

ივერი ბასილაძე
დედა თავეზირიძე

XX საუკუნის ქართული
დიდაქტიკური ჯგუფების
განვითარების ისტორიის საკითხები
(1900-1960)

იმერი ბასილაძე ლელა თავდგირიძე

XX საუკუნის ქართული
დიდაქტიკური აზროვნების
განვითარების ისტორიის საკითხები
(1900-1960)

თბილისი
2024



მონოგრაფია გამოიცა „შოთა რუსთაველის
საქართველოს ეროვნული სამეცნიერო
ფონდის მხარდაჭერით
[გრანტის № SP-23-895]“

„This work was supported by Shota Rustaveli
National Science Foundation of Georgia
(SRNSFG)

[grant number № SP-23-895]“

რედაქტორები: ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი,
ემერიტუსი პროფესორი **ნოდარ ბარამიძე**
განათლების დოქტორი, ასოცირებული
პროფესორი **ნატო შეროზია**

სამეცნიერო რედაქტორი: პროფესორი იმერი ბასილაძე

ტექნიკური რედაქტორი: ასისტენტ პროფესორი გიორგი ქათამაძე

რეცენზენტები: ასოც. პროფესორი **მაია ახვლედიანი**
ფილოლოგიის დოქტორი **მაია ბოლქვაძე**

© ი. ბასილაძე, ლ. თავდგირიძე, 2024

გამომცემლობა „საჩინო“, 2024 მისამართი გრ. რობაქიძის 7,
ტელეფონი: 593993488

ISBN 978-9941-9890-9-4

Doi <https://doi.org/10.52340/9789941989094>

<https://monographs.4science.ge/index.php/ss>

შინაარსი

სამადლობელი	5
შესავალი	8

თავი 1. სიახლეები მეოცე საუკუნის პირველი მეოთხედის ქართულ დიდაქტიკურ აზროვნებაში	13
სწავლების ახალი იდეების შემოსვლა და დამკვიდრების მცდელობა XX საუკუნის 10-20-იანი წლების საქართველოში	13
ექსპერიმენტალური პედაგოგიკის დამკვიდრება საქართველოში XX საუკუნის დასაწყისში	85
შრომის სკოლის და თავისუფალი აღზრდის იდეა მეოცე საუკუნის პირველ მეოთხედში. სწავლა კეთებით	105
შეფასების საკითხისათვის მეოცე საუკუნის დასაწყისის ქართულ დიდაქტიკურ აზროვნებაში	119

თავი 2. პედაგოგიკაში საბჭოთა დიდაქტიკის დამკვიდრება, მისი განვითარების ტენდენციები (1921-1960)	127
საბჭოთა პედაგოგიკური აზრის ჩამოყალიბება და დაფუძნება საქართველოში	127

სწავლების მეთოდები ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში (1921-1932)	133
კომპლექსური მეთოდი	136
სწავლების პროექტული მეთოდი	141
ლაბორატორიულ-კვლევითი მეთოდი	144
ბრიგადულ-ლაბორატორიული მეთოდი	149
დალტონ - გეგმა	154
შრომის მეთოდი	160
ექსკურსია, როგორც სასწავლო მეთოდი	163

სწავლების მეთოდები ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში (1932-1960)	166
ზეპირსიტყვიერი მეთოდები	167
წიგნზე მუშაობის მეთოდები	176
ლაბორატორიული მეთოდი	181
დემონსტრირების მეთოდი	186

დემონსტრირება-ილუსტრირების მეთოდი	189
პრაქტიკულ-ვარჯიშობითი მეთოდები	192
სწავლების დიდაქტიკური პრინციპები ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში (1932-1960)	200
ქართველ პედაგოგთა დიდაქტიკური შეხედულებები (1921-1960)	205
ივანე ჯავახიშვილის შეხედულებები განათლებისა და სწავლების საკითხებზე	205
დიმიტრი უზნაძის პედაგოგიური კონცეფცია	215
გიორგი თავზიშვილის შეხედულებები სწავლა-აღზრდის საკითხებზე	239
დავით ყიფშიძის პედაგოგიური შეხედულებები	248
დავით ლორთქიფანიძის დიდაქტიკური შეხედულებები	253
ბარნაბა ხაჭაპურიძის შეხედულებები სწავლებისა და აღზრდის საკითხებზე	256
მეოცე საუკუნის პირველი ნახევრის საბჭოთა პედაგოგიკის სახელმძღვანელო წიგნები	260
თავი 3. სწავლების ორგანიზაციის ფორმები და შეფასების საკითხები საქართველოში (1921-1960)	277
სწავლების ორგანიზაციის ფორმები მეოცე საუკუნის პირველი ნახევრის ქართულ დიდაქტიკურ აზროვნებაში	277
შეფასების საკითხისათვის მეოცე საუკუნის პირველი ნახევრის საბჭოთა პედაგოგიკაში	287
დასკვნა	342
გამოყენებული ლიტერატურა	344
ავტორების შესახებ	358

სამადლობელი

თანამედროვე განათლების პოლიტიკის ძირითად პრინციპს წარმოადგენს განათლების ჰუმანიზაცია და თავისუფალი, სოციალურად აქტიური, შემოქმედებითი პიროვნების აღზრდა, რომელიც იზიარებს დემოკრატიულ იდეალებს, არის დამოუკიდებელი, პასუხისმგებლობის გრძნობით აღჭურვილი და პატრიოტული სულისკვეთებით გამსჭვალული. მომავალი თაობის განვითარებისა და სრულქმნის პროცესი უპირობოდ ეყრდნობა მემკვიდრეობის პრინციპს, რაც ეროვნული ინტერესების და ზოგადსაკაცობრიო ღირებულებების ღრმა პატივისცემას გულისმობს. საქართველოს, როგორც სუვერენული სახელმწიფოს წინსვლა მჭიდროდ დაკავშირებულია განათლების ევროპულ სისტემასთან. ქართული საგანმანათლებლო სისტემის მიერთება ბოლონიის პროცესთან, ქართველი ერის შეუქცევად სწრაფვას ევროპისაკენ, თან უნდა სდევდეს ქვეყანაში მაღალგანვითარებული განათლების ევროპული სისტემის შექმნა, რაც დაფუძნებული უნდა იყოს წარსულში მიღებული გამოცდილებების გაანალიზებასა და გათვალისწინებაზე, სადაც ბუნებრივია თავისი წვლილი უნდა შეიტანოს ეროვნული სკოლის ჩამოყალიბებამაც, რომელიც წარმოადგენს სახელმწიფოს ეროვნული იდეოლოგიის ერთ-ერთ მყარ და ფუნდამენტურ საფუძველს.

ნაშრომში თავმოყრილი, შესწავლილი და შეფასებულია საქართველოში XX საუკუნის პირველ ნახევარში დიდაქტიკური აზროვნების განვითარების ისტორია, სწავლა/სწავლების ახალი იდეების შემოსვლის, ჰუმანური პედაგოგიკის ჩამოყალიბება - დამკვიდრების მცდელობის საკითხები. განხილულია მეოცე საუკუნის ქართული პედაგოგიური აზროვნების გამოჩენილი წარმომადგენლების: დ. უზნაძის, ლ. ბოცვაძის, გ. თავაზიშვილის, შ. სიხარულიძის, დ. ყიფშიძის, გ. გოგუაძის, დ. ლორთქიფანიძის და სხვათა შეხედულებები, კვლევები განათლების, აღზრდისა და სწავლა/სწავლების საკითხებზე და შედარებულია ქვეყანაში მიმდინარე განათლების პოლიტიკის ცალკეულ მიმართულებებთან. დღემდე, ასე სისტემურად არ ყოფილა გაანალიზებული ქართული პედაგოგიკური აზროვნებისა და განათლების ისტორია საბჭოური იდეოლოგიის მარწუხებში, კერძოდ - საბჭოთა მემკვიდრეობა და მისი გავლენა მე-20 საუკუნის დიდაქტიკაზე. მონოგრაფიაში წარმოდგენილია საბჭოთა პედაგოგიკური აზრის

ჩამოყალიბება და დაფუძნება საქართველოში; სწავლების ორგანიზაციის ფორმები მეოცე საუკუნის ქართულ დიდაქტიკურ აზროვნებაში; შეფასების ფორმები და მეთოდები, სწავლების მეთოდები, განხილულია საბჭოთა პედაგოგიკის სახელმძღვანელო წიგნები და თანამედროვე გამოწვევები. ნაშრომი წარმოადგენს ამ საკითხების მონოგრაფიულად შესწავლის და ერთ სისტემაში მოყვანის პირველ ცდას და გარკვეულად ავსებს არსებულ ხარვეზს.

მონოგრაფიაში განხილული მასალები, იდენტიფიცირებული პრობლემები, მათი გადაჭრის გზები და რეკომენდაციები მნიშვნელოვან წვლილს შეიტანს მე-20 საუკუნის პირველი ნახევრის ქართული დიდაქტიკის აზრის განვითარებაში, წარმოაჩენს ქართული პედაგოგიკის წვლილს დიდაქტიკური თეორიისა და ისტორიის სრულყოფის საქმეში.

გვსურს მადლობა გამოვხატოთ სსიპ შოთა რუსთაველის საქართველოს ეროვნული სამეცნიერო ფონდის მიმართ, რომელმაც საშუალება მოგვცა 2023 წლის „საგამომცემლო სახელმწიფო სამეცნიერო გრანტების შესახებ სახელმწიფო საგრანტო კონკურსის“ ფარგლებში (გრანტი № SP-23-895) შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდის ფინანსური მხარდაჭერით დაგვებეჭდა და გამოგვეცა მონოგრაფია „XX საუკუნის ქართული დიდაქტიკური აზროვნების განვითარების ისტორიის საკითხები (1900-1960)“ და ხელმისაწვდომი გაგვებადა განათლების ისტორიის მკვლევრების, საქართველოს საგანმანათლებლო დაწესებულებების, განათლების პროგრამების სტუდენტებისა და ამ სფეროთი დაინტერესებული პირებისათვის.

სსიპ შოთა რუსთაველის საქართველოს ეროვნული სამეცნიერო ფონდის დაფინანსებით გამოცემული მონოგრაფია „XX საუკუნის ქართული დიდაქტიკური აზროვნების განვითარების ისტორიის საკითხები (1900-1960)“, ელექტრონული ვერსია, PDF ღია ფაილი მიეწოდება საქართველოს სხვადასხვა უნივერსიტეტებს, განათლების სამინისტროს, სკოლებს, რესურს ცენტრებს, ციფრულ ბიბლიოთეკებს, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულ ცენტრს, აჭარის განათლების ფონდს.

დიდი მადლობა ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტის და ქუთაისის აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის დისერტანტებს, პროფესორებს, კოლეგებს, ფსიქოლოგებს, ვინც

გაგვიზიარა მათ ხელთ არსებული ინფორმაცია, კვლევა, საარქივო მასალა, აქტიურად ჩაერთვნენ წიგნის მომზადების საქმეში და საშუალება მოგვცეს გაგვემდიდრებინა პედაგოგიკის ისტორია XX საუკუნის პირველი ნახევრის ქართული დიდაქტიკური აზროვნების საკითხებით.

მადლიერება გვინდა გამოვხატოთ წიგნის რედაქტორების, ტექნიკური რედაქტორის, რეცენზენტების, მხატვარ-დიზაინერის, გამომცემლობის მიმართ.

ვიმედოვნებთ, მკითხველი გაგებით მოეკიდება წიგნში გაპარულ უზუსტობებსა და ხარვეზებს. დიდი სიამოვნებით მივიღებთ და გავითვალისწინებთ ყველა საქმიან რჩევას.

იმერი ბასილაძე, ლელა თავდგირიძე,
ბათუმი
2024წ

შესავალი

ქვეყნის, მისი ხალხის განათლების ისტორიის ცოდნა გვარწმუნებს იმაში, რომ კაცობრიობის ცივილიზაციის ხანგრძლივ და რთულ გზაზე განათლება იყო და რჩება უტყუარ საზომად იმისა, თუ როგორ შეძლო ამა თუ იმ სახელმწიფომ, მისმა ხალხმა განათლებულთა მეშვეობით, განათლების მოვლა-პატრონობით სიკეთის მიღწევა და ზოგჯერ კი, მისდამი უყურადღებობით ან უპატივცემულობით თავისი ქვეყნის ჩამორჩენა. მსოფლიო პედაგოგიკური აზროვნების განვითარებასთან ერთად ყალიბდებოდა და ვითარდებოდა ქართული პედაგოგიკური აზროვნების ისტორია. იქმნება ახალი თეორიები და პრაქტიკები, ხდება დარგის ინტერნაციონალიზაცია, ჩნდება ახალი სამეცნიერო მიმართულებები. პედაგოგიკამ, როგორც მეცნიერებამ, არაერთი გამოწვევა დაძლია და დღესაც განაგრძობს პროგრესს. ამ სფეროში მოღვაწე არაერთმა სახელოვანმა მოაზროვნემ და მკვლევარმა მდიდარი გამოცდილება და მემკვიდრეობა დააგროვა.

XIX საუკუნის ბოლოსა და XX საუკუნის დასაწყისში გავრცელდა რეფორმატორულ-პედაგოგიკური მოძრაობა. გაიზარდა ინტერესი და დამოკიდებულება ახალი პედაგოგიკური იდეებისადმი, იმ მოღვაწეთა შემოქმედებითი მემკვიდრეობისადმი, ისტორიული გამოცდილებისადმი, რომლებმაც მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანეს პედაგოგიკის თეორიისა და ისტორიის განვითარების საქმეში. XX საუკუნის 30-იანი წლებიდან კი საბჭოთა იდეოლოგიურმა წნეხმა შეცვალა სწავლა/სწავლების პრინციპები, განადგურდა ბევრი დოკუმენტი, განსაკუთრებით, 1918–1921, 1921–1937 წლების მდგომარეობის ამსახველი, ბუნდოვანი შეხედულებები ჩამოყალიბდა ამ პერიოდის პედაგოგიკური თეორიისა და პრაქტიკის განვითარების პროცესებისადმი.

წარსულის დიდაქტიკური მემკვიდრეობის შესწავლა იყო, არის და მუდამ იქნება კვლევის მნიშვნელოვანი ობიექტი. მით უმეტეს, რომ ამ კვლევების დროს დიდაქტიკური პროცესისადმი მეცნიერული მიდგომა არ არის ერთგვარი. რეალობას ზოგჯერ საკითხისადმი იდეოლოგიური დამოკიდებულება ცვლიდა.

საქართველოში მიმდინარე განათლების რეფორმა დღის წესრიგში უპირობოდ აყენებს განათლების ხარისხის ამაღლებას. მიგვაჩნია, რომ განათლებაში ხარისხის ამაღლება უნდა პასუხობდეს მეცნიერების თანამედროვე მოთხოვნებს, გათვალისწინებული უნდა

იყოს მსოფლიო პრაქტიკა და ის მიღწევები, რომლებმაც დარგი პრიორიტეტული გახადა მსოფლიოს მოწინავე ქვეყნებში, მაგრამ ამავე დროს განათლების ხარისხის ამაღლება ადაპტირებული უნდა იყოს ქვეყნის ისტორიულ წარსულთან, მის ტრადიციებთან და სხვა უამრავ ფაქტორებთან, რომლებიც ერთიან მთლიანობაში წარმოადგენს განათლების განვითარების უწყვეტ სისტემას. ვთვლით, რომ საქართველოს, როგორც დამოუკიდებელი სახელმწიფოს წინსვლა, უპირობოდ დაკავშირებულია განათლების ევროპული სისტემის რაც შეიძლება დაახლოებასთან, სახელმწიფოს წარმატებული განვითარებისათვის უაღრესად მნიშვნელოვანია ქვეყნის დიდაქტიკური აზროვნების შესწავლა ისტორიულ კონტექსტში, რადგან კაცობრიობის საზოგადოებრივი განვითარების ისტორია ცოდნასა და გამოცდილებას მრავალფეროვანს ხდის, გარკვეულ ეტაპზე იქმნება ამ დარგში დაგროვილი გამოცდილების გააზრებისა და განზოგადების აუცილებლობა.

თანამედროვე საზოგადოებაში მიმდინარე ცვლილებებმა განათლების ისტორიის სპეციალისტების წინაშე დააყენა საკითხი, კომუნიკური მმართველობის პერიოდისგან განსხვავებული კონიუნქტურული ინტერესების გარეშე წარმოეჩინა, კრიტიკულად გაეანალიზებინა და შეეფასებინა ქართული დიდაქტიკური აზროვნების ისტორია.

ნაშრომში შესწავლილი და განხილულია მეოცე საუკუნის პირველ ნახევარში, როგორ მკვიდრდებოდა სიახლეები დიდაქტიკაში, საქართველოში 1900-1918 წლებში, როგორ ხდებოდა ეროვნული განათლების დაფუძნება და პედაგოგიური აზროვნების განვითარება 1918-1921 წლების საქართველოში; წარმოდგენილია საბჭოთა დიდაქტიკური აზრის დაფუძნებისა და განვითარების ისტორია 1921-1960 წლებში, კრიტიკულად განხილულია საბჭოთა იდეოლოგიის გავლენა ქართულ დიდაქტიკურ აზროვნებაზე; სწავლების ორგანიზაციის ფორმები მეოცე საუკუნის ქართულ დიდაქტიკურ აზროვნებაში; შეფასების ფორმები და მეთოდები, სწავლების მეთოდები; ლუარსაბ ბოცვაძის, გიორგი თავზიშვილის, გაბრიელ გოგუაძის, შალვა სიხარულიძის, დავით ყიფშიძის, დავით ლორთქიფანიძის სახელმძღვანელოები, რომლებიც გამოიყენებოდა იმ პერიოდის საქართველოში;

ბუნებრივია, ჩნდება კითხვა - რატომ 1900-1960 წლები?:

- მეოცე საუკუნის დასაწყისიდან მსოფლიოს და იმპერიული რუსეთის საგანმანათლებლო სივრცეში ბევრი სიახლე შემოვიდა, რაც

ბუნებრივია აისახა საქართველოში არსებულ სასწავლო დაწესებულებებში და დიდაქტიკურ აზროვნებაში;

- 1918-1921 წლებში, როცა საქართველომ მოიპოვა დამოუკიდებლობა, დაიწყო სკოლის გაეროვნულობა;

- საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების შემდეგ რადიკალურად შეიცვალა პედაგოგიური აზროვნება და სწავლება - აღზრდის პროცესი საბჭოთა იდეოლოგიის მარწუხებში მოექცა;

- 1960 წლიდან გარკვეული ძვრები იწყება ქართულ საბჭოთა საგანმანათლებლო სივრცეში და წინა პლანზე გამოდის განმავითარებელი და პრობლემური სწავლების პრინციპები, რომლებიც ცალკე შესწავლას მოითხოვს. მათი განხილვა დაგეგმილია მონოგრაფიის მეორე ნაწილში.

მონოგრაფიაში ისტორიულ, საარქივო დოკუმენტებზე დაყრდნობით თავმოყრილია მეოცე საუკუნის ქართული პედაგოგიური აზროვნების გამოჩენილი წარმომადგენლების: ივანე ჯავახიშვილის, დიმიტრი უზნაძის, გიორგი თავზიშვილის, დავით ყიფშიძის, დავით ლორთქიფანიძის, ბარნაბა ხაჭაპურიძის, ივანე როსტომაშვილის, ლუარსაბ ბოცვაძის დიდაქტიკური შეხედულებები სწავლებისა და აღზრდის საკითხებზე. ამ ნაშრომებში წინა პლანზეა წამოწეული საბჭოთა იდეოლოგიური წნეხის პირობებში მათი დაუღალავი და ენერგიული საქმიანობა ქართული ეროვნული საგანმანათლებლო სისტემის მოწყობის საქმეში. „მათი შემოქმედება ნასაზრდოებია მსოფლიო პედაგოგიური აზროვნების საუკეთესო ტრადიციებით და წარმოადგენს ქართული ეროვნული პედაგოგიური აზროვნების ამოუწურავ წყაროს და განვითარების საფუძველს“ (ბასილაძე 2016). წარმოჩენილია ქართველ განმანათლებელთა, საზოგადო მოღვაწეთა როლი, რაც მათ შეასრულეს მეოცე საუკუნის ქართული პედაგოგიური აზროვნების განვითარებაში, სწავლების ახალი მიდგომების დანერგვაში, სასწავლო სახელმძღვანელოების შექმნასა და გამოცემაში, იმ ბრძოლაში, რომელსაც ისინი ეწეოდნენ განათლების ეროვნული სისტემის შექმნისათვის.

ჩვენს მიერ, ამ მონოგრაფიაში შესწავლილი და გაანალიზებული მასალა, ძირითადად, ეყრდნობა XX საუკუნის პირველ ნახევარში საქართველოში განათლების საკითხებზე არსებულ ლიტერატურას, სხვადასხვა პერიოდულ პრესას, საარქივო მასალებს. ბევრ მათგანში განხილული საკითხები წარმოდგენილია საბჭოთა იდეოლოგიის

თვალსაზრისით, სტილი დაცულია. მაგრამ აქვე განხილულია რამდენიმე სადისერტაციო ნაშრომი, მონოგრაფია და სტატია, რომლებშიც ახლებური ხედვით არის წარმოჩენილი განათლების საკითხები, ქართული დიდაქტიკური აზროვნების ფორმირება საქართველოში 1900-1960 წლებში.

მონოგრაფიაში განხილულია და გამოყენებულია: დიმიტრი უზნაძის, ლუარსაბ ზოცვაძის, ივანე ჯავახიშვილის, მარიამ ორახელაშვილის, გიორგი დევდარიანის, გაბრიელ გოგუაძის, ტიტე სარიშვილის, სერგო სიგუას, გიორგი მჭედლიძის, დავით წერეთლის, ილია გენძეხაძის, ლია გაბუნias, ივანე ჭკუასელი, ამირან ნიკოლეიშვილის, შალვა ჩხარტიშვილის, დიმიტრი გურგენიძის, შალვა ამონაშვილის, იური ბიბილეიშვილის, ჯემალ ჯინჯიხაძის, ნოდარ ბარამიძის, მათა ახვლედიანის, ნატო შეროზიას, იმერი ბასილაძის, მანონი ბერუჭაშვილის, ტრიფონ ხუნდაძის, ზურაბ კიკნაძის, ალექსანდრე გარსევანიშვილის, ნატო წულუისკირის, ირინე ჩაჩანიძის, თამარ გუჩუას, მარიამ მარჯანიშვილის დავით ლორთქიფანიძის, დიმიტრი გურგენიძის, გიორგი კიკნაძის, ირაკლი ჯაფარიძის, ვლადიმერ გაგუას, ოთარ ქინქლაძის, პეტრე ვაჭრიძის, გიგლა სიხარულიძე, გრიგოლ თოდუა, მ. ნარმანიას, მოსაზრებები ქართული პედაგოგიური აზროვნების საკითხებთან დაკავშირებით.

ასევე მონოგრაფიაში განხილულია ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტში და აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტში სოფიო ფანჭულიძის, მარიტა კაპანაძის, თეონა მურღულიას, ირინა კიკვაძის, ეკატერინე ლოსაბერიძის, თინათინ კაპანაძის, თამთა ჭეიშვილის დაცული დისერტაციები და მათი ავტორობით სხვადასხვა დროს გამოქვეყნებული პუბლიკაციები.

სამეცნიერო ნაშრომში წარმოდგენილი მასალები, დასკვნები და რეკომენდაციები ამაღლებს მისი პრაქტიკული გამოყენების ხარისხს. მიღებული შედეგები შეიძლება გამოვიყენოთ მე-20 საუკუნის დიდაქტიკის საკითხების, შესაბამისი თემატიკის უფრო ღრმად შესწავლის მიზნით, ყველა საგანმანათლებლო დაწესებულებაში, უნივერსიტეტში პედაგოგიური სპეციალობის სტუდენტთა პედაგოგიკის ისტორიისა და განათლების სასწავლო კურსებში, პედაგოგიკის სპეცკურსების შემუშავებაში, სამაგისტრო და სადიპლომო ნამუშევრების მომზადებაში. ნაშრომში განხილულ მასალებზე დაყრდნობით შეიძლება მომზადდეს მე-20 საუკუნის ქართული დიდაქტიკური

აზროვნების ისტორიის (1900-1960) სალექციო კურსი, რომელიც დაეხმარება უნივერსიტეტების ჰუმანიტარული და პედაგოგიკური ფაკულტეტის ინტეგრირებული საბაკალავრო - სამაგისტრო საგანმანათლებლო პროგრამის სტუდენტებს, მასწავლებლის მომზადების 60 კრედიტიანი პროგრამის მსმენელებს, ერთობლივი სადოქტორო პროგრამის „განათლების მეცნიერებები“ დოქტორანტებს და განათლების ისტორიით დაინტერესებულ პირებს.

ქართულ უმაღლეს სასწავლებლებში ათეული წლების განმავლობაში პედაგოგიკისა და პედაგოგიკის ისტორიის კურსი რუსულიდან თარგმნილი და საბჭოთა იდეოლოგიით გაჯერებული სახელმძღვანელოებით ისწავლებოდა. ქართველმა მეცნიერებმა მხოლოდ გასული საუკუნის 90-იან წლებში ქვეყნის რეალობის გათვალისწინებით შექმნეს პედაგოგიკის რამდენიმე ორიგინალური სახელმძღვანელო.

სსიპ შოთა რუსთაველის საქართველოს ეროვნული სამეცნიერო ფონდის დაფინანსებით გამოცემული მონოგრაფია „XX საუკუნის ქართული დიდაქტიკური აზროვნების განვითარების ისტორიის საკითხები (1900-1960)“ მნიშვნელოვან წვლილს შეიტანს ეროვნული განათლების, ქართული დიდაქტიკის აზროვნების განვითარება-სრულყოფის საქმეში, საქართველოში განათლების რეფორმის განხორციელებაში, რომლის ყველაზე საჭირო საყრდენი და საფუძველი ისტორიის წარსულისადმი ზიარება, მისი ღრმა ცოდნა არის. „აწმყო შობილი წარსულისაგან, არის მშობელი მომავალისა“. ისტორიული გამოცდილების ღრმა შესწავლა-გაანალიზებით შესაძლებელია უკეთესი მომავლის შექმნა. „კაცი, რომელსაც არ ახსოვს თავისი წარსული, ჰგავს იმ მაწანწალას, რომელმაც არ იცის საიდან მოვიდა და საით მიდის“ (ილია ჭავჭავაძე).

თავი 1. სიახლეები მეოცე საუკუნის პირველი მეოთხედის ქართულ დიდაქტიკურ აზროვნებაში

სწავლების ახალი იდეების შემოსვლა და დამკვიდრების მცდელობა XX საუკუნის 10-20-იანი წლების საქართველოში

სწავლა-აღზრდის, განათლების შინაარსი, მიზნები და ამოცანები ყველა ეპოქაში საზოგადოებრივი ცხოვრების მიზნების, სოციალურ-ეკონომიკური, პოლიტიკური და კულტურული ვითარებიდან გამომდინარეობს და სახელმწიფო იდეოლოგიის შესაბამისად იცვლება. ყოველ ეპოქას განათლების საკუთარი შინაარსი გააჩნია. იგი განსაზღვრულია აღზრდის მიზნით და მოვალეა უპასუხოს ცხოვრების მოთხოვნებს. საქართველოს სკოლამ ამ მხრივ რთული და წინააღმდეგობებით აღსავსე გზა განვლო - რუსეთის იმპერიის მიერ მშობლიურ ენაზე სწავლების აკრძალვიდან დაწყებული, ბოლშევიკური ანექსით, მოსკოვის დიქტატურით დამთავრებული.

მე-19 საუკუნის 80-იან წლებამდე და მის შემდგომ პერიოდში რუსეთის პოლიტიკა საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემის წინააღმდეგ საუკუნეებს ითვლის. ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში ცარიზმის რუსიფიკატორული პოლიტიკა მიმართული იყო ქართული ეროვნული ცნობიერების ჩასაქოლად, სკოლებიდან მეთოდურად იდეენობოდა ქართული ენა, საერთოდ არ ისწავლებოდა საქართველოს ისტორია და გეოგრაფია, ილახებოდა მწიგნობრობის, კულტურის უძველესი ეროვნული ტრადიციები. მის მთავარ მიზანს წარმოადგენდა ქართული ენის შეზღუდვა, მისი გაუქმება და ამოღება სკოლებიდან. თუ ამ მოთხოვნებს არ დათანხმდებოდა ქართული საზოგადოება, რუსი მოხელეები არ გასცემდნენ სკოლების გახსნის ნებართვას. მათი მიზანი იყო ეროვნული სულის ჩახშობა ახალგაზრდა თაობაში (წულეისკირი 2020: 40-60). ამ გზით მეფის რუსეთს სურდა პოლიტიკურად დამორჩილებული ერი სულიერადაც გაეტეხა და გადაეგვარებინა. საქართველოში აქტიური ბუღინგი მშობლიური ენის და კულტურის წინააღმდეგ მე-19 საუკუნის 70-იანი წლებიდან დაიწყო, როცა „კავკასიის მეფისნაცვლის 1873 წლის 21 დეკემბრის განკარგულებით გიმნაზიებსა და რეალურ სასწავლებლებში ადგილობრივი ენების და სხვა საეკლესიო აღმსარებლობის მასწავლებლები ამოღებულ იქნენ შტატიდან და მხოლოდ საათობრივი ანაზღაურების წესით იქნენ დატოვებულნი. ბრძანების IV პუნქტი ითვალისწინებდა

ადგილობრივი ენების სწავლებას მხოლოდ მოსწავლეთა სურვილით“ (ხუნდაძე 1960:25).

„საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ახალი-კაპიტალისტური ერის დაწყებით გამოღვიძებული ქართველი ხალხის განვითარებისა და სულიერი კულტურის ამაღლებისათვის დიდ ლტოლვას მისი საუკეთესო წარმომადგენლების ყოველგვარ თაოსნობას სკოლების, სამკითხველოებისა და სხვა კულტურული დაწესებულებების დაარსებისათვის ყოველმხრივ ბორკავდნენ მეფის გაიძვერა სატრაპები. არსებულ სკოლებში კრძალავდნენ მშობლიურ ენაზე სწავლებას და უხეშად ატარებდნენ რუსიფიკაციას, გამლიერებით ნერგავდნენ რელიგიას და მეფისადმი მონური მორჩილების სულისკვეთებას“ (სახალხო განათლება 1962:5). რუსეთის ამ პოლიტიკას წინ აღუდგა მოწინავე ქართველი საზოგადოება, რომლებმაც თავიანთი მოღვაწეობა მიუძღვნეს რუსეთის საგანმანათლებლო პოლიტიკის წინააღმდეგ ბრძოლას. პირველი რიგის ამოცანას ქართველი საზოგადოებისათვის ეროვნული თვითმყოფადობის შენარჩუნება წარმოადგენდა. ცარიზმის საგანმანათლებლო პოლიტიკის სიმძიმეს განიცდიდა საქართველოში მოქმედი სკოლები. ამ მხრივ აღსანიშნავია საქართველოს სასწავლო დაწესებულებებში დაწყებული გამოსვლები. ეწყობოდა საერთო გაფიცვები. გამოშვებული იქნა პროკლამაციები. მოითხოვეს მასწავლებელთა დათხოვნა და სასწავლო - საადმინისტრაციო სისტემის შეცვლა. ადმინისტრაციამ მკაცრი ზომები გაატარა მოსწავლეთა მიმართ. მიუხედავად ამისა არ ცხრებოდა მოსწავლეთა გაფიცვები. იქმნებოდა ახალი სასკოლო პროექტები.

არსებული მდგომარეობის შესახებ ბევრი საყურადღებო წერილია დასტამბული მე-19 საუკუნის 80-90-იან წლების ჟურნალ - გაზეთებში. აქ შეხვდებით ინფორმაციას როგორ კრძალავენ მშობლიურ ენას, ზღუდავენ ქართველთა შვილების სწავლას, სკოლებს ხელმძღვანელობენ რუსები, ამის პარალელურად არის გამოსვლები, პროტესტი, იკეტება სკოლები, მოითხოვენ სასწავლო-საგანმანათლებლო სისტემის შეცვლას და სხვა. მთლიანობაში ისინი ემსახურებოდა ქართული ენის დაცვას და მისი პოზიციების განმტკიცებას. 1879 წელს დაარსდა „ქართველთა შორის წერა-კითხვის გამავრცელებელი საზოგადოება“. მისი პირველი თავმჯდომარე დიმიტრი ყიფიანი იყო. 1885 წლიდან „საზოგადოებას“ ილია ჭავჭავაძე ხელმძღვანელობდა. „წერა-კითხვის გამავრცელებელი საზოგადოების“ მუშაობაში მნიშვნელოვან როლს

ასრულებდნენ აკაკი წერეთელი, იაკობ გოგებაშვილი, ნიკო ცხვედაძე, რაფიელ ერისთავი, ეკატერინე გაბაშვილი, იონა მეუნარგია და სხვა მოწინავე მამულიშვილები. „საზოგადოება“ სხვა ქველმოქმედებათა გარდა აარსებდა დაწყებით სკოლებს, რომლებშიც სწავლების ენა ქართული იყო. ასეთი სკოლები გაიხსნა სამეგრელოში, სვანეთში, ქართლში, სოხუმში, ბათუმში, თბილისში, კავკავში (დღევანდელი ვლადიკავკაზი), ბაქოში და სხვაგან (საქართველოს განათლების მატრიანე: 2015).

XIX საუკუნის მეორე ნახევარში განვითარებულმა მოვლენებმა შექმნა მყარი საფუძველი საქართველოში მომავალი თაობის აღზრდა-განათლების ახალი თეორიის, მეცნიერული პედაგოგიკის აღმოცენებისათვის. ეს იყო პერიოდი, როდესაც დამოუკიდებლობა დაკარგულმა ქვეყანამ, სამოციანელების იდეებით შეიარაღებულმა, სოციალური უფლებების, დედაენის, უმდიდრესი კულტურის აღდგენა-განვითარებისთვის უკომპრომისო ბრძოლა გამოუცხადა მეფის რუსეთს და მომავლის პერსპექტივების ნიადაგზე შემუშავებული პროგრამით გარკვეულ წარმატებებსაც მიაღწია (ვასაძე 2015:115).

XX საუკუნე რევოლუციური ქარტეხილებით დაიწყო, რომელმაც გავლენა მოახდინა განათლების სისტემაზე. რევოლუციურ გამოსვლებში ჩაერთო საგანმანათლებლო დაწესებულებები. საქართველოს სხვადასხვა რეგიონებში მოსწავლეთა ორგანიზებულმა გამოსვლებმა თვითმპყრობელობის და სასწავლო ადმინისტრაციის წინააღმდეგ, საკმაოდ ფართო ხასიათი მიიღო 900-იანი წლების დასაწყისში. XX საუკუნის დასაწყისში ქართულ პედაგოგიურ აზროვნებას განსაკუთრებით ემჩნევა ახალი სკოლის, შრომის სკოლის, პრაგმატისტული პედაგოგიკის, ექსპერიმენტალური პედაგოგიკისა და სხვა მიმდინარეობათა გავლენა (მურდულია 2018: 50-51). ამ თავში ვისაუბრებთ ამ სიახლეების შესახებ, რომლებმაც XX საუკუნის დასაწყისში ქართულ დიდაქტიკურ აზროვნებაში დაიწყო დამკვიდრება.

1905-1907 წლების რევოლუციურმა გამოსვლებმა მეფის რუსეთის ხელისუფლებას უზიდა საგანმანათლებლო სივრცეში რეფორმების გატარებისკენ. რადიკალურად დაისვა საკითხი საშუალო სკოლის რეფორმის შესახებ და მრავალი პროექტიც დამუშავდა, საშუალო სკოლის შიგა სტრუქტურაში ზოგიერთი ცვლილება იქნა შეტანილი რუსეთის პირველი რევოლუციის წინა წლებში და თვით რევო-

ლუციის პერიოდში. თბილისის სათავადაზნაურო გიმნაზიის პედაგოგიურ საბჭოზე შ. ჩიტაძის ხელმძღვანელობით დამუშავებულ იქნა პროექტი, რომელიც ითვალისწინებდა საშუალო სკოლებში შექმნილი ვითარების შესწავლა-გაანალიზებას და იმ პროგრესულ ღონისძიებათა გატარებას, რომელიც ხელს შეუწყობდა სწავლა-აღზრდის საქმის სწორად წარმართვას. რეორგანიზაციის პროექტის მთავარი მიზანი ის იყო, რომ სათავადაზნაურო გიმნაზიას მოსწავლეთათვის უნდა მიეცა ზოგადი განათლება ყველა საგანში. ამის შესაბამისად გიმნაზიაში სწავლება იცვლებოდა უკეთესობისაკენ. პროექტში ნაკლები ყურადღება ექცეოდა აღმზრდელობით მუშაობის სრულყოფას. განხილული იყო აღმზრდელის თანამდებობის გაუქმება და მათი ფუნქციების მასწავლებლებზე დაკისრება. ეხებოდა მასწავლებლის როლს, საქმიანობას და უფლებრივ მატერიალურ მდგომარეობას. ცნობილი პედაგოგი ს. იაშვილი წერდა: „სკოლის სული და გული მასწავლებელია, სკოლის წარმატება, მოსალოდნელია მხოლოდ მაშინ, როცა სკოლას ერთგულად თავს დასტრიალებს შეგნებული, ჭეშმარიტის ცოდნით შეიარაღებული მასწავლებელი“ (კაპანაძე 2017:101). პროექტი შედარებით დემოკრატიული იყო, იგი გულისხმობდა გიმნაზიაში ყველა წოდების ბავშვთა მიღებას. ამ პროექტიდან განხორციელებული იქნა ორი პუნქტი: პედაგოგიურ საბჭოს მიენიჭა ავტონომიური უფლებები და პროგიმნაზიულ კლასებში სწავლება მშობლიურ ენაზე იქნა შემოღებული, რასაც დადებითი მნიშვნელობა ჰქონდა.

1905 წლის თებერვალში გაიფიცნენ ქუთაისის კლასიკური გიმნაზიისა და რეალური სასწავლებლის მოსწავლეები. მოსწავლეთა მოძრაობაში დიდი ადგილი ეჭირა აკადემიურ საკითხებს. ისინი იბრძოდნენ სასწავლებლებში დამკვიდრებული რეჟიმისა და უვარგისი სწავლა-აღზრდის სისტემის წინააღმდეგ. მათი ზოგადი მოთხოვნები ასეთი იყო: „საყოველთაო, უფასო, სავალდებულო განათლების შემოღება ორივე სქესის ბავშვებისათვის, განურჩევლად ეროვნებისა და სოციალური წარმოშობისა; ღარიბ მოსწავლეთა მომარაგება საჭმლით, ტანსაცმლითა და სასწავლო ნივთებით სახელმწიფოს ხარჯზე; მოსწავლეთა სრულ თანასწორუფლებიანობას განურჩევლად სქესისა, რელიგიისა და ნაციონალობისა; ყველა საგნის სწავლება მშობლიურ ენაზე; გადასაყვანი გამოცდების გაუქმება; სკოლებთან სამეურნეო და სახელოსნო განყოფილებების გახსნა; მოსწავლეებზე მეთვალყურეობის სისტემის გაუქმება; ფიზიკური დასჯის აკრძალვა;

პროგრამების გადასინჯვასა და სწავლების კურსის შეცვლა და სხვა“ (სიხარულიძე 1974: 203).

1907–1916 წლებში საშუალო სკოლის რეფორმის სხვადასხვა პროექტი დამუშავდა. მათ შორის განსაკუთრებით აღსანიშნავია კანონ-პროექტი საშუალო სკოლის რეფორმის შესახებ, რომელიც 1911 წელს სახელმწიფო სათათბიროში იქნა შეტანილი, შესწორებული და გადამუშავებული სახელმწიფო სათათბიროს სპეციალური კომისიის მიერ. იგი ითვალისწინებდა ერთიანი ტიპის საშუალო სკოლის შექმნას, რომელიც დაკავშირებული იქნებოდა დაწყებით და უმაღლეს სკოლასთან. ეს ერთიანი ტიპის საშუალო სკოლა ორი სახის უნდა ყოფილიყო.

პირველი – გიმნაზია, სადაც მოსწავლეები უნდა მიეღოთ დაწყებითი სკოლის დამთავრების შემდეგ; მეორე – კონცენტრის გიმნაზია, სადაც მოსწავლეებს მიიღებდნენ უმაღლეს–დაწყებითი სასწავლებლის დამთავრების შემდეგ. პროექტი მოითხოვდა სასწავლო გეგმისა და პროგრამების შედგენას შესასწავლი მასალის კონცენტრული პრინციპით განაწილების საფუძველზე, საბუნებისმეტყველო (ფიზიკა, ქიმია, მინერალოგია, ბოტანიკა, ზოოლოგია, გეოლოგია, კოსმოგრაფია) და საზოგადო მეცნიერული (რუსული ენა და ლიტერატურა, ფსიქოლოგია, ისტორია, სოციოლოგია, პოლიტიკური ეკონომია, უფლებათმცოდნეობა) საგნების სწავლების გაძლიერებას, სასწავლო გეგმიდან ძველი ენების ამორიცხვას (სარიშვილი 1956: 59). გარდა ამისა, კანონპროექტი აუცილებლად თვლიდა მოსწავლეთა ინდივიდუალური თავისებურებებისათვის ანგარიშის გაწევას, მეცადინეობის პროცესში ადგილობრივი პირობების მხედველობაში მიღებას, უფროსი კლასების მოსწავლეთა დამოუკიდებელი მუშაობის ორგანიზაციას, მშობელთა კომიტეტების უფლება–მოვალეობათა გაფართოებას (სიგუა 1969: 59–60) და სხვ.

საშუალო სკოლის რეფორმის ეს პროექტი, მიუხედავად იმისა, რომ ვერ უზრუნველყოფდა საშუალო სკოლის ყველა ნაკლოვანების აღმოფხვრას, უდავოდ პროგრესულ ნაბიჯს წარმოადგენდა, რადგან ეს იყო პირველი ცდა სახალხო განათლების ერთიანი სისტემის შექმნისა. საგანმანათლებლო პროცესებისადმი ერთიანი პედაგოგიკური მიდგომისა, რაც გარკვეულ საფუძველს უქმნიდა 1918 წელს სკოლების გაეროვნულების შემდეგ აღზრდისა და სწავლების დემოკრატიულ საწყისებზე მართვას.

პროფ. ს. სიგუას აზრით, საშუალო სკოლის გარდაქმნისა და მოწყობის საინტერესო იდეა წამოაყენა გურია-სამეგრელოს სამღვდელოებამ. „მათ მოითხოვეს სასულიერო სასწავლებლის გადაკეთება სასულიერო რეალურ სასწავლებლად, სწავლების რვაწლიანი კურსით და ოთხწლიანი პირველდაწყებითი მოსამზადებელი სასწავლებლით. სასულიერო რეალურ სასწავლებელში კვირაში სულ გათვალისწინებული იყო 168 გაკვეთილი, აქედან საღვთო სჯულს უნდა დათმობოდა მხოლოდ 18 საათი. ზოგადსაგანმანათლებლო საგნებს 150 საათი. ქართულ ენას და სიტყვიერებას, ქართულ ლიტერატურას, საქართველოს გეოგრაფიას და ისტორიას უნდა გამოყოფოდა 20 გაკვეთილი. გარდა ამისა მოითხოვეს ქართულ ენაზე სწავლება პირველდაწყებით მოსამზადებელ სასწავლებელში, აგრეთვე ბუნებისმეტყველების სწავლებას ძირითად კლასებში“ (სიგუა 1969:120). პროექტის მიხედვით მოსწავლეები უკანასკნელ მე-8 კლასში უნდა გაყოფილიყვნენ ორ ჯგუფად: პირველ ჯგუფში ირიცხებოდა ისინი ვისაც არ სურდა სწავლის გაგრძელება შემდეგ საფეხურზე და განზრახული ჰქონდა მღვდლად მომზადება. მეორე ჯგუფში ირიცხებოდნენ ისინი ვინც სწავლას აგრძელებდა უმაღლეს სასწავლებელში. პროექტი ითვალისწინებდა, აგრეთვე ორწლიანი საღვთისმეტყველო კურსების დაარსებას, იმ კურსდამთავრებულთათვის ვისაც სურდა მღვდლად მომზადება. ასეთი გაბედული და პროგრესული პროექტი მთავრობამ უყურადღებოდ დატოვა.

იმდროინდელი პრესა განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობდა სასულიერო სასწავლებლებში სწავლა-აღზრდის და სწავლების სისტემის გარდაქმნას. როგორც ირკვევა 1908 წლისათვის, კვლავ დაისვა საკითხი სასულიერო სასწავლებლების გარდაქმნის შესახებ. 1906 წლის 18 მაისის გაზეთი „შინაური საქმე“ წერდა: „სასულიერო სავაჟო სასწავლებელი ამჟამად ჯვარდასმულ დაწესებულებად ითვლება და აღარავინ აქცევს ყურადღებას. სამღვდელოებამ კაი ხანია აიღო ხელი მის შენახვაზე. ამიტომ მას მოსწყდა ე.წ. პარალელური კლასები. მასში ყოველწლიურად 100-200 ყმაწვილი სწავლობდა. მას უნდა ერქვას სამღვდელო სასწავლებელი, რადგან პირველი ნაბიჯებიდანვე ბავშვი სამღვდელო საგნებს სწავლობს, სამღვდელოდ ემზადება. და სწორედ აქ არის დამარხული უბედურება - ამ წერილის ცალმხრივობაში. ჩვენი აზრით არც დაბალ და არც საშუალო სას-

წავლებელი სპეციალური არ უნდა იყოს. სასწავლებლებში ახალ-გაზრდები უნდა იღებდნენ საზოგადო განვითარებას. მაღლებოდეს ზნეობრივი და გონებრივი განვითარება.

ამის მიხედვით ჩვენი სასულიერო სასწავლებელი, როგორც პროფესიონალური, უნდა უვარგისად იქნეს აღიარებული და გადაკეთდეს ისე, რომ აქ მოსწავლე ღებულობდეს საზოგადო განვითარებას იმის მიუხედავად, თუ რა სამსახურს აირჩევს ის შემდეგ სასწავლებლის დასრულებისა“ (უკიდურესი 1908: 3). მაგრამ როგორც ჩანს ეს იდეაც არ მიიღო უწმინდესმა სინოდმა დასამტკიცებლად და განსახორციელებლად.

1909 წელს დაარსდა ქუთაისის სახალხო უნივერსიტეტი. მისი საქმიანობა ვრცელდებოდა მთელი ქუთაისის გუბერნიის მასშტაბით. წესდების მიხედვით სახალხო უნივერსიტეტი არ იფარგლებოდა მხოლოდ სალექციო მუშაობით. შეეძლო გაეხსნა თავისი განყოფილებები, მუზეუმები, საგანმანათლებლო დაწესებულებები და სხვა. ამ საკითხთან დაკავშირებით დაწვრილებით იხილეთ პროფ. გიორგი მჭედლიძის წიგნი ქუთაისის ახალი ისტორიის ნარკვევები (1892-1921), ქუთაისი, 1993.

მეოცე საუკუნის დასაწყისში ფართოდ განვითარდა აზრი თვითმპყრობელური სკოლის უვარგისობისა და ახალი სკოლის, სწავლა-აზრდის ახალი სისტემის შექმნის აუცილებლობის შესახებ. ამ დროის საზოგადო მოღვაწეთა ერთი ნაწილი ძირითადად მოითხოვდა არა სასწავლო-საგანმანათლებლო სისტემის რადიკალურად შეცვლას, არამედ სასკოლო რეფორმის გატარებას, მშობლიურ ენაზე სწავლების შემოღებას, როზგისა და პოლიციური დისციპლინის სკოლებიდან განდევნასა და პოლიტიკისაგან სკოლის ჩამოშორებას (სარიშვილი 1956 :154).

პროგრესულ-პედაგოგიურ შეხედულებათა განვითარებისა და გავრცელების საქმეში დიდი როლი შეასრულეს ქართველი ინტელიგენციის უდიდესმა წარმომადგენლებმა – მწერლებმა და პედაგოგებმა: ი. ჭავჭავაძემ, აკ. წერეთელმა, ი. გოგებაშვილმა, ნ. ცხვედაძემ, ი. ყიფშიძემ, ი. წინამძღვრიშვილმა, შ. ჩიტაძემ, ლ. ბოცვაძემ, ი. როსტომაშვილმა, ალ. ჭიჭინაძემ, ი. ოცხელმა, ი. ნაკაშიძემ, მეცნიერებმა: ივ. ჯავახიშვილმა, პ. მელიქიშვილმა, დ. უზნაძემ, სახალხო მასწავლებლებმა: ი. კაპანაძემ, ივ. გომელაურმა, ილ. გოგიაშვილმა, ლ. ბუჯანელიშვილმა, ზ. ბურჯანაძემ და სხვ.

ქართული ენის უფლებებისათვის ბრძოლას ქართველი საზოგადო მოღვაწეები და სახალხო მასწავლებლები წარმოადგენდნენ არა მარტო ეროვნული ინტერესების დაცვის თვალსაზრისით, არამედ თვით სადი პედაგოგიური მოსაზრებით, რომლის მიხედვითაც, დედ-ენის გამოუყენებლად ბავშვის გონების გახსნა ყოვლად შეუძლებელია. სწავლობდნენ რა რუსეთის და ევროპული ქვეყნების უახლოეს მიმდინარეობებს სახალხო განათლების დარგში, ისინი პედაგოგიური დისკუსიების გამართვის, საჯარო ლექციების მოწყობის, პედაგოგიურ იდეათა პროპაგანდის, თეორიულ-პედაგოგიური და პრაქტიკული მუშაობის გაშლის მიზნით მასებისა და სახალხო განათლების მუშაკთა ყურადღებას ამახვილებდნენ სწავლა-აღზრდის თანამედროვე აქტუალური პრობლემების გადაწყვეტაზე.

1905-1907 წლების რევოლუციის პერიოდში თითქოსდა ბუნებრივად, სასწავლებლიდან განიდევნა „ეგზამენების“ ძველი სისტემა, მაგრამ სასკოლო მუშაობის პრაქტიკაში ფეხი მოიკიდა კლასიდან კლასში ე. წ. „თავისუფალი გადაყვანის“ წესმა. რამაც სწავლებაში ფორმალიზმის დამკვიდრებას შეუწყო ხელი. „მასწავლებელთა და მშობელთა ერთ ნაწილში საკმაოდ გაძლიერდა აზრი „ეგზამენების“ არსებული წესის უარყოფისა და ცოდნის 5 ბალიანი შეფასების სისტემის „წერილობითი დახასიათებით“ შეცვლის სასარგებლოდ. წარმოშობილი უკმაყოფილების გამო კავკასიის სასწავლო ოლქში განიხილეს საკითხი „მოსწავლეთა წარმატებისა და ყოფაქცევის ხუთბალიანი ნიშნებით შეფასების სისტემის შეცვლის შესახებ“, მაგრამ სასწავლებლის დირექტორთა თათბირს ამ საკითხთან დაკავშირებით გარკვეული დასკვნა არ გამოუტანია და საკითხი გადაიდო ხელმეორედ განხილვამდე. საკითხი კვლავ მალე იქნა განხილული და კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველთა საბჭომ მიიღო გადაწყვეტილება, რომ „მოსწავლეთა წარმატებისა და ყოფაქცევის ხუთბალიანი ნიშნებით შეფასების სისტემა“ კვლავ ყველა კლასში უნდა იქნეს შენარჩუნებული“ (სარიშვილი 1986: 90-91). მიუხედავად სასწავლო ოლქის ასეთი გადაწყვეტილებისა 1905-1907 წლებში ბევრ სკოლაში კლასიდან კლასში გადასაყვანი და სიმწიფის ატესტატზე ჩასაბარებული გამოცდები არ ჩატარებულა, ან ფორმალურ ხასიათს ატარებდა. 1908 წლიდან კვლავ აღსდგა „ეგზამენების“ ჩატარების სისტემა (მურღულია 2017:32).

საშუალო სკოლებში სწავლების მთელი სისტემა ემყარებოდა ე.წ. ფორმალური განათლების თეორიას. ამ თეორიის მიხედვით, სწავლების ამოცანას საშუალო სკოლაში ცოდნის დაუფლება კი არ წარმოადგენდა, არამედ გონებრივ ნიჭიერებათა განვითარება. ფორმალური განათლების თეორიის მომხრეთა აზრით, გონებრივ ნიჭიერებათა განვითარებისათვის საუკეთესო მასალას იძლევა გრამატიკა, მათ შორის, პირველ რიგში, ძველი კლასიკური ენების გრამატიკა და მათემატიკა. აქედან გამომდინარე, სწავლების მთავარ საგნად გამოცხადდა ლათინური, ბერძნული ენები და მათი გრამატიკა (მურდულია 2017:31).

მიუხედავად ამისა, რომ ზევრი საინტერესო პროექტი გაჩნდა იმდროინდელ საგანმანათლებლო სივრცეში, საშუალო სკოლის სწავლების კურსმა განიცადა გარკვეული ცვლილება: შემოიღეს ახალი სასწავლო საგნები – ფილოსოფიური პროპედევტიკა და კანონთმცოდნეობა, გადიდდა საათები რუსულ და საეკლესიო სლავურ ენებში, გეოგრაფიაში, ისტორიასა და ახალ ენებში. ფიზიკა და ბუნებისმეტყველება შეტანილ იქნა სასწავლო გეგმაში, როგორც ცალკე სასწავლო საგნები. შემცირდა საათები ლათინურ ენაში და სხვა. ხელისუფლებამ არ გაითვალისწინა ქართული ენის სწავლების გაძლიერების კუთხით მოთხოვნა, პირიქით გაამლიერა რუსული ენის სწავლება.

საქართველოს დაწყებით სკოლებში, გარდა რუსული ენისა, მშობლიური ენაც ისწავლებოდა, საღვთო სჯულს ორჯერ მეტი დრო ეთმობოდა კვირაში, ვიდრე რუსეთში. ამრიგად, შეუძლებელი ხდებოდა ქართული ენისათვის უფრო მეტი საათების გამოყოფა და ისეთი საგნების სწავლების შემოღება, როგორიცაა, ბუნებისმეტყველება, გეოგრაფია, ხელგარჯილობა, ფიზკულტურა, ხატვა (მურდულია 2017:31).

პროგრამული მოთხოვნები დაწყებითი სკოლის სასწავლო საგნებში შემდეგნაირად იყო განსაზღვრული: მოსწავლეს, რომელიც დაწყებით სკოლას ამთავრებდა, თავისუფლად უნდა სცოდნოდა წერა-კითხვა მშობლიურ და რუსულ ენებზე, საბავშვო სტატიების თარგმნა რუსულიდან ქართულად და პირიქით, წაკითხულის შინაარსის გადმოცემა წერით და ზეპირად ქართულ და რუსულ ენებზე. არითმეტიკაში პროგრამა ითვალისწინებდა ნუმერაციას და ოთხ არითმეტიკულ მოქმედებას ნებისმიერ რიცხვებზე, სახელდებულ რიცხვებზე არითმეტიკულ მოქმედებათა შესრულების

ცოდნას, ამოცანების გამოყვანას წერილობით და ზეპირად, მარტივ წილადებზე გამოანგარიშება და წარმოება.

ორკლასიან სასწავლებლებში გეოგრაფია, ისტორია და ბუნებისმეტყველება შედიოდა სწავლების კურსში, მაგრამ მათი სწავლება სრულიად მოწყვეტილი იყო ბავშვებისათვის შესაფერის პირობებსა და საზოგადოებრივ ცხოვრებას. სასწავლო პროგრამები გადატვირთული იყო. უმეტეს შემთხვევაში იგი იმდენად დიდ და რთულ მასალას შეიცავდა, რომ მისი დაძლევა მოსწავლის ყოველგვარ შესაძლებლობას აღემატებოდა (მურდულია 2017:34).

რეალურ სასწავლებლებში, სადაც გიმნაზიებთან შედარებით პროგრამები ნაკლებად იყო გადატვირთული, საგნობრივი კომისიის გამოანგარიშებით, სასწავლებლის მე-4 კლასის მოსწავლეს გეომეტრიასა და ტრიგონომეტრიაში უნდა შეესწავლა სახელმძღვანელოს ტექსტი 112 გვერდის მოცულობით, 329 წესი, განსაზღვრება და თეორემა, უნდა გამოეყვანა დაახლოებით 1300 ამოცანა და მაგალითი. ასეთივე მდგომარეობა იყო თითქმის ყველა კლასში. გარდა აღნიშნული საგნებისა, ზოგიერთ სკოლაში, უმთავრესად ორკლასიან სასწავლებლებში, შემოდებული იქნა ხელგარჯილობის სწავლება კლასგარეშე მეცადინეობის სახით. მეცადინეობას უნდა დათმობოდა ყოველდღიურად ორი საათი. უნდა ჩატარებულიყო საუბრები და ექსკურსიები, ხატვისა და ძერწვის გაკვეთილები, სოფლის მეურნეობაში პრაქტიკული მეცადინეობები.

როგორც მკვლევარი მურდულია აღნიშნავს, ეს კარგი წამოწყება იყო, მაგრამ პრაქტიკულად მისი განხორციელება შეუძლებელი შეიქნა. მასწავლებელს ამ ყოველდღიური ორსაათიანი დამატებითი მეცადინეობისათვის არავითარი გასამრჯელო არ ეძლეოდა. ხელგარჯილობა და, საერთოდ, კლასგარეშე მეცადინეობა არ შედიოდა სასწავლო გეგმაში და ამიტომაც სავალდებულო არ იყო. მასწავლებელთა დიდ ნაწილს არ ჰქონდა სათანადო მომზადება. ერთი სიტყვით, არ არსებობდა ხელსაყრელი პირობები იმისა, რომ შრომა და პრაქტიკული მეცადინეობა ფართოდ დაწერგილიყო სკოლაში (მურდულია 2017:34).

სასწავლო ადმინისტრაცია შრომისა და ხელგარჯილობის მასწავლებელთა მოსამზადებლად მოკლევადიან კურსებს აწყობდა. საოსტატო სემინარიებში შრომამ და სხვა სახის პრაქტიკულმა მეცადინეობამ მნიშვნელოვანი ადგილი დაიკავა. შრომა აღიარებული იქნა აღზრდის საუკეთესო საშუალებად და სწავლების ეფექტურ

მეთოდად. როგორი იყო მისი შინაარსი, ფორმები და მეთოდები სათანადოდ განხილული და გაშუქებული არ ყოფილა, მაგრამ დამოკიდებულება შრომითი სწავლების საკითხებთან დაკავშირებით ერთგვაროვანი არ იყო. კავკასიის სასწავლო ოლქის ადმინისტრაციამ დასაწყისისათვის მხოლოდ ის შეძლო, რომ 75–მდე სახალხო სკოლაში დაენერგა შრომისა და პრაქტიკული მეცადინეობის სხვადასხვა სახეობა. როგორც ჟურნალი „განათლება“ აღნიშნავდა: შრომა და პრაქტიკული მეცადინეობა არ იყო დაკავშირებული სწავლებასთან. მეცადინეობის ეს ორი სახე სკოლაში პარალელურად და ერთი მეორისაგან დამოუკიდებლად მიმდინარეობდა. არ ჩანს არავითარი ნიშანწყალი იმისა, რომ სასოფლო–სამეურნეო წარმოების სხვადასხვა დარგში პრაქტიკულ მეცადინეობას კავშირი ჰქონოდა თეორიულ მომზადებასთან. ეს არც შეიძლებოდა, რადგანაც პროგრამით არ იყო გათვალისწინებული დაწყებით სასწავლებელში ბოტანიკისა და ზოოლოგიის სრულიად ელემენტარული კურსის შესწავლაც კი (ჟურნალი „განათლება“ 1916: 161).

სულ სხვაგვარად იყო დაყენებული შრომითი აღზრდის იდეა ქუთაისის სასწავლებლებში. როგორც პროფესორი იმერი ბასილაძე წერს - გაიხსნა მერწყისა და პაპემამეს სასწავლო კურსები. პრესის ფურცლებზე გაშუქდა სასწავლო კურსის დანიშნულება და მიზნები. აღინიშნა, რომ სასწავლო კურსი იყო ხელით შრომის ახალი დარგი, რომლის მიზანი იყო ესწავლებინა ხელის შრომის თავისებურებანი, მიზნები ამოცანები და მეთოდოლოგია. კურსების მიზანია საშუალო და დაბალი სკოლის მასწავლებელთა და მოსწავლეთათვის პაპემაშესგან სასწავლო თვალსაჩინოებისა და სათამაშოების დამზადების წესის გაცნობა, რითაც თითოეულ მასწავლებელს საშუალება ეძლეოდა ესწავლა მისთვის საჭირო თვალსაჩინოების დამზადება. პაპემაშესგან საგნების წარმოება სხვა არაფერია თუ არა სხვადასხვა ნივთების დამზადება სპეციალური წესით დამუშავებული ქაღალდისაგან, აგრეთვე ზოგიერთი სპეციალური ნივთიერებისა, რომელთა მთავარ შემადგენელ ნაწილს აგრეთვე ქაღალდი წარმოადგენს სხვა ნივთიერებებთან ერთად. ეს წარმოება თავის სიმარტივის გამო ყველასათვის მისაწვდომია; იგი არ მოითხოვს განსაკუთრებულ ხარჯებს, გარდა ამისა მას გააჩნია შეუდარებელი თვისებები, რომლებიც ათასნაირი საგნების დამზადების საშუალებას იძლევიან (ბასილაძე 2020:104).

1910 წლის 6 აპრილს ქუთაისის რეალური სასწავლებლის შენობაში შედგა სხდომა რომელსაც ესწრებოდა ქუთაისის კლასიკური გიმნაზიის დირექტორი მ. გლუშაკოვი, სახალხო სასწავლებლების დირექტორი ლ. სემიონოვი, წმინდა ნინოს სახელობის ქალთა სასწავლებლის ინსპექტორი კ. ლოღობერიძე, ამავე სასწავლებლის ხელმძღვანელი (ნაჩაღნიცა) მ. ტიმოშენკო-იარეშენკო, ქუთაისის ქალთა გიმნაზიის ხელმძღვანელი (ნაჩაღნიცა) ა. ხრჭანოვსკი, სასწავლო ოლქის ინსპექტორი ივ. შინევი. სხდომაზე იმსჯელეს ქუთაისის რეალურ სასწავლებელში მერწყვისა და პაპემამეს კურსების გახსნასთან დაკავშირებით. აღინიშნა, რომ მერწყვის სასწავლო კურსი იყო ხელით შრომის ახალი დარგი, რომლის მიზანი იყო ესწავლებინა ხელის შრომის თავისებურებანი, მიზნები ამოცანები და მეთოდოლოგია. ქუთაისის გუბერნიის მასწავლებელთა და მოსწავლეთათვის. აგრეთვე ორივე სქესის კერძო პირებისათვის. კურსების ხელმძღვანელად მოწვეული იქნა სასწავლო ოლქის ინსპექტორი ივ. შინევი. სწავლა მიმდინარეობდა საკლასო მეცადინეობებიდან თავისუფალ დროს. მეცადინეობები ტარდებოდა დღის მეორე ნახევარში 2 საათის განმავლობაში. მოსწავლეთათვის სწავლება იყო უფასო. კერძო პირებისათვის კი ფასიანი-10 მანეთი. კურსებზე ჩარიცხვის სურვილი გამოთქვა 145-მა მსურველმა სხვადასხვა სასწავლებლებიდან. კურსებმა მუშაობა დაიწყო 1910 წლის 1 აპრილის ბოლოდან (ქცა, ფონდი № 20, საქმე № 151, ფურც.7- 8).

კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველი ზრუნავდა კავკასიაში ტექნიკური ცოდნისა და კუსტარული სარეწის განვითარებაზე, ამიტომ მოაწყო ტექნიკური და სპეციალური ცოდნის კურსები და შრომაზე ახალი პროექტების შემოტანით ცდილობდა გავლენა მოეხდინა კავკასიაში კუსტარული სარეწების უსწრაფეს დანერგვასა და განმტკიცებაზე. კურსების მიზანი იყო საშუალო და დაბალი სკოლის მასწავლებელთა და მოსწავლეთათვის პაპემამესგან სასწავლო თვალსაჩინოებისა და სათამაშოების დამზადების წესის გაცნობა, რითაც თითოეულ მასწავლებელს საშუალება ეძლეოდა ესწავლა მისთვის საჭირო თვალსაჩინოების დამზადება. „კავკასიაში ხელით შრომის ეს სახეობა გავრცელდა 1908 წლიდან. პირველი ასეთი კურსები იყო თბილისში 1908 წელს, კურსები გრძელდებოდა სამთვენახევარი 15 სექტემბრიდან 1 იანვრამდე. ამ კურსებმა ნათლად უჩვენა შრომის, ამ სახეობის მიზანშეწონილობა და საჭიროება

სასკოლო ცხოვრებაში. 1909 წელს კურსები გამეორდა ყუბანის ოლქში ქ. ეკატერინოდარსა და ანაპაში. მიმდინარე წელს სულ ახლახან დასრულდა კურსები ბათუმში, სადაც მონაწილეთა რაოდენობა არ იყო დიდი, მაგრამ კურსებს წარმატება ჰქონდა, უკვე გახსნილია სამ სასწავლებელთან არსებული და 1 კერძო სახელოსნო“ (ქცა, ფონდი № 20, საქმე № 151, ფურც. 6-7).

ამ კურსებმა მეტად პოპულარული გახადა პაპემამეს წარმოება და სწორედ ამ პოპულარობამ განაპირობა რეალურ სასწავლებელში სპეციალური ხელით შრომის კლასის და კაბინეტის ჩამოყალიბება. კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველის გადაწყვეტილებით ქუთაისის რეალურ სასწავლებელში შეიქმნა სასწავლო კაბინეტი. „ხელით შრომის კაბინეტის გამგედ და მასწავლებლად დაინიშნა ცაგერის დაწყებითი სასწავლებლის მასწავლებელი იასონ გელაზანია“ (ქცა, ფონდი № 20, საქმე № 1, ფურც. 1-74). შრომის კაბინეტში უნდა ესწავლა ქუთაისის სხვა საშუალო სასწავლებლების მოსწავლეებს.

„სასწავლებლის ხელით შრომის კლასი გაიხსნა 1912 წლის 1 სექტემბერს. მასწავლებლის ანაზღაურება ხდებოდა სპეციალური სახსრებით იმ სასწავლებელთა ფონდებიდან, რომელთა მოსწავლეებიც ისწავლიდნენ ამ კლასში. სწავლის საფასური თვეში 2 მანეთი. მეცადინეობა ყოველდღიურად იწყებოდა ნაშუადღევს. ყოველი ჯგუფის მეცადინეობა არ აღემატებოდა 2 საათს. კვირეული დატვირთვა თითოეული ჯგუფისა არ აღემატებოდა 6 საათს. მოსწავლეთა რიცხვი დამოკიდებული იყო მსურველთა რიცხვზე და რამდენ მოსწავლეზე იქნებოდა მოწყობილი შრომითი კლასი. მოსწავლეების მიერ დამუშავებული საგნები და ნივთები ინახებოდა სასწავლებლის მუზეუმში. სასწავლო წლის ბოლოს გამოფენის შემდეგ ისინი უბრუნდებოდნენ მოსწავლეებს. ნამუშევრები მათ საკუთრებას წარმოადგენდა“ (ქცა, ფონდი № 20, საქმე № 223, ფურც. 4-5).

„კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველმა გამოჰყო თანხა 212 მანეთი სასწავლო კაბინეტისათვის ყველა საჭირო იარაღის შესაძენად. იარაღები გამოიწერეს მოსკოვიდან რობერტ ვენცის საწყობიდან, მაგრამ გამოყოფილი თანხა საკმარისი არ აღმოჩნდა. სულ იარაღების შესაძენად დაიხარჯა 700 მანეთი. 1912 წლის 26 სექტემბერს რეალური სასწავლებლის დირექტორი ნ. ამოსოვი, კავკასიის სასწავლო ოლქის მზრუნველს ნიკოლოზ რუდოლფს ატყობინებს, რომ ამ დღეს გაიხსნა

ხელით შრომის კლასი“ (ქცა, ფონდი № 20, საქმე № 223, ფურც. 15-20). სწავლება მიმდინარეობდა სამი წლის განმავლობაში.

რეალური სასწავლებლის შრომით კლასში სწავლის სურვილი გამოთქვეს: „1) ქუთაისის ვაჟთა გიმნაზიიდან 20 მოსწავლემ. მათთვის გაკვეთილები ტარდებოდა ორშაბათობით, ოთხშაბათობით და პარასკევს 4-დან 5 საათამდე. 2) ქუთაისის რეალური სასწავლებლიდან 20 მოსწავლემ. გაკვეთილები ტარდებოდა სამშაბათს, ხუთშაბათს და შაბათს. 4-დან 5 საათამდე. 3) ქართული გიმნაზიიდან /სათავად-აზნაურო/ - 20 მოსწავლემ. მათთვის მუშაობა ტარდებოდა სამშაბათს, ხუთშაბათს და შაბათს 5-დან 6 საათამდე. 4) წმინდა ნინოს სასწავლებლიდან 10 მოსწავლემ; 5) ქუთაისის ქალთა გიმნაზიიდან 10 მოსწავლემ. მათთვის გაკვეთილები ტარდებოდა კვირაობით 11-დან 2 საათამდე. თითოეული ჯგუფი შედგებოდა 12 მოსწავლისაგან“ (ქცა, ფონდი № 20, საქმე № 223, ფურც.42).

ძირითადად აქ ასწავლიდნენ ძერწვას. განმარტებით ბარათში ახსნილი იყო: „ძერწვის სწავლების მიზანი იმაში მდგომარეობს, რომ მოსწავლეს ვასწავლოთ შეგნებულად დააკვირდეს და გამოსახოს საგანთა ფორმა, არა მხოლოდ სხვებისათვის გასაგებად, არამედ შემღებისდაგვარად მოხდენილადაც, ესთეტიკური გემოვნების გათვალისწინებით. ყველაზე დიდი ყურადღება დაეთმობა ძერწვას თიხისაგან, რადგან მხოლოდ ხატვით ვერ მიაღწევ საგანთა ყოველმხრივ შესწავლას, ამიტომ აუცილებელია ძერწვაში ხანგრძლივი ვარჯიში. ძერწვის დროს ცოცხალი წარმოდგენა იქმნება მხოლოდ მხედველობითი შთაბეჭდილებით, აგრეთვე შეხებითაც. თუ მხატვრობას ხშირად აზრის გამოხატვის საშუალებას უწოდებენ, იგივე შეიძლება ითქვას ძერწვაზეც და უფრო მეტადაც კი“ (ქცა, ფონდი № 20, საქმე № 151, ფურც.34).

ძერწვის პროგრამა შედგებოდა ორი ნაწილისაგან. **პირველი საფეხური** მოიცავდა ელემენტარულ ფორმებზე ვარჯიშს - წრეები, ბურთები, სპირალები, გეომეტრიული სხეულებისა და მარტივი ჭურჭლის მოდელები. ამ საფეხურზე მთავარი ყურადღება ეთმობოდა იმას, რომ ბავშვებმა შეძლონ თითოეული საგნის ძირითადი არსის გადმოცემა დეტალების გარეშე. **მეორე საფეხური** - ძერწვა თაბაშირის ორნამენტებიდან, რომლებიც შერჩეულია სასწავლებელში არსებული თვალსაჩინოებებიდან. **მესამე საფეხური** - რადგან სილამაზის შეგრძნებას ბავშვებში ცოცხალი ბუნება იწვევს, ამიტომ სანამ მათ ბერძნული

ხელოვნების სიდიდეს გავაცნობთ, მანამდე უნდა აღვუძრათ მათ მისწრაფება სილამაზისაკენ, რომელიც არსებობს ყველა ყვავილში, ფოთოლში, სიცოცხლის ყველა უთვალავ ფორმაში. ამიტომ პროგრამის მესამე საფეხურზე შედის მცენარეებისა და ცხოველების ფორმები. **მეოთხე საფეხური** - ანატომიური მოდელები, ძერწვა ნახატებიდან მეხსიერებისა და შთაბეჭდილებების მიხედვით. ამ საფეხურზე მოხდება მოსწავლეთა დაყოფა ჯგუფებად. თითოეულ ჯგუფს ეძლეოდა თემები, რომელიც შერჩეული იყო ზღაპრებიდან, ანდაზებიდან და მოთხრობებიდან“ (ბასილაძე 2020:108). „1913-14 სასწავლო წლისათვის სხვადასხვა სასწავლებლიდან სახელოსნოში ყოველთვიურად დადიოდა რეალური სასწავლებლიდან 30 ვაჟი, ვაჟთა გიმნაზიიდან - 12, თავადაზნაურთა გიმნაზიიდან - 20“ (ბასილაძე 2020: 109).

სწავლების ორგანიზაციის ძირითად ფორმას რევოლუციამდელ სახალხო სკოლებში გაკვეთილი წარმოადგენდა. მტკიცედ იყო დამკვიდრებული გაკვეთილის ორგანიზაციისა და ჩატარების ერთგვარი შაბლონური სქემა. მასწავლებლისათვის ძალიან ძნელი იყო ამ შაბლონიდან გადახვევა. იმის გამო, რომ მას, როგორც წესი, ერთდროულად სამ განყოფილებასთან უხდებოდა მეცადინეობა და ძალაუწევდა უკვე ერთხელ გაკვეთილი გზით უნდა ევლო. მასწავლებელს ცოტა დრო ჰქონდა უშუალოდ მოსწავლეებთან საურთიერთოდ. ის მოკლებული იყო საშუალებას ღრმად და საფუძვლიანად აეხსნა მოსწავლეთათვის შესასწავლი მასალა, ამიტომაც მასწავლებელი უმთავრესად დავალების მიცემით, გამოკითხვითა და დავალებათა შესრულების შემოწმებით კმაყოფილდებოდა. მოსწავლეები გაკვეთილზე უფრო მეტად დამოუკიდებლად მუშაობდნენ – ასრულებდნენ სავარჯიშოებს, წერდნენ, იყვანდნენ მაგალითებსა და ამოცანებს (ბასილაძე 2020: 109).

საკმაოდ ფართოდ იყო დანერგილი სწავლებაში თვალსაჩინოება. მასწავლებელი როგორც წესი, თავს ვალდებული თვლიდა ეჩვენებინა ბავშვებისათვის ყველაფერი, რისი ჩვენებაც კი შეიძლებოდა გაკვეთილზე. ამას, სხვათა შორის, „მუნჯური“ მეთოდის გავრცელებამაც შეუწყო ხელი. ფართოდ იყო გავრცელებული სანიმუშო გაკვეთილების ჩატარებისა და გარჩევის პრაქტიკა. სანიმუშო გაკვეთილები ტარდებოდა მასწავლებელთა მოსამზადებელ მეთოდურ კურსებზე და აგრეთვე სკოლებშიც. გაკვეთილების ნიმუშები ოფიციალურ გამოცემებში ქვეყნდებოდა.

ამრიგად, 1901-1917 წლებში სახალხო სკოლას მეტად მძიმე პირობებში უხდებოდა მუშაობა. სკოლა არ იყო უზრუნველყოფილი სასწავლო-მატერიალური ბაზით; მასწავლებელთა უფლებრივ-მატერიალური მდგომარეობა პირდაპირ აუტანელი იყო, მათ უმეტეს ნაწილს სათანადო ზოგადი და პედაგოგიური მომზადება არ ჰქონდა; სახალხო სკოლის სასწავლო გეგმები და პროგრამები პედაგოგიური თვალსაზრისით მიუღებელი და უვარგისი იყო, მაღალხარისხოვანი სახელმძღვანელოებით სკოლის უზრუნველყოფის საკითხი კი-მოუგვარებელი. მასწავლებელს ერთდროულად სამ განყოფილებასთან უხდებოდა მუშაობა. ამიტომაც რევოლუციამდე ჟანტულ პრესაში ხშირად წერდნენ სახალხო სკოლების უნაყოფოების შესახებ. „ათავებს ბავშვი ორ კლასს, – წერდა „სახალხო გაზეთი“, – ხშირად 5, 6, 7 წელიწადსაც სწირავს მოწმობის მიღებას. სწავლების დასრულების დროს იცის რამდენიმე სახელმძღვანელო ზეპირად, მაგრამ ისე უსისტემოდ, ნაწყვეტ-ნაწყვეტად, უთავბოლოდ არის შეკოწიწებული ერთმანეთზე ეს ცოდნა, რომ ორი სამი წლის შემდეგ ამდენი ხნის ნაწვავ-ნადაგი სადღაც ჰქრება” (სიგუა 1969: 6).

მიუხედავად ამისა, მე-20 საუკუნის 10-იან წლებში სახალხო სკოლა მაინც ასრულებდა მნიშვნელოვან როლს ახალგაზრდობის აღზრდის საქმეში. მხოლოდ სკოლა იყო ცოდნისა და განათლების კერა. მართალია, მოსწავლეთა ერთი ნაწილი ივიწყებდა სკოლაში მიღებულ ცოდნას, მაგრამ ნაწილი მაინც ახერხებდა სწავლის გაგრძელებას უფრო მაღალი საფეხურის სკოლებში (მურღულია 2017: 39). ქართველი პედაგოგები გადაჭრით მოითხოვდნენ საყოველთაო-სავალდებულო სწავლების გატარებას საშუალო სკოლის ფარგლებში (7-17 წლამდე), ორივე სქესის ბავშვთათვის მშობლიურ ენაზე სწავლა-აღზრდის შემოღებას, ფიზიკური სასჯელის სკოლებიდან განდევნას და სხვ. რუსეთის პირველი რევოლუციის პერიოდში მოწინავე ქართველი ინტელიგენცია მოითხოვდა: 1) ხალხის გონებრივ და ზნეობრივ აღზრდას, 2) ბავშვის სულისა და სხეულის ჰარმონიულ განვითარებას, 3) ქალ-ვაჟთა თანასწორ აღზრდას, 4) სკოლებიდან უსაქმურობისა და გარყვნილების უკუგდებას, 5) სარწმუნოებრივ-რელიგიური სწავლა-აღზრდის მოსპობას, 6) სკოლაზე დემოკრატიისა და არა ბიუროკრატიის ხელმძღვანელობას და ა. შ. სკოლა უნდა ყოფილიყო საერო, საზოგადო განათლების მიმცემი ორივე სქესის

ბავშვთათვის, აგებული რეალურ ნიადაგზე (ჟურნალი „განათლება“, 1914, N 6. გვ. 142–148).

1908 წელს ქუთაისის მაზრაში მოწვეული იქნა დაწყებითი სახალხო სკოლების მასწავლებელთა შეკრება, რომელმაც მთავრობის კატეგორიული აკრძალვის მიუხედავად გამოიტანა დადგენილება „ყველა საგნების ქართულ ენაზე სწავლების შემოღებისა“ და პროგრამის შეცვლის აუცილებლობის შესახებ“. სახალხო სკოლებში ძირითადი სახელმძღვანელოები იყო ი. გოგებაშვილის „დედა ენა“ (I და II ნაწილი), „ბუნების კარი“ და „რუსკოე სლოვო“. ეს სახელმძღვანელოები ნაწილობრივ მაინც ავსებდა ხარვეზებსა და ასწორებდა იმ ნაკლოვანებებს, რაც ოფიციალურ პროგრამებში არსებობდა. ი. გოგებაშვილის სახელმძღვანელოებში შეტანილი იყო სამხარეთმცოდნეო მასალა, გეოგრაფიული და საბუნებისმეტყველო ხასიათის სტატიები, კარგად შერჩეული ცნობები საქართველოს ისტორიიდან და სხვ.

გარდა ი.გოგებაშვილის სახელმძღვანელოებისა, ქართულ ენაზე სხვა სახელმძღვანელოებიც არსებობდა. მათ შორის აღსანიშნავია ა. ჭიჭინაძისა და ს. იაშვილის გეოგრაფიის სახელმძღვანელოები, ლ. ჩიმაკაძის, ა. შუბლაძის, ე. ხრამელაშვილისა და ავტორთა ჯგუფის არითმეტიკის სახელმძღვანელოები, ს. ქვარიანის, ს. გორგაძის და დ. კარიჭაშვილის საქართველოს ისტორიის სახელმძღვანელოები და სხვ.

მეოცე საუკუნის დასაწყისში საქართველოში დაიწყო „ახალი სკოლის“ იდეის განვითარება. 900–იან წლებში საქართველოში გავრცელდა „თავისუფალი აღზრდის“ თეორიის, შრომის სკოლისა და ექსპერიმენტული პედაგოგიკის პრინციპები (მურღულია 2018:50-51).

ყურადღების ღირსია შრომითი აღზრდა და მასთან დაკავშირებული საკითხები. ბავშვთა შრომითი აღზრდის პედაგოგიურ იდეას აყენებდნენ და იცავდნენ ჯერ კიდევ ჯონ ბელურსი (1664-1725), ჟან-ჟაკ რუსო (1712-1778), ჰენრიხ პესტალოცი (1746-1827), რობერტ ოუენი (1771-1858) და სხვები. ამათგან პესტალოცი და რობერტ ოუენი შრომით აღზრდას პრაქტიკულადაც ატარებდნენ ცხოვრებაში. „შრომითი აღზრდა პროგრესული მოვლენა იყო - წერს ს. სიგუა- და ემსახურებოდა საღ სასწავლო-აღმზრდელობით საქმეს, მაგრამ ბურჟუაზიამ შრომითი აღზრდის იდეა გაბატონებული კლასების ინტერესებს დაუქვემდებარეს. ამ ეპოქის შრომითი აღზრდის ყველა ბურჟუაზიული თეორიის საერთო დამახასიათებელ ძირითად ნიშან-თვისებას შეადგენს მთელი ყურადღების გადატანა პრაქტიკულ მომზადებაზე,

საქმიანობაზე, პროფესიონალიზმზე“ (სიგუა 1969: 196-197). ამ თემას მიეძღვნა მრავალი წერილი და სტატია, გამოქვეყნებული მაშინდელ ჟურნალ-გაზეთებში. შრომითი აღზრდის იდეას და სწავლებაში შრომის ელემენტების შეტანის აუცილებლობას იცავდნენ და ასაბუთებდნენ ლ. ბოცვაძე, ა. ჭიჭინაძე, დ. უზნაძე და მრავალი სხვა.

ამ საკითხებთან დაკავშირებით ვრცლად ვისაუბრებთ შემდეგ პარაგრაფებში.

1909–1914 წლებში „ახალი სკოლის“ პედაგოგიურ შეხედულებათა განვითარებასთან ერთად, ქართული ინტელიგენციის ერთ ნაწილში საკმაოდ ვრცელდებოდა ე. წ. „მოქმედების სკოლის“ იდეა, რის მიხედვითაც სწავლების პროცესში განსაკუთრებული ადგილი ხატვა–ხაზვას, ძერწვას, სიმღერა–მუსიკას, დრამატიზაცია–ილუსტრაციასა და სხვა ანალოგიურ საქმიანობას უნდა დაეჭირა. ამგვარ შეხედულებათა გავლენით ქართულ პრესაში 1914–1916 წლებში ვხვდებით „აქტიურ მოქმედებათა“ იდეალიზაციის ტენდენციებს და ძველი სკოლების კრიტიკას „ახალი სკოლის“ სასარგებლოდ (მურღულია 2018:50). „მოქმედების სკოლაში“ ბავშვები შორიდან კი არ შეხედავდნენ საგნებსა და მოვლენებს, არამედ გრძნობათა ორგანოების განვითარებისა და შთაბეჭდილებათა გამდიდრების მიზნით, თვით მიიღებდნენ სასკოლო შრომაში (ნაკვეთზე მუშაობა, შრომა, ხაზვა–ხატვა, ცეკვა–სიმღერა და სხვ.) აქტიურ მონაწილეობას.

გაზეთ „ფონის“ ფურცლებზე დაიბეჭდა წერილების სერია რუბრიკით „სკოლის განახლება“ (ფრანჩესკო ფერერას წერილებიდან). წერილების სერია მიეძღვნა ზოგადად ახალგაზრდობის ახლებურად აღზრდის საკითხებს. მასში აღნიშნულია, რომ აუცილებელია გამოვავლინოთ თანამედროვე განათლების სისტემის უარყოფითი მხარეები, შევისწავლოთ ბავშვის ფსიქოლოგია და ამის შემდეგ დავიწყოთ სკოლის განახლება, რომელიც თავის პრინციპებითა და საქმიანობით არ შეეწინააღმდეგება თანამედროვე საზოგადოებრივ და ინდივიდუალურ იდეალებს. მასწავლებელს მხოლოდ მაშინ შეეძლება ჯეროვნად შეაფარდოს თავისი სწავლება ბუნების კანონებს, როცა მას ექნება შესწავლილი ბავშვის სულიერი ავლადიდება და ყოფა – ცხოვრება (მთარგმნელი კანდე 1910:2-3). გაზეთ „ფონის“ კორესპონდენტის აზრით, სკოლაში მიღებული ცოდნა ძალზედ უსარგებლო და უნაყოფოა. თანამედროვე „სკოლის“ სახელი იძულებათ. მასში

ბავშვი ციხეშია მოქცეული, როგორც ფიზიკურად, ინტელექტუალურად, ისე ზნეობრივად, რომ მისი ნიჭი თავისი ინტერესების მიხედვით განაწყოს. „აქ ცხადია-განაგრძობს კორესპოდენტი - ერთი იდეა. ერთი სურვილი გამოსჭვივის. მმართველ კლასებს სწყურიათ, ნორჩი ბავშვები მონობასა და მორჩილებას შეაჩვიონ, მათი რწმენა, ფიქრი ზრახვანი თავიდანვე გაბატონებულ სოციალურ დოგმებს დაუქვემდებარონ - ასეთ პირობებში სწავლა - განათლების საქმე შორს ვერ წავა“(მთარგმნელი, კანდე 1910: 2-3).

გაზეთმა „ფონმა“ თავის ფურცლებზე განსაკუთრებული ყურადღება მიაქცია პროფესიული განათლების დანერგვას საქართველოში. ასეთი ტიპის სასწავლებლები არა მარტო საქართველოში, არამედ მთელ კავკასიაში წარმოადგენდა სიახლეს, განსაკუთრებით კი ქალთა პროფესიული განათლება. გაზეთში, 1910 წლის 24 იანვარს (№ 4) გამოქვეყნდა სარედაქციო წერილი „ქალთა პროფესიული სასწავლებელი შუხუთში (მცდელობა)“. როგორც სარედაქციო წერილიდან ირკვევა, მომავალი სკოლის ტიპის ვრცელი გეგმა შეიმუშავა განსაკუთრებულმა კომისიამ. გეგმის მიხედვით განზრახული იყო დაბალი ტიპის ქალთა პროფესიული სასწავლებლის გახსნა, რომელსაც ეყოლებოდა სამი მოსამზადებელი განყოფილება. სკოლაში განსაკუთრებული ყურადღება ექცეოდა სწორედ „იმ დარგის მეურნეობის განვითარებას, რომელიც ეფარდება ადგილობრივ პირობებს, ადგილობრივ მცხოვრებთა მოთხოვნებს, მათ ინტერესებს: სახელდობრ მეაბრეშუმეობას, აბრეშუმის თესლის დამზადებას, ფრინველების მოვლა - მოშინაურებას, ინკუბატორების დამზადებას, ხის ნივთებზე სახეების გამოწვას და სხვა. სასწავლებელთან ეწყობოდა წყლის ძალით მბრუნავი სართავი და საქსოვი მასალები“ (სარედაქციო წერილი 1910ა: 1-2). სოფელში სასწავლებლისათვის აშენდა ორსართულიანი შენობა, სახალხო განათლების სამინისტრომ სასწავლებლისათვის გამოყო წლიურად 6000 მანეთი. მაგრამ ამ დიდებულად დაწყებულ საქმეს, როგორც ჩანს გამოუჩნდა მოწინააღმდეგეები, რადგან გარკვეულ ნაწილს სურდა, რომ სასწავლებელი გახსნილიყო ლანჩხუთში. ვინმე ტიტე ართმელაძემ იმავე 1910 წელს ზედიზედ სამი წერილი გამოაქვეყნა გაზეთ „დროებაში“ (№58, №60, №61). წერილების მიხედვით, როგორც გაზეთ „ფონის“ კორესპოდენტი წერს ტიტე ართმელაძეს მიწასთან გაუსწორებია სოფელი შუხუთი. მას უარყვია შუხუთის

გარემო პირობები და ორიენტაცია ლანჩხუთზე გაუკეთებია (მეზობელი 1910: 3).

პრესის ფურცლებზე საკმაო ადგილი დაეთმო თავისუფალი აღზრდის იდეას. ქუთაისის ქალაქის თეატრში ტარდებოდა მრავალი ლექცია სწავლა-აღზრდის საკითხებთან დაკავშირებით. განსაკუთრებით კი ბავშვის თავისუფალ განვითარებაზე. გაზეთმა „შინაური საქმე“, რუბრიკაში -ახალი ამბავი, გააშუქა ბოსლეველის ინფორმაცია ი. ნაკაშიძის მიერ წაკითხული ლექციის შესახებ. გაზეთი წერდა: „კვირას 27 აპრილს ბ. ი. ნაკაშიძემ ლექცია წაიკითხა ქალაქის თეატრში შესახებ იმისა თუ რა გზას უნდა დაადგეს დღევანდელი აღზრდა - განათლება, როგორც მოგეხსენებათ დღევანდელი ხანა არის პირადი, ინდივიდუალური თავისუფლებისათვის ბრძოლა. ამიტომ მოსალოდნელი იყო, რომ ბატონი ლექტორი, როგორც თავის დროის შვილი, აღზრდისა და სწავლა-განათლების საქმეს სრულ პირად თავისუფლებაზე დაამყარებდა. იგი ცდილობდა დაემტკიცებინა, რომ ბავშვები თავისუფლად უნდა ეწაფებოდნენ სწავლას, იგინი თავისი შინაგანი მოთხოვნილებისამებრ უნდა ირჩევდნენ სასწავლო საგნებს. ერთი ორი ლექცია არ კმარა ამ შეგნებისათვის; ამისათვის საჭიროა ვრცელი დასაბუთებული თხზულება, უფრო სრული ლიტერატურა. აქედან ჩანს, რომ მე-20 საუკუნის 10-იან 20-იან წლებში საქართველოში მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების საფუძვლები უკვე იყო, თუმცა მას ბევრი მოწინააღმდეგე გამოუჩნდა.

ჩვენი მხრივ ვერ გაგვიგია რანაირად უნდა მივანდოთ არჩევანი ბავშვს სწავლის საქმეში? არჩევანი რომ აიღოს უნდა იცოდეს საარჩევნო საგნების ვითარება, მათი ავკარგიანობა ე. ი. საჭიროა იცოდეს მათი პრაქტიკული და თეორიული მნიშვნელობა. როგორ შეიძლება ბავშვმა არჩევანი აიღოს მათემატიკურ და საბუნებისმეტყველო საგნებს შორის, როცა არც ერთი და არც მეორე არ იცის? რა განსხვავება უნდა დასდვას მან მათ შორის, რომ ერთი შეიყვაროს და მეორე შეიძულოს? ბავშვებს, რომ სწავლის საქმე მივანდოთ და წინ არაფერი მიზანი დავუდოთ, ეს იმას ემსგავსება, რომ კლდეს მივაყენოთ და უმიზნოთ ქვა ვატეხინოთ. ამ შემთხვევაში ბავშვი ქუჩას უფრო ირჩევს, ვიდრე წიგნს, პოლიტიკოსობას დაიწყებს და მეცნიერებას ჩირად არ მიიჩნევს“ (ბოსლეველი 1908 : 2-3).

ბუნებრივია, იმდროინდელი პრესა განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობდა განათლებისა და სწავლა-აღზრდის პრობლემებს,

ხაზგასასმელია ის გარემოება, რომ პედაგოგიკის საკითხებზე მსჯელობისას რედაქცია, მსოფლიო პედაგოგიკურ ხედვებთან მიმართებაში ძირითადად იზიარებდა ი. გოგებაშვილის პედაგოგიკურ პრინციპებსა და ხედვებს. პრესის ფურცლებზე ნათლად ჩანს, რომ „საპედაგოგო“ საკითხებთან დაკავშირებით, საუბრისას ავტორები იყენებენ, ეყრდნობიან და უთითებენ ი. გოგებაშვილის თხზულებებს. 1911 წლის 22 აპრილის გაზეთ „კოლხიდაში“ დაიბეჭდა ტრიფონ ჯაფარიძის წერილი „ქუთაისის თანამედროვე სკოლა“, სადაც იგი აღნიშნავდა „ყოველი მხრით ისმის საყვედური სკოლაზე: იწუნებენ ვიწროსა და ცალმხრივ პროგრამას, აღიარებენ სკოლის უნიადაგობას და ცხოვრებაზე დაშორებას, მაგრამ უფრო ცხარე გოდება ისმის მოსწავლეთა უწყესო ყოფაქცევის გამო. სწორედ, რომ დაეცა ზნეობა მომავალი თაობისა. ერთ დროს სკოლა იყო წმინდა ტაძარი, იქ იყო საუნჯე ხალხის ბედნიერებისა, ენათა დაუმრეტელი ლამაზი, რომლის ნათელიც გამაცოცხლებელ სხივებს ფენდა ქვეყანას. იქ იზრდებოდა მოქალაქე, რომლის მიზანიც იყო გონებრივი განვითარება ქვეყნისათვის თავგანწირული სამსახური, მოსწავლის გულში ღვიოდა მამულის სიყვარული, ადამიანის პატივისცემა, შრომის სურვილი, ხასიათის სიმტკიცე. დღეს კი სულ სხვას ვხედავთ მოსწავლეთა უმეტესობამ გონების განვითარება უკუაგდო, მეცნიერება აითვალწუნა და თუ სწავლობს, მხოლოდ იმისთვის რომ უფლება იშოვოს და საკუთარი ცხოვრება ნივთიერად უზრუნველყოს. რა არის მიზეზი ასეთი სამწუხარო და საშიში მოვლენისა? რამ წაართვა სკოლას ნიადაგი? რამ შექმნა მოსწავლეთა შორის ეს მომწამვლელი ატმოსფერო?

სკოლის მიზანს ორი მხარე აქვს: სწავლა და აღზრდა მოსწავლისა. სკოლამ მთელი ყურადღება პირველ მხარეს მიაქცია და სულ იმაზე ზრუნავს, მეორე მხარე კი მირჩენილი და თუ ოდესმე გაიხსენებენ მას მაშინაც მირჩენილად. სკოლა ვალდებულია ადამიანი გაანათლოს, განათლებული კი იმას ეწოდება, ვინც ნასწავლიც არის და აღზრდილიც. დიდ სწავლას მტკიცე ხასიათი და მაღალი ზნეობა უნდა ერთვოდეს, თუ არა მარტო სწავლას ნაყოფიერი შედეგი არ მოაქვს. ამიტომაცაა, რომ ყველა ნასწავლი განათლებული არ არის. სწავლა ცოდნას იძლევა, აღზრდა კი ცოდნის მოხმარების უნარს. სწავლა გონებას აფართოებს, აღზრდა კი რწმენას ამაგრებს და მიმართულებას იძლევა. დღევანდელი სკოლა ასწავლის მაგრამ ვერ ზრდის. აღზრდის

საქმეს ვერ ემსახურება სკოლა, ვერც ოჯახი, ვერც საზოგადოება და ამის გამო მოსწავლე თაობის მდგომარეობა დიდ განსაცდელშია“ (ჯაფარიძე 1911:1-2).

ტრიფონ ჯაფარიძეს მიაჩნია, რომ აღზრდითი ნაწილი თანამედროვე სკოლაში ინსპექციის მონოპოლიად არის გადაქცეული, რის გამოც მოსწავლეთა შორის დამყარდა შეხედულება, ვითომც აღზრდაში ხელმძღვანელი და პასუხისმგებელი ინსპექციაა. მარტო ინსპექცია არ უნდა იყოს პასუხისმგებელი, არამედ მასწავლებლები პირდაპირ მოვალენი არიან მონაწილეობა მიიღონ მომავალი თაობის აღზრდაში. მოსწავლეს ჰგონია, რომ მისი არაზნეობრივი მოქმედება მხოლოდ ინსპექციის მხრით იწვევს შენიშვნას და დევნას და არა მასწავლებელთა მხრით. სამწუხაროდ, უნდა აღინიშნოს, რომ ეს შემცდარი აზრი ზოგან თვით მასწავლებელთა კოლეგიაშიც არსებობს. ხშირად გვესმის, რომ მასწავლებელს რაღაც მოსაზრების გამო, უხერხულად მიაჩნია მოსწავლის ყოფაქცევის, ნამეტურ (სტილი დაცულია - ი. ბასილაძე, ლ. თავდგირიძე) სკოლის გარეშე, თვალი ადევნოს. მასწავლებლის მოვალეობაში ყოველთვის საპატიო ადგილი ეჭირა და კიდევ უნდა ეჭიროს მასწავლებლობას, რომ იგი მოსწავლის მასწავლებელიც არის და აღმზრდელიც. მასწავლებლობა აღზრდას თავისთავად გულისხმობს. თანამედროვე სკოლას არა აქვს შემუშავებული ზნეობრივი აღზრდის ნამდვილი სახელმძღვანელო. არა აქვს აღწესწესილი თავის მოთხოვნილებათა მინიმუმი, რომელიც ცხადად აღბეჭდილი უნდა იყოს მოსწავლის შეგნებაში, რომ მოსწავლე ცდილობდეს თანდათან მიუახლოვდეს იმ ტიპს, რომელიც სკოლას დასახული აქვს მიზნად. სამწუხაროა ის გარემოებაც, რომ სხვადასხვა ტიპის სკოლათა შორის აღზრდის საკითხებში დიდი უთანხმოებაა. რაც ერთ სკოლაში აიკრძალა მეორეში ნებადართულია, თითქოს ზნეობა ისეთი კერძო მოვლენა იყოს, რომ ყველას შეეძლოს თავისებურად გაიგოს. იქ სადაც მასწავლებლის ავტორიტეტი შელახულია, იქ ზნეობრივ აღზრდაზე ლაპარაკი უადგილოა (ჯაფარიძე 1911: 2-3).

გაზეთმა „კოლხიდამ“ განსაკუთრებით მწვავედ დასვა სწავლების სქოლასტიკური სტილის საკითხი. სტატიაში „ჩვენი ერთი საჭიროებათაგანი“ ვასილ წერეთელი ასე მსჯელობს: „ტყვილა ფიქრობენ, ვითომც ეგრეთწოდებული „სქოლასტიკა“ მარტო საშუალო და მაღალ სასწავლებლებში სუფევს. არა! „სქოლასტიკით“ გაჟღერებულია ყველა სასწავლებელი, სოფლის სკოლიდან დაწყებული, უნივერსიტეტამდე“

(წერეთელი 1911ა: 2-3). შემდეგ კი განმარტებულია ამ მოვლენის არსი: „როდესაც მოსწავლეს ათასგვარ რამეს ასწავლიან, მაგრამ არ ასწავლიან იმას, რაც გამოსადეგია ცხოვრებაში, ამას ჰქვია „სქოლასტიკა“. იგი იშველიებს დეკარტის სიტყვებს: ერთობ ბევრია „სწავლული“, მაგრამ ნამდვილი ცოდნა არავის აქვსო.

ვასილ წერეთლის აზრით, სოფლის სასწავლებელში ათასგვარ აზრად - უბდას ასწავლიან, ოღონდ არ ასწავლიან მეურნეობასა და ხელობას, ბუნებისმეტყველებას, ქიმიას, ბოტანიკას. იგი აკრიტიკებს, რომ ზემო იმერეთში არსებული შავი ქვის მრეწველობის საბჭოს მიერ დაარსებული, ჩვეულებრივი ტიპის სამოქალაქო სასწავლებელში არსებულ სასწავლო-საადმინისტრაციო სისტემას. ეს ლაზხარია ქართველი კაცის ფსიქიკისათვის, რადგან მიწას სწყდებოდა. „ჩვენი ქვეყანა სამეურნეო ქვეყანაა, ჩვენი ერი მიწის მუშა ერია მეურნეობის იქით ჩვენი ხსნა არ არის“ (წერეთელი 1911ა: 2-3). „ზემო-იმერეთში, ამ მეურნეობის ძველ ქვეყანაში ხალხმა გული აიცრუა მეურნეობაზე, შავ ქვას გამოუდგა, მაგრამ შავი ქვის“ მეტი არც არაფერი შეუძენია, და ქვეყანამ წინათ სამოთხის მსგავსი რომ იყო, დღეს შიშველ ფეხებსღა წარმოადგენს“ „მკვდარ ენას პირველი კლასიდან ასწავლიან, თითქოს თორმეტი წლის ბავშვი არქეოლოგი იყოს!“ (წერეთელი 1911ა: 2-3).

გაზეთ „კოლხიდის“ შემდეგ ნომრებში საუბარია სქოლასტიკის საკითხებზე. ხელმოწერელ ფელეტონს გასდევს იდეა: თბილისის სათავადაზნაურო გიმნაზიის გამგეს, რომ მოსწავლემ ფიზიკური შეურაცხყოფა მიაყენა, ამის მიზეზი ქართველი ერის „ფსიქიკური მოშლილობა“ კი არ არის, არამედ ის, რომ სწავლების სისტემაა სქოლასტიკური, სადაც აღზრდის ელემენტები დიდად ჩამორჩება ცოდნის გადაცემის საშუალებებსო. დასკვნა აქაც ნათელია: „შევცვალოთ ჩვენი საძაგელი სახელმძღვანელო და უხამსი ეგზამენები პროფესიონალური აღზრდით, რომელიც ჩვენს ახალგაზრდობას მიწა-წყალს, ყანა-ვენახებს, სახელოსნოებსა და სავაჭროებს დაუბრუნებს (ფელეტონი 1911: 2-3).

იგივე აზრია გატარებულია გაზეთ „კოლხიდის“ მე-3 ნომრის ფელეტონებშიც. ფელეტონს ხელს აწერს მეგობარი. აქ ერთი ასეთი მარჯვე პარალელია გავლებული: ხალხებმა, რომელთანაც მთელი ქვეყანა დაიპყრეს თავიანთი ეკონომიური შეძლებით, პროფესიული განათლება უმაღლეს დონეზე აიყვანეს. შემდეგ იშველიებს იპოლიტ ტენისეულისეულ შედარებას, რომლის აზრითაც, დღეს ლათინურ-

კლასიკური აღზრდა ყოვლად მიუღებელია, რადგან თავისი ხვედრით უკმაყოფილოებს ამრავლებსო (მეგობარი 1911ზ: 2-3). პროფესიული განათლების მიღების შემდეგ ახალგაზრდას ხელობა რჩება ხელთ, სამუშაოზე ადვილად ეწყობა და თეორიულ აზროვნებასაც არავინ უშლის, ისტორიულ-ფრანგული და ევროპული განათლება ფელეტონის ავტორს თეორიულ-სქოლასტიკურ განათლებად ჩაუთვლია და მას ადარებს ამერიკულ-ინგლისურ განათლებას. ინგლისელები და ამერიკელები წიგნებს არ ასწავლიან არამედ საგნებს. იქ ინჟინერი სკოლაში კი არა, სახელოსნოში სწავლობს. ამიტომაცაა, ამერიკელი უკვე 25 წლის ასაკში მილიონერი სპეციალისტია, ევროპელი კი 30 წლის ასაკშიც ღარიბი ინტელიგენტიო. აქვე გატარებულია იდეა - ამ პირობებში ამერიკა და ინგლისი ევროპას მალე დიდად გაუსწრებენ სიმდიდრესა და ტექნიკის მიხედვით (მეგობარი 1911ზ: 2-3).

აღზრდის ახლებურ სისტემასთან დაკავშირებით გაზეთმა „კოლხიდამ“ დროულად შეძლო მკითხველისათვის მიეწოდებინა შესაბამისი ინფორმაცია. გაზეთი ერთ-ერთ სარედაქციო წერილში აღნიშნავდა, რომ „ქალთა აღზრდას არსებული სისტემის გამო თანამედროვე საზოგადოება ჯეროვან ყურადღებას ვერ აქცევს იმ აუცილებელ განსხვავებებს, რომელიც ვაჟისა და ქალის ბუნების ერთიანობას საზღვრავს. დიდებული აღმზრდელი კომენიუსი მით იყო გენიალურია, რომ იგი საკვირველი გამჭრიახობით იკვლევდა ადამიანის ბუნებას. ასეთ ნიჭს ჩვენ პედაგოგიური „ტაქტს“ ვუწოდებთ და ყოველ აღზრდას, რომელიც მას არ ექვემდებარება, ან ასე თუ ისე ეწინააღმდეგება, მავნებელია დროის და ენერგიის კარგვად ვაღიარებთ. თანამედროვე ექსპერიმენტალურმა პედაგოგიკამ ერთხელ და სამუდამოდ დაგმო ის ძველი სისტემა, რომელიც აღზრდას გამოქანდაკების გზაზე აყენებდა. მან ენერგიულად მოითხოვა ბავშვის სულის შემეცნებისა და მისი ზრდის მხოლოდ შესაფერისი საშუალებებით ხელმძღვანელობის აუცილებლობა. აღზრდის მიზანი ერთსა და იმავე საფეხურზე არ უნდა იყოს გაქვავებული, რომ იგი კულტურულ პირობათა სხვადასხვაობასთან ერთად უნდა იცვლებოდეს და ცხოვრებას მჭიდროდ უკავშირდებოდეს. ვაჟმა საშუალო სკოლის დამთავრების შემდეგ უნივერსიტეტში სპეციალური ცოდნა უნდა შეიძინოს, რომ იგი შემდეგ ცხოვრების პრაქტიკაში განახორციელოს. ქალი კი დღეს ასეთი მოღვაწეობისათვის ვერ მოემზადება (სარედაქციო წერილი 1911ზ: 1-2).

განათლების სამინისტრო და კავკასიის სასწავლო ოლქის ადმინისტრაცია რიგ ღონისძიებებს ატარებდა სასწავლო მუშაობის დარგში მოსწავლეთა ცოდნის დონის ამაღლების მიზნით. განსაკუთრებული ყურადღება მიექცა წერითი სამუშაოების ხარისხის ამაღლებას. ანალიზი უკეთდებოდა და ჯამდებოდა მოსწავლეთა მიერ გამოცდების დროს შესრულებული წერითი ნამუშევრები.

ასევე აღსანიშნავია, სასწავლო-აღმზრდელობითი მუშაობის ხარისხის ასამაღლებლად კლასგარეშე პრაქტიკული მეცადინეობებისა და ექსკურსიების შემოღება. კლასგარეშე პრაქტიკული მეცადინეობა ტარდებოდა ძირითად სასწავლო დისციპლინებში პრაქტიკულ-ლაბორატორიული მუშაობების სახით, რომლის პროგრამას თვითონ სასწავლებლის ადმინისტრაცია ადგენდა. ამ სახის მუშაობად ითვლებოდა რეფერატების წერა, კითხვა და განხილვა. მოსწავლეთა მიერ შესრულებული საუკეთესო რეფერატი იბეჭდებოდა კავკასიის სასწავლო ოლქის ცირკულარების დამატებაში (ბასილაძე 2020: 112).

1909 წელს გამოვიდა წიგნი „მოსწავლეთა ექსკურსიები კავკასიის სასწავლო ოლქში“. როგორც ირკვევა, „სწავლების მეთოდის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან პუნქტად კავკასიის სასწავლო ოლქის სკოლებში მიღებული იყო მოსწავლეთა ექსკურსიები ღირსშესანიშნავ ადგილებში პროფესიონალი პედაგოგების ხელმძღვანელობით. მათი ჩანაფიქრით ამ ექსკურსიებს უნდა ჰქონოდა განსაკუთრებული საგანმანათლებლო მნიშვნელობა მათში მონაწილე მოსწავლეთათვის, ღია გაკვეთილები ბუნებაში მოსწავლეების ცოდნის დონეს ამაღლებდა. მოყვანილია ზოგიერთი, უფრო გამორჩეული ექსკურსიის მონაწილე მოსწავლეთა და მასწავლებელთა ჩანაწერები, ისინი გამოირჩევიან არა მარტო ექსკურსიების დაწვრილებითი აღწერით, არამედ ლიტერატურულად გამართულობით, გვანცვიფრებენ მოსწავლეთა ემოციები ბუნების ტკბობით. «კავკასიაში, სადაც ამდენი სილამაზით განთქმული, შესანიშნავი ადგილია, გვაქვს შესაძლებლობა ბავშვებში გავავლივით ბუნებისადმი საუკეთესო გრძნობები, გავაკეთილშობილოთ მათი სულიერი მდგომარეობა, ვაზიაროთ ისინი ბუნების მშვენიერებას, ჩვენ არა მარტო უნდა ვასწავლოთ მოსწავლეებს ბუნების მოვლენების ანალიზი და სინთეზი, არამედ ვალდებულნი ვართ გავავლივით მათში სიყვარულის გრძნობა ბუნებისადმი»; «ჩვენ ამ ექსკურსიებით უნდა მოვახდინოთ იმ მასალის ილუსტრაცია, რასაც ბავშვებს სკოლაში უხსნიდნენ მასწავლებლები გეოგრაფიის,

ისტორიის, გეოლოგიის, პეტროგრაფიის გაკვეთილებზე» – ეს იყო მასწავლებელთა მიზანი. «რა სილამაზეა, რა საოცრებაა, სად ნახავთ მსგავს სურათს»; «ასეთი ღია გაკვეთილი ბუნებაში – შესანიშნავია», აღფრთოვანებას ვერ მალავდნენ ბავშვები, რადგან ჩატარებული საექსკურსო გაკვეთილები (ისტორია, გეოგრაფია, ბიოლოგია, გეოლოგია) ბავშვებისათვის იყო საუკეთესო, მცოდნე მასწავლებლების მიერ ბუნებაში ჩატარებული“ (გოგიბერიძე 2012: 58).

როგორც მკვლევარი რუსუდან გოგიბერიძე აღნიშნავს, არქივში არის დაცული მასალები 1909-1912 წლებში ქუთაისში არსებული სასწავლებლების მიერ მოწყობილი ექსკურსიების შესახებ ქუთაისის შემოგარენში. 1911 წლის 24-25 სექტემბერს ქუთაისის რეალური სასწავლებლის VI კლასის მოსწავლეთა სასწავლო ექსკურსია მოეწყო ტყიბულში. „ექსკურსიის მიზანი – მოსწავლეებში დაკვირვებულობის თვისების განვითარება, წინა წლებში ფიზიკური გეოგრაფიის გაკვეთილებზე თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გამოცდა, გარდა ამისა, ეს იქნებოდა მათთვის მეექვსე კლასის საგნის მინერალოგიისა და გეოლოგიის კურსის პრაქტიკული შესავალი. ამისათვის ბავშვებს წამოღებული ჰქონდათ ინსტრუმენტები: ცეისის ორი პრიზმატული ბინოკლი, ჩვეულებრივი ბინოკლები სხვადასხვა გამადიდებლებით, ჯიბის კომპასი და ერთი გეოლოგიური კომპასი დახრის კუთხის გასაზომად, თეოდოლიტი ტრიგონომეტრიული გაზომვებისათვის, ბარომეტრი, სიმაღლის საზომი, თერმომეტრი, ფოტოაპარატი, ნაბიჯ საზომი, ლუპა, ჩაქუჩები, ბარები, ქუთაისსა და ნაქერალას შორის სქემატური ნახაზები გეოლოგიური კვებით. ქუთაისის გუბერნატორისაგან მიიღეს ოკრიბას მიდამოების გამოკვლევის და ისტორიის კაბინეტისათვის მასალების შეგროვების უფლება. ოკრიბა, როგორც გეოგრაფიულად, ისე გეოლოგიის თვალსაზრისით დაკვირვებებისათვის საინტერესო იყო. ოკრიბა გეოლოგიურად წარმოადგენს დიდ თაღებს, დიამეტრით 40 ვერსი, შრეების მიმდევრობა, რომელიც გაშიშვლებულია ჩამორეცხვით, შეიძლება დაათვალიერო მთელი მათი გარშემოწერილობით. ამ შრეების დათვალიერება შეიძლება ორ მოპირდაპირე წერტილში – ჩრდილოეთით და სამხრეთით (ქუთაისი, გელათი და ტყიბული, ნაქერალა), მათი მიმართულება, დახრის კუთხე, შრეები, რომლებიც წარმოქმნილია ცენტრიდან წნევით, უძველეს ვულკანურ ცენტრში ჩვენი ყოფნა აუცილებელი იყო გეოლოგიური თვალსაზრისით. საწირეს გადასასვლელზე ვიხილეთ

ჩამორეცხვის სახეები, რომლებსაც ადგილი ჰქონდათ ამ თაღებში, გეოლოგიური ეპოქების განმავლობაში ჩამორეცხვის სამუშაოები, რომლებიც გრძელდება ჩვენს დროშიც წითელი მდინარით და შენაკადებით. ამით შევძელით V კლასის ფიზიკურ გეოგრაფიაში განვლილი მასალის თვალსაჩინოდ დანახვება ბავშვებისათვის. მეორეს მხრივ ქვანახშირის მოპოვება ტყიბულში იყო ჩვენი საგანმანათლებლო ექსკურსიის უმთავრესი მიზანი. აქ მოსწავლეებს, ვუჩვენეთ რა გაქვავების შემადგენლობა, მოსწავლეები სვამდნენ საინტერესო შეკითხვებს: რა არის გაქვავება, საიდან გაჩნდნენ ან როგორ «მოვიდნენ» ჩვენამდე. ჩვენ ვპასუხობდით რომ ეს იყო ცხოველების ნაშთები, ამ ნაშთებს ბავშვები პოულობდნენ, როდესაც მასწავლებლებთან ერთად სეირნობდნენ. ბავშვებმა ნახეს მერგელისა და თიხების დანალექები, გარდამავალი წყებები ალპურსა და აპტურ ნალექებს შორის, რომელიც მიდის ქუთაისის სასაფლაოდან წითელ მდინარემდე. ჩვენ მიერ ამ თიხაში ნაპოვნი იქნა ქვედა ცარცის იარუსი და ა. შ. ბავშვებმა ნახეს ვულკანური წარმოშობის ადგილები. მათ ბუნებრივი ისტორიის მასწავლებელმა ვ. ვ. კოტლიაროვმა და მე ავუხსენით აგრეთვე დოლერიტებისა და ანდეზიტების ჯგუფების შესახებ, რაც მოსწავლეებმა უკვე იცოდნენ პეტროგრაფიის გაკვეთილებიდან. შემდეგ მასწავლებელი უყვება კურსების შესახებ, მინერალურ - გოგირდიანი წყლების შესახებ, ჭომის რკინის შემცველი წყლის შესახებ, ამ წყლებში მინერალური ნივთიერებების შემცველობა აიხსნება ამ ადგილების ვულკანური ნაშთების მოქმედებით.

ექსკურსიის დაწვრილებითი გარჩევების შემდეგ მასწავლებელი ვ. ბაბე ასკვნის: „ჩვენ შევეცადეთ ამ ექსკურსიით მოგვეხდინა იმ მასალის ილუსტრაცია, რასაც ბავშვებს სკოლაში უხსნიდნენ მასწავლებლები გეოგრაფიის, ისტორიის, გეოლოგიის, პეტროგრაფიის გაკვეთილებზე. ჩვენ ასევე ვცდილობდით მათში გაგვეღვივებინა დაკვირვების გრძნობა, განსჯის ნიჭის გამომჟღავნება, ამრიგად, ჩვენ შევძელით მათთვის გვეჩვენებინა შემდეგი: 1) გეოგრაფიაში – ქანების ჩამორეცხვის მოვლენები, ზეგანის წარმოშობა, ხევების წარმოშობა, მთის ჩამორეცხვა, ტბების შექმნა, წყლების მიწისქვეშა მუშაობა (ჩარეცხვა), წყლების დანალექების სახეები. 2) პეტროგრაფიასა და გეოლოგიაში – სხვადასხვა ქანები (ქვიშნარები, კონგლომერატები, მერგელები, ქარსები, ვულკანური წარმოშობის ქანები, მინერალური წყლები). პალეონტოლოგიაში – ნამარხები, გაქვავების პირობები.

ზოგიერთი გეოლოგიური ეპოქის მოკლე დახასიათება, სხვადასხვა შრეები – მათი მიმართულება, დახრილობა, ნაკვეთები, – წარმოქმნა, სინკლინები და ანტიკლინები. 3) პრაქტიკული გაზომვები – კომპასის ხმარება, მიმართულებისა და დახრილობის გაზომვა, წნევის გაზომვა ბარომეტრით, სიმაღლის გაზომვა ბარომეტრული მონაცემებით, მთის ტრიგონომეტრიული გადაღება (თეოდოლიტი). შემდეგ დაწვრილებით აღწერილია ამ დაკვირვებების გზა – ქუთაისი, გელათი, ტყიბული, ნაქერალა. მოსწავლეებმა შეადგინეს რუკა, აიღეს საჭირო ნიმუშები ისტორია-გეოლოგიის კაბინეტისათვის. ეს ექსკურსია იყო ბავშვებისათვის ისტორიის, გეოგრაფიის, გეოლოგიის საუკეთესო გაკვეთილი ჩატარებული ბუნებაში საუკეთესო პედაგოგის, ფრანგული ენის მასწავლებლის, სამთო ინჟინრის ვ. ბაბეს მიერ. შემდეგ მასწავლებელი აწერინებს ბავშვებს დღიურებს, მოითხოვს მნიშვნელოვანი მომენტების დაწვრილებით აღწერას, რის შემდეგ აფასებს ამ დღიურებს. საუკეთესოდ შეფასებულ იქნა VI ბ კლასის მოსწავლეების ალექსანდრე ცირევიძისა და მიხეილ სოსინოვსკის ნაშრომები, რომელთაც ჩატარებული აქვთ გეოლოგიური აზომვები, გამოთვლები, მიღებულია საბოლოო შედეგები. ასეთი გაკვეთილით, ცხადია, მოსწავლე დებულობს სრულფასოვან ცოდნას საგანში: ბავშვებმა ისწავლეს კომპასის ხმარება, ნიმუშების აღება, აზომვები, გამოთვლები, მიიღეს შედეგები, რითაც განიცადეს სიხარული“ (გოგიბერიძე 2012: 59).

„ექსკურსიული სწავლების წინაშე იმ წლებში ორი ძირითადი ამოცანა იყო დასმული. ერთი, რომ მას უნდა უზრუნველყო მოსწავლეთა აქტივობა სწავლების პროცესში, ბავშვი პატარა მკვლევრად უნდა გადაექცია, ესწავლებინა მისთვის მასალის დამოუკიდებლად შესწავლა და სათანადო დასკვნების გამოტანა. მეორე, ამგვარი საქმიანობა განხილული იყო, როგორც სწავლების მეთოდი და არა სწავლების ორგანიზაციული ფორმა. ექსკურსიის ძირითად ამოცანად მიაჩნდათ, რომ მან მტკიცედ დააკავშიროს ერთმანეთს სხვადასხვა სასწავლო საგანი, გააერთიანოს ისინი ერთიანი მიზნის ქვეშ. მოსწავლეებს ეძლეოდათ დავალება, რაიმე ამოცანა და ექსკურსიის საშუალებით თვითონვე უნდა მოეხდინათ დაკვირვება ან გამოკვლევა, შეეკრიბათ მასალები და ამ მასალების მიხედვით აეხსნათ ან გადაეწყვიტათ მოცემული დავალება ან ამოცანა. ასეთ ექსკურსიას კვლევით ექსკურსიას უწოდებდნენ. ყოველგვარი მასალა, რასაც ექსკურსიულ-კვლევითი მეთოდით შეისწავლიდნენ, მუშავდებოდა

სამ ნაწილად. პირველი, მოსამზადებელი ნაწილი - ამოცანის დასახვა, მოსწავლეთა დაყოფა და კითხვების დანაწილება მათ შორის; მეორე ნაწილი - ექსკურსიის ჩატარება (ბასილაძე 2016: 46). აქ ფართო ასპარეზი იშლებოდა მოსწავლეთა აქტივობისა და თვითმოქმედებისათვის; მესამე ნაწილი - ექსკურსიის მასალის გადამუშავება, სისტემატიზაცია, გარკვევა და დადასტურება წიგნებისა და მოსწავლეებელთა საუბრის საშუალებით, დასკვნების გამოტანა დასმული ამოცანის გადასაწყვეტად. გამოყოფდნენ ექსკურსიის მეორე სახეს - საილუსტრაციო ხასიათის ექსკურსია. ეს სასწავლო მუშაობის ისეთ სახეს წარმოადგენდა, რომ შესასწავლი მასალის განხილვა-დამუშავება ძირითადად კლასში წარმოებს ზეპირსიტყვიერად და წიგნების შესწავლის საფუძველზე. ექსკურსია ამის შემდეგ ტარდებოდა კლასში დამუშავებული მასალის ილუსტრირებისა და შეძენილი ცოდნის განმტკიცების მიზნით. უპირატესობას კი ექსკურსიის პირველ სახეს ანიჭებდნენ, როგორც უფრო აქტიურს და დამოუკიდებელს სწავლების პროცესში მოსწავლეთა აქტივობის თვალსაზრისით. უნდა აღვნიშნოთ, რომ ამ კუთხით ჩატარებული ექსკურსია უფრო სწავლების ორგანიზაციის ფორმას წარმოადგენს, ვიდრე სწავლების მეთოდს. მესამე სახის ექსკურსია იყო საორიენტაციო სახის. მის მიზანს წარმოადგენდა მოსწავლეების ორიენტირება ამა თუ იმ თემის დამუშავებაში, ინტერესის აღძვრა შესასწავლ მასალასთან დაკავშირებით. საორიენტაციო ექსკურსია ეწყობოდა სასწავლო კურსის ან მისი რომელიმე ნაწილის დამუშავების წინ. ექსკურსიას შემდეგი სასწავლო-შემეცნებითი მნიშვნელობა ჰქონდა დაკისრებული: 1. მოსწავლის მეხსიერების გამდიდრება ფაქტიური ცოდნით; 2. საუბრითა და წიგნით მიღებული ცოდნისა და გრაფიკული თვალსაჩინოების კონკრეტიზაციის მოხდენა; 3. მოსწავლეებში ინტერესის გაღვივება“ (ბასილაძე 2016: 46-47).

კავკასიის სასწავლო ოლქის ადმინისტრაცია ახალგაზრდა მასწავლებელთა მიერ სწავლების მეთოდების დაუფლებისა და უკეთათვისების მიზნით სხვადასხვა სასწავლებლებში აწყობდა მასწავლებელთა კურსებს. ასეთი კურსები მოეწყო 1912-1913 სასწავლო წელს ქუთაისის რეალურ სასწავლებელში. კურსებზე ჩარიცხული იყო 18 მსმენელი. მსმენელები საღვთო სჯულში, რუსულ ენაში, ქართულ ენაში, არითმეტიკა, გეოგრაფია, ისტორია, გეომეტრია, კანონთმცოდნეობა, ჰიგიენა, გიმნასტიკა, გალობა, ხატვა, სუფთა წერა, პედაგოგიკა,

დიდაქტიკა, რუსული ენის მეთოდიკა, არითმეტიკის მეთოდიკა, წერის მეთოდიკა ისმენდნენ გამოცდილი პრაქტიკოსი მასწავლებლების პრაქტიკულ კურსებს საჩვენებელი გაკვეთილებითა და სწავლების ახალი მეთოდების გამოყენების ჩვენებით (ბასილაძე 2020:118-120).

სასწავლო-საადმინისტრაციო მუშაობის უკეთ დაყენების მიზნით მასწავლებლები მივლინებული იყვნენ მოწინავე სასწავლებლებზე გაკვეთილების მოსასმენად და ამ სკოლებში დანერგილი სწავლების პრაქტიკის ასათვისებლად. მათ რომ ენახათ, რა შედეგებს მიაღწიეს მათმა კოლეგებმა, სწავლების რომელ მეთოდებს იყენებდნენ ისინი და რისი გადაღება შეიძლებოდა მათი პედაგოგიური გამოცდილებიდან. მხოლოდ წიგნი არ უნდა ყოფილიყო ცოდნის გადაცემის წყარო; აუცილებელი იყო სხვადასხვა მოდელების, ხელსაწყოების, პრეპარატების, სურათების, ცხრილების, ჰერბარიუმების წარმოჩენა სასწავლო პროცესში; ხოლო ქიმიის, ფიზიკის და საბუნებისმეტყველო სასწავლო საგნებში სწავლების ტექნიკური საშუალებების წარმოჩენა (ბასილაძე 2020:118-120).

საქართველოში მე-19 საუკუნის 90-იანი წლებიდან სწავლების მეთოდებიდან გავრცელებული იყო სწავლების ე.წ. პრაქტიკული მეთოდი, ახსნითი კითხვის მეთოდი და გაკვეთილის აკრომატიკული გადაცემის მეთოდი. სწავლებაში მთავარი ადგილი მასალის კითხვას, კატეხიზაციას, ზეპირ გადმოცემას ჰქონდა დათმობილი. ამ საკითხთან დაკავშირებით ჟურნალი „მწყემსი“ სარედაქციო წერილში აღნიშნავდა: „როდესაც მასწავლებლები მექანიკურად აზეპირებინებდნენ მოსწავლეებს მთელ სტატიებს და სხვადასხვა საგნებს, ნორჩ მოსწავლეთა გონება, ამით კი არ იხსნებოდა, პირიქით ჩლუნგდებოდა. უსარგებლოა აგრეთვე სწავლების ის წესიც, რომელი წესითაც მოსწავლეები ჯარისკაცებივით არიან გაქვავებულნი და ისმენენ მხოლოდ მას, რასაც მასწავლებელი ეუბნება მათ. ასეთი სწავლების დროს მართალია, ითვისებენ რამდენიმე სიტყვას მასწავლებლისას, მაგრამ უაზროდ და გაუგებრად“ (სარედაქციო წერილი 1898ბ: 1-2). სწავლებისას პრაქტიკულ მეთოდთან თეორიაც უნდა ისწავლებოდეს, რათა მოსწავლეებს არ მოგეზრდეთ საგნის სწავლა. ამ დროს სწავლა ნაყოფიერია. პრაქტიკული და თეორიული მეთოდი იქნება ოქროს შუალედი სწავლებისა. გამოცდილი და დამტკიცებულია, რომ ვინც გრამატიკა არ იცის, იმან არც ენა იცის. ტაილორი ამბობს, რომ

დარწმუნდე ენის სიმდიდრეში ან სიღარიბეში, შეისწავლე მისი გრამატიკა.

დავით ღამბაშიძე ეწინააღმდეგება დოგმატურ და სქოლასტიკურ სწავლებას და მხარს უჭერს შეგნებულ და შემოქმედებით სწავლებას. შეგნებულ და შემოქმედებით სწავლებაში იგი განსაკუთრებით ხაზს უსვამს მასწავლებლის როლს. დ. ღამბაშიძე წერს: „ქების ღირსია ის მასწავლებელი, რომელმაც თავის მოწაფეებში აღძრა თვითმოქმედება, სიყვარული მეცადინეობისა, ცოდნისა და გრძნობა განათლების საჭიროებისა, მაგრამ ყოველივე ეს შეადგენს განათლების დასაწყისს. შეიძლება ყმაწვილში აღძრა სიყვარული ცოდნისა და განათლების საჭიროება, მაგრამ ასეთი ყმაწვილი განუვითარებელი დარჩეს. მტკიცე აღმზრდელობითი სწავლება ითხოვს, რომ მასწავლებელი იყოს აღჭურვილი ჭეშმარიტებით და აღფრთოვანებული სასწავლო საგნების დიდი მნიშვნელობით“ (სარედაქციო წერილი 1898ა:9).

დავით ღამბაშიძის აზრით, „სწავლება არის ერთობა მასწავლებელსა და გამოუცდელ ბავშვთა შორის, რომ ამ ერთობის შემწეობით მასწავლებელმა ყმაწვილებს გადასცეს და შეასწავლოს საჭირო ცოდნა, და გონებითაც აღამაღლოს იგინი. როდის შეუძლია სწავლებას, რომ ასეთი ზედ - გავლენა იქონიოს მოსწავლეებზე? მხოლოდ მაშინ როცა სწავლება წარმოებს საუკეთესო, უკვე გამოცდილი და ნაყოფიერი მეთოდით. მეთოდი არის სული სწავლებისა. მეთოდი აძლევს სწავლებას ერთიანობას, წყობილებას, სიცხოველეს და მიმზიდველობას. ვინაიდან მეთოდს ასეთი დიდი მნიშვნელობა აქვს, ამიტომ სახალხო სკოლების მასწავლებელთ სწავლების დროს უნდა უარჰყონ ძველი მექანიკური მეთოდი სწავლებისა“ (ღამბაშიძე 1898ბ: 3).

გრ. ბაბილოძე ნაშრომში „ნარკვევები განათლებისა და კულტურის ისტორიიდან აჭარაში“ გულისტკივილით აღნიშნავს, რომ „აჭარის სკოლებში სწავლების შინაარსი მოწყვეტილი იყო მეცნიერულობას და პრაქტიკულ ცხოვრებას, გამოყენებული იყო დოგმატური მეთოდები, გაბატონებული იყო ზერელობა და ფორმალიზმი“. თუ რომელიმე მასწავლებელი შეეცდებოდა ქართულ სკოლაში ქართული ენის სწავლებას, მას სასტიკად სჯიდნენ.

მოწინავე და გამოცდილი პედაგოგები სწავლებაში იყენებდნენ თხრობა - საუბრის, ევრისტულ, ლაბორატორიულ, ილუსტრაცია - დემონსტრაციის, წიგნზე დამოუკიდებელი მუშაობის და სასკოლო მუშაობის პრაქტიკაში შემოწმებულ სხვა სახის მეთოდებს, რასაც

დღესაც არ დაუკარგავს მნიშვნელობა და აქტუალობა. მაგრამ მან მაინც ვერ შეცვალა სასწავლებლის შინაგანი წყობა, რადგან იგი რუსული ცნობიერების გაღვივებას და ეროვნული ცნობიერების ჩაკვლას ემსახურებოდა.

ქართული პედაგოგიკური აზროვნების წარმომადგენლები აკრიტიკებდნენ იმ დროინდელი სკოლის ნაკლოვან მხარეებს. განიხილავდნენ სხვადასხვა მოწინავე ქვეყნების განათლების სისტემას გამოჰქონდათ მკითხველის სამსჯავროზე და იძლეოდნენ შესაბამის რეკომენდაციებს. გაზეთ „იმერეთის“ ერთ - ერთი ნომერი წერდა „პირველდაწყებითი სკოლა ითვლება იმ საფუძვლად, რომელზედაც ხორციელდება ხალხის ცხოვრების შენობა, ამა თუ იმ ერის ეკონომიკური უმწეობისა და კულტურული ჩამორჩენის მიზეზი. ეს კარგად აქვთ შეგნებული მოწინავე ქვეყნებში და აქ საყოველთაო სწავლებით, სადაც 6-8 წლიანი სწავლების კურსით, არ კმაყოფილდებიან. ჩვენში ამ დიდმნიშვნელოვან საქმეს და საკითხს სათანადო ყურადღებას არ აქცევენ. მაგალითად, ავიღოთ ქუთაისის თვითმმართველობა. ქალაქს ოთხი პირველდაწყებითი სკოლა აქვს. ნურას ვიტყვით ამ სკოლების მასწავლებელთა უმწეო მდგომარეობაზე, რომელთა ჯამაგირები საშუალო სასწავლებელთა დარაჯების ჯამაგირებს ბევრით არ აღემატება და რომელთა გონებრივ ამადლებაზე არავინ ზრუნავს და ფიქრობს, და გადავიდეთ თვით სკოლების მდგომარეობაზე. სახელმწიფო სათათბირომ აუცილებელ საჭიროთ დაინახა 3 წლიანი პირველ დაწყებითი სკოლების 4 წლიანად გადაკეთება, რაც რუსეთის საზოგადოების მოწინავე ელემენტების მოთხოვნილების მინიმუმს შეადგენს. ქუთაისის პირველდაწყებითი სკოლების მოწაფეებისათვის ყოველწლივ შობის ხისა და ექსკურსიების გასამართავად ქალაქი 300.მან. იძლეოდა. წელს სკოლებს ეს მცირედი თანხაც მოუსპეს და 600-700 ნორჩ ბავშვს გული დაწყვიტეს და ჩაუთუთქეს ექსკურსიების და აღმზრდელობითი მნიშვნელობასა და სარგებლობაზე ლაპარაკიც მეტია. კულტურულ დაწინაურებულ ქვეყნებში სწავლა-მეცადინეობა ბუნების წიაღში სწარმოებს. ასეთი მოგზაურობა ბავშვებს თავიდანვე უნერგავს სამშობლოს სიყვარულს, უვითარებს დაკვირვების ნიჭს, უღვიძებს და უმტკიცებს ესთეტიურ გრძნობებს, იძენს სწავლისა და ცოდნის შეძენის თავდაუქერელ სურვილს, აძლევს თავის სამშობლოზე შედარებით სწორ წარმოდგენას. ჩვენი ფიქრით ქალაქის საბჭომ, რაც შეიძლება მოკლე დროში ერთადერთ თავის

სკოლასთან უნდა გახსნას მეოთხე განყოფილება, სადაც ყველა სკოლის მოსწავლეს შეეძლება გადასვლა და საჭირო თანხაც გადადვას“ (ფარი 1912: 2-3) „ჩვენ სოფელში ამასწინათ დაინიშნა მღვდლად მღვდელი ნიკოლოზ გუნია, რომელმაც გაიგო თუ არა, რომ სოფელში სკოლა არ არის სოფლის ყრილობას განუცხადა, რომ თუ ჩვენ სოფელში გამახსენებინეთ სკოლას ჩემს დრამას შემოგწირავთო, და მე კი, რაც მთავრობიდან მეძლევა იმით დავკმაყოფილდებიო. მისაზადი მაგალითია მეტადრე ჯამაგირიანი სულიერი მამებისათვის“ (მოწერილი ამბები 1912 : 1).

1912 წლის 25 დეკემბერს რუბრიკაში „ახალი ამბები“ განხილულია შვედეთის საგანმანათლებლო სისტემა. მასში აღნიშნულია, „არც ერთ სახელმწიფოში არ არის სწავლა-განათლების საქმე ისე კარგად მოწყობილი, როგორც ეს შვედეთშია. შვედები ჩვენებურ მრუდე გზას არ დადგომიან და მხარი სქოლასტიკით გაჟღენთილი სკოლებით არ მოუფენიათ. შვედეთი მოუფენილია ისეთი სკოლებით, სადაც მეურნეობის ყველა დარგს ასწავლიან. სკოლაში ალაგი აქვს აგრეთვე ადმინისტრაციის და მოქალაქის მოვალეობის შესახებ სწავლასაც. წინათ თუ სამ მილიონ კრონს ხარჯავდნენ განათლებაზე, ახლა 42 მილიონ კრონს ხარჯავს. თითოეულ მცხოვრებზე 7-8 კრონი მოდის. შვედეთში სკოლები სამაგალითო შენობებშია მოთავსებული და ყოველი მხრით კარგათ მოწყობილი. სწავლის მეთოდიც ისეთია, რომ მოწაფეს იზიდავს, და არ აძულებს, როგორც ეს ჩვენშია. ხალხში განათლების გასავრცელებლად იქ არსებობს უმაღლესი სახალხო სკოლები, ანუ სახალხო უნივერსიტეტები. სკოლები უმთავრესად სოფლებშია განლაგებული. ამ სკოლებში ღებულობენ ახალგაზრდებს, როგორც დედათა, ისე მამათა სქესისა. სწავლის ფასი რვა-ცხრა მანეთს არ აღემატება. სკოლაში სწავლობენ სამშობლო ენას, ისტორიას, გეოგრაფიას, ბუნებისმეტყველებას, სასოფლო სამეურნეო ეკონომიას, ჰიგიენას, ანგარიშს და სხვ. ამას გარდა იმართება სადამოები, ლიტერატურული კითხვები და დისკუსიები სხვადასხვა საკითხებზე. შვეიციაში არსებობს ერთი საყურადღებო დაწესებულება. ეს არის სახალხო განათლების საქმის ხელშემწყობი დაწესებულება, მისი მიზანია დაეხმაროს მთავრობას განათლების საქმეში. ის თაოსნობს სახალხო უნივერსიტეტებისა და სამკითხველოების დაარსების საქმეს. საზოგადოება ცხრა წლის წინათ 1903 წელს დაარსდა (აქილესი 1912 : 1).

1913 წლის 23 დეკემბერს პეტერბურგში გაიხსნა სრულიად რუსეთის სახალხო სკოლების მასწავლებელთა ყრილობა, რომელსაც 7 000 – მდე პედაგოგი ესწრებოდა. ყრილობის მუშაობაში საქართველოდან მონაწილეობას ღებულობდა 20 მასწავლებელი, მათ შორის, გამოჩენილი ქართველი პედაგოგი და მეცნიერი დიმიტრი უზნაძე, რომელიც არჩეული იყო პრეზიდიუმის საპატიო კომისიაში. დიმიტრი უზნაძისა და მისი თანამოღვაწეების ენერგიული მონაწილეობით და ინიციატივით ყრილობამ მიიღო დადგენილება ცალკე ერების კულტურული განვითარების სასარგებლოდ, რომელშიც ნათლად ჩანს დიდი პედაგოგის დამოკიდებულება მშობლიურ ენასთან დაკავშირებით. ეს დადგენილება შემდეგი შინაარსისაა: „ყველა კანონმდებლობითი და ადგილობრივი ნორმების გაუქმების შესახებ, რომელნიც ზღუდავენ მცხოვრებთა რომელიმე ჯგუფის ეროვნულ, სარწმუნოებრივ სასწავლო – საგანმანათლებლო და სხვა უფლებებს; უმცირესობის უფლებათა უზრუნველყოფა ნამდვილი საყოველთაო – სავალდებულო და უფასო სწავლა – განათლების განხორციელებით; ადგილობრივ თვითმმართველობათა დემოკრატიზაცია და ყველა სკოლის მათ ხელში გადაცემა; სკოლაში და სკოლის გარეთ დედაენაზე ლაპარაკი, მშობლიურ ენაზე საქმის მართვა – გამგეობა და დედაენაზე სწავლების შემოღება; რუსული ენის გაკვეთილების დაწყება სწავლების მესამე წლიდან, ხოლო ადგილობრივი პირობების მიხედვით, უფრო ადრეც, საჭიროების გათვალისწინებით; კერძო პირთა და საზოგადოებათათვის სკოლების გახსნის უფლების მინიჭება დედაენაზე სწავლების შემოღებით; მასწავლებელთა მოსამზადებლად სხვადასხვა კურსების (ეროვნებათა მიხედვით) მოწყობა და ენის შესწავლა; სემინარიების, ინსტიტუტებისა და პედაგოგიური სასწავლებლების მასწავლებელთა მოსამზადებლად უმაღლეს სასწავლებლებში ადგილობრივი ხალხის ენის, ისტორიის და ლიტერატურის კათედრების გახსნა; მასწავლებელთა რაიონული კრებების მოწვევა სწავლა–აღზრდის საკითხთა განსახილველად და ცხოვრებაში გასატარებლად; რელიგიისა და მისიონერთაგან სასწავლებელთა განთავისუფლება“ (სრულიად რუსეთის 1914: 142–148).

გარკვეულ შეზღუდულობათა მიუხედავად, ამ დადგენილების მიღებამ საქართველოში, დიმიტრი უზნაძის ხელმძღვანელობით ბიძგი მისცა სახალხო მასწავლებელთა ბრძოლას საყოველთაო – სავალდებულო განათლების შემოღების აუცილებლად მოთხოვნისა

და მშობლიურ ენაზე სწავლების შემოღებისათვის. დიმიტრი უზნაძე საქართველოს მასშტაბით, განსაკუთრებით დასავლეთ საქართველოში და ქუთაისში, სისტემატურად კითხულობდა ლექციებს სასწავლებლებში ქართულ ენაზე სწავლების შემოღებასთან დაკავშირებით, რასაც მოწმობს იმდროინდელი ქართული პრესა. ამ ყრილობაზე, საქართველოს სკოლების შესახებ, უზნაძის ინიციატივით მიღებული იქნა ცალკე რეზოლუცია, „სადაც მოთხოვნილი იყო ქართულ სკოლებში ყველა საგნის ქართულ ენაზე სწავლება, სკოლის მმართველობის დემოკრატიულ პრინციპებზე აგება და თბილისში უნივერსიტეტის გახსნა“.

1915 წლის სექტემბერში სასწავლო ოლქის მზრუნველებს დაეგზავნა სახალხო განათლების მინისტრის ცირკულარი. მასში სახალხო განათლების მინისტრი სამზრუნველო ოლქების მზრუნველებს მიუთითებს იმაზე, რომ სკოლა არა, თუ მხოლოდ უნდა ასწავლიდეს, არამედ უმთავრესად, უნდა ზრდიდეს (ზნეობრივად) ყმაწვილებს. „ზნეობრივი აღზრდა უნდა გამოიხატებოდეს არა მხოლოდ გარეგნულ ზედამხედველობასა და დანაშაულობათათვის სასჯელში, არამედ ამ დანაშაულობათაგან ასარიდებელი ზნეობრივ ზეგავლენის ზომების შემუშავებაში თვალსაჩინო ადგილი უნდა დაიკავოს პედაგოგიური საბჭოების მუშაობაში. ცოდნის მშრალმა კონტროლმა გაკვეთილების გამოკითხვის საშუალებით და ფორმალურმა ციფრულმა ნიშნებმა ადგილი უნდა დაუთმოს უფრო სამართლიან დაფასებას, რომელიც შედეგი უნდა იქნეს მთელი იმ შთაბეჭდილებათა ჯამისა, რომელიც შედეგად მოჰყვება თითოეული მოწაფის ინდივიდუალობის ყურადღებით შესწავლა. მინისტრი წინადადებას აძლევს პედაგოგიურ საბჭოებს მსჯელობა იქონიონ ცოდნის ციფრული ნიშნებით დაფასების მიზანშეწონილობაზე და სადაც ეს წესი მიზან-შეწყობილად ცნობილი არ იქნება, კონტროლის სხვა ზომები შეიმუშაონ იმ განზრახვით, რომ სკოლის მოწოდება არის გამოუშვას შეგირდი არა ამა თუ იმ ნიშნების რიცხვით ატესტატში, არამედ უსაჭიროეს სასარგებლო ცოდნათა და ჩვეულებათა საგზლით, რომლებიც გამოსადეგნი არიან ცხოვრებაში. პროგრამის მრავალსაგანიანობა და ტვირთმძიმობა ცუდად მოქმედებს სკოლის დანიშნულებაზე, ამიტომ სამინისტრო წინადადებას აძლევს საბჭოებს არ უყურონ სწავლა-აღზრდის საქმის მთლად გადაკეთების მოსალოდნელ განხორციელებას და ახლავე მიაქციონ ყურადღება კურსის გავლის შემსუბუქებას არსებული პროგრამების ფარგლებში,

რომელთაგან უნდა გამოკრებილი იქნეს რაც რამ არსებითად უსაჭიროესია და პატივსადები მოსწავლეთათვის“ (კვირიდან-კვირამდე 1915: 2-3).

როგორც აღვნიშნეთ, სასწავლებლებში იკრძალებოდა ქართულ ენაზე სწავლება და ნაკლები საათები ჰქონდა დათმობილი ქართულ ენას. სახალხო განათლების მუშაკთა კონსერვატორულად განწყობილმა ფრთამ ვერ შეძლო შეეჩერებინა სკოლების გაეროვნულების პროცესი. 1917 წლის 27 მარტს ქუთაისში კლასიკური გიმნაზიის ეზოში გაიხსნა დასავლეთ საქართველოს სახალხო მასწავლებელთა ყრილობა. ყრილობის მუშაობაში აქტიური მონაწილეობა მიიღო ფსიქოლოგმა, ფილოსოფოსმა, პედაგოგმა და საზოგადო მოღვაწემ დიმიტრი უზნაძემ, რომლის სახელთან დაკავშირებულია მე-20 საუკუნის 10-20-იანი წლების სიახლეები განათლების სისტემაში. დასაწყისში ყრილობის დღის წესრიგში იდგა საკითხი: ერთგვარი სკოლების დაარსება, პროგრამები და მომავალი სასწავლო წლიდან სკოლის ნაციონალიზაცია. სკოლების შემუშავებისა და დაარსების შესახებ მოხსენება გააკეთა დიმიტრი უზნაძემ. მან კრებაზე წამოაყენა შემდეგი დებულებები: „1. პროფესიული განათლება და ზოგადი განათლება ცალ-ცალკე უნდა არსებობდეს; 2. საზოგადო განათლების სკოლა წინ უნდა უსწრებდეს პროფესიული განათლების სკოლას; 3. საზოგადო განათლების სკოლა უნდა იყოს რეაწლიანი, ამასთანავე ყველასათვის სავალდებულო და ერთი; 4. საზოგადო განათლების სკოლა ყველა ძალას უნდა ავითარებდეს, ამიტომ მინიმალური პროგრამა ყველასათვის სავალდებულო უნდა იყოს; 5. საზოგადო განათლების სკოლა გზას უნდა უხსნიდეს მოწაფეს ყოველი დარგის საშუალო სკოლისათვის; 6. მიზანი საზოგადო განათლების სკოლისა არის ხასიათის სიმტკიცის შემუშავება; 7. მთლიანი სწავლა - აღზრდა საზოგადო სკოლაში უნდა იყოს დაფუძნებული თვითმმართველობაზე; 8. პროფესიული სკოლა უნდა იყოს სავალდებულო ყველასათვის, ვინც სხვა ტიპის სკოლაში არ გადადის; 9. პროფესიული სკოლები სხვადასხვა დარგისა უნდა იყოს ადგილის მიხედვით“ (ახალი ამბები 1917გ: 3).

დიმიტრი უზნაძის მიერ წამოყენებული დებულებები დასავლეთ საქართველოს მასწავლებელთა ყრილობამ მოიწონა და გადასცა მთავარ გამგეობას გასავრცელებლად. დაიწყო მუშაობა ახალი სახელ-

მძღვანელოების, სასკოლო პროგრამების, მასწავლებლების გადამზადებაზე, ტერმინოლოგიის დადგენაზე და სხვა. დიმიტრი უზნაძე აქტიურად იყო ჩართული ამ საქმიანობაში. რასაც ადასტურებს ცნობა დასავლეთ საქართველოს მასწავლებელთა კავშირის სხდომის ოქმიდან. 1917 წლის 30 მარტს ჩატარდა მასწავლებელთა კავშირის გამგეობის პირველი სხდომა. სხდომაზე დ. უზნაძე არჩეული იქნა თავმჯდომარის ამხანაგად. კრებამ მიიღო დადგენილება, რომ „1. მომავალი სექტემბრიდან განხორციელებული იქნას სკოლების ნაციონალიზაცია; 2. დაევალოს დ. უზნაძეს, გ. ნიორაძეს და ვლ. ნაცვლიშვილს შეკრიბონ ცნობები და წარმოადგინონ, თუ რა და რა სახელმძღვანელოები მოიძებნება დღეს ქართულ ენაზე, როგორც საშუალო, ისე დაბალ სკოლებში გამოსაყენებლად, აგრეთვე, თუ დამზადებული აქვს ვინმეს მასალა და აპირებს დაბეჭდვას. შეკრიბონ მასალა დღეს არსებული რუსული სახელმძღვანელოებიდან, რომელიც გამოდგება და ივარგებს სათარგმნად; 3. დაარსებული იქნას სამი სექცია: პირველდაწყებითი-დაბალი; მაღალი და საშუალო; მასწავლებელთა ასეთი სექციების წევრთა სარეკომენდაციო სიების შედგენა დაევალოს დ. უზნაძეს, გ. ნიორაძეს და ვლ. ნაცვლიშვილს“ (ახალი ამბები 1917ვ: 3-4).

1917 წლის 16 მაისს თბილისში გაიხსნა კავკასიის მასწავლებელთა ყრილობა. ყრილობის მუშაობაში აქტიურ მონაწილეობას იღებს ყრილობის დელეგატი დიმიტრი უზნაძე. ყრილობაზე მან წაიკითხა მოხსენება ეროვნული სკოლის მნიშვნელობის შესახებ, სადაც მან ჩამოაყალიბა შემდეგი დებულებები: „1. სკოლის ცხოვრებაში გატარებული იქნას ნაციონალიზაციის პრინციპი; 2. ნაციონალური სკოლის პროგრამების შესაქმნელად ყველა ტიპის სკოლის ოლქთან შეიქმნას მუდმივი კომისია ამ საკითხების შესამუშავებლად; 3. სასწავლო ენად ყველა სკოლაში აღიარებული იქნას სამშობლო ენა; 4. ყველა სკოლაში შემოღებული იქნას გაძლიერებული სწავლება: სამშობლო ენის, ლიტერატურის, ისტორიისა და გეოგრაფიის; 5. ნაციონალური სკოლის გარანტიისათვის მოეთხოვოს დროებით მთავრობას გამოსცეს დეკრეტი რუსეთში მცხოვრები ყველა ხალხის სკოლათა ნაციონალიზაციის შესახებ; 6. მომავალი სასწავლო წლის დაწყებიდან სწავლების ენად საპედაგოგო სასწავლებლებში შემოღებულ იქნას მოწაფეთა სამშობლო ენა“ (ახალი ამბები 1917ვ: 3-4).

დიმიტრი უზნაძეს საუკეთესო სკოლად მიაჩნია მხოლოდ ორი სახის სკოლა: საზოგადო განათლებისა და პროფესიონალური. ორივე უფასო და სავალდებულო. საზოგადო განათლება უნდა უსწრებდეს პროფესიულს, რომ პროფესიულმა განათლებამ ვიწრო ჩარჩოებში არ ჩამოაყალიბოს და განავითაროს პიროვნება. დიმიტრი უზნაძე პროფესიულ განათლებას უყურებს პრაქტიკული თვალსაზრისით. მას მიაჩნია სხვადასხვაგვარი პროფესიული სკოლების დაარსება ადგილების მიხედვით. მაგალითად, სადაც მეხილეობას და მებოსტნეობას მისდევნებენ იქ მას საჭიროდ მიაჩნია მეხაღებლის პროფესიული სკოლის გახსნა და ასე შემდეგ. შემდეგ მოხსენებაში ეხება სასკოლო პროგრამებს, სწავლების მეთოდებს. განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებს მომავლის სკოლაში მშობლიურ ენაზე სწავლებას და წინ წამოსწევს მასწავლებელთა მომზადების იდეას. საჭიროდ მიაჩნია გაიხსნას სამასწავლებლო სემინარიები.

ყრილობამ მიიღო უზნაძის შემდეგი დებულებები: 1. განათლების სისტემა აგებული იქნას ორ სკოლაზე: საზოგადო განათლება და პროფესიონალური; 2. საზოგადო სკოლა წინ უნდა უსწრებდეს პროფესიონალურს; 3. საზოგადო სკოლა ხანგრძლივი უნდა იყოს. მან უნდა მისცეს მოზარდს საზოგადო განათლება, რომელიც საჭიროა პროფესიული სკოლისათვის; 4. ზოგადი განათლების სკოლას მხედველობაში აქვს შემდეგი: ა. მთლიანი საზოგადო განათლება; ბ. საშუალო სასწავლებელში გადასვლის შესაძლებლობა; გ. პროფესიონალური სკოლა; 5. სახალხო სკოლა მიზნად უნდა ისახავდეს ბავშვის მტკიცე ხასიათის აღზრდას. სახალხო სკოლა შრომის სკოლაა, რომელიც ბავშვს ავარჯიშებს გარდა საერთო მეცადინეობისა, იმ ხელსაქმეზე, რომელიც არის უმთავრესი დანიშნულება პროფესიონალური სკოლისა“ (ახალი ამბები 1917ზ: 4).

ყრილობაზე უზნაძის პედაგოგიკურ შეხედულებებს მთელი კავკასიის მასწავლებელთა საუკეთესო ნაწილი გაეცნო. ამას დაემატა ისიც, რომ რუსულ ენაზე დაიბეჭდა უზნაძის მიმოხილვა-„კავკასიის სკოლის რეფორმის შესახებ“. მასში განხილულია განათლების სტრუქტურის, აღზრდის მიზნისა და პედაგოგიკის პრინციპული საკითხები. შრომაში, ჩვენი აზრით, ნათლად ჩანს, თუ რა საკითხები აწუხებდა მაშინდელ ქართულ პედაგოგიურ აზროვნებას. კერძოდ, „ახალი თაობის მოქალაქეობრივი აღზრდის“ საკითხი, ნებისყოფის მიმართება და ხასიათის მოქალაქეობრივი გამოკვეთილობა, სკოლის

დემოკრატიულ პრინციპებზე მოწყობა, სკოლაში თვითმმართველობის შემოღება, ძველი ინტელექტუალური სკოლის შეცდომების გამოსწორება, რადგან მარტო ცოდნა ვერ ქმნის სიცოცხლის მშენებელს. ცოდნა არის ნათურა, რომელიც გზას უნათებს კულტურის მშენებელს. „სხვანაირად, - სახალხო სკოლის ძირითადი მიზანი დღეს უდავოდ ადამიანის ხასიათის აღზრდა არის“ (ახალი ამბები 1917ზ: 4).

ნაშრომში ზოგადი განათლების საფეხურები და მათი ხანგრძლივობის საკითხი ბავშვის ასაკობრივი განვითარების ფსიქოლოგიასთან არის შეთანხმებული. დიმიტრი უზნაძე იცავს შვიდწლიანი სკოლის ორ საფეხურს. მომავალი სკოლა უნდა იყოს შრომის სკოლა, სადაც ხელგარჯილობას ცენტრალური ადგილი უკავია და აღმზრდელობით ამოცანას ასრულებს და ააშკარავებს მოწაფის პროფესიულ მიდრეკილებებს. ჩვენი აზრით, ნაშრომი-„კავკასიის სკოლების რეფორმის შესახებ“ იმ პერიოდისათვის პედაგოგიკის საკითხებზე გამორჩეული თეორიული ღირებულებების და პრაქტიკული მნიშვნელობის შრომაა, რომელშიც ნათლად ჩანს კავკასიის ხალხების მისწრაფება ეროვნული სკოლისა და ახალი პედაგოგიური სისტემის შექმნისაკენ.

ყრილობამ მიიღო დადგენილება, რომ ქართულ ენას სკოლებში ისეთი ადგილი დათმობოდა, როგორც მშობლიურ ენას ესაჭიროება ევროპის მოწინავე ქვეყნებში „ახალი სასწავლო წლიდან სკოლებში უნდა ესწავლებინათ ახალი საგანი „სამშობლოს აღწერა“ (ახალი ამბები 1917თ: 1-2). ამ დადგენილების სარეალიზაციოდ კლასიკური გიმნაზიისა და რეალური სასწავლებლის ქართველ მასწავლებელთა და მშობელთა კრებამ დაადგინა: „შემოღებული იქნეს ქართულ ენაზე ყველა საგნის სწავლება პირველ ოთხ კლასში და მოსამზადებელ ჯგუფებში. ამასთან, განსაკუთრებული ყურადღება მიექცეს საქართველოს ისტორიისა და ქართული ენის სწავლებას უფროს კლასებში“ (ახალი ამბები 1917ი: 1-2). თუმცა საკითხის მარტო ქუთაისში გადაჭრა არ მოხერხდებოდა, ამიტომ 1917 წლის აგვისტოში სკოლების გაეროვნულების საკითხზე ჩატარდა საგანგებო თათბირი. „ქუთაისიდან მას ესწრებოდა გუბერნიის სასკოლო კომისარი სერგო რობაქიძე“. 20 აგვისტოს იგი იტყობინებოდა, რომ კავკასიის სასწავლო ოლქის მმართველობა დაეთანხმა ქუთაისის გუბერნიაში სკოლების ნაციონალიზაციას, ყოველგვარი შეზღუდვის გარეშე“ (ახალი ამბები 1917კ: 1-2).

ძველი სკოლის უვარგისობა, სახალხო განათლების სისტემის რეფორმის აუცილებლობა, სასწავლო დაწესებულებებში სწავლებისა და აღზრდის გარდაქმნის საჭიროება საყოველთაოდ იქნა აღიარებული. ყოველივე ზემოთქმულმა განაპირობა ძველი სკოლის შინაგან წყობაში პროგრესული ნაკადის შეჭრა, რომელიც არ უშინდებოდა არავითარ საფრთხეს და სიძნელეს და თავგამოდებით იბრძოდა იმისათვის, რათა სწავლა-აღზრდის მთელი საქმე სკოლებში ჭეშმარიტ პედაგოგიურ საფუძველზე აეგო და ქვეყნისათვის აღეზარდა ღირსეული ახალი თაობა. ეს იყო საგმირო საქმე მაშინდელ პირობებსა და ვითარებაში.

მე-20 საუკუნის 10-იანი წლების შუა ხანებში ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მოვლენას წარმოადგენდა დიმიტრი უზნაძის თაოსნობით დაარსებული ქალთა ქართული სკოლა „სინათლე“. პრესის ფურცლებზე ფართოდ გაშუქდა ამ სკოლის მიზანი და დანიშნულება. იმისათვის, რომ სკოლას არსებობის საშუალება ჰქონოდა, 1915 წელს, დაარსდა „სინათლის“ საზოგადოება, მაშინ მისი წევრი სულ 39 კაცი იყო, ხოლო საწევრო თანხა 25 მანეთს შეადგენდა. 1916 წლის თებერვლისათვის წევრთა რიცხვი 240 -ს გადასცილდა. საზოგადოებას დახმარებას უწევდნენ ქართველი ქველმოქმედები. მაგალითად, როსტოვში მცხოვრებმა სტეფანე ელიაძემ, პირველ ხანებშივე, გადმოაგზავნა შემოწირულების სახით 500 მანეთი. მისი ღვაწლი იმით აღინიშნა, რომ იგი საზოგადოების საპატიო წევრად აირჩიეს (ახალი ამბები 1916ბ:1). „სინათლის“ საზოგადოების თავმჯდომარე იყო კიტა აბაშიძე. გამგეობის წევრები - სალომე ბაქრაძე, ნინო ხელთუფლი-შვილი და ალექსანდრე წერეთელი.

1916 წლის 12 ივნისს ჩატარებული საზოგადოება „სინათლის“ კრებაზე აღინიშნა, რომ გამგეობას უკვე დაუგროვებია სოლიდური თანხა 34 ათასი მანეთი. აქედან 5000 მანეთი შემოიტანა ქალთა კომიტეტმა და ამდენივე საადგილმამულო ბანკმა. შეძენილია ეზო სკოლის შენობის ასაგებად, საქმის წარმატებაში დიდი წვლილი მიუძღვის „სინათლის“ სკოლის გამგეს „უნარით, ნიჭითა და ცოდნით აღჭურვილ პიროვნებას - დიტო უზნაძეს“. მას შემოკრებილი ჰყავს საუკეთესო მასწავლებლები, რომელთა უმთავრესი ღირსება მოსწავლეთა პატრიოტული სულისკვეთებით აღზრდაა. „საზოგადოება და სკოლის მომსახურენი, - ითქვა, - ერთმანეთს ეჯიბრებიან საქმის სიყვა-

რულში“ და თუმცა თვით მასწავლებლები უარზე იყვნენ, საზოგადოებამ მაინც გადაწყვიტა მათი დაჯილდოება (ახალი ამბები 1916გ:1-2).

სასწავლებლის მუშაობას იმ დროინდელი პრესაც მაღალ შეფასებას აძლევდა. დ. მესხი ამ სკოლისადმი მიძღვნილ კორესპონდენციაში წერდა: „სინათლის“ საზოგადოება და მის მიერ ქუთაისში გახსნილი ქალთა სკოლა - ეს უდიდესი, ქვეყნის სასიკეთოდ მოვლენილი ამბავია ჩვენთვისო (მესხი 1915: 2-3). „სინათლის“ სასწავლებლის მუშაობაში დ. უზნაძემ თავისი თეორიული ცოდნა პრაქტიკულად გამოიყენა. ძირითადი პრინციპები, რომლითაც იგი და მისი თანამოაზრენი მუშაობდნენ სკოლაში, მან მოახსენა საზოგადოება „სინათლის“ კრებას 1916 წლის 6 თებერვალს. ეს მოხსენება დაიბეჭდა გაზეთ „მეგობრის“ 119-ე და 120-ე ნომრებში. მომხსენებლის აზრით, ჩვეულებრივი სკოლის მიზანია ცოდნის მიცემა მოსწავლეთათვის. ამის გარდა „სინათლე“ „თავის უმაღლეს მიზნად მოწაფეთა ნებისყოფის, ან ხასიათის განვითარებაში სჭვრეტს“. მიზნის განსაზღვრის შემდეგ საუბარია მატერიალურ ბაზასა და სასწავლო რეჟიმზე, სკოლას სულ ჰქონდა 3 საკლასო ოთახი, და მოსასვენებელი ოთახი, სამასწავლებლო და გამგის კაბინეტი. გაკვეთილების ქრონომეტრაჟი ასეთი იყო: პირველი გაკვეთილი 45 წუთი, დასვენება 10 წუთი, მეორე გაკვეთილი 55 წუთი, დასვენება 15 წუთი, მესამე გაკვეთილი 50 წუთი, დასვენება 20 წუთი, მეოთხე და მეხუთე გაკვეთილები 50 წუთი, მათ შორის 10 წუთი დასვენება, სწავლა შემოდგომის პირველ თვეებში იწყებოდა, 8 საათზე, შემდეგ კი - 8 საათზე და 25 წუთზე. ისწავლებოდა შემდეგი საგნები: საღვთო სჯული, ქართული და რუსული ენები, ანგარიში, ხელსაქმე, სიმღერა, ხატვა, სუფთა - წერა, გიმნასტიკა, პირველ კლასში, ამათ გარდა ისწავლებოდა გეოგრაფია და საქართველოს ისტორია. დ. უზნაძე მოითხოვდა მოსამზადებლად კლასში დამატებოდა სამშობლოს აღწერა, ხოლო პირველში - ფრანგული ენა და ქანდაკება.

სკოლას სწავლების დონის ამაღლების ერთ-ერთ ძირითად საშუალებად თვალსაჩინოების პრინციპის გამოყენება მიაჩნდა, კერძოდ, „ინტენსიურ თვალსაჩინოებას“, რომელიც დიმიტრი უზნაძემ შემოიტანა ქართულ პედაგოგიკურ აზროვნებაში. იგი გულისხმობს, რომ სწავლებაში საჭიროა როგორც თვით საგნის, ისე მისი მიმართების თვალსაჩინოება. დიმიტრი უზნაძის მიხედვით, თვალსაჩინოების

ასეთი გაგება ძალზე აფართოებს მის პედაგოგიურ მნიშვნელობას, რადგან იგი ცალკეული საგნის ნათელი წარმოდგენის დადგენასთან ერთად აბსტრაქტული აზროვნებით დადგენილ მიმართებათა გავალსაჩინოებასაც ახდენს. მაგრამ მის განხორციელებას შეზღუდული შესაძლებლობები ჰქონდა, ვინაიდან არც შესაფერი სახელმძღვანელოები მოეპოვებოდათ და არც სათანადო მასალა. მათ რუსეთიდანაც ვერ გამოიწერდნენ, რამდენადაც იქაც თვალსაჩინოების საშუალებანი ან უვარგისი იყო, ანდა საერთოდ არ იშოვნებოდა. დასავლეთ ევროპაში ასეთი მასალები არ ჭირდა. მაგრამ „სინათლე“ დროებითი პროგრამით მუშაობდა და ვიდრე საბოლოოდ არ დადგინდებოდა მისი პროგრამა, რა სახის თვალსაჩინოება, რომელ კლასში და დაჭირდებოდათ, ჯერ არ იცოდნენ. დიდი მნიშვნელობა ენიჭებოდა, ექსკურსიების მოწყობას, განსაკუთრებით კი ბუნების შემსწავლელ ექსკურსიებს. სკოლაში თვალსაჩინო სწავლების განხორციელებისათვის საჭიროდ იყო მიჩნეული, აგრეთვე, მოსწავლეთა მიერ კოლექციების შეგროვება (მურდულია 2018:151-180).

„სინათლე“ მრავალმხრივ საინტერესო ექსპერიმენტების სასწავლებელი იყო. მისი გამოცდილების შესწავლა და განზოგადება უთუოდ მნიშვნელოვან სარგებლობას მოუტანს თანამედროვე პედაგოგიურ აზროვნებას და სკოლას. ეს სასწავლებელი ხომ პრაქტიკული ხორცშესხმა იყო დ. უზნაძის შეხედულებათა სისტემისა, რომელიც, თავის მხრივ, ი. გოგებაშვილის პედაგოგიური იდეების განვითარების ახალ მეცნიერულ საფეხურს წარმოადგენდა (უზნაძე 1916 ბ: 1-2). უნდა აღინიშნოს, უზნაძის მიერ „სინათლის“ სკოლის დაარსება საგმირო საქმე იყო და იგი ეროვნულმა პრინციპმა და იმდროინდელ საქართველოში არსებულმა საგანმანათლებლო სისტემამ განსაზღვრა.

თავის მოხსენებაში „სინათლის“ სკოლის მუშაობის შესახებ დ.უზნაძე წერს: „ყველა სიმწვავეთ განვიცდით ჩვენი ცხოვრების მწარე ტკივილებს; ჩვენი ქვეყანა უხვია და მდიდარი, ჩვენი ხალხი საკმაოდ ნიჭიერი და მოქმედია, მაგრამ ქვეყნის დოვლათი სხვის კეთილდღეობას ერთვის და ჩვენი ერიც სხვის საწველ ფურად იქცევა. რამ უნდა გამოგვიყვანოს ასეთი მდგომარეობის წრიდან? ხალხი განათლებაში სჭვრეტს ხსნას და აკი წყურვილითაც ეწაფება მას! მაგრამ ხსნა მაინც არა ჩანს. და აი ჩვენი საზოგადოებაც გრძნობს: ჩვენი სკოლები სრულიად არ უწევს ჩვენი ცხოვრების პირობებს ანგარიშს,

იგი ვერ ზრდის ცხოვრებისათვის საკმაოდ შეიარაღებულ ხალხს, და, რა გასაკვირველია, რომ ცხოვრებას მკვდარი წერტილიდან დაძვრა დღემდე ვერ მოუხერხებია“ (უზნაძე 1916გ: 5-6).

დიმიტრი უზნაძის აზრით, ქართველს აკლია დაჟინებით მისწრაფება ერთხელ დასახული მიზნის განხორციელებისაკენ, რომელსაც ვერავითარი დაბრკოლება და სიძნელე ვერ მოსპობს. დაუღალავი შრომის უნარი, ჭაპანის წვეა. პატარა საქმეების ისეთივე სერიოზულობით კეთება, როგორიც დიდი საქმეებისა. ქართველ ხალხს ეს თვისება არა აქვს. მისი გული და მისი ნება ჰარმონიულად ფეთქავს. გული აინთება–ნებაც მოქმედებს.... „ექვცი არ არის უინიციატივობა და გამბედაობის უქონლობა ქართველი ხალხის ჩამოქვეითებისა და გადაგვარების უმნიშვნელოვანეს ფაქტორად უნდა ჩაითვალოს“ (უზნაძე 1916გ:6–7).

ამ ციტატიდან ნათლად ჩანს, დიმიტრი უზნაძე როგორ აკრიტიკებს იმდროინდელ საქართველოში არსებულ განათლების სისტემას. ამის მიზეზი რუსეთის მიერ საქართველოში გატარებული დამპყრობლური პოლიტიკა იყო. ამ შემთხვევაში, დიდი პედაგოგი ერის ტკივილით არის. დიმიტრი უზნაძე სვამს კითხვას, რა პრინციპებზე უნდა იყოს აგებული სკოლის აღმზრდელობითი ორგანიზაცია, რომ მან თავისი დანიშნულება შეასრულოს? და თვითონვე პასუხობს: „ან კი როგორ შეიძლება რაიმე ნაყოფიერებაზე ლაპარაკი იქ, სადაც არავინ არ იცის, რაზე მუშაობს, არავის არ ესმის თავის ადგილი აღზრდის საერთო სისტემაში და ეს იმ უზრალო მიზეზის გამო, რომ ასეთი სისტემა არც კი არსებობს და არ არსებობს იმიტომ, რომ სისტემა გარკვეულ საფუძველს, ნათელ პრინციპს გულისხმობს, რომელიც მას მთლიანობის ხასიათს უნდა აძლევდეს. ყოველი მასწავლებელი თავის გზით მიდის, მაგრამ მან არ იცის სად მიდის და, თუ იცის, მაშინ მას ის მაინც არ ესმის, თუ სად მიჰყავს მისი მოწაფენი თავისი საგნის გაკვეთილებზე სხვა მასწავლებლებს. ყველა დამოუკიდებლად მოქმედებს. ყველა თავის გზას მისდევს, და ამ გზებში არ არის ერთიანობა მიზნისა, იმიტომ რომ არავინ შეთანხმებულა საერთო მიზნის შესახებ. ჭეშმარიტად გულსაკლავია, რომ დღევანდელი სკოლა უფრო მავნებელი დაწესებულებაა ზნეობრივად და გონებრივად, ვიდრე სასარგებლო. მოუწყობელი და უპრინციპო მასწავლებელი ისეთი ღვთის რისხვაა ყოველი ერის ცხოვრებაში, რომელიც გამანადგურებელ

ქარიშხლად ევლინება ერის სულიერისა და ფიზიკური ძალების ნათესს“ (უზნაძე 1916გ:3-4).

ჩვენი აზრით, დიმიტრი უზნაძემ სკოლის მათემატიკური პრინციპი არამცთუ მაშინდელ სკოლაში, არამედ თეორეტიკოს პედაგოგთა და ფსიქოლოგთა შორისაც ვერ იპოვა. „მაგალითად, რუსი პედაგოგი სტოუნინი ეძებს სკოლის ასეთ პრინციპს და მას ზოგად განათლებასა და მოქალაქის აღზრდაში ჰკერძოებს. მაგრამ, დიმიტრი უზნაძის აზრით, სტოუნინი ვერ აგნებს „ზოგადი განათლების“ და „მოქალაქის“ განმსაზღვრელ პრინციპს. გაუგებარია-ამბობს დ. უზნაძე, ორი რამ: ჯერ ერთი, ის რომ კაცმა არ იცის მოელის იგი ასეთი განათლებული ადამიანისაგან, სწორედ საზოგადოებრივი თვალსაზრისით, სასურველ მოღვაწეობას? განა ცოტა მაგალითი იცის ისტორიამ ისეთი ნათელი ცნებების მატარებელი პიროვნებისა, რომელნიც თავის ცოდნას სწორედ საზოგადოებრივი არსებობის საწინააღმდეგოდ მიმართავდნენ? და მეორე კიდევ ის არის გაუგებარი, თუ რად არის სასურველი მაინცდამაინც ასეთი საზოგადოებრივად სასარგებლო მოღვაწეობა: რად არის საჭირო სწორედ სამაგალითო მოქალაქე? შეიძლება სახელმწიფო და საზოგადოება სრულებით არ წარმოადგენდნენ ისეთ კატეგორიებს, რომელთა ინტერესებს უნდა უქვემდებარებდეს ადამიანი თავის ნებისყოფას? შეიძლება ადამიანის დანიშნულება ამ ქვეყნად სულ სხვა მიმართულებით უნდა ვეძიოთ“ (უზნაძე 1916გ:3-4).

დიმიტრი უზნაძე არის ნოვატორი, რომელმაც ყველა საგნის სწავლება შემოიღო ქართულ ენაზე და სასწავლო დისციპლინებში კერძო მეთოდები მოგვცა. მანვე დაამუშავა ახალი ტიპის სასწავლო გეგმები და მოგვცა თითოეული საგნის შემოღების მეცნიერული დასაბუთება. კერძოდ: ფიზიკური ვარჯიში, ელემენტარული ჰიგიენა, ხელსაქმე, ეთიკა, ბუნებისმეტყველება, სამშობლო და საზოგადო ელემენტარული უფლებების მეცნიერება, ისტორია, პოლიტიკური ეკონომიის საფუძვლები, სამშობლო გეოგრაფია, ენა და ლიტერატურა, მეტყველების კულტურის განვითარება, მხატვრობა და სიმღერა - მუსიკა. უარყო ძველ სკოლაში გაბატონებული კონცენტრაციის (სხვადასხვა საგნებიდან ამოკრებილი ცნობების ერთიმეორისგან დამოუკიდებლად მიწოდება) პრინციპი. ამ მხრივ, ვფიქრობთ, რომ მან მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანა ქართული მეთოდოლოგიური აზროვნების განვითარებაში. მან არ გაიზიარა იდეა პიროვნების ყოველმხრივი

განვითარების შესახებ და წამოაყენა ჰიპოთეზა აღზრდის მიზნისა: „ჰარმონიულად განვითარებული იდეალური ინდივიდის შემუშავება“. აღზრდას არასოდეს არ უნდა ჰქონდეს დასახული მიზნად ცალმხრივობა. იგი უნდა ილტვოდეს ადამიანის განვითარებისათვის. მისი აზრით, ახალი ტიპის ქართველის აღსაზრდელად საჭირო იყო იდეალური ინდივიდის შემუშავებაა“. აქედან გამომდინარე აღზრდის პროცესის ძირითად დანიშნულებას უზნაძე მტკიცე ნებისყოფისა და აქტიური ხასიათის აღზრდაში ხედავს. სწორედ ნებისყოფიდან გამომდინარე განიხილავს იგი აღზრდის მიზნებს და ამოცანებს (ფანჩულიძე 2013:42-47).

ჩვენი აზრით, ქართული სკოლის ასეთმა ნაკლოვანმა მხარეებმა, დიმიტრი უზნაძეს მისცა საშუალება, რომ შეექმნა მეცნიერულად და პედაგოგიურად გამართული სკოლა, სადაც ჩამოაყალიბა სრულიად ახალი აღზრდის მეცნიერული სისტემა. „სინათლის“ სკოლის მიზანი, ეროვნული სულისკვეთებით ადამიანის–„ახალი ტიპის ქართველის“ აღზრდა იყო. „ახალი ტიპის ქართველი“ უნდა ყოფილიყო მტკიცე ნებისყოფის, აქტიური, მებრძოლი, ჰარმონიულად განათლებული, მომზადებული საზოგადოებრივი ცხოვრებისათვის, ისეთი სრულყოფილი ადამიანი, რომელიც იქნებოდა ბურჯი ეროვნებისა. რათა ახალი საქართველო - ღვთის წყალობით მოულოდნელად ამომხვევებული თავზე არ დანგვგვრევოდა (ფანჩულიძე 2013:70-73). დ. უზნაძემ „სინათლის“ სკოლაში შეძლო უკონფლიქტო პედაგოგიური პროცესის აგება კონფლიქტების წყაროს დაშრობით. მან პედაგოგიური მიზნები აღსაზრდელთა ცხოვრების შინაარსს დაუახლოვა დანერგა თანამშრომლობის, კოლეგიალობის, სიყვარულისა და ურთიერთპატივისცემის ატმოსფერო. ჰუმანურ საწყისებზე აგებულმა პედაგოგიკამ შესძლო ის, რასაც ვერ შეძლებს იმპერატიული პედაგოგიკა. ამის მაგალითია „სინათლის“ სკოლის მოღვაწეობა“ (ჟურნალი „სკოლა და ცხოვრება“ 1982: 59).

პიროვნების ფორმირების პროცესი გარკვეული ფაქტორების ზემოქმედებით მიმდინარეობს. საკითხი იმის შესახებ, თუ რა ფაქტორები განსაზღვრავენ ადამიანის პიროვნებად ფორმირებას, ჩვენი აზრით, პედაგოგიკის პრობლემური საკითხია. ზოგადი ფაქტორები, რომელთა მიხედვითაც მიმდინარეობს პიროვნების ფორმირება, შეიძლება იყოს აღზრდა და გარემო, რომელშიც მოზარდს უხდება

ყოფნა და ის გენეტიკური, მემკვიდრეობითი თავისებურებანი, რომლებიც ახალშობილს დაბადებიდანვე დაჰყვება.

პედაგოგიკის ყველა გამოჩენილი კლასიკოსი ამ საკითხს მნიშვნელოვან ადგილს უთმობს თავის მოძღვრებაში. ამ საკითხთან დაკავშირებით საინტერესოა დიმიტრი უზნაძის შეხედულებები. უზნაძემ საკითხი დასვა მემკვიდრეობისა და გარემოს მიმართებასთან დაკავშირებით. მის მიერ წარმოდგენილი განვითარების თეორიების მიხედვით, ადამიანი ბუნების წიაღში იშვა და ბუნებასთან ბრძოლის პირობებში თანდათანობით ვითარდებოდა. იგი ცვალებადი არსებაა, რომელიც გარემოსთან ერთად მუდმივ განვითარებას განიცდის. ადამიანის „ყოველი შემოქმედება, დიმიტრი უზნაძის აზრით, მხოლოდ ამ ნიადაგზე იზადება და იზრდება. იგი მაშასადამე აუცილებლად გულისხმობს, როგორც სულიერის, ასევე ფიზიკური ხასიათის ერთიანობას“ „სრული ცხოვრებისათვის აუცილებელია ის გარემოც, რომელსაც იდეალურად ყოვლადი სული მიმართავს, რათა მას ძვალრბილში გაუჟდეს და ამ სახით რეალურადაც გაყოვლადდეს. ასეთი მიმართვა, როგორც მიმართვა აქტიურისა პასიურისადმი, იგივე ზეგავლენაა და ცხადია, რომ სიცოცხლის ანუ ფსიქო-ფიზიკური ორგანიზმის ძალების სწორედ ამ ზეგავლენის პროცესში გაილესებოდნენ“ (უზნაძე 1916დ: 3). ამრიგად, დიმიტრი უზნაძის აზრით, ადამიანის ფსიქო-ფიზიკური ძალები და გარემო შეურიგებლად კი არ არის ურთიერთს დაპირისპირებული, არამედ ისინი ურთიერთშია ნაგულისხმევი და მათი ურთიერთზეგავლენა პრინციპულად შეთანხმებულია. უზნაძის პედაგოგიკური კონცეფცია აღიარებს, რომ ადამიანს გარემო ზრდიდა და მასთან ბრძოლაში იწრთობოდა მისი პიროვნება. აღზრდაც ხომ მისი განმარტებით გარემოს მოწესრიგებას ნიშნავს, რომელსაც სწორად და შეუცდომლად მიჰყავს ადამიანის ძალების ზრდა. „ადამიანის ტიპს კი აღზრდა ცვლის, აღზრდა ქმნის მის ახალ სახეს და აღზრდა ზრდის მასში უძვირფასეს ძალებს“ (უზნაძე 1915ბ: 3). დიმიტრი უზნაძის აზრით, ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ადამიანი „სუფთა დაფა“ და ყველაფერი მასში მხოლოდ გარემოს ზემოქმედებით ყალიბდებოდა. აქ დიდი პედაგოგი არ იზიარებს ჯონ ლოკის შეხედულებას და წერს: „ბუნება დურგალი როდი ყოფილა, რომელიც გაშალაშინებულ ფიცრებს ამზადებს და აგროვებს. არა, იგი პოტენციურად გამორკვეულ პირებს ჰქმნის, რომელთა არსებაში თავიდანვე

ჩათესილი ყოფილა თესლი მათი მომავალი პიროვნებისა“ (უზნაძე 1915ბ: 3).

რუსეთში მონარქიული რეჟიმის დამხობას ბოლშევიკური დიქტატურის დამყარება მოჰყვა. საქართველოს დემოკრატიული ძალები გაემიჯნენ ახალ ტოტალიტარულ მმართველობას და 1918 წლის 26 მაისს ქვეყნის დამოუკიდებლობა გამოაცხადეს. დამოუკიდებელ საქართველოს მემკვიდრეობით ერგო ისეთი განათლების სისტემა, რომელიც მოსწავლეთა რუსიფიკაციას ემსახურებოდა. ასეთი არასახარბილო მდგომარეობა დაუყოვნებლივ გამოსწორებას მოითხოვდა. საქართველოს მთავრობამ დამოუკიდებლობის გამოცხადებისთანავე დაიწყო რეფორმების გატარება. გადაწყდა ძველი, მეფის რუსეთის დროს არსებული სასკოლო სისტემის გაუქმება და დაიწყო ახლის შექმნა. ახალი სკოლა უნდა დაფუძნებოდა ახალი ცხოვრების მშენებელი ადამიანის აღზრდას, რომელიც მოითხოვდა მეცნიერულად დასაბუთებული და პედაგოგიურად ახალი სკოლის შესაფერის პრინციპებს. შეიქმნა ახალი სამთავრობო სტრუქტურები. 1918 წელს პარლამენტის დადგენილებით ქართულ ენას სახელმწიფო სტატუსი მიენიჭა. ენის რეფორმა საგანმანათლებლო დაწესებულებებსაც შეეხო. ამასთან, ეროვნულ უმცირესობებსაც ჰქონდათ მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების საშუალება.

სკოლის რეფორმას მასწავლებლებმაც აუბეს მხარი. პედაგოგთა კრებებზე ისინი მთავრობის კურსის მხარდაჭერასთან ერთად, საკუთარ მოთხოვნებსაც აყენებდნენ. „..... მასწავლებელთა კავშირი მხარს უჭერს განათლების სამინისტროს რეფორმებს, მაგრამ ამავე დროს მოითხოვს, დაცული იქნას სკოლის ავტონომია, ე.ი. მასწავლებლისა და დირექტორების კანდიდატურებს უნდა ადგენდნენ პედაგოგიური საბჭოები და ამტკიცებდეს მთავრობა.... წინადადება მიეცეს საშუალო სკოლის პედაგოგიურ საბჭოებს, არავითარ შემთხვევაში არ მიიღონ თავის წრეში მთავრობის მიერ დანიშნული თანამდებობის პირები“ (ფრაგმენტი მასწავლებელთა ამ საკითხებზე გამართული კრების დადგენილებიდან). დემოკრატიულმა ხელისუფლებამ ანგარიში გაუწია პედაგოგთა მოთხოვნებსა და სკოლების მართვისა და სასწავლო პროცესის ავტონომიურად წარმართვის უფლებასაკანონმდებლო დონეზე უზრუნველყო. ეს კერძო ფაქტი წარმოდგენას გვიქმნის როგორც ქართული პედაგოგიური საზოგადოების მაღალ

პროფესიულ შეგნებაზე, ასევე სახელმწიფო მმართველობის დემოკრატიულ სტილზე (საქართველოს განათლების მატრიანე, 2015: 37).

1918 წლის 25-26 ივლისს გაზეთ „საქართველოს რესპუბლიკაში“ გამოქვეყნდა კანონპროექტი სახალხო განათლების შესახებ. როგორც პროფესორი დოდო ჭუმბურიძე წერს „დოკუმენტი დარგის მთლიან ორგანიზაციას ითვალისწინებდა. იმავე წლის აგვისტოში სახალხო განათლების მინისტრმა მთავრობის სხდომაზე გააკეთა ვრცელი მოხსენება განათლების რეფორმის გატარების აუცილებლობის შესახებ“ (ჭუმბურიძე 2000: 9). კანონ-პროექტი განსახილველად დაეგზავნა რაიონების სახალხო სკოლების ინსპექტორებს. საზოგადოებაში განსაკუთრებული პროტესტი გამოიწვია „საღვთო სჯულის“, როგორც სასწავლო საგნის გაუქმებამ. საზოგადოების მოთხოვნა იყო, რომ „საღვთო სჯული“ კვლავ სავალდებულო საგნად დარჩენილიყო რეორგანიზებულ სკოლებში.

1918 წლის 19 ოქტომბერს საკითხი „საღვთო სჯულის“ ამოღების შესახებ განიხილეს ეროვნული საბჭოს სხდომაზე. მომხსენებელი იყო ლ. ნათაძე. საბჭოს სხდომაზე ლ. ნათაძე „საღვთო სჯულის“, როგორც სასწავლო კურსის ამოღებას ასე ასაბუთებდა, რომ იგი საქართველოში ხელს შეუშლიდა საყოველთაო სავალდებულო დაწყებითი განათლების განხორციელებას, რადგან „საღვთო სჯული მუსლიმანებს დააფრთხობს“ (ნიკოლეიშვილი 2000: 89). თუ გადავხედავთ იმდროინდელი პრესის მასალებს, „საღვთო სჯულის“ სწავლებას სრულიად არ ავალებდნენ არა ქრისტიან მოსწავლეებს. როგორც, პროფ. ამ. ნიკოლეიშვილი აღნიშნავს ლ. ნათაძეს მხარი დაუჭირა მხოლოდ სოციალ დემოკრატმა დოლიძემ. მას მიაჩნდა, რომ „საღვთო სჯულის“ დატოვება სკოლაში გამოიწვევდა ხელის შეშლას სოციალიზმსა და განმათავისუფლებელ მოძრაობაში. სხდომის ზოგიერთმა მონაწილემ მხარი დაუჭირა მხოლოდ „საღვთო სჯულის“, როგორც სავალდებულო საგნის გაუქმებას. საპირისპირო პოზიცია დააფიქსირა კ. აფხაზმა. მან მოითხოვა არამართო „საღვთო სჯულის“ დატოვება სკოლებში, არამედ მუსლიმანთათვის მუსლიმანური რელიგიის სწავლების შემოღება. კ. აფხაზის აზრით რელიგია დიდად უწყობდა ხელს მოსწავლეთა ზნეობრივ აღზრდას. უფრო მეტიც იგი სკოლებში მორალის სავალდებულო სწავლების შემოღებას მოითხოვდა.

წლის 12 ნოემბერს, დამოუკიდებლობის გამოცხადებიდან ხუთ თვეში საქართველოს პარლამენტმა გადაწყვიტა ყველა სასწავლებლის,

მათ შორის სასულიერო სასწავლებლის იზოლაცია ეკლესიისაგან და ისინი განათლების სამინისტროს დაუქვემდებარა. აღნიშნული გახდა წინაპირობა იმისა, რომ პარლამენტს 22 ნოემბერს მიეღო კანონი საღვთო სჯულის სწავლების გაუქმებაზე საქართველოს ყველა ტიპის სასწავლებელში. კანონი ძალაში 26 ნოემბრიდან შევიდა და სახელმწიფო ბეჭდვით ორგანოში – გაზეთ „საქართველოს რესპუბლიკის“ N 106-ში დაიბეჭდა: ყოველი ტიპისა და საფეხურის სახაზინო და კერძოუფლებიან სკოლაში გაუქმდეს საღვთო სჯულის სწავლება და მისი მასწავლებლის თანამდებობა; ხსენებულ სკოლებში დაიხუროს კრედიტი, რომელიც გახსნილი იყო საღვთო სჯულის მასწავლებლის ჯამაგირისათვის; შტატს გარეშე დატოვებულ საღვთო სჯულის მასწავლებელთ მიეცეთ ჯილდო, რომელიც დაწესებულია 1918 წლის 5 ივლისის კანონით; იმ მშობლებს, რომლებიც მოისურვებენ შვილებს თავიანთი ხარჯით ასწავლონ საღვთო სჯული, დაეთმოს სკოლის შენობა იმ საათებში, როდესაც ეს ხელს არ შეუშლის სხვა საგნების სწავლებას“.

კანონპროექტს ხელს აწერდა საქართველოს პარლამენტის თავმჯდომარე ნ. ჩხიძე და რესპუბლიკის მთავრობის თავმჯდომარე – ნ. ჟორდანიას. კანონპროექტის მიღებიდან დაახლოებით ერთი თვის შემდეგ, საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ამხანაგმა მდივანმა მინისტრთა საბჭოს უპატივკაცა, რომ „თბილისის სემინარია თანახმად საქართველოს პარლამენტის დადგენილებისა გადავიდა განათლების სამინისტროს უწყებაში და გადაკეთდა ერთ საშუალო სასწავლებლად – გიმნაზიად, რომელსაც ეწოდა „ტფილისის ვაჟთა მე-8 გიმნაზია“. ასეთი გადაწყვეტილებებით ეკლესია არა თუ იზოლირებული აღმოჩნდა ეროვნული განათლებისაგან, არამედ მან ფაქტობრივად დაკარგა სასწავლებელი, რომელსაც ქრისტიანობის გამტარებელ–დამცველნი უნდა აღეზარდა.

აღნიშნული გადაწყვეტილებით უკიდურესად მძიმე მორალურ–ეკონომიკურ მდგომარეობაში აღმოჩნდა სასულიერო კრებული. ასეთი პროექტით დემოკრატიულმა ხელისუფლებამ „განათავისუფლა ეკლესია განათლების მძიმე ტვირთისაგან“, სინამდვილეში კი თავად დაიხსნა თავი ეკლესიის დაფინანსების ზედმეტი ვალდებულებისაგან, ჩამოაცილა ის სკოლას, ე. ი. ეროვნული განათლება–პროპაგანდის საქმიანობას, რაც საქართველოს ისტორიული ტრადიცია იყო. საღვთო

სჯულის აკრძალვის პროექტმა უდიდესი ზარალი მოუტანა ქართულ ეკლესიას. (კანონი საღვთო სჯულის 1919: 4).

მთავრობის ზემოაღნიშნული გადაწყვეტილების წინააღმდეგ განსაკუთრებული აქტიურობით გამოირჩეოდა საქართველოს სხვადასხვა რეგიონის ქრისტიანი მრევლი. ისინი რესპუბლიკის მთავრობისაგან ითხოვდნენ საღვთო სჯულის სწავლების აღდგენას ყველა სახის სასწავლებელში და აღნიშნავდნენ ამ საქმის დიდ ეროვნულ-ისტორიულ მნიშვნელობას. საქართველოს სხვადასხვა რეგიონებში სისტემატიური სახე მიეცა ეკლესიის მრევლის საერთო კრებების მოწყობას, სადაც მრევლი – მოსწავლეთა მშობლები ითხოვდნენ ხელისუფლებისაგან საღვთო სჯულის, როგორც სავალდებულო დისციპლინის დატოვებას სასწავლებლებში. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ როგორც ხელისუფლების ორგანოებში, ისე მრევლშიც საღვთო სჯულის სწავლებაზე აზრთა სხვადასხვაობა იყო. მრევლის ერთი ნაწილი ამ დისციპლინას სავალდებულოდ მოიაზრებდა, ხოლო მეორენი კი არასავალდებულო საგნად, თუმცა, ერთიცა და მეორეც მის სასწავლებელში დატოვებას უჭერდა მხარს. მაგალითად, 1918 წლის დეკემბერში, ქუთაისის ვაჟთა კლასიკურ გიმნაზიაში ჩატარდა მოსწავლეთა მშობლების საზოგადო კრება, სადაც მიიღეს დადგენილება, რომ საღვთო სჯულის სწავლება ყოფილიყო არა სავალდებულო, არამედ ნებაყოფლობითი, რომ ეს დისციპლინა ესწავლებინათ შეკვეცილი პროგრამით და განსაზღვრულ საათებში. „მშობელთა კრებამ მოითხოვა განათლების სამინისტროსაგან, რომ საღვთო სჯულის დისციპლინის სწავლების კურსი ერთწლიანი ყოფილიყო, ხოლო მისი გაგრძელების მსურველთათვის საგანგებო ჯგუფი შექმნილიყო სასწავლებელში. რაც შეეხება სასულიერო პედაგოგებს, მშობლების მოთხოვნით, ჯამაგირი უნდა მისცემოდათ არა სახელმწიფო ხაზინიდან, როგორც სხვა საგნის მასწავლებლებს ეძლეოდათ და, რასაც სამღვდელოება ითხოვდა, არამედ მშობელთა მიერ შემოტანილი თანხებიდან“ (ჭუმბურიძე 2000: 149). კრებამ დაადგინა, რომ საღვთო სჯულის მასწავლებლებს ესარგებლათ ყველა იმ უფლებით, რითიც სარგებლობდნენ სხვა საგნის პედაგოგები და არ განეცადათ შევიწროება სახელმწიფო სტრუქტურებისგან.

მიუხედავად ზემოაღნიშნული კანონ-პროექტის ამოქმედებისა, საქართველოში ჯერ კიდევ არსებულ სასულიერო სასწავლებლებში სამღვდელოების დიდი ძალისხმევით, „ინერციით მიმდინარეობდა

„საღვთო სჯულის“ სწავლების პროცესი, მაგალითად, ქალთა და ვაჟთა ეპარქიალურ სასწავლებლებში სხვა დისციპლინებთან შედარებით მცირე საათებით, მაგრამ მაინც ისწავლებოდა საღვთო სჯული (16 საათი), ეს მაშინ, როდესაც რუსულ ენასა და ლიტერატურას ყველა სხვა დისციპლინასთან შედარებით ყველაზე მეტი საათი (48) ჰქონდა გამოყოფილი“ (მურდულია 2017: 150).

ქართველმა სამღვდელოებამ ხმამაღლა გამოხატა თავისი პროტესტი საქართველოს ხელისუფლების ასეთი პოლიტიკისადმი – „საღვთო სჯულის სწავლების აკრძალვის, ან მისი მინიმუმამდე შეზღუდვის ღონისძიება არსებულ პირობებში არ შეიძლება ჩაითვალოს თვით სახელმწიფო ღონისძიებად, ის უფრო კერძო პარტიულობის ნაყოფია... საკათალიკოსო საბჭო უმორჩილესად გთხოვთ და თავის მოვალეობად მიიჩნევს მომავალი თაობების წინაშე არ იქნეს ცხოვრებაში გატარებული ეს ღონისძიება“ – მიმართავდა განათლების მინისტრს საქართველოს საკათალიკოსო 1918 წლის 17 ივლისს N 2354–ის ბრძანებულებით და მას ხელს აწერდა საბჭოს წევრი პროტოირეი კალ. ცინცნაძე“ (მურდულია 2017: 147).

სრულიად საქართველოს კათოლიკოს-პატრიარქმა ლეონიდემ მორწმუნეთა კრებაც კი მოიწვია. მან მორწმუნეებს მოუწოდა, რომ ისინი ეკლესიასთან ერთად საკითხს „რელიგიის სახელმწიფოსგან“ გამოყოფის შესახებ უნდა შეხვედროდნენ ორგანიზებულად, რათა ხელი შეეწყოთ ქვეყანაში ზნეობა-სარწმუნოების განმტკიცებას.

ნიშანდობლივია, რომ ქართველი სამღვდელოების ასეთ შეხედულებას ნაწილობრივ საერო სასწავლებლების პედაგოგებიც იზიარებდნენ. მათი აზრით, რადგან სარწმუნოებრივი აღზრდა საოჯახო საქმე იყო, აუცილებელ პირობად მიაჩნდათ საღვთო სჯულის სწავლების დატოვება დაწყებითი სკოლების პირველ კლასებში. ეს საქმე კი დამსახურებულ და ნდობით აღჭურვილ სასულიერო პირს, პედაგოგს უნდა შეესრულებინა. მასწავლებელთა ერთი ნაწილი მხარს უჭერდა საღვთო სჯულის სწავლების არა სრულიად ამოღებას სასწავლო პროგრამებიდან, არამედ მისი დატვირთვის მინიმუმამდე შემცირებას (კვირაში ერთი საათი) (მურდულია 2017: 148).

საღვთო სჯულის აკრძალვის კანონპროექტის ცხოვრებაში დანერგვის წინააღმდეგ მიმართულმა კამპანიამ განსაკუთრებულად აქტიური სახე მიიღო საქართველოს იმ რეგიონებში, სადაც გარე და შინა

პოლიტიკური ზეწოლის გამო, ქართულ კულტურულ ელემენტს უკიდურესად უჭირდა. აფხაზეთის ეპარქიაში უდიდესი ეროვნული მნიშვნელობა ჰქონდა საღვთო სჯულის სწავლებას საეკლესიო-სამრევლო და სახელმწიფო სკოლებში. ქართველი სასულიერო პედაგოგები ღვთისმეტყველების მეშვეობით აღსაზრდელებში ქართულ ქრისტიანობას, მის ისტორიასა და მნიშვნელობას თესდნენ, ხოლო ამ პროცესით საქართველოს ხსენებულ რეგიონში ქართულ ცნობიერებას, მის კულტურას ამკვიდრებდნენ. ამ მეტად რთულ პროცესს სერიოზული ბარიერები გააჩნდა: განსხვავებული აღმსარებლობისა და ეროვნების მოსახლეობისაგან, შემორჩენილი რუსული შოვინისტური აზროვნების სამღვდელოებისაგან, სექტანტური დაჯგუფებებისაგან, რასაც დემოკრატიული საქართველოს მთავრობის სარწმუნოებრივი პოლიტიკა ემატებოდა. ამ უკანასკნელის ანტისაეკლესიო, ანტიეროვნულმა ღონისძიებებმა, ეკლესიის სახელმწიფოსაგან გამიჯვნის პროექტმა, საღვთო სჯულის სწავლების აკრძალვამ, ფრთები შეუკვეცა ეროვნული ეკლესიის საქმიანობას – „ჩვენმა სოციალურმა მთავრობამ გამოუცხადა სამშობლო ეკლესიას სამკვდრო-სასიცოცხლო ომი... ამ თავის საომარი ხერხებით მთავრობამ პირდაპირ სამირკველში ჩასცა ეკლესიას წერაქვი ...“ – იტყობინებოდა ანჩისხატის დეკანოზი ნიკ. ნათიძე ეპისკოპოს ლეონიდესადმი გაგზავნილ 1919 წლის 5 მარტის წერილში“ (მურდულია 2017: 151).

საქართველოს ჯანსაღად მოაზროვნე მრევლს (აღსაზრდელთა მშობლებს) ღრმად სწამდათ, რომ სასწავლებლებში ქრისტიანული თეორიის სწავლება ისტორიულ-ზოგადსაკაცობრიო მორალური ფაქტორით იყო განპირობებული და ახალგაზრდა თაობისათვის მხოლოდ ვიწრო, განყენებული ცოდნა, რომელსაც არ ახლავს ზნე-ჩვეულებათა, გრძნობა-მოვალეობათა, ეროვნულ ხასიათთა შესწავლა, ვერ ჩამოაყალიბებდა ახალგაზრდა საქართველოს რესპუბლიკისათვის მაღალი იდეალებით აღჭურვილ მოქალაქეს, პირიქით, ის ქვეყანას მისცემდა არასასურველ, მავნე, ანტიეროვნულ ელემენტს. ამ სულისკვეთებითა და რწმენით გაჯერებული მოსახლეობა, საქართველოს ეკლესიის ხელმძღვანელობას, ქართველ სამღვდელოებას და სრულიად საქართველოს მორწმუნე მრევლს ბრძოლისაკენ მოუწოდებდა. ამ მეტად დროულ გადაწყვეტილებაში საქართველოს ეკლესია ფართოდ აბამდა საქმეში ქართველ ინტელიგენციას, კულტურის მოღვაწეთ, მოწინავე საზოგადოების სხვადასხვა ფენას (მურდულია 2017: 151).

საქართველოს დემოკრატიული მთავრობის რელიგიური პოლიტიკისადმი თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის დამოკიდებულების შესახებ საინტერესო მოსაზრებები აქვს განხილული მკვლევარ ევგენია (მანანა) ლილუაშვილს ნაშრომში „ქართული კულტურა და თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი 1918–1921 წლებში“. რექტორის ივ. ჯავახიშვილის აზრით, „რელიგიის სწავლებას უმაღლეს სასწავლებელში პრაქტიკული ხასიათი კი არ უნდა ჰქონდეს, აქ მღვდელ-მსახურებისათვის კი არ უნდა ამზადებდნენ, არამედ მხოლოდ მეცნიერული თვალსაზრისით უნდა ხელმძღვანელობდნენ. მის მიზანს საქრისტიანო დოგმატიკის, საეკლესიო სამართლისა და ზნე-ჩვეულებათა მეცნიერულ-ისტორიული შესწავლა უნდა წარმოადგენდეს. იმ უმაღლეს სასწავლებელს, სადაც ამ საგნებს მკვლევარი არ ჰყავს, სრულ უმაღლეს სასწავლებლად ვერ ჩავთვლით“ (ჭუმბურიძე 2000: 98). უნივერსიტეტის ხელმძღვანელობა სიფრთხილით ეკიდებოდნენ სარწმუნოებრივ პოლიტიკასთან დაკავშირებულ საკითხებს და მათი გადაჭრისას ყოველთვის ამოდიოდნენ ეროვნული პოზიციებიდან. ეროვნული განათლებისა და ქრისტიანული მოძღვრების სწავლების დაშვება-გამართლებისათვის უნივერსიტეტის ხელმძღვანელობა მოქმედების ნაირსახოვან ფორმებს მიმართავდა. მაგალითად, „დამფუძნებელი კრების სხდომაზე სახალხო განათლების კომისიის წევრმა გრიგოლ ნათაძემ შემოიტანა წინადადება საღვთო სჯულის მაგიერ პროგრამაში შეტანილი ყოფილიყო რელიგიათა ისტორია და ეთიკა“ (ჭუმბურიძე 2000: 98).

როგორც პროფესორი ქეთევან პავლიაშვილი აღნიშნავს „საქართველოს რესპუბლიკის ანტისაეკლესიო პოლიტიკის შედეგად, დემოკრატიულ რესპუბლიკაში ეროვნული ეკლესია გარიყული აღმოჩნდა. რამაც ნებისთი თუ უნებლიეთ ხელი შეუწყო მის შემდგომ ხელისუფლებას განეხორციელებინა ანტისახელმწიფოებრივი პოლიტიკა მთელ საბჭოთა იმპერიაში. საქართველოს დემოკრატიული მთავრობა თავისი სარწმუნოებრივი პოლიტიკით უნებლიე ნიადაგის შემქმნელი აღმოჩნდა იმ ვერაგული რეფორმებისა, რომლებსაც საბჭოთა ხელისუფლება ატარებდა ეკლესიის საბოლოო განადგურებისათვის“ (პავლიაშვილი 2000: 274).

მთავრობა იძულებული გახდა, რომ მუსლიმანურ-ქართულ და არაქართულ სკოლებში დაერთო ნება რელიგიის სწავლებისა. არც აზერბაიჯანული და არც სომხური სკოლების პროგრამებიდან

რელიგიის სწავლება არ ამოუღიათ. ბათუმის ქართულმა სკოლამ დიდი როლი შეასრულა ქართველ მუსლიმანთა ეროვნული თვითშეგნების გაღვივება-განმტკიცების საქმეში. 1919 წელს ბათუმის ქართული სკოლა გადაკეთდა უმაღლეს დაწყებით სასწავლებლად. მის ბაზაზე შეიქმნა ბათუმის მეორე საშუალო სკოლა (ბაბილოძე 1975:16).

წელს საქართველოში შეიქმნა საქართველოს სკოლის სარეფორმო კომისია, რომლის თავმჯდომარედაც არჩეული იქნა დიმიტრი უზნაძე. ამ კომისიამ იარსება 1921 წლის 25 თებერვლამდე. დიმიტრი უზნაძეს დაევალა ახალი პროექტის შემუშავება. 1920 წელს დიმიტრი უზნაძემ დაწერა მნიშვნელოვანი გამოკვლევა „სახალხო განათლების სისტემის ძირითადი პრინციპების შესახებ“. ამ ნაშრომში ნათლად ჩანს, რომ „ქართული ერთიანი სკოლა“ შემდეგ პრინციპებსა და დებულებებზე უნდა ყოფილიყო აგებული:

პირველი საფეხური (6-10 წლამდე) – 4 წლიანი სკოლა, რომლის პირველი კლასის სასწავლო კურსი საბავშვო ბაღისა და სკოლის ელემენტებს შეიცავდა;

მეორე საფეხური (10-14 წლამდე) – 4 წლიანი კურსით, რომელიც ორ შტოს შეიცავს: ჰუმანიტარულ-თეორიულს და რეალურ-პრაქტიკულს;

მესამე საფეხური იყოფოდა: სამეურნეო და სამრეწველო - სატექნიკო სკოლებად; მაღალი პროფესიონალური და მაღალი ზოგადი განათლების სკოლებად (4 წლიანი). ზოგადი განათლების სკოლა შეიცავდა: რეალურსა და ჰუმანიტარული სკოლის ტიპებს, ხოლო ეს უკანასკნელი, თავის მხრივ, კიდევ ორ შტოდ იყოფოდა: ნეოჰუმანიტარულ და კლასიკურ სკოლად, რომლის ხანგრძლივობა ოთხი წლით იყო განსაზღვრული.

მესამე საფეხურით სრულდებოდა სავალდებულო სწავლების პერიოდი, რის შემდეგ სწავლის გაგრძელება შეიძლებოდა უნივერსიტეტებში, პოლიტექნიკუმებში, ან სხვა ტიპის უმაღლეს სკოლებში.

საშუალო სკოლებში გათვალისწინებული იყო: დედაენის, მშობლიური ლიტერატურის, სამშობლოს და მსოფლიო ისტორიის, გეოგრაფიის, ბუნებისმეტყველების, მათემატიკის, ზნეობისა და უფლებების, ფიზკულტურის, ხელგარჯილობის და სხვა დისციპლინების სწავლება“ (სარიშვილი 1956: 316).

დიმიტრი უზნაძე მხარს უჭერდა პროფილურ სწავლებას. მეორე საფეხურის კურსის დასრულების შემდეგ იგი მოწაფეთა განაწილებას

ორი თვალსაზრისით ხედავდა: 1. ბუნებრივი ნიჭიერების ინტენსივობით და 2. სულიერი დისპოზიციების რომელობის თვალსაზრისით (სარიშვილი 1956: 315).

დიმიტრი უზნაძის მიერ წარმოდგენილი ნაშრომი-„სახალხო განათლების სისტემის ძირითადი პრინციპების შესახებ“ მართლაცდა პროგრესული ხედვაა საქართველოში განათლების სისტემის ევროპულ დონეზე მოწყობისა და განხორციელებისა. როგორც ნადეჟდა ბერულავა აღნიშნავს, ამ შრომაში განსაკუთრებით ყურადღებას იპყრობს სამი საკითხი: „1. სახალხო განათლების სოციალური საფუძვლები; 2. სახალხო განათლების სისტემის აგებულება (ზოგადი და საპროფესიო განათლება ასაკობრივი შესაძლებლობების მიხედვით); 3. აღზრდის მიზანი და მისი განხორციელების გზები“ (ბერულავა 1967: 207).

დიმიტრი უზნაძე ქართველი ხალხის მთავარ თვისებად მიიჩნევს სწავლა-განათლებისადმი სწრაფვას, მას მიაჩნია, რომ ასეთი ლტოლვის დასაკმაყოფილებლად საჭიროა რიგიანი და დროის შესაფერისი ფორმების შემუშავება. ამ მხრივ დიდ პედაგოგსა და ფსიქოლოგს მიაჩნია, რომ განსაკუთრებული როლი უნდა შეასრულოს პედაგოგიური მეცნიერების განვითარებამ. უზნაძის შეხედულებით, რუსული განათლების სისტემამ ვერ შეძლო საქართველოში სრულყოფილი პედაგოგიური მეცნიერების ჩამოყალიბება. რადგან დიდძალბელური ხელისუფლება ცდილობდა, რომ ქართველ ხალხში მთელი მეცხრამეტე საუკუნის განმავლობაში ჩაეკლა სწრაფვა ყოველივე პროგრესულისაკენ (ბერულავა 1967: 207). ის კრიტიკულად უდგებოდა არსებულ პედაგოგიურ სისტემებს, აანალიზებდა მათ და ქმნიდა თავის პედაგოგიურ კონცეფციას, რომლის დანერგვასა და განხორციელებას გეგმავდა 1915-1920 წლებში. მაგრამ უზნაძის რეფორმის განხორციელებას ხელი შეუშალა საბჭოთა რუსეთის მიერ 1921 წელს საქართველოს დაპყრობამ. საბჭოთა ხელისუფლებისათვის მიუღებელი აღმოჩნდა დიმიტრი უზნაძის პროექტები განათლების სისტემის ევროპულ დონეზე მოწყობისა. დ. უზნაძის პედაგოგიური კონცეფციის შესახებ ჩვენ ვისაუბრებთ მეორე თავში.

უნდა აღვნიშნოთ, რომ საქართველოს რესპუბლიკის მთავრობა 1918-1921 წლებში თანდათანობით შეძლებისდაგვარად ნერგავდა სწავლების ახალ მეთოდოლოგიას, საქართველოს განათლების სამინისტრომ საკლასო-საგაკვეთილო სისტემა არსებითად უცვლელად

დატოვა და ამოცანად დაისახა, მხოლოდ მის გადახალისება, გამოცოცხლება, მოსწავლეთა აქტივობისა და თვითმოქმედების საფუძველზე. ამ ამოცანის განხორციელების ერთ-ერთ საშუალებად მას კვლავ მიაჩნდა ექსკურსიების ფართოდ დანერგვა სწავლების პროცესში. საქართველოს სახალხო სკოლების პროგრამებში ხელგარჯილობას, როგორც აღმზრდელობით საგანს, საპატიო ადგილი ეჭირა. როგორც მკვლევარი თ. მურღულია აღნიშნავს, მასწავლებელთა გარკვეული ნაწილი, ასე თუ ისე, ცდილობდა ახალი მეთოდებით სარგებლობას, მაგრამ მას მხოლოდ შემთხვევითი ხასიათი ჰქონდა, არ იყო საგანმანათლებლო საქმიანობის ერთიანი გეგმა, საჭირო სახელმძღვანელოები, სასწავლო თვალსაჩინო მასალები, არ ხდებოდა მასწავლებელთა ურთიერთ გამოცდილების გაზიარება (მურღულია 2018:150-180). 1918-1921 წლებში

ქართული პედაგოგიური აზროვნების გამორჩეული წარმომადგენლები კრიტიკულად აანალიზებდნენ აღზრდისა და სწავლების მეთოდულ კუთხეში არსებულ მოძველებულ მიდგომებს. ლუარსაბ ზოცვაძე ასაბუთებს საღი პედაგოგიური პრინციპების გატარების აუცილებლობას. იგი წერს - „დიდი ნაკლი ყველა სკოლისა ჩვენში ბავშვის ფსიქოლოგიის უყურადღებობაში და განყენებულ სწავლებაში გამოიხატებოდა, რომლის დროს წიგნში გახეპირება თვალსაჩინო სწავლებას სჭარბობდა. ამჟამად კი პედაგოგიკაში სრულ ჭეშმარიტებად არის აღიარებული, რომ სახალხო დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვი მხოლოდ კონკრეტულად აზროვნებს, განყენებულ აზროვნებისათვის იმას ძალა არ შესწევს. განყენებული აზროვნებაც ბავშვს უფრო სწრაფად და წესიერად უვითარდება, მაშინ, როცა მას თვალსაჩინო, კონკრეტული მასალები ბლომად მოეპოვება. ყველა მასწავლებელმა იცის, რა ძნელად ითვისებს ბავშვი ისეთს ცნებებს, რომლებიც თვალსაჩინო წარმოდგენებთან არ არის შეერთებული. ეს გარემოება გვაძლავს, რომ ამა თუ იმ საგნის სწავლება შეძლებისა და გვარად თვალსაჩინოდ ვაწარმოოთ და სასწავლო მასალიდან თავიდანვე განვდევნოთ ყოველი განყენებული ცნება, რომელსაც თან არ ახლავს შესაფერი კონკრეტული წარმოდგენილობა. მეორე მოთხოვნილება აწინდელის პედაგოგიკისა მოწაფეთა თვით მოქმედებაა. ძველი პედაგოგიკა ისეთს პირობებში აყენებდა მოწაფეს, რომ იგი განუძრევლად უნდა მჯდარიყო ერთს ადგილას და ყური ეგდო მასწავლებლისათვის. ეს კი, როგორც მოგვეხსენება, ბავშვის ბუნების

წინააღმდეგია და ის ცოდნაც, რასაც ბავშვი ამ გზით იძენდა, მეტის მეტად სუსტი იყო და ვერც ღრმა კვალსა სტოვებდა მის სულში. მკვიდრი მხოლოდ ის ცოდნაა, რაც ბავშვს თავისთავად, თვით მოქმედებისა და საკუთარის ცდის საშუალებით შეუძენია“ (ქურნალი „განათლება, 1916. N 9. გვ. 52).

ლუარსაბ ბოცვაძის აზრით, „დღევანდელი ფსიქოლოგიის მიხედვით, ანგარიშ-გასაწევია ბავშვის ფიზიკური ბუნებაც. ცოტა ხნის წინათ სკოლას აინტერესებდა მხოლოდ მოწაფის ინტელექტუალური ცხოვრება, მაგრამ იმავე დროს ავიწყდებოდა, რომ ბავშვის გონებრივ ცხოვრებას მჭიდრო კავშირი აქვს მის ფიზიკურ ბუნებასთან. როცა სკოლა ბავშვის ყოველმხრივ განვითარებას ისახავს მიზნად, იგი უნდა ზრუნავდეს მოწაფის, როგორც სულის, ისე მისი ფიზიკური ცხოვრების ორგანოების განვითარებაზედაც. უკანასკნელი ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური გამოკვლევით დამტკიცებულია, რომ ტვინის ცენტრში, რომელიც გარეგან ქვეყნის შთაბეჭდილებათა შესაგნებად არის დანიშნული, შეხების გრძნობას უფრო მეტი მნიშვნელობა აქვს, ვიდრე მხედველობასა და მსმენელობას. ამის გამო აწინდელი პედაგოგიკა სწავლებას ამყარებს არა მარტო სმენა-მხედველობაზე, როგორც დღემდის იყო, არამედ შეხებაზეც და კუნთების გრძნობაზეც“ (ქურნალი „განათლება“ 1919, N 1. გვ. 56).

ლუარსაბ ბოცვაძე დიდ ყურადღებას უთმობდა ბავშვზე ორიენტირებული სწავლების მეთოდების გამოყენებას, ხელგარჯილობას, შრომას, ხატვას. სწავლების თვალსაჩინოების განსაკუთრებით დაწყებითი სკოლის ასაკის ბავშვისათვის, რომელსაც ჯერ არ აქვს ჩამოყალიბებული აბსტრაქტული აზროვნება. თვალსაჩინო, კონკრეტული მასალები უვითარებს ბავშვებს განყენებულ აზროვნებას. ეს უნდა ჰქონდეს გააზრებული მასწავლებელს. მრავალფეროვანი სასწავლო რესურსი ეხმარება მასწავლებელს მოსწავლეები აქტიურად ჩართოს საგაკვეთილო პროცესში, გაააქტიუროს ბავშვის აღქმის ყველა ორგანო. „აწინდელი პედაგოგიკა სწავლებას ამყარებს არა მარტო სმენა-მხედველობაზე, როგორც დღემდის იყო, არამედ შეხებაზეც და კუნთების გრძნობაზეც“ (მურღულია 2018).

1918-1921 წლების საქართველოს სახალხო სკოლების პროგრამებში ხელგარჯილობას, როგორც აღმზრდელობით საგანს, საპატიო ადგილი ექირა. ლუარსაბ ბოცვაძე საუბრობს რა ხელგარჯილობის, როგორც სასწავლო საგნის შესახებ, აღნიშნავს: „ვერსად

ბავშვი ისე ადვილად ვერ იჩენს საკუთარ ინიციატივასა და მხატვრულ შემოქმედებას, როგორც ხელგარჯილობაში. ვერც ერთი სხვა მუშაობა ვერ ასწავლის მოწაფეს თავის თავისადმი დაკვირვებას, ვერ წვრთნის მას, ვერ აჩვენებს სინამდვილესა და წესიერებას, როგორც ხელგარჯილობის დროს მუშაობა. როცა ბავშვები ხელგარჯილობის დროს რომელსამე კოლექტიურ სამუშაოს ასრულებენ, მათში ყველაზე უკეთ ვითარდება ურთიერთდახმარების გრძნობა და საერთო შრომისადმი მიჩვევა. ხელგარჯილობა შემთხვევას აძლევს მასწავლებელს უკეთ გაიცნოს მოწაფე. ხშირად ბავშვები, რომლებიც სამეცნიერო მუშაობაში საკმაოდ ნიჭს ვერ იჩენენ, ბევრს ცოდნასა და სიმარდეს იჩენენ ამა თუ იმ პრაქტიკულ სამუშაოში. ხშირად ბავშვები, რომელნიც უნიჭონი გვგონია, სწორედ ხელგარჯილობის საშუალებით ვითარდებიან. ხელგარჯილობა ბავშვს ამხნევებს და იმავე დროს მასწავლებელიც უფრო უახლოვდება მოწაფეს. ამ მოსაზრებით საჭიროდ დავინახეთ, რომ ხელგარჯილობაც, როგორც დამხმარე საშუალება, როგორც საუკეთესო მეთოდი, შეგვეტანა სასკოლო პროგრამაში ყველა საგნების სწავლების დროს. მაგრამ, ჩვენის აზრით, ხელგარჯილობას განსაკუთრებით ყურადღება უნდა მიექცეს დაბალს განყოფილებებში, რადგანაც ჩვენში ჯერჯერობით საბავშვო ბაღები იშვიათია და მისი სამუშაო, ცოტად თუ ბევრად, სახალხო სკოლამ უნდა იკისროს. ხელგარჯილობის სხვადასხვა სახის არჩევაც მასწავლებლის ნიჭზე, უნარზე, ცოდნაზე და სკოლის შეძლებაზე დამოკიდებული: ძერწვა, ამოჭრა, დაწებება, ყოველგვარი აპლიკაცია შეიძლება დიდის სარგებლობით იქნეს გამოყენებული“ (ჟურნალი „განათლება“ 1919 , N 1. გვ. 57).

არითმეტიკის კურსი ისწავლებოდა I-III კლასებში, თუ ვერ მოხერხდებოდა სასწავლო კურსის დასრულება, დაუსრულებელი სასწავლო კურსის ნაწილი გადაჰქონდათ IV კლასში 1 ან 2 გაკვეთილი. სასკოლო კურსებიდან განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭებოდა ხელგარჯილობის სწავლებას. ვაჟთა სასწავლებლებში ასწავლიდნენ ხელგარჯილობას, ქალთა სკოლაში კი ხელსაქმეს (მურდულია 2018:151-180).

ქართულ ენის გაკვეთილებზე საჭირო შემთხვევებში უნდა გამოეყენებინათ ხატვა და ხელგარჯილობა. მოწაფეები ამზადებენ სხვადასხვა ილუსტრაციებს, არჩევით დაასურათებდნენ წაკითხულს, ამზადებდნენ სურათებისათვის კარდონის, ხისა და ფერადი ქაღალდების ჩარჩოებს, იკეთებდნენ თავისთვის უბის წიგნაკებს,

ამოსჭრიდნენ ჟურნალ-გაზეთებიდან სურათებს და აწებებდნენ ალბომში, ამზადებდნენ წელიწადის დროთა ილუსტრაციებს და სხვ (მურღულია 2018:151-180). მოსწავლეებს უნდა გაკეთებინათ სასწოროს ქვები: სხვადასხვა წონისა, არშინი, საჟენი; სხვადასხვა საწყაოებისა, ზომებისა და გეომეტრიულ სხეულების ნიმუშები: ხაზვა-ხატვასთან ერთად უნდა სცოდნოდათ ამოჭრა და ქაღალდზე დაწებება სხვადასხვა გეომეტრიული ნაკვეთებისა (მურღულია 2018:151-180). ბუნებისმეტყველების სწავლების დროსაც საკმაო ყურადღება უნდა მიქცეოდა ხელგარჯილობას, ხატვას, ცდა-დაკვირვებას, სხვადასხვა საჭირო მასალების დაგროვებას, ადგილობრივ მცენარეთა კოლექციების დამზადებას, თესლის აღმოცენებას სხვადასხვა პირობებში და უმარტივესი ფიზიკური იარაღების ნიმუშების დამზადებასაც (მურღულია 2018:151-180).

იქვე თ. მურღულია აღნიშნავს, სამშობლოსა და გეოგრაფიის შესწავლის დროსაც აუცილებლად საჭირო იყო ხატვა-ხაზვა, ძერწვა და სხვადასხვაგვარი ხელგარჯილობა, ქარტების ხატვა ხაზვასთან ერთად. მოწაფეები ძერწავდნენ ხმელეთის ფორმას, კუნძულებს, ნახევარკუნძულებს, ზეგანს, სამაგალითო ლანდშაფტს, ქაღალდიდან გამოჭრიდნენ თოვლიან მთებს, ჩანჩქერს. ამზადებდნენ სხვადასხვა საეთნოგრაფიო სათამაშოების კოლექციებს, თიხის გლობუსებს და სხვ.(მურღულია 2018:151-180).

დიდ ყურადღებას იმსახურებს აგრეთვე ავტორთა მოსაზრება იმის შესახებ, რომ შრომითი აღზრდის მიზანი სახელოსნო სწავლები-საგან განსხვავებით კი არ გულისხმობს ადამიანის მომზადებას ამა თუ იმ განსაზღვრული პროფესიისათვის, არამედ ითვალისწინებს შრომითი მონაწილეობით შესძინოს ბავშვებს ის ჩვევები, რომლებიც საჭიროა ყოველი სახის შრომაში მონაწილეობისათვის.

ივანე როსტომაშვილის აზრით, „არსებული სკოლა თუმცა წიგნიერი არის, მაგრამ სიტყვიერია. ჩვენ კი გვწადიან, რომ სწავლა შრომაც იყოს. როგორც იშრომე და იცხოვრე-არის ცხოვრების ჭეშმარიტი დედააზრი, სწორედ ასევე გვინდა, რომ იშრომე და ისწავლე იქცეს ყოველი სახალხო სკოლის დედააზრად, მის დედაბოძად“ (სარიშვილი 1956:246). ბავშვის გადამღიწობის თავიდან ასაცილებლად მას შესაძლებლად მიაჩნდა სკოლებში შემოეტანათ: ა. სამეურნეო-სატექნიკო საგნები; ბ. საკლასო მეცადინეობის საათების შემცირება; გ. გამოცდების არსებული წესის გაუქმება და მისი სრულად

მოსპობა; დ. კლასიდან კლასში მოსწავლეთა გადაყვანა თითოეულ საგანში ბავშვის წარმატების მიხედვით და სხვა“ (სარიშვილი 1956:241).

მკვლევარი თეონა მურღულია სპეციალური ლიტერატურისა და საარქივო დოკუმენტების გაანალიზების საფუძველზე ასკვნის, რომ მაშინდელი ქართული საგანმანათლებლო სისტემა სწავლების მეთოდთა ძიების თვალსაზრისით თავისებური ნიშნებით ხასიათდება. სწავლების მეთოდთა ავტორიზაციას ორი ძირითადი კრიტერიუმით ზომავდნენ: რამდენად ემყარება მეთოდი შრომას და იმსჭვალება შრომითი საქმიანობით და რამდენად ფართოდ იყენებს იგი ბავშვთა თვითმოქმედებას, მათ დამოუკიდებლობას. ამის შესაბამისად სწავლების აქტიურ მეთოდებად მხოლოდ ის მეთოდები ითვლებოდა, რომლებიც უშუალო ბაზად იყენებდა სწავლების პროცესში ბავშვის შრომა-აქტივობას და შესაფერის პირობებს, უზრუნველყოფდა ბავშვთა თვითაქტივობის პრაქტიკულად განხორციელებას (მურღულია 2018:160-165).

საუკუნეების განმავლობაში ცხოვრებამ დაამტკიცა, თუ როგორ ვითარდება მეცნიერება პრაქტიკის მოთხოვნილებათა ძალით. სწავლების პროცესში განსაკუთრებული ყურადღება მიექცა ცხოვრებასთან სწავლების კავშირის პრინციპს. პედაგოგიკის თვალსაჩინო წარმომადგენლები აღნიშნავდნენ, რომ ისტორიული განვითარება ადასტურებს, რომ ცხოვრება, პრაქტიკა სრულყოფილი ხდება, როცა იგი იყენებს თეორიას, ემყარება მას. თავის მხრივ, მეცნიერული თეორიების ჭეშმარიტება ისინჯება, მოწმდება ცხოვრებით, პრაქტიკით. შეუძლებელია პიროვნების სრულყოფილი სოციალური ჩამოყალიბება, თუ მას ცხოვრებისათვის არ ამზადებს აღზრდა-განათლება. სოციალური ფუნქციის დამაკმაყოფილებლად შესრულება მხოლოდ ისეთ პიროვნებას შეუძლია, ვისაც, სათანადო სწავლა-განათლების მეოხებით, ესმის სოციალურ ურთიერთობათა აუცილებლობა და ამასთან დაკავშირებული უფლება-მოვალეობანი. ეს კი დაბეჯითებით მოითხოვს სწავლების კავშირს ცხოვრებასთან. 1918-1921 წლების საქართველოში ამ თვალსაზრისით სასწავლო გეგმებში შევიდა ისეთი საგნები, როგორებიც იყო შრომა და ხელგარჯილობა (მურღულია 2018:151-180).

აღმზრდელობითი სწავლების პროცესში გამოიყენებოდა **ასაკობრივ და ინდივიდუალურ თავისებურებათა გათვალისწინების პრინციპი**. ეს პრინციპი კლასიკური პედაგოგიკის ისტორიაში ცნობილია

ბუნების შესაბამისობის პრინციპის სახელწოდებით. ბუნების შესაბამისობის გაგების საკითხში ძირითადად სამი თვალსაზრისი შეიმჩნევა. რას გულისხმობს, საერთოდ, ბუნების შესაბამისობის პრინციპი? იგი იძლევა პასუხს კითხვაზე, თუ როგორ აიგოს სწავლა-აღზრდის პროცესი: დაქვემდებაროს იგი ბავშვის ან ბუნების განვითარების კანონზომიერებას, თუ ორივეს ერთად? ზოგიერთი ავტორის თვალსაზრისით, ბუნების შესაბამისობა არის სწავლა-აღზრდის პროცესის დაქვემდებარება ბავშვის ბუნებისადმი. მეორე ჯგუფი ასეთად გარემოს აცხადებდა, ხოლო მესამე-ბავშვის, ასევე ბუნების კანონებისადმი დაქვემდებარებას ცნობდა. ბავშვის ბუნების, ფსიქიკურ-ფიზიკური განვითარების აღზრდის პროცესში გათვალისწინების აღიარება შედარებით გვიანდელ პერიოდს ეკუთვნის (მურდულაია 2018:75-76).

ბუნებრივია ისმის კითხვა როგორ იყო წარმოდგენილი ბუნების შესაბამისობის პრინციპი 20-იანი წლების პედაგოგიკაში? უნდა აღინიშნოს, რომ პედაგოგიკის მეცნიერების განვითარების დონის შესაბამისად სწორადაა გაგებული ბავშვის ფსიქიკური და ფიზიკური განვითარების, მისი ასაკობრივი და ინდივიდუალური თავისებურებების აღზრდის პროცესში გათვალისწინების პრინციპი: „პედაგოგიკის ერთ უმთავრეს მიზანს ყოველთვის შეადგენდა სწავლების მეთოდების შეფარდება ბავშვის ფსიქოლოგიურ და ფიზიოლოგიურ თავისებურებებთან“, – წერს მ. მარკოზაშვილი წერილში – „სასკოლო სისტემა მანგეიმში“. ან კიდევ: „სწავლების მეთოდი, მეცადინეობათა ხანგრძლივობა, შინ დასასწავლ გაკვეთილთა რაოდენობა უნდა შეფარდებულ იქნას მოწაფის ასაკსა და გონების ნიჭთან“ (ფერაძე 1911:588). სწავლების პროცესში ბავშვის ფსიქიკურ თავისებურებათა გათვალისწინების აუცილებლობის დასასაბუთებლად ლ. ბოცვაძე იყენებს ცნობილ შედარებას: „ბავშვის გონება და მეხსიერება ისეთი ჭურჭელი არ არის, რომლის ავსებაც ყველაფრით შეიძლებოდეს. პირიქით, ეს ჭურჭელი ძლიერ ჭირვეულია, იშვიათად სტოვებს შიგ იმას, რაც შეუფერებელია, ან იღვრება უთავბოლოდ, ან ძირს დაილექავს, მძაღდება და ჭურჭელსაც აშმორებს. ამიტომ დიდი სიფრთხილეა საჭირო, რომ ბავშვს უდროოდ და უწესრიგოდ არა მივაწოდოთ რა, რასაც მისი გონება და ფსიქოლოგია ვერ ურიგდება“ (ჟურნალი „განათლება“, 1918, N 1: 67).

ბავშვის ბუნებისადმი სწავლებისა და აღზრდის პროცესის არა დაქვემდებარება, არამედ მისი გათვალისწინებაა მიჩნეული ბუნების

შესაბამისობის პრინციპების ამოსავალ დებულებად. აღზრდის ეს პრინციპი განსაკუთრებულად მსჯელობს ბავშვის გარემომცველ პირობებზე, იმ გარემოზე, რომელიც მოქმედებს ბავშვზე და გარკვეულ გავლენას ახდენს მისი ამა თუ იმ მიმართულებით ჩამოყალიბებაზე. ამიტომ, შეუძლებელია აღზრდის პროცესი არ ითვალისწინებდეს გარემოს იმ თავისებურებებს, რომელში ყოფნაც უხდება ბავშვს: „ბავშვი ჩნდება ქვეყანაზე, ცხოვრობს, იზრდება თავის ქვეყანაში, თავისიანებში. იმის გარეშეა ხალხი, ცნობები, ზნე-ჩვეულებანი და საზოგადოდ მთელი ცხოვრების სახე, აწმყო და მომავალი, ადგილი და ყველა მისი ბუნებრივი სიმდიდრე ... ამასთან ერთად ხდება ბავშვის სულიერი განვითარებაც, ე. ი. თანდაყოლილი ნიჭი ვარჯიშობაშია გარეგან შთაბეჭდილებათა მიღებით და შეგნებით და ამ ვარჯიშობასაც შედეგად მოჰყვება განვითარება“ – წერს ლ. ბოცვაძე „აკაკის პედაგოგიური აზრების მოკლე მიმოხილვაში“ (მურღულია 2018: 150-175).

განსხვავებული შეხედულებების მატარებელია ივანე როსტომაშვილის შრომები. იგი სავსებით იზიარებდა პრაგმატიკების შეხედულებებს და სწავლების მეთოდების საფუძვლად ბავშვთა ინდივიდუალური თავისებურებებიდან გამოსვლისა და ცოდნის გადამცემის პროცესში „ბავშვის ბუნების წინაშე“ ქედმოხრის შესახებ. მისთვის „სრულად დასაშვები იყო ცალკეულ სასწავლო საგანში ერთი და იგივე მოსწავლის სხვადასხვა კლასში სწავლება, რადგანაც მომავალ სკოლებში შემოდებული უნდა ყოფილიყო. ე. წ. „საგნობრივი კლასები“, რაც უზრუნველყოფდა ბავშვთა „ინდივიდუალური სწავლების წესის“ განხორციელებას“ (სარიშვილი 1956:240). ამრიგად, როსტომაშვილი საქართველოში გვევლინება პედაგოგიკური აზროვნების ინდივიდუალისტური მიმართულების ერთ-ერთ წარმომადგენლად.

სწავლების პროცესში განსაკუთრებული ყურადღება ექცეოდა **თვალსაჩინოების დიდაქტიკურ** პრინციპს. კერძოდ, „ინტენსიურ თვალსაჩინოებას“, რომელიც დიმიტრი უზნაძემ შემოიტანა ქართულ პედაგოგიკურ აზროვნებაში. იგი გულისხმობს, რომ სწავლებაში საჭიროა როგორც თვით საგნის, ისე მისი მიმართების თვალსაჩინოება. დიმიტრი უზნაძის მიხედვით, თვალსაჩინოების ასეთი გაგება ძალზე აფართოებს მის პედაგოგიურ მნიშვნელობას, რადგან იგი ცალკეული საგნის ნათელი წარმოდგენის დადგენასთან ერთად აბსტრაქტული აზროვნებით დადგენილ მიმართებათა გათვალსაჩინოებასაც ახდენს.

დიდი მნიშვნელობა ენიჭებოდა, ექსკურსიების მოწყობას, განსაკუთრებით კი ბუნების შემსწავლელ ექსკურსიებს. სკოლაში თვალსაჩინო სწავლების განხორციელებისათვის საჭიროდ იყო მიჩნეული, აგრეთვე, მოსწავლეთა მიერ კოლექციების შეგროვება (მურღულია 2018:151-180).

მიუხედავად აზრთა სხვადასხვაობისა, ქართული პედაგოგიკური აზრის წარმომადგენლები იზიარებდნენ შეხედულებას სწავლების პროცესში ასაკობრივ და ინდივიდუალურ თავისებურებათა გათვალისწინების შესახებ. ამის ერთ-ერთ დადასტურებას წარმოადგენს მაშინდელი პედაგოგიკური აზრის დამოკიდებულება ქართულ ენაზე გამოცემულ ახალ სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებით. თითქმის ყველა სახელმძღვანელო წიგნი, რომლებიც 1918-1921 წლებში გამოვიდა, ეფუძნება მოსწავლეთა ასაკობრივი განვითარებისა და ცოდნის დონესთან მისი შესაბამისობის აღიარებას. განსაკუთრებული ყურადღება მიექცა სახელმძღვანელო წიგნების ქართულ ენაზე გამოცემას. უკვე 1918 წელსვე გამოვიდა ორიგინალური სახელმძღვანელოები, როგორებიც იყო ი. ფერაძის „საქართველოს ისტორია“, დ. უზნაძის „ახალი ისტორია“, „ძველი საბერძნეთი“, ა. წერეთლის „ძველი ისტორია“, „საშუალო საუკუნეთა ისტორია“, ი. გომელაურის „სკოლებში შესასწავლი ქართველი მწერლები“ და ა. შ. (მურღულია 2018:170-172).

განსაკუთრებული როლი სახელმძღვანელოთა შექმნისა და გამოცემის საქმეში შეასრულა ქუთაისმა და მისმა ინტელიგენციამ. ამ საქმეს საფუძველი ჩაუყარეს ქუთაისის სათავადაზნაურო გიმნაზიის დირექტორმა ი. ოცხელმა და მისმა მასწავლებლებმა (1919 წ. ი. ოცხელის გარდაცვალების შემდეგ ეს საქმე ღირსეულად განაგრძო მისმა შემცვლელმა ს. ხუნდაძემ). მათ დააარსეს წიგნის გამომცემლობა „განათლება“, რომლის გამგეც გ. სვანიძე იყო. გამომცემლობამ მოწოდებით მიმართა რესპუბლიკის ინტელიგენციას, მოემზადებინათ სახელმძღვანელოები როგორც სკოლების, ისე საშუალო და უმაღლესი სასწავლებლებისათვის, შეექმნათ სამეცნიერო წიგნები, რუკები და ა.შ. მათ კორპორაციაში 45 მასწავლებელი გაერთიანდა. შექმნილი იყო თითოეული საგნის სპეციალური სარედაქციო კომისია, რომლებიც არჩევდა და აფასებდა გამოსაცემ სახელმძღვანელოებს. გამომცემლობაში მოწვეული ჰყავდათ ენის სპეციალისტები, რომლებიც ტერმინების შექმნაზე მუშაობდნენ. გაზეთ „საქართველოში“ გამოქვეყნდა ს. ყიფიანის წერილი „ჩვენი სკოლის ნაციონალიზაციისათვის“, სადაც ავტორი მოუწოდებდა ინტელიგენციას ჩაბმულიყო

ამ ეროვნულ საქმეში და გაეგზავნათ მათთვის მზა სახელმძღვანელოები გამოსაცემად. გამომცემლობას რამდენიმე წიგნი მზად ჰქონდა დასაბეჭდად, მაგრამ საქმეს თანხების უქონლობა აფერხებდა. აქ განსაკუთრებით უნდა აღვნიშნოთ ქუთაისის სამრეწველო ბანკის დამსახურება, რომელმაც დიდი კრედიტი მისცა გამომცემლობა „განათლებას“, რითაც შესაძლებელი გახდა მზა წიგნების დაბეჭდვა“ (გაზეთი „საქართველო“, 1918, N 149). განათლების სამინისტროს, ქუთაისის სამრეწველო ბანკის, წიგნების გამომცემელი ქართველი ამხანაგობა და ქართველთა შორის წერა-კითხვის გამავრცელებელი საზოგადოების დახმარებით ქართველი პროგრესული პედაგოგიურ-მეცნიერული ძალების ინიციატივით დამუშავებული და გამოცემული იქნა მნიშვნელოვანი სახის სახელმძღვანელოები და დამხმარე წიგნები. მათ შორის: 1. მ. ზაალიშვილის-მოკლე სახელმძღვანელო ბუნებისმეტყველებისა, ნაწ. 1., ქუთაისი; 2. ს. იაშვილის-მოკლე სახელმძღვანელოები ბუნებისმეტყველებისა, ნაწ. 1 ქუთაისი; 3. ს. იაშვილის-მოკლე სახელმძღვანელო გეოგრაფიისა და საზოგადო გეოგრაფიისა ნაწ. 1, 2 და 3; 4. ი. ოცხელის, თ. მთავრიშვილისა და ს. ყიფშიძის „გუთანა“, ოჯახში და სკოლაში საკითხავი წიგნი, ქუთაისი, 1917 წ.; 5. ი. ოცხელის, თ. მთავრიშვილისა და ს. ყიფშიძის- ქართული ანბანი, ქუთაისი, 1918წ. 6. ს. ოცხელის-ელემენტარული ალგებრა და ელემენტარული გეომეტრია საშუალო სკოლებისათვის, 1917, ქუთაისი; 7. ალ. ჭიჭინაძის - პირველდაწყებითი ცოდნა გეოგრაფიისა, მე-3 გამოცემა, ქუთაისი, 1917 წ.; 8. მ. ზაალიშვილის-ბუნებისმეტყველების მოკლე სახელმძღვანელო-ადამიანის ანატომია და ფიზიოლოგია, 1918, ქუთაისი; 9. მ. ზაალიშვილის - მოკლე სახელმძღვანელო ბუნებისმეტყველებისა, ორგანული ბუნება, ნაწ. 1 და ნაწ. 4., ზოოლოგია, 1918, ქუთაისი; 10. მაგალობლიშვილის-არითმეტიკულ ამოცანათა კრებული, გიმნაზიის მესამე კლასის კურსი, 1918 წ.; 11. ი. ოცხელის ქრესტომათია, საშუალო სკოლის 1 კლასის კურსი, ქუთაისი, 1918 წ.; 12. დ. უზნაძის და ი. გველესიანის-ახალი ისტორია, საშუალო სასწავლებლებისათვის, ქუთაისი, 1918 წ.; 13. დ. უზნაძის-ძველი საბერძნეთი, ნაწილი მეორე, 1918 წ.; 14. ილ. ფერაძის საქართველოს მოკლე ისტორია, 1918 წ., ქუთაისი; 15. სიმონ ქვარიანის - საქართველოს ისტორია, შემოკლებული ანუ ეპიზოდური კურსი, ქუთაისი, 1918 წ.; 16. ს. შარაშენიძის სწორხაზოვანი გეომეტრია, საშუალო სასწავლებლების მე-7 და მე-8 კლასის კურსი, ქუთაისი, 1918 წ.; 17. შარაშენიძე ს.,

სვანაძე ნ., ალგებრულ ამოცანათა კრებული, საშუალო სასწავლებლების მე-3 და მე-4 კლასების კურსი, 1918 წ, ქუთაისი; 18. ა. ჩხენკელის - ბოტანიკა, ნაწ. 1., 1918 წ, ქუთაისი; 19. ა. ჩხენკელის - ანატომია, 1918 წ, ქუთაისი; 20. ი. ცინცაძის - სამართლის მეცნიერება, მოკლე სახელმძღვანელო გიმნაზიებისა და რეალური სასწავლებლებისათვის, 1918 წ, ქუთაისი; 21. ს. ხუნდაძის - ქართული ლიტერატურის სახელმძღვანელო, 1918 წ, ქუთაისი; 22. პროფ. გ. ახვლედიანის - რუსული ენის გრამატიკა, უმაღლესი დაწყებითი სასწავლებლებისათვის, 1-ფონეტიკა, 2-მორფოლოგია; 23. ია. ეკალაძის - თეორია სიტყვიერებისა, 1919 წ.; 24. მელიტონ კელენჯერიძის - სიტყვიერების თეორია, 1919 წ., თბილისი; 25. პროფ. შ. ნუცუბიძის - ლოდიკა - ელემენტარული სახელმძღვანელო, 1919 წ.; 26. დ. უზნაძის - ისტორია პირველყოფილი კულტურისა, 1919 წ., თბილისი; 27. დ. უზნაძის - რომი, მსოფლიო ისტორია, ნაწ. 3; ქუთაისი, 1918. 28. დ. უზნაძის - ძველი ისტორია, ქუთაისი, 1919 წ. 29. ა. ჯანელიძის - დაწყებითი ფიზიკა, ნაწ. 1, ქუთაისი, 1919 წ.; 30. დ. დუნდუას-ჰაერი, წყალი და მიწა, თბილისი, 1919 წ. 31. კისელიოვის-ელემენტარული გეომეტრია, 1920 წ., თბილისი; 32. პროფ. შ. ნუცუბიძის - ლოდიკა საშუალო სკოლებისათვის, 1920 წ. და სხვა (მურღულია 2018:151-180).

ქართული პედაგოგიკური აზროვნების გამორჩეული წარმომადგენლები: ლუარსაბ ბოცვაძე, ივანე როსტომაშვილი, დიმიტრი უზნაძე, მარიამ ორახელაშვილი, ივანე ჯავახიშვილი კრიტიკულად აანალიზებდნენ აღზრდისა და სწავლების მეთოდოლოგიაში არსებულ მოძველებულ მიდგომებს, რომელთა შესახებაც დეტალურად ვისაუბრებთ მეორე თავში ქართველ პედაგოგთა დიდაქტიკურ შეხედულებებში.

XX საუკუნის 10-20-იან წლებში საქართველოში პედაგოგიური აზროვნებაში ახალი იდეების დამკვიდრებაზე საუბრისას აუცილებლად, ცალკე უნდა გამოვეყოთ **სკოლამდელი აღზრდის** საკითხები. ადრეულ ასაკში ბავშვის განვითარებაზე ყველა საზოგადოებრივ ეკონომიკურ ფორმაციაში, ტრადიციულად ოჯახი ზრუნავდა. მე-19 საუკუნის მიწურულს ადრეული ასაკის ბავშვის აღზრდა-განათლებლაზე ზრუნვა ოჯახთან ერთად ადრეული საგანმანათლებლო დაწესებულებებს დაეკისრა. ასეთი სააღმზრდელო დაწესებულებები მე-19 საუკუნის შუახანებში გაჩნდა საფრანგეთში, გერმანიაში, შოტლანდიაში, რუსეთში, საქართველოში და სხვა. მეოცე საუკუნის

დასაწყისიდან ფართოვდება სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებათა ქსელი. საბავშვო ბაღი ქართულ მოსახლეობაში თანდათანობით პოპულარული გახდა.

საბავშვო ბაღების ქსელების გაფართოებასთან ერთად, ჩასახვას იწყებს სკოლამდელი აღზრდის თეორიაც. ივანე როსტომაშვილმა 1899 წელს გაზეთ „ივერიაში“ (№167) დაბეჭდა სტატია „სკოლა სეირნობისა, ანუ საბავშვო ექსკურსიატი“. იგი დაწვრილებით განიხილავს ფრეზელის სისტემით მოწყობილი საბავშვო ბაღების მუშაობის შინაარსს და მის ნაკლოვან მხარეებად თვლის: 1. მრავალსაგნიანობა; 2. კარჩაკეტილობა; 3. ბავშვთა მოძრაობისა და თავისუფლების შეზღუდვა; 4. სიმძნელე მისის წარმოებისა, რის გამოც თვით საგანგებოდ ამისათვის მომზადებულ მასწავლებელ ქალთაც კი უძნელდებათ საბავშვო ბაღის რამდენადმე მაინც ხეირიანად მართვა; 5. ძალად გართობა ბავშვებისა იმ საგნებსა და საქმეში, რომელიც ზოგიერთი ხასიათისათვის სრულიად უცხო და შეუფერებელია; 6. კარჩაკეტილობა და საკლასო მეცადინეობა (გაგუა 1974: 74).

ივანე როსტომაშვილი უპირატესობას ანიჭებს სეირნობის ბაღებს, რომლის იდეა მე-19 საუკუნის 90-იანი წლების დასავლეთ ევროპაში აღმოცენდა. იგი მოითხოვს ასეთი ბაღების გახსნას საქართველოში, კერძოდ თბილისში და ერთგვარ პროგრამასაც გვთავაზობს. ივ. როსტომაშვილის აზრით, ასეთ ბაღებში უნდა მიღებულ იქნენ 6–7 წლის ასაკის ბავშვები, რომლებიც მასში ორ წელიწადს დაყოფენ და მოემზადებიან სკოლისათვის. ბავშვებს სახლიდან მოაქვთ საგზალი და წინასწარ დასახული მარშრუტებით ყოველდღე სეირნობენ მასწავლებლის ხელმძღვანელობით. „დღეს რომ ქალაქის შუა გულიდან ბავშვები დიდუბისაკენ გაასეირნოთ, მეორე დღეს საკმაო იქნება დაკმაყოფილდეთ მხოლოდ ვორონცოვის ხიდის დათვალიერებით, მისი სიგრძე–სიგანის გაზომვით, მადათოვის კუნძულის მიმოხილვით და სხვ. ყოველი მოგზაურობა კარგად უნდა იყოს მოფიქრებული და ბავშვებისათვის ნაუწყები, ე. ი. სად უნდა წავიდნენ, სად მოისვენონ, სად ითამაშებენ ანუ იმღერებენ, გზა–და–გზა რას გასინჯავენ, ადგილზე მისვლის დროს რას გააკეთებენ და სხვ.“ (როსტომაშვილი 1900: 3). ასეთი ბაღებისათვის, ავტორის აზრით, არ იქნება საჭირო ცალკე შენობის აგება ან დაქირავება და სწავლის ფასიც ნაკლები იქნება (2–3 მანეთი თვეში) (ბასილაძე 2018:278). თითქმის ერთი საუკუნის შემდეგ, 1989 წელს შეიქმნა „ბავშვის უფლებების შესახებ კონვენცია“, რომლის 31 მუხლის

თანახმად “მონაწილე სახელმწიფოები აღიარებენ ბავშვის დასვენების უფლებას, იმ უფლებას, რომ მონაწილეობდეს თამაშებსა და გასართობ ღონისძიებებში, რომლებიც შეესაბამება მის ასაკს, და თავისუფლად მონაწილეობდეს კულტურულ ცხოვრებასა და ხელოვნებაში” (კონვენცია, 1989).

მე-20 საუკუნის 10-იანი წლებიდან დაიწყო „ბავშვთა კლუბების, ბავშვთა სახლების, სასკოლო სამეურნეო კლუბების, კოლონიების“ და სხვა პედაგოგიური ორგანიზაციების გახსნა 1908 წელს ს. არლუთინ-სკაიამ შეძლო გაეხსნა კლუბის ტიპის დაწესებულება – „ბავშვთა სამყარო“, აქ თავს იყრიდნენ სკოლამდელები და უმცროსი კლასების მოწავლეები, კითხულობდნენ წიგნებს, აწყობდნენ სადამოებს, ექსკურსიებს, დგამდნენ სპექტაკლებს, ატარებდნენ კონცერტებს, აქ ხშირად ეწყობოდა ბავშვთა ნამუშევრების გამოფენები, რასაც დიდი აღმზრდელობითი მნიშვნელობა ჰქონდა. 1910 წელს თბილისში დაარსდა „კავკასიის ფრებელის საზოგადოება“. დაარსდა „ფრებელის საზოგადოების ქალთა უმაღლესი პედაგოგიური კურსები, სადაც მზადდებოდა აღმზრდელები სკოლამდელი დაწესებულებებისათვის. პედაგოგიურ პრაქტიკას კურსების მსმენელები გადიოდნენ სოფიო არლუთინსკაიას „ქალთა უმაღლეს კურსებზე“. აღნიშნული კურსები მუშაობდა ფრებელის სისტემით და მან დიდი როლი შეასრულა კავკასიაში სკოლამდელი აღზრდის პროფესიული კადრების აღზრდისა და მომზადების საქმეში. კურსებმა 1921 წლამდე იარსება (ბასილაძე 2018:280).

ნ. მჭედლიძე აღნიშნავს „ქალთა უმაღლესი კურსების“ მაღალ კომპეტენციას. იგი წერს: „მათი სასწავლო გეგმები ვრცელი და მრავალფეროვანია, მათში წარმოდგენილია ანატომია, ფიზიოლოგია, ჰიგიენა, პედაგოგიკა, პედაგოგიკის ისტორია, ფსიქოლოგია, სკოლამდელი პედაგოგიკა მეთოდით, ლიტერატურა, ისტორია და ა.შ. კურსებზე ლექციებს კითხულობდნენ ამ დროისათვის ცნობილი ექიმი მიქაელიანი, სოფლის მეცნიერებათა კანდიდატი მუჩაიძე, თავისი საქმის კარგად მცოდნე ფილოლოგი ალიბეგოვა, ჟენევის პედაგოგიური ინსტიტუტის კურსდამთავრებული ა. ფაღავა, ასევე გიმნაზიისა და საბავშვო ბაღის მასწავლებლები ნ. შადინსკი და ე. გურგენიძე.

საინტერესოა, რომ კურსებზე პედაგოგიკა იკითხებოდა ისტორიით (ა.ფაღავა), რომელიც მოიცავდა მთლიან კურსს საბერძნეთის პედაგოგიკის ისტორიიდან დაწყებული მე-19 საუკუნის დასავლეთ ევროპისა და ამერიკის პედაგოგიის ჩათვლით. კურსებზე ფართოდ იყო

წარმოდგენილი რუსული პედაგოგიკური აზროვნების ისტორია. ცალკე იკითხებოდა პედაგოგიკის თეორია, აქცენტი მახვილდებოდა სკოლამდელ პედაგოგიკაზე. წინ იყო წამოწეული სკოლამდელი პედაგოგიკის ისტორიის მნიშვნელოვანი მომენტები, კერძოდ, ლოკის, რუსოს, პესტალოცის, ოუენისა და უშინსკის პედაგოგიკური შეხედულებები სკოლამდელი აღზრდის საკითხზე. ა.ფაღავა კითხულობდა აგრეთვე ფსიქოლოგიას. მისი ლექციები მდიდარი იყო ბავშვის ფსიქოლოგიის თავისებურებათა ბევრი ფაქტით (მჭედლიძე 1987:80-81).

სკოლამდელი აღზრდის პედაგოგიკას და მეთოდიკას კითხულობდა თვით ს.არლუთინსკაია. მის მიერ შედგენილი პროგრამა მოიცავს ისეთ საკითხებს, როგორიცაა სკოლამდელი აღზრდის მნიშვნელობა—დანიშნულება, საბავშვო ბაღის მიზანი და ამოცანები, როგორ უნდა იყოს ორგანიზებული საბავშვო ბაღი, როგორ უნდა იყოს იგი აღჭურვილი, როგორია აღმზრდელის როლი სკოლამდელ დაწესებულებაში; რა არის თამაში და რით გამოიხატება მისი ძირითადი ფუნქცია, თამაშობათა სახეები, სათამაშოს როლი პიროვნების წარმოსახვის უნარის განვითარებაში, მოძრავ და სამაგიდო თამაშობათა სპეციფიკა და დანიშნულება, მათი გამოყენება დღის გარკვეულ დროს, თამაშობათა შინაარსი, ხასიათი, მათი ორგანიზაციის მეთოდიკა; შრომა და ბავშვი. ძერწვა, ხატვა, კონსტრუირება და მათი როლი ბავშვის ცხოვრებაში და ა.შ. პროგრამაში განსაკუთრებული ყურადღება ექცეოდა მუსიკასა და ქორეოგრაფიის ელემენტებს, რიტმიკას, მათემატიკურ წარმოდგენათა და მეტყველების განვითარებას, აგრეთვე ბუნების გაცნობის საკითხებს. „კავკასიის ფრებელის ქალთა უმაღლესი კურსებისათვის“ ს.არლუთინსკაიამ სპეციალურად დაამუშავა სკოლამდელი პედაგოგიკის ის მონაკვეთი, რომელიც მ. მონტესორის სისტემის ღრმად შესწავლას ითვალისწინებდა. ეს მნიშვნელოვანი ფაქტია, რადგან მ.მონტესორის სისტემა მაშინ ჯერ კიდევ ნაკლებად იყო ცნობილი რუსეთის პედაგოგიური საზოგადოებრიობისათვის, მით უმეტეს ქართველ სკოლამდელი აღზრდის მუშაკთათვის. ს.არლუთინსკაიამ თავისი დიდი პრაქტიკული გამოცდილების წყალობით შეძლო ღრმად წარმოეჩინა პროგრამაში მონტესორის სისტემისათვის დამახასიათებელი ძირითადი და მნიშვნელოვანი საკითხები. იგი ერთ—ერთი პირველია ჩვენში, რომელმაც სცადა შეეჯერებინა და გარკვეული პარალელი გაეტარებინა ამ ორი (ფრ.ფრებელი და მ.მონტესორი) ფრიად მნიშვნელოვანი სკოლამდელი აღზრდის თეორეტიკოსების შემოქმედებაში. მან პროგრამაში

პირდაპირ შეიტანა საკითხი – „ფრებელისა და მონტესორის სისტემის შესახებ თანამედროვე საბავშვო ბაღში“, სადაც არკვევს როგორი უნდა იყოს საბავშვო ბაღი მის თანამედროვე ეტაპზე და რა სიკეთის მოტანა შეუძლია მას. ს.არლუთინსკაიამ შეისწავლა მონტესორის მეცნიერული მემკვიდრეობა, გაერკვა მის საფუძვლებში, კვლევის პრობლემებში. არლუთინსკაიამ, მონტესორის აღიარებასთან ერთად, სერიოზული კრიტიკული დამოკიდებულება გამოამჟღავნა მისი თეორიის მიმართ, რაც პირველ ყოვლისა, ჩვენი აზრით, გამოწვეული იყო იმით, რომ იგი ბოლომდე ფრებელისტად და მისი თეორიის პროპაგანდისტად დარჩა. იგი ცდილობს მონტესორისაგან აიღოს მხოლოდ რაციონალური მარცვალი. ამრიგად, ს.არლუთინსკაია არა მარტო იზიარებდა ამ ორი თეორეტიკოსის იდეებს, არამედ პროპაგანდას უწევდა მათ თეორიებს, როგორც ლექტორი და პრაქტიკულად ნერგავდა თავის საბავშვო ბაღში. ამასთან, ამ პერიოდში მან გამოსაცემად მოამზადა სოლიდური თეორიულ-მეთოდოლოგიური ხასიათის ნაშრომი, რომელსაც ეწოდება „საბავშვო ბაღი და ელემენტარული სკოლა“ (მჭედლიძე 1987: 80-81).

პირველი მსოფლიო ომის დაწყებისთანავე წარმოიშვა სკოლის ასაკამდე დაწესებულების კიდეც ერთი ახალი ტიპი „საბავშვო კერა“. ამ ტიპის დაწესებულებების გახსნის მთავარი მიზანი იყო მუშათა ბავშვების, ღარიბ-ღატაკთა ბავშვების შევრდომა. მათ წმინდა საქველმოქმედო (ფილანტროპული) ხასიათი ჰქონდათ. ისინი განსხვავდებოდნენ ორგანიზაციული კუთხით ჩვეულებრივი საბავშვო ბაღებიდან. საბავშვო კერაში ბავშვებს ნაცვლად 3-4 საათისა 6-7 საათს ამყოფებდნენ (ბასილაძე 2018:281).

ამრიგად, რევოლუციამდე (1917 წ.) საქართველოში საბავშვო ბაღები ინახებოდა კერძო პირთა, ან პედაგოგიურ და საქველმოქმედო საზოგადოებათა ხარჯით და მათ ჩვეულებრივად „სახალხო“ საბავშვო ბაღები ერქვათ.

საქართველოს დემოკრატიულმა მთავრობამ 1919 წლიდან დაიწყო სკოლამდელი დაწესებულებების ქსელის გაფართოება, როგორც კერძო, ასევე სახელმწიფო დაფინანსების ხარჯზე. მთავრობამ მიიღო დადგენილება საბავშვო ბაღებისათვის ყოველწლიურად 19 200 მან. გამოეყო. საბავშვო ბაღი გაიხსნა ქუთაისშიც, ამ საქმის მაღალ დონეზე დაყენების მიზნით 1920 წ. სამინისტრომ გადაწყვიტა იტალიიდან ინსტრუქტორად მოეწვია მილანელი მეცნიერი, საბავშვო ბაღების მოწყობისა და ბავშვის აღზრდის ახალი მეთოდის მონტესორის სისტემის

ერთ-ერთი აღიარებული სპეციალისტი, ჰუმანიტარული საზოგადოების დირექტორი ქ. კონდულმო. მოწვეულმა სტუმრებმა თან დიდძალი ლიტერატურაც ჩამოიტანეს და 9 აგვისტოდან დაიწყო ლექციების კითხვა, ხოლო 10 აგვისტოდან თბილისში გაიხსნა სპეციალური კურსები 40 მსმენელისათვის (გაზეთი „საქართველოს რესპუბლიკა“, 1920, N 131, 4).

საინტერესოა გაერთიანებული ორგანიზაცია „ბავშვთა სახლის“ პედაგოგიური სექციის თავმჯდომარის ნ. ნაკაშიძის მიერ 1918 წლის ზაფხულში წარდგენილი მოხსენება საქართველოს დემოკრატიული რესპუბლიკის განათლების მინისტრისათვის ანგარიში „ბავშვთა სახლის“ სასწავლო პროგრამების შესახებ. ანგარიშში ნ. ნაკაშიძე წერს: „საზოგადოება, აღმოჩნდა რა ბავშვთა დანაშაულის საშინელი ზრდის, მათი სულიერი და ფიზიკური განადგურების წინაშე, იძულებული გახდა მოეძებნა საშუალებები, რათა ეხსნა თავისი ქვეყნის მომავალი მოქალაქეები დაღუპვისაგან. იძულებულები გახდნენ, ელიარებინათ, რომ სკოლის ძველი მეთოდები, აღზრდის ძველი პრინციპები სრულიად გამოუსადეგარია მათი ამოცანების განხორციელებისათვის. თვით ცხოვრებამ გახდა იძულებული ყველა მებრძოლი, ბავშვის გადარჩენისათვის მიემართა სოციალური აღზრდის ახალი მეთოდებისათვის? საბავშვო ბაღში მიიღება ორივე სქესის ბავშვები არანაკლებ 4-5 წლისა. მეცადინეობა იწყება 1 სექტემბერს და გრძელდება 1 მაისამდე. საბავშვო ბაღი იყოფა ორ განყოფილებად, რომელიც, თავის მხრივ, საჭიროების შემთხვევაში, იყოფა ჯგუფებად. ბაღის ცხოვრება შეძლებისდაგვარად უახლოვდება ოჯახურ გარემოს. საბავშვო ბაღში ისწავლება: ხატვა, მერწყვა, სიმღერა. აღსაზრდელები სწავლობენ მოძრავ თამაშებს, ბუნებასა და სიცოცხლეზე დაკვირვებას, ბავშვები მზადდება საბუნებისმეტყველო მეცნიერების უნარ-ჩვევების დასაუფლებლად. თვალყურს ადევნებენ მათ მიერ ქოთნებში ჩარგულ მცენარეებს, აკვირდებიან მათ ზრდასა და განვითარებას, იმართება სეირნობები, ექსკურსიები, ეწყობა საზეიმო ღონისძიებები (მურლულია 2018: 140).

საბავშვო ბაღის უფროს ჯგუფებში ისწავლება: ანბანი, კითხვა, წერა და მათემატიკა. მეცადინეობა მიმდინარეობს ისე, რომ ბავშვები არ გადაიღალონ. წლის ბოლოს მათ იციან 20-მდე დათვლა, ამოცანების ზეპირად ამოხსნა, კითხვა და წერა. ორივე საფეხურზე ისწავლება ფრანგული ენა თამაშებითა და სიმღერით. თითოეული მეცადინეობა გრძელდება არაუმეტეს 15-20 წუთისა. მეცადინეობებს ენაცვლება

დასვენება, დაუშვებელია დასჯა და ბავშვის იზოლირება“ (მურ-
ღულია 2018: 140).

„საბჭოთა ხელისუფლების დამყარებამდე აჭარაში სკოლამდელი დაწესებულება არ არსებობდა. პირველად საბავშვო ბაღი გაიხსნა ქ. ბათუმში, 1921წ. 20 მაისს. იგი მოთავსებული იყო ოფიცერთა სახლის (მაშინდელი საზოგადოებრივი საკრებულო) შენობაში. თავდაპირ-
ველად საბავშვო ბაღს ეწოდებოდა „წითელი ვარსკვლავი“, შემდეგში კი მას მიაკუთვნეს საბჭოთა პედაგოგის ნ. კ. კრუპსკაიას სახელი. ბაღი დაკომპლექტებული იყო მცოდნე და ენერგიული კადრებით, აღზრ-
დელობითი მუშაობა კარგად იყო დაყენებული. ბაღში ქართველი, რუსი და სომეხი მოზარდებისათვის ორ-ორი ჯგუფი იყო შექმნილი, რომლებიც 88 ბავშვს აერთიანებდა“ - წერს გრ. ბაბილოძე ნაშრომში „ნარკვევები განათლებისა და კულტურის ისტორიიდან აჭარაში“ (ბაბილოძე 1975:111). 1922 წლის ივნისისათვის აჭარაში, კერძოდ, ბა-
თუმში სამი საბავშვო ბაღი იყო. ბავშვთა ბაღების უშუალო ხელმძღვა-
ნელობისათვის აჭარგანსახკომთან შეიქმნა „სკოლის ასაკამდე აღზრ-
დის ქვეგანყოფილება“. სკოლამდელი აღზრდის საქმე აჭარაში ვერ
იდგა სათანადო სიმაღლეზე. საბავშვო ბაღების რიცხვი ქალაქად
მცირე იყო, რაიონებში პირველად საბავშვო ბაღი გაიხსნა ქობულეთში
1929 წელს. „სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებებს კი განსაკუთ-
რებული მნიშვნელობა ენიჭებოდა აჭარის სოფლისათვის, სადაც
ისტორიული უკუღმართობის შედეგად საუკუნეების მანძილზე ქალი
მოწყვეტილი იყო საზოგადოებრივ ცხოვრებას“ (ბაბილოძე 1975:112).

მიუხედავად ქვეყანაში არსებული მძიმე სოციალური, ეკონომი-
კური და პოლიტიკური მდგომარეობისა სახელმწიფო ცდილობდა მო-
ეძებნა, რაღაც თანხები სკოლამდელი დაწესებულებების გასახსნე-
ლად.

ამ პერიოდში დიდმნიშვნელოვან მოვლენად იქცა უნივერ-
სიტეტის დაარსება თბილისში. ეს ისტორიული მოვლენა ქართველი
საზოგადოებრიობის მრავალწლიანი ზრუნვის შედეგი იყო. უნივერ-
სიტეტის დაარსების მოთხოვნას ჯერ კიდევ ილია ჭავჭავაძე და მისი
თანამოაზრეები აყენებდნენ, მაგრამ უშედეგოდ. მეფის ხელისუფ-
ლება საქართველოში განათლებისა და მეცნიერების დაწინაურებით
არ იყო დაინტერესებული. XX საუკუნის დასაწყისში უნივერსიტეტის
დაარსების მამულიშვილურ საქმეს სათავეში ედგა დიდი ქართველი
ისტორიკოსი ივანე ჯავახიშვილი. მის მხარდამხარ იღწვოდნენ სხვა

ცნობილი მეცნიერები: ექვთიმე თაყაიშვილი, პეტრე მელიქიშვილი, დიმიტრი უზნაძე, აკაკი შანიძე, შალვა ნუცუბიძე, კორნელი კეკელიძე, იოსებ ყიფშიძემ გრიგოლ წერეთელი, გიორგი ახვლედიანი, ანდრია რაზმაძე და სხვები. უნივერსიტეტი საზეიმოდ გაიხსნა 1918 წლის 26 იანვარს (ახალი სტილით 8 თებერვალს)-საქართველოს მეფის წმინდა დავით აღმაშენებლის ხსენების დღეს. ივანე ჯავახიშვილის წინადადებით მის პირველ რექტორად აირჩიეს სახელგანთქმული ქიმიკოსი, პროფესორი პეტრე მელიქიშვილი. მალე უნივერსიტეტს ივანე ჯავახიშვილი ჩაუდგა სათავეში, ვის სახელსაც დღეს ატარებს საქართველოს პირველი უმაღლესი სასწავლებელი. უნივერსიტეტის პარალელურად საქართველოს დამოუკიდებლობის წლებში გაიხსნა კონსერვატორია, სამხატვრო აკადემია და სხვა სასწავლებლები.

ივ. ჯავახიშვილი იყო უნივერსიტეტის პირველი წესდების ავტორი. ის მაღალ ამოცანებს უსახავდა უნივერსიტეტს. „ქართულ უნივერსიტეტს და ქართულ მეცნიერებას შეუძლია საჭირო თავისებურებაც გამოიჩინოს და მსოფლიო შემოქმედებაში საკუთარი წვლილიც შეიტანოს“, აცხადებდა მეცნიერი და თვლიდა, რომ ამ მიზნის მისაღწევად არ კმარა მარტო სხვა ქვეყნების მეცნიერების კვალდაკვალ დევნა, პასიური განმანათლებლობა. საჭიროა უნივერსიტეტი თვითონვე იყოს მეცნიერების დაწინაურებისა და შემოქმედების აქტიური მონაწილე. ამიტომ იგი საუნივერსიტეტო განათლების მთავარ დანიშნულებას ფუნდამენტურ მეცნიერებათა შესწავლასა და განვითარებაში ხედავდა. „არც ერთ ეროვნებას და ქვეყანას არ შეუძლია შეუწელებელი კულტურული ზრდა, თუ მას შესაფერისად განვითარებული და მუდამ წარმატებაში მყოფი მეცნიერება არ აბადია. ერის ყოველი წარმატება, თვით ნივთიერი კულტურის სფეროშიც კი, თეორიული მეცნიერების წარმატებასა და აღორძინებაზეა დამოკიდებული (ჟურნალი „ცისკარი“: 1986).

1920 წელს გამოვიდა მთავრობის დადგენილება საყოველთაო-სავალდებულო უფასო განათლების შესახებ, რომლის მიხედვით უფასო და სავალდებულო გახდა რვაწლიანი განათლება. ბუნებრივია გაიზარდა ამ ტიპის სასწავლებელთა რიცხვიც. მარტო 1920 წლის პირველ ნახევარში გაიხსნა 150 დაწყებითი სკოლა, ხოლო 1920-1921 სასწავლო წლისათვის-179, 1920-1921 სასწავლო წლისათვის საქართველოში უკვე 1991 სკოლა იყო. შეიქმნა ქართული სახელმძღვანელოები. ძირითადად დამთავრდა სკოლების გაეროვნულება, გაუქმდა

საღვთო სჯულის სწავლება, შედგა ახალი პროგრამები, შემოღებულ იქნა ხატვა და ხელგარჯილობა, დაინერგა სამუშაოზე მიღების წესები (ვასაძის რედაქციით 2015: 118). დაბალი იყო სწავლა-განათლების დონე აჭარასა და აფხაზეთში. ამის გამო სამინისტრომ მთავრობას წარუდგინა ამ რეგიონებში სწავლა -განათლების მოწყობის საგანგებო პროექტი. რეფორმის განხორციელებას ხელი შეუშალა საბჭოთა რუსეთის მიერ საქართველოს დაპყრობამ. საბჭოთა ხელისუფლებისთვის მიუღებელი აღმოჩნდა საქართველოში განათლების სისტემის მოწყობის ევროპული პროექტები. სასკოლო ქსელი 1920-1921 სასწავლო წელს 1914-1915 სასწავლო წელთან შედარებით გაიზარდა მხოლოდ 288 ერთეულით, ხოლო მოსწავლეთა რაოდენობა 32 605-ით. ეს ჯერ კიდევ ვერ აკმაყოფილებდა მოსახლეობის მოთხოვნებს (ვასაძის რედაქციით 2015: 118).

XX საუკუნის დასაწყისში ქართული დიდაქტიკაში ბევრი სიახლე დაინერგა: საგანმანათლებლო დაწესებულებებში მკვიდრდებოდა ბავშვზე ორიენტირებული სწავლება, სწავლება/სწავლის აქტიური მეთოდები, „შრომის სკოლა“, „ექსპერიმენტული“ პედაგოგიკა, თავისუფალი აღზრდის იდეა, გაძლიერდა სკოლის აღმზრდელობითი ფუნქცია, პროფესიული განათლება, ადრეული საგანმანათლებლო დაწესებულებები და სხვა, რომელთა შესახებ დეტალურად ვისაუბრებთ მომდევნო პარაგრაფებში

ექსპერიმენტალური პედაგოგიკის დამკვიდრება საქართველოში მეოცე საუკუნის დასაწყისში

ქართულ პედაგოგიური აზრის განვითარების შესახებ საკითხის შესწავლა მე-20 საუკუნის 10-იან წლებში სრულყოფილი არ იქნება, თუ არ განვიხილეთ ექსპერიმენტული პედაგოგიკის საკითხები, რომელიც XX საუკუნის დასაწყისში ჩამოყალიბდა, როგორც ერთ-ერთი პედაგოგიური მიმდინარეობა. ამ მიმდინარეობის მომხრეთა აზრით, სკოლაში ყოველგვარი აღმზრდელობითი მუშაობა უნდა შეესაბამებოდეს ბავშვს და მის ბუნება-თავისებურებას. ექსპერიმენტი თითქმის მეცნიერების ყველა დარგზე გავრცელდა. განსაკუთრებით ფსიქოლოგიაზე.

აღნიშნულ პრობლემას დროულად გამოეხმაურა გაზეთი „კოლხიდა“ დიმიტრი უზნაძის ვრცელი ნარკვევით „ექსპერიმენტალური

პედაგოგიკიდან“. ეს ღრმა გამოკვლევა გაგრძელებებით ისტამბულოდა, თითქმის ყოველ ნომერში. ამ მასალით „კოლხიდაშ“ ფაქტიურად პედაგოგიკის ფუნდამენტური საკითხები გააშუქა. ვიდრე კონკრეტულად ვისაუბრებთ დიმიტრი უზნაძის „ექსპერიმენტალური პედაგოგიკის“ შესახებ, მოკლედ განვიხილოთ საკითხი ექსპერიმენტული პედაგოგიკის წარმოშობისა და განვითარების შესახებ.

ექსპერიმენტული პედაგოგიკა, როგორც გარკვეული პედაგოგიური მიმდინარეობა, XX საუკუნის დასაწყისში ჩამოყალიბდა. მისი წარმოშობა და განვითარება დაკავშირებულია ცნობილი უცხოელი პედაგოგებისა და ფსიქოლოგების ს. ჰოლის, ა. ბინეს, ე. მეიმანის, ე. თორნდრაიკი და სხვათა სახელთან. ამ მიმდინარეობის მომხრეთა აზრით, მთელი აღმზრდელობითი მუშაობა სკოლაში უნდა შეუფარდდეს და შეეგუოს ბავშვის ბუნებას, მის თავისებურებას.

ექსპერიმენტულმა პედაგოგიკის თეორეტიკოსების აზრით, უნდა გამოიკვლიოს, თუ რამდენად ეფარდება აღზრდის შინაარსი, ფორმები და მეთოდები ბავშვის ბუნებას, მისი განვითარების კანონზომიერებას. ამასთანავე, გამოკვლევა უნდა შეეხოს, ერთი მხრივ, ბავშვის ფიზიოლოგიას, ფსიქოპათოლოგიას და მეორე მხრივ, იმ პედაგოგიკურ ღონისძიებებს, რომლებიც აღმზრდელობით მუშაობაში გამოიყენება. გამოკვლევის ძირითად მეთოდს ექსპერიმენტი წარმოადგენს. უშუალო დაკვირვება ბავშვის ცხოვრებაზე, მისი შესწავლა სკოლაში და სკოლის გარეთ სწავლა–აღზრდის პროცესში აღმზრდელი–მასწავლებლის მიერ უარყოფილია (ფანჩულიძე 2021:36).

ამერიკელი პედაგოგი ს. ჰოლი ბავშვების შესწავლისა და პედაგოგიკური საკითხების გადაწყვეტაში ფართოდ იყენებდა ანკეტებს, რომელიც მრავალ კითხვას შეიცავდა. ფრანგმა ფსიქოლოგმა ა. ბინემ ბავშვის ნიჭიერებათა გამოსარკვევად შემოიღო და პრაქტიკაში დანერგა სტანდარტული „საკობრივი ტესტები“. ამერიკელმა ფსიქოლოგმა და პედაგოგმა ე. თორნდრაიკმა „ტესტები“ გამოიყენა მოსწავლეთა აკადემიური წარმატების შესამოწმებლად, მათი გონებრივი განვითარების დონის შესასწავლად.

ფსიქოლოგიური პროცესების კვლევაში ექსპერიმენტის დამკვიდრებამ მოამზადა ნიადაგი მისი პედაგოგიკაში გამოყენებისათვის. სწორედ მაშინ შეიქმნა „ექსპერიმენტული ფსიქოლოგია“ და „ექსპერიმენტული პედაგოგიკა“ რომელთა წარმოშობა მჭიდროდ დაუკავშირდა ერთმანეთს. სწორედ ფსიქოლოგთა მიერ ბავშვის ფსიქიკის

ექსპერიმენტულმა კვლევამ დასაბამი მისცა პედოლოგიას. ამიტომ იყო, რომ პროფ. ვ. ლაი შეუძლებლად თვლიდა ექსპერიმენტულ პედოლოგიასა და ექსპერიმენტულ პედაგოგიკას შორის ზღვარის გავლებას, ამით იგი ხაზს უსვამს არა მარტო პედოლოგიისა და ექსპერიმენტული პედაგოგიკის ერთდროულად წარმოშობის ფაქტს, არამედ იმასაც, რომ მათ შორის არის მთელი რიგი დამთხვევები, და მართლაც, როგორც პედოლოგიაში, ისე „ექსპერიმენტულ პედაგოგიაში“ „მეცნიერული კვლევის ობიექტს ბავშვი წარმოადგენდა (ბასილაძე 2015:22).

ვ. ლაის აზრით, ექსპერიმენტულ პედაგოგიკას სწავლებისა და აღზრდის საკითხები უნდა გადაეწყვიტა ბიოლოგიური და სოციოლოგიური მეცნიერებების კანონებისა და ნორმების საფუძველზე ცდის მეშვეობით, სტატისტიკისა და სისტემატური დაკვირვების დახმარებით. კიდევ მეტი, მისი შეხედულებით, ძნელია ზღვარი იქნეს გავლებული პედაგოგიკურსა და ექსპერიმენტულ-პედაგოგიკურ გამოკვლევებს შორის. ერთიცა და მეორეც დაფუძნებულია ექსპერიმენტზე და ეხება განვითარების პროცესში მყოფ ნორჩ ადამიანს, ბავშვს, მოსწავლეს. პედოლოგიური გამოკვლევა, ვ. ლაის აზრით, ეყრდნობა თეორიულ თვალსაზრისს, ხოლო „ექსპერიმენტული პედაგოგია“ ითვალისწინებს სწავლებისა და აღზრდის პრაქტიკულ საკითხებს (ბასილაძე 2015:23).

ექსპერიმენტის გაბატონებამ, აგრეთვე განურჩევლად ყველა და ყოველგვარი პრობლემების ექსპერიმენტული კვლევის გზით შესწავლის ტენდენციამ, როგორც პედოლოგია, ისე „ექსპერიმენტული პედაგოგია“ ააცდინა პედაგოგიური პროცესის ჭეშმარიტი მეცნიერული კვლევა-ძიების გზას. ექსპერიმენტული პედაგოგიკის წარმომადგენლები დაუპირისპირდნენ ე. წ. „თეორიულ“ და „ფილოსოფიურ“ პედაგოგიკას, რომელიც, მათი აზრით, თითქოს დაფუძნებული იყო სუბიექტურ მოსაზრებებზე, ხოლო ექსპერიმენტული პედაგოგია თითქოს ცდილობდა დამყარებოდა მხოლოდ ფაქტებს, ობიექტურ მონაცემებს. აქედან გამომდინარე, ექსპერიმენტული პედაგოგიკის წარმომადგენლები, პედაგოგიკას აცხადებდნენ განსაკუთრებული სახის ემპირიულ მეცნიერებად. პედაგოგიკური თეორიის შეუფასებლობამ ექსპერიმენტული პედაგოგიკის წარმომადგენლები მიიყვანეს პედაგოგიური-პრაქტიკული გამოცდილების მნიშვნელობის უგულვებელყოფამდე (ბასილაძე 2015:23).

1898 წელს გამოქვეყნდა ვ. ლაის წიგნი „არითმეტიკის დაწყებითი სწავლება“. ამ ნაშრომში ავტორი ცდილობს განასხვავოს დიდაქტიკური ექსპერიმენტი ფსიქოლოგიურისაგან. მან ფსიქოლოგ ვ. შტერნთან ერთად გამოთქვა მოსაზრება იმის შესახებ, რომ აუცილებელია დიდაქტიკური ცდები უცვლელად ინარჩუნებდნენ სასკოლო ცხოვრების ხასიათსა და სწავლების ბუნებრიობას. ვ. შტერნის მოთხოვნა იყო „ცხოვრებისეული სიმართლე“, „ცხოვრებასთან სიახლოვე“ (Нечаев 1909: 12).

პროფ. ვ. ლაის აზრით, „თუ პედაგოგიკას სურს იყოს მეცნიერება, მან თითოეული პედაგოგიური მოვლენა უნდა განიხილოს, როგორც იმ მიზეზთა გავლენა, რომლებიც მოქმედებენ შესატყვის მოვლენებში“ (Лай 1927: 21). ხშირ შემთხვევაში შეუძლებელი ხდება მიზეზი გამოიყოს შემთხვევითი ვითარებიდან და გაირკვეს ამ მიზეზის როლი მთლიან მოქმედებაში. ამიტომ, არ ვუცდით მომენტს, როცა ესა თუ ის მოვლენა შემთხვევით წარმოიშობა, როგორც ამას დაკვირვების დროს მივმართავთ, ვიწვევთ განზრახვისამებრ მოვლენას, მაგრამ ისე, რომ შესაძლებლობა გვქმნება მოვლენები გამოვიწვიოთ ერთი მეორის მიყოლებით, რათა გავარკვიოთ ცალკეულ მოვლენათა როლი და ადგილი მთლიან მოქმედებაში, ესე იგი მივმართავთ ექსპერიმენტსა და ექსპერიმენტულ დაკვირვებას.

ვ. ლაი ექსპერიმენტს ადარებს დაკვირვებას. ამ უკანასკნელის შესახებ ჩვენი აზრით, უმართებულოდ ფიქრობს, რომ დაკვირვებას მივყავართ მხოლოდ ვარაუდამდე, თითქოს დაკვირვების შედეგად ჩვენ საშუალება გვაქვს მივიღეთ მხოლოდ ჰიპოთეზამდე. აქედან გამომდინარე, იგი ასკვნის, რომ სწავლების ცალკეულ დარგში ადრინდელი პედაგოგიკა შეიცავს უამრავ წინააღმდეგობებს. განსხვავებით ახალი პედაგოგიკისაგან, ძველი პედაგოგიკის მთელი რიგი საშუალებები, რომლებიც თავის დროზე საიმედო მეთოდად ითვლებოდა, წარმოადგენენ ჰიპოთეზებს. სწორედ ამ ჰიპოთეზებს ვ. ლაი მიიჩნევს დამაკავშირებელ ძალად, რომელიც ადადგენს კავშირს ძველსა და ახალ (ექსპერიმენტულ) პედაგოგიკას შორის, თითქოს ძველი პედაგოგიკიდან ექსპერიმენტული პედაგოგიკა იღებს ჰიპოთეზებს, ხოლო ახალი პედაგოგიკა მას იკვლევს ექსპერიმენტის გზით და შემდეგ ამოწმებს პრაქტიკაში (ბასილაძე 2015:22-28).

ექსპერიმენტი. ვ. ლაის აზრით, „მიზნად ისახავს ახალი პედაგოგიკის შექმნას, რომლის ყოველი თეორიული დებულება მკაცრად

არის შემოწმებული. მისი აზრით, პედაგოგიური ექსპერიმენტი იყოფა შემდეგ მომენტებად: 1. ჰიპოთეზის შედგენა, 2. ცდის დაყენება და ჩატარება, 3. მისი შემოწმება პრაქტიკაში. ამავე დროს ვ. ლაი ცდილობს განასხვავოს, გამოიჯნოს პედაგოგიური და „დიდაქტიკურ–ფსიქოლოგიური ცდა“ წმინდა ფსიქოლოგიურისაგან. მისი აზრით, პედაგოგიური ცდა (ექსპერიმენტი) ითვალისწინებს პრაქტიკულ–პედაგოგიურ ამოცანებს, ამიტომ მან უნდა დააკმაყოფილოს შემდეგი მოთხოვნა: ცდის პირობები ისე უნდა იყოს ორგანიზებული, რომ იგი, რაც შეიძლება უახლოვდებოდეს საკლასო მეცადინეობის პირობებს. კიდევ მეტი: ვ. ლაის აზრით, პედაგოგიური ექსპერიმენტი არის სასკოლო პრაქტიკის ერთ–ერთი სახეობა, რომლის დროსაც ზოგადი ხერხები (ე.ი. ის, რასაც ზემოქმედება შეუძლია) და შედეგები (რეაქცია) შეიძლება გამოვხატოთ რიცხვებში და გათვალისწინებული იქნეს ურთიერთთან შედარების გზით მოპოვებული დასკვნები“ (Лаи 1927 :22-23). სხვანაირად რომ ვთქვათ, პედაგოგიური გამოკვლევა უნდა აკმაყოფილებდეს ექსპერიმენტის მოთხოვნას და ამავე დროს რაც შეიძლება უნდა უახლოვდებოდეს სასკოლო პრაქტიკას.

ვ. ლაის აზრით, პედაგოგიურმა ცდამ არა მარტო იმაზე უნდა მოგვცეს პასუხი, თუ რა უნდა გავაკეთოთ, არამედ აგვიხსნას, თუ რატომაა ეს ასე და არა სხვანაირად. ამით იგი უპირისპირდება მის დრომდე დამკვიდრებულ ე. წ. რეცეპტულ დიდაქტიკას, რომელიც წარმოადგენდა მზამზარეულ დიდაქტიკურ წესთა კრებულს (ბასილაძე 2015:22-28). ვ. ლაი განაგრძობს პედაგოგიური ექსპერიმენტის დახასიათებას და ასკვნის, რომ: 1. ექსპერიმენტი იგივე დაკვირვებაა, მაგრამ იგი მოვლენებს აღწერს და განიხილავს დაწვრილებით, ღრმად, ყოველმხრივ, ზუსტად, დამაჯერებლად, საფუძვლიანად; 2. იგი საშუალებას იძლევა საიმედო და დამაჯერებელი იყოს ჩვენ მიერ მიღებული უარყოფითი თუ დადებითი დასკვნები; 3. რამდენადაც ექსპერიმენტის პირობებში ზუსტად ვუთითებთ მთელი ჩვენი მუშაობის მსვლელობას, ანალოგიური მუშაობა შეიძლება ჩატარდეს სხვების მიერაც და ამით შემოწმდეს ჩვენი კვლევის შედეგად მიღებული დასკვნების ჭეშმარიტება“ (Лаи 1927:25).

ვ. ლაი აჯამებს თავის შეხედულებებს ექსპერიმენტის შესახებ და აყალიბებს ექსპერიმენტის დამახასიათებელ ნიშნებს. მისი აზრით პედაგოგიური ექსპერიმენტი არის პედაგოგიკაში კვლევითი

მუშაობის დამხმარე საშუალება, რომლის უპირატესობა შემდეგში მდგომარეობს:

1. „ექსპერიმენტი საშუალებას იძლევა პროცესის ცალკეული შემადგენელი ნაწილების იზოლაციისათვის. სწორედ ამ ნაწილთა იზოლაციის გზით შევძლებთ გამოვიკვლიოთ პროცესებში შემავალი ცალკეული, კერძო მოვლენების გავლენა, ავხსნათ სივრცითი, დროის, ფსიქიკური პროცესის რაოდენობრივი და ხარისხობრივი მომენტები. მხოლოდ ამ სახით შეიძლება დასაბამი მიეცეს ახსნას, ე.ი. დადგინდეს კავშირი მოქმედებასა და მის მიზეზებს შორის;

2. მხოლოდ ექსპერიმენტის გზით შეიძლება ზუსტად გავარკვიოთ დამოკიდებულებათა მიმართებანი გალიზიანებასა და მის შედეგად გამოწვეულ ფსიქიკურ პროცესებს შორის, ან ფსიქიკურ პროცესებსა და მის შედეგად გამოწვეულ მოძრაობებს შორის;

3. სუბიექტურ და ობიექტურ პროცესებს შორის დამოკიდებულებათა გამორკვევის გზით შეიძლება დადგინდეს საზომი პირველისათვის, რომელიც გამოვლინებულია უკანასკნელით. დაკვირვებისაგან განსხვავებით, დიდაქტიკურ-ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტი შესაძლებელი ხდება კერძოსაგან გამოვყოთ ის, რასაც ზოგადი მნიშვნელობა აქვს და განვამტკიცოთ შედეგების ზოგადი მნიშვნელობა. მხოლოდ ექსპერიმენტის დახმარებითაა შესაძლებელი ვიპოვოთ საიმედო კრიტერიუმი ნორმალურისა და არანორმალურისათვის;

4. ექსპერიმენტის მეშვეობით შესაძლებელია მიღწეულ იქნეს პროცესის ერთსა და იმავე პირობებში დიდი რაოდენობით განმეორება, ამას კი უდიდესი მნიშვნელობა აქვს, მხოლოდ შინაგან აღქმასა, მოგონებებსა და სიტყვიერ ცნობებზე დამყარებული ცდები საეჭვო და არა დამაჯერებელია. ფსიქიკური პროცესები მეტად სწრაფცვალებადია და რთული. ამიტომ ძნელია მისი გაგება საკმაოდ კონკრეტულად, ან მისი დაუყოვნებლივ საიმედოდ გაანალიზება. ამით აიხსნება აზრთა დაბნეულობა და მოჩვენებითი წარმატება იქ, სადაც იგი არ არის გაპირობებული თვით საგნით მეთოდის სხვადასხვა დარგში;

5. დიდაქტიკურ-ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტი შესაძლებლობას ქმნის დიდაქტიკისა და მეთოდის დარგში ერთობლივი კვლევითი მუშაობისათვის. ყოველ პედაგოგს შეუძლია მონაწილეობა მიიღოს სხვა პედაგოგთა მუშაობაში, შეუძლია შეამოწმოს იგი, გააკრიტიკოს, გაასწოროს, გააგრძელოს, ვინაიდან მას ადვილად

შეუძლია აღადგინოს ის პირობები და ვითარება, რომელშიც მიმდინარეობდა მისი წინამორბედის მუშაობა“ (Лай 1927:26-27). ამას უნდა დავუმატოთ ისიც, რომ, ვ. ლაის აზრით, ექსპერიმენტის გზით მოპოვებული ფაქტების ანალიზის შედეგად მიღებული დასკვნები ძნელი უარსაყოფელი და გასაბათილებელია. ექსპერიმენტს შეიძლება დაუპირისპირდეს მხოლოდ ექსპერიმენტი და ამ გზითაა შესაძლებელი მეცნიერების ნამდვილი განვითარება (ბასილაძე 2015:22-28).

ლაისაგან განსხვავებით საპირისპირო მოსაზრებები გამოთქვა გერმანელმა პედაგოგმა პროფესორმა ე. მეიმანმა. მას მიაჩნდა, რომ ბავშვის პიროვნების ფსიქოლოგიური შესწავლა უნდა მოხდეს ხელოვნურად შექმნილ გარემოში. იგი ლაისგან განსხვავებით წინააღმდეგი იყო, რომ დიდაქტიკური კვლევა წარმოებულიყო ბუნებრივ პირობებში, მიმდინარე სწავლების პროცესზე დაკვირვებით. ე. მეიმანის აზრით, პედაგოგიური ექსპერიმენტი წარმოებს განვითარების პროცესში მყოფ ბავშვებზე. პედაგოგიური ექსპერიმენტი მისი აზრით არის, „იგივე ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტი, გადატანილი ბავშვებზე და, რადგან დავას არ იწვევს ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის რეალური შესაძლებლობა, ასევე სრულად შესაძლებელია განხორციელდეს პედაგოგიური ექსპერიმენტი“ (Мейман 1910: 30).

თუ ექსპერიმენტის მიმართ ე. მეიმანის ზოგიერთი შეხედულება შეიძლება სწორად ჩავთვალოთ, იგი არ შეიძლება მთლიანად მივუყენოთ პედაგოგიკის, კერძოდ დიდაქტიკის სფეროში გამოყენებულ ექსპერიმენტს. ამ თვალსაზრისით მიგვაჩნია, რომ ლაის შეხედულებები უფრო პროგრესულია.

ლაის ზოგად პედაგოგიკური პრინციპები ასე შეიძლება ჩამოვაცალიოთ: ა. აღზრდის ბიოლოგიური მხარე: თანშობილი ინსტიქტები, რეფლექსები და რეაქციები, უნდა იქცეს აღზრდის მთელი სისტემის ამოსავალ პუნქტად. ბ. აღზრდის სოციოლოგიური მხარე: აღზრდა ისეთ გავლენას უნდა ახდენდეს თანშობილ და შეძენილ რეაქციებზე, რომ უკანასკნელი პასუხობდეს ლოგიკის, ესთეტიკის, ეთიკისა და რელიგიის ნორმებს; გ. ნებელობისა და აქტივობის აღზრდა: ნაყოფიერია იმ შემთხვევაში, თუ მის ამოსავალ მუხლად მიჩნეული იქნება თანშობილი რეაქციები და ინსტიქტები. მაშასადამე, არა წარმოდგენები, არამედ ინსტიქტები უნდა მივიჩნიოთ ინტერესის, გრძნობების, ნებელობის აღზრდის ფუძედ (ბასილაძე 2015:22-28).

ამრიგად, XX საუკუნის დამდეგს საკმაოდ მძლავრი ნაბიჯი გადაიდგა პედაგოგიკურ მეცნიერებაში ექსპერიმენტის დასამკვიდრებლად, მაგრამ, რამდენადაც ექსპერიმენტი უმთავრესად ეხებოდა ბავშვის ფსიქიკური პროცესების კვლევას, იგი ცალკე დარგად – პედოლოგიად ჩამოყალიბდა, ხოლო უფრო გვიან მისგან ბავშვის ფსიქოლოგია და პედაგოგიური ფსიქოლოგია წარმოიშვა.

1904 წელს სასკოლო ჰიგიენისა და ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიის პირველ საერთაშორისო კონგრესზე ვ. ლაი გამოვიდა მოწოდებით, რათა ყველა დიდი ქალაქის უმაღლეს სკოლებთან, მასწავლებელთა სემინარიებსა და საქალაქო სასწავლებლებთან ჩამოყალიბებულიყო პედაგოგიური საცდელი სადგურები, დაარსებულიყო „საერთაშორისო გაერთიანება“ და ჟურნალი „ექსპერიმენტული პედაგოგიკა“ (ბასილაძე 2015:22-28).

თუ ერთი თვალის გადავლებით შევავსებთ ვ. ლაის „ექსპერიმენტულ პედაგოგიკას“ შეიძლება ითქვას, რომ ეს იყო პედაგოგიკურ მეცნიერებაში ექსპერიმენტის მეთოდის გამოყენებისა და დამკვიდრების მძლავრი ნაბიჯი. მიუხედავად იმისა, რომ ექსპერიმენტის გამოყენების ტენდენციამ მთლიანად განდევნა პედაგოგიკიდან დაკვირვება და პრაქტიკულ-პედაგოგიური მუშაობის მოწინავე გამოცდილების შესწავლა-განზოგადების მეთოდები, მას მაინც გარკვეული, პროგრესული მნიშვნელობა ჰქონდა.

ექსპერიმენტული პედაგოგიკის წარმომადგენლები ამტკიცებდნენ, რომ ისინი ქმნიან ზუსტ და უტყუარ მონაცემებზე დაყრდნობილ პედაგოგიკას, მაგრამ სინამდვილეში ეს ასე არ იყო. მიუხედავად ამისა, ექსპერიმენტულმა პედაგოგიკამ მაინც შეასრულა ერთგვარი და დადებითი როლი პედაგოგიური მეცნიერების განვითარების საქმეში. ამ მიმდინარეობის მომხრეები პრაქტიკაში იყენებდნენ მეცნიერული კვლევის უდავოდ მისაღებ მეთოდებსაც (დაკვირვება, ბუნებრივი ექსპერიმენტი, პედაგოგიური პროცესის შესწავლა და სხვა) და ამ გზით, შესაძლებელი გახდა ბევრი მნიშვნელოვანი საკითხის გადაწყვეტა. დადებით მოვლენად უნდა ჩაითვალოს ისიც, რომ ბავშვის შესწავლას განსაკუთრებული ყურადღება მიექცა და პედაგოგიური ექსპერიმენტი პრაქტიკაში დაინერგა (ფანჩულიძე 2021: 36-42).

XX საუკუნის დასაწყისში საქართველოში ნაკლები ყურადღება ექცეოდა ბავშვებზე პედაგოგიურ დაკვირვებას, მათი ინტერესებისა

და სულიერი ცხოვრების მეცნიერულ-ექსპერიმენტულ შესწავლა-გამოკვლევას.

საქართველოში ექსპერიმენტულ პედაგოგიკას დ. უზნაძე იცავდა. მას უდიდესი ღვაწლი მიუძღვის ქართული ექსპერიმენტალური პედაგოგიკის განვითარებაში. მან ჯერ კიდევ 1910–1912 წლებში “დროების” ფურცლებზე გამოაქვეყნა მეცნიერული შრომები: „აღზრდის მიზნები“, „აღზრდის ძირითადი ტრაგედია“, ”ნაწყვეტები ექსპერიმენტული პედაგოგიკიდან“, და „ექსპერიმენტალური პედაგოგიკის შესავალი“ (1912). ცალკე წიგნად გამოსცა “ექსპერიმენტული პედაგოგიკის შესავალი”. ამ შრომებში ის უდიდეს ყურადღებას უთმობდა განათლების სასკოლო სისტემის დემოკრატიზაციის საკითხებს. დ. უზნაძის შრომები, დაწერილი პედაგოგიკურ თემებზე, უაღრესად მნიშვნელოვან მოვლენას წარმოადგენს ქართული პედაგოგიკური აზროვნების განვითარების ისტორიაში. დ. უზნაძემ ამ შრომებით პირველმა ჩაუყარა საფუძველი საქართველოში მეცნიერული პედაგოგიკის სისტემატურ კურსს.

სწავლა-აღზრდის ახალი მიზნების განხორციელების ახლებურად კვლევა-ძიებისა და ნოვატორულად გადაწყვეტისათვის დ. უზნაძეს საჭიროდ მიაჩნდა დრომოჭმულ პედაგოგიურ სისტემათა და კვლევის მოძველებულ მეთოდთა “ძირიანად დამსხვრევა და მის ნანგრევებზე ახლის აღმართვა”. ევროპიდან დაბრუნებული დ. უზნაძე ჩაება ფართო სასკოლო-პედაგოგიურ და საზოგადოებრივ-საგანმანათლებლო მოღვაწეობაში. ამით დაიწყო იმდროინდელ საქართველოში პედაგოგიური კვლევის ახალ მეცნიერულ მიმართულებაზე გადაყვანა და აღზრდის პრობლემების შესწავლისათვის ექსპერიმენტის გამოყენების შესაძლებლობებზე მკვლევართა ყურადღების აქცენტირება (ფსიქოლოგიური გამოკვლევები, 2016:99)

დ. უზნაძის პირველი სტატია დაისტამბა 1911 წლის 76-ე ნომერში. ავტორი მკითხველს აცნობდა არა მარტო ევროპის მოწინავე ქვეყნების პედაგოგიკის სიახლეებს, არამედ განიხილავდა მსოფლიო მნიშვნელობის ფსიქოლოგთა, ფსიქიატრთა, ექიმთა, ფილოსოფოსთა, პედაგოგთა თვალსაზრისებს.

წერილებში დ. უზნაძე იშველიებდა გერმანულ, ინგლისურ, ფრანგულ წყაროებს. რუსული და ქართული ხომ ჩვეულებრივი ამბავია! როგორც ხელის გულზე, ისე უშლის იგი მკითხველს მოსწავლის შინა ბუნების ყოველ საიდუმლოს პედოლოგიური

მეცნიერების თვალსაზრისით, იკვლევს პედაგოგიკის თეორიულ და პრაქტიკულ მხარეებს, დაასკვნის, რომ არსებობს თეორიული და პრაქტიკული პედაგოგიკა. შემდეგ ასე მსჯელობს: „პედაგოგიკა მეცნიერება არის... მამასადამე, მას უნდა ჰქონდეს ობიექტი... ეს ობიექტი, ეს საგანი პედაგოგიური მეცნიერების ყოველი დარგისა არის ალზრდა“. ადამიანმა უნდა ააგოს მომავალი, ამიტომ მას სჭირდება საამისოდ მომზადება და დახელოვნება. ამ მიზნის მისაღწევად საჭიროა მის ცხოვრებაში მიზანშეწონილად ჩარევა. ამგვარ ჩარევას ალზრდა ეწოდება. „პედაგოგიკას მომწიფებული ადამიანის თვით-ალზრდა კი არ აინტერესებს, არამედ მოზარდის, ჯერ კიდევ მოუმწიფებელის ალზრდა“. პედაგოგიური მეცნიერების საგანი არის ალზრდა, - მისი მიზანი კი იმ კანონთა კვლევა, რომელთაც ალზრდითი მოქმედება უნდა დაექვემდებაროს.

თეორიული პედაგოგიკა ალზრდის ნორმებს შეიმუშავებს, პრაქტიკული კი მათ ცხოვრებაში გაატარებს. დ. უზნაძე ავითარებს თვალსაზრისს, რომ აღმზრდელი, მხოლოდ თეორიული ცოდნით აღვსილი უნიჭო პედაგოგიაო. „პედაგოგიკა უმთავრეს „ხელოვნებას“ წარმოადგენს“ (უზნაძე 1911ა:2-3), პედაგოგის ნიჭი ბევრს აქვს, მაგრამ ეს საკმარისი არაა, საჭიროა ფსიქოლოგის ნიჭიც. ეს კი ძალიან ცოტას გააჩნიაო (უზნაძე 1911ბ:2-4), ამიტომ ყველა ხელოვანი აღმზრდელი ვერ გამოვა, გვეყოლება ბევრი საშუალო ნიჭის აღმზრდელიც. ამიტომ პედაგოგიკის საქმეა ორიენტაციის აღება არა იმ რამდენიმე „ხელოვან“ პედაგოგზე, არამედ პედაგოგთა საშუალო მასაზე.

ქართულ სინამდვილეში პირველად და მკვეთრად გაისმა დ. უზნაძის სიტყვები: პედაგოგიკამ უნდა შეისწავლოს არა მარტო პედაგოგიური ხელოვნება, ანუ ის, რითაც მოზარდზე ზემოქმედებენ, არამედ ისიც, ვისზეც ზემოქმედებენ - ესე იგი, შეგირდის ბუნება, მისი შინაგანი კონსტიტუცია, სულიერი სამყარო, მისი გენეტიკური კოდი. როცა აღსაზრდელის შინაგან სამყაროს გავიგებთ, მაშინ აღარ გავიკვირდება, თუ რატომღა, რომ ზოგჯერ აღსაზრდელი ურჩობს, არ ჯდება პედაგოგის მიერ გამზადებულ ჩარჩოში. ეს იმიტომ ხდება, რომ აღმზრდელს ხშირად ავიწყდება: რომ „მას აქ ნებით აღჭურვილ ცოცხალ არსებასთან აქვს საქმე და ამიტომ მას ისე ვერ მოექცევა, როგორც მკვდარი ბუნების საგნებს“ (უზნაძე 1911გ: 3-4). მეთოდები უნდა შევუსაბამოთ ცოცხალ არსებათა განვითარების კანონებს. მაშინ შედეგიც კარგი გვექნება. „ადამიანისათვის შეიძლება მისი შინაგანი

ცხოვრება უფრო მნიშვნელოვანი იყოს, ვიდრე მის გარეშე მდგომი ბუნებისა; შეიძლება პირველი თავით მიზანს წარმოადგენდეს მისთვის, მაშინ როდესაც გარეშე ცხოვრება მხოლოდ ამ მიზნის განხორციელების საშუალების როლს თამაშობდეს. მაგრამ ამის მიხედვით, კაცობრიობის სულიერი ცხოვრების წარსულის წიგნი რომ გადავფურცლოთ, მის პირველსავე გვერდზე მაინც ადამიანის შინაგანი ცხოვრებისადმი დიდი ასოებით აღბეჭდილ ინტერესს როდი დავინახავთ; არა, იქ სულ სხვა სახის მისწრაფებებს ვკვრეტთ; მისწრაფების გარეშე ცხოვრებისა და ბუნების ძალთა შემეცნებისადმი შემეცნებითა ლტოლვილობამ პირველად საბერძნეთში აიდგა ფეხი და საბერძნეთის ფილოსოფიის პირველი ნაბიჯი კოსმოლოგიური პრობლემების გადაწყვეტისაკენ იყო მიმართული. ხოლო შინაგანი ცხოვრება მხოლოდ სოფისტიკამ და სოკრატმა აქციეს ფხიზელი გამოკვლევის ობიექტად. მაგრამ ამით, რასაკვირველია იმას არ ვამბობთ, რომ თითქმის ეს პირველყოფილი კოსმოლოგიური ძიება მეცნიერული გამოკვლევის მნიშვნელობას ატარებდა; სრულებითაც არა! მეცნიერება ბუნების შესახებ მხოლოდ არისტოტელეს გენიამ წარმოშვა და ალექსანდრიის ეპოქამ აღზარდა. ხოლო საბერძნეთის ნიადაგზე აღმოცენებული ბუნებისმეტყველების ხე უფერული აღმოჩნდა და საშუალო საუკუნეების მწუხრის ნიაგმა იგი სრულებით დასცალა და თითქმის ძირი გაუთხარა ჰომოპონიციიდან დაწყებული ვიდრე ჯორდანო ბრუნომდე (უზნაძე 1911დ: 2-3).

„თითქმის ყველა გამოჩენილი თეორეტიკოსი პედაგოგიკისა აღიარებდა, რომ ბავშვის სულიერისა და ფიზიკური ძალების ცოდნა მისი აღზრდის ნაყოფიერებისათვის დიდ საჭიროებას წარმოადგენდა, მაგრამ მათგან დამოუკიდებელ გარემოებათა გამო ისინი თითქმის ყოველთვის მოკლებულნი იყვნენ ამ ცოდნას“ (უზნაძე 2005: 31). „არც ერთ დიდებულ პედაგოგს არ გაუხდია ბავშვი ეგზაქტური გამოკვლევის ობიექტად“ (მეიმანი), ეს იმიტომ, რომ იმ დროს, ასეთი კვლევა- ძიება მეცნიერულ სფეროში ჯერ კიდევ ვერ იყო საკმაოდ ფხიზელი, და მისი ჩანასახიც არსად სჩანდა. დ. უზნაძეს მოყავს ექსპერიმენტალური პედაგოგიკის თეორეტიკოსის პროფ. მეიმანის მოსაზრება იმ ორი გზის შესახებ, რომლებითაც ისინი ბავშვის სულიერი საუნჯის საღაროს გასაღების პოვნას ცდილობდნენ: „მეთოდი, რომლის დახმარებითაც იძენდნენ ძველი პედაგოგნი ბავშვის ბუნების შესახებ ცნობებს, ან შემთხვევით დაკვირვებაში

მდგომარეობდა და ან, რაც განსაკუთრებულად რუსოს ატყვია მასში, რომ მკვლევარი, ფანტაზიაზე დაფუძნებული, აყენებდა თავის თავს ბავშვის ადგილას და მის განცდათა წარმოდგენას სცდილობდა; ამ გზით ფანტაზიის საშუალებით იმუშავებდნენ ხოლმე აზრს იმის შესახებ, თუ დაახლოებით როგორ უყურებს ბავშვი ქვეყანას და როგორ ესმის მას იგი; და ამ ნიადაგზე აშენებდნენ პედაგოგიურ წესებს“ (უზნაძე 2005: 32). უზნაძის აზრით, დადგა დრო, როცა ბავშვი არა მარტო პედაგოგიკამ უნდა იკვლიოს, არამედ ექსპერიმენტულმა ფსიქოლოგიამაც, მედიცინამაც, და მათი კვლევის შედეგები და ინფორმაციები გამოიყენოს პედაგოგიკამ (უზნაძე 1911დ: 2-3). ეს იმიტომაცა საჭირო, რომ ბავშვი ფიზიკური ცხოვრებითაც ცხოვრობს და ფსიქიკური ცხოვრებითაც. ერთი მხრივ, დიმიტრი უზნაძე მოითხოვდა, რომ აღმზრდელს ცოდნოდა აღსაზრდელის სულიერი სამყარო, მისი ბუნება და ფსიქიკური ცხოვრება, პედაგოგიურ პროცესში გაეთვალისწინებინა ყოველივე ეს, მეორე მხრივ, იგი წინააღმდეგი იყო იმისა, რომ აღმზრდელი ბრმად მიჰყვოდა ბავშვის ბუნებას და მხოლოდ ბავშვის სურვილებს დაყრდნობოდა იგი, რამდენადაც ყოველი პედაგოგი ვალდებულია მომავლის საზოგადოებრივი იდეალების მიხედვით აღზარდოს ბავშვი. იგი, ჩვენი აზრით, სამართლიანად წერდა: „ყოველი აღზრდა მომავალს ემსახურება, ამიტომ იგი ზნეობრივ სფეროში მაინც დღევანდელი მომენტით კი არ ხელმძღვანელობს, მას სახეში მუდამ მომავალი აქვს“ (უზნაძე 1912: 437). დიმიტრი უზნაძის აზრით, მომავალი თაობის აღზრდა მხოლოდ აწმყოთი კი არ განისაზღვრება, არამედ მომავლის იდეალებით, რომელიც ახალი სკოლის ძირითადი ამოცანებიდან გამომდინარეობენ.

დ. უზნაძე განიხილავს ფილოსოფია-ფსიქოლოგიის მიერ დადგენილ საკითხებს პედაგოგიკური განხრით. მსჯელობს პედოლოგიაზე ზოგადად, შემდეგ კი ევროპულ და რუსულ პედოლოგიაზე. დანარჩენი ევროპის სახელმწიფოებიდან ყველაზე უფრო საინტერესოა ჩვენთვის რუსეთი. სხვა მხრივ ჩამორჩენილი რუსეთი პედოლოგიაში მაგარი ნაბიჯებით მიიწევს წინ. ჯერ კიდევ 1879 წელს, როდესაც ექსპერიმენტალური პედაგოგიკის შესახებ არა ისმოდა რა, კიევში სიკორსკიმ გამოიკვლია მოწაფეთა გონებრივი დადლილობის პირობები და შეიმუშავა ამ უკანასკნელმა გამოკვლევით მეთოდოლოგია. რუსული ორიგინალური ლიტერატურის გავლენა პედაგოგიკაზე დღითი-დღე იზრდებოდა. ექსპერიმენტალური პედაგოგიკის შესახებ

ინტერესი იზრდებოდა. 1910 წელს უკვე შესაძლებელი შეიქმნა სკოიტენის ინიციატივით „ინტერნაციონალური პედოლოგიური კომიტეტის შექმნა“. ამ კომიტეტში რუსეთიც იღებს მონაწილეობას. როგორც ხედავთ დღეს პედოლოგიური მოძრაობა ჩვენი კულტურული ცხოვრების ერთ-ერთი დამახასიათებელ მოვლენათ არის გადაქცეული. ამ მხრივ ჩვენ ჩამორჩენილი ხალხი ვართ. არადა ბავშვის ფსიქოლოგიის შესწავლას პირველ რიგში დიდი სარგებლის მოტანა შეუძლია. ამგვარად, ახალი პედაგოგიკის უმთავრესი თვისება ბავშვის ფსიქოლოგიასა და საზოგადოდ პედოლოგიის ცნობებზეა დამკვიდრებული. პედოლოგია ამიტომ ისე აუცილებელია პედაგოგიკისთვის, როგორც სამირკველი რომელიმე შენობის სიმტკიცისთვის (უზნაძე 1911გ: 2). დიმიტრი უზნაძეს გამოაქვს დასკვნა: „ნამდვილი პედაგოგიკის წიადაგს და საფუძველს ბავშვის ფსიქოლოგიის შემეცნება უნდა წარმოადგენდეს (უზნაძე 1911გ: 2-4). მკვლევარის საბოლოო დასკვნა ამგვარია: „პედაგოგიკა იგივე პედოლოგია, მხოლოდ პედაგოგიური თვალსაზრისით და მიზნით უნდა იყოს განხილული“. მკვლევარი აყალიბებს იმ ოთხ სვეტს, რომელზედაც უნდა დაეფუძნოს პედაგოგიკის მეცნიერება და სწავლა-აღზრდის მთელი საქმე. „ამგვარად, მთელი საგანი პედაგოგიური მეცნიერებისა ოთხი მხრით იფარგლება ა) ფიზიკური და ფსიქიური ბუნება ბავშვისა, როგორც საფუძველი პედაგოგიური ზეგავლენისა; ბ) მასწავლებელთა მოქმედების წესები და სწავლების მეთოდები; გ) სწავლის სახელმძღვანელოები და სკოლის ორგანიზაციის საკითხი და დ) აღზრდის მიზნები (უზნაძე 1911გ: 3-4). ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის წინააღმდეგ, როგორც ჩანს იმ დროსაც ილაშქრებდნენ. ამიტომ დ. უზნაძე ასეთ განცხადებას აკეთებს: „პედოლოგიაში ორი რამაა მთავარი: დაკვირვება და ექსპერიმენტი. არ უნდა გავილაშქროთ ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის წინააღმდეგ (უზნაძე 1911ზ:2-4).

დ. უზნაძეს მიაჩნია, რომ ექსპერიმენტი ფსიქოლოგიაში მხოლოდ დამხმარე როლს თამაშობს. იგი თვითდაკვირვებას ავსებს და ასრულებს. „ამიტომ მისი ობიექტი გამოცდილი უნდა იყოს სულიერ მოვლენათა შემჩნევისა და ახსნის საქმეში, რომ ერთგვარი სარგებელი ჰპოვოს ექსპერიმენტის ხმარებაში, თორემ სრულებით გამოუცდელი ადამიანი, რომელსაც ექსპერიმენტის მნიშვნელობა არც კი ესმის, ისეთსავე ანგარიშს მოგვცემს მისი სულიერი ცხოვრების მიმდინარეობის შესახებ, როგორც ფსიქიური ექსპერიმენტის ზეგავლენის ქვეშ

მყოფი ადამიანი, ექსპერიმენტის გზით შესაძლებელია ბავშვის ფსიქოლოგიის შესწავლა და მის საფუძველზე პედაგოგიური მეცნიერების სისტემის აგება“ (უზნაძე 1911თ:3). საჭიროა ექსპერიმენტული ლაბორატორიების მოწყობა და პედაგოგიკის სხვა საკითხებიც ადვილად გაირკვევა. მკვლევარი დასძენს: მოსწავლეთა ტიპებზე წარმოდგენა რომ შევიძუშაოთ, საჭიროა მოვიმარჯვოთ ინდივიდუალური გამოკვლევაც და ლაბორატორიული მეთოდიც (უზნაძე 1911თ:3-5).

გამოჩენილი ფსიქოლოგის აზრით, ახალი პედაგოგიკის მიზანი არის აღმზრდელის მოქმედება. „რა ზომებს უნდა მიმართოს მან, როდესაც იგი განსაკუთრებული მიზნების განხორციელებას ესწრაფვის, რა მეთოდები უნდა აირჩიოს მან, როდესაც სწავლების მიზნების საუკეთესოთ მიღწევა სურს? ეს საკითხი სწავლების მეთოდიკის საკითხია, და იგი პედაგოგიური მეცნიერების ინტერესთა დედა ძარღვის უმთავრესს ტოტს შეადგენს. როგორია ის გზა, რომელსაც თანამედროვე პედაგოგიკა ამ საკითხის გადაჭრის საქმეში დაადგა. ექვს გარეშეა, რომ პედაგოგი აქაც ცდიდა ბედს და ექსპერიმენტალური მეთოდის ნაყოფიერების გამოყენებას გვერდს არც ამ სფეროში აუვლიდა. მაგრამ წარმოადგენს კი მეთოდიკური საკითხები ისეთ მასალას, რომლის დამუშავებაც ექსპერიმენტის საშუალებით შესაძლებელია? აი საკითხი, რომლის გადაწყვეტაც ერთ წუთსაც არ შეგვაჩერებს. საჭიროა მხოლოდ განვმარტოთ, თუ რას უნდა წარმოადგენდეს ექსპერიმენტი ამ სფეროში და იმ წამსვე დავინახავთ, რომ მის შესაძლებლობას სრულებით არაფერი უდგას წინ (უზნაძე 1911ჰ: 3).

საჭიროა აღვნიშნოთ, რომ იმას, რასაც უზნაძე ფსიქოლოგიური მიმართულების პედაგოგიურ ექსპერიმენტს უწოდებს და მკვეთრად განასხვავებს წმინდა პედაგოგიური ექსპერიმენტისაგან, დღეს პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიურ ექსპერიმენტს უწოდებენ და თანამედროვე განათლების ფსიქოლოგიისათვის მისი უამრავი ნაირსახეობაა ცნობილი. გასული საუკუნის 10 - იანი წლების დასაწყისში, როდესაც უზნაძის „ექსპერიმენტალური პედაგოგიკის შესავალი“ დაიწერა, პედაგოგიკურ და ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა სისტემატიკა ჯერ კიდევ არ იყო სრულყოფილად ჩამოყალიბებული. არსებობდა ბავშვის შემსწავლელ მეცნიერებათა კრებული, კერძოდ, პედაგოგიკა, ბავშვის ფსიქოლოგია, ბავშვის ანატომია და ფიზიოლოგია და სხვ. და

დაწყებული იყო პედოლოგიის სახელწოდებით მათი კომპლექსური გაერთიანების პროცესი (ბასილაძე 2015: 32-36).

უზნაძე იმხანად, სწორედ, ამ რაკურსით განიხილავდა პედაგოგიკური კვლევის მეთოდის საკითხს. მას მიაჩნია, რომ პედაგოგიკამ იგივე მეთოდები უნდა მოიხმაროს, რომლებსაც ბავშვის შემსწავლელი მეცნიერება – პედოლოგია, იყენებს. „აქ კი ორ მეთოდს აქვს განსაკუთრებული ადგილი: ა) დაკვირვებას და ბ) ექსპერიმენტს. მხოლოდ ამ ორ მეთოდს უნდა ვუმაღლოდეთ, რომ დღეს პედოლოგია დამოუკიდებელ მეცნიერებად გადაიქცა და ისეთი ჭეშმარიტებანი გადმოგვცა, რომელნიც თანამედროვე ცნობიერების ზოგად დებულებებად გადაქცეულან. ახირებული იქნება ამის შემდეგ, ბავშვის ბუნების გამოკვლევისათვის სხვა გზასა და მეთოდებს მივმართოთ“.

ექსპერიმენტული პედაგოგიკის ზოგიერთი სხვა წარმომადგენლისაგან განსხვავებით, დ. უზნაძე უარყოფდა ექსპერიმენტის ფეტიშიზაციას და მოითხოვდა ბავშვის ბუნების შესწავლისათვის კვლევის ამ მეთოდის მხოლოდ განსაზღვრულ ფარგლებში გამოყენებას. მისი აზრით, თანამედროვე პედაგოგიკური მეცნიერება ყველგან და ყოველთვის არ წარმოადგენს უსათუოდ ექსპერიმენტალურ პედაგოგიკას. უზნაძის აზრით, „...არც ექსპერიმენტალურ პედაგოგიკას შეუძლია აღზრდის პრობლემათა ერთხელ და სამუდამოდ გადაჭრა“, მაგრამ, როგორც თვითონ აღნიშნავს, მან მაინც ექსპერიმენტალური პედაგოგიკის ნერგი აირჩია „ჩვენი მეცნიერების ბაღში დასანერგად“ სწორედ იმიტომ, რომ ეს უკანასკნელი „...დიდ ყურადღებას აქცევს ბავშვის ბუნების ინდივიდუალურ თვისებასა და სურს მას აღმზრდელობითი მფარველობა გაუწიოს“ (უზნაძე 1947: 3–4). ამით უზნაძე გმოხდა ადამიანთა მექანიკური წვრთნის იმ „წესს“, რომელიც თვითმპყრობელური რუსეთისა და სხვა ბურჟუაზიული სახელმწიფოების სწავლა–აღზრდის სისტემისათვის იყო დამახასიათებელი (მურ-ლულია 2018:55).

პედაგოგიური მეცნიერების საგანი, პროფ. უზნაძის აზრით, ოთხი ძირითადი მომენტიტ იფარგლება: ა) ბავშვის ფიზიკური და ფსიქიკური ბუნების ცოდნით, რომელიც პედაგოგიური ზეგავლენის საფუძველია; ბ) მოქმედების წესებისა და მეთოდების მომარჯვებით; გ) სასკოლო მუშაობის ორგანიზაციის საკითხებით და დ) აღზრდის მიზნებით.

დიმიტრი უზნაძის ექსპერიმენტალურ პედაგოგიკასთან დაკავშირებული საკითხები ვრცლად არის განხილული ქართულ პედაგოგიკურ აზროვნებაში და არაერთხელ გამხდარა ახალგაზრდა მკვლევართა კვლევის საგანი. ამ მხრივ უნდა აღვნიშნოთ ნ. ბერულავას „დ. უზნაძის ცხოვრება და მოღვაწეობა“, ს. ფანჭულიძის სადოქტორო დისერტაცია „დიმიტრი უზნაძის პედაგოგიკური იდეები და თანამედროვეობა, ს. სიგუას „განათლება და პედაგოგიური აზროვნება 1900-1917 წლების საქართველოში, 2005 წელს ზ. ცუცქერიძის რედაქტორობით გამოვიდა კრებული „დიმიტრი უზნაძის პედაგოგიური თხზულებები“, 2006 წელს დიმიტრი უზნაძის დაბადებიდან 120 წლისთავისადმი მიძღვნილი რესპუბლიკური კონფერენციის მასალები „ფსიქოლოგიური გამოკვლევები“ და სხვა. აღნიშნულ ნაშრომებში განხილული და გაანალიზებულია: ექსპერიმენტალური პედაგოგიკის საკითხები, ფსიქოლოგიის როლი ბავშვთა და მოზარდთა შესწავლის საქმეში, აღზრდის მიზანი და მნიშვნელობა, გონებრივი აღზრდა, ფიზიკური აღზრდა, ზნეობრივი აღზრდა, მხატვრულ - ესთეტიკური აღზრდა, სწავლების შინაარსი, ორგანიზაცია, მეთოდები და შეფასების სისტემა „სინათლის“ საზოგადოების ქართულ სკოლაში, სწავლა-აღზრდის საფუძვლები, სწავლების დიდაქტიკური პრინციპები, მშობლიურ ენაზე სწავლება და ზოგადი განათლების ორგანიზაციის საკითხები, ფიზიკური აღზრდა, მეტყველების კულტურის განვითარება, ფსიქოლოგიისა და პედაგოგიკის კავშირი, ჰიგიენის სწავლება, მოსწავლეთა თვით-მმართველობა, კლასგარეშე და სკოლის გარეშე მუშაობის საკითხები, შეგნებული დისციპლინისა და ნებისყოფის აღზრდა, უზნაძის მოღვაწეობა ქუთაისში და სხვა.

შეჯამების სახით შეიძლება დავასკვნათ, რომ უზნაძემ საქართველოში ერთ-ერთმა პირველმა სცადა სასწავლო დისციპლინების საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი მნიშვნელობის მეცნიერული დასაბუთება და სახალხო განათლების ახალი სისტემისათვის შეუწელებელი ბრძოლით განუზომელი წვლილი შეიტანა მოწინავე საზოგადოების, ახალი სკოლის შექმნა-ჩამოყალიბების საქმეში (მურ-ლულია 2018:54-55).

ბავშვის ფსიქოლოგიის ცოდნა ძირითადი პირობაა დიმიტრი უზნაძის პედაგოგიური შეხედულებებისა. მისი აზრით, აღმზრდელი ვერ მიაღწევს თავის მიზნებს, თუ არ ჩაწვდა ბავშვის ბუნებას. მან თავიდანვე აღიარა იდეა ბავშვის პიროვნების თავისებურებებისა,

როგორც ახალი პედაგოგიკის ამოსავალი დებულება. პედაგოგიურმა პროცესმა თავის სისტემა ბავშვის ბუნებას იმგვარად უნდა შეუფარდოს, რომ ბავშვის წინსვლას მაქსიმალური შესაძლებლობა მიეცეს. უზნაძე აქ სვამს საკითხს ექსპერიმენტის, როგორც ფსიქოლოგიური მეთოდის შესახებ, რომელმაც უნდა შეძლოს ბავშვის შემეცნებას საფუძველი ჩაუყაროს. დიმიტრი უზნაძე აკრიტიკებს კანტის შეხედულებებს ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის ღირებულებების საკითხზე. მისი აზრით, ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის საკითხი ბავშვის პიროვნებას ეხება. აქ იგი ნაწილობრივ იზიარებს ვ. ვუნდტის შეხედულებას. ის ამბობს: „ვუნდტის დებულება პედაგოგებმა რიგიანად ვერ გაიგეს და მიაწერეს მას ის, რისი თქმაც ვუნდტს არასოდეს არ უნდოდა. ვუნდტი სრულებითაც არ არის ექსპერიმენტული პედაგოგიკის მოწინააღმდეგე; იგი მხოლოდ გვაფრთხილებს, რომ ზრდადამთავრებული ადამიანის ფსიქიკური ცხოვრების გამოკვლევა უფრო საიმედო და მარტივია, ვიდრე ბავშვის სულიერი მდგომარეობისაო. ეს ერთი მხრივ ჭეშმარიტებაა, ხოლო მეორე მხრივ, როგორც ფსიქოლოგმა ბალდვინმა დაგვიმტკიცა, იგი გაუგებრობაზეა დამყარებული“ (უზნაძე 1912:70). აქ დიმიტრი უზნაძე აღიარებს, რომ ბავშვის კვლევაში ექსპერიმენტის გამოყენებას მართლაც დიდი სიძნელებები ახლავს, მაგრამ ეს სიძნელებები გარდაუვალი ხასიათის არ არის. დიმიტრი უზნაძე არ ეთანხმება იმ აზრს, რომლის მიხედვით ექსპერიმენტის გამოყენება ბავშვის კვლევის მიზნით შეუძლებელია იმ გარემოების გამო, რომ ბავშვი შთაგონებას ეძლევა. დიმიტრი უზნაძის აზრით, ამ სიძნელის მოხსნა შეიძლება, თუ წინასწარ გაუწევთ ანგარიშს შთაგონების შესაძლებლობას. ამრიგად დიმიტრი უზნაძე დადებითად აფასებს ექსპერიმენტულ მეთოდს ბავშვის კვლევაში, მაგრამ, ამასთან არ ივიწყებს იმ სიძნელებებსაც, რომელიც ფსიქოლოგიურ ექსპერიმენტს ახასიათებს და ამიტომ მოითხოვს ექსპერიმენტატორისგან დიდ სიფრთხილეს ამ მეთოდის გამოყენებისას (ფანჩულიძე 2013:36-42).

ექსპერიმენტული პედაგოგიკის ზოგიერთ წარმომადგენელთა მსგავსად ბავშვის ფსიქოლოგიის შესწავლის ერთ-ერთ მეთოდად უზნაძეს „დაკითხვის მეთოდი“ მიაჩნდა, რომელიც იმ დროს დიდი გამოყენებით სარგებლობდა „პედოლოგიაში“. მისი დადებითი მხარე მრავალრიცხოვანი და მრავალმხრივად საინტერესო მასალის დაგროვებაში მდგომარეობდა. დიმიტრი უზნაძე ალ. ბინესაგან განსხვავებით,

ბავშვის კვლევის პროცესში არა თუ არ ანიჭებდა მას განსაზღვრულ მნიშვნელობას, არამედ იზიარებდა ცნობილი ამერიკელი ფსიქოლოგის უილიამ ჯექსის მოსაზრებას, რომლითაც „დაკითხვის მეთოდს მართლაც, რომ ბევრი ცუდი მხარე აქვს და უფრო მეტი ჰქონდა. მისი საშუალებით ბავშვის ფსიქიური ბუნების გამოკვლევა თავის მოტყუებას უფრო ჰგავდა, ვიდრე ნამდვილ ჭეშმარიტებათა ნათელყოფას“ (უზნაძე 1912: 80). ამრიგად, გამოჩენილი ქართველი პედაგოგი „დაკითხვის მეთოდის“ მკაცრი კრიტიკის გზით ასაბუთებდა ამ მეთოდის გამოყენების შესაძლებლობას და მიზანშეწონილობას.

ექსპერიმენტულ მეთოდთა შორის დიმიტრი უზნაძე ყველაზე სწორ მეთოდად აღიარებს ინდივიდუალურ ლაბორატორიულ მეთოდს. იგი წერს: „ყველა მეთოდზე უფრო სწორი და სერიოზული არის ინდივიდუალური გამოკვლევა ლაბორატორიული მეთოდის საშუალებით. როგორც ქვევით დავინახეთ, აქ მრავალი გზა არსებობს, რომელთაც სხვადასხვა მიმართულებით ბავშვის სულიერი ცხოვრების შუაგულში შევყავართ და თანამედროვე ფსიქოლოგია განსაკუთრებით ამ ინდივიდუალური გამოკვლევის გზას აცდა... ამიტომ არის, რომ დღეს განსაკუთრებულ ყურადღებას ინდივიდუალური გამოკვლევის მეთოდებს აქცევენ. მასიურს სტატისტიკურსა და დაკითხვის მეთოდებს, კი ხშირად ისე უყურებენ, როგორც ინდივიდუალური გამოკვლევის პროპედევტიკულ ზომებს“ (უზნაძე 1912: 84).

დიმიტრი უზნაძეს ძველი სკოლისათვის დამახასიათებელ უარყოფით მხარედ აღსაზრდელთა სულიერი ცხოვრების შესწავლის უგულვებელყოფას, მისი ბუნებისადმი ანგარიშგაუწევლობას მიიჩნევდა. აღმზრდელსა და აღსაზრდელს შორის ადგილი ქონდა შეუთანხმებლობას, ძალდატანებას. დიმიტრი უზნაძის აზრით კი: „ძალდატანება თავისუფალ სურვილს, ინტერესს, გატაცებას ჰკლავს, უამისოდ კი, შრომა არასდროს ნაყოფიერი არ იქნება. ამიტომაცაა, რომ თანამედროვე სკოლის განათლება ფრიად ვიწრო, შემოფარგლული ხასიათის არის“ (უზნაძე 1912:81).

ერთი მხრივ დიმიტრი უზნაძე მოითხოვდა, რომ აღმზრდელს ცოდნოდა აღსაზრდელის სულიერი სამყარო, მისი ბუნება და ფსიქიური ცხოვრება, პედაგოგიურ პროცესში გაეთვალისწინებინა ყოველივე ეს, მეორე მხრივ, იგი წინააღმდეგი იყო იმისა, რომ აღმზრდელი ბრმად მიჰყვოდა ბავშვის ბუნებას და მხოლოდ ბავშვის სურვილებს დაყრდნობოდა იგი, რამდენადაც ყოველი

პედაგოგი ვალდებულია მომავლის საზოგადოებრივი იდეალების მიხედვით აღზარდოს ბავშვი. იგი, ჩვენი აზრით, სამართლიანად წერდა: „ყოველი აღზრდა მომავალს ემსახურება, ამიტომ იგი ზნეობრივ სფეროში მაინც დღევანდელი მომენტი კი არ ხელმძღვანელობს, მას სახეში მუდამ მომავალი აქვსო“ (უზნაძე 1912ა:437). ამრიგად დიმიტრი უზნაძის აზრით, მომავალი თაობის აღზრდა მხოლოდ აწმყოთი კი არ განისაზღვრება, არამედ მომავლის იდეალებით, რომელიც ახალი სკოლის ძირითადი ამოცანებიდან გამომდინარეობენ (ფანჩულიძე 2013: 36-42).

დიმიტრი უზნაძე ექსპერიმენტალურ პედაგოგიკას თვლის ფსიქოლოგიაზე დამყარებულ პედაგოგიკად, მაგრამ იქვე დასძენს, რომ „პედაგოგიური მეცნიერება მარტო ფსიქოლოგიურ მეთოდებზე არ არის დამოკიდებული. მას ბევრი ისეთი მხარე და პრობლემა აქვს, რომელთა ნათელყოფითაც მხოლოდ სხვა მეცნიერებისა და სხვადასხვა მეთოდის საშუალებით შეიძლება“ (უზნაძე 1912:78). ჩვენი აზრით ეს დებულება უდავოდ სწორია და მისაღები. პედაგოგიკამ ფართოდ უნდა გამოიყენოს ბავშვის ფსიქოლოგიის მონაცემები, ანგარიში უნდა გაუწიოს და მხედველობაში მიიღოს მათი ზრდისა და განვითარების ობიექტური კანონზომიერება, მაგრამ, ამავე დროს, მან თავისი საკუთარი საგანი და მეთოდები არ უნდა დაკარგოს.

ჩვენი აზრით, მისი ექსპერიმენტული პედაგოგიკის კრედიო მისი შეხედულებები: ინდივიდისა და ჯგუფის ინტერესების შერწყმა პიროვნებისა და საზოგადოების ადგილების ურთიერთშეხამება, ინდივიდის ინტერესებისადმი ანგარიშის გაწევა, მისი ბუნებრივი ძალების ჰარმონიული განვითარების ხელშეწყობა იყო. დიმიტრი უზნაძე აღზრდის მიზნების, შინაარსის, ფორმებისა და მეთოდების განსაზღვრაში არ უარყოფს სოციალურ მოტივებს და ანიჭებს გადამწყვეტ მნიშვნელობას ბავშვის ბუნებას, მისი ზრდისა და განვითარების ობიექტურ კანონზომიერებას. ამ საკითხში ის არსებითად სწორ პოზიციაზე დგას და მნიშვნელოვნად განსხვავებულ ხაზს იცავს, ვიდრე ექსპერიმენტული პედაგოგიკის ზოგიერთი თეორეტიკოსი. მეცნიერული კვლევის მეთოდებისა და პედაგოგიკისა და ფსიქოლოგიის ურთიერთობის საკითხშიც მისი იდეები და შეხედულებები მისაღებია და მართებული.

ამ შრომებით დიმიტრი უზნაძემ პირველმა ჩაუყარა საფუძველი საქართველოში მეცნიერული პედაგოგიკის სისტემატურ კურსს. მისი

აზრით მხოლოდ ექსპერიმენტულ პედაგოგიკას შეეძლო, მოსპობა თუ არა, შენელება მაინც ალზრდის იმ ძირითადი ტრაგედიისა, რომელიც ძველი სკოლისათვის იყო დამახასიათებელი. ის „ალზრდის ძირითად ტრაგედიას“ იმაში ხედავდა, რომ აღმზრდელისა და აღსაზრდელის მისწრაფება ერთიმეორეს ეწინააღმდეგება. აღსაზრდელი დღევანდელი ცხოვრებით ცხოვრობს, მას ის უნდა, ის აინტერესებს, იმას აკეთებს, რასაც დღევანდელი ცხოვრება მოითხოვს. ხვალისდელი დღე, მომავლის ამოცანები მას არ აინტერესებს, მისი ქცევის და მოქმედების განმსაზღვრელი არ არის. ხოლო აღმზრდელი კი, პირიქით, გამოდის მომავლის ინტერესებიდან, მისი მოქმედების მოტივი ალზრდის მიზნებში მდგომარეობს. ალზრდის მიზნები კი სახელმწიფოსა და საზოგადოების ინტერესებს ემორჩილება“ (ჟურნალი „განათლება“ 1918 წელი, N 12: 204). დიმიტრი უზნაძის აზრით აუცილებელია, რომ სწავლებაში ანგარიში გაეწიოს მოსწავლეთა ასაკობრივ და ინდივიდუალურ თავისებურებებს. ის საკვებით ეწინააღმდეგება ძველი სკოლის იდეას და მასში გამეფებულ ძალდატანებას, რომელიც მისი აზრით კლავდა მოსწავლეებში ყოველგვარ ინტერესსა და აღფრთოვანებას.

დიმიტრი უზნაძემ იცოდა, რომ ეს ყოველივე ძალზედ რთული იქნებოდა, რადგან შეუძლებელი იყო საზოგადოებრივი და სახელმწიფოებრივი მოტივების ანგარიშის არ გაწევა ალზრდაში და მხოლოდ მოსწავლის ინდივიდუალიზმზე ფიქრი. მან იცოდა, რომ ალზრდის პროცესის ეს შინაგანი წინააღმდეგობა გარდაუვალი იყო. სწორედ ამაში ხედავდა ის ალზრდის ტრაგედიას და ამბობდა რომ ალზრდაში არსებული ტრაგედია „მანამ იარსებებს, სანამ საზოგადოდ პიროვნება იმდენად არ გაითქვიფება საზოგადოებაში, რომ მისი პირადი ინტერესები სოციალურით ჩაექსოვება და სოციალური მის პირად ინტერესებთან შესისხლხორცდება“ (სარიშვილი 1956: 430)].

ყოველივე ზემოთ თქმული უფლებას გვაძლევს დავასკვნათ, რომ დიმიტრი უზნაძემ ექსპერიმენტალური პედაგოგიკა მექანიკურად კი არ გადმოიტანა ჩვენში, არამედ კრიტიკულად გადაამუშავა და შემოქმედებით ანალიზის საფუძველზე ჩამოაყალიბა ბევრი დებულება, რომლებიც დღესაც მისაღები და საყურადღებოა თანამედროვე სკოლის განვითარებისათვის. ეს იყო პედაგოგიური ხასიათის პირველი ნაშრომი, რომლითაც საქართველოში იწყება ექსპერიმენტული

პედაგოგიკის, როგორც დამოუკიდებელი დარგის განვითარება (ფანჭულიძე 2013: 36-42).

„ექსპერიმენტული პედაგოგიკა“ დღეს აღარ არსებობს, მაგრამ დარჩა მეცნიერება „პედაგოგიკა“, რომელიც ექსპერიმენტს მიიჩნევს კვლევის ერთ-ერთ ძირითად მეთოდად და სამეცნიერო-კვლევით მუშაობაში ამ მეთოდის უგულვებელყოფის ყოველი ცალკეული შემთხვევა განიხილება, როგორც დიდი ხარვეზი და პედაგოგიკური ხასიათის ნაშრომის სერიოზული ნაკლი. ხოლო ექსპერიმენტზე დაფუძნებული ყოველი პედაგოგიკური გამოკვლევა გამოირჩევა თავისი მეცნიერული დამაჯერებლობით (ხასიაძე 2015:28).

შრომის სკოლის და თავისუფალი აღზრდის იდეა მეოცე საუკუნის პირველ მეოთხედში. სწავლა კეთებით

მე-20 საუკუნის მიჯნაზე ავტორიტარული აღზრდა იქცა მწვავე და თითქმის საყოველთაო პრაქტიკად. ამიტომაც წამოაყენეს ამ ტიპის სკოლის გარდაქმნის მოთხოვნა პრინციპით - „სკოლა ცხოვრებისათვის და ცხოვრების მეშვეობით“ (დეკროლი), „აქტიური სკოლა“ (პეტერ-სონი), „საუკუნის ღირსეული ბავშვის სკოლა“ (ელენ კეი). ისინი მოითხოვდნენ ისეთი სკოლისა და ისეთი აღზრდის სისტემის შექმნას, რომლის ცენტრში იქნებოდა ბავშვი, მისი მოთხოვნილებანი და შესაძლებლობანი. ამ ახალმა პედაგოგიკურმა კონცეფციებმა მიიღეს საერთო სახელწოდება - „რეფორმატორული პედაგოგიკა“ ანუ „ახალი აღზრდა“.

„თავისუფალი აღზრდის“ თეორია ფართოდ გავრცელდა რუსეთში XX საუკუნის დასაწყისიდან. მისი ყველაზე თვალსაჩინო წარმომადგენლები იყვნენ კ. ვენტცელი, ი. გორბუნოვ - პოსადოვი. მათ 1909 წელს დაარსეს ჟურნალი „სვობოდნოე ვოსპიტანიე“, გახსნეს მოსკოვში „თავისუფალი აღზრდის“ სახლი, ტარდებოდა ყრილობები „თავისუფალი აღზრდის“ საკითხებზე.

„თავისუფალი აღზრდის“ თეორიის მომხრეთა შორის აღზრდის სისტემის მომხრეთა საკითხებში აზრთა მნიშვნელოვან განსხვავებასაც ჰქონდა ადგილი. თვით ჟან ჟაკ რუსო, რომელიც ამ თეორიის ფუძემდებელია, თავისუფალი ბუნებრივი აღზრდის იდეას იცავდა. მაგრამ სრულებითაც არ უარყოფდა აღმზრდელის ხელმძღვანელობას. კ. ვენტცელმა და მისმა მიმდევრებმა ეს თეორია სულ

სხვაგვარად განავითარეს. ისინი თავიანთი აღზრდის სისტემას საფუძვლად უდებდნენ ბავშვის თვითგანვითარებასა და თვითაღზრდას, უარყოფდნენ ყოველგვარ პროგრამას, სასწავლო გეგმას, მასწავლებლის ხელმძღვანელ როლს. მათი აზრით, სკოლის ნაცვლად „თავისუფალი აღზრდის სახლი“ უნდა შექმნილიყო, სადაც ბავშვები სრული თავისუფლებით ისარგებლებდნენ. აღზრდის მიზნად ვენტ-ცელი თვლიდა ბავშვის განთავისუფლებას ყოველგვარი ძალდატანებისგან. მისთვის ისეთი გარემო პირობების შექმნას, რომელიც უზრუნველყოფდა მისი ინდივიდუალობის თავისუფალ განვითარებას (ფანჩულიძე 2013:106).

საქართველოში „თავისუფალი აღზრდის“ თეორიის პროპაგანდისტად ჟურნალი „განათლება“ და მისი რედაქტორ-გამომცემელი ლუარსაბ ბოცვაძე გამოდიოდა. ლ. ბოცვაძე წერილში „რუსეთის ცხოვრებიდან“, რომელიც ჟურნალ „განათლების“ 1908 წლის მეორე ნომერში გამოქვეყნდა, წერდა: „წარსული წლის რუსულ პედაგოგიურ მწერლობაში თვალსაჩინო მოვლენას წარმოადგენს მთელი რიგი თხზულებათა, რომელთაც სათაურად აქვთ „თავისუფალი აღზრდა“ და შეადგენს გორბუნოვ-პოსადსკის გამოცემას“ (ბოცვაძე 1908:116).

ლუარსაბ ბოცვაძე ამ თეორიის პრაქტიკულად განხორციელებას თვლიდა დიდმნიშვნელოვან მოვლენად და მწუხარებას გამოთქვამდა იმის გამო, რომ ქართველები არ ეხმაურებიან ამ საქმეს. „მხოლოდ ქართველებს შორის, წერს ლ. ბოცვაძე, ამ მხრივაც ჩვეულებრივი მყუდროებაა და უნებლიეთ მაგონდება დიდებული პოეტის ნაღვლიანი სიტყვები: სულ ძილი, ძილი, როს გვეღირსება ჩვენ გაღვიძებაო“ (ბოცვაძე 1908ა:123). აღზრდის ძველი სისტემის ძირითადი პრინციპი, წერს ლ. ბოცვაძე, არის მოსწავლის მორჩილება ავტორიტეტისადმი „ავტორიტეტის პრინციპს საფუძველი აქვს ბავშვის ბუნებრივ დამოკიდებულებაში უფროსებთან და აღმზრდელებთან... ავტორიტეტის პრინციპი ყურადღებას არ აქცევს ბავშვის ნებას, ის ისე ეპყრობა ბავშვს, როგორც უსულო საგანს, უმორჩილებს ბავშვს აღმზრდელის წუთიერის გულის თქმას, გარეგან მიზეზებს ამ მის პირად წადილს. ეს პრინციპი ცუდია იმ მხრივაც, რომ გამოდის ისეთი მოტივიდან, რომელიც ეუცხოვება ბავშვის პიროვნებას, ამზადებს ბავშვს ისეთი მიზნებისათვის, რომელიც მისი მოწოდების გარეშეა, ისეთი იდეების და მისწრაფებებისთვის, რომელთაც არაფერი საერთო არ აქვთ ცოცხალ სინამდვილესთან, დღევანდელ ცხოვრებასთან, ამიტომაც

ავტორიტეტის პრინციპი სავსებით დაგმობილია ყველა ქვეყნის საუკეთესო მეცნიერ პედაგოგის მიერ.“(ბოცვაძე 1908ა:118-119).

ლოუარსაზ ბოცვაძე, გამომდინარე „თავისუფალი აღზრდის“ თეორიიდან, აღმზრდელის ავტორიტეტისადმი მორჩილების პრინციპს უპირისპირებს ბავშვის ყოველმხრივ თავისუფალ, ინდივიდუალურ განვითარებას. ამ პრინციპის არსი, ლ. ბოცვაძის აზრით, ბავშვის ბუნების, მისი ზოგადკაცობრიული და ინდივიდუალური თავისებურებების პატივისცემაში მდგომარეობს. ბავშვს მისი ბუნების თანახმად უნდა ასწავლონ ისეთი საგნები, რომელიც არ არის მოსაწყენი ბავშვისათვის. განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს ბავშვის გრძნობათა ორგანოებისა და კუნთების, თვითმოქმედებისა და შემოქმედებითი უნარის განვითარებას. ბავშვს უნდა აღვუძრათ მოთხოვნილება იმისათვის, რომ ყველაფერი საკუთარი თვალთა დაანახოს, არ დაკმაყოფილდეს სხვისი ცდით, მოძებნოს პასუხი ყოველ საკითხზე საკუთარი ღონისძიებით (ფანჩულიძე 2013:108).

XIX საუკუნის დასასრულსა და XX საუკუნის დასაწყისში შრომითი აღზრდის იდეამ ფართო გავრცელება ჰპოვა და საკმაოდ პოპულარული გახდა. შრომითი აღზრდის თეორეტიკოსებად გამოდიოდნენ გ. კერშენშტაინერი, ვ. ლაი, ჯ. დიუი, რ. ზეიდელი, გ. შარელმანი და სხვ. შრომითი აღზრდა პროგრესული მოვლენა იყო, ემსახურებოდა სასწავლო-აღმზრდელობითი მუშაობის საღ პედაგოგიურ საფუძველზე გარდაქმნის საქმეს. გეორგ კერშენშტაინერი მიეკუთვნება პედაგოგიკაში რეფორმატორთა მოძრაობის წამყვან წარმომადგენელთა რიცხვს. მან სამოქალაქო აღზრდის თეორიისა და სახალხო სკოლის შრომის სკოლად გარდაქმნის თეორიით გერმანიის სამოქალაქო საზოგადოების ინტერესების შესაბამისად შექმნა სამოქალაქო პედაგოგიკა და შრომის სკოლა.

შრომითი აღზრდის პრინციპები ვ. ლაის სწავლების სისტემაში გამოსახა ტრიადაში - „აღქმა, გადამუშავება, გამოსახვა“, ხოლო დიუისთან შრომითი აღზრდის იდეა პრაგმატიზმ - ინსტრუმენტალიზმის ერთ-ერთ საფუძველად იქცა. მათი აზრით, „შრომა თავის თავში უნდა წარმოადგენდეს თავის თავშივე დახშულ სწავლების დარგს“. შრომითმა სწავლებამ ადამიანი უნდა მოამზადოს მხოლოდ ამა თუ იმ შრომითი პროფესიისათვის. მათი შრომის სკოლა მერყეობდა თეორიასა და პრაქტიკას შორის. ისინი გამოდიოდნენ ადამიანების კლასიფიკაციიდან, ყოფდნენ ადამიანებს ნიჭიერებად

თეორიასა და პრაქტიკაში (ფანჩულიძე 2013: 110). მათ მთელი ყურადღება გადაჰქონდათ პრაქტიკულ მომზადებასა და საქმიანობაზე, პროფესიონალიზმზე. ამ შეხედულებებმა პრაქტიკული გამოხატულება ჰპოვა „პროექტთა სისტემით“ მუშაობის შემოღებაში, სავალდებულო პროგრამისა საკლასო – საგაკვეთილო სისტემის უარყოფაში, მოსწავლეთა საკუთარი გამოცდილების გადაფასებაში, სახვითი მოქმედების გაფეტიშებაში, მასწავლებლის როლის შემცირებაში.

XX საუკუნის პირველ მეოთხედში ამერიკული სკოლა გაჰყვა იმ გზას, რომელიც დიუიმ იქადაგა. „დაე ბავშვმა აკეთოს ის, რაც მას სურს.“ დიუი უარყოფს მოსწავლის მიერ ფაქტების, მეცნიერული დებულებისა და „სუფთა ცოდნის“ შეთვისების მნიშვნელობას, რადგან მას მისი აზრით „არავითარი სოციალური სარგებლობა არ მოაქვს წარმატების შემთხვევაში“ (ყანჩელი 2018: 138). დიუის იდეებმა გამომხაურება ჰპოვა ქართულ პედაგოგიკურ აზროვნებაში.

დიუის სკოლაში თითქმის არ იყენებდნენ ისეთ ნაცად პედაგოგიურ ხერხებს, როგორიცაა გამეორება, ლექცია, საერთო საკლასო მუშაობა, სავარჯიშოების დაფასთან შესრულება და ა. შ. სამაგიეროდ, მიმართავდნენ ფართომასშტაბიან ჯგუფურ პროექტებს, რომელიც მოიცავდა დურგლობას, ქსოვას, სანთლის ამოვლებას, მზარეულობას, ასევე რეკომენდირებული იყო მოსწავლეებს კლასის გარეთ გაეტარებინათ დრო: დაერგოთ, ეშენებინათ, ესეირნათ ბუნებაში, მოეწყოთ ექსკურსიები. საგნები ყოველდღიურ ცხოვრებას უკავშირდებოდა: კულინარია, კერვა, ქსოვა, დურგლობა. სკოლა-ლაბორატორიაში ბავშვები ზრდიდნენ ხორბალს, ფქვავდნენ და პურს აცხობდნენ. ცოტა უფრო დიდები მეტალის გადადნობასა და ღუმელის გაკეთებასაც სწავლობდნენ. სკოლა დაკავშირებული უნდა ყოფილიყო მთელ სოციალურ საქმიანობასთან, ოჯახთან, ბუნებასთან, საზოგადოებასთან. მოსწავლეები მათემატიკას დურგლობასთან ერთად სწავლობდნენ; ქიმიას - კულინარიით, ისტორიას კი - იმის გააზრებით, თუ რა გავლენას ახდენდა იგი თანამედროვე ცხოვრებაზე. მაგალითად, დიუის აზრით მეზადეობა, ხის კონსტრუქცია და მეტალის შექმნა, ცხოვა და სხვა არ არის მხოლოდ საარსებო ღირებულების მქონე. თანამედროვე ცხოვრებაში ეკონომიკური ფაქტორების მნიშვნელობის გამუდმებული ზრდა ითხოვს, რომ განათლებამ უნდა გამოავლინოს მათი მეცნიერული მნიშვნელობა და სოციალური ღირებულება, შესაბამისად მას მიაჩნდა, რომ სკოლებში ამ საქმიანობას უნდა

ეწოდნენ არა ფინანსური მოგების, არამედ მათი შინაარსის გარკვევის მიზნით. „არიან რა ეს საქმიანობები თავისუფალი გარე კავშირებისგან და ხელფასის გამომუშავების წნეხისგან, მათი ფუნქცია მდგომარეობს იმ გამოცდილების შეძენაში, რაც არის არსობრივად ღირებული, რაც იმას ნიშნავს, რომ მათ აქვს ადამიანის განმანათლებელური თვისებები“ (დიუი 2014: 205).

დიუი ამტკიცებდა, რომ არ უნდა ავურიოთ ერთმანეთში თამაშსა და შრომას შორის არსებული ფსიქოლოგიური განსხვავება მათ ეკონომიკურ განსხვავებაში. ფსიქოლოგიურად თამაშის ფსიქოლოგიური მახასიათებელი არ არის სიამოვნება ან უმიზნობა. ფაქტია, რომ მიზანი უფრო როგორც თვით აქტივობა უნდა წარმოვიდგინოთ, მოქმედებისა და შედეგების უწყვეტობის დადგენის გარეშე. თანდათან ის შრომაში გადადის. ორივე აქტივობა არის თავისუფალი და შინაგანად მოტივირებული განსხვავებით იმ მცდარი ეკონომიკური პირობებისგან, რომელთაც აქვთ ტენდენცია თამაშში გადააქციონ კეთილდღეობის მოპოვების უსარგებლო მცდელობად, ხოლო შრომა რუტინულ სამუშაოდ ღარიბებისთვის. ფსიქოლოგიურად შრომა არის ის აქტივობა, რომელიც შეგნებულად ითვალისწინებს იმ შედეგებს, რასაც ის მოიცავს. ის იცევა შეზღუდულ სამუშაოდ როდესაც მისი შედეგები დარჩება აქტივობის მიღმა და ეს აქტივობა აღნიშნული შედეგების მიღების საშუალება გახდება. შრომა, რომელიც თამაშის მიდგომებით არის განმსჭვალული ხარისხობრივად ხელოვნების ტოლფასია, თავისი თვისებებით, თუ არა გავრცელებული აღიარებით (ყანჩელი 2018:140).

დიუის სკოლა-ლაბორატორიაში სასწავლო გეგმა მოიცავდა ადგილობრივი სახანძროს მონახულებას, იმის ნაცვლად, რომ ესწავლებინათ იტალიის ისტორიაში შემონახული დიდი ხანძრების შესახებ. მასწავლებლები იყვნენ გიდეები, და არა მასწავლებლები ტრადიციული გაგებით. ისინი ბავშვებს საჭირო მასალას აძლევდნენ და მხოლოდ გზას უჩვენებენ, როგორ ეძუშავათ. მასწავლებელი მოსწავლეებს ეკითხებოდა, თუ რისი სწავლა სურდათ და შემდეგ ცდილობდა, მიეწოდებინა შესაბამისი მასალები, რათა ბავშვებს დამოუკიდებლად ესწავლათ. სასწავლო გეგმას უნდა გაეთვალისწინებინა ბავშვი მთლიანობაში ინტელექტუალური, მორალური, ინდივიდუალური და პროფესიული თვალსაზრისით. დიუი ფიქრობდა, რომ სკოლამ უნდა უჩვენოს ბავშვებს თანამედროვე სამყაროს

კომპლექსურობა. სანამ ტექნოლოგიები განვითარდებოდა, მიწათმოქმედების პირობებში ბავშვს აჩვენებდნენ მთლიან პროცესს, რაზეც ცხოვრებაა აგებული. თუ დღეს ბავშვი ღილაკს ხელს დააჭერს და ასე რთავს შუქს, ადრე ცხოველი უნდა მოეკლათ, ქონი დაემუშავებინათ და სანთელი გაეკეთებინათ. ყოველივე ამის მოყოლით, ბავშვები, თუ მსგავს შრომას საკუთარ თავზე არ გამოცდიდნენ, მხოლოდ ზედაპირულ ცოდნას მიიღებდნენ (ყანჩელი 2018:141).

რაც შეეხება დიუის სკოლაში გამოყენებულ მეთოდებს-დიდი ყურადღება ეთმობოდა სკოლაში ხელით შრომას. სკოლაში ფუნქციონირებდა: ხის დამუშავების სახელოსნო, სამზარეულო და საფეიქრო სახელოსნო. რა თქმა უნდა, ხელით შრომა სკოლაში შეტანილი იყო უშუალოდ საცდელი ხასიათის მქონე მეცნიერულ დავალებებში. ცნობილია, რომ მეცნიერული მუშაობის დიდი ნაწილი (მისი მნიშვნელოვანი და სპეციალური სფეროები) მოითხოვს უდიდეს ტექნიკურ მოქნილებას. პირველი კლასის მეცნიერს აუცილებლად უნდა ჰქონდეს აღნიშნული უნარი აპარატებთან და მასალებთან სამუშაოდ. პატარებისათვის სკოლაში შემოტანილია შემდეგი სახის სამუშაოები: (ისტორიულ მუშაობებთან დაკავშირებული) ინსტრუმენტების, იარაღების, სამკაულების და ჭურჭლების ძერწვა. ასევე, ბავშვების მორალური და ინდივიდუალური განვითარებისათვის აუცილებელი ფიზიკური ვარჯიშები. გამოცდილებამ დაადგინა, რომ სკოლაში ხელით შესრულებული მრავალფეროვანი შრომა საუკეთესო საშუალებაა რათა- ბავშვს შეუნარჩუნდეს ერთნაირი (ტოლფასი, მსგავსი) დამოკიდებულება სკოლის და სახლის გარემოსადმი. შთაბეჭდილებების უდიდეს ნაწილს ბავშვი ღებულობს ფიზიკური მოღვაწეობით, მანამ მას არ გამოუმუშავდება გონებით სისტემატური მუშაობის ჩვევა-უნარი. სკოლის ამოცანაა ამ მოღვაწეობას მისცეს მიზნობრივი და სისტემატური მიმართულება, რათა მოსწავლეთა მოქმედებებმა დაკარგონ ჩვეული შემთხვევითობა, როგორც ამას ადგილი აქვს სკოლის გარეთ. ერთმანეთისაგან გამომდინარე პრაქტიკული დავალებების გაერთიანება ურთულესს პრობლემას წარმოადგენდა, რაც არცთუ წარმატებით იქნა გადაჭრილი. მრავალი სახის შრომა (სადურგლო, საფეიქრო, სამკერვალო, მზარეულის) შეადგენს ჩვენი ჩვეულებრივი ცხოვრების არსებით ნაწილს, ვინაიდან ეს საკითხები ეხება ჩვენს ყოფას, ჩაცმას, სახლს და პირად მოღვაწეობას. ამ სამუშაოების შესრულებისას, ბავშვები ეჩვევიან

ხელის და თვალის მოძრაობის კოორდინირებას, მათ უვითარდებათ მხედველობა და შეხებითი მგრძნობელობა. გარდა ამისა, ბავშვებს ეძლევათ ჯანსაღი მოძრაობების საშუალება, ვინაიდან მათში არსებობს მოთხოვნილება გამოავლინონ სასკოლო პროგრამით დასაშვებზე მეტი ფიზიკური აქტივობა. ამავდროულად აღნიშნული ქმედება მოითხოვს მეხსიერების მუდმივ მონაწილეობას, განსჯას, მიზნების და საშუალებების შეთანხმებას; წესრიგისადმი, შრომისადმი მიჩვევას, ინსტრუმენტებთან და ჭურჭელთან ფაქიზი დამოკიდებულების ჩამოყალიბებას და ყოველგვარი ქმედების სისტემატიურობას. ამასთანავე მთელი ეს პრაქტიკული მოღვაწეობა მომდევნო დავალებების საფუძველია. საკვების მომზადების პროცესში ბავშვები ეცნობიან ქიმიას, სადურგლო საქმიანობა კი მათ აცნობს გეომეტრიის პრინციპებს, ხოლო საფეიქრო და სამკერვალო საქმიანობა იძლევა გარკვეულ მონაცემებს გეოგრაფიასა და ისტორიაში. პირველყოფილი იარაღების და პირველი გამოგონებების გაცნობით - მოსწავლეები სწავლობენ მათ გავლენას საზოგადოებრივ და პოლიტიკურ ცხოვრებაზე (ყანჩელი 2018:148).

დიუი გვიხატავს რა შრომითი სკოლის სასურველ ტიპს, მას საფუძველად უდებს შემდეგ პრინციპებს: 1. საწარმოო შრომა, როგორც საფუძველი მთელი სასკოლო ცხოვრებისა; 2. ცხოვრებისა და სკოლის სხვადასხვა მოვლენებს შორის სრული, მოქნილი, ცოცხალი კავშირი; 3. სკოლის პროფესიული ხასიათის ან თუნდაც გადახრის უარყოფა; 4. ერთიანი სკოლის ურთიერთკავშირი; 5. სკოლა ორგანიზებულია იმ საშუალებებით, რომლებიც ბავშვთა მოთხოვნილებებს აკმაყოფილებს მოქმედებაში, მუშაობაში, შემოქმედებაში; 6. მომზადება არა მომავლისთვის, არამედ თანამედროვეობის გამოყენება: „დაე ბავშვმა მიიღოს სკოლაში ის გამოცდილება (და არა სკოლის კედლებს გარეთ), ანუ ბავშვი სკოლიდან მიდის იმ ცოდნით აღჭურვილი, რომელსაც დაუყონებლივ გამოიყენებს ყოველდღიურ ცხოვრებაში“ (ყანჩელი 2018:150).

სკოლასთან მჭიდროდაა დაკავშირებული: 1. ოჯახური ცხოვრება; 2. გარემომცველი გარემო (ბაღი, პარკი, მინდვრები, სოფელი); 3. ხელობები და საერთოდ ადამიანთა საქმიანობები; 4. უნივერსიტეტი ყველა თავისი სიმდიდრით და საგანმანათლებლო საშუალებათა მრავალფეროვნებით: ლაბორატორიებით, ბიბლიოთეკით, მუზეუმებით და ტექნიკური განყოფილებებით, ასევე პროფესიული ბავშვი,

იმდიდრებს რა ცოდნას ახალი მონაცემებით, იყენებს მათ ცხოვრებაში, ბუნებაში და სხვადასხვა; ყოველდღიურ ცხოვრებას და სკოლას შორის მუდმივი ურთიერთქმედება არსებობს (ყანჩელი 2018:151).

სკოლის შემადგენლობაში შედის მინდორთან, ბაზასთან, ბოსტანთან და სოფელთან მუდმივ კავშირში მყოფი სასადილო, სამზარეულო და სამრეწველო მოქმედებასთან უშუალო კავშირში არსებული სასკოლო სახელოსნოები, რთვა, ფეიქრობა, კერვა. ყველა ამ ცალკეული სამუშაოების დამაკავშირებელი რგოლი უნდა იყოს ბიბლიოთეკა, ყოველგვარი გონებრივი საშუალებების თავმოყრელი და შემდგომში პრაქტიკული მუშაოების გამშუქებელი. ბიბლიოთეკას სასკოლო სახელოსნოსთან, სასადილოსთან და სამზარეულოსთან აკავშირებს სასაუბრო ოთახი, სადაც ბავშვებს მოაქვთ თავიანთი გამოცდილება, ამოცანები, კითხვები, კერძო შემთხვევები და ყველა ამ მასალების განხილვას თან სდევს ცოდნის და გამოცდილების გაღრმავება სხვა ადამიანების გამოცდილების მიხედვით, ასევე სამყაროში თავმოყრილი სიბრძნის დაუფლება, რაც განსახიერებელია ბიბლიოთეკაში; აქ ორგანულად ერწყმის ერთმანეთს თეორია და პრაქტიკა. შემდგომში სკოლის შემადგენლობაში შედის ფიზიკური, ქიმიური და ბიოლოგიური ლაბორატორიები, გრაფიკული ხელოვნება და მუსიკა. სახელოსნოში და სამზარეულოში წამოჭრილი ფიზიკური და ქიმიური კითხვები გადაიჭრება ლაბორატორიებში; ცალკეული ლაბორატორიების დამაკავშირებელი რგოლია მუზეუმი, სადაც თავმოყრილია დამუშავების სხვადასხვა საფეხურზე მყოფი ნედლეულის ნიმუშები; ყველაზე მარტივი და ყველაზე რთული წარმოების იარაღები; ნედლეულის მოპოვების ადგილმდებარეობის, პეიზაჟების ამსახველი ფოტოსურათების და ნახატების კოლექციები. აქვეა საუკეთესო ქსოვილების ნიმუშები (ყანჩელი 2018:153).

დიუი უდიდეს მნიშვნელობას ანიჭებს შრომით სკოლაში ხელოვნების მნიშვნელობას: „კვანძის (ნასკვის) ერთი ხელნაკეთი მხარე, ხელოვნებისათვის სუფთა ხელოვნებაა, მაგრამ თუ მან ცხოვრებასთან კავშირი დაკარგა, გადაიქცევა სენტიმენტალურ, ცარიელ ნამუშევრად. რა თქმა უნდა, სასკოლო სამუშაოების ყოველი მეცადინეობის შეთანასწორება, ცალკეულ დეტალებამდე შეუძლებელია ხელოვნებასთან. მხოლოდ ხელოვნებისა და სასკოლო მეცადინეობებს შორის ერთიანობა აძლევს სიცოცხლის უნარიანობას ხელოვნებას და სიღრმეს მთელ საქმიანობას“ (ყანჩელი 2018:154).

ვ. ლაის და ჯ. დიუის თეორიებმა ცვლილებები შეიტანეს სასკოლო განათლების სისტემაში ამერიკასა და გერმანიაში. მათი ნაშრომები გამოიცა ბევრ ქვეყანაში. მათ შორის საქართველოშიც და მათი შეხედულებები პოპულარული გახდა XX საუკუნის ათიანი წლების საქართველოში (ფანჩულიძე 2013: 110).

თუმცა საქართველოში შრომის სიკეთესა და აუცილებლობაზე ამახვილებდა ყურადღებას ყველა დროის გამოჩენილი ადამიანი - საზოგადო მოღვაწე, მწერალი, მეცნიერი თუ პედაგოგი. რას ნიშნავს მიწა, მიწათმოქმედება და მათთან კულტურული მიმართება ქართველი კაცისთვის? როგორ უკავშირდება საქართველოს სასიცოცხლო ინტერესი იმ სფეროს, რომლის სახელსაც „გეორგია“ ატარებს, ჩვენი ქვეყანა? რა ეკონომიკური და სულიერი მნიშვნელობა აქვს სოფლის მეურნეობას ჩვენთვის? როგორ უკავშირდება ერთმანეთს ქვეყნის ცხოვრების ეკონომიკური და ზნეობრივი ასპექტები? ეს კითხვები იყო ქართველ განმანათლებელთა მსჯელობის საგანი. „ჩვენი ქვეყანა მიწათმოქმედი ქვეყანაა. ერთადერთი მრეწველობა, რომელზედაც დღეს დამყარებულია ჩვენი კეთილდღეობა. ჩვენი სიმდიდრე, ჩვენი ერის გამორჩობა და კვება, მიწასა და მიწის კეთებაზედ არის მიქცეული“ წერდა ილია ჭავჭავაძე. სასოფლო-სამეურნეო ცოდნის გავრცელება, სასოფლო-სამეურნეო სკოლების შექმნა საქართველოში იყო ქართველ განმანათლებელთა: იაკობ გოგებაშვილის, ნიკო ცხვედაძის, ილია ჭავჭავაძის საფიქრალი (თავდგირიძე, შეროზია 2017: 39). ილია ჭავჭავაძე წინამძღვრიანთკარის სამეურნეო სკოლის გახსნაზე წარმოთქმულ სიტყვაში ხაზს უსვამდა იმ გარემოებას, რომ „ჩვენი ქვეყანა ბევრს სხვა ქვეყანაზედ უფრო მდიდარია, უფრო საესეა. არც ჩვენ თითონა ვართ უხეირონი, ღმერთი-რჯული. მკლავ-მარღვად კარგები ვართ, ჯანი და ძალ-ღონეც მოგვდევს, არც ხალისი გვაკლია. „მაშ რაღად ვართ ღარიბნიო? მკითხავთ თქვენ. იმიტომ, რომ არ ვიცით, სად რა სიმდიდრე ძევს, სად რა განძია. არ ვიცით-საიდან რა ამოვიღოთ, რა ხერხით და რა ოსტატობით ამოვიღოთ, რომ ჯაფაც ადვილი იყოს და ნაჯაფევიც ბლომად. აკი ვამბობ, ყველაფერი გვაქვს, მარტო ერთი რამ გვაკლია, სახელდობრ-ისა, რაც თქვენსავე სიტყვით, თვითონ ღონესაცა სჯობია, რაც ძლიერ მკლავს ხერხიანად ამოქმედებს, რაც კაცის თვალს დედამიწის გულში ჩაახედებს, რაც კაცს წინ მიუძღვება-ხოლმე და უტყუარად ეუბნება: აი აქ ეს სიმდიდრეა, ღვთისაგან შენთვის მიბარებული, ამას იმ ხერხით, ამ

ოსტატობით-უფრო ადვილად, უფრო ბლომად ამოიღებო. მაგისტანა ღვთისმიერ წინამდღოს ცოდნა ჰქვია... ეხლანდელ დროში ცოდნა ყველაფერია: ფულზედაც უფრო დიდი ბაზარი აქვს, ხმალზედაც უფრო მეტად სჭრის და ზარბაზანზეც უფრო ძლიერია“ (ჭავჭავაძე 1989: 252).

ნიკო ცხვედამე ნაშრომში „ჩვენი ხალხის განათლება, ხელოსნობა და მეურნეობა“ 1903 წელს, საფუძვლიანად აანალიზებდა საქართველოს გლეხობის მდგომარეობას, სოფლის მეურნეობის სავალალო დონეს და იძლევა დასაბუთებულ, მწყობრ თვალსაზრისს სასოფლო-სამეურნეო ტიპის სკოლების მუშაობის შინაარსის, მისი მიზნისა და ამოცანების შესახებ. რომელსაც ხელი უნდა შეეწყო საქართველოს სოფლის მეურნეობის აღორძინებისათვის. ნიკო ცხვედამე მოითხოვდა, რომ სასოფლო-სამეურნეო განათლება ჩვენში გაეგრძელებინა არა სოფლის დაწყებით სახალხო სკოლებს, არამედ სპეციალურ სასოფლო-სამეურნეო სასწავლებლებს, რომელთა ქსელის გაფართოებისთვის უნდა ეზრუნათ ქართველ განმანათლებლებსა და ერის თავკაცებს, ფართო საზოგადოებრიობას.

ჯერ კიდევ 1894 წლის 11 იანვარს ქუთაისში გაიხსნა სასოფლო-სამეურნეო სასწავლებელი, რომლის მთავარ ამოცანას წარმოადგენდა, მიეცა ახალგაზრდებისათვის დაბალი სასოფლო-სამეურნეო განათლება მევენახეობაში, მებოსტნეობაში, მეაბრეშუმეობაში, მეფუტკრეობასა და სხვა დარგებში. სასწავლებელი ოთხწლიანი იყო, ერთი მოსამზადებელი და სამი ძირითადი კლასით. სასწავლებელს ჰქონდა ფერმა, ღვინის სარდაფი, ორი საფუტკრე. სკოლასთან არსებობდა კარგად მოწყობილი მეტეოროლოგიური სადგური, სადაც მოწაფეები აწარმოებდნენ საერთო და ფენოლოგიურ დაკვირვებებს: სიმინდზე, ხეხილის ნერგებზე, ვენახზე. ამ დაკვირვებათა შედეგები ეგზავნებოდა სათანადო ორგანიზაციებს. სასოფლო-სამეურნეო სკოლაში ძირითადად პრაქტიკული მეცადინეობები იყო. საკლასო მეცადინეობა ტარდებოდა ზამთრის პერიოდში, ხოლო პრაქტიკული მეცადინეობა და მუშაობა წლის დანარჩენ დროს. ნიშნები იწერებოდა შესრულებული სამუშაოს შედეგების მიხედვით. გამოსაშვები გამოცდების შემდეგ, ერთი წლის განმავლობაში, კურსდამთავრებულებს პრაქტიკა უნდა გაეკლოთ რომელიმე მამულში. მხოლოდ ამის შემდეგ იღებდნენ ისინი ატესტატს (კაპანაძე 2017: 27). ქუთაისის სასოფლო-სამეურნეო სკოლაში განათლება მიიღო იმერელმა და გურულმა გლეხთა

შვილებმა, რომლებიც შემდეგში ცნობილი მეურნენი გახდნენ. ამავე პერიოდში დაარსდა ყოველკვირეული სასოფლო-სამეურნეო ჟურნალი, რომელსაც ეწოდა „სასოფლო გაზეთი“, ჟურნალში იბეჭდებოდა, როგორც თეორიული ხასიათის შრომები, ისე პრაქტიკული აგრონომიული რჩევა-დარიგებანი სოფლის მეურნეობის ყველა დარგიდან

საქართველოში შრომით აღზრდას XX საუკუნის ათიანი წლების დასაწყისიდან მიეძღვნა მრავალი წერილი და სტატია, გამოქვეყნებული მაშინდელ ჟურნალ-გაზეთებში. შრომითი აღზრდის იდეასა და სწავლებაში შრომის ელემენტების შეტანის აუცილებლობას იცავდნენ და ასაბუთებდნენ ლ. ბოცვაძე, ა. ჭიჭინაძე, დ. უზნაძე და სხვები.

ლ. ბოცვაძეს შრომის საზოგადოებრივი როლი და აღმზრდელობითი მნიშვნელობა შესანიშნავად აქვს დასაბუთებული წერილებში „შრომა და მისი მნიშვნელობა“, „მომავლის სკოლა შრომისა და მუშაობის სკოლა იქნება“, „სახალხო სკოლის პროგრამა“, „სახალხო სკოლა და საპროფესიო განათლება“. ლუარსაბ ბოცვაძის აზრით, შრომას არსებითი მნიშვნელობა აქვს საზოგადოებრივ ცხოვრებაში. აღზრდის მნიშვნელოვან ამოცანას უნდა შეადგენდეს მომავალი თაობის მომზადება შრომისათვის, მათში შრომისადმი სიყვარულის დანერგვა. ლ. ბოცვაძეს მიაჩნია, რომ მისი ეპოქის სკოლა შრომით სწავლებას სათანადო ყურადღებას არ უთმობს. „არ შეიძლება არც მიწის თხრა, არც ხუხულების აშენება, მასალის დამზადება, გაჭპრა ნაყოფიერი შემოქმედება, მოწყდა ბავშვი მის გარშემო არსებულ ქვეყანას მის წინ გადაშლილი ათასნაირი ამოცანებით. ქვიშის გროვის, კუბიკებიანი ყუთის, მაკრატლის, ჩაქურჩის, წვეპლის ნაცვლად ბავშვს წინ აქვს დაფა, გრიფელი, ანბანი, სახაზავი. მხიარული ჭიკჭიკისა და ოცნების ნაცვლად ჩუმად უნდა იჯდეს კლასში და ყური უგდოს მასწავლებელს...აღმოჩენის, გამოკვლევის, ცდისა და შემოქმედების ნაცვლად მიბაძვა“(ბოცვაძე 1914 :401).

„შრომას უაღრესად დიდი შემეცნებითი და აღმზრდელობითი მნიშვნელობა აქვს. შრომის პროცესში ბავშვი ეცნობა გარემო სინამდვილეს, საზოგადოებრივ ცხოვრებას, შეგნებულად იძენს ათასნაირ ჩვევას. აქვე სწავლობენ ისინი ურთიერთდახმარებასა და თავისი და სხვისი სურვილების გაფრთხილებას, დაქანცულთა გამხნევებას, სულმოკლეთა და სასოწარკვეთილთა აღფრთოვანებას. ბავშვები თამაშით სწავლობენ შეერთებულად მისწრაფებას, ერთად

თანხმობით შეკავშირებას და თავისუფალ მორჩილებას“ (ჟურნალი „განათლება“, 1915, N 4: 401).

გ. კერშენშტაინერის, ვ. ლაისა და ჯ. დიუისგან განსხვავებით ლუარსაბ ბოცვაძე არ უარყოფს სისტემურ სწავლებას. აუცილებლად მიაჩნდა სისტემური ცოდნის შენარჩუნება და ამავე დროს ბავშვის აქტივობისათვის ფართო გასაქანის მიცემა. მათგან განსხვავებით, შრომითი აღზრდის მიზანი მისი აზრით, მარტო პროფესიული მომზადება კი არ იყო, არამედ აღსაზრდელის შრომითი ჩვევების, შრომის უნარის გამომუშავება. ერთი სიტყვით საჭიროა სწავლების შეერთება შრომასთან.

ლუარსაბ ბოცვაძე მოითხოვდა სკოლებში ხელგარჯილობის შემოღებას. მას მიაჩნდა, რომ ის ხელს შეუწყობდა „ბავშვთა ფიზიკური და სულიერი ძალების, ინტელექტუალური უნარისა და ნებისყოფითი ინიციატივის განვითარებას, პიროვნების ყოველმხრივ აღზრდას, მისი საზოგადოებრივი შეგნების გაფართოებას“ (სარიშვილი 1956: 184).

გამოჩენილი ქართველი პედაგოგები ა. ჭიჭინაძე და დ. უზნაძე შრომის შეტანას სწავლების კურსში განიხილავდნენ, როგორც სწავლების უაღრესად მნიშვნელოვან მეთოდს. ა. ჭიჭინაძის აზრით, „...ყოველი საგნის სწავლება უნდა წარმოებდეს იმგვარად, რომ რასაც უხსნიან მოსწავლეს, რამდენადაც კი შესაძლებელია, განსახიერებულო, ნივთიერად გამოხატულ იქნეს მოწაფის შრომით. ამისათვის ფრიად საჭიროა დაარსებულ იქნეს სასწავლებელში ხელგარჯილობის კლასი... გამოსახვა ამა თუ იმ ნივთიერის, საგნის ან განხორციელება რომელიმე წარმოდგენისა აუცილებლად მოითხოვს მოფიქრებას, მოსაზრებას, რაც დაუკვირებლად, შეუდარებლად შეუძლებელია. ამ მოფიქრება–მოსაზრების დროს სულიერად ვითარდება მოწაფე. იგი იჩენს ყურადღებას საგნისადმი, ავარჯიშებს მეხსიერებას და სხვადასხვაგვარ გრძნობათა“ (ჭკუასელი 1981:102).

დ. უზნაძეც ასეთივე თვალსაზრისით უდგება შრომის როლსა და მნიშვნელობის შეფასებას სწავლებასა და აღზრდაში. „იდეას, – წერდა დ. უზნაძე, – ხელმა უნდა მისცეს გამოხატულება. ბუნებისმეტყველების სფეროში ეს... უნდა ხდებოდეს ბაღში, ბოსტანში, სამზარეულოში, ხის მასალაზე და ლითონზეც, ხოლო ჰუმანიტარულ სფეროში ხატვის, მერწვის და ჭრა–კერვის საშუალებით. სამზარეულომ და ბაღმა შეიძლება აქაც დახმარება გაგვიწიოს, აგრეთვე დურგლობამაც. ერთი სიტყვით, პრინციპი ერთია: რაც ბავშვს შეათვისებინე, ის

უსათუოდ საქმეში გააკეთებინე. ამას სხვა მხრივაც მნიშვნელობა აქვს, მაგრამ უმთავრესად ასეთი ხელსაქმის მოწყობის აზრი ის არის, რომ ამით ადამიანის ნებისყოფა ვარჯიშობს და მცონარეობას ნიადაგი ევტიტება“ (მურღულია 2018:52).

„უდავოა - წერს დიმიტრი უზნაძე, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სახალხო სკოლაში ხელით შრომა უნდა განვიხილოთ მხოლოდ, როგორც საგანი, რომელსაც აღმზრდელობითი ხასიათი აქვს; ხელით შრომას როგორც პროფესიული საქმიანობისათვის მომზადებას, ადგილი უნდა ქონდეს მხოლოდ პროფესიულ სკოლებში. მაგრამ ამის გარდა და ამასთან ერთად, სახალხო სკოლაში ხელით შრომა შეიძლება განვიხილოთ, როგორც მოსწავლის თვითგამორკვევის საშუალება, როგორც მისი პროფესიული მიდრეკილებების გამოვლენის წერტილი. საქმე ის არის, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლამ ხელით შრომის პროგრამას უნდა წაუყენოს მოთხოვნა, რომ შეიქმნას იმის შესაძლებლობა, რომ მოსწავლე გაეცნოს ყოველგვარი ფიზიკური შრომის ელემენტებს. ამ პროგრამის შემდგომი გაფართოება, ხელის შრომით უფრო დეტალური გადრმავეების მიზნით, შეიძლება განხორციელდეს ადგილობრივი მოსახლეობის შრომის პირობების გათვალისწინებით“ (უზნაძე 2005:386).

როგორც მკვლევარი სოფიო ფანჭულიძე ასკვნის, დიმიტრი უზნაძის ამოსავალ პუნქტს შეადგენს ის, რომ მისი აზრით, ადამიანის გონება, გრძნობა და ნებისყოფა დამოუკიდებლად თავისთავად როდი იზრდებოდა, არამედ გამდიდრება და განვითარება ყოველთვის შრომის მოთხოვნილებათა საფუძველზე ხდებოდა. შრომა აუცილებელი მოთხოვნილება იყო ადამიანისა (ფანჭულიძე 2013:111).

„შრომის სკოლის“ თეორეტიკოსები (კერშენშრაინერი გერმანიაში, დიუი ამერიკაში, ფერიერი შვეიცარიაში და მრავალი სხვა) ფიქრობენ, რომ თუ ასეთი იყო ბუნებრივი განვითარება ადამიანის სულიერისა და ფიზიკური ორგანიზმის ცხოვრებაში, ასევე უნდა ხდებოდეს სკოლაშიც. ამიტომ არის, რომ მათი შეხედულებით სკოლის ცხოვრებაში შრომის გაკვეთილები ცენტრს უნდა შეადგენდეს და ამის გარშემო შემოკრებილი უნდა იყოს ყოველგვარი ცნობა, რომელსაც ბავშვებს უნდა გადასცემდნენ. მხოლოდ ისეთი სკოლა იქნება ნამდვილად დაახლოებული ცხოვრებასთან, რომელიც ბავშვის ძალებს იმავე გზით გაზრდის, როგორითაც საზოგადოდ იზრდებოდა ადამიანის ძალები ისტორიულ ცხოვრებაში (უზნაძე 2005:446).

შრომის მეთოდის შესახებ საინტერესო მოსაზრებები აქვს გამოთქმული მარიამ ორახელაშვილს. იგი გამოდის „შრომის სკოლის“ და ლაის „მოქმედების სკოლის“ იდეიდან. მისი აზრით ყველაზე მეტ კავშირს სინამდვილესთან შრომითი მეთოდი ამყარებს, ვინაიდან ეს არის გზა პედაგოგიური მუშაობისა, რომლითაც მოწაფენი იძენენ ცოდნასა და შრომის ჩვევას წარმოებითს მუშაობაში უშუალო მონაწილეობის მიღებით (ბასილაძე 2016:45).

მეოცე საუკუნის ოციანი წლები ქართულ საბჭოთა სკოლაში სწავლების მეთოდთა ძიების თვალსაზრისით თავისებური ნიშნებით ხასიათდება. სწავლების მეთოდთა ავკარგიანობას ორი ძირითადი კრიტერიუმით ზომავდნენ: რამდენად ემყარება მეთოდი შრომასა და იმსკვალება შრომითი საქმიანობით და რამდენად ფართოდ იყენებს იგი ბავშვთა თვითმოქმედებას, მათ დამოუკიდებლობას. ამის შესაბამისად სწავლების აქტიურ მეთოდებად მხოლოდ ის მეთოდები ითვლებოდა, რომლებიც უშუალო ბაზად იყენებდნენ სწავლების პროცესში ბავშვის შრომა-აქტივობას (ბასილაძე 2016:44).

მეოცე საუკუნის 10-იან წლებში აქტიურად ინერგებოდა „შრომის სკოლა“, მის საფუძველს წარმოადგენდა სახალხო განათლების, სწავლებისა და აღზრდის პრინციპები. 1923 წელს ქართულად ითარგმნა ლ. დ. სინიციკის წიგნი „შრომის სკოლა“. ავტორი მიიჩნევს, რომ „სკოლის მთელი ცხოვრება, მისი ყოველი დარგის ორგანიზაცია უნდა ემყარებოდეს შრომის მეთოდს ან და სხვაგვარად შრომა-მოქმედების მეთოდს“ (ბასილაძე 2016:44). ცოდნა და ჩვევები ბავშვმა უნდა შეიძინოს ცხოვრებაში უშუალო, პრაქტიკული მონაწილეობის, შრომისა და თვითმოქმედების გზით. შრომითი მეთოდის არსი-პასიური აღზრდის ნაცვლად აქტიური მეთოდის შემოღება, დამოუკიდებლობისა და თვითმოქმედების განვითარება იყო.

ახალი სკოლა, სწავლების მეთოდთა შერჩევის პროცესში, პრინციპულად ემიჯნებოდა ძველ სკოლასა და გადადიოდა პროგრესული პედაგოგიკის მიმართულებაზე. 1923 წლიდან ჩნდება ტენდენცია, რომ სიტყვიერი მეთოდები მთლიანად ამოღებული იქნეს პრაქტიკიდან. ამავე წელს დამტკიცებულ პროგრამულ მასალებში გარკვევით არის ნათქვამი, რომ „სკოლაში ერთადერთ მისაღებ მეთოდად შეიძლება ჩაითვალოს თვითმოქმედების მეთოდი, რომლის გამოყენებისას მოსწავლე ბუნების მოვლენებს ეცნობა უშუალო

აღქმისა და არა მასწავლებლის თხრობით, ან წიგნის კითხვით (ბასილაძე 2016:45).

შრომის მეთოდი ხელს უწყობდა დამოუკიდებელი შრომის, აზროვნებისა და მოქმედების განვითარებას. ასეთი მეთოდებით მოეთხოვებოდათ სასწავლო პროცესის წარმართვა ყველა საგნის მასწავლებელს. შვიდწლიანი შრომის სკოლის პროგრამებით მასწავლებლის როლის შესახებ მითითებულია, რომ, მას ევალებოდა სამუშაო თემების მიცემა, ესწავლებინა ბავშვისათვის კვლევის მეთოდები, დახმარებოდა ფაქტების შეჯერებასა და დასკვნების გამოტანაში. მეთოდი შრომითი ხასიათის გარდა, მოსწავლის ასაკის შესაბამისი უნდა ყოფილიყო (ლოსაბერიძე 2018:18-19).

ამრიგად, შრომითი აღზრდისა და შრომის სკოლის იდეა რევოლუციამდელი პერიოდის ქართველ პედაგოგთა განსაკუთრებულ ყურადღებას იპყრობდა. ფიზიკური შრომისათვის სათანადო ადგილის დათმობა სასწავლო-აღმზრდელობითი მუშაობის საერთო სისტემაში მნიშვნელოვან პედაგოგიურ ღონისძიებად იყო მიჩნეული. შრომა აღიარებული იყო აღზრდის საუკეთესო საშუალებად და სწავლების ეფექტურ მეთოდად (მურღულია 2018:53).

შეფასების საკითხისათვის მეოცე საუკუნის დასაწყისის ქართულ დიდაქტიკურ აზროვნებაში

მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმება-შეფასება სწავლისა და სწავლების პროცესის უმნიშვნელოვანესი ეტაპია. შეფასების საშუალებით არის შესაძლებელი მოსწავლეთა მიღწევების სასწავლო გეგმითა და საგნობრივი სტანდარტით განსაზღვრულ მოთხოვნებთან შესაბამისობის დადგენა, შეფასებისას იკვეთება არა მხოლოდ მოსწავლის მიღწევები, მისი წინსვლა, მოსწავლის მიერ ცოდნის შეძენისათვის გაწეული მუშაობა და სიბეჯითე, არამედ ხარვეზებიც მის განვითარებაში, სხვადასხვა სახის პრობლემა, რაც მასწავლებელს აძლევს მრავალმხრივ საყურადღებო ინფორმაციას. ცოდნისა და უნარ-ჩვევების ობიექტური შეფასება ხელს უწყობს დასახული მიზნისკენ სწრაფვას, აძლიერებს საკუთარი შესაძლებლობების მაქსიმალურად თვითრეალიზების სურვილს და ქმნის საზოგადოებაში ღირსეული ადგილის დამკვიდრების შესაძლებლობას. ამის გათვალისწინებით, მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შეფასებასა და მის

მიზნობრივად გამოყენებას სასწავლო-აღმზრდელობით პროცესში მნიშვნელოვანი ადგილი აქვს დათმობილი (თავდგირიძე 2020:1687).

მოსწავლეთა შეფასების სისტემის შემუშავება დღესაც ერთ-ერთ აქტუალურ და სადავო საკითხად რჩება მთელ მსოფლიოში, ვინაიდან ბოლომდე არ არის განსაზღვრული შეფასების როლი და დანიშნულება სასწავლო პროცესში. შეფასების როლი უმნიშვნელოვანესია სწორედ იმიტომ, რომ შეფასება წარმოაჩენს საგნის მასწავლებლის, სკოლის პედაგოგიური კოლექტივის შრომასაც და მისი საშუალებით მასწავლებელი განსაზღვრავს და ადგენს იმ საშუალებებს, რითაც მან სასურველ შედეგებს უნდა მიაღწიოს. მოსწავლეთა ცოდნის შეფასება–შემოწმების სისტემა პედაგოგიკის თეორიასა და პრაქტიკაში დიდი ხანია არის კამათისა და ექსპერიმენტების საგანი. ცოდნის ნიშნით შეფასების შესახებ თავიდანვე გამოიკვეთა ორი მოსაზრება: ერთნი უარყოფდნენ მის საჭიროებას, მეორენი საჭიროდ თვლიდნენ ნიშნის გამოყენებას სასკოლო პრაქტიკაში. ჯერ იყო და მხოლოდ ორი ნიშნით „იცის“ და „არ იცის“ მიხედვით ფასდებოდა მოსწავლის ცოდნა. შემდეგში 1944 წლამდე გამოიყენებოდა მოსწავლეთა ცოდნის შეფასების სიტყვიერი სისტემა „ფრიადი“, „კარგი“, „დამაკმაყოფილებელი“ და ა. შ. 1944 წლიდან ცოდნის შეფასებისათვის დაინერგა ციფრობრივი გამოხატულება 5,4,3,2,1. ფიქრობდნენ, რომ ხუთბალიანი სისტემა უფრო კონკრეტულსა და გააზრებულს გახდიდა მოსწავლეთა ცოდნის შეფასებას (ბასილაძე 2016:259-262).

დიმიტრი უზნაძემ მეოცე საუკუნის ათიან წლებში დიამეტრალურად სულ სხვაგვარად დასვა საკითხი ცოდნის–შემოწმება შეფასების პრინციპების განხორციელებისა. იგი თავის პედაგოგიური მოღვაწეობის პერიოდში შეეცადა დაემტკიცებინა უნიშნო შეფასების პედაგოგიური მიზანშეწონილობა. მისი აზრით, მთავარი იყო არა იმის აღნიშვნა და შეფასება რა იცის მოსწავლემ, არამედ ის, თუ რა არ იცის მოსწავლემ კარგად. თუ მოსწავლემ იცის რა არ იცის კარგად, იგი აუცილებლად მიაღწევს იმას რა უნდა იცოდეს. ამიტომ, დიმიტრი უზნაძის აზრით სკოლაში პირველ რიგში უნდა ბატონობდეს ცოდნის კულტი. ნამდვილი ცოდნის შეძენა უნდა იყოს მოსწავლის ღირსების საქმე. ამასთან მოსწავლისა და მასწავლებლის ურთიერთობა უნდა აიგოს არა მაღალ აკადემიურ მაჩვენებელზე, არამედ რეალური ცოდნით მოსწავლეთა აღჭურვაზე (ფანჩულიძე 2013:164).

დიმიტრი უზნაძის შეხედულებით სკოლაში ცოდნის შემოწმება - შეფასების ნიშანი სუბიექტურ ხასიათს ატარებდა, რაც ხშირად მოსწავლეთა და მასწავლებელთა შორის გაუგებრობის ურთიერთ-ნდობის შესუსტების, უსიამოვნებისა და უკმაყოფილების საფუძველს წარმოადგენდა. აქედან გამომდინარე, მან სინათლის სკოლაში დასვა პრობლემა მოსწავლე-მასწავლებლებს შორის სრული ნდობის ატმოსფეროს შექმნის შესახებ. წამოჭრა საკითხი „ციფრების საშუალებით ცოდნის შეფასების პედაგოგიური ღირებულების“ საკითხიც. მისი აზრით, „ნიშანი, როგორც შედეგი შეფასებისა, ყოველთვის სუბიექტური ხასიათისაა და, როგორც ასეთი, მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის მუდამ გაუგებრობას ქმნის. და ესეც რომ არ იყოს, თვით შეფასება მასწავლებლის მიერ ხდება, რომელიც, როგორც საგნის მთლიანი ბუნებიდან, ისე ბავშვის მომავალი ინტერესებიდან ამოდის. ბავშვისათვის როგორც ერთი, ისე მეორე გაუგებარია და ამიტომ იგი უმეტეს შემთხვევაში უკმაყოფილო რჩება“ (უზნაძე 1915-1916:15).

დიმიტრი უზნაძემ საზოგადოება „სინათლის“ ქუთაისის სკოლაში გააუქმა ცოდნის ნიშნებით შემოწმება-შეფასების ტრადიციული სისტემა და შეეცადა უნიშნო სწავლება შემოეტანა. ის „იმ აზრს დაადგა, რომ საზოგადოდ, რამდენადაც შესაძლებელი იქნებოდა, ყოველგვარი შეფასება, ციფრით იქნება იგი თუ სიტყვიერად, ხმარებიდან სულ გაეძევებია“ (უზნაძე 1915-1916:16).

ციფრობრივი შეფასების ნაცვლად მასწავლებლებს თავიანთ რვეულებში ჰქონდათ მასალის იმ ნაწილის დასაბუთება, რაც მოსწავლემ არ იცოდა. სასწავლებლის გამგე პედაგოგიური საბჭოს სხდომების მსჯელობის შედეგად სკოლის ჟურნალში შეიტანდა საგულისხმო ცნობებს, რის შემდეგ საჭიროების მიხედვით, სათანადო რჩევას აძლევდა, როგორც ბავშვებს, ისე მოსწავლეთა მშობლებს. წელიწადში ორჯერ სკოლა წერილობით ცნობებს უგზავნიდა ყველა მშობელს ბავშვის წარმატების მდგომარეობის შესახებ (ფანჩულაძე 2013:165). როგორც ზემოთ თქმულიდან ჩანს, ჯერ კიდევ მე-20 საუკუნის დასაწყისის ქართულ პედაგოგიურ აზროვნებაში დიმიტრი უზნაძემ დაამკვიდრა განმავითარებელი შეფასების გზები და საშუალებები: დაკვირვება, ეფექტური უკუკავშირი.

მიგვაჩნია, რომ შეფასების ასეთი სისტემის დანერგვა ართულებს მასწავლებლისა და სკოლის მუშაობას. მაგრამ მას თავის დადებითი მხარეებიც გააჩნია. განსაკუთრებით სუსტი მოწაფეების შემთხვევაში,

რადგან მთელი სასწავლებელი იმაზე ზრუნავს, რომ ბავშვს არ დარჩეს აუთვისებელი მასალა, იმაზე ბჭობს, თუ როგორ შეავსოს ხარვეზი ბავშვის ცოდნაში. სკოლის ანგარიშში დიმიტრი უზნაძე აღნიშნავს, რომ „სინათლის სკოლამ წლის ბოლოსთვის დიდ შედეგს მიაღწია. სკოლის სუსტი კონტიგენტი საგრძნობლად გამოსწორდა“ (უზნაძე 1915-1916:17).

დიმიტრი უზნაძემ სხვადასხვა მიზეზთა გამო ვერ შეძლო ცოდნის შეფასება-შემოწმების საკუთარი სისტემის განზოგადება და დანერგვა. ეს იდეა და მის მიერ გადადგმული პრაქტიკული ნაბიჯები, ჩვენი აზრით, პროგრესული ხასიათის მაჩვენებელია. მაგრამ ვფიქრობთ რომ ცოდნის სისტემური აღრიცხვა და ციფრობრივი მაჩვენებლები და მისი ობიექტური წარმოჩენა სასწავლო პროცესში ნაკლოვანებათა გამოვლინება-გამოსწორების და წარმატებათა მიღწევის საშუალებას წარმოადგენს.

დიმიტრი უზნაძე სამი წელიწადი მოღვაწეობდა „სინათლის“ სკოლაში, სადაც უნიშნო შეფასება შემოიღო. ამის შემდეგ მან 33 წელიწადი იმოღვაწა ფსიქოლოგიურ ასპარეზზე, მიუხედავად ამისა, მას უნიშნო შეფასების უპირატესობის შესახებ და აკადემიური წარმატების ნიშანზე შეფასების წინააღმდეგ აზრი არსად არ გამოუთქვამს. უფრო მეტიც, 1920 წელს საქართველოში სასკოლო რეფორმის კომისიის თავმჯდომარე იყო, მაგრამ სკოლებში უნიშნოდ სწავლების საკითხი მას აქაც არ წამოუყენებია (მურლულია 2018).

პროფ. შ. ჩხარტიშვილის აზრით, დიდი მეცნიერი და პედაგოგი დ. უზნაძე სკოლებში უნიშნოდ სწავლების მისეულმა პრაქტიკამ ვერ დაარწმუნა მის უპირატესობაში და ამიტომაც მოსწავლეთა აკადემიური წარმატების ნიშანზე შეფასების წინააღმდეგ არასოდეს წასულა. „აქედან გამომდინარე, „სინათლის“ სკოლის უნიშნო სწავლების შემოღება უნდა გავიგოთ არა როგორც მისი საბოლოოდ ჩამოყალიბებული პრინციპული შეხედულების რეალიზაცია პრაქტიკაში, არამედ როგორც ერთგვარი ცდა, ექსპერიმენტი, ერთის მხრივ და, მეორე მხრივ, პროტესტი ცარიზმის იმ სისასტიკის წინააღმდეგ, რომელიც მაშინდელ ქართულ სკოლებში იყო დამკვიდრებული“ - აღნიშნავს შ. ჩხარტიშვილი (ბარამიძე 2013: 119).

როგორც მკვლევარი თ. მურლულია წერს, მან 1918-1921 წლების საქართველოში მოსწავლეთა წარმატების შეფასების საკითხებთან დაკავშირებით საარქივო მასალებში და იმდროინდელ ქართულ

პრესაში ინფორმაცია ვერ მოიპოვა და აღნიშნავს, რომ მოსწავლეები ფასდებოდნენ მიმდინარე და შემაჯამებელი ნიშნებით. მათი ყველა მიმდინარე ნიშნის საშუალო არითმეტიკულის საფუძველზე გამოჰყავდათ მეოთხედის ქულა. შერჩევით საგნებში ტარდებოდა გამოცდები. გამოცდის ნიშანი გავლენას ახდენდა მოსწავლის წლიურ ნიშანზე. ძალაში რჩებოდა შეფასების ციფრობრივი სისტემაც. 1, 2, 3, 4, 5. ცდილობდნენ გაეუქმებინათ ე.წ. „ედინიცის“, როგორც ბავშვის ღირსების დამამცირებელი და დაეტოვებინათ ოთხი ნიშანი 2, 3, 4, 5. მათგან დამაკმაყოფილებელ ნიშნად უნდა ჩათვლილიყო „3“, „4“, „5“, არადამაკმაყოფილებლად კი – „2“. (მურღულია 2017: 178).

აკად. დიმიტრი უზნაძის შემდეგ ამ პრობლემის თანამედროვე დონეზე გადასაწყვეტად მეოცე საუკუნის 60-70-იან წლებში დიდი ყურადღება დაუთმო შალვა ამონაშვილმა, მაგრამ მასიური სკოლის პრაქტიკაში მაინც ვერ დაინერგა.

მასწავლებლის სამართლიანობას ცოდნის შეფასებაში აფასებენ თვით მოსწავლეებიც. თუ მასწავლებელი არაობიექტურად აფასებს მოსწავლის ცოდნას და მას ნაკლებ ნიჭიერად თვლის, აქრობს მოსწავლის სულში ადამიანური ღირსების შეგრძნებას, სიძნელეთა დამღევის მისწრაფებას. თანდათანობით მიჰყავს რა მოსწავლე ცოდნიდან არ ცოდნისაკენ, მასწავლებელი ყურადღებით ადევნებს თვალს მის განვითარებას და სათანადოდ აჯილდოებს შრომისათვის. არ არის გამორიცხული, რომ მომავალში გვერდი ავუაროთ საბოლოო შეფასებას და გადავიდეთ ატესტაციაზე იმის აღნიშვნით, თუ როგორ მონდომებას და დამოკიდებულებას გამოიჩენს მოსწავლე სასწავლო დავალებისაკენ.

შეფასების ნიშანს სათუთი შეხების წერტილები აქვს მოსწავლის შეგნებასა და გრძნობებთან. მას განიცდიან არა მარტო მოსწავლეები, არამედ მისი ამხანაგებიც, მშობლებიც. „ავითარებს თუ არა ნიშანი კოლექტივიზმისა და ამხანაგობის გრძნობებს, საკუთარ ღირსებასა და პასუხისმგებლობას, აღზრდაში თავდაჭერასა და თავისი თავის ფლობას, ამაგრებს თუ არა ნებისყოფას, ამაღლებს პასუხისმგებლობას შესრულებული სამუშაოსათვის? აღვიძებს თუ არა თავმოყვარეობას, სიამაყეს და სირცხვილს და საერთოდ აყალიბებს თუ არა ზნეობას?“ – სვამს კითხვას პროფესორი შალვა ამონაშვილი და პასუხობს: „ვფიქრობთ, რომ მართლზომიერი არ იქნება ამ კითხვაზე დადებითი პასუხი გავცეთ“ (ამონაშვილი 1989: 40). „ცოდვა გამჟღავნებული

სჯობს, – განაგრძნობს შ. ამონაშვილი, – შეფასების ნიშნის სოციალური მნიშვნელობის ძალამ და ნიშანზე შეფასების იმპერატიულობამ აიძულა მოსწავლეები შეექმნათ თავისი გასაიდუმლოებული საშუალებები, რომ მიეღოთ სასურველი ნიშანი: ესაა გადაწერა, კარნახი, ზეპირობა, შპარგალკის გამოყენება, საშინაო დავალების რვეულების შეცვლა და ა. შ.“ (ამონაშვილი 1984: 20–21).

ამრიგად, ნიშნით შეფასებამ გარკვეულწილად ხელი შეუწყო სკოლებში ნეგატიური მოვლენის წარმოშობას. ამიტომ ბევრი მეცნიერი და საზოგადო მოღვაწე გამოვიდნენ ნიშნით შეფასების წინააღმდეგ. როგორც ცნობილია, 1918 წლის მაისში განათლების სახალხო კომისარიატმა, მიიღო დადგენილება „ნიშნების გაუქმების შესახებ ცოდნის შეფასებაში“ (ბასილაძე 2007: 96). მაგრამ შემდგომ წლებში ცხოვრებამ დაადასტურა, რომ ასეთი ზომების გატარება ნაადრევი იყო. შეიძლება ვთქვათ, რომ ნიშნით შეფასებას, რომელიც გარკვეულ მასტიმულირებელ როლს ასრულებს სასკოლო ცხოვრებაში, არ ამოუწურავს თავისი პოტენციური შესაძლებლობანი.

შ. ჩხარტიშვილი აზრით, „ვინც მოსწავლეთა ცოდნის ნიშანზე შეფასების საკითხს ეჭვის ქვეშ აყენებს, მან წინასწარ უნდა გაარკვიოს ორი ძირითადი საკითხი: რა დადებით ფუნქციებს ასრულებს ნიშანი მოსწავლის ცხოვრებაში და რა უარყოფითი მოვლენები მოსდევს მას შინაგანი აუცილებლობით, რომ მისი თავიდან აცილება შეუძლებელი იყოს. იქვე განმარტავს, რომ მშობლის ან მასწავლებლის წინდაუხედაობის, სიმკაცრის, ანგარების ან სხვა მანკიერი საქციელის გამო ნიშანზე შეფასება უარყოფით მოვლენად რომ იქცევა, ამაში დამნაშავეა არა ნიშანი, არამედ ადამიანები, რომლებიც მას დანიშნულებისამებრ არ იყენებენ. ასეთ შემთხვევაში უნდა ვებრძოლოთ არა ნიშანს, არამედ ნიშანზე შეფასების დამახინჯებულ შემთხვევებს. ყოველი ადამიანური სიკეთე შეიძლება ვინმემ ბოროტად გამოიყენოს, მაგრამ ამის გამო ადამიანები სიკეთის წინააღმდეგ არ იბრძვიან. მოსწავლის პიროვნების ფორმირებაში აკადემიური წარმატების ნიშანზე შეფასების სასწავლო - აღმზრდელობითი როლი იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ სკოლა ვერასოდეს იტყვის უარს მასზე“ (ბარამიძე 2014: 119).

თანამედროვე სკოლები მუშაობენ შეფასების ათბალიანი სისტემით, იყენებენ როგორც განმავითარებელ, ასევე დიფერენცირებულ მიდგომას. ჩვენი აზრით, შეფასებას უნდა მოჰყვეს მოსწავლეთა ცოდნის კიდევ უფრო ზუსტი და დიფერენცირებული შეფასება–

შემოწმება. ნიშანი მხოლოდ ცოდნის ათვისების ხარისხს არ ასახავს, მასში ჩანს მოსწავლის ადგილიც, მდგომარეობაც და მისდამი დამოკიდებულებაც კლასში და საზოგადოებაში. ნიშანში მომხდარი ცვლილებები საგრძნობლად ცვლის მოსწავლის ადგილს სოციალურ ურთიერთობებში. ნიშანი შესაძლებლობას იძლევა იმისათვის, რომ სწავლა მოსწავლის ერთ უძლიერეს მოთხოვნილებასთან - სოციალურ პრესტიჟთან, პრესტიჟის მოთხოვნილებასთან დავაკავშიროთ და გავაძლიეროთ მისი მოტივაციური საფუძველი. როცა ნიშნები დაბლდება მოსწავლის სწავლისადმი უპასუხისმგებლო დამოკიდებულებაზე მიგვითითებს. ნიშნებში მომხდარ ცვლილებებს თავად მოსწავლე გრძნობს და განიცდის. შ. ჩხარტიშვილი არ ეთანხმება მოსაზრებას, იმის შესახებ, რომ ნიშნები არ უნდა იწერებოდეს, რადგან ბავშვები მხოლოდ ნიშნის გულისთვის სწავლას ეჩვევიან „დაე, ბავშვმა ისწავლოს მაღალი ნიშნებისათვის. რაა ამაში ცუდი? მაღალი ნიშანი ხომ მისთვის მხოლოდ სახელისა და გვარის გასწრივ ჩაწერილი უბრალო ციფრი არ არის. მასში ჩანს მოსწავლის კარგი სოციალური მდგომარეობაც, რომელიც შეიძლება .ამ (მაღალმა) ციფრებმა კიდევ უფრო განამტკიცოს და გაამაგროს. ბავშვი რომ სახელის მოხვეჭისა და პრესტიჟის მოპოვებისათვის სწავლობს წარმატებით, ამაში ცუდი არაფერია“ (ბარამიძე 2013:120). შ. ჩხარტიშვილი იქვე აღნიშნავს, რომ მასწავლებელი, რომელიც მოსწავლეთა ცოდნის მოცულობასა და ხარისხს რაღაცნაირად არ ზომავს და გაზომვის შედეგად მიღებულ სიდიდეებს შესატყვის სახელებს არ არქმევს, თვითონაც ვერ ახდენს კარგად ცალკეული მოსწავლეებისა და მთელი კლასის აკადემიური მოსწრების ობიექტივაციას, რამაც არ შეიძლება მას სასწავლო-აღმზრდელობით მუშაობაში ხელი არ შეუშალოს. „თუ მასწავლებელმა არ მოახდინა მიმანზე შეფასება, ისე მას უძნელდება ზუსტი წარმოდგენა იქონიოს, თუ როგორ სწავლობს თითოეული მოსწავლე. შემჩნეულია, რომ სწავლების საწყის ეტაპზე, როდესაც მოსწავლეთა ცოდნა ჯერ კიდევ არ ფასდება ნიშანზე, ზოგიერთი მასწავლებელი თავისთვის, ცალკე ფურცლებზე მაინც ინიშნავს, ბალებით აფასებს მოსწავლეთა ცოდნას და ამ გზით ახდენს მათ დიფერენციაციას. მშობლებიც მასწავლებელს, პირველ რიგში, ნიშნებს თხოვენ, ვინაიდან სიტყვიერი განმარტებები მათთვის მხოლოდ ავსებს იმ ძირითად ინფორმაციას, რაც ჩადებულია თითოეულ ნიშანში. მასწავლებელმა მშობელს შეიძლება ბევრი რამ უთხრას შვილის აკადემიური

წარმატების შესახებ. მაგრამ თუ ნიშნებიც არ გააცნო მას, მშობელი მაინც ვერ ახერხებს მისგან ზუსტი და საჭირო ინფორმაციის მიღებას (ჩხარტიშვილი 1981). ვფიქრობთ, რომ პედაგოგიკის თეორეტიკოსები და პრაქტიკოსები კვლავ მიუბრუნდებიან ამ სისტემის დამუშავებას. ახალი რეკომენდაციების მიცემა კი ძალზედ ფაქიზ მოვლენად გვესახება. დაწვრილებით უნდა შევისწავლოთ უნიშნო სწავლების ყველა დეტალი. თუ მივიღეთ სწრაფი გადაწყვეტილება მისი შემოტანის შესახებ, შესაძლოა მან ზიანი მიაყენოს ქართული საგანმანათლებლო სისტემის საბოლოო მიზანს.

მიგვაჩნია, რომ შეფასება უნდა იყოს ობიექტური, მოსწავლეთა ნამდვილი მომზადების, უნარებისა და ჩვევების ამსახველი. აუცილებელია აგრეთვე მოსწავლის ფიზიკური და ფსიქიკური მდგომარეობის, პასუხისმართვის მისი საერთო მომზადების გათვალისწინება, მიზანშეუწონელია მოსწავლის შეფასება მაშინ, როცა მასწავლებელი დარწმუნებულია, რომ ის პასუხისმართვის მზად არ არის, ვერ უპასუხებს სათანადო დონეზე. შეფასების ატმოსფერო უნდა იყოს წყნარი, კეთილმოსურნე და არ უნდა ანერვიულებდეს არც მასწავლებელს და არც მოსწავლეს. დაუშვებელია უტაქტობა, უხეშობა, მუქარა, არაკეთილმოსურნეობა.

იმისათვის, რომ ამაღლდეს ნიშნის ფუნქცია და არ წარმოშვას ნეგატიური მოვლენები, ჩვენი აზრით, საჭიროა მასწავლებელთა პროფესიული და ზნეობრივი მომზადების დონის ამაღლება, სკოლის ცხოვრების დემოკრატიზაცია, მოსწავლეთა თვითმმართველობის ფართო დანერგვა, მათი შეფასებისა და გამოცდებისათვის ფართო საჯაროობის მინიჭება, ურთიერთშეფასებისა და თვითშეფასების ფორმებისა და მეთოდების დახვეწა, შეფასების ახალი ფორმებისა და მეთოდების გამოყენება. აქედან გამომდინარე მიგვაჩნია, რომ ნიშნით შეფასება კი არ უნდა გავაუქმოთ, არამედ ვსრულყოთ, ავამაღლოთ მისი საგანმანათლებლო, საადმინისტრაციო და განმავითარებელი ფუნქცია (ფანჩულიძე 2013:162-167).

თავი 2. პედაგოგიკაში საბჭოთა დიდაქტიკის დამკვიდრება, მისი განვითარების ტენდენციები (1921-1960)

საბჭოთა პედაგოგიური აზრის დამკვიდრება და დაფუძნება საქართველოში

პირველ თავში განვიხილეთ სიახლეები მეოცე საუკუნის პირველი მეოთხედის ქართულ დიდაქტიკურ აზროვნებაში. წიგნის მეორე თავში „**პედაგოგიკაში საბჭოთა დიდაქტიკის დამკვიდრება, მისი განვითარების ტენდენციები (1921-1960) და თანამედროვე გამოწვევები**“ საკვლევი პრობლემატიკიდან გამომდინარე შესწავლილი და გაანალიზებულია მე - 20 საუკუნის პირველი ნახევრის საქართველოში განათლების საკითხებზე არსებული ლიტერატურა. ბევრ მათგანში საკითხები განხილულია საბჭოური იდეოლოგიის თვალსაზრით, ასევე წარმოდგენილია რამდენიმე სადისერტაციო ნაშრომი, მონოგრაფია და სტატია, რომლებშიც ახლებური ხედვით არის წარმოდგენილი განათლების საკითხები 1921-1960 წლებში.

მე-20 საუკუნის ოცდაათიანი წლებიდან მსოფლიოში პედაგოგიური აზრი ორად გაიყო, საბჭოთა პედაგოგიკა და დანარჩენი მსოფლიოს პედაგოგიკა. საქართველო, ცხადია, საბჭოთა სივრცეში მოექცა. საბჭოთა პედაგოგიკის განვითარება დაკავშირებულია ისეთი მეცნიერებების სახელებთან, როგორებიცაა: მაკარენკო, დანილოვი, ესიპოვი, გრუზდევი, ბაბანსკი, სკატკინი და სხვები. ამ პერიოდის ქართველი მეცნიერებიდან აღსანიშნავია გ. თავზიშვილი, გ. კიკნაძე, დ. ყიფშიძე, დ. ნიკოლაიშვილი, ს. სიგუა, პ. ჯანელიძე, შ. სიხარულიძე, კ. ჭკუასელი, უ. ობოლაძე, დ. ლორთქიფანიძე, გ. სიხარულიძე, ივ. ჭკუასელი, ვლ. გაგუა და სხვები (ჭკუასელი, 2012:43)

1921 წელს თებერვალ-მარტში საბჭოთა რუსეთმა საქართველოს ოკუპაცია განახორციელა. ბოლშევიკურმა რეჟიმმა გააუქმა დამოუკიდებელი რესპუბლიკის დროინდელი მმართველობის დემოკრატიული ინსტიტუტები. ბოლშევიკური საქართველო, ქართველი ერის ნების საპირისპიროდ, საბჭოთა სოციალისტური რესპუბლიკების კავშირის შემადგენლობაში გაერთიანდა. საბჭოთა ხელისუფლება განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებდა ხალხში კომუნისტური იდეოლოგიის განმტკიცებას. ამ მიზნით, ერთი მხრივ, უნდა

შექმნილიყო „ძველი ცხოვრების“ განმაქიქებელი და, მეორე მხრივ, საბჭოური ყოფის განმადიდებელი ნაწარმოებები. საბჭოთა იდეოლოგია ქართველი ერის კულტურულ მემკვიდრეობას წარსულის დრომოჭმულ, უბადრუკ გადმონაშთად აცხადებდა, ეროვნული პოზიცია კი ლამის „საბჭოთა სამშობლოს“ მტრობად აღიქმებოდა. ამის ნაცვლად უნდა შექმნილიყო ახალი, „პროლეტარული კულტურა“, რომელიც დაუნდობელ იდეურ ბრძოლას გააჩაღებდა „კლასობრივ მტრებთან“. ე.წ. „კულტურული რევოლუცია“ ეროვნული გადაგვარების საშიშროებასაც უქადდა ქართველ ხალხს. სწორედ ამაზე აკეთებდნენ აქცენტს ქართველი მწერლები ერთ-ერთ კოლექტიურ წერილში: „ჩვენი სახელმწიფო და საზოგადო დაწესებულებები წარმოადგენენ უცხოელთა „კოლონიებს“ და აწარმოებენ კიდეც თავისებურ კოლონიურ პოლიტიკას, ვითომც ახალი პროლეტარული კულტურის გავრცელებას. პროლეტარული კულტურის საწინააღმდეგო ჩვენ არაფერი გვაქვს. მაგრამ, როცა მისი სახელით წმინდა რუსიფიკაციულ მიზნებს ახორციელებენ, როცა ამ დევიზით ქართულ კულტურას ებრძვიან, ქართულ ენას ჩაგრავენ და ქართულ ხელოვნებას აქვეითებენ, ამ ბნელ საქმეში პროლეტარიატის ხსენება, მისი სახელით მოქმედება, შებღალვა და შეურაცხყოფაა მუშათა კლასისა.... ნურვინ იფიქრებს ჩვენს მოტყუებას, ჩვენ ვხედავთ ნაცნობ პოლიტიკას....“-აცხადებდნენ ისინი (მატიანე 2015: 37).

საბჭოთა ხელისუფლება „მწერლობის მოთვინიერების“ მიზნით სხვადასხვა კავშირებს ქმნიდა და საკუთარ ძალაუფლებას უმორჩილებდა. „ურჩ მწერლებს“ კი მკაცრად უსწორდებოდა. მიუხედავად ამისა, იმდროინდელი ქართული მწერლობა მდიდარი ეროვნული და კულტურული ტრადიციების ერთგული დარჩა. ამ პერიოდში მოღვაწეობდნენ სახელოვანი მწერლები და პოეტები: მიხეილ ჯავახიშვილი, გრიგოლ რობაქიძე, კონსტანტინე გამსახურდია, ნიკოლოზ თეიფანიძე, ლეო ქიაჩელი, ვალერიან გაფრინდაშვილი, გალაქტიონ ტაბიძე, პაოლო იაშვილი, გიორგი ლეონიძე და სხვანი. ბევრი მათგანი XX საუკუნის 30-იანი წლების რეპრესიების მსხვერპლი გახდა. „რეპრესიების წლებში განსაკუთრებული დაუნდობლობით ინტელიგენცია იდევენებოდა. არაერთი მწერალი, მეცნიერი და ხელოვნების დარგის მოღვაწე დახვრიტეს ან გადაასახლეს შორეულ „შრომით“ ბანაკებში. დახვრიტეს პოეტი ტიციან ტაბიძე, მწერალი მიხეილ ჯავახიშვილი, დირიჟორი ევგენი მიქელაძე, რეჟისორი სანდრო

ახმეტელი; თავი მოიკლა „ხალხის მტრობაში ეჭვმიტანილმა“ პოეტმა პაოლო იაშვილმა; უნივერსიტეტიდან გააძევეს მისი დამაარსებელი ივანე ჯავახიშვილი, დააპატიმრეს მეცნიერები-შალვა ნუცუბიძე, სიმონ ყაუხჩიშვილი, გრიგოლ წერეთელი (დახვრიტეს) და სხვა. ეს რეპრესირებულ ქართველ მოღვაწეთა მხოლოდ მცირე ნაწილია“ (მატიანე 2015: 38).

საბჭოთა ხელისუფლების საგანმანათლებლო პოლიტიკა გარკვეულ დადებით მკვრებსაც მოიცავდა. ხელისუფლებამ მოსახლეობაში წერა-კითხვის უცოდინრობის აღმოფხვრისათვის საგანგებო ღონისძიებები გაატარა. გაიზარდა სკოლების რაოდენობა. 1925 წელს საქართველოში მოქმედებდა 2046 სკოლა, რომლებშიც სწავლობდა 240 000 მოსწავლე. 1933 წლისათვის კი მარტო დაწყებითი სკოლების რიცხმა 4474-ს მიაღწია, მოსწავლეთა, მათ შორის ზრდასრულთა რაოდენობამ კი 423 ათასს გადააჭარბა (იქვე).

კვალიფიციური სპეციალისტების მომზადების საჭიროებამ და თვით მოსახლეობის ლტოლვამ განათლებისაკენ ხელსაყრელი პირობები შექმნა ახალი უმაღლესი სასწავლებლების დაარსებისთვის. უკვე 30-იანი წლებისთვის საქართველოში არსებობდა: პოლიტექნიკური, სასოფლო-სამეურნეო, პედაგოგიური, სამედიცინო, საფინანსო-ეკონომიკური და სხვა ინსტიტუტები. ამ ინსტიტუტების შექმნა სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფაქტობრივი გაუქმების ხარზე მოხდა. უმაღლეს სასწავლებლებსა და კვლევით დაწესებულებებში მოღვაწეობდა ქართველ მეცნიერთა დიდებული პლეადა. ესენი იყვნენ: ივანე ჯავახიშვილი, პეტრე მელიქიშვილი, აკაკი შანიძე, კორნელი კეკელიძე, გიორგი ახვლედიანი, ივანე ბერიტაშვილი, შალვა ნუცუბიძე, დიმიტრი უზნაძე, ნიკო მუსხელიშვილი, ანდრია რაზმაძე, არნოლდ ჩიქობავა, ნიკო ბერძენიშვილი, სიმონ ჯანაშია, ვარლამ თოფურია, სიმონ ყაუხჩიშვილი, ნიკო კეცხოველი, ევგენი ხარაძე, ვიქტორ კუპრაძე, სერგი დანელია, ვუკოლ ბერიძე, ქსენია ბახტაძე და სხვანი.

1925 წელს განათლების სახალხო კომისარიატმა იმ მიზნით, რომ დაჩქარებულიყო პედაგოგთა კადრების მომზადება, მოითხოვა უნივერსიტეტის პედაგოგიური ფაკულტეტის ძირეული გადახალისება. მას უნდა დაკისრებოდა ისეთი კადრების მომზადება, რომელიც აღჭურვილი იქნებოდა მარქსისტულ - ლენინური მსოფლმხედველობით, საფუძვლიანი მეცნიერული ცოდნით, პედაგოგიური მომზადე-

ბით და პრაქტიკული შრომის უნარით. „სასწავლო გეგმები უნდა გაე-
ახლებიათ და განეტვირთათ ისეთი საგნებისგან, რომლებიც არ არის
აუცილებელი. უწყვეტი პრაქტიკის მოწესრიგება. პრაქტიკა უნდა იყოს
საწარმოო (I და II კურსებზე) და კულტურულ-პედაგოგიური (III და
IV კურსებზე). მეთოდები უნდა ესწავლებინათ III და IV კურსებზე.
უკანასკნელი IV კურსი უნდა დათმობოდა პრაქტიკულ მუშაობას“
(გურგენიძე 1981:81). ივანე ჯავახიშვილი უნივერსიტეტის რექტორად
მუშაობის პერიოდში პრაქტიკულად მონაწილეობდა მასწავლებელთა
გადასამზადებლად მოწყობილ მოკლევადიანი თუ გრძელვადიანი
კურსების მუშაობაში, პედაგოგიური ინსტიტუტის ორგანიზაციაში და
უნივერსიტეტის პედაგოგიური ფაკულტეტის სასწავლო გეგმების და-
მუშავებაში (ბასილაძე 2018 გ: 42). უნივერსიტეტის აღზრდილთათვის,
რომელსაც საშუალო სასწავლებელში მოუხდებოდა მუშაობა, ივ. ჯავა-
ხიშვილს პედაგოგიკის შესწავლა აუცილებლად მიაჩნდა. იგი მხარს
უჭერდა საპედაგოგო ფუნქციების მნიშვნელოვნად გაფართოებას. მი-
სი ინიციატივით სიბრძნისმეტყველებისა და საბუნებისმეტყველო
დარგის „სტუდენტთათვის სავალდებულო გახდა პედაგოგიკის კურ-
სის გავლა. თუმცა აშინებდა საფრთხე - არ გადაქცეულიყო ფართო მას-
შტაბიანი საუნივერსიტეტო სწავლება პედაგოგიური ინსტიტუტების
წმინდა პროფესიულ სწავლებად და დაავიწროებდა უნივერსიტეტის
პროფილს (გურგენიძე 1981). ივ. ჯავახიშვილის შეხედულებებს
ვრცლად განვიხილავთ თავში „ქართველ პედაგოგთა დიდაქტიკური
შეხედულებები 1921-1960 წლებში“.

აღსანიშნავია, რომ XX საუკუნის ოციან წლებში ნაკლებად იქმნე-
ბოდა ორიგინალური პედაგოგიური ნაშრომები პედაგოგიკის თეორი-
აში. ძირითადად იბეჭდებოდა ნათარგმნი პედაგოგიური ლიტერატუ-
რა. ის ხელს უწყობდა საქართველოში რუსეთის პედაგოგიური გამოც-
დილების გავრცელებას, დანერგვას და დამკვიდრებას. ასე დაიწყო
დამკვიდრება კომპლექსური სწავლების მეთოდი საქართველოში.

კომპლექსური სწავლების მეთოდი - ეს არის „მეთოდი, რომლის
მიხედვითაც შესაძლებელია რომელიმე მოვლენის შესწავლა სხვა მოვ-
ლენებთან დაკავშირებით, ეს არის ცხოვრების შესწავლა იმ სახით, რა
სახეც მას აქვს სინამდვილეში“ (კომპლექსური მეთოდი 1924:93-94). სა-
ქართველოს განათლების სახალხო კომისარიატმა ერთბაშად არ გადა-
იყვანა საქართველოს სკოლები კომპლექსურ სწავლებაზე. მან იგი
საპილოტედ შემოიღო თბილისის რამდენიმე საცდელ-საჩვენებელ

სკოლაში. ამავე დროს დაავალა განსახკომთან არსებულ სახელმწიფო სამეცნიერო საბჭოს შეესწავლა ეს საკითხი და შეემუშავებინა მისი სკოლაში მასობრივად დანერგვის კონკრეტული ღონისძიებანი.

„განსახკომის სახელმწიფო სამეცნიერო საბჭომ სწავლების კომპლექსური სისტემის განხილვა დაიწყო 1923 წლის პირველი სექტემბრის სხდომაზე“ (გურგენიძე 1981:102). სხდომაზე მოხსენებით წარდგა გ. კონიაშვილი. მან მიმოიხილა რა კომპლექსური მეთოდი, აღნიშნა, რომ საბჭოს პედაგოგიურმა სექციამ გააცხოველოს მუშაობა თანამედროვე პედაგოგიკური მიმართულების ძირითად საკითხებზე.

1923 წლის 13 დეკემბრის სხდომაზე ივანე ჯავახიშვილმა შემდეგი სიტყვა წარმოთქვა: „კომპლექსური მეთოდის მომხრენი უმთავრეს დადებით მხარედ აღნიშნავენ იმ გარემოებას, რომ ამ მეთოდის შემწეობით ბავშვების წინ თანდათან ცხოვრების მოვლენები, რომლებიც მათ უნდა განასხვავონ, მთლიანად იშლება, მაგრამ, კომპლექსში ასეთი ბუნებრივი გადასვლა არ არის, არამედ ხელოვნური შეკოწიწება მოვლენათა და საგანთა. კომპლექსური მეთოდი არ მისცემს ბავშვებს სისტემატურ ცოდნას. სასწავლებლის ერთ-ერთი ძირითადი დანიშნულება კი ის არის, მისცეს მოსწავლეს სისტემატური ცოდნა და მომზადება. თუ ასეთი ეპიზოდური ხასიათი ექნება სწავლებას, თუნდაც 10-11 წლის ასაკში, როდისღა მოახერხოს ბავშვმა საკმარისი და აუცილებელი ცოდნა შეიძინოს, ავიღოთ თუნდაც ის კომპლექსი, რომელიც წარმოდგენილი იყო „ქარხნის გარშემო“. ამ კომპლექსში ყველაფერია და ხშირად მეტად რთული კითხვებიც, რომელთა გადაწყვეტას ბავშვი ძალდაუტანებლად ვერ შესძლებს. ასეთი შეკავშირება საკითხებისა და მოვლენებისა იქნება მეტად ხელოვნური. ადამიანის მნიშვნელობა იმაშია, რომ მკაფიოდ და შეგნებულად გამოჰყოს მოვლენა და წარმოადგინოს. ეს უნარი მას უნდა გამოუმუშაოს სკოლაში. კომპლექსური მეთოდი კი მეტ მიზანს დააშორებს. სხვადასხვა საგნების დაკავშირება შეიძლება და სასურველია, სადაც ეს საჭიროა, მაგრამ საგანს თავისი სახელი არ უნდა დაეკარგოს. ყოველ შემთხვევაში კომპლექსური მეთოდი სასარგებლო იქნება საბავშვო ბაღში, რომლისთვისაც სისტემატური ცოდნის მიცემა არ არის დამახასიათებელი“ (გურგენიძე 1981: 108).

ივანე ჯავახიშვილმა მხარი დაუჭირა გ. კონიაშვილის წინადადებას და თავის მხრივ დაამატა: „სანამდის თეორიულად საბოლოოდ გადაწყვეტდეს საბჭო ამ საკითხებს, საჭიროა გავიცნოთ, რა პრაქტიკულ

შედეგებს მიაღწიეს იმ სასწავლებლებმა, სადაც, ეს მეთოდი ტარდება ჩვენში, როგორ არის საზღვარგარეთ, და როდესაც გვექნება მასალა, მაშინ ვიმსჯელოთ. რამდენიმე სკოლაში მოხდენილ იქნას ექსპერიმენტები და დაკვირვებანი, რაც დახმარებას მოგვცემს უფრო საფუძვლიანად გადაწყდეს ესა თუ ის პედაგოგიური საკითხი“ (გურგენიძე 1981:105). სხდომის თავმჯდომარის ივ. ჯავახიშვილის ინიციატივით სხდომამ მიიღო დადგენილება, რომლის საფუძველზე პედაგოგიკის სექციას დაევალა „შეისწავლოს თანამედროვე პედაგოგიური აზროვნების ძირითადი პრინციპები, ახალი პროგრამები, დააკვირდეს სკოლაში მათ განხორციელებას და შედეგები მოახსენოს საბჭოს“ (გურგენიძე 1981:103). ეს საკითხი მოამზადა გ. კონიაშვილმა და მოხსენების თეზისებით წარდგა სახელმწიფო სამეცნიერო საბჭოს წინაშე. კომისიამ იმსჯელა მოხსენების შესახებ. ივანე ჯავახიშვილი კარგად იცნობდა არა მარტო საქართველოს, არამედ მსოფლიოს პედაგოგიურ ტრადიციებს მან სწორად შეაფასა კომპლექსური მეთოდის უარყოფითი შედეგები იმ დროისათვის (ბასილაძე 2016).

კომპლექსური სწავლების მეთოდები რუსეთთან შედარებით გაცილებით გვიან დაინერგა საქართველოში. საქართველოს განათლების სახალხო კომისარიატმა ერთბაშად არ გადაიყვანა საქართველოს სკოლები კომპლექსურ სწავლებაზე. მან იგი საცდელად შემოიღო თბილისის რამდენიმე საცდელ-საჩვენებელ სკოლაში. ამავე დროს დაავალა განსახკომთან არსებულ სახელმწიფო სამეცნიერო საბჭოს შეესწავლა ეს საკითხი და შეემუშავებინა მისი სკოლაში მასობრივად დანერგვის კონკრეტული ღონისძიებანი. 1924 წელს რუსულიდან ქართულ ენაზე ითარგმნა კრებული „კომპლექსური სწავლება“. კრებულში გაანალიზებულია ის სიახლეები, რაც საბჭოთა სკოლაში ინერგებოდა ბოლო წლებში. ქართულ სკოლებში მისი პრაქტიკული განხორციელება მასობრივად დაიწყო 1927-1928 სასწავლო წელს.

1922-1925 წლები საქართველოს სასკოლო ცხოვრებაში ეს იყო ძველი სკოლის კრიტიკის, უარყოფის წლები. ამ მიზნით მაშინდელი განათლების ხელმძღვანელი ორგანოები გაბედულად იყენებდნენ ყველაფერს, რაც „თავისუფალი აღზრდის თეორიის“ არსენალში მოიპოვებოდა. მასში უხვად იყო შეზავებული მომხიბვლელი ფრაზებით სოციალური თანასწორობისა და დემოკრატიული უფლებების, აღზრდის ერთიანი, მაღალი იდეალების, ბავშვის თავისუფალი განვითა-

რების პრინციპები. წიგნი, სიტყვა და მასწავლებელი აქტიური როლებიდან პასიურზე უნდა გადასულიყვნენ, აქტივობა კი შრომა - მოქმედებებიანობას ეთმობოდა. პროგრამების განმარტებებში აღნიშნული იყო, რომ სკოლაში მთავარი მოქმედი პირი-„ეს არის მოსწავლე, რომელიც თავის შინაგანი ძალების დამოუკიდებლად გამოვლენის საფუძველზე იზრდება და ვითარდება. მხოლოდ ისეთი ცოდნაა მტკიცე, რომელიც შესწავლილია მოსწავლის მიერ დამოუკიდებლად, თვითმოქმედებისა და საკუთარი ძიების საფუძველზე“ (ოზოლაძე 1961:99).

გვინდა ხაზგასმით ავღნიშნოთ, რომ XX საუკუნის დასაწყისში საქართველოში იყო მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების, განმავითარებელი შეფასების საწყისები, დანერგვის სურვილები და წინააღმდეგობები. ნათლად ჩანს, თუ როგორ ემთხვევა დღევანდელ საგანმანათლებლო სისტემაში არსებული პრობლემები XX საუკუნის 20-30-იანი წლების საგანმანათლებლო სისტემის პრობლემებს. უკვე ოც წელზე მეტია საქართველოში მიმდინარეობს საბჭოური სკოლის კრიტიკა, მის პარალელურად კი ევროპული და ამერიკული საგანმანათლებლო სისტემისა და სწავლების პრინციპების დანერგვა. მაგრამ აქ არ შეიძლება დავასრულოთ მსჯელობა, რადგან ჩვენი აზრით, ეს კრიტიკა ცალმხრივ ხასიათს ატარებს. იგი უანგაროდ, ხელაღებით ანგრევს ძველს და არ ითვალისწინებს საბჭოურ საგანმანათლებლო სისტემაში არსებულ დადებით ელემენტებს (ბასილაძე 2016:205).

სწავლების მეთოდები ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში (1921-1932)

სწავლების მეთოდთა პრობლემა ყოველთვის იყო პედაგოგების განსაკუთრებული ყურადღების ცენტრში. ეს ინტერესი კანონზომიერია, რამდენადაც სწავლების მიზნისა და ამოცანების რეალიზაცია ბევრადაა დამოკიდებული სწავლების მეთოდებზე. ჯერ კიდევ მე-17 საუკუნეში იან ამოს კომენიუსი (კომენსკი) დიდაქტიკის პირველ და უკანასკნელ მიზნად მიიჩნევდა, ეპოვა და მასწავლებლამდე მიეტანა სწავლების ისეთი ხერხები/მეთოდები, რომელთა დახმარებითაც მოსწავლე მასწავლებლის ნაკლები ჩარევით მეტს ისწავლიდა და სკოლაც უწინდებურად მოსაწყენი აღარ მოეჩვენებოდა. ამის მისაღწევად კომენიუსი მოითხოვდა დიდაქტიკური აზროვნების შეცვლას, რაც იმას გულისხმობდა, რომ მხოლოდ სწავლების შინაარსი კი არ უნდა

ყოფილიყო მასწავლებლის ყურადღების ცენტრში, არამედ იმ ხერხების/მეთოდების ძიება და პოვნაც, რომელთა მეშვეობითაც მოსწავლეები უფრო ადვილად და მეტი ხალისით აითვისებდნენ შინაარსს (ლობჯანიძე 2016: 7).

მას შემდეგ, რაც კომენიუსმა ეს დიდაქტიკური პრინციპი გამოთქვა, სამ საუკუნეზე მეტი გავიდა. ამ ხნის განმავლობაში შემუშავდა, გამოიცადა და პრაქტიკაში დაინერგა უამრავი სასწავლო მეთოდი. ამ მეთოდების ეფექტიანობა მნიშვნელოვანწილად იმაზეა დამოკიდებული, რამდენად ადეკვატურად შევარჩევთ მათ. დიდაქტიკაში სწავლების მეთოდებს აჯგუფებენ გარკვეული ნიშნების მიხედვით. სწავლების მეთოდთა ამ დაჯგუფებას სწავლების მეთოდთა კლასიფიკაცია ეწოდება. სწავლების მეთოდთა კლასიფიკაციის საკითხი სხვადასხვაგვარადაა გადაწყვეტილი სხვადასხვა ავტორების მიერ. ერთნი სწავლების მეთოდთა კლასიფიკაციას საფუძვლად უდებენ გნოსეოლოგიურ პრინციპებს და ამის მიხედვით მეთოდებს აჯგუფებენ ინდუქციურ და დედუქციურ, ამის შესაბამისად – სინთეზურ და ანალიზურ მეთოდებად. მეორენი სწავლების მეთოდებს აჯგუფებენ მასწავლებლისა და მოსწავლის აქტივობის ხასიათის მიხედვით (მაგ. ახსნით – ილუსტრაციული, ანალიზურ–ძიებითი, პრობლემური, კვლევითი მეთოდები), 3. მესამენი – სწავლების სახეების მიხედვით (ახალი მასალის ახსნის, განმეორების, ცოდნის შემოწმება–შეფასების მეთოდები) და სხვ.

მეოცე საუკუნის 20-30-იან წლებში საქართველოში სწავლების მეთოდთა ძიება თავისებური ნიშნებით ხასიათდება. სწავლების მეთოდთა ავტორიანობას მთელ ამ პერიოდში ორი ძირითადი კრიტერიუმით ზომავდნენ: 1. რამდენად ემყარება მეთოდი შრომას და იმსჭვალება შრომითი საქმიანობით და 2. რამდენად ფართოდ იყენებს იგი ბავშვთა თვითმოქმედებას, მათ დამოუკიდებლობას. ამ შეხედულებათა შესაბამისად, სწავლების აქტიურ მეთოდად მხოლოდ ის მეთოდები ითვლებოდა, რომლებიც უშუალო ბაზად იყენებდნენ სწავლების პროცესში ბავშვის შრომა-აქტივობას და შესაფერის პირობებს უზრუნველყოფდნენ ბავშვთა თვითმოქმედების პრაქტიკულად განხორციელებისათვის (ბასილაძე 2016:14).

1928 წელს კრებულში „მასწავლებელთა თანამგზავრი“ საქართველოს განათლების კომისარიატმა გამოაქვეყნა მეთოდური წერილი „პირველი საფეხურის შრომის სკოლებში მუშაობის მეთოდები“. მასში

ფართოდ იყო გაშუქებული სწავლების მეთოდთა საკითხები. მეთოდური წერილი ნ. შულმანის კლასიფიკაციას უჭერდა მხარს. ნ. შულმანი ხუთ ძირითად ჯგუფად ჰყოფდა სწავლების მეთოდებს: 1. ზეპირსიტყვიერი; 2. თვალსაჩინო; 3. მოტორული; 4. კვლევითი; 5. საზოგადოებრივი მუშაობის (ბასილაძე 2016:15).

საინტერესოა მ. ორახელაშვილის დამოკიდებულება სწავლების მეთოდთა კლასიფიკაციის შესახებ. მან 1927 წელს კრებულში „მასწავლებლის თანამგზავრი“ გამოაქვეყნა ვრცელი წერილი „პირველი საფეხურის შრომის სკოლებში მუშაობის მეთოდები“. მ. ორახელაშვილი ნაშრომში დაწვრილებით განიხილავს სწავლების მეთოდთა იმ კლასიფიკაციას, რომელიც მოცემული ჰქონდა ნ. შულმანს. ის ემხრობა ნ. შულმანის მიერ გამოთქმულ კლასიფიკაციას და სწავლების მეთოდებს ხუთ ჯგუფად ყოფს: 1. ზეპირსიტყვიერი; 2. თვალსაჩინო; 3. მოტორული; 4. კვლევითი; 5. საზოგადოებრივი მუშაობის. მ. ორახელაშვილი იძლევა თითოეული მათგანის დახასიათებას. სწავლების ზეპირსიტყვიერი ფორმა მას მიაჩნია ფეოდალური ხანის სწავლებისა და აღზრდის სისტემის დამახასიათებელ ნიშნად, რომელსაც იყენებდნენ პატრიარქალური სულით მოზარდის აღსაზრდელად. სიტყვიერი მეთოდის მისაღებ ფორმად იგი თვლის საუბარს და მას სამი ფორმით წარმოადგენს: „1. წინასწარი საუბარი, რომლის მიზანია მოსწავლეებს აღუძრას რაიმე წინასწარი კითხვა. მოამზადოს გეგმა და გაუღვიძოს ყურადღება. 2. საუბარი, რომლის მიზანია, რაც შეიძლება უფრო შეგნებულად მოეპყრონ მოწაფენი სამუშაოს, შექმნას გონივრული პირობები და მსჯელობა მუშაობისა. მისი შინაარსი არის აზრთა გაცვლა-გამოცვლა, კოლექტიური რჩევა-მსჯელობა, აზრ-შეხედულებათა შეთანხმება; 3. საუბარი, რომელიც მუშაობის საერთო შეჯამებას წარმოადგენს“ (გურგენიძე 1981:130).

მეოცე საუკუნის 20-იანი წლების ქართული პედაგოგიური აზროვნება ძალზე ღარიბია ორიგინალური პედაგოგიური შრომებით პედაგოგიკის თეორიის დარგში. ამ ხარვეზებს ნაწილობრივ ავსებდა ნათარგმნი პედაგოგიური ლიტერატურა, რომელიც, ერთი მხრივ, ხელს უწყობდა ევროპული პედაგოგიური გამოცდილების გავრცელებას საქართველოში, მეორე მხრივ კი საბჭოთა პედაგოგიური აზრის განვითარებასა და დამკვიდრებას ჩვენში. სწავლების მეთოდებიც ზედმეტნაკლებად, სწორედ ამ წესით ვრცელდებოდა ქართულ პედაგოგიკურ აზროვნებაში.

კომპლექსური მეთოდი

1923 წელს ქართულ ენაზე გამოვიდა მეთოდური რეკომენდაციების სახელმძღვანელო წიგნი „სწავლების მეთოდი და პროგრამა მოზრდილთა სკოლებში, პოლიტგანათლების მთავარმართველობის გამოცემა №39“. წიგნი განკუთვნილი იყო დამხმარე სახელმძღვანელოდ წითელ არმიაში და პროფკავშირებში წერა-კითხვის სალიკვიდაციო მეცადინეობების გასავლელად. მასში საუბარია წერა-კითხვის სწავლების მეთოდოლოგიაზე. ასევე განსაკუთრებული ადგილი აქვს დათმობილი კომპლექსური სისტემით სწავლების არსსა და მეთოდოლოგიას.

წიგნში კომპლექსური მეთოდის არსი ასეა განსაზღვრული: „როგორც შესწავლის ისეთი საშუალება, რომლის დროს ერთი და იგივე მასალის ნიადაგზე მიღებული იქნება ცოდნა სხვადასხვა დარგებიდან (გეოგრაფია, ქართული ენა, არითმეტიკა, მსოფლიო ისტორია) იმგვარად, რომ როგორც შესწავლის დამამთავრებელი კურსი, ისე ყოველი ცალკე გაკვეთილი შეგნებულად იქნას შეთვისებული მსმენელების მიერ. ისინი უნდა წარმოადგენდნენ ერთ ლოგიკურ მთელს, მოსწავლეების მიერ შესასწავლ საგანსა და მოვლენათა ერთ კომპლექსს. აქ მთლიანი კურსი იძლევა მოკლე ელემენტარულ მსოფლიო გაგებას: ცალკე ადამიანის, ფიზიკური და სულიერი არსის, საზოგადოების, ბუნების, საკუთარი სახელმწიფოს გაგებას. ცალკე გაკვეთილი კი თავისი შინაარსით უნდა შეადგენდეს მთელი კურსის გარკვეულ ნაწილს. გაკვეთილი უნდა გვესმოდეს, როგორც მეცადინეობის არა ერთი, არამედ რამდენიმე დღე, კურსი ერთი ნაწილის შინაარსის მთლიანობით გაერთიანებული“ (სწავლების მეთოდები 1923:59).

მასწავლებელთათვის მოცემული იყო კომპლექსური მეთოდის გამოყენების შემდეგი მეთოდოლოგია, რომ მან წინდაწინვე უნდა გამოიმუშაოს და შეადგინოს: „1. იმ საგნების წრე, ქართული ენის ცოდნის გარდა, საიდანაც მან უნდა ამოიღოს სხვადასხვა ცნობები და გადასცეს მოსწავლეებს მთელი კურსის შესათვისებლად; 2. პროგრამა ძირითად საგანში - ქართული ენა და მოკლე განმსაზღვრელი პროგრამა ყველა საგანში; 3. წინდაწინვე შერჩეული იქნეს მეცადინეობის მასალა, მაგრამ მასწავლებელმა არ უნდა დატვირთოს ზედმეტად მსმენელთა მეხსიერება; 4. მეცადინეობა ისე უნდა დაიგეგმოს დროის განმავლობაში, რომ მასწავლებლის მიერ მთელი დასახული ცნობების

კომპლექსი, შესაძლებლობისდაგვარად, შეთვისებული იქნას მსმენელების მიერ კურსის ბოლოსათვის, მათი შეთვისების თანდათანობით დაცვით. (სწავლების მეთოდები 1923: 61-62).

1924 წელს ქართულ ენაზე ითარგმნა კრებული „კომპლექსური სწავლება“. მასში გაშუქებულია ის სიახლეები, რომელიც იმდროინდელ ქართულ სკოლაში ინერგებოდა. მოცემულია კომპლექსური სისტემით სწავლების არსი, მისი მნიშვნელობა, მისი მეთოდოლოგიური და ზოგადპედაგოგიკური საფუძვლები და სხვა. კრებულში წარმოდგენილია საბჭოთა პედაგოგიკის გამოჩენილ წარმომადგენელთა: პ. ბლონსკის, ე. მედინსკის და სხვათა წერილები კომპლექსური სწავლების მეთოდის შესახებ.

კომპლექსური სისტემით სწავლებას უნდა შეეცვალა საგნობრივი სისტემით სწავლება. კ. ნ. სოკოლოვი, როდესაც ახასიათებს ჰოლის, დიუისა და სხვათა აზრს კომპლექსური სისტემით სწავლების შესახებ, აღნიშნავს, რომ არ შეიძლება, ბავშვს ვასწავლოთ ქიმია, როგორც ქიმია, ან ფიზიკა, როგორც ფიზიკა. ბავშვები ქიმიის შესწავლისათვის შეემზადებიან მაშინ, როდესაც ისინი თვალყურს ადევნებენ პურის, კვასის გაკეთებას, წვისა და ღვობის პროცესებს და სხვა. საგნობრივ სისტემას კი ის ნაკლი აქვს, რომ არ არსებობს ბუნებრივი კავშირი გაკვეთილებს შორის (ბასილაძე 2016:29).

კომპლექსური სისტემით სწავლების მომხრეთა აზრით, კომპლექსური მეთოდი იძლევა საშუალებას, რომ სკოლებში მუშაობა მოეწყოს იმ სახით, როდესაც შესაძლებელი ხდება სასურველი შრომის გამოყენება. კრებულში კომპლექსური სწავლება ასეა განმარტებული: „კომპლექსური - ეს არის კონკრეტული სირთულე სინამდვილიდან აღებული და განსაზღვრული ცენტრალური თემის ან იდეის გარშემო შეერთებულ მოვლენათა. სწავლების დროს კომპლექსური მეთოდით სარგებლობა ნიშნავს დაკავშირებას, შეერთებას, მაგრამ ამით კი არ არის განსაზღვრული“ (კომპლექსური მეთოდი 1924: 7)

კრებულში გამოქვეყნებული წერილების ავტორთა აზრით კომპლექსური მეთოდის არსს წარმოადგენდა რომელიმე მოვლენის შესწავლა სხვა მოვლენებთან დაკავშირებით, ცხოვრების შესწავლა იმ სახით, რა სახეც მას აქვს სინამდვილეში. პ. ბლონსკის აზრით, ამ მეთოდის მეშვეობით ხდებოდა „სინამდვილის ცოცხალი, ყოველმხრივი კავშირის თვალწინ გადაშლა და ძირითადის გარშემო კონცენტრაციის მოხდენა“ (გურგენიძე 1981:102).

3. ბლონსკი დაბეჯითებით ასაბუთებს, რომ „კომპლექსური მეთოდი ეს არის - სინთეტური მეთოდი, ეს არის მთლიანობა და განუყოფელობა, ეს არის სწავლების დიალექტიკური მეთოდი, ეს არის მარქსიზმი პედაგოგიკაში“ (კომპლექსური მეთოდი 1924:53). მაგრამ ბლონსკი არ მალავს ამ მეთოდის პრაქტიკაში გამოყენების დროს დაშვებულ დამახინჯებებს, როცა კავშირი ნაძალადევ ხასიათს ატარებს, როცა კავშირს ეძებენ ისეთ საგნებსა და მოვლენებს შორის, რომლებშიც ასეთი კავშირი საერთოდ არ არსებობს და არც შეიძლება არსებობდეს. პრაქტიკიდან მოყვანილი მაგალითებით იგი ასაბუთებს იმ მავნე გავლენას, რომელიც არასწორად გაგებულ კომპლექსურ სწავლებას შეუძლია მოიტანოს. წერილის ბოლოს კი ასახელებს დამახინჯებათა თავიდან აცილების სამ პირობას: 1. ბავშვთა დაკვირვებისა და გამოცდილების საფუძველზე დაყრდნობა; 2. ბავშვების მიერ პრაქტიკულ ცხოვრებაში გადატანა იმ ცოდნისა, რასაც ისინი სკოლაში ითვისებენ და 3. სინთეტური მეთოდის გაგება, როგორც სასკოლო სასწავლო პრაქტიკულ სამუშაოთა მეთოდის, ესე იგი იმ სამუშაოებისა, რომლებიც ბავშვებს მოეთხოვებოდა სწავლების ამა თუ იმ საფეხურზე თავიანთ ასაკობრივ ან ინდივიდუალური თავისებურებებიდან გამომდინარე ან აუცილებლად იქნებოდა მიჩნეული“ (კომპლექსური მეთოდი 1924: 55).

პროგრამების შედგენის მთავარ თემად აღებული იყო „მოსახლეობის შრომა“, იმ მოტივით, რომ შრომა ცხოვრების საფუძველია, რომ ისტორიულად ადამიანის ცხოვრება და მისი განვითარება შრომასთან არის დაკავშირებული და ა. შ. პროგრამა იყოფოდა სამ განყოფილებად: ბუნება-შრომა-საზოგადოება. პროგრამაში გათვალისწინებული თემები სწორედ ამ სამი ძირითადი განყოფილების მიხედვით იყო დალაგებული (ბასილაძე 2016:30).

კომპლექსურად იყო აგებული მთელი საშუალო სკოლის პროგრამა და თანაც ისე, რომ ყველა საკითხი, საგანი თუ მოვლენა ერთმანეთში იყო გადაჯაჭვული. ძნელი იყო გარჩევა ამა თუ იმ გაკვეთილზე რა საგანი ისწავლებოდა, ან რა ძირითადი საკითხის შესწავლა იყო გათვალისწინებული. პირველი საფეხურის სკოლაში ჯგუფთან ერთი მასწავლებელი მუშაობდა, მაგრამ ამავე დროს საჭიროდ იყო მიჩნეული მასწავლებელთა ურთიერთდახმარების ორგანიზაცია, რადგან იგულისხმებოდა, რომ ყველა მასწავლებელი ყველა საგანს ერთნაირად ვერ ფლობდა. მეორე საფეხურზე სხვადასხვა

სპეციალობის მასწავლებლებს მოეთხოვებოდათ კოლექტიური მუშაობა, სამუშაო გეგმის ერთდროულად შედგენა, დროში კოორდინაცია იმ ნაწილებისა, რომელნიც ერთმანეთს ეხებიან, პროგრამის ტექსტით კი სხვადასხვა საგანს ეკუთვნიან, ზოგიერთი თემის ერთად ჩატარება, საწრეო მუშაობის განვითარება ინდივიდუალური მისწრაფებების თანახმად (ბასილაძე 2016:30).

კომპლექსური სწავლების სისტემა მოითხოვდა კვირეული ცხრილის შედგენას. ცხრილში ცალკე საგნებს დრო არ ჰქონდა განსაზღვრული. მეორე საფეხურისათვის სკოლებში არ იყო სავალდებულოდ მიჩნეული და მტკიცედ განსაზღვრული გაკვეთილი. ახალი პროგრამების თანახმად მეორე საფეხურის სკოლებში მუშაობა მიმდინარეობდა დალტონის ლაბორატორიული გეგმის მიხედვით.

კომპლექსური სისტემით სწავლებას ჰყავდა როგორც მომხრეები, ასევე მოწინააღმდეგეები. ამ მეთოდით სწავლების მოწინააღმდეგეებს მის ნაკლად მიაჩნდათ: 1. მასწავლებლები არ არიან მზად ამ მეთოდით სწავლებისათვის; 2. სკოლები მატერიალურად არ არიან უზრუნველყოფილი; 3. კომპლექსური სწავლების სისტემაში ცალკე საგანთა სწავლების მეთოდს ღირებულება ეკარგება; 4. ასეთი ქაოტური სწავლების დროს მოსწავლეებს ბევრი რამ არ ეცოდინებათ, რაც კულტურული ადამიანისათვის არის საჭირო; 5. კომპლექსური სწავლება არღვევს სწავლების დიდაქტიკურ წესს მარტივიდან რთულისაკენ; 6. კომპლექსური სწავლება აფუჭებს სკოლის დამოკიდებულებას მოსახლეობასთან (ბასილაძე 2016:30).

ეს თეორია რუსეთის განათლების სახალხო კომისარიატმა შეიმუშავა და სავალდებულოდ გამოცხადდა რუსეთის სკოლებისათვის. საქართველოს განათლების სახალხო კომისარიატი მხარს უჭერდა სწავლების ამ სისტემას იმ მოტივით, რომ იგი რუსეთში დიდი მოწონებით სარგებლობდა. მაგრამ მის მასობრივად გავრცელებას საქართველოში ბევრი მოწინააღმდეგე ჰყავდა.

კომპლექსური სისტემით სწავლებაზე საინტერესო სტატიები აქვთ გამოქვეყნებული: მ. ორახელაშვილს, კ. ბერიძეს, მ. ზანდუკელს, გ. კონიაშვილს და სხვას. მათ მიაჩნდათ, რომ კომპლექსების იდეა დაკავშირებულია პედაგოგიკური აზროვნების პროგრესულ მიმდინარეობასთან. ისინი კომპლექსური სისტემის თეორიულ დასაბუთებას ეძებდნენ რუსოს, პესტალოცის, ჰერბარტის, ფრებელისა და პედაგოგიკის სხვა კლასიკოსთა შრომებში. მათ არ მოსწონდათ,

რომ რუსეთის იმდროინდელ სკოლებში კომპლექსური სწავლების მეთოდი უნივერსალურ მეთოდად იყო გამოცხადებული. აქედან გამომდინარე საქართველოს განათლების სახალხო კომისარიატმა ერთბაშად კი არ გადაიყვანა საქართველოს სკოლები კომპლექსურ სწავლებაზე, არამედ პირველ ხანებში იგი საცდელად შემოიღო თბილისის სკოლებში. ამავე დროს სახელმწიფო სამეცნიერო საბჭოს დაავალა, შეესწავლა ეს საკითხი და შეემუშავებინა მისი სკოლაში მასობრივად დანერგვის კონკრეტული ღონისძიებანი. სახელმწიფო სამეცნიერო საბჭომ მიიღო ივ. ჯავახიშვილის წინადადება, რომ „სანამდის თეორიულად საბოლოოდ გადაწყვეტდეს საბჭო ამ საკითხებს, საჭიროა რამდენიმე სკოლაში მოხდენილი იქნას ექსპერიმენტები და დაკვირვებანი, რაც დახმარებას მოგვცემს, უფრო საფუძვლიანად გადაწყდეს ესა თუ ის პედაგოგიური საკითხი“ (გურგენიძე 1981: 103). საბჭომ მიიღო დადგენილება, რომლის საფუძველზე პედაგოგიკის სექციას დაევალა თანამედროვე პედაგოგიური აზროვნების ძირითადი პრინციპების, ახალი პროგრამების შესწავლა, დაკვირვება სკოლაში მათ განხორციელებაზე და შედეგების მოხსენება საბჭოსათვის (ბასილაძე 2016:30).

1923 წლის 29 ნოემბრის სხდომაზე სამეცნიერო საბჭომ მოისმინა გ. კონიაშვილის მოხსენება თანამედროვე პედაგოგიური აზროვნების ძირითადი პრინციპების შესახებ. მასში დეტალურად იყო წარმოდგენილი კომპლექსური სწავლების მეთოდის დადებითი და უარყოფითი მხარეები. განსაკუთრებით საინტერესოა ივანე ჯავახიშვილის დამოკიდებულება კომპლექსურ მეთოდთან დაკავშირებით: „კომპლექსური მეთოდი მოგვაგონებს ძველ ენციკლოპედიურ მეთოდს. ყველა საგნის დაკავშირებას შეიძლება მეტად ხელოვნური და უსიცოცხლო ხასიათი მიეცეს, საგნის სწავლებამ დაკარგოს თავისი სახე და მნიშვნელობა. ბავშვები, ჩაბმული ამ კომპლექსურ მეთოდით სწავლებაში, ბევრ საგანში უფიცილად დარჩებიან. მართალი არ არის, რომ ბავშვებისათვის დამალავი და უინტერესოა ერთი და იმავეს რამდენჯერმე განმეორება, პირიქით, სახალისოა და სიამოვნებით იმეორებენ. ასე, რომ თუმცა წამოყენებული მეთოდი და მისი მოსაზრებები მეტად საინტერესოა და მნიშვნელოვანია, მაგრამ მანამ საკითხი გადაწყდება, საჭიროა გავიცნოთ, რა პრაქტიკულ შედეგებს მიაღწიეს იმ სასწავლებლებმა, სადაც ეს მეთოდი ტარდება ჩვენში,

როგორ არის საზღვარგარეთ, და როდესაც გვექნება მასალა, მაშინ ვიმსჯელოთ“ (გურგენიძე 1981:105).

განათლების კომისარიატმა დაახლოებით 1925-1926 სასწავლო წელს მისცა საქართველოში ამ მეთოდს სავალდებულო ხასიათი (ბასილაძე 2016:30).

სწავლების პროექტული მეთოდი

ეს მეთოდი აღმოცენდა მეცხრამეტე საუკუნის მეორე ნახევარში ამერიკის შეერთებულ შტატებში სასოფლო-სამეურნეო სკოლების სინამდვილეში და შემდგომ, გასული საუკუნის დასაწყისში გადატანილი იქნა ზოგადსაგანმანათლებლო ამერიკულ სკოლებში. მეოცე საუკუნის ოციანი წლებისათვის მეთოდი უკვე სრულად იყო ჩამოყალიბებული. მას პრობლემური მეთოდიც ეწოდა. ამ საკითხზე აქტიურად მუშაობდნენ ჯონ დიუი და უილიამ კილპატრიკი (ბასილაძე 2016: 31). რუსეთში სწავლების პრაქტიკაში პროექტების მეთოდი 1905 წელს სტანისლავ შაცკიმ შემოიღო.

პროექტების მეთოდით დაინტერესება საქართველოში დაიწყო 1926 წლიდან. იმავე წელს რუსულად ამ თემაზე რამდენიმე ორიგინალური წიგნი გამოვიდა. კერძოდ, ითარგმნა პროექტული მეთოდით სწავლების ცნობილი მიმდევრის, ამერიკელი პროფესორის ვ. კილპატრიკის წიგნი „პროექტთა მეთოდი“. თუმცა ამ მეთოდის არსი პროექტული მეთოდის მომხრეებს ერთნაირად არ ესმოდათ, მაგრამ პრინციპულ სხვაობას ადგილი არ ჰქონდა.

დაისვა, საკითხი როგორი ურთიერთობა უნდა დამყარდეს სწავლების კომპლექსურ მეთოდსა და პროექტულ მეთოდს შორის? პროექტული მეთოდის მომხრენი თვლიდნენ, რომ ამ მხრივ რაიმე არსებითი ხასიათის დაბრკოლებას ადგილი არ უნდა ჰქონოდა. მათ პროექტული მეთოდი ისეთ უნივერსალურ მეთოდად ჰქონდათ წარმოდგენილი, რომ მისი კალთის ქვეშ თავისუფლად შეეძლო თავი შეეფარებინა კომპლექსურ მეთოდს, დალტონურ ლაბორატორიულ მეთოდს, კვლევით მეთოდს. უფრო მეტიც, მიაჩნდათ, რომ სწორედ პროექტული მეთოდი მისცემდა სკოლას რეალურ მიზანსწრაფვას, გამოუმუშავებდა მოსწავლეებს პირველი წლებიდანვე პრაქტიკულ ჩვევებს და წესებს, რაც მათ მომავალში სკოლის მაგივრობას გაუწევდა (ბასილაძე 2016: 31).

მათ პროექტული მეთოდის ძირითადი თეორიული პრინციპი შემდეგნაირად ჰქონდათ წარმოდგენილი: „გამოვიდეთ თვით ბავშვის

ინტერესებიდან; არა შორეული მომავალი, სადღაც გარედან წინასწარ განპირობებული ყოველგვარი პედაგოგიური სინკლიტები¹, რაც მოზრდილთა მიერ შედგენილ სასწავლო გეგმებსა და პროგრამებში არის ფიქსირებული, არამედ ბავშვთა დღევანდელი დღის ინტერესები, დაკავშირებული უშუალოდ თვით ბავშვების მიმდინარე, პრაქტიკულ და სულიერ მოთხოვნილებებთან, ერთი სიტყვით, უშუალოდ დაკავშირებული ბავშვთა ცხოვრების გაუმჯობესებასთან“ (ობოლაძე 1962:393).

1926 წელს ჟურნალში „ახალი სკოლისაკენ“ გამოქვეყნდა სტატია სათაურით „პროექტების მეთოდი და მისი გამოყენება საბჭოთა სკოლაში“. წერილს საინფორმაციო ხასიათი ჰქონდა. იგი გვაუწყებდა, რომ პროექტების მეთოდი მოზნად ისახავს ჩვეულებრივი სწავლება შეცვალოს აქტიური-ცხოვრებითი აღზრდით. იგი ხელს უწყობს მოსწავლეთა ინციატივისა და თვითმოქმედების გამოვლინებას. შესაძლებლობას იძლევა სკოლა დავუკავშიროთ ადგილობრივ გლეხურ მეურნეობას, ცხოვრებას და სხვა. სტატიაში აგრეთვე გამახვილებულია ყურადღება, რომ ეს პროექტი ჩვენში მთლიანად უკრიტიკოდ კი არ უნდა გადმოვიღოთ, არამედ მისი მიღების დროს მას უნდა ჩამოვადილოთ ის, რაც ამერიკული ცხოვრებით არის ნაკარნახევი და მიუღებელია საქართველოსთვის (ბასილაძე 2016: 32).

პროექტული მეთოდით დაინტერესება ხელახლა 1928 წლის ბოლოდან იწყება. სკოლის პროგრამებში უკვე აშკარად ჩანს აზრი პროექტული მეთოდის გამოყენებისა სწავლების კომპლექსურ სისტემაში. პირველი პროექტული პროგრამების წინასიტყვაობა ასე ასაბუთებდა სკოლაში მუშაობის სისტემის შეცვლას: „სიახლე იმაში მდგომარეობს, რომ პროგრამა ჩვენი სინამდვილის ღრმად შესწავლას ემყარება და ქვეყნის მშენებლობაში სკოლისა და ბავშვთა უშუალო პრაქტიკულ მონაწილეობას აღიარებს სასწავლო მუშაობის ერთადერთ ფორმად“ (ობოლაძე 1962: 402).

იყვნენ ისეთებიც, რომლებიც პროექტული მეთოდების აპოლოგიას ახდენდნენ. ასეთთა შორის აღსანიშნავია 1931 წელს გამოცემული ბ. პატარაიას წიგნი „პროექტების მეთოდისათვის“. ავტორს მიაჩნდა, რომ „სასკოლო სისტემა მოკვდა. იგი ცოდვისა და

1. ძვ. საბერძნ. უმაღლესი თანამდებობის პირთა კრება. ირონ., გადატ. კრება, თავყრილობა. უცხო სიტყვათა ლექსიკონი, შემდგენელი მიხეილ ჭაბაშვილი

დანაშაულის ბუდეა მოზარდი თაობის აღზრდის საქმეში“ (პატარაია 1931:64).

1931 წელს ქართულ ენაზე გამოვიდა ე. ბრიუნელის წიგნი „პროექტების მეთოდი“. მას ამ მეთოდის დადებით მხარედ მიაჩნია, რომ სკოლა სავსებით უნდა გაითქვიფოს ცხოვრებაში. იგი იზიარებს მოსაზრებას, რომ აღზრდას უნდა ვუყურებდეთ, როგორც ცხოვრებას და არა ცხოვრებისათვის მომზადებას. ბავშვი სკოლაში იგივე მეთოდებით უნდა იზრდებოდეს, როგორც იგი ცხოვრებაში იზრდება (ბასილაძე 2016: 32). აქვე ავტორი კრიტიკულად აფასებს პროექტთა მეთოდის ამერიკულ არსს. მისი აზრით, ამერიკულად გაგებული პროექტებისათვის დამახასიათებელია ფორმალიზმი, უპრინციპო საქმიანობა, ვიწრო პრაქტიციზმი და სხვა.

1931 წელს პროექტულ პროგრამებზე დართულმა ცოდნა-ჩვევებმა მთლიანობაში დადებითი როლი შეასრულეს საქართველოში დაწყებითი განათლების ისტორიაში. კერძოდ, მათ გარკვეული სამსახური გასწიეს საგნობრივი პროგრამების შემუშავებაში.

დიუიმ შემოგვთავაზა სწავლების წარმართვა აქტიურ საფუძვლებზე, მოსწავლეთა ინტერესების გათვალისწინებით. მისი აზრით, მოსწავლეები აქტიურად უნდა იყვნენ ჩართულნი არა მარტო სწავლების პროცესში, არამედ თვით ცოდნის, მეცნიერული ცნებებისა თუ დებულებების ქმნადობის პროცესშიც. სკოლაში განათლების მთავარი შედეგი უნდა იყოს მოქალაქეობრივი მოწიფულობა, რაც გულისხმობს საზოგადოებრივ ცხოვრებაში მონაწილეობის პრაქტიკულ უნარებს, ასევე ინდივიდის პიროვნული ნიშნების განვითარების დონეს (ბასილაძე 2016: 32).

1897 წელს „ჩემს პედაგოგიურ კრედიტში“ ჯონ დიუი წერდა: „სკოლა, უპირველეს ყოვლისა სოციალური ინსტიტუციაა. აღზრდა არის სოციალური პროცესი, ხოლო სკოლა არის უზრალოდ საზოგადოებრივი ცხოვრების ის ფორმა, სადაც გაერთიანებულია ყველა მისი ფაქტორი, ბავშვის მიერ წინა თაობების დანატოვარის გაზიარებისათვის საჭირო ყველაზე მნიშვნელოვანი ელემენტი, ასევე საკუთარი ძალების საზოგადოებრივი მიზნებისათვის გამოყენების პირობები“.

ჯონ დიუის ყველაზე მნიშვნელოვანი იდეები, რომელიც სოციალური პროექტების მოდელს დაედო საფუძვლად, შემდეგია: 1.

დემოკრატია არის სწავლების ღია მიზანი; 2. ბავშვების ჩართვა სოციალურ ურთიერთობებში იმავდროულად არის სწავლების საშუალება და შედეგი; 3. რეფლექტური აზროვნება, როგორც ინტელექტუალური განვითარების მოდელი, წარმოადგენს სასარგებლო სწავლების საშუალებას დემოკრატიისათვის (ბასილაძე 2016: 32-33).

დროთა განმავლობაში პროექტთა მეთოდმა განიცადა ევოლუცია. აღმოცენდა რა თავისუფალი აღზრდის იდეიდან, ის გახდა ინტეგრირებული კომპონენტი სტრუქტურირებულ და განვითარებულ განათლების სისტემაში. დიუის მოსწავლემ ვილიამ კილპატრიკმა წარმოადგინა სწავლების სისტემა, რომლის ცენტრში საპროექტო საქმიანობა მოექცა, რათა მოხდეს ბავშვებში „ეგოისტური ინდივიდუალიზმის“ აღმოფხვრა, რომ ისწავლონ საერთო საქმეზე ზრუნვა. იგი მიიჩნევდა, რომ პროექტთა მეთოდი ემყარება „სწავლის ბუნებრივ კანონზომიერებებს“.

მეოცე საუკუნის ოციანი წლების ბოლოსათვის ქართველ მასწავლებელთა უმრავლესობას მიაჩნდა, რომ პროექტთა მეთოდის მექანიკურად გადმოტანა ჩვენს სკოლაში არ შეიძლება, საჭიროა იქედან ავიღოთ დადებითი. იგი უნდა გამოვიყენოთ სკოლისა და ცხოვრების კავშირის განმტკიცებისათვის, მოსწავლეზე ორიენტირებული სასწავლო პროგრამების შემუშავებისათვის, რაც უზრუნველყოფს თეორიისა და პრაქტიკის ერთიანობას, შემოქმედებითი, კრიტიკული და პრაქტიკული უნარების განვითარებას, სწავლა/სწავლებას გამოცდილებით ანუ კეთებით, ჯგუფურ მუშაობას და სოციალური უნარების განვითარებას, სწავლებას არა გაზეპირებით, არამედ გაგებით, განათლებას სოციალური პასუხისმგებლობისა და დემოკრატიისათვის. ისეთი სკოლების შექმნა, სადაც მასწავლებლები არიან მხოლოდ მრჩეველები, ფასილიტატორები, მაგრამ იყენებენ მრავალფეროვან მასალას ინდივიდუალური და ჯგუფური კვლევის წასახალისებლად.

ლაბორატორიულ-კვლევითი მეთოდი

მეოცე საუკუნის 20-30-იან წლებში განიხილავდნენ ლაბორატორიულ-კვლევითი მეთოდის სამ უმთავრეს გამოხატულებას: ლაბორატორიული გაკვეთილები, პრაქტიკული მეცადინეობანი და დალტონის ლაბორატორიული გეგმა. ლაბორატორიული მეთოდის ყველა ამ ფორმას შეეძლო ჰქონოდა საილუსტრაციო ან კვლევითი ხასიათი. ლაბორატორიული გაკვეთილები უმეტესად პასიური სკოლის

გაკვეთილების ხასიათს ატარებდნენ. მაგრამ ისინი წარმოადგენდნენ გარდამავალ საფეხურს დროის პირობებთან მიმართებაში - პასიური სკოლიდან - აქტიური სკოლისაკენ (ბასილაძე 2016:33).

ლაბორატორიული გაკვეთილი შემდეგი სახით ტარდებოდა: მაგალითად, ბუნებისმეტყველების გაკვეთილზე მასწავლებელი იწყებდა საუბრით ჰაერისა და მისი წნევის შესახებ. საუბარი ატარებდა ევრისტიკულ ხასიათს ცდების დემონსტრაციით. შემდეგ მასწავლებელი აძლევდა მოსწავლეებს საცდელ-პრაქტიკული ხასიათის ამოცანებს. ისინი გამოიყვანდნენ ამოცანებს, იყენებდნენ გარკვეულ ხელსაწყოებს. ამის შემდეგ მასწავლებელი მოსწავლეებთან ერთად ამოწმებდა ცდის შედეგებს. მასწავლებელი ამ მეთოდით სწავლების დროს არ არის დაკავშირებული მუშაობის რომელიმე ერთ ფორმასთან, მას შეუძლია გადავიდეს პრაქტიკულ სამუშაოზე მაშინ, როცა ლაბორატორიის მდგომარეობა ამის საშუალებას მისცემს (ბასილაძე 2016:33).

ლაბორატორიული მეთოდის გამოყენების მეორე ეტაპი არის - ეგრეთ წოდებული პრაქტიკული მეცადინეობანი. წინა ფორმასთან მათი განსხვავება მდგომარეობდა იმაში, რომ მოსწავლეები ღებულობენ რომელიმე ამოცანას - საილუსტრაციო ან კვლევითი ხასიათისას და ამუშავებენ მას თვითონ, უმეტესად დამოუკიდებლად, მხოლოდ ხელმძღვანელის თანდასწრებით. ლაბორატორიულ-კვლევითი მეთოდით ჩატარებული მუშაობის არსი შემდეგში მდგომარეობდა: კლასის წინაშე ისახებოდა გარკვეული ამოცანა. შემდეგ მოსწავლეთა მონაწილეობით დგებოდა მუშაობის გეგმა, აღინუსხებოდა ყველა სამუშაო მათი თანმიმდევრობის მიხედვით (დაკვირვებების წარმოება, მასალები, ხელსაწყოები, იარაღები, წიგნები, ჩაწერისა და ანგარიშის ფორმები). ამის შემდეგ მოსწავლეები ინდივიდუალურად ან პატარა ჯგუფებში იწყებდნენ პრაქტიკულ მუშაობას. როგორც ნამდვილი მკვლევრები ახდენდნენ დაკვირვებას, აღწერდნენ მათ მიერ დანახულ ფაქტებს და მოვლენებს, ცვლიდნენ დაკვირვებათა პირობებს და ხელახლა აკვირდებოდნენ, თუ რა ცვლილებები მოხდა შესასწავლ ობიექტსა და მოვლენებში. მიღებულ შედეგებს კვლავ აღრიცხავდნენ და უპირისპირებდნენ ერთმანეთს. მიღებული შედეგების მიხედვით მოსწავლეები აკეთებდნენ დასკვნებს, რაც წარმოადგენდა წინასწარ დასმული ამოცანის პასუხს (ბასილაძე 2016:33-34).

1927-28 სასწავლო წლისათვის საქართველოში ლაბორატორიულ-კვლევითი მეთოდი უნივერსალურ მეთოდად არ გამოუცხადებიათ, რადგან აღნიშნული ეპოქისათვის ჩვენი სკოლა სასწავლო ბაზების თვალსაზრისით ჯერ კიდევ იმ დონეზე არ იყო განვითარებული, რომ მას ფართო ასპარეზი მოეპოვებინა.

1930-1931 სასწავლო წელს დამტკიცებული პროგრამები ნათლად მეტყველებენ იმაზე, რომ ამიერიდან მთელი სასწავლო მუშაობა ლაბორატორიულ წყობაზე უნდა გადავიდეს და მოსწავლეთა პრაქტიკულ დამოუკიდებელ მუშაობას უნდა დაემყაროს. „მთელი პროგრამული მასალა იყოფა პროექტულ თემა-დავალებად 3-4 გაკვეთილისათვის; კლასი ნაწილდება რამდენიმე მუდმივ ჯგუფად, 4-5 მოსწავლის შემადგენლობით; ეს ჯგუფები მასწავლებელთა დახმარებით ადგენდნენ ცალკე თემა-დავალებათა დამუშავების გეგმას; ამას მოჰყვება ჯგუფების დამოუკიდებელი მუშაობა დავალებათა შესრულებაზე; საქმე მთავრდება ჩატარებული მუშაობის დაჯამებით, „დასკვნითი კონფერენციით“, რომელსაც საერთო ხელმძღვანელობას უწევს მასწავლებელი“ (ოზოლაძე 1962: 262).

ქართულ პრესაში, როგორც პროფ. უშანგი ოზოლაძე აღნიშნავს, გამოქვეყნდა გ. ნათაძის და დ. დონდუას სტატიები ლაბორატორიული მუშაობის მეთოდთან დაკავშირებით. გ. ნათაძე თვლის, რომ ლაბორატორიული მეთოდი არ არის ერთადერთი აქტიური ფორმა სწავლების პროცესისა. ის იმ დასკვნამდე მიდის, რომ ეს მეთოდი შეიძლება გამოყენებული იქნას ცალკეული თემების შესასწავლად საშუალო სკოლის მაღალ კლასებში.

დ. დონდუას აზრით, ლაბორატორიული მუშაობის დროს მასწავლებელი მხოლოდ ხელმძღვანელობს მოწაფეთა მუშაობას, აძლევს მას სამოქმედო გეზს, მიმართულებას და შველის შესასწავლი საკითხების სწორად დასმასა და გადაწყვეტაში. თავისი საცდელი მუშაობით დაამტკიცა, რომ მასწავლებლის საერთო ხელმძღვანელობა საკმარისი არ არის. იგი მოითხოვს მთელ სასწავლო მუშაობას უშუალოდ ხელმძღვანელობდეს მასწავლებელი და მას ასეთ მოვალეობებს აკისრებს ლაბორატორიული მუშაობის პროცესში: „1. აწყობს სკოლაში გეოგრაფიისათვის ცალკე სამუშაო ოთახს - ლაბორატორიუმს, რომელსაც ავსებს ახლად გამოსული რუკებით, ლიტერატურით და ა. შ. 2. ხელმძღვანელობს მოსამზადებელ და დასკვნით კონფერენციებს, აგრეთვე განაკვეთის დამუშავებასაც,

მაგრამ ისეთი მიდგომით, რომ მოწაფეთა აქტივობა, დამოუკიდებელი მუშაობა და თვითმოქმედება არ დაჩრდილოს, პირიქით, გააღვიოს და განავითაროს. 3. თვალყურს ადევნებს რგოლებრივ მუშაობას და თითოეული მოწაფის საქმიანობას შრომითი დისციპლინისა და შრომის ნაყოფიერების ხელშეწყობის მიზნით. 4. აწარმოებს რგოლებრივი მუშაობის შეფასებას. 6. აფასებს მოწაფეთა ინდივიდუალურ მუშაობას. 6. აწარმოებს დღიურს, რომელშიც აღრიცხავს მუშაობის დროს შემჩნეულ ღირსება - ნაკლოვანებებს, რასაც გამოიყენებს მომდევნო მეცადინეობის გაუმჯობესების მიზნით. 7. უთანხმებს ჯგუფის საერთო საგეოგრაფიო მუშაობას სხვა მონათესავე საგნების კურსს და ამით ხელს უწყობს სასწავლო საგანთა ურთიერთშორის დაკავშირებას“ (ობოლაძე 1962: 267).

ამრიგად, თავის საცდელი მუშაობით დ. დონდუამ დაამტკიცა, რომ მასწავლებლის საერთო ხელმძღვანელობა საკმარისი არაა. მასწავლებელი არის სასწავლო-სააღმწერდელი პროცესის წარმმართველი და იგი ვალდებულია გვერდში ედგეს მოსწავლეს, ასწავლიდეს, უხსნიდეს, ეხმარებოდეს და თანაც სისტემატურად ამოწმებდეს მის მუშაობას, რადგან დამოუკიდებელი მუშაობის უნარი და ჩვევები მხოლოდ მასწავლებლის უშუალო დახმარებით არის შესაძლებელი.

ყოველივე ზემოთქმულს შეიძლება ისიც დავამატოთ, რომ ჰუმანიტარული დისციპლინების სწავლების პრაქტიკაში ლაბორატორიული მეთოდის გამოყენების კონკრეტული გზები ვერ იქნა გამოძებნილი. მიუხედავად ამისა, განათლების სახალხო კომისარიატი მოითხოვდა, რომ ლაბორატორიულ-კვლევითი მეთოდი ფართოდ ყოფილიყო დანერგილი ყველა კლასში. თითოეული კლასის მოსწავლეთაგან რამდენიმე მუდმივი რგოლი ანუ ბრიგადა ყალიბდებოდა, სასწავლო კურსი რამდენიმე ნაწილად იყოფოდა. წინასწარი საუბრის შემდეგ ბავშვებს ევალუბოდათ, წაეკითხათ სათანადო პარაგრაფები წიგნიდან, ჩუმად, თავისთვის, მასწავლებელი კი თვალყურს ადევნებდა მას. შემდეგ კითხვებზე რგოლის სახელით პასუხობდნენ ერთი და იგივე ბეჯითი მოსწავლეები. ამ პასუხების საფუძველზე წარმოებდა კლასის მიერ ჩატარებული მუშაობის აღრიცხვა მოცემულ განაკვეთში. ასეთივე წესით მუშავდებოდა გაკვეთილზე დარჩენილი განაკვეთებიც. კლასი ორ არათანაბარ ნაწილად იყოფოდა: ერთის მხრივ იყვნენ ბეჯითი მოსწავლეები, რომლებიც პასუხობდნენ როგორც თანაკლასელების, ასევე თავის

წილად. განკერძოებულად იდგნენ ზარმაცი, არაბეჯითი მოსწავლეები. მასწავლებელი მხოლოდ საერთო მიმართულებას აძლევდა მოსწავლეებს მუშაობაში (ბასილაძე 2016:34-35).

3. ჭანიშვილს მიაჩნია, რომ ლაბორატორიული მეთოდი წარმოადგენს გასაბჭოებულ დალტონ-გეგმას. მას მიაჩნია, რომ ის გაიყინა გარკვეულ საორგანიზაციო ფორმებში, დაკარგა მოქნილობა, აღარ ვითარდება, არ განიცდის არავითარ სტრუქტურულ ცვლილებას. დალტონ-გეგმამ ვერ მისცა ბავშვებს დაპირებული თავისუფლება, ვერ შეუქმნა ისეთი პირობები, რომ ყველას საკუთარი ტემპით ემუშავა და წასულიყო წინ.

სოციალისტური მშენებლობის პროცესში წარმოშობილმა შრომის ახალმა ფორმებმა განაპირობა ცვლილებების შეტანა საბჭოთა ლაბორატორიულ სისტემაში, მის სტრუქტურაში, დაუახლოვა იგი ცხოვრებას. უძრავი რგოლები გარდაიქმნა ბრიგადებად, მათ შორის გაჩაღდა სოციალისტური შეჯიბრება. შედეგად მიიღეს სხვადასხვა ნაკვეთზე (ამოცანაზე, დავალებაზე) მომუშავე 3-5 კაციანი ბრიგადები. ბრიგადების შერჩევა ხდებოდა საერთო განვითარებისა და მუშაობის უნარიანობის ტემპის მიხედვით. ყოველი ბრიგადა ირჩევდა თავის წრიდან ბრიგადირს განსაზღვრული ვადით, ისე, რომ ბრიგადის ყველა წევრს შეხვედეს ბრიგადირობა წლის განმავლობაში, რათა ყველას მისცემოდა საორგანიზაციო მუშაობის წარმოების შესაძლებლობა. ბრიგადირი პასუხისმგებელი იყო ბრიგადის აკადემიურ მოსწრებაზე, დამოუკიდებელი მუშაობის მოწყობაზე, ჩამორჩენილთათვის დახმარების გაწევაზე, საწარმოო მუშაობის გეგმის შედგენაზე, ცნობების მიწოდებაზე მეცადინეობის დაწყებამდე მასწავლებლისათვის ბრიგადის იმ წევრებზე, რომლებიც მომზადებული არ იყვნენ მეცადინეობისათვის.

3. ჭანიშვილი თეორიისა და პრაქტიკის საფუძველზე გამოყოფს ლაბორატორიული სისტემის შემდეგ ძირითად მომენტებს: „1. წერილობითი ინსტრუქცია (თემის, ამოცანის, დავალების, ნაკვეთის დასახელება); 2. შესავალი მეცადინეობა ან ლექცია (აღებული თემის, ამოცანის, ნაკვეთის შესწავლის მიზანდასახულობა); 3. მასალის დამოუკიდებლად დამუშავება; 4. კონსულტაცია მასალაზე მუშაობის პროცესში; 5. შემოწმება; 6. კონფერენცია-დავალებათა შესრულების შემდეგ (ან მუშაობის პროცესში საჭიროებისამებრ)“ (პატარაია 1931: 21).

ბრიგადულ-ლაბორატორიული მეთოდი

ბრიგადულ - ლაბორატორიულ მეთოდს შემდეგი საერთო მოთხოვნები ჰქონდა:

ძირითად სასწავლო-საწარმოო ერთეულად უმაღლეს სასწავლებლებში და ტექნიკუმებში რჩება ჯგუფი, რომელიც იყოფა ბრიგადებად სასწავლო-საწარმოო მასალის კოლექტიურად დამუშავებისათვის.

სასწავლო მუშაობა აგებული უნდა იქნას ჯგუფურ პრინციპებზე მასწავლებლის უექველი ხელმძღვანელობითა და პასუხისმგებლობით. ჯგუფის სიდიდე არ უნდა აღემატებოდეს 25-30 კაცს. აკადემიური ჯგუფის მუშაობაზე პასუხისმგებელია მასწავლებელი ერთმმართველობის წესის მიხედვით. ჯგუფურ მუშაობას წინ უსწრებს მოცემულ საკითხზე მითითებული ლიტერატურის მოწესრიგებული ბრიგადული და ინდივიდუალური დამუშავება.

ბრიგადული მუშაობის სწორი ორგანიზაცია გულისხმობს ყველა სტუდენტის მიერ წიგნზე ინდივიდუალურ მუშაობას, რომელიც უზრუნველყოფს ჯგუფურ მუშაობისათვის მომზადების დროულობას და ხარისხს, დღის რეგლამენტს, დისციპლინას, თვითკონტროლს და აღრიცხვას, რომელიც სავალდებულოა ბრიგადის ყველა წევრისათვის (ბასილაძე 2016:35).

ბრიგადულ-ლაბორატორიული მეთოდით მუშაობის დროს ბრიგადების ორგანიზაცია შემდეგ სახეს ატარებდა:

როგორც სასწავლებელში, ისე სასწავლებლის გარეშე, ქვედა სამუშაო ერთეულს უნდა წარმოადგენდეს ბრიგადა, 3-5 სტუდენტისაგან შემდგარი. მეორე ორგანიზაციულ აკადემიურ ერთეულს წარმოადგენს ჯგუფი, 25-30 ერთი და იმავე სპეციალობის სტუდენტებისაგან შემდგარი (5-6 ბრიგადა). სასურველია, რომ ჯგუფური კოლექტივები შედიოდნენ ერთი საერთო საცხოვრებლის კოლექტივში.

ბრიგადის ორგანიზატორს წარმოადგენს ბრიგადირი, რომელიც პასუხისმგებელია აკადემიური მუშაობის ორგანიზაციის დარგში და ბრიგადული მუშაობის საერთო ხელმძღვანელობაზე. ბრიგადირს ამტკიცებს ადმინისტრაცია სტუდენტთა ორგანიზაციასთან შეთანხმებით.

ბრიგადირის ამოცანებია: მთელი საწარმოო მუშაობის მოწესრიგება. კერძოდ, დამოუკიდებელი მუშაობის, მეცადინეობაზე

დასწრებისა და აკადემიური წარჩინების აღრიცხვა, ჩამორჩენილთათვის დახმარების გაწევა, ბრიგადის წევრების პოლიტაღზრდის უზრუნველყოფა, ბრიგადის შიგნით და თავის სპეციალობის ბრიგადებს შორის სოცმეჯობრებისა და დამკვირვებლობის ორგანიზაცია.

ბრიგადირი მასზე დაკისრებული ამოცანების შესასრულებლად:

ა) შეიმუშავებს ბრიგადის მუშაობის კალენდარულ გეგმას და აწესრიგებს ბრიგადის წევრებს გეგმით გათვალისწინებული მეცადინეობის ჩასატარებლად;

ბ) იღებს ბრიგადისათვის შემუშავებულ სასწავლო-საწარმოო პროგრამების განაკვეთს და ატარებს ღონისძიებებს მათი სასწავლო საშუალებებით უზრუნველსაყოფად;

გ) იღებს დამატებით, განაკვეთით არა გათვალისწინებულ ლიტერატურას, დასამუშავებელი საგნის უფრო ღრმა შესწავლის მიზნით;

დ) აწარმოებს აღრიცხვას ბრიგადის წევრების მიერ მეცადინეობის იმ დარგებში, რომელშიაც ბრიგადა გამოდის, როგორც დამოუკიდებელი ერთეული და მასწავლებელს უდგენს ცნობებს განსაზღვრულ დროში შემუშავებული გეგმით;

ე) აწარმოებს **ბრიგადის წევრთა წარჩინების აღრიცხვას** და მასწავლებელთან ერთად მიმართავს სათანადო ღონისძიებებს ჩამორჩენილი ამხანაგების დასახმარებლად.

შენიშვნა: ბრიგადირის ვალდებულებას შეადგენს მისცეს ცნობები მასწავლებელს მეცადინეობის დაწყებამდე ბრიგადის იმ წევრებზე, რომლებიც მომზადებულები არ არიან მეცადინეობისათვის.

1. თავის მიმდინარე სასწავლო მუშაობაში ბრიგადირი სარგებლობს მასწავლებლის მითითებით.

2. ბრიგადირის მითითებანი შესრულებული უნდა იქნას ბრიგადის წევრების მიერ, კონფლიქტს ბრიგადირსა და ბრიგადის ცალკე წევრთა შორის ურთიერთდამოკიდებულების დროს წყვეტს ჯგუფის სამკუთხედი, რომელიც შედგება პარტორგის, პროფ-რწმუნებულის და რწმუნებულებისაგან, საწარმოო თათბირებისთვის სათანადო დისციპლინის მასწავლებლის აუცილებელი მონაწილეობით (ბასილაძე 2016:36).

მოსწავლეების განაწილება ბრიგადებს შორის წარმოებდა შემდეგი პირობების დაცვით:

1. ბრიგადებში საზოგადოებრივ-პოლიტიკური აღზრდისა და ხელმძღვანელობის უზრუნველყოფა;

2. ტერიტორიული (სტუდენტების საცხოვრებელი ადგილის თვალსაზრისით) ნიშნების გათვალისწინება;

3. ბრიგადაში შესვლის ნებაყოფლობა;

4. აკადემიური წარჩინების დონისა და საწარმოო კვალიფიკაციის ერთგვარობა (ბასილაძე 2016:36-37).

ბრიგადულ - ლაბორატორიული სწავლების მეთოდით მუშაობის დროს ცხრილი შედგენილი იყო მეცნიერული ორგანიზაციის და გონებრივი შრომის ჰიგიენის ელემენტარულ მოთხოვნილებათა გათვალისწინების გარეშე. სამუშაო დრო დაქუცმაცებულია 2 საათიან ნაკვეთებად. მოსწავლე მოვალეა, მოემზადოს მრავალი სხვადასხვა დისციპლინისათვის, კათედრები არ ათანხმებენ მუშაობას ერთი-მეორესთან. ხშირად გროვდება განაკვეთით მოცემულ ყოველდღიურ სასწავლო და სამეცნიერო ლიტერატურაში 150-200 გვერდი მასალა. ეს გარემოება აბრკოლებს მას ყოველდღიურად სათანადო მოემზადოს და, შესაბამისად ხელი ეშლება მეთოდის აქტიურობას.

1. სამედიცინო დროის გარკვეულ მონაკვეთში (ტრიმესტრი, სემესტრი) უნდა მოდიოდეს 1-6 დისციპლინა, რომელთაგან დღის განმავლობაში უნდა იკითხებოდეს არა უმეტეს 3 დისციპლინა.

2. მეცადინეობის ხანგრძლივობა: მასწავლებელთან ერთად 6 საათი ყოველდღიურად და მასწავლებლის გარეშე 3 საათი ყოველდღიურად.

3. ყოველდღიური შეფარდება თეორიული და სამუშაო საათებისა არ უნდა იყოს მუდმივი. ეს შეფარდება სხვადასხვა დისციპლინებშიც სხვადასხვა იქნება, რაც გათვალისწინებული უნდა იყოს სამუშაო პროგრამის მიერ არსებული თეორიული და პრაქტიკული მასალის მიხედვით (ბასილაძე 2016:37).

ბრიგადულ-ლაბორატორიული მეთოდით მუშაობის ძირითადი ეტაპებია: შესავალი საუბარი განაკვეთის შესახებ, დამოუკიდებელი დამუშავება, კონსულტაცია, განაკვეთის ჩაბარება და დასკვნითი საუბარი (კონფერენცია).

ბრიგადულ-ლაბორატორიული მეთოდით მუშაობის აღრიცხვა და კონტროლი

1. პირველ ყოვლისა მასალა არ უნდა იყოს მეტად რთული, იგი უნდა ტარდებოდეს მუშაობის პროცესში, როგორც პედაგოგიური

მუშაობის განუწყვეტელი ნაწილი, რომელიც ხელს უწყობს მასალის შემდგომ შეთვისებასა და შესწავლას;

2. აღრიცხვა ხელს უწყობდეს კოლექტივის აღზრდას, იგი უნდა აჩვენებდეს მუშაობის სოციალისტურ ფორმებს. მან უნდა მიაჩვიოს სტუდენტი, სწორად და ეკონომიურად დახარჯოს თავისი დროის ბიუჯეტი და ენერგია, სწორად მოაწესრიგოს თავისი დღის რეგლამენტი, ნაყოფიერად იმუშაოს და წესიერად დაისვენოს;

3. აღრიცხვა და კონტროლი დროისა და ენერგიის რაციონალურად განაწილების საფუძველზე საშუალებას მისცემს არა თუ წესიერად იმუშაოს, არამედ მოაწესრიგოს გონიერი დასვენება, კულტურულ-მასიური, კოლექტიური, მეცნიერული და სამხედრო-ფიზკულტურული მუშაობა;

4. აღრიცხვა მოწყობილი უნდა იქნას პირადი პასუხისმგებლობის ქვეშ, სტუდენტის ინდივიდუალური წარჩინება, განაკვეთის კონკრეტობა და შევსების შემოწმება კონკრეტული მაჩვენებლის მიხედვით;

5. რაოდენობრივი აღრიცხვა ეხება, უმთავრესად, მეცადინეობაზე დასწრების, გაცდენის და საერთოდ აკადემიური დისციპლინის საკითხებს. აღრიცხვას ატარებს სამოსწავლო ნაწილი საწარმოო თათბირის რწმუნებულისა და ბრიგადის ბრიგადირის მეშვეობით, რომლებიც პასუხს აგებენ მოწოდებული ცნობებისათვის, რომელსაც ისინი აწვდიან სამოსწავლო ნაწილს ყოველდღიურად სტანდარტული სახით, სადაც თვითოეულ სტუდენტზე წარმოებს განსაკუთრებული აღრიცხვა და გაცდენების და დაგვიანების შემთხვევებში მიმართავენ ადმინისტრაციულ და საზოგადოებრივ ზემოქმედების ღონისძიებებს;

6. ხარისხობრივი აღრიცხვა უნდა ჩაატაროს მასწავლებელმა და ის პასუხისმგებელია აღრიცხვაზე. ვალდებულია, მუშაობის პროცესში თავის დროზე გამოამჟღავნოს მუშაობის არანორმალური მხარეები და ვალდებულია იბრძოლოს მისი თავიდან ასაცილებლად.

თითოეული სტუდენტის აკადემიური მუშაობის კონტროლი მასწავლებელმა უნდა ჩაატაროს შემდეგ ფორმებში:

ა) ჯგუფური კოლექტიური საუბარი ჯგუფური მუშაობის საათებში. აქ დასახულია ერთსა და იმავე დროს ორი მიზანი: ცოდნის საბოლოო სისტემატიზაცია, რომელიც მიღებულია ბრიგადული დამუშავების დროს და სტუდენტის ან ბრიგადის მიერ განაკვეთის შეთვისების და შესრულების კონტროლი;

ბ) დაფასთან გამოძახება ამოცანის გამოსაყვანად და პასუხებისათვის;

გ) ჯგუფური წერილობითი სამუშაოს და საშინაო წერიტი სამუშაოს შემოწმება სამუშაო პროგრამის საკითხების მიხედვით წიგნზე დამოუკიდებლად მუშაობის პარალელურად ანდა მის ნაცვლად.

დ) წიგნზე მუშაობის დროს კონსპექტების შედგენის შემოწმება და ინსტრუქტაჟი;

ე) რეფერატის, პროექტების და მოხსენებების შესრულება;

ვ) ლაბორატორიული მუშაობის ხარისხობრივი კონტროლი ხორციელდება მასწავლებლის მიერ უპირველესად მუშაობის შედეგის მიხედვით, გარდა ამისა, **მასწავლებელი მოვალეა ყოველ-მხრივ შეისწავლოს მოსწავლე მუშაობის პროცესში ყოველდღიური ხელმძღვანელობის მეშვეობით:** სიზუსტე, ინიციატივა, შრომითი დისციპლინა, სიმხნევე და სხვ.)

ბრიგადული მუშაობის აღრიცხვა მიმდინარეობს პერიოდული საკონსულტაციო მეცადინეობით, რომლის დროსაც მასწავლებელი ამოწმებს მთლიანად ბრიგადის და თითოეული მოსწავლის ცალკე მუშაობის ხარისხს და იძლევა ბრიგადის დღიურში წერილობითი ფორმით თავის დასკვნას და უთითებს მუშაობის პროცესში შემჩნეული დეფექტის გამოსასწორებელ ღონისძიებებზე.

7. სტუდენტის მუშაობის აღრიცხვა საწარმოო პრაქტიკაში წარმოებს ყველა მუშაობისათვის საერთო წესით. გარდა ამისა, საწარმოო პრაქტიკაში მიმდინარეობს სტუდენტის თეორიული მუშაობის, დისციპლინის და სხვ. აღრიცხვა. პასუხისმგებელ ერთმართველს წარმოადგენდა საამქროს ადმინისტრატორი, ანდა მიმაგრებული ხელმძღვანელი.

8. ტრიმესტრულ ანდა ციკლურ ცნობებს თითოეულ სტუდენტზე სამოსწავლო ნაწილში აწვდიან სპეციალურ ბარათზე. მათ ადგენს მასწავლებელი და ის უპასუხებს შემდეგ საკითხებზე:

ა) **თითოეული სტუდენტის** მუშაობის დახასიათება მათი მუშაობის ნაკლის აღნიშვნით, საქმისადმი დამოკიდებულება, შრომითი დისციპლინა (განაკვეთის შესრულება, მეცადინეობაზე დასწრება) და უარყოფითი მხარეების თავიდან ასაცილებელი ღონისძიებები;

ბ) **მთლიანად ჯგუფის მუშაობის დახასიათება.** მუშაობის ნაკლი, მათი გამოძწევი მიზეზი და მათი თავიდან ასაცილებელი

ღონისძიებანი. საჭიროა აღინიშნოს, რომ ყოვლად დაუშვებელია სხვადასხვა ფორმალური შეფასებანი მაგ. „დამაკმაყოფილებელი“, „სუსტი“ და სხვ. (ბასილაძე 2016:40).

ბრიგადისა და ჯგუფის თვითკონტროლი ეხება უმთავრესად ჯგუფისა და ბრიგადის არააკადემიურ მუშაობას:

1. ჯგუფის მუშაობის კონტროლი და ორგანიზაცია ტარდება სამკუთხედის საშუალებით მასწავლებელთან ერთად. ძირითად ამოცანას შეადგენს: ბრიგადის მუშაობის კონტროლი, აკადემიური ჯგუფის მუშაობის კონტროლი, ორგანიზაციულობა, ხარისხი და ტემპი, დახმარება მასწავლებლის მუშაობაში. სამკუთხედს კი დავალებული აქვს, მოაწესრიგოს ჩამორჩენილი სტუდენტებისათვის დახმარების ღონისძიებანი.

2. ბრიგადის მუშაობისათვის პასუხს აგებს ბრიგადირი. ის ვალდებულია, თვალყური ადევნოს მუშაობის ხარისხს და მის ტემპს, გამომჟღავნოს მუშაობის ნაკლი და მოაწესრიგოს ჩამორჩენილთათვის დახმარების საკითხი.

3. ბრიგადირის განკარგულებაში იმყოფებოდა შემდეგი ღონისძიებანი: აკადემიურად წარჩინებულმა წევრებმა ბუქსირზე უნდა აიყვანონ ჩამორჩენილები; ბრიგადაში უნდა იქნეს გარჩეული და მიღებული საზოგადოებრივი ზემოქმედების ღონისძიებანი; ჩამორჩენილთა საკითხის გატანა ჯგუფურ კრებებზე (ბასილაძე 2016:40).

დალტონ - გეგმა

მეოცე საუკუნის 20-30-იან წლებში საქართველოში ტრადიციული გაკვეთილის, როგორც სწავლების ორგანიზაციის პასიური ფორმის შეცვლის ან მისი არსებითად გარდაქმნის ამოცანა დღის წესრიგიდან არ მოხსნილა ძიება ახალი გზებისა, რომელთაც უნდა უზრუნველყოთ მოსწავლეთა შემოქმედებითი ძალების თავისუფალი განვითარება, დაეძლიათ სასკოლო-საგაკვეთილო სისტემის „შემზოჭველი და შემზუთველი სული“, კვლავ გრძელდებოდა. სწორედ ამ მიზნით 1924-1925 სასწავლო წლიდან განათლების ხელმძღვანელი ორგანოები დიდი იმედით შესცქეროდნენ დალტონურ-ლაბორატორიულ გეგმას და თითქმის 1929 წლამდე არ კარგავდნენ იმედს, რომ ეს გეგმა შეცვლიდა საკლასო გაკვეთილს და საგანთა მთლიანი სახით სწავლების პრობლემას საბოლოოდ გადაწყვეტდა (ბასილაძე 2016:41).

პირველი ცნობები დალტონური ლაბორატორიული გეგმის შესახებ რუსულ პედაგოგიურ პრესაში გამოქვეყნდა 1922 წელს. 1922-

1925 წლებში რამდენიმე სპეციალური კრებულიც კი დაიბეჭდა. ქართველ მკითხველს პირველი ცნობები დალტონურ-ლაბორატორიული გეგმის შესახებ მიაწოდა ცნობილმა პედაგოგმა გ. გეხტმანმა, რომლის წერილი ამ საკითხზე 1924 წლის დასაწყისში იქნა გამოქვეყნებული. მისი აზრით, დალტონ-გეგმა მოითხოვდა მასწავლებლისგან ბევრით მუშაობას, საგნის ღრმა ცოდნას, მოხერხებულობას, ორგანიზაციულ ნიჭს, რათა შეუმჩნევლად, ძალდაუტანებლივ გაუწიოს მან ინდივიდუალური ხელმძღვანელობა ყოველი მოსწავლის დამოუკიდებელ მუშაობას (ბასილაძე 2016:41).

დალტონ გეგმის შემოღება დაკავშირებულია ამერიკელი პედაგოგის ელენე პარკჰერსტის სახელთან. იგი წარმოშობით იყო ამერიკის ქალაქ დალტონიდან. ის მასწავლებლობდა მასაჩუსეტის ვაცერსვილსკის სკოლაში. თავისი გეგმის დამუშავება მან დაიწყო ქალაქ დალტონში. ამიტომ ის ცნობილია დალტონ-გეგმის სახელწოდებით. შემდეგში, 15 წლის მანძილზე, კიდევ უფრო დააზუსტა სწავლების ეს ფორმა. 1919 წლიდან ეს მეთოდი წარმატებით ხორციელდებოდა აშშ-ში, დიდ ბრიტანეთში, ბელგიაში, ისრაელში, ფინეთში, გერმანიაში, იტალიაში, ბრაზილიაში, ნიდერლანდებსა და მრავალ სხვა ქვეყანაში (ბასილაძე 2016:41).

ელენე პარკჰერსტმა პედაგოგიური საქმიანობა დაიწყო 18 წლის ასაკში. მას არ სურდა ესწავლებინა ადგილობრივი სკოლის მოსწავლეებისათვის ისე, როგორც მას ასწავლიდნენ ბავშვობაში. დაიწყო ახალი გზების ძიება სასწავლო გარემოს შესაცვლელად. სასწავლო გარემო თანდათან ხდებოდა არა მარტო კლასი, არამედ დერეფანი, სასკოლო ბიბლიოთეკა და სხვა.

ელენე პარკჰერსტი წერდა, რომ „გეგმა არც არაფერს აკლებს და არც უმატებს ჩვეულებრივ სასკოლო პროგრამას... იგი ურიგდებოდა იმ აზრს, რომ სწავლებისას ესა თუ ის მეთოდი არსებობს, მხოლოდ საკითხს განიხილავს მოსწავლეთა თვალსაზრისით, ხელს არ უშლის საფუძვლიანად ტარდებოდეს მუშაობა და თავიდან იცილებს პროგრამულ სიძნელებებს და დიდ როლს ასრულებს მეორე წლიანობის წინააღმდეგ ბრძოლის საქმეში“ (Паркхерст 1924:24). იმ მასწავლებლებს, რომელნიც კრიტიკულად იყვნენ განწყობილნი საგნობრივი საკლასო-საგაკვეთილო სისტემისადმი, განსაკუთრებით ის მოსწონდათ, რომ დალტონური გეგმა ფართო ჰორიზონტს შლიდა ბავშვთა თვითშემოქმედების განვითარებისათვის. თვითონ პარკჰერსტი

დალტონური გეგმის მთავარ თავისებურებად თვლიდა სწავლებაში ბავშვთა დამოუკიდებელი მუშაობის ფართოდ კულტივირებას. ბავშვთა დამოუკიდებლობის კულტივირება და განვითარება სკოლის საერთო ამოცანების შესაბამისად, სკოლის ორგანიზაციულ წყობაში რაიმე არსებითი ცვლილებების შეუტანლად - ასე ესახებოდა ე. პარკერსტს დალტონური ლაბორატორიული გეგმა. ამრიგად, ე. პარკერსტი არ აუქმებდა საკლასო მუშაობას, მაგრამ უნარიანად ახამებდა მას ინდივიდუალურ მუშაობასთან (ბასილაძე 2016:41-42).

ჟურნალ „საქართველოს განათლების მუშაკში“ 1924 წელს დალტონური გეგმის შესახებ დაიბეჭდა დ. გურგენიძის ორი სტატია. ავტორი დალტონურ ლაბორატორიულ გეგმას ყველაზე უფრო მარჯვე, ყველაზე უფრო შესაფერის ფორმად თვლიდა ჩვენი სკოლისათვის, რადგან სწორედ მას „შეუძლია შეცვალოს ტრადიციული გაკვეთილი და სრულიად უზრუნველყოს ბავშვთა თვითმოქმედების განვითარება, მათი შემოქმედებითი ძალების, ინიციატივის გაშლა გაფურჩქვნა“ (პატარაია 1931:223) და სხვა. დ. გურგენიძეს დალტონური გეგმის განხორციელება კონკრეტულად საბჭოთა სკოლაში ასე ჰქონდა წარმოდგენილი: „ბავშვი თავისუფლდება მძიმე მოვალეობისაგან, ყოველდღე დაესწროს გაკვეთილებს. სწავლების მთელი კურსი 9-10 ნაწილ დავალება დაიყოფა, მაგრამ იმ პირობის დაცვით, რომ თითოეული დავალება დასრულებული სახისა, მთლიანი იყოს. ამგვარად, დანაწილებული მასალა მოსწავლეებს თანდათანობით ეძლევა შესასწავლად. მასწავლებელი მხოლოდ ინსტრუქტაჟს ატარებს დავალების ძირითადი ამოცანებისა და მათი დამუშავების წესის შესახებ. მოსწავლეები თავისუფლდებიან გაკვეთილებიდან. გაკვეთილი ამ სიტყვის ჩვეულებრივი მნიშვნელობით არ ტარდება ხოლმე. ბავშვები სკოლაში ცხადდებიან არა ყოველდღე, არამედ როცა სურთ და მუშაობენ სკოლის ლაბორატორიაში რამდენ ხანსაც სურთ“ (გურგენიძე 1981:19).

საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატი, ცხადია, სკოლაში არსებული სწავლების ორგანიზაციული ფორმის შეცვლას დალტონური გეგმით მაშინვე არ დათანხმდა და ექსპერიმენტის სახით გადაწყვიტა დალტონური ლაბორატორიული გეგმა გამოეცადა და მისი მეშვეობით ტრადიციული გაკვეთილი გადაეხალისებინა. ექსპერიმენტი ჩატარდა მხოლოდ თბილისის რამდენიმე სკოლაში. დალტონური გეგმით მუშაობამ სკოლაში შემდეგი სახე მიიღო:

„მასწავლებლები პირველად ადგენდნენ კვირეულ, ხოლო შემდეგ ორკვირეულ სასწავლო პროგრამებს მეთოდური მითითებებით და კიდებდნენ მას კედელზე. დილის 9 საათიდან, რუსული ენის, ხატვისა და სიმღერის გაკვეთილების გამოკლებით, ბავშვები სურვილის მიხედვით, ნაწილდებოდნენ ოთხ სხვადასხვა კუთხეში, იკავებდნენ ოთხ კუთხეს - ქართული ენის, ანგარიშის, ბუნების და გეოგრაფია-საზოგადოებათ მეცნიერების კუთხეებს, ოთხ-ოთხად დაჯგუფებული უსხდნენ მაგიდებს. მორიგე მოწაფე დილიდანვე ალაგებდა სათანადო კუთხეებში წიგნებსა და სხვა სასწავლო ნივთებს. როდესაც ბავშვი ამოწურავდა საგნის პროგრამის გარკვეულ ნაწილს, იგი კედელზე აღნიშნავდა, რომ მან შეასრულა და გადადიოდა სხვა სამუშაოზე. მასწავლებელი თვალყურს ადევნებდა მუშაობას და აწარმოებდა შესწავლილი მასალის ათვისების შემოწმებას. როდესაც მოსწავლეები კვირეულ თუ ორკვირეულ პროგრამას ამოწურავდნენ, ისინი ისეთივე წესით იწყებდნენ მუშაობას ახალი პროგრამის შესასწავლად“ (ჟურნალი „საქართველოს განათლების მუშაკი“, № 3-4, 1924:287). თითოეული ბავშვი ირჩევს ამოცანებს თავისი გემოვნების მიხედვით. მათი შემოქმედება ღებულობს აღიარებას და შეფასებას. თითოეული მართლაც არის დამოუკიდებელი და დაფასებული.

საბჭოთა სკოლაში მეოცე საუკუნის 20-იანი წლების ბოლოს დალტონ-გეგმა გავრცელდა, როგორც სწავლების ბრიგადულ-ლაბორატორიული მეთოდი. დალტონ-გეგმის ძირითადი დამახასიათებელ ნიშნებად მიჩნეული იქნა:

1. კლასის, როგორც მოსწავლეთა მუშაობის ორგანიზაციული ერთეულის, უარყოფა და თავისებური ინდივიდუალური სწავლების დაწესება;

2. მტკიცე რეჟიმისა და სამედიცინო ცხრილის უარყოფა და მოსწავლის მუშაობა ნებისმიერ დროს;

3. საკლასო ოთახების გაუქმება და ე.წ. სამუშაო ლაბორატორიების შემოღება;

4. მოსწავლეთა დამოუკიდებელი მეცადინეობა ლაბორატორიებში გამოკრული ე.წ. მონაცემების (განაკვეთების) მიხედვით და ნებისმიერ დროს;

5. მოსწავლეთა აკადემიური წარმატების შეფასების უარყოფა და „მონაცემების“ მასწავლებლისათვის „ჩაბარება“ ე.წ. საადრიცხო

კონფერენციების მოწყობით და სპეციალურად შემოღებულ საადრიცხო ბარათებში „დამუშავების“ აღმნიშვნელი ნიშნების შეტანით;

6. მასწავლებლის როლის ზედამხედველობითი ფუნქციით შემოფარგვლა (ბასილაძე 2016:42-43).

სკპ(ბ) ცენტრალური კომიტეტის 1932 წლის 25 აგვისტოს დადგენილებაში მითითებულია: „სასწავლო მუშაობის მოწყობის ძირითად ფორმას დაწყებით და საშუალო სკოლაში უნდა წარმოადგენდეს მოსწავლეთა ჯგუფის გაკვეთილი, მეცადინეობის ზუსტად განსაზღვრული ცხრილით და მოსწავლეთა მტკიცე შემადგენლობით. ეს ფორმა უნდა შეიცავდეს საერთო ჯგუფურ, ბრიგადულ და თითოეული მოსწავლის ინდივიდუალურ მუშაობას მასწავლებლის ხელმძღვანელობით, სწავლების სხვადასხვა მეთოდების გამოყენებით. ამასთან ყოველნაირად უნდა განვითარდეს სასწავლო მუშაობის კოლექტიური ფორმები, ოღონდ არ უნდა იქნეს შემოღებული პრაქტიკაში მუდმივი და სავალდებულო ბრიგადების მოწყობა“ (ლორთქიფანიძე 1954:146-147).

აკადემიკოს დავით ლორთქიფანიძის აზრით, მიუხედავად იმისა, რომ ამ სისტემას, მის ზოგიერთ ნაწილში, ერთი შეხედვით, თითქოს ერთგვარი დადებითი მხარე გააჩნია (კერძოდ, მეტი ადგილი ეთმობა მოსწავლის დამოუკიდებელ მუშაობას), იგი სწავლების ორგანიზაციის ის სისტემაა, რომელიც ამ მოჩვენებით დადებით მომენტებს ფაქტიურად სრულიად აქარწყლებს. საბოლოო ჯამში, ეს სისტემა სასწავლო მუშაობის ისეთ ორგანიზაციას წარმოადგენს, რომელიც: შეუძლებელს ხდის მოზარდი თაობის მიერ სისტემატური ცოდნის შეთვისებას; მთელ სასწავლო მუშაობას ამყარებს ბავშვთა შორის ქიშპსა და კონკურენციაზე; „თავისუფალი“ აღზრდის ცნებით ფარავს უწესრიგობას, უსისტემობას და ნერგავს სრულ ანარქიას სწავლებაში; არარაობამდე დაჰყავს სკოლის, პირველ რიგში, მასწავლებლის როლი მოზარდი თაობის აღზრდის საქმეში; შეუძლებელს ხდის ყოველმხრივ განვითარებული ადამიანის აღზრდას (ლორთქიფანიძე 1983:142-143).

აქედან ნათელია, რატომ ვერ მოიპოვა სახელმწიფოებრივი უფლება და ვერ დამკვირდა ფართოდ დალტონის ლაბორატორიული გეგმა ჩვენს ქვეყანაში. დალტონ გეგმას გააჩნია სამი ძირითადი პრინციპი: თავისუფლება, თანამშრომლობა და დამოუკიდებლობა.

პრინციპი პირველი: თავისუფლება. პიროვნებას შეუძლია გააკეთოს თავისი არჩევანი და პასუხი აგოს მასზე. ბავშვს შეუძლია აირჩიოს რა, როდის, როგორ, რამდენი და ვისთან ერთად შეისწავლოს,

რა მასალები გამოიყენოს; წესები, რომლებიც უზრუნველყოფენ თავისუფლებას, მნიშვნელოვანია. ისინი ეხმარება ბავშვს, იგრძნოს პასუხისმგებლობა თავის მუშაობაზე, საკლასო ურთიერთობებზე, მასალების დაცვაზე, ყოფაქცევაზე; წესი შეიძლება იყოს რამდენიმე: დაგეგმვისა და ანგარიშის წესი; სხვისი სამუშაოს დაფასების წესი; მოცდის წესი (მოთმინებით დალოდების ძელსკამი); ყველა წევრის მიერ წესების დაცვის აუცილებლობა (მასწავლებლისა და დირექტორის ჩათვლით); მოსწავლეები მთელი დღის განმავლობაში არ სხედან მერხთან. შეუძლიათ დასაქმდნენ არჩეული საქმით; იკითხონ დიდი ენციკლოპედია; ლაბორატორიაში დახატონ ბაყაყის ტანის ნაწილები; მიმართონ რჩევისათვის უფროსკლასელებს, მეგობარს, მეზობელს, პედაგოგს. მასწავლებელი ბავშვს არ უშლის ხელს, ჩაულმავდეს მის მიერ არჩეული სამუშაოს შესრულებაში. იგი არ იჭრება ბავშვის გარემოში (ბასილაძე 2016:43).

პრინციპი მეორე: თანამშრომლობა. სკოლაში შესული ბავშვი იმთავითვე ხვდება ისეთ გარემოში, რომ ის გრძნობს, რომ მარტო არ არის და თავის როლს ასრულებს. დალტონ-გეგმით მომუშავე სკოლის მასწავლებლები აუცილებლად მართავენ თანამშრომლობის პროცესს და ახალ მოსწავლეს აქცევენ საგანმანათლებლო პროგრამის ნაწილად. თავდაპირველად მასწავლებლის მხარდაჭერით, ხოლო შემდეგ დამოუკიდებლად ბავშვი შედის კონსტრუქციულ ურთიერთობაში. ბავშვი სწავლობს, რომ დაეხმაროს სხვებს, ესმის, რომ ყველა ადამიანს შეუძლია დაუშვას შეცდომა და ეს არ არის სტრესის მიზეზი, არამედ სწავლების პროცესის ნაწილია; დისკუსია და საუბარი მოსახერხებელია წრეში. მერხების განლაგება განსხვავდება ტრადიციული საკლასო ოთახის განლაგებისაგან. ვისაც სურს დამოუკიდებლად იმუშაოს, მისთვის აუცილებლად დგას მერხი კედელთან ან ფანჯარასთან; ბავშვი ეჩვევა სასკოლო გარემოს. თავს შეიგრძნობს სკოლის ნაწილად. იზრდება მისი პასუხისმგებლობა მთელი ჯგუფის მუშაობის შედეგზე (ბასილაძე 2016:43).

პრინციპი მესამე: დამოუკიდებლობა აქტიურ ჯგუფურ მუშაობას წინ უსწრებს დამოუკიდებელი სამიეზო აქტივობები, რომელშიც ყველა ბავშვია ჩართული. სახელმძღვანელო წიგნების, ენციკლოპედიების, საინფორმაციო ცენტრის საშუალებით დამოუკიდებლად ინფორმაციის მოძიება და მოპოვება. ბავშვი ასრულებს კონკრეტულ დავალებას, განაზოგადებს მას სხვადასხვა წყაროებიდან მიღებული

ინფორმაციის საფუძველზე. ახდენს დამოუკიდებელ თვითშეფასებას, თუმცა მოსწავლე ყოველთვის აჩვენებს მასწავლებელს საბოლოო შედეგს, განიხილავს მას და ადგენს მოქმედების შემდგომ სტრატეგიას (ბასილაძე 2016:43).

შრომის მეთოდი

მეოცე საუკუნის ოციანი წლები ქართულ საბჭოთა სკოლაში სწავლების მეთოდთა მიერ თვალსაზრისით თავისებური ნიშნებით ხასიათდება. სწავლების მეთოდთა ავკარგიანობას ორი ძირითადი კრიტერიუმით ზომავდნენ: რამდენად ემყარება მეთოდი შრომას და იმსჭვალება შრომითი საქმიანობით და რამდენად ფართოდ იყენებს იგი ბავშვთა თვითმოქმედებას, მათ დამოუკიდებლობას. ამის შესაბამისად სწავლების აქტიურ მეთოდებად მხოლოდ ის მეთოდები ითვლებოდა, რომლებიც უშუალო ბაზად იყენებდნენ სწავლების პროცესში ბავშვის შრომა-აქტივობას და შესაფერის პირობებს უზრუნველყოფდნენ ბავშვთა თვითაქტივობის პრაქტიკულად განხორციელებისათვის. აქტიურად ინერგება ცნება „შრომის სკოლა“. მასში გულისხმობდნენ ორ მხარეს: შრომის სკოლა, როგორც სახალხო განათლების ორგანიზაციის პრინციპი და შრომის სკოლა, როგორც სწავლებისა და აღზრდის მეთოდი. ამდენად, შრომა მიჩნეული იქნა სწავლების მეთოდთა სამირკვლად და მასთან დააკავშირეს მოსწავლეთა დამოუკიდებელი მუშაობა, ბავშვთა თვითაქტივობა და ინიციატივა (ბასილაძე 2016:44).

1923 წელს ქართულ ენაზე ითარგმნა ლ. დ. სინიციკის წიგნი „შრომის სკოლა“. მასში გატარებულია აზრი, რომ „სკოლის მთელი ცხოვრება, მისი ყოველი დარგის ორგანიზაციით უნდა ემყარებოდეს შრომის მეთოდს ან/და სხვაგვარად შრომა-მოქმედების მეთოდს“ (სინიციკი 1923: 109). ცოდნა და ჩვევები ბავშვმა უნდა შეიძინოს ცხოვრებაში უშუალო, პრაქტიკული მონაწილეობის, შრომისა და თვითმოქმედების გზით. „ყველაფერი შეთვისებული უნდა იყოს აზრის დამოუკიდებელი მუშაობის მეოხებით, ყველაფერი პრაქტიკით უნდა იყოს შეთვისებული და თეორიულად შეთვისებული პრაქტიკაში უნდა იქნეს გამოყენებული. მეთოდის დედაარსია-პასიური აღზრდის მაგიერ აქტიური მეთოდის შემოღება, დამოუკიდებლობის და თვითმოქმედების განვითარება აზროვნების მხრიდან და საქციელის მხრიდან“ (სინიციკი 1923:110).

ამრიგად, შრომის მეთოდს თვლიდნენ მეთოდთა მეთოდად, სწავლების პროცესის ცენტრალურ ძარღვად. აქედან გამომდინარე, ახალი სკოლა სწავლების მეთოდთა შერჩევის დარგში პრინციპულად ემიჯნებოდა ძველ სკოლას და გადადიოდა პროგრესული პედაგოგიკის რელსებზე. იმ დროს შემუშავებული პროგრამებიდან ნათლად ჩანს, რომ: „შრომის სკოლაში პირველი ადგილი უნდა ექიროს მოწაფის თვითმოქმედებას, თვითაზროვნებას. მის თავისუფალ თვითმოქმედებას, ხალისიან მუშაობას უნდა დაეთმოს პირველი ადგილი, ხოლო მასწავლებელი ახდენს საუბარს და ის წარმოადგენს უფრო გამოცდილ, მეცნიერული ცოდნით აღჭურვილსა და შეიარაღებულ ხელმძღვანელს“ (პატარაია 1931:244).

1923 წლის ბოლოდან სწავლების მეთოდების განსაზღვრა-შეფასებაში ცვლილებები ხდება, რაც იჩენს თავს იმისადმი მიდრეკილებაში, რომ სიტყვიერი მეთოდები მთლიანად იქნეს განდევნილი სკოლიდან. 1923 წელს დამტკიცებულ პროგრამულ მასალებში გარკვევით არის ნათქვამი, რომ „სკოლაში ერთადერთ მისაღებ მეთოდად შეიძლება ჩაითვალოს თვითმოქმედების მეთოდი, რომლის გამოყენებისას მოსწავლე ბუნების მოვლენებს ეცნობა უშუალო აღქმისა და არა მასწავლებლის თხრობით ან წიგნის კითხვით“ (პატარაია 1931:244). საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისარიატი აუცილებლობად მიიჩნევდა შრომის, როგორც სწავლების მეთოდთა საერთო საფუძვლის, დიფერენცირებას მოსწავლეთა ასაკის შესაბამისად. მ. ორახელაშვილის აზრით, სკოლის მთელ სასწავლო-სააღმწრდელო პროცესს საფუძვლად დაედებოდა შრომა, როგორც სახალხო განათლების აგების ძირითადი პრინციპი და როგორც აღზრდისა და განათლების მეთოდი. აქვე იგი არ იგიწყებდა, რომ შრომას სხვადასხვა ასაკის ბავშვებთან შესაბამისი კონკრეტული დანიშნულება უნდა ჰქონდეს. ამასთან დაკავშირებით იგი წერდა: „უპირველეს ყოვლისა უნდა გვახსოვდეს ერთი ძირითადი დებულება: სკოლა ისე უნდა მოეწყოს, რომ ყოველი მისი საფეხური სავსებით ეთანხმებოდეს ბავშვის ბუნებრივ ზრდას, მისი წლოვანების ფსიქოფიზიოლოგიურ თავისებურებასა და მოთხოვნილებას; ის უნდა შეიცავდეს მისთვის მისაწვდომ და დასაძლევ მასალას, რომელიც ცხოვრებას ასახავს და მასვე განმარტავს“ (ქურნალი „ახალი სკოლისაკენ“, №5, 1926:37-39).

1927-1928 სასწავლო წელს საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატმა განიზრახა სათანადო გარკვეულობა შეეტანა სწავლების მეთოდთა ნომენკლატურის განსაზღვრა-დადგენის საქმეში. ხელსაყრელი პირობებიც დადგა. მასწავლებლებმა მასიურად უარყვეს სწავლების კომპლექსური სისტემა. 1928 წელს კრებულში „მასწავლებელთა თანამგზავრი“ საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატმა გამოაქვეყნა მეთოდური წერილი „პირველი საფეხურის შრომის სკოლებში მუშაობის მეთოდები“. მასში გაშუქებულია სწავლების მეთოდების არსი, დახასიათებულია მათი სხვადასხვაობის განმსაზღვრელი ფაქტორები, განხილულია მეთოდთაშორის არსებული ურთიერთობის ძირითადი საკითხები.

შრომითი მეთოდის დიდ ღირებულებად კრებულში აღიარებულია, რომ იგი სწავლას არ თიშავს, არ გამოყოფს ცხოვრებიდან და თეორიას პრაქტიკასთან ადუღაბებს და აკავშირებს. „ამ მეთოდის საშუალებით შეიძლება უმწვერვალესობამდე განვითარება მოწაფეთა აქტივობის, თვითმოქმედებისა და ინიციატივისა, როდესაც სწავლების დროს ხდება შრომის გაუმჯობესებული ფორმების, მისი სრულქმნილი სახეების პრაქტიკული გაცნობა სასოფლო - სამეურნეო ნაკვეთებსა და სასკოლო სახელოსნოებში“ (ერტლი 1927: 56).

პროფესორ ა. პ. პინკევიჩის აზრით, სკოლის განკარგულებაში მყოფი მიწის ნაკვეთი იძლევა საშუალებას, რომ მოვაწყოთ სამუშაოები სოფლის მეურნეობის, მებოსტნეობის და მებაღეობის დარგებიდან. შრომის პროცესი უნდა გამოვიყენოთ, როგორც მასალა მთელი რიგი ფაქტების შესამეცნებლად, რომელიც ჩვენ გვაახლოებს შრომასთან. პინკევიჩი სკოლის სახელოსნოებს მიზნად უსახავს სამი ამოცანის შესრულებას: „1.თვით სკოლის ელემენტარული ყურისგდება და მოვლა - სკოლის ავეჯის და დამხმარე სასწავლო ნივთების შეკეთება; 2. საწარმოო ამოცანების განსახორციელებლად მუშაობა ბოსტანში, მინდორში და სხვ.; 3. ხელგარჯილობის, როგორც სხვადასხვა საგნების სწავლების ერთ-ერთი მეთოდის ხელშეწყობა, სხვადასხვაგვარი სასკოლო ხელსაწყოების შეკეთება-დამზადება და სხვა“ (პინკევიჩი 1926:134).

შრომის მეთოდის შესახებ საინტერესო მოსაზრებები აქვს გამოთქმული მარიამ ორახელაშვილს. შრომითი მეთოდის შესახებ მსჯელობისას იგი გამოდის „შრომის სკოლისა“ და ლაის „მოქმედების სკოლის“ იდეიდან. მისი აზრით, „ყველაზე მეტ კავშირს ცხოვრების

სინამდვილესთან შრომის მეთოდი ამყარებს, ვინაიდან ეს არის ის გზა პედაგოგიური მუშაობისა, რომლითაც მოწაფენი იძენენ ცოდნისა და შრომის ჩვევებს წარმოებითს მუშაობაში უშუალო მონაწილეობის მიღებით“ (მასწავლებლის თანამგზავრი 1928: 54). ამავე დროს შრომას იგი განიხილავს, როგორც მატერიალური ღირებულების შექმნის წყაროს, და, მეორე მხრივ, როგორც მოსწავლეთა ცოდნის ჰორიზონტის გაფართოების საშუალებას. შრომითი მეთოდი მ. ორახელაშვილს მიაჩნია მიღებული ცოდნის ცხოვრებაში გამოყენების ჩვევების შემუშავების მძლავრ საშუალებად.

ექსკურსია, როგორც სასწავლო მეთოდი

მეოცე საუკუნის 20-30-იან წლებში საქართველოში ექსკურსიას მიიჩნევდნენ, როგორც სწავლების მეთოდს. ექსკურსია ეს არის პედაგოგიური პროცესის სკოლის გარეთ გატანის გზა, ხერხი, საშუალება.

1921-1924 წლებში საქართველოს განათლების კომისარიატი საყვედურებს გამოთქვამდა საგნობრივი გაკვეთილების წინააღმდეგ, მაგრამ საკლასო-საგაკვეთილო სისტემას არსებითად უცვლელად ტოვებდა და ამოცანად ისახავდა მხოლოდ მის გადახალისებას, გამოცოცხლებას, მოსწავლეთა აქტივობის და თვითმოქმედების საფუძველზე. ამ ამოცანის განხორციელების ძირითად საშუალებად მას მიაჩნდა ექსკურსიების ფართოდ დანერგვა სწავლების პროცესში. სკოლებს მიეცა წინადადება, რომ ყოველი ღონე იხმარონ იმისათვის, რათა სკოლის ცხოვრებაში სხვადასხვა სახის სასწავლო ექსკურსიებმა ფართო ადგილი დაიმკვიდრონ (პინკევიჩი 1926:143).

ექსკურსიული სწავლების წინაშე იმ წლებში ორი ძირითადი ამოცანა იყო დასმული. ერთი, რომ მას უნდა უზრუნველყო მოსწავლეთა აქტივობა სწავლების პროცესში, ბავშვი პატარა მკვლევრად უნდა გადაექცია, ესწავლებინა მისთვის მასალის დამოუკიდებლად შესწავლა და სათანადო დასკვნების გამოტანა. მეორე, ამგვარი საქმიანობა განხილული იყო, როგორც სწავლების მეთოდი და არა სწავლების ორგანიზაციული ფორმა. ექსკურსიის ძირითად ამოცანად მიაჩნდათ, რომ მან მტკიცედ დააკავშიროს ერთმანეთს სხვადასხვა სასწავლო საგანი, გააერთიანოს ისინი ერთიანი მიზნის ქვეშ (ბასილაძე 2016:46).

მოსწავლეებს ეძლეოდათ დავალება, რაიმე ამოცანა და ექსკურსიის საშუალებით თვითონვე უნდა მოეხდინათ დაკვირვება ან

გამოკვლევა, შეეკრიბათ მასალები და ამ მასალების მიხედვით აეხსნათ ან გადაეწყვიტათ მოცემული დავალება ან ამოცანა. ასეთ ექსკურსიას კვლევით ექსკურსიას უწოდებდნენ. ყოველგვარი მასალა, რასაც ექსკურსიულ-კვლევითი მეთოდით შეისწავლიდნენ, მუშავდებოდა სამ ნაწილად. პირველი, მოსამზადებელი ნაწილი - ამოცანის დასახვა, მოსწავლეთა დაყოფა და კითხვების დანაწილება მათ შორის; მეორე ნაწილი - ექსკურსიის ჩატარება. აქ ფართო ასპარეზი იშლებოდა მოსწავლეთა აქტივობისა და თვითმოქმედებისათვის; მესამე ნაწილი - ექსკურსიის მასალის გადამუშავება, სისტემატიზაცია, გარკვევა და დადასტურება წიგნებისა და მასწავლებელთა საუბრის საშუალებით, დასკვნების გამოტანა დასმული ამოცანის გადასაწყვეტად (ბასილაძე 2016:46).

ექსკურსიის მეორე სახე, საილუსტრაციო ხასიათის ექსკურსია, სასწავლო მუშაობის ისეთ სახეს წარმოადგენდა, რომ შესასწავლი მასალის განხილვა-დამუშავება ძირითადად კლასში წარმოებდა ზეპირსიტყვიერად და წიგნების შესწავლის საფუძველზე. ექსკურსია ამის შემდეგ ტარდებოდა კლასში დამუშავებული მასალის ილუსტრირებისა და შეძენილი ცოდნის განმტკიცების მიზნით. უპირატესობას კი ექსკურსიის პირველ სახეს ანიჭებდნენ, როგორც უფრო აქტიურს და დამოუკიდებელს სწავლების პროცესში მოსწავლეთა აქტივობის თვალსაზრისით. ამ კუთხით ჩატარებული ექსკურსია უფრო სწავლების ორგანიზაციის ფორმას წარმოადგენს, ვიდრე სწავლების მეთოდს. მესამე სახის ექსკურსია იყო საორიენტაციო სახის. მის მიზანს წარმოადგენდა მოსწავლეების ორიენტირება ამა თუ იმ თემის დამუშავებაში, ინტერესის აღძვრა შესასწავლ მასალასთან დაკავშირებით. საორიენტაციო ექსკურსია ეწყობოდა სასწავლო კურსის ან მისი რომელიმე ნაწილის დამუშავების წინ (ბასილაძე 2016:46).

ექსკურსიას შემდეგი სასწავლო-შემეცნებითი მნიშვნელობა ჰქონდა: მოსწავლის მეხსიერების გამდიდრება ფაქტიური ცოდნით; საუბრითა და წიგნით მიღებული ცოდნისა და გრაფიკული თვალსაჩინოების კონკრეტიზაციის მოხდენა; მოსწავლეებში ინტერესის გაღვივება.

პროფ. ა. პ. პინკვეიჩი ექსკურსიის ობიექტის მიხედვით გამოყოფდა სამი ჯგუფის ექსკურსიას: ჰუმანიტარული, საბუნებისმეტყველო-ისტორიული და ტექნიკური. მათგან თითოეულს ყოფდა სხვადასხვა ჯგუფებად. მაგალითად, ჰუმანიტარულ ექსკურსიებს

ყოფდა შემდეგ ჯგუფებად: „საზოგადოებრივ - ეკონომიურ; სამხატვრო; ისტორიულ-ლიტერატურულ; ეთნოგრაფიულ და ისტორიულ ექსკურსიებად“ (პინკევიჩი 1926:145).

აქვე იგი გვამღწევს ბ. ე. რიკოვის მიხედვით ექსკურსიის ჩატარების ათ მცნებას: „1. გვახსოვდეს, რომ ექსკურსია სეირნობა არაა, არამედ სამოსწავლო მეცადინეობის აუცილებელი ნაწილია. 2. შეისწავლე ექსკურსიის ადგილი, შეარჩიე მისი თემა და შეადგინე გეგმა. 3. შეასრულე ექსკურსიის თემა, ნუ გამოეკიდები შემთხვევით საკითხებს. 4. ექსკურსიაზე მოყვეი მხოლოდ იმის შესახებ, რაც შეგიძლია უჩვენო. 5. ერიდე გრძელ ახსნა-განმარტებებს. 6. ექსკურსანტები არ გახადო მხოლოდ მსმენელებად, აიძულე ისინი აქტიური მუშაობისათვის. 7. ნუ დატვირთავთ ექსკურსანტებს სახელწოდებით, ისინი მას მალე დაივიწყებენ. 8. შესძელი ობიექტები სწორად უჩვენო და შეასწავლე მსმენელებს სწორი ხილვა: ყველამ უნდა დაინახოს ყოველივე. 9. ზედმეტად ნუ დაქანცავთ ექსკურსანტებს: ისინი აღარ მოგისმენენ. 10. განამტკიცე ექსკურსია მონაწილეთა ხსოვნაში მასალების შემდეგი გადამუშავებით“ (პინკევიჩი 1926: 145).

ექსკურსიის, როგორც სასწავლო მეთოდის შესახებ საინტერესო მოსაზრებები აქვს გამოთქმული მარიამ ორახელაშვილს. მისი აზრით, ექსკურსიის თავისებურება ისაა, რომ „ექსკურსიის დროს მოწაფეები ახდენენ მხოლოდ დაკვირვებას სხვა ადამიანთა შრომით მოქმედებაზე ან ბუნების მოვლენებზე და თვითონ შრომაში აქტიურ მონაწილეობას არ იღებენ. ამრიგად, ექსკურსიების მეთოდის დანიშნულება იმაში მდგომარეობს, რომ სკოლას გამოჰყავს მოწაფეები თავის კედლების გარეთ, გარემო ცხოვრების შესასწავლად და აძლევს მათ საშუალებას პირისპირ შეხედნენ შესასწავლ ობიექტებს, მათს ბუნებრივ პირობებში.“ (მასწავლებლის თანამგზავრი 1928:54). მ. ორახელაშვილის აზრით ექსკურსია შეიძლება იყოს დაკვირვებითი, კვლევითი, საილუსტრაციო და სხვა. მაგრამ წამყვან როლს კვლევით ექსკურსიას ანიჭებს, რადგან ამ გზით ყალიბდება ბავშვებში დამოუკიდებელი მუშაობის უნარ-ჩვევები და მხოლოდ ეს მეთოდი შეესაბამება თანამედროვე სკოლის სულისკვეთებას.

სწავლების მეთოდები ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში (1932-1960)

საკავშირო კპ (ბ) ცენტრალურმა კომიტეტმა თავის 1931 წლის 5 სექტემბრის და 1932 წლის 25 აგვისტოს დადგენილებით დაგმო სწავლების ორგანიზაციისა და მეთოდების დარგში არსებული ხარვეზები და მიიღო დადგენილება, რომ ყოველნაირად უნდა განვითარდეს სასწავლო მუშაობის კოლექტიური ფორმები, არ უნდა იქნას შემოდებული პრაქტიკაში მუდმივი და სავალდებულო ბრიგადების მოწყობა (ლორთქიფანიძე 1954:189-251). სწავლების პროცესიდან თანდათანობით ამოღებული იქნა ჩვენს მიერ ზემოთ დასახელებული სწავლების მეთოდები. შემოტანილი იქნა და დაინერგა სწავლების კლასიკური მეთოდები. მათი დახასიათება და კლასიფიკაცია მოგვცა პროფესორმა დავით ლორთქიფანიძემ.

ამ პარაგრაფში წარმოგიდგენთ სწავლების მეთოდებს პროფ. დავით ლორთქიფანიძის დამხმარე სახელმძღვანელოს „სწავლების პრინციპები, ორგანიზაცია და მეთოდები“ მიხედვით, რომლის პირველი გამოცემა დაიბეჭდა 1944 წელს, მეორე გამოცემა-1951 წელს, ხოლო შევსებული სრული გამოცემა - 1954 წელს. მისი შეხედულებით სწავლების მეთოდი არის მასწავლებლის მიერ მოსწავლეთათვის ცოდნა-ჩვევების გადაცემისა და გადაცემულის მოსწავლეთა მიერ შეთვისების გზა, ხერხი, საშუალება (ლორთქიფანიძე 1954:191).

დავით ლორთქიფანიძის მიხედვით სწავლების მეთოდი უნდა აკმაყოფილებდეს შემდეგ მოთხოვნებს:1. მეთოდი მოსწავლეთათვის სავესებით გასაგებს, მისაწვდომს და შესათვისებლად დასაძლევს უნდა ხდიდეს ცოდნა - ჩვევათა იმ ჯამს, რომელსაც მათ გადასცემს მასწავლებელი; 2.მეთოდი უნდა უზრუნველყოფდეს გადაცემულის თანმიმდევრულად დასისტემებულად და მტკიცედ შეთვისებას მოსწავლეების მიერ; 3.მეთოდი მოსწავლეში უნდა იწვევდეს აქტივობას და უზრუნველყოფდეს მათ შეუფერხებლობას სასწავლო ამოცანის დაძლევის მთელ პროცესში; 4. მეთოდი სასწავლო სიძნელის დაძლევის პროცესს უნდა ხდიდეს ხალისიან, მიმზიდველ, საინტერესო პროცესად და იწვევდეს მოსწავლეებში შესაფერის დადებით ემოციებს; 5. მეთოდი ხელს უნდა უწყობდეს მოსწავლეში ლოგიკური აზროვნებისა და გონებრივი სიმახვილის აღზრდას, მთლიანი მეცნიერული მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბებას; 6. მეთოდი უნდა

უზრუნველყოფდეს მოსწავლეებში მტკიცე დისციპლინიზებული, სრულყოფილი პიროვნების აღზრდას; 7. მეთოდი უნდა შეესაბამებოდეს მოსწავლის ესთეტიკურ მოთხოვნილებებს, ხელს უწყობდეს სწავლების პროცესთან დაკავშირებული სილამაზისა და მშვენიერების გაგებას, განცდას; 8. მეთოდი უნდა იწვევდეს მოსწავლეში დამოუკიდებელი შემოქმედებითი უნარებისა და ინიციატივის გამომუშავებას, მის ჩართვას სასწავლო პროცესში; 9. მეთოდი უნდა იძლეოდეს შესაძლებლობას სწავლება დაუკავშირდეს შრომას, ხელს უწყობდეს მოსწავლეთა მომზადებას მომავალი პრაქტიკული მუშაობისათვის; 10. ნაკლები დროის მანძილზე, ნაკლები ენერგიის დახარჯვით, არცოდნიდან ცოდნამდე მისასვლელი უმოკლესი მანძილის გავლით, იძლეოდეს სწავლების კონკრეტული ამოცანის გადაწყვეტის ყველაზე სასურველ ეფექტს (ლორთქიფანიძე 1954:192).

პროფ. დავით ლორთქიფანიძე სწავლების მეთოდთა კლასიფიკაციას ახდენს ცოდნა - ჩვევების ძირითადი წყაროების მიხედვით, რომელსაც სწავლების მეთოდთა შემდეგ ჯგუფებს უსადაგებს: 1. ზეპირსიტყვიერი, ვერბალური მეთოდები; 2. წიგნით მუშაობის მეთოდები; 3. საგნებისა და მოვლენების უშუალო დაკვირვებითი მეთოდები; 4. შრომითი სწავლების მეთოდები (ლორთქიფანიძე 1954:177).

პროფესორი დავით ლორთქიფანიძე იძლევა თითოეული მათგანის დახასიათებას შემდეგი სახით: **ზეპირსიტყვიერი მეთოდები.** ზეპირსიტყვიერი ანუ ვერბალური მეთოდები ორ ჯგუფად იყოფა: აკრომატიკულ და ეროთემატიკურ მეთოდებად. პირველი გულისხმობს ცოდნის ზეპირსიტყვიერ გადაცემას მონოლოგიური, უწყვეტი გზით, ხოლო მეორე – ისეთ ზეპირსიტყვიერ მეცადინეობას, როცა სწავლების პროცესი კითხვა-პასუხის, დიალოგის, წყვეტილი გზით მიმდინარეობს.

აკრომატიკული მეთოდები: თხრობა, სასკოლო ლექცია, ლექცია

თხრობითი მეთოდი სწავლების ის გზაა, როცა მასწავლებელი სასწავლო საკითხის გარშემო მოსწავლეებს დროის განსაზღვრულ მონაკვეთში უწყვეტი, მონოლოგიური თხრობის გზით მოუთხრობს, გადასცემს გარკვეულ ცოდნათა ჯამს. ამ მეთოდს სკოლის პრაქტიკაში საკმაოდ დიდი ხანია იყენებენ, შეიძლება ითქვას, რომ იგი მთელ რიგ შემთხვევაში (მაგ. ახალი მასალის ახსნა) სწავლების ძირითად მეთოდს

წარმოადგენს, განსაკუთრებით ისეთ საგნებში, როგორიცაა ლიტერატურა, ისტორია, გეოგრაფია, საზოგადოებათმცოდნეობა. ეს მეთოდი უმთავრესად გამოიყენება გაკვეთილის ძირითად ნაწილში, როცა მასწავლებელი ახალ მასალას გადასცემს თხრობითი მეთოდის საშუალებით არა მარტო საგრძნობლად მოკლდება გზა არცოდნიდან ცოდნამდე, არამედ იგი უზრუნველყოფს მოსწავლეების მიერ მთლიანი ცოდნის სისტემატურად და მტკიცედ შეთვისებას, ხელს უწყობს მოსწავლის ლოგიკური აზროვნების განვითარებას და ცოდნის გამჟღავნება-გამოყენების ჩვევათა ჩამოყალიბებას. მასწავლებელი ვალდებულია სისტემატურად და თანმიმდევრულად გადასცეს მოწაფეს ის დისციპლინა, რომელსაც იგი ასწავლის (ლორთქიფანიძე 1954:177-251).

დავით ლორთქიფანიძე (1954) აღნიშნავს, სწავლების პროცესში მასწავლებელმა სწორად რომ გამოიყენოს თხრობის მეთოდები და ამ საფუძველზე მიაღწიოს სათანადო სასწავლო-აღმზრდელობით ეფექტს, საჭიროა იხელმძღვანელოს შემდეგით: თხრობის შინაარსი უნდა გამომდინარეობდეს სასწავლო პროგრამიდან, გამსჭვალული იყოს მორალური სულისკვეთებით, იდგეს უახლეს მეცნიერულ მიღწევათა დონეზე;

- თხრობაში დაცული უნდა იყოს სიმწიფე-სიადვილის ისეთი მონაცვლობა, რომ ყოველი ცალკეული სინამდვილის დაძლევას თან სდევდეს ერთგვარი სიადვილე-შესვენება და მოსწავლეები ზედმეტი დამაბულობის გარეშე აქტიურად მიჰყვებოდნენ თხრობის მსვლელობას.

- თხრობის დროს მასწავლებელი ისეთ ადგილას უნდა იდგეს (უმთავრესად კათედრაზე), საიდანაც ის ყველას ხედავს და სადაც მას ყველა ხედავს.

- თხრობის ენა, მასწავლებლის მეტყველება უნდა იყოს ნათელი, ლიტერატურულად დახვეწილი, მისი ტემპი არ უნდა იყოს არც ზედმეტად სწრაფი, არც ზედმეტად ნელი; ხმის ტემბრი უნდა იყოს მშვიდი, ბუნებრივი, სასიამოვნო და მიმზიდველი.

- თხრობა უნდა მიმდინარეობდეს სრული დამაჯერებელი და მშვიდი მანერით, ზომიერი ინტონაციით, ტაქტით. თხრობის პროცესში დაუშვებელია მასწავლებელი ზედმეტად მოძრაობდეს, მიმართავდეს გადაჭარბებულ ჟესტიკულაციას, სახის ხელოვნურ გამომეტყველებას, ხელოვნურ მიმიკას.

– თხრობის პროცესში მასწავლებელი, საჭირო შემთხვევაში, გზადაგზა კითხვების დასმით, აგრეთვე ე. წ. შინაგანი დიალოგის ფორმით (როცა დასმულ კითხვაზე თვით პასუხობს) თხრობაში აქტიურად უნდა აბამდეს ყველა მოსწავლეს და აღწევდეს იმას, რომ „მისი (მასწავლებლის) ბაგე მოწაფეებს მიაჩნდეთ წყაროდ (როგორც ეს სინამდვილეშია), საიდანაც მათკენ მოჩქეფს მეცნიერების ნაკადი; მთელი ყურადღება მიქცეული იყოს იქითკენ, რათა წყაროდან გამომდინარე ნაკადი არ დაიღვაროს აუთვისებლად“ (კომენსკი).

თხრობის მეთოდის სწორად გამოყენებისათვის უნდა გავითვალისწინოთ აგრეთვე თხრობის ძირითადი სტრუქტურული შედეგენილობა. ყოველგვარ თხრობაში ჩვენ ვარჩევთ ურთიერთთან ეტაპობრივად დაკავშირებულ სამ საფეხურს: თხრობის შესავალი, როცა მასწავლებელი აცნობს კლასს თხრობის თემას, მის უმთავრეს საკითხებს და ამ საფუძველზე იწვევს მოსწავლეში თხრობის მასალის მოსმენის, გაგებისა და შეთვისებისათვის საჭირო ინტერესსა და ყურადღებას. ამ საფეხურს მოსდევს თხრობის ძირითადი ნაწილი, როცა მასწავლებელი აწარმოებს ახსნა–გადაცემას შესავალ ნაწილში დასმული საკითხების გარშემო. დასკვნითია საფეხური, როცა ხდება მოთხრობის სისტემაში მოყვანა და ძირითადი დასკვნების გამოტანა. მასწავლებელმა თხრობის ამ შემადგენელი ეტაპის მიხედვით უნდა დაგეგმოს გაკვეთილის გეგმაში თხრობის მთელი პროცესი და მის შესაბამისად წარმართოს თხრობა გაკვეთილზე (ლორთქიფანიძე 1954:177-251).

სასკოლო–ლექციური მეთოდი, ისევე როგორც თხრობის მეთოდი, თავისი ხასიათის მიხედვით აკრომატიკული მეთოდია. იგი სწავლების ის გზაა, როცა მასწავლებელი დროის განსაზღვრულ მონაკვეთზე უწყვეტად, ლოგიკური თანმიმდევრობით გადასცემს მოსწავლეებს გარკვეულ ცოდნას, ხოლო მოსწავლეები ითვისებენ მას. ამ მეთოდს უმთავრესად მივმართავთ საშუალო სკოლის უფროს კლასებში, სადაც მოსწავლეთა საერთო განვითარება შესაძლებლობას გვაძლევს ხანგრძლივად შევაჩეროთ მისი ყურადღება ასახსნელ მასალაზე. ამ მეთოდს ვიყენებთ ყველა საგანში, განსაკუთრებით ისეთებში, როგორიცაა სამოქალაქო ისტორია და ლიტერატურა.

უმაღლეს სკოლაში გამოყენებული ლექციური მეთოდისაგან სასკოლო–ლექციური მეთოდი იმით განსხვავდება, რომ უმაღლესი სკოლის მასწავლებელი წინასწარ არ ამოწმებს სტუდენტთა ცოდნას.

არ არკვევს იმას, თუ რამდენად მზადაა ნიადაგი ახალი მასალის გადაცემისათვის. სკოლაში კი ლექციური მეთოდით მასწავლებელი ახალი მასალის გადაცემას მიმართავს მას შემდეგ, როცა წინასწარ შეამოწმებს მოსწავლეთა ცოდნას და დარწმუნდება, რომ ახალ მასალაზე გადასვლა შესაძლებელია. ამიტომ სასკოლო-ლექციური მეთოდით მასალის გადაცემას წინ უსწრებს გაკვეთილის შესავალი ნაწილი თავისი ყველა დამახასიათებელი ნიშნით. სასკოლო-ლექციური მეთოდის გამოყენება ხდება გაკვეთილის ძირითად ნაწილში. უმაღლეს სკოლაში ლექცია იწყება მეცადინეობის დაწყებისთანავე. სასკოლო ლექცია უმაღლესი სკოლის ლექციისაგან იმითაც განსხვავდება, რომ სასკოლო ლექციის დამთავრების შემდეგ, გაკვეთილის დასკვნით ნაწილში, მასწავლებელი არკვევს, თუ როგორ გაიგეს და შეითვისეს მოსწავლეებმა ლექციური გზით გადაცემული ცოდნა, ატარებს ვარჯიშს, დამატებით მუშაობას და სხვ., რასაც ადგილი არა აქვს უმაღლეს სკოლაში. ამგვარად, უმაღლეს სკოლაში ლექცია იწყება მეცადინეობის დაწყებისთანავე და მთავრდება ლექციის დამთავრებით. საშუალო სკოლაში კი გაკვეთილზე ლექციასთან ერთად ვიყენებთ სწავლების სხვა მეთოდებსაც საუბრის, პრაქტიკული ვარჯიშობის მეთოდს და სხვ.

მეთოდოლოგიური თვალსაზრისით თხრობისა და სასკოლო-ლექციურ მეთოდებს ბევრი აქვთ საერთო. ის პრინციპები, წესები, რომლებიც თხრობის მეთოდის გამოყენების დროს უნდა დავიცვათ, ძირითადია სასკოლო-ლექციური მეთოდის გამოყენების პირობებშიც (ლორთქიფანიძე 1954:177-251).

ლექცია, ისე როგორც თხრობა და საუბარი, განეკუთვნება ზეპირსიტყვიერ ვერბალურ მეთოდთა ჯგუფს და იგი გადაცემის აკრომატიკურ, მონოლოგიურ ფორმას გულისხმობს. ლექციის მეთოდი თხრობითი მეთოდისაგან ძირითადად იმით განსხვავდება, რომ იგი საკითხთა უწყვეტ გადაცემა-გაშუქებას შეიცავს სასწავლო დროის თითქმის მთელი მონაკვეთის მანძილზე. ლექცია, როგორც მეთოდი და ცოდნის გადაცემის ფორმა, ძირითადად უმაღლეს სკოლაში გამოიყენება, ამიტომ მას უმაღლესი სკოლის დიდაქტიკის ასპექტში ვიხილავთ.

იმ მეთოდთა შორის, რომლებსაც უმაღლეს სკოლაში აქტიურად ვიყენებთ, ერთ-ერთი ძირითადია ლექცია. ლექცია უმაღლეს სკოლაში სწავლების არა მარტო ძირითადი მეთოდია, არამედ სწავლების

ორგანიზაციის ძირითადი ფორმაც. მას, როგორც სწავლების ორგანიზაციის ძირითად ფორმას, ახასიათებს: 1. სტუდენტთა მტკიცე, უცვლელი შემადგენლობა (კურსი), 2. მეცადინეობის ზუსტი განსაზღვრა დროში და მისი მოწყობა სათანადო განრიგით (სამეცადინო ცხრილით), 3. მეცადინეობის წარმართვა ფრონტალურად ერთსა და იმავე თემაზე, 4. პროფესორ–მასწავლებლის ხელმძღვანელი როლი.

ლექციას წარედგინება შემდეგი ძირითადი მოთხოვნა: 1. ლექცია უნდა გამოიმდინარეობდეს მოცემული სამეცნიერო დისციპლინის პროგრამიდან. ასახავდეს მეცნიერების უახლეს მიღწევებს და თვით პროფესორ–მასწავლებლის სათანადო კვლევის შედეგებს მოცემულ საკითხზე; 2. ლექცია უნდა პასუხობდეს სწავლების საგანმანათლებლო შემეცნებით და აღმზრდელობით ამოცანებს, ახასიათებდეს პრობლემური, კვლევითი მიმართულება; 3. ლექციაში ადგილი უნდა დაეთმოს ძიებით ელემენტებს, უზრუნველყოფდეს ყველა სტუდენტის დამოუკიდებელი აზროვნებისა და შემოქმედებითი უნარის განვითარებას, კვლევითი ჩვევების აღზრდა–ფორმირებას.

უმაღლეს სკოლაშიც ყოველი ლექცია შედგება ძირითადად სამი სტრუქტურული ნაწილისაგან: შესავალი, ძირითადი და დასკვნითი ნაწილებისაგან. ლექციის პირველი, შესავალი ნაწილი მოიცავს შემდეგ ელემენტებს: 1. სტუდენტთა დასწრების აღრიცხვა, 2. პროფესორ–მასწავლებელთა მიერ წინა ლექციის თემისა და მისი უმთავრესი დასკვნების აღდგენა; 3. ახალი თემისა და ამ თემის ძირითადი საკითხების გაცნობა. ამ ნაწილს ერთგვარი გასაღების როლი ეკისრება და მის სწორად ჩატარებაზე დიდადაა დამოკიდებული ლექციის მომდევნო ნაწილების ხარისხი. ლექციის შესავალ ნაწილს შეიძლება დაეთმოს დაახლოებით 5–8 წუთი, ეს დამოკიდებულია თემის შინაარსზე.

ლექციის ძირითადი ნაწილი, რომელიც შესავალს მოსდევს, ლექციის მთავარი ნაწილია არა მხოლოდ იმიტომ, რომ მას დროის უდიდესი ნაწილი (80–95%) ეთმობა, არამედ იმის გამოც, რომ აქ ხორციელდება ლექციის მთელი მიზანდასახულება, მისი შინაარსის სტუდენტთათვის გადაცემა.

ლექცია მთავრდება დასკვნითი ნაწილით. მართალია, ლექციის ძირითად ნაწილში გზადაგზა ხდება ერთგვარად შემაჯამებელი დასკვნების გამოტანა, მაგრამ ლექციის ეს ნაწილი აჯამებს ლექციის შინაარსს – გამოიყოფა უმთავრესი და წამყვანი დებულებები და მათზე

განსაკუთრებული ხაზგასმა საშუალებას აძლევს სტუდენტობას დამოუკიდებელი მუშაობის დროს უფრო ღრმად ჩასწვდნენ ამ წამყვან დებულებებს. მოწინავე პროფესორ-მასწავლებლები ლექციის დამთავრებისას ხშირად აძლევენ აუდიტორიას დავალება-მითითებას, თუ რა წაიკითხონ ჩატარებულ ლექციასთან დაკავშირებით და რას მიაქციონ საგანგებო ყურადღება.

ლექციის მაღალ მეცნიერულ და მეთოდოლოგიურ დონეზე ჩატარების ძირითადი პირობაა პროფესორ-მასწავლებლის მიერ ლექციის წინასწარი მომზადება. ლექციის მომზადებაში სამ ძირითად მომენტს გამოყოფენ, ესენია:

- ლექციის თემისა და შინაარსის ზუსტი განსაზღვრა პროგრამისა და თემატიკურ-კალენდარული გეგმის შესაბამისად, ყველა საჭირო წყაროს მომზადება და სისტემაში მოყვანა;

- ლექციის ჩატარების გეგმის შედგენა მისი ძირითადი სტრუქტურული ეტაპების მიხედვით;

- ლექციისათვის საჭირო დიდაქტიკურ-ტექნიკურ საშუალებათა მომზადება.

ლექციის ჩატარებას მრავალი მეთოდოლოგიური მხარე აქვს. განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება ლექციის ენობრივ გამართულობას, პროფესორ-მასწავლებლის მეტყველებას; ეს გასაგებიცაა, რადგან ლექცია ვერბალურ მეთოდთა ჯგუფს განეკუთვნება და უდიდესი როლი თვით სიტყვის, უფრო სწორად, ცოცხალი სიტყვის, მჭერმეტყველების ძალას აქვს; ლექტორი გარკვეული მნიშვნელობით ორატორია და მეტყველების დახვეწილობას, მის შინაარსსა და ფორმას ყოველთვის დიდი ყურადღებით უნდა ეკიდებოდეს.

ლექციის მთელ პროცესში საკითხთა გაშუქებისას დაცული უნდა იყოს ლოგიკური თანმიმდევრობა; საკითხების სწორი განლაგება, საჭირო პროპორციების დაცვა საკითხთა შორის, გზადაგზა დასკვნების გაკეთება, უმთავრესის გამოყოფა მეორეხარისხოვნისაგან - ლექციის მაღალ მეთოდოლოგიურ დონეზე ჩატარების აუცილებელი პირობაა. ლექციებზე აღძრული საკითხები უნდა შეიცავდნენ სიახლეს და, ამდენად, გარკვეულ სიძნელესაც, მაგრამ ისეთ სიძნელეს, რომლის დამლევა სტუდენტისათვის შესაძლებელია.

ლექციაში უნდა გაშუქდეს ძირითადი პრობლემის მიმართულების ამსახველი საკითხები, ხოლო მისდამი დაქვემდებარებული მეორეხარისხოვანი საკითხები სტუდენტმა თვით უნდა დაამუშაოს

სათანადო ლიტერატურის გამოყენებით. ამასთან დასაშვებია და საჭიროც, რომ პროგრამით გათვალისწინებული ზოგიერთი განყოფილება თუ თემა სრულიად იქნეს გამოტოვებული სალექციო კურსიდან და მისი დამუშავება მიენდოს სტუდენტს სათანადო წყაროების გამოყენებით.

დიდი მნიშვნელობა აქვს ლექციის კითხვის, მეტყველების ტემპს, აქ რაიმე დოზირებული ნორმის დაწესება არ შეიძლება, მაგრამ, ცხადია, ლექტორის მეტყველება არ უნდა იყოს არც ზედმეტად ნელი და არც ზედმეტად ჩქარი. ლექციის შინაარსის სტუდენტამდე დაყვანისათვის გარკვეული მნიშვნელობა აქვს პროფესორ-მასწავლებლის ხმის ტემბრსაც; ლექტორის ხმა უნდა იყოს რაც შეიძლება ბუნებრივი, არამეყირალა, მშვიდი და მკაფიო.

დიდი ხანია ცნობილია და პრაქტიკით შემოწმებული ის დიდი მნიშვნელობა, რომელიც ენიჭება ე.წ. უკუინფორმაციას (დღეს ვუწოდებთ უკუკავშირს). პროფესორ-მასწავლებელი მუდამ უნდა იყოს იმის კურსში, უსმენს თუ არა მას სტუდენტი, სად უჭირს სტუდენტს, როგორ რეაგირებს მის მიერ გაშუქებულ საკითხებზე და ა.შ. ეს კი პედაგოგიურად უადრესად რთულ ამოცანას წარმოადგენს, რადგან უმაღლესი სკოლის ლექციის პირობებში უკუინფორმაციის მიღების მთავარ საშუალებას მხოლოდ სტუდენტთა სახის გამო-მეტყველება, მიმიკა იძლევა. თუ სკოლაში მასწავლებელი სისტემა-ტური კითხვებისა და მასზე პასუხების მიღებით ყოველთვის ხვდება, თუ რა ხარისხით გაიგო მოსწავლემ გადაცემული მასალა და ამ საფუძველზე შეუძლია რიგ პედაგოგიურ ხერხებს მიმართოს (გან-მეორება, ვარჯიშები და ა.შ.), უმაღლეს სკოლაში ეს მხოლოდ იშვიათ შემთხვევებშია დასაშვები. უმაღლეს სკოლაში ლექციის ჩატარების პედაგოგიური პროცესის ეს მხარე ლექტორის დახელოვნებაზე, მის ტაქტსა და პედაგოგიურ კულტურაზეა დამოკიდებული (ლორთქი-ფანიძე 1954:177-251).

ეროთემატიკური მეთოდი. დ. ლორთქიფანიძე აღნიშნავს, რომ ეროთემატიკურ მეთოდთა ჯგუფს ძირითადად განეკუთვნება საუბრის მეთოდი. საუბრის მეთოდი სწავლების ის გზაა, როცა მასწავლებელი კითხვების დასმით და მოსწავლეთაგან პასუხების მიღებით აწარმოებს ან ახალი მასალის გადაცემას, ან გადაცემულის სისტემაში მოყვანას და მოსწავლეებში ცოდნის განმტკიცებას, ანდა მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმება-შეფასებას. ამ მეთოდს სხვადასხვა

სახელწოდებით იცნობენ, მაგალითად, სოკრატისეული მეთოდი, ევრისტული მეთოდი, კატეხიზაციის მეთოდი, კითხვა-პასუხის მეთოდი. საუბრის მეთოდით ახალი მასალის გადაცემა, გადაცემულის განმტკიცება ან ცოდნის აღრიცხვა - შემოწმება დიალოგის, კითხვა-პასუხის ფორმებით წარმოებს.

საუბრის მეთოდისათვის დამახასიათებელია: ა) მასწავლებლის მიერ კითხვის დასმა და ბ) დასმულ კითხვაზე მოსწავლისაგან პასუხის გაცემა. ეს გზა გამოიყენება როგორც ახალი მასალის ახსნისათვის, ასევე განსაკუთრებით განმეორება-განმტკიცებისა და ცოდნის შემოწმება-შეფასებისათვის.

ახალი მასალის ახსნა-გადაცემისათვის საუბრის მეთოდის გამოყენება გაცილებით მეტ სირთულეს შეიცავს, ვიდრე გადაცემულის განმეორებისას, ამ მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმება - შეფასების დროს ეს სირთულე განპირობებულია, პირველ ყოვლისა, იმით, რომ კითხვის დასმით უაღრესად ძნელია და ზოგჯერ შეუძლებელიც მოსწავლის მიყვანა ისეთ პასუხამდე, რომელიც ცოდნის ახალ შინაარსს მოიცავს. მეტიც, ცალკე საგნებში არის ისეთი სასწავლო მასალა, რომლის საუბრის მეთოდის გზით გადაცემა ზოგჯერ შეუძლებელიცაა. მაგალითად, როგორც უნდა ვეცადოთ, ახალ მასალას თემაზე „ბრძოლა ბოროდინოსთან“ ვერ გადავცემთ საუბრის გზით და მოსწავლეებს კითხვა-პასუხით ვერ მივიყვანთ ამ დიდმნიშვნელოვანი ისტორიული ფაქტის გაგებამდე. ასევე შეუძლებელია, მაგალითად, „ოთარაანთ ქვრივის“ სიუჟეტი მოსწავლეებს საუბრის გზით, კითხვა-პასუხით გავაცნოთ. ასეთ შემთხვევაში საუბრის მეთოდს მხოლოდ დამხმარე როლის შესრულება შეუძლია, იგი, სხვა მეთოდებში ჩართული, სხვა მეთოდებისადმი დაქვემდებარებული სახით გამოიყენება. სულ სხვა მდგომარეობაა საუბრის მეთოდის გამოყენების მხრივ ისეთ საგნებში, როგორიცაა ენა, მათემატიკური და საბუნებისმეტყველო საგნები. ამ საგნებში ახალი მასალის გადაცემისას საუბრის მეთოდს განსაკუთრებული ადგილი უჭირავს. მაგალითად, როცა მასწავლებელი, ვთქვათ, მე-5 კლასში ასწავლის წინადადების წევრებს, თვალსაჩინოებისათვის საილუსტაციოდ მასალის მომარჯვებით ახალ მასალას სწორედ საუბრის გზით ახსნის, ან კიდევ, როცა არითმეტიკაში ვასწავლით მოქმედებებს შეკრებაზე, გაყოფასა თუ გამრავლებაზე, ახალი მასალის ახსნა-საუბრისა და მასთან დაკავშირებული ვარჯიშის გზით ხდება და ა.შ. ფიზიკაში,

ქიმიამი, ბუნებისმეტყველებაში, გეოგრაფიასა და სხვა საგნებში უხვადაა ისეთი მასალა, რომელიც საუბრის მეთოდის გამოყენების გზით უნდა ახსნას (ლორთქიფანიძე 1954:177-251).

პროფ. დ. ლორთქიფანიძე მიიჩნევს, რომ საუბრის მეთოდის, კერძოდ მისი მიებითი მხარის, გამოყენება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მოსწავლეებში დამოუკიდებელი მუშაობის ჩვევის შესამუშავებლად, ე.წ. სწავლის სწავლისათვის, სწავლების პროცესის სრულყოფა—აქტივიზაციისათვის საზოგადოდ. ამიტომაც, რომ საუბრის მეთოდის გამოყენების ფარგლები მნიშვნელოვნად ფართოვდება ჩვენს თანამედროვე სკოლაში, როცა მეცნიერებისა და ტექნიკის არნახული ტემპით განვითარების შედეგად მოზღვავენულ ინფორმაციასთან გვაქვს საქმე და მოსწავლეს მოეთხოვება არა მარტო ცოდნის საფუძვლიანად დაუფლება, არამედ ახალ ინფორმაციებში დამოუკიდებლად გარკვევა, სათანადო ცოდნა—ჩვევების დამოუკიდებლად შეთვისება.

რაც შეეხება საუბრის მეთოდის გამოყენების მნიშვნელობას გადაცემული მასალის სისტემაში მოყვანისა და ცოდნის განმტკიცებისათვის, აგრეთვე მოსწავლეთა აკადემიური წარმატების შემოწმება—შეფარდებისათვის, აქ მისი ადგილი განუზომლად დიდია, ამ მეთოდის გამოყენებლად შეუძლებელიც იქნებოდა მოსწავლეთა ცოდნის სისტემაში მოყვანა, განმტკიცება და შემოწმება—შეფასება.

მასწავლებელი მოვალეა, დააზუსტოს საუბრის მეთოდის გამოყენების ფარგლები და დანიშნულება სწავლების ყოველი კონკრეტული შემთხვევისათვის, გაითვალისწინოს მისი ადგილი იმ მეთოდთა შორის, რომელთა გამოყენებას იგი ყოველ გაკვეთილზე მიმართავს.

საუბრის მეთოდის ეფექტური გამოყენებისათვის აუცილებელია მასწავლებლის მიერ დასმული კითხვები აკმაყოფილებდეს შემდეგ მოთხოვნებს:

ყოველი კითხვა თავისი ხასიათისა და მოცულობის მიხედვით შეესაბამებოდეს საუბრის კონკრეტულ ამოცანას, მასალის სპეციფიკასა და მოსწავლეთა განვითარების დონეს;

ყოველი კითხვა მოსწავლეებში უნდა ახდენდეს ყურადღების მობილიზებას, უზრუნველყოფდეს აქტიურ აზროვნებას, ხელს უწყობდეს მოსწავლეში ინიციატივისა და შემოქმედებითი უნარის აღზრდა—განვითარებას, ჰქონდეს მას მიებითი მიმართულება;

კითხვა იყოს ზუსტად და რაც შეიძლება მოკლედ ფორმულირებული, ენობრივად გამართული, დახვეწილი, აჩვენებს მოსწავლეებს, რომ მათი პასუხებიც ამ მოთხოვნას პასუხობდეს;

კითხვა იყოს ფორმულირებული იმის შესაბამისად, თუ რა ამოცანას ისახავს იგი: მოსწავლისაგან ერთწინადადებიანი პასუხის მიღებას, თუ ისეთი პასუხისა, რომელიც საკითხის მთლიან გაშუქებას მოიცავს;

კითხვა დასმული იყოს მკვეთრად, სათანადო ინტონაციის დაცვით და იწვევდეს მოსწავლეთა სწრაფ რეაგირებას, ის არ უნდა შეიცავდეს პასუხს და ჰქონდეს ძიებითი მიმართულება.

მასწავლებლის კითხვაზე მოსწავლის პასუხი უნდა აკმაყოფილებდეს შემდეგ ძირითად მოთხოვნებს: პასუხი უნდა იყოს სრული, ზუსტი, ამომწურავი; ყოველი პასუხი მოსწავლის მიერ ბოლომდე უნდა იყოს გააზრებული, გაცნობიერებული, გაგებული; პასუხი ენობრივად უნდა იყოს გამართული; სტილისტურად დახვეწილი, გრამატიკული თვალსაზრისით უშეცდომო. მოსწავლეთა პასუხში დაცული უნდა იყოს გამოთქმის ზოგიერთი ინტონაცია, არც ზედმეტად აჩქარებული და არც ზედმეტად ნელი ტემპი და ხმის სათანადო ტემბრი.

დ. ლორთქიფანიძე მიიჩნევს, რომ საუბრის მეთოდის გამოყენება მასწავლებლისაგან დიდ დახელოვნებასა და ოსტატობას მოითხოვს. უბრალო კითხვის დასმაც კი გარკვეულ სიძნელეს წარმოადგენს, მაგრამ ეს სიძნელე მასწავლებლისათვის ადვილი დასაძლევია, თუ ის გულმოდგინედ ემზადება გაკვეთილისათვის, იყენებს საკუთარ და სხვათა პედაგოგიურ გამოცდილებას და იცის, თუ როგორ და რა თანმიმდევრობით წარმართოს საუბრის პროცესი (ლორთქიფანიძე 1954:177 -251).

წიგნზე მუშაობის მეთოდები. წიგნი და, საერთოდ, ბეჭდური პროდუქცია დაუშრეტელი წყაროა, საიდანაც ადამიანი ითვისებს ცოდნათა იმ ჯამს, რომელიც კაცობრიობას თავისი ისტორიის მანძილზე დაუგროვებია. წიგნი, კერძოდ, სასკოლო სახელმძღვანელო ცოდნის ის აუცილებელი წყაროა, რომლის შინაარსის, როგორც სახელმწიფოს მიერ დადგენილი ცოდნის მინიმუმის, მტკიცედ შეთვისება მოსწავლეთათვის სავალდებულოა. იმის მიხედვით, თუ რა ხარისხითაა შესწავლილი და დაძლეული სახელმძღვანელო, ფასდება არა მარტო მოსწავლის წარმატება, არამედ თვით მასწავლებლის

მუშაობის ხარისხიც. წიგნი იძლევა არა მარტო ცოდნას, არამედ, ამასთანავე, დიდად უწყობს ხელს ადამიანში მტკიცე ნებისყოფის, ხასიათის, მაღალადამიანური, კეთილშობილური თვისებების გამომუშავებას. წიგნი აჩვენებს ადამიანს დამოუკიდებელ აზროვნებას, ხელს უწყობს ადამიანის მიერ საწარმოთა პროცესებისა და ტექნიკის შეგნებულად, მაღალნაყოფიერად შესწავლას. ამ ცოდნის გამოყენებისათვის საჭირო ჩვევების დაუფლებას. თავის ამ მაღალ დანიშნულებას ასრულებს მხოლოდ ისეთი წიგნები და სახელმძღვანელოები, რომლებიც ა) იდეოლოგიურად გამართულია; ბ) დგას უახლეს მეცნიერულ მონაპოვართა დონეზე; გ) მთელი სიღრმით ასახავს სინამდვილეს, ცხოვრებას და გათიშული არ არის მისგან, დ) ითვალისწინებს მოსწავლეთა საერთო განვითარების დონეს, ე) დაწერილია გამართული ლიტერატურული ენით და ვ) გარეგნული გაფორმების მხრივაც მიმზიდველი და საინტერესოა.

სახელმძღვანელოზე მუშაობის გზები, ხერხები მრავალფეროვანი და მრავალნაირია. ეს მრავალფეროვნება დიდია იმიტომაც, რომ წიგნზე მუშაობის გზები განპირობებულია ყოველი საგნის სპეციფიკით, ამ საგნის სასწავლო მასალის თავისებურებით, მოსწავლეთა განვითარების დონით, აგრეთვე იმ ჩვევათა თავისებურებით, რომლებიც მოსწავლეს გამოუმუშავდა წიგნზე მუშაობის პროცესში. მიუხედავად მეთოდთა ამ მრავალგვაროვნობისა და ნაირსახეობისა, სასკოლო სწავლების პირობებში წიგნზე მუშაობის ორი ძირითადი მეთოდი არსებობს: ახსნითი კითხვის მეთოდი, რომელსაც ხშირად კომენტირებული კითხვის მეთოდს უწოდებენ და დამოუკიდებელი კითხვის მეთოდი (ლორთქიფანიძე 1954:177 -251).

ახსნითი კითხვის მეთოდი გულისხმობს სახელმძღვანელო წიგნზე მუშაობის ისეთ სახეს, როცა კითხვის პროცესში (მოსწავლე კითხულობს თუ მასწავლებელი უკითხავს) მასწავლებელი მოსწავლეებს გზადაგზა აძლევს სათანადო ახსნა-განმარტებას, ახდენს წაკითხულის კომენტირებას, აანალიზებს მასალას ამა თუ იმ (ცნობიერი, აზრობრივი და ა.შ) თვალსაზრისით. ეს მეთოდი განსაკუთრებით დიდ ადგილს იკავებს დაწყებითი სკოლის თითქმის ყველა კლასსა და საგანში, მას მეტ-ნაკლებად იყენებენ, აგრეთვე საშუალო სკოლის კლასებშიც. განსაკუთრებით ისეთ საგნებში, როგორიცაა ენა, გრამატიკა, მათემატიკა (თეორემისა და სხვადასხვა განსაზღვრების ახსნა-განმარტებანი და სხვ.), ფიზიკა, ქიმია, საბუნებისმეტყველო

მეცნიერებანი (ზოგადი კანონების, წესებისა და სხვადასხვა ძნელად გასაგები ადგილების ახსნა-განმარტება), ლიტერატურა (შინაარსობრივი თუ მხატვრული თვალსაზრისით ყველაზე მნიშვნელოვანი ადგილების წაკითხვა, განმარტების მიცემა და ა.შ.) (ლორთქიფანიძე 1954:177:251).

ახსნითი კითხვის მეთოდის გამოყენებისას პროფ. დავით ლორთქიფანიძე იძლევა შესაბამის რეკომენდაციებს: 1. საკლასო მეცადინეობის პირობებში წიგნის ახსნით კითხვას უნდა მივმართავდეთ მხოლოდ მაშინ, როცა მასალა ან ძნელად დასაძლევია მოსწავლეთათვის, ან საჭიროა მისი რომელიმე მხარისათვის ხაზის გასმა და მოსწავლეთა ყურადღების გამახვილება (მაგ., ტექსტის მხატვრული მხარე, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი შინაარსობრივი მომენტი, დამახასიათებელი ეპიზოდი და სხვ.) ან იმ შემთხვევაში, როცა მოსწავლეთა მიერ, რომელთაც ჯერ კიდევ არა აქვთ წიგნზე დამოუკიდებელი მუშაობის ჩვევა (განსაკუთრებით დაწყებით კლასებში, სადაც მასალის ათვისება მოითხოვს მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობას) და ბოლოს, ახსნით კითხვას მივმართავთ იმ მიზნითაც, რომ მოსწავლეები თანდათან შევაჩვიოთ წიგნზე დამოუკიდებელ მუშაობას.

2. წინასწარ გავითვალისწინოთ, თუ რა უნდა იქნეს წაკითხული, აქედან რა წაიკითხოს მასწავლებელმა და რა – მოსწავლემ, რა თვალსაზრისით, როგორი თანმიმდევრობით გაანალიზდეს წასაკითხი ტექსტი. ამიტომ გაკვეთილისათვის მზადების დროს მასწავლებელმა უნდა შეარჩიოს და განსაზღვროს წასაკითხი მასალა იმის მიხედვით, თუ რა მიზნით იქნება ეს ტექსტი გამოყენებული, რა დრო დაეთმობა მის წაკითხვას, წინასწარ თვითონ წაიკითხოს და შეისწავლოს მასალა, ზუსტად გაითვალისწინოს, რა ძირითადი განმარტებანი უნდა მიეცეს მოსწავლეებს კითხვის პროცესში (სიტყვის ახსნა, შედარებანი, განზოგადებანი და სხვ.) და როგორი თანმიმდევრობით ასახოს ყოველივე ეს სათანადოდ გაკვეთილის გეგმაში.

3. ტექსტის რომელიმე ადგილის კითხვას მივმართოთ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ტექსტის ძირითად ტაბულას მოსწავლეები გაიგებენ და გაიაზრებენ. ამიტომ ამ მუშაობას უნდა უსწრებდეს ტექსტის ახსნითი წაკითხვა მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობით (განსაკუთრებით ეს ითქმის დაწყებითი კლასების მიმართ), ან მოსწავლის მიერ დამოუკიდებლად წაკითხვა მასწავლებლისაგან

მიღებული მითითებისა და გეგმის მიხედვით. მაგალითად, პედაგოგიურად გაუმართლებელია ტექსტის კითხვა ცალკე მონაკვეთების მიხედვით, როცა ცალ-ცალკე განმარტებები ეძლევა ტექსტის ნაწილებს. აქაც, უპირველეს ყოვლისა, საჭიროა ჯერ ტექსტის მთლიანი, ძირითადი აზრის გაცნობიერება მოსწავლის მიერ და მხოლოდ ამის შემდეგ მისი ცალკეული ნაწილებისადმი დაბრუნება და სათანადო თვალსაზრისით წაკითხვა-განხილვა.

ტექსტი უნდა იკითხებოდეს შეუცდომლად, გამომეტყველებით, სათანადო ინტონაციის, ხმის ტემბრისა და კითხვის ტემპის დაცვით, მასწავლებელი უნდა იყენებდეს ისეთ ხერხს, რომლითაც უზრუნველყოფილი იქნება მართებული და სწორი კითხვის ტექნიკის ჩვევის აღზრდა მოსწავლეში. წაკითხულის გაგების, შეთვისების ხარისხისა და შემდგომ მუშაობაზე გადასვლის შესაძლებლობის გამოსარკვევად, აგრეთვე კითხვისადმი ინტერესის აღძვრა-შენარჩუნებისათვის უნდა ვახდენდეთ გამოკითხვას, წაკითხულის გარშემო საკვანძო საკითხების დასმით სისტემაში მოგვყავდეს და მეხსიერებაში განვამტკიცებდეთ წაკითხვის შედეგად მიღებულ ცოდნას და სხვ. ახსნით კითხვას ვამთავრებთ წაკითხულის გარშემო ძირითადი დასკვნის გამოტანით და მოსწავლეთა მიერ ამ დასკვნების წერითი და, საჭირო შემთხვევაში, გრაფიკული ფიქსირებით (ლორთქიფანიძე 1954:177-251).

დამოუკიდებელი კითხვის მეთოდი. წიგნზე, სახელმძღვანელოზე მუშაობაში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება დამოუკიდებელი კითხვის მეთოდს. ეს განპირობებულია არა მარტო იმით, რომ შეუძლებელია საკლასო მეცადინეობის პროცესში ყველა სახელმძღვანელოს და საჭირო ლიტერატურის წაკითხვა (ასე რომ იყოს, სასკოლო სწავლებისათვის განკუთვნილი დრო აღბათ მხოლოდ მხატვრულ ლიტერატურას არ ეყოფოდა), არამედ იმითაც, რომ მოსწავლემ უნდა შეიყვაროს წიგნი, დაეუფლოს მის დამოუკიდებლად გამოყენების ტექნიკას და გაიხადოს იგი თავისი ცხოვრების მუდმივ თანამგზავრად, განუყრელ მეგობრად, დამოუკიდებელი კითხვა გულისხმობს სახელმძღვანელოზე, წიგნსა და სხვა ბეჭდურ წყაროებზე მოსწავლის მუშაობის ისეთ პროცესს, როცა ის თვითონ, მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობის გარეშე, კითხულობს წიგნს, სწავლობს, ითვისებს განსაზღვრულ ცოდნას. ამ მეთოდის საშუალებით ხდება იმის მტკიცედ და საფუძვლიანად შესწავლა/დასწავლა,

რაც მოსწავლემ ძირითადად შეითვისა, ან ნიადაგის მომზადება იმის შესასწავლად, რაც ტექსტის წინასწარ წაკითხვას მოითხოვს.

იმისათვის, რომ დამოუკიდებელი კითხვის მეთოდი სწორად იქნეს გამოყენებული, საჭიროა ვიხელმძღვანელოთ წიგნზე მუშაობის პრაქტიკით შემოწმებული და დადგენილი შემდეგი პრინციპებით:

- მოსწავლეში წინასწარ უნდა შეიქმნას მოტივი და მის საფუძველზე ინტერესი – წაკითხოს, შეისწავლოს ესა თუ ის წიგნი, სტატია თუ სხვა წერილობითი წყარო;

- მოსწავლეს უნდა შეექმნას კითხვისათვის საჭირო პედაგოგიური სიტუაცია, პირობები;

- მოსწავლეები უნდა შევაჩვიოთ იმას, რომ ისინი ტექსტს ჯერ მთლიანად კითხულობდნენ მანამ, სანამ წაკითხულის დედააზრს გაიგებდნენ, ხოლო ამის შემდეგ გადადიოდნენ მისი ცალკეული ნაწილების ღრმად შესწავლა-დამახსოვრებაზე;

- მოსწავლეები შევაჩვიოთ იმას, რომ ისინი ტექსტის პირველადი წაკითხვის შემდეგ ადგენდნენ წაკითხვა-დასწავლის მოკლე სქემატურ გეგმას;

- ტექსტის წაკითხვა-დასწავლა ხდებოდა იმგვარად, რომ ის სავსებით გაიაზროს და გაიგოს მოსწავლემ;

- მოსწავლეები (განსაკუთრებით უფროსი კლასების) უნდა შევაჩვიოთ იმას, რომ შეეძლოთ ერთსა და იმავე თემაზე ორი-სამი და მეტი წიგნით სარგებლობა, შეეძლოთ სხვადასხვა სახის ბეჭდური წყაროს ურთიერთკომბინირება სახელმძღვანელო წიგნის საფუძველზე (სათაურების თუ წიგნის განყოფილების მიხედვით), მათი ურთიერთშედარება, შეპირისპირება. ამ მიზნით ისინი, პირველ რიგში, მთლიანად უნდა კითხულობდნენ ორ ან რამდენიმე წიგნს მოცემულ საკითხებზე, აკეთებდნენ სათანადო ამონაწერებს, ერთ წიგნში მოცემულ მასალას ავსებდნენ მეორით და ა.შ.

- მოსწავლეები, განსაკუთრებით საშუალო სკოლის უფროსი კლასელები და უმაღლესი სკოლის სტუდენტები უნდა შევაჩვიოთ იმას, რომ მათ შეეძლოთ სხვადასხვა წიგნის, გაზეთების, წერილობითი მოხსენებების შედგენა.

- დამოუკიდებელმა კითხვამ ხელი უნდა შეუწყოს იმას, რომ ყოველ მოსწავლეს გამოუმუშავდეს წაკითხულის შეთვისების ხარისხის თვითკონტროლის ჩვევა, მოსწავლეები მასალის შეთვისებისა და დასწავლის ყოველ ეტაპზე ამოწმებდნენ, თუ რამდენად

თავისუფლად შეუძლიათ წყაროს გამოუყენებლად აღადგინონ ის, რაც მათ წაიკითხეს, დაისწავლეს, ამ მიზნით (აგრეთვე ცოდნის განმტკიცების მიზნით), ისინი წყაროს გარეშე (წიგნის დახურვით) და სხვ. უნდა მიმართავდნენ თხრობას (ჩუმსა და ხმამაღალს; უპირატესობა ამ უკანასკნელს ენიჭება), სათანადო ცდების დაყენებას (მაგალითად, ფიზიკაში, ქიმიაში და ა.შ.) და სხვ. ეს პროცესი უნდა გრძელდებოდეს მანამ, სანამ მოსწავლე სავსებით დარწმუნდება თავის ცოდნაში, შეძლებს აღადგინოს შესწავლილი მასალა.

კითხვა უნდა დამთავრდეს (უმრავლეს შემთხვევაში) ტექსტის კვლავ მთლიანი წაკითხვით და ამ საფუძველზე ძირითადი დებულების კიდევ უფრო ღრმა გააზრებით, შესწავლილის სისტემაში მოყვანით, ჩანაწერების გადასინჯვით, გასწორებით და ა.შ. (ლორთქიფანიძე 1954:177 -251).

უშუალო დაკვირვებითი მეთოდები თავის მხრივ იყოფა ლაბორატორიულ და დემონსტრირების მეთოდებად.

ლაბორატორიული მეთოდი. სწავლების მეთოდთა შორის ერთ-ერთი ძირითადია ლაბორატორიული მეთოდი. იგი ძირითადად დაკავშირებულია ტექნიკურ საშუალებათა გამოყენებასთან სწავლებაში და სწავლების კაბინეტურ სისტემასთან. ლაბორატორიული მეთოდი სწავლების ისეთი გზაა, როცა მოსწავლეები მასწავლებლის ხელმძღვანელობით უშუალოდ აკვირდებიან სინამდვილეს, მის რომელიმე მხარეს, დამოუკიდებლად აყენებენ სასწავლო საგნის შინაარსიდან გამომდინარე სხვადასხვა ცდას და ამ საშუალებით ეუფლებიან განსაზღვრულ ცოდნა-ჩვევებს.

ლაბორატორიული მეთოდი თვალსაჩინოების პრინციპის განხორციელებისა და მწარმოებლურ შრომასთან სწავლების დაკავშირების საუკეთესო საშუალებაა. ამ მეთოდის მნიშვნელობა არა მარტო იმაში მდგომარეობს, რომ ის ყველაზე მეტ შესაძლებლობას იძლევა, რათა მოსწავლემ უშუალო აღქმის გზით აითვისოს მასალა, ნათლად გაერკვეს რთულ მოვლენებში და სწორი წარმოდგენა იქონიოს ბუნების მოვლენების კანონზომიერებაზე, არამედ იმაშიც, რომ იგი ყოველმხრივ ხელს უწყობს დამოუკიდებელი მუშაობის ჩვევების აღზრდას. ეს კი აუცილებელია ტექნიკის, მისი მრავალფეროვანი დარგების დაუფლებისა და მომავალში საწარმოო პრაქტიკული ხასიათის შრომითი პროცესების მაღალნაყოფიერად შესრულებისათვის, შრომითი მომზადებისათვის. ლაბორატორიული მეთოდი

დიდად უწყობს ხელს ინიციატივის, შემოქმედებითი და გამომგონებლობითი უნარის აღზრდა-განვითარებას მოსწავლეში. ამდენად, ლაბორატორიული მეთოდის როლი განსაკუთრებით დიდია ჩვენი სკოლის იმ ამოცანის გადაწყვეტის საქმეში, რომელიც ცხოვრებასთან სკოლის კავშირის განმტკიცებასთანაა დაკავშირებული. ასევე ლაბორატორიული მეთოდი სწავლებას ხდის სახალისოს, მიმზიდველს, ხოლო ცოდნას – სავსებით შეგნებულს, მტკიცეს, საფუძვლიანს, ამასთან ხელს უწყობს კვლევითი მუშაობის უნარისა და ჩვევების აღზრდა-განვითარებას. ამიტომ ლაბორატორიულ მეთოდს არა მარტო საგანმანათლებლო, არამედ აღმზრდელობითი და განმავითარებელი მნიშვნელობა ენიჭება.

ლაბორატორიული მეთოდი ძირითადად გამოიყენება საბუნებისმეტყველო საგნებში (ქიმია, ფიზიკა, ბიოლოგია და სხვ.). ლაბორატორიული მეთოდისათვის დამახასიათებელია ცდის დაყენება თვით მოსწავლეთა მიერ ინდივიდუალური ან ჯგუფური წესით. ამ მეთოდის გამოყენების ხვედრითი წონა განსაკუთრებით დიდია საშუალო სკოლის უფროს კლასებში, სადაც მოსწავლეთა მომზადების დონე იმის სრულ შესაძლებლობას იძლევა, რომ მათ წარმატებით ჩაატარონ ცდები, აწარმოონ დაკვირვება, გამოიყენონ სასწავლო აპარატურა და ამ ცდების შედეგად გააკეთონ შესაფერისი განზოგადებანი, დასკვნები.

ლაბორატორიული მეთოდის გამოყენება ხდება უმთავრესად შესატყვისი საგნის ლაბორატორიაში, კაბინეტში, მიწის ნაკვეთზე, საწარმოში (როცა ამის შესაძლებლობას პირობები იძლევა). ამ მეთოდის გამოყენების ეფექტურობა დაკავშირებულია განსაზღვრულ ტექნიკურ პირობებთან, სათანადო ლაბორატორიული ხელსაწყოების კვალიფიციურ გამოყენებასთან, მასწავლებლის დახელოვნებასთან. ამიტომაც, რომ ლაბორატორიული მეთოდის გამოყენების ფარგლები განპირობებულია არა მარტო საგნის სპეციფიკით და მოსწავლეთა განვითარების დონით, არამედ ლაბორატორიული მუშაობისათვის საჭირო დიდაქტიკურ-ტექნიკური პირობებითაც, რომელთა შექმნა-გაუმჯობესებისათვის სისტემატურად უნდა ზრუნავდეს შესატყვისი საგნის მასწავლებელი, სკოლა, განათლების ორგანოები, საზოგადოება, ხოლო მასწავლებელი სისტემატურად უნდა იმალეზდეს ამ დარგში თავისი მომზადებისა და დახელოვნების დონეს.

ლაბორატორიული მეთოდის გამოყენება ხდება უპირატესად ახალი მასალის ახსნისას და მიღებული ცოდნა-ჩვევების განმტკიცების დროს. ამიტომ მისი გამოყენება ხდება კომბინირებული და განმეორებითი სახის გაკვეთილების ძირითად ნაწილებში. ლაბორატორიული მეთოდის ხვედრითი წონა გაკვეთილებზე განისაზღვრება იმით, თუ რა მოცულობისაა ლაბორატორიული მუშაობის შინაარსი და რამდენად იძლევა შესაძლებლობას ტექნიკური პირობები ამ მეთოდის გამოყენებისათვის.

დავით ლორთქიფანიძე ახასიათებს რა ლაბორატორიულ მეთოდს იქვე იძლევა რჩევებს ლაბორატორიული მეთოდის ეფექტური გამოყენებისათვის და ურჩევს მასწავლებლებს, თუ რა უნდა გაითვალისწინონ მათ მისი გამოყენების დროს:1. მასწავლებელი პროგრამის საფუძველზე ითვალისწინებდეს იმ უმთავრეს სამუშაოებს, რომლებიც ლაბორატორიული წესით უნდა შესასრულონ მოსწავლეებმა.

2. ყოველი გაკვეთილის წინ, რომელზეც ლაბორატორიული მეთოდის გამოყენებაა გათვალისწინებული, საჭიროა მასწავლებელმა: ა) ზუსტად მოხაზოს ლაბორატორიული მუშაობის ძირითადი ეტაპები და შეადგინოს ცდის დაყენების წერილობითი ინსტრუქცია – პირობა, რომელიც მან მოსწავლეებს უნდა დაურიგოს ან ჩააწერინოს ცდის დაწყების წინ; ბ) წინასწარ მოამზადოს ყველა ტექნიკური პირობა, განსაზღვროს, თუ სად ჩატარდება ლაბორატორიული მუშაობა, მოამზადოს სამუშაოს ჩასატარებლად საჭირო ხელსაწყოები და ამ საქმეში ჩააბას მოსწავლეებიც; გ) ინსტრუქცია – პირობის მიხედვით წინასწარ თვით დააყენოს ცდა და შეამოწმოს მიღებული შედეგების სისწორე.

3. მოსწავლეთა ლაბორატორიული მუშაობა დაიწყოს მხოლოდ მაშინ, როცა: ა) მოგვარებულია მოსწავლეთა ნაყოფიერი ლაბორატორიული მუშაობისათვის აუცილებელი ყველა ორგანიზაციულ-ტექნიკური პირობა (მოსწავლეების დანაწილება სამუშაო მაგიდების მიხედვით, ხელსაწყო-აპარატების მომზადება და სხვ.); ბ) მასწავლებლის მიერ ჩატარებულია სათანადო შესავალი საუბარი იმის შესახებ, თუ რა ამოცანა დგას მოსწავლეთა წინაშე, რა ძირითადი შედეგი უნდა მიიღონ მათ, როგორ და რა თანმიმდევრობით ჩატარონ ლაბორატორიული მუშაობა, რა ჩაიწერონ, რა ჩაიხატონ და ა.შ.; გ) მოსწავლეებს დაურიგდათ მუშაობის ჩატარების ინსტრუქცია –

პირობა და, ბოლოს, ყოველივე ამის შედეგად მოსწავლეებში შექმნილია მოთხოვნილება, მოტივი და ინტერესი ჩასატარებელი სამუშაოსადმი.

4. ლაბორატორიულ მუშაობას უნდა აწარმოებდეს ყოველი ცალკე მოსწავლე ინდივიდუალურად ან ჯგუფურად (რამდენიმე მოსწავლე ერთად), ცდის თემა მოსწავლისათვის უნდა იყოს საერთო, ფრონტალური (საკონტროლო ცდის დროს დასაშვებია რამდენიმე თემა). უნდა ვაღწევდეთ იმას, რომ ცდა ყველა მოსწავლემ ჩაატაროს. ამიტომ, სადაც კი ამის შესაძლებლობაა, უპირატესობა უნდა მივანიჭოთ ცდების ინდივიდუალურ ჩატარებას.

5. მუშაობის გარკვეულ ეტაპზე უნდა ხდებოდეს წინასწარი შედეგების დაჯამება (როცა ამის საჭიროებაა), საუბრის ჩატარება და ახალ ეტაპზე შეგნებული გადასვლისათვის საერთო-საკლასო ხასიათის ღონისძიებათა გატარება. ამისათვის კი აუცილებელია მასწავლებელი თვალყურს ადევნებდეს და საჭირო შემთხვევაში სწორ მიმართულებას აძლევდეს მოსწავლის მუშაობას. ცდის ეტაპების მიხედვით აძლევდეს მოსწავლეებს შემაჯამებელი ხასიათის ახსნა-განმარტებებს, აქტიურად აბამდეს მათ დასკვნების გამოტანაში, ქმნიდეს თითოეულ მოსწავლეში მისწრაფებას და მოტივს ახალ ეტაპზე გადასასვლელად.

6. იმ შემთხვევაში, როცა ლაბორატორიული მუშაობა ჯგუფობრივად წარმოებს, მიღწეულ უნდა იქნეს ყველა მოსწავლის თანაბარმნიშვნელოვანი მონაწილეობა ცდის ჩატარების მთელ პროცესში. ამ მიზნით საჭიროა მასწავლებელმა განსაკუთრებული ზედამხედველობა და ოპერატიული ხელმძღვანელობა გაუწიოს ცდის ჩატარების მთელ მიმდინარეობას: ხშირად მივიდეს ჯგუფთან, შეამოწმოს, რას აკეთებს თითოეული მოსწავლე; თუ აღმოჩნდება, რომ ზოგიერთი მოსწავლე მხოლოდ მაყურებლის როლშია, ასეთებს მისცეს გარკვეული დავალება მუშაობაში მონაწილეობის მისაღებად. ცდის ჩატარების პროცესში მასწავლებელი თუ ამჩნევს, რომ მოსწავლეთა უმრავლესობას, ან საგრძნობ ნაწილს არა აქვს აღებული ცდის ჩატარების სწორი მიმართულება და დადებით შედეგს ვერ აღწევს, მასწავლებელმა უნდა შეაჩეროს მთელი კლასი, მისცეს მოსწავლეებს დამატებითი ინსტრუქცია ცდის სწორად ჩასატარებლად. თუ კვლავ აღმოჩნდება, რომ ვერც ეს შველის საქმეს, მაშინ მასწავლებელი თვითონ ასრულებს და აჩვენებს მოსწავლეებს ცდის იმ ნაწილს,

რომელიც მოსწავლეებმა ვერ დაძლიეს. ამის შემდეგ მოსწავლეები კვლავ განაგრძობენ ცდის დამოუკიდებლად ჩატარებას. ასევე იქცევა მასწავლებელი იმ შემთხვევაშიც, თუ ერთი ან რამდენიმე მოსწავლე ვერ ახერხებს ცდის სწორად ჩატარებას, მაგრამ იმ განსხვავებით, რომ ეს ხდება არა მთელი კლასის საყურადღებოდ და მთელი კლასის მუშაობის შეწყვეტით, არამედ იმ მოსწავლის მიმართ, რომელსაც ცდის ჩატარება უძნელდება ან სრულიად ვერ ახერხებს სათანადო დადებითი შედეგის მიღებას.

ცდის ჩატარება გარკვეულ რისკებთანაა დაკავშირებული, განსაკუთრებით ფიზიკასა და ქიმიაში. მასწავლებელი საგანგებო გულისხმიერებით უნდა მოეპყრას მოსწავლეების მიერ ცდის პირობების აბსოლუტურ დაცვას და ამასთან წინასწარ გაატაროს საჭირო გამაფრთხილებელი ღონისძიებანი.

7. მოსწავლეები უნდა შევაჩვიოთ იმას, რომ ისინი საჭიროების მიხედვით აწარმოებდნენ ჩატარებული მუშაობის ძირითადი მომენტებისა და მიღებული დასკვნების ჩაწერას, სათანადო ჩანახაზების გაკეთებას სამუშაო რვეულში და ა.შ. ამისათვის საჭიროა, მასწავლებელი უთითებდეს მოსწავლეებს, თუ რა ჩაწერონ, ჩახაზონ, ჩახატონ, როგორი თანმიმდევრობით და სხვ. მასწავლებელი ლაბორატორიული მუშაობის პროცესშივე უნდა ამოწმებდეს, თუ როგორ სრულდება ყოველივე ეს, ხოლო მუშაობის შესრულების შემდეგ, ამავე ან მომდევნო გაკვეთილზე, განიხილოს და შეამოწმოს მოსწავლეთა ნამუშევრები; მისცეს მოსწავლეებს სათანადო მითითება, თუ როგორ გაასწორონ შეცდომები, საჭირო შემთხვევაში კი დამატებით განუმარტოს მათ, თუ როგორ უნდა აწარმოებდნენ იმის ჩაწერას, ჩახაზვას, ჩახატვას და სხვა სახის გრაფიკულ ფიქსირებას, რასაც ადგილი უნდა ჰქონდეს ცდის პროცესში.

8. ლაბორატორიული მუშაობის პროცესი უნდა დამთავრდეს იმით, რომ მოსწავლეებს დასრულებული, მთლიანი ცოდნა ჰქონდეთ იმ მოვლენაზე, რომლის შესასწავლადაც მათ ცდა ჩაატარეს. ამისათვის კი საჭიროა მასწავლებელმა საუბრის მეთოდის გამოყენებით შეაჯამოს ცდით მიღებული შედეგები იმგვარად, რომ მოსწავლეები აქტიურად ჩაებან დასკვნებისა და განზოგადებების შემუშავებაში; ცდის შედეგად მიღებული დასკვნები ჩააწერინოს მოსწავლეებს სამუშაო რვეულში და დაავალოს მათი შესწავლა; პრაქტიკულ ჩვევათა აღზრდისა და ცოდ-

ნის განმტკიცების მიზნით, მოაწყოს ცდის რომელიმე ეტაპის გამოვლენა, მიუთითოს მოსწავლეებს ჩატარებული ცდის შედეგად მიღებული ცოდნის გაფართოებისა და განმტკიცებისათვის წასაკითხი მასალა, რას მიაქციონ მთავარი ყურადღება, რა დამატებითი წერითი ან გრაფიკული მუშაობა ჩატარონ და სხვ. (ლორთქიფანიძე 1954:177 - 251).

დემონსტრირების მეთოდი. თვალსაჩინო, საილუსტრაციო და სადემონსტრაციო მასალები, თვით უშუალო საგნები ცოდნის ერთ-ერთ წყაროს წარმოადგენს. იმ გზას, საშუალებას, რომლითაც ვახდენთ შესწავლისათვის გათვალისწინებული მასალის მოსწავლეთათვის უშუალო ჩვენებას, დემონსტრირების მეთოდს ვუწოდებთ. ეს მეთოდიც, ისე როგორც ლაბორატორიული მეთოდი, თვალსაჩინოების პრინციპის განხორციელების ერთ-ერთი გზაა და ხელს უწყობს მოსწავლეთა მიერ მოვლენების, საგნების გაგებას, შეთვისებასა და მიღებული ცოდნის განმტკიცებას. ამასთანავე, განსაკუთრებით ხაზგასასმელია, რომ ეს მეთოდი საკმაოდ აადვილებს სწავლის სიძნელის დაძლევას, იგი დიდადაა დაკავშირებული ტექნიკურ სამუშაოთა გამოყენებებთან სწავლებაში.

დემონსტრირების მეთოდის სპეციფიკა იმაში მდგომარეობს, რომ იგი ისეთ დამოუკიდებელ მეთოდს არ წარმოადგენს, როგორიცაა: თხრობის, სასკოლო-ლექციური და სხვა მეთოდები. ეს გასაგებიცაა, რადგან დემონსტრირებას ან ილუსტრირებას არ შეუძლია მოგვცეს სათანადო ეფექტი, თუ მას არ ახლავს ახსნა-განმარტება. მართალია, ზოგჯერ რაიმეს დემონსტრირება ან ილუსტრირება ჩართულია სხვა რომელიმე მეთოდში – სასკოლო-ლექციურ, თხრობისა და სხვა მეთოდებში, მაგრამ ეს სრულიად არ ამცირებს ამ მეთოდის მნიშვნელობას. დემონსტრირების მეთოდის გამოუყენებლად შეგნებულობისა და თვალსაჩინოების განხორციელება სწავლებაში, მთელ რიგ შემთხვევებში, შეუძლებელიც კი იქნებოდა. ამიტომაც, რომ მას სწავლების სხვა მეთოდებთან ერთად ფართოდ ვიყენებთ სკოლაში.

დემონსტრირების მეთოდის გამოყენების საკითხი პირველ რიგში უკავშირდება სადემონსტრაციო მოვლენების, საგნებისა და მათი ამსახველი გამოხატულებების (მოდელების, სურათებისა და სხვ.) შერჩევის საკითხს. უნდა გვახსოვდეს, რომ დემონსტრირების წყაროდ გამოდგება არა ყველა მოვლენა, საგანი თუ მოდელი, არამედ ისეთი

მოვლენები, საგნები ან მოდელები, რომლებიც მოცემულია დინამიკაში. თვით დემონსტრირების მეთოდი გულისხმობს მოსწავლეთათვის მოვლენების, საგნებისა და მათი მოდელების მოქმედებაში ჩვენებას. ამიტომ, თუ საბუნებისმეტყველო საგნებში, მაგალითად, ქიმიკაში, ბოტანიკაში, ზოოლოგიაში, ანატომიაში და სხვ. დემონსტრირება უშუალო მოვლენებსა და საგნებთანაა დაკავშირებული, ისეთ საგნებში, როგორიცაა ისტორია, ლიტერატურა და ნაწილობრივ გეოგრაფია, ამ საგნების ხასიათის გამო, უნდა დავკმაყოფილდეთ მოვლენების ამსახველი ისეთი საშუალებებით, როგორიცაა კინო, ტელეხედვა და სხვ. ამასთანავე, ბუნების ყოველი მოვლენა და საგანი თავისთავად როდი წარმოადგენს დემონსტრირების საშუალებას. მაგალითად, მოსწავლეებს რომ რომელიმე ციტრუსოვანი კულტურა ან ცოცხალი თევზი ვაჩვენოთ, ეს იქნება არა დემონსტრირება, არამედ ილუსტრირება, რაც დაკავშირებულია დასახელებული კულტურისა თუ თევზის შესწავლასთან. მაგრამ თუ მასწავლებელი მიმართავს ამავე კულტურის რომელიმე მხარის (აღმოცენების უნარის, ზრდის და სხვ.) ცდის საშუალებით შესწავლას ან თევზის ანატომიური აგებულებისათვის თევზის გაკვეთას და მთელ ამ პროცესზე მოსწავლეთა დაკვირვებას, ამ შემთხვევაში საქმე გვექნება დემონსტრირების მეთოდებთან.

დემონსტრირების მეთოდს მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს იმ მეთოდთა შორის, რომელთაც ექსკურსიის დროს წარმოების (ქალაქის თუ სოფლის) პროცესთა ძირითადი საფუძვლების მოსწავლეთათვის გასაცნობად ვიყენებთ.

დემონსტრირების ყველაზე მნიშვნელოვანი სახეებია: ცდების დაყენება მასწავლებლის მიერ, კინოსურათისა და დიაპოზიტივის (1932-1990 წლებში გამოიყენებოდა-ი. ბასილაძე, ლ. თავდგირიძე) ჩვენება, დინამიკური ხასიათის სასწავლო-დიდაქტიკურ მასალასა თუ საგნებზე ახსნა-განმარტებითი მუშაობა.

ლაბორატორიული მუშაობისაგან განსხვავებით, დემონსტრირებითი ცდა გულისხმობს ცდის დაყენებას, დემონსტრირებას მასწავლებლის მიერ, ხოლო მოსწავლეების მიერ – ცდის პროცესზე დაკვირვებას, სათანადო ცოდნა-ჩვევების შეთვისებას მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობით.

დემონსტრირებითი ხასიათის ცდას მივმართავთ მაშინ, როცა: ა) ცდის შინაარსობრივი და ტექნიკური სირთულე შეუძლებელს ხდის ამ

ცდის ლაბორატორიული წესით შესრულებას, ე.ი. როცა ეს მუშაობა აღემატება მოსწავლეთა ძალ-ღონეს; ბ) ცდა თავისი შინაარსით, მოსწავლეებში სათანადო ჩვევების აღზრდის თვალსაზრისით, იმდენად უმნიშვნელოა, რომ მისი პედაგოგიური ეფექტი გაცილებით ნაკლები ღირებულებისა იქნება, ვიდრე ის დრო, რომელიც დასჭირდება ამ ცდის ლაბორატორიული წესით ჩატარებას მოსწავლეების მიერ; გ) სკოლას არა აქვს შექმნილი სათანადო ბაზა იმისათვის, რომ ცდა მოსწავლეთა მიერ (ჯგუფობრივადაც კი) შესრულდეს; დ) ლაბორატორიული მუშაობის პროცესში გამოირკვა, რომ კლასის დიდ ნაწილს არ შესწევს უნარი, სათანადოდ ჩატაროს ცდა და დამოუკიდებლად მიაღწიოს ჯეროვან შედეგს.

მასწავლებელმა რომ ცდა სწორად და ეფექტურად ჩატაროს, ცდის მთელი პროცესი მოსწავლეთათვის გასაგები, ხოლო მისი დასკვნები ადვილად და მტკიცედ შესათვისებელი გახადოს, საჭიროა: 1. ცდის ჩატარების წინ მოამზადოს ყველა საჭირო მასალა–ხელსაწყოები, შეადგინოს ცდის მსვლელობის გეგმა (გაკვეთილის გეგმაში შეტანით), წინასწარ ჩატაროს ცდა და შეამოწმოს ცდის შედეგები. 2. გაკვეთილზე ცდის ჩატარების წინ გააცნოს მოსწავლეებს ცდის თემა, მისი მნიშვნელობა, ამოცანა, ცდის ძირითადი ეტაპები და შექმნას მათში საჭირო ინტერესი – გულდასმით დააკვირდნენ ცდის მთელ პროცესს, შეითვისონ მისგან გამომდინარე შედეგები და დასკვნები, ამასთანავე, მასწავლებელმა უნდა მისცეს მოსწავლეებს ინსტრუქტაჟი, თუ რას მიაქციონ განსაკუთრებული ყურადღება დაკვირვების დროს, რა ხასიათის მომენტები ჩაიწერონ, ჩაიხატონ და სხვ. 3. ცდის ჩატარებისათვის აირჩიოს ისეთი (ცენტრალური) ადგილი (მოსწავლეთა წინ), საიდანაც ყველა მოსწავლე ადვილად დააკვირდება ცდის მიმდინარეობას, ხოლო მასწავლებელი დაინახავს ყველა მოსწავლეს. ეს პრინციპი უდევს საფუძვლად იმას, რომ სადემონსტრაციო ოთახებში მოსწავლეთა დასაჯდომები ამფითეატრულადაა განლაგებული და მოსწავლეები ამდლებული ადგილიდან ადვილად ხედავენ ცდის პროცესს. თუ ცდა ტარდება ჩვეულებრივ საკლასო ოთახში, მაშინ ეს ცდა უნდა ჩავატაროთ არა კათედრაზე, არამედ ჩვეულებრივ მაგიდაზე, რომელიც უნდა დაიდგას მოსწავლეთა წინ, თვალსაჩინო ადგილას. 4. მასწავლებელმა ცდა უნდა დაიწყოს მოსწავლეთათვის ცდის პირობების გაცნობით. გზადაგზა მისცეს

ახსნა–განმარტება, საჭიროების შემთხვევაში გამოიყენოს ილუსტრირებითი მასალები (გადიდებული სურათები, სქემები და სხვ.), მოსწავლეთა ყურადღება მიაქციოს ცდის ჩატარების ტექნიკურ პროცესებზე, როცა ამას ცდის შინაარსი მოითხოვს, მისცეს ამის შესახებ სათანადო განმარტება; ცდის პროცესში, განსაკუთრებით მისი ცალკეული ეტაპის მიხედვით, დაუსვას მოსწავლეებს კითხვები ნახულის, გაგებულის შესახებ, პასუხის გაცემაში აქტიურად ჩააბას მთელი კლასი და მიაღწიოს მოსწავლეთა შეუწელებელ ყურადღებას ცდის მიმდინარეობის მთელ მანძილზე. ამასთანავე, ახსნა–განმარტებებს წაუშმდვაროს ისეთი კითხვები, რომელთა პასუხებს მასწავლებლის ეს ახსნა–განმარტება უნდა წარმოადგენდეს; ცდის მსვლელობის პროცესში თვალყური ადევნოს მოსწავლეთა მიერ იმ დავალებათა შესრულებას, რომლებიც მათ ჯერ კიდევ ცდის დასაწყისში მიეცათ (ხატვა, ხაზვა და სხვ.). ყოველივე ამით მასწავლებელმა უნდა მიაღწიოს იმას, რომ ცდის პროცესში თითოეული მოსწავლე აქტიურად მუშაობდეს – შეგნებულად უსმენდეს, აკვირდებოდეს, იწერდეს, იხატავდეს და სხვ. 5. ცდის დასრულებისთანავე ნათლად აჩვენოს მოსწავლეებს ცდის შედეგები (შორიდან დანახვებით, ჩამოტარებით, ზოგ შემთხვევაში – მოსწავლის გამოძახებით), მოითხოვოს მოსწავლეებისაგან ნანახის აღწერა, შეაჯამოს ჩატარებული მუშაობა და დასკვნების გამოტანაში ჩააბას მთელი კლასი. 6. როცა ცდის ხასიათი და პირობები შესაძლებლობას იძლევა, ერთ ან რამდენიმე მოსწავლემ გაიმეოროს ცდა, ამით მოსწავლეები რწმუნდებიან ცდის შედეგებში და განიმტკიცებენ მიღებულ ცოდნა–ჩვევებს; 7. შეამოწმოს მოსწავლეთა მიერ ცდის გაგების ხარისხი, დამატებითი ახსნა–განმარტება მისცეს იმ მოსწავლეებს, რომლებმაც საკმაოდ ვერ შეითვისეს ცდის შედეგები, შეამოწმოს მოსწავლეების მიერ შესრულებული პრაქტიკული ნამუშევრები (ჩანაწერები, ჩანახაზები და სხვ.) და საჭირო მითითება მისცეს მათ შეცდომების გასწორებისათვის. მიუთითოს იმ წყაროებზე (სახელმძღვანელო, წიგნი, დამხმარე ლიტერატურა და სხვ), რომლებიც უნდა შეისწავლონ მოსწავლეებმა, რათა განამტკიცონ ცდის პროცესში და მის შედეგად მიღებული ცოდნა (ლორთქიფანიძე 1954:225 -230).

დემონსტრირება–ილუსტრირების მეთოდი. ჩვენ საკვლევ პერიოდში გამოიყენებოდა დემონსტრირება–ილუსტრირების მეთოდის ნაირსახეობები: ტელეხედვა, კინოსურათი და დიაპოზიტივები.

კინოს, დიაპოზიტივებისა და ტელეხედვის გამოყენებამ სასწავლო–აღმზრდელობითი მიზნებისათვის საკმაო გავრცელება პოვა ჩვენს სკოლებში და საესეებით დამსახურებულადაც. ისინი წარმოადგენენ არა მარტო ცოდნის შეძენისა და მიღებული ცოდნის განმტკიცების დაუშრეტელ წყაროს, არამედ უდიდესი აღმზრდელობითი მნიშვნელობის ფაქტორსაც.

განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სასწავლო კინოსურათის გამოყენება სწავლებაში მის ყველა საფეხურზე და საგნებში. კინოსურათის საშუალებით მასწავლებელს შესაძლებლობა ეძლევა, მოსწავლეებს თვალნათლივ, მოქმედებაში, დინამიკაში აჩვენოს ისეთი მოვლენები და საგნები, რომელთა შესახებ სიტყვიერად მიწოდებული ცოდნა თავისი ხარისხით გაცილებით ნაკლები ეფექტის მომცემი იქნება.

საჭიროა დავიცვათ კინოსურათის დემონსტრირების პედაგოგიური პრაქტიკით გამართლებული წესები: 1. კინოსურათი შეირჩეს ყოველი სასწავლო საგნის და მისი ცალკეული შინაარსობრივი მასალის მიხედვით. 2. კინოსურათი წინასწარ ნახოს თვით მასწავლებელმა, შეითვისოს მისი ძირითადი დედაზრი, განსაკუთრებით მიაქციოს ყურადღება იმ ადგილებს, რომლებიც უშუალოდ კონკრეტულ სასწავლო–აღმზრდელობით ამოცანებს უპასუხებენ. 3. მასწავლებელმა წინასწარ მოაგვაროს ყველა ორგანიზაციულ – ტექნიკური საკითხი, რომლებიც დაკავშირებულია კინოსურათის ჩვენებასთან, ეცადოს, რომ კინოსურათი უჩვენოს საკლასო ოთახში ან სკოლის მიერ ამ მიზნით გამოყოფილ სპეციალურ ოთახში. 4. მასწავლებელი კინოსურათის ჩვენებამდე მოსწავლეებს უნდა ესაუბროს იმაზე, თუ რას ნახავენ ისინი სურათში, რას უნდა მიაქციონ განსაკუთრებული ყურადღება და რა კითხვებს გასცენ პასუხი სურათის ნახვის შემდეგ. 5. თავდაპირველად სურათის ჩვენება უწყვეტად უნდა მოხდეს, რომ მოსწავლეებმა მიიღონ მთლიანი შთაბეჭდილება და გაიგონ სურათის დედაზრი. ჩვენების შემდეგ მასწავლებელმა უნდა დასვას ისეთი კითხვები, რომლებიც სურათის საერთო ფაბულას ეხება. 6. სურათის განმეორებით ჩვენება, თუ ამას სასწავლო მასალის თავისებურება მოითხოვს, უნდა ჩატარდეს წყვეტილად, სწავლების კონკრეტული შინაარსის, მომენტების მიხედვით. სურათის ჩვენების შეწყვეტისთანავე, საუბრის მეთოდის საშუალებით მასწავლებელმა უნდა გაარკვიოს, რა შეითვისეს მოსწავლეებმა, განსაკუთრებით რამ მიიქცია მათი ყურადღება, და

ნახულის შინაარსი სწავლების კონკრეტული ამოცანის მიხედვით მოიყვანოს სისტემაში; ამასთანავე, საჭირო შემთხვევაში მოსწავლეებს უნდა მიეცეთ დავალება – ჩაიწერონ უმთავრესი მომენტები, სურათის მომდევნო ნაწილის ჩვენება უნდა დაიწყოს მასწავლებლის მიერ მოსწავლეთათვის ახალი ამოცანის დასმით. ამ ნაწილის დასრულების შემდეგ კვლავ ტარდება ანალოგიური მუშაობა და ასე გრძელდება ბოლომდე.

სურათის ჩვენების დასრულების შემდეგ მასწავლებელმა მოსწავლეთა აქტიური მონაწილეობით უნდა მოახდინოს მთელი სურათიდან მიღებულ შთაბეჭდილებათა გაანალიზება, აწარმოოს სათანადო შედარებები, სასწავლო–აღმზრდელობითი თვალსაზრისით შეაჯამოს მიღებული შთაბეჭდილებანი და დასკვნები ჩააწერინოს მოსწავლეებს სამუშაო რვეულებში, მისცეს მათ დავალება – წაიკითხონ ამ საკითხებზე ესა თუ ის წიგნი, სტატია თუ სხვა ბეჭდვითი პროდუქცია, დაწერონ თემა (თუ ამას საჭიროება მოითხოვს) და სხვ (ლორთქიფანიძე 1954:230 -231).

დ. ლორთქიანიძე მიიჩნევს, რომ დემონსტრირება–ილუსტრირების მეთოდის გამოყენებასთან მჭიდროდაა დაკავშირებული საილუსტრაციოდ გამოსაყენებელი საგნებისა და მასალების შერჩევა–გამოყენების ხერხების საკითხი. იგი აღნიშნავს, რომ სწავლების პროცესში საილუსტრაციოდ ვიყენებთ არა მარტო ნატურალურ საგნებს, მოვლენებს, არამედ მათ მოდელებს, სქემებს, ტაბულებს და ა.შ. ამიტომ უნდა გავითვალისწინოთ, თუ რომელ შემთხვევაში რა სახის საილუსტრაციო მასალას მივმართავთ და როგორ გამოვიყენოთ ისინი. ამ თვალსაზრისით აუცილებელია შემდეგი ძირითადი წესების დაცვა: ა) საილუსტრაციო მასალა მოსწავლემ უნდა ნახოს მხოლოდ მაშინ, როცა ეს მასალა უშუალოდ უნდა იყოს გამოყენებული. ბ) მასწავლებელმა საილუსტრაციო მასალის ჩვენება ისე მოხერხებულად უნდა ჩართოს საუბარში, თხრობაში, სასკოლო ლექციასა თუ ლაბორატორიულ მუშაობაში, რომ მოსწავლის ყურადღება მიიზიდოს არა ამ თვალსაჩინო მასალის საერთო ხედმა, მისმა გარეგანმა მხარეებმა, არამედ სურვილმა – იპოვოს პასუხი საუბარში, თხრობასა და სხვა პროცესში წამოჭრილ კითხვაზე. გ) მასწავლებელმა მიუთითოს საილუსტრაციო მასალის საერთო თემაზე, თვით გააცნოს ამ მასალის ზოგადი აზრი და შემდეგ მიაქციოს განსაკუთრებული ყურადღება მასალის იმ მხარეს, რაც უშუალოდ სწავლების ამოცანას

უკავშირდება. დ) საილუსტაციო მასალის გაანალიზებაში ჩააბას მოსწავლეები და კითხვა – პასუხის საშუალებით მიაღწიოს მოსწავლეთა შემოქმედებით, დამოუკიდებელ მუშაობას საილუსტრაციო მასალაზე. ე) მიმართოს საილუსტრაციო მასალაზე ვარჯიშს (რუკა, ტაბულა და სხვ.) და მიაღწიოს ამ მასალის გამოყენებით ცოდნის განმტკიცებას. ვ) მიეცეს მითითება მოსწავლეებს – ჩაწერონ საილუსტრაციო მასალის დათვალიერების შედეგად მიღებული დასკვნები, დახატონ მასალის ესა თუ ის ელემენტები და სხვ. ზ) ერთსა და იმავე გაკვეთილზე ერთი და იმავე საკითხის შესახებ სხვადასხვა სახის საილუსტრაციო მასალის (ნატურალური საგანი, მოდელი, სურათი) გამოყენების შემთხვევაში (მაგალითად, უჯრედი; უჯრედის მოდელი, უჯრედის გადიდებული სურათი) მასწავლებელმა ილუსტრირება უნდა მოახდინოს შემდეგი თანმიმდევრობით: ჯერ აჩვენოს ნატურალური საგანი, შემდეგ – მოდელი და ბოლოს – სურათი; იმ შემთხვევაში კი, როცა ერთი და იმავე სახის საილუსტრაციო მასალას მიმართავს, დაიცვას მარტივიდან რთულზე, ადვილიდან ძნელზე, მთლიანიდან ნაწილზე გადასვლის პრინციპები (ლორთქიფანიძე 1954: 232-234).

პრაქტიკულ-ვარჯიშობითი მეთოდი გულისხმობს სწავლების ისეთ პროცესს, როცა მოსწავლე მასწავლებლის ხელმძღვანელობით სათანადო პრაქტიკული ჩვევის გამომუშავების მიზნით მრავალგზის იმეორებს ერთსა და იმავე ან მსგავს სამუშაოს (ცდის დაყენებას, პრაქტიკულ მუშაობას სახელოსნოში, მიწის ნაკვეთზე, საწარმოში და სხვ.), ასეთი განმეორების გარეშე კი არ არსებობს ნამდვილი სწავლება. ამიტომ შემთხვევითი როდია, რომ საყოველთაოდ მიღებულ უძველეს გამოთქმას – „განმეორება სწავლების დედა“ – თავისი ძალა არ დაუკარგავს და არც არასოდეს დაკარგავს. პრაქტიკულ-ვარჯიშობითი მეთოდი მოსწავლეებში დამოუკიდებელი პრაქტიკული მუშაობის ჩვევების გამომუშავება – განმტკიცების ერთ-ერთი ყველაზე ეფექტური საშუალებაა. იგი საუკეთესო საშუალებაა პოლიტექნიკური სწავლების ამოცანის განხორციელებისათვის. ამიტომაც ამ მეთოდის დანიშნულება უადრესად დიდია სწავლა-აღზრდის ყველა საფეხურზე, ყველა საგანში და მას ჩვენი სკოლის სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობაში ფართო გამოყენება უნდა ჰქონდეს.

განსაკუთრებულია ამ მეთოდის როლი შრომითი-პოლიტექნიკური სწავლებისა და მოსწავლეებში პროფესიული ორიენტაციის აღზრდისათვის. ამ დარგში ეს მეთოდი წამყვანი მეთოდია და იგი, ბუნებრივია, შრომითი-პოლიტექნიკური სწავლების მეთოდის საგანს შეადგენს. პრაქტიკულ-ვარჯიშობითი მეთოდი, ისე როგორც სწავლების ყველა მეთოდი, დიდაქტიკურ პრინციპებს ემყარება.

სკოლაში პრაქტიკულ-ვარჯიშობით მეთოდს საფუძვლად უნდა დავუდოთ მოსწავლეთა შეგნებულობისა და აქტიურობის პრინციპი. იგი, თავის მხრივ, ხელს უწყობს მოსწავლის შეგნებულობისა და აქტიურობის აღზრდას, ინიციატივის, შემოქმედებითი უნარისა და გამომგონებლობითი ნიჭის ყოველმხრივ განვითარებას.

ვარჯიშობის უმთავრესი ამოცანაა მოსწავლის შეიარაღება იმ ცოდნა-ჩვევებით, რაც საჭიროა მისი მომავალი პრაქტიკული მუშაობისათვის. იმისათვის, რომ ყოველი პრაქტიკულ-ვარჯიშობითი მეთოდი სწორად გამოვიყენოთ, საჭიროა მასწავლებელმა:

ა) ზუსტად მოიფიქროს და განსაზღვროს მოსწავლის პრაქტიკული სავარჯიშოები, როგორც საერთო-საკლასო, ყველასათვის სავალდებულო, ისე დამატებითი – იმ მოსწავლეთათვის, რომლებიც თავიანთი მომზადებისა და ნიჭიერების მიხედვით განსაკუთრებული, სპეციფიკური დავალებების მიღებას საჭიროებენ. ამასთანავე, ზუსტად განსაზღვროს დავალების მოცულობა ვარჯიშობისათვის საჭირო დროის გათვალისწინებით;

ბ) განუმარტოს მოსწავლეებს ის ძირითადი აზრი, რაც ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში ვარჯიშობას აქვს, და ამით, რამდენადაც შეიძლება, ნაკლებად მოსაწყენი გახადოს ბავშვისათვის ერთსა და იმავე მასალაზე ხანგრძლივი მუშაობა, ერთი და იმავე ოპერაციების მრავალგზის განმეორება;

გ) ამა თუ იმ სავარჯიშოს შესრულების დავალება მოსწავლეს მისცეს მას შემდეგ, რაც სავარჯიშო მასალის დედააზრი მოსწავლემ გაიაზრა და გააცნობიერა;

დ) შეაჩვიოს მოსწავლეები იმას, რომ ისინი ვარჯიშობდნენ მანამ, სანამ სავსებით მტკიცედ არ შეითვისებენ განსაზღვრულ ცოდნასა და ჩვევებს;

ე) შეაჩვიოს მოსწავლეები სხვადასხვა ხელსაწყო – იარაღების ხმარებას და საწარმოო პროცესების შესრულებას სახელოსნოში, მიწის ნაკვეთზე, საწარმოში, ბავშვთა ტექნიკურ სადგურში და თავის ერთ –

ერთ უმნიშვნელოვანეს სასწავლო – აღმზრდელობით ამოცანად გაიხადოს ბავშვთა შეიარაღება ტექნიკური ჩვევებით;

ვ) ზუსტად დაგეგმოს შრომითი პრაქტიკული ვარჯიშობების ჩატარება, ყოველი გაკვეთილის გეგმაში ზუსტად განსაზღვროს შესასრულებელი სავარჯიშო და ვარჯიშობის დრო; მოსწავლეებს შეუქმნას ინტერესი ამა თუ იმ სავარჯიშოს შესასრულებლად, რისთვისაც განუმარტოს მათ ვარჯიშის თემა, ამოცანა, მიუთითოს მუშაობის ხერხებზე;

ზ) თვალყური ადევნოს ვა რჯიშობის მიმდინარეობას და მისი ცალკეული ეტაპები შეაჯამოს საუბრის, კითხვა-პასუხის საშუალებით;

თ) ვარჯიშობის პროცესში მოსწავლეებს საჭიროების მიხედვით მისცეს სათანადო ახსნა-განმარტება ამა თუ იმ საკითხის ან ვარჯიშობის ხერხების შესახებ, თვით შეასრულოს ესა თუ ის ოპერაცია და პირადი მაგალითით მოსწავლეთა მუშაობას უფრო სწორი მიმართულება მისცეს;

ი) შეაჩვიოს მოსწავლეები სწრაფ ორიენტაციას ამა თუ იმ სიძნელის დაძლევის პროცესში, შეაჩვიოს ისინი დაუზარებლად, სწრაფად, ნაყოფიერად, ენერგიის ზედმეტი დამაბვის გარეშე შეასრულონ ისეთი საჭირო და აუცილებელი ამოცანა, რომელიც ზოგჯერ მათთვის სასიამოვნო და მიზიდველი არაა (ლორთქიფანიძე 1954:234 -235).

წერითი მუშაობა. სწავლების მეთოდთა კლასიფიკაციაში სრულიად განსაკუთრებულ ადგილს იკავებს წერითი მუშაობა, რომელიც არა მარტო ცოდნის წყაროა, არამედ, ამავე დროს – სწავლების სახე და მეთოდიც. წერითი მეტყველების აღზრდა-განვითარება სკოლის უძირითადესი ამოცანაა. ეს გასაგებიცაა, რადგან წერითი მეტყველების კულტურის მაღალი დონის გარეშე შეუძლებელია წარმოვიდგინოთ სრულყოფილი, ყოველმხრივ განვითარებული ადამიანი, ამიტომაც ეს კულტურა ადამიანის გარკვეულ თვისებრივ მხარეს წარმოადგენს ზეპირი მეტყველების კულტურასთან ერთად. იგი ერთ-ერთი უმძლავრესი სოციალური მნიშვნელობის იარაღია, რომლითაც ადამიანები ურთიერთშორის ამყარებენ აუცილებელ საზოგადოებრივ კავშირს. იგი აზროვნებისა და შემოქმედების იარაღია.

წერითი მეტყველების გარკვეული დონე თავისთავად კი არ იქმნება, არამედ აღზრდის საგანსა და შედეგს წარმოადგენს. ამასთანავე, წერითი მეტყველების განვითარება აუცილებელი საშუალებაა

ადამიანის მიერ გარკვეული ცოდნა-ჩვევების დაუფლებისათვის, მეტიც, წერითი კულტურა რომ არ ყოფილიყო, შეუძლებელი იქნებოდა მეცნიერებათა საფუძვლების დაუფლება და პრაქტიკული შრომა-საქმიანობის ჩვევების აღზრდა ადამიანში. ამასთან, მისი მნიშვნელობა განსაკუთრებით დიდია მიღებული ცოდნის განმტკიცებისათვის, ამიტომ წერითი მეტყველება სწავლა-აღზრდის საგანიცაა და საშუალებაც.

წერითი მეტყველების კულტურის განვითარება, პირველ რიგში, თვით წერითი მუშაობის მრავალფეროვანი სახეების გამოყენების გზით ხდება. ამიტომ ამ სახეებისა და გზების ძირითადი, პრინციპული საფუძვლების გათვალისწინებას დიდი მნიშვნელობა აქვს როგორც ცალკე საგნებში (ენა, ლიტერატურა, მათემატიკა და სხვ.) წერითი მუშაობის მეთოდის საკითხთა დამუშავებისათვის, ასევე პრაქტიკულად მათი განხორციელების მხრივაც. წერით ფიქსაციაში ყველაზე აქტიურად მონაწილეობს მოტორიკა, მხედველობა და აზროვნება. წერის პროცესი ნებისმიერი, ორგანიზებული და, ამდენად, რთული პროცესია, რომელშიც აქტიურადაა ჩართული ადამიანი, ამ შემთხვევაში – მოსწავლე, როგორც პიროვნება.

წერით მუშაობას, რომელიც ამა თუ იმ სახით თითქმის ყველა საგანში ტარდება, აქვს ყველა საგნისათვის საერთო ამოცანა, ამ მხრივ გამოწვევისაა წერითი მუშაობა დაწყებით კლასებში, ენაში, რომლის უახლოეს და ძირითად ამოცანას წარმოადგენს მოსწავლეებში წერის ჩვევის გამომუშავება, ეს საერთო მნიშვნელობის ამოცანა იმაში მდგომარეობს, რომ წერითმა მუშაობამ ხელი შეუწყოს: მოსწავლეების მიერ ახალი მასალის შეგნებულად შეთვისებას; მიღებული ცოდნა-ჩვევების განმტკიცებას; წიგნზე და სხვადასხვა ბეჭდურ წყაროზე დამოუკიდებელი მუშაობის უნარ-ჩვევების გამომუშავებას; პრაქტიკული ჩვევების აღზრდას, განსაკუთრებით ისეთი ჩვევებისა, რომლებიც საჭიროა მოსწავლეთა მომავალი პრაქტიკული მუშაობისათვის; პასუხისმგებლობის გრძნობისა და მოვალეობის ჩვევის აღზრდას; მოსწავლეში მხატვრულ-ესთეტიკური გემოვნების აღზრდა-განვითარებას; შემოქმედებითი უნარის განვითარებას.

წერითი მუშაობის ეს ამოცანები ხორციელდება როგორც ჩვეულებრივი, მიმდინარე, ისე საკონტროლო წერითი მუშაობით. მიმდინარე, ყოველდღიური წერითი მუშაობის სახეები მრავალფეროვანია. ეს მრავალგვარობა ძირითადად განპირობებულია

თითოეული სასწავლო საგნის სპეციფიკით და იმით, თუ რომელ კლასთან გვაქვს, საქმე წერითი მუშაობის უმთავრესი სახეებია: გადაწერა, წერა კარნახით, ამონაწერებისა და ჩანაწერების გაკეთება, დაკონსპექტება, თეზისების შედგენა, წერითი ვარჯიშობა, ტექსტის მოკლე შინაარსის დაწერა, თემის დაწერა, გეგმის შედგენა და სხვ.

პროფესორი დავით ლორთქიფანიძე წერს, რომ წერითი მუშაობის ჩამოთვლილ სახეებს წერის სპეციფიკური გზები და ხერხები აქვს, რომელთაც ცალკე საგნების მეთოდოდეგები სწავლობს, მაგრამ მათ აქვთ საერთო, ზოგადი პრინციპებიც, რომლებიც გათვალისწინებული უნდა იყოს წერითი სამუშაოს ყველა კონკრეტულ შემთხვევაში, შევჩერდეთ უმთავრესზე:

ა) წერითი მუშაობა უნდა ტარდებოდეს როგორც საკლასო მეცადინეობის, ისე კლასგარეშე მუშაობის პირობებში (განსაკუთრებით საშინაო დავალების შესრულების სახით), საკლასო მეცადინეობის პირობებში უმთავრესად გამოიყენება წერის ისეთი სახეები, როგორიცაა: გადაწერა (დაწყებით კლასებში), კარნახით წერა, ჩანაწერების გაკეთება, დაკონსპექტება (ნაწილობრივ, ტექსტის მოკლე შინაარსის დაწერა, თემის დაწერა, გეგმის შედგენა, საშინაო მუშაობის პირობებში ტარდება წერითი მუშაობის ყველა აქ ჩამოთვლილი სახე (გარდა კარნახისა), პლუს ამონაწერების გაკეთება (ზოგიერთ შემთხვევაში მას შეიძლება ადგილი ჰქონდეს საკლასო მეცადინეობის პირობებშიც), დაკონსპექტება, თეზისების შედგენა (საკლასო მეცადინეობის პირობებში მას შეიძლება მივმართოთ მხოლოდ იმ მიზნით, რომ მოსწავლეებს ვასწავლოთ თეზისების შედგენა), წერითი ვარჯიშობა (ზოგ შემთხვევაში მას ვიყენებთ საკლასო მეცადინეობის პირობებში, განსაკუთრებით დაბალ კლასებში – სუფთა წერა, ამოცანებზე ვარჯიში და სხვ.). იმის მიხედვით, თუ რამდენად მაღალია მოსწავლეთა განვითარების დონე, მიმდინარე წერითი მუშაობა უმთავრესად კლასგარეშე პირობებში ტარდება. ამ მხრივ გავლენა აქვს აგრეთვე მასალის თავისებურებას, – უფრო ძნელად დასაძლევ მასალაზე წერითი მუშაობა კლასში უმთავრესად მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობით უნდა ტარდებოდეს.

ბ) წერითი მუშაობის თემა შეიძლება მასწავლებელმა მისცეს ან თვით მოსწავლემ აირჩიოს. წერითი მუშაობის ამა თუ იმ სახისა და წერის თემის შერჩევა–განსაზღვრისას მასწავლებელი უნდა ითვალისწინებდეს წერითი მუშაობის ამა თუ იმ სახის კონკრეტულ ამოცანას და

მის შესატყვისად განსაზღვრავდეს წერითი მუშაობის შინაარსს, მისი შესრულების ძირითად გზებს; დავალების მიცემასთან ერთად, მოსწავლეს უწევდეს ზუსტ ინსტრუქტაჟს წერითი დავალების შესრულების შესახებ, ყოველთვის განუმარტავდეს წერის თემას, მის ამოცანას, მიუთითებდეს, თუ რას უნდა მიაქციონ მოსწავლეებმა განსაკუთრებული ყურადღება და სხვ.

გ) წერითი მუშაობის შესრულება უნდა წარმოადგენდეს გარკვეულ სიძნელეს, რომლის დაძლევაც მოსწავლეში უნდა იწვევდეს კმაყოფილების, სიამოვნების გრძნობას. ამიტომაც წერითი მუშაობის შინაარსი და მოცულობა, მოსწავლის ზრდა-განვითარებასთან ერთად, თანდათანობით უნდა რთულდებოდეს.

დ) წერა უნდა იყოს არა მექანიკური, არამედ გააზრებული, შეგნებული პროცესი. ამიტომ წერა უნდა იწყებოდეს მას შემდეგ, რაც წერითი მუშაობის დედაზრი მასწავლებელმა გააცნო მოსწავლეს, ან იმ შემთხვევაში, როცა მოსწავლეს ტექსტის წაკითხვის ან უშუალო დაკვირვების შედეგად წერის თემა და მისი მასალა სავსებით გააზრებული აქვს.

ე) წერის თემა და შინაარსი უნდა უპასუხებდეს მეცნიერებათა საფუძვლების თანმიმდევრულად დაუფლების პრინციპს, ზოგ შემთხვევაში დასაშვებია და საჭიროც, ცალკეულ მოსწავლეს, მისი ინდივიდუალური თავისებურების მიხედვით, მიეცეს დამატებითი დავალება ამა თუ იმ სახის წერითი მუშაობის შესრულებისათვის.

ვ) მოსწავლეს შექმნილი უნდა ჰქონდეს წერისათვის საჭირო ჰიგიენურ-ტექნიკური პირობები (სამუშაო ადგილი, საწერი ინსტრუმენტი, დროის დაცვა და სხვ.) და თვით მოსწავლეში ვზრდიდეთ წერის ჰიგიენის დაცვის ჩვევებს (სწორად ჯდომა, კალმისტრის თუ ფანქრის დაჭერის წესის დაცვა, ლამაზად, სუფთად და ფაქიზად წერა და სხვ.)

ზ) მოსწავლეთა წერით მუშაობას უნდა ხელმძღვანელობდეს მასწავლებელი, რაც გულისხმობს: დავალების სწორად მიცემას, დროის მიხედვით წერითი მუშაობის ზუსტ დოზირებას, შესრულების პროცესში საჭირო დახმარების გაწევას (მიმართულების მიცემა, შეცდომების გზადაგზა გასწორება და სხვა). ამ საფუძველზე მიღწეულ უნდა იქნეს წერითი ნამუშევრების იდეურ – შინაარსობრივი, სტილისტიკური, გრამატიკული და ორთოგრაფიული გამართულობა.

მიმდინარე და საკონტროლო წერით მუშაობასთან ერთად, სკოლაში ფართოდაა დანერგილი ე.წ. შემოქმედებითი წერა (ლორთქიფანიძე 1954:242 -251).

შემოქმედებითი წერის თემატიკა მეტად მრავალფეროვანია. ამას ისიც უწყობს ხელს, რომ თითოეულ მოსწავლეს თავისი სულიერი სამყარო – ფანტაზიები, განცდები, მისწრაფებები აქვს. მოსწავლის მოთხოვნილება და სურვილია, ყოველივე ეს გადმოსცეს გარკვეული შინაარსით, გარკვეულ სახეებსა და ფერებში. სწორედ ამიტომ კიდევ უფრო საპასუხისმგებლო და რთულია წერით მუშაობაზე მასწავლებლის ხელმძღვანელობა. პირველ ყოვლისა, საჭიროა მასწავლებელი იცნობდეს თითოეულ მოსწავლეს, მის საერთო განვითარებას, მისწრაფებას, ნიჭს და სხვ; ინდივიდუალური მიდგომით ეხმარებოდეს მოსწავლეებს შემოქმედებითი წერის თემების სწორად შერჩევაში და სასურველ მიმართულებას აძლევდეს მათ მუშაობას.

წერითი მუშაობის სათანადო სიმაღლეზე დაყენების საქმეში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება შეცდომების გასწორებას. გასწორების გზები და ხერხები მრავალგვარია და სპეციფიკური როგორც ცალკეულ საგნებში, ისე წერითი მუშაობის ცალკეული სახეებისა და ცალკე კლასებისათვის.

შეცდომები შეიძლება იყოს შინაარსობრივი, სტილისტიკური, გრამატიკული და ორთოგრაფიული. თითოეული მათგანს გასწორების თავისი მეთოდები და ხერხები აქვს. ძირითადი პრინციპები, რომლებითაც უნდა ვხელმძღვანელობდეთ შეცდომათა გასწორების დროს, მდგომარეობს იმაში, რომ: მოსწავლეს, პირველ ყოვლისა, შევაგნებინოთ დაშვებული შეცდომა, მისი ხასიათი და შეგნებულადვე გავასწორებინოთ იგი; შეცდომების აღმოჩენაში აქტიურად ჩავაბათთვით მოსწავლე; ყველა წერითი ნამუშევარი, რომლებიც მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობით თუ მითითებით იქნა მოსწავლის მიერ შესრულებული, უნდა შეამოწმოს მასწავლებელმა ყოველმხრივ. ამასთანავე, ვიდრე მოსწავლის წინა ნამუშევარი არ გასწორდება, ახალ თემაზე წერითი მუშაობის ჩატარება დაუშვებელია. მოსწავლეთა საკონტროლო წერითი ნამუშევარი მასწავლებელმა არა მარტო უნდა გაასწოროს, არამედ შეაფასოს კიდევ სათანადო ნიშნით (ლორთქიფანიძე 1954:241 -251).

საშინაო დავალება. სწავლების პროცესის ერთ-ერთ ორგანულ ნაწილს, მის ერთგვარად დამამთავრებელ რგოლს მოსწავლეთა

საშინაო დავალება და მისი შესრულება წარმოადგენს. საშინაო დავალების გარეშე შეუძლებელია წარმოვიდგინოთ სრულყოფილი პედაგოგიური პროცესი. ამიტომ საშინაო დავალების შეუფასებლობა სრულიად დაუშვებელია როგორც სასწავლო, ისე აღმზრდელობითი თვალსაზრისით. საშინაო დავალება, რომელიც მოსწავლის მიერ დამოუკიდებლად სრულდება, მტკიცედაა დაკავშირებული საკლასო მეცადინეობასთან. იგი მიზნად ისახავს მასწავლებლის მიერ გაკვეთილზე ახსნილი მასალის სახელმძღვანელოთი ან სხვა დამხმარე წყაროებით დასწავლას, გაკვეთილზე მიღებული ცოდნისა და ჩვევის განმტკიცებას.

საშინაო დავალება მრავალფეროვანია, რომელთაგან უმთავრესია შემდეგი სახის საშინაო დავალებები: გაკვეთილზე ახსნილი მასალის დასწავლა სახელმძღვანელოს მიხედვით, წერით და ზეპირ სავარჯიშოთა შესრულება, ამოცანათა ამოხსნა, ცდების ჩატარება, თხზულებათა დაწერა, მოდელებისა და ნახაზების დამზადება, ცხრილებისა და დიაგრამების შედგენა, ექსპონატების შეგროვება და სხვ.

საშინაო დავალება, რა სახისაც უნდა იყოს იგი, გააზრებული უნდა იყოს ყოველი მოსწავლის მიერ როგორც შინაარსობრივად, ისე მისი შესრულების გზების, ხერხების მხრივ. ამიტომ ყოველი საშინაო დავალება მასწავლებელმა საფუძვლიანად უნდა განუმარტოს მოსწავლეს, კერძოდ, რა და როგორ უნდა შეასრულოს. მასწავლებელს ყოველთვის უნდა ახსოვდეს უშინსკის ცნობილი გაფრთხილება: მასწავლებლისათვის არაფერია იმაზე ადვილი, რომ ფრჩხილით ან ფანქრით აღნიშნოს წიგნის გვერდი და მისცეს ის მოსწავლეს დასასწავლად, მაგრამ ასეთი დავალება შედეგის მომტანი არ იქნება.

საშინაო დავალება ორგვარია: საერთო–საკლასო ანუ ფრონტალური და სპეციალურ –ინდივიდუალური. საერთო – საკლასო დავალების შესრულება ყველა მოსწავლისათვის სავალდებულოა, ხოლო სპეციალურ – ინდივიდუალური – იმათთვის, ვისაც საგანგებოდ მიეცა ასეთი დავალება. ინდივიდუალური დავალების ამოცანაა ამა თუ იმ მოსწავლის ცოდნაში არსებული ხარვეზის, ჩამორჩენილობის აღმოფხვრა, რომელიმე სუსტად ჩამოყალიბებული უნარ – ჩვევის განმტკიცება და ა.შ. სპეციალური ინდივიდუალური დავალება ეძლევათ ისეთ მოსწავლეებსაც, რომლებიც ასეთი სახის საშინაო დავალებებისადმი განსაკუთრებულ მიდრეკილებას, ნიჟს და სხვა თავისებურებას იჩენენ. იმისათვის, რომ დავალება სასწავლო–

აღმზრდელობითი მუშაობის ქმედით, ეფექტურ ღონისძიებად იქცეს, საჭიროა მასწავლებელმა მკაცრად იხელმძღვანელოს შემდეგი ძირითადი დიდაქტიკური მოთხოვნებით: 1. საშინაო დავალება უნდა გამომდინარეობდეს პროგრამის შესაბამისად გაკვეთილზე ახსნილი მასალიდან; 2. მასწავლებელმა საშინაო დავალება უნდა მისცეს მას შემდეგ, რაც მასალა მის მიერ საფუძვლიანად და მისაწვდომად იქნა ახსნილ – განმარტებული, ხოლო მოსწავლეთა მიერ –გააზრებული და გაგებული; 3. საშინაო დავალების მოცულობა მტკიცედ უნდა იყოს დოზირებული და შეფარდებული მოსწავლის დღის რეჟიმთან, მის დატვირთვის ნორმებთან; 4. საშინაო დავალებები თანაბრად უნდა ნაწილდებოდეს დღეებზე კვირის მანძილზე, საგნის მასწავლებლები შეთანხმებულად უნდა მუშაობდნენ, რათა არ მოხდეს ისე, რომ საშინაო დავალებებით ზედმეტად დატვირთონ მოსწავლეები ერთ რომელიმე დღეს, ან ერთ რომელიმე საგანში; სხვა დღეს კი დავალება არ მისცენ ან მარტივი სახის დავალებებით დატვირთონ. 5. საშინაო დავალების მოცემისათვის მასწავლებელმა დრო უნდა გამოყოს, უმთავრესად გაკვეთილის დასკვნითი ნაწილის ბოლოს, მოსწავლეებს განუმარტოს, თუ რა უნდა შეასრულონ და რა გზით; 6. უმეტეს შემთხვევაში საშინაო დავალება არა მარტო უნდა მოწმდებოდეს მასწავლებლის მიერ, არამედ, ამასთანავე, ეძლეოდეს გარკვეული შეფასებაც (ლორთქიფანიძე 1954:241 -251).

სწავლების დიდაქტიკური პრინციპები ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში (1932-1960)

ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში 1932-1960 წლებში სწავლების დიდაქტიკური პრინციპების შესახებ საინტერესო მოსაზრებები აქვთ გამოთქმული შალვა სიხარულიძეს, უშანგი ობოლაძეს, დავით ლორთქიფანიძეს და სხვებს.

პროფესორმა შალვა სიხარულიძემ 1940 წელს გამოსცა „საბჭოთა სკოლის დიდაქტიკა“. მასში განხილულია დიდაქტიკური პრინციპები: სისტემატურობისა და თანმიმდევრობის, შეგნებულობისა და აქტიურობის, აღმზრდელობითი სწავლების, თვალსაჩინოების, თეორიისა და პრაქტიკის ერთიანობის, მოსწავლისადმი ინდივიდუალური მიდგომის და მასწავლებლის ხელმძღვანელი და წამყვანი როლი. მისი

ეპოქის იდეოლოგიიდან გამომდინარე შალვა სიხარულიძე ყველა ზემოთ ჩამოთვლილ პრინციპს მაღალ მეცნიერულ დონეზე აშუქებს პედაგოგიკის მეთოდოლოგიური საფუძვლებიდან გამომდინარე (სიხარულიძე 1940:85-86).

სწავლების დიდაქტიკურ პრინციპებთან დაკავშირებით უშანგი ობოლაძე თავის ნაშრომში „პედაგოგიკა“ (პირველდაწყებითი კურსი) განიხილავს შემდეგ დიდაქტიკურ პრინციპებს: ცოდნის შეგნებულად მიწოდების პრინციპი, ცოდნის თანმიმდევრულად გადაცემის პრინციპი, თვალსაჩინოების პრინციპი და ცოდნის მტკიცედ დაუფლების პრინციპი (ობოლაძე 1947:104-116).

პროფესორმა დავით ლორთქიფანიძემ 1954 წელს გამოცა მონოგრაფია სწავლების პრინციპები, ორგანიზაცია და მეთოდები. ნაშრომში დიდაქტიკური პრინციპი განმარტებულია ასე: ზოგად-პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური საფუძვლების გათვალისწინებით დიდაქტიკა იძლევა სწავლების ზოგადმეთოდოლოგიურ საწყისებს, წესებს, რომელთაც სწავლების ზოგადმეთოდოლოგიური, დიდაქტიკური პრინციპები ეწოდება (ლორთქიფანიძე 1954:81).

აღნიშნულ მონოგრაფიაში დ. ლორთქიფანიძე გამოყოფს დიდაქტიკურ პრინციპებს, რომელსაც საბჭოთა სკოლაში გამოიყენებდნენ. ეს დიდაქტიკური პრინციპებია: 1. ცოდნის სისტემატურობისა და თანმიმდევრობის პრინციპი; 2. მოსწავლეთა შეგნებულობისა და აქტიურობის პრინციპი; 3. თვალსაჩინოების დიდაქტიკური პრინციპი; 4. ცოდნა-ჩვევების მტკიცედ დაუფლების პრინციპი (ლორთქიფანიძე 1954:81).

ცოდნის სისტემატურობისა და თანმიმდევრობის პრინციპი. საკავშირო კომუნისტური პარტიის(ბ) ცენტრალური კომიტეტის 1932 წლის 25 აგვისტოს დადგენილებით მასწავლებელი ვალდებული იყო სისტემატურად და თანმიმდევრობით გადაეცა ცოდნა იმ მოსწავლეებისათვის, რომელსაც იგი ასწავლიდა. მას მოსწავლეებისათვის უნდა გამოემუშავებინა წიგნზე, სახელმძღვანელოზე მუშაობის უნარ-ჩვევები. ესწავლებინა ცდების ჩატარება და სხვადასხვა ხელსაწყოების გამოყენება, მოდელების დამზადება, მუშაობა ლაბორატორიაში, ჰერბარიუმების შეგროვება, სასკოლო მიწის ნაკვეთის გამოყენება სასწავლო მიზნით, რომელიც გამოადგებოდა პრაქტიკულ საქმიანობაში (ლორთქიფანიძე 1954:86).

ზემოთ დასახელებული დადგენილების საფუძველზე მოსწავლეთა ცოდნის სისტემატურობისა და თანმიმდევრობის პრინციპის განსაზოორციელებლად საჭირო იყო: 1. სასწავლო დისციპლინის პროგრამით გათვალისწინებული წლიური კურსის თანმიმდევრულად განაწილება სასწავლო დროის მანძილზე (წლის, მეოთხედისა და გაკვეთილის მიხედვით); 2. სასწავლო დისციპლინის სწავლება იმ თანმიმდევრობით, როგორც ეს სტაბილური პროგრამით არის გათვალისწინებული; 3. ყოველი გაკვეთილისათვის გეგმით გათვალისწინებული მასალის ზუსტად, თანმიმდევრულად მიწოდება მოსწავლეთათვის, გაკვეთილის მასალის დამუშავება წინა გაკვეთილზე შეთვისებულ ცოდნაზე იმგვარად, რომ ყოველ ცალკე გაკვეთილზე მიღებული ცოდნა არ წარმოადგენდეს ცოდნათა სისტემიდან ამოგლეჯილ რაიმე ნაწილს, არამედ ის უნდა იყოს მეცნიერული ცოდნის ორგანული ნაწილი (ლორთქიფანიძე 1954:87).

მოსწავლეთა შეგნებულობისა და აქტიურობის პრინციპი. როგორც პროფ. დ. ლორთქიფანიძე აღნიშნავს, სწავლებაში შეგნებულობისა და აქტიურობის პრინციპი გულისხმობს სწავლების ისეთ ხასიათს, როცა მოსწავლე შეგნებულად, გაცნობიერებულად, ღრმად და საფუძვლიანად ითვისებს საჭირო ცოდნა-ჩვევებს, როცა ეს შეთვისება ხდება არა პასიურად, გაზეპირებით, არა მექანიკური ვარჯიშისა და წრთვნის შედეგად (ლორთქიფანიძე 1954:87).

პროფ. დავით ლორთქიფანიძე მიიჩნევდა, რომ შეგნებულობა სწავლების პროცესში ნიშნავს ცოდნა-ჩვევების ღრმად და საფუძვლიანად შეთვისებას მოსწავლის მიერ, ხოლო აქტიურობა ქცევის ის აუცილებელი ფორმაა, რომლითაც შეგნებული და მტკიცე შეთვისების პროცესი ხორციელდება. აქტიური შეთვისების გარეშე არ არსებობს შეგნებულობა, ისევე როგორც შეგნებულობის გარეშე არ არსებობს ნამდვილი, შეგნებული აქტიურობა (ლორთქიფანიძე 1954:87).

შეგნებულობისა და აქტიურობის დიდაქტიკური პრინციპი საბჭოთა სკოლაში მიჩნეული იყო, როგორც პიროვნების ფორმირების ერთ-ერთ მძლავრ იარაღად.

ქართული საბჭოთა სკოლა, ჩვენთვის საკვლევ პერიოდში იზიარებდა დიდი ჩეხი პედაგოგის იან ამოს კომენსკის ხედვას შეგნებულობისა და აქტიურობის დიდაქტიკური პრინციპთან დაკავშირებით: 1. საფუძვლიანი იქნება სწავლება, თუ ვასწავლით ნამდვილად სასარგებლო საგნებს და ყველა სასარგებლო საგანს

ყოველგვარი გამოკლების გარეშე; 2. ყველაფერს ჩაეყრება მკვიდრი საფუძველი და ეს საფუძველი ღრმად იქნება ჩანერგილი; 3. შემდგომი დამყარებული იქნება ამ საფუძველზე; ყველაფერი რისი განსხვავებაც შესაძლებელია, ზუსტად იქნება განსხვავებული; 4. შემდგომი დამყარებული იქნება ადრინდელზე; 5. ყველაფერი დალაგებული იქნება წესრიგზე გონების, მეხსიერებისა და მეტყველების მიხედვით; 6. ყველაფერი განმტკიცებული იქნება განუწყვეტელი ვარჯიშით (ლორთქიფანიძე 1954:90).

იმისათვის, რომ გაკვეთილზე, სწავლების პროცესში სისტემატურად იქნას განხორციელებული მოსწავლეთა შეგნებულობა და აქტიურობა პროფესორი დ. ლორთქიფანიძე გვთავაზობს შემდეგი მოთხოვნების დაცვას: 1. ახალი მასალა იყოს სათანადო სიძნელის შემცველი მაგრამ დასაძლევია. იგი მიწოდებული იქნას მას შემდეგ, როცა წინა, გავლილი მასალა მოსწავლეებს საფუძვლიანად აქვთ შეთვისებული და თავისუფლად, მასწავლებლის დაუხმარებლად შეუძლიათ ცოდნა-ჩვევათა გამოვლინება; 2. ახალი მასალის გადაცემა დაემყაროს ცნობილ დიდაქტიკურ წესს: ნაცნობიდან უცნობისაკენ, კონკრეტულიდან ზოგადისაკენ და პირიკუ - მარტივიდან რთულისაკენ; 3. მასალის შესწავლა - დამუშავებაში გამოყენებულ იქნას თვალსაჩინოება; 4. უზრუნველყოფილ იქნას ინდივიდუალური მიდგომა თითოეული მოსწავლისადმი; 5. სწავლება სისტემატურად უნდა უკავშირდებოდეს პრაქტიკას, წარმოების ძირითად საფუძვლებს (ლორთქიფანიძე 1954: 93).

თვალსაჩინოების დიდაქტიკური პრინციპი. თვალსაჩინოების პრინციპი. ადამიანის მიერ სამყაროს შემეცნების პირველწყაროს წარმოადგენს რეალური საგანი ან მოვლენა, რომელიც მოქმედებს მის გრძნობათა ორგანოებზე და იწვევს შეგრძნებას. ამ დებულების სწავლების პროცესზე გადატანა ნიშნავს, რომ სწავლის პროცესში მოსწავლის გრძნობათა ორგანოებზე უნდა იმოქმედოს რეალურმა საგანმა ან მოვლენამ, რომელიც მოქმედებს მის გრძნობათა ორგანოებზე. მაშასადამე, თვალსაჩინოების პრინციპი გულისხმობს მოსწავლეების მიერ საგნებსა და მოვლენებზე უშუალო დაკვირვებას (გრძნობადი ორგანოების მონაწილეობით) და ამ საფუძველზე ამ მოვლენებისა თუ საგნების აღქმა-შესწავლას მასწავლებლის ხელმძღვანელობით.

საბჭოთა სკოლა თვალსაჩინოების გამოყენებას სწავლებაში შემდეგ ამოცანებს უსახავდა: 1. ხელი შეუწყოს მოსწავლეებს იმაში, რომ ნათელი, კონკრეტული და სახოვანი წარმოდგენა იქონიონ საგნებსა და მოვლენებზე, ხელი შეუწყოს მოსწავლეთა მიერ ცოდნის მტკიცედ და შეგნებულად შეთვისებას, ობიექტური სინამდვილისადმი შეგნებული და აქტიური დამოკიდებულების აღზრდას, ადვილი, ეფექტური და მიმზიდველი გახადოს სწავლება; 2. განუვითაროს მოსწავლეებს გრძნობადი ორგანოები; 3. ხელი შეუწყოს მოსწავლეთა დამოუკიდებელი და შემოქმედებითი მუშაობის უნარის განვითარება; 4. ხელი შეუწყოს თეორიული სწავლების დაკავშირებას წარმოების საფუძვლების გაცნობასთან (ლორთქიფანიძე 1954:103).

თვალსაჩინოების პრინციპის განხორციელებაში მთავარ როლი ეკისრებოდა მასწავლებელს. თვალსაჩინოება ხორციელდებოდა: 1. საგანსა და მოვლენებზე უშუალო დაკვირვებით; 2. ან საგნის სასწავლო მოდელებზე დაკვირვებით; 3. ან საგნის ამსახველ სურათზე დაკვირვებით (ლორთქიფანიძე 1954:104).

ცოდნა-ჩვევების მტკიცედ დაუფლების პრინციპი. ეს პრინციპი გულისხმობს, უპირველეს ყოვლისა, სასწავლო მასალის ისე მიწოდებას, რომ მას მოსწავლე მტკიცედ იხსომებდეს და ამ საფუძველზე უნარი შესწევდეს თავისუფლად აღადგინოს მეხსიერებაში ის, რაც მან ადრე სწავლების პროცესში აღიქვა და აითვისა. ცოდნის მტკიცედ შეთვისების განხორციელებისათვის მასწავლებელს უამრავი გზა და საშუალება გააჩნია. ასეთებადაა მიჩნეული უკლებლივ ყველა დიდაქტიკური პრინციპის დაცვა და მომარჯვება, ახალ მასალაზე გადასვლა ძველის შეგნებულად შეთვისების შემდეგ, მისაწოდებელი მასალის მოსწავლეთა ინტერესებთან, ასაკთან და ცოდნის დონესთან შესაბამისობა, მოსწავლეთა ცოდნის სისტემატური შემოწმება და შეფასება, მოსწავლეთა მიერ ცოდნის გადაცემის პედაგოგიკური და დიდაქტიკური მოთხოვნები და ა.შ.

პროფესორი დ. ლორთქიფანიძე შემდეგ მოთხოვნებს უყენებს ცოდნა-ჩვევების მტკიცედ დაუფლების პრინციპს:

- ძველი და ახალი მასალის ურთიერთდაკავშირება;
- აუცილებელის სისტემატურად მოწყობილი ვარჯიში, რომელიც შეფარდებული უნდა იქნას მასალის სიადვილეს და მის სპეციფიკასთან;

- გათვალისწინებული უნდა იქნას სწავლების პროცესში მოსწავლეთა ასაკობრივი და ინდივიდუალური თავისებურებები;

- ცოდნა-ჩვევების მტკიცედ შეთვისების საქმეში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებას და შეფასებას.

- ცოდნა-ჩვევების მტკიცედ შეთვისების საქმეში დიდი მნიშვნელობა აქვს გამეორებას(ლორთქიფანიძე 1954:108).

ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში მეოცე საუკუნის პირველ ნახევარში სასწავლო პროცესში დაინერგა და ფართოდ იყენებდნენ სწავლების 5656 დიდაქტიკურ პრინციპებს: ცოდნის სისტემატურობისა და თანმიმდევრობის, მოსწავლეთა შეგნებულობისა და აქტიურობის, თვალსაჩინოებისა და ცოდნა-ჩვევების მტკიცედ დაუფლების პრინციპებს.

ქართულ პედაგოგთა დიდაქტიკური შეხედულებები (1921-1960)

ამ პარაგრაფში ჩვენ განვიხილავთ მეოცე საუკუნის პირველ ნახევარში ქართული პედაგოგიკური აზროვნების წარმომადგენელთა ხედვას საბჭოთა საქართველოში სწავლა-აღზრდის საკითხებთან დაკავშირებით. 1918 წელს შეიქმნა საქართველოს დამოუკიდებელი სახელმწიფო. ჩამოყალიბდა ახალი სამთავრობო სტრუქტურები. გადაწყდა ძველი სასკოლო სისტემის გაუქმება და ახლის შექმნა. ახალი სკოლა უნდა დაფუძნებოდა ახალი ცხოვრების მშენებელი ადამიანის აღზრდას, რომელიც მოითხოვდა მეცნიერულად დასაბუთებულ და პედაგოგიურად ახალი სკოლის შესაფერის პრინციპებს.

ივანე ჯავახიშვილის შეხედულებები განათლებისა და სწავლების საკითხებზე (1876-1940)

გამოჩენილი ქართველი ისტორიკოსი და საზოგადო მოღვაწე, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის დამაარსებელი, სსრკ მეცნიერებათა აკადემიის აკადემიკოსი ივანე ჯავახიშვილი საქართველოში დაბრუნებისთანავე ჩაერთო საქართველოს კულტურულ-საგანმანათლებლო საქმიანობაში და დაიწყო აქტიური მოღვაწეობა თბილისის უნივერსიტეტის დაარსებისათვის. ის სათავეში ჩაუდგა

„უნივერსიტეტის დაარსებისათვის მებრძოლი ინტელიგენციის ჯგუფს“ (პ. მელიქიშვილი, ე. თაყაიშვილი, ფ. გოგიჩაიშვილი, კ. კეკელიძე, დ. უზნაძე, ა. შანიძე, გ. ახვლედიანი, ი. ყიფშიძე, შ. ნუცუბიძე, ა. რაზმაძე). 1918-1919 წლებში ი. ჯავახიშვილი იყო თბილისის უნივერსიტეტის სიბრძნისმეტყველების დეკანი, 1919-1926 წლებში - უნივერსიტეტის რექტორი (ბიბილეიშვილი 2013: 113).

ქართული უნივერსიტეტის დაარსების აუცილებლობის შესახებ აკად. ივ. ჯავახიშვილი ცდილობდა საზოგადოების დარწმუნებას თავის გამოსვლებსა და მოხსენებებში, რომ დასავლეთ ევროპის ქვეყნებშიც ჯერ უნივერსიტეტები დაარსდა და შემდეგ სხვა სამეცნიერო სასწავლებლები. უმაღლესი განათლების დარგში ივანე ჯავახიშვილის კომპეტენტურობის ერთ-ერთი გამოვლინებაა 1917 წელს შედგენილი თბილისის უნივერსიტეტის პირველი წესდება, რომლის ოც მუხლში ჩამოყალიბებული დებულებები ეხება უნივერსიტეტის ავტონომიას, მის თავდაპირველ სტრუქტურას, მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების აუცილებლობას, პროფესორ-მასწავლებელთა განათლების ცენზს და კვალიფიკაციას, უნივერსიტეტში მიღების წესებს და სხვა (ფხაკაძე 1986).

დიდი მეცნიერი იკვლევს არა მხოლოდ საქართველოს სახელმწიფოს პოლიტიკურ, სოციალურ, ეკონომიკურ, სამართლებრივ და კულტურული ცხოვრების ისტორიას, არამედ ადამიანთა სულიერი და ინტელექტუალური სამყაროს განვითარებას, რომელიც ერთდროულად მიზეზიც არის და შედეგიც ქვეყნის საერთო განვითარების (იქვე). დიდი ისტორიკოსის პედაგოგიური შეხედულებები არის სინთეზი ისტორიული გამოცდილებისა და თანამედროვე სინამდვილეზე დაკვირვების შედეგებისა.

პროფ. იური ბიბილეიშვილი ნაშრომში „ქართველი ისტორიკოსები აღზრდის შესახებ“ აანალიზებს ივ. ჯავახიშვილის პედაგოგიურ შეხედულებებს. „აკად. ივ. ჯავახიშვილის ისტორიული გამოკვლევები, მისი თხზულებების 12 ტომი სწორედ მთელ განვლილ ცხოვრებას გვინათებს პოლიტიკოსებს, ეკონომისტებს, იურისტებს და რაც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, პედაგოგებს. აღზრდის გარეშე საზოგადოება ვერ განვითარდება. საზოგადოების განვითარების საჭიროებამ წარმოქმნა აღზრდის მეცნიერების განვითარების აუცილებლობა. ისტორიაში ცნობილია ფაქტები, როცა ძლევამოსილი ომების დამთავრების შემდეგ, დიდი სარდლები მადლობის სიტყვებით,

პირველ რიგში, პედაგოგებს მიმართავდნენ ღირსეული მამული-შვილების მეზრდოლთა აღზრდისათვის... აკად. ივ. ჯავახიშვილი თავის ისტორიულ თხზულებებში ფაქიზად ადევნებს თვალს სწორედ აღზრდისა და განათლების საქმეს, მეცნიერებისა და კულტურის კერების მშენებლობის საკითხებს“ (ბიბილეიშვილი 2013: 114).

აკად. ივ. ჯავახიშვილის პედაგოგიური შეხედულებების მეთოლოგიური საფუძვლები გადმოცემულია სპეციალურ ნაშრომში „ადამიანის პიროვნება და მისი მნიშვნელობა ძველ ქართულ საისტორიო და საფილოსოფო მწერლობაში“, რომელიც ახალგაზსნილი უნივერსიტეტის შენობაში, 1918 წლის 30 იანვარს, პირველი ლექციის სახით იქნა წაკითხული. ეს იყო ლექცია-მისალმება და ლექცია-პროგრამა იმათთვის, ვინც უნივერსიტეტში აპირებდა მოღვაწეობას და იმათთვის, ვინც უნივერსიტეტში აპირებდა სტუდენტურ ცხოვრებას. ეს ნაშრომი მოგვიანებით გამოიცა სათაურით „ადამიანი ძველ ქართულ მწერლობასა და ცხოვრებაში“. ნაშრომი შედგება სამი ნაწილისაგან: მოძღვრება ადამიანზე; ადამიანის სოციალ-ეთიკური იდეალები; ადამიანი ვითარცა მოღვაწე. პირველ ნაწილში ავტორი ადამიანის ასაკობრივი თავისებურებების, ცალკეული ასაკობრივი პერიოდის პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიურ დახასიათებას გადმოგვცემს, აზუსტებს თითოეული ასაკობრივი პერიოდის სახელწოდებას. ყრმობას და ჰასაკს ჰყოფს რამდენიმე ნაწილად: შუაჰასაკი, ბერი, ბერიკაცობა. საინტერესოა ივ. ჯავახიშვილის მოსაზრება სწავლის შეძენის ასაკთან მიმართებაში. „სწავლისათვის თავისი დრო არსებობს, რომ უკვე დაჰასაკებული ადამიანის განსწავლა მეტად ძნელი იყო.... ამიტომ, ვისი სწავლებაც ჰსურდათ, უნდა პატარაობითგანვე დაეწყებინათ. როდესაც გიორგი ხუცესმონაზონის სიტყვით, ბავშვის „ბუნებაი-იგი ღობილი და ჩვილი-ყველაფერს ადვილად მიიღებს სწავლულებას“ (გიორგი მცირე 1967:172).

აკად. ივ. ჯავახიშვილის დიდი დამსახურება მიუძღვის დამოუკიდებელ და დემოკრატიულ საქართველოში (1918-1921) სკოლის გაეროვნულობისა და მშობლიურ ენაზე სასკოლო სახელმძღვანელოების მომზადებაში.

დემოკრატიული საქართველოს სკოლას მემკვიდრეობით გადმოეცა რუსეთის იმპერიის ბატონობის ხანაში შექმნილი როგორც საგანმანათლებლო სისტემა, ისე სასკოლო სახელმძღვანელოები. საჭირო იყო ქართული შინაარსი შეეძინა ახალ სკოლას. უნდა

დამუშავებულიყო როგორც ახალი განათლების შინაარსი, ისე შესაბამისად, უნდა მომზადებულიყო არა თარგმნილი, არამედ ორიგინალური სახელმძღვანელოები. ამ დიდი ამოცანის გადასაწყვეტად ივ. ჯავახიშვილი მიიწვიეს დემოკრატიული მთავრობის „სასწავლო კომიტეტში“. მეცნიერმა თავის გარშემო შემოიკრიბა მოწინავე სპეციალიტები-პედაგოგ-მეთოდისტები და მეცნიერ-მუშაკები. ამასთან დაკავშირებით, ივ. ჯავახიშვილი 1920 წელს წერდა: „ჩვენი უახლოესი მიზანია „სკოლას ავაცდინოთ უვარგისი სახელმძღვანელო და სამაგიეროდ მივცეთ საღი და შესაფერისი“. ამ მიზნით, ივ. ჯავახიშვილის ხელმძღვანელობით ჩამოყალიბდა ქართული სასკოლო სახელმძღვანელოების: საზოგადო ისტორიის, საქართველოს ისტორიის, ქართული ენისა და ლიტერატურის, უცხო ენებისა და ლიტერატურის, მათემატიკის, ფიზიკა-ქიმიის და ბიოლოგიური დარგებისა და ჰიგიენის კომისიები (ბიბილეიშვილი 2013: 208). ივ. ჯავახიშვილის განმარტებით, ამ კომისიის მიზანი იყო „ყოველმხრივ სერიოზული მუშაობის მეოხებით შემუშავებული, პედაგოგიურ-მეთოდურად გამართული სახელმძღვანელოების შედგენა-გამოცემა“ (სარიშვილი 1978:446).

აკად. ივ. ჯავახიშვილის პედაგოგიური შეხედულებების მეცნიერული სიღრმე თვალსაჩინოდ გამოვლინდა XX საუკუნის 20-იან წლებში საქართველოში დასავლეთიდან შემოთავაზებული პროექტის „კომპლექსური სწავლებისადმი“ კრიტიკულ დამოკიდებულებაში. მისი შეხედულებით, „კომპლექსური სწავლება“ ვერ უზრუნველყოფდა სასწავლო დისციპლინის, და, აქედან გამომდინარე, თვით ცხოვრების მოვლენათა ერთიან ლოგიკურ ურთიერთკავშირში წარმოდგენას. მასში მოცემული იყო „ხელოვნური შეკოწიწება მოვლენათა და საგანთა“. მისი აზრით, „სხვადასხვა საგნის დაკავშირება შეიძლება და სასურველიცაა, მაგრამ თვით საგანს თავისი სახე არ უნდა დაეკარგოს“. კომპლექსური მეთოდი არღვევს სწავლების უმნიშვნელოვანეს პრინციპს-სისტემატურობის პრინციპს. ასეთი სწავლებით ახალგაზრდები ვერ დებულობდნენ სისტემატურ, ჩამოყალიბებულ ცოდნას ამა თუ იმ დისციპლინაში. „კომპლექსური მეთოდი მოგვაგონებს ძველ ენციკლოპედიურ მეთოდს. ყველა საგნის დაკავშირებას შეიძლება მეტად ხელოვნური და უსიცოცხლო ხასიათი მიეცეს, საგნის სწავლებამ დაკარგოს თავისი სახე და მნიშვნელობა. ბავშვები ჩაბმულნი ამ კომპლექსური მეთოდით

სწავლებაში, ბევრ საგანში უვიცრად დარჩებიან“. როცა ამ პრობლემაზე მსჯელობდა დიდი მეცნიერი არ გამორიცხავდა კომპლექსური მეთოდის სარგებელს „საბავშვო ბაღში, რომლისთვისაც სისტემატური ცოდნის მიღება არ არის დამახასიათებელი“ (ბიბილეიშვილი 2013:209). ივანე ჯავახიშვილი კარგად იცნობდა არა მარტო საქართველოს, არამედ მსოფლიოს პედაგოგიურ ტრადიციებს. იგი, როგორც სახალხო განათლების კომისარიატის სამეცნიერო საბჭოს თავმჯდომარე, იბრძოდა საქართველოში სრულყოფილი სისტემის დამკვიდრების საქმეში. მან სწორად შეაფასა კომპლექსური მეთოდის უარყოფითი შედეგები.

ივანე ჯავახიშვილი წინა პლანზე აყენებდა სწავლებისა და აღზრდის მეთოდთა კვლევა-ძიებას. მისი აზრით, ჩვენს სკოლებში იყენებენ სხვა ხალხისა და სხვა პირობებისათვის შემუშავებულ მეთოდებს, საჭიროა გამოვარკვოთ ამ მეთოდების შესაბამისობა, „ჩვენი ბავშვების სულიერ თავისებურებასთან“, ჩვენი ენის თავისებურებებთან და ჩვენი ბუნების მრავალფეროვნებასთან“. ამის შემდეგ ინსტიტუტმა, მისი აზრით, „იმ მეთოდებისა და გზების ძებნას უნდა მიჰყოს ხელი, რომელნიც ზემოაღნიშნული სამი მთავარი პირობის მიხედვით ჩვენს სკოლებში საუკეთესოდ უნდა იყოს ცნობილი“ (საისტორიო მოამბე 1967:407). ამასთან დაკავშირებით, 1918-1920 წლებში თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის მიერ გაწეულ ანგარიშში ივანე ჯავახიშვილი საპედაგოგო ინსტიტუტის შესახებ აღნიშნავს, რომ ინსტიტუტმა მუშაობა დაიწყო 1919 წლის ოქტომბერში. მას შემდეგი მიზნების განხორციელება ჰქონდა გათვალისწინებული: 1. „საპედაგოგიკო მეთოდებისა და ბავშვების სულიერ გონებრივ აღზრდასთან დაკავშირებული საკითხების კვლევა-ძიება; 2. მასწავლებელთა საჭირო მზადება და პედაგოგიური ლიტერატურისა და ცოდნისმოყვარეობის გაღვიძება და აღორძინება“.

1921 წლის ივნისში საქართველოს განათლების სახალხო კომისარიატის გადაწყვეტილებით თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტში სიბრძნისმეტყველებისა და სამათემატიკო-საბუნებისმეტყველო ფაკულტეტების გაერთიანების საფუძველზე შეიქმნა „საპედაგოგო“ ფაკულტეტი. ფაკულტეტს თავდაპირველად ოთხი განყოფილება ჰქონდა, შემდეგ კი სამი: 1. ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური; 2. ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა და 3. სამათემატიკო - საბუნებისმეტყველო (ჯორბენაძე

1984). უნივერსიტეტმა ეს რეორგანიზაცია მწვავედ განიცადა. უნივერსიტეტის რექტორის ივ.ჯავახიშვილის წერილში, რომელიც 1921 წლის 4 აგვისტოს არის გაგზავნილი განათლების სახალხო კომისარიატში, გამოსჭვივის მოთხოვნა უნივერსიტეტის ავტონომიური უფლებების დაცვის შესახებ. „ჩვენს უნივერსიტეტში სწავლა დამთავრებულნი, რომ ამასთანავე საპედაგოგო მოღვაწეობისათვის სრულებით მომზადებულნი ყოფილიყვნენ თეორიულადაც და პრაქტიკულადაც უნივერსიტეტთან განსაკუთრებული საპედაგოგო ინსტიტუტი არსებობს, სადაც სიბრძნისმეტყველებისა და სამათემატიკო-საბუნებისმეტყველო ფაკულტეტების სტუდენტები, რომლებიც მასწავლებლად ემზადებიან, სპეციალურ - საპედაგოგიკო საგნებსაც და პრაქტიკულ პედაგოგიკასაც სწავლობენ, თანაც ვარჯიშობენ“ (საისტორიო მოამბე 1967:418). იგი ცდილობს უნივერსიტეტს თავიდან ააცილოს სიბრძნისმეტყველებისა და სამათემატიკო-საბუნებისმეტყველო ფაკულტეტების პედაგოგიური ფაკულტეტის სახელწოდებით გაერთიანება. ივ.ჯავახიშვილი სახალხო კომისარიატის ხელმძღვანელობის წინაშე აყენებს ასეთ წინადადებას: „თუ სახალხო განათლების სახალხო კომისარიატის აკადემიური ცენტრი აუცილებელ საჭიროებად ჩათვლის საპედაგოგიკო ფაკულტეტის სახელწოდების შემოღებას: „უნივერსიტეტის საბჭოს ამის საწინააღმდეგო არაფერი ექნება, მხოლოდ მაშინ ეს უზარმაზარი ფაკულტეტი სამი განყოფილებისაგან იქნება შემდგარი: სიბრძნისმეტყველების, სამათემატიკო და საბუნებისმეტყველო“ (საისტორიო მოამბე 1967:418). მიუხედავად იმისა, რომ უნივერსიტეტი საკითხის გადაწყვეტაში მოითხოვდა ავტონომიურობის უფლების შენარჩუნებას განსახკომის გადაწყვეტილებით 1921 წლის სექტემბრიდან უნივერსიტეტში ჩამოყალიბდა საპედაგოგო ფაკულტეტი, რომელსაც დაუქვემდებარდა უნივერსიტეტის პედაგოგიური ინსტიტუტი და მას ეწოდა თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის საპედაგოგო ფაკულტეტის ინსტიტუტი (ჭკუასელი 2009).

1925 წელს განათლების სახალხო კომისარიატის გადაწყვეტილება დაჩქარებულიყო პედაგოგთა კადრების მომზადება, რომელიც მოითხოვდა უნივერსიტეტის პედაგოგიური ფაკულტეტის ძირეულ გადხალისებას, გააპროტესტა ივ. ჯავახიშვილმა. მან მოხსენებითი ბარათით მიმართა განათლების სახალხო კომისარიატს. იგი კომისიას საყვედურობს უნივერსიტეტში პროფილის დავიწროებასთან დაკავშირებით. მისი აზრით, ამ გეგმით „მოსპობილია მთლიანად ფილოსოფიის,

ფსიქოლოგიისა და ისტორიის დარგები, არსად მოიპოვება ბერძნული, ლათინური და ახალი აღმოსავლეთის იმ ენებისა და მწერლობის ისტორია, რომელთა სწავლება უნივერსიტეტის დაარსებიდან წარმოებდა. თვით ქართული მწერლობის ისტორიაც კი მარტო ახალი და უახლესი ხანით არის განსაზღვრული, მაშასადამე ქართული მწერლობის ცამეტი საუკუნის ისტორია მთლიანად გაუქმებულია. აღსანიშნავია, რომ ისეთი ძირითადი საგანი, როგორიც ფიზიოლოგიაა, ხსენებაც კი არ მოიპოვება“ (გურგენიძე 1981:81).

ივანე ჯავახიშვილს მაგალითად მოჰყავს მოსკოვის პედაგოგიური ინსტიტუტებისა და ლენინგრადის გერცენის სახელობის პედაგოგიური ინსტიტუტის სასწავლო გეგმები, რომლებშიც შეტანილია ანატომიაც, ჰისტოლოგიაც და სხვა საგნები. მისი აზრით ამ პროექტის განხორციელება ზიანს მოუტანს ჩვენს კულტურულ განვითარებას. რუსეთის უნივერსიტეტი აიტანს ასეთ რეორგანიზაციას, რადგან იქ ბევრი უნივერსიტეტი და ინსტიტუტია, საქართველოში კი ერთი უნივერსიტეტი გვაქვს, რომელიც „ქვეყნის მრავალგვარ მოთხოვნილებას უნდა ემსახურებოდეს“ (გურგენიძე 1981:82). ივანე ჯავახიშვილი იქვე აგრძელებს: «რატომ უნდა დანგრეული იქნეს პედაგოგიური ფაკულტეტი და განადგურებული ის დიდი მუშაობა და მოღვაწეობა, რომელიც ამ შვიდი წლის განმავლობაში გაწეული იყო და დიდის ენერგიით მოპოვებულია?» და იძლევა მასწავლებლის დახასიათებას: „მასწავლებლის მოწოდება და წოდება იმდენად მაღალი და დიდია, რომ ის ვითარცა მომავალი თაობის აღმზრდელი საუკეთესოდ და ფართოდ უნდა იყოს განათლებული, თავისი სპეციალობის მეცნიერების უკანასკნელი მიღწეულობათა მცოდნე და მისი წარმატების თვალყურის მდევნელი. მხოლოდ ასეთი პირი ასრულებს პირნათლად თავის მოვალეობას. ამიტომ მას შესაფერისი მომზადება უნდა ჰქონდეს და პედაგოგიური ფაკულტეტების პროგრამას გამარტივება კი არა, პირიქით გაფართოება სჭირდება“ (ჭკუასელი 2009). ეს ამონარიდი ნათლად გვიჩვენებს დიდი მეცნიერის დამოკიდებულებას მასწავლებლის პროფესიისა და მისი მომზადების საქმისადმი.

ივანე ჯავახიშვილს საპედაგოგო ფაკულტეტზე აუცილებლობად მიაჩნდა ენების შესწავლა, რადგან ჩვენში არის სომხური, თურქული, თათრული, ბერძნული და სხვა ეროვნების სკოლები. მისი აზრით, „განა უკეთესი არ იქნება, რომ იქაც ამ ენების მცოდნე განათლებული ქარ-

თველი ასწავლიდეს, რომელსაც ჩვენ უნივერსიტეტში ექნება განათლება მიღებული?...ამის გარდა ქართველმა მოღვაწემ თავისი მეზობლების ენა, ისტორია, მწერლობა და კულტურა უნდა იცოდეს...მათთან კულტურულ-ეკონომიკური ურთიერთობა ქართველისთვის ბუნებრივი და აუცილებელი არის. ერთა შორის სოლიდარობა ამ ერთა გულისნადების, მათი ენისა და მწერლობის ცოდნის გარეშე შეუძლებელია“ (გურგენიძე 1981:82). მისი აზრით, მასწავლებლის მოსამზადებლად არ არის საკმარისი, რომ პედაგოგიური ფაკულტეტის პროგრამები მხოლოდ პედაგოგიური საგნებით ამოიწურებოდეს. საჭიროა მთელი ფაკულტეტის კი არა, მხოლოდ პედაგოგთა სპეციალობისათვის სპეციალური სასწავლო გეგმის შემუშავება, რომელიც სავალდებულო იქნება იმისთვის, ვინც თავის მომავალ სპეციალობად მასწავლებლობას აირჩევს, **არამედ** სიბრძნისმეტყველებისა და საბუნებისმეტყველო დარგის სტუდენტთათვის სავალდებულო გახდა პედაგოგიკის კურსის გავლა. ამრიგად, ივანე ჯავახიშვილის შეხედულებები მასწავლებლის მომზადების საკითხებთან დაკავშირებით არ შეესაბამებოდა განათლების სახალხო კომისარიატის მოთხოვნებს. განსახვომი ქვეყანაში იმ დროისათვის არსებული მოთხოვნების შესაბამისად ცდილობდა უნივერსიტეტის რეორგანიზაციას და პედაგოგიური კადრების სწრაფ მომზადებაზე, იმ მზარდი მოთხოვნილებებით ხელმძღვანელობდა, რომელიც მეოცე საუკუნის ოციან წლებში იგრძნობოდა.

პროფ. ს. ჯორბენაძე აღნიშნავს, რომ ივანე ჯავახიშვილის მხარდაჭერითა და წინადადებით საქართველოს განათლების სახალხო კომისარიატმა დ. უზნაძე გაგზავნა დასავლეთ ევროპაში მეცნიერებაში უკანასკნელ წლებში შემუშავებული ლაბორატორიული მეთოდების შესასწავლად. რადგან მიაჩნდა, რომ ახალი მეთოდების „დახმარებით შესაძლებელი გახდებოდა მოზარდის ინდივიდუალური ძალებისა და ამ უკანასკნელთა მიხედვით მისი ბუნებრივი მოწოდების გამორკვევა“ (ჯორბენაძე 1984:302).

საინტერესო მოსაზრებები და შეხედულებები აქვს გამოთქმული ივანე ჯავახიშვილს თბილისის სახელმწიფო კონსერვატორიის წესდებასთან დაკავშირებით. მან წერილით მიმართა სახელმწიფო სამეცნიერო საბჭოს 1922 წლის 27 მაისს. წერილში ივანე ჯავახიშვილი აღნიშნავს, რომ „ჩვენი კონსერვატორია მუსიკალური შემოქმედებისა და კვლევა-ძიების იმ კერად უნდა გახდეს, რომელიც სხვებს ახალ გზას დაანახვებს. საუკეთესო მაგალითს მისცემს და მუსიკის ხელოვნებას

წარმატების სათავეში ჩაუდგება, მეორეს მხრით, მუსიკის უმაღლესი საუკეთესო სასწავლებელიც უნდა იყოს. ამგვარად ჩვენი კონსერვატორიის წესდების პირველი მუხლი შეიძლება ასე ჩამოყალიბდეს: „ტფილისის კონსერვატორია საქართველოს უმაღლესი სამუსიკო დაწესებულება და სასწავლებელია და მის მიზანს შეადგენს უმაღლესი მუსიკალური განათლება მისცეს იმ პირთ, რომელთაც მუსიკის ხელოვნება თავის განსაკუთრებულ სპეციალობად და სამოქმედო ასპარეზად აქვთ არჩეული“ (გურგენიძე 1972ა: 3).

ივანე ჯავახიშვილს მიაჩნია, რომ კონსერვატორიის სასწავლო გეგმა სამ დარგად დაიყოს: 1. მუსიკის შემოქმედების თეორია და ისტორია; 2. საკრავების მუსიკა 3. სიმღერა-გალობა. აქვე ივ. ჯავახიშვილი აყალიბებს კონსერვატორიის პირადი შემადგენლობის შერჩევის პრინციპებს და ასკვნის, რომ კონსერვატორიის პროფესორის და დოცენტის საბოლოო არჩევანი საქართველოს სახელმწიფოს საბჭოს ხელში უნდა იყოს (გურგენიძე 1972ა:3). წერილის დასასრულს ივანე ჯავახიშვილი დაასკვნის, რომ „ასეთ პატარა სახელმწიფოს, როგორც საქართველოა, ორი კონსერვატორიის შენახვა არ შეუძლია. ორი საშუალო სამუსიკო სასწავლებლის შენახვასაც კი ვერ შეძლებს. ამიტომ ორი კონსერვატორიის მაგიერ ერთი კონსერვატორია უნდა იყოს და ერთი საშუალო სამუსიკო სასწავლებელი. ამასთანავე კონსერვატორიას თანდათანობით საშუალო სასწავლებლის კლასი უნდა ჩამოშორდეს და მხოლოდ უმაღლეს სასწავლებლად შეიქმნას“ (გურგენიძე 1972ა:3).

აკად. ივანე ჯავახიშვილს არ გამოუქვეყნებია პედაგოგიური ხასიათის ნაშრომი ახალგაზრდობის პატრიოტული და ინტერნაციონალური აღზრდის და აღზრდის კლასობრივი პრინციპის შესახებ აღნიშნავს პროფ. იური ბიბილეიშვილი და გვაცნობს ისტორიკოს დავით სართანიას მიერ დიდი მეცნიერის პირადი არქივიდან ხელნაწერ ნაშრომებს, რომლებშიც ივ. ჯავახიშვილი არ იზიარებს ინტერნაციონალიზმის ყალბ შინაარს და საზოგადოების ანტაგონისტური კლასებისაგან შედგენილობის იდეოლოგიას (ბიბილეიშვილი 2013:210). „ნამდვილი ინტერნაციონალურობა, ანუ მსოფლეროვნულობა არც ყოფილა და არც არის, არამედ დიდი და პოლიტიკურად თუ კულტურულად გაბატონებული ეროვნებების ნაციონალურობით პატარა და უფრო სუსტ ეროვნებათა და ტომთა ეროვნულობის შეგნებულად თუ შეუგნებლივ-სტიქიურად, ფარულად თუ ცხადად დაჩრდილვა და წაღეკვა“ (სართანია 2003).ის თავის ლექციებსა და

გამოქვეყნებულ შრომებში არ იყენებდა მარქსისტულ კატეგორიებს, არ აღიარებდა აღზრდის კლასობრივ ხასიათს, არ ექცეოდა კომუნისტური იდეოლოგიის სტერეოტიპულ ჩარჩოებში. ამიტომაც ბურჟუაზიული ისტორიკოსის იარლიყით 1931 წელს გამოადევეს აკად. ივანე ჯავახიშვილი მის მიერვე დაარსებული უნივერსიტეტიდან (ბიბილეიშივილი 2013:211).

აკად. ივ. ჯავახიშვილის თეორიულ-ისტორიული შეხედულებები სწავლების, აღზრდისა და განათლების შესახებ განმტკიცებული იყო მისივე პრაქტიკულ-პედაგოგიური მოღვაწეობით. ივანე ჯავახიშვილის, როგორც ლექტორ-მასწავლებლის, თემა ცალკე შესწავლის საგანია-აღნიშნავს პროფ. ი. ბიბილეიშივილი და გვთავაზობს ივ. ჯავახიშვილის სტუდენტების მოგონებებს: „მისი საუნივერსიტეტო ლექცია ნამდვილი სკოლა იყო სიტყვის უმაღლესი და უფაქიზესი გაგებით. ორი საათის მანძილზე აუდიტორიაში ბუზის გაფრენის ხმას გაიგონებდით. ყველა სულგანაბული მისდევდა რთული მსჯელობის ლაბირინთებს და ივანესებური ტკბილ ქართულით იხიბლებოდა“. „იგი ლექციაზე ყოველთვის მოდიოდა სხვადასხვა სახის წყაროებიდან გაკეთებული ამონაწერებისა და საკუთარი დაკვირვების, ანალიზის შედეგებით. სტუდენტები მუდამყამს ვგრძნობდით, რომ ეს დიდი მეცნიერი ჩვენთან წასაკითხი ლექციისთვის საგანგებოდ ემზადებოდა. ყოველივე ეს კი კიდევ უფრო ზრდიდა ამ დიდ პატივისცემას, რომლითაც იგი სარგებლობდა სტუდენტ ახალგაზრდობაში“ (ბიბილეიშივილი 2013:216).

აკად. ივანე ჯავახიშვილის პედაგოგიური მოღვაწეობის დიდ ღირსებაზე მეტყველებს არასალექციო პერიოდში სტუდენტებთან დამოკიდებულების სტილი. „ივ. ჯავახიშვილი - იგონებს შ. მესხია,-ყოველთვის პოულობდა დროს ჩვენთან სამუშაოდ, არა მარტო სავალდებულო სასემინარო საათებში (რასაც არასდროს არ გვიცდენდა), არამედ სხვა საათებშიც და საკუთარ ბინაზეც. გულისყურით კითხულობდა და ასწორებდა ჩვენს ნამუშევრებს, გვესაუბრებოდა როგორც თითქმის თანატოლებს და გვაძლევდა შენიშვნებს....რაც მთავარია, შენიშვნები, როგორი მწვავე კრიტიკაც არ უნდა ყოფილიყო, ისინი არასდროს თქმულა ჩვენი, დამწყები მკვლევრების შეურაცხმყოფელი ფორმით. პირიქით, მისი ყოველი შენიშვნა კიდევ უფრო გვამხნევებდა (ეფექტური უკუკავშირი-ი. ბასილაძე, ლ. თავდგირიძე)

და ამაშიც იყო ივ. ჯავახიშვილის, როგორც მასწავლებლის და აღმზრდელის ძალა“ („ცისკარი“: 1986).

ივ. ჯავახიშვილის შეხედულებები უნივერსიტეტის დანიშნულების, სწავლების მეთოდების, მომავალ პედაგოგთა მომზადების, მათი პედაგოგიური კულტურისა და ოსტატობის მაღალი დონით შეიარაღებული აუცილებლობის შესახებ დღესაც ინარჩუნებს აქტუალობას და მათ აქვთ უშუალო შემეცნებითი ღირებულება. აკად. ივანე ჯავახიშვილი კარგმა აღზრდამ და ფართო განათლებამ თავმდაბლობისა და კეთილშობილების კლასიკური ნორმებით დაამშვენა. ის ცოცხალი განსახიერება იყო საუკეთესო პიროვნების ისტორიულად მდიდარი ტრადიციული იდეალისა. 1940 წელს, თსუ სამეცნიერო დარბაზში, მოულოდნელად შეწყდა სახელოვანი ქართველი მეცნიერის მაჯისცემა. მაღლიერმა ერმა ივანე ჯავახიშვილი დაკრძალა მის მიერ დაარსებული უნივერსიტეტის ეზოში.

დიმიტრი უზნაძის (1886-1950) პედაგოგიური კონცეფცია

დიმიტრი უზნაძეს მთელი წიგნიერი საქართველო იცნობს როგორც თავისი დროის გამოჩენილ მეცნიერს, საქართველოში ფსიქოლოგიური მეცნიერების, ქართული ფსიქოლოგიური სკოლის ფუძემდებელს და ორგანიზატორს, განწყობის თეორიის ავტორს, ეროვნული მეცნიერების ტაძრის ერთ-ერთ ფუძემდებელს. მისი და მისი მოსწავლეების კვლევებს და მოსაზრებებს ანგარიშს უწევენ, იმოწმებენ, ეყრდნობიან მსოფლიოს გამოჩენილი მეცნიერები, ფსიქოლოგები... ამასთან სამწუხაროდ, დიმიტრი უზნაძეს ჩვენშიც და სხვაგანაც ნაკლებად იცნობენ როგორც პედაგოგ-თეორეტიკოსს, პედაგოგ-ნოვატორს- აღნიშნავს პროფ. ზ. ცუცქირიძე. დიმიტრი უზნაძემ თვისებრივად ახალ საფეხურზე აიყვანა ქართული პედაგოგიური აზროვნება, როგორც მასშტაბის, ისე სიღრმისეული ძიების თვალსაზრისით. ეს ახალი თვისებრიობა ნათლად ჩანს პედაგოგიური პრობლემების გადაწყვეტისადმი ახლებურ მიდგომაში (უზნაძე 2005: 5). ალბათ იმიტომ, რომ დ. უზნაძე იყო სამოციანელების ეროვნული იდეის მატარებელი, იაკობ გოგებაშვილისა და მისი თანამოაზრეების - ლუარსაბ ზოცვაძის, იოსებ ოცხელისა და სხვათა უმცროსი თაობის თანამედროვე.

რაში მდგომარეობს დიმიტრი უზნაძისეული ახლებური მიდგომა პედაგოგიური პრობლემისადმი? რაშია მისი პედაგოგიური კონცეფციის არსი?

დიმიტრი უზნაძე იყო პირველი, რომელიც XX საუკუნის დასაწყისში გამოეხმაურა იმ დროისათვის ახალ პედაგოგიურ მოძრაობას, ნოვატორული იდეების პრაქტიკაში გამოცდას. მისი აზრით, პედაგოგიკა უნდა იყოს ორიენტირებული არა მარტო ბავშვის ჩამოყალიბება, აღზრდასა და განვითარებაზე, არამედ იკვლიოს მიზეზები, რაც პედაგოგიური საქმიანობის წარმატება/წარუმატებლობას განსაზღვრავს. გერმანიის უნივერსიტეტებში განსწავლულმა დიმიტრი უზნაძემ, საქართველოში დაბრუნების შემდეგ, პრაქტიკოსი პედაგოგის რთული და საინტერესო საქმიანობა დაიწყო. „აკად. დიმიტრი უზნაძემ საქართველოში პირველმა გაარღვია იმპერატიული პედაგოგიკის ტრადიციული ჩარჩოები, სკოლის ყურადღების ცენტრში პირველად დააყენა მოსწავლის პიროვნება და მოითხოვა მისი ასაკობრივ-ინდივიდუალური თავისებურებების შესწავლის საფუძველზე წარმართათ აღზრდის რთული და სათუთი პროცესი. აღსაზრდელი პედაგოგიური პროცესის მხოლოდ ობიექტად იყო მიჩნეული (და ხშირად დღესაც ასე თვლიან!). დიმიტრი უზნაძემ აღსაზრდელში დაინახა მოაზროვნე არსება, რომელსაც შეუძლია მიიღოს ან არ მიიღოს აღმზრდელის რჩევა-დარიგება, რეკომენდაცია, ირწმუნოს მასწავლებლის მიერ შემოთავაზებული ცოდნა. ეს იდეა ყოველთვის ცოცხლობდა პრაქტიკაში, მაგრამ მისი თეორიული გააზრება და პედაგოგიკურ კონცეფციად ჩამოყალიბება დიმიტრი უზნაძემდე არავის უცდია“ (ბიბილეიშვილი 2006: 49).

დ. უზნაძე მიიჩნევს, რომ აღზრდის პროცესი განსაკუთრებულ თვისებას ატარებს. მას ადამიანთან აქვს საქმე: ადამიანია იქ სუბიექტი და ობიექტი. მისი მიზანი ადამიანის ბუნების სასურველ ფორმებში ჩამოსხმას წარმოადგენს. ეს მიზანი საუკეთესოდ მაშინ განხორციელდება, როდესაც აღმზრდელი აღსაზრდელის მთელ ნებისყოფას თავის ნებით დაუქვემდებარებს, როდესაც იგი მას იმგვარად გაიტაცებს, რომ თვის სურვილებს და გრძნობებს მის სურვილებათა და გრძნობებად აქცევს. ასეთი გატაცება კი მხოლოდ მაშინ არის შესაძლებელი, როდესაც ერთი ადამიანი მეორეს გრძნობათა დისპოზიციას სავსებით წარმოიდგენს, ის წმინდათა-წმინდას, მის საიდუმლოთა საიდუმლოს თვით განიცდის და მასზე იმის

ბუნებისდაგვარად იმოქმედებს. აქ გატაცება და გავლენა შეძლებს უმაღლეს წერტილამდე მივიდეს. სხვისი სულის ცოდნა, განსაკუთრებით კი სხვის გრძნობათა დისპოზიციის ჭერეტა, - აი ის პირობა, რომელიც აუცილებელია სხვაზე გავლენისა და სხვისი გატაცებისათვის“ (უზნაძე 2005:25).

მან პირველივე პედაგოგიური წერილებით სიახლეები შეიტანა აღზრდის თეორიაში. მისი პედაგოგიური კონცეფცია ჩამოყალიბდა 1910-1916 წლებში და საფუძვლად დაედო ერთიანი და აქტიური პიროვნების როგორც აღზრდის ობიექტის იდეას, რომელიც შემდეგ განწყობის თეორიაში გადაიზარდა. დ. უზნაძე თვლის, რომ აღზრდა არის სწრაფვა იდეალურისაკენ. „საკუთარი ცხოვრებისა და სხვისი ცხოვრების ფორმაციის მიზანდასახული პროცესი“. აღზრდა სოციალურად განსაზღვრებადი პროცესია, რადგან ადამიანი თავისი არსით სოციალურია. მაგრამ აღზრდის ობიექტს ბავშვი წარმოადგენს - განსაკუთრებული ფენომენი, რომელიც არ დაიყვანება მოზრდილისგან რაოდენობრივ განსხვავებაზე. აღზრდელი ვერ მიაღწევს თავის მიზნებს, თუ არ ჩასწვდება ბავშვის ბუნებას. სწორედ ამიტომ პედაგოგიკა ეფუძნება ბავშვის ფსიქოლოგიური არსის შემეცნებას. აღზრდის მიზნის სოციალური ბუნების აღიარებას მიჰყავს დ. უზნაძე აღზრდელობითი პროცესის უმთავრესი წინააღმდეგობის აღმოჩენამდე, რასაც მან „აღზრდის ძირითადი ტრაგედია“ უწოდა. ამ პერიოდში „დროების“ ფურცლებზე დაიბეჭდა პედაგოგიური ნაშრომები: „აღზრდის მიზნები“, „ნაწყვეტები ექსპერიმენტული პედაგოგიკიდან“, ცალკე წიგნად გამოიცა „ექსპერიმენტული პედაგოგიკის შესავალი“. 1912 წ. ჟურნალში „განათლება“ დაიბეჭდა სტატია „აღზრდის ძირითადი ტრაგედია“ და „აღზრდის მიზანი“, სადაც მან წამოაყენა „იდეალური ინდივიდის აღზრდის“ იდეა. დ. უზნაძის შრომები, დაწერილი პედაგოგიკურ თემებზე, უაღრესად მნიშვნელოვან მოვლენას წარმოადგენს ქართული პედაგოგიური აზროვნების განვითარების ისტორიაში. დ. უზნაძემ ამ შრომებით პირველმა ჩაუყარა საფუძველი საქართველოში მეცნიერული პედაგოგიკის სისტემატურ კურსს. მან პირველმა დაარსა უნივერსიტეტის პედაგოგიკისა და ფსიქოლოგიის კათედრები, პირველმა შემოიღო პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური დისციპლინების კურსი. „აღსანიშნავია, უნივერსიტეტში რიგით მესამე ლექცია, ივანე ჯავახიშვილისა და კორნელი კეკელიძის შემდეგ წაიკითხა დიმიტრი უზნაძემ, რითაც

იმთავითვე გაესვა ხაზი ფსიქოლოგიური მეცნიერების ადგილს საუნივერსიტეტო სწავლებაში“ (ბარამიძე, 2023: 132).

დიმიტრი უზნაძე აღზრდის მიზნის შინაარსის განსაზღვრის დროს პრინციპულ მნიშვნელობას ანიჭებს მოზარდის მომზადებას ცხოვრებისათვის. სიცოცხლესა და ცხოვრებას შორის არსებით განსხვავებაზე მიუთითებს და აღნიშნავს, რომ „არსებითი ძარღვი ცხოვრებისა გარდაქმნაში ან შემოქმედებაში მარხია. აქტიური სული ებრძვის და გარდაქმნის ყველაფერს, რასაც პასიურობის ბეჭედი აზის და ამბავი ამ გარდაქმნისა არის ამბავი ადამიანის ისტორიული ცხოვრებისა“ (ბერულავა 1967:80). ამრიგად, დ. უზნაძე ადამიანის პასიურობას უპირისპირებს „გააქტივებას“ და წერს: „ჩვენი უდიდესი მოვალეობა, მუდმივი სამსახური ყოფილა ამ დანიშნულებისა, მუდმივი წინსვლა და განვითარების შეტანა ცხოვრების პროცესში. აქედან აღზრდის მიზანი ცხადად სახიერდება; იგი ყველა დონესა და საშუალებას სწორედ ამ მხრით უნდა მიმართავდეს, რომ არ დარჩეს არც ერთი ეგზემპლარი ადამიანისა, რომელიც თავისი უზენაესი დანიშნულების განსახორციელებლად გამოუსადეგარი აღმოჩნდება; მან უნდა გაბედულად და მოურიდებლად გადალახოს ყველა დაბრკოლება, რომელიც ცხოვრების პროცესით შემუშავებულ ღონეს ადამიანის ძალის განვითარებისას დაბლა სწევს და იმავე საფეხურზე სტოვებს, რომელზეც იგი ადრე მდგარა. სკოლა, როგორც ორგანიზაცია, აღზრდის მიზანს იმაშივე უნდა სჭერეტდეს: იგი უნდა სჭედდეს და ლესავდეს ისეთ ძალებს ადამიანის არსებაში, რომელთა მჭრელობაც ცხოვრების არსებული დონის ზევით აწევის პირობებს საუკეთესოდ უნდა შეეფერებოდეს“ (ბერულავა 1967: 147). სახელოვანი პედაგოგი სწავლა-განათლებასაც მოზარდი თაობის ცხოვრებისათვის მომზადებას უქვემდებარებდა. „პედაგოგიურ წერილებში“ წერდა: „ამბობენ ,სკოლის მიზანი საზოგადო განათლებააო. დე, ასე იყოს! ამ შემთხვევაში ჩვენთვის საზოგადო განათლება უთუოდ ადამიანის ძალების დროის შესაფერისი განვითარება იქნება“ (ბიბილიეშვილი 2007: 105).

დიმიტრი უზნაძე საქართველოს დამოუკიდებელი სახელმწიფოებრივი აღდგენის მოწმე და მონაწილე გახლდათ და აქტიურად ცდილობდა ცხოვრებაში განეხორციელებინა სამოციანელთა პედაგოგიური იდეები. საქართველოს დამოუკიდებლობის გამოცხადებისთანავე დადგა განათლების სისტემის რეფორმის საკითხი. რეფორმის

მოსამზადებელი კომისიის მუშაობის დროს მისი სამოქმედო პრინციპი იყო: უნდა გაკეთდეს ის, რაც ყველაზე უფრო სასარგებლო იქნება საქართველოსთვის და ყველაზე სასარგებლო არის ის, რაც ბუნებრივი და კანონზომიერია. ამიტომ იყო, რომ დ. უზნაძე ხელაღებით როდი უარყოფდა წარსულის (გუშინდელი დღის) საგანმანათლებლო მემკვიდრეობას. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ დ. უზნაძე სასკოლო რეფორმის პრობლემას კავკასიური მასშტაბით განიხილავდა, რადგან რუსეთის იმპერიის ნანგრევებზე აღმოცენებულ კავკასიურ სახელმწიფოებს ერთნაირი პრობლემები ედგათ განათლების დარგში. მიუხედავად მათი ისტორიული ტრადიციების განსხვავებულობისა. ამასთან, თითოეულ კავკასიური სახელმწიფო დამოუკიდებლობის მოპოვების შემდეგ თავის ისტორიულ წარსულში არ ბრუნდებოდა, არამედ XX საუკუნის ერთიან საკაცობრიო ოჯახში აპირებდა შესვლას და ამ ოჯახის საერთო კულტურულ ენაზე მეტყველება უნდა შეძლებოდათ. ამგვარ მეტყველებას კი განათლება იძლევა (ცუცქირიძე, 2005). დ. უზნაძეს კარგად ესმოდა, რომ ცივილიზაციის საკაცობრიო მიღწევების დაუფლება, მისი გამოცენების ცოდნის ათვისება სულაც არ ნიშნავს ეროვნული ტრადიციებისა და თვითმყოფადობის დავიწყებას. პირიქით, მსოფლიოსათვის ქართველი (და სხვაც!) თავისი ქართველობით არის საინტერესო და სასარგებლო. მის სტატიებსა და წერილებს წითელ ზოლად გასდევს ეს იდეა: არა ტრაფარეტულად და დეკლარირებულად, არამედ შინაარსის განმსჭვალავ ტენდეციად. 1913 წელს დიმიტრი უზნაძემ სხვა ქართველ პედაგოგებთან ერთად (ი. გომელაური, ვ. ბურჯანაძე...) აქტიური მონაწილეობა მიიღო სრულიად რუსეთის სახალხო მასწავლებელთა ყრილობის მუშაობაში. ის მეცნიერულად ასაბუთებდა სკოლებში დედა ენაზე სწავლების აუცილებლობას, შრომითი აღზრდის, ბავშვთა ჰარმონიული განვითარების იდეას.

1915 წელს უზნაძე სათავეში ჩაუდგა მისივე თაოსნობით დაარსებულ ქალთა ქართულ სასწავლებელს, რომლის მუშაობას საფუძვლად დაედო სახელოვანი მეცნიერის მიერ შემუშავებული ახალი პედაგოგიური პრინციპები. თავის საჯარო გამოსვლებში, დისპუტებში უდიდეს ყურადღებას აქცევდა ისეთ აქტუალურ საკითხებს, როგორიცაა “პედაგოგიკის ახალი მიმართულებების შესახებ”, „შრომის სკოლის შესახებ“, “სკოლებში გრამატიკის სწავლების შესახებ” და სხვა. ის ხელმძღვანელობდა ჯერ კავკასიისა და შემდეგ საქართველოს

“სკოლების სარეფორმო კომისიების” მუშაობას, რითაც დიდი წვლილი შეიტანა სასკოლო განათლების სისტემის ახალი სტრუქტურის შემუშავებაში. სწორედ უზნადისეული პროექტი და მისი სარეფორმო მოხსენება დაედო საფუძვლად განათლების იმდროინდელ ახალ სისტემას. (სრულად დ. უზნადის შეხედულებები “შრომის სკოლის”, “ექსპერიმენტალური პედაგოგიკის”, შეფასების სისტემის, განათლების სისტემის, სწავლების პრინციპების, სკოლის დანიშნულებისა და ფუნქციის შესახებ წარმოდგენილია ნაშრომის პირველ თავში).

XX საუკუნის დასაწყისში საქართველოში ისე იმძლავრა სოციალ-დემოკრატიულმა მოძრაობამ და სოციალიზმის იდეამ, რომ ეროვნული საკითხი ერთგვარად ჩრდილში მოექცა და სოციალური პრობლემების გადაჭრის აუცილებლობა წამოიწია წინ. ალბათ ამიტომაც - აღნიშნავს პროფ. ი. ბიბილიეშვილი, რომ დიმიტრი უზნადის პედაგოგიურ შეხედულებებში, განსაკუთრებით აღზრდის მიზნის პრობლემის გაშუქების დროს, ყურადღება არც მახვილდება „ახალი ტიპის ქართველის“ აღზრდის შესახებ (ბიბილიეშვილი 2007)

აკად. დ. უზნადემ პირველმა გამოთქვა მოსაზრება აღმზრდელ-აღსაზრდელის ურთიერთობის მნიშვნელოვან ასპექტზე - ურთიერთ-ზეგავლენაზე. დ. უზნადის რეალისტური კონცეფციის მიხედვით აღზრდის პროცესში არა მხოლოდ აღმზრდელი ახდენს ზეგავლენას თავის აღსაზრდელზე, არამედ ამ პროცესში აღსაზრდელიც, როგორც მოაზროვნე არსება, ახდენს გარკვეულ გავლენას თავის აღმზრდელზე. „აღზრდის ცნება ორ მომენტს თხოულობს, რომელთა ურთიერთ-გავლენაც ქმნის მას. პირველი არის აღმზრდელი და მეორე აღსაზრდელი. აღმზრდელი თავის მიზნებს ელტვის და აღსაზრდელი თავისას, პირველი მეორეს არ ცნობს და მეორე-პირველს. აქ იბადება და იზრდება ერთგვარი გაუგებრობა, რომელიც აღზრდის სუბიექტობიექტის ურთიერთობაში იჩენს თავს და ამ გარდაუვალ ტრაგედიას, რომელიც ყოველ აღზრდაში მარხია, სარჩულად ედება.“ (უზნადე 1980: 59). აღმზრდელსა და აღსაზრდელსა შორის წარმოქმნილ წინააღმდეგობას მან „აღზრდის ძირითადი ტრაგედია“ უწოდა. ის ამ ტრაგედიის არსს, სავსებით სამართლიანად, აღმზრდელისა და აღსაზრდელის მისწრაფებებში, მიზნებსა და ინტერესებს შორის განსხვავებულობაში ხედავს (ფსიქოლოგიური გამოკვლევები 2006: 50). აღმზრდელსა და მოზარდს სხვადასხვანაირად აქვთ კეთილდღეობა წარმოდგენილი. „ვინც ოდნავ მაინც ჩაკვირვებია პედაგოგიური

პრაქტიკის ბუნებას, ან ალბათ კარგად იცის ის ოღრო- ჩოღრო, რომელიც ასე მდიდრული და უხვი ხელით არის მის ზესკნელზე გაფანტული. მაგრამ მათ შორის არცერთი არ არის ისე შავი და ბნელი, ისე საშიში და სახიფათო როგორც ერთი. იგი პედაგოგიური პრაქტიკის შუაგულშია ამოთხრილი და ამიტომაც არის, რომ მასთან ანგარიშის გასწორება ყველას უხდება. ჩვენ სახეში გვაქვს ის უფსკრული და ის უძირო ზღვა, რომელიც აღმზრდელსა და აღსაზრდელის მისწრაფებათა შორის ჩაგუბებულია და მათს ძირითად გაუგებრობას საფუძვლად უდევს“ (უზნაძე 1912: 48).

აკად. დ. უზნაძე გეთავაზობს ამ წინააღმდეგობის დაძლევის მიზნით სწავლებასა და აღზრდაში საზოგადო და პიროვნული ინტერესების გათვალისწინების აუცილებლობას და აღნიშნავს: „თანამედროვე სკოლის განათლება ფრიად ვიწრო, შემოფარგლული ხასიათის არის... და მოსწავლეს ინტერესსა და აღფრთოვანებას უკლავს“. მასწავლებელი გაკვეთილზე ვერ იძუშავებს ინდივიდუალურად თითოეულ მოსწავლესთან. „სკოლაში მას მრავალ მოწაფესთან აქვს საქმე. ამიტომ იგი იძულებულია თავისი მიზნის მისაღწევად მხოლოდ ერთი გზა აირჩიოს, ერთი საშუალება იხმაროს, რომელსაც სახეში მუდამ ყველას ინტერესი, ყველას გემოვნება ექნება. ეს გარემოება კი შეუძლებელს ყოფს, რომ ... თითოეული მოწაფე კმაყოფილი იყოს იმ სწავლების წესით, რომელიც ყოველ სკოლაშია აუცილებელი“ (უზნაძე 2005). დ. უზნაძე მიდის იმ დასკვნამდე, რომ სწავლების არსებული ფორმის პირობებში შეუძლებელია მოსწავლეებისადმი სრული ინდივიდუალური მიდგომის განხორციელება, თითოეული მოსწავლის პიროვნული თვისებების, სურვილების, ინტერესების, შესაძლებლობების გათვალისწინება, მათი პიროვნული სურვილების, მისწრაფებების შესაბამისად და დასაკმაყოფილებლად სწავლებისა და აღზრდის პროცესის წარმართვა. ასეთ პირობებში ყველა მოსწავლე ვერ იქნება კმაყოფილი და მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის - დ. უზნაძის თქმით, „მტრული განწყობის დამკვიდრება“ გარდაუვალი ხდება (ა. ბერიძე) და სულ უფრო ღრმავდება წინააღმდეგობა აღმზრდელსა და აღსაზრდელს შორის. მასწავლებელი იძულებული გახდა „ინსპექტორ-რევიზორის“ ფუნქცია შეესრულებია, რომლის დროსაც იგი იძულებულია მოსწავლეებზე ძალდატანება გამოიჩინოს და აიძულოს ისინი გაკვეთილზე მოუშზადებლად არ გამოცხადდნენ. სწავლების პროცესში „ძალდატანება კი, დ. უზნაძის აზრით,

თავისუფალ სურვილს, ინტერესს, გატაცებას კლავს“ (ფსიქოლოგიური გამოკვლევები 2006:43).

ბავშვის ფსიქოლოგიის ცოდნა, მისი აზრით, აღმზრდელს შესაძლებლობას აძლევს „უმტკივნეულოდ შეუხამოს სოციალური ხასიათის მიზნები ბავშვის ბუნებრივი განვითარების მიმართულებას“.

დ. უზნაძის პედაგოგიური შეხედულებების საფუძველს უშუალო პრაქტიკული პედაგოგიური მოღვაწეობა წარმოადგენდა. მისი აზრით, „პედაგოგიკა ისეთ მეცნიერებათა დარგს ეკუთვნის, რომელთა მისწრაფებაც მართო ჭეშმარიტების შემეცნებით კი არ იზღუდება, არამედ მისი პრაქტიკული მოხმარებით, გამოყენებით. პედაგოგიკა სრულებით ახალ სახეს იღებს, როდესაც იგი თეორიულად შემუშავებული ნორმების ცხოვრებაში გატარების თვალსაზრისით იხილება, როდესაც მისგან ამ ნორმების განხორციელებას მოითხოვენ. ეგ ახალი სახე პედაგოგიური მეცნიერებისა არის პრაქტიკული პედაგოგიკა“ (უზნაძე 2005:21-23). დ. უზნაძე თეორიულ პედაგოგიკას ხელოვნებას ადარებს და მის შესახებ ის წერს: „ჩვენი შკოლის აღზრდითი სისტემა დღეს მრავალრიცხოვან მასწავლებელთა კორპორაციას თხოულობს. ხოლო ნამდვილი პედაგოგიური ნიჭით აღჭურვილ აღმზრდელთა რიცხვი განსაზღვრულია. ამიტომ ჩვენთვის აუცილებელ საჭიროებას შეადგენენ მართო ხელოვანი პედაგოგნი კი არა, აღმზრდელი ხელოსანნიც. ხელოსნობა დღეს ჩვენი აღზრდითი სისტემისათვის აუცილებელი საჭიროება შეიქმნა, ასეთ ხელოსანთ კი რა შექმნის, თუ არა თეორეტიული პედაგოგიკა და მისი შესწავლა. ამის გარდა არც ის არის საიდუმლოება, რომ თვით არაჩვეულებრივი ნიჭის პატრონთ ესაჭიროებათ ხელოვნების იმ დარგის თეორიის ცოდნა, რომლის საზღვრებშიც მათ მოღვაწეობა უზდებათ. რაც უფრო მეტი აქვს ხელოვანს ასეთი ცოდნა, მით უფრო მეტი ღირსების არის მისი ხელოვნური ნაწარმოები....გენიოსი პედაგოგი პესტალოცი რამდენად უფრო ადვილად მიაღწევდა თავის მიზანს, რომ ყველა იმ ცოდნით ყოფილიყო აღჭურვილი, რომელიც თანამედროვე ექსპერიმენტალური პედაგოგიკის წარმომადგენელთ აქვთ“ (უზნაძე 2005:27).

პედაგოგიკის აუცილებელ საჭიროებაზე საუბრისას დ. უზნაძე აღნიშნავს, რომ „თვით საგანი პედაგოგიკისა, თვით ცნება ამ მეცნიერებისა ყველასათვის თვალსაჩინოდ ნათელყოფს იმ მოთხოვნილებას, რომელიც წინ უნდა უდგეს ყოველ აღმზრდელს.

მართლაც, პედაგოგიკის საგანი აღზრდაა, მაგრამ აღზრდა ჯერ კიდევ მოუმწიფებელის, მოზარდი თაობისა... ყოვლად შეუძლებელია აღზრდამ თავის მიზანს მიაღწიოს, თუ იგი თვით აღსაზრდელის ბუნებას არ იცნობს და მას შესაფერი ზომებით არ ეპყრობა. პედაგოგიური ნიჭის განსაკუთრებულებაც ხომ მასში მდგომარეობს, რომ აღმზრდელი ინტუიტურად წარმოადგენს აღსაზრდელის მთელს სულიერი ცხოვრების მიმდინარეობას და ამით მისი სულიერი საუნჯის საწყობში შესავალს პოულობს” (უზნაძე 2005:28).

მისი აზრით, თეორიული პედაგოგიკის ცოდნა საშუალებას აძლევს და უქმნის საფუძველს მომავალ მასწავლებელს, აკეთოს თავისი საქმე საზოგადოებისა და ბავშვის პიროვნების განვითარების სასარგებლოდ. აღზრდის მთავარი ამოცანაა თითოეულმა ადამიანმა განახორციელოს თავისი დანიშნულება, სკოლა კი ის ორგანიზაციაა, რომელიც ამ ფუნქციის შესასრულებლად არსებობს. სკოლამ უნდა გამოძერწოს ადამიანის შესაძლებლობების სულიერი ძალები. „აუცილებელია სკოლაში შეიქმნას ისეთი პირობები, რომლებიც მოითხოვენ ბავშვის არა მხოლოდ ინტელექტუალური ძალების, არამედ მთელი მისი ბუნების მოქმედებაში მოყვანას.”

იმდროინდელი სკოლა მასწავლებელთა კადრების ნაკლებობას განიცდიდა, რაც დიმიტრი უზნაძეს სერიოზულ პრობლემად მიაჩნდა. თვლიდა, რომ ჩვენი სკოლის ბედი მთლიანად მის გადაწყვეტაზე დამოკიდებული. „ახლაც იგრძნობა, როცა სასკოლო ასაკის ბავშვების ნახევარზე მეტი სკოლის გარეთ არის დარჩენილი. რა იქნება მაშინ როდესაც საერთო სავალდებულო სახალხო განათლების პრინციპი სინამდვილეში განხორციელდება. ამიტომ აუცილებელია ახლავე, პირველ რიგში შევუდგეთ ამ საკითხის გადაწყვეტას. ჯერ მას რაოდენობრივი თვალსაზრისით მივუდგეთ“ (უზნაძე 2005: 400).

1918 წლიდან დ. უზნაძე ხელმძღვანელობს ქართულ საოსტატო ინსტიტუტს, 1919 წლიდან პედაგოგიურ ინსტიტუტს, რომელიც ამზადებდა დაწყებითი კლასების მასწავლებლებს. თბილისში დედა უნივერსიტეტის გახსნამ გადაფარა ახალგაზრდობის ყოველგვარი ინტერესი სხვა სასწავლებლების მიმართ, მათ შორის პედაგოგიური ინსტიტუტის მიმართაც. ამან გამოიწვია ის, რომ სამასწავლებლო ინსტიტუტს და შემდგომ პედაგოგიურ ინსტიტუტს სტუდენტთა კონტინგენტი დააკლდა. პედაგოგიური ინსტიტუტის დირექტორი დიმიტრი უზნაძე კარგად ხედავდა რა, რომ ახალგაზრდობა

უნივერსიტეტს თვლიდა თავისი მიზნების მთავარ ნავთსაყუდელად, საჭიროდ მიიჩნია პედაგოგიური კადრების მომზადება საუნივერსიტეტო სისტემაში მოექცია. ამის თაობაზე ნადეჟდა ბერულავა წერს: “ახლადგახსნილი უნივერსიტეტი თავიდანვე იმდენად პოპულარული იყო, რომ საშუალო სასწავლებელ-დამთავრებულ ახალგაზრდას უნივერსიტეტისათვის გვერდის ახვევა აზრადაც არ მოუვიდოდა. ამიტომ სამასწავლებლო ინსტიტუტს და შემდეგ პედაგოგიურ ინსტიტუტს სტუდენტთა კონტინგენტი აკლდა” (ბერულავა 1967:45).

დიმიტრი უზნაძემ, როგორც პედაგოგიური ინსტიტუტის დირექტორმა, გვერდზე გადადო თავის პირადი ამბიციები და შეუდგა კვალიფიციური პედაგოგიური კადრების მომზადებისათვის ზრუნვას. მან თხოვნით მიმართა უნივერსიტეტის ხელმძღვანელობას უნივერსიტეტის სისტემაში პედაგოგიური ინსტიტუტის მიღების თაობაზე. უნივერსიტეტის ხელმძღვანელობაც გაგებით შეხვდა საქართველოს სკოლებისათვის მაღალი კვალიფიკაციის მასწავლებელთა კადრების მომზადების აუცილებლობას და მიიღო გადაწყვეტილება პედაგოგიური ინსტიტუტის სახელმწიფო უნივერსიტეტში მიღების შესახებ. ამ საკითხის გადაწყვეტისათვის შეიქმნა უნივერსიტეტის კომისია ექვთიმე თაყაიშვილის, დიმიტრი უზნაძის, შალვა ნუცუბიძისა და ანდრია რაზმაძის შემადგენლობით. 1919 წლის 18 მარტს უნივერსიტეტმა თავის სტრუქტურაში მიიღო პედაგოგიური ინსტიტუტი. პედაგოგიური კადრების მომზადების გაუმჯობესებისათვის უნივერსიტეტის პროფესორთა საბჭომ ფაკულტეტის ინსტიტუტთან დაარსა საცდელი, საბაზო სკოლა, ე.წ. “მთლიანი შრომის სკოლის” ტიპისა და მისი გამგეობა დაევალა ინსტიტუტის დირექტორს. 1922 წლის 20 ივნისს თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის საბჭო ისევ მიუბრუნდა პედაგოგიური ინსტიტუტის საკითხს და იგი “საპედაგოგო ფაკულტეტის” ინსტიტუტად გარდაქმნა და დაადგინა მისი კურსის გავლა სავალდებულოდ ყველა იმ სტუდენტისათვის, რომლებიც “საპედაგოგო” სარბიელზე აპირებს მოღვაწეობას. ამ სახით ინსტიტუტმა დ. უზნაძის ხელმძღვანელობით იარსება 1924 წლამდე. შემდეგ თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის სისტემაში პედაგოგიური კადრების მომზადება დაევალა პედაგოგიურ ფაკულტეტს, რომლის დეკანადაც 1927 წლამდე დიმიტრი უზნაძე მუშაობდა.

დიმიტრი უზნაძე ქართული პედაგოგიკის ისტორიაში შემოვიდა როგორც საშუალო სკოლებისათვის საუნივერსიტეტო განათლების

მქონე პედაგოგიური კადრების მომზადების პიონერი, რომლის ტრადიციები უნდა გაგრძელდეს მომავალშიც (ბიბილეიშვილი 2007: 124).

დ.უზნაძის პედაგოგიურ კონცეფციაში მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს მშობელთა პედაგოგიური განათლების ორგანიზებას. ის გულისტკივილით აღნიშნავს, რომ სკოლა არ ასწავლის ბავშვს, როგორ ისწავლოს, რა მეთოდებს უნდა მიმართოს, რათა რაციონალურად, ე.ი. მაქსიმალური ეკონომიითა და ნაყოფიერებით ისწავლოს. იგი ასწავლის მას მეცნიერების ელემენტებს, მაგრამ არ ასწავლის, თუ როგორ უნდა ისწავლოს, რათა სკოლის დასრულების შემდეგ მან თვითონ დამოუკიდებლად შეძლოს ცოდნის გაღრმავება, ახლის შესწავლა. “საშუალო სკოლის მიზანია მოზარდის ისე მომზადება, რომ მან იცოდეს, თუ როგორ უნდა სწავლა, უმაღლესი სკოლის მიზანი კი ისეთი ადამიანის მომზადებაა, რომელმაც იცის თუ როგორ უნდა კვლევა. თუ უმაღლესი სკოლა კვლევის მეთოდებს ასწავლის სტუდენტებს, საშუალო სკოლა სწავლის მეთოდებსაც უნდა ასწავლიდეს მოსწავლეს” (უზნაძე 2005:421).

მე-20 საუკუნის დასაწყისში დ. უზნაძე სკოლას უყენებდა მოთხოვნას, რომ სკოლამ კურსდამთავრებულს სხვადასხვა კომპეტენციებთან ერთად კომპეტენცია „სწავლის სწავლა“ უნდა ჩამოუყალიბოს.

ასეთ პირობებში ოჯახის როლი განსაკუთრებით დიდი ხდება. მშობლის წინაშე ისახება ვალდებულება, დაეხმაროს შვილს საშინაო დავალების შესრულებაში, შეაჩვიოს გონებრივი შრომის რაციონალურ წესებს. ასევე გასათვალისწინებელია, რომ სასკოლო ბავშვის ცხოვრების შინაარსი სწავლასთან ერთად აქტივობის სხვა ფორმებსაც მოიცავს: შრომა, თამაში, სპორტი, გართობა, დასვენება და სხვა. ესენი ერთმანეთთან მჭიდრო კავშირშია და ასევე ცალკე აქტიობას, ცალკე ქცევის ფორმებს წარმოადგენენ. თამაშს ის მიიჩნევდა ბავშვის ინტროგენური ქცევის სპეციფიკურ ფორმად, სწავლას კი სრულიად თავისებურ ფორმად, რომელიც არ შეიძლება იყოს გაიგივებული თამაშთან, შრომასთან თუ ქცევის რომელიმე სხვა ფორმასთან. „რამდენადაც მისი სახე და აგებულება საბოლოოდ იმაზეა დამოკიდებული, თუ როგორია მისი საგანი, ე.ი. გარეპირობა, რომელშიც იგი აქტუალურ მოცემულობად იქცევა“ (უზნაძე 1945:34). სწავლა უფრო დამოკიდებულია იმაზე, თუ რისი სწავლა ხდება, ვიდრე თამაში სათაშოზე: მაშინ როდესაც სწავლის სტრუქტურა სასწავლო საგანზეა

დამოკიდებული, სათამაშოს აგებულება და ბუნება, პირიქით, საკლებით იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა ბუნებისაა თამაში, რომელსაც ის ემსახურება (უზნაძე 2005: 334).

დ. უზნაძე წერილში „მშობელთა პედაგოგიური კულტურის ამაღლებისათვის“ წერდა: „რასაკვირველია, არც თამაში და არც სპორტი, მიუხედავად იმისა, რომ ისინი ბავშვის ენერგიის თავისუფალი გამოვლენისა და ამოქმედების მიზნებს ემსახურება, მოზრდილის ყოველგვარი გავლენის გარეშე არ შეიძლება მიმდინარეობდნენ. ერთსაც და მეორესაც პედაგოგიური რაციონალიზაცია ესაჭიროება. წინააღმდეგ შემთხვევაში არავითარი გარანტია არ არსებობს არა მარტო იმისთვის, რომ მათი დადებითი პედაგოგიური ზეგავლენა მაქსიმალურად იქნება გამოყენებული, არც იმისთვის, რომ ეს ზეგავლენა უარყოფითი ხასიათის არ აღმოჩნდება. მაშასადამე, ბავშვის აქტივობის ეს ფორმები კვლავ მნიშვნელოვან პედაგოგიურ ამოცანას აყენებენ მშობლების წინაშე“ (უზნაძე 2005: 423). იგივე უნდა ითქვას დასვენებისა და გართობის შესახებაც. როგორ უნდა მოეწყოს დასვენება ან გართობა? ეს ის საკითხებია, რომელთაც საგანგებო შესწავლა და საგანგებო ღონისძიებები ესაჭიროება. აღსანიშნავია, რომ ამ ორ ცნებას შორის არებობს განსხვავება და შესაბამისად განსხვავებული ორგანიზაცია ესაჭიროება. წინააღმდეგ შემთხვევაში, ისინი ვერ მოგვცემენ იმ აღმზრდელობითს ეფექტს, რომლის მოცემაც მათ შეუძლიათ. ცხადია ოჯახის წინაშე ქცევის ამ ფორმების შემთხვევაში პასუხსაგები აღმზრდელობითი ამოცანები დგას (უზნაძე 2005: 424). დ. უზნაძე მტკიცე ზნეობრივი ნებისყოფის აღზრდას როგორც სკოლის, ასევე ოჯახის მოვალეობად მიიჩნევს. ამიტომ პიროვნების ჩამოყალიბების პროცესში შეიძლება არც ერთს აღმზრდელობით ფაქტორს არ ჰქონდეს იმდენი ზეგავლენის მოხდენის შესაძლებლობა, რამდენიც აქვს ოჯახს. ოჯახის პედაგოგიური როლი ჭეშმარიტად განუზომელია.

როგორ იქცევა ჩვეულებრივ მშობელი, როდესაც იგი თავისი შვილის ცხოვრების მოწესრიგების ამოცანის წინაშე დგება? -სვამს კითხვას დ. უზნაძე და პასუხობს: „ერთადერთი გზა, რომელიც ამ შემთხვევაში მის განკარგულებაში იმყოფება, ეს არის მისი ბუნებრივი „სადი მოსაზრება“ და ძველი საუკუნეებით განმტკიცებული ტრადიციის გზა: როგორც მისი მამა-პაპა იქცეოდა თავისი შვილების მიმართ, ისევე იქცევა საკუთარი შვილის მიმართაც“. იმიტომ მას არ

აქვს მეცნიერულად დასაბუთებული მომზადება. არც ზოგადი განათლების საშუალო და არც უმაღლესი-სათანადოდ არ ზრუნავს იმაზე, რომ თავის მოწაფეს თუნდ მცირეოდენი პედაგოგიური მომზადება მისცეს, იმ დიდი აღმზრდელობითი ამოცანების მეტად თუ ნაკლებად რაციონალურად გადასაწყვეტად, რომელიც მომავალში აუცილებლად იდგება მის წინაშე (უზნაძე 20205: 426). ამ პრობლემის დაძლევის გზად უპირველესად მიიჩნევა პედაგოგიკის გამდიდრებას, სისტემურ კვლევას იმ აღმზრდელობით შესაძლებლობათა და ამოცანათათვის, რომელთაც არა მარტო სწავლა ან თამაში შეიცავს, არამედ ყველა დანარჩენი ქცევის ფორმაც და მეორე: პედაგოგიური მომზადება არა მარტო მომავალ მასწავლებელს უნდა მიეცეს, არამედ მომავალ აღმზრდელსაც. ე.ი ყოველ მოქალაქეს, როგორც მომავალ მშობელს, იმიტომ რომ, მის წინაშე უაღრესად რთული და პასუხსაგები აღმზრდელობითი ამოცანები დადგება. „დაბეჯითებით შეიძლება ითქვას, რომ შორს არაა დრო, როდესაც საანბანო ჭეშმარიტებად იქნება აღიარებული, რომ ზოგადი განათლების სასწავლო საგანთა წრეში პედაგოგიური მეცნიერებებიც-ფსიქოლოგია და პედაგოგიკა-უნდა შედიოდნენ” (უზნაძე 2005: 427). ამ სტატიის გამოცემის შემდეგ თითქმის ერთი საუკუნე გავიდა, მაგრამ მშობელთა პედაგოგიზაციის საკითხი ისევ პრობლემად რჩება. სამწუხაროდ საუნივერსიტეტო სწავლებაზე გადასვლამ გამოიწვია პედაგოგიკის საათების შემცირება თავად მასწავლებლის მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამებზე.

დიმიტრი უზნაძე გადამწყვეტ მნიშვნელობას ანიჭებდა პედაგოგიურ პროცესში პედაგოგიურ ტაქტს. მის პედაგოგიურ მახასიათებლებს შორის პროფ. ნადეჟდა ბერულავა ასახელებს „ადამიანის სულში ჩაწვდომის ნიჭს და აქედან გამომდინარე პედაგოგიურ „ტაქტს“. მისი ამ უნარის წყალობით არაერთ ნიჭიერ ახალგაზრდას უპოვია თავისი ნამდვილი მოწოდება.

დიმიტრი უზნაძის კონცეფციის თეორია ეხება განვითარების მამოძრავებელი თანდაყოლილი (შინაგანი) და შემენილი (გარეგანი) ფაქტორების არსებით კავშირს. მან ეს თეორია ჩამოაყალიბა შტერნის კონვერგენციის თეორიის საპირისპიროდ. კონვერგენციის თეორიის მიხედვით განვითარების პროცესში ერთდროულად მოქმედებს ენდოგენური და ეგზოგენური ფაქტორები. დ. უზნაძის აზრით, კონვერგენციის თეორია ვერ ხსნის განვითარების პროცესის დიალექტიკას. „პრობლემის სიძნელეს ვერც ის აღწევს თავს და

საბოლოოდ ორივე ცალმხრივი თეორიის უბრალო ეკლექტური შეერთების მეტს არაფერს იძლევა“...ორივე თეორია, უეჭველად მართალია თავის დადებითს, მაგრამ ამავე დროს, უეჭველად მცდარია თავის უარყოფითს მტკიცებაში“ (უზნაძე). დიმიტრი უზნაძეს მიაჩნია, რომ ორი, სრულიად განსხვავებული და ჰეტეროგენული მოვლენა ვერ შექმნის ისეთ კავშირს, რომელიც განვითარებას განაპირობებს და ქცევასაც წარმართავს. ინდივიდის ყოველგვარ მახასიათებელს აუცილებლად შეესაბამება გარემოში არსებული რაიმე მოვლენა ან გამდიზიანებელი. დიმიტრი უზნაძე მიიჩნევს, რომ შინაგანში მკაფიოდ არის ჩასახული გარეგანი. მაშასადამე, ჩვენ წინაშე შინაგანისა და გარეგანის, თანდაყოლილისა და შეძენილის ცნებათა კოიციდენციის, ერთიანობის ფაქტი დგას (www.nplg.gov.ge). დ. უზნაძის აზრით, კონვერგენციის თეორია ვერ ხსნის განვითარების პროცესის დიალექტიკას. „პრობლემის სიმძნელეს ვერც ის აღწევს თავს და საბოლოოდ ორივე ცალმხრივი თეორიის უბრალო ეკლექტური შეერთების მეტს არაფერს იძლევა“.

როგორც პროფესორი ირაკლი იმედაძე წერს- კოინციდენციის თეორია გასაგებს ხდის აღზრდის პროცესის დასაბუთებასა და მნიშვნელობას. თუ შინაგანი პირდაპირ მიგვიჩვენებს იმაზე, როგორი ზემოქმედებაა საჭირო მისი განვითარებისათვის, მაშინ ცხადია, აუცილებელი ხდება სათანადო ზემოქმედებათა სწორად შერჩევა და ორგანიზაცია, ანუ ის, რასაც აღზრდა ეწოდება (იმედაძე 2018).

დ. უზნაძე დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა სკოლამდელ განათლებას. საინტერესოა მისი დამოკიდებულება საბავშვო ბაღების დასაბუთების და აუცილებლობის შესახებ. წერილში „საბავშვო ბაღი ქუთაისში (გამოფენის გამო)“ ის აღნიშნავს: „კულტურულ ხალხს ყველაფერში ეტყობა თავისი კულტუროსნობა, და ალბათ ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ უკვე ძველ საბერძნეთში ფილოსოფოსი პლატონი ბავშვთა აღზრდის პროცესში ადრე ჩარევას იმთავითვე ენერგიულ ხაზს უსვამდა. მას კარგად ესმოდა, რომ ღვთის ანაზრად მიტოვება დანაშაულია მისი მომავლისა და მთელი ერის კულტურული ბედის წინაშე, რომ უსისტემო და უაზრო შემთხვევის გაბატონება ბავშვის განვითარების პროცესში პირველი ექვსი წლის განმავლობაში ისეთივე მიუტევებელი ფუქსავატობა და წინდაუხედავობა არის, როგორც უზრუნველობა მისი სულიერისა და ფიზიკური ძალების განვითარების მიმართ მისი ცხოვრების დანარჩენ

ხანებში“ (უზნაძე 2005:462). ის გულისტკივით აღნიშნავს, რომ საკაცობრიო ისტორიის ბედმა პლატონის ჭეშმარიტება ადრეული აღზრდის, აღზრდის თანდათანობითი და შეუწყვეტელი პროცესის შესახებ საშუალო საუკუნეების ბურჟუაზიაში გაახვია. „დღეს ჩვენში აღზრდის პროცესი სკოლის ზღუდეებით იფარგლება. მშობელი კმაყოფილი რჩება, თუ შვიდ წლამდე მისი შვილი ანბანს გაიზეპირებს და შემდეგ სკოლაში დამახინჯებული სიბრძნით ტვინს დაიტვირთავს. როდესაც სკოლას ამთავრებს, მაგრამ მაინც უზადრუკი და საწყალი აღმოჩნდება, მშობელი გაკვირვებული რჩება, ხოლო ეს გაკვირვება-მაინც ვერ იქცევა დაფიქრებისა და გასწორების წყაროდ. იგი მაინც ვერ იგნებს, რომ თავის შვილის და თავის ხალხის ბედნიერების მესაფლავე თვითონ არის და არა სხვა ვინმე“ (უზნაძე 2005:462).

„საბედნიეროდ, სხვაგან უკვე მეცხრამეტე საუკუნეში შეიგნეს იმ გზისა, რომელზეც კაცობრიობა გზადაბნეული სქოლასტიკის აზროვნებამ დააყენა, და ფრებელის პირით საბოლოოდ და საყოველთაოდ გამოცხადდა: ბავშვის ექვს წლამდე აღზრდა არანაკლები მნიშვნელობის მატარებელია, ვიდრე ექვს წელს შემდეგ“ (უზნაძე 2005: 462). დ. უზნაძეს მიაჩნდა, რომ ამ აღზრდასაც დაფიქრება და დამუშავება სჭირდებოდა, რათა შემდგომში ამ საფუძველზე სკოლამდელი აღზრდის პედაგოგიკის კედლები აღმართულიყო. მიმართავდა მშობლებს, ოჯახებს, რომ შვილები საბავშვო ბაღში მიეყვანათ. სინანულით აღნიშნავდა, რომ 50 000 ქართველს ერთი საბავშვო ბაღი აქვს ოცი ბავშვით (მხედველობაში აქვს ქუთაისის საბავშვო ბაღი-ი. ბასილაძე, ლ. თავდგირიძე). „დიახ, სულ ოცი ბავშვია, რომელიც მათ მშობლებს ნამდვილი აღზრდის გზაზე დაუყენებია. სწორედ რომ დიდი შეგნებაა ქართველი ოჯახის მხრივ და დიდი ღალატი თავის მოძმეთა სანაქებო თვისების, მათი შეუგნებლობისა“ (უზნაძე 2005:463). მოუწოდებს მშობლებს, რომ შვილები მიიყვანონ საბავშვო ბაღში და საკუთარი თვალთა ნახონ საბავშვო ბაღის სიკეთე.

დიმიტრი უზნაძის პედაგოგიური კონცეფციის ცენტრში დგას აღსაზრდელი მისი ინტერესებით, სურვილებითა და შესაძლებლობებით. მისი დამოკიდებულება კარგად ჩანს **სასკოლო სახელმძღვანელო** წიგნებში, რომლებიც გამოიცა მე-20 საუკუნის პირველ ნახევარში.

1916 წელს დიმიტრი უზნაძის ავტორობით ქუთაისში გამოიცა „ძველი აღმოსავლეთი და პირველყოფილი კულტურა“, 1918 წელს – „ძველი საბერძნეთი“, 1918 წელს – „ახალი ისტორია“, I ნაწილი, 1918 – 1919 წლებში – „რომის ისტორია“. 1917 – 1922 წლებში ქართულ სკოლებში მსოფლიო ისტორია ისწავლებოდა დიმიტრი უზნაძის სახელმძღვანელოებით. 1920 წელს სასწავლო კომიტეტში (ივანე ჯავახიშვილის თავმჯდომარეობით) დიმიტრი უზნაძის „ძველი ისტორია“ წარდგენილ იქნა პრემიაზე.

რევოლუციამდე საქართველოში არსებულ სკოლებში მსოფლიო ისტორიის სახელმძღვანელოები ძირითადად გადატვირთული იყო არაფრისმთქმელი ფაქტებით, ნაკლები ყურადღება ექცეოდა ზოგადსაკაცობრიო ღირებულებებს, კერძოდ, ცალკეული ქვეყნების, ხალხების როლს საზოგადოებრივი ცივილიზაციის განვითარების საქმეში (ფანჩულიძე 2021:135).

დიმიტრი უზნაძის მიერ გამოცემული სახელმძღვანელოების ღირსებაა ის, რომ მასში მასალის გადმოცემა ექვემდებარება ისტორიის განვითარების პროცესის ობიექტური რეალური სურათის ასახვას. სახელმძღვანელოები განტვირთულია მზამზარეული დასკვნებისა და დებულებებისაგან. ჩვენი აზრით, ავტორს სასწავლო მასალა ისე აქვს შერჩეული, რომ ხელს უწყობს მოსწავლეთა დამოუკიდებელი აზროვნების განვითარებას. ფაქტების სპეციფიკური გადარჩევა მიზნად ისახავს ბიძგი მისცეს მოსწავლეებს შეაფასონ ესა თუ ის ისტორიული ამბავი და მოვლენა. მოსწავლეები ეცნობიან რა სხვადასხვა ქვეყნების ისტორიას, მსოფლიო ცივილიზაციის პატივისცემით განიმსჭვალებიან განსხვავებული ტრადიციებისა და პოლიტიკური აზროვნების მიმართ. ვფიქრობთ, რომ იმ დროისათვის, როდესაც დიმიტრი უზნაძის სასკოლო სახელმძღვანელო წიგნები გამოვიდა ისინი აღჭურვილნი არიან საორგანიზაციო მეთოდური აპარატით და მდიდარი საილუსტრაციო მასალით (ფანჩულიძე 2021:136).

ბუნებრივია, ავტორის მიერ სახელმძღვანელოებში გამოთქმული ახალი დებულება, საკითხის შეფასება, გარკვეულ წინააღმდეგობას წააწყდებოდა ძველი სტერეოტიპებით აღზრდილი თაობების მხრიდან, მაგრამ, ჩვენი ღრმა რწმენით დიმიტრი უზნაძის სახელმძღვანელოები, რომლებიც ევროპული სტანდარტების დონეზე არის შედგენილი პასუხობდა დამოუკიდებელი საქართველოს სახელმწიფოებრივ და ეროვნულ ინტერესებს.

წიგნი I-„ძველი ისტორია (ძველი აღმოსავლეთი და პირველყოფილი კულტურა)“ შედგება შვიდი თავისა და 55 პარაგრაფისგან. სახელმძღვანელოში მოცემულია ძველი ეგვიპტის, ასურეთის და ბაბილონის, ხეთების, ფინიკიის, არიელების, ძველი სპარსეთის და საბერძნეთის ცივილიზაციათა ისტორია. გადმოცემულია არაერთი საინტერესო ამბავი. ამ სახელმძღვანელოს გაცნობის შემდეგ მოსწავლეები გაიაზრებენ მოვლენების თანმიმდევრობას, ხანგრძლივობას და სინქრონულობას, ისწავლიან წელთაღრიცხვას, ისტორიული მოვლენების მიზეზ-შედეგობრივ კავშირს, ისტორიული მასალის მრავალფეროვნებას, ისტორიული ტერმინების სწორად ახსნასა და გააზრებას (ფანჩულიძე 2021:136).

წიგნი II-„ძველი საბერძნეთი“ შედგება 17 თავისა და 53 პარაგრაფისგან. სახელმძღვანელო, როგორც წიგნის წინასიტყვეობიდან ჩანს, დიმიტრი უზნაძეს განსაზღვრული ჰქონია საკითხავ წიგნად, მაგრამ წიგნი იმდენად საინტერესოდ და მიმზიდველად არის დაწერილი, რომ მან მაშინდელ ქართულ სკოლებში სახელმძღვანელოს ფუნქცია შეასრულა. დიმიტრი უზნაძეს ბევრი საკითხი ახლებურად აქვს გაშუქებული, რაშიც მას, ჩვენი აზრით, დაეხმარა შედარებითი, ისტორიულ-შეპირისპირების მეთოდი. წიგნი იმითაც არის საინტერესო, რომ მას თან ახლავს ბალკანეთის რუკები. დიმიტრი უზნაძე სკოლის მასწავლებლებს ურჩევს თვითონ განსაზღვრონ, თუ რომელ საკითხს როგორი გულისყურით უნდა მიუდგნენ და გადასცენ მოსწავლეებს. სახელმძღვანელო ფართოდ აშუქებს საბერძნეთის ისტორიის მნიშვნელოვან პრობლემებს. მაგალითად, სოლონის რეფორმების ისტორია მშვენივრად აქვს განხილული. საკმაოდ კარგად არის გაშუქებული ეკონომიკური მიზნები. შემდეგ მოცემულია თვით რეფორმის ვრცელი და ნათელი ანალიზი, მისი პოლიტიკური შედეგები, სახელმწიფოებრივი წესწყობილება ათენისა. განსაკუთრებით კარგ შთაბეჭდილებას ტოვებს „დელოსის კავშირი, სადაც ავტორი ავითარებს ცნებას „ფედერატული“ და საკმაოდ ააშკარავებს ამ კავშირის ეკონომიურ სარჩულს და სხვა. წიგნში ავტორმა, მოსწავლეთა ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინებით, შეძლო ისტორიული საკითხები გადმოეცა მარტივი, გასაგები ენით და საინტერესო ილუსტრაციებით, რაც მოსწავლეებს საშუალებას აძლევდა სწორად გაეაზრებინათ საბერძნეთის ისტორიის მნიშვნელოვანი საკითხები, გამოეყო უმთავრესი მეორეხარისხოვანისაგან, აეხსნა შესწავლილი

ეპოქის ძირითადი ცნებები. მიუხედავად ამისა, წიგნს აქვს მცირეოდენი ხარვეზები (უზნაძე 1918).

პროფესორი ომარ ნიშნიანიძე მეორე წიგნის შესახებ წერს: „მოდერნიზტული თეორიების გავლენა მასთან არ შეიმჩნევა „მასალა კარგად არის დალაგებული. მცირე ცვლილებებს თუ არ ჩავთვლით, დღესაც, დაახლოებით იგივე პერიოდიზაცია არის მიღებული, როგორც დ. უზნაძე წარმოგვიდგენს (ნიშნიანიძე 2011). ეს მცირე ცვლილებები ასეთია: დღეს ჩვენ ძვ.წ. XI – IX საუკუნეებში ვუწოდეთ ჰომეროსის ეპოქას, რადგანაც ძირითად წყაროს ამ პერიოდის საზოგადოების სოციალურ – ეკონომიკური და პოლიტიკური ვითარების შესახებ ჰომეროსის პოემები წარმოადგენს. დაახლოებით იმავე პერიოდს X–IX საუკუნეებს დ. უზნაძე საშუალო საუკუნეებს უწოდებს, ამ სახელში მაინც გამოკრთება მოდერნიზტული თეორიების გავლენა, რადგანაც სწორედ ასეთი თეორიების მიხედვით ძველ სამყაროსაც ჰქონდა თავის ანტიკურობა, თავისი შუა საუკუნეები და კაპიტალიზმი. აქედან დ. უზნაძე მხოლოდ შუა საუკუნეებს მოიხსენიებს“ (კიზირია 1980:17).

წიგნი III-„რომი“ შედგება სამი თავისა და რამდენიმე პარაგრაფისაგან. მასში განხილულია რომის ისტორიის მნიშვნელოვანი საკითხები. გაანალიზებული, განზოგადებული და შეფასებულია რომის ისტორიული მოვლენები სახელმძღვანელო წიგნის ნაკლად მიგვაჩნია ის, რომ მასში ჩართული არ არის რუკები და ილუსტრაციები დაზუსტებული არ არის ტერმინოლოგიები. აქვე ცალკე აღნიშვნის ღირსად მიგვაჩნია ის, რომ კულტურის ისტორიის საკითხების შესწავლა მძიმე მდგომარეობაში იყო მეოცე საუკუნის დასაწყისის საქართველოში. არც ერთ საშუალო სასწავლებელში და, მით უმეტეს, დაბალ სასწავლებლებში კულტურის ისტორია ან სულ არ ისწავლებოდა, ან ყოველ შემთხვევაში ხეირიანად არ ისწავლებოდა. ამ საგნის სწავლება ახალი ხილი იყო იმდროინდელ ქართულ სკოლებში. ამას თან ერთვოდა არა თუ ძირითადი სახელმძღვანელოს, არამედ დამხმარე სახელმძღვანელოს არარსებობა. დამოუკიდებელი საქართველოს (1918–21 წწ.) განათლების სამინისტროს მაშინდელ პროგრამებში ამ საგნის შესახებ აღნიშნული იყო: „1. I კლასი, პირველყოფილი კულტურის ისტორია; 2. ნივთიერი კულტურა; 3. სულიერი კულტურა; 4. საზოგადოება“. პროგრამაში არ არის მოცემული სასწავლო საგნის დეტალიზაცია, რა საკითხები უნდა ვასწავლოთ და

როგორ. ამას ემატებოდა ისიც, რომ არ არსებობდა რუსულ ენაზე ორ დამხმარე სახელმძღვანელოზე მეტი, რომლებიც ძალზე ძნელად ხელმისაწვდომი იყო თბილისის სკოლების მასწავლებლებისათვის და, საერთოდ, პერიფერიის მასწავლებლებისათვის. ვფიქრობთ, რომ დიმიტრი უზნაძემ, ამ თვალსაზრისით, უდავოდ დიდი როლი შეასრულა ქართული ისტორიოგრაფიის განვითარებაში (ნიშნინაძე 2011). მეტად მნიშვნელოვნად გვესახება დიმიტრი უზნაძის მიერ გამოცემული წიგნები: 1. ძველი აღმოსავლეთი და პირველყოფილი კულტურა, თბილისი, 1917, და 2. პირველყოფილი კულტურის ისტორია, თბილისი, 1922.

აღნიშნულ წიგნებში დიმიტრი უზნაძე გვაძლევს იმ საზოგადოებრივი მოვლენების დახასიათებას, რომელთა მეოხებითაც შესაძლებელი გახდა ადამიანის სულიერი საწყისების ჩამოყალიბება. იგი საკითხების განხილვას იწყებს ადამიანის თავდაპირველი ცხოვრების პირობების დახასიათებით, იმაზე მითითებით, რომ პირველყოფილი ადამიანი მთლიანად ბუნებაზე იყო დამოკიდებული, რომ მას სხეულისა და გონების მეტი არაფერი გააჩნდა. ცხოვრების მძიმე პირობებმა პირველყოფილი ადამიანი აიძულა ეზრუნა შრომის იარაღების გამოგონებაზე, რასაც მოჰყვა მიწათმოქმედების განვითარება. ყოველივე ზემოთ აღნიშნულმა, უზნაძის აზრით, ადამიანი პირველყოფილ არსებად აქცია. საყოფაცხოვრებო პირობების გაუმჯობესებამ ხელი შეუწყო ადამიანის გონების, აზროვნების უნარის განვითარებას და ასე შემდეგ.

დიმიტრი უზნაძემ საკაცობრიო კულტურის, კულტურული ცხოვრების მოძრაობისა და განვითარების შეუძლებლობის იდეა კატეგორიულად უარყო. მისი აზრით, კულტურას ეროვნული ფორმა აქვს, არსებობს იმდენი კულტურა, რამდენიც ეროვნებაა მსოფლიოში. კულტურა ეროვნულ ძალთა მუშაობის შედეგია, ეროვნული შემოქმედებაა.

განსაკუთრებით აღნიშვნის ღირსია მისი შეხედულებები პირველყოფილი საზოგადოების რელიგიური წარმოდგენების შესახებ. პირველყოფილი ადამიანი თავისი განვითარებით ძალიან დაბალ დონეზე იდგა. მას არ შეეძლო აეხსნა ბუნების ის მოვლენები, რომლებიც ყოველ წუთში ხდებოდა მის ირგვლივ და რომელთა გარეშე არსებობა მას არ შეეძლო. იგი ბუნებაში ცხოვრობდა და თავისი განვითარების დაბალი დონის გამო ბუნების ტყვე იყო. ამიტომაც

გაასულიერა იგი. ზოგი მოვლენა ბუნებისა კეთილ გავლენას ახდენდა ადამიანის ცხოვრებაზე, ზოგი კი ბოროტს. ამ სულებზე იყო დამოკიდებული ადამიანის ბედი და ამიტომ თვლიდა იგი მათ ღმერთებად.

ბუნების მოვლენების გვერდით, დიმიტრი უზნაძის აზრით, თანდათანობით პატივი მიაგეს გარდაცვალილი წინაპრების სულსაც. მათი აზრით, სული ოჯახში ტრიალებდა და მასაც სჭირდებოდა თაყვანისცემა. აქვე დიმიტრი უზნაძე ეხება საიქიო ცხოვრებასაც. „თანამედროვე ველურთა შეხედულებების შესწავლა ნათლად ამტკიცებს, - წერს უზნაძე, რომ პირველყოფილი ადამიანის აზრით, თუმცა საიქიო ცხოვრება სააქაოსგან არ უნდა განსხვავდებოდეს, მაგრამ იგი მასთან შედარებით ცოტა მაინც უკეთესი უნდა იყოს“ (ფანჭულიძე 2021: 137). საიქიოში ყველაფერი უხვადაა, რაც მთავარია, სიააფია და ადამიანს შეუძლია უზრუნველად იცხოვროს. უზნაძე საუბროს მარხვისა და ღვინოში პურის ნატეხის ჩადების წესის შესახებ და სხვა. მთლიანობაში უზნაძე წიგნში ეხება არა ღმერთების არსებობა - არარსებობას, არა მათ წარმოშობას, მათ მიერ სამყაროს შექმნის საკითხს, არამედ ეხება ქმნადობის შემდეგ არსებულ რეალობას, რომ ღმერთი ქმნის სამყაროს და როგორც თავის სახესა და ხატს ქმნის ადამიანს.

ბონდო კიზირია წიგნში „დიმიტრი უზნაძის სოციალური შეხედულებები“ ასაბუთებს, რომ მისი შეხედულებები რელიგიის შესახებ ათეისტურია. ჩვენ კი მიგვაჩნია, რომ ეს წიგნები გამოცემულია რევოლუციამდელ პერიოდში და მაშინ უზნაძეს არავინ ავალებდა გამოეხატა ათეისტური შეხედულებები. მის შეხედულებები, როგორც მ. გაბიტაშვილი წერს, „მეცნიერულია, რწმენის მქონე ადამიანთა საწყის ეტაპს რომ ეხებიან და აღწერენ იმას, რასაც განიცდიდა ადამიანი მისი ქმნადობის ადრინდელ საფეხურზე“ (კიზირია 1980:51).

ერთი სიტყვით, წიგნში დიმიტრი უზნაძე სისტემატურობისა და თანმიმდევრულობის პრინციპის დაცვით განიხილავს პირველყოფილი კულტურის წარმოშობისა და განვითარების ისტორიას.

დიმიტრი უზნაძის მიერ დაწერილ სახელმძღვანელო წიგნებს ფართო გამოხმაურება მოჰყვა მაშინდელ პედაგოგიურ პრესაში. ჟურნალ „განათლებაში“ დაიბეჭდა რამდენიმე მოკლე რეცენზია მათ შესახებ, სადაც კრიტიკულად, მაგრამ მთლიანობაში დადებითად არის შეფასებული დიმიტრი უზნაძის როლი სახელმძღვანელო წიგნების

შექმნის საქმეში. მაგალითად, ჟურნალ „განათლების“ ამავე ნომერში დადებითად არის დახასიათებული დიმიტრი უზნაძის სახელმძღვანელო წიგნი-„ძველი საბერძნეთი“. იგი შეფასებულია, როგორც სასიამოვნო გამოწაკლისი მაშინდელ სასკოლო ლიტერატურაში, რომელიც აგებულია სწავლების დიდაქტიკურ პრინციპებზე და იგი საშუალებას აძლევს მოსწავლეს საბერძნეთის ისტორია შეითვისოს, როგორც მთლიანი პროცესი მასწავლებლის დახმარებით და ვრცელი ახსნით (ფანჭულიძე 2021: 138).

ჩვენი აზრით, დიმიტრი უზნაძის მიერ გამოცემულ სასკოლო სახელმძღვანელო წიგნებში ისტორიული მასალის გადმოცემა ეფუძნება შემდეგი პრინციპების დაცვას: 1. მეცნიერულობას; 2. ალზრდას; 3. მისაწვდომობას; 4. თვალსაჩინოებას და კონკრეტულობას, 5. სისტემატურობას და თანმიმდევრულობას; 6. შეგნებულობას და აქტივობას; 7. გავლილი მასალის მტკიცედ შეთვისების პრინციპებს.

მიგვაჩნია, რომ ისტორიის სწავლება იძლევა შესაძლებლობას წარმატებით განვახორციელოთ ზნეობრივი აღზრდის პრინციპი. მოსწავლეებმა შეიმეცნონ საზოგადოებრივი ფასეულობანი, მუდმივი მორალური ნორმები, გამომუშავებული ადამიანთა საზოგადოებრივი განვითარების პროცესში, ასევე, ახალი პრინციპები და ნორმები, რომლებიც საზოგადოების განვითარების თანამედროვე ეტაპზე წარმოიშვა. ისტორიული მოვლენების ანალიზი, ისტორიული პირების მოღვაწეობის, მთლიანად სახელმწიფოებს შორის არსებული ურთიერთობათა დახასიათება, მასწავლებელს აძლევს შანს გამოიმუშაოს მყარი, ზნეობრივი ცნებები.

უზნაძის მიერ გამოცემულ სასკოლო წიგნებში საკითხები ისე არის გაშუქებული, რომ მათ მოსწავლე მიჰყავს სარწმუნო ცოდნისაკენ. წიგნში სასწავლო მასალის გაშუქების დროს განსაზღვრულია სირთულისა და სიღრმის ხარისხი, მოსწავლეთა ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინებით. მასალის მოცულობა სწორად არის დოზირებული, რაც მასწავლებელს საშუალებას აძლევს სწორად გაანაწილოს თემატური მასალა ცალკეულ გაკვეთილზე.

თითოეული საკითხი იმდენად საინტერესოდ არის წიგნში წარმოდგენილი, რომ ისინი განწყობას უქმნიან მოსწავლეს აქტიური მუშაობისათვის, რომ მათ შეძლონ გარკვეული სიძნეელების დაძლევა. რაც იძლევა საშუალებას იმისას, რომ მოსწავლე არა მარტო ცოდნას ითვისებს, არამედ თავისთვის აკეთებს, ზოგჯერ მცირე, მაგრამ

საკუთარ აღმოჩენებს. განიცდის სიხარულს შემოქმედებითი დამოუკიდებელი მუშაობისაგან. დიმიტრი უზნაძის წიგნების მნიშვნელობა იმაში მდგომარეობს, რომ ამ წიგნებით სწავლების პროცესში მოსწავლე ვერ იქნება პასიურ მდგომარეობაში, ისინი მასწავლებლის დახმარებით ელიან დამოუკიდებლობის გამომჟღავნებას. კონკრეტულად, ინდივიდუალური შესაძლებლობის გამოვლენას.

სასწავლო მასალა წიგნების საშუალებით ისე მიეწოდება მოსწავლეებს, რომ მათთვის ცნებები და წარმოდგენები უფრო ნათელი და კონკრეტული ხდება. თვალსაჩინოება გამოიყენება არა განყენებული ცნებების მეშვეობით, არამედ კონკრეტული პიროვნებებისა და სხვადასხვა მაგალითების საფუძვლებზე. ამ პრინციპით აგებული სახელმძღვანელო წიგნები მოსწავლეებში ავითარებს აზროვნების კულტურას, სწავლებისადმი ინტერესს, ყურადღებისა და დაკვირვების აღზრდას.

ვფიქრობთ, რომ ყოველი ახალი დებულება ან ახალი თემა ეფუძნება ადრე მიღებულ ცოდნას, რომ სირთულისა და სიძნელის ზრდა მოხდეს თანდათანობით. დიმიტრი უზნაძისათვის კარგად იყო ცნობილი, რომ ცოდნისა და ჩვევების ათვისების პროცესი გულისხმობს უწყვეტ და ლოგიკურ კავშირს ადრეულ და მოგვიანებით მიღებულ ცოდნას შორის, ახალი მასალის კავშირს გავლილ მასალასთან, ცოდნის თანმიმდევრულ გაფართოებას და გაღრმავებას.

დღევანდელი სასკოლო მუშაობის პრაქტიკაში, გაკვეთილების ცალკეული თემები ხშირად ერთმანეთისაგან იზოლირებულად გადაიციმა. მათ შორის კავშირი ყოველთვის არ მყარდება. იცვლება სასწავლო მასალის მონაცვლეობა და თანმიმდევრობა. რაც შეეხება დიმიტრი უზნაძეს სასკოლო სახელმძღვანელოებს მათში, ჩვენი აზრით, ყველა საგაკვეთილო მასალა ლოგიკურად და თემატიკურად არის ერთმანეთთან დაკავშირებული. ერთი თემა ავსებს მეორეს. მომდევნო დაკავშირებულია წინამორბედთან და ლოგიკურად და ქრონოლოგიურად ავითარებს მას. ყველა თემა ეხმარება მოსწავლეებს მიიღონ ისტორიის პროცესზე სრული და ფართო წარმოდგენა (ფანჩულიძე 2021: 145). დიმიტრი უზნაძის განზრახვა მსოფლიო ისტორიაში სასკოლო სახელმძღვანელოების შექმნის შესახებ მართებულად გვესახება. რადგან მეოცე საუკუნის პირველი მეოთხედისათვის ქართულ ენაზე მსოფლიო ისტორიაში, და, მათ შორის, ძველი მსოფლიოს ისტორიაში, არც სახელმძღვანელოები და არც საკითხავი

წიგნი საერთოდ არ არსებობდა. აქედან გამომდინარე სასკოლო სახელმძღვანელოების დანიშნულება ისიც იყო, რომ არა მარტო მოსწავლეებს, არამედ ძველი ისტორიით დაინტერესებულ ნებისმიერ ქართველს შეძლებოდა ქართულ ენაზე მსოფლიო ისტორიაში გარკვეული სისტემური ცოდნის შეძენა.

დიმიტრი უზნაძის მიერ შედგენილი სახელმძღვანელოები ასათვისებლად არც მეტად ძნელია და არც მეტად ადვილი. ისინი თავისი შინაარსით, დალაგებით და მოცულობით ისეთია, რომ მოსწავლეს შეუძლია საკუთარი ენერგიის მობილიზაციის გზით გარკვეული წინააღმდეგობის გადალახვის შემდეგ მისი შეგნებულად დაძლევა. წიგნებში, ჩვენი აზრით, დაცულია მოვლენათა გადმოცემის ისტორიზმის პრინციპი, შეძლებისდაგვარად შედარების საფუძველზე მოვლენათა გაშუქება ხდება თვალსაჩინო მასალის (სურათები, რუკები) საფუძველზე.

დ. უზნაძემ, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის სხვა ფუძემდებლების მხარდამხარ, გამორჩეული როლი შეასრულა პედაგოგიკის კურსის სწავლების მეცნიერულად წარმართვის, საშუალო სკოლის მასწავლებელთა ახალი კადრების მომზადება-გადამზადების, საპროფილო მეცნიერებებში ნიჭიერი ახალგაზრდობის შერჩევა-მომზადებისა და ქართული მეცნიერების ტაძარში პედაგოგიური ატმოსფეროს დამკვიდრების საქმეში. დასასრულ არ შეიძლება არ აღინიშნოს ავტორის მაღალი პროფესიონალიზმი. საშუალო სკოლაში მოსწავლეთა ასაკობრივი თავისებურებების ღრმა ცოდნა და მსოფლიო ისტორიის ძირითადი პრობლემატიკის მოსწავლეთათვის გასაგებად გადმოცემის საოცარი ხელოვნება.

პედაგოგიკური პრობლემების ახსნისადმი დიმიტრი უზნაძის მიერ შემოტანილმა ახლებურმა დამოკიდებულებამ იმთავითვე დიდი გავლენა მოახდინა ქართული პედაგოგიკური აზროვნების მიმართულებებზე, მაგრამ შემდგომში განვითარებულმა მოვლენებმა - პედაგოგიკაში ფსიქოლოგიური მეთოდების დამკვიდრებისადმი, ეს ზეგავლენა შეასუსტა და ბოლოს განდევნა კიდეც პედაგოგიური კვლევის სფეროდან. ამას დაემატა „ადგილობრივი ხასიათის“ ფაქტორიც. უპირველესად, დ. უზნაძეს არ უცდია ცალკე გამოეცა თავისი პედაგოგიკური ნაშრომების კრებული. ეს გასაგებიც არის: იმ დროს, როდესაც უკიდურესად პოლიტიზირებული, პოლიტიკურ დოქტრინებზე აგებული საბჭოური პედაგოგიკა ამტკიცებდა, რომ

საბჭოური აღზრდის სისტემა მხოლოდ სიხარულისა და ბედნიერების შინაგან განცდაზეა აგებულიო, იმის თქმა, რომ „აღზრდის ძირითადი ტრაგედია“ იმაში მდგომარეობს, რომ აღზრდელი და აღსაზრდელი სხვადასხვა როლებს ასრულებენ და ეს ტრაგედია ობიექტურად არსებობსო- საკუთარი თავისადმი სასიკვდილო განაჩენის გამოტანას უდრიდა. მეორეც ის, რომ როცა დროება სასიკეთოდ შეიცვალა, დიმიტრი უზნაძის პედაგოგიური ნაშრომების ცალკე გამოცემა არავის უცდია (ალბათ ქართული დაუდევრობის გამო!), რამაც უდავოდ გაადარბა ქართული პედაგოგიური მეცნიერება და შეამოკლა მისი თვალსაწიერი (უზნაძე 2005: 8).

ჯერ კიდევ მეოცე საუკუნის დასაწყისში გერმანიიდან დაბრუნებულმა დიმიტრი უზნაძემ „სინათლის“ ქალთა სკოლაში პედაგოგიური პრაქტიკის დაწყებამდე საფუძვლიანად შეისწავლა ევროპისა და რევოლუციამდელი რუსეთის სკოლაში დამკვიდრებული ტრადიციები, კრიტიკულად შეაფასა იგი და მათ საპირისპიროდ შეიმუშავა პედაგოგიური პროცესის ახალი ორგანიზებული ფორმები და მეთოდები. მან შექმნა ისეთი ორიგინალური პედაგოგიური კონცეფცია, რომელიც არსებითად უპირისპირდებოდა იმდროინდელ სკოლაში გაბატონებულ იმპერატიულ პედაგოგიკას. მის პედაგოგიური კონცეფციას საფუძვლად უდევს ჰუმანური პედაგოგიკის პრინციპები. დ. უზნაძის პედაგოგიური კონცეფცია დაკავშირებულია მოზარდის პიროვნების, როგორც მთლიანის ჩამოყალიბების იდეალთან. მოზარდის ჰარმონიულ პიროვნებად ჩამოყალიბება კი დ. უზნაძეს შესაძლებლად მიაჩნდა ჰუმანურ საწყისებზე აგებული პედაგოგიური პროცესის პირობებში. მან „სინათლის“ სკოლაში დანერგა მასწავლებლებისა და მოსწავლეების შემოქმედებითი თანამშრომლობა, მოსწავლეთა თვითმმართველობა, უნიშნო სწავლება და სხვა პედაგოგიური სიახლე, რაც სხვებს უჩვეულოდ, ხოლო ზოგიერთ კონსერვატორულად მოაზროვნე პედაგოგს, ახირებადაც მიაჩნდა. სინამდვილეში კი ამ „უჩვეულობას“ და „ახირებას“, როგორც დიმიტრი უზნაძე წერს, „სწავლა-აღზრდის საქმისთვის ჯერ-ჯერობით არავითარი ზიანი არ მიუყენებია...“ პირიქით, ბავშვებს უვითარებდა ლოგიკურ აზროვნებას, დამოუკიდებლობას, დისციპლინას. უზნაძის ექსპერიმენტმა მთლიანად დაადასტურა ამ კონცეფციის ჭეშმარიტება და სიცოცხლისუნარიანობა (ქურნალი „სკოლა და ცხოვრება, 58).

„დიმიტრი უზნაძის პედაგოგიური მოღვაწეობა ნოვატორობის ნათელი მაგალითია. მის მიერ შემუშავებულმა პედაგოგიურმა დებულებებმა პრაქტიკულ გამოცდას გაუძლო. უკუაგდო რა ძველი სკოლისათვის დამახასიათებელი მედავითნეობა და ავტორიტარულობა, მან თავის სკოლაში გაამეფა გულითადობისა და თანამშრომლობის ატმოსფერო აღსაზრდელსა და აღმზრდელს შორის, უარყო ჩვეულებრივი გამოკითხვის მეთოდი, შემოიღო უნიშნო სწავლება, გაზარდა მოსწავლეთა თვითმმართველობის როლი. ეს რადიკალური ცვლილებები სიახლე იყო. ნოვატორი კი ყოველთვის სიახლის პროგრესის და გარდაქმნის მომხრეა. დ. უზნაძის ექსპერიმენტი ბევრ სხვა სიახლესაც მოიცავს. იგი შეიძლება მივაკუთვნოთ მეცნიერული პედაგოგიკის გამოცდილების ოქროს ფონდს. ამ გამოცდილების შესწავლა, მისგან საუკუთესოს აღება და თანამედროვე სკოლაში მისი დანერგვა განსაკუთრებით საჭიროა დღეს, როცა საბჭოთა სკოლის რეფორმას ვახდენთ, როცა გარდაქმნა და ახლებურად აზროვნება ეპოქის მოთხოვნაა“ (ამონაშვილი 1982:59).

დიმიტრი უზნაძის მდიდარი პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური მემკვიდრეობა დღესაც აქტუალური და მნიშვნელოვანია. აღზრდის მიზნების განსაზღვრისას, უზნაძე იმ თეზისს იზიარებდა, რომელიც წამყვანი გახდა თანამედროვე პედაგოგიკისა და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის ყველა პროგრესულ კონცეფციაში.

გიორგი თავზიშვილის (1902-1963) შეხედულებები სწავლა აღზრდის საკითხებზე

მეოცე საუკუნის 30-იან წლებში საბჭოთა მთავრობის მიერ მიღებულმა დადგენილებებმა სკოლის შესახებ ხელი შეუწყო პედაგოგიკურ მეცნიერებაში თეორიული მუშაობის გამოცოცხლებას, განისაზღვრა საბჭოთა პედაგოგიკის თეორიული კურსის სტრუქტურა და შინაარსი. კერძოდ, პედაგოგიკის თეორიის კურსი დაიყო შემდეგ ძირითად ნაწილებად: ზოგადი ნაწილი, დიდაქტიკა, აღმზრდელობითი მუშაობის თეორია და სკოლათმცოდნეობა.

გიორგი თავზიშვილს მნიშვნელოვანი წვლილი აქვს შეტანილი ქართული პედაგოგიკური მეცნიერების ჩამოყალიბებასა და განვითარებაში, ქართული საგანმანათლებლო დაწესებულებებისა და პედაგოგიური აზროვნების ისტორიის შესწავლის საქმეში. როგორც

ცნობილია, XX საუკუნის 30-იან წლებში ჯერ კიდევ არ არსებობდა პედაგოგიკის მეთოდოლოგიის საკითხებზე შექმნილი რაიმე სახელმძღვანელო ლიტერატურა ქართულ ენაზე. ჩვენი პედაგოგიკური მეცნიერების ამ ხარვეზს რამდენადმე ავსებს 1933 წელს დაბეჭდილი მისი ნაშრომი „პედაგოგიკის მეთოდოლოგიური საფუძვლები“, სადაც თეზისების სახით იყო ჩამოყალიბებული ისეთი საკითხები, როგორებიცაა: პედაგოგიკის, როგორც მეცნიერების, განმარტება, მიზნები და ამოცანები; აღზრდა, როგორც სოციალური პროცესი და მისი მიზნები და ამოცანები, პედაგოგიკის სოციალური კანონზომიერება და ბიოლოგიური ფაქტორები. გ. თავზიშვილის განმარტებით, პედაგოგიკა წარმოადგენდა სოციალურ მეცნიერებას ბავშვთა და მოზარდთა აღზრდისა და სწავლა-განათლების შესახებ საზოგადოებრივ-ეკონომიური ფორმაციების კონკრეტულ ისტორიულ პირობებთან დაკავშირებით (თავზიშვილი 1933: 5). მკვლევარი თ. კაპანაძე სწორად აღნიშნავს, რომ ეს დეფინიცია ზუსტად შეესაბამება იმდროინდელი ეპოქის ხედვას პედაგოგიკის მეცნიერებასთან დაკავშირებით. კერძოდ, პედაგოგიკის უმთავრეს მიზნად გ. თავზიშვილი მიიჩნევდა ბავშვის პიროვნებად ჩამოყალიბებას და მის შეგნებულ ჩართვას სოციალისტური საზოგადოების მშენებლობაში.

აღმზრდელობით პროცესს გ. თავზიშვილი განმარტავდა, როგორც აღსაზრდელ პირთა კულტურული განვითარების მეცნიერულად ორგანიზებულ სისტემას, რომელიც მიმართულია კაცობრიობის მიერ დაგროვებული ცოდნისა და გამოცდილების შეთვისებისაკენ, როგორც მოზარდ თაობაზე ინდივიდუალური და საზოგადოებრივი ზეგავლენის მოხდენის გეგმაზომიერ პროცესს (თავზიშვილი 1933: 56). ეს დებულებები მთელი ექვსი ათეული წლის განმავლობაში პასუხობდა სოციალისტური საზოგადოების აღზრდის მიზნებს და მას ამ ხნის განმავლობაში თავისი ღირებულებები არ დაუკარგავს.

გიორგი თავზიშვილს კიდევ უფრო ნათლად აქვს ჩამოყალიბებული და დაკონკრეტებული აღზრდის მიზანი ნაშრომის „პედაგოგიკის მეთოდოლოგიური საფუძვლები“ მეორე ნაწილში, რომელიც შვიდი პუნქტისგან შედგება: 1. ასაკობრივი და ინდივიდუალური თავისებურებების შესწავლა-გათვალისწინების საფუძველზე აღზრდის პრინციპების, საშუალებებისა და მეთოდების

დადგენა; 2. მწარმოებლურ შრომაში მოსწავლეთა ჩართვა; 3. აღზრდელსა და აღსაზრდელს შორის ჯანსაღი ურთიერთობის დამყარება, მათ შორის არსებული წინააღმდეგობის დაძლევა; 4. ადამიანისა და გარემოს დამოკიდებულების გარკვევა; 5. პიროვნების ჰარმონიული განვითარებისათვის საჭირო პირობების შექმნა; 6. კაცობრიობის მიერ დაგროვილი ცოდნის ათვისება და არსებულ პირობებში მისი შემოქმედებითი გამოყენება; 7. ბუნებისა და საზოგადოების მოვლენებში პიროვნების სწრაფი და სწორი ორიენტაციის უნარის განვითარება და მიზანშეწონილი მოქმედების გამომუშავება (თავზიშვილი, 1933: 10). მკვლევარი თ. კაპანაძე ასკვნის, რომ იმ პერიოდისათვის, როდესაც საბჭოთა პედაგოგიკური მეცნიერების ფორმირების პროცესი მიმდინარეობდა, აღზრდის მიზნების, ასე ნათლად და კონკრეტულად ჩამოყალიბებას დიდი თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობა ჰქონდა.

წიგნის მესამე ნაწილში ნაჩვენებია პედაგოგიკის საზოგადოებრივი და სოციალური ხასიათი. მკვლევარი ავითარებს იმ აზრს, რომ ადამიანი აღზრდისა და გარემოს პროდუქტს წარმოადგენს და რომ აღზრდელი თვითონ უნდა იყოს აღზრდილი (თავზიშვილი, 1933: 12). გ. თავზიშვილი ნაშრომში „პედაგოგიკის მეთოდოლოგიური საფუძვლები“ არგუმენტირებულად ამტკიცებს, რომ პედაგოგიკა არ შეიძლება იყოს არასოციალური მეცნიერება, ვინაიდან აღზრდის უმთავრესი ობიექტი - ადამიანი, როგორც სოციალური არსება, ვითარდება და პიროვნებად ყალიბდება საზოგადოებაში შეგნებული და ორგანიზებული კულტურული საქმიანობის შედეგად (თავზიშვილი, 1933: 12).

ნაშრომის მეოთხე ნაწილში განხილულია აღზრდა, როგორც ორგანიზებული და შეგნებული პროცესი. შემდეგ ავტორი საუბრობს სკოლის, როგორც სახალხო განათლების ძირითადი რგოლის ადგილსა და მნიშვნელობაზე. სკოლა მას მიაჩნია ერთ-ერთ მნიშვნელოვან რგოლად მოზარდის პიროვნებად ფორმირების პროცესში. ის იქვე ხაზგასმით აღნიშნავს მასწავლებლის მაღალ მოწოდებასა და დანიშნულებას აღზრდისა და სწავლა-სწავლების პროცესში.

წიგნის მეხუთე ნაწილში გიორგი თავზიშვილი საუბრობს საბჭოთა პედაგოგიკის საერთო მეთოდოლოგიურ საფუძვლებზე; აფუძნებს მას დიალექტიკური მატერიალიზმის პრინციპებზე და აღნიშნავს, რომ საბჭოთა პედაგოგიკის განვითარება უნდა მოხდეს

მატერიალისტური დიალექტიკის კანონების მიხედვით. იქვე ავტორი განიხილავს ისტორიზმის პრინციპებს პედაგოგიკაში, მისი ცვალებადობის ბუნებასა და შინაარსის განპირობებულობას საზოგადოების სოციალურ-ეკონომიური მდგომარეობით. მეექვსე ნაწილში კი ნაჩვენებია პედაგოგიკურ მეცნიერებასთან ბიოლოგიური პრობლემების ურთიერთობის საკითხი. წიგნის მეშვიდე თავში მკვლევარი საფუძვლიანად განიხილავს და აკრიტიკებს „სკოლის კვდომის“ თეორიას.

გასული საუკუნის 30-40-იან წლებში გამოცემული მისი წიგნები: „პედაგოგიკის მეთოდოლოგიური საკითხები“ (1933 წ.), „საბჭოთა პატრიოტიზმი და პატრიოტული აღზრდა“ (1939 წ.), „ინტერნაციონალური აღზრდა საბჭოთა სკოლაში“ (პირველი გამოცემა 1940 წელს, მეორე - 1954 წელს) და სხვები საბჭოთა იდეოლოგიის მძლავრ მარწუხებშია მოქცეული. თუმცა ყოველივე ზემოთქმული ისე არ უნდა გავიგოთ, თითქმის გ. თავზიშვილის ხსენებულ ნაშრომებში მისაღები და საყურადღებო არაფერი იყოს. გ. თავზიშვილი საბჭოთა კავშირის შემადგენლობაში შემავალი არარუსი ერების ეროვნული და ენობრივი ინტერესების აქტიურად დამცველის როლშიც მოგვევლინა და ხაზგასმით აღნიშნავს, რომ ინტერნაციონალური აღზრდის პოზიტიურ როლსა და მნიშვნელობაზე საუბარი ისე არავითარ შემთხვევაში არ უნდა ყოფილიყო გაგებული, თითქმის ამით პატარა ერების ეროვნული და ენობრივი ინტერესები შელახულიყო.

განსაკუთრებით საინტერესოა მისეული მსჯელობა მოზარდი თაობის აღზრდის პროცესში პატრიოტული და ინტერნაციონალური პრინციპების ერთმანეთთან ბუნებრივად შერწყმასთან დაკავშირებით. ამ მიზნის მიღწევის საუკეთესო საშუალებად სკოლაში სწავლის პერიოდში მნიშვნელოვანი როლის შესრულება გ. თავზიშვილის აზრით, შეუძლია ისეთი საგნების სწავლებას, როგორებიცაა ისტორია, მშობლიური ენა და ლიტერატურა, გეოგრაფია. გ. თავზიშვილს მიაჩნია, რომ სრულყოფილ მოქალაქედ მოსწავლის ჩამოყალიბების უმთავრეს გზად პატრიოტული სულისკვეთებით მისი აღზრდა უნდა იყოს ქცეული, „პირველ ყოვლისა, საკუთარი სამშობლო ენისა და ლიტერატურის შესწავლა“ (თავზიშვილი, 1939: 29). აქედან გამომდინარე, „სამშობლო ენისა და ლიტერატურის სწავლების დროს სკოლამ და პედაგოგმა მოწაფეს უნდა შეუქმნან სამშობლო ენის და ლიტერატურის აუცილებლად ცოდნის რწმენა. ამისთვის საჭიროა

მოწაფემ იცოდეს, რა კულტურაა შექმნილი ამ ენაზე, რა უპირატესობა აქვს მას მეცნიერული ცოდნის დაუფლების საქმეში“ (თავზიშვილი, 1939: 24).

„სამშობლო ენისა და ლიტერატურის სწავლებასთან“ ერთად, სრულფასოვან მოქალაქედ ბავშვის აღზრდისა და ჩამოყალიბების პროცესში გ. თავზიშვილი ასევე განსაკუთრებულ მნიშვნელობას სძენდა ისტორიასაც და გეოგრაფიასაც. მას არაერთი არგუმენტი მოჰყავდა იმის დასტურად, რომ ამ საგნების სწავლების შედეგად ბავშვს კიდევ უფრო მეტად განუმტკიცდებოდა პატრიოტული და ინტერნაციონალური სულისკვეთება.

ქართული პედაგოგიკისთვის დღესაც უაღრესად ფასეული და ანგარიშგასაწევია შემდეგი მოსაზრება, რომელსაც გ. თავზიშვილი ილიას საგანმანათლებლო იდეების გაანალიზების დროს გამოთქვამდა, ჩვენი მოსწავლეებისთვის შემუშავებული სასწავლო პროცესის ევროპულ სისტემასთან ინტეგრაციის მოთხოვნაა. ამ შემთხვევაში მხედველობიდან არ უნდა გამოგვრჩეს ის გარემოება, რომ ამ მოსაზრებას გ. თავზიშვილი არა მარტო ილიას დროინდელი ქართული საგანმანათლებლო სისტემის განვითარებისთვის სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვან მოვლენად მიიჩნევდა, არამედ საბჭოთა პერიოდის სასწავლო პროცესისთვისაც აუცილებელ ფაქტორადაც. ეს ყველაფერი კი შენიღბული ფორმით აშკარა დაპირისპირება იყო რუსული (იგივე საბჭოთა) პედაგოგიკური მეცნიერების პოლიტიზებულ მხარესთან. აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით მკვლევარს (კაპანაძე 2023) მოყავს ილიას შემდეგი მოსაზრება: „ყმაწვილ-კაცობა უნდა მომზადდეს ბეჯითის და ზედმიწევნით ცოდნითა, უნდა, რამდენადაც შესაძლოა, ძირეულად შეისწავლოს ევროპიული მეცნიერება, წინ გაუმძღვაროს ევროპის გამოცდილება და ამ თოფ-იარაღით შეუდგეს ჩვენი ქვეყნის საქმეს... ამაზე უკეთეს გზას... სხვას ვერას ვურჩევთ ჩვენს საიმედო ყმაწვილ-კაცობას“ ამ ფორმით გ. თავზიშვილმა საბჭოთა პერიოდის ქართული სასწავლო სისტემის ევროპულ საგანმანათლებლო სივრცესთან ინტეგრირების აუცილებლობასაც გაუსვა ხაზი.

გიორგი თავზიშვილი ერთ-ერთი პირველი მკვლევარი იყო, რომელმაც საკმაოდ ვრცლად და საფუძვლიანად შეისწავლა ადამიანის დანიშნულების საკითხი და აღზრდის იდეები შოთა რუსთაველის „ვეფხისტყაოსანში.“ ამ მიმართულებით განხორციელებული კვლევის შე-

დეგად მან არგუმენტირებულად დაგვანახა ის დიდი წვლილი, რომელიც პოემის ავტორს ქართული პედაგოგიკური აზროვნების ისტორიაშიც აქვს შეტანილი. მეცნიერის მართებული შეფასებით, შ. რუსთაველის პედაგოგიკური მოძღვრება ისეთ ფუნდამენტურ პრინციპებს ეფუძნება, რომლებიც დღესაც მთლიანად მისაღებია და მეტად აქტუალური. მხედველობაში გვაქვს იმ დიდმნიშვნელოვანი როლის შეფასება, რომელსაც ადამიანის სრულყოფილ პიროვნებად ჩამოყალიბების საქმეში აძლევს რუსთაველი ისეთ საკითხებს, როგორებიცაა: ადამიანის გონებრივი აღზრდა–განათლება, ზნეობრივი აღზრდა, ესთეტიკური განათლება, ფიზიკური აღზრდა და ა. შ. (თავზიშვილი 1966:15).

გ. თავზიშვილის მეცნიერული კვლევის ერთ–ერთ უმთავრეს მიმართულებას წარმოადგენდა საქართველოში არსებული სასწავლებლების ისტორიის შესწავლა. კერძოდ, მდიდარ სპეციალურ წერილობით წყაროებსა და საარქივო დოკუმენტებზე დაყრდნობით მან საფუძვლიანად შეისწავლა ჩვენი ქვეყნის თითქმის ყველა მნიშვნელოვანი საგანმანათლებლო დაწესებულების ისტორია, იქ არსებული სასწავლო სისტემა, დაადგინა აღნიშნულ სასწავლებლებში მოღვაწე პედაგოგთა ვინაობა და მათი როლი ქართული განათლების ისტორიაში, მაღალპროფესიულად გააანალიზა ამ სასწავლებლების სასწავლო გეგმები და პროგრამები, დაადგინა, რა სახელმძღვანელოებით მიმდინარეობდა მათში სწავლება (თავზიშვილი 1966:17) და ა. შ.

გ. თავზიშვილის მეცნიერულ ნააზრევში მეტად მნიშვნელოვანი ადგილი აქვს დათმობილი ისეთი საგანმანათლებლო დაწესებულებების ისტორიის შესწავლას, როგორებიც იყო: XVIII საუკუნეში თბილისსა და თელავში არსებული სემინარიები, სწავლა–აღზრდის კერები XIX საუკუნის საქართველოში (თბილისის კეთილშობილთა სასწავლებელი, სასულიერო სასწავლებლები და სემინარია, გიმნაზიები თბილისსა და ქუთაისში, ეროვნულ უმცირესობათა სკოლები, კერძო სკოლები და პანსიონები, სამაზრო სასწავლებლები და სხვ.) (თავზიშვილი 1966:17). გ. თავზიშვილი საფუძვლიანად აანალიზებს, როგორც ამ სასწავლებლების სასწავლო გეგმებსა და პროგრამებს, ისე პიროვნულადაც წარმოაჩენს იქ მოღვაწე მასწავლებლებსა და ამ სასწავლებელთა სახელოვან კურსდამთავრებულებს. გ. თავზიშვილის მეცნიერული ნაშრომების მიხედვით შესაძლებლობა გვძლევს საფუძვლიანად გა-

ვიაზროთ ქართული საგანმანათლებლო დაწესებულებების მიერ განვლილი გზა უძველესი დროიდან მოყოლებული საბჭოთა პერიოდამდე.

ცალკე, საგანგებოდ, უნდა აინიშნოს გ. თავზიშვილის მეცნიერული მემკვიდრეობის ეროვნულ-პატრიოტული სულისკვეთება. მიუხედავად იმისა, რომ საბჭოთა ეპოქაში მოღვაწე ყველა მეცნიერის მსგავსად, იმდროინდელმა პოლიტიკურმა და იდეოლოგიურმა კონიუნქტურამ მის ნაწერებსაც დაასვა დალი, გ. თავზიშვილი მაინც ახერხებს მეტისმეტად არ მოექცეს ამ კონიუნქტურის არტახებში და ქართული პედაგოგიკური აზროვნების ისტორია პირველ ყოვლისა ეროვნული თვალთახედვით გაიაზროს და შეაფასოს (თავზიშვილი 1974:138-148).

გ. თავზიშვილის, როგორც ქართული პედაგოგიკური აზროვნების ისტორიკოსის, ღვაწლის წარმოჩენისა და შეფასების დროს ცალკე, ხაზგასმით, უნდა აღინიშნოს მისი დამსახურება დიდ ქართველ მოღვაწეთა საგანმანათლებლო შეხედულებების შესწავლის საქმეში. ფაქტობრივად, მისი ყურადღების მიღმა არ დარჩენილა წარსულში მოღვაწე არც ერთი ისეთი პიროვნება, რომელსაც ეროვნული პედაგოგიკური აზროვნების ისტორიაში საგულისხმო წვლილი შეეტანოს და მისი ეს დამსახურება გ. თავზიშვილის მეცნიერული კვლევის საგანი არ გამხდარიყოს (თავზიშვილი 1974:138-148).

ამ თვალსაზრისით ძალზე მნიშვნელოვანია მისი ის ნარკვევები და მონოგრაფიები, რომელთა მეშვეობითაც მან, ერთ-ერთმა პირველმა ქართული პედაგოგიკური აზროვნების მკვლევართაგან, საფუძვლიანად შეისწავლა და გააანალიზა ისეთი დიდი მწერლებისა და საზოგადო მოღვაწეების საგანმანათლებლო იდეები და პრაქტიკული მოღვაწეობა, როგორებიც იყვნენ: არჩილი, სულხან-საბა ორბელიანი, ვახტანგ მეექვსე, დავით გურამიშვილი, სოლომონ დოდაშვილი, ილია ჭავჭავაძე, აკაკი წერეთელი, იაკობ გოგებაშვილი, ვაჟა-ფშაველა და სხვები (თავზიშვილი 1974:138-148).

გ. თავზიშვილმა ასევე დიდი როლი შეასრულა ქართული საბავშვო მწერლობის ცნობილ წარმომადგენელთა საბავშვო ნაწერების რედაქტირების, გამოცემისა და მათი ავტორების პედაგოგიკური იდეების წარმოჩენის საქმეშიც. კერძოდ, მან საფუძვლიანად შეისწავლა ცნობილი ქართველი საბავშვო მწერლების: ეკატერინე გაბაშვილის,

სოფრომ მაგალობლიშვილის, ნინო ნაკაშიძისა და სხვათა აღმზრდელობითი და საგანმანათლებლო შეხედულებანი (თავზიშვილი 1974:138-148).

გიორგი თავზიშვილი არამარტო პედაგოგიკის ისტორიის მკვლევარი იყო, მას განსაკუთრებული როლი მიუძღვის ქართული პედაგოგიკის, როგორც მეცნიერების ჩამოყალიბებასა და განვითარებაში. კერძოდ: მან პირველმა ქართულ პედაგოგიკაში დაამუშავა პედაგოგიკის მეთოდოლოგიური საფუძვლები; დაამუშავა პატრიოტული აღზრდის საკითხები. განსაზღვრა პატრიოტული აღზრდის არსი, მიზნები, ამოცანები, მოგვცა პატრიოტიზმის დეფინიცია. მეცნიერული სიღრმით დაამუშავა და გააშუქა შრომითი და შეგნებული დისციპლინის აღზრდის საკითხები. პირველად საქართველოში, 1956 წელს, ქართულ ენაზე გამოიცა სახელმძღვანელო წიგნი „პედაგოგიკა“, რომლის გამოცემაში დიდი წვლილი შეიტანა პროფ. გიორგი თავზიშვილმა, როგორც წიგნის რედაქტორმა და რამდენიმე თავის ავტორმა (პედაგოგიკა, რედაქტორი გ. თავზიშვილი, თბილისი, 1956 წ).

ხსენებულ სახელმძღვანელოში შესული ოცზე მეტი ავტორის ნაშრომებიდან I და XII თავები უშუალოდ გ. თავზიშვილს ეკუთვნოდა. კერძოდ, სახელმძღვანელოს პირველ თავში - პედაგოგიკის საგანი და მეთოდები სამ პარაგრაფს მოიცავდა, განხილული იყო: პედაგოგიკის საგანი და ამოცანები; პედაგოგიკის წყაროები და მეთოდები; პედაგოგიკური მეცნიერებანი. ხოლო XII თავში განხილული იყო პატრიოტული და ინტერნაციონალური აღზრდის საკითხები. აღნიშნულ საკითხთა ამსახველი ნაშრომები შემდგომში გ. თავზიშვილის რჩეული პედაგოგიკური თხზულებების სამტომეულშიც არის გამოქვეყნებული.

ნაშრომში გიორგი თავზიშვილი არ მიჰყვება გატკეპნილ გზას და ყველგან ცდილობს ოფიციალურად აღიარებულ დებულებებთან და მოსაზრებებთან, აღნიშნასთან ერთად საკუთარი შეხედულებებიც გამოთქვას, რითაც მნიშვნელოვანწილად ზრდის სახელმძღვანელოს დამოუკიდებლობისა და ორიგინალურობის ხარისხს. პედაგოგიკის ტრადიციულ განმარტებას გ. თავზიშვილი აკეთებს საბჭოთა იდეოლოგიიდან გამომდინარე. აღზრდის შემადგენელი ნაწილების განხილვისას გიორგი თავზიშვილი გვიჩვენებს პიროვნების ფორმირების პროცესში გონებრივი, ზნეობრივი, ესთეტიკური და პოლიტექნიკური

აღზრდის ადგილსა და როლს. თითოეულ მათგანს იგი წარმოგვიდგენს ღრმად და საფუძვლიანად, თანმიმდევრულად განიხილავს პედაგოგიკის ამოცანებსა და სტრუქტურას (პედაგოგიკა 1956).

ბავშვის განვითარების ძირითად ფაქტორებს შორის გ. თავზიშვილი გადამწყვეტ როლს სოციალურ გარემოს ანიჭებდა, რომელიც თავისი ზეგავლენით ახდენს პიროვნების ფორმირებას აღზრდის საშუალებით. ამ მოსაზრების მიხედვით, გ. თავზიშვილს ემპირიზმის მიმდევრად ნამდვილად ვერ მივიჩნევთ. რაც შეეხება მის დამოკიდებულებას თანდაყოლილ მემკვიდრულ ნიჭთან დაკავშირებით, მხოლოდ აღზრდა განაპირობებს თანდაყოლილი, თუ შენაძენი თვისებების გაშლა-განვითარებას პიროვნებაში (პედაგოგიკა 1956).

შრომისადმი დამოკიდებულების და შეგნებული დისციპლინის საკითხებია განხილული გ. თავზიშვილის წიგნში, რომელიც 1961 წელს გამოიცა. გ. თავზიშვილის შეხედულებით შრომისმოყვარეობის ჩამოყალიბებისათვის მოზარდებში აუცილებელია მოტივაციის აღზრდა. რისთვისაც ის შემდეგ პირობებს გვთავაზობს: 1. შრომის პროდუქტის საზოგადოებრივი მნიშვნელობა, 2. შრომა, როგორც ჯანმრთელი ორგანიზმის მოთხოვნილება, 3. შრომით გამოწვეული სიამოვნება. მოსწავლეთა ფიზიკური შრომა, როგორც გ. თავზიშვილი აღნიშნავს, უნდა ემსახუროდეს გარკვეული სასკოლო ამოცანის გადაჭრას და ქმნიდეს ისეთ პროდუქტს, რომელშიც მოჩანდეს ფიზიკური და გონებრივი შრომის ერთიანობა, ანუ ხელისა და თავის კავშირი.

1968 წელს კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი სახელმძღვანელო გამოიცა პედაგოგიური მიმართულების სტუდენტებისათვის (პედაგოგიკის ზოგადი საფუძვლები, რედაქტორი: ვლ. ზამბახიძე), რომელშიც შესულია გიორგი თავზიშვილის ყველა მნიშვნელოვანი ნაშრომი პედაგოგიკაში. სახელმძღვანელო ოთხი თავისაგან შედგებოდა და მოიცავდა შემდეგ საკითხებს: პედაგოგიკის საგანი, პიროვნების ყოველმხრივი განვითარება, ბავშვის განვითარების ძირითადი ფაქტორები, ბავშვის განვითარების ასაკობრივი პერიოდები და თავისებურებანი. აღნიშნული წიგნი ხანგრძლივი დროის განმავლობაში წარმოადგენდა სტუდენტთა ძირითად სახელმძღვანელოს.

გიორგი თავზიშვილის მიერ ხანგრძლივი დროის განმავლობაში განხორციელებული კვლევა-ძიების სფერო მხოლოდ განხილული

ნაშრომებით არ შემოიფარგლება, თავისი მეცნიერული მემკვიდრეობით მას უაღრესად ფასეული წვლილი აქვს შეტანილი ქართული პედაგოგიკური აზროვნების ისტორიის შესწავლისა და პედაგოგიკის, როგორც მეცნიერების, განვითარების საქმეში.

დავით ყიფშიძის (1902-1957) პედაგოგიური შეხედულებები

დავით ყიფშიძემ საქართველოში პირველმა დაამუშავა საკითხი პედაგოგიკის ფილოსოფიური საფუძვლების შესახებ. 1925-1927 წლებში დ. ყიფშიძე იყო სოფ. კიცხის გლეხთა და ახალგაზრდობის სკოლის გამგე. 1927-1932 წწ. მუშაობდა ქ.ზესტაფონში საშუალო სკოლის დირექტორის მოადგილედ. 1932-1934 წწ. სწავლობდა ქ. ლენინგრადის პედაგოგიკის სამეცნიერო-კვლევითი ინსტიტუტის ასპირანტურაში. 1934 წელს დაიწყო მუშაობა ქუთაისის პედაგოგიკის კათედრის დოცენტად, სადაც 1937 წლამდე ასწავლიდა პედაგოგიკის ისტორიას. 1935 წელს დაინიშნა პედაგოგიკის კათედრის გამგედ. 1937-1938 წლებში მუშაობდა საქართველოს სსრ განათლების სახალხო კომისრის მოადგილედ. 1938 წლის ოქტომბრიდან 1942 წლის თებერვლამდე დ. ყიფშიძე თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის რექტორი იყო. 1942 წლიდან 1947 წლამდე – საქართველოს სსრ პედაგოგიურ მეცნიერებათა საკვლევო ინსტიტუტის დირექტორი. 1947 წლის 31 ივლისიდან დაინიშნა ქუთაისის პედაგოგიკის კათედრის გამგედ, სადაც იმუშავა 1952 წლამდე. გარდაცვალებამდე მუშაობდა თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტში პედაგოგიკის კათედრის დოცენტად.

მან 1956 წელს წიგნად გამოაქვეყნა თავისი შინაარსითა და მიმართულებით ორიგინალური ნაშრომი „პედაგოგიკის საკითხები“. იგი XX საუკუნის 30-იანი წლებიდან იკვლევდა კლასიკოს პედაგოგთა ი. კომენსკის, ჯ. ლოკის, ჟ. ჟაკ რუსოს, ჰ. პესტალოცის, ი. ჰერბარტის, კ. დ. უშინსკის, ჯ. დიუის მოძღვრებას ფილოსოფიური თვალსაზრისით. მან ცალკეულ პედაგოგს მიუძღვნა სტატიები, როგორც პროგრესული პედაგოგიკური მოძღვრების ავტორებს, განიხილა ფილოსოფიური და პედაგოგიკური თვალსაზრისით და წლების მანძილზე გაწეული შრომის შედეგად შეიქმნა ნაშრომი „პედაგოგიკის საკითხები“. მონოგრაფი-

აში ცალკე თავებად არის შესული ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი პედაგოგის აღზრდისა და განათლების თეორიის ფილოსოფიური საფუძვლები (ყიფშიძე 1956).

დ. ყიფშიძეს პედაგოგიკის ფილოსოფიასთან კავშირის შესახებ საკმაოდ დიდი პედაგოგიური ლიტერატურა აქვს მიმოხილული. მათ შორის ისეთი ავტორების ნაშრომები, როგორებიც არიან მ. დემკოვი, ა. მედევედკოვი, პ. ბლონსკი, ვ. რეინი, პ. ნატორპი, ნ. მეიმანი, ჰ. მისკესი, უ. ჰარისი, ჰ. ჰორნი, ჯ. ლოკი, ჰერბარტი, ჯ. დიუი, ჟ. რუსო და სხვა.

ვ. რეინი ამტკიცებს, რომ პედაგოგიკა, როგორც მეცნიერება თავის დასაბამს ჰერბარტიდან იღებს, რომელმაც თითქოს პედაგოგიკა მეცნიერების დონემდე იმიტომ აიყვანა, რომ პედაგოგიკური საკითხები ფილოსოფიურად დაასაბუთა. ეს იმას ნიშნავს, რომ სისტემური პედაგოგიკა ორ ძირითად ფილოსოფიურ დისციპლინაზე - ეთიკასა და ფსიქოლოგიაზე უნდა აიგოს. ისე როგორც თეორიული ფილოსოფია ეძიებს შემეცნების ნორმებს, პრაქტიკული ფილოსოფია ანუ ეთიკა უნდა ადგენდეს ადამიანის მოქმედების ნორმებს. რეინის აზრით, პედაგოგიკის საკითხების ფილოსოფიურად დამუშავებას იქამდე მივყავართ, რომ პედაგოგიკა ხდება "ფილოსოფიის" უფრო ზუსტად, პრაქტიკული ფილოსოფიის ნაწილად, რამდენადაც საკითხი ეხება აღზრდის მიზანს და აგრეთვე ფსიქოლოგიის ნაწილად, რამდენადაც მხედველობაში უნდა გვქონდეს აღზრდის მიზნების რეალიზაციის საშუალებები. პედაგოგიკის ფსიქოლოგიით ასეთმა „დასაბუთებამ" პედაგოგიკა ჩიხში მოაქცია და მოუჭრა მას შემდგომი განვითარების გზები (ყიფშიძე 1956).

ექსპერიმენტული პედაგოგიკის თეორეტიკოსები ილაშქრებდნენ ფილოსოფიური პედაგოგიკის წინააღმდეგ. უფრო სწორად, პედაგოგიკის ფილოსოფიით იმგვარი დასაბუთების წინააღმდეგ, როგორსაც იძლეოდნენ ჰერბარტი და მისი მიმდევრები. ჰერბარტი ამბობდა, რომ მას სურდა აღზრდის ყველა საკითხი ფილოსოფიური პრინციპებიდან გამოეყვანა. ამიტომ, პედაგოგიკის ისეთი საკითხები როგორიცაა: რა არის აღზრდა და როგორ გამომდინარეობს ის ფილოსოფიიდან უყურადღებოდ არ არის დატოვებული მის პედაგოგიკურ მოძღვრებაში. ჰერბარტის აზრით, ფილოსოფია ეს არის ცნებების დამუშავება. არსებობს ცნებების დამუშავების რამდენიმე ხერხი: ლოგიკური, მეტაფიზიკური და ესთეტიკური. ლოგიკური დამუშავების მიზანია ცნების აყვანა დასკვნამდე. ცნების მეტაფიზიკური დამუშავება არის ცნების

გაწმენდა იმ წინააღმდეგობებისგან, რომლებიც იწვევენ მის დაყოფას (გათიშვას). ესთეტიკური დამუშავება კი გულისხმობს ცნებისათვის რაიმე დანამატის მიმატებას იმის მიხედვით, თუ როგორ ვაფასებთ ცნებას სხვა ცნებასთან მიმართებაში (ყიფშიძე 1956).

გერმანიაში ბავშვის ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი ფუძემდებლის ერნსტ მეიმანის (1862-1915) აზრით, პედაგოგიკა ადრეც და ახლაც სავალალო მდგომარეობაში იყო. ამის მიზეზს მოიმაჩი ხედავდა იმაში, რომ პედაგოგიკის მეცნიერული დასაბუთება ვერ უძლებდა კრიტიკას. ამის შედეგია პედაგოგიკის ჩამორჩენილობა. მოიმაჩი ფიქრობს, რომ ჰერბარტამდე პედაგოგიკის წარმომადგენლები ან დილეტანტები იყვნენ და ამის გამო მათთვის მიუწვდომელი იყო მეცნიერებათა მიღწევები. ანდა ისინი რომელთაც დილეტანტობას ვერ დაეწამებთ, პედაგოგიკის ცალკეული საკითხებით იყვნენ დაკავებული და მხოლოდ კონკრეტული თემების განხილვით იფარგლებოდნენ. (მაგ. ლოკი, კანტი, ლაიბნიცი). ეს არ ითქმოდა ჰერბარტზე, „რომელმაც პირველმა დამუშავა აღზრდის საკითხები ისეთი ფორმით, რომელსაც შეეძლო დაეკმაყოფილებინა მეცნიერული დასაბუთების მოთხოვნილებანი“ - (ყიფშიძე 1956:48).

მეიმანის აზრით, ძირითადი ნაკლი ჰერბარტისა მდგომარეობდა პედაგოგიკის მეცნიერულ დასაბუთებში. იგი ატარებს დედუქციურ, წმინდა ჰერეტიკით ხასიათს. ჰერბარტი მთელ მეცნიერებას აღზრდის შესახებ აგებს ცნების დასკვნამდე. დ. ყიფშიძე ეთანხმება ამ კრიტიკას. სამწუხაროდ ეს კრიტიკა არ იყო თანმიმდევრული და პედაგოგიკამ მაინცდამაინც დიდი სარგებლობა ვერ ჰპოვა ახალი „მეცნიერული დასაბუთებიდან“ და დ. ყიფშიძის აზრით, ექსპერიმენტული პედაგოგიკის ახალმა „დასაბუთებამ“ პედაგოგიკა მიიყვანა პედოლოგიამდე (ყიფშიძე 1956:48).

პედაგოგიკის ახალი მეცნიერული დასაბუთების მნიშვნელობა პირველ რიგში იმაში უნდა გამოხატულიყო, რომ დაემტკიცებინა პედაგოგიკის, როგორც დამოუკიდებელი მეცნიერების შესაძლებლობა, რადგან პედაგოგიკის წინანდელი დასაბუთება მას აქცევდა ფილოსოფიის დანამატად, გამოყენებით მეცნიერებად. მეიმანის აზრით, პედაგოგიკას არ გააჩნია თავისი მთლიანობა. ეს მთლიანობა გარედან შეაქვთ მასში. ეს მეცნიერების უარყოფაა და არა მისი დამოუკიდებლო-

ბის დამტკიცება. დ. ყიფშიძე ასკვნის, ე.წ. ექსპერიმენტულმა პედაგოგიკამ არსებითად წინ ვერ წასწია პედაგოგიკის ფილოსოფიურად დასაბუთების საკითხი (ყიფშიძე 1956: 49).

ჰანს მისკესი ფიქრობს, რომ პედაგოგიკის განვითარებაში ორი ერთმანეთისგან მჭიდროდ დაკავშირებული პერიოდი გამოირჩევა. **პირველია** პედაგოგიკის აღზრდის მეცნიერებად გადაქცევა, ხოლო **მეორე** საკუთრივ პედაგოგიური კვლევის დასაბუთების პერიოდი. ეს კვლავ აყენებს საკითხს არის თუ არა პედაგოგიკა დამოუკიდებელი მეცნიერება. მისკესს მიაჩნია, რომ 1800 წლამდე პრობლემა პედაგოგიკის საგნისა და მეთოდების ერთიანობის შესახებ არ არსებობდა, რადგან ის იზიარებს მოსაზრებას, რომ მეცნიერება როგორც პედაგოგიკა მხოლოდ ჰერბარტიდან იწყება. „რეფორმპედაგოგიკისთვის“ დამახასიათებელია ის, რომ აქ პედაგოგიკა თავისუფლდება ფილოსოფიისგან. ამგვარმა ტენდენციამ „პედაგოგიკა გადააქცია აღზრდის მეცნიერებად“. ეს არის **მესამე** პერიოდი პედაგოგიკის საგნისა და მეთოდის ერთიანობაში (ყიფშიძე 1956).

დ. ყიფშიძე თავის ნაშრომში წერს, რომ ამერიკული პედაგოგიკა დიდხანს იკვებებოდა გერმანული პედაგოგიკით, მაგრამ დროთა განმავლობაში იქაც საკუთარი თეორიები გაჩნდა. პედაგოგიკის ფილოსოფიურად დასაბუთების პრობლემა ამერიკულ პედაგოგიკურ ლიტერატურაში განიხილებოდა როგორც „აღზრდის ფილოსოფიის“, „პედაგოგიური ფილოსოფიის“ საკითხი (ყიფშიძე 1956). ამერიკაში განსაკუთრებით ძლიერი იყო რეფორმატორული ტენდენციები. აქ ფეხი მოიკიდა პროგრესივიზმმა, რომელიც ქადაგებდა ინოვაციებს სოციალური ცხოვრების ყველა სფეროში.

დ. ყიფშიძე მიიჩნევს, რომ ნიუი-ორკის უნივერსიტეტის პროფესორი ჰორნი არის „აღზრდის ფილოსოფიის“ სპეციალისტი და ის არ მიეკუთვნება პრაგმატისტებს, მას „იდეალისტებს“ აკუთვნებს. რომელთანაც საკითხი აღზრდის შესახებ მჭიდროდ არის დაკავშირებული საკითხთან იდეალურის შესახებ ცხოვრებაში, რომელიც ფილოსოფიური პრობლემაა. დ. ყიფშიძის აზრით, აქედან ცხადია ის მჭიდრო კავშირი, რომელიც უნდა არსებობდეს ფილოსოფიასა და პედაგოგიკას შორის. როგორც დ. ყიფშიძე წერს: ჰორნი თავის მოსაზრებას იმით ასაბუთებს, რომ ყველა გამოჩენილ ფილოსოფოსს, რომლებიც აღზრდაზე წერდნენ (პლატონი, ლოკი, კანტი, სპენსერი), თავიანთი პედაგოგიუ-

რი შეხედულებები ფილოსოფიური მოძღვრებიდან გამოჰყავდათ. ამიტომ, "აღზრდა ყოველთვის მჭიდროდ ეყრდნობა ფილოსოფიას". ცხადია, პრაგმატული პედაგოგიკაც ფილოსოფიას უნდა ეყრდნობოდეს (ყიფშიძე 1956).

პრაგმატიზმის ფუძემდებლად ამერიკაში ჯონ დიუი ითვლება. პრაგმატიზმი მე-19 საუკუნის 90-იან წლებში აღმოცენდა. პრაგმატიზმის **ფილოსოფია-ჰემმარიტია ის, რაც სასარგებლოა**. სასარგებლო კი განისაზღვრება შინაგანი კმაყოფილების გრძნობით. ჯ. დიუი პრაგმატიზმის ერთ-ერთ მიმდინარეობას-წარმოადგენს, რომელსაც უწოდებენ ინსტრუმენტალიზმს. ნებისმიერი თეორია ან იდეა, თუ კი იგი სასარგებლოა ინდივიდისთვის, უნდა განიხილებოდეს, როგორც ინსტრუმენტი, იდეალის მიღწევისთვის ანუ კარგი ცხოვრებისთვის - (ყიფშიძე 1956). ჯ. დიუის შეხედულებები აღზრდის შესახებ გამომდინარეობს მისი ფილოსოფიური მოძღვრებიდან. ის ასკვნის, რომ აღზრდა სოციალური სიცოცხლის განახლებაა. ხოლო პედაგოგიკური კონცეფციის ძირითადი ლოზუნგია- „სკოლა ცხოვრების ინსტრუმენტია“. დიუის აზრით, აღზრდა ცხოვრებისათვის მომზადება კი არ არის, არამედ თვით ცხოვრებაა, მასში მონაწილეობაა. მეცნიერება აღზრდის შესახებ უფრო მეტად, ვიდრე სხვა რომელიმე მეცნიერება, ფილოსოფიური მეცნიერება უნდა იყოს. აღზრდის ფილოსოფია ნიშნავს პედაგოგიკის "ასეთ კავშირს ფილოსოფიასთან" (ყიფშიძე 1956). „თუ ფილოსოფიური თეორია გულგრილია აღზრდისადმი-იგი უსიცოცხლოა. ფილოსოფიური პრობლემები აღზრდაში უშუალოდ ახდენენ გავლენას პრაქტიკაზე. თუ ჩვენ აღზრდას ვთვლით მიდრეკილებათა შექმნის პროცესად, მაშინ ფილოსოფია შეიძლება განვსაზღვროთ როგორც აღზრდის ზოგადი თეორია“-ამბობდა დიუი. პედაგოგიკის ფილოსოფიასთან კავშირის შესახებ ჯ. დიუი საუბრობს შრომაში "აღზრდის ფილოსოფია". აქ იგი მიუთითებს იმაზე, რომ აღზრდის ფილოსოფიის განსხვავება აღზრდის მეცნიერებიდან შეუძლებელია, თუ წინასწარ არ იქნა გაგებული თვით ფილოსოფიის ბუნება და მისი დამოკიდებულება ცხოვრებისადმი. აღზრდა -არის ლაბორატორია, სადაც ფილოსოფიური ღირებულებები კონკრეტდებიან და მოწმდებიან. ასე ერთიანდებიან ფილოსოფია და აღზრდა, ფილოსოფია და პედაგოგიკა (ყიფშიძე 1956).

ამრიგად, დ. ყიფშიძეს მიაჩნია, რომ პედაგოგიკის ფილოსოფიასთან კავშირის გარკვევისათვის მკვლევარმა ზუსტად უნდა დაადგინოს

ის საკითხები, რომლებიც შეეხებიან პედაგოგიკის ფილოსოფიით დასაბუთებას. მაგრამ ამაში ადგილი აქვს პრინციპული ხასიათის მნიშვნელობის სხვადასხვაობას. მას მიაჩნია რომ არსებობს საკითხის ორნაირი გადაწყვეტა, რომლებიც ერთმანეთისგან მხოლოდ ფორმით განსხვავდებიან: ერთი-ჰერბარტიანულ პედაგოგიკაში, მეორე - პრაგმატულ პედაგოგიკაში (ყიფშიძე 1956). საერთოდ კი პედაგოგიკაში ძირითადია აღზრდის მიზანი, რომელიც ეთიკიდან გამომდინარეობს და აღზრდის საშუალებანი, რომლითაც აღზრდა ხორციელდება. ფილოსოფია არის მსოფლმხედველობა, პედაგოგიკა-მეცნიერება, რომელიც წარმართავს ადამიანის მსოფლმხედველობრივი ფორმირების პროცესს, ეძებს იმ ხერხებს და საშუალებებს, რომლითაც უნდა მოხდეს ადამიანის მსოფლმხედველობრივი ფორმირება.

დავით ლორთქიფანიძის (1906-1993)

დიდაქტიკური შეხედულებები

აკადემიკოსმა დავით ლორთქიფანიძემ მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანა მეოცე საუკუნის ქართული პედაგოგიური აზროვნების, დიდაქტიკის განვითარებაში. დავით ლორთქიფანიძე 65 წლის განმავლობაში ეწეოდა პედაგოგიურ სამეცნიერო მოღვაწეობას. მან განვლო გზა დაწყებითი სკოლის მასწავლებლობიდან აკადემიკოსობამდე. დავით ლორთქიფანიძე ავტორია 200-ზე მეტი ნაშრომის, განსაკუთრებით დიდ ყურადღებას უთმობდა ცნობილი პედაგოგების იაკობ გიგებაშვილის, იან ამოს კომენსკის და კონსტანტინე უშინსკის ცხოვრების და ნაშრომების შესწავლას. 1952-1965 წლებში მისი ხელმძღვანელობით გამოიცა იაკობ გიგებაშვილის თხზულებათა ათტომეული, პედაგოგიკის კურსის ორიგინალური სახელმძღვანელო. მას ნაყოფიერი მუშაობა აქვს ჩატარებული დიდაქტიკის სფეროში. მისი ნაშრომი „სწავლების პრინციპები, ორგანიზაცია და მეთოდები“ გამოცემულია მოსკოვსა და პრაღაში. დიდი წვლილი მიუძღვის ქართული საბჭოთა ენციკლოპედიის შექმნასა და გამოცემაში.

დავით ლორთქიფანიძემ, პირველმა ქართველმა, დაიცვა პედაგოგიკის დარგში საკანდიდატო და სადოქტორო დისერტაციები თემებზე: „იან ამოს კომენსკის დიდაქტიკა“ (1941) და „კ. დ. უშინსკის პედაგოგიური მოძღვრება“ - ეს იყო პირველი სადოქტორო დისერტაცია და საერთოდ პირველი დისერტაცია საბჭოთა კავშირის

პედაგოგიკის მეცნიერებათა აკადემიის სისტემაში. მან 1939 წელს ქართულ ენაზე გამოაქვეყნა მონოგრაფია იან ამოს კომენსკის დიდაქტიკის შესახებ. მონოგრაფია შედგება შესავლისა და ორი თავისგან: 1. ეპოქის დახასიათება და კომენსკის მსოფლმხედველობა; 2. კომენსკის ზოგადპედაგოგიკური იდეები და მისი მოძღვრება სწავლების მეთოდების შესახებ. ნაშრომში განხილული და გაანალიზებულია ალზრდისა და სწავლების მიზანი, ბავშვის ბუნება, ბავშვი, როგორც ალზრდის საგანი, ბუნებისშესაბამისობის იდეა, პანსოფიის იდეა და განათლების შინაარსი, სკოლა, როგორც სასწავლო - საგანმანათლებლო ცენტრი, კომენსკის ძირითადი დიდაქტიკური პრინციპები, კომენსკის „ბუნებრივი მეთოდი“ (ბიბლიოეფილი 1993:152).

დავით ლორთქიფანიძე გამოყოფს კომენსკის პედაგოგიური მოძღვრებიდან ხუთ ძირითად პრობლემას: „1.რას წარმოადგენს ადამიანი და რაში მდგომარეობს მისი ცხოვრების დანიშნულება და მიზანი. 2. როგორ შეუძლია ადამიანს მიაღწიოს თავის სრულყოფას. 3. შეესატყვისება თუ არა ალზრდის არსებული შინაარსი და ფორმა თავის ამოცანებს, შესაძლებელია თუ არა მისი გარდაქმნა ახალ საფუძველზე. 4. რა უნდა შეადგენდეს ადამიანის განათლებისა და ალზრდის შინაარსს (ე.ი. რა უნდა ვასწავლოთ). 5. რა მეთოდებით უნდა ვასწავლოთ (ე.ი. როგორ უნდა ვასწავლოთ)“ (ბიბლიოეფილი 1993:152).

გარდა ამისა კომენსკისთან დაკავშირებით დ. ლორთქიფანიძემ შექმნა სპეციალური შრომა „ზოგიერთი რამ კომენოლოგიური მუშაობიდან“, რომელიც სამი ნაწილისგან შედგება. 1. კომენოლოგიური მუშაობა ჩეხოსლოვაკიაში; 2.კომენოლოგიური მუშაობა სსრ კავშირში; 3. კომენოლოგიური მუშაობა საქართველოში. მასში განხილულია ილია ჭავჭავაძის, იაკობ გოგებაშვილის და პროგრესულად მოაზროვნე ქართველი პედაგოგების და პუბლიცისტების ღვაწლი იან ამოს კომენსკის ცხოვრებისა და მოძღვრების შესწავლის საქმეში (ლორთქიფანიძე 1970:375).

დავით ლორთქიფანიძის პედაგოგიური შეხედულებები, მოსაზრებები სწავლების ორგანიზაციის ფორმების, სწავლების დიდაქტიკური პრინციპებისა და სწავლების მეთოდების შესახებ ვრცლად წარმოდგენილია ნაშრომის წინა პარაგრაფებში.

1941 წელს გამოვიდა პროფ. დავით ლორთქიფანიძის „იაკობ გოგებაშვილის დიდაქტიკა“, რომელშიც განხილულია იაკობ გოგებაშვილის ზოგადპედაგოგიკური იდეები, ისე დიდაქტიკის ძირითადი

პრინციპები. ამ თვალსაზრისით განხილულია იაკობ გოგებაშვილის სახელმძღვანელო წიგნები - „დედა ენა“, „ბუნების კარი“ და „რუსკოე სლოვო“.

1944 წელს დაიბეჭდა დავით ლორთქიფანიძის ნაშრომი „სწავლების პრინციპები, ორგანიზაცია და მეთოდები“. ეს ნაშრომი, რომელშიც გაშუქებულია დიდაქტიკის ძირითადი საკითხები, მრავალი წლის მანძილზე გამოყენებული იყო უნივერსიტეტებსა და პედაგოგიურ ინსტიტუტებში, როგორც პედაგოგიკის კურსის შესწავლის დამხმარე წიგნი, ხოლო შემდეგში იგი შემოკლებული სახით შეტანილი იქნა უმაღლესი სკოლის პედაგოგიკის სახელმძღვანელოში. წიგნმა დიდი დახმარება გაუწია მასწავლებლებს სწავლების თეორიის დაუფლებაში.

1948 წელს გამოვიდა დავით ლორთქიფანიძის წიგნი „დიდი ქართველი პედაგოგი იაკობ გოგებაშვილი“, რომელიც რამდენჯერმე გამოვიდა ქართულ და რუსულ ენებზე. მასში განხილულია დიდი პედაგოგის ზოგადპედაგოგიკური და ზოგადდიაქტიკური იდეები, მისი დებულებები მშობლიურ ენაზე სწავლების საკითხებთან დაკავშირებით.

1947-1960 წლებში პროფ. დავით ლორთქიფანიძე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის პარალელურად მუშაობდა საქართველოს პედაგოგიურ მეცნიერებათა კვლევითი ინსტიტუტის დირექტორად. ამ პერიოდში დიდ წარმატებებს მიაღწია. გამოიცა 700 სახელწოდებაზე მეტი დასახელების პედაგოგიკურ - მეთოდიკური ლიტერატურა. მათ შორის პედაგოგიკის კლასიკოსების კომენტარები, რუსოს, პესტალოცის, უშინსკის, დობროლიუბოვის, მაკარენკოს და სხვათა შრომები. ამ პერიოდში განხორციელდა დიდი ქართველი პედაგოგის იაკობ გოგებაშვილის შრომების თავის მოყრა და ათ ტომად მისი გამოცემა, რაც დიდი ეროვნულ საქმეს წარმოადგენდა.

1956 წელს გამოქვეყნდა ავტორთა კოლექტივის მიერ ქართულ ენაზე შედგენილი პედაგოგიკის დამხმარე სახელმძღვანელო, რომლის მთავარი რედაქტორი იყო პროფ. დავით ლორთქიფანიძე. 1956 წლამდე პედაგოგიური ინსტიტუტებისათვის ქართულ ენაზე არ არსებობდა პედაგოგიკის სახელმძღვანელო, რაც საგრძნობლად აფერხებდა სტუდენტთა მიერ პედაგოგიკის მეცნიერების შეთვისებას. ამ თვალსაზრისით დამხმარე სახელმძღვანელომ ნაწილობრივ შეავსო დარგი

არსებული ხარვეზები და მან გარკვეული დახმარება გაუწია სტუდენტებს და მასწავლებლებს პედაგოგიკის კურსის შესწავლაში.

წიგნმა ჩვენი აზრით, ხელი შეუწყო სტუდენტებსა და სკოლის მასწავლებლებში შემოქმედებითი, დამოუკიდებელი მეცნიერულ - კვლევითი მუშაობის ჩვევების გამომუშავებას, მათი პედაგოგიური მომზადებისა და დახელოვნების დონის ამაღლებას. მას როგორც „პიროვნებას, მეცნიერსა და საზოგადო მოღვაწეს, ყოველთვის ახასიათებდა ფართო მეცნიერული დიაპაზონი, მაღალზნეობრივი ხედვა და ინტერნაციონალური ბუნება. სწორედ ასეთმა მეცნიერებმა, როგორიც ბატონი დავით ლორთქიფანიძე ბრძანდებოდა, შეძლეს წმინდა ეროვნულის, ქართულის და საკაცობრიო ინტერნაციონალური პრობლემების იმ დონეზე განჭვრეტა და წარმოჩენა, რომ დღესაც არ კარგავს მნიშვნელობას“ (ვასაძე 2002:212).

ბარნაბა ხაჭაპურიძის (1903-1973) შეხედულებები სწავლებისა და აღზრდის საკითხებზე

მეოცე საუკუნეში საქართველოში საზოგადოებრივი სკოლამდელი აღზრდის განვითარების საქმეში განსაკუთრებული წვლილი შეიტანა პროფ. ბარნაბა ხაჭაპურიძემ. ის გატაცებული იყო ქართული ფსიქოლოგიური სკოლის ფუძემდებლის დ.უზნაძის განწყობის მოძღვრებით და აქტიურად ჩაერთო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიის კათედრის მუშაობაში. მან დ.უზნაძის საუკეთესო მოწაფეთა და თანამიმდევრთა შორის საპატიო ადგილი დაიკავა. მის მნიშვნელოვან ნაშრომთა შორის აუცილებლად უნდა მოვიხსენიოთ „დიდაქტიკური მასალები და თამაშობანი სკოლამდელი აღზრდის ზოგიერთ საკითხებთან დაკავშირებით“ (1939). ეს არის პირველი ნაშრომი სკოლამდელ პედაგოგიკაში, აგებული განწყობის ექსპერიმენტის მასალებზე.

ბ. ხაჭაპურიძე როგორც მეცნიერი სკოლამდელი აღზრდის პრაქტიკოს მუშაკთა წიაღში დაიბადა. ამას ირწმუნებს ყველა, ვინც წაიკითხავს მის ნარკვევს: „პირველი საბავშვო ბაღის შემოქმედებით-პედაგოგიური მუშაობის შინაარსი“. აშუქებს რა ამ საბავშვო ბაღის აღმზრდელობით საქმიანობას, ბ.ხაჭაპურიძე ხაზს უსვამს ნატალია უნაფქოშვილის (საბავშვო ბაღის გამგის) დამსახურებას საქართველოში სკოლამდელი აღზრდის სფეროში სამეცნიერო-კვლევითი მუშაო-

ბის ჩასახვა–აღმოცენების საქმეში. 1927 წელს, როგორც ავტორი გვაუწყებს, ნ.უნაფქოშვილმა საბავშვო ბაღში მიიწვია ფსიქოლოგი (ეს გახლდათ სტუდენტი ბ.ხაჭაპურიძე). „მას დაევალა საბავშვო ბაღის მუშაობის მეცნიერული შესწავლა. ეს ფაქტი არ იქნებოდა ასე საგულისხმო, რომ არა ერთი მნიშვნელოვანი გარემოება: იმ დროს საქართველოში საერთოდ პედაგოგიური და კერძოდ, კი სკოლამდელი ხაზით არც ერთი სამეცნიერო–კვლევითი დაწესებულება არ არსებობდა, ასე გაჩნდა საქართველოში 1927 წელს სკოლამდელი აღზრდის მეცნიერული ერთეულის ჩანასახი“ (მჭედლიძე 1987:86).

ნატალია უნაფქოშვილმა 1927 წელს სცადა ფსიქოლოგის ჩაბმა საბავშვო ბაღის მუშაობაში რიგი პრაქტიკული საკითხების გადასაჭრელად, და ამ დროიდან ბ. ხაჭაპურიძის ყურადღება ამ პრობლემებს არ მოკლებია. ასე რომ, შედეგები, რომლებიც აქ მივიღეთ, იმ ორგანიზაციული ხელმძღვანელობის ნაყოფია, რომელიც დასაწყისში პირველ საბავშვო ბაღის მეოხებით განხორციელდა... და მთელ მეცნიერულ პროდუქციას, რომელიც სათამაშოების ლაბორატორიის სერიით გამოქვეყნდა, იმ პირობათა კომპლექსს უნდა ვუმაღლოდეთ, რომელიც ამ პედაგოგიური კოლექტივის მიერ იყო აქ შექმნილი. პირველ საბავშვო ბაღში ბ. ხაჭაპურიძის ხელმძღვანელობით კვლევითმა მუშაობამ სათამაშოების დამუშავების მიმართულება მიიღო. საბავშვო ბაღში ჩამოყალიბდა მოხალისეთა ჯგუფი, რომელმაც მიზნად დაისახა დიდაქტიკური მასალების დამუშავება. კოლექტივმა გატაცებით მოჰკიდა ხელი საქმეს და ორიგინალური სათამაშო მასალების დამზადება დაიწყო. დამზადებული მასალა მხოლოდ ერთი ბაღის კუთვნილებად არ რჩებოდა (მჭედლიძე 1987:86).

ნ. მჭედლიძე სტატიაში „ბარნაბ ხაჭაპურიძე“ საინტერესოდ აღწერს მის განსაკუთრებულ დამსახურებას დიდაქტიკური სათამაშოების შექმნისა და დამზადების კუთხით. „საბავშვო ბაღის სახელოსნო მთავისი არსებობის პირველ წელსვე შეძლო პედაგოგიური საზოგადოებისათვის წარედგინა მეტად საინტერესო სათამაშო ექსპონატები – საშენი მასალა – ხელოვნების ნამდვილი ნაწარმოები, რომელშიც ასახული იყო საბჭოთა საქართველოს სოციალისტური მშენებლობის ობიექტები. მასალა ბავშვებს საშუალებას აძლევდა აეგოთ ზაგესი, ჩელუსკინელების სახელობის ხიდი, ქარხანა, ქართული სტილის სახლი, განახლებული სოფელი. დიდ სიხარულს ანიჭებდა ბავშვებს სათამაშო

ტრანსპორტი – სატვირთო პედალიანი მანქანები. მათ ბავშვები მართავდნენ, ფრთხილად დაჰყავდათ ეზოში, რათა არავინ დაეშავებინათ. სათამაშოები ყველას ყურადღებას იქცევდა. იყო აზრთა ურთიერთგაცვლა: რამდენად პედაგოგიურია საშენი მასალის მზა სიუჟეტით შემოფარგვლა, როგორ შეიძლება რეალურად ასეთი სათამაშო მანქანების და ტრამვაის შეძენა საბავშვო ბაღებისათვის და სხვ. მაგრამ თვით მუშაობის შეფასებაში ყველა ერთსულოვანი იყო: ჩვენს თვალწინ დიდი საქმე კეთდებოდა. ეს ექსპონატები არა მარტო პატარებისათვის, დიდებისათვისაც სასურველი სანახავი იყო. აქ ექსკურსიით მოდიოდნენ სხვა საბავშვო ბაღებიდანაც, უფროსჯგუფელებიც და უმცროსჯგუფელებიც. ეს ექსპონატები წარმოებამ სერიული გამოშვებისათვის არ მიიღო. შეიძლება თავისი სირთულის გამო, მაგრამ „ტრამვაიმ“ თბილისის საბავშვო რკინიგზის აშენების იდეა წარმოშვა, რაც მალე წარმატებით განხორციელდა და შემდგომ საბჭოთა კავშირის სხვა ქალაქებში საბავშვო რკინიგზის შექმნის საწინდარი გახდა“ (მჭედლიძე 1987:87).

საბავშვო ბაღის სახელოსნოში ბ.ხაჭაპურიძის ახალი დიდაქტიკური მასალებისა და სათამაშოების დამუშავების გარდა, იქმნებოდა კლასიკური დიდაქტიკური მასალები (ფრეზები, მონტესორი, დეკროლი). მათ უმრავლესობას დ. უზნაძის განწყობის თეორიის დებულებები ედო საფუძვლად.

1939 წლიდან საქართველოს განათლების კომისარიატის მიერ სახელოსნო რეორგანიზებულ იქნა – მის ბაზაზე გაიხსნა საბჭოთა კავშირში პირველი „დიდაქტიკული მასალებისა და სათამაშოების სამეცნიერო–კვლევითი ლაბორატორია“, რომელსაც ბ.ხაჭაპურიძე ჩაუდგა სათავეში. დიდაქტიკური მასალებისა და სათამაშოების ლაბორატორიამ ინტენსიური მუშაობა გაშალა ექსპერიმენტულ კვლევათა მიმართულებით, განსაკუთრებით დიდაქტიკური მასალებისა და სათამაშოების დამუშავების განხრით. საჭირო გახდა ლაბორატორიასთან გახსნილიყო სახელოსნო, რომლის დანიშნულებაც იქნებოდა საექსპერიმენტოდ გათვალისწინებული მასალების ექსპონატების შექმნა. ასეთი სახელოსნო ლაბორატორიასთან მალე გაიხსნა კიდეც. ასევე საჭირო გახდა ექსპონატების ფსიქოლოგიურ–პედაგოგიური და ტექნიკური მართებულობის დადგენაც. ბაღი თვითონ შეადგენდა ლაბორატორიის ორგანულ ელემენტს, აქ ხდებოდა სათამაშოების პრაქტიკული

ეფექტიანობის შემოწმება ცოცხალ პედაგოგიურ საქმიანობაში. საბავშვო ბაღის ბევრი თანამშრომელი მონაწილეობდა სათამაშოების დამუშავებაში (ხაჭაპურიძე 1951: 88-90).

დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა ლაბორატორიის არსებობის პირველსავე წელს შესრულებულ ბ.ხაჭაპურიძის მონოგრაფიას „დიდაქტიკური მასალები და თამაშობანი სკოლამდელი აღზრდის ზოგიერთ საკითხთან დაკავშირებით“, რომელიც ქართულ და რუსულ ენებზე გამოქვეყნდა. მასში ჩამოყალიბებულია ბ.ხაჭაპურიძის კონცეფცია, აღწერილია დიდაქტიკური თამაშობები. ყოველივე ეს განხილულია განწყობის თეორიის თვალსაზრისით. ლაბორატორიის სახე წარმოდგა შემდგომ შესრულებულ შრომებშიც. „გამოკვლევები საბავშვო ბაღის ახალი დიდაქტიკური მასალების შესახებ“ (1940 წ., I ტ., 1946 წ. II ტ.). ეს ნაშრომები ფსიქოლოგიისა და პედაგოგიკის თეორიისა და პრაქტიკის ერთიანობის, მეცნიერული გამბედაობისა და დიდი პასუხისმგებლობის ნიმუშია.

ამდენად, ბ.ხაჭაპურიძემ სავსებით დამსახურებულად საპატიო ადგილი დაიკავა ქართული სკოლამდელი პედაგოგიკის ისტორიის განვითარებასა და ჩამოყალიბებაში.

საუკუნის დასაწყისში დასმული საკითხები, როგორც ვხედავთ დღესაც აქტუალურია და მნიშვნელოვანია. ჩვენი მონოგრაფიის ფორმატი არ იძლევა საშუალებას უფრო სრულად იყოს წარმოდგენილი: ივანე ჯავახიშვილის, დიმიტრი უზნაძის, გიორგი თავაძის, დავით ყიფშიძის, დავით ლორთქიფანიძის, ბარნაბა ხაჭაპურიძის პედაგოგიური შეხედულებები. ბუნებრივია უნაკლო და უხარვეზოც არ იქნება. მიგვაჩნია, რომ ამ ღვაწლმოსილი პიროვნებების შემოქმედების სრულყოფილი სურათის წარმოსადგენად მომავალშიც არაერთხელ მივუბრუნდებით მათ ნააზრევს.

მეოცე საუკუნის პირველი ნახევრის საბჭოთა პედაგოგიკის სახელმძღვანელო წიგნები

მეოცე საუკუნის 20-30-იან წლებში პედაგოგიკაში არ არსებობდა ქართულ ენაზე შექმნილი სახელმძღვანელო წიგნები. სწავლების შინაარსის, ორგანიზაციისა და მეთოდების განსაზღვრის შესახებ წარმოდგენას გვაძლევს იმდროინდელი ორიგინალური და ნათარგმნი ლიტერატურა, პრესაში გამოქვეყნებული პედაგოგიური სტატიები და საარქივო მასალები. ნაკლებად იქმნებოდა ორიგინალური პედაგოგიური ნაშრომები პედაგოგიკის თეორიაში. ძირითადად იბეჭდებოდა ნათარგმნი პედაგოგიური ლიტერატურა. ის ხელს უწყობდა საქართველოში რუსეთის პედაგოგიური გამოცდილების გავრცელებას, დანერგვას და დამკვიდრებას.

ახალი იდეების გავრცელებასთან დაკავშირებით თანდათანობით იწყება ქართულ ენაზე პედაგოგიკაში დამხმარე სახელმძღვანელოების გამოცემა. სწორედ, ამ პარაგრაფში ჩვენ განვიხილავთ მეოცე საუკუნის პირველ ნახევარში ქართულ ენაზე არსებულ მოქმედ საბჭოთა პედაგოგიკის რამდენიმე სახელმძღვანელო წიგნს.

ქართულ ენაზე სახელმძღვანელო წიგნების შესაქმნელად ნაყოფიერ მუშაობას ეწეოდნენ მასწავლებელთა ცალკე კოლექტივები, განსაკუთრებით თბილისისა და ქუთაისში, სახელმძღვანელო წიგნების შექმნა ნაყოფიერად გაიშალა მას შემდეგ, რაც 1920 წლის თებერვალში „სასწავლო კომიტეტის“ თავმჯდომარეობა მიენდო ივანე ჯავახიშვილს. კომიტეტის მუშაობის მთავარ მიზანს სკოლის ნორმალურ კალაპოტში ჩაყენება წარმოადგენდა. სასწავლო კომიტეტმა პირველი რიგის ამოცანად მიიჩნია სკოლის უზრუნველყოფა შესაფერისი სახელმძღვანელოებით, ხოლო მეორე რიგის ამოცანად ქართული მეცნიერული ტერმინოლოგიის დამუშავება და მისი დამკვიდრება ცხოვრებაში. ივანე ჯავახიშვილის აზრით, სკოლების ნორმალურ კალაპოტში ჩაყენების მიმართულებით პირველი რიგის ამოცანას შეადგენს მათი უზრუნველყოფა შესაფერისი სახელმძღვანელოებით. იგი აღნიშნავდა: „საერთოდ ისეთი ერის ცხოვრებაში, როგორიც ვართ ჩვენ, სახელმძღვანელოს აქვს ორი ხანა, ორი გზა. გზა უცხო სახელმძღვანელოს გადმოკეთებისა და გზა ეროვნული ორიგინალური სახელმძღვანელოს შექმნისა. პირველი ხანა ჩვენ თითქმის უკვე

განვლეთ; მოგვეპოვება მრავალი სახელმძღვანელო, რომელიც გადმო-
თარგმნილია, გადმოკეთებული ჩვენი საჭიროების მიხედვით. ახლა
უნდა შევუდგეთ მეორე გზას, ორიგინალურ, ნაციონალურ ნიადაგზე
აღმოცენებული სახელმძღვანელოს შექმნას. რასაკვირველია, ეს იმას
არ ნიშნავს, რომ უეჭველად რანაირიც უნდა იყოს ორიგინალური
სახელმძღვანელო, უნდა ვამჯობინოთ უკეთესს თარგმნის“ („განათ-
ლება“, 1920, № 2: 77-78). ივანე ჯავახიშვილის ხელმძღვანელობით
სახელმძღვანელოების შედგენაში აქტიურად მონაწილეობდნენ, ე. წ.
ჰუმანური ციკლის დისციპლინებში: ს. გორგაძე, ს. ხუნდაძე, დ.
უზნაძე, გ. ახვლედიანი, შ. ნუცუბიძე, ს. ქვარიანი, მ. კელენჯერიძე, დ.
ოყრეშიძე და სხვანი, ბუნებათმცოდნეობასა და მათემატიკურ დისციპ-
ლინებში: ა. ჯანელიძე, ა. ჩხენკელი, ს. ოცხელი, ლ. ხმალაძე, გ. ზაალი-
შვილი, დ. დონდუა და სხვა. ივანე ჯავახიშვილის ინიციატივით
სასწავლო კომიტეტმა სპეციალური პრემიები დაადგინა ქართული
ორიგინალური სახელმძღვანელოების შესაქმნელად. 1920 წლის
ზაფხულში დიმიტრი უზნაძის „ძველი ისტორია“ წარდგენილი იქნა
პრემიაზე.

პროფესორი დ. გურგენიძე წერს, რომ ჩვენამდე მოაღწია ივ.ჯავა-
ხიშვილის მოსაზრებამ გ. ნათაძის სახელმძღვანელო უმაღლესი პირ-
ველდაწყებითი სკოლების პირველი კლასისათვის „პირველყოფილი
კულტურის ისტორია“. ივანე ჯავახიშვილი განიხილავს წიგნს და
სვამს კითხვას: „მიზანშეწონილია თუ არა პირველყოფილი კულტუ-
რის შესწავლა უმაღლეს პირველდაწყებითი სკოლების პირველ კლას-
ში?.. შესწავლა სარწმუნოებისა, ცეცხლის, წერის, რიცხვის და სხვათა
წარმოშობის“ (გურგენიძე 1981:113). როგორც მკვლევარი და მეცნიერი
დ. გურგენიძე წერს ივ. ჯავახიშვილმა უარყოფითად უპასუხა. მას საბ-
ჭოს დიდმა ნაწილმა დაუჭირა მხარი, მცირე ნაწილმა კი მოითხოვა
წიგნის გამოცემა, რამდენადაც ამ წიგნის სწავლება გათვალისწინებუ-
ლი იყო სასწავლო გეგმით (გურგენიძე 1981:113). „პირველყოფილი კუ-
ლტურა, -აღნიშნავდა იგი, -შეადგენს განსაკუთრებულ ხანას...უნივერ-
სიტეტშიც კი არ იკითხება ასეთი კურსი. ეს კურსი უფრო ეთნოლოგი-
აა, სოციოლოგია და არქეოლოგიაა, ვიდრე ისტორია. და თუ ეს საგნები
ჯერ არ არიან საშუალო სკოლაში, მით უფრო არ უნდა იყოს ის სახალ-
ხოში. საჭიროა ამ კურსის საკითხი სასკოლო კომისიის მიერ ყოველ-
მხრივ იქნეს განხილული და აწონილ - დაწონილი, რადგან ათი წლის

ბავშვის ტვინი სრულებით მომზადებული არ არის ამ კურსის ხეირიანად შესათვისებლად“ (გურგენიძე 1981:114).

1926 წელს ქალაქ ბათუმში აჭარის ასსრ განსახკომის სამეცნიერო პედაგოგიური საბჭოს დადგენილებით ქართულ ენაზე გამოიცა ა. პ. პინკევიჩის „პედაგოგიკა“ (ტ 2) და შრომის სკოლა თარგმნა გ. გორგაძემ. წიგნში მოცემულია შრომის სკოლისა და შრომითი აღზრდის თეორიების, იდეებისა და შეხედულებების ვრცელი და საფუძვლიანი ანალიზი. ავტორი მაღალ შეფასებას აძლევს შრომის სკოლისა და შრომითი აღზრდის თეორიებს. მათ შორის, ჯონ დიუის საგანმანათლებლო სისტემას. მასში, აგრეთვე საკმაოდ ფართოდ არის გაშუქებული სწავლების მეთოდებისა და ბავშვთა კოლექტივის ორგანიზაციისა და აღზრდის საკითხები.

1928 წელს ქართულ ენაზე გამოიცა სამი პედოლოგიური ნაშრომი: 1. ვ. კაპანაძის პედოლოგიის შესავალი; 2. კ. კორნილოვის სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ქცევის საფუძვლები (რედაქტორი რ. ნიკოლაძე) და 3. გ. დევდარიანის პედოლოგია (ელემენტარული კურსი).

ვ. კაპანაძის პედოლოგიის შესავალი, კოსპექტურად განიხილავს პედოლოგიის ძირითად დებულებებს. მაგრამ ის სქემატური ხასიათის მატარებელია.

კ. კორნილოვის სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ქცევის საფუძვლები არკვევს მხოლოდ სკოლის ასაკამდე პერიოდს (8 წლამდე).

გ. დევდარიანის პედოლოგია (ელემენტარული კურსი) განზრახული იყო პედაგოგიური ტექნიკუმების და პედაგოგიური განხრის ცხრაწლედებისათვის. ნაშრომის დიდი ნაწილი ავტორიტეტულ მკვლევართა ნააზრევის გადმოცემას წარმოადგენს. ძირითადში ამ ნაშრომში ავტორმა შეძლო პედოლოგიის ძირითადი მომენტების აღნუსხვა, გაეშუქებინა ბავშვთმცოდნეობის საფუძვლები. წიგნი წარმოადგენს პირველ ცდას სასკოლო ასაკამდე აღზრდის დაწესებულებებსა და მშობლებს პედოლოგიური პრობლემების გაანალიზებით გაუწიოს დახმარება აღზრდის პროცესში.

1928 წელს გამოქვეყნდა კრებული მასწავლებლის თანამგზავრი. იგი დამტკიცებული იყო საქართველოს სსრ განსახკომის სამეცნიერო საბჭოს პედაგოგიური სექციის მიერ, როგორც სახელმძღვანელო მასწავლებელთათვის და პედაგოგიური ტექნიკუმებისათვის. წიგნი წარმოადგენს მეთოდური წერილების კრებულს. იგი ეხება სწავლა-აღზრდის საკითხებს ოთხწლედის ფარგლებში. კრებულის ავტორები

არიან: მ. ორახელაშვილი, გ. ჭუმბურიძე, თ. ბებურიშვილი, რ. ნიკოლაძე-პოლიექტოვისა, ნ. ელჩანიშვილი, გ. მერკვილაძე. როგორც პროფ. ს. სიგუა წერს: ეს წიგნი წარმოადგენს საქართველოში დაწყებული სკოლებისათვის პედაგოგიკის კურსის შექმნის პირველ ცდას. წიგნი აგებულია კომპლექსური სისტემის სწავლების პრინციპებზე და ცალკე გამოკვეთილად არის გაშუქებული ცალკეული სასწავლო დისციპლინები (სახალხო განათლება 1962).

1929 წელს მ. ორახელაშვილის, გ. გოგუაძის, რ. ნიკოლაძის, ნ. წულიკიძის, ს. მაჩაბლისა და ა. ბახტაძის ავტორობით გამოიცა კრებული „შრომის სკოლის პრინციპები“. ისიც დამტკიცებული იქნა სახელმძღვანელოდ მასწავლებლებისათვის. მასში განხილულია ისეთი ზოგადპედაგოგიური საკითხები, როგორებიცაა: ბავშვი, როგორც აღზრდის ობიექტი, აღზრდის ძირითადი ფაქტორები, მარქსისა და ენგელსის შეხედულებები აღზრდის შესახებ და სხვა (სახალხო განათლება 1962).

1930 წელს გ. დევდარიანმა კვლავ გამოსცა ნაშრომი პედოლოგია (ელემენტარული კურსი), მეორე გამოცემა. გამოცემის წინასიტყვაობაში ვკითხულობთ, რომ პირველ გამოცემასთან შედარებით მეორე გამოცემა ბევრი ახალი საკითხის გაშუქებას მოიცავს, ასეთებია: საკითხი მემკვიდრეობითი პრობლემის შესახებ, აზროვნებისა და ნებისყოფის განვითარება, მახსოვრობის ევოლუცია და მისი სტადიები, დედისერთა ბავშვის აღზრდის შესახებ, სოციალური ფაქტორების უფრო ვრცელი დახასიათება და სხვა (დევდარიანი 1930:5). მასში კიდევ განხილულია: პედოლოგია, როგორც მეცნიერება, პედოლოგიის მეთოდოლოგია; ფსიქო-ფიზიკური განვითარების ძირითადი ფაქტები; პერიოდიზაცია პედოლოგიაში. დედის მუცელში ყოფნის პერიოდი; ბავშვობა დაბადების შემდეგ (პოსტნალური ბავშვობის ხანა); ბავშვის თანდაყოლილი რეაქციები; ბავშვის ფსიქიური ცხოვრება; ბავშვის სხეულის ზრდა-განვითარება; ბავშვის თანდათანობითი განვითარება. მნიშვნელოვან ფსიქიურ ფუნქციათა ევოლუცია; ბავშვის ემოციონალური რეაქციები. ბავშვთა იდეალები და ინტერესები; ბავშვის მეტყველებისა და აზროვნების განვითარება; ბავშვის ფანტაზია და მხატვრული შემოქმედება (ხატვა); სქესობრივი საკითხი და მისი პედაგოგიკა; ბავშვის აქტივობის განვითარება. ბავშვის მოქმედების რთული ფორმები: თამაშობა და შრომა; დედისერთა ბავშვის აღზრდის თავისებურებანი; მენტიმეტრიული

მეთოდები (დევდარიანი 1928). წიგნს დართული ჰქონდა ხუთი დამატება, მათ შორის ბავშვთა დროის ბიუჯეტის შესახებ, მოკლე ლექსიკონი უცხო სიტყვების განმარტებისა, აგრეთვე ლიტერატურის დასახელება და სხვა (დევდარიანი 2011:11).

ნაშრომში გ. დევდარიანი ბავშვთამცოდნეობის ცალკეულ საკითხებზე ამახვილებს ყურადღებას. როგორც მკვლევარი იონა ჯღარკავა აღნიშნავს ამ მოსაზრებებს დღესაც არ დაუკარგავს ფასი. „პირველყოფლისა, უშუალო, პასიური, ობიექტური დაკვირვების მეთოდზე ფიზიკურად და ფსიქიკურად ბავშვი იზრდება და იცვლება. ბუნებრივ პირობებში ჩაყენებით მკვლევარი მოვალეა, აკვირდებოდეს მის ამ სახეცვლილებას. შემჩნეული ფაქტები, მოვლენები დღიურებში შეჰქონდეს და აზოგადებდეს. ობიექტური ბუნებრივი დაკვირვების მეთოდი ყველაზე სანდო და მოსაწონი მეთოდია, მაგრამ კვლევა მკვლევარის ნებას ნაკლებად მიჰყვება, უნდა ვუცადოთ, როდის მოგვცემს ბავშვი პასუხს საძიებო პრობლემაზე ამიტომ ის დიდ დროს საჭიროებს შედეგის მისაღწევად. მეცნიერება სტიქიას ვერ დაელოდება და ამიტომ კურსს უფრო ექსპერიმენტზე იღებს (დევდარიანი 2011:33-34). წიგნში უპირატესობა მინიჭებული აქვს ხელოვნურ და ბუნებრივ ექსპერიმენტს.

ავტორს მიაჩნია, რომ ხელოვნური ექსპერიმენტი საძიებო პრობლემის შესწავლის დაჩქარებაში გვეხმარება და ამიტომ მივმართავთ მას. გიორგი დევდარიანი ავტობიოგრაფიულ ან რეტროსპექტულ მეთოდზე საუბრობს. ის სასარგებლო მეთოდად მიაჩნია, მაგრამ ნაკლებ სანდოდ, იმიტომ რომ ბავშვობისდროინდელი განცდების აღდგენა დიდობის ხანაში მეხსიერებით ხდება, მეხსიერება კი დროთა სვლაში აფერმკრთალებს, აფერადებს, სახეს უცვლის, ამახინჯებს მოგონებას და ამდენად ნაკლებ სანდოდ ხდის მას (დევდარიანი 2011:34).

მონოგრაფიის მესამე თავში განხილულია ბავშვთა აღზრდა-განვითარების თეორიები. გაკრიტიკებულია ნატივიზმის, ემპირიზმის და კონვერგენციის თეორიები. ავტორის მტკიცებით ბავშვის განვითარებაში მნიშვნელოვანია ბიოლოგიური მონაცემები, მაგრამ მთავარი და წამყვანი, მაინც, სოციალური გარემო და აღზრდაა (დევდარიანი 2011:37).

ნაშრომში გენეტიკა მიჩნეულია, როგორც დიდი მომავლის მეცნიერებად. ბიოფიზიკურ ნიშანთვისებათა გაანალიზების შემდეგ

ავტორი ჯერ შეგრძნების მარტივ ფსიქიკურ ფენომენზე ჩერდება, შემდეგ მახსიერებაზე, აზროვნებაზე და არაერთ სხვა ფსიქიკურ ფენომენზე (დევდარიანი 1930:113) და ა. შ.

1931 წელს გამოვიდა კოლექტიური ნაშრომი „პედაგოგიკის ძირითადი საკითხები (ქრესტომათია)“. წიგნი შედგენილია ავტორთა ჯგუფის მიერ (გ. გოგუაძე, დ. გურგენიძე, პ. აფხაძე, მ. ლომინაძე, კ. ჭკუასელი, ლ. ციხისთავი და გ. გიორგაძე). ნაშრომი წარმოადგენს საბჭოთა ხელისუფლების არსებობის პირველი ათეული წლის განმავლობაში პედაგოგიკის მეცნიერების განვითარებისათვის გაწეული მუშაობის ჯამს (სახალხო განათლება 1962). ირკვევა, რომ, პედაგოგიკის ყველაზე მთავარ და ძირითად პრობლემას წარმოადგენდა: პედაგოგიკის ზოგადი საფუძვლები, შრომის სკოლა, პოლიტექნიკური სწავლება, კომპლექსი და კომპლექსური სისტემით მუშაობა, აღზრდებლობითი მუშაობის საკითხები, მოსწავლეთა კოლექტივის ორგანიზაციის საკითხები.

1933 წელს გიორგი დევდარიანმა გამოაქვეყნა მონოგრაფია: „ანთროპომეტრია“. ნაშრომი იმ ეპოქის მიღწევებს ემყარებოდა და საფუძველს უქმნიდა მას შემდგომი განვითარებისათვის. ეს იყო სახელმძღვანელო ქართულ ენაზე, რომელშიც ავტორი აანალიზებს და განიხილავს ისეთ საკითხებს, როგორებიცაა: ანთროპომეტრიის საგანი, მიზანი და ამოცანები, ანთროპომეტრის შინაარსი, ადამიანი როგორც ფენომენი, ანთროპომეტრია და ანთროპოლოგია. წიგნი ეყრდნობა იმდროინდელი მეცნიერების მიღწევებს და ქმნიდა საფუძვლებს ამ დარგის შემდგომი განვითარებისათვის (დევდარიანი 2011:13).

XX საუკუნის 30-იან წლებში ჯერ კიდევ არ არსებობდა პედაგოგიკის მეთოდოლოგიის საკითხებზე შექმნილი რაიმე სახელმძღვანელო ლიტერატურა ქართულ ენაზე. ჩვენი პედაგოგიკური მეცნიერების ამ ხარვეზს რამდენადმე ავსებს 1933 წელს დაბეჭდილი გ. თავზიშვილის ნაშრომი „პედაგოგიკის მეთოდოლოგიური საფუძვლები“, სადაც თეზისების სახით იყო ჩამოყალიბებული ისეთი საკითხები, როგორებიცაა: პედაგოგიკის, როგორც მეცნიერების, განმარტება, მიზნები და ამოცანები; აღზრდა, როგორც სოციალური პროცესი, მისი მიზნები და ამოცანები, პედაგოგიკის სოციალური კანონზომიერება და ბიოლოგიური ფაქტორები.

ნაშრომში მეცნიერულად იყო განმარტებული პედაგოგიკის, როგორც მეცნიერების არსი და მიზანი. გ. თავზიშვილის განმარტებით

პედაგოგიკა წარმოადგენს სოციალურ მეცნიერებას ბავშვთა და მოზარდთა აღზრდისა და სწავლა-განათლების შესახებ საზოგადოებრივ-ეკონომიური ფორმაციების კონკრეტულ ისტორიულ პირობებთან დაკავშირებით (თავზიშვილი, 1933: 5). პედაგოგიკის უმთავრეს მიზნად გ. თავზიშვილი მიიჩნევდა ბავშვის პიროვნებად ჩამოყალიბებას და მის შეგნებულ ჩართვას სოციალისტური საზოგადოების მშენებლობაში.

აღმზრდელობით პროცესს გ. თავზიშვილი განმარტავდა, როგორც აღსაზრდელ პირთა კულტურული განვითარების მეცნიერულად ორგანიზებულ სისტემას, რომელიც მიმართულია კაცობრიობის მიერ დაგროვებული ცოდნისა და გამოცდილების შეთვისებისაკენ, როგორც მოზარდ თაობაზე ინდივიდუალური და საზოგადოებრივი ზეგავლენის მოხდენის გეგმაზომიერ პროცესს (თავზიშვილი, 1933: 5-6).

გიორგი თავზიშვილი აკონკრეტებს აღზრდის მიზანს, რომელიც შვიდი პუნქტისგან შედგება: 1. ასაკობრივი და ინდივიდუალური თავისებურებების შესწავლა-გათვალისწინების საფუძველზე აღზრდის პრინციპების, საშუალებებისა და მეთოდების დადგენა; 2. მწარმოებლურ შრომაში მოსწავლეთა ჩართვა; 3. აღმზრდელსა და აღსაზრდელს შორის ჯანსაღი ურთიერთობის დამყარება, მათ შორის არსებული წინააღმდეგობის დაძლევა; 4. ადამიანისა და გარემოს დამოკიდებულების გარკვევა; 5. პიროვნების ჰარმონიული განვითარებისათვის საჭირო პირობების შექმნა; 6. კაცობრიობის მიერ დაგროვილი ცოდნის ათვისება და არსებულ პირობებში მისი შემოქმედებითი გამოყენება; 7. ბუნებისა და საზოგადოების მოვლენებში პიროვნების სწრაფი და სწორი ორიენტაციის უნარის განვითარება და მიზანშეწონილი მოქმედების გამომუშავება (თავზიშვილი 1933: 10).

წიგნის მესამე ნაწილში ნაჩვენებია პედაგოგიკის საზოგადოებრივი და სოციალური ხასიათი. მკვლევარი ავითარებს იმ აზრს, რომ ადამიანი აღზრდისა და გარემოს პროდუქტს წარმოადგენს და რომ აღმზრდელი თვითონ უნდა იყოს აღზრდილი (თავზიშვილი 1933: 12). ნაშრომის მეოთხე ნაწილში განხილულია აღზრდა, როგორც ორგანიზებული და შეგნებული პროცესი. წიგნის მეხუთე ნაწილში გიორგი თავზიშვილი საუბრობს საბჭოთა პედაგოგიკის საერთო მეთოდოლოგიურ საფუძვლებზე; აფუძნებს მას დიალექტიკური მატერიალიზმის პრინციპებზე და აღნიშნავს, რომ საბჭოთა პედაგოგიკის განვითარება უნდა მოხდეს მატერიალისტური დიალექტიკის

კანონების მიხედვით (თავზიშვილი 1933: 14). მეექვსე ნაწილში კი ნაჩვენებია პედაგოგიკურ მეცნიერებასთან ბიოლოგიური პრობლემების ურთიერთობის საკითხი. თავზიშვილი ხაზგასმით აღნიშნავს, რომ პედაგოგიკა, როგორც მეცნიერება არის სოციალური, მაგრამ თავის არსში შეიცავს ბიოლოგიურს, როგორც მომენტს (თავზიშვილი 1933: 23).

1934 წელს გამოიცა „მარქსისტულ-ლენინური პედაგოგიკა“ (ქრესტომათია, ტ.I). ქრესტომათიის შემდგენელი და რედაქტორია პროფ. გიორგი თავზიშვილი. როგორც პროფ. ს. სიგუა აღნიშნავს, ამ წიგნის გამოცემამ დიდი როლი ითამაშა არა მარტო პედაგოგთა კადრების მარქსისტულ-ლენინური თეორიით შეიარაღების საქმეში, არამედ ქართული პედაგოგიური აზროვნების განვითარების ისტორიაში.

ქართული პედაგოგიკური აზროვნების განვითარებაში განსაკუთრებული წვლილი მიუძღვის პროფესორ **შალვა სიხარულიძის** სახელმძღვანელო წიგნებს. 1930 წელს გამომცემლობა „სახელგამმა“ დაბეჭდა შალვა სიხარულიძის პედაგოგიური ნაშრომი **„პოლიტექნიკური სწავლების სისტემა“**. ნაშრომში განხილულია XX საუკუნის ოციან წლებში საბჭოთა კავშირში გაბატონებული კომპლექსური მეთოდით მუშაობის იდეა და **„პროექტა მეთოდი“**. საბჭოთა იდეოლოგიის საფუძველზე შ. სიხარულიძე მარქსისტული პოზიციებიდან განიხილავს საკითხს პოლიტექნიკური განათლების შესახებ. ეს იყო პირველ ცდა საკითხის მარქსისტული ხედვით განხილვისა (სიხარულიძე 1930).

1931 წლიდან საქართველოში დაიწყო სკოლის გარდაქმნა. შემუშავდა და დამტკიცდა საგნობრივი სწავლების საფუძველზე აგებული ახალი სასწავლო გეგმები და პროგრამები. 1932 წელს ლენინგრადში გამოიცა შალვა სიხარულიძის წიგნი „პედაგოგიკის მეთოდოლოგიური საფუძვლები“. 1933 წელს თბილისში გამოიცა მისი წიგნი **„საბჭოთა პედაგოგიკის პრობლემები“**. ნაშრომი ეძღვნება პედაგოგიკის, ბიოლოგიის ურთიერთობას, შრომითი პოლიტექნიკური სწავლების მეცნიერულ საფუძვლებს. მასში ავტორი მარქსისტული პოზიციებიდან განიხილავს 30-იანი წლების ცხოვრებას, მაგრამ ნაშრომის იმ თავებში, რომელიც ეხება პედაგოგიკის, ბიოლოგიისა და პედოლოგიის ურთიერთობას, საკითხთა გაშუქება განიცდის პედოლო-

გიის გარკვეულ გავლენას. წიგნში განსაზღვრულია საბჭოთა პედაგოგიკის თეორიული კურსის შინაარსი. პედაგოგიკის თეორიის კურსი დაყოფილია შემდეგ ძირითად ნაწილებად: ზოგადი ნაწილი, დიდაქტიკა, აღმზრდელობითი მუშაობის თეორია და სკოლათმცოდნეობა (სიხარულიძე 1933).

მეოცე საუკუნის 30-იან წლებში თბილისში მუშაობდა პედოლოგიის კვლევითი ლაბორატორია, სადაც მიმდინარეობდა პრაქტიკული მუშაობა. 1933 წელს დიმიტრი უზნაძემ გამოსცა ნაშრომი „პედოლოგია“. მასში განაზოგადა პედოლოგიის კვლევით ლაბორატორიაში მიღებული შედეგები. მიღებულ შედეგთა დიდი ნაწილი, შემდგომში, საფუძვლად დაედო მის წიგნს „ბავშვის ფსიქოლოგია“.

1936 წელს პედოლოგია, როგორც მეცნიერება საბჭოთა მთავრობის სპეციალური დადგენილებით გაუქმდა. ამიტომ დიმიტრი უზნაძის აღნიშნული წიგნი თანამედროვე მკვლევართათვის ნაკლებად არის ხელმისაწვდომი. პედოლოგიაში დიმიტრი უზნაძე მრავალ მნიშვნელოვან საკითხს განიხილავს. მათ შორის, განსაკუთრებით, უნდა აღვნიშნოთ სწავლებისა და განვითარების (მომწიფების) ურთიერთმიმართების საკითხი და კონცედიენციის თეორია (www.nplg.gov.ge).

სწავლებისა და განვითარების (მომწიფების) ურთიერთმიმართების საკვანძო საკითხთან დაკავშირებით უზნაძეს მიაჩნია, რომ სასწავლო მასალა მოსწავლის ძალთა განვითარების აქტუალური დონისათვის უნდა იყოს შესატყვისი, ხოლო მეორე მხრივ ის საკმარისად უნდა იყოს მას დაშორებული. რადგან, მხოლოდ შესატყვისობა გამოიწვევს იმას, რომ მოსწავლე ვერასდროს შეძლებდა წინსვლას. თუმცა დ. უზნაძის აზრით, ზედმეტად მაღალიც არ უნდა იყოს, როცა სასწავლო მასალა მოსწავლის აქტუალურ ზონას გადაუსწრებს, მოსწავლეს დახმარება დასჭირდება. ამ დროს საჭირო ხდება მასწავლებლის ჩარევა, რომელიც ისე აწოდებს მასალას მოსწავლეს, რომ მისთვის მისაწვდომი გახდეს სასწავლო ხარაჩოები (www.nplg.gov.ge).

1935 წელს გამოვიდა **გაბრიელ გოგუაძის დიდაქტიკა**, ნაწილი I. წიგნი სახელმძღვანელოდ იყო განსაზღვრული პედაგოგიური სასწავლებლებისა და მასწავლებლებისათვის. მასში განხილულია ისეთი დიდაქტიკური საკითხები როგორებიცაა: 1. სწავლების მეთოდების პრინციპული საფუძვლები; 2. სწავლების მეთოდების ფსიქო-

პედაგოგიური საფუძვლები; 3. სწავლების მეთოდები; 4. სწავლებისა და საზოგადოებრივ-წარმოებითი შრომის დაკავშირება; 5. გაკვეთილის ორგანიზაცია; 6. სასკოლო მუშაობის გეგმიანობა და აღრიცხვა; 7. შეგნებული დისციპლინა სწავლა-აღზრდაში.

გაბრიელ გოგუაძე განიხილავს სწავლების შემდეგ მეთოდებს: 1. ცოცხალი სიტყვა სწავლებაში; 2. სახელმძღვანელოზე და ბეჭდურ მასალაზე მუშაობა; 3. თვალსაჩინოება - დემონსტრაცია; 4. ლაბორატორიული მუშაობა; 5. წერიტი და გრაფიკული მუშაობა; 6. ექსკურსია სწავლებაში; 7. კვლევითი მუშაობა სკოლაში. გაბრიელ გოგუაძე სწავლების მეთოდებს შემდეგ მოთხოვნებს უყენებს: პედაგოგიური პროცესის ორივე მთავარი მხარის მასწავლებლისა და მოსწავლის აქტივობის უზრუნველყოფა, რომ მასწავლებელი სწავლა-აღზრდის ცენტრალური ფიგურის წამყვან როლს ასრულებდეს, იმავე დროს მოსწავლეც ხალისით და ინტერესით მუშაობდეს, აზროვნებდეს, ეძებდეს იკვლევდეს, შეგნებულად იძენდეს ცოდნას, პედაგოგიურ პროცესში იყოს არა მარტო ობიექტი, არამედ სუბიექტიც, რომელიც მასწავლებლის ხელმძღვანელობით, აქტიურ მონაწილეობას იღებდეს თავის სწავლა-აღზრდის საქმეში (გოგუაძე 1935:11).

სასწავლო მუშაობის ორგანიზაციული ფორმების საკითხი მჭიდროდაა დაკავშირებული სასწავლო - აღმზრდელობითი მუშაობის მიზანდასახულობის, შინაარსისა და მეთოდების საკითხთან. ნაშრომში გაბრიელ გოგუაძე გაკვეთილს, როგორც სწავლების ორგანიზაციის ძირითად ფორმას შემდეგ მოთხოვნებს უყენებს: მტკიცედ განსაზღვრული სამეცადინო ცხრილი, ჯგუფის მთლიან შემადგენლობასთან მუშაობა, მასწავლებლის წამყვანი როლის განხორციელება, ზუსტი გეგმიანობა, მოსწავლეთა აქტივობა, სწორად შეთავსებული მოსწავლეთა ინდივიდუალური და ჯგუფური მუშაობა, მოსწავლეთა მუშაობაზე მტკიცე კონტროლის განხორციელება, მასწავლებლის მიერ მოსწავლეთათვის მეცნიერებათა საფუძვლების სისტემატურად და თანმიმდევრულად გადაცემა (გოგუაძე 1935:122).

გაბრიელ გოგუაძის აზრით, მასწავლებელი გაკვეთილზე უნდა იყენებდეს, როგორც ფრონტალურ, ისე ინდივიდუალურ და ბრიგადულ ფორმებს. ყოველ ცალკე გაკვეთილზე მუშაობის ორგანიზაციის ფორმა დამოკიდებული იყო საპროგრამო მასალის ხასიათზე, მოსწავლეთა ასაკსა და სასწავლო მოწყობილობაზე. გაკვეთილის

ბრიგადული ფორმით ჩატარებისას მასწავლებლის ხელმძღვანელობით, მოსწავლეები საჭიროებისამებრ იყოფოდნენ რგოლებად დასახული მუშაობის განსახორციელებლად (გოგუაძე 1935:122).

1937 წელს გამოცა **შ. სიხარულიძის წიგნი „სწავლების პროცესის კანონზომიერებები“**. ჩვენი აზრით, საქართველოს სინამდვილეში აღნიშნული წიგნი იყო სწავლების თეორიაში ერთ-ერთი პირველი, საყურადღებო და სრული კურსი. მასში პირველად არის დამუშავებული დიდაქტიკის პრინციპული საკითხები (სიხარულიძე 1937), რომელიც ერთგვარ საფუძვლად იქცა 1940 წელს გამოქვეყნებული ნაშრომისა „საბჭოთა სკოლის დიდაქტიკა“. აღნიშნული ნაშრომი საქართველოში იყო საბჭოთა სწავლების თეორიაში შედარებით სრული კურსი. მასში განხილულია შემდეგი საკითხები: ზოგადი და პოლიტექნიკური განათლება, განათლებისა და სწავლების ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური საფუძვლები, განათლებისა და სწავლების თეორიის პრინციპები, განათლებისა და სწავლების შინაარსი სკოლაში, სასწავლო მუშაობის ორგანიზაცია, გაკვეთილი, როგორც სწავლების ორგანიზაციის ძირითადი ფორმა, სწავლების მეთოდები, მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმება და შეფასება, სწავლების დიდაქტიკური პრინციპები და სხვა (სიხარულიძე 1940:47). მოცემულია მარქსიზმის კლასიკოსების შეხედულებები ზოგადი და პოლიტექნიკური განათლების შესახებ, განათლებისა და სწავლების ფსიქოლოგიური-პედაგოგიური საფუძვლების დახასიათება, სწავლების თეორიის პრინციპები განხილულია საბჭოური იდეოლოგიის თვალსაზრისით. გაანალიზებულია მასწავლებლის წამყვანი და ხელმძღვანელი როლის მნიშვნელობა სწავლების პროცესში, განათლებისა და სწავლების შინაარსი საბჭოთა სკოლაში. რამდენიმე თავი მიძღვნილია გაკვეთილის, როგორც სწავლების ორგანიზაციის ძირითადი ფორმისა და სწავლების მეთოდების შესახებ. ასევე საინტერესოდ არის წარმოდგენილი საკითხი მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების შესახებ (სიხარულიძე 1940).

შალვა სიხარულიძე სწავლების დიდაქტიკური პრინციპების განხილვისას აკრიტიკებს ზოგიერთი მკვლევარის მოსაზრებას, რომ „კლასიკური დიდაქტიკიდან არაფრის აღება არ შეიძლება, რომ პრინციპულად მცდარია, როგორც კლასიკური დიდაქტიკის მთლიანი უარყოფა, ისე მისი საბჭოთა სკოლაში მექანიკურად გადმოტანა (სიხარულიძე 1940:85). მარქსიზმის შემცენების თეორიის საფუძველზე ნაშრომში განხილულია შემდეგი დიდაქტიკური პრინციპები: 1.

სისტემატურობისა და თანმიმდევრობის, 2. შეგნებულობისა და აქტიურობის, 3. აღმზრდელობითი სწავლების, 4. თვალსაჩინოების, 5. თეორიისა და პრაქტიკის ერთიანობის, 6. მოსწავლისადმი ინდივიდუალური მიდგომის, 7. მასწავლებლის ხელმძღვანელი და წამყვანი როლი (სიხარულიძე 1940:86).

შალვა სიხარულიძე სწავლების ორგანიზაციის ძირითად ფორმას კლასიკური პედაგოგიკის თვალთახედვიდან სკოლაში წარმოგვიდგენს გაკვეთილს.

ნაშრომის დასკვნით ნაწილში „მოსწავლეთა აკადემიური წარმატების შემოწმება-შეფასება“ შალვა სიხარულიძე განიხილავს ისეთ საკითხებს როგორებიცაა: 1. მოსწავლეთა აკადემიური წარმატების შემოწმება-შეფასების საფუძვლები და მეთოდები, 2. მოსწავლეთა წარმატების შეფასების ერთიანი ხარისხობრივი ნორმები, 3. მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმების ფორმები, 4. წარმატების შეფასების დოკუმენტაცია, 5. ჩამორჩენილობასა და მეორეწლიანობასთან ბრძოლა (სიხარულიძე 1940:90).

ამ პერიოდის ერთ-ერთი საყურადღებო ნაშრომი სწავლების თეორიაში არის დ. ლორთქიფანიძის „გაკვეთილის აგების ძირითადი საფუძვლები“. წიგნი გამოქვეყნდა 1941 წელს. მასში განხილულია სასწავლო მუშაობის ორგანიზაციის ძირითადი ფორმის - გაკვეთილის ზოგად დიდაქტიკური, ფსიქოლოგიური და პედაგოგიური საფუძვლები, ნაჩვენებია მისი ადგილი და მნიშვნელობა სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობაში, გარკვეულია გაკვეთილის ჩატარების მეთოდის საკითხები (სახალხო განათლება 1962).

1941 წელს ქართულ ენაზე ითარგმნა **ე. მედინსკის** პედაგოგიკის ისტორია, რედაქტორი დოც. ს. სიგუა. ნაშრომში გადმოცემულია მსოფლიო პედაგოგიური აზროვნების ისტორია უძველესი დროიდან 1918 წლამდე. წიგნი გვაცნობს სკოლისა და პედაგოგიური აზროვნების განვითარებას. აიარაღებს პედაგოგს წარსულის უდიდესი გამოცდილებით. კრიტიკულად ააზრებინებს უცხო თეორიებს, რათა ისინი გონივრულად გამოვიყენოთ სასწავლო და სააღმზრდელო პროცესის დასაგეგმად და განსახორციელებლად.

1944 წელს პირველად, ხოლო 1954 წელს მეორედ გამოიცა **დავით ლორთქიფანიძის** „სწავლების პრინციპები, ორგანიზაცია და მეთოდები“. ნაშრომში მაღალ მეცნიერულ დონეზეა წარმოდგენილი ფსიქოლოგიისა და ფიზიოლოგიის როლი მოსწავლეთა განვითარების

საქმეში. გაშუქებულია სწავლების დიდაქტიკური პრინციპები, გაკვეთილი და მისი აგების ძირითადი საკითხები, სწავლების მეთოდები, მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმება შეფასების ფორმები, მეთოდები და კრიტერიუმები.

1947 წელს პირველად, ხოლო 1953 წელს მესამედ გამოიცა **უმანგი ობოლადის** დამხმარე სახელმძღვანელო წიგნი პედაგოგიკაში, როგორც პირველდაწყებითი კურსი. წიგნმა ერთგვარი სამსახური გაუწია პედაგოგიური სასწავლებლის მოსწავლეებს პედაგოგიკის საგნის, განათლების სისტემისა და დიდაქტიკის შესწავლის კუთხით. წიგნში განხილულია შემდეგი საკითხები: მოკლე ისტორიული ცნობები აღზრდის შესახებ, პედაგოგიკის საგანი და ამოცანები, პედაგოგიკის კვლევის მეთოდები, სახალხო განათლების სისტემა (განათლება საქართველოში, განათლება სსრ კავშირში, განათლება სახალხო დემოკრატიულ ქვეყნებში, სახალხო განათლების სისტემა ამერიკის შეერთებულ შტატებში), დიდაქტიკის საგანი და ამოცანები, აღმზრდელობითი სწავლება, დიდაქტიკური პრინციპები, განათლების შინაარსი საბჭოთა სკოლაში, სწავლების ორგანიზაცია საბჭოთა სკოლაში, სწავლების მეთოდები, ცოდნის შემოწმება, სასკოლო სახელმძღვანელოები. წიგნი გაჯერებულია საბჭოთა იდეოლოგიური მარწუხებით, მაგრამ უნდა ითქვას, რომ დიდი როლი ითამაშა არა მარტო პედაგოგთა კადრების მარქსისტულ-ლენინური თეორიით შეიარაღების საქმეში, არამედ ქართული პედაგოგიური აზროვნების განვითარების ისტორიაში.

მნიშვნელოვანი ნაბიჯები გადაიდგა პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში სამეცნიერო - კვლევითი მუშაობის გასაშლელად. ამ თვალსაზრისით დიდი დამსახურება მიუძღვის აკადემიკოს **დიმიტრი უზნაძეს**. მან ხელი მოჰკიდა, ერთი მხრივ, ბავშვთა ფსიქოლოგიის, ხოლო მეორე მხრივ პედაგოგიური ფსიქოლოგიის დამუშავებას. რასაც შედეგად მოჰყვა 1947 წელს მისი ავტორობით სახელმძღვანელო წიგნის გამოცემა „ბავშვის ფსიქოლოგია“. ნაშრომში მოცემულია სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა ფსიქიკური განვითარების კანონზომიერებების ამომწურავი დახასიათება.

აღსანიშნავია, აგრეთვე კრებული „პედაგოგიური ფსიქოლოგია“, რომელიც 1950 წელს გამოიცა. მასში განხილული და გაანალიზებულია შემდეგი მეცნიერული ნარკვევები: ა. ფრანგიშვილის „მეხსიე-

რების აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები“, ა. მოსიავას „ყურადღების აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები“, შ. ჩხარტიშვილის „ნებისყოფის აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები“, ვ. ნორაკიძის „ხასიათის აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები“, ვ. ბეჟიშვილის „ზნეობრივი აღზრდის პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური საფუძვლები“ და ზ. ხოჯავას „ჩვევის აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები“.

1956 წელს გამოიცა **შალვა სიხარულიძის** დამხმარე სახელმძღვანელო „შრომითი სწავლების მეთოდის საკითხები“. ნაშრომში განსაზღვრულია საწარმოო სწავლების არსი. ავტორი მასში გულისხმობს ზოგადტექნიკური ცოდნისა და ჩვევების დაუფლებას, თეორიული და პრაქტიკული ცოდნის ერთიანობას.

1956 წელს ქართულ ენაზე პირველად გამოვიდა ქართული სახელმძღვანელო უმაღლესი პედაგოგიური სასწავლებლების სტუდენტებისათვის **„პედაგოგიკა“**. აღნიშნული წიგნის გამოცემის პროცესში გ. თავზიშვილმა უაღრესად მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა. ის ამ სახელმძღვანელოს ერთ-ერთი რედაქტორი იყო (მთავარი რედაქტორი გახლდათ დავით ლორთქიფანიძე). ხსენებულ სახელმძღვანელოში შესული იყო ოცზე მეტი ავტორის ნაშრომები. მათგან I და XII თავები უშუალოდ გ. თავზიშვილს ეკუთვნოდა.

სახელმძღვანელოს პირველ თავში - პედაგოგიკის საგანი და მეთოდები, სამ პარაგრაფს მოიცავდა, განხილული იყო შემდეგი საკითხები: 1. პედაგოგიკის საგანი და ამოცანები, 2. პედაგოგიკის წყაროები და მეთოდები და 3. პედაგოგიკური მეცნიერებანი. ხოლო XII თავში განხილული იყო პატრიოტული და ინტერნაციონალური აღზრდის საკითხები. აღნიშნული საკითხები შემდგომში გ. თავზიშვილის რჩეული პედაგოგიკური თხზულებების სამტომეულშიც არის გამოქვეყნებული (პედაგოგიკა 1956).

მეორე თავის ბავშვისა და მოზარდის განვითარების კანონზომიერებანი ავტორია დოც. ვლ. ბეჟაშვილი. მასში განხილული და გაანალიზებულია ისეთი საკითხები როგორიცაა: აღზრდის როლი საზოგადოებრივ განვითარებაში; ბურჟუაზიული თეორიები ბავშვის განვითარების შესახებ; მარქსისტულ-ლენინური მოძღვრება მემკვიდრეობის, გარემოსა და აღზრდის შესახებ; ბავშვისა და მოზარდის განვითარების ასაკობრივი პერიოდიზაცია და მისი საფუძვლები. მესამე და მეთვრამეტე თავების ავტორია დოცენტი დავით ყიფშიძე. მესამე თავში საუბარია მოზარდი თაობის კომუნისტური აღზრდის

მიზანი და ამოცანები, ხოლო მეთვრამეტე თავში კომკავშირის ორგანიზაცია სკოლაში.

მეოთხე და მეშვიდე თავები ეკუთვნის დოც. უ. ობოლაძეს. მეოთხე თავში უ. ობოლაძე განიხილავს სახალხო განათლების სისტემის ისეთ საკითხებს როგორებიცაა: სახალხო განათლების სისტემა სსრ კავშირში; სახალხო განათლების სისტემა რევოლუციამდელ რუსეთში; საბჭოთა სახალხო განათლების განვითარების ძირითადი ეტაპები და უახლოესი ამოცანები; სახალხო განათლების სისტემა სახალხო დემოკრატიის ქვეყნებში.

სახელმძღვანელო წიგნის მეხუთე, მეექვსე, მერვე, მეცხრე და მათე თავები დამუშავებულია პროფ. დ. ლორთქიფანიძის მიერ. მათში გაანალიზებულია შემდეგი საკითხები: საბჭოთა დიდაქტიკის ზოგადი საფუძვლები; სწავლების ფსიქოლოგიური საფუძვლები; სწავლების დიდაქტიკური პრინციპები; სწავლების ორგანიზაციის ფორმები; სწავლების ძირითადი მეთოდები; მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმება და შეფასება.

მეთერთმეტე თავი - კომუნისტური მორალის აღზრდის საფუძვლები (მორალი, მისი კლასობრივ - ისტორიული ხასიათი; კომუნისტური მორალის აღზრდის პრინციპები; კომუნისტური მორალური აღზრდის მეთოდები; ნებისყოფისა და ხასიათის აღზრდა) დამუშავებულია დოცენტ გ. კიკნაძის და დოც. ი. ხარშილასძის მიერ.

დამხმარე სახელმძღვანელოს მეცამეტე, მეთოთხმეტე, მეოცე და ოცდამეორე თავებში გაანალიზებულია შრომისა და საზოგადოებრივი საკუთრებისადმი კომუნისტური დამოკიდებულების აღზრდა; შრომითი აღზრდა და მისი მნიშვნელობა ყოველმხრივ განვითარებული ადამიანის ჩამოყალიბებაში; მოქმედების ჩვეულებათა აღზრდა; ფიზიკური შრომის შინაარსი და სახეები სკოლასა და ოჯახში; საზოგადოებრივი საკუთრებისადმი მზრუნველი დამოკიდებულების აღზრდა; ათეისტური აღზრდა; ათეისტური აღზრდის არსი და ამოცანები; ათეისტური აღზრდის გზები და მეთოდები; მოსწავლეთა კოლექტივის ორგანიზაცია და აღზრდა; აღზრდა ოჯახში; ოჯახში აღზრდის ამოცანები და შინაარსი; ოჯახში აღზრდის საერთო პირობები და საშუალებანი; მშობლებთან მუშაობა. აღნიშნული თავების ავტორია დოცენტი ს. სიგუა.

მეთხუთმეტე, მეთექვსმეტე, მეჩვიდმეტე, მეთვრამეტე, მეცხრამეტე, ოცდამეერთე, ოცდამესამე, ოცდამეოთხე და ოცდამეხუთე

თავებში საუბარია შემდეგი საკითხების შესახებ: შეგნებული დისციპლინის არსი და მნიშვნელობა, შეგნებული დისციპლინის აღზრდა სწავლების პროცესში, ესთეტიკური აღზრდის მიზანი და მისი ადგილი პიროვნების ჩამოყალიბებაში, ესთეტიკური აღზრდის საშუალებანი, ფიზიკური აღზრდა, კომპაგვირის ორგანიზაცია სკოლაში, ვ.ი. ლენინის სახელობის პიონერთა ორგანიზაცია სკოლაში, პიონერული ბანაკი, მისი ამოცანა და მუშაობა, კლასგარეშე მუშაობის ფორმები და მეთოდები, სკოლის გარეშე მუშაობა, საბჭოთა სკოლის მასწავლებელი, სკოლის სანიტარულ-ჰიგიენური რეჟიმი, სკოლის დირექტორი და სასწავლო ნაწილის გამგე, სკოლის ექიმი, პედაგოგიური საბჭო და მეთოდური მუშაობა სკოლაში, სკოლის მუშაობის ორგანიზაციის საკითხები, განათლების ორგანოების ხელმძღვანელობა სკოლისადმი. აღნიშნული საკითხების ავტორები არიან, დოცენტები: ტ. სარიშვილი, ე. გოგინავა, გ. ნიკოლაიშვილი, ზ. კოვზირიძე, ვ. ქაჯაია, ნ. ლორთქიფანიძე და ბ. კიზირია.

1956 წელს გამოიცა **დავით ყიფშიძის** წიგნი „პედაგოგიკის საკითხები“. ის წარმოადგენს ავტორის მიერ გამოქვეყნებული სტატიების კრებულს. წიგნი ეხება პედაგოგიკის ისეთ მნიშვნელოვან პრობლემას, როგორიც არის პედაგოგიკის ფილოსოფიური საფუძვლები. მასში წარმოდგენილი თითოეული თავი მხოლოდ ამ პრობლემის გაშუქებას ემსახურება. დ. ყიფშიძეს პედაგოგიკის ფილოსოფიასთან კავშირის შესახებ საკმაოდ დიდი პედაგოგიური ლიტერატურა აქვს მიმოხილული. მათ შორის ისეთი ავტორების ნაშრომები, როგორებიც არიან მ. დემკოვი, ა. მედვედკოვი, პ. ბლონსკი, ვ. რეინი, პ. ნატორპი, ნ. მეიმანი, ჰ. მისკესი, უ. ჰარისი, ჰ. ჰორნი, ჯ. ლოკი, ჰერბარტი, ჯ. დიუი, ჟ. რუსო და სხვა (ყიფშიძე 1956). დ. ყიფშიძეს მიაჩნია, რომ პედაგოგიკის ფილოსოფიასთან კავშირის გარკვევისათვის მკვლევარმა ზუსტად უნდა დაადგინოს ის საკითხები, რომლებიც შეეხებიან პედაგოგიკის ფილოსოფიით დასაბუთებას. მაგრამ ამაში ადგილი აქვს პრინციპული ხასიათის მნიშვნელობის სხვადასხვაობას. მას მიაჩნია რომ არსებობს საკითხის ორნაირი გადაწყვეტა, რომლებიც ერთმანეთისგან მხოლოდ ფორმით განსხვავდებიან: ერთი-ჰერბარტიანულ პედაგოგიკაში, მეორე - პრაგმატულ პედაგოგიკაში. საერთოდ კი პედაგოგიკაში ძირითადია აღზრდის მიზანი, რომელიც ეთიკიდან გამომდინარეობს და აღზრდის საშუალებანი, რომლითაც აღზრდა ხორციელდება. ფილოსოფია არის

მსოფლმხედველობა, პედაგოგიკა-მეცნიერება, რომელიც წარმართავს ადამიანის მსოფლმხედველობრივი ფორმირების პროცესს, ეძებს იმ ხერხებს და საშუალებებს, რომლითაც უნდა მოხდეს ადამიანის მსოფლმხედველობრივი ფორმირება (ყიფშიძე 1956).

1957 წელს გამოიცა დ. გურგენიძის ნაშრომი „მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების საკითხები საბჭოთა სკოლაში“. აღნიშნული ნაშრომის მიხედვით წინა პარაგრაფებში განხილული გვაქვს ცოდნის შემოწმება შეფასების საკითხები. ამიტომ ამ ეტაპზე, აქ მხოლოდ, მისი დასახელებით შემოვიფარგლებით.

დასკვნის სახით შეიძლება ავლნიშნოთ, რომ მეოცე საუკუნის 30-იანი წლებიდან გააქტიურდა ქართულ ენაზე დაბეჭდილი სახელმძღვანელობის გამოცემა, ქართულენოვანი პედაგოგიური ლიტერატურის შექმნის საჭიროება. მიუხედავად საბჭოთა ცენზურისა მათში ნათლადაა წარმოდგენილი ბავშვთა ასაკობრივი და ინდივიდუალური თავისებურებების სწავლების პროცესში გათვალისწინების, მოსწავლეზე ორიენტირებული სასწავლო პროცესის წარმართვის, სწავლების დიდაქტიკური პრინციპების, შეფასების პრინციპების გათვალისწინებით მრავალმხრივ განვითარებული პიროვნების სწავლა-აღზრდის პროცესის განხორციელების აუცილებლობა.

თავი 3. სწავლების ორგანიზაციის ფორმები და შეფასების საკითხები საქართველოში (1921-1960)

სწავლების ორგანიზაციის ფორმები მეოცე საუკუნის პირველი ნახევრის ქართულ დიდაქტიკურ აზროვნებაში

1921 წელს გასაბჭოებიდან 1991 წლამდე, საბჭოთა კავშირის დაშლამდე, განათლება საქართველოში გახდა საბჭოთა განათლების სისტემის ნაწილი, ყველა რეფორმა და ცვლილება აისახებოდა საქართველოში არსებულ საგანმანათლებლო სისტემაზე.

1921-1930-იანი წლების საბჭოთა განათლების სისტემა გამოირჩეოდა პროგრესული განათლების ხაზით. დაიწყო ზრუნვა სწავლების გადახალისებისათვის. 1921-1924 წწ. საქართველოს განათლების კომისარიატი საყვედურებს გამოთქვამდა საგნობრივი გაკვეთილების წინააღმდეგ, მაგრამ საკლასო-საგაკვეთილო სისტემას არსებითად უცვლელად სტოვებდა. სწავლების გადახალისების მიზნით მოითხოვდა აქტიურად დაენერგათ სწავლებაში კვლევითი ექსკურსიები და მოსწავლეთა დამოუკიდებელი მუშაობა, სწავლება ყოფილიყო არა მხოლოდ მასწავლებლის ახსნისა და წიგნის საშუალებით, არამედ ბუნებასთან უშუალო კავშირითა და რეალურ მოვლენებზე დაკვირვებით. კვლევითი ექსკურსიების დაწერგვის მიზანი იყო მოსწავლის გააქტიურება, თეორიული ცოდნის დაკავშირება ბუნებასთან. მოსწავლე პატარა მკვლევარად უნდა ქცეულიყო, ესწავლა მასალის დამოუკიდებლად მოპოვება, შესწავლა და სათანადო დასკვნების გამოტანა. გაკვეთილი-სწავლების ორგანიზების ფორმა უარყოფილი იქნა. იმ მიზეზით, რომ გაკვეთილი თრგუნავდა ბავშვის აქტივობას, ინიციატივასა და ზეპირობას აჩვენებდა მოსწავლეს (ლოსაბერიძე 2018:12).

განათლების კომისარიატის მიერ დაისვა საკითხი, ტრადიციული გაკვეთილის ჩანაცვლება მომხდარიყო სწავლების ორგანიზაციის სხვადასხვა ფორმებით. უშანგი ობოლაძეს მოჰყავს ამონარიდი 1921 წლის მთლიანი რვაწლიანი შრომის სკოლის პროგრამებიდან „პარტა, ზარი და ზარიდან-ზარამდის დროს დანიშნული გაკვეთილები უკვალოდ გაანდევნილი უნდა იყოს ახალი სკოლიდან. უნდა არსებობდეს მთლიანი სასწავლო დრო და მთლიანი სასწავლო თანწყობა; სავარჯიშო მასალისა და საგნების განაწილების განრიგი და ერთმანეთთან შეფარდება თვით მასწავლებელს ენდობა“ (ობოლაძე 1962: 209).

ექსკურსიულ-კვლევითი მეთოდი სწავლების ცენტრში მოსწავლის პიროვნებას აყენებდა, ხელს უწყობდა მოსწავლის აქტიურობას, ინიციატივას, თვითსწავლას. მასწავლებლის წამყვანი როლი მინიმუმამდე დაიყვანებოდა. მოსწავლეებს ეძლეოდათ დავალება და ექსკურსიის საშუალებით თვითონვე უნდა მოეხდინათ დაკვირვება ან გამოკვლევა, შეეკრიბათ მასალები და ამ მასალების საფუძველზე შეესრულებინათ დავალება.

„ხელმძღვანელი მეთოდური ორგანოები სასკოლო ექსკურსიებიდან გამოყოფენ ორ ტიპს- შორეულსა და უახლოესს. სკოლას ურჩევენ ტექნიკური მოსაზრებების გამო, უახლოესი ექსკურსიები მოაწყონ. ექსკურსიები, როგორც აღზრდა-განათლების ერთ-ერთი საუკეთესო მეთოდი, უნდა მოეწყოს სასკოლო მეცადინეობის გეგმის მიხედვით. ექსკურსიები ეხებოდა არა ერთ რომელიმე საგანს, არამედ ყველა სასკოლო საგანს, რომელიც შეიძლება დაქვემდებარებოდა ექსკურსიის დანიშნულებას“ (ობოლამე 1962: 213).

მიუხედავად იმისა, რომ ასეთი დიდი მნიშვნელობა ენიჭებოდა ექსკურსიებს, მათი ორგანიზაციის კონკრეტული საკითხების დამუშავების მიმართულებითა და მასწავლებელთა ინფორმირებულობის თვალსაზრისით, ქმედითი ნაბიჯები არ გადადგმულა. „ექსკურსია შეიძლება მოწყობილიყო: საბუნებისმეტყველო-გეოგრაფიული მასალის შეგროვების, ძეგლების გაცნობის, წარმოების გაცნობის, ბუნების სხვადასხვა მოვლენებზე დაკვირვების მიზნით (ობოლამე 1962:215).

განათლების სახალხო კომისარიატმა კვლევითი ექსკურსიების დანერგვისაგან თავი შეიკავა. პროფ. უ. ობოლამე მიზეზს ექსკურსიული მეთოდის სკოლაში დანერგვის, მოსწავლეთა მიერ თანმიმდევრული საცდელი მუშაობის პირობების არქონის პრობლემაში ხედავდა. მასწავლებელთა პოზიციაც არ იყო მთლად სახარბიელო, ქიმიის, ფიზიკის მასწავლებელთა განწყობა უარყოფითი იყო ექსკურსიის, როგორც სწავლების უნივერსალური ფორმის მიმართ. როგორც ჩანს თავად განათლების ორგანოებიც ხვდებოდნენ, რომ მთლიანი სასწავლო პროცესის გადაყვანა ექსკურსიულ რეჟიმში შეუძლებელი იქნებოდა, გასათვალისწინებელი იყო მასწავლებელთა პოზიციებიც, რის გამოც მიიღეს გადაწყვეტილება ექსკურსიის მოქმედების ფარგლების რეგლამენტირება მოეხდინათ (ობოლამე 1962:215) და გადაწყვიტეს სხვადასხვა გაკვეთილების გაერთიანება ერთ გაკვეთილად და კომპლექსური სწავლების დანერგვა.

კომპლექსური სისტემით სწავლების მომხრეთა აზრით, კომპლექსური მეთოდი იძლევა საშუალებას, რომ სკოლებში მუშაობა მოეწყოს იმ სახით, როდესაც შესაძლებელია შესაბამისი შრომის გამოყენება. კომპლექსური მეთოდის არსს წარმოადგენდა რომელიმე მოვლენის შესწავლა სხვა მოვლენებთან დაკავშირებით, ცხოვრებისა და ცოდნის დაკავშირება. თუმცა, ასევე მიუთითებდნენ ამ მეთოდის პრაქტიკაში სწორად გამოყენების პრობლემაზე. მაგ. როდესაც ნაძალადევად ხდება ისეთი საკითხებისა და მოვლენების ერთმანეთთან დაკავშირება, რომელთა შორისაც საერთო კავშირი რეალურად არ არსებობს. მეთოდურმა ორგანოებმა გამოყვეს რამდენიმე საგანი, რომლის გაერთიანება და შერწყმა შეიძლებოდა, საბოლოოდ კი მივიდნენ დასკვნამდე, რომ ყველა საგანი მოითხოვდა დამოუკიდებელ სწავლებას მისი სპეციალურ-ტექნიკური თუ თეორიული ამოცანების გადასაწყვეტად. სახელმწიფო სამეცნიერო საბჭომ კომპლექსური სწავლების დანერგვისაგან თავი შეიკავა (ოზოლაძე 1962:215).

განათლების ორგანოების მიერ სწავლების ფორმების ძიების შემდგომი ეტაპი იყო დალტონ გეგმის შემოღება. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, მეოცე საუკუნის 20-30-იან წლებში საქართველოში ადგილი ჰქონდა ცდას, რომ სკოლის პრაქტიკაში დაენერგათ დალტონ-გეგმა. უფრო მეტიც, იგი გამოცხადებინათ საბჭოთა სკოლაში სასწავლო მუშაობის უნივერსალურ მეთოდად და ფორმად. დალტონ გეგმის (ავტორი ელენ პარკერსი) მიზანი იყო მოსწავლის საჭიროებების, ინტერესებისა და შესაძლებლობების შესაბამისი პროგრამის მომზადება, დამოუკიდებლობისათვის ხელშეწყობა: გაემდიერებინა მოსწავლის სოციალური უნარები და პასუხისმგებლობის გრძნობა სხვების მიმართ. ელენ პარკერი მუშაობდა მასაჩუსეტის ქალაქ დალტონში მასწავლებლად, გეგმის სახელწოდებაც აქედან მოდის. მას უნდოდა, რომ დაემსხვრია მასწავლებელზე ორიენტირებული სასწავლო გარემო(ლოსაბერიძე 2018:16).

დალტონ გეგმით სწავლების დროს ყოველ საგანს საკუთარი მასწავლებელი და საკლასო ოთახი ჰქონდა. საგნის მასწავლებლები მოსწავლეებს აძლევდნენ დავალებებს. სწავლა გახდა მოსწავლეთა პირადი საქმიანობა. ისინი დამოუკიდებლად ზრუნავდნენ თავიანთი დავალების შესრულებაზე და თავად გეგმავდნენ საკუთარ მუშაობას. საკლასო ოთახი გადაიქცა ლაბორატორიად. ადგილი, სადაც მოს-

წავლევები მუშაობდნენ, აღჭურვილი იყო სხვადასხვა მოწყობილობებით. ჰელენმა შეიმუშავა კონტრაქტების სისტემა, სწავლების ინდივიდუალიზაციის გზაზე. დალტონ გეგმა პასუხისმგებლობას აკისრებდა მოსწავლეს. ხდებოდა მოსწავლეების წახალისება, რათა დახმარებოდნენ ერთმანეთს სხვადასხვა სამუშაოების დროს. საჭიროებისას მოსწავლე მიიღებდა ინდივიდუალურ დახმარებას მასწავლებლისაგან. მოსწავლე ადგენდა გრაფიკს და პასუხისმგებელი იყო სამუშაოს შესრულებაზე (ლოსაბერიძე 2018:16).

1926-28 წლებში თბილისის ზოგიერთი სკოლა მუშაობას ლაბორატორიული (დალტონ) გეგმით აწარმოებდა. ჩამოყალიბებული იყო კლას-ლაბორატორიები. დილით ტარდებოდა მასწავლებელთა ხელმძღვანელობით ძირითადი მუშაობა და სადამოს დამატებითი მეცადინეობა, ეს მეცადინეობა წარმოადგენდა პირველის გაგრძელებას, რათა ლაბორატორიული მუშაობის შედეგი ყოფილიყო შემოწმებული, დაჯამებული და განზოგადებული. ახალი დავალებების დაგეგმვისათვის, ყოველი კვირის ბოლოს ე. წ. ხელმძღვანელობის გაკვეთილებზე ტარდებოდა საგანგებო ახსნა-განმარტებითი ღონისძიებები. ლაბორატორიების ტექნიკური გაუმართაობის გამო მოსწავლეთა ლაბორატორიული მუშაობა მხოლოდ გაკვეთილის კითხვით შემოიფარგლებოდა (ლოსაბერიძე 2018:17).

დალტონ გეგმის შესახებ აზრთა სხვადასხვაობა იყო საბჭოთა პედაგოგებში. ძირითადად გამოიყენებოდა ლაბორატორიული გაკვეთილები, პრაქტიკული მეცადინეობები და დალტონ ლაბორატორიული გეგმა.

ჰუმანიტარულ მეცნიერებებში, სწავლების ლაბორატორიული მეთოდის გამოყენების კონკრეტული გზები ვერ მოიძებნა. მიუხედავად ამისა, განათლების სახალხო კომისარიატი მოითხოვდა, რომ ლაბორატორიული კვლევითი მეთოდი ფართოდ ყოფილიყო დანერგილი ყველა კლასში. თითოეული კლასის მოსწავლეთაგან რამდენიმე ბრიგადა ყალიბდებოდა, სასწავლო კურსი რამდენიმე ნაწილად იყოფოდა (ობოლაძე 1962 :231). როგორც ჩანს საბოლოოდ განათლების კომისარიატმა და მეთოდურმა ორგანოებმა გაითვალისწინეს არსებული პრობლემები და ხარვეზები, და ლაბორატორიული გეგმა სკოლებში აღარ გამოიყენებოდა. „1930-1931 წლებში სასკოლო გაკვეთილის შეცვლის მცდელობის შემდეგი ეტაპი იყო პროექტული

სწავლება, სასწავლო-სააღმზრდელო საქმიანობის ძირითად მიმართულებად აცხადებდნენ მოსწავლეთა პრაქტიკულ მუშაობას წარმოებაში და კოლმეურნეობაში. პროექტული სწავლების დანერგვით იმედოვნებდნენ, რომ სასკოლო სწავლებასა და ცხოვრებას დააკავშირებდნენ ერთმანეთს, ყველა კავშირი გაწყდებოდა საკლასო-საგაკვეთილო ცხოვრებასთან. ეს მეთოდი უზრუნველყოფდა ცოდნის სასარგებლო ხასიათს შეფარდებულს საინტერესო და სახალისო საქმიანობასთან. იქმნებოდა მოძრავი ჯგუფები, ე.წ. ბრიგადები, სასწავლო საგნები ექვემდებარებოდნენ თემა-პროექტს. მასწავლებელი სასწავლო პროცესს აძლევდა მიმართულებას. თუმცა პროექტული მეთოდის დამცველები კონკრეტულ პასუხს ვერ იძლეოდნენ კითხვაზე, თუ სად, როდის და როგორ მომხდარიყო ცოდნის შერწყმა პრაქტიკულ საქმიანობასთან საგაკვეთილო პროცესის მთლიანად უგულებელყოფის შემთხვევაში. რამაც გამოიწვია სასწავლო გაკვეთილის დარჩენა და გამოყენება სასწავლო პროცესში“ (ობოლაძე 1962: 234).

1932 წლიდან საბჭოთა სკოლაში სწავლების ორგანიზაციის ფორმად დადგინდა გაკვეთილი. საბჭოურ პედაგოგიკაში მიჩნეული იქნა, რომ გაკვეთილი ყველაზე ხელსაყრელი ფორმაა სწავლებისათვის, ის ხელს უწყობს მოსწავლის შესაძლებლობების განვითარებასა და გამოყენებას, უზრუნველყოფს საგანმანათლებლო და კლასგარეშე სამუშაოს. გაკვეთილის დროს ხდება მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობა, მასწავლებელი ხელმძღვანელობს და აკონტროლებს კლასის ყველა წევრის საქმიანობას, მათ შორის ურთიერთობებსა და დისციპლინას (ლოსაბერიძე 2018:29).

საბჭოთა განათლების სისტემისათვის დამახასიათებელი გაკვეთილი, ყველა ზევით ჩამოთვლილ კომპონენტებთან ერთად ხასიათდება სწავლების მეცნიერული, იდეურ-პოლიტიკური ნიშნით, საბჭოთა პედაგოგიკა სწავლებისა და განათლების საკითხების შესწავლისა და გადაწყვეტისათვის იყენებდა დიდაქტიკას, როგორც მეცნიერებას სწავლებისა და განათლების შესახებ. გაკვეთილი მხოლოდ სწავლების გარეგან ფორმად არ იყო მიჩნეული. სპეციალისტების აზრით აქ ხდებოდა მოსწავლის შინაგანი და გარეგანი მოტივირების პროცესი, რომელიც ყურადღების გამოწვევით და შენარჩუნებით გამოიხატებოდა, ინტერესის გამოწვევა და შენარჩუნება, განწყობის შექმნა. სწავლების ფსიქოლოგიური და მეთოდოლოგიური, ტექნიკური და

პრაქტიკული მომენტები გაკვეთილის სხვადასხვა ეტაპზე ნაწილდებოდა.

გაკვეთილი უზრუნველყოფდა მოსწავლეთა მუდმივ შემადგენლობას კლასში, გაკვეთილების განაწილებას ცხრილის მიხედვით, მასწავლებლის წამყვან როლს, სწავლების დაგეგმვას, ცოდნის შეგნებულად ათვისებას, ცოდნის სისტემურობასა და თანმიმდევრულობას, თეორიული ცოდნისა და პრაქტიკის ერთიანობას, მოსწავლეთა კოლექტიური და ინდივიდუალური მუშაობის ორგანიზაციას. საბჭოთა დიდაქტიკის მიერ, გაკვეთილის მიმართ წაყენებული მოთხოვნები (სტილი დაცულია) დ. ლორთქიფანიძეს წარმოადგენილი აქვს ნაშრომში „სწავლების პრინციპები, ორგანიზაცია და მეთოდები“ (ლორთქიფანიძე 1954:114-115):

1. გაკვეთილი გამართული უნდა იყოს მეცნიერულად და იდეურ-პოლიტიკურად: მასწავლებელი ფლობდეს მის საგანს და სწავლობდეს სიახლეებს; სწავლების შინაარსი და მასალა იყოს თანმიმდევრული მეცნიერული თვალსაზრისით. მასწავლებელი ფლობდეს პოლიტიკურ და იდეოლოგიურ მოძღვრებებს.

2. გაკვეთილის შინაარსი უნდა იყოს ზუსტად მოხაზული და ეყრდნობოდეს საგნის პროგრამას. ა) პროგრამით გათვალისწინებული თემების დაყოფა ცალკეული გაკვეთილის თავებად და მათი კალენდარული განაწილება; ბ) თითოეული გაკვეთილის თემის ამოცანის ზუსტი განსაზღვრა; გ) გაკვეთილის შინაარსი უნდა წარმოადგენდეს წინა გაკვეთილების მასალის შემდგომ გაგრძელებას.

3. გაკვეთილზე მთელი კლასი უნდა მუშაობდეს სასწავლო მასალაზე, ამისათვის აუცილებელია: მოსწავლეთა აქტიური ჩაბმა სასწავლო მუშაობის მთელ პრცესში; მასწავლებლის მუშაობა ერთდროულად, ერთსა და იმავე საკითხზე მთელ კლასთან.

4. მოსწავლეთა მუდმივ შემადგენლობას კლასში გაკვეთილის ორგანიზაციის თვალსაზრისით დიდი მნიშვნელობა აქვს. კლასის დაკომპლექტება სასწავლო წლის დასაწყისში უნდა მომხდარიყო, რაც ხელს უწყობდა მასწავლებელს გაეცნო ყველა მოსწავლე და მთლიანობაში კლასი, რაც აუცილებელი იყო დისციპლინის დამყარების, სწავლების პროცესის დაგეგმვისა და აღმზრდელობითი სწავლებისათვის. კლასი საკუთარი საკლასო ოთახით უნდა ყოფილიყო აღჭურვილი ერთი ასაკის მოსწავლეთა შემადგენლობით

5. გაკვეთილების განაწილება ცხრილის მიხედვით უზრუნველყოფდა სასწავლო საგნების გეგმიურ და ზუსტ განრიგს. ყოველი საგნისათვის სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული საათები გადანაწილებული იყო სასწავლო ცხრილში დღეების მიხედვით. პედაგოგიური მნიშვნელობა ენიჭებოდა ყოველდღიური ცხრილის განრიგს, პირველი გაკვეთილები რთულ საგნებს, ბოლო გაკვეთილები - კი დამხმარე საგნებს ეთმობოდა: შრომა, მუსიკა, ფიზკულტურა, ხატვა და ა. შ.

6. მასწავლებლის წამყვანი როლი-უზრუნველყოფს კომუნისტური სულისკვეთებითა და სამეცნიერო ცოდნით მოსწავლის აღჭურვას, მასწავლებელი არის სასწავლო პროცესის წარმმართველი ყველა ასპექტში. გაკვეთილის წარმატებით ჩატარებისათვის მასწავლებელს მოეთხოვება კლასში დისციპლინის მართვა და გაკვეთილის დაგეგმვა.

7. გაკვეთილისათვის მასწავლებლის სამზადისი გულისხმობს გაკვეთილის დაგეგმვას გაკვეთილის მზადებისას მასწავლებელს უნდა გაეთვალისწინებინა რამდენიმე ფაქტორი: 1. სასწავლო პროგრამის მოთხოვნები: სასწავლო პროგრამით განსაზღვრული გაკვეთილის მეთოდების, სწავლების საშუალებათა და გაკვეთილის სტრუქტურის შესაბამისი მასალები; 2. მოსწავლეთა მომზადების საწყისი დონე (ლორთქიფანიძე 1954:115).

მასწავლებელი წინასწარ ადგენდა გაკვეთილის თემატურ გეგმას, რომელიც ზუსტად ითვალისწინებდა გაკვეთილის მიზნებს, გაკვეთილის შინაარსს, ორგანიზაციულ მხარეს, სასწავლო მეთოდებს, გაკვეთილის სტრუქტურასა და გაკვეთილის ტიპს. გაკვეთილის ყველა კომპონენტი მჭიდრო კავშირში იყო ერთმანეთთან, მაგრამ მიზნები წარმოადგენდა ცენტრალურ ნაწილს, რომლის ირგვლივ ხდებოდა გაკვეთილის ყველა კომპონენტის გაერთიანება. მიზანი ცხადი და კონკრეტული უნდა ყოფილიყო (ლოსაბერიძე 2018:31). გაკვეთილის გეგმა ხელს უწყობდა მასწავლებლის სისტემატურ და დაგეგმილ საქმიანობას, სწავლების მიზნის შესრულებას, მიღებული შედეგების შემოწმებას, შეცდომის გამოსწორებას.

გაკვეთილის დაგეგმვის დროს მასწავლებელი იყენებდა სწავლების დიდაქტიკურ პრინციპებს: ცოდნის სისტემატურობისა და თანმიმდევრობის პრინციპი; მოსწავლეთა შეგნებულობისა და

აქტიურობის პრინციპი; თვალსაჩინოების პრინციპი; ცოდნა-ჩვევების მტკიცედ შეთვისების პრინციპი. (ლოსაბერიძე 2018:32):

გარდა ამისა ყველა ტიპის გაკვეთილისათვის იყო განსაზღვრული სასწავლო -აღმზრდელობითი ამოცანა, რომელიც კონკრეტული ამოცანის გადაჭრას ემსახურებოდა. გაკვეთილის კლასიფიკაცია ემყარებოდა ძირითად პედაგოგიურ-დიდაქტიკურ პრინციპებს, იმის მიხედვით, რა კონკრეტული დანიშნულება ქონდა თითოეულ გაკვეთილს, რა სასწავლო მიზნები და ამოცანები იყო გადასაჭრელი.

საბჭოთა პედაგოგიკას შენარჩუნებული ჰქონდა კ. დ. უშინსკისეული გაკვეთილის კლასიფიკაცია:

ა. შერეული ტიპის გაკვეთილები;

ბ. ზეპირი სავარჯიშოების გაკვეთილი;

გ. წერითი სავარჯიშოების გაკვეთილები;

დ. ცოდნის შემოწმება/შეფასების გაკვეთილი;

დ. ლორთქიფანიძე გამოყოფს გაკვეთილების შემდეგ კლასიფიკაციას (ლორთქიფანიძე 1954: 156-160):

1. ახალი მასალის გადაცემის გაკვეთილი;

2. კომბინირებული გაკვეთილი;

3. განმეორება-განზოგადების გაკვეთილი;

4. ცოდნის შემოწმება და შეფასების გაკვეთილი;

თითოეული გაკვეთილი გამოხატავს სწავლების შინაარს, საჭიროებებს, მეთოდებს, იმის მიხედვით თუ რა სასწავლო ამოცანა აქვს გადასაჭრელი მასწავლებელს. ყველაზე გავრცელებული იყო გაკვეთილის კომბინირებული/შერეული გაკვეთილი, რომელიც მიზნად ისახავს გავლილი მასალის გამოკითხვასა და ახალის ახსნას. კომბინირებულ გაკვეთილში გამოიყოფა შემდეგი სტრუქტურული ელემენტები: კლასში მოსწავლეთა ორგანიზება, განვლილი მასალის განმეორება, ახალი მასალის ახსნა, გადაცემულის განმტკიცება, საშინაო დავალება, შეფასება

ახალი მასალის, ცოდნის გადაცემის გაკვეთილის სტრუქტურა განისაზღვრება მისი ძირითადი დიდაქტიკური მიზნის მიხედვით: ახალი ცოდნის გადაცემა, ფაქტების, მოვლენების აღწერა, შედარება, წესების, ფორმულების ახსნა და სხვ. მისი ძირითადი ეტაპებია (ლორთქიფანიძე 1954: 156-160) :

1. შესასწავლი თემის, მიზნების და ამოცანების გაცნობა;

2. ახალი მასალის შესწავლისათვის საბაზისო ცოდნის განმეორება (დღეს ცნობილია - წინარე ცოდნის გააქტიურება. ი. ბასილაძე, ლ. თავდგირიძე);

3. ახალი მასალის ახსნა-გადაცემა;

4. საშინაო დავალება

5. გაკვეთილის შეჯამება, ორგანიზება.

განმეორების გაკვეთილის ძირითადი სასწავლო ამოცანაა გავლილი მასალის გამეორება.

შემოწმებისა და შეფასების გაკვეთილზე- ხდება მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმება და შეფასება. გაკვეთილის ეს სახეობა გამოიყენება მეოთხედისა და წლის ბოლოს.

განმავითარებელი გაკვეთილის დამკვიდრება 1960 -იანი წლებიდან დაიწყო.

საბჭოთა დიდაქტიკა გაკვეთილს შემდეგ სტრუქტურულ ელემენტებად იყოფოდა: **გაკვეთილის შესავალი ნაწილი** - იწყებოდა ორგანიზაციული საკითხების მოგვარებითა და მთავრდება ახალ მასალაზე გადასვლისათვის მოსწავლეთა მომზადებით. ეს ნაწილი მოიცავდა ისეთ ელემენტებს როგორიცაა: სწავლებისათვის საჭირო ორგანიზაციული მხარეების მოგვარება, ყურადღების მობილიზაცია და განწყობის შექმნა, გავლილი მასალის განმეორება, საერთო საკლასო-ფრონტალური გამოკითხვა, ინდივიდუალურად მოსწავლეთა შემოწმება და შეფასება, თითოეული მოსწავლის მიერ საშინაო დავალების შემოწმება.

გაკვეთილის ძირითადი ნაწილი - ემსახურებოდა მოსწავლის მიერ ცოდნა-ჩვევების დაუფლებას. მასწავლებლის მიერ გაკვეთილის თემის საკითხის ახსნა-გადაცემით, მოიცავდა შემდეგ ელემენტებს: ა. გაკვეთილის თემისა და მისი ამოცანის გაცნობა; ბ. გაკვეთილის გეგმის ძირითადი საკითხების გაცნობა და ამ გეგმის შესრულებისათვის საჭირო სასწავლო მუშაობის სახეებზე მითითება; გ. ახალი მასალის თანმიმდევრულად ახსნა-გადაცემა და დასკვნა.

გაკვეთილის მესამე - დასკვნითი ნაწილის მიზანი იყო ცოდნის სისტემატიზაცია, დახარისხება, დამოუკიდებელი სამუშაო მოსწავლეთაგან, მოსწავლეთა გაგებისა და ათვისების შემოწმება, საშინაო დავალების მიცემა.

დ. ლორთქიფანიძის მიხედვით გაკვეთილის დანაწევრებას სტრუქტურულ ერთეულებად საფუძვლად ედება გაკვეთილზე

მიმდინარე პედაგოგიური პროცესის ზოგად დიდაქტიკური და მეთოდური დანიშნულება. გაკვეთილის ნაწილები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, როგორც თავიანთი დანიშნულების, ისე პედაგოგიური თვალსაზრისით. ამავე დროს ეს ნაწილები ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებულ და განპირობებულ ერთ მთლიან ორგანიზმს წარმოადგენენ (ლორთქიფანიძე 1954:132).

ამგვარად, ტრადიციული გაკვეთილი თავისი დიდაქტიკურ-მეთოდური დანიშნულებისა და ორგანიზაციული წყობით სამი ნაწილისაგან შედგება; შესავალი, ძირითადი და დასკვნითი ნაწილი. ყოველ ეტაპს განსაზღვრული დიდაქტიკური, სასწავლო ამოცანების გადაჭრა ევალება. ამგვარი სტრუქტურა ძირითადად ახასიათებს კომბინირებულ გაკვეთილს, დანარჩენი გაკვეთილის ტიპები მეტ-ნაკლებად ემორჩილებოდნენ ამ მოცემულობას. (დღეს გამოიყენება გაკვეთილის სამფაზიანი მოდელი: გამოწვევა, შინაარსის სიღრმისეული წვდომა, რეფლექსია. ი. ბასილაძე, ლ. თავდგირიძე)

საბჭოთა ტრადიციული გაკვეთილი წარმოადგენდა:

- მასწავლებელზე ორიენტირებულ საგანმანათლებლო პროცესს;
- ლექციური ტიპის გაკვეთილს, კითხვა-პასუხზე აგებული გაკვეთილი, დემონსტრირებით წარმართული გაკვეთილი;
- ტრადიციული გაკვეთილი უმეტესწილად ავტორიტარული და დირექტიული იყო;
- ტრადიციულ გაკვეთილზე მოსწავლეები პასიურები არიან და მცირეა მათი ჩართულობა;
- ტრადიციული გაკვეთილი ხელს არ უწყობს მოსწავლეთა სოციალური კომპეტენციის განვითარებას;
- ტრადიციული გაკვეთილი საშუალებას გვაძლევს მოსწავლეებს სწრაფად გადავცეთ დიდი მოცულობის ინფორმაცია;
- ტრადიციული გაკვეთილის ჩატარების მეთოდოლოგია მრავალჯერ ნაცადია.

შეფასების საკითხისათვის მეოცე საუკუნის პირველი ნახევრის საბჭოთა პედაგოგიკაში

შეფასება იმ დროიდან არსებობს, როცა გაჩნდა ცნებები მასწავლებელი-მოსწავლე, განსხვავებული იყო მხოლოდ მისი გამოხატვის ფორმები: უნიშნო თუ ნიშნით შეფასება, სიტყვიერი კომენტარი, ტესტი ან შესაბამისი ქცევა, ქმედება. საუკუნეების განმავლობაში მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შეფასებასთან დაკავშირებით საზოგადოებაში განსხვავებული აზრები ფიქსირდებოდა. ეს პრობლემა საბოლოოდ და ერთმნიშვნელოვნად დღესაც არ არის გადაწყვეტილი. მიუხედავად ამ სხვადასხვაობისა, შეფასების ყველა ფორმა გამოხატავს საზოგადოების მიერ დადგენილ ნორმასთან მოსწავლის განათლების დონის შესაბამისობას: 1. საზოგადოებისათვის მნიშვნელოვანია, თუ რამდენადაა მზადაა პიროვნება სწავლების შემდეგი ეტაპის სირთულეების დასაძლევად; 2. რამდენად შეუძლია თანატოლებს საკუთარი შესაძლებლობების მაქსიმალური რეალიზება და თვითდამკვიდრება; 3. მოსწავლეს განათლების ყველა ეტაპზე ესაჭიროება შეფასება, როგორც მისი განვითარების დონის განსაზღვრისა და წახალისების საშუალება, საზოგადოებას კი, როგორც პიროვნების დამოუკიდებლობის მაჩვენებელი (ბასილაძე 2016:259-261).

1921 წელს საქართველოში დამყარდა საბჭოთა ხელისუფლება. საბჭოთა სკოლაში იწყება ფიქრი მეფის რუსეთის დროინდელი შეფასების სისტემის უფრო დემოკრატიული, უნიშნო შეფასებით ჩანაცვლების თაობაზე. გადაწყდა სკოლის დანიშნულების ცვლილებასთან დაკავშირებით, ნაბიჯებიც გადაედგათ, მაგრამ უშედეგოდ. 1932 წლიდან შემოდის სწავლების პრუსიული მოდელი. სკოლის დანიშნულებაა, იზრუნოს მისი ცოდნის შევსებასა და უნარ-ჩვევების განვითარებაზე. ინერგება მოსწავლეთა ქულებით ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შეფასება-შემოწმების ბიჰევიორისტული მიდგომა. სხვაგვარად არც იქნებოდა შესაძლებელი, რადგან ტოტალიტარულ სახელმწიფოში სწავლებაც და მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შეფასებაც ავტორიტარულია. მოსწავლეები ფასდებოდნენ მიმდინარე და შემაჯამებელი ნიშნებით. მათი ყველა მიმდინარე ნიშნის საშუალო არითმეტიკულის საფუძველზე გამოჰყავდათ მეოთხედის ქულა. შერჩევით საგნებში ტარდებოდა გამოცდები. გამოცდის ნიშანი გავლენას ახდენდა მოსწავლის წლიურ ნიშანზე (ბასილაძე 2016:263).

როგორც უკვე პირველ თავში ავღნიშნეთ, მოსწავლეთა ცოდნის შეფასებისათვის 1943-1944 წლამდე გამოიყენებოდა სიტყვიერი სისტემა „ფრიადი“, „კარგი“, „დამაკმაყოფილებელი“ და ა.შ. 1943-44 წლებში ცოდნის შეფასებისათვის დაინერგა ციფრობრივი გამოხატულება (5, 4, 3, 2, 1) და მიაჩნდათ, რომ ხუთბალიანი სისტემა უფრო კონკრეტულსა და გააზრებულს გახდიდა მოსწავლეთა ცოდნის შეფასებას (ლორთქიფანიძე 1954 251-278).

საბჭოთა სკოლაში მოსწავლეთა ცოდნა-ჩვევების შეფასების სისტემის ფორმირებაში მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანა პროფესორმა დ. ლორთქიფანიძემ და დოცენტმა დიმიტრი გურგენიძემ. 1954 წელს დ. ლორთქიფანიძემ გამოაქვეყნა ნაშრომი „სწავლების პრინციპები, ორგანიზაცია და მეთოდები“, ხოლო დ. გურგენიძემ 1957 წელს გამოქვეყნებულ ნაშრომში „მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების საკითხები“ დაწვრილებით განიხილა აღნიშნული საკითხი. ჩვენ სწორედ, ამ ორი მონოგრაფიის საფუძველზე წარმოვადგენთ შეფასების საკითხებს მეოცე საუკუნის პირველი ნახევრის საბჭოთა პედაგოგიკაში. მათი სტილი დაცულია.

1932-1960 წლებში საბჭოთა საქართველოს სკოლებში მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების ძირითადი სახეები იყო: მოსწავლეთა ცოდნის მიმდინარე (ყოველდღიური) შემოწმება და შეფასება, მეოთხედური შემოწმება და შეფასება, წლიური შემოწმება და შეფასება (გურგენიძე 1957).

პროფესორი დ. ლორთქიფანიძე (1954) აყალიბებს მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების ძირითადი სახელმძღვანელო პრინციპებს:

1. შემოწმება და შეფასება უნდა წარმოებდეს იმგვარად, რომ სრულ და ამომწურავ წარმოდგენას იძლეოდეს თითოეული მოსწავლის ცოდნაზე. ე.ი. შემოწმება და შეფასება უნდა იყოს ინდივიდუალური. ამ პრინციპის ძირითადი აზრია თითოეული მოსწავლის ყურადღებით, ღრმად და საფუძვლიანად შესწავლა იმ მიზნით, რომ მასწავლებელმა შეძლოს ეფექტური ზომების გატარება თითოეული მოსწავლის ჩამორჩენის მიზეზების აღმოსაფხვრელად. ინდივიდუალური შემოწმებისა და შეფასების პრინციპს დიდი მნიშვნელობა აქვს იმ აზრითაც, რომ იგი შესაძლებელს ხდის თითოეული მოსწავლის მიერ იმის გაგება-შეცნობას, თუ რა შეითვისა, როგორი ხარისხით, რა ვერ შეითვისა, რა მიზეზით და რა უნდა

გააკეთოს იმისათვის, რომ მოიპოვოს ახალ-ახალი წარმატებანი (ლორთქიფანიძე 1954:251-278).

2. ცოდნის შემოწმებასა და შეფასებას უნდა ჰქონდეს დიფერენცირებული ხასიათი. ეს იმას ნიშნავს, რომ ცოდნის შეფასება უნდა ხდებოდეს მტკიცედ დადგენილი ნორმებისა და ხუთნიშნიანი სისტემის მიხედვით. შესაბამისად ცოდნის იმ ხარისხისა, რომელსაც შემოწმების დროს გამოამჟღავნებს მოსწავლე, დიფერენცირებულ შეფასებას დიდი მნიშვნელობა აქვს არა მარტო იმიტომ, რომ იგი მასწავლებელს საშუალებას აძლევს უფრო ზუსტად დაადგინოს და დაადასტუროს მოსწავლეთა ცოდნის მოცულობა, ხარისხი, არამედ იმიტომაც, რომ ცოდნის შემოწმება-შეფასების ასეთი ხასიათი თვით მოსწავლეებში ზრდის, განამტკიცებს პასუხისმგებლობის, აკურატულობის გრძნობას ხელს უწყობს მათში თვითკრიტიკისა და თვითკონტროლის უნარის აღზრდას, ნერგავს შეგნებულ მისწრაფებას სისტემატური სწავლის, ბეჯითი შრომისადმი (ლორთქიფანიძე 1954:251-278).

3. ცოდნის შემოწმება, შეფასება უნდა ხდებოდეს ცოდნისა და მისი შეფასებისადმი ერთიანი მომთხოვნელობის მკაცრი დაცვით. ეს იმას ნიშნავს, რომ ცოდნის შემოწმებისას უნდა გამოვდიოდეთ საპროგრამო მოთხოვნილებიდან, ხოლო შეფასებისას – შეფასების დადგენილი ერთიანი ნორმებიდან, კრიტერიუმებიდან. შემოწმება-შეფასების ამ პრინციპს გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მოსწავლეთა მიერ თავიანთი მოვალეობის შესრულებისათვის. ეს მოვალეობაა ცოდნა-ჩვევების დაუფლება იმ მოცულობით, რომელიც სასწავლო გეგმითა და პროგრამითაა დადგენილი. ჯერ კიდევ არაიშვიათია შემთხვევები, როდესაც მოსწავლეთა ცოდნის დაახლოებით ერთიანი დონე არაერთნაირ, სხვადასხვაგვარ შეფასებას ღებულობს (ლორთქიფანიძე 1954:251-278).

4. ცოდნის შემოწმება-შეფასებაში უნდა დავიცვათ ობიექტურობა და დავაწესოთ მასწავლებლის სრული პასუხისმგებლობა შეფასების სიზუსტისათვის. ეს პრინციპი თითოეული სკოლისა და მასწავლებლისაგან მოითხოვს, რომ ყოველ ცალკეულ შემთხვევაში კეთილსინდისიერად, მოვალეობის სრული შეგნებით, პასუხისმგებლობის გრძნობით მისცეს მოსწავლეთა ცოდნას დამსახურებული შეფასება. საჭიროა ყოველთვის გვახსოვდეს, რომ სუბიექტურობა, წარმატების ნიშნების ხელოვნურად დაკლება ან გადიდება წარმოადგენს არა

მარტო პედაგოგიური ხასიათის დანაშაულს, არამედ ისეთ ანტიპედაგოგიურ მოქმედებასაც, რომელიც სახელმწიფოებრივ დანაშაულს უდრის. მასწავლებელი, უპირველეს ყოვლისა, ცოდნის შემოწმების საქმეში უნდა ასახიერებდეს მკაცრი, მაგრამ ბოლომდე სამართლიანი პედაგოგის თვისებებს (ლორთქიფანიძე 1954:251-278).

5. წარმატების შემოწმება და შეფასება მიზანს აღწევს მაშინ, როდესაც იგი სისტემატურად ხორციელდება. შემოწმების, შეფასების ეპიზოდურობა და კომპანიურობა უაღრესად მავნე გავლენას ახდენს არა მარტო სწავლების მიმდინარეობაზე, არამედ სკოლის ცხოვრებისა და მუშაობის ყველა დარგზე, ამგვარი შემოწმება მოსწავლეებს აჩვევს თვითდამშვიდებას, უსაქმურობას, სიზარმაცეს, დაუდევრობას. ამის შედეგად ქვეითდება სწავლის ხარისხი და მთელი სასკოლო აღმზრდელობითი მუშაობა. შემოწმების ეპიზოდურობა შეუძლებელს ხდის მოსწავლეთა შესწავლას და მათდამი ინდივიდუალური მიდგომის ღონისძიებათა გატარებას; ამიტომ სწავლების პროცესში ცოდნის თანმიმდევრული შემოწმება და შეფასება ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ღონისძიებაა. გარდა ამისა სისტემატური შემოწმება წარმოადგენს ცოდნის განმტკიცების აუცილებელ პირობას, ურომლისოდაც არ არსებობს და არც შეიძლება არსებობდეს ნამდვილი სწავლება (ლორთქიფანიძე 1954:251-278).

ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების ძირითადი სახეები. საბჭოთა სკოლაში 1932-1960 წლებში არსებობდა მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების პრაქტიკით შემოწმებულ-გამართლებული შემდეგი სახეები: 1. მიმდინარე შემოწმება და შეფასება (ე.ი. ყოველ გაკვეთილზე), 2. მეოთხედური შემოწმება და შეფასება, 3. წლიური შემოწმება და შეფასება, გამოსაშვები გამოცდები (ლორთქიფანიძე 1954, გურგენიძე 1957).

როგორც დ. ლორთქიფანიძე და დ. გურგენიძე აღნიშნავენ მოსწავლეთა ცოდნის მიმდინარე შემოწმება და შეფასება მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმება - შეფასების ძირითადი რგოლია. ის საფუძვლად ედება შემოწმების სხვა სახეებს, წარმოადგენს მოსწავლეთა ცოდნის **მიმდინარე (ყოველდღიურ) შემოწმებას**. 1932 წლის 25 აგვისტოს დადგენილებით სასკოლო მუშაობის აღრიცხვას საფუძვლად დაედო მოსწავლეთა ცოდნის მიმდინარე, ინდივიდუალური, სისტემატური აღრიცხვა. მიმდინარე შემოწმებისას მასწავლებელს მეტი საშუალება

აქვს ღრმად, საფუძვლიანად ჩასწვდეს მოსწავლეთა ცოდნას, გამოარკვიოს მოსწავლის მომზადების დონე და ხარისხი, ზოგჯერ უმნიშვნელო წვრილმანებიც კი (გურგენიძე 1957).

მკვლევრების აზრით (ლორთქიფანიძე, გურგენიძე) მოსწავლეთა ცოდნის მიმდინარე შემოწმების მიზანი და მნიშვნელობა მეტად ფართო და მრავალმხრივია. მიმდინარე შემოწმების მეშვეობით მასწავლებელი არკვევდა, თუ რამდენად შეითვისეს მოსწავლეებმა წინა გაკვეთილზე მიწოდებული ცოდნა. მიმდინარე შემოწმება მასწავლებელს საშუალებას აძლევდა, გამოარკვიოს არა მარტო გაკვეთილის მთელი კლასის მიერ მომზადების ფაქტი, არამედ ისიც, თუ რა ხარისხით მომზადდა გაკვეთილი. მასწავლებელი ამოწმებდა, თუ რამდენად ღრმად აითვისა მთლიანად კლასმა მის მიერ ღრმად და საფუძვლიანად ახსნილი მასალა.

მიმდინარე შემოწმების შედეგად მასწავლებელი არკვევდა, გადაცემული მასალის სახელდობრ, რა ნაწილის შეთვისებისას წააწყდნენ მოსწავლეები სიძნელეებს. ამის გამორკვევას კი ის მნიშვნელობა ჰქონდა, რომ მასწავლებელს საშუალება ეძლეოდა, მოფიქრებული პედაგოგიური ანალიზის შემდეგ დაესახა და განეხორციელებინა არა მარტო ამ სიძნელეთა დაძლევის ღონისძიებანი, არამედ მიეღო წინასწარი ზომებიც, რათა მომავალ მუშაობაში თავიდან აეცილებინა მოსალოდნელი ანალოგიური ნაკლოვანებანი. მიმდინარე შემოწმების შედეგები მასწავლებლისათვის წარმოადგენდა, ერთი მხრივ, მოსწავლეთა მუშაობის, მათი ცოდნის ღირსება-ნაკლოვანებათა ასახვას, მეორე მხრივ, თვითკონტროლის საშუალებას, საკუთარი პედაგოგიური მუშაობის ბარომეტრს.

დ. გურგენიძე მიიჩნევდა, რომ არც ერთი სახის შემოწმების შედეგებს არა აქვს ისეთი გადაწყვეტი მნიშვნელობა მოსწავლისა და მასწავლებლის მუშაობის გაუმჯობესებისათვის, როგორც მიმდინარე შემოწმებას და მის შედეგებს, ვინაიდან, მიმდინარე შემოწმება ეხება სასწავლო დროის ზუსტად განსაზღვრულ მონაკვეთს და ამით თავიდან აცილებულია რომელიმე ხარვეზის ან არასწორი პედაგოგიური ღონისძიების უარყოფითი გავლენის ხანგრძლიობა. მასწავლებელს საშუალება აქვს გამომჟღავნებული ნაკლის სალიკვიდაციოდ დაუყვანებლივ მიიღოს ზომები და უმტკივნეულოდ, მოკლე დროის განმავლობაში, ნაკლები ენერგიის დახარჯვით გამოასწოროს იგი (გურგენიძე 1957).

პროფ. დ. ლორთქიფანიძეს მიაჩნია, რომ სწავლება ისეთი პროცესია, რომელსაც ერთი ან რამდენიმე მოსწავლის ცოდნაში არსებული ნაკლი ვერ შეაჩერებს. დროთა განმავლობაში ამ ნაკლის მივიწყება გამოიწვევს არა მთლიანად სასწავლო პროცესის ჩაშლას, არამედ მოსწავლეთა მნიშვნელოვანი ნაწილის ჩამორჩენას, მათი შემდგომი მუშაობის საფუძვლის შერყევას. ამ ფაქტმა შეიძლება უცბათ არ იჩინოს თავი, მაგრამ განსაზღვრულ პერიოდში იგი შეიძლება აღმოჩნდეს მოსწავლის მომავალი მუშაობისათვის გეზის მიმცემი. ამიტომაც, რომ მიმდინარე, ყოველდღიური, სისტემატური შემოწმების შედეგად მასწავლებელი აზუსტებს მოსწავლეთა ცოდნას, ათავისუფლებს მათ ზედმეტი, არასწორი ცოდნისაგან, დროულად ავლენს და ასწორებს ნაკლოვანებებს, რათა სწავლების ჯანსაღ პროცესში რაიმე დაავადებამ ფეხი არ მოიკიდოს და ეს პროცესი მუდამ თავისუფალი იყოს ყოველგვარი ნაკლისაგან (ლორთქიფანიძე 1954:251-278).

მკვლევარი დ. გურგენიძე მიიჩნევს, რომ მიმდინარე შემოწმების მეშვეობით მასწავლებელი არკვევს, თუ როგორი პასუხისმგებლობით მოეკიდა თითოეული მოსწავლე გადაცემული მასალის დასწავლას, შრომისმოყვარეობის რა უნარი გამოიჩინა მასალის მტკიცედ და ღრმად დასწავლისათვის და თუ მასალა მაინც ვერ აითვისა ან სუსტად აითვისა, რა მიზეზებმა შეუშალა ხელი ათვისებაში. ეს კეთდება იმისათვის, რომ დამატებითი, ინდივიდუალური მუშაობისა თუ სხვა საჭირო პედაგოგიური ღონისძიების გატარებით, შესაძლებელი გახდეს აკადემიური ჩამორჩენის აღმოფხვრა (გურგენიძე 1957).

დ. გურგენიძე საუბრობს რა მოსწავლეთა ცოდნაში არსებულ ხარვეზებზე აღნიშნავს, რომ მიმდინარე შემოწმების საშუალებით მასწავლებელს შეუძლია არა მარტო აღმოაჩინოს მოსწავლის ცოდნაში არსებული ხარვეზი, არამედ გამოირკვიოს ამ ხარვეზის გამომწვევი მიზეზებიც. ჩამორჩენის მიზეზის გამორკვევას კი დიდი მნიშვნელობა აქვს მისი აღმოფხვრის ღონისძიების სწორად დასახვისათვის. სხვადასხვა მიზეზით გამოწვეული ჩამორჩენის სალიკვიდაციოდ ერთნაირი ღონისძიების გატარება არ შეიძლება. მაგალითად, ავადმყოფობის გამო ჩამორჩენილთა მიმართ არ შეიძლება იგივე ღონისძიება გატარდეს, რომელსაც სიზარმაცის გამო ჩამორჩენილთა მიმართ გამოვიყენებთ. მოსწავლეები, რომლებიც ავადმყოფობის ან სხვა რაიმე საპატიო მიზეზის გამო ჩამორჩებიან, სწავლისადმი თავიანთი დამოკიდებულებით სავსებით განსხვავდებიან იმათგან, ვინც

ჩამორჩება იმის გამო, რომ უპასუხისმგებლოდ ეკიდება მასწავლებლის დავალებებს, გაურბის სწავლასთან დაკავშირებულ სიმძნელებს, გულგრილია სასწავლო მუშაობისადმი და სხვ. ინდივიდუალური დახმარება დამატებითი მეცადინეობის ჩატარების გზით სასურველი, სავალდებულო და ერთადერთი სწორი პედაგოგიური ღონისძიებაა პირველთა მიმართ, მაგრამ არ შეიძლება იგი ყოველთვის გამოყენებულ იქნეს მეორეთა მიმართ, ვინაიდან მას მუდამ დადებითი შედეგი არ მოაქვს. დამატებითი მეცადინეობა გულისხმობს, რომ გაკვეთილებისაგან თავისუფალ დროს მასწავლებელმა მოსწავლეს შეასწავლოს ის საკითხები, რომლებიც მას დამოუკიდებლად უნდა ესწავლა. დამატებითი მეცადინეობა და ინდივიდუალური დახმარება მეორეთა მიმართ გულისხმობს გაკვეთილების შემდეგ მათ დატოვებას და ნახევრად ადმინისტრირების გზით იძულებას, რომ შეისწავლონ ის მასალა, რომელიც გუშინ შინ უნდა ესწავლათ, ასეთი ღონისძიების რამდენჯერმე განმეორება ბავშვში აღძრავს პასუხისმგებლობის გრძნობას, ბოლოს და ბოლოს, იგი დარწმუნდება, რომ უმჯობესია შინ ყოველდღიურად ისწავლოს გაკვეთილი, ვიდრე გაკვეთილების შემდეგ (როცა მისი ამხანაგები შინ მიდიან) დარჩეს და ძველი და ახალი გაკვეთილი მასწავლებლის მკაცრი კონტროლის ქვეშ ისწავლოს. გამორიცხული არ არის, რომ მასწავლებელი ინდივიდუალური კონსულტაციის გზით დაეხმარება ასეთ მოსწავლეებს და გაუადვილებს გაკვეთილის მომზადებას, მაგრამ ამ ღონისძიებასაც თავისი საზღვარი აქვს (გურგენიძე 1957).

მიმდინარე შემოწმების მეშვეობით მასწავლებელი ავლენდა წიგნზე მოსწავლეთა დამოუკიდებლად მუშაობის ჩვევებსა და უნარს, ამაღლებდა წერითი მეტყველების კულტურას, ხელს უწყობდა აზროვნების უნარის განვითარების პროცესს, სწავლისა და, კერძოდ, მასწავლებლის დავალებისადმი პასუხისმგებლობით დამოკიდებულებას და აღზრდის სხვა საკითხებს, რომელთა გათვალისწინება აუცილებელი იყო მასწავლებლის შემდგომი მუშაობის სწორად წარმართვისათვის.

მიმდინარე შემოწმების საშუალებით ხდებოდა მოსწავლეთა ცოდნის შეფასება ნიშნით. მოსწავლეთა ცოდნის მიმდინარე შემოწმების შედეგად დაწერილი ნიშნები საფუძვლად ედებოდა მოსწავლეთა ცოდნის მეოთხედურსა და წლიურ შეფასებას, რომლის

საფუძველზე ხდებოდა მოსწავლეთა კლასიდან კლასში გადაყვანა და გამოშვებაც.

დ. გურგენიძის მოსაზრებით მიმდინარე შემოწმება საშუალებას გვაძლევს განუწყვეტლივ თვალყური ვადევნოთ მოსწავლის გონებრივი ჰორიზონტის თანდათანობით გაფართოებას და პრაქტიკული ჩვევებით მისი შეიარაღების პროცესს. ყოველდღიური შემოწმებით შეგვიძლია გამოვარკვიოთ, რამდენად ღრმა და მტკიცეა მოსწავლეთა ცოდნა როგორც წინა გაკვეთილზე შესწავლილი, ისე წარსულში განვლილი მასალის ირგვლივ. რამდენად შეუძლიათ მოსწავლეებს ამ ცოდნის პრაქტიკული გამოყენება როგორც საკლასო მეცადინეობის პირობებში – გაკვეთილის პროცესში პრაქტიკული სავარჯიშო მაგალითების გადაწყვეტისა თუ ლაბორატორიულ–პრაქტიკული სამუშაოების ჩატარების დროს, ისე ცხოვრებაში (გურგენიძე 1957).

მოსწავლეთა ცოდნის მიმდინარე შემოწმება ყოველ გაკვეთილზე წარმოებდა, სულ ერთია, რა ტიპის გაკვეთილიც არ უნდა ყოფილიყო. ყოველი ჩვეულებრივი გაკვეთილი (კომბინირებული გაკვეთილი) იწყებოდაა დასასწავლად მოცემული მასალის შეთვისების შემოწმებით, შემდეგ ხდებოდა ახალი მასალის ახსნა და გაკვეთილი მთავრდებოდა ახალი მასალის შეთვისების შემოწმებით.

სხვა მდგომარეობა იყო ახალი მასალის ახსნის გაკვეთილზეც, მაგრამ შემოწმებისაგან არც გაკვეთილის ეს ტიპი იყო თავისუფალი. გაკვეთილის მესამე ეტაპზე შეფასების გარეშე უთუოდ უნდა მოხდარიყო იმ მასალის შეთვისების შემოწმება, რომელიც გადაცემულ იქნა მოსწავლეების მიერ, ასეთი შემოწმება, ერთი მხრივ, ემსახურებოდა კონტროლის ამოცანას, მაგრამ მთავარი ის იყო, რომ იგი ხელს უწყობდა გადაცემული ცოდნის მოსწავლეთა მეხსიერებაში განმტკიცებას.

სკოლის პრაქტიკაში აგრეთვე არსებობდა განმეორებისა და ცოდნის შემოწმება - შეფასების გაკვეთილები. მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმება და შეფასება ხდებოდა ამ ტიპის გაკვეთილების მთელ მანძილზე, იმ განსხვავებით, რომ განმეორების გაკვეთილზე შეფასებულ მოსწავლეთა რაოდენობა უფრო ნაკლები იყო, ვიდრე ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების გაკვეთილზე, ვინაიდან განმეორების გაკვეთილის მიზანი სცილდება შემოწმებისა და შეფასების ფარგლებს და უფრო ფართოა. სახელდობრ, განმეორების გაკვეთილის მიზანი იყო გავლილი მასალის განახლება: მოსწავლეთა

მეხსიერებაში, მისი დაზუსტება, გაღრმავება, განმტკიცება, სხვადასხვა საკითხების გამთლიანება, ცოდნის სისტემაში მოყვანა და ა.შ.(გურგენიძე 1957).

როგორც პროფ. დ. ლორთქიფანიძე აღნიშნავს, რომ პედაგოგიურ ლიტერატურაში ხშირად კამათობენ იმის შესახებ, თუ როგორი ცოდნისთვის ან რომელ საკითხზე გაცემული პასუხისთვის შეიძლება მოსწავლეს დაეწეროს ნიშანი (ლაპარაკია მიმდინარე შემოწმებასა და შეფასებაზე, ვინაიდან სხვა სახის შემოწმებები, სასწავლო წლის გარკვეულ ეტაპებს შეეხება და, ამდენად, ცოდნის მოცულობაც განსაზღვრული სახით არის მოცემული). ჩვენი აზრით, ნიშნის დაწერისას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს იმას, თუ რომელ კითხვაზე გაცემული პასუხისთვის იწერება ნიშანი. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ნიშნის დაწერისას მართო იმას როდი აქვს მნიშვნელობა, თუ როგორ გვიპასუხა მოსწავლემ: დიდი მნიშვნელობა აქვს იმასაც, თუ რა საკითხზე გვიპასუხა მან. იმისათვის, რომ მოსწავლის პასუხი ნიშნით შეფასდეს, მასწავლებლის მიერ მოსწავლეთა წინაშე დასმული კითხვა უნდა შეეხებოდეს ისეთ საკითხს, რომელიც გამოიწვევს მოსწავლის გონების დამაბვას, დაფიქრებას, აიძულებს მეხსიერებაში აღადგინოს მთელი თავისი ცოდნა არა მარტო მოცემული კონკრეტული საკითხის, არამედ მასთან დაკავშირებული სხვა საკითხების ირგვლივაც, მობილიზაცია გაუკეთოს თავის ცოდნას, რომელიც სახელმძღვანელოსა და დამხმარე ლიტერატურის წაკითხვის თუ მასწავლებლის ცოცხალი სიტყვის შედეგად მიუღია, როცა მასწავლებელი ასეთი ხასიათის კითხვას სვამს, მას სრული უფლებით შეუძლია მოსწავლის პასუხი ნიშნით შეაფასოს (ლორთქიფანიძე 1954).

დ. გურგენიძე წერს, რომ თუ მოსწავლის პასუხი გაცემულია ისეთ კითხვაზე, რომლის ცოდნისათვის დაწერილი ნიშანი არ შეიძლება (ან ნაკლებად შეიძლება) მიღებულ იქნეს მხედველობაში მეოთხედური ნიშნის გამოყენებისას, ამ შემთხვევაში უმჯობესია ნიშნის დაწერისაგან თავი შევიკავოთ, მოსწავლის პასუხს მოკლე სიტყვიერი შეფასება მივცეთ, დავიმახსოვროთ ან უბნის წიგნაკში ჩავიწეროთ მოსწავლის წარმატების შედეგები, რათა ანალოგიური რამდენიმე შეფასება შემდეგ დავაჯამოთ და დაწეროთ ერთი ნიშანი, რომელიც საკლასო ჟურნალსა და მოსწავლეთა დღიურებშიც გადავა და შემდეგ საფუძვლად დაედება მეოთხედურ შეფასებას. მიმდინარე შემოწმებისა და შეფასების სწორი ორგანიზაცია მოითხოვს, რომ მოსწავლემ არა

მარტო წინა გაკვეთილზე ახსნილი მასალა მოამზადოს და ისე შევიდეს სკოლაში, არამედ პერიოდულად გაიმეოროს წარსულ გაკვეთილზე გავლილი მასალებიც (გურგენიძე 1957).

დ. ლორთქიფანიძის აზრით, მიმდინარე შემოწმების შედეგად დაწერილი ნიშნის ძალა და ავტორიტეტი დამოკიდებულია იმაზე, თუ დიდაქტიკურ მოთხოვნათა რამდენად მტკიცედ გატარების საფუძველზე არის იგი დაწერილი, რამდენად სწორად, ობიექტურად, დიფერენცირებულად და ერთიანი მოთხოვნის პრინციპის ზუსტად დაცვით წერს ნიშანს მასწავლებელი. არ შეიძლება სხვადასხვა დროს დაწერილ ნიშნებში რაიმე განსხვავება არსებობდეს. ყველა ნიშანი ერთნაირი მოთხოვნის წაყენების შემდეგ გაცემული პასუხისთვის, დაახლოებით ერთნაირი მოცულობისა და სიღრმის ცოდნისთვის უნდა იყოს დაწერილი. მიმდინარე შემოწმების პროცესში გავლილი მასალიდან კითხვები ისე უნდა იყოს შერჩეული, რომ ორგანულად უკავშირდებოდეს გაკვეთილის მასალას. თუ ასეთი კავშირი არ არსებობს, მასწავლებელმა მოხერხებული კითხვების საშუალებით, ლოგიკური თანამიმდევრობის დაცვით, ყოველგვარი ნახტომის გარეშე მოსწავლის ყურადღება ისე უნდა გადაიტანოს წარსულ მასალაზე, რომ მოსწავლეს ნაკლები დრო დასჭირდეს პასუხის მოფიქრებისათვის (ლორთქიფანიძე 1954:251-278).

აქვე დ. ლორთქიფანიძე იძლევა რეკომენდაციას, ეს რომ განხორციელდეს, ამისათვის საჭიროა მასწავლებელმა მიმდინარე შემოწმება ჩაატაროს წინასწარ დასახული გეგმით, რომელშიაც გათვალისწინებული იქნება შემოწმებასთან დაკავშირებული ყველა საკითხი. მას შეუძლებლად მიაჩნდა, რომ მასწავლებელმა გაკვეთილის გეგმაში ყველაფერი ზუსტად განჭვრიტოს და ყველა მოსალოდნელი შესაძლებლობა გაითვალისწინოს. მაგრამ მასწავლებელს მაინც შეუძლია, თუნდაც დაახლოებით, განსაზღვროს მოსალოდნელი შედეგები და ამ შედეგებთან დაკავშირებით გასატარებელი ღონისძიებანი.

საბჭოთა დიდაქტიკა მოითხოვდა, რომ ყველა ნიშანი ერთნაირი მომთხოვნელობითა და სიმკაცრით დაწერილიყო. მიუღებლად მიიჩნევდნენ, რომ დღეს დაწერილი „3“, მაგალითად, განსხვავდებოდეს მომავალ ან წარსულ კვირაში დაწერილი „3“-საგან. იმისათვის, რომ მოსწავლის პასუხი ნიშნით შეფასდეს, ეს პასუხი ისეთ შეკითხვაზე უნდა იქნეს გაცემული, რომლებიც მოსწავლეს საშუალებას

ამლევს, გამომჟღავნოს თავისი ცოდნა, მაშინ ყველა ნიშანი ერთნაირი ღირებულების იქნება და სრული უფლებით დაედება საფუძვლად მეოთხედურ ნიშნებსაც, სახელდახელო გამოკითხვა იშვიათ შემთხვევაში იძლევა ნიშნის დაწერის შესაძლებლობას. ისეთი რამ, როგორც ვთქვით, შესაძლებელია მხოლოდ მას შემდეგ, როცა რამდენჯერმე გამოკითხვის შედეგად დავაგროვებთ მონაცემებს და შემდეგ ერთნიშანს დავწერთ, მაგრამ ეს ნიშანი წარმოდგენას მოგვცემს მოსწავლის ფაქტიურ ცოდნაზე სასწავლო დროის გარკვეულ მანძილზე გავლილი მასალის ირგვლივ. ამდენად, იგი სავსებით შეიძლება საფუძვლად დაედოს მეოთხედურ ნიშანს.

საბჭოთა სკოლის პრაქტიკული გამოცდილება ამტკიცებს, რომ მიმდინარე შემოწმებისა და შეფასების საქმის სწორად წარმართვისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს შემოწმების სხვადასხვა მეთოდების გამოყენებას, მაგრამ ნიშნის დაწერისას გადამწყვეტი მნიშვნელობა იმას კი არ აქვს, თუ რა მეთოდით ჩატარებული შემოწმების შედეგად იწერება ეს ნიშანი, არამედ გადამწყვეტ ფაქტორს წარმოადგენს ის საკითხი, რომელზეც უპასუხა მოსწავლემ და თვით მოსწავლის პასუხი, ხოლო ნიშანი დამოკიდებულია მოსწავლის მიერ გამომჟღავნებული ცოდნის ხარისხზე, რომელსაც განსაზღვრავს მასწავლებელი შეფასების ნორმებისა და კრიტერიუმების შესაბამისად.

აქვე დ.გურგენიძე ეხება ერთ მეტად მნიშვნელოვან საკითხს, სახელდობრ: საჭიროა თუ არა შეფასდეს მოსწავლეთა ცოდნა ათვისების პირველ საფეხურზე, ე.ი. საჭიროა თუ არა შევაფასოთ მოსწავლეთა ცოდნა იმავე გაკვეთილზე, როცა გადავეცით მასალა და ვაწარმოებთ მისი შეთვისების შემოწმებას?

იგი საბჭოთა დიდაქტიკის პრინციპებიდან გამომდინარე აღნიშნავს, რომ ახალი მასალის ათვისებისა და განმტკიცების პროცესში მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმება და შეფასება არათუ შეიძლება, არამედ საჭირო და აუცილებელიცაა. ახალი მასალის ათვისებისას შეფასების საფუძველი მით უფრო მეტია, რაც უფრო მეტად დამოკიდებულია ახალი მასალის ათვისება გავლილი მუშაობისაგან... მოსწავლეთა პასუხების შეფასება კითხვებზე, რომელთაც მასწავლებელი სვამს გაკვეთილის მიზნიდან გამომდინარე, არის შეფასება არა მხოლოდ იმისა, თუ როგორ გაართვა მოსწავლემ თავი ახალ მასალას შეთვისების პროცესის ამ ერთ-ერთ დაწყებით ეტაპზე, არამედ, ამასთან შეფასება იმისაც, თუ როგორ ფლობს მოსწავლე ადრე

განვლილს ... ჩვენ ხშირად უნდა გვავიწყდეს ახალი მასალის ათვისების პროცესი... ათვისების დაწყებით საფეხურზე შეფასება წარმოადგენს აგრეთვე მოსწავლის შემეცნებითი აქტივობის მაჩვენებელს“. თუ კი კითხვები განსაკუთრებით რთულია, უნდა გამოვიძახოთ მხოლოდ ის, ვინც ხელს აწევს. თუ შეკითხვა ნორმალური სიძნელისაა, მაშინ შეიძლება ვკითხოთ ყველას ხელის აუწევლად, ხოლო, თუ შეკითხვა ძალიან ადვილია, მაშინ ნიშნები უნდა დაიწეროს მხოლოდ არადამაკმაყოფილებელი პასუხის შემთხვევაში. ის მოსწავლეები კი, რომლებსაც ცუდი მეხსიერება აქვთ, „მძიმედ ფიქრობენ“, გამოვიძახოთ მაშინ, როცა ხელს აწევენ. ახსნილი მასალის განმტკიცების დროს შესაძლებელია როგორც უარყოფითი, ისე დადებითი ნიშნების დაწერა(დ.გურგენიძე 1957).

ყველასათვის უდავოა, რომ მოსწავლეთა ცოდნა-ჩვევების შემოწმებასა და შეფასებას სისტემატური ხასიათი უნდა ჰქონდეს, მაგრამ ყოველგვარი შემოწმების მიზანი შეფასება როდია. ამ შემთხვევაში დ. გურგენიძის მოსაზრება ეყრდნობა შემდეგს: მასალის ათვისება გაკვეთილზე არ მთავრდება, სწავლების პროცესი რომ ისეთი აქტი იყოს, რომლის მეშვეობითაც საბოლოოდ ხდება ამა თუ იმ საკითხის შეთვისება, მაშინ სწავლება მოსაწყენ პროცესად გადაიქცეოდა. სწავლა იმიტომაც საინტერესო მოზარდი თაობისათვის, რომ მასში ჰარმონიულად არის შეხამებული სწავლებისა და დასწავლის ელემენტები, რაც გულისხმობს მასწავლებლის წამყვან როლს და მოსწავლეთა აქტიურ ინტელექტუალურ მოქმედებას. სწავლება მით უფრო ნაყოფიერია, მით უფრო საინტერესო და მიმზიდველია მოსწავლეთათვის, რაც უფრო მეტია მათი აქტიობა, რაც უფრო მეტი ადგილი უჭირავს სწავლებაში მოსწავლეთა დამოუკიდებელ მუშაობას. მასწავლებლის ცოცხალი სიტყვის მეშვეობით მოსწავლეებს თვალწინ ეშლებათ ამა თუ იმ მეცნიერების მრავალფეროვანი საინტერესო ფაქტები და მოვლენები. ამა თუ იმ ფაქტის კარგად გაგებინება მასწავლებელს საშუალებას აძლევს, სტიმული მისცეს მოსწავლეებს, რომ მათ შემდგომში დამოუკიდებელი აზროვნების შედეგად გზა გაიკაფონ სხვა დანარჩენი ფაქტებისა და მოვლენების ათვისებისაკენ. პედაგოგიურად და მეთოდურად, რაც უნდა ყოველმხრივ გამართული იყოს გაკვეთილი, მოსწავლეები ისე ღრმად, მთლიანად, ამომწურავად ვერ ჩაწვდებიან ამა თუ იმ საკითხის არსს, რომ შემდეგ მისი განმეორება, განმტკიცება საჭირო აღარ იქნეს.

ამიტომ იმის მოთხოვნა, რომ მოსწავლეებმა ჩვენ მიერ, ეს - ეს არის, ახსნილი მასალა სრულყოფილად გადმოგვცენ ისე, რომ მათ ნიშანი დაწეროთ, სწორი არ არის, ხოლო ამ შემთხვევაში შეფასების ცალკე, განსხვავებული ნორმების დაწესება ეწინააღმდეგება ერთიანი მოთხოვნის პრინციპს და დიფერენცირება შეაქვს ჩვენ მიერ დაწერილ ნიშნებში (დიფერენცირება არა იმ თვალსაზრისით, როგორც ეს ჩვენ განვიხილეთ, არამედ იმ მხრივ, რომ მასწავლებლის მიერ დაწერილი ერთი და იგივე ნიშანი ერთნაირი ღირებულების არ არის მოსწავლეთა ცოდნის დონის გამოხატვის თვალსაზრისით). დიდაქტიკა კი მოითხოვს, რომ მასწავლებლის მიერ მიმდინარე შემოწმების შედეგად დაწერილი ყოველი ნიშანი ერთნაირი მოთხოვნის საფუძველზე, დაახლოებით ერთნაირი ცოდნისათვის უნდა იყოს დაწერილი, რათა იგი შემდეგ საფუძველად დაედოს მეოთხედურ ნიშანს (გურგენიძე 1957).

მხედველობაში იყო მიღებული ისიც, რომ მოსწავლეთა მხოლოდ უმცირესობას აქვს უნარი მასწავლებლის ახსნის შემდეგ მთლიანად აითვისოს ესა თუ ის მასალა. მოსწავლეთა უმრავლესობა ახსნილ მასალას ძირითადად შინ სწავლობს დამოუკიდებელი მუშაობის გზით. განა ცოტაა ისეთი მოსწავლე, რომელიც, ვიდრე თვითონ თავისი თვალთ არ წაიკითხავს, და ისიც რამდენჯერმე, ისე არ შეუძლია ამა თუ იმ საკითხის დასწავლა? შეუძლებელია, რომ მოსწავლე ყოველთვის ერთნაირად იყოს განწყობილი გაკვეთილის პროცესში, მოსწავლეთა ინდივიდუალური ბუნება მეტად ცვალებადია. მათი ყურადღებისა და ინტერესის გაფანტვა უბრალო გამლიზიანებლებსაც კი შეუძლია, ამიტომ უნდა ვივარაუდოთ, რომ შეთვისების პირველ საფეხურზე შემოწმების შედეგად შეფასება უმრავლეს შემთხვევაში არ იქნება მოსწავლეთა ფაქტიური ცოდნის მაჩვენებელი.

დ. გურგენიძის აზრით, მოსაზრება, რომ შეთვისების პირველ საფეხურზე შემოწმება საშუალებას გვამლევს შევაფასოთ მოსწავლეთა შემეცნებითი აქტივობა და ინტელექტუალური შესაძლებლობანი, თავისთავად სწორია, მაგრამ ცნობილია, რომ შემოწმებისა და შეფასების მიზანია გამოირკვიოს მოსწავლეთა ცოდნა-ჩვევა იმ განსაზღვრულ საკითხებთან დაკავშირებით, რაც სწავლების ამა თუ იმ ეტაპზე, ან საფეხურზე სავალდებულოა. ცხადია, შეფასებაში ჩანს უნარი, მაგრამ შეფასების მიზანი უნარის გამოხატვა როდია. მოსწავლეთა ნიჭისა და უნარის შედეგები თავისთავად აისახება

ნიშნებში, მაგრამ უმრავლეს შემთხვევაში ნიშნები მოსწავლეთა სასწავლო მუშაობის შედეგის მაჩვენებელია. ამდენად, მასწავლებელს უნდა აინტერესებდეს არა გონებრივი ნიჭის, მოსწავლის გონებამახვილობის, მიხედვითობის ან ყურადღების, როგორც მისი პიროვნების იზოლირებული ინდივიდუალური თავისებურების, შემოწმება და შეფასება, არამედ ფაქტიური ცოდნა და ის ჩვევა-უნარი, რომელიც სისტემატური, გულმოდგინე მეცადინეობის შედეგად არის შეძენილი. ამდენად, შეფასების ობიექტია ის ცოდნა, რომელსაც ამჟღავნებს მოსწავლე მასწავლებლის დავალების დამოუკიდებლად შესრულების შემდეგ, გაკვეთილზე ახსნილი მასალის შინ დასწავლის შემდეგ (გურგენიძე 1957).

ეს, რა თქმა უნდა, იმას როდი ნიშნავს, აღნიშნავს დ. ლორთქიფანიძე, რომ მასწავლებელმა არ მოახდინოს მის მიერ გაკვეთილზე ახსნილი მასალის შეთვისების შემოწმება. ახსნილი მასალის შეთვისების შემოწმება გაკვეთილის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი და აუცილებელი ეტაპია, რომელიც მიზნად ისახავს გამოარკვიოს, ძირითადად რამდენად სწორად გაიგო მოსწავლეთა უმრავლესობამ მასწავლებლის მიერ ახსნილი მასალა, რამდენად მზად არის მოსწავლეთა გონება გააღრმავოს და განამტკიცოს გაკვეთილზე მიღებული ცოდნა სახელმძღვანელოზე, პრაქტიკულ სავარჯიშო დავალებათა შესრულებაზე, თუ დამხმარე ლიტერატურაზე მუშაობის გზით, სწავლების პროცესის ამ ეტაპზე შეფასება, ვერავითარ შემთხვევაში ვერ მოგვცემს წარმოდგენას მოსწავლეთა რეალურ ცოდნაზე და, ამდენად შეუძლებლად მიგვაჩნია შემოწმებას თან ახლდეს ცოდნის ნიშნით შეფასებაც (ლორთქიფანიძე 1954).

სულ სხვა მდგომარეობა გვაქვს მაშინ, როცა გადაცემული მასალის განმტკიცება ხდება სპეციალურად ამისათვის განკუთვნილ გაკვეთილზე, როცა წინა გაკვეთილზე ახსნილი მასალის განმტკიცებას ვახდენთ პრაქტიკული ვარჯიშობის გზით. ამ შემთხვევაში გაკვეთილის წამყვან მიზანს, მართალია, შესწავლილი მასალის განმტკიცება-გაღრმავება შეადგენს, მაგრამ გაკვეთილის თვით პროცესი შეიცავს აგრეთვე განმეორებას, შემოწმებას და ამდენად შეფასებასაც.

თუ ათვისების პირველ საფეხურზე მოსწავლეთა ცოდნის შეფასება სკოლაში გატარდება, როგორც წესი, ეს ხელს კი არ შეუწყობს სწავლების გაუმჯობესებას, არამედ, პირიქით, უარყოფით გავლენას მოახდენს როგორც სწავლაში წარმატებულთა, ისე ჩამორჩენილთა

მიმართ. მოსწავლე, რომელიც გადაცემული მასალის შეთვისების შემოწმების შედეგად კარგ შეფასებას მიიღებს, აღარ გრძნობს შინ დამოუკიდებელი მუშაობის საჭიროებას, იგი კმაყოფილდება იმით, რომ გაკვეთილი უკვე იცის, ნიშანიც მიიღო და მისთვის საჭირო აღარ არის გაკვეთილის შინ დასწავლა. რამდენადაც სწავლების პროცესის ამ ეტაპზე ნიშანი იწერება შერბილებული მოთხოვნით, ზოგჯერ არა-ობიექტურადაც, ამდენად მოსწავლე ლიბერალურად განწყობა სწავლისადმი, იგი აღარ ეცდება გაკვეთილის ღრმად დასწავლას, დაკმაყოფილდება მხოლოდ ზოგადის ასე თუ ისე ცოდნით. შეფასების ეს პრაქტიკა ხელს უშლის ცოდნის მტკიცედ შეთვისების დიდაქტიკური პრინციპის გატარებას სწავლებაში, ვინაიდან ცნობილია, რომ მოსწავლის მეხსიერებაში დიდხანს რჩება ის ცოდნა, რომელიც ვარჯიშის, სისტემატური მუშაობის, მრავალგზის განმეორების გზით შეიძინება. ათვისების პირველ საფეხურზე შეფასება ასუსტებს მოსწავლის პასუხისმგებლობას, იგი არ გრძნობს საჭიროებას, რომ გავლილი სისტემატიურად გაიმეოროს, რადგან, სულერთია, მასწავლებელი გავლილ მასალას მას ვერ ჰკითხავს თუნდაც იმ „უბრალო“ მიზეზის გამო, რომ ახალი მასალის ახსნისა და მისი ათვისების ნიშანზე შემოწმების პირობებში ასეთი გამოკითხვისათვის დრო აღარ დარჩება (გურგენიძე 1957).

დ.ლორთქიფანიძე (1954) და დ. გურგენიძე (1957) მიიჩნევენ, რომ შეფასების ეს პრაქტიკა უარყოფითად მოქმედებს აგრეთვე სწავლაში ნაკლებ წარმატებულებზეც. იმ მიზნით, რომ თავიდან აიცილონ ცუდი ნიშნები, ასეთი მოსწავლეები იძულებული არიან წინასწარ წაიკითხონ სახელმძღვანელოში მასწავლებლის მიერ ასახსნელად გათვალისწინებული მასალა და ისე მივიდნენ სკოლაში. ამ პრაქტიკას იქამდე მივყავართ, რომ მოსწავლეები უმრავლეს შემთხვევაში მექანიკური დასწავლით კმაყოფილდებიან, რადგან ცნობილია, რომ მასწავლებლის ცოცხალი სიტყვის გარეშე სასკოლო ასაკის მოსწავლისათვის ძნელია საკითხის გააზრებული, შეგნებული ათვისება. ამას მივყავართ იქამდე, რომ სწავლებაში ფეხს იკიდებს ფორმალიზმი, ხოლო ცოდნის შეფასებაში – ლიბერალიზმი. მდგომარეობას ვერც ის ამსუბუქებს, რომ ძნელი კითხვა კლასს მივცეთ წინასწარი გაფრთხილებით, რომ ისინი პასუხს არ აგებენ უცოდინრობის გამო და ვკითხოთ მხოლოდ მათ, ვინც ხელს აწევს, ანდა თუ კითხვა ნორმალური სიძნელისაა, ვკითხოთ ყველა მოსწავლეს განურჩევლად, ხელის აწევის გარეშე, და თუ ძალიან

ადვილია, დავწეროთ ნიშნები მხოლოდ უარყოფითი პასუხის გამო. ჯერ ერთი, არ შეიძლება კითხვების ასეთი მკაცრი დიფერენციაცია მოვახდინოთ სიძნელე/სიადვილის მიხედვით. მართალია, სხვაობა შეიძლება იყოს ცალკეულ საკითხებში, მაგრამ მთლიანად სასკოლო პროგრამებში შეტანილია ისეთი საკითხები, რომელთა დაძლევა განსაკუთრებულ ნიჭს არ მოითხოვს და საშუალო გონებრივი განვითარების მოსწავლისათვის არის შესაძლებელი. ასე რომ, პროგრამით გათვალისწინებული საკითხების ცოდნა ყველასათვის ერთნაირად სავალდებულოა და აქ არავითარი შეღავათის დაწესება არ შეიძლება სწორედ იმიტომ, რომ საკითხების გაგება – ათვისებაში ყველა ერთნაირ მონდომებასა და უნარს ვერ იჩენს და მათი ცოდნაც სხვადასხვა დონისა და ხარისხისაა, მიგმართავთ დიფერენცირებულ შეფასებას, არ შეიძლება აგრეთვე, რომ მასწავლებლის მიერ დასმული კითხვა ყველას, მთელ კლასს არ ეხებოდეს. ჩვენ არ უარყოფთ იმას, რომ ამ ეტაპზე შემოწმებისას ვკითხოთ მათ, ვინც ხელს აწევს, მაგრამ ეს იმას როდი ნიშნავს, რომ მოსწავლეები, რომლებიც ხელს არ აწევენ, თავისუფალი არიან ამ საკითხის ცოდნის მოვალეობისაგან. ასეთი წესი ძალაუფლებურად კლასს ყოფს წარმატების მიხედვით სხვადასხვანაირ ვიწრო ჯგუფებად და კოლექტივის ჰარმონიაში ისეთი დისონანსი შეაქვს, რომელიც ეწინააღმდეგება აღზრდის ხასიათს. დ. გურგენიძე ჯერ კიდევ მე-20 საუკუნის 50-იან წლებში დიფერენცირებული მიდგომის შესახებ საუბრობს.

გარდა ამისა, ისინი მიიჩნევენ, რომ კითხვის სირთულე შედარებითი ცნებაა, შესაძლებელია, რომ საკითხი, რომელსაც მასწავლებელი რთულად მიიჩნევს, სრულიადაც რთული არ იყოს თუნდაც საშუალო წარმატების მოსწავლისათვის, ან იგი უფრო რთული ეჩვენოს კარგი წარმატების მოსწავლეს, ვიდრე ნაკლებად წარმატებულს. სწავლებაში საკითხის სირთულე–სიადვილის განსაზღვრა მეტად სუბიექტურია და ზოგჯერ, თითქოს ძალიან მარტივი საკითხი სათანადო ინტერესისა და ყურადღების შესუსტების შედეგად, შეიძლება მოსწავლეთა მიერ ძნელად ასათვისებელი გახდეს. ასე რომ, შეთვისების პირველ საფეხურზე მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმების ხასიათისა და შინაარსით განსხვავება ჩვეულებრივი გამოკითხვისაგან შეფასებასაც თავისებურ დადს ასვამს, შეუძლებელი ხდება ბოლომდე იქნეს დაცული შეფასების ნორმები და კრიტერიუმები. ხოლო, რაც შეეხება შემოწ-

მებას, იგი აუცილებელი და სავალდებულოცაა, შემოწმებამ მასწავლებლის მიერ გადაცემული მასალის უკეთ ათვისებასა და სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებას უნდა შეუწყოს ხელი. შეთვისების პირველ ეტაპზე შემოწმებას ვახდენთ არა იმისათვის, რომ შევაფასოთ, არამედ იმისათვის, რომ ვასწავლოთ, გზა გავუხსნათ, მყარი ნიადაგი შეექმნათ მოცემული გაკვეთილის ღრმად დასწავლისათვის დამოუკიდებელი მუშაობის გზით (გურგენიძე 1957).

ამრიგად, მოსწავლის ცოდნა შეიძლება ნიშნით შეფასებულიყო, მხოლოდ მას შემდეგ, რაც მოსწავლე მასწავლებლის მიერ ახსნილ მასალას შინ დაისწავლიდა, სწავლებაში ამ წესის გატარება, ერთი მხრივ, აიძულებდა მოსწავლეებს მაქსიმალური შესაძლებლობით, ღრმად და მტკიცედ დაესწავლათ გაკვეთილი და, მეორე მხრივ მაღლა სწევდა და ძალას აძლევდა მიმდინარე შეფასებას, რომელიც წარმოადგენდა გულმოდგინე მუშაობისათვის მუდამ მობილიზებულ მდგომარეობაში მოსწავლეთა ჩაყენების უმნიშვნელოვანეს საშუალებას.

მიმდინარე შემოწმება და სათანადო შემთხვევებში ნიშნებით შეფასება ეხებოდა, აგრეთვე, საშინაო წერით ნამუშევრებსაც. უნდა აღინიშნოს, რომ საშინაო წერითი ნამუშევრების შემოწმების მეთოდიკა ჯერ კიდევ სათანადოდ არ იყო დამუშავებული და ამის გამო სასკოლო პრაქტიკაში მასწავლებელთა უმრავლესობა თავისებურად წყვეტდა სასწავლო პროცესის ამ მეტად მნიშვნელოვან ამოცანას. მასწავლებლისათვის ტექნიკურად ძნელი იყო ცალკეულ მოსწავლეთა საშინაო წერითი ნამუშევრების ყოველდღიურად შემოწმება და ნიშანზე შეფასება, რადგან იგი გაცილებით მეტ დროსა და ენერგიას მოითხოვდა, ვიდრე ამის საშუალებას ერთი გაკვეთილი იძლეოდა. გარდა იმისა, რომ სხვადასხვა საგანში საშინაო დავალებათა შესრულების შემოწმების მეთოდები, საგნის სპეციფიკიდან გამომდინარე შეიძლება სხვადასხვანაირი ყოფილიყო, მის მეთოდიკას განსაზღვრავდა, აგრეთვე დავალების ხასიათი და შინაარსი. ზოგ კლასს და ზოგიერთ საგანში დავალების შესრულების შემოწმება მასწავლებელს ერთი თვალის გადავლებით შეეძლო. ერთი თვალის გადავლებით მოწმდებოდა დავალების შესრულების ფაქტიც, ხოლო დავალების შესრულების ხარისხის შემოწმება კი მასწავლებლის სერიოზულ შრომას მოითხოვდა, რაც გაკვეთილის პირობებში ვერ განხორციელდება.

ზოგიერთი მასწავლებელი თავის პედაგოგიურ პრაქტიკაში მდგომარეობას იმით ასწორებდა, რომ დაწესებული ჰქონდა საშინაო წერითი სამუშაოების ორი რვეული. ასეთ პრაქტიკას იმით ამართლებდნენ, რომ როცა მასწავლებელს პერიოდულად შინ მიქონდა შესამოწმებლად ერთ რვეულში ჩაწერილი დავალება, მოსწავლე მუშაობას განაგრძობდა საშინაო დავალებების მეორე რვეულში, მაგრამ ამ პრაქტიკას დადებით მხარესთან ერთად, უარყოფითი მხარეც აქვს აღნიშნავს დ. გურგენიძე: “მოსწავლე გვიან იგებს თავის შეცდომას. გამორიცხული არ არის იმის შესაძლებლობაც, რომ მოსწავლე ერთხელ დაშვებულ შეცდომას გაიმეორებს სხვა დავალებებშიც, ვიდრე იგი უკან არ დაიბრუნებს საშინაო დავალების მეორე რვეულს (გურგენიძე 1957).

დ. ლორთქიფანიძე და დ. გურგენიძე მათ მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგების საფუძველზე აღნიშნავენ, რომ ზოგიერთი პედაგოგის აზრით, საჭირო არ არის საშუალო და უფროს კლასებში შემოწმებულ იქნეს საშინაო წერითი ნამუშევარი. მათი აზრით, ყოველდღიურად უნდა შემოწმდეს ზოგიერთი მოსწავლის ნამუშევარი, სახელდობრ, სუსტებისა, საეჭვოებისა და დაუდევარი მოსწავლეებისა, ხოლო დანარჩენთა ნამუშევრები შემოწმებულ უნდა იქნას მხოლოდ პერიოდულად: კვირაში ერთხელ – საშუალო კლასებში და ორ კვირაში ერთხელ – უფროს კლასებში. ზოგიერთი სავალდებულოდ არ თვლის ყველა მოსწავლის ნამუშევრის შემოწმებას და თითქოს საკმარისია მასწავლებელმა შეკრიბოს სხვადასხვა კატეგორიის მოსწავლეთა ნამუშევრები. ჩვენ ზემოთაც აღვნიშნეთ, რომ მასწავლებელმა შეუმოწმებელი არ უნდა დატოვოს თავისი არც ერთი დავალება. ყოველი დავალება – პატარა თუ დიდი – კარგავს მნიშვნელობას და უარყოფითად მოქმედებს მოსწავლის საერთო აღზრდა – განვითარებაზე. ამიტომ ძნელია მივაღწიოთ ისეთ მდგომარეობას, როცა მოსწავლეებს მასწავლებლის დავალების შესრულების ისეთი ჩვევა ექნებათ გამომუშავებული, რომ ისინი მტკიცე კონტროლის გარეშე კეთილსინდისიერად შეასრულებენ საშინაო დავალებას. შემოწმება და კონტროლი ამ შემთხვევაში ის მთავარი მამოძრავებელი ბერკეტია, რომელიც აიძულებს მოსწავლეს, ზოგჯერ თავისი სურვილისა და ხალისის წინააღმდეგ ზურგი შეაქციოს მისთვის უფრო სასიამოვნო საქმიანობას და შეასრულოს შედარებით ნაკლებად სახალისო სამუშაო. თუ მოსწავლე უყოყმანოდ აკეთებს

ამას, მხოლოდ იმიტომ, რომ იგი დარწმუნებულია შეამოწმებენ, რომ მისი ნამუშევარი მასწავლებლის მსჯელობის საგანი გახდება. ამ მიზეზის გამო დავალებებს თითქმის ყველა მოსწავლე ასრულებს, მათ შორის ისინიც კი, რომელთაც დიდი ხანია კარგად და მტკიცედ აითვისეს ესა თუ ის საკითხი და შეიძლება მათთვის მოსაწყენიც კი იყოს რამდენჯერმე გამეორებულის კვლავ განმეორება. სწორედ ამაშია ის დიდი აღმზრდელობითი ფუნქცია, რომელიც სასწავლო ამოცანებთან ერთად ხორციელდება სკოლაში საშინაო დავალების მეშვეობით (გურგენიძე 1957).

ამიტომ, დ. ლორთქიფანიის და დ. გურგენიძის შეხედულებით, საშინაო წერითი დავალებების შესრულების შემოწმებისას საჭიროა დაცულ იქნას სისტემატურობის პრინციპი. შემოწმების ორგანიზაცია შესაძლებელი რომ გახდეს, მასწავლებელმა ისე უნდა განსაზღვროს დავალებათა რაოდენობა და მოცულობა, რომ, ჯერ ერთი, მან მოსწავლის გადატვირთვა არ გამოიწვიოს და, მეორეც, თვითონაც თავი გაართვას მის შემოწმებას.

მოსწავლეთა ცოდნის მეოთხედური შემოწმება და შეფასება

მეოთხედური შემოწმება და შეფასება მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმების ერთ-ერთი ძირითად სახეს და სასწავლო პროცესის აუცილებელ ნაწილს წარმოადგენდა. ის სასწავლო წლის ყოველი მეოთხედის ბოლოს წარმოებდა და ახდენდა მასწავლებლისა და მოსწავლის მიერ მეოთხედის მანძილზე ჩატარებული მუშაობის დაჯამებას, შესწავლილი მასალის სისტემაში მოყვანას. ცალკეულ მეოთხედებში განვლილი მასალების გამთლიანებას, პროგრამის სხვადასხვა განყოფილებებში გათვალისწინებულ საკითხებს შორის ლოგიკური კავშირის დამყარებას.

პროფესორი დავით ლორთქიფანიძე აღნიშნავს, რომ პირველ სამ მეოთხედში შემოწმება–შეფასების ხასიათი დიდად განსხვავდება მეოთხე მეოთხედის ბოლოს ჩატარებული შემოწმება–შეფასებისაგან, რადგან „მოსწავლეთა მეოთხე მეოთხედის ცოდნის შემოწმება ერთგვარად მოიცავს მოსწავლეთა იმ ცოდნასაც, რომელიც მათ შეითვისეს წინა მეოთხედში“ (ლორთქიფანიძე 1954). ამიტომ მოსწავლეთა მეოთხე მეოთხედის ნიშნებში აისახება ნაწილობრივ მოსწავლეთა ცოდნა მთელი წლიური კურსის მიხედვით.

დ. გურგენიძე ეთანხმება იმ მოთხოვნას, რომ მეოთხე მეოთხედის ნიშნებს მეტი ძალა და გავლენა უნდა ჰქონდეს წლიური ნიშნების

გამოყვანისას, მაგრამ არა მხოლოდ იმიტომ, რომ იგი წლის განმავლობაში განვლილი მასალების ცოდნას ასახავს, არამედ იმ მოტივითაც, რომ მეოთხე მეოთხედი – ეს არის ბოლო მეოთხედი. თუ ამ მეოთხედის მასალა მოსწავლემ ცუდად აითვისა, ეს იმას ნიშნავს, რომ მას ეს ნაკლი მომავალ სასწავლო წელსაც გაჰყვება (გურგენიძე 1957).

დ. ლორთქიფანიძე მიიჩნევს, რომ მეოთხედური შემოწმება მაშინ აღწევს მიზანს და მაშინ აქვს გამართლება, როცა იგი ტარდება კარგად ორგანიზებული განმეორების შემდეგ. მეოთხედურ შემოწმებას წინ უნდა უსწრებდეს მიმდინარე და თემატური განმეორებები. განმეორებას ორმხრივი მნიშვნელობა აქვს: ჯერ–ერთი, მოსწავლეთა მეხსიერებაში აღვადგენთ მეოთხედის მანძილზე განვლილ მთელ კურსს, მეორე მხრივ კი, განმეორების პროცესში მასწავლებელი ერთხელ კიდევ ამოწმებს მოსწავლეთა ცოდნას, აზუსტებს თავის შეხედულებებს მთელი რიგი მოსწავლეების მიმართ და აგროვებს მიმდინარე დაკვირვების მასალებს, რომელსაც მხედველობაში იღებს მეოთხედური ნიშნის დაწერისას. მეოთხედური შემოწმება – შეფასების ჩატარების აუცილებლობა იმითაც არის გამოწვეული, რომ მოსწავლეები თვითდამშვიდებლად არ მიეცნენ, არ დაკმაყოფილდნენ მიმდინარე შემოწმების შედეგად მიღებული ნიშნებით, არ იფიქრონ, რომ მათთვის მეოთხედის ბოლოს დადებითი ნიშანი უზრუნველყოფილია (ლორთქიფანიძე 1954).

დ. გურგენიძეს სამართლიანად მიაჩნია მოსაზრება იმის შესახებ, რომ მასწავლებელმა ზედმიწევნით, სამართლიანად და მთელი პასუხისმგებლობით უნდა შეამოწმოს თითოეული მოსწავლის ცოდნა. დაუშვებელია, როდესაც ზოგიერთი მასწავლებელი, მიმდინარე შემოწმებაზე დაყრდნობით, გამოკითხვის გარეშე უწერს მოსწავლეებს ნიშანს (ხოლო ზოგჯერ – გამოყავს არითმეტიკული საშუალო). ყოველმა მოსწავლემ უნდა იცოდეს, რომ უსათუოდ მოხდება მისი ცოდნის მეოთხედური შემოწმება და შეფასება (გურგენიