თვალწინ დაიყენებს, მან არ შეიძლება მისდამი ზიზღი არ იგრძნოს. ეს მხოლოდ პირველი გამოჩენისთანავე. შემდეგ კი სურათი სულ უფრო და უფრო მუქდება, დამპატიყე, რომელსაც თურმე ნამდვილ სახელად ოქროპირი რქმევია, ისეთ საქმეებს სჩადის, რომ იგი, როგორც უარყოფითი პიროვნება, როგორც ჯაყო ჯივავიშვილის რაღაც სუსტი ორეული, მთლიანად მიუღებელ ადამიანად გვევლინება. რა თქმა უნდა, ჯაყო ფიზიკურად უფრო მახინჯი, სულიერად უფრო ბარბაროსია, ვიდრე ოქროპირი, მაგრამ ორივე ერთნაირია მიკერძოებაში, ეგოისტურ მიტაცებაში, სხვისი შრომისა და ქონების მითვისებაში, მხოლოდ იმ განსხვავებით, რომ ოქროპირი მარტოოდენ დაშინებას, მოტყუებას, მოხერხებას მიმართავს, ჯაყო კი ყოველივე ამას თავის

* В человеке должно быть все прекрасно, 1960, стр. 92—93.

უნერგიასა და შრომასაც ახმარს. დამპატიყვე სულ არ მუშაობს. იგი ცოცხალი პარაზიტია, სხვისი ნაოფლარით რომ ძღება. ჭაყო თავს არ იზოგავს, ოღონდ მეტი შეიძინოს, მეტი მიითალოს, მეტი მიიხვეტოს. და ორივე საზიზღარი არსებების სახით წარმოსდგება ჩვენს წინაშე. სულიერად მახინჯი, ისინი ფიზიკურადაც მახინჯნარიან.

საერთოდ. როცა ჩვენ სადმე შევხვდებით რომელიმე მახინჯ ადამიანს, კუზიანს ან სახედალეწილს, წელმინგრეულს ან ფეხებდაგრებილს, ყოველთვის გულისტკივილს განვიცდით. ჩვენ გვეცოდება და სიბრალულთ ვუცქერით ბუნების მიერ განაწყენებულ ადამიანებს, ფიზიკურად დაჩაგრულებს, თანაუგრძნობთ მათ. ამ თანაგრძნობას იმით გამოვხატავთ, რომ ტკბილი სიტყვებით მივმართავთ, მივეფერებით, ვანუგეშებთ, სულ უბრალო რაიმე დადებითს ათვზის შევუფასებთ, მოვეწონებთ და წაეახალისებთ. ამ ბედღაჩაგრული სადმი თანაგრძნობას იმითაც გამოვხატავთ, რომ სულ არ შევიძინებთ მათ ფიზიკურ დაკლს, თვალს ავარიდებთ, ხოლო გულმოწყალების დროს, დახმარების აღმოჩენისთანავე, გავრბივართ მათგან, ვინაიდან მათი ცქერით მეტი ტანჯვის ატანა აღარ შეგვიძლია. ამ ადამიანურ სიბრალულში მარტოოდენ ალტრუისტული გრძნობა კი არ მქდავნიდება, იგი გამომდინარეობს თვით ადამიანის შინაგანი მოთხოვნებიდან შეიბრალოს, დაიცვას, ხელი გაუწოდოს, დაეხმაროს თვისტომსა და მასავით ცოცხალ არსებას, რომელიც, ისევე როგორც თვითონ იგი, ადამიანია!

მაგრამ თუ ბუნებით განაწყენებული, ფიზიკურად დასჯილი ადამიანი, თავისი სულსკვეთებით არღვევს ადამიანურ მორალს, საზოგადოებრივი ან პიროვნული ცხოვრების ეთიკურ ნორმებს, თუ იგი, ფიზიკურად მახინჯი, სულიერადაც მახინჯია, მაშინ ჩვენ სიბრალულის ნაცვლად მზადა ვართ სიძულვილით განვიმსჯვალათ და ზიზღით მოვიხსენიოთ ხორცითა და სულით ხელიდან წასული საზიზღარი ადამიანები, ისეთები, როგორიცაა მაგალითად დამპატიყვე და ჭაყო ჭივამვილი. ჩვენი სიძულვილი გამოწვეულია არა მათი ფიზიკური სიმამაცით, არა იმით, რომ პირველს — „ოქროპირ-დამპატიყვეს“ — შუატანი კრაზანას წელს მიუგავს, და რადგან თქმობიდან ჩამოვარდნას ჰლამობს, ჯაბუკი განიერი დოინჯით იმაგრებს, თანაც ფეხს ხშირად ინაცვლის, თითქოს რიგრიგად ერთს ასვენებს და მეორეს ჭაფით ჰლლის“, ხოლო მეორე — ადამიანის სახით გაჩენილი სატანა — ჭაყო ჭივამვილი ფიზიკურად კვაზიმოდოს ბიძამვილია, თუმცა კვაზიმოდოსთან შედარებით, სიმამაცის მხრივ, იგი

ანგელოსთა გუნდში მოხვდებოდა. არა, დამპატიყე და ჭაყო ჭივა-
შვილი ჩვენ ფიზიკური სიმახინჯის გამო კი არ გვეზიზღება, არა-
მედ, ჩვენს სიძულვილს სრულიად სხვა საფუძველი აქვს, სრუ-
ლიად სხვა მიზეზები, და მარტო ფიზიკურ სიმახინჯესთან რომ
გვექონებოდა საქმე, მაშინ არც ერთსა და არც მეორეს ამით არ და-
ვიწუხებდით.

მიუხედავად იმისა, რომ ფიზიკურად ჭაყო სრულიად საზიზღა-
რი არსებაა, აბა ვის შეიძლება მოეწონოს ადამიანი, რომელსაც
„შავი ჯაგრის ბუჩქნარი თვალებამდე სწვდებოდა და იმ ჯაგნარიდან
მხოლოდ ხარის თვალებს, წინ წამოყრილ ცხენის კბილებსა და
აქყლეტილ ცხვირს ამოეყო თავი“, ლოყები გადმობრუნებულ ჯა-
მებს მიუგავდა, ხოლო ყურები — ლამბაქებს; „შუბლი დაბალი და
ჩაზნექილი ჰქონდა, ცხვირი მოკლე და აქყლეტილი, თვალები
მსხვილი კაკლის ოდენა და ამოყრილი, თანაც ცოცხალი და ცულ-
ლუტი, შოელვარე და მოუსვენარი. თვალებს ზედ დასწოლოდა და-
ბურვილი, ხშირი და გრძელი წარბების ჯარი, რომელიც მაღალ-
სა და წინ წამოვარდნილ კვინიხზე შუაზე გადატეხილიყო“, —
ესაა ჭაყოს მთელი გარეგნობა, და ვიმეორებთ: მიუხედავად იმისა,
რომ ფიზიკურად ჭაყო საზიზღარი არსებაა, ჩვენ მისადმი სიძულ-
ვილის სრულიად სხვა საფუძველი გვაქვს, და არა ხორციელი
სიმახინჯე. ჭაყოსთან შედარებით პიუგოს კვაზიმო-
ლო სატანაზე უფრო შემადრწუნებელია. როცა პირველად ვხედავთ
მას, სიმახინჯის ამ საკვირველებას, ჩვენ საშინელი გრძნობა გვიპყ-
რობს, ერუანტელი გვივლის, გვეშინია კიდევ და ვეკითხებით
ჩვენს თავს: ადამიანია თუ ჯოჯოხეთიდან მოსული ურჩხული? თუ
ადამიანია, პლატონის მსგავსად მაღლობას ვიხდით, რომ კვაზიმო-
ლოდ არ დავიბადეთ.

მერედა რა საშინელია შესახედავად ეს ცალთვალა კაცი —
ციკლოპი, ვეება კუზით, „საზიზღარი მაიმუნი“, ჯოჯოს განსახიე-
რება, რომელსაც ერთნაირად გაურბიან მისი ნახვით თავზარდაცე-
მული ადამიანები. თუნდაც ერთი წუთით წარმოიდგინეთ კვაზი-
მოლოს შემადრწუნებელი სიმახინჯე:

„Громадная голова, поросшая рыжей щетиной; огромный
горб между лопаток, и другой, уравнивающий его, — на
груди; бедра настолько вывихнутые, что ноги его могли схо-
диться только в коленях, странным образом напоминая два
серпа с соединенными рукоятками; широкие ступни, чудо-
вищные руки. И, несмотря на это уродство, было какое-то
грозное выражение силы, проворства и отваги во всей его
фигуре, — необычайное исключение из того общего правила,

которое требует, чтобы сила, подобно красоте, вытекала из гармонии. Таков был избранный шутами папа“.*

ეს ხომ მართლაც დემონისა და ჯოჯოხეთის შეერთებაა მთლიანად დეფორმირებულ ადამიანურ სახეში; ეს ხომ ბუნების საოცარი დაცინვაა ადამიანის მიმართ, რაკი მას შესძლებია ასე დაემახინჯებია ადამიანად წოდებული კვ ა ზ ი მ ო ლ ო, წაერთმია მისთვის ყველაფერი, რაც სილამაზეს განეკუთვნებოდა, სამაგიეროდ კი მხოლოდ სიმახინჯე მიეცა. და ჩვენ მაინც არ გვეზიზღება ეს საცოდავი არსება, გული გვტკივა მისთვის, სინანულს განვიცდით, ვიტანჯებით მისი უბედურებით, თანავუგრძნობთ და გვინდა კეთილად დამთავრდეს მისი საშინელი ცხოვრება, იმიტომ, რომ კვაზიმოდოს სისხლისა და ხორცის შეერთებაში, უმახინჯესი საზარელი ფორმა რომ მიუღია, ა დ ა მ ი ა ნ ო ბ ა მაინც დაჩენილა და ამ ადამიანობის სახელით მოქმედებს იგი როგორც უმშვენიერესი ე ს მ ე რ ა ლ და ს, ისე სიყვარულით გაგიჟებულ არქიდიაკონ კ ლ ო დ ფ რ ო ლ ო ს ა დ მ ი დამოკიდებულებაში. შუაასუკუნეების კათოლიკური სული კვაზიმოდოს არსებას ვერ ართმევს შინაგან მიმზიდველობას, თუმცა ეს უქანასკნელი აჭრელებულსა და დაკერებულ ძველმან ტოპრაკში მოქცეულა. მისი შინაგანი ძლიერი ენერჯია, სულიერი სიმტკიცე, ძალა და სამართლიანობის ნაპერწყალი ისე გაერთიანებულან, რომ მარმარილოს ლამაზი ქანდაკების სახე მიუღიათ, გარეგანი ფორმის საზარელი გამოვლენის ფონზე.

ამ წინააღმდეგობათა ხლართს განასახიერებს მთელი კვ ა ზ ი მ ო ლ ო, ისევე როგორც ტუჩებდაქრილი გ ი უ ნ ჰ ლ ე ნ ი ჰიუგოს რომანიდან — „კაცი, რომელიც იცინის“. და ჩვენ ორივეს მიმართ სიბრალული და სინანული გვიპყრობს, რაკი ისინი სულიერად ადამიანობას ეკუთვნიან, თუმცა ფიზიკურად ადამიანის სახე დაუკარგავთ.

კვაზიმოდოსთან შედარებით, ფიზიკური ნაკლის მხრივ, ჯაყოცა და ოქროპირიც ლამაზ მამაკაცებად გამოჩნდებოდნენ, მაგრამ მკითხველს ეზიზღება ერთიცა და მეორეც, სძულს ისინი, ვინაიდან ორივენი ანტიადამიანურსა და ანტისაზოგადოებრივ მორალს განასახიერებენ, არღვევენ ელემენტარულ ადამიანურ ნორმებს, როგორც ეგოისტური გრძნობით შეპყრობილი საციალური წურბელები“.**

* Виктор Гюго, Собор Парижской Богоматери, 1947, стр. 43.

** გიორგი ჯიბლაძე, კრიტიკული ეტოულები, ტ. III, 1959, გვ. 327—330:

მაგრამ ეს ჯერ კიდევ არ არის ყველაფერი, რაც მორალის არსებას შეეხება, როგორც ესთეტიკურისა და ზნეობრივის განუყოფელი ერთიანობა. ნუ გაგვიკვირდება, თუ ვიტყვით, რომ მორალის სფეროს განეკუთვნება, აგრეთვე, ნორმალური სქესობრივი აღზრდაც, თუ გვინდა შევხედოთ მას საზოგადოებრივი, და არა მარტოდენ ბიოლოგიური ან ფიზიოლოგიური თვალსაზრისით.

ნორმალური სქესობრივი აღზრდა ისე დიდ როლს ასრულებს ახალგაზრდის ცხოვრებაში, რომ შეუძლებელია იგი როგორც მშობლების, ისე აღმზრდელების სერიოზული დაკვირვებისა და ზრუნვის საგნად არ გადაეაქციოთ. არანორმალურ სქესობრივ აღზრდას შეუძლია ადამიანი დაამახინჯოს, გამოფიტოს მისი ცოცხალი ძალები, დაამსგავსოს გამოწურულ ღიმონს, რომელსაც ფანჯრიდან გადაადგებენ ხოლმე. ადამიანის გარეგნულ სილამაზესაც ხომ ფასი ეკარგება, როცა შინაგანი სიმდიდრე არა აქვს. ვინ მოსთვლის რამდენი უბედურება, რამდენი ტრაგედია, რა სულიერი ტრავმა არ მოჰყოლია შედეგად სქესობრივი აღზრდისადმი დაუდევარ, უდარდელ, უგუნურსა და განურჩეველ დამოკიდებულებას. ეს საშინელი უკიდურესობა ისევე დამლუბველია, როგორც სქესობრივი ცხოვრების აბსოლუტურ უარყოფამდე მისული რიგორიზმი, რომელიც თავის თავს ბერულ-მონასტრულ პირობებშიც ვერ ინარჩუნებდა, გარდა უიშვიათესი გამონაკლისისა. აღარაფერს ვამბობთ ბალთაზარ კოსას — რომის პაპის იოანე XXIII შესახებ, რომელიც თვით იყო აბსოლუტურად გარყვნილი — ასობით საყვარელი ჰყავდა, და კათოლიკური მონასტრები ყველაზე უხამს საროსკიპობედ გადააქცია. რიგორიზმი ისეთივე ცოდვად უნდა ჩაითვალოს, როგორც მისი ანტიპოდი — გარყვნილება. ამიტომ, თუ მშობლები და აღმზრდელები მოზარდის სქესობრივი განვითარებისადმი ინდიფერენტული არიან, ისინი ისეთივე დანაშაულს ჩადიან, როგორც ის უვიცი პედაგოგები, რომლებსაც არავითარი ცოდნა არა აქვთ, სხვისი აღზრდა და სწავლება კი უკისრიათ.

როცა ბავშვი სქესობრივ მომწიფებას იწყებს, მას ისევე ესაჭიროება მზრუნველობა და ფრთხილი, უაღრესად ფრთხილი მოვლა, როგორც ახალდაბადებულ ჩვილ ბავშვს. გვეუბნებიან — ბავშვები ძალიან რბილ ლოგინში არ უნდა ჩავაწვიოთ. ფუფუნებას, ნებივრობას და სიზარმაცეს მიეჩვენებინ, სქესობრივად აღრე მომწიფდებიანო. ვისაც ბავშვის აღზრდასთან საქმე ჰქონია, შეუძლებელია ამ სიტყვების ჭეშმარიტება არ ირწმუნოს. მაგრამ

განა რბილი ან მაგარი ლოგინი წყვეტს ნორმალური სქესობრივი აღზრდის პრობლემას? არ შეიძლება ბავშვს, მოზარდს სქესობრივი აღზრდის საკითხებზე ველაპარაკებოდეთ. ამით შეიძლება სრულიად საწინააღმდეგო შედეგი მივიღოთ. საჭიროა მშობლის, აღმზრდელის გონივრული მოქმედება და არა ლექცია ან მოხსენება. მოქმედებაში იგულისხმება ყურადღება, დაკვირვება, ფრთხილი დამოკიდებულება ბავშვის, მოზარდის განვითარებისადმი. თუ შემჩნეული იქნა რაიმე არანორმალური ქცევა, მშობელი (აღმზრდელი) ვალდებულია ყველა საჭირო კონტრაზომამიილოს ისე, რომ თვით ბავშვის (მოზარდის) პირადი თავმოყვარეობა არ შეილახოს. სიტყვიერი დიდაქტიკა აქ ზედმეტი ბარგი იქნებოდა, ხოლო უსიტყვო დიდაქტიკური მოქმედება — ოქროს სუფთა ზოლი.

ყურადღება ბავშვის ნორმალური განვითარებისადმი თავიდანვე უაღრესად ფრთხილი უნდა იყოს. თუ მშობელი ან აღმზრდელი ცერბერად გადაიქცევა, მაშინ უმჯობესია ასეთი ყურადღება სულ არ იყოს, ვინაიდან მას შეუძლია დიდი ზიანი მოიტანოს. არც ისე სუსტი დაკვირვება (ყურადღება) ვარგა, როცა მოზარდის არანორმალური ქცევა შემჩნეულია ძალიან დაგვიანებით, პერმანენტული ორგანიზმების ან კიდევ ავადმყოფობად გადაქცეული ორგანიზმების დროს. მაშინ ხომ ყველაფერი დაღუპულია, თუ საბოლოოდ არა, დიდხანით მაინც ვიდრე ენერგული ღონისძიებებით წამხდარი საქმის გამოსწორებას შეეძლებდეთ.

სრულიად მოუთმენელი იქნებოდა არამარტო ბავშვობის ასაკში, არამედ ახალგაზრდობის წრეშიც საუბრები თუ მოხსენებები მოგვეწყაო სქესობრივი აღზრდის საკითხებზე. ასეთ ნაბიჯს მართლაც „...ძალიან ადვილად შეუძლია ხელი შეუწყოს ცალკეულ პირთა გადამეტებულ აღზნებას და სქესობრივი ცხოვრების გაღიზიანებას და გამოიწვიოს ახალგაზრდობის ჯანისა და ღონის გაფლანგვა“.* მეორეს მხრივ. „არაფერი არ იქნებოდა იმაზე უფრო ყალბი, რომ ახალგაზრდობისათვის გვექადაგა ბერული ასკეტიზმი და ბურჟუაზიული მორალის სიბინძურის სიწმინდე“.** ორივე შემთხვევაში უკიდურესობასთან გვექნებოდა საქმე და აქ იმდენად რთული მდგომარეობა იქმნება, რომ ოდნავ დაუკვირვებელ მოქმედებას შეუძლია პრაქტიკაშიც ორგანიზმზე უკიდურესობა გამოიწვიოს.

აიღეთ ერთ დროს მოღად ქცეული „პიქა წყლის“ თეო-

* ლენინი სახალხო განათლების შესახებ, 1936, გვ. 220.

** იქვე, გვ. 221.

რ ი ა, რომლის მთელი არსება მხოლოდ იმით გამოიხატებოდა, რომ ქადაგებდა: მომავალ საზოგადოებაში (კომუნისმის დროს) ადამიანის სქესობრივი მოთხოვნილების დაკმაყოფილება ისევე გაიოლებული იქნება, როგორც ჰიქა წყლის დაღევად. ეს იყო თითქოსდა „თ ა ვ ი ს უ ფ ა ლ ი ს ი ე ვ ა რ უ ლ ი“, როგორც ბურჟუაზიული საქორწინო კანონებისა და მორალის უარყოფის განდიდება, მიუხედავად იმისა, რომ ამ „თეორიის“ ავტორებს წარმოდგენაც არ ჰქონდათ სიყვარულზე, როგორც ერთის გამორჩევასა და არა მრავლის აღრევაზე. ამ „თეორიიდან“ დღემდე ნამსხვრევებიც აღარ დარჩენილა, ვინაიდან იგი, როგორც ა ნ ტ ი ს ა ზ ო გ ა დ ო ე ბ რ ი ვ ი „მოძღვრება“, თავის დროზე სასტიკად იქნა გაკრიტიკებული. გაიხსენეთ ლენინის სიტყვები: „მე „ჰიქა წყლის“ სახელგანთქმული თეორია მიმაჩნია სრულიად არა მარქსისტულად და უფრო მეტიც, მას ანტი საზოგადოებრივ თეორიად ვთვლი. სქესობრივ ცხოვრებაში გამოვლინდება არა მარტო ბუნებით მოცემული, არამედ კულტურით შემონატანიც, იქნება იგი ამაღლებული თუ მდაბალი. ენგელსმა „ადამიანის წარმოშობაში“ აღნიშნა, თუ რა დიდი მნიშვნელობა აქვს იმას, რომ სქესობრივი ცხოვრება განვითარდეს და გაფაჩიზდეს. სქესთა შორის ურთიერთობა არ წარმოადგენს უბრალო თამაშის გამოხატულებას, საზოგადოებრივ ეკონომიკასა და ფიზიკურ მოთხოვნილებას შორის, აზრით გამოყოფილს ფიზიოლოგიური ანალიზით. მარქსიზმი კი არა, რაციონალიზმი იქნებოდა, რომ თავისთავად ამ ურთიერთობათა შეცვლა, მთელ იდეოლოგიასთან საერთო კავშირიდან გამოყოფილ ურთიერთობათა შეცვლა, ვკდილიყავით დაგვეყვანა საზოგადოების უშუალო ეკონომიურ ბაზისამდე. რა თქმა უნდა, წყურვილი დაკმაყოფილებას საჭიროებს, მაგრამ განა ნორმალური ადამიანი, ნორმალურ პირობებში გაწეება ქუჩაზე ტალახში და დაიწყებს ხმას წუმპიდან? ანდა თუნდაც ჰიქიდან, რომლის პირსაც ათობით შეხებია სხვა ტუჩები?

მაგრამ ყველაზე მთავარი საზოგადოებრივი მხარეა. წყლის დაღევა მართლაც ინდივიდუალური საქმეა, მაგრამ სიყვარულში ორი მონაწილეობს და წარმოიშობა მესამე, ახალი სიცოცხლე. აქ იმალება საზოგადოებრივი ინტერესი, წარმოიშობა მოვალეობა კოლექტივის მიმართ.“*

ეს არ იყო ასკეტის მის ქადაგება, პირიქით, ლენინი აღნიშნავდა, რომ „კომუნისმს უნდა მოჰქონდეს არა ასკეტიზმი, არამედ

* ლენინი სახალხო განათლების შესახებ, 1936, გვ. 222.

სიციოცხლის ხალისიანობა და სიმხნევე, რომელსაც იწვევს აგრეთვე სატრფიალო ცხოვრების სისავსე. მაგრამ, ჩემის ფიქრით, ამჟამად 'ხშირად შემჩნეულ სიჭარბეს სქესობრივი ცხოვრებისას არ მოაქვს სიციოცხლის ხალისიანობა და სიმხნევე, არამედ პირიქით, ამცირებს მათ. რევოლუციის დროს ეს ცუდია, ძალიან ცუდი".*

სად არის გამოსავალი, ან რა უნდა დავუპირისპიროთ იმას, რაც აღნიშნულ იქნა, როგორც უარყოფითი მოვლენა? რა ესაპიროება ახალგაზრდობას, რომ მისი ცხოვრება ნორმალურად, გონივრულად მიიმართებოდეს?

"ახალგაზრდობას განსაკუთრებით სჭირდება სიციოცხლის ხალისიანობა და სიმხნევე, ჭანსალი სპორტი — გიმნასტიკა, ცურაობა, ექსკურსიები, ყოველგვარი სახის ფიზიკური ვარჯიშობა, სულიერ ინტერესთა მრავალმხრივობა, სწავლა, გარჩევა, გამოკვლევა და ყოველივე ეს შეძლებისდაგვარად ერთობრივად. ყოველივე ეს ახალგაზრდობას აძლევს მეტს, ვიდრე მუდმივი მოხსენებანი და დისკუსიები სქესის საკითხზე და ეგრეთწოდებული სიციოცხლის გამოყენების საკითხზე. ჭანსალ სხეულში ჭანსალი სული არც ბერი, არც დონეჟანი, მაგრამ არც გერმანელი ფილისტერი, როგორც რაღაც საშუალო".**

გენიალური ანალიზია! სწორედ ასე უნდა მივუღრგეთ ახალგაზრდობის აღზრდას, მისი ცოცხალი, დიდი შემოქმედებითი ძალების ამოძრავებას. ისიც კარგად უნდა გავითვალისწინოთ, რომ მოსწავლის არსებაში მაღალი მორალური თვისებების აღზრდა სრულიად უნაყოფო იქნება, თუ მივმართავთ განყენებულ, მშრალ, გამოფიტულ სენტენციებს, რომელთა მოსმენას არავითარი კვალის გავლება არ შეუძლია მოსწავლეთა ფსიქიკაში. დოგმას, თუნდაც იგი ქეშმარიტებას შეიცავდეს, სკოლაში არავითარი დადებითი შედეგის მოტანა არ შეუძლია, თუ ამჟვე ღროს გამთზარი არ არის გრძნობითა და სინამდვილის ცოცხალი ფაქტებით. მარტოოდენ რაციონალურ ახსნას იმ დებულებებისა, რომლებიც მაშია გურიელის „ადამიანიდან“ შეიძლება გამოვიტანოთ, არ შეუძლია მოსწავლის არსება ისე მიიზიდოს, როგორც გრძნობას, ხსენებულ ლექსს რომ თავიდან ბოლომდე გასდევს მშვენიერ სენტენციებთან ერთად. დააკვირდით ამ მართლაც ამადლებული მორალის ქადაგებას:

* ლენინი სახალხო განათლების შესახებ, 1936, გვ. 222.

** იქვე, გვ. 223.

ვინც გინდა იყოს ჩემი მკითხველი
კაცი, ქალი, გინდ გასათხოვარი.
შენთან მაქვს ერთი შესახვეწელი,
გთხოვ, აღმასრულო ეს სათხოვარი.

ცხოვრებაში რა შესვლასა იწყებ
და ბედის კეთილგუნებთან
თან დაგდეს, იმ დროს ნუ დაივიწყებ,
რომ შენ ხარ მხოლოდ ადამიანი

იყავი ტურფა, იყავ უებრო,
მდიდარი, ბრძენი, მხნე და ჭკვიანი,
მაგრამ ფიქრისგან არ განიშორო,
რომ შენ ხარ მხოლოდ ადამიანი!

შემთხვევამ მოგცა ბევრი ქონება,
ხელმწიფედ დაგსვა, გქმნა სრულსევანი?
მაშინაც გმართებს უფრო ხსოვნება,
რომ შენ ხარ მხოლოდ ადამიანი!

ეგებ, კეთილო, ბედს არ უყვარდი,
მოგიკლა გული, გყო სევდიანი?
ნუ დაეცემი, დასდევ, გამაგრდი,
გახსოვდეს, რომ ხარ ადამიანი!

დაე, იცვალს გარემოება,
თუნდ ხალხის ხმამაც მოგცეს ზიანი,
თვით ნუ იცვლები! მოვა დროება,
გიცნობენ, რომ ხარ ადამიანი.

ცხოვრების მიზნად სიმართლე გქონდე,
და სიყვარული მოძმეთა ვალად,
სამშობლო შენი მარად გახსოვდეს,
თუ კი გასურს გახდე ადამიანად!*

რა მაღალი აზრები, რა მაღალი გრძნობები და რა დი-
დი ჭეშმარიტებანი ანათქვამი ამ პატარა პოეტურ თხზუ-
ლებაში, თუმცა პოეზიაზე მეტი იქ ფილოსოფიაა. განა
ჩვენ უფლება გვაქვს არ დავეთანხმეთ პოეტს, რომ ადამიან-
მა არასოდეს არ უნდა დაივიწყოს ადამიანობა? იმ დრო-
საც, თუ იგი ბედმა იმით დააჯილდოვა, რომ გახდა ტურფა,
უებრო, მდიდარი, ბრძენი, მხნე, ჭკვიანი! ერთი იქნება თუ მეორე,
მესამე თუ მეოთხე, იგი მაინც ადამიანი და ადამიანობას არ
უნდა ივიწყებდეს: არც მაშინ, როცა ხელმწიფე გახდება, პი-
რიქით, იმ დროს უფრო მეტად უნდა ახსოვდეს, რომ იგი, მართა-

* ჩანგი, 1960, გვ. 145-146.

ლია, ხელმწიფეა, მაგრამ პირველყოვლისა ადამიანისა რამდენი ხელმწიფე, ეს ქვემარტივება რომ შეეთვისებინა, და რამდენი მილიონი ადამიანი გადაურჩებოდა ტირანიას, რაც ამ ქვემარტივების დავიწყებას თან ახლავს, როგორც მისი ბუნებრივი შედეგი? მაგრამ არამარტო განდოლების, ბედნიერების მწვერვალზე არ უნდა დაივიწყოს ადამიანმა, რომ იგი ადამიანია, არამედ, მაშინაც, თუ ბედმა უმუხთლა, თუ გული მოუკლეს: იგი კი არ უნდა დაეცეს, პირიქით, გამაგრდეს, ახსოვდეს, რომ ადამიანობა კი არ დაუკარგავს — ადამიანია, და ამითაც უნდა მისცეს შეველა თავის თავს!

როცა ამ სიტყვებს პოეტისას წაიკითხავდა, ვინ იცის, რამდენი გულგასენილი, ბედისაგან განწირული და ტანჯვაში მყოფი ადამიანი შეველას იგრძნობდა! ნუ ვითქვამებთ, რომ ეს მორჩილებებისა და მწარე ბედთან შეჩვიების ქადაგება იყოს. განა ვამაგრება მარტოოდენ მორჩილებასა და მოთმინებას გამოხატავს? იგი ხომ ძალების მოკრებაცაა, რათა შენი უფლება მოიპოვო. მთავარია არ იცვალო, როცა გარემოება შეიცვლება, თუ შენ გრძნობ, რომ მართალი ხარ! ხალხის ხმაც, თუ ზიანს მოგაყენებს, მაგრამ იცი, რომ იგი გამოწვეულია არა ქვემარტივების, არამედ, სხვა მიზეზების კარნახით, არ უნდა შეიცვალო! გავა დრო, ქვემარტივება დადგინდება, „გიცნობენ, რომ ხარ ადამიანი“, და მკვლრებით აღსდგები. შენი მიზანი სიმართლე უნდა იყოს, მოძმეთადმი სიყვარული ვალად მიგაჩნდეს, სამშობლო მარად გიყვარდეს, თუ გასურს ადამიანი გახდე და ადამიანად იწოდებოდე!

ადამიანობის ამ განმადიდებელ ჰიმნს, ასე ზოგადი სახით გააზრებულს, მორალური აღზრდისათვის არ შეიძლება დიდი მნიშვნელობა არ ჰქონდეს. მოსწავლის არსებაში მას შეუძლია შეიტანოს მხნეობა. შეგნებულობა, თავისი ძალებისადმი რწმენა, კეთილშობილება, სამართლიანობა, მოძმესადმი სიყვარულის გრძნობა, პატრიოტიზმი, შთაუწერგოს ადამიანობისათვის ბრძოლის წყურვილიც. ადამიანში ხომ ყველაფერი ადამიანური უნდა იყოს და არაფერი ადამიანური არ უნდა ეუცხოვებოდეს.

მაგრამ ჩვენთვის უცხოა ადამიანისათვის შეუფერებელი ქცევა. მაშინ გავრბივართ მისგან, აღარ გვინდა ვუცქიროთ მას ან თავს ვარდივებთ. შეუფერებელი ქცევა ჩვენთვის ისეთი სახით წარმოსდგება, რომ უარყოფითად გაგებულ არაადამიანურს მოასწავებს. მაგრამ კი არ უნდა გავექცეთ, თავი კი არ უნდა ავარიდოთ, ვეცა-

დოთ მის გასწორებას, ადამიანური ქცევების დანერგვას. ეს იქნება საზოგადოებრივი მორალის განმტკიცება, რომელიც ქცევის ელემენტალურ წესებსაც დაიცავს.

თუ როგორ უნდა მოიქცეს ადამიანი საზოგადოებაში, საკრებულო ადგილებში, ოფიციალურ მიღებებსა და ნადიმებზე — ეს მთელი კოდექსია, რომელსაც ყოველთვის დიდი ყურადღება ექცეოდა. ძველ სკოლებსა და სემინარიებში, უნივერსიტეტებსა და სასწავლო აკადემიებში, ყველგან, სადაც ადამიანის აღზრდა სწარმოებდა, ეს კოდექსი წარმოადგენდა ისევე სავალდებულოს, როგორც თვით მეცნიერული დისციპლინის შესწავლა. ჩვენმა საზოგადოებამ თავიდანვე არამარტო ინტენსიურად დაიწყო ახალი კოდექსის შედგენა, არამედ, მისი დანერგვაც. ახლაც იბეჭდება წიგნები, რომლებშიაც ამ კოდექსის ცალკეული პრინციპები ძალიან კარგად არის დახასიათებული. სანიმუშოდ შეიძლება დაგვესახელებინა „*Эстетика поведения*“, რომელიც 1963 წელს გამოვიდა. მისი ავტორები არიან თეორეტიკოსები, ფილოსოფოსები, ხელოვნების პრაქტიკოსები, გამოჩენილი ოსტატები — სახალხო არტისტები: ოლგა ლეპეშინსკაია, ორდანსკაია, აკიმოვი, სახალხო მხატვარი კონენკოვი, პროფესორი ლასი და სხვ. წიგნის ღირსებას, ჩვენის აზრით, ის შეადგენს, რომ არამარტო თეორიული ასპექტით, პრაქტიკული გამოცდილების მაგალითებზეც წყდება ესთეტიკური ქცევის არაერთი მნიშვნელოვანი საკითხი. ახლა, როცა ჩვენს დროს უსაყვედურებენ, რომ თითქოს ადამიანის სული მატერიალურში ჰქრება, ამით მშვენიერი სადა ამალღებულის გრძნობა, საერთოდ ესთეტიკური კატეგორიებიც იკარგება, საბოლოოდ ადამიანის ადგილს მანქანა დაიკავებსო, და ერთ-ერთი ასეთი საგანი, ნივთი თვით ადამიანი გახდებაო, — ამგვარი წიგნების გამოცემას დიდი მნიშვნელობა აქვს, როგორც ახალი ადამიანის ესთეტიკური აღზრდის ფაქტორებს.

საზოგადოებას ყოველთვის დასჭირდება არამარტო ეთიკური ნორმების კოდექსი, რომელიც მისი იდეალების მორალური დოქტრინიდან უნდა გამომდინარეობდეს, თვით ამ კოდექსის პრაქტიკული განხორციელება. თუ საზოგადოება ზერელედ მოეკიდება მის მიერ შემუშავებული ეთიკური ნორმების დაცვას, იმას გამოამყდავენებს, რომ შინაგანი რღვევა დაუწყია და მკურნალთა აუცილებელია. ეს ემართება იმ საზოგადოებას, რომელსაც თავისი არსებობის წამყვანი ისტორიული შინაარსი ამოუწურავს და

მარტოოდენ ბედს მინდობია, ნაცულად იმისა, რომ გამოე-
ჭედა. საზოგადოების წევრთა დაუცხრომელი ზრუნვა მორა-
ლური გაჯანსაღებისათვის თვით ამ საზოგადოების
წინსვლას მოასწავებს.

ერთმა ექიმმა მითხრა: წავიკითხე წიგნი „ქცევის ესთე-
ტიკა“, მაგრამ იქ ვერ ვნახე სიტყვები — „მედიცინა“, „ჯან-
მრთელობა“, „ექიმი“, „თავის მოვლა“. ნამდვილად კი
ქცევის ესთეტიკა ჯანმრთელობით იწყება და მითივე უნდა დამთავ-
რდესო. არაფრის თქმა არ შეგვიძლია დამსახურებული ექიმისა-
თვის, გარდა იმისა, რომ ყველა სპეციალობის ადამიანი ქცევის
ესთეტიკას პროფესიული თვალთ შეხედავს, და ის მართალი იქნე-
ბა, როგორც ჩვენთან მოკამათე ექიმი. ჯანმრთელობა არამარტო
ესთეტიკური ქცევის, საერთოდ, ადამიანური ქცევის უძ-
ვირფასესი საფუძველია, რომელიც დამამტკიცებელ საბუთებს
სრულებით არ საჭიროებს. კბილის ტკივილის დროს ჩვენ ნაკლებ-
ბად ვფიქრობთ რაიმე ქცევაზე, გარდა ავადმყოფი კბილის მორ-
ჩენისა, ხოლო დავიწყებული გვაქვს ყოველგვარი ეტიკეტი, როცა
გული გვერევა ან სანჩოს გასაჰირში ვვარდებით. ცხადია, ჯანმრთე-
ლობა ადამიანური ქცევის საფუძველთა-საფუძველია, მაგრამ,
როცა ესთეტიკურ ქცევაზე ვლაპარაკობთ, ჩვენ გვულის-
ხმობთ ჯანსაღ, ჯანმრთელ ადამიანს, რომელიც სუნ-
თქავს, თუმცა არსად არ გამოვყოფთ, რომ მან ჰაერი უნდა ისუნ-
თქოს. ესთეტიკური ქცევის ანალიზი პირველყოვლისა გულის-
ხმობს ნორმალური, ჯანმრთელი ადამიანის ქცევაში ესთეტი-
კურის ჩვენებას ან დადგენას. რა თქმა უნდა, მას კაფშირი აქვს
სხვა ცხოვრებისეულ მხარეებთან, მაგრამ, ყველა მათგანს თუ არ
ვახასიათებთ, მხოლოდ იმიტომ, რომ მთავარი — თვით ესთეტი-
კური ქცევის, როგორც ფენომენის, ანალიზი გვაინ-
ტერესებს.

ადამიანის ქცევა საზოგადოებასა, ოჯახსა თუ სამუშაო ადგილ-
ზე არამარტო პიროვნული, ინდივიდუალური მოვლენაა, არამედ,
შეპირობებულია აღზრდის იმ კომპლექსით, რომლის გავლაც მას
მოუხდა. იმიტომ, როცა პიროვნების რაიმე ნეგატიურ, საზოგა-
დოებრივი ნორმების თვალსაზრისით უარყოფით ქცევაზე მიუთი-
თებენ, გულისხმობენ მისი აღზრდის ნაკლოვანებებს და „უზრდე-
ლი“ პირველყოვლისა ნიშნავს ადამიანს, რომელიც ვერ აღუზრ-
დიათ და ვერ აღზრდილა.

აღზრდაში, როგორც არაერთგზის მითითებული გვაქვს, ცხა-
დია, ბუნებრივად იგულისხმება ზრუნვა ჯანმრთელობა-

ს ა დ ა ს ი ლ ა მ ა ზ ე ზ ე . ბავშვი თავიდანვე უნდა მივაჩვიოთ აზრუნვას, ურომლისოდ მისი ზრდა-განვითარება ნორმალურად ვერ წარიმართება. მაგრამ ეს ზრუნვა აღამიანს არამარტო ბავშვობასა და ახალგაზრდობაში უნდა ახასიათებდეს, არამედ, მოხუცებულობაშიც. შეიძლება მითხრან: როგორ, თქვენ გინდათ ბავშვები და მოხუცებულები კოსმეტიკით გაიტაცოთ? პირველი დამლუპველი იქნება, ხოლო მეორე — სასაცილოო. შეიძლება მართლაც ასე გამოვიდეს: გასათხოვარი ან გათხოვილი ქალის კოსმეტიკა გონებისათვის მართლაც დამლუპველი გახდეს, მოხუცებულებისათვის კი დაცივნის მიზეზი. მაგრამ, ლაპარაკია თ ვ ი თ ე უ ლ ი ა ს ა კ ი ს ა თ ვ ი ს ს ა კ ი რ ო „კოსმეტიკაზე“ და არა საერთოდ კოსმეტიკაზე. ამ თვალსაზრისით ძალიან კარგია ტომასკოვას წიგნი — „Занота о здоровье и красоте“*, მაგრამ, უკეთესი იქნებოდა მასში წარმოდგენილი ყოფილიყო „ასაკობრივი კოსმეტიკა“, თუმცა ავტორი გაცვრით ხანშიშესულ ქალებზეც ლაპარაკობს, და ეპიზოდურად მამაკაცებსაც ეხება. ბავშვები?.. განა საკმარისია ვთქვათ, რომ „ჯანმრთელი ბავშვი ლამაზია“?

არა, ჩვენ აუცილებლად უნდა გვქონდეს მეორე წიგნიც — „ზრუნვა ჯანმრთელობასა და სილამაზეზე“, რომელიც თვითეულ ასაკს თავის თავს შეაცნობინებს, ასწავლის, თუ რა არის საჭირო მისი ჯანმრთელობისა და სილამაზისათვის. მაგრამ არასოდეს არ უნდა დავივიწყოთ, რომ ზ რ უ ნ ვ ა კანისა, ფერისა, თმისა, საერთოდ სხეულის სილამაზისა და ჯანმრთელობისათვის მჭიდროდ უნდა იყოს დაკავშირებული საზოგადოებაში ქცევის წესების ცოდნასთან. წინააღმდეგ შემთხვევაში რას მოგვცემს კანის სილამაზე, თუ ხელებით მუჭლუგუნს გვკრავენ და შეგვაწუხებენ? რა ფასი აქვს დავარცხნილ თმებს, თუ მისი პატრონი ჩვენთან შეხვედრის დროს თავისქექვას მოჰყვება? წერწეტა ტანი, ლამაზი მიხვრა-მოხვრა, ერთი სიტყვით, ფიზიკური კდემამოსილება მაშინაა სრულყოფილი, როცა საზოგადოებრივი ქცევის ნორმებთან ჰ ა რ მ ო ნ ი უ ლ ა დ არის შეწყობილი.

ყოველთვის უნდა გვახსოვდეს, რომ ხშირად სულ უბრალო უარყოფითი წვრილმანიც ქცევაში პიროვნებას ჩრდილს აყენებს. მაგალითად, საზოგადოებაში თქვენ ხედავთ ახალგაზრდა ქალს, რომელსაც კ დ ე მ ა მ ო ს ი ლ ე ბ ა , ს ა თ ნ ო ე ბ ა , თ ა ვ დ ა ქ ე რ ა , კ უ ლ ტ უ რ უ ლ ი ქ ც ე ვ ა უნდა ამშვენებდეს, მაგრამ მას სრულიად საწინააღმდეგო რამ ახასიათებს: ლაპარაკობს ან

* 1965 წელს ქართულადაც გამოვიდა.

იციან ისე ხმამაღლა, რომ ყველას აწუხებდეს; სკამზე წესიერი დაჯდომაც კი არ შეუძლია; კდემამოსილები და სათნოების ნაცვლად უხეშად ექცევა თავის თავსაც და სხვასაც; ელემენტარულ ფიზიოლოგიურ პროცესთა მიმართ არავითარ ზრუნვას არ იჩენს; მოქმედებით არ აქედანებს, რომ ის ქალია და მოეთხოვება საზოგადოებაში ყოფნის დროს თავი ისე დაიჭიროს, როგორც ქალს შეეძლებოდა. ასეთი ადამიანი, როგორც ბუნებრივი სილამაზეც არ უნდა ჰქონდეს, ჰკარგავს მიმზიდველობის ძალას და ჩვენს გულისწყრომას იწვევს.

დაფიქრებულან თუ არა ქალები მათთვის ამ მეტად საჭირო საკითხებზე? ალბათ ბევრი ფიქრობს, მაგრამ ცოტას რომ აკეთებს, სრულიად უეჭველია. რაღაც უნდა მოვიფიქროთ და პრაქტიკული ნაბიჯი გადავდგათ საზოგადოებრივი თვალსაზრისით ამ მეტად საჭირო საქმეში.

აღზრდა ხომ მარტო წიგნის შესწავლა არ ნიშნავს. აღზრდა პირველყოველისა ადამიანის შექმნას ნიშნავს, ადამიანისა, რომელსაც ცოდნასთან ერთად ჩვენთვის სასურველი საზოგადოებრივი ჩვევები აქვს. ამ მიზანს ემსახურება როგორც მორალური, ისე ესთეტიკური აღზრდა, რომლებიც ერთმანეთს არასოდეს არ უნდა დაეშორათ.

აღზრდის ორივე სახეს, როგორც უკვე მითითებული გვაქვს, ხელს უწყობს ხელოვნების ისეთი დარგი, როგორც მხატვრული ლიტერატურაა. მაგრამ ლიტერატურა დიდ როლს ასრულებს მოსწავლეთა პატრიოტული გრძნობის აღზრდაშიც. პატრიოტული აღზრდა, ისევე როგორც მორალური და ესთეტიკური, მთელი აღმზრდელი პროცესის განუყოფელი ნაწილია.

ადამიანის მშვენიერ მონაცემთა შორის პატრიოტული გრძნობა ერთერთი უმშვენიერესია და ინტერნაციონალურ საფუძველზე მის სწორ აღზრდას სახალხო განათლების სისტემაში კანონიერად უკავია უაღრესად თვალსაჩინო ადგილი.

როგორ უწყობს ხელს მხატვრული ლიტერატურა პატრიოტული გრძნობის აღზრდას?

ილუსტრაციისათვის მივმართოთ ქართულ მხატვრულ ლიტერატურას.

მე-19 საუკუნის ქართულმა კლასიკურმა ლიტერატურამ უდავო ქეშმარიტებად აღიარა დღეს უკვე ფართოდ გავრცელებული თეზისი იმის შესახებ, რომ თუ კაცს თავისი სამშობლო არ

უყვარს, მას როგორღა შეეძლება პატივისცემით მოეკიდოს სხვის სამშობლოს? თუ ადამიანს თავისი ერისათვის შრომა და ბრძოლა არ შეუძლია, სხვა ერებს რით უნდა დაეხმაროს? როცა ადამიანი თავის ერს მთელი შესაძლებლობით ემსახურება, ის ხელს უწყობს კაცობრიობის შეუჩერებელ წინსვლასაც, ვინაიდან თვით კაცობრიობა ერებისაგან შედგება, როგორც დიდი, ისე პატარა ერებისაგან, და ყოველი ერის წარმატებას კაცობრიობის გამარჯვებათა საგანძურში თავისი ფასდაუდებელი წვლილი შეაქვს. ასე იქმნება კაცობრიობის საერთო წარმატებათა ვრცელი პანორამა, რომელიც შემდეგ ყველა ერს ემსახურება, როგორც ადამიანური აზრის საყოველთაო პროდუქტი.

საკუთარი ერისადმი პატივისცემა ნაციონალური გრძნობაა, მაგრამ არასოდეს იგი არ უნდა გადაიზარდოს უკიდურესობაში, როცა ნაციონალური ყოვლად მახინჯ სახესღებულობს და შოვინიზმად იწოდება. შოვინიზმი ისეთივე მახინჯი სახეა, როგორც თანამედროვე ბურჟუაზიული კოსმოპოლიტიზმი. ერთიცა და მეორეც უკიდურესობიდან გამოდიან და მათი საფუძველი, როგორი დაფარული სახითაც არ უნდა მოგვევლინოს, აუცილებლად მეტაფიზიკაა. ეს უკიდურესობა გამოხატულია ფორმულებში: „ჩემს ერზე უკეთესი სად არის?“; „მთელი მსოფლიო ჩემი სამშობლოა“. პირველი დებულება თუ ისე შეიცვლება, რომ ითქვას: „სხვა საქართველო სად არის, რომელი კუთხე ქვეყნისა“, — ეს არ არის შოვინიზმი, ვინაიდან სხვა საქართველო სხვაგან მართლაც არ არის და ამის თქმა ამდღებულის პატრიოტული გრძნობის გამოხატულება იქნება, რომელიც მოსწავლე ახალგაზრდობას შეაყვარებს იმ მიწა-წყალს, სადაც დაიბადა, აღიზარდა, ადამიანური თვისებები შეიძინა, ერთი სიტყვით, დასრულებული მოქალაქე გახდა.

ასეთი პატრიოტული გრძნობის გამაღვივებელი მშვენიერი ლექსები შექმნა მე-19 საუკუნის მეორე ნახევრისა და მე-20 საუკუნის პირველი ნახევრის ქართულმა პოეზიამ. აქ აღარ დავასახელებთ ილია ჭავჭავაძის, აკაკი წერეთლისა და ვაჟაფშაველას პატრიოტულ ლექსებს, რომლებიც სხვა წიგნებში განხილული გვაქვს.* ყურადღება გვინდა შევაჩეროთ ისეთ პატრიოტულ ლექსებზე, როგორიცაა რაფიელ ერისთავის „სამშობლო ხევსურისა“ და დუტუ მეგრელის „პატარა ქართველი“.

* იხ. გიორგი ჯიბლაძე, კრიტიკული ეტიუდები, I, II, III, IV ტომები.

რა არის ამ ლექსების ძირითადი იდეა?

გაადღვივოს სამშობლოსადმი სიყვარული, პატრიოტული გრძნობა, — ეს არის ორივე ლექსის კენტ-ესენცია. დამახასიათებელია, რომ ორივე ნაწარმოები დაწერილია პირველი პირით: ლირიკული გმირები თვითონვე ლაპარაკობენ, თვითონვე მოგვითხრობენ თავიანთ განწყობილებაზე, ფიქრებსა და აზრებზე. ერთ შემთხვევაში ხევისური, ამაყი მთების ლალი, გულადი, მაგრამ დარბაისელი შვილი გველაპარაკება, თითქოს გვესმოდეს მისი აბჯრის ქღრიალიც. ხოლო მეორე შემთხვევაში — პატარა ქართველი, ისიც კავკასიის ზვიადი მთების პირში, რომელსაც რუსთაველის სიბრძნე ღრმად შეუთვისებია და სურს ერგოს სასახელო სიცოცხლე და სიკვდილი. ორივე ლექსში ერთი და იგივე იდეაა, მაგრამ გადმოცემულია განსხვავებული მეტრით, თუმცა ზოგადი ფორმა საერთოა — პირველი პირით ლირიკული გმირის ამეტყველება. რაფიელ ერისთავის ლექსში — „სამშობლო ხევისურისა“ ყველაფერი ძირითად იდეას — პატრიოტული გრძნობის გადმოცემას ემსახურება:

სადაც ვშობილვარ, გაზრდილვარ და ჰისროლია ისარი,
სად მამა-პაპა მეგულვის, იმათი კუბოს ფიცარი,
სადაც სიყრმიითვე ვჩვეულვარ, — ჩემი სამშობლო ის არი.

არ გავცელი სალსა კლდეებსა უკვდავებისა ხეზედა,
არ გავცელი მე ჩემს სამშობლოს სხვა ქვეყნის სამოთხეზედა!..

მე მირჩენია შავი კლდე, თოვლიან-ყინულიანი,
ორბი რომ ბუღობს, ჩანჩქარით გადმოჰქუხს ბროლიწყლიანი,
ჯიხვი და არჩვი მეყოფა, ზორცი აქვს მარილიანი...

არ გავცელი სალსა კლდეებსა უკვდავებისა ხეზედა,
არ გავცელი მე ჩემს სამშობლოს სხვა ქვეყნის სამოთხეზედა!..

ბარად რომ ვიყო ლაღადა, სული მთისკენვე იხარის.
სალი კლდე ანდამატივით გულს სულ იქითკენ იხარის.
იქ მიჯობს შავი სიკვდილი, ბარში სიცოცხლეც იმწარის!..

არ გავცელი სალსა კლდეებსა უკვდავებისა ხეზედა,
არ გავცელი მე ჩემს სამშობლოს სხვა ქვეყნის სამოთხეზედა!..

ბარად რომ მომცე დიდება, ქონება უთვალავია,
სასახლე ოქროს ტახტითა, ჭარი და ზღვაზე ნაჲია,
არა ვინდომო ეგენე, არ მოკედეს ჩემი თავია...

არ გავცელი სალსა კლდეებსა უკვდავებისა ხეზედა.
არ გავცელი მე ჩემს სამშობლოს სხვა ქვეყნის სამოთხეზედა!..

სამშობლო, დედის ძუძუთი, არ გაიცივლების სხვაზედა,
ორივე ტკბილია, ძმობილო, მირჩვენის ორსავე თვალზედა;
არაგორც უფალი, სამშობლოც ერთია ქვეყანაზედა...

არ გავცელო სალსა კლდეებსა უკვდავებისა ზეზედა,
არ გავცელო მე ჩემს სამშობლოს სხვა ქვეყნის სამოთხეზედა..*

ამ ლექსის მთელი სიღამაზე მის პატრიოტულ გრძნობაშია, რომელსაც პოეტი ასე ძლიერი საღებავებით გადმოგვცემს და საქართველოს ერთი კუთხის ბუნებრივი მშვენიერების ამღერებით ოსტატურად გადმოშლის ლირიკული გმირის შინაგან განცდებსა და თითქმის ტრადიციით განმტკიცებულ აზრებს, დედის რძესთან ერთად რომ შეუთვისებია. ბევრი რამ კიდევ შეიძლება თქმულიყო, მაგრამ თვით ლექსის ლიტერატურულ-ესთეტიკური ანალიზი ამჟამად არ წარმოადგენს ჩვენს მიზანს. „სამშობლო ხევსურისა“ ქართული პატრიოტიკის მშვენიერი სიმღერაა და მის გვერდით ბუნებრივად დგას უფრო გვიან დაწერილი „პატარა ქართველი“, რომელიც რეაპარცლოვანი სადა ლექსით იმავე გრძნობას გამოხატავს. პატრიოტული გრძნობის სიმალდე, პოეტური უშუალოება, ადამიანური გულწრფელობა და ბუნებრივი ამღერება დუბტუ მეგრელის მთელ ლექსს მიმზიდველობისა და სიღამაზის შარავანდდით მოსაყვს, ხოლო სადა ფორმა თითქოსდა უფრო მეტად ასპეტაკებს მის შინაგან აზრს:

მე პატარა ქართველი ვარ,
კავკასიის მთების შვილი
და განცხრომით სხვაგან ყოფნას
მირჩენია აქ სიკვდილით
ქართლ-კახეთი, იმერეთი,
გურია და სამეგრელო —
ყველა ჩემი სამშობლოა,
საყვარელი საქართველო.
ქვეყნის თვალი, ეს ქვეყანა
ღვთის მშობლისა არის წილი;
ბევრ მწარე დღეს მოსწრებია
და უნახავს ბევრიც ტკბილი:
ხან თუ მტერი აოხრებდა,
იყო მღვრელი ცრემლის ცხარის,
ბრწყინვალე დროც დასდგომია,
დრო დავითის და თამარის!
მე პატარა ქართველი ვარ,

* ჩანგი, 1960, გვ. 73-74.

მინიატურული ფორმით გამოთქმულია ძლიერი პატრიოტული გრძნობა, რომელიც მთელი ლექსისათვის გამაღქმეულა.

მაგრამ არამარტო მხატვრული ლიტერატურა, პატრიოტიზმის სულისკვეთებას ასევე უღვივებს მოსწავლე ახალგაზრდობას ქართული ენისა და ლიტერატურის, რუსული ენისა და ლიტერატურის შესწავლა. ახლა რუსული ენა ჩვენთვის მეორე მშობლიური ენაა. თუ იგი არ იცი, ვერავითარ მეცნიერებას ვერ დაეუფლები. არ არსებობს მეცნიერების დარგი, რომლის შესახებაც რუსულ ენაზე ათეულობით წიგნი არ გამოდის. რუსული ენა დღეს მსოფლიოში ყველაზე მდიდარია თარგმნილი ლიტერატურითაც. ეს ენა, რომელიც თვით რუსი ხალხის ზილიაღეს, დიდბუნებოვნებას, შემოქმედებითს ნიქს, უნარსა და გმირულ შემართებას განასახიერებს სილამაზით, სინაზით, პლასტიკურობითა და ელასტიურობით, არის ენა პუშკინისა და ბელინსკის, ლერმონტოვისა და ტოლსტოის, გერცენისა და დობროლუბოვის, გორკისა და მაიაკოვსკის! ეს არის დიდი ოქტომბრის სოციალისტური რევოლუციის ენა, ენა, რომელზედაც დაიწერა ლენინის უკვდავი თხზულებანი. რუსული ენის შესწავლა ჩვენთვის ისეთივე მნიშვნელობისაა, როგორც მშობლიური — ქართული ენის შესწავლა, შესწავლა იმ ენისა, რომელზედაც გამოაქანდაკა თავისი გენიალური სტროფები დიდმა რუსთაველმა, ენა, რომლითაც იწერებოდა ცურტაველისა და მერჩულის, თეიმურაზ პირველისა და არჩილის, ბესიკისა და გურამიშვილის, ბარათაშვილისა და ჯავჭავაძის, აკაკი წერეთლისა და ვაჟა ფშაველას მხატვრული შედევრები.

ქართული და რუსული ენების პარალელურად, კარგ სკოლაში უცხო ენების სწავლებაც კარგად უნდა იყოს დაყენებული. მთავარი მასწავლებელთა კვალიფიციური კადრია. მაგრამ ხდება ხოლმე — ენას ასწავლის თვით ენის უცოდინარი მასწავლებელი. არცოდნა არცოდვაა, მაგრამ თუ არცოდნის პირობებში სხვას დაუწყებს სწავლებას, ეს ცოდვად უნდა ჩაითვა-

* ჩანგი, 1960, გვ. 157-158.

ლოს. შეცდომებისა და უვიცობის პირობებში შესწავლილი ენა მძიმედ მოქმედებს ადამიანის შემდგომი ცხოვრების მთელ მანძილზე. მას უხდება ძველი შეცდომებიც გაასწოროს და არსებითად „ახალიც“ შეისწავლოს. მაგრამ ასაკში შესული კაცისათვის ეს უკვე აუტანელ ტვირთად იქცევა. სხვა საქმეა, როცა ადამიანი ჯერ ბავშვია და მისი გონება ყველაფერს ხარბად ითვისებს. განა შეიძლება ვინმეს დაავიწყდეს გონების თვალის პირველი გახელა და პირველი შთაბეჭდილება! რა სიყვარულით აგვიღია ხელში პირველი წიგნები და რა დიდი სიხარული მოუტანია! მშობლიურ „დედა-ენაში“ თუ „ბუნების კარში“ პირველად ნახული სურათები ჩვენთვის ხომ ყოველთვის დაუვიწყარი! რაც ბავშვობაში გვისწავლია, მთელი ცხოვრების მანძილზე ჩვენთან განუყრელად დარჩენილა. შემდეგ რამდენი რამ გვინახავს, მაგრამ უმრავლესი მათგანი მეხსიერებას აღარ შერჩენია. „დედა-ენასა“ და „ბუნების კარში“ ნახული სურათები კი, მაგალითად, მერცხალი, ყმაწვილი და პეპელა, არასოდეს არ დაგვავიწყდება.

ბავშვის მოწყურებულსა და ყველაფრის სწრაფად ამთვისებელ გონებას ასოების პირველი მოხაზულობაც ესთეტიკურ გრძნობას უღვივებს. ამიტომ, რამდენად საჭიროა დიდი პედაგოგიური ტაქტი, როცა პირველად ვახელინებთ თვალს ბავშვის გონებას. თუ ლამაზად წერა ბავშვობაში არ ისწავლა, ადამიანი შემდეგ მას სამუდამოდ ეთხოვება. იცის თუ არა დაწყებითი კლასების ყველა მასწავლებელმა ეს ელემენტარული ჭეშმარიტება? სრულიად უეჭველია, რომ უვიც მასწავლებელს ყველგან ზიანი მოაქვს, მაგრამ მაღალ კლასებში მის მიერ მიყენებული ჭრილობა შედარებით უფრო ნაკლებია, ვიდრე დაბალ კლასებში. ამიტომ ყველაზე საუკეთესო მასწავლებლები სწორედ დაბალ კლასებში უნდა გვყავდეს, თუმცა სკოლაში, რომელი კლასიც არ უნდა იყოს, საერთოდ, როგორც წესი, გამოცდილი, მცოდნე, კარგი მასწავლებლები უნდა მუშაობდნენ.

როგორი მასწავლებელიცაა, კლასიც ისეთია, თუ მხედველობაში იშვიათ გამოჩაქისს არ მივიღებთ. მოწაფე ყოველთვის თავის მასწავლებელს ბაძავს და ჩვენ არ გვინახავს არცერთი პირველი კლასი, რომლის პატარა მოწაფეების უმრავლესობა არ ცდილობდა ისე ეწერა გრაფიკულად, როგორც მათ მასწავლებელს დაფაზე ასოები გამოჰყავდა. განა საჭიროა მტკიცება, თუ რამდენ-

ნად დიდია დაწყებითი კლასების მასწავლებლების როლი ბავშვის თავიდანვე სწორად აღზრდაში?

ყოველგვარი აღზრდა, ყოველგვარი სწავლება ნებისყოფას საჭიროებს როგორც მასწავლებლების, ისე მოსწავლეების მხრივ, და ჩვენც ყოველთვის უდიდესი ყურადღებით უნდა ვეკიდებოდეთ ბავშვის ნებისყოფის განმტკიცებას.

მოსწავლის ნებისყოფის აღზრდა მისი სულიერი და ფიზიკური ძალების გამრავლებას იწვევს. როგორც არ უნდა ვეკამათოთ ძველ ლათინებს, რომლებმაც ანტიკური ბერძნების სიბრძნე გაიმეორეს, თუ მთლიანად არა, გარკვეულ ნაწილში, სადღაც უთუოდ იმალება ქეშმარიტება, რომ ჯანსაღ სულს ჯანსაღი სხეული ისევე ესაჭიროება, როგორც ჯანსაღი სხეული კიდევ უფრო მშვენიერი ხდება, როცა მას ჯანსაღი სულიც თან ახლავს. სრულიად უეჭველ ქეშმარიტებას ის მდგომარეობაც წარმოადგენს, როცა ჩვენ ვხედავთ ადამიანს, არაჯანსაღი სხეულით, მაგრამ სული სავესებით ჯანსაღი აქვს. ვხედავთ, მაგრამ ყოველთვის არ გვაინტერესებს გავიგოთ: საიდან მოვიდა ეს არათანაფარდობა, როგორ გაჩნდა ან რას ემყარება? თუ დავაკვირდებით, კრიტიკული გონების თვალთ შევხედავთ, კონკრეტულად განვიხილავთ კერძო შემთხვევას, შეუძლებელია არ დავინახოთ, რომ საქმე გვაქვს ისეთ გარემოებასთან, რომელიც საყოველთაო არ არის და მხოლოდ ბედნიერ გამონაკლისთა რიგს განეკუთვნება. ბავშობიდანვე არაჯანსაღი სხეული მოწიფულობაშიც თუ უცვლელი დარჩა, ჯანსაღი სულის აღზრდას ისევე ბოჭავს, როგორც რაინდის მოქმედებას რკინის ბორკილი. არაჯანსაღ სხეულში ჯანსაღი სული ყოველთვის უდიდეს შინაგან წინააღმდეგობათა შემცველია და მათ შორის ბრძოლა პირდაპირ ჯვაროსნული ომის ხასიათს ატარებს. უმთავრესად მაინც ისე ხდება, რომ ჯანსაღ სხეულთან ერთად აღზრდილი ჯანსაღი სული, თუ იმდენად მტკიცეა, რომ სიკვდილის გარდა ვერაფერი ანგრევს, როცა სხეული არაჯანსაღ სახესღებულობს, მაინც იწარჩუნებს თავის თავს, ვინაიდან უკვე აღზრდილი, საბოლოოდ გაფორმებული და არსების მხრივ დამთავრებულია. სწორედ ეს არის აღზრდილი ნებისყოფის ერთერთი მნიშვნელობა კონკრეტული გამოვლენის ფორმაში. მისი ძალა იმდენად დიდია, შეუძლია გაწვდეს ადამიანის მთელ სიცოცხლეს უკანასკნელ ამოსუნთქვამდე, ხოლო სიკვდილს შეუპოვარი წინააღმდეგობა გაუწიოს.

ეს არ არის მარტოოდენ თეორიული, განყენებული მსჯელობა. პრაქტიკის სინამდვილე, ცხოვრება ამ მხრივაც უამრავ

მაგალითთა შემცველია. ბელეტრისტიკასაც მრავალგზის უჩვენებია ანალოგიური ნიმუშები. მაგრამ მივმართოთ ისევ რეალურ სინამდვილეს, რომლის წიაღშიაც წარმოიშობებიან ხოლმე გმირული ნებისყოფის, „ჭირთა შიგან გამაგრების“, როგორც დიდი რუსთაველი იტყოდა, ზოგჯერ დაუჭერებელი მაგალითებიც.

ჯორდანო ბრუნოს თუ იან პუსის, გასტელოს თუ მერესიევის სიმამაცე წარმოუდგენელი იქნებოდა მტკიცე ნებისყოფის გარეშე. საფუძველი სხვადასხვაა, ვინაიდან ნებისყოფის სიმტკიცე მრავალი ფაქტორით გამოიწვევება ხოლმე. მაგრამ თვით ცხოვრება ნებისყოფის ყველაზე სრული თუ უსასრულოდ დიდი სამკვდლოა. როცა მისი ძალები გონიერულად არის გამოყენებული ნორმალური მოქმედების მიმართულებით, მაშინ ნებისყოფის სიმტკიცე ისევე შენდება, როგორც აგურთა წყობით კედლები. მაგრამ დაარღვიეთ ეს ნორმალური მოქმედება, მიეციეთ მას ცალმხრივი განვითარების საშუალება, დააყენეთ ადამიანი მისი ანარქიის ობიექტად და თქვენ მიიღებთ ასევე ცალმხრივად ჩამოყალიბებულ, ნებისყოფადამსხვრეულ არსებას, რომელსაც საკუთარი სახეც კი დაუქარგავს. ცხოვრება ხომ აღსავესა როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი მაგალითებით. თვითეული მათგანი ადამიანის მოქმედებით იქმნება და ადამიანზევე ახდენს გავლენას. დადებითი მაგალითის ძალა საზოგადოებრივი ნორმებით აღიარებული დადებითის მიღწევაში ნამდვილად განუსაზღვრელია, კოლოსალური, მაგრამ უარყოფითი მაგალითიც, როცა იგი გამოყენებულია პედაგოგიური მიზნებით, ძალიან. ფრთხილად და დიდი დაკვირვებით, ასევე ემსახურება დადებითს აღზრდას. უპირატესობა მაინც ეძლევა პირველს და არა მეორეს.

ჩვენ ყოველთვის კარგად უნდა გვახსოვდეს, რომ ისტორიიდან, ლიტერატურიდან ან უშუალოდ ცხოვრებიდან აღებული კონკრეტული ფაქტების გამოყენებით მოსწავლის ნებისყოფის აღზრდა ისეთი რეალური ფაქტორია, რომელსაც ყველა სკოლაში განსაკუთრებული ყურადღების მიქცევა ესაჭიროება. მაგრამ არ შეიძლება თვით ფაქტების ხასიათი აღსაზრდელის ასაკს არ შევეუფარდოთ. ეს უფრო ადვილი მისაღწევი იყო ძველ სკოლაში, როცა არ იყო ცივილიზაციის ისეთი სიკეთენი, როგორცაა ტელეფონი, კინო, რადიო, ტელეხედვა. მაშინ სკოლას შეეძლო რეგლამენტირებული მასალით თავისი მიზანი ისე განეხორციელებინა, რომ საზოგადოებრივი გარემოს ძალების მხრივ უარყოფითი გავლენის ნაკლები შიში ჰქონებოდა. სა-

ზოგადოებრივი გარემო, დადებითი მაგალითების გვერდით, უპირავ უარყოფითსაც შეიცავდა, რაც აღსაზრდელის განვითარებაზე ნეგატიურად მოქმედებდა. მაგრამ ეს იყო მხოლოდ უშუალო სინამდვილის, თვით ცხოვრების სფეროში. მაშინ შეიძლებოდა ბავშვი მოეცილებინათ გარემოსათვის, შინ ჩაკეტვით ან რუსოს თეორიის მიხედვით ბუნების უბიწო წიაღში გადაეყვანათ. ახლა ყველა ეს საშუალება უაღრესად პრიმიტიული და სრულიად უშედეგოა. სკოლამ შეიძლება ძალიან კარგად შეუფარდოს ესა თუ ის მასალა მოსწავლის ასაკს, მაგრამ კინოსა თუ ტელევიზორში იმავე ბავშვმა სრულიად საწინააღმდეგო რამ ნახოს. მშობლების მოვალეობაა საკუთარი შვილების ნორმალურ აღზრდაში დაეხმარონ სკოლებს, დაიცვან ის წესები, რაც განათლების სისტემას აუცილებელ მოთხოვნად მიაჩნია.

რა შედეგი უნდა მოჰყვეს სკოლის გააზრებულ მუშაობას, თუ მისი ღონისძიებანი, 4-6 საათს რომ მოიცავს, ან კლასგარეშე მუშაობის ჩათვლით — 6-8 საათს, საწინააღმდეგო პრაქტიკით შეიცვლება დანარჩენი დროის განმავლობაში? ეს იქნება დათესილი ყამირის ხელახლა გადახვნა მარცვლების ამოსაყრელად. თუ არ გვინდა ამ უაზრობის მწარე ნაყოფი მოვიმკათ, მშობლები უნდა ხელმძღვანელობდნენ იმ ელემენტარული წესებით, რომლებიც ოჯახში ბავშვის აღზრდას სკოლის გაგრძელებად აღიარებენ. ამიტომ ის, რაც სკოლაში ბავშვისათვის აკრძალულია, ოჯახშიც დაგმობილი უნდა იყოს. ბავშვი ხომ იმდენად სათუთი მასალაა, რომ მასთან შეხება ყოველთვის მტკივნეულია, ხოლო გრძნობიერება საოცრად ძლიერ აფექტთა გამომცემი. თუ მოსწავლეს სკოლაში ერთს ეუბნებიან, ხოლო ოჯახში მეორეს, მისი სულიერი ქვეყანა ისევე იმსხვრევა, როგორც ხელიდან გეჟარდნილი ბროლის ლარნაკი. ვისაც სურს ეს არ მოხდეს, მან ყურად უნდა იღოს პედაგოგიური აზრის რჩევა-დარიგება და ბავშვს ოჯახში არ უნდა მისცეს სკოლის კედლებში აკრძალული ნაყოფი.

აქ კვლავ გვინდა მივმართოთ ხელოვნებას, კერძოდ, მხატვრულ ლიტერატურას, როგორც მოსწავლის არსებობაში ნებისყოფის გამოჩუქავების ერთერთ ფაქტორს.

მხნეობისა და ნებისყოფის აღზრდისათვის მხატვრული ლიტერატურის მნიშვნელობა იმდენად აღიარებული ფაქტია, რომ შეუძლებელია ვინმე ფიქრობდეს საწინააღმდეგო მოსაზრება წამოაყენოს. ამდენად, საჭიროც არ არის ვამ-

ტყიკოთ ახლა, თუ რა ღირებულება აქვს კუშმარიტად ოსტატურ მხატვრულ ლიტერატურულ ძეგლს, როგორც ეს თეტიკური ადზრდის ფაქტორს. მისი ღირებულების სრულიად უდავო ხასიათი დიდხანია გამორკვეულია, მაგრამ ცალკეულ ნაწარმოებზე მსჯელობა, განსაკუთრებით მისი შეფარდება მოსწავლის ასაკთან, თვით მხატვრული ფაქტის კვინტ-ესენციის გახსნა ისეთ აუცილებლობას წარმოადგენს, როგორც თვით გაკვეთილის გადაცემა.

ყოველი მხატვრული ნაწარმოები, რომელიც სახელმძღვანელოში ადგილს დაიკავებს, მოსწავლის ასაკთან შეფარდებული, იმგვარად უნდა იყოს ახსნილი მისახვედრი კითხვებით, რომ ბავშვმა სავსებით სწორად გაიგოს გარკვეულ ფორმაში გაშლილი ძირითადი იდეა. ლექსია თუ მოთხრობა, ნარკვევი თუ დიალოგი, პეიზაჟის აღწერა თუ ისტორიული ფაქტის გადმოცემა, ყველგან შინაარსი და ფორმაა, ორივე ავსებს ერთმანეთს, როგორც ერთი მთლიანი, ორივეს შესწავლა ამიტომ ხდება გარდუვალად აუცილებელი. აიღეთ, მაგალითად, ცნობილი ქართველი მწერლის ნიკოლოზოურის მშვენიერი ლექსი „ყინვა და პატარა მოწაფე“. ვისაც ამ ნახევარი საუკუნის მანძილზე ქართულ სკოლაში უსწავლია, მან არ შეიძლება ეს ლექსი არ იცოდეს, რამდენიმე ტაეპი მაინც; არ შეიძლება დავიწყებული ჰქონდეს პატარა მოწაფის სახე, მისი მხნეობა, სასტიკი ყინვის წინაშე უშიშროება და ის სიხარული, რომელიც განუტყდია ლექსის ეპილოგში, სადაც გამარჯვებული ბავშვი, წიგნებით იღლიაში, სრულიად უვნებლად მიადწევს სკოლაში. პატარა მოწაფის მხნეობამ, ნებისყოფამ, გულადობამ, სწავლის წყურვილმა ბუნების სტიქიასაც კი გაუწია წინააღმდეგობა, დასძლია მისი მრისხანება, ალბად. დავითმაც ასე დაამარცხა ლეგენდარული გოლიათი, რომელიც მას ისევე ემუქრებოდა, როგორც ყინვა პატარა მოწაფეს. მაგრამ გავიხსენოთ მთელი ლექსი და შემდეგ ვცადოთ მისი ღირებულების გამორკვევა:

ყინვა და პატარა მოწაფე

თოვლით დაფენილ ტრიალ მინდორსა
თითქოს ღრმა ძილით ჩასძინებოდა
და ხშირსა ტყესა, ჩადრწამოსხმულსა
სახე სრულიად გაშუშებოდა.
არსაიდანა არ მოისმოდა
არც ნადირთა ხმა, არც კაცთ ძახილი;

ირგვლივ ცისკიდით კიდემდისინა
 იღგა სიჩუმე, ვით მკედართა ძილი.
 და ამ სიჩუმით მოცულ მინდორში
 ყინვა თანდათან ძლიერდებოდა,
 ხან აღმა მთებზე და ხან ჩამოღმა
 იგი მეფურად დაბრძანდებოდა.
 დაბრძანდებოდა და თანაც თვალსა
 არ ამორებდა დატკეპნილ გზასა;
 უნდოდა ძალა გამოეჩინა,
 წინ დახვედროდა მომავალ მგზავრსა.
 აგერა, კიდევ გზაზე გამორჩნდა
 ბავშვი წიგნებით ილღიაშია,
 ჩქარი ნაბიჯით, ცოცხალი სახით
 მიცუნცულუბდა ის სკოლაშია.
 ყინვამ მაშინვე მისკენ მიმართა
 და მრისხანებით გადუღდა წინა:
 „ბავშვო სულელო! — მსწრაფლ მიაძახა:
 — გირჩევე, ახლავე დაბრუნდე შინა!
 ჩემთან კერპობა შენ არ გაგვივა,
 მალე გეცვლება წითელი ფერი;
 იცოდე, შენზე დიდებასათვის
 მომიგრეხია მწარედ კისერი!“
 ესმის ყველა ეს პატარა ბავშვისა,
 სცივა და მთელი ტანით ძაგძაგებს...
 მაინც არ დგება, ხელების ფშვინტით
 მიხტის და ფეხებს მიაბაკუნებს...
 ყინვა ბრაზდება და გული მოსდის
 პატარა ბავშვის მხნეობაზედა,
 უმატებს სუსხსა და ცეცხლსა ანთებს
 იმის ლოყებსა და ყურებზედა.
 შეწუხდა ძლიერ ჩვენი პატარა;
 მთლად გაეყინა ხელი, ფეხები...
 „ვიამე, დედაე!“ — უცებ გაისმა
 და გადმოსცვივდა საწყალს ცრემლები.
 მაგრამ მაინც კი სულ არ შეშინდა;
 ფეხიც არ შედგა, არ შეისვენა;
 უცებ, რაც ძალი და ღონე ჰქონდა,
 მარდად მოკურცხლა მან სკოლისკენა.
 მირბის პატარა, მირბის და... აგერ
 სკოლის ფანჯარა, ცეცხლის შუქიცაი
 სულ დაავიწყდა მაშინვე იმას
 ყინვაეც და მისი ბაქიბუქიცა.

შეუძლებელია დიდი სულიერი მხნეობა, მორალური
 კმაყოფილება და შინაგანი სიხარული არ

განიცადოთ, როცა ამ სადა, მაგრამ მთლიანად პედაგოგიური აზრით დაწერილ ლექსს წაიკითხავთ. მისი ზემოქმედების ძალა კიდევ უფრო გაზრდილია იმ ასაკის მკითხველისათვის, რომელიც მასში ისაკუთარ თავსაც დაინახავს. რომელი მოსწავლე იქნება ყინვის მრისხანება არ განეცადოს იქ, სადაც ბუნების ეს ზვიადი გვირგვინოსანი „მეფურად დაბრძანდება“ და ყველაფერს იმორჩილებს? ვის არ განუცდია მასთან ჰიდული გზაზე სკოლაში მისვლამდე? ის სიხარული, კმაყოფილება, რაღაც უმძიმესი ტვირთის მოხსნა, როცა ბუნების სტიქიონს დასძლევ და სკოლის თბილ ოთახში შეხვალ? ეს ლექსი ყველა ბავშვს უყვარს, ყველა მას სიყვარულით სწავლობს. იგი შეტანილია ქართული ენის მესამე კლასის სახელმძღვანელოში. სავსებით სწორად არის შეფარდებული მოსწავლის ასაკთან. უფრო ადრე შესწავლა ისევე მიზანშეუწონელი იქნებოდა, როგორც მეოთხე კლასში — დაგვიანებული. მეორე კლასის მოსწავლე ისე კარგად ვერ გაიგებდა მის შინაგან აზრს, როგორც მეოთხე კლასის მოსწავლეს მეტად იოლად მოეჩვენებოდა. ამიტომ მესამე კლასში მისი შესწავლა, როცა ბავშვის გონებრივი მომწიფება სავსებით ხელსაყრელია ამ ლექსის გასაგებად, სავსებით გამართლებულია. მოსაწონია კითხვებიც: „რას ჩასძინებოდა ღრმა ძილით? რას გაშეშებოდა სახე? სად იდგა სიჩუმე, ვითმკვდართა ძილი? სად დაბრძანდებოდა ყინვა მეფურად? რას ურდა ყინვას? ვის გადაუდგა ყინვა წინ და რა მიაძახა? როგორ მოიქცა პატარა მოწაფე?“* ეს უკანასკნელი კითხვა მიახლოვებაა ლექსის ძირითად იდეასთან, მაგრამ ჯერ კიდევ არ იძლევა მის გასაღებს.

ჩამოთვლილ შვიდ კითხვას მერვეც რომ დამატებოდა — „რად შედეგი მოიტანა პატარა მოწაფის მხნეობამ?“ — მაშინ ლექსის მთელი ძირითადი შინაარსი, მისი კვინტესენცია, სრული სახით გაიშლებოდა, ხოლო ლექსის შემეცნებითი ღირებულება მოსწავლის შეგნებაში ამაღლდებოდა, მით უფრო რომ, თუ მასწავლებელი სწორად მიჰყვება თავის მოვალეობას თვით ლექსის შესწავლის დროს, შეუძლებელია მოწაფეებმა ეს არ იგრძნონ, თუნდაც დამოუკიდებლად.

როცა ერთერთ ბავშვს ამ ლექსის შესწავლის დროს ვკითხე: რა უფრო მოგწონს-მეთქი, მან სწრაფად მიპასუხა: „მოწაფის მხნეობა“ (ეს უკვე ლექსის ადგილის ციტირებაც იყო: „ყინ-

* ქართული ენა, III კლასის სახელმძღვანელო, 1959, გვ.131.

ვა ბრახდება და გული მოსდის, პატარა ბავშვის მხნეობაზე-
და“). როცა კითხვა კვლავ დაეუსვით: კიდევ რა მოგწონს? — მიპა-
სუხა: „ყინვის მრისხანებაო“, კიდევ? — „სკოლაში
რომ მაინც მივიღა“. ეს ხომ მთელი ლექსის ძირითადი იდეის
გახსნა იყო, თუმცა მეშვიდე კითხვის პასუხი უნდა იყოს: „პატარა
მოწაფე მხნედ, მამაცურად მოიქცა“. მაგრამ შედეგი? მთავა-
რი ხომ შედეგია იმ მხნეობისა, რომელიც პატარა მოწაფემ გამოი-
ჩინა. თუ შედეგი არ იქნა აქცენტირებული, მაშინ მხნეობა
თვითმიზნად ისახება. ჩვენ კი სწორედ დადებითი, სასარ-
გებლო შედეგისათვის გვინტერესებს აღზარდოთ მოსწავლე
ახალგაზრდობაში მხნეობა, მამაცობა, ვაჟკაცური
სული, როგორც ადამიანური სილამაზის დამახასიათებელი
თვისება.

მაგრამ მხნეობა, მამაცობა, ვაჟკაცური სული არაფერს ისე
მკიდროდ არ ესაზღვრება, როგორც თავმოყვარეობასა და
პატივმოყვარეობას. პიროვნების ორივე ეს თვისება იმ-
დენად ხელშესახებია, რომ თითქმის შეუძლებელია ნორმალურ
ადამიანს ერთი ან მეორე არ ახასიათებდეს—პირველი, როგორც
დადებითი, ხოლო მეორე — როგორც უარყოფითი მოვლენა.
მართალია, თავმოყვარეობა ბუნებრივი გრძნობაა, დადებითი მოვ-
ლენაა, მაგრამ გარკვეულ პირობებს შეუძლიათ იგი პატივმოყვა-
რეობაში გადაზარდონ. ამიტომ თავმოყვარეობის აღზრდა დიდი
სიფრთხილთა და დიდი დაკვირვებით უნდა წარმოებ-
დეს, მით უფრო, როცა ვიცით, რომ ადამიანს თუ თავმოყვარეობა
არა აქვს, ის ვერ გახდება საზოგადოების ღირსეული წევრი ან სა-
ზოგადოებრივად ღირებული როლის შემსრულებელი. და პირი-
ქით, თუ ადამიანს პატივმოყვარეობა ახასიათებს, ის საზო-
გადოების უბედურებად შეიძლება იქცეს, როგორც ძველ
საბერძნეთში ალკივიდად.

თავმოყვარეობა კეთილშობილი თვისებაა,
პატივმოყვარეობა — ბოროტებაა. ეს აზრი უნდა დაე-
დოს საფუძვლად მასწავლებლის გონივრულ მოქმედებას, როცა
ის ცდილობს სათუთად აღზარდოს ბავშვის არსებაში ადამიანურად
ნორმალური თავმოყვარეობის კეთილშობილური გრძნობა,
ხოლო ებრძოდოს პატივმოყვარეობის, როგორც საშიში, მავნე, არ-
სებითად ანტისაზოგადოებრივი ტროლის გამოვლენას.

ჩვენ ხვდებით, რომ ნებისყოფის გამომუშავება მრავალ ფაქ-
ტორზეა დამოკიდებული, მრავალწახანაგვანია; პირველყოვლისა
დაკავშირებულია პატრიოტულ აღზრდასთან. მაგრამ მოა-

წავლის არსებაში ნებისყოფის აღაპატრიოტიზმის აღზრდა არამარტო პარალელური პროცესებია, როცა პირველი მეორის გვერდით მიმდინარეობს, არამედ, ორივე ერთმანეთს ავსებს მთლიანობის აზრით, ვინაიდან ნებისყოფა ისევე მანკიერია უპატრიოტიზმოდ, როგორც უნებისყოფა პატრიოტიზმი. ძლიერი ნებისყოფის ადამიანს მისივე ნების შესაბამისად საშუალებო თუ არ უყვარს, მაშინ იგი არ არის მთლიანი არსება, ხოლო თუ პატრიოტს ნებისყოფა არა აქვს, საშუალებოს ნამდვილ სიყვარულსაც ვერ შეიძლება. ასეთი პატრიოტის სიყვარული საშუალებოსადმი მხოლოდ სიტყვიერი, გარეგნული, მერყევი იქნება და არა საქმიანი. შინაგანი, ბოლომდე გამსჭვალული მთელი არსებით, როგორც ადამიანის ღირსებას შეჰფერის.

ძველი დემოკრატიული პედაგოგია, როცა პროგრესული გზით მიდიოდა, თავის განმანათლებლურ-ჰუმანურ იდეალებს ორგანულად უკავშირებდა მოსწავლის პიროვნებაში ნებისყოფასა და პატრიოტიზმის ერთად აღზრდას, ეძებდა ყველაზე უფრო ხელშესახებ მასალებს ამ მიზნის მისაღწევად, ხოლო განათლების მთელ სისტემას ძირითადად უქვემდებარებდა საქვეყნო ინტერესებისათვის თავდადებული მოქალაქეების აღზრდას. უთუოდ ამ მიზნით შეიტანა იაკობ გოგებაშვილმა თავის „დედაენაში“ მშვენიერი ხალხური ლექსი — „მამულის სიყვარული“, რომელშიაც პატრიოტიზმის აღაპატრიოტიზმის ისეთი ორგანული კავშირია დამყარებული, როგორიც მხოლოდ შეიძლება წარმოვიდგინოთ ან იდეალად დავისახოთ. მთელი ლექსი საშუალებოსადმი მხურვალე სიყვარულისა და გრანტიტისებური ნებისყოფის ქებათა ქებაა, გმირული სულისა და ადამიანური ღირსების ღალადისია, მინიატურულ ფორმაში ოსტატურად ჩამოსხმული ფილოსოფიური თეზისია, ყველაფერი ერთი ამოსუნთქვით რომ შეუკრავს და თითქოს მარმარილოს ქანდაკებად უქცევია. ვის არ მოხიბლავს ეს მშვენიერი სენტენცია, რომელიც ხალხურმა გენიამ პოეტურ სადა სტროფებში ასე აამეტყველა:

ვაკაცსა უნდა უყვარდეს
მამული, თავის ძრია,
არ შედრკეს, თუნდაც ბუზივით
ეხვიოს თავზე მტერია.
არ გადიწყვიტოს იმედი,
არ შეიცვალოს ფერია,
თორემ დაგმობს და დასწყველის
მოძმე, ბერი და ძრია.

მართლაც, ვის არ მოზიბლავს ეს მშვენიერი ლექსითა-
ვისი ამალღებული დიდაქტიკით, ვაუჯაცური
სულითა და ადამიანური მოვალეობის ღრმა
შეგნებით!

როცა პატარა ბავშვი, „ღედა ენით“ ხელში დაწყებითი სკოლის
მერხიდანვე ამ ლექსს კითხულობდა, იზებირებდა, თავისი სულის
მოზიარედ იხდიდა, ის უნებლიედ სწავლობდა სამშობლოს
სიყვარულსაც და ამ სიყვარულისათვის საჭირო ძალასაც. მის არსე-
ბაში იზრდებოდა პატრიოტიზმის გრძნობასთან ერთად ნე-
ბისყოფა, როგორც სამშობლოსადმი სიყვარულის განუყრელი
წაწილი. სწორედ ეს და ანალოგიური მასალების სწავლება იყო
პატრიოტიზმისა და ნებისყოფის ერთად აღზრდის ბუნებრი-
ვი გზა, რომელიც ძველი პროგრესულ-დემოკრატიული პედაგოგი-
კის ერთერთ ძირითად დამახასიათებელ ნიშანს წარმოადგენდა.

ანალოგიური ფაქტები დაუსრულებლად შეგვიძლია მოვიტა-
ნოთ, მაგრამ პრინციპს, ამ შემთხვევაში, არაფერი მიემატება
და არც გამოაკლდება. იგი თავისთავადაც ნათელია. შეიძლება უფ-
რო საჭირო იყოს დაეყენოთ კითხვა: დადებითი თუ უარყოფითი
მაგალითი გამოვიყენოთ ნებისყოფისა და პატრიოტული
აღზრდის მთელ პროცესში? როგორ უნდა გადაწყდეს ეს ალ-
ტერნატივა? ჩვენ გვგონია, რომ ორივე აუცილებლად საჭიროა,
როცა ორივე პედაგოგიურად ბოლომდე გააზრებულია, მაგრამ
დადებითის როლი შეუდარებლად უფრო ძლიერია, ვიდრე
უარყოფითისა. ეს უკანასკნელი მოსწავლის მხოლოდ შიშს,
შეძრწუნებას, დაშინებას ემყარება, როგორც აღზრდის სა-
შუალებას; დადებითის საფუძველი კი სულიერი ამალღება, კე-
თილშობილური გრძნობების გაღვივება, რწმენის განმტკიცება
და ადამიანური ღირსებების სასიამოვნო შეგნებაა.

მაგრამ სად შეიძლება მოვნახოთ ასეთი მაგალითები?

მოსწავლის ნებისყოფის ამალღების, მისი სულიერი ძა-
ლების გამრავლებისა და რწმენის განმტკიცებისათვის არაერთი
მაგალითი შეიძლება გამოვიყენოთ, მაგალითად, ისტორიის
ანალეზებიდან. ეს ადვილი საქმეა. მთავარია მთელი
მასალა იმ მიმართულებით დალაგდეს, რომ საე-
სებით შეეფერებოდეს ბავშვის ასაკს. ისტორიის
მოთხრობა ხომ თავისთავადაც დიდი აღმზრდელობითი ფაქტორია.
მაგრამ მისი არაერთი მასალა აქცენტირებული უნდა იყოს, რო-
გორც მოსწავლის ნებისყოფის განმტკიცებისათვის ეფექტური
საშუალება. მიზანშეწონილი არ იქნებოდა, მაგალითად იანჰუ-

სის ტრაგედია გამოყენებული ყოფილიყო საშუალო სკოლის ადრეულ საფეხურზე. ჯერ კიდევ პატარა ბავშვი, რომლის ცნობიერებაც სუსტი და ნაზია, იგი მოეჩვენებოდა შემაზრუნენად, შეაშფოთებდა სულის სიღრმემდე, შეაშინებდა იმდენად, რომ მოსვენებას დაუკარგავდა, გაანერვიულებდა, ძილს დაუფრთხობდა. წარმოდგენილი იქნებოდა, თუ რაკითხვებს აღძრავდა მისი ნორჩი გონება, რა მძლავრად შეტოკდებოდა მისი გულის სათუთი ცემა, როცა ჰუსის ბედს გაეცნობოდა. ნებისყოფის განმტკიცების ნაცვლად ჩვენ სრულიად საწინააღმდეგო შედეგს — ნებისყოფის უღმობელ დამსხვრევას მივიღებდით. ამიტომ შეუძლებელი და გაუმართლებელი იქნებოდა ასეთი ტრაგედიის შესწავლა ადრეულ საფეხურზე. მაგრამ დამამთავრებელ კლასში მას შეეძლო უაღრესად ცოცხალი ილუსტრაციის როლი შეესრულებინა. ამ დროს მოსწავლის სულიერი ძალები იმდენად გაზრდილია, რომ თავისუფლად შეუძლია ჩასწვდეს იან ჰუსის ტრაგედიის არსებას, თან განიმსჭვალოს უდიდესი პატივისცემით რწმენის სიმტკიცისა და ადამიანური კეთილშობილებისადმი. იგი უკვე არ გამოიწვევს შიშს, რასაც ადგილი ექნებოდა დაბალი კლასების პატარა მოსწავლეთა სულიერ სამყაროში. მასწავლებელს შეეძლო. იან ჰუსის ცხოვრებისა და მოღვაწეობის გაცნობის შემდეგ, დამამთავრებელი კლასის მოსწავლეებისათვის პირდაპირ წაეკითხა კრატოხვილის წიგნიდან „იან ჰუსი“* ის ადგილი, სადაც მოყვანილია ვრცელი ამონაწერი მლადონევეცელ პეტრეს პატარა ნაწარმოებიდან — „მაგისტრი იან ჰუსის ვნებანი“. ეს არის ის პეტრე, რომელიც იან ჰუსის უერთგულესი მეგობარი იყო, სიკვდილით მის დასჯას დაესწრო და ზუსტად აღწერა მთელი ეს ამაზრუნენი თავგადასავალი. 1415 წლის ივლისს ჰუსი დასაჯეს კონსტანცაში. პეტრე მოგვითხრობს:

„Идя на смерть, он говорил тем, кто шел рядом, чтобы они не думали, будто он хочет принять смерть за ересь, в которых его ложно и несправедливо обвинили свидетели по наущению его смертельных врагов: «Ибо все время просил я доказательств из Писания, и того мне до сего времени не дали». Люди же из этого города (Констанца) были в доспехах, провожая его на смерть.

И когда он пришел на место, где должен был умереть, преклонил колени и, руки сложив и очи горе возведя, набожно молился. А паче псалом: «В руки твоя, Господи, вручаю

* М. В. Кратохвил, Ян Гус, 1959.

душу свою», неоднократно прочитал громко и радостно, так что стоящие рядом хорошо его слышать могли.

Место, на котором он был сожжен, представляет собой как бы деревенский луг, среди огородов констанцского предместья, на пути из города в крепость Готтлибен, где перед тем магистр Гус пребывал в заточении.

Когда он так молился, некоторые миряне, стоявшие около, сказали: «Мы не знаем, какие вещи он до сих пор говорил или делал, но вот видим и слышим — святые слова говорит он и молится». Иные же сказали: «Поистине хорошо было бы дать ему исповедника». А один священник, сидя на коне в зеленом кафтане, красной тафтойю подбитом, с манжетами раструбом, сказал: «Негоже слушать его, и исповедника нельзя ему дать, ибо еретик есть!»

Преклонив колени, Гус продолжал молиться и только усмехнулся, когда с его головы упала позорная бумажная корона. Кто-то из наемников, стоявших около, сказал: «Возложите ее опять ему на голову, да сожгут его вместе с чертями, хозяевами его, которым он служил здесь».

Тогда, восстав от места сего по приказу палачей, высоким и ясным голосом, так что хорошо слышен был, так стал молиться: «Господи Иисусе Христе, готов я с любовью и покорностью принять сию жестокую и ужасную смерть за светлое Писание и за то, что проповедовал святое слово твое; прости же, прошу, всем врагам моим!» Тотчас его вокруг стали водить, а он увещевал их и всех просил не думать, будто он проповедовал, учил или придерживался какой-либо из тех ересей, что ему ложно приписывали. Еще просил дать ему говорить с тюремщиками его. И когда они приступили к нему, он благодарил их, говоря: «Спасибо вам, мои милые братья, за все доброе, что вы мне сделали, ибо были вы не только стражами моими, но и милыми братьями. И знайте, уповаю на Спасителя своего, во имя его же святого закона, хочу с любовию смерть сию принять, что с ним буду царствовать». Так по-немецки сказал он им.

Тогда, сняв с него черный кафтан и оставив в одной рубашке, привязали его руками назад к какому-то толстому просверленному колу, стянули веревками в шести или семи местах: в первом — у щиколоток, во втором — под коленями, в третьем — над коленями, в четвертом — над чреслами, в пятом — у поясицы, в шестом — у пояса, в седьмом — под мышками, а руки связали сзади; кол же, с одного конца заостривши, в этот луг, в землю воткнули. И когда лицом его к восходу солнца обратили, некоторые из стоящих около сказали: «Поверните его лицом к западу, а не на восток, ибо он еретик!» И сделали так. Затем за шею привязали его к колу

какой-то черной, сажсю покрытой цепью, на ней бедняк один котелок свой над огнем вешал. А под ноги ему две вязанки дров положил. На ногах же еще были у него башмаки его и оковы. Тогда вокруг него со всех сторон уложили вязанки дров вперемежку с соломой, до самого живота и по самое горло.

И пржде чем поджечь, подъехали к нему императорский маршал, а с ним Клемов сын, в последний раз увещевал магистра жизнь во здравии сохранить и клятвенно отречься от учения своего и проповедей. Магистр же отвечал высоким и ясным голосом: «Бог свидетель, никогда я не учил тому и не проповедовал того, что мне несправедливо лжесвидетелями приписывается. Ибо первой целью моих проповедей, учения и сочинений и прочих всех деяний было только спасти людей от греха. И на правде этой, которую писал и проповедовал, которой учил я, взяв ее из закона Божьего и толкований святых докторов, готов с веселием умереть ныне...»

Услышав это, маршал и Клемов сын хлопнули в ладоши (дав знак для палачей) и отъехали в сторону. И палачи его (Гуса) тотчас подожгли (зажгли костер). И магистр Ян гласом великим зашел: «Христос, Сын Бога живаго, помилуй нас!» и еще раз: «Христос, Сын Бога живаго, помилуй меня!» А в третий раз, когда пел: «Иже родился от Девы Марии», поднялся ветер и бросил ему пламя в лицо. Тогда он умолк, молясь про себя до тех пор, пока не испустил дух. А перед тем как умереть, тихо шевелил губами и качал головой, как человек, который скороговоркой три раза произносит: «Отче наш».

А когда вязанки дров, сгоревшие вокруг него, рассыпались, а тело еще на колу за шею держалось, будучи привязано цепью, тогда палачи, палками повалив тело вместе с колом в огонь, еще гораздо больше дров подбросили и, обходя кругом, кости палкой разбивали, чтобы быстрее горели. А найдя голову, палкой ее развалили. А сердце, найдя среди внутренностей, палку заостривши, особо на палку ту насадили. Сжигая его на сем вертеле, еще палкой били. Тем временем палач одежду его (Гуса) держал, а Клемов сын, узнав, что сия одежда магистра, приказал ему со всем прочим, что там было от Гуса, с кафтаном и с поясом в огонь бросить, говоря: «Чехи это святыней сочтут и почитать станут»; палачу же обещал сам заплатить.*

Сжегши все дотла, весь пепел с землею вместе довольно глубоко выкопали, на тележку насыпали и бросили в Рейн.

* По обычаю одежда осужденных переходила в собственность палача. (Прим. авт.).

текущий поблизости, желая память о нем навски — поскольку это в их силах — изгладить из сердец его верных».*

კითხულობ ყოველივე ამას და შეეშა არავი გრძნობა გიჟობს, მთელი არსებით ზიზღს განიცდი ბნელეთის მოციქულები სადმი, ხოლო უდიდეს სიბრალულსა და პატივისცემას იან ჰუსის შეუპოვარი გმირობისადმი. ჰუსი ჩეხი ხალხის ეროვნული გმირია. მისი ცხოვრების ისტორიას საშუალო სკოლიდანვე ასწავლიან ახალგაზრდობას. მაგრამ, არა გვგონია შეიძლებოდეს ამ საშინელი ტრაგედიის სწავლება ადრეული ასაკიდან, როცა ბავშვის გონებას ყველაფერი აკრთობს და ცხოვრება ჯერ წარმოდგენილიც არა აქვს, გარდა იმ სასიამოვნო შეგრძნებებისა, რასაც სამყაროს უთვალავი საკვირველებანი მასში იწვევენ.

მაგრამ, თუ გადავუხვევთ ელემენტარულ პედაგოგიურ მოთხოვნას, თუ ვასწავლით, კითხვა მიიწუნდა დავაყენოთ: რა მიზანს ვისახავთ ან რა შედეგს მივიღებთ?

გვეტყვიან — ნებისყოფის აღზრდასო! მაგრამ ჩვენ ხომ სრულიად საწინააღმდეგო სურათი გვექნება. ნებისყოფის აღზრდის მაგიერ მის დამსხვრევას, შიშსა და ნერვიულობას გამოვიწვევთ ბავშვის არსებაში.

ან, იქნებ, ჰუსისადმი სიყვარულს? მაგრამ ეს ხომ თვით ჰუსის ცხოვრებითაც შეიძლებოდა გავვეკეთებინა მისი ტრაგიკული აღსასრულის დეტალური აღწერის მოუხსენიებლადაც? მაღალი, დამამთავრებელი კლასი სხვა საქმეა. იქ ეს ტრაგედია მოსწავლეს თითქმის ისევე განაწყობს, როგორც ჩვენ.

არ დაგვაბიწყდება გონივრული შენიშვნა ცნობილი პედაგოგის — ნინო ბოცვაძისა, რომელმაც გვითხრა: „ვერ წარმოიდგინებ შეოთხე კლასის მოწაფეები როგორ მძიმედ განიცდიან ივანესა და ნიკოს დაღუპვის ფინალურ სცენას ნინოშვილის „პალიასტომის ტბიდან“. არა, ამ მოთხრობის შესწავლა, ყოველშემთხვევაში, ივანესა და ნიკოს დაღუპვის აღწერა მაღალკლასებში უნდა გადავიტანოთ.“** ვისაც ბავშვის სულიერი ქვეყანა შეუხსწავლია, ის უყოყმანოდ დაეთანხმება ჩვენს სახელოვან პედაგოგს და პრაქტიკულადაც შეეცდება ბავშვს მხოლოდ მისი ასაკისათვის შესაფერი ცოდნა მისცეს.

ძველი და უძველესი ისტორიიდან ფაქტები მამაცობის, რწმენის სიმტკიცის, ჰუმარიტებისადმი ერთგულ-

* М. Кратохвил, Ян Гус, М., 1959, стр. 159—162.

** ნინო ბოცვაძემ მშვენიერი წიგნი მიუძღვნა აღზრდის თეორიასა და პრაქტიკას: „ნორჩ მგობრებთან ერთად“, 1960 წ., გვ. 5—197.

ბისა იმდენად მრავალია, რომ ჩამოთვლაც გაგვიჭირდებოდა. აიღეთ წიგნი—„მეცნიერებისათვის წამებულნი“, როჯერ ბეკონი და ჯორდანო ბრუნო, გალილეო გალილეი და ათასობით უშიშარი რაინდი მეცნიერული ქეშმარიტების ეკლიან გზაზე ყველა ისინი კეთილშობილი ბრძოლის მაგალითს იძლევიან ბნელეთიდან დღის სინათლეზე კაცობრიობის გამოსაყვანად.

მაგრამ ძველთან ერთად ახალი და უახლესი ისტორია ცალსაყვანა ანალოგიური, დიდი შემეცნებითი ღირებულების მქონე ფაქტებით. სწორედ ახალ დროში გვაქვს შესანიშნავი გმირული მაგალითები ისეთი დიდი პატრიოტებისა, როგორიც იყვნენ გასტელო, კოსმოდეშიანსკაია, კუზნეცოვი, ჩაიკინა, ზახლონოვი, მატროსოვი, წურწუშია! ასეთი ადამიანების საქმეები უკვდავია. ძველდებიან ტექნიკური აღმოჩენები, მაგრამ არ ძველდებიან გმირული საქმეები და გენიალური აზრები. ძველდება გრძნობა, მაგრამ მულამ ახლდება, როგორც სიცოცხლის დაუდგრომელი ძალა. აზრის ნათება თავისი ბრწყინვალეებით ყოველთვის მოხიბლავს ცოცხალ ადამიანს, თუ მას აზროვნებისა და განცდის ელემენტარული უნარი მაინც შეერჩება.

აზრის ამ ნათებას უნდა უკავშირდებოდეს ადამიანის გონებისაგან ცრურწმენათა განდევნა. ეს შეეხება ყოველგვარ ცდომილებას, მაგრამ ახლა გვინდა ყურადღება შევაჩეროთ რელიგიურ ცრურწმენაზე, როგორც ჩვენი დროისა და ცივილიზაციისათვის სრულიად მიუღებელ ანაქრონიზმზე.

მატერიალისტებმა დიდი ხანია დაამტკიცეს, რომ ადამიანი ღმერთს კი არ შეუქმნია, თვით ადამიანმა შექმნა ღმერთი. ადამიანი რელიგიური რწმენით როდი იბადება. მას მხოლოდ უნერგავენ ღვთის მოშიშობას. ბავშვები კი თავიდანვე ყოველთვის „ათვისტები“ არიან და მათ ძალით აჩვენებენ იწამონ ღმერთი. ისინი ხომ ყოველთვის დასცინიან რელიგიის მსახურთ. მღვდელი თუ დიაკონი, ანათორაში თუ უანათოროდ, მათთვის გართობისა და ირონიის საგანს წარმოადგენს. რელიგიური კულტის შემსრულებელი, ხელაპყრობილი მლოცველი, საღვთო რიტუალის მონა ბავშვებისათვის სიცილისა და ღიმილის მომგვრელია. თუ ბავშვს არავინ უთავაჯონებს რელიგიურ გრძნობას, ბუნების მხრივ ამ გრძნობისაგან იგი თავისუფალია.

არასოდეს მე არ დამავიწყდება ბავშვობისდროინდელი შემთხვევა. წლების განმავლობაში მძიმე ავადმყოფი, რაკი მეხუთე წელს გამოვრჩი, ფეხით წამიყვანეს მოწამეთის ეკლესიაში, სადაც მაშინ ესვენა, როგორც მორწმუნეაი ამბობდნენ, დავითისა და კონსტანტინეს ნეშტები. გამატარეს რაღაც პატარა „გვირაბში“, შემდეგ მიმიყვანეს ამ „ნეშტებთან“ და მაკოცინენს. ორი კუბო ერთად იდგა. თვითუღს შავ ტყავში გახვეული რაღაც ეღო და ორივე ჰგავდა შავ ტიკებს. მახსოვს, რომ უნებლიედ წამოვიძახე შავი ტიკები. ამის თქმა და მღვდელმა ისე მაგრად ჩამარტყა თავში, რომ ტირილი დავიწყე.

ასე ძალით უნერგავენ ბავშვს რელიგიურ გრძნობას, ბავშვს, რომელსაც ეს გრძნობა სრულებით არა აქვს და მას ზღაპრებიდან გაგებული ეშმაკის უფრო ეშინია, ვიდრე გაუგებარი ღვთაებისა. მარტო აქედან შეგვიძლია წარმოვიდგინოთ, თუ რამდენად სასურველი ნიადაგია ბავშვის არსება, რომ იგი ანტირელიგიური სულისკვებით აღზარდოთ.

მაგრამ ათეისტური აღზრდა პირველყოვლისა გულისხმობს ათეისტურად აღზრდილ მასწავლებელს, რომელიც თავისი რწმენითა და მსოფლმხედველობით მეცნიერებას ეყრდნობა, ხოლო რელიგიას უარყოფს იმავე მეცნიერების სახელითა და ქეშმარიტების დამადასტურებელი ფაქტებით. ათეისტური აღზრდა ვერ განხორციელდება, თუ თვითონ მასწავლებლები არ არიან მებრძოლი ათეისტები. როგორ უნდა აღზარდო სხვა, თუ თვითონვე არა ხარ აღზრდილი. მაგრამ პედაგოგისათვის საკმარისი არ არის ათეისტი იყოს. მას მოეთხოვება იმის ცოდნაც, რომ შეეძლოს სხვას (მოსწავლეს, აღსაზრდელს) დაუხსნას, დაუშტკიცოს, გააგებინოს, დაინახოს რელიგიის შინაგანი საყალბე, მისი ანტიმეცნიერული ხასიათი, მეცნიერებისა და რელიგიის, გონებისა და ცრურწმენის შეუთავსებლობა. ათეისტური აღზრდის უგულებელყოფას, შეუფასებლობას თუ მოუგვარებლობას განათლების სისტემის დღევანდელი დონე ისევე ვერ მოითმენს, როგორც სწავლების პროცესში მატერიალისტური ფილოსოფიის იგნორირებას. ამიტომ «...подготовляемому новому учителю мы должны предъявить категорическое требование — быть убежденным антирелигиозником. Если ты религиозен, выби-рай себе другую профессию, но не профессию учителя».*

ათეისტური აღზრდა უნდა სწარმოებდეს არა როგორც თვით-

* Н. Крупская, Педагогические сочинения, т. III, стр. 390.

მიზანი, რომ ჩვენ ვებრძვით რაღაც არ არსებულ ღმერთს, არამედ, როგორც ქეშმარიტების სამსახური. ბუნების-მეტყველების შესწავლა ამ მხრივაც უდიდესი ფაქტორია. საბუნებისმეტყველო ქეშმარიტებანი ყველაზე უკეთესად უღვივებენ ბავშვს ანტირელიგიურ გრძნობას და ჩვენ ყოველთვის მოხერხებულად უნდა ვიყენებდეთ ამ შესანიშნავ დამამტკიცებელ ფაქტებს.

ათეისტურ აღზრდასთან დაკავშირებით ისიც უნდა გავიხსენოთ, რომ ისტორიამ იცის არამართო სოციალურად განსხვავებული სკოლების არსებობის უთვალავი ფაქტი. განათლების დარგში კონფესიული დოქტრინა თავის მხრივაც აწესებდა განსხვავებას. ვინც იცნობს დისტერვეგის პედაგოგიკურ თეორიას, მას შეუძლია კარგად გაიგოს, თუ რა მნიშვნელობა ჰქონდა ეკლესიისაგან სკოლის ჩამოშორების იდეას და ბრძოლას თვით ამ იდეის პრაქტიკული განხორციელებისათვის. ათეისტური აღზრდა არამართო გამორიცხავს კონფესიულ განათლებას, თეორიულად და პრაქტიკულადც ებრძვის მას. ამიტომ ათეისტური აღზრდა თავისთავად გულისხმობს ესთეტიკურ აღზრდას, ვინაიდან ჩვენს დროში შეუძლებელია პირველის გარეშე მეორეს მშვენიერებისა და სრულყოფილების სახე მიეცეს.

მაგრამ ყოველგვარი ათეისტური აღზრდა უნდა წარმოებდეს მეცნიერულად გააზრებულ და ასაკობრივი პედაგოგიკის მოთხოვნათა შესაბამისად. ბავშვის ხასიათის თავისებურებანი სხვადასხვა ასაკში ჩვენთვის ისევე უნდა იყოს გაააგები, როგორც მათემატიკური ფორმულები, რომლებსაც მას ვასწავლით. მორალური და ესთეტიკური აღზრდაც ასაკობრივი პედაგოგიკის სფეროს არ უნდა გასცილდეს.

შეიძლებოდა აქ წერტილი დაგვესვა, მაგრამ უყურადღებოდ ვერ დავტოვებთ ერთ ახალ გამოკვლევას, რომელიც ჩეხი მეცნიერის კალამს ეკუთვნის და „მორალური აღზრდის საკითხები“* ეწოდება.

პედაგოგიკური მეცნიერების თეორეტიკოსებს მშვენივრად ესმით, თუ რა ადგილი უკავია მორალს აღზრდის საერთო სისტემაში. მათ ისიც კარგად იციან, რა რთულია მოახდინო ამ საკითხის ანალიზი, ვინაიდან აქ ერთმანეთს ერწყმიან თეორია და პრაქტიკა, პრაქტიკა და თეორია.

* მიროსლავ ციპრო, მორალური აღზრდის საკითხები, პრაღა, 1966.

მოყოლებული უძველესი ხანიდან ჩვენს დრომდე, ძნელია იპოვოთ მოაზროვნე, რომელიც არ აღძრავდეს მორალური აღზრდის საკითხებს თავის შრომებში, თუ ისინი აღზრდის ზოგად პრობლემებს შეეხებიან. სოკრატე და პლატონი, არისტოტელე და დემოკრიტე, კირენაიკული სკოლა, რომ აღარაფერი ვსთქვათ ანტიკის ელინისტურ პერიოდზე, შუასაუკუნეებსა, რენესანსსა, თანამედროვეობაზე — ყველა ფილოსოფოსი და პედაგოგი განიხილავდა მორალის, მორალური აღზრდის საკითხებს. ამიტომ მკვლევარს, რომელსაც სურს მორალური აღზრდის საკითხები გაარკვიოს, უხდება განიაზროს უდიდესი მასალა, გააკეთოს დასკვნები, კრიტიკულ ასპექტში დაუკავშიროს თანამედროვეობას და მოგვეცეს ახალი მორალური პრინციპების განზოგადებანი.

ასეთივე ამოცანა იდგა მიროსლავ ციპროს წინაშეც, როცა ის ჰქმნიდა თავის გამოკვლევას — „მორალური აღზრდის საკითხები“.

ამიტომ შემთხვევითი არ არის, რომ შესავალშივე ავტორი მიმოიხილავს არამარტო კომენიოლოგიას, ლაპარაკობს არამარტო რენესანსის ეპოქის დიდ ჩეხ პედაგოგზე, არამედ, ანტიკურ ეთიკაზეც და პედაგოგიკურ მეცნიერებათა დარგში მომუშავე თანამედროვე ავტორთა შესახებაც.

და ციპრო სწორად იქცევა, როცა კომენსკის მემკვიდრეობას უკავშირებს ანტიკური სამყაროს უდიდეს წარმომადგენლებს (პლატონი, არისტოტელე), აგრეთვე, კაცობრიობის განვითარებაში მომდევნო სუპერპერიოდების დიდ მეცნიერებს.

მართლაც, მორალი — ყველაზე მთავარი მიზანია კომენსკისა, თუმცა პირველ ადგილზე ის ყოველთვის აყენებდა რელიგიურ („გონივრულ“) აღზრდას, ხოლო მორალს აკუთვნებდა მეორე ადგილს. ზოგიერთ მკვლევარს, შესაძლოა, ეს მოეჩვენოს პარადოქსად, მაგრამ, როცა ასეთ თეზისს ვაყენებთ, უნდა ვიცოდეთ, რომ რელიგიური აღზრდა კომენსკის ეპოქაში არ შეიძლება თანამედროვე აზრით გავიგოთ.

როგორც სავსებით სწორად არის აღნიშნული, „კომენსკის დროს რელიგიური აღზრდა არ უპასუხებდა რელიგიაზე ჩვენს დღევანდელ წარმოდგენას; იმ დროს ეს იყო საყოველთაოდ მიღებულ წესთა და შეხედულებათა აღზრდა, რაც მაშინ ჭერ კიდევ არ აბრკოლებდა პროგრესს“, ვინაიდან, გარკვეული აზრით, აქტიურად გამოდიოდა „რომის კათოლიკური რეაქციის წინააღმდეგ“. ეს ნიუანსი უნდა ვიცოდეთ, რათა სწორად გავიგოთ თვით.

კომუნისტი, და თეზისი, რომელიც მისივე მისამართით არის წამოყენებული. მაგალითი დეკარტესი, რომელიც კომუნისტის ეუბნებოდა, რომ თავის შრომებში ის არ დაარღვევს ფილოსოფიის საზღვრებს, მაგრამ პირობა ვერ შეასრულა, რაკი დუალიზმი დაუშვა, მკვერმეტყველურად ლაპარაკობს ამაზე, თუმცა ჩვენ გვაქვს შენიშვნა თვით ციპროს მიმართ: დეკარტესის განიხილავს ზოგჯერ ისე, როგორც კარტეზიანელი ესმოდა მალბრანსს, ე. ი. დეკარტეს წარმოგვიდგენს ძირითადად როგორც იდეალისტს, და არა მატერიალისტს.

მაგრამ ეს კერძო საკითხია და პირდაპირი დამოკიდებულება არა აქვს თვით ციპროს ნაშრომთან.

ჩვენთვის ფრიად მნიშვნელოვანია ის, რომ ავტორი წარმოგვიდგენს კომუნისტს, როგორც პედ აგოგო-პოტიმისტს, რომელიც მორალს არ თიშავდა მსოფლმხედველობისაგან, წარმოგვიდგენს დიდ მოაზროვნედ, რომელიც ადამიანში ხედავდა „პარფუს მუნდუსს“, ე. ი. პატარა სამყაროს, მიკროკოსმოსს, თვითონვე რომ განასახიერებდა „ოპერუმ მუნდუსს“, ე. ი. დიდ სამყაროს, მაკროკოსმოსს. სამყაროს პარმონია და ადამიანის პარმონია კომუნისტისათვის თითქმის ადექვატური ფენომენები იყო, და ციპროს სწორად მოიქცა, როცა პარალელი გაავლო კომუნისტისა და პლატონს შორის, ისიც დასძინა, რომ აქ მსგავსება გარეგნულია, ხოლო განსხვავება — შინაგანი. ასეთივე პარალელია გავლებული და ასეთივე განსხვავებაა აღნიშნული კომუნისტისა და პლატონს შორის. საინტერესოა მტკიცებაც იმის შესახებ, რომ კომუნისტის ტიპოლოგია სარგებლობს კრიტიკიუმთა ერთგვარი რაოდენობით, როგორც პავლოვი, და განასხვავებს ტიპთა ერთგვარ რაოდენობას, როგორც ლესგაფტი (გვ. 18).

როცა პარალელს ავლებს კომუნისტისა და ლოკის ტიპოლოგიათა შორის, ავტორი მართებულად აღნიშნავს, რომ „ჯიუტი ტიპების“ მიმართ კომუნისტი უფრო ჰუმანურია, ვიდრე ლოკი. ლოკს მიაჩნდა, რომ სიჯიუტე შეიძლება აღმოვფხვრათ სასტიკი მეთოდებით და სანიმუშოდ მოჰყავდა მაგალითი გონიერი დედისა, რომელმაც რვაჯერ სცემა თავისი რვა წლის ქალიშვილი და აიძულა თვინიერი გაეზადა. ლოკი დასძენს: „მას რომ მეშვიდე ცემაზე შეეწყვიტა ქალიშვილის ცემა, ბავშვს სამუდამოდ გააფუჭებდაო“ (გვ. 20). კომუნისტის რაც შეეხება, ის სულ სხვა გზით მიდის. კომუნისტი ჯიუტობას თვლის ძალის გამოხატულებად, ძალისა, რომელიც კი არ უნდა დავამსხვრიოთ, არამედ, აღმზარდელმა

გონივრულად უნდა წარმართოს სწორი კალაპოტით, როგორც ამას აკეთებდა ალექსანდრე მაკედონელი თავისი საყვარელი, მაგრამ ჭიუტი ბუცეფალი ს მიმართ.

ეს ფაქტები ჩვენ იმიტომ მოვიტანეთ, რომ წამოგვეყენებინა დებულება: ყველა ტიპი, რომელსაც კომენსკი განარჩევს, „მორალური აღზრდის საკითხებში“ განხილულია დაწერილებით, და ჩანს, თუ რამდენად ღრმად ერკვევა ავტორი საერთოდ ტიპოლოგიის თეორიაში.

სრულიად ანალოგიური სურათი იშლება ჩვენს წინაშე, როცა ციპროს გადადის პლატონისეული ოთხი სათნოების დახასიათებაზე. მხედველობაში გვაქვს სიფრთხილე (სოფია, ფრონეზისი), ზომიერება, ვაქუაცობა (ანდრეია), სამართლიანობა. თვითვეული მათგანი განხილულია დაწერილებით და საინტერესოდ.

უყურადღებოდ არ არის დატოვებული საკითხი, თუ როდის უნდა შევუდგეთ მორალურ აღზრდას, რომელ ასაკში. ძალიან დამაჯერებელია ავტორის მტკიცება, რომ ამ საკითხში განახვავება კომენსკისა და რუსოს შორის ძალიან დიდია. რუსო ფიქრობდა, რომ მორალური აღზრდა უნდა დავიწყოთ თხუთმეტი წლის ასაკიდან. კომენსკის კი სრულიად საწინააღმდეგო თვალსაზრისი ჰქონდა. კომენსკის მიაჩნდა, რომ უმჯობესია რაც შეიძლება ადრე დავიწყოთ, „ვიდრე ნაკლოვანებები და ცუდი ჩვევები თავს იჩენენ“. ვინ არის მართალი? რუსო, თუ კომენსკი? ციპროს უფრო სწორად მიაჩნია კომენსკი, რუსოსთან შედარებით, და არ შეიძლება მას არ დავეთანხმოთ. მორალური აღზრდა, როგორც კომენსკი ამბობს, რაც შეიძლება ადრე უნდა დავიწყოთ, როცა ბავშვს ოდნავ მაინც შეეძლება გაარჩიოს ავი და კარგი, სიკეთე და ბოროტება.

ასევე უნდა დავადასტუროთ თვალსაზრისი, რომ არსებობს სიკეთე სუბიექტური და სიკეთე ობიექტური. მაგრამ ვერ დავეთანხმებით მაგალითს, რომელიც ავტორს მოჰყავს შინაგანი რწმენის დასამტკიცებლად ქურდისა, როცა ის იპარავს (გვ. 40). ქურდობა გაცილებით უფრო რთული მოვლენაა, ვიდრე შინაგანი რწმენა, მორალური კატეგორია, თუმცა ამ საკითხს ხსენებულ ასპექტში პირდაპირი მნიშვნელობა არა აქვს. ჩვენ მას ყურადღება მივაქციეთ მხოლოდ იმიტომ, რომ ავტორი თვითონვე აყენებს საკითხს: იბადება, თუ არა ადამიანი მორალურად ნეიტრალური? ეს ძალიან რთული საკითხია და ავტორის მსჯელობა სერიოზულ კამათს იწვევს. მემკვიდრეობის, წმინდა

ბიოლოგიური მხარის პრობლემა მოითხოვს უფრო დაწვრილებით ანალიზს, ვიდრე ციპრო გვაძლევს, და მისი საყვედური — კომენსკი ცოტას ლაპარაკობს ბოროტებისაკენ მიდრეკილების შესახებო — შეიძლება თვით ავტორის მისამართითაც ითქვას.

დეკურიონების საკითხიც ანალოგიურ ასპექტში წარმოგვიდგება. ეს რთული პრობლემაა, რომელიც მართოდენ პედაგოგიკის ან მორალის სფეროში ვერ მოთავსდება. მაღალი კლასების მოსწავლეთაგან პედაგოგების თანაშემწეთა — დეკურიონების საკითხი ამიტომ მოითხოვს უფრო ღრმად განხილვას, ვიდრე ჩვენ ამას „მორალური აღზრდის საკითხებში“ ვხვდებით.

რაც შეეხება დისციპლინას, იგი უფრო ვრცლად არის გაანალიზებული და ჩანს, რომ ციპროს ხსენებულ საკითხზე ბევრი უმუშავნია, როგორც პედაგოგიკის თეორეტიკოსსა და მასწავლებელ-პრაქტიკოსს. ამიტომ მისი მსჯელობა თითქმის ყველგან გამოირჩევა საქმის ცოდნითა და სწორი დასკვნებით. ამ ასპექტში საინტერესოდ არის გავლებული კომენსკისა და მაკარენკოს პარალელი. ის იცავს კომენსკის აზრს იმის შესახებ, რომ დისციპლინა — აღზრდის საშუალებასა და მეთოდსაც კი წარმოადგენს. მაგრამ კომენსკი არ იყენებს სწავლების დროს მტკიცე დისციპლინას, უარყოფს სოკრატეს ფილოსოფიურ დეფინიციას — სწავლის ძირი მწარეა, ხოლო ნაყოფი ტკბილი. „კომენსკის კი სურს, რომ ძირებიც ტკბილი იყოს“. ეს მართალია, და ამითაც ვლინდება კომენსკის საყოველთაოდ აღიარებული ჰუმანიზმი.

თავისი სიტყვების დასამტკიცებლად ციპრო ემყარება კომენსკის ისეთ ცნობილ ნაშრომებს, როგორიცაა „დიდი დიდაქტიკა“, „ანალიტიკური დიდაქტიკა“ და „საყოველთაო აღზრდა“. რაც შეეხება გამონაკლისს, როცა კომენსკი ზოგჯერ დაუშვებს ხოლმე ფიზიკურ დასჯას, ამაში ციპრო სავსებით სამართლიანად ხედავს ეპოქის გავლენას. შუასაუკუნეებში სწავლების დროს ცემა-ტყეპა დაშვებული იყო, როგორც აღზრდის უმაღლესი ფორმა, და შემთხვევითად არ ხდებოდა, რომ იმ დროს „მასწავლებლები საზეიმო კრებებზე გამოჩნდებოდნენ ჯოხით ხელში, რაც წარმოადგენდა ღირსებისა და საზოგადოებაში დაკავებული მდგომარეობის ნიშანს. როზგებით ზრდიდნენ არამართავად ვიარჩესლავს, როგორც ჩვენ ამას ვხედავთ ძველ სურათზე, არამედ, იმპერატორ მაქსიმილიანესაც ბევრს ურტყამდნენ ბავშვობაში. ფიზიკური დასჯის ზოგიერთი ცნობა, როგორც

ვინტერს მოჰყავს, პირდაპირ საშინელია. ერთხელ ისიც მოხდა, რომ დასჯილი მოწაფე გარდაიცვალა დარტყმებისაგან, რომლებიც მას მიაყენა ადამიანობას მოკლებულმა მასწავლებელმა (შემთხვევა მოწაფისა წმინდა ვოიტეხის სკოლიდან — 1615)*“ ყოველივე ეს ერთეულ შემთხვევას როდი წარმოადგენდა. ეს იყო სისტემა, და, მართლაც, ამგვარ ეპოქაში უაღრესად პროგრესული გვეჩვენება შეხედულებანი ისეთი პედაგოგებისა, როგორც იყვნენ ესპანელი ვივესი, გერმანელი შტურმიუხი და ჩეხი კომენსკი, რომელმაც ჩვენ მოგვცა ფართოსანი ფრაზაც: „უდისციპლინო სკოლა — ეს უწყლო წისქვილია“.

გამომდინარე აქედან, ციპრო მთლიანად ეთანხმება ივანე კაიროვის ცნობილ მტკიცებას: „პიროვნების მორალური ღირსებანი, ხასიათი, ნებისყოფა გამოვლინდება ხოლმე ქცევაში, მოსწავლეთა დისციპლინირებულობაში“. მაგრამ ის არ კმაყოფილდება მოტანილი ფაქტებით და სპეციალური ანალიზის საგნად აქცევს მეცამეტე წერილს პესტალოცის ცნობილი პედაგოგიური თხზულებიდან: „როგორ ასწავლის პერტრუდა თავის ბავშვებს“. ეს ერთი უაღრესად მნიშვნელოვანი ნაწარმოებია დიდი პედაგოგისა, რომელსაც ჩვენ გვერდს ვერ აუუვლით. მაგრამ, როცა ციპრო ლინდნერის ციტირებას ახდენს, ლინდნერისა, ასე კატეგორიულად რომ უარყოფდა სტოიკებისა და ეპიკურელების შეხედულებებს, არ შეგვიძლია დავეთანხმოთ დასკვნას: „ღრმად მორალური ადამიანი არ შეიძლება უბედური იყოს, სწორედ ისევე, როგორც ნამდვილად ბედნიერი ადამიანი არ შეიძლება ბოროტი იყოს“ (გვ. 77). ეს ჩვენთვის გაუგებარიცაა და აუხსნელიც. დაწერილებითი მსჯელობა ძალიან შორს წაგვიყვანდა, მაგრამ ერთ შენიშვნას მაინც გავაკეთებთ: ორივე დეფინიცია რომ შევებარუნოთ, მაინც საკამათო იქნება, ვინაიდან არც ცალკე აღებული თვითეული დებულება და არც მათი შეპირისპირება მართებული არ არის. ეს იმდენად ცხადია, რომ აქ არგუმენტების მოტანა სრულიად ზედმეტია.

ვერ დავეთანხმებით იმ მტკიცებასაც, როცა მიროსლავ ციპროს მოჰყავს შუასაუკუნეების ფეოდალური საზოგადოებიდან სამი კატეგორიის ადამიანთა მაგალითი, და გვეუბნება, რომ, თითქოს, ლოზუნგს: „შენ იბატონე, შენ ილოცე, შენ კი იშრომე“ არავითარი საერთო არ ჰქონდა სინამდვილესთან. პირიქით, ეს ლოზუნგი

* მორალური აღზრდის საკითხები, გვ. 55-56.

გამოხატავდა იმდროინდელ ყოფას მთელი თავისი შინაგანი არსებით. საჭირო იყო ავტორს ეთქვა მხოლოდ ის, რაც ბოლოს არის აღნიშნული, კერძოდ ის, რომ ს ი ყ ვ ა რ უ ლ ი, რომელსაც სამივე კატეგორიის ადამიანები უნდა გაეერთიანებინა, როგორც ჩაწერილი იყო ტაბორის მანიფესტში, ფაქტიურად ძ ა ლ ა ლ ო ბ ი თ გამოიხატებოდა, ეს კი, ცხადია, სულ სხვა საქმეა.

შ ტ ო ლ ზ ე დაყრდნობით რ უ ს ო ს კრიტიკა საინტერესოდ არის გაშლილი. მხედველობაში გვაქვს რუსოს დებულება ადამიანის ორგვარი დამოკიდებულებისა: საგნისაგან და ადამიანისაგან. აქ რუსოს კრიტიკა მართებულია ისევე, როგორც უ გ ე რ ი ს კ რ ა ტ ი კ ა შინაგანი დისციპლინის საკითხში. სამწუხაროდ, უგერის ნაშრომს ჩვენ არ ვიცნობთ, არ წაგვიკითხავს მისი წიგნიც „დისციპლინის პრობლემა“, მაგრამ, თუ ციპროს მიერ მოტანილ ციტატებს ვენდობით (და არც შეიძლება არ ვენდოთ), მაშინ იმ დასკვნამდე უნდა მივიდეთ, რომ უგერი ცდება. მართლაც: უგერის მტკიცებანი, რაც ციპროს მოჰყავს, აშკარად მოწმობენ მის ნააზრევში კანტის ეთიკური იდეალიზმის, მისტიკური კატეგორიული იმპერატივის შექრას.

როცა უგერს აკრიტიკებს, ციპროს ამბობს, რომ, თუ ჩვენ მის კვალს გავყვებით, მაშინ ვერ შევძლებთ გამოვიდეთ „სპინოზასეული ფატალიზმისა და თვითეული ფაქტის გონივრულად ჰეგელისეული მიჩნევის საზღვრებიდან“. არ გვინდა დავიჭვროთ, რომ „მორალური აღზრდის საკითხების“ ავტორს მართლაც ასე ესმოდეს ჰ ე გ ე ლ ი.

ჰეგელს თვითეული ფაქტი გონივრულად როდი მიაჩნდა. ამ საკითხში ბ ე ლ ი ნ ს კ ი ც ცდებოდა. თავის დროზე ეს შეცდომა ბელინსკის გ ე რ ც ე ნ მ ა გაასწორებინა. ახლა კი ფილოსოფიაში ცოტად თუ ბევრად გათვითცნობიერებულს კარგად ესმის, რომ ჰეგელს ყოველი ფაქტი გონივრულად არ მიაჩნდა, პირიქით, საკითხს განიხილავდა დიალექტიკურად და მისთვის მხოლოდ ის იყო გონივრული, რაც ამ ეპითეტს ნამდვილად იმსახურებდა.*

ყველა ეს საკითხი დისციპლინასთან დაკავშირებით არის განხილული და დასკვნას რაც შეეხება, სავსებით მისაღებია. დასკვნაში კი ასეა ნათქვამი: „რაც უფრო უკეთესად ავუხსნით და დავუმტკიცებთ მოსწავლეებს მათ მოვალეობას ჩვენი საზოგადოების მიმართ, საზოგადოებისა, რომელიც სოციალიზმს აშენებს, მით უფრო ადვილად გამოვიმუშავებთ მათში მზადყოფნას თა-

* დაწვრილებით იხ. ბელინსკიზე ჩვენს მონოგრაფიაში (კრიტიკული ეტიუდები, ტ. II. 1955, გვ. 42-44).

ვიანთი მოვალეობის შესრულებისადმი და უფრო სწორად წავეყვანთ მათ პირადი ბედნიერების გზით. ამიტომ ჩვენი სკოლის ამოცანა — აღზარდოს დისციპლინირებული ახალგაზრდობა, რომელმაც კარგად იცის თავისი მოვალეობანი და ასრულებს მათ თავისი სურვილით და სიყვარულით, — სავესებით რეალური საქმეა“ (გვ. 94).

ასევე მართებულად მიგვაჩნია იმის აღნიშვნა, რომ ეთიკის ძირითადი ცნებაა — ს ი ე თ ე, როგორც ძირითადი ცნებებია მათემატიკაში — რ ი ც ხ ვ ი, ბიოლოგიაში — ს ი ც ო ც ხ ლ ე, შემეცნების თეორიაში — ჭ ე შ მ ა რ ი ტ ე ბ ა, ესთეტიკაში — ს ი ლ ა მ ა ზ ე (მშვენიერება). საკითხის ამგვარად გაგებას მნიშვნელობა აქვს კვლევისათვის, ვინაიდან, თუ საკვლევე ობიექტი ზუსტად განსაზღვრული არ არის, თვით ძიებას სისტემატური ხასიათი ვერ მიეკუთვნება.

ანალოგიურ ასპექტშია გააზრებული სამართლიანობის ცნება და ის კავშირი, რაც შეიძლება ხსენებული ცნების გაგებაში არსებობდეს პ ლ ა ტ ო ნ ს ა ჯ ა ვ გ უ ს ტ ი ნ ე ს ა და თ ო მ ა ა ქ ე ი ნ ე ლ ს შ ო რ ის. ასევე საინტერესოა ლ ი ნ დ ნ ე რ ი ს ა და ჰ ე რ ბ ა რ ტ ი ს პ ა რ ა ლ ე ლ ი. ვეთანხმებით ავტორს, როცა აყენებს თეზისს იმის შესახებ, რომ „შურისძიების უფლება ეკუთვნის მხოლოდ საზოგადოებას, რომელიც ადგენს ბოროტების ჩამდენისათვის სამართლიან სასჯელს“ (გვ. 103). სამწუხაროდ, არ შეგვიძლია დაწვრილებით შევჩერდეთ მტკიცებაზე მ ა ს ა რ ი კ ი ს ა და ტ ვ რ დ ი ს „ჭუმანიტარული მორალის“ შესახებ, რადგან მათი შრომები ჩვენთვის ცნობილი არ არის. მაგრამ, რასაც ციპრო ამბობს, ნამდვილად მოწმობს, რომ საკითხი ძალიან საინტერესოა.

ცალკეა განხილული შეგნებულობისა და სისტემატიკურობის პრინციპი აღზრდაში, წამოყენებულია დებულება, რომ „სწორად აღზარდო — ნიშნავს, პირველყოვლისა, სწორად მოაწყო ბავშვის ცხოვრება, გონივრულად განავითარო მისი ყოველმხრივი საქმიანობა, საზოგადოების ინტერესებთან და საკუთარი ყოველმხრივი განვითარების მოთხოვნებთან თანხმობით“. ეს მართებული აზრია, და სწორედ ამ ასპექტშია მოცემული ჯონ დიუის პრაგმატიზმის კრიტიკა, დიუისა, რომელიც საკითხს მეტაფიზიკურად წყვეტს, ფაქტიურად პ ა ნ პ რ ა ქ ტ ი ც ი ზ მ ი ს თეზისს აყენებს. მართლაც, დიუის სურდა წინააღმდეგობა აღზრდასა და ცხოვრებას შორის მოესპო იმით, რომ აღზრდა დაეპირისპირებინა ცხოვრებისათვის. რაც შეეხება ტერმინს — „თავისუფლების პედაგოგია“, რომელ-

საც გ ა რ ო დ ი აყენებდა, ვფიქრობთ, ციპრო მართალია, როცა თავისუფლების პრობლემას თვლის არამართო ფილოსოფიის, არამედ, პედაგოგიის ობიექტადაც, განსაკუთრებით მორალური აღზრდის თეორიაში; მართალია მაშინაც, როცა ამტკიცებს, რომ ეს კარგად ესმოდათ რუსოს და ტოლსტოის, რომლებიც თავისუფლების საკითხს აყენებდნენ თავიანთი პედაგოგიური თეორიების ცენტრში. ციპრო არ ივიწყებს ჰესენსაც, რომელიც რუსოსა და ტოლსტოის აკრიტიკებდა. მისი მსჯელობა გვარწმუნებს, რომ „ჰესენის თავისუფლების ფილოსოფია — ეს არის სინამდვილის ქვეყნიდან გაქცევა ფაქეულობათა გამოგონილ სამყაროში, სწორედ ისევე, როგორც მისი თავისუფლების პედაგოგია — ეს არის რეალურად მოტანილი აღზრდის საშუალებისაგან — თავისუფლების იდეისაგან გაქცევა, რასაც მივყევართ თავისუფლების იდეისაკენ, როგორც შორეული მიზნისაკენ“ (გვ. 118).

მომდევნო მსჯელობანიც ბევრ შემთხვევაში ორიგინალური და საინტერესოა, მაგრამ ჩვენთვის გაუგებარია, თუ რას ნიშნავს „მორალური ფლიუიდი“ და „მორალური ჰიგიენა“. თუ ეს ტერმინები კრეიჩის ეკუთვნის, ჩვენ მის შრომას არ ვიცნობთ და მსჯელობაც არ შეგვიძლია; ხოლო, თუ თვითონვე განვიზრებთ და განვიხილავთ, როგორც კავშირში მყოფს ანტიკური კათარზისის ცნებასთან, მაშინ შეიძლება გავიგოთ რაზეა ლაპარაკი. მაგრამ ციპროს შრომაში ეს არა ჩანს და ავტორიც ამაზე არაფერს ამბობს. როგორც ირკვევა, საინტერესო კამათი გამართულა ლ ა გ უ ლ ე კ ფ ა ლ ტ ი ს ს ა და ე ნ გ ს ტ ს შორის, მაგრამ, სამწუხაროდ, ვერაფერს ვიტყვიტ პაექრობის შედეგებზე, თუმცა ციპრო ძალიან ბევრს ლაპარაკობს „მორალური კოდექსის“ შედგენის აუცილებლობის შესახებ. მისი მტკიცება „მორალური კოდექსის“ შედგენის მიზანშეწონილებასა და პრაქტიკულ სარგებლობაზე — სწორია, ვინაიდან მორალური კოდექსი ყოველ ეპოქას ჰქონდა, და ბუნებრივია, უნდა ჰქონდეს სოციალიზმის ეპოქასაც.

„სამოქალაქო აღზრდას“ რაც შეეხება, ამ საკითხს, როგორც ჩანს, დაწვრილებით სწავლობენ ჩეხოსლოვაკელი პედაგოგები. ჩვენ ჯერ კიდევ არა გვაქვს მტკიცე აზრი, საჭიროა თუ არა საშუალო სკოლაში გვექონდეს „სამოქალაქო აღზრდა“, როგორც ცალკე დისციპლინა, და საჭიროა თუ არა ხსენებული საგნისათვის შევადგინოთ სახელმძღვანელო ან დამხმარე სახელმძღვანელო. პირადად ჩვენ გვგონია, რომ „სამოქალაქო აღზრდა“ საშუალო სკოლაში ხორციელდება იმ საგნების დახმარებით.

რებით, რომლებსაც მოწაფეები სწავლობენ სასწავლო გეგმის მიხედვით. ამიტომ ცალკე საგნად „სამოქალაქო აღზრდის“ შემოღება პირადად ჩვენ, ზედმეტი გვეჩვენება.

განსაკუთრებით გვინდა ყურადღება შევაჩეროთ ნაშრომის მეოთხე თავზე, რომელშიაც ღრმად, შინაარსიანად, მდიდარი ფაქტიური მასალით არის განხილული „შრომითი აღზრდის“ პრობლემები. ამ თავში თეორიული საკითხები ორიგინალურად ექსპონება პრაქტიკულს, ხოლო დასკვნები ნათელი და მდიდარია. ავტორი იზიარებს ცნობილ დებულებას იმის შესახებ, რომ „ადამიანთა საზოგადოება შრომის პროცესში შეიქმნა“, როგორც ადამიანი — შრომის პროდუქტია. ამიტომ იგი აკრიტიკებს იმ ფანტაზიორებს, რომლებიც მომავალი ადამიანის სახეს აგვიწერენ „უზარმაზარი თავით, პატარა სხეულით, წვრილი ხელ-ფეხით, რამდენადაცო, მომავლის ადამიანს უკვე არ დასჭირდება ფიზიკური ძალა და მარტოოდენ ტვინით იმუშავენსო“ (გვ. 158). ამ მცდარ მოსაზრებას ციპრო უპარისპირებს თავის კონცეფციას, რასაც ნათლად და გასაგებად გადმოგვცემს. ის დარწმუნებულია, რომ, რაც უფრო „ნაკლებად დასჭირდება ადამიანს უხეში ფიზიკური ძალის გამოყენება, მით უფრო მეტ ფიზიკურ მოქნილობას, მოხერხებულობას და სიბეჯითეს მოითხოვს მისგან ფიზიკური შრომა, რომლის შემადგენელ ნაწილადაც სულ უფრო მზარდი დონით გახდება გონებრივი მუშაობა“ (გვ. 159). ამ დებულების პარალელურად, სპენსერის ადმი კრიტიკული მიდგომით, ციპრო აყენებს მოსაზრებას, რომ ადამიანის შრომის ხასიათი კანონზომიერად იცვლება საზოგადოების განვითარების პროცესში, რომ უარყოფის დიალექტიკური კანონი თავისებურად ვლინდება ინტეგრაციის დიფერენციალ გადაქცევის პრინციპში და პირიქით (იქვე). მეცნიერების განვითარებაც კი ადასტურებს ამ პრინციპის არსებობას, თუმცა, სამწუხაროდ, ციპროს ეს ფაქტი არ მოჰყავს და კმაყოფილდება მარტოოდენ სოციოლოგიური მსჯელობით.

არამარტო ანტიკური ფილოსოფია და საუკუნეების მანძილზე შისი დიფერენციაცია-ინტეგრაცია, არამედ, თანამედროვე კიბერნეტიკაც გვიჩვენებს მეცნიერებაში დიფერენციაციისა და ინტეგრაციის, ინტეგრაციისა და დიფერენციაციის პროცესს. იგივე ხდებოდა სუპერპერიოდებშიც. პირველი პერიოდი ნამდვილად იყო უკლასო საზოგადოება, მეორე — კლასობრივი (მონათმფლობელური, ფეოდალური, კაპიტალისტური), ხოლო მესამე — კომუნისტური — აგრეთვე უკლასო საზოგადოებაა, მაგრამ ხა-

რისხის მხრივ შეუდარებლად უმაღლესი, ვიდრე პირველ-ყოფილი საზოგადოება იყო. იცვლება შრომის ხასიათიც, თანასწორობის ხასიათიც. ციპრო პირდაპირ მივიდა პირველყოფილ საზოგადოებასა და თანამედროვე ბურჟუაზიულ სამყაროში ეგალიტარიზმის საკითხთან, მაგრამ, როგორც ჩანს, არ იცნობს პოლლაფარგის წიგნს — „ქარლ მარქსის ეკონომიური დეტერმინიზმი“, რომელშიაც ლაფარგი დაწერილებით განიხილავს ეგალიტარიზმის საკითხს, იხსენიებს, კერძოდ, ცეზარის, დარვინისა და მისი თანამედროვე ბურჟუაზიული ეკონომისტების მიერ დასახელებულ ფაქტებს. ამ თავში კი აშუცილებლად საჭიროა ხსენებული საკითხების ანალიზი, ვინაიდან, თუ გვინდა თანასწორობის პრობლემა მეცნიერულად ნათელვყოთ, ეგალიტარიზმს გვერდს ვერ ავუვლით. ჩვენ ეს საკითხი ზემოდ უკვე გვაქვს დაწერილებით განხილული.

ციპრო წინააღმდეგია შეიქმნას სასკოლო შრომითი კოლექტივები, სადაც ბავშვები, შრომის შემდეგ, ხელფასს მიიღებენ. ეს მცდარი თეორია და პრაქტიკა დღეს უკვე უკუგდებულა. ვრცლად მსჯელობს რა ამ საკითხებზე, „მორალური აღზრდის“ ავტორი სწორ თვალსაზრისს იცავს.

სამწუხაროდ, არ წაგვიკითხავს კეტე დუნკერის წიგნი — „დი კინდერბაიტ უნდ ირე ბეკამპფუნგ“ („ბავშვთა შრომა და მისი აღმოფხვრისათვის ბრძოლა“), რომელიც 1906 წელს გამოვიდა. ამ წიგნიდან ციპროს ძალიან ვრცელი ამონაწერი მოჰყავს, საიდანაც ნათელი ხდება, რომ კაპიტალისტურ და სოციალისტურ საზოგადოებაში ბავშვთა სასარგებლო შრომის საკითხი ავტორს სწორად გადაუწყვეტია.

მაგრამ ციპროს სავსებით მართებულად არ ესმის „ხელოვნება-თამაში“ პრობლემა. თავისი გამოკვლევების 179-ე გვერდზე ხელოვნებას იგი მიიჩნევს თამაშის უმაღლეს ფორმად, მაშინ, როცა ეს საკითხი ჯერ კიდევ პლენანოვმა სწორად გადაწყვიტა ქარლ ბიუხერთან კამათში. „ხელოვნება-თამაში“ პლატონის, კანტის, შილერის, გროსეს იდეალისტური თეორიაა. ჯერ კიდევ ლუკრეციუსი, ჩვენს ერამდე პირველ საუკუნეში, ამტკიცებდა, რომ ხელოვნება — თამაში კი არ არის, არამედ, წარმოშობილია საჭიროებით, როგორც შემეცნებისა და აღზრდის საშუალება. მაგრამ ეს საკითხი უფრო ესთეტიკის სფეროს განეკუთვნება, ესთეტიკისა, რომლის შესახებაც ციპრო, სამწუხაროდ, ცოტას ლაპარაკობს, ხოლო მორალური აღზ-

რდა ძნელია წარმოვიდგინოთ ესთეტიკური აღზრდისაგან განცალკევებით.

ძალიან საინტერესოდ არის განხილული შრომისადმი ორგვარი დამოკიდებულება. მაგალითები, რომლებიც მოტანილია მარკ ტვენთან („ტომ სოიერი“) და იტალიური ქრესტომათიის ერთი მოთხრობიდან, მართლაც კარგია იმის დასამტკიცებლად, რომ შრომისადმი არსებობს ენდოპონური (შინაგანი) და ეგზოპონური (გარეგანი) დამოკიდებულება.

მაგრამ, როგორც მორალური, ისე ესთეტიკური აღზრდის საკითხები ჩვენ უნდა განვიხილოთ ადამიანის ასაკთან უმკიდროეს კავშირში, როგორც ეს ზემოდაც მივუთითეთ, ვინაიდან არაერთარი აღზრდა არ შეიძლება მეცნიერულად გამართული იყოს, თუ იგი ასაკობრივ პედაგოგიკას არ ეყრდნობა.

ენთეტიკური აღზრდა და ასაკობრივი პედაგოგიკა

ანაკობრივ პედაგოგიკაზე მსჯელობის დროს უნდა გავითვალისწინოთ, რომ პ ი რ ო ვ ნ ე ბ ა და მისი ხ ა ს ი ა თ ი ადექვატურია, მაგრამ ხასიათს მაინც არ შეუძლია მოიცვას მ თ ე ლ ი პ ი რ ო ვ ნ ე ბ ა, პირველი არ უდრის მეორეს, პიროვნება უფრო ფ ა რ თ ო ც ნ ე ბ ა ა, ვიდრე მისი ხასიათი.

მაგრამ პიროვნების განქვერეტა მისი ხასიათის კალეიდოსკოპიდან უფრო ადვილად ხერხდება, როცა ჩვენ გვინდა ადამიანის პიროვნება შევისწავლოთ. ეს შესწავლა შეიძლება როგორც ფ ი ზ ი ო ლ ო გ ი უ რ ი, ისე ფ ს ი ქ ო ლ ო გ ი უ რ ი თვალსაზრისით, მაგრამ ხასიათის მეცნიერული ანალიზისათვის აუცილებელია ერთიცა და მეორეც, საბოლოოდ კი მათი დაკავშირება, ვინაიდან ფ ს ი ქ ო ლ ო გ ი ა ცალმხრივი იქნება, თუ ფ ი ზ ი ო ლ ო გ ი უ რ საფუძვლებს გვერდს აუვლის, ხოლო ფ ი ზ ი ო ლ ო გ ი ა ასევე შეასუსტებს თავის ძალებს, როცა ფ ს ი ქ ო ლ ო გ ი უ რ მონაცემებს ანგარიშს არ გაუწევს. ეს სრულებით არ ნიშნავს ფსიქოლოგიას მისი სფერო — ფ ს ი ქ ი კ უ რ ი წავართვათ, ან მისი ს პ ე ც ი ფ ი კ უ რ ი ს ა გ ა ნ ი არ დავინახოთ. ჩვენ მხოლოდ იმას აღვნიშნავთ, რომ ხასიათის გამოვლინება არ არის მარტოდენ ფ ს ი ქ ო ლ ო გ ი უ რ ი ა ქ ტ ი, რომელსაც ფ ი ზ ი ო ლ ო გ ი უ რ ი ს ა ფ უ ძ ვ ლ ე ბ ი არ ჰქონდეს, ისევე, როგორც არ შეიძლება იყოს მარტოდენ ეს უკანასკნელი პირველის, როგორც პ რ ო ც ე ს ი ს, გარეშე. ეს დებულება საერთოა როგორც მოზრდილი ადამიანის, ისე ბ ა ვ შ ვ ი ს — ზრდის პროცესში მყოფი სუბიექტის, ფსიქოლოგიური შესწავლისათვის.

ზოგადი თვალსაზრისი პიროვნებისა და მისი ხასიათის ურთიერთდამოკიდებულებაზე, ბუნებრივია, მთლიანად ვრცელდება. ბავშვის მიმართ, ბავშვის პიროვნება და მისი ხასიათიც ადექვატურია, მაგრამ იგივე არ არის. ბ ა ვ შ ვ ი ს ხ ა ს ი ა თ ი ს შე ს წ ა ვ ლ ა ჭ ე რ კ ი დ ე ე არ ნ ი შ ნ ა ვ ს მ ი ს ი პ ი რ ო ვ ნ ე ბ ი ს შე ს

წ ა ვ ლ ა ს. მაგრამ ამ მიმართულებით მეცნიერულ კვლევა-ძიებას რომ დიდი მნიშვნელობა ენიჭება აღზრდის მთელ სისტემაში, სრულიად უეჭველად უნდა მივიჩნიოთ. საკითხის თვით ისტორია მიუთითებს მის უცილობელ ღირებულებაზე. მას შემდეგ, რაც თეოფრასტემ ცნება ხასიათი (ბერძნული „ხარასოს“-დან) შემოიღო, იგი უკვე იქცა სპეციალური დაკვირვების საგნად, თუმცა თეოფრასტეზე ადრე ანტიკური ფილოსოფია და ხელოვნების თეორია სხვა ტერმინების გამოყენებით (მაგალითად, არისტოტელეს „ეტოსი“) სწავლობდა ხასიათს, როგორც გარკვეულ ადამიანურ მოვლენას. დიდხანია ბავშვის ხასიათიც შესწავლის ობიექტია, როგორც ფსიქოლოგიის ცალკე საგანი.

ბავშვის ხასიათზე დაკვირვებამ მიიყვანა არისტოტელე ანტიკური ასაკობრივი პედაგოგიკის იმ ძირითად პრინციპებამდე, რომლებიც მან ჩამოაყალიბა თავის „პოლიტიკაში“. ვიდრე ამ პრინციპებს გავეცნობოდეთ, საჭიროა იმის გათვალისწინება, რომ არისტოტელემდე მისმა მასწავლებელმა პლატონმა მოგვცა ანტიკური ასაკობრივი პედაგოგიკის პირველი დამთავრებული კონტურები. მართალია, მასწავლებელი და მოწაფე ერთმანეთისაგან არსებითად განსხვავდებიან ადამიანის ასაკობრივ კლასიფიკაციაში, მაგრამ საგულისხმოა არა ეს, არამედ, იმის ცდა, რომ მონახული ყოფილიყო პრინციპები, რომლებიც აღზრდის ხასიათს თვით აღსაზრდელის ხასიათით შეაირობებდნენ. აქედან მხოლოდ ის დასკვნა შეიძლება გავაკეთოთ, რომ ანტიკური პედაგოგიკა ცდილობდა აღზრდისათვის მიეცა სავსებით დამთავრებული სახე, ადამიანის ასაკობრივი მომწიფების ყოველ საფეხურს აღზრდის შესაფერდ სისტემა ჰქონებოდა, რომ დიდაქტიური მიზანი სრულყოფილად მიღწეულიყო.

როცა პლატონისა და არისტოტელეს ასაკობრივი პედაგოგიკის პრინციპებს ერთმანეთს ვადარებთ, ჩვენ ვგრძნობთ, რომ პირველი უფრო ზოგადად და ფართოდ უდგება პრობლემას, ვიდრე მეორე. არისტოტელეს ფილოსოფიის ამოსავალი წერტილი — გაფორმების იდეა, რაც ასე ორგანიზულად მიუყვანა დიდმა სტაგირელმა თავის ესთეტიკურ სამყაროს, დიდაქტიკაშიც უცვლელად არის გამოყენებული და ამის შედეგად გვეძლევა ის კონკრეტულობა, რითაც მისი ასაკობრივი პედაგოგიკა განსხვავდება პლატონის სისტემისაგან. პლატონის მიერ მოცემული კლასიფიკაცია აწესებდა შემდეგ საფეხურებს: დაბადებიდან — 17 წლამდე, 17-დან — 30-მდე, 30

წლის ასაკიდან — 35-მდე (ეს ხუთი წელი პლატონს განკუთვნილი აქვს უმაღლესი ცოდნის მისაღებად), შემდეგ 50 წლამდე და აქედან ზოლომდე.

არისტოტელე სრულიად სხვა გზით მიდის. ადამიანის განვითარების საფეხურები მისთვის უფრო მოკლე და შეზღუდულია. არისტოტელეს მიაჩნია, რომ აღზრდის პირველი საფეხური უნდა განხორციელდეს ოჯახში, 5 წლამდე, შემდეგი ორი წელი მოხმარდეს სკოლაში სიარულს, მაგრამ ისე, რომ ბავშვები ჯერ კიდევ არ სწავლობენ; პირველადწყებით მეცადინეობას სკოლაში ბავშვები შეუდგებიან 7 წლის ასაკიდან, რაც გრძელდება 14 წლის მანძილზე, ე. ი. იმ დრომდე, ვიდრე ისინი გახდებოდნენ 21 წლისა, მაგრამ მათ შორის კიდევ ერთი მონაკვეთია — სქესობრივი მომწიფების ხანა.

სრულიად უეჭველია, რომ ბავშვის აღზრდაში მკვეთრი ფორმებით ჩამოყალიბებული პერიოდიზაციის შეტანა თავისთავად გვიჩვენებს არისტოტელეს დიდ დამსახურებას, მიუხედავად თვით საფეხურების სადავო ხასიათისა. არისტოტელემ საბოლოოდ გააფორმა თავისი დროის ასაკობრივი პედაგოგიკა, შეძლებისამებრ დააზუსტა იგი და ფილოსოფიურად დასაბუთებული სახე მისცა. ამ დასაბუთებას მოწმობენ მისივე სიტყვები, რომ ოჯახში ბავშვი, ვიდრე პირველად წავიდოდეს სკოლაში (ე. ი. 5 წლამდე), ფიზიკურად და მორალურად უნდა ვითარდებოდეს; მომდევნო ორი წელი სკოლაში სიარულისა (7 წლამდე), როცა ბავშვი არ სწავლობს, არსებობდა არის მის მიერ სკოლის გარეშისათვის, სასწავლო დისციპლინების მხოლოდ გარეგნულად გაცნობა და ა. შ. უკვე ამ შკალიდან სავსებით ნათლად ჩანს, რომ არისტოტელე უდიდეს მნიშვნელობას ანიჭებს სწავლის დაწყებამდე ბავშვის ფიზიკურსა და მორალურ აღზრდას, სულიერადაც მის ყოველმხრივ მომზადებას მეცნიერების რთული მონაცემების შეთვისებისათვის. არისტოტელემ მთელი ფორმულაც შეიმუშავა, რომელიც იმას გულისხმობს, რომ „ფიზიკური აღზრდა წინ უნდა უსწრებდეს ინტელექტუალურს“, * რომ ჩვევა წინამორბედი უნდა იყოს „გონებრივი განვითარებისა“.**

თავისი ასაკობრივი პედაგოგიკის ეს პრინციპები არისტოტელემ შეიმუშავა, როგორც უკვე მივუთითეთ, ბავშვის

* Аристотель, Политика, стр. 358.

** იქვე, გვ. 354.

ზასიათზე დაკვირვების შედეგად, და „ეტოსმა“ მას შთა-
აგონა აღზრდის სისტემაში პერიოდისზაცია დაეწესებინა.

ბოლო წლებში ასაკობრივი პედაგოგიკის საკითხებმა განსაკუთ-
რებული ყურადღება დაიმსახურეს, რასაც მკაფიოდ მოწმობენ რუ-
სეთის პედაგოგიურ მეცნიერებათა აკადემიის ასაკობრივი ფიზიო-
ლოგიისა და ფიზიკური აღზრდის ინსტიტუტის თანამშრომელთა
მეცნიერული გამოკვლევები. მხედველობაში გვაქვს, მაგალითად, აკა-
დემიკოს ა. ა. მარკოსიანის შრომა — „Возрастная физио-
логия и вопросы педагогики“, * რომელშიაც ერთგვარად განზო-
გადებულია ინსტიტუტის მიერ ხსენებულ პრობლემატიკაზე მუშა-
ობის შედეგები. ჩვენთვის ამჟამად საინტერესო პრობლემას,
თუ როგორ ვითარდებიან ბავშვის ფიზიკური ძალები, გა-
ცემული აქვს შემდეგი პასუხი:

«Наибольший темп развития функциональных свойств
двигательного анализатора... наблюдается в период старшего
дошкольного и младшего школьного возрастов.

Параллельно с развитием функциональных свойств про-
исходит развитие двигательных качеств. Темп развития быст-
роты движения особенно велик в 7—9 лет. Своего наиболь-
шего развития это качество достигает к 13—14 годам.

Точность движений заметно увеличивается в возрасте от
5 до 8 лет.

Выносливость к статистическим усилиям различных
групп мышц увеличивается после 14—15 лет. Также и сила
различных мышечных групп наиболее интенсивно развива-
ется в старшем школьном возрасте с 15 лет. После 18 лет этот
рост замедляется и к 26-ти годам прекращается.

Способность дифференцировать мышечное напряжение
до 10 лет невелика и существенно не изменяется. Заметное
повышение отмечается лишь с 11 до 16 лет.

Возрасту 13—15 лет доступны почти все формы коорди-
нации движений, но недоступны движения, связанные с при-
менением мышечной силы или больших амплитуд. Можно ут-
верждать, что нет такой координационной формы движений,
которая не была бы доступна детям 13—15 лет. Вот почему
именно к этому возрасту дети достигают виртуозной техники
игры на музыкальных инструментах, хореографического мас-
терства, точности и слаженности разнообразных трудовых
действий.

Надо полагать, что основным возрастным периодом, ког-
да должна закладываться техника выполнения физкультур-

* აკადემიკოს ა. ა. მარკოსიანს მადლობას მოუხსენებთ თავისი შრომის
ჯამოქვეყნებამდე ჩვენთვის გაცნობისათვის.

ных, хореографических и трудовых движений, является возраст от 9—10 до 13—14 лет, — период, когда наблюдается особенно крутой рост показателей развития двигательного анализатора.

Изложенные данные послужили основанием для пересмотра содержания физического воспитания. Коренным образом перестроена программа. По-новому формулируются задачи обучения на разных этапах развития ребенка. Обучение основным движениям и двигательным действиям перенесено в первые годы и завершается за период обучения в восьмилетней школе, а в старших классах внимание уделяется совершенствованию этих же двигательных действий, но при значительном проявлении силы и выносливости. Стоит вопрос о более раннем дифференцированном обучении мальчиков и девочек».*

ჩვენ არ შევეუდგებით ყველა ამ საკითხის დეტალურ ანალიზს ან საწინააღმდეგო მოსაზრებათა განხილვას. ეს სპეციალისტი — ფიზიოლოგების უშუალო მოვალეობაა, რასაც თვითონვე შეასრულებენ. მთავარია იმის ხაზგასმა, რომ ავტორს 9—10 წლამდე დასაშვებად არ მიაჩნია ბავშვის ვასრულებინებდეთ ფიზკულტურულ-ქორეოგრაფიულ და შრომით მოძრაობებს, რომ ძირითადი ასაკობრივი პერიოდი ხსენებული მოძრაობებისა სწორედ აქედან უნდა დაიწყოს. შესაძლებელია ფიზიოლოგებმა დაგვიმტკიცონ სრულიად საწინააღმდეგო მოსაზრება — 6—7 წლის ასაკიდანაც უმტკივნეულოდ შეუდექით ბავშვის ფიზკულტურულ, ქორეოგრაფიულ და შრომით წვრთნასო, მაგრამ ერთი რამ ორივე შემთხვევაში უცვლელი იქნება: ის ძირითადი პრინციპი ასაკობრივი პედაგოგიისა, რომ ბავშვს თავისი ფიზიოლოგიური და ფსიქიკური განვითარების მიხედვით უნდა ვასწავლიდეთ, და არა ისე, როგორც ჩვენ გვსურს ან მარტოოდენ თეორიული მოსაზრებანი გვიკარნახებენ.

აღამიანის აღზრდა იმდენად გასრულადდა, რომ ბუნებრივად დაისვა პედაგოგიკის, როგორც მეცნიერების საზღვართა პრობლემა, როგორც ერთ დროს ლესინგი აყენებდა პოეზიისა და ფერწერის დარგში ანალოგიურ საკითხს. პროფესორმა გონჩაროვმა ამიტომ შემთხვევით არ მიუთითა, თუ რა ვარიანტებს გვთავაზობენ დასავლეთის ფილოსოფოსები პედაგოგიკის თვით ტერმინის შესაცვლელად. მან დაასახელა ელვინ დინერიის წიკ-

* ამონაწერი მოგვყავს აკადემიკოს ა. ა. მარკოსიანის ხსენებული შრომიდან — „Возрастная физиология и вопросы педагогики“.

ნი — „ფილოსოფიის ნარკვევები“ (ტ. II), რომელიც დასავლეთ-გერმანიაში 1964 წელს გამოსულა. როგორც გონჩაროვი წერს, ელვინ დინერს ექვი შეუტანია პედაგოგიკის, როგორც ტერმინის ვარგისიანობაში და ახალი სახელწოდება შეუმუშავებია. ის ფიქრობს, რომ „традиционное понятие „педагогика“ устарело; этот термин стал узким и неопределенным. Это педагогика прошлого и не отвечает быстро развивающимся и усложняющимся общественным отношениям. Об этом говорит сам термин «педагогика», происходящий от греческого «пайс» — дитя-мальчик и «аго» — веду.

Уже появился новый термин андрагогика — педагогика взрослых. Это название от греческого «андрос» — мужчина и «аго» — веду. Во всяком случае педагогика взрослых касается не одних мужчин. Автор очерков предлагает новое название «антропагогика».* მაგრამ, როგორც იგივე გონჩაროვი შენიშნავს, «Дело не в терминах, а в существе. Очевидно, надо оставить привычное и очень хорошее название «педагогика», но предметом ее не могут оставаться только дети.»**

ახალი ტერმინების შემოღება მართლაც არაფერს არ შეცვლის, თუ მათში ახალი შინაარსი არ მოთავსდა. გვექნება ანდრაგოგიკა, თუ ანტროპაგოგიკა, ბავშვს ვერცერთი მათგანი ვერ გაექცევა, როგორც პედაგოგიკას არასოდეს ზურგი არ შეუბრუნებია არც მოზრდილისა და მით უფრო საერთოდ არც ადამიანისათვის. ეს უკვე ასაკობრივი პედაგოგიკის სფეროს გაფართოებაა და არა თვით პედაგოგიკისა.

შეიძლება ვიდავოთ, თუ რა საზღვრებში მოვაქციოთ ასაკობრივი პედაგოგიკა, მივიყვანოთ იგი ადამიანის მოხუცებულობამდე, თუ დავტოვოთ ძველ სადემარკაციო ხაზებთან — ვიღრე ბავშვი მოწიფულობას მიაღწევს. მაგრამ ერთი საკითხი — ადამიანის აღზრდა და მართვა, რაც ტრადიციულ პედაგოგიკის ძირითადი ამოცანა იყო, ჩვენ უცვლელად უნდა დავტოვოთ, როგორც ოდესღაც ჰეგელმა ესთეტიკის ტერმინი დაიწუნა, ახალი სახელწოდებათა დასახელა, მაგრამ ბოლოს მაინც ისევ ბუმგარტენის მიერ შემოღებული ესთეტიკა დატოვა, როგორც გავრცელებული და საყოველთაო ხმარებაში შესული.

* Н. К. Гончаров, Некоторые теоретические предпосылки системы воспитательной работы в школе (ესარგებლობთ ავტორის გამოუქვეყნებელ შრომით, რისთვისაც მას დიდ მადლობას მოვასხენებო).

** იქვე.

პედაგოგიკაც აქვე უცვლელად უნდა დარჩეს, ოდითვე ის დაჰკვიდრებულა, ადამიანის აღზრდის სინონიმად არის ქცეული და უკუგდებას არაფრით არ იმსახურებს. დამისახე-
ლეთ თუნდაც ერთი შემთხვევა, რომ პედაგოგიკა გაქცეოდეს მოზრდილის ან მოხუცებულობაში შესული ადამი-
ანისათვის ზრუნვას, როცა ეს საჭირო იყო, და მაშინ ჩვენ თანხმობას განვაცხადებთ — შესცვალეთ პედაგოგიკა ანდრაგოგიკითა და ანტროპაგოგიკით-თქო. მაგრამ სად არის ასეთი ფაქ-
ტი? პედაგოგიკის ისტორიაში იგი არ არსებობს.

შეიძლება აქ შევწყვიტოთ ჩვენი მსჯელობა და ისევ ძირითად საკითხს მივუბრუნდეთ.

აქამად ჩვენ საქმე გვაქვს ბავშვთან დამის ხასიათთან. მაგრამ რა არის ბავშვის ხასიათი ან როდის იჩენს იგი თავს, რომ მეცნიერულ შესწავლას დაექვემდებაროს?

ბავშვის ხასიათის ჩამოყალიბება ადრეული ასაკიდანვე იწყება, რასაც ნათლად გვიდასტურებენ ფსიქოლოგების დაკვირვებანი, განზოგადობულნი სპეციალურ მონოგრაფიებსა და გამოკვლევებში. უმთავრესად იკვლევენ სკოლამდე, უმცროს სასკოლო, საშუალო სასკოლო და უფროს სასკოლო ასაკს.* როცა ხასიათის ჩამოყალიბება მკვეთრად მიემართება არა პირდაპირი, არამედ, წინააღმდეგობრივი, რთული, ხეული გზით. სავსებით დადასტურებულ კეშმარტივებს წარმოადგენს იმის აღიარება, რომ «...развитие характера в широком понимании этого термина начинается с раннего детства, с первых проб-
лесков сознательной деятельности ребенка...»** მაგრამ ამ დებულების მეორე ნაწილი, რომელსაც ავტორი კატეგორიული ფორმით აყალიბებს, უკვე სადავო ხდება, ვინაიდან ბავშვის ხასიათს რაღაც ამორფული სახით წარმოგვიდგენს, რითაც ჩრდილი ადგება თვით პირველ ნაწილს, ასე ნათლად გამოთქმულსა და კეშმარტივებად ქცეულს. ავტორი გვეუბნება: «...но о сколько-нибудь сформировавшемся характере, направленном на существенные цели, ни в дошкольном, ни даже в младшем школьном возрасте говорить, как правило, нельзя»*** თუ ხასიათს გავიგებთ, როგორც დამთავრებულსა და შინაგანად საბოლოო წერტილდასმულს, მაშინ, ცხადია, ეს დებულება სწო-

* როგორც, მაგალითად, ნ. დ. ლევიტოვი, იხ. მისი: „Вопросы психологии характера“, 1956, стр. 272—318.

** იქვე, გვ. 272.

*** იქვე.

რი იქნება, მაგრამ ასეთი ხასიათი ხომ ბევრ მოზრდილ ადამიანსაც არა აქვს? თვითონ ავტორიც იძულებულია ერთგან შენიშნოს, რომ «Вместе с тем существует много отклонений от этого общего положения: у одних людей контуры характера обрисовываются очень рано, а другие до старости словно еще ищут самих себя».*

ხასიათი არ არის მეტაფიზიკური ცნება, რაღაც განუცნებელი ფენომენი, რომელიც შეიძლება თარგად მიგვეყენებინა ადამიანებისათვის. როცა ბავშვებმა დაპარაკი, მისი ხასიათიც ბავშვური და მხოლოდ ამ კუთხით შესწავლას მოითხოვს: ის გაფორმებულიც არის და გაუფორმებელიც; გაფორმებულია, როგორც ბავშვის ხასიათი, მაგრამ გაუფორმებელია, როგორც მოზრდილის ხასიათი. თუ მოტივად მოვიყვანთ „არსებით მიზნებს“, ბავშვისათვის ის, რაც აინტერესებს, არსებითიც არის და გადაწყვეტიც. ამიტომ რა უფლება გვაქვს ბავშვის ხასიათი არ მივიჩნიოთ ისეთ ფენომენად, რომელიც თავის თავში ისრული და ჩამოყალიბებულია, როგორც ბავშვის ხასიათი, მაგრამ არასრული და ჩამოუყალიბებელია, როგორც ზრდადამთავრებული ადამიანის ხასიათი. ამ საკითხს უღრესად პრინციპული მნიშვნელობა აქვს, ვინაიდან ბავშვის ხასიათი სპეციალური კვლევის საგნად ფსიქოლოგიური მეცნიერების იმ დარგს ეკუთვნის, რომელიც თავის ობიექტს უნდა უყურებდეს კანონზომიერ ფორმაში და არა ეპიზოდურად. ბავშვის ხასიათი ბავშვის ფსიქოლოგიის მეცნიერული კვლევა-ძიებისათვის სავსებით რეალური, გამოკვეთილი და სრულფასოვანი ობიექტია.

მაგრამ აქვე უნდა პპოვოს თავისი საგანი ასაკობრივმა პედაგოგიკამ, რომელმაც უნდა გააერთიანოს ბავშვის ფსიქოლოგიის თეორიულ-ექსპერიმენტული და პედაგოგიკის პრაქტიკული მონაცემები ფიზიოლოგიურ თავისებურებათა ასპექტში.

ასაკობრივმა პედაგოგიკამ უნდა შეისწავლოს ბავშვის სულიერი განვითარების თავისებურებანი ამა თუ იმ საფეხურზე. ფსიქოლოგიისა და ფიზიოლოგიის გამოყენებით, უფრო სწორად, მათზე დაყრდნობით, ასაკობრივმა პედაგოგიკამ უნდა ახსნას ის რთული მოვლენა, რომელსაც ადგილი აქვს მადლი კლასის მოსწავლეებში. შეუძლებელია გამოცდილმა, დინჯმა, დაკვირვებულმა მასწავლებლებმა არ იცოდნენ, რომ

* Н. Д. Левитов, Вопросы психологии характера, 1956, гл. 272. ხაზი ჩვენია — გ. ჯ.

მე-7 — 8 კლასიდან, როცა მოსწავლე 14 — 15 წლისაა, მის არსებაში თავს იჩენს ზოგიერთი ისეთი თვისება, ადრე რომ თითქმის სრულად შეუმჩნეველი იყო. მაღალი კლასების მოსწავლეები ძალიან ხშირად ამჟღავნებენ განწყობას მოწყენილობისაკენ, მათ სულიერ ქვეყანაში იჭრება სევდა, ხოლო ზოგიერთს იმდენად ეუფლება პესიმიზმი, რომ საშიში ფორმით გვევლინება. ეს არის მიზეზი, რომ სწორედ მაღალ კლასებში გვაქვს უბედურ შემთხვევათა უმრავლესი ფაქტები. მე-7—10 კლასების მოსწავლეები არსებითად განსხვავდებიან მე-3—6 კლასების ბავშვებისაგან არამარტო გარეგნულად, სიმაღლით, ან კიდევ შინაგანად — ცოდნითა და საქმიანობით, არამედ იმ სრულიად ახალი, ძლიერი სულიერი დელევით, რაც შეიძლება ფიზიოლოგიური მომწიფებით იყოს გამოწვეული, მაგრამ მისი ფსიქოლოგიური შედეგების გაუთვალისწინებლობამ, ხოლო პრაქტიკულ სინამდვილეში უცოდინარობამ შეიძლება ბევრი რამ დაგვაკარგვინოს. ყველაფერი ეს ერთმანეთთან უნდა შეაერთოს, შეაკავშიროს, შეისწავლოს, გააანალიზოს და მეცნიერული კვლევის ობიექტად აქციოს ასაკობრივმა პედაგოგიკამ. მას ევალება მაღალი კლასების მოსწავლეთა პირველ ოცნებას, ფრთაშესხმულ ფანტაზიას და ცისარტყელისებური მირაჟებით ცხოვრების წარმოდგენას ისეთი ბუნებრივი მიმართულება მისცეს, რომ ყმაწვილმა მთელი არსებით განიცადოს სიცოცხლისა და ცხოვრების მიზნიდევლობასთან ერთად თვით არსებობის ღრმა, ადამიანური დანიშნულება. მაშინ მძიმე ტვირთის ქვეშ ის აღარ დაეცემა, პირიქით, ფენიქსივით ძალებს მოიკრებს.

ასეთივე რთული საკითხია ბავშვის ცნობიერების გაღვიძებიდან პირველადი სწავლის განხორციელება.

სწავლა ბავშვს უნდა დაეაწყებინოთ 7 წლის ასაკიდან. ეს მოთხოვნა არც ნებისმიერია და არც მიკერძოებით გამოწვეული. ფიზიოლოგიისა და ფსიქოლოგიის მეცნიერული მონაცემები, პირველყოვლისა პედაგოგიური პრაქტიკის გამოცდილებანი უეჭველად გვიდასტურებენ იმ უცილო დებულებას, რომ ამ ასაკში უკვე შეიძლება ბავშვთან სერიოზული მუშაობა დავიწყოთ. სერიოზულში ვგულისხმობთ როგორც ანბანის შესწავლას, ისე იმ მასალის გავლას, რაც პირველი კლასის სასწავლო პროგრამით არის გათვალისწინებული. შვიდი წლის ასაკიდან სწავლის დაწყება, როგორც უკვე ვნახეთ, ანტიკურ საბერძნეთშიც ხორციელდებოდა, მაგრამ იქ მიზანი სულ სხვა იყო. ჩვენი ამოსავალი წერტილია სწავლა ისე დაეაწყებინოთ ბავშვს, რომ იგი არც ნაად-

რევი იყოს მისთვის და არც დაგვიანებულ ი. ნაადრევად დაწყება მის ძალებს მძიმე ტვირთს აკიდებს, ხოლო დაგვიანებული — შედარებით მსუბუქს. ჩვენთვის არც ერთია მისაღები და არც მეორე. თუ მცენარის თესლს გასაღვივებლად თავის ღროზე ესაპირება ხნულში ჩაგდება, ბავშვს მით უფრო უნდა მივაქციოთ ყურადღება დაუბრკოლებლად დაიწყოს თავისი სულიერი ძალების გაშლა. ეტყობა, ძველ საქართველოში ეს ელემენტარული ქეშმარიტება კარგად ჰქონიათ შეგნებული, რაკი უდიდეს ყურადღებას აქცევდნენ სწავლისათვის ასაკის დადგენას. ამ ფაქტს უცილოდ გვიდასტურებს გიორგი მთაწმინდელის ცხოვრება, რომელშიაც გარკვევით არის ნათქვამი, თუ როდის დააწყებინეს ყრმა გიორგის სწავლა-განათლება. როცა იგი შვიდი წლის შეიქნა, თურმე „მონასტერსა ტაძრისსა დისა თვისისა თანა წარგზავნეს და შეჰვედრეს ღმერთსა“, რის გამოც „სიყრმესვე თვისსა მშობელთა მოღვაწეობისაგან დააკლდა“.* აქედან სრულიად ნათელია, რომ მე-10-11 საუკუნეების საქართველოში ბავშვების სწავლა შვიდი წლის ასაკიდან იწყებოდა.

როცა ჩვენ ახლაც ვიზიარებთ დებულებას, რომ პირველ კლასში უნდა შევიყვანოთ 7 წლის ასაკის ბავშვები, ეს სრულებით არ ნიშნავს ისეთ დოგმას, რომელიც გამონაკლისს უარყოფდეს ან სრულიად გამორიცხავდეს. შვიდი წელი ძირითადი ასაკია, ნიშანსვეტია სკოლაში შესასვლელად, მაგრამ რა დააშავეს ბავშვებმა, რომლებიც შედარებით ადრე მომწიფდნენ და მშობლებისაგან მოითხოვენ სკოლაში წაყვანას?

უარი ვუთხრათ ნაადრევად ინტერესგაღვიძებულ ბავშვს, დავუხუროთ სკოლის კარი და ველოდოთ როდის შეუსრულდებათ სავალდებულო ასაკი? ეს ხომ მათთვის ტანჯვად გადაიქცევა?

ან რა ვუყოთ ბავშვებს, რომლებსაც სკოლის ასაკი შეუსრულდათ, უკვე შვიდი წლისანი არიან, მაგრამ ჯერ კიდევ იმდენად არ მომწიფებულან, რომ სკოლაში ყოფნა სურდეთ?

ასეთ ბავშვებს მკაცრად ნუ მოვექცევით, ნუ ვიფიქრებთ, რომ ისინი უნიჭოები არიან, თავიდანვე სიზარმაცეს იჩენენ, მიდრეკილება აქვთ სწავლას თავი აარიდონ. არა, აქ ბუნე-

* სწავლა-აღზრდის ისტორია საქართველოში, I, 1937, გვ. 9. ნ. ბერძენიშვილის წერილი. — „მისაღები მეთერთმეტე საუკუნეში სწავლა-აღზრდის შესახებ (გიორგი ათონელის ბიოგრაფიის მიხედვით)“.

ბის ის კანონია, რომელიც ერთნაირად არ უწყობს ხელს განსხვავებული მონაცემების ცოცხალ ორგანიზმებს. დააკვირდით ცხოვრებას სინამდვილეს: იშვიათი როდია ისეთი მაგალითი, როცა დაწყებით კლასებში ბავშვი კარგად ვერ სწავლობს, არასრულ სკოლაშიაც ცოდნით არ გამოირჩევა, თუმცა შემდეგ, მე-7 ან მე-8 კლასიდან, მონდომებასთან ერთად, გონების თანდათან გახსნას ამჟღავნებს. ამ ასაკიდან მოსწავლე ხშირად გასაოცარი სისწრაფით იწყებს განვითარებას და ბოლოს საზოგადოება მისგან ლებულობს გამოჩენილ მოღვაწეს ან ცნობილ მეცნიერს. ხდება პირიქათაც: დაწყებით ან არასრულ საშუალო სკოლაში ბავშვი წარმატებას იჩენს, საერთოდ გამოირჩევა, მაგრამ შემდეგ მისი ნიჭი, მიუხედავად უცვლელი პირობებისა, კანონზომიერად აღარ განვითარებულა და მის გონებას ფრთები აღარ გაუშლია. თითქოს უცნაურია ეს მოვლენა, გაკვირვებასა და სინანულს იწვევს, მაგრამ სრულიად უცილო ფაქტია.

ყოველივე ამის შემდეგ როგორ არ უნდა ვიფიქროთ ანგარაში გაეწიოს ერთსაც და მეორესაც — სკოლაში მივიღოთ 6 წლის ბავშვი, როცა იგი მიდრეკილებას ამჟღავნებს, არ მივიღოთ 7 წლისა, თუ მას შინაგანი მოთხოვნილება არ გაღვიძებია, და ვაცალოთ კიდევ — გახდეს 8 წლისა. თვითონვე რომ მოგვთხოვოს სკოლაში წამოყვანეთო. ასეთი შემთხვევები გამონაკლისი იქნება, მაგრამ ჩვენ შეგნებულად უნდა დავუშვათ ანალოგიური ფაქტები პედაგოგიურად გამართლებული ინტერესებისათვის.

რამდენჯერ ყოფილა შემთხვევა, რომ მშობელს გამოუცხადებია — ჩემი შვილი ექვსი წლისაა, მაგრამ სკოლაში შეყვანას მთხოვს, უარს ნუ მეტყვი, მიიღეთო. და მშობელი ამ დროს მართალია, უნდა ვენდოთ მას, დავუჯეროთ, ვერწმუნოთ. ჩვენ ისეთი შემთხვევაც გვქონია, როცა ექვსი წლის ბავშვს, დილით გაღვიძებულს, ტირილი დაუწყია და სკოლაში წაყვანა მოუთხოვია. მისთვის უკითხავთ, თუ რატომ ტირის, და ბავშვს უპასუხნია:

— სიზმრად ვნახე სკოლაში მივდიოდი ჩემს ამხანაგებთან ერთად; გავიღვიძე, ვხედავ — ყველა სკოლაში მიდის, მე კი არა, წამოყვანეთ სკოლაში, მე სკოლაში ნდა.

განა ასეთ ბავშვს შეიძლება უარი ვუთხრათ პირველ კლასში

მიღებაზე, იმ მოტივით, რომ 7 წელი არ შესრულებია? ეს იქნება ადრე ინტერესგაღვიძებული ბავშვის ისეთი სულიერი დასჯა, რომლის გამოსწორება შესაძლოა შემდეგ ვეღარ შევიძლოთ.

გვეუბნებიან, შვიდი წლის ასაკი სავსებით ნორმალური იყო წინათ, როცა ტექნიკის მიღწევები საყოველთაოდ არ ვრცელდებოდა. მაგრამ ახლა, რადიოს, ტელეხედვის, კინოს ეპოქაში, როცა ცხოვრების ტემპი ისედაც აჩქარებულია, შეიძლება მართალი იყვნენ ის ფსიქოლოგები, რომლებიც მოითხოვენ პირველ კლასში ექვსი წლის ასაკის ბავშვის მიღებასო. აქ ნამდვილად არის ჭეშმარიტების ელემენტები. ფსიქოლოგიურ-ფიზიოლოგიური ექსპერიმენტების გარეშეც კი სრულიად უეჭველი ხდება, რომ აჩქარებულია ცხოვრებასთან ერთად თვით ბავშვის ფსიქიკურ-გონებრივი მომწიფება. დღევანდელი 7 წლის ბავშვი სულიერი მონაცემებით მე-19 საუკუნის 8 — 9 წლის ასაკის, ხოლო ბევრ შემთხვევაში 10 წლის ყმაწვილის თვისებებს ამქდავენებს. ამიტომ შეიძლება გადაგვეხედავდეთ შკალისათვის და პირველ კლასში მისაღებ ასაკად 6 წელი მიგვეჩნია. ბოლო წლების ფსიქოლოგიურ-ფიზიოლოგიურმა გამოკვლევებმა დიდძალი მასალა დააგროვეს იმის ნათელსაყოფად, რომ 5 — 6 წლის ასაკში ბავშვი უკვე იმდენად მომწიფებულია სულიერად, რაც საშუალებას გვაძლევს არამარტო ანბანი შევასწავლოთ, არამედ, ელემენტარული მათემატიკური ამოცანებიც გადავაწყვეტინოთ. ყველაფერი ეს ჭეშმარიტებაა, მაგრამ, როცა პირველი კლასის მისაღებ ასაკზე ვლაპარაკობთ, ანგარიში უნდა გაეწიოს შემდეგ გარემოებას: ადამიანის ფიზიოლოგიური მომწიფება ხანგრძლივი პროცესია და ვიდრე ცვლილებას ნამდვილად მყარი ხასიათი არ მიუღია, ასაკობრივ პედაგოგიკას შეუძლებელია მოვთხოვოთ პრაქტიკით შემოწმებული ძირითადი პრინციპების არსებითი გადასინჯვა. მომავლსათვის ექვსი წლის ასაკის დაწესება პირველ კლასში მისაღებად რომ რეალური ფაქტი გახდება, სრულიად უდავო გვეჩვენება თვით განვითარების კარნახით. მაგრამ ამჟამად არ უნდა დავარღვიოთ შვიდი წლის ასაკი, თუმცა, როგორც ზემოდ გვაქვს აღნიშნული, გამონაკლისები ყოველთვის იქნება და თანდათანაც გაიზრდება.

სულ ბოლო ხანებში საკითხი ისე ისმება, რომ ბავშვს შეიძლება ყოველთვის და ყველა ასაკში ყველა საგანი შევასწავლოთო. იმას კი ივიწყებენ, რომ ბავშვს უნდა მოვექცეთ „ისე, როგორც მის ასაკს და არა გარეგნულ შეხედულებას

შეფერის".* უმართებულო იქნება ეს არ გავითვალისწინოთ. მაგრამ „ყველა ასაკში ყველა საგნის სწავლების“ პრინციპი არ იხსნება. ამ საკითხთან დაკავშირებით ერთ ერთ მოხსენებაში აკადემიკოსი ი. ა. კარიოვი ამბობდა:**

«Нельзя согласиться с американскими психологами и педагогами, которые выдвинули сейчас формулу: «любому ребенку на любой стадии развития можно с успехом преподавать любой предмет в достаточно полноценной форме». Однако, вопрос этот заслуживает внимания».

სრულიად მართალია, საკითხი დიდი ყურადღების ღირსია, თუმცა შეუძლებელია დავიჯეროთ, რომ ყოველ ბავშვს, თავისი ასაკობრივი განვითარების ყოველ გვარსტადიისზე შეიძლებოდა წარმატებით ვასწავლოთ რომელიც გნებავთ საგანი საკმაოდ სრულფასოვანი ფორმით. მაგრამ აქ არის ქეშმარიტების რაღაც ელემენტი, რომ შესაძლებელია ბავშვის ცნობიერების ჩამოყალიბებისთანავე პედაგოგიურ ზემოქმედებას მიემართოთ, ეს სრულიად უეჭველია. მას შემდეგ, რაც ბავშვმა ცნობიერების თვალი გაახილა და განუწყვეტლივ კითხვებს გვაძლევს: „ეს რა არის?“, „ეს რატომ ხდება“, „რატომ“, „რატომ“, „რატომ“ და ასე დაუსრულებლად, ჩვენ, პედაგოგებს, უკვე ფართო ველი გვეშლება მისი გონიერული აღზრდისათვის.

რომელი წლიდან იწყება ეს ასაკი?

ფსიქოლოგები დღემდე ვერ შეთანხმებულან ამ საკითხში, მაგრამ ბავშვის ფსიქოლოგიური დახასიათება, თუ იგი თანამედროვე ფსიქოლოგიისა და ფსიქოლოგიის მიღწევებს დაეყრდნობა, სავსებით ნათელ პასუხს მოგვცემს. ამ საკითხს ჩვენ უფრო დაწერილებით ქვევით შევხებით, ხოლო აქ გვინდა ერთ ფრაზად მნიშვნელოვან მომენტზე შევჩერდეთ.

ხშირად ხდება ასეთი რამ: მშობელი გრძნობს, რომ მისი ბავშვი, რომელსაც შვიდი წელი უკვე შეუსრულდა, სკოლაში წასვლის არავითარ სურვილს არ იჩენს. და მშობელი ნერვიულობას იწყებს — ვაი თუ ჩემს შვილს სწავლა არ უნდაო. ეს შიში და ნერვიულობა იმდენად ნაადრევია, რამდენადაც სასაცილოა ახლადდაბადებული ბავშვი მომავალ პოეტად წარმოვიდგინოთ. უმჯობესია ასეთ მდგომარეობაში მყოფ მშობელს ვურჩიოთ ფრთხილად მოექ-

* რუსო, ემილი, გვ. 131.

** რუსეთის სფსრ პედაგოგიურ მეცნიერებათა აკადემიის საერთო კრებაზე, 1962 წლის 25 ივნისს.

ეს თავის შვილიკოს, არ გააღიზიანოს, გამონახოს დრო და გაატაროს ბავშვი სკოლის ახლოს, შეახედოს როგორ თამაშობენ პატარა მოწაფეები, მისივე ტოლები, სკოლის ეზოში, როგორ ერთობიან და მხიარულობენ. ურიგო არ იქნებოდა, რომ ის მშვენიერი ლექსი — „სკოლისაკენ“, რომელიც გიორგი ქუჩიშვილის კალამს ეკუთვნის, პირველ კლასში ბავშვის შეყვანის წინ, მისთვის გვესწავლებინა. ეს ლექსი ბავშვს გაუღვიძებდა სკოლაში წასვლის სურვილს, ოცნებად გადაუქცევდა იმ დროს, როცა თვითონაც სკოლისაკენ გასწევდა. მოასლოდლებოდა თუ არა ეს სანატრელი დრო, ასრულდებოდა ოცნება, იგი იქცეოდა სინამდვილედ და ბავშვი უკეთესად იგრძნობდა თავის ბედნიერებას. მთელი ლექსი ხომ ბავშვს მშვენიერ სადა ფორმაში მთელი ძალით უხმობს სკოლისაკენ. თან შთააგონებს სწავლისა და შრომას აუცილებლობას, როგორც ერთიან ნაკადს, რომელსაც ყველა უნდა მიჰყვეს:

მზემ ფანჯარას სხივი სტყორცნა!
 დილა არის მშვენიერი
 აბა, ბიჭო, ტანს ჩაიცვათ
 და სკოლისკენ პერი! პერი
 სამუშაოდ ეშურება
 დიდ-პატარა, ფრინველ-მწერი
 აბა, მარდად, ჩვენც წიგნებით
 სკოლისაკენ — პერი! პერი...

ყოველივე ამით ჩვენ იმის თქმა გვინდა, რომ აღზრდის მთელ კომპლექსში ბავშვზე დაკვირვება, მისი სამყაროს შესწავლა ისევე აუცილებელია, როგორც პედაგოგიკის ძირითადი ელემენტების ცოდნა. მაგრამ ეს არ ნიშნავს არც ბურჟუაზიულ ე. წ. „ექსპერიმენტულ პედაგოგიკას“ და არც ძველ „პედოლოგიას“, რომლის ცალმხრივმა მიმართულებამ აშკარად გამოხატული მეტაფიზიკური სახე მიიღო, თუმცა თვით „პედოლოგიის“ საჭიროება ყველასათვის აშკარაა და აუცილებელია. თუ როგორც ერთს, ისე მეორეს უარყოფთ, ეს არ უნდა ნიშნავდეს თვით ბავშვის სამყაროს (როგორც მეცნიერული კვლევისა და დაკვირვების რთული ობიექტის) შესწავლის აუცილებლობის უარყოფას. ასაკობრივი პედაგოგიკა სავსებით რეალურია და მას პირველყოვლისა მოეთხოვება ბავშვის შესწავლა მისი ასაკობრივი განვითარების მიხედვით.

თუ ისტორიას თვალს გადავავლებთ, მგონი არავის ისე უზრუნველია ასაკობრივი პედაგოგიკისათვის, როგორც უან-უაკ რუსოს.

მისი „ემილი“ ასაკობრივი პედაგოგიკის ძირითად პრინციპზე აგებული ყველა თავისი გენიალური დებულებებით, საოცარი უტოპიით და საბედისწერო შეცდომებით, რომლებიც აღსაყვება პარადოქსებით.

მაგრამ ბავშვის ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური განვითარება იმდენად რთული ფენომენია, რომ მასზე დაკვირვება ყოველთვის როდი იქნება ცდომილებისაგან თავისუფალი. საქმე გვაქვს ამოსაცნობ სამყაროსთან, რომლის საიდუმლოებათა გაგება პრინციპული თვალსაზრისით იმავე გზას უნდა მისდევდეს, როგორც ბუნების კანონზომიერებას ვსწავლობთ — რელატურ ქეშიმარიტებათა აღმოჩენით მივდივართ აბსოლუტური ქეშიმარიტებისაკენ. ჩვენ ვიცით, რომ შეგრძნება, აღქმა, წარმოდგენა, ცნობიერება — ფსიქიური მოვლენებია, ხოლო სიმშობის, გაძღომის, სიამოვნების, უსიამოვნების გრძნობა, შიში, ტკივილი, მწუხარება, სიცილი და სხვა — ემოციები. ყველა ისინი დაკავშირებულია თავის ტვინთან, კერძოდ, მის ქერქულ ნაწილთან. ასე ესმოდათ ძველადაც. მაგრამ ახლა მეცნიერება (ფიზიოლოგია, ფსიქოლოგია, ბიოქიმია) ისე ვითარდება, რომ სავსებით შესაძლებელი ხდება დადასტურებულ იქნას პირდაპირი კავშირი ტვინის დეტალურ სტრუქტურასთან, მისი შემადგენელი ნაწილების ურთიერთკავშირის ფუნქციასთან. ხომ სრულიად უდავოა, რომ თუ ადამიანსა და ცხოველებს ახასიათებთ ისეთი მარტივი ფსიქიური მოვლენები, როგორცაა შეგრძნება, აღქმა, წარმოდგენა, სამაგიეროდ, ცნობიერი ფსიქიური მოქმედება, როგორც ფსიქიკის უმაღლესი ფორმა, მხოლოდ ადამიანისათვის — მოაზროვნე ცხოველისათვის არის დამახასიათებელი.

ქართულმა ფიზიოლოგიურმა სკოლამ აკადემიკოს ივანე ბერიტაშვილის სახით 1934 წელს დააყენა საკითხი იმის შესახებ, რომ „...в коре большого мозга существуют такие нервные элементы, которые при своем возбуждении производят субъективные переживания—ощущения“* ამ საკითხის ხანგრძლივმა თეორიულ-ექსპერიმენტულმა შესწავლამ ბერიტაშვილი თხუთმეტი წლის შემდეგ მიიყვანა იმ დასკვნამდე, რომ შესაძლებლად მიაჩნევინა შემდეგი დებულების წამოყენება: „...звездчатые нейроны с коротки-

* ვსარგებლობთ აკად. ი. ბერიტაშვილის ჯერ გამოუქვეყნებელი შრომით: „Структурные особенности мозга и психические процессы“.

მი აქსონი, характерные для коры больших полушарий, должно быть, являются тем высоко-организованным субстратом, который при своем возбуждении производит дифференцированные субъективные переживания“.*

როგორც ბერიტაშვილი შენიშნავს, როცა ლაპარაკია ალქმის ან წარმოდგენის შესახებ, მხედველობაშია მიღებული არა რაიმე იზოლირებული ვარსკვლავისებური უჯრედები (звездчатые клетки), არამედ, მათი რთული სისტემა ასევე რთულ კავშირში, შესაბამისად გაღიზიანებათა იმ სირთულისა, როგორითაც ტვინზე მოქმედებს გარეგანი გარემო. სრულიად უდავოდ უნდა მივიჩნიოთ ის დებულება, რომ თავის ტვინის ფსიქიური მუშაობით ფილოგენეტიური განვითარება მიემართებოდა თავის ტვინის მუშაობის შემდგომი სრულყოფის გზით, რაც ხორციელდებოდა გარემოს გავლენის პირობებში ასოციაციური ნეირონების რაოდენობრივი და ხარისხობრივი ზრდის შესაბამისად. ამის შემდეგ, სავსებით მიზანშეწონილი იქნება ვიფიქროთ, რომ „...produцирующая образы внешнего мира, нервная организация в виде объединения сенсорных нейронов разных анализаторов для восприятия и создания внешнего мира — достигла современного совершенства на первых этапах филогенетического развития млекопитающих. Еще исследованиями И. Павлова было установлено, что воспринимающая аналитическая функция у собаки стоит на таком же высоком уровне, как у человека“.**

ეს რთული პრობლემა თვით ფიზიოლოგებმა გაარკვიონ, ჩვენ კი ის გვინტერესებს, თუ როგორ ვითარდება ადამიანის ტვინი და როდის შეიძლება ბავშვს სწავლა დაეაწყებინოთ. საერთოდ, ადამიანის თავის ტვინში ცამეტი მილიარდი უჯრედიანო, გვიმტიციებს მეცნიერება. და თვითველი უჯრედი მონაწილეა ჩვენი აზრისა, ჩვენი მოქმედებისა. თავის ტვინი ბუნების მართლაც გენიალური ქმნილებაა და სამყაროს მინიატურულ განსახიერებას წარმოადგენს. როგორი „მოაზროვნე მანქანები“ არ უნდა შექმნას ადამიანის ხელმა, ბუნების ამ ფენომენს მაინც ვერაფერი გაუტოლდება. ფიზიოლოგების მიერ შემჩნეული ბიოდენები, რომლებიც ადამიანის თავის ტვინში მოქმედებენ, ბუნების საკვირველებათა რიგს განეკუთვნებიან. ბავშვის თავის ტვინიც

* აკად. ი. ბერიტაშვილის დასახელებული შრომა.

** იქვე.

ძალიან ადრე ამეღავენებს ამ ბიოდეენებს, რაც მხოლოდ იმის დამადასტურებელია, რომ აზროვნების ფორმირება ადამიანის არსებაში უფრო მალე იწყება, ვიდრე დღემდე გვქონდა წარმოდგენილი.

ფსიქოლოგებმა შესანიშნავად მიაგნეს მოზარდის იმ სპეციფიკურ თავისებურებას, რომ პატარა ბავშვის გონება უკვე ატარებს ანალიტიკურ ხასიათს. ეან პიაჟეს (დაარა მარტო პიაჟეს), როგორც ეს აღნიშნა 1965 წელს თავის ერთერთ გამოსვლაში აკადემიკოსმა ა. ი. მარკუშევიჩმა, შეუმჩნევია, რომ მოზარდისა და მათემატიკოსის გონებას შორის რაღაც საერთო არსებობსო. ეს საერთო უქვევლად ანალიტიკურ გონებას გულისხმობს, ხოლო იქ, სადაც ანალიზის უნარი მქლავნდება, სწავლების დაწყება არამარტო შესაძლებელია, არამედ, აუცილებლობას წარმოადგენს.

თუ უფრო ადრეულ პერიოდს მივმართავთ, ყოველდღიური დაკვირვების შედეგად ძნელი არ არის დავინახოთ ის, რაც ახლადდაბადებული ბავშვის ქცევაში მქლავნდება. ფსიქოლოგები უკვე ორი თვის ბავშვში ხედავენ „ჭკრეტის პერიოდს“ და ექსპერიმენტული დაკვირვებიდან გამომყავთ დასკვნები, რომ ამ ასაკიდან „... ყოველი გამლიზიანებული — თვალით დანახული საგანი, სინათლე, ხმაური, ადამიანის ხმა, ზარი იზიდავს ბავშვს, აჩერებს მის ყურადღებას და აღიქმება... ატირებული ბავშვი გაჩერდება ხოლმე ფერადი საგნის დანახვაზე ან ჟღარუნას აუღერებაზე. ამ მოკლე პერიოდის ძირითადი დამახასიათებელია, როგორც ამბობენ ფსიქოლოგები, „ჭკრეტის ინტერესი“, ე. ი. აღქმის მოთხოვნილება: მოთხოვნილება ცქერის, მოსმენის, ფერთა დანახვის, ბგერების გაგონებისა და ა. შ. ბავშვს უფითარდება ე. წ. საორიენტაციო რეფლექსი“...* ფსიქოლოგიურმა კვლევადიებამ საესებით ნათელჰყო, რომ სწორედ ამ ასაკის „ბავშვს ნამდვილად წყურვილი უჩნდება გარედან მომდინარე გალიზიანებელთა მიმართ და, როდესაც ეს უკანასკნელი მასზე არ მოქმედებენ, იგი თვითონ იწყებს მათ ძებნას. კლაპარედმა ბავშვის ამ ტენდენციას პერცეპტულის ინტერესი უწოდა; და მართლაც, განსაკუთრებით სამოთხი თვის ბავშვის ქცევა ნათლად გვიჩვენებს, რომ მოზარდი ორგანიზმის ფუნქციონალური ტენდენცია თითქმის უკლებლივ გრძობათა ორგანობის, განსაკუთრებით კი მხედველობისა და სმენის ორგანობის, ფუნქციობაში პოულობს გამოვლენას... ჭკრეტა იმდე-

* რ. ნათაძე, დაბადებიდან თხუთმეტ წლამდე, 1962, გვ. 8 — 9.

ნად სასიამოვნოა ბავშვისათვის, რომ იგი საქმაოდ ძლიერ უსიამოვნებას ავიწყებინებს მას: როდესაც იგი რაიმე მიზეზის გამო ტირის, საქმარისია რაიმე ახალი დაანახო, რომ გაჩუმდეს. ამიტომაც, რომ სამო-ოთხი თვის ბავშვი დაძინებული რომ გვეგონია, ხშირად თვალბეგახელილი წვეს და იქაურობას ჰკრეტს.* ეს ჰკრეტა მას, როგორც დ ი ტ ო უ ზ ნ ა ძ ე მ დაადასტურა, მესამე თვიდან ეწყება. „ჩვენა დაკვირვებებიდან გამომდინარეობს, — გვეუბნება უზნაძე, — რომ უკვე მეორე თვის ბოლოს შესაძლებელი ხდება ბავშვის თვალბეგახელილი მინუტით აღამიანის სახეზე შეაჩერო. ამ დრომდე კი ეს სრულიად შეუძლებელია: მისი მხედველობა საგნიდან საგანზე გადადის და ზოგჯერ ცარიელ სივრცეში იკარგება“.** სრულიად უეჭველია, რომ კლაპარედის მიერ აღნიშნული პერცეპტული ინტერესი ნამდვილად ამ ასაკში იწყება და ნამდვილად წარმოადგენს „სათანადო ორგანოთა შემდგომი განვითარების იმპულსს“, კერძოდ, „მხედველობის მექანიზმის განვითარებას ამავე ინტერესის ზეგავლენით მიმდინარეობს“***

ყველაფერი ეს იმდენად ჰეშმარიტია, რომ თვითვე მშობელს თავისუფლად შეუძლია მოახდინოს ცდა, მის სიმართლეში დარწმუნდეს. მაგალითად, 3 თვის ბიჭუნა გ. ჩ. , რომელიც სადამოს მ საათზე ჰირვეულობდა, ტიროდა, მაძრობის მიუხედავად არ იძინებდა, ყველა ირგვლივ მყოფი მოლალა, სრულიად შემთხვევით მივიყვანეთ ფანჯარასთან, საიდანაც ტრამვაის, ტროლეიბუსის, ავტომანქანების ფერთა აპრელებული სინათლე, დინამიური მოძრაობა და გამველელთა აჩქარებული სვლა მოჩანდა. ბიჭუნამ უმალ შესწყვიტა ტირილი, ხოლო მისი პატარა თვალბეგახელილი საოცარი კანონზომიერებით მისდევდნენ მოძრავ ფერებს — მარჯვნივ და მარცხნივ, ზევით და ქვევით. როგორც კი ფანჯარას მოვაშორეთ, ტირილი დაიწყო, ხოლო როცა ისევ მივიყვანეთ, სწრაფად გამოიცივალა ხასიათი, ისევ გალურსული ადევნებდა თვალს კალეიდოსკოპივით აპრელებულ მოძრავ ფერებსა და სინათლეს. რამდენჯერაც არ გავიმეორეთ ეს ცდა, ყოველთვის ანალოგიური სურათის მოწმენი გავხდით. იგივე ბიჭუნა ძალიან „დიდ ინტერესს“ იჩენდა ხოლმე ფერების, ხმაურის, მოძრაობებისა და საერთოდ „სანახაობისადმი“,

* დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, 1947, გვ. 63—64. ხაზი ყველგან ავტორისაა — გ. ჯ.

** იქვე, გვ. 64.

*** იქვე.

რასაც შეძლებისდაგვარად ვთავაზობდით. ამ ასაკში ეს ქცევა ყველა
ნორმალური ბავშვისათვის დამახასიათებელია.

ერთერთი ექსპერიმენტის დროს, ჩვენ შევნიშნეთ, რომ ერთი
წლისა და ათი თვის ბიჭუნა გ. გ., რომელიც დაკვირვების ობიექტი
იყო, უკვე ერკვეოდა ძირითად ფერებში. როცა მივუ-
ტანეთ წითელი, ლურჯი, მწვანე, შავი, თეთრი ფერებით მოქარგული
ქსოვილი და მოფერების შემდეგ ვკითხეთ თვითეული ფერის
სახელი, ბიჭუნამ ყურადღება გამოამჟღავნა, პატარა თითი დაადო
ფერების ზოლებს, დაასახელა და ჩვენი მოწონების პასუხად
გაიღიმა. მას მოეწონა, რომ ქება დაიმსახურა. მცირე პაუზის შემ-
დეგ ვაჩვენეთ ორი პატარა სასმისი — ერთი ყელიანი, მე-
ორე უყელო, და ვკითხეთ, თუ რომელი მათგანი მოსწონს,
რომელა კარგი, ლამაზი, რომელს აირჩევს, რომ ვაჩუქოთ. ბიჭუ-
ნამ ერთხანს უყურა ამ სასმისებს, ათვალღერა, ეტყობა უჭირ-
და არჩევანზე შეჩერებულიყო, რამდენიმე წამის შემდეგ ერთხანად
ხელი დაადო ყელიან სასმისს და აიღო. მისი არჩევანი სწო-
რი იყო, ვინაიდან ყელიანი სასმისი გაცილებით უფრო ლამაზი
ჩანდა, ვიდრე უყელო; არჩეულ სასმისს ჰქონდა მოთქროვილი
ყელი, რაც მას მეტ მიმზიდველობას აძლევდა. ამით ერთხელ კიდევ
ცხადი შეიქნა, რომ შედარებით ძველი იდეალისტური თეო-
რია, რომელიც საგნის ფორმისადმი პატარა ბავშვის სრულ უუნა-
რობას ჰქადაგებდა, ქეშმარიტებას მოწყვეტილი იყო, ბურჟუაზი-
ული ფსიქოლოგიის წარმომადგენლების, მაგალითად, ფოლკელ-
ტისა და კაცის წინააღმდეგ, რომლებიც ამტკიცებენ, რომ თით-
ქოს პატარა ბავშვი, 5—7 წლის ასაკამდე, საოცრად ბრმაა ფორ-
მისადმი, საბჭოთა ფსიქოლოგიამ საესებით. ნათელჰყო, რომ

„...в восприятии знакомого предмета даже 3-летний ребенок ориентируется именно на его форму, на контур вещи, т. е. на тот признак, который действительно является основным и существенным в предмете“.*

თუ ასეა გაღვიძებული ცნობიერება და ინტერესი ორი-სამი წლის
ასაკის ბავშვში, ხოლო ვუნდტი ორი წლის ასაკის ბავშვშიაც კი
ხედავს ფანტაზიის ელემენტებს**, ცხადია, პირველი-მეორე
კლასების მოსწავლეები, რომლებიც 7—8 წლისანი არიან, გაცი-
ლებით მეტ ცნობისმოყვარეობას იჩენენ. მათ პირველყოვლისა საგ-
ნის შინაარსი, ამბავი აინტერესებთ, ხოლო შემდეგ მისი ეს-

* А. А. Люблinskая, Очерки психического развития ребенка, 1959, стр. 258.

** დაწვრილებით იხ. „ბავშვის ფსიქოლოგია“, 1964, გვ. 292.

თეტიკური მხარე. ამიტომ თავდაპირველად ისინი ლექსის შინაარსით იხიბლებიან, რაც შეეხება თვით პოეტური ნაწარმოების მხატვრულ სილამაზეს, მუსიკალობას, რიტმს, რითმებს, რომლებიც ლექსის სიმფონიურობას ჰქმნიან, მათთვის მიმზიდველია მხოლოდ გააზრებულ შინაარსის წყალობით. აბა მიეცით მას ყველაზე მუსიკალური ზაუმნიკური ლექსი, თუ მოიწონოს ან შესწავლას გული დაუდოს. მოსწავლეში ასეთი ლექსი ტანჯვის მეტს არაფერს გამოიწვევს, ვინაიდან მისთვის უაზრობა სრულებით არ არის საინტერესო, ხოლო აზრი, შინაარსი, ამბავი ყველაზე მეტად მიმზიდველია.

ბავშვებს ამიტომ უყვართ ასე გატაცებით ზღაპრული ქვეყანა და ენის აღვმისთანავე გვაწუხებენ ფანტასტიკური თავგადასავლების მოყოლით. ისინი იმდენად გატაცებული არიან თვით შინაარსით, რომ მათთვის დამახასიათებელი კითხვა — „რატომ“, „რისთვის“, „როგორ“, „საიდან“ თითქმის აღარ არსებობს, რჩება მხოლოდ ერთი — „მერე“ (ე. ი. შემდეგ რა მოხდა), რაც ისევ ამბავს შეეხება, გაგრძელებით დაინტერესებას, და არა მიზეზების ძიებას, თუ სხვა შემთხვევაში, კერძოდ, ცალკე აღებული კონკრეტული ფაქტი მის ცნობიერებას განუწყვეტლივ აწვალებს კაუზალური კითხვებით, ზოგადი (ამბავი, შინაარსი) მხოლოდ იშვიათად თუ მოაბრუნებს ბავშვის გონებას ანალოგიური ცნობისმოყვარეობისაკენ. ყოველივე ეს იმდენად ბუნებრივი, იმდენად დამახასიათებელია, რომ სულ ელემენტარული დაკვირვებითაც ადვილად შეიმჩნევა. გამონაკლისები, ცხადია, ყოველთვის შეიძლება მოიხილოს, მაგრამ ზოგად კანონზომიერებაში მათი შეტანა გაუმართლებელი იქნება.

რა მუსიკალობა ან რიტმი შეიძლება ჰქონდეს მამის, დედის ან ბებუის მიერ ამ ასაკის ბავშვისათვის მოყოლილ ზღაპარს, მაგრამ მიეცით მას არჩევანი: საუკეთესო მუსიკალური ლექსი თუ ყველაზე უფრო სუსტი ზღაპარი, და თქვენ, როგორც კი გააცნობთ ერთსაც და მეორესაც, ბავშვი აუცილებლად ზღაპარს ამჯობინებს, ვინაიდან მას ამბავი, თავგადასავალი, აზრი, შინაარსი უფრო აინტერესებს, ვიდრე მუსიკალობა ან რიტმიულობა. ამის შემდეგ როგორ უნდა დავიჭეროთ ზოგიერთი ფსიქოლოგის მოსაზრება, რომ თითქოს პირველი-მეორე კლასის მოსწავლეს ლექსში მუსიკალობა, რიტმი იხიბლავდეს უფრო მეტად, ვიდრე ბებიას, პეპელას, ყაყაჩოსა და ყმაწვილის, სამი მგლის, პირველი თოვლისა თუ კურდღლისა და ბაჭიების ამბავი? ესთეტიკური თეორიის ცნობილი პრინციპი, რომლის მიხედვითაც ადამიანი თავდაპირველად

საგნებში აზრს ეძებს, ხოლო შემდეგ მის სილამაზეს, აქაც ამ შემთხვევაშიაც თავს იჩენს მინიატურული, სუსტი, პრიმიტიული, მაგრამ სავსებით გამოააშკარავებული ფორმით.

თუ ჩვენს ფსიქოლოგებს სურთ კანტის მცდარ თეორიას კი არ მიჰყვებოდნენ, არამედ, პედაგოგიური პრაქტიკის მდიდარ გამოცდილებას ეყრდნობოდნენ, რათა ბავშვის ფსიქოლოგია მეცნიერულად გაამდიდრონ, მაშინ მათ უარი უნდა თქვან კანტის მშვენიერების ანალიტიკაზე, რომლის მიხედვითაც ესთეტიკური მთლიანად დაცლილია შინაარსისაგან და გამოცხადებულია, როგორც ყოველგვარი ინტერესისაგან თავისუფალი. ის ფსიქოლოგიური დაკვირვება თუ ექსპერიმენტი, რომელიც საწინააღმდეგოს გვიმტკიცებს, ან კაბინეტში შემუშავებული „ჭეშმარიტება“, რომელსაც საფუძვლად მხოლოდ წინასწარ განზრახული თეორია უდევს, ან კიდევ ხელოვნურად მოწყობილი ცდაა აკვიატებული თეორიის დასამტკიცებლად. ბავშვის ესთეტიკურ აღზრდას კი არც პირველი ესაჭიროება და არც გეორე. მისი ნორმალური აღზრდისათვის პირველყოფლისათვის ბავშვის შინაგანი სამყაროს ცოდნა, გაგება და გონივრული პედაგოგიური ღონისძიებების გატარებაა საჭირო და არა კაბინეტებში, სკოლისაგან მოწყვეტით შემუშავებული თეორიების ქადაგება, როცა პრაინციპების ინტერესებისათვის პედაგოგიური ჭეშმარიტება იჩრდილება.

ჩვენ ღრმად ვართ დარწმუნებული, რომ ბავშვის ესთეტიკური აღზრდა უნდა იწყებოდეს არა საბავშვო ბაღში ან პირველი კლასიდან. ეს უკვე აუცილებლობის ბუნებრივი გაგრძელებაა, მაგრამ ნაწილობრივ დაგვიანებული. ბავშვის ცნობიერების პირველ გაღვიძებას თან უნდა ახლდეს მისი ესთეტიკური აღზრდისათვის ზრუნვა. როცა ჩვენ ვამჩნევთ აღსაზრდელის მიდრეკილებას, მის მოქმედებას საგნები ერთმანეთისაგან გაარჩიოს, ერთი აიჩემოს, მოიწონოს, ხოლო მეორისადმი ინდიფერენტული დამოკიდებულება გამოამჟღავნოს, საშუალება გვეძლევა ხელი მოვკიდოთ სრულიად მარტივ, სრულიად პრიმიტიულ ესთეტიკურ აღზრდას, რომლის მიზანი იქნება გემოვნების განვითარებისათვის ხელშეწყობა. ამით საფუძველი ჩაეყრება მთელ მომავალ მუშაობას ბავშვის ესთეტიკური აღზრდისათვის, ვინაიდან თავიდანვე გემოვნების თანდათანობით განვითარება ნიშნავს აღსაზრდელის, როგორც აღზრდის ობიექტისა და სუბიექტის, წინასწარ მომზადებას დასაბუთი მიზნის მისაღწევად.

ყოველთვის, როცა ამ თვალსაზრისით ვაკვირდებოდით ბავშვის

ხასიათს, ვგრძნობდით, რომ ვკარგავდით ძვირფას დროს, რაკი მიგვაჩნდა ესთეტიკური აღზრდის გონივრულ საწყის ასაკად საბავშვო ბაღი ან პირველი კლასი. მაგრამ ეს ხომ უკვე დაგვიანებაა. აეხილება თუ არა ცნობიერების თვალში, ბავშვი იწყებს საგნების გარჩევას ალოგიურად, ხოლო მისი ინსტინქტი, რომელიც ამ დროს გარდამავალი საფეხურის როლს ასრულებს შეუგნებლობიდან შეგნებულობისაკენ, ჩვენ გვიკარნახებს გამოვიყენოთ ბუნების ეს უხვი წყალობა პედაგოგიური ზემოქმედების განსახორციელებლად.

თავდაპირველი ესთეტიკური აღზრდა შეიძლება დაუნდა ბავშვის ცნობიერების გაღვიძებისთანავე, როცა იგი საგნებს ხედავს და განარჩევს. არამარტო თოჯინები გავვიწვევენ ამ მხრივ სამსახურს, არამედ, ყველაფერი, რაც ჩვენს გარშემო იქნება, როგორც ლამაზის, მშვენიერი, სასიამოვნოს, სასიხარულოს, ერთი სიტყვით, ესთეტიკური გრძნობის ხორცშესხმული განსახიერება. პირველ საგნებთან ბავშვის უაზრო თამაშს აღტაცებაში მოვყავართ, გვახარებს, გვაფრთოვანებს, მაგრამ არ უნდა გვავიწყდებოდეს, რომ ეს თამაში მისი სუსტი ძალების პირველი ვარჯიშია და ამ პირველი ვარჯიშის უაზრობაში ჩვენი პედაგოგიური აზრი უნდა ამოვიკითხოთ. საჭიროა მივცეთ ცნობიერება გაღვიძებულ ბავშვს სათამაშოდ ისეთი საგნები თუ ნივთები, რომლებიც მას მოეწონება, მაგრამ ნუ დავაფრთხოთ იმით, რაც აშინებს, მას ხომ ისედაც ბევრი რამის ეშინია, ვიდრე ცნობიერება ჩამოუყალიბებოდეს. არამარტო ვუნდერკინდი, არამედ, ჩვეულებრივად ნორმალური ბავშვი ერთი ან წლინახევრის ასაკიდან უკვე ექვემდებარება ესთეტიკური აღზრდის უელემენტარულეს მოთხოვნებს; მანამდე კი დედის კალთაში და მის მკერდთან, როცა ლაღობს ან იცინის, შეუგნებლად თანდათან ამყლავნებს თავის თავს. თუ დააკვირდებით. უთუოდ შენიშნავთ, რომ ერთი წლის ასაკში ბავშვი ჭიუტად ან სულ არ იხდის ახალ, ლამაზ ტანსაცმელს, რომელიც მას მოსწონს, ხოლო ძველს ალმაცერად უყურებს და ახლოააც არ იკარებს. განა ეს შეუგნებელი ესთეტიკური გრძნობის მოქმედება არ არის?

მომდევნო ასაკში, სამი, ოთხი და ხუთი წლის ბავშვი ელემენტარული ესთეტიკური აღზრდის ობიექტია, პირველ კლასში კი, როცა შვიდი წლის ასაკი მიღწეულია, მასთან შეიძლება მუშაობის ნორმალური დაწყება, თუმცა არა ისე, რომ გავიკვირდეს

„მშვენიერისა“ თუ „ულამაზოს“ აღქმა, როგორც „კარგისა“ და „ცუდისა“. უკანასკნელი ორი კატეგორია მაინც უკავშირდება პირველ ორს, თუმცა იგივე არ არის, ვინაიდან კარგი ისეთივე დამოკიდებულებაშია მშვენიერთან, როგორც ცუდი ულამაზოსთან. ამით შედგენდება პირველი კლასის მოსწავლის მსჯელობის უნარი, რაკი მას შეუძლია ცნობათა ელემენტარული ანალიზი, მიუხედავად იმისა, რომ „Первоклассники связывают понятие „прекрасное“ или „красивое“ главным образом со своими зрительными и слуховыми впечатлениями“.* თუ ეს დებულება შეიძლება გავიზიაროთ (რაკი ნათქვამია „главным образом“), სამაგიეროდ, ასე ვერ მოვიქცევით, როცა ამტკიცებენ: „Можно предположить, что понять, уловить эстетическую сущность нравственного поступка—задача непосильная для детей данного возраста“.** მართალია, ზნეობრივი მოქმედების „ესთეტიკური არსების“ გაგება პირველი კლასის მოსწავლისათვის „მეტად ძნელი ამოცანაა“, მაგრამ, განა იგი აღვილია შემდგომი ასაკის ბავშვისათვის? პირველი კლასის ბავშვი ხომ არჩევს ერთმანეთისაგან ლამაზსა და ულამაზოს მოქმედებაში. როცა პირველს აკუთვნებს „ღედისადმი დახმარებას“, „უმცროსის დაცვას“, „მოხუცისათვის ადგილის დათმობას“, ხოლო მეორეს — „ცუდი სიტყვების ხმარებას“, „მინის გატეხვას“, „წიგნის დახვევას“, „ღედისადმი უხეზობას“ და ა. შ. ყველა ეს მაგალითი თვით გროძენსკაიას მოჰყავს, ხოლო ამის შემდეგ საექვოდ მიჩნევა იმ ფაქტისა, რომ „ზნეობრივი მოქმედებაში ესთეტიკური არსების“ გაგება პირველი კლასის მოსწავლისათვის რაკი „მეტად ძნელი ამოცანაა“, ამიტომ, მიზანშეწონილია თუ არა ამ ასაკში ხსენებული საკითხის შესახებ ვილაპარაკოთ შემდგომ შესწავლას საჭიროებსო, — გამართლებული არ უნდა იყოს. გამოკვლევებში კი პირდაპირ ასეა ნათქვამი:

„Вопрос о том, целесообразно ли в I классе говорить о нравственных, благородных поступках людей как «красивых» (или «прекрасных»), требует дальнейшего изучения“***

*Н. Л. Гродзенская, Эстетическое воспитание в первом классе, კრებულში — «Эстетическое воспитание в начальной школе», 1959, стр. 24—25. ხაზი ჩვენია — გ. ჯ.

** იქვე, გვ. 25, ხაზი ჩვენია — გ. ჯ.

*** იქვე, გვ. 25, ხაზი ჩვენია — გ. ჯ.

პედაგოგიურ მეცნიერებაში პრობლემის შემდგომი გარკვევა, დაკვირვება, ანალიზი, ფაქტების ურთიერთშეჭერება ყოველთვის სასარგებლოა, მაგრამ ამ შემთხვევაში საკითხი უნდა ეხებოდეს არა იმის დადგენას — მიზანშეწონილია თუ არა პირველ კლასში ვილაპარაკოთ ადამიანთა ზნეობრივი, კეთილშობილური მოქმედების, როგორც „ლამაზის“ ან „მშვენიერის“ შესახებ, არამედ, საჭიროა შევისწავლოთ რა ფორმითა და სახით მივცეთ პირველკლასელს წარმოდგენა ზნეობრივ მოქმედებაში დაინახოს ეს თეტიკური, შეიცნოს „ლამაზი“ და „ულამაზო“, „ქარგი“ და „ცუდი“. თუ ამ ასპექტით შევისწავლით დაყენებულ პრობლემებს, უეჭველია, ეს იქნება პედაგოგიურად გამართლებული ნაბიჯი, ხოლო მეთოდის, როგორც მეცნიერების, უშუალო მოვალეობა.

თუ ყველა ნაწარმოებს საშუალო სკოლაში ასაკობრივი პედაგოგიკის თვალთ უნდა შევხედოთ, განა არ არსებობს ისეთი, გამონაკლისის რომ შეადგენს?

გამონაკლისი ყველგან და ყველგანაა. დიდმა რუსომ „ემილში“ მიუთითა ანალოგიურ შემთხვევაზე: მან დაასახელა დანიელ დეფოს რომანი და აღნიშნა: „რობინზონ კრუზო, თავის კუნძულზე მარტოხელა კაცი, რომელიც თავის მსგავსთა მხრივ ყოველგვარ დახმარებას და ყოველგვარ იარაღს მოკლებულია და რომელიც მაინც ახერხებს თავი გაიტანოს და ერთგვარ კეთილდღეობასაც კი მიაღწიოს, — აი ყოველი ასაკისათვის საინტერესო საგანი, რომელიც ათასი საშუალებით შეიძლება სასიამოვნო გავხადოთ ბავშვთათვის!“* ეს მართლაც მშვენიერი აზრია, მშვენიერი სიტყვებია! მაგრამ არამართლად დეფოს რომანი, მხატვრულ ლიტერატურაში შეიძლებოდა გვეპოვნა არაერთი ანალოგიური შემთხვევა, რომელიც ისევე გამოგვადგებოდა ყველა ასაკის ბავშვთან მუშაობის დროს, როგორც „რობინზონ კრუზო“. რას იტყვოდნენ პედაგოგიკის თეორეტიკოსები ან პრაქტიკოსი-მასწავლებლები, თუ ჩვენ ევროპული ლიტერატურიდან დავასახელებდით ჯონათან სვიფტის „გულივერის მოგზაურობას“ მოსწავლის არსებაში რელატივობის გრძნობის გასაღვიძებლად და სოციალური უთანასწორობის თვალსაჩინოებისათვის? და რამდენი ანალოგიური მაგალითის მოტანა შეიძლება, როგორც ქართული, ისე რუსული თუ მსოფლიოს ყველა ერის ლიტერატურიდან!

* ენ-ეკ რუსო, ემილი. ქართული გამოცემა, 1949, მესამე წიგნი, გვ. 277.

რუსოს მიერ მითითებული დეფოს რომანი, სრულიად უეჭველია, თ ვ ი თ ა ლ ზ რ დ ა ს ა ც გ უ ლ ი ს ხ მ ო ბ ს, როგორც შეგნებულ აქტს, რომელსაც გარკვეული ესთეტიკური საფუძვლები გააჩნია. განა შეიძლება სადავო იყოს, რომ პედაგოგიურად ნორმალური აღზრდა არ არსებობს, თუ მის ორგანულ ნაწილს თ ვ ი თ ა ლ ზ რ დ ა არ შეადგენს. თ ვ ი თ ა ლ ზ რ დ ა: პ ი რ ვ ე ლ ყ ო ვ ლ ი ს ა, ა ლ ს ა ზ რ დ ე ლ ი ს ა ქ ტ ი უ რ ი მ ო ქ მ ე დ ე ბ ა ა ს ა კ უ თ ა რ ი ძ ა ლ ე ბ ი ს ს რ უ ლ ყ ო ფ ი ს ა თ ვ ი ს. თუ ადამიანი თვითონ არ მოქმედებს, არ შრომობს, არ სწავლობს, არ ვარჯიშობს, არ იბრძვის, მას როგორღა უნდა დაეხმაროს აღმზრდელის მოქმედება, შრომა, ცოდნა, ვარჯიში, ბრძოლა მისი პიროვნების გაკეთილშობილები-სათვის?

ა ლ ზ რ დ ი ს წ ა რ მ ა ტ ე ბ ა შეუძლებელია თ ვ ი თ ა ლ ზ რ დ ი ს გ ა რ ე შე და მ ა ს ი ს ე ვ ე უ ნ და ვ ა ქ ც ე ვ დ ე თ ყ რ ა დ ლ ე ბ ა ს, როგორც სკოლაში სასწავლო საგნების შეთვისებას.

თვითაღზრდა იწყება არამარტო სკოლიდან ან საბავშვო ბაღი-დან, არამედ, მზრუნველი და შეგნებული მშობლის ხელმძღვანელობით ბავშვის მიერ ფეხის ადგმისთანავე. როცა 2—3 წლის ბავშვს თვითონ ვაკეთებინებთ ელემენტარულ მოძრაობას — „წაი-ღე“, „დადევე“, „აიღე“, „მიუტანე“, ვასწავლით ხელ-პირის დაბანას, კბილების გამორეცხვას, ვაჩვენებთ ჩაცმა-დახურვას — ყოველივე ეს მომავალი შეგნებულ თ ვ ი თ ა ლ ზ რ დ ი ს თავდაპირველი, შეუგნებელი, პრიმიტიული, მაგრამ წინასწარი ფორმებია. შემდეგ მათ ეძლევათ თანდათან უფრო შეგნებული სახე, ხოლო სკოლაში, პირველი კლასიდანვე, მინიატურულად სავსებით გაფორმებული ხასიათი. სკოლა ვალ-დებულ უნდა გავხადოთ ისევე ხელმძღვანე-ლობდეს და ამოწმებდეს თ ვ ი თ ა ლ ზ რ დ ა ს, რო-გორც მასწავლებელი აკონტროლებს მოსწავ-ლის საშინაო დავალებას.

ყველაფერი, რაც ბავშვის ღრსეულ ადამი-ანად და სანიმუშო მოქალაქედ გადაქცევას ემსახურება, ესთეტიკური აღზრდის პრინცი-პია. ყველაფერი, რაც ხელს უშლის ბავშვის

ნორმალურ, ჰარმონიულ აღზრდას, ანტიესთეტიკური მოვლენაა.

სწორედ ეს ძირითადი იდეა, შეგნებულად თუ შეუგნებლად, ამოძრავებდა ესთეტიკური აღზრდის თეორეტიკოსებს უძველესი დროიდან, რასაც ყველაზე უკეთესად თვით ესთეტიკური აღზრდის თეორიულ გააზრებათა ისტორიული გამოცდილება გვიდასტურებს.

**მსთეტიკური აღზრდის თეორიულ გააზრებათა
ისტორიული გამოცდილება**

ესთეტიკური აღზრდის პრინციპი ისტორიულად ისევე ყალიბდებოდა, როგორც საერთოდ აღზრდის პრინციპი. შეიძლებოდა წამოგვეყენებინა დებულება, რომ ესთეტიკურ აღზრდას მაშინ ჩაეყარა საფუძველი, როცა ჩვეულებრივ აღზრდას შეგნებულნი, გააზრებულნი, სისტემაში მოყვანილი წესების ხასიათი მიეცა. აღზრდის პრაქტიკას, ემბრიონალურ მდგომარეობიდან გამოსვლის შემდეგ, აღზრდის თეორიის გარეშე წინსვლა აღარ შეეძლო, ხოლო ამგვარი თეორიის გაჩენა უკვე ნიშნავდა ესთეტიკურ აღზრდის პრინციპის დაბადებას. ამიტომ შეიძლებოდა უცილო ქეშმარიტებად მიგვეჩნია ჩვეულებრივი აღზრდის პრაქტიკისათვის მხოლოდ იმ ზომის პრიორიტეტი, რაც ესთეტიკურ აღზრდას მის შემდგომ ადგილს მიუჩენდა, როგორც ტყუპის მეორე ცალს პირველთან შედარებით. მათ შორის დიდ ასაკობრივ მანძილს როდი გაუვლია. ისინი თითქმის თანატოლები არიან.

ჯერ კიდევ წინასოკრატული ფილოსოფია, ვიდრე პლატონის აკადემია და არისტოტელეს ლიკეი შეიქმნებოდა, პითაგორეს ჰარმონიული თეორიით დაწყებული და ემპედოკლეს მოძღვრებით დამთავრებული, როცა ხელოვნების არსებას იკვლევდა,* ბუნებრივად ხელს უწყობდა უძველესი ბერძნების ესთეტიკურ აღზრდას. უფრო ადრე, ჰომეროსისა და ჰესიოდეს ეპოსში ჩანს, თუ რა ხასიათი ჰქონდა ძველი საბერძნეთის იდეალს — აღზრდილიყო ჰარმონიულად განვითარებული ადამიანი, რომელსაც გმირულ სულთან ერთად ფიზიკური სილამაზეც დაამშვენებდა. ამ მხრივ სოკრატემ, პლატონმა,

* დაწვრილებით იხ. გიორგი ჯიბლაძე, ხელოვნება და სინამდვილე, ტ. 1, 1955, გვ. 17 — 34.

არისტოტელემ,* ისევე როგორც პითაგორემ, ჰერაკლიტემ და ემპედოკლემ, უდიდესი როლი შეასრულეს ანტიკურ საბერძნეთში. ელინისტურმა პერიოდმაც თავიანი დიდი სიტყვა სთქვა. ეს როლი ჩვენი ნაშრომის წინა თავებიდან უკვე დავინახეთ. სოკრატეს თანამედროვე დემოკრიტი, რომელიც მატერიალისტი იყო და იდეალისტ პლატონის მსხვერპლი შეიქნა, ისევე ხელს უწყობდა მნატვრული აღზრდის პრინციპს, როგორც მისი მომდევნო ეპიკურე. თუ მართალია დილსის ის ფრაგმენტი, რაშიაც ძნელია ეპკვი შევიტანოთ, რომ დემოკრიტეს ხელოვნებისა და მეცნიერების არც ერთი დარგის დაუფლება სწავლების გარეშე წარმოდგენილი არ ჰქონდა, მაშინ უნდა ვიგულისხმოთ, რომ თვით ეს სწავლება ესთეტიკურ აღზრდასაც შეიცავდა. რაც შეეხება ეპიკურეს მოძღვრებას ატარაქსიის ანუ სულიერი სიმშვიდის შესახებ, ურომლისოდ ადამიანის ბედნიერება მისთვის არ არსებობდა, ეს თავისთავად აღზრდის ესთეტიკური იდეალიც იყო. მისმა ერთგულმა მიმდევარმა ანტიკურ რომში — ლუკრეციუსმა, რომელმაც გენიალური „De rerum natura“ დაუტოვა კაცობრიობას, მწყობრად გადმოგვცა ეპიკურეს ეთიკისა და ესთეტიკის ძირითადი პრინციპები, ამავე დროს, თავისი იდეალიც ცრურწმენისაგან თავდახსნილი ადამიანისა.**

მთელი რომაული ესთეტიკა***—ციცერონი და პორაციუსი, კვინტილიანე და ვიტრუვიუსი თავისი დროის ესთეტიკურ იდეალებს მჭიდროდ უკავშირებდნენ ადამიანის აღზრდას, როგორც ერთ უმთავრეს საგანს. არც შემდგომ ეპოქას, როცა ქრისტიანობა იწყებს გავრცელებას, უარი არ უთქვამს ესთეტიკური თეორია მჭიდროდ დაეკავშირებინა აღზრდის პრაქტიკულ ამოცანებთან. ნეოპლატონიკური ფილოსოფია — პლოტინი და პროკლე, ლონგინი**** და იამბლიქე, ღვთაებასთან დაკავშირებულ ემანაციის ასე რთულ საფეხურებს მაინც ადამიანის აღზრდასთან მიიყვანენ, როგორც ტერტულიანე და ავგუსტინე—ეკლესიის ეს პირველი დიდი მამები თავიანთ ანტიწარმართულ მოძღვრებას.***** მთელი შუასაუკუნეების სქოლასტი-

* დაწვრილებით იხ. გიორგი ჯიბლაძე, ზელოვნება და სინამდვილე, ტ. I, 1955, გვ. 62—80.

** იქვე, გვ. 34—35.

*** იქვე, გვ. 38—44.

**** იხ. ჩვენი გამოკლევა ლონგინზე, „მნათობი“, 1964 წ. № 4.

***** დაწვრილებით იხ. გიორგი ჯიბლაძე, ზელოვნება და სინამდვილე, ტ. I, 1955, გვ. 351—356.

კური თეორიები და ნომინალიზმიც არ არღვევენ იმ ძირითად კანონს, რომ ესთეტიკური აზრი ნჭიდროდ უნდა იყოს დაკავშირებული აღზრდის პრაქტიკასთან. ამგვარი ურთიერთობა ესთეტიკისა დიდაქტიკურ თეორიებთან რენესანსის ეპოქაში კიდევ უფრო წამოიწევა წინ, როცა ჯოტოს და მის სკოლას ფერწერაში, ხოლო ჩენინოს ჩენინოს, ლეონ ბატისტა ალბერტის, ვაზარისა და კონდივის ხელოვნების ფილოსოფიაში მოაქვთ ანტიკური სილამაზის იდეალი. მთელი რენესანსის ესთეტიკა* — დანტესა და პეტრარკას პოეზიაში, ლეონარდოს და მიქელანჯელოს, რაფაელის და ბრამანტეს შემოქმედებასა თუ ლიტერატურულ მემკვიდრეობაში, როგორც რუსთაველის გენიალურ ქმნილებაში სამყაროს გრძნობიერ აღქმას წარმოიდგენს მხატვრულად აღზრდილი ადამიანის სულიერი ქვეყნით. ასეთი ადამიანის აღზრდა მისივე ერთ-ერთი ძირითადი მიზანი იყო. პედაგოგიკურ მოძღვრებაში რენესანსი პირდაპირ ამბობს თავის დიდ სიტყვას რაბლესა და კომენსკის სახით.

შემდეგ. ახალ — მე-17—18 საუკუნეებში მოდიან შეფტსბერგი და ჰეტჩესონი თავიანთი მორალური ესთეტიკით, მოდის ჯონ ლოკი, რომელიც აღზრდის მთელ სისტემას სთავაზობს კაცობრიობას. ეს სისტემა მატერიალიზმს ემყარება და შემთბვევით არ მომხდარა, რომ ფრანგი განმანათლებლები — ჰოლბახი და ჰელვეციუსი, დიდრო და რუსო ფილოსოფიაში სწორედ ლოკის მატერიალიზმის ანაყარი ყლორტები იყვნენ. თუ ჩამდენად დავალებული იყო რუსოიზმი თავისი სენსუალიზმის ძირითადი პრინციპით ლოკისაგან, შეიძლება მარტოოდენ პედაგოგიურ დოქტრინას მივმართოთ. ლოკის *fabula rasa* რუსოსათვის მისი ემილია, რომელიც ბუნების უშუალო წიაღში იზრდება გონიერი მასწავლებლის ხელმძღვანელობით. რუსოზე სამოცდაათი წლით ადრე ლოკმა ბუნების ლოზუნგი გადმოისროლა უმთავრეს პედაგოგიურ ტრაქტატში „აზრები აღზრდის შესახებ“ (1693 წელი) და მიუთითა: „მივცეთ ბუნებას წესაძლებლობა მოახდინოს სხეულის ფორმირება ისე, როგორც იგი თვლის უკეთესად: თავის ნებაზე მიშვებული, ბუნება გაცილებით უკეთესად და ზუსტად მუშაობს, ვიდრე მაშინ იმუშავებდა, თუ ჩვენი მითითებების კვალს გაჰყვებოდა.“** ბუნებრივ

* დაწვრილებით იხ. გიორგი ჯიბლაძე, ესთეტიკური თეორიის საკითხები, 1951, გვ. 202 — 268; აგრეთვე გვ. 538 — 650.

** Джон Локк, Педагогические сочинения, 1939, стр. 77. ხაზი ყველგან ზეენა — გ. ჯ.

აღზრდას ის იდეალი უნდა განეხორციელებინა, რომელიც თვით ლოკმა შემდეგნაირად დაახასიათა: „ჯანსაღი სული ჯანსაღ სხეულში — აი მოკლე, მაგრამ სრული აღწერა ამ ქვეყნად ბედნიერი მდგომარეობისა“.* სწორედ ეს ჯანსაღი სული ჯანსაღ სხეულში უნდა ჰქონებოდა ლოკის კომპრომიზულ „ჯენტლმენს“. როგორც იდეალურ ადამიანს. ამდენად, ლოკის იდეალიც ესთეტიკური აღზრდისა ამ ბუნებრივობასა და ამ სრულყოფილებასში უნდა ვეძიოთ. შემდეგ მთლიანად ლოკიდან ამოდის ელჟიუსდ ბიორკის ემპირიული ესთეტიკა, რომელმაც მე-18 საუკუნეში მშვენიერებისა და ამ აღლებულის კატეგორიებს განსაკუთრებული ყურადღება მიაქცია, როგორც მისმა უფროსმა თანამედროვემ ჰენრიხ ჰომმა და ვილიამ ჰოგარტმა.**

ცალკე უნდა განვიხილოთ კლასიციზტური (ბუალო) და განმანათლებლური (ლესინგი, დიდრო) ესთეტიკური თეორია, რომლებმაც სრულიად დაპირისპირებული იდეალები შეიმუშავეს. პირველმა არისტოკრატიული, ხოლო მეორემ დემოკრატიული აღზრდის იდეები წამოაყენა. პირველის წინააღმდეგ მეორის ბრძოლა არ შემოფარგლულა მარტოოდენ ცალკეული პრინციპების შემუშავებით. ეს იყო ესთეტიკური თეორიისა და მისი პრაქტიკული შედეგების სრულიად ანტიპოდური სისტემები.

როგორც ვხედავთ, ადამიანის ესთეტიკურ აღზრდას განსაკუთრებული ყურადღება მიაქცია იდეალისტურმა ფილოსოფიამ არამარტო ანტიკურ, არამედ, ახალ საუკუნეებშიაც. საკმარისია დავასახელოთ კანტი და ჰეგელი — ამ პერიოდის ყველაზე დიდი წარმომადგენლები. მათ იმდენად დიდი გზა გაკვალეს ესთეტიკური აღზრდისათვის, რომ კანტისა და ჰეგელის მოწაფეები ვალდებულად თვლიდნენ თავის თავს ამ რთულ პრობლემებზე გამოკვლევები დაეწერათ. საუკეთესო მაგალითია ფრიდრიხ შილერი, რომელმაც 1793 — 1794 წლებში ოცდაშვიდი წერილისაგან შემდგარი გამოკვლევა დაწერა სახელწოდებით: „წერილები ადამიანის ესთეტიკური აღზრდის შესახებ“*** იდეალისტურ ფილოსოფიაში ეს ერთ-ერთი ბრწყინვალე გამოკვლევაა, რომელსაც თეორიული ინტერესი დღემდე არ დაუკარგავს.

მას შემდეგ, რაც ღრმად გავეცანით „წერილებს ადამიანის ესთეტიკური აღზრდის შესახებ“, ჩვენ სრულიად უეჭველი გვეჩვენება.

* Джон Локк, Педагогические сочинения, 1939, гл. 72, ხაზი ჩენია—გ. ჯ.

** იხ. ჩენი გამოკვლევა — „ჰოგარტის ესთეტიკა“.

*** Ф. Шиллер, Статьи по эстетике, 1935, стр. 200—293.

რომ შილერი დიდია, როგორც იდეალისტი მოაზროვნე: ყველგან იცავს კანტს და ყველგან ცდილობს გაასწოროს მისი უკიდურესობანი. ეს „გასწორება“ მხოლოდ დიდს შეეძლო. პირველივე წერილში იგი აცხადებს, რომ ჩემი აზრები უმთავრესად ეყრდნობიან კანტის პრინციპებს, მაგრამ თუ ისინი თქვენ მოგაგონებენ კერძოდ რომელიმე ფილოსოფიურ სკოლას, ეს უნდა მიაწეროთ ჩემს უძღურებას და არა კანტის დებულებებსო. შილერი იქვე შენიშნავს — მარტოოდენ ფილოსოფიაში არ ეთანხმებიან იმ იდეებს, რომლებიც გაბატონებულია კანტის სისტემის პრაქტიკულ ნაწილში, ადამიანები კი მათ მიმართ ყოველთვის ერთი აზრისანი იყვნენო.* კანტის სისტემის პრაქტიკულ ნაწილში, თუ მას „ტექნიკური ფორმიდან“ გავათავისუფლებდით, შილერმა დაინახა ძველთა ძველი მოთხოვნები, საღი გონების და მორალური ინსტინქტის ფაქტები. ყოველივე ეს მან საბოლოოდ დაიყვანა ძირითად კონცეფციამდე, რაც უკანასკნელ ოცდამეშვიდე წერილში ჩამოაყალიბა.

ჩვენთვის სრულიად ნათელია, რომ იდეალისტური ესთეტიკური აღზრდა ყოველთვის ცდილობდა მის მიერ თავისებურად გაგებულ იდეალთან აქვეყნდებინა, როგორც ადამიანი, გაეთავისუფლებინა იგი ფიზიკური და გონებრივი ბორკილებისაგან, მთლიანად გადაეცა მორალურისათვის, როგორც ადექვატურად ესთეტიკურისათვის. ამ მიზნის მისაღწევად შილერმა ფორმულაც შეიმუშავა კანტზე დაყრდნობით და თავისი ძირითადი აზრი შემდეგი სახით გამოხატა: „ადამიანი თავის ფიზიკურ მდგომარეობაში ემორჩილება მხოლოდ თავის ბუნებას, ესთეტიკურ მდგომარეობაში ის თავისუფლდება ამ ძალისაგან და ეუფლება მას ზნეობრივ მდგომარეობაში“.**

არსებითად ეს ნიშნავდა ადამიანის გამოყვანას უხეში ფიზიკური ცხოვრებიდან და მის გათლას ესთეტიკურად, რომ მორალურად დამშვენებულიყო. შეიძლება აქ აშკარად დავინახოთ ესთეტიკურის არამარტო ტკბობითი, არამედ, პირველყოფლისა, აღმზრდელობითი ხასიათი, რაც შილერს უთუოდ მიაჩნდა კანტის სისტემის პრაქტიკულ, თან ყველაზე ძლიერ და ყველაზე მნიშვნელოვან ნაწილად. მაგრამ ამისათვის საჭირო იყო ის, რაც შილერმა კატეგორიულად მოითხოვა, როგორც კანტის მოწაფემ ფილოსოფიაში და მისმა ერთგულმა განმავითარებელმა. „ადამიანმა ბოლო უნდა მოუღოს რეალურ ო-

* Ф. Шиллер, Статьи по эстетике, 1935, гл. 201.

** იქვე, გვ. 271. ხაზი ყველგან შილერისაა — გ. ჯ.

ბას იმისათვის, რათა მიადწიოს ხილვადობას*». ეს იგივეა, რასაც საერთოდ იდეალიზმი ქადაგებდა: რეალურის (მატერი-ალურის) დაძლევათ ჰემმარიტად რეალურს (იდეას, სულს, გონებას) დაეუფლებიო. ჩვენ სულ უნდა შევატრიალოთ შილერის დებუ-ლება და წამოვაყენოთ შემდეგი მოსაზრება: ადამიანი მბო-ლო უნდა მოუღოს არარეალურობას იმისათვის, რათა მიადწიოს ხილვადობას. ეს უნდა იყოს ყოველ-გვარი მატერიალისტური ესთეტიკური აღზრდის ძირითადი ამო-სავალი წერტილი. შილერს კი სულ პირიქით ჰქონდა წარმოდგენი-ლი: „რა ცუდად აირჩევდა ადამიანი თავის გზას, თუ იდეალისაყენ გაემართებოდა იმისათვის, რათა შეემციკრებინა გზა სინამდვილისა-ყენო!“ ჩვენ კი იმიტომ ვესწრაფვით იდეალს, რომ გვსურს სინამ-დვილზე მოკლე გზით შევეუერთოთ მის სიდიადეს. ესთეტიკური აღ-ზრდის მთელი მიზანიც ეს არის. იდეალიზმს კი სულ საწინააღმდეგო თვალსაზრისი აქვს. ამიტომ, რომ მას მიაჩნია, თუ ერთის მხრივ, ზილვადობა არ წარმოადგენს საშიშროებას სინამდვილისათვის, მეო-რეს მხრივ, თვით ხილვადობას დიდი საშიშროება ემუქრება სინამ-დვილისაგან. არსებითად ეს არის ხილულისა და სინამდვილის ცნობილი იდეალისტური გათიშვა. შილერი აქ შესამჩნევად ახერხებს კანტის ესთეტიკური პრინციპი გარდაქმნას თავისე-ბურად და შეიმუშაოს იდეალისტური ესთეტიკური აღზრდისათვის სავსებით გამოსაყენებელი დებულება. როცა ადამიანი იმას შეიძ-ლებს, რომ გადაასხვაფეროს თავისი ბუნება, გათავისუფლდეს მატე-რიალურისაგან (ფიზიკურისაგან) და იპოვოს გზა იდეალისაყენ, მაშინ ჩვენ ვხედავთ, ამბობს შილერი, „ადამიანურობის ნამდვილ დასა-წყისს იქ, სადაც აღმოვაჩინთ წმინდა ხილვადობის თავისუფალი, დაუინტერესებელი შეფასების კვალს“.** ეს არის გზა, როცა ადამი-ანი იწყებს უპირატესობა მიანიჭოს ფორმას მატერიის წინაშე, არ ზოგავს რეალურობას ხილულისათვის და ამით ანვითარებს თა-ვისი ცხოველური ყოფის სფეროს, რითაც უსასრულობას ეწაფება.

აქ თავს იჩენს იგივე კანონი ბუნებისა, რაც ცხოველთა და მცე-ნარეთა სამეფოში. თავისი აზრების დასამტკიცებლად შილერს არაერთი მაგალითი მოჰყავს. როცა ლომს შიმშილი არ აწუხებს, ან სხვა გარეული მხეცი ბრძოლაში არ იწვევს, მაშინ მისი გამოუყენე-ბელი ენერჯია თვითონვე ჰქმნის თავისივე თავისაგან საკუთარ ობი-

* Ф. Шнллер, Статьи по эстетике, 1935, გვ. 286, ხაზი ყველგან ჩვენია — გ. ჯ.

** იქვე.

ექტს: უდაბნოს აყრუებს ლომის მძლავრი ღმუილი და უხვი ძალა ტყეება თავისივე თავის უაზრო დახარჯვით. მწერებიც ასევე იქცევიან. ამ მოძრაობებში შილერი ხედავს თავისუფლებას, მაგრამ არა საერთოდ მოთხოვნილების, არამედ, მარტოოდენ განსაზღვრული, შინაგანი მოთხოვნილების თავისუფლებას. ცხოველი მუშაობს, როცა რაიმეს ნაკლებობა მას აიძულებს ასე მოიქცეს, და თამაშს იწყებს, როცა ძალის სიჭარბე ამის მიზეზი ხდება. უსულო ბუნებაშიც იგივე პროცესი შეიმჩნევა. ხე იძლევა უთვალავ კვირტს, რომლებიც განუვითარებლად იღუპებიან, და უშვებს გაცილებით მეტი რაოდენობის ფესვებს, ტოტებს, ფოთლებს, ვიდრე მისი არსებობის შენარჩუნებისათვის საჭიროა.

იგივე შეიძლება ითქვას, გვეუბნება შილერი, ფორმათა სამეფოს შესახებ. ფიზიკური თამაშის სიჭარბე გადადის ესთეტიკურ თამაშში და თავისუფალი მოძრაობით აღწევს სილამაზეს. ეს არის „ესთეტიკური შემოქმედებითი იძულება“, რომელიც „შეუმჩნევლად აშენებს ძალთა საშინელი სამეფოს შუაგულში და კანონების წმინდათა წმინდა სამეფოს შუაგულში მესამე მხიარულ სამეფოს თამაშისა და ხილვადობისა, რომელშიაც იგი ადამიანისაგან ხსნის ყოველგვარ ურთიერთობათა ბორკილებს და ათავისუფლებს მას ყველაფერ იმისაგან, რაც იძულებად იწოდება როგორც ფიზიკური, ისე მორალური აზრით.“* ამ სამეფოებს თითქოს ადექვატურად განასახიერებს, რამდენადაც ჩვენ შეგვეძლო შილერის გაგება, სამგვარი სახელმწიფო: დინამიური, ეთიკური და ესთეტიკური. თუ დინამიურ სახელმწიფოში, აბობს შილერი, ადამიანი უპირისპირდება ადამიანს, როგორც ერთგვარი ძალა, და ზღუდავს მის მოქმედებას, თუ ეთიკურ სახელმწიფოში ადამიანის ვალდებულებებს უპირისპირდება კანონის სიდიადე, რაც ბორკავს მის ნებას, მაშინ მშვენიერი ურთიერთობის წრეში, ესთეტიკურ სახელმწიფოში, ადამიანს შეუძლია წარმოსდგეს მხოლოდ როგორც ფორმა, შეუძლია დაპირისპირებული იყოს მხოლოდ როგორც თავისუფალი თამაშის ობიექტი. „თავისუფლებით მისცე თავისუფლება — აი ამ სახელმწიფოს ძირითადი კანონი.“** დინამიური საზოგადოება „ბუნებას ძალით იმორჩილებს და ამით საზოგადოებას შესაძლებლად ხდის, ეთიკური სახელმწიფო მას აუცილებლად აქცევს მორალურად, უმორჩილებს რა ერთეულ ნებას საერთო ნებას, მარტოოდენ ესთე-

* Ф. Шиллер. Статьи по эстетике, 1935, гл. 288—291.

** იქვე, გვ. 291, ხაზი ყველგან შილერისაა — გ. ჯ.

ტიურ სახელმწიფოშია შესაძლებელი საზოგადოება ნამდვილად იყოს, ვინაიდან მას აღსრულებაში მოჰყავს მთლიანის ნება ცალკეული ინდივიდის ბუნებით“.*

აქ აღიმართება ს ი ლ ა მ ა ზ ი ს უღიდეგი როლი საზოგადოების შექმნაში. და შილერს მიაჩნია, რომ თუმცა ადამიანის უკვე მოთხოვნილებანი აიძულებენ მას იცხოვროს საზოგადოებაში, ხოლო გონება ნერგავს მასში საზოგადოებრივობის საფუძვლებს, მაგრამ, „მხოლოდ ერთს სილამაზეს შეუძლია მისცეს ადამიანს საზოგადოებრივი თვისებები. მხოლოდ გემოვნებას შეაქვს ჰარმონია საზოგადოებაში, რადგან ის ჰქმნის ჰარმონიას ინდივიდში. წარმოდგენის ყველა სხვა ფორმები ანაწილებენ ადამიანს, ვინაიდან ისინი ეყრდნობიან მისი არსების ან მარტოოდენ გრძნობიერ ან სულიერ ნაწილებს; მხოლოდ სილამაზის წარმოდგენა ხდის ადამიანს მთლიანს, ვინაიდან იგი მოითხოვს მისი ორი ბუნების თანხმობას, ურთიერთობის ყველა სხვა ფორმები ანაწილებენ საზოგადოებას, რადგან ისინი განეკუთვნებიან ან თვითიული ცალკე პიროვნების სპეციალური ამთვისებლობის უნარს, ან კიდევ სპეციალურ უნარს ცალკეული წევრებისა, ე. ი. იმას, რითაც ადამიანები ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან; მარტოოდენ მშვენიერში ურთიერთობა აერთებს ადამიანებს, რადგან იგი განეკუთვნება იმას, რაც ყველასათვის საერთოა. გრძნობიერი დატკობიანი ჩვენ გვეკუთვნიან მხოლოდ როგორც ინდივიდებს, და მოდგმა, რომელიც ჩვენში ცხოვრობს, არ ღებულობს მათში მონაწილეობას, ამიტომ ჩვენ არ შეგვიძლია ყველასათვის საერთო გავხადოთ ჩვენი გრძნობიერი დატკობიანი, რადგან ჩვენ არ შეგვიძლია განვაზოგადოთ ჩვენი ინდივიდუალურობა“.** სამაგიეროდ, მოდგმა მონაწილეობას ღებულობს შემეცნებით ტკობაში, მაშასადამე, შემეცნება და გრძნობიერება აბსოლუტურად გათიშულია, ამავე დროს, შემეცნებითი ტკობა მოდგმისათვის მხოლოდ იმ გზით მიიღწევა, რომ ჩვენს მსჯელობას ბეჯითად ვაშორებთ საკუთარი ინდივიდუალობის ყოველგვარ კვალს. აქედან ისიც გამომდინარეობს, ეთანხმება შილერი კ ა ნ ტ ს, რომ არ შეგვიძლია საერთო გავხადოთ ჩვენი გონებრივი დატკობიანი, რადგანაც არ შეგვიძლია ინდივიდუალურობის კვალი სხვისი მსჯელობიდან იმავე ზომით განვღვევოთ, როგორც ჩვენი საკუთარიდან.

ერთად ერთი, რაც ყველა ამ წინააღმდეგობას ბოლოს უღებს,

* Ф. Шиллер, Стагги по эстетике, 1935, გვ. 291.

** აქვე, გვ. 291—292.

მარტოოდენ სილამაზეა, და შილერი არ აყოვნებს კანტის სისტემის თანახმად წამოაყენოს დებულება, რომ „ჩვენ მხოლოდ სილამაზით ვტკბებით ერთდროულად როგორც ინდივიდი და როგორც გვარი, ე. ი. როგორც მოდგმის წარმომადგენელი“.* უფრო ვრცლად ეს აზრი მოცემულია იქვე ჩამოყალიბებულ, შედარებით განვრცობილ დებულებაში, რომელიც სილამაზეს, ცხადია, არა ობიექტურ, საგნობრივ სილამაზეს, რასაც კანტის სისტემა არ ცნობს, არამედ, იდეალურს მიეწერება უაღრესად დიდი ღირებულება. კანტის ერთგული შილერი პირდაპირ კატეგორიულ დებულებას აყენებს, რომ „ერთი მხოლოდ სილამაზე ხდის ყველა ადამიანს ბედნიერს, და ის, ვინც მის სიტურფეთა მომხიბლველობის ქვეშ იმყოფება, ივიწყებს თავის შეზღუდულობას“.** ამ ძალის წინაშე მოუთმენელია ყოველგვარი უპირატესობანი, ყოველგვარი ერთხელმწიფება, რაკი მმართველია გემოვნება და განვრცობილია მშვენიერი ხილვადობის სამეფო. რომ ეს დემატერიკული ური, არასაგნობრივი, მხოლოდ იდეების ქვეყანაა, იქიდანაც ნამდვილად ჩანს, რომ შილერისათვის მშვენიერი ხილვადობის სამეფოს უქილურესი საზღვარი იქაა, სადაც „გონება ბატონობს უსიტყვო აუცილებლობით, და გაჭკრა ყოველგვარი მატერია“. ხოლო იქ, სადაც ბუნებრივი იძულება მართავს ბრმა ძალდატანებას, სადაც ფორმა ჭერ კიდევ არ წარმოშობილა, იქ მშვენიერი ხილვადობის სამეფო ეშვება უკანასკნელ საზღვრამდე. მაგრამ ორივე შემთხვევაში, როგორც შილერი ამბობს, თურმე „გემოვნება ნებას არ იძლევა წურთვას მას აღმასრულებელი ძალაუფლება, როცა კანონმდებლობითი უკვე წაერთვა“. და შილერი გულწრფელად დაჭერებულია, რომ „გემოვნებას ცოდნა გამოჰყავს მეცნიერების მისტერიებიდან საღი აზრის ღია ცის ქვეშ და სკოლების საკუთრებას გადააქცევს მთელი კაცობრიული მოდგმის საერთო საკუთრებად. უდიდესმა გენიოსმაც კი უნდა ჩამოიხსნას თავის დარგში უდიდესი ძალაუფლება და ნლობით დაეშვას ბავშვურ გაგებამდე. ძალამ ნება უნდა მისცეს გრაციებს შებოროკონ იგი, და ჭიუტი ღომი უნდა დაემორჩილოს ამურის აღვირს“*** ყოველივე ეს შილერისათვის იმის მომასწავებელია, რომ ფიზიკური მოთხოვნილებანი, რომლებიც თავიანთი შიშველი სახით შეურაცხყოფენ თავისუფალი სულის ღირსებას, დაიფარება, და ამითვე მოხდება „მატერია-

* Ф. Шнляер, Статьи по эстетике, 1935, гл. 292. ხაზი შილერისაა—გ. ჯ.

** იქვე.

*** იქვე. გვ. 293.

ასთან სამარცხვინო ნათესაობის“ დაფარვაც. ასე იწმინდება გზა ეს-
თ ე ტ ი კ უ რ ი სახელმწიფოსაკენ, სადაც „ყველაფერი, სამსახურებ-
რივი იარაღიც კი, წარმოდგენს თავისუფალ მოქალაქეს, ყველაზე კე-
თილშობილ თანასწორუფლებიანს, და გონება, რომელიც ძალდატა-
ნებით უმორჩილებდა თავის მიზნებს მომთმენ ბრბოს, უნდა
ითხოვდეს აქ თანხმობას“. * ესაა ესთეტიკური ხილვადობის სამეფო,
რომელიც თვითონვე განახორციელებს თანასწორობის იდეალს და
რომელსაც ადამიანი გადაჰყავს „იდეათა ქვეყანაში“.

მაგრამ, არსებობს თუ არა მშვენიერი ხილვადობის ასეთი სახელ-
მწიფო? ან სად შეიძლება იგი მოინახოს? — პირდაპირ ასე აყენებს
კითხვას შ ი ლ ე რ ი. მისი პასუხიდან სავსებით გასაგები ხდება, რომ
ამგვარი სახელმწიფო არსებობს, მაგრამ მხოლოდ გარკვეული
პირობით. ეს პირობაა ადამიანის შინაგანი მოთხოვ-
ნი ლ ე ბ ა ი დ ე ა ლ უ რ ს ა და უ ქ ე თ ე ს ზ ე. ამიტომ ასეთ
სახელმწიფოზე მოთხოვნილება „არსებობს ფაქიზად განწყობილ
თვითულ სულში“, ხოლო სინამდვილეს რაც შეეხება, შილე-
რი მას ხედავს, მსგავსად „წმინდა ეკლესიისა და წმინდა რეს-
პუბლიკისა“, მარტოოდენ იმ ადამიანების მცირერიცხოვან წრე-
ებში, რომელთა მოქმედება წარიმართება არა სხვების ზნე-
ჩვეულებათა უსულგულო მიბაძვით, არამედ, „საკუთარი მშვე-
ნიერი ბუნებით“. იქ ადამიანი ლალად გრძნობს თავს, არ
საჭიროებს სხვისი თავისუფლების შეურაცხყოფას საკუთარის დამ-
კვიდრებისათვის და „არც საკუთარ ღირსებაზე უარის თქმას თავა-
ზიანობის გამოჩენისათვის“. ასეთია კ ა ნ ტ ი ს ფილოსოფიის სა-
ფუძველზე შ ი ლ ე რ ი ს მიერ გააზრებული მშვენიერი ხილვადობის
სახელმწიფო თავისი იდეალური წესრიგით. მაგრამ სრულიად უეჭ-
ველია, რომ იგი არამარტო წესრიგითაა იდეალური, არამედ,
მთლიანად იდეალურს განეკუთვნება, როგორც მატერიალური-
საგან აბსოლუტურად დაცლილი.

კანტისა და შილერის თეორია ესთეტიკური აღზრდისა იმდენად
ძლიერი იყო, რომ იდეალისტური ფილოსოფიის არაერთი წარმომად-
გენელი შეიქმნა მისი მხურვალე დამცველი. შ ე ლ ი ნ გ ი ს „ტრან-
სცენდენტალური იდეალიზმის სისტემა“ და ფ ი ხ ტ ე ს სუბიექ-
ტური „მეს“ ფილოსოფია, მიუხედავად კ ა ნ ტ ი ს ა დ მ ი წინააღ-
მდეგობისა, დიდად შორს არ წასულა. სხვა იყო მხოლოდ ჰ ე გ ე ლ ი,
რომელმაც არსებითად დაამთავრა გერმანული კლასიკური ფილო-
სოფია, როგორც ამას ე ნ გ ე ლ ს ი მიუთითებს.

* Ф. Шнллер, Статьи по эстетике, 1935, гл. 293.

ჰეგელმა ესთეტიკური აღზრდის თეორიული განზოგადება უფრო დაუახლოვა პრაქტიკულ სინამდვილეს და ამ მხრივაც წინ წარსდვა ნაბიჯი კანტის შემდეგ. მთელს ანტიკურ საბერძნეთსა და რომში გაბატონებული მისწრაფება — ჰარმონიული აღზრდა დაახასიათა, როგორც იმდროინდელი ფილოსოფიური აზრის რეალური საფუძველი და ასევე რეალური შედეგი. ჰეგელი-სათვის ძველი ბერძენის ესთეტიკური აღზრდა სხვას არაფერს წარმოადგენდა, თუ არ ისეთი ადამიანის შექმნა, რომელსაც ჰარმონიულად ექნებოდა განვითარებული გონება და სხეული, სულიერი და ფიზიკური ძალები. დიდი ცოდნა დამშვენებული უნდა ყოფილიყო ფიზიკური სილამაზით, როგორც ეს ჩვენ წინა განხილვიდან უკვე ვნახეთ, (თავი III).

თუ რომანტიზმის ესთეტიკა — შლეგელი და შელინგი აღზრდის იდეალს მთლიანად აბსტრაქტულ ადამიანს უკავშირებენ, ფსიქოლოგისტური ესთეტიკა ფეხნერისა და ვუნდტის სახით ადამიანის სუბიექტურ ქვეყანაში იჭრება, რომ მისი ფსიქიკური საიდუმლოებანი ამ კუთხითაც ამოიცნოს. ესთეტიკური თეორიისა და ესთეტიკური აღზრდის პრობლემატიკა სოციალურ სფეროში გადააქვთ ვეროპელ, რუს და ქართველ განმანათლებლებს. დიდროს და რუსოს, ბელინსკის და ჩერნიშევსკის, ილია ჭავჭავაძისა და იაკობ გოგებაშვილის აღზრდის თეორია სოციალურ სფეროს არ შორდება, მიუხედავად განსხვავების არსებობისა. მაგრამ წმინდა მეცნიერული მოძღვრების სახით სოციალური ესთეტიკა და ესთეტიკური აღზრდის თეორია მხოლოდ მარქსიზმ-ლენინიზმში პოულობს სრულყოფას.

სრულიად ნათელია, რომ ესთეტიკური აღზრდის თეორიულ გააზრებათა ისტორიული გამოცდილება არ არის ისტორიული ესთეტიკა, არ ნიშნავს ესთეტიკური აზრის ისტორიას ამ სიტყვის პირდაპირი გაგებით; მათ შორის იგივეობის ნიშანი ვერ დაისმება, მაგრამ იდენტურობის არ არსებობა როდი გამორიცხავს პირველის ორგანულობას მეორესთან. თუ გვინდა ესთეტიკური აღზრდის თეორიული გააზრების ისტორიული გამოცდილება ვიცოდეთ, მისი გაგება მხოლოდ ისტორიულ ესთეტიკაზე დაყრდნობით შეიძლება. ესთეტიკური აზროვნების ისტორია ესთეტიკური აღზრდის თეორიულ გააზრებათა წყაროა და მათი განსხვავება იმდენად თვალსაჩინო არ არის, რამდენადაც მსგავსება. ამიტომ ესთეტიკური აზროვნების ისტორია

უნდა გავიგოთ არამართო როგორც ესთეტიკურ პრობლემათა კვლევა-ძიება, არამედ, აღზრდის პრაქტიკასთან მჭიდროდ დაკავშირებული ფენომენი, რომელიც მას თეორიულად ასაბუთებდა და თავისი დეფინიციების ჭეშმარიტებასაც პირველყოფლისა აქ ამოწმებდა. ესთეტიკური აზროვნების მთელი ისტორია ამ დებულების ცოცხალი დადასტურებაა ყველა თავისი სისტემით, რაც კი ოდესმე კაცობრიობას შეუქმნია.

შ ი ნ ა პ რ ს ი

წინასიტყვაობა	5—7
შესავალი	8—26
თავი I. რა არის ესთეტიკური აღზრდა?	27—36

ესთეტიკური აღზრდის პრინციპის გაგებისათვის, აღზრდა, როგორც მთლიანი კომპლექსური პროცესი. ესთეტიკური აღზრდის განმარტებანი. ესთეტიკური და მხატვრული აღზრდის ცნებები. ფურკაცია და ადამიანის ჰარმონიული აღზრდა. ესთეტიკური აღზრდის ავტორისეული ფორმულა.

თავი II. ესთეტიკური აღზრდის პრინციპული საკითხები	37—70
--	-------

სასკოლო ესთეტიკის პრობლემა. ესთეტიკური აღზრდა, როგორც შეგნებულ პროცესი. ესთეტიკური აღზრდა, როგორც აქტიური პროცესი. ესთეტიკური გრძნობის გენეზისი. ბუნების ესთეტიკური აღქმა. ბუნებისმცოდნეობის როლი აღზრდაში. სილამაზის შექმნა. ლამაზისა და მახინჯის შეპირისპირება. მშვენიერის კანონზომიერება. პლატონის პრინციპი. ქალ-ვაჟთა ერთად სწავლების პრობლემა. Coeducation-ის როლი ესთეტიკურ აღზრდაში. Coeducation-ის ისტორიიდან. პრობლემის სირთულე და მისი გადაწყვეტა. იდეალური ადამიანის საკითხისათვის ანტიკურ ქვეყანაში. აღზრდა და ფუფუნება. ჰარმონიული აღზრდა.

თავი III. ესთეტიკური აღზრდის ისტორიული ხაფუძვლები . .	71—122
---	--------

საგნის ისტორია და თეორია. კონფუციუს იდეალი. აღზრდის წესები ბერძნულ მითოლოგიაში. ოლიმპიურ თამაშობათა დასაწყისი. ფიზიკური აღზრდის განდიდება. ხელოვნების ძეგლები. ოლიმპიურ თამაშობათა სახეები. პიერონიკები ანუ ოლიმპიონიკები და ელანონიკები. ტაეგენეს 1200 ჟილდო. განთქმული პიერონიკები — განთქმული ფილოსოფოსები. ლუკიანეს „ანაპარსისი ანუ სხეულის წვრთნის შესახებ“, სოლონის დოქტრინა. ანტიკური პოეტების როლი ჰარმონიული ადამიანის აღზრდაში. ანტიკური პედაგოგია. უძველესი კოლხური რიტორიკული სკოლები. თემისტოკისის, პროკოპი კესარიელისა და აგათია სქოლასტიკოსის ცნობები. პროტაგორას ერთი ფრაგმენტი. ფიზიკური აღზრდა ძველ საბერ-

ძნეთში, როგორც ანტიკური აღზრდის კვინტესენცია. შიშველი ჰერონიკები. შიშველი სხეულის კულტი. შიშველი ბავშვები. ორსიძოსის ტანსაცმელი. ლანგე და ჰაუზენშტეინი, როგორც ხელოვნებაში სიშიშველის თეორეტიკოსები. რატომ გაჩნდა ხელოვნებაში შიშველი სხეული? ფრიჩეს მოსაზრებანი. მიქელანჯელო, ბერნინი, კარაჩები. პლატონის „ქარმიდი“ და პეროდოტეს ცნობა. სინიორელის ფრესკები შიშველი სხეულებით. მარე და როდენი. შიშველი ბალზაჟი. როდის გაჩნდა ხელოვნებაში ქალის შიშველი სხეული? სუმერული კულტურა და უძველესი ქალაქი ური. ურის ტერაკოტული ფიგურები — შიშველი ქალების გამოსახულებანი. პედონიზმი თუ ესთეტიკური ტკობა? ქალის შიშველი სხეულის მესამეჯერ გამოჩენა ხელოვნებაში. ფრიჩეს შეცდომები და მათი კრიტიკა. სიშიშველე ბურჟუაზიულ ხელოვნებაში, როგორც მორალური დაცემის აპოლოგია. „პოლიუდის ბაბილონი“. შიშველი სხეული და რელიგია. ფალოსის კულტი. ხელოვნების ძეგლები.

თ ა ე ი V. ხელოვნების როლი ესთეტიკურ აღზრდაში

123—163

ანტიკური ლიტერატურის აღმზრდელობითი ფუნქცია. პლატონისა და არისტოტელეს კათარზისი, როგორც ადამიანის კვლავაღზრდა. ხელოვნება-თამაში — კანტი, შილერი, სპენსერი. მუსიკა. იაკობ გოგებაშვილი მუსიკის სწავლების შესახებ. პირველი ოპერა — პერის „დაფნა“, 1597 წლისა. სიმღერა, როგორც ესთეტიკური განცდა. შეგნებული და შეუგნებელი მუსიკა. ბუნებრივი მუსიკა. მუსიკა, როგორც პარმონია. დისპარმონიული მუსიკის წინააღმდეგ. მუსიკალური განათლება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში. ვალენტინა შაცკაიას ძირითადი დებულება მუსიკალური აღზრდის შესახებ. საგუნდო სიმღერების წარსული და როლი. ქართული საგუნდო სიმღერების ხასიათი ივანე ჭავჭავაძის გარკვევით. ქართული მუსიკალური საკრავები ბელიაევისა და სტეშენკო-კუფტინას შრომებში. გუნდის წყობა გურამიშვილის „დავითანში“. ბესიკის „ოთხი ხმა“ და იოანე ბატონიშვილის „ექვსი ხმა“. ორგვარი გუნდი. ძილისპირები. ქსენოფონტეს ცნობა ჩვენს ერაზმდე მეოთხე საუკუნეში ქართველი ტომების სამხედრო და საცეკვაო სიმღერების შესახებ. ქართული მუსიკის პოლიფონიური ხასიათი წარმართობის დროიდან. მისი თვითმყოფობა. პოლიფონიურობა არ გამოირიხავს იმ დებულებას, რომ ყოველგვარი მუსიკა დასაწყისში პომოფონიურია. მიქაელ მორდრეკილისა (X საუკუნე) და გიორგი მთაწმინდელის (XI საუკუნე) როლი ქართულ მუსიკაში. ცეკვა. მისი ორგვარი მნიშვნელობა ესთეტიკურ აღზრდაში. ცეკვა და მუსიკა. ჭახვიფი ხელოვნება — ფერწერა, ქანდაკება, მონაია. ლოკის კრიტიკა. აბსტრაქციონიზმისა და ნატურალიზმის წინააღმდეგ. ქართული მონაია. ხელოვნების ახალ დარგთა გამოყენება. ბაუშის თამაშის მოტივთა ახსნა ლეონტევის მიერ. დიდაქტიკური თამაშობანი. ესთეტიკური აღზრდის პრინციპები დეფექტოლოგიაში (სურ-ლოპედაგოგია, ტიფლოპედაგოგია, ოლიგოფრენოპედაგოგია, ლოკოპედია). აგნოზიის (აფაზია და აგრაფია) შესწავლაში ლურაის მიღწევები. ყველა ბავშვი აღზრდის ობიექტია.

მხედველობის სამკომპონენტოანი თეორია. დერბერეს გამოკვლევა. ფერების განსაზღვრა. კოლორიმეტრიის ისტორიის საკითხისათვის. ფერების საბასეული განმარტებანი. ფერებს ანტიკური თეორიები (ლევკიპე, დემოკრიტე, ეპიკურე, არისტოტელე. თეოფრასტე. ლუკრეციუსი). ფერთა შესწავლა შუასაუკუნეებსა და რენესანსის ეპოქაში. ლონ-ბატისტა ალბერტისა და ლონარდო და-ვინჩის თეორიები. გარდამავალი ფერები. ფერთა გვიწყვნების პრაქტიკული შესაძლებლობანი (ავიაცია, მედიცინა). „თბილი“ და „ცივი“ ფერები. ფერთა ფსიქოლოგიური ზემოქმედება. ფერთა როლი წარმოებასა და სკოლაში. რა ფერები გამოვიყენოთ? ფერმცოდნეობის საკითხისათვის. ფერთა როლის მნიშვნელობა და მდგომარეობა ესთეტიკურ აღზრდაში. სკოლა და დიზაინი.

თ ა ე ი VI. ესთეტიკური აღზრდა ხელოვნების პროცესში

207—212

ვინ არის ესთეტიკურად აღზრდილი? დისციპლინების სწავლებით სკოლა მხოლოდ იწყებს ადამიანის ჩამოყალიბებას. სკოლა, როგორც ცოცხალი ორგანიზმი. თეორიული და პრაქტიკული ცოდნა. პედაგოგიური კადრი და ცალკეული დისციპლინების სწავლება. ნათლად წერა და ნათლად აზროვნება—კაიროვი მაკარენკოს შესახებ. ძველი ქართული ენის ძირითადი ელემენტების ცოდნა აუცილებელია. ქართული, რუსული და უცხო ენების შესწავლა. ენა და აზროვნება. ლიტერატურული და სალაპარაკო ენა. მკვერმეტყველება—ორატორული ხელოვნება. პროგრამები და სახელმძღვანელოები. ლიტერატურა და ლიტერატურის ისტორია. პოეტიკა. სასწავლო დისციპლინების კოორდინირება ესთეტიკურ აღზრდასაც ხელს უწყობს.

თ ა ე ი VII. მასწავლებლის როლი ესთეტიკურ აღზრდაში

243—271

ფერულა ძველ სკოლაში. ჰუმანიზმი, როგორც საბჭოთა სკოლის არსებითი თვისება. მასწავლებლის ჰუმანიზმი. პედაგოგი ადამიანი და ხელმძღვანელია. ადამიანი დემოკრიტეს, რუსოს. კომენსკის გაგებით. პედაგოგის ავტორიტეტი—ქცევა და ცოდნა. შეხვედრა ერთ მასწავლებელთან. მასწავლებლის პირადი მაგალითი. მაკარენკოს უცილობელი დებულება. ძველი ლათინების მოთხოვნა. მოსწავლის აკადემიურ მოუსწრებლობაში კომენსკი ბრალს დებდა მასწავლებელს. პედაგოგის უპირველესი მოვალეობა—სიმართლე, პატიოსნება, თავმდაბლობა, სისპეტაქე, ღრმა ცოდნა. სკოლის ინტერესები—ყველაზე მაღლა. მასწავლებლის სახე ქართულ საბჭოთა პოეზიაში. გაკვეთილი, როგორც სკოლის ძირითადი კატეგორია. მეთოდია, როგორც მეცნიერება. კარგი მასწავლებელი—კარგი მეთოდისტი უნდა იყოს. მასწავლებლის თეორია და პრაქტიკა.

თ ა ე ი VIII. შრომის როლი ესთეტიკურ აღზრდაში

272—295

შრომა, როგორც ცოცხალი პრაქტიკა. დემოკრიტეს აზრი შრომის შესახებ. ესთეტიკური და შრომითი აღზრდა. არისტოტელე ფიზიკური

შრომის შესახებ. ფიზიკური ვარჯიში. ბელერსი — შრომა ყველა სიკეთეთა წყარო. დიდი ადამიანები შრომის შესახებ. უმინსკის გამოცხადება: „შრომა მისი ფიქიკური და აღმზრდელი მნიშვნელობით“. ფიზიკური და გონებრივი შრომა. შრომის საყოველთაო მნიშვნელობა. შრომის ინდივიდუალური და კოლექტიური ფორმები. ხელგარჯილობის როლი ლესგაუტის გაგებით. დიდი ადამიანების შრომითი მაგალითები (ლომონოსოვი, ვალუა, მარქსი, ენგელსი, ლენინი). შრომისა და სწავლის იდეალი ქართულ ლექსში — გურამიშვილი. რანტიეთა წინააღმდეგ მებრძოლი რუსო. უდისციპლინობის საფუძვლები. შეგნებული დისციპლინის გზები. ლესგაუტის მოთხოვნა. გონიერული პედაგოგიური ღონისძიებანი.

თ ა ე ი IX. ესთეტიკური და საზოგადოებრივი აღზრდა

296—317

ეპოქა და აღზრდის სისტემა. იოანესა და მინბაშის დიალოგი. იოანეს „კოდექსი“. ცალ-ცალკე პრინციპები. ინდივიდუალური და საზოგადოებრივი აღზრდა. დემოკრიტე საზოგადოებრივი მდგომარეობის შესახებ. სკოლა და საზოგადოება. სკოლა და ოჯახი. შემოქმედებითი ოლიმპიადები და დათვლიერებანი. სასკოლო თეატრი. აღმზრდელი მუშაობის ფორმები. ოჯახი პატარა სამშობლოა. ტაქტი მოსწავლისადმი.

თ ა ე ი X. ესთეტიკური და მორალური აღზრდა

318—371

ზნეობის სამყარო. ზნეობის პრაქტიკა. კირენაიკული, პედონისტური ესთეტიკა. კონტის ალტრუიზმი. ევალიტარიზმი. ავტორიტალური აღზრდა. ანტიკური ედემონიზმი. „ადამიანში ყველაფერი მშვენიერი უნდა იყოს“. მშვენიერი და მახინჯი ადამიანები. „ქიქა წყლის“ თეორია. „არც ბერი, არც დონეუანი“, როგორც ლენინი ამბობს. ადამიანის იდეალი ლექსში — „ადამიანი“. ზნეობრივი სილამაზე. მხატვრული ლიტერატურის როლი მორალურსა და ესთეტიკურ აღზრდაში. მასალის შერჩევა ასაკისათვის — გუსის ტრაგედია და გამოცდილი პედაგოგის გონიერული შენიშვნა. ნებისყოფის აღზრდა. თავმოყვარეობა. პატრიოტიზმი. ათვისებული აღზრდა. ციპროს „მორალური აღზრდის საკითხები“.

თ ა ე ი XI. ესთეტიკური აღზრდა და ასაკობრივი პედაგოგია . . 372—397

პიროვნება და ხასიათი. არისტოტელეს „ეტოსი“ და თეოფრასტეს „ხარასსო“. ანტიკური ასაკობრივი პედაგოგია — პლატონი, არისტოტელე. ფიზიოლოგთა უახლოესი დასკვნები — მარკოსიანი. ასაკობრივი პედაგოგიის პრობლემათკია. პედაგოგია, ანდრაგოგია, ანტროპაგოგია. როდის იწყება ბავშვის ხაითის ჩამოყალიბება. რუსო და ასაკობრივი პედაგოგია. კაიროვის ერთი დებულება. ფიქიკური მოვლენები და ემოციები. ბერიტაშვილის დასკვნები. ჟან პიაჟე. გააზრებული შინაარსი. შინაარსის ანტიესთეტიკურობის კანტიანური თეორიის კრიტიკა. როდის უნდა დაიწყოს ესთეტიკური აღზრდა. თვითაღზრდა ესთეტიკურ აღზრდაში. ესთეტიკური აღზრდის ზოგადი პრინციპი.

ესთეტიკური აღზრდის ისტორიაში პითაგორეს, პერაკლიტეს, ემპედოკლეს, სოკრატეს, პლატონის, არისტოტელეს როლის ზოგადი დახასიათება. დემოკრიტე და ეპიკურე. რომაული ესთეტიკა—ლუკრეციუსი, ციცირონი, პორაციუსი, კვინტილიანე, ვიტრუვიუსი. ნეოპლატონიკური ესთეტიკა — პლოტინი, პროკლე, ლონგინი, იამბლიქე. ქრისტიანული ფილოსოფია — ტერტულიანე და ავგუსტინე. რენესანსის ეპოქა. რაბლე და კომენსკი. შეფტსბერი და ჰეტჩესონი. ჯონ ლოკი და რუსო. ჰენრიხ. ჰომი და ვილიამ პოგარტი. განმანათლებლები. კანტა და ჰეგელი. შილერის წერილები ესთეტიკურ აღზრდაზე. შელინგი, ფიხტე და შლეგელი. ფსიქოლოგისტური ესთეტიკა. ევროპელი, რუსი და ქართველი განმანათლებლები. მარქსამდელი ესთეტიკური აღზრდის თეორიის კრიტიკული გამოყენებისათვის. ესთეტიკური აზროვნების ისტორია და ესთეტიკური აღზრდა.

რედაქტორი მ. ინასარიძე
გამომცემლობის რედაქტორი რ. ჩირგაძე
ტექნორედაქტორი ი. ხუციშვილი
კორექტორი ნ. ცაგარეიშვილი

ხელმოწერილია დასაბეჭდად 14/VII 68
ქაღალდის ფორმატი 60×90/16
ნაბეჭდი თაბახი 26
სააღრიცხვო-საგამომცემლო თაბახი 23,66
შეკვეთა 561 უე 10545 ტირაჟი 5000
ფასი 1 შან. 80 კაპ.

თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბილისი, ი. ჭავჭავაძის პროსპექტი, 1.
Издательство Тбилисского университета, Тбилиси, просп. И. Чавчавадзе, 1.

თბილისის უნივერსიტეტის სტამბა, თბილისი, ი. ჭავჭავაძის პროსპექტი, 1.
Типография Тбилисского университета, Тбилиси, просп. И. Чавчавадзе, 1.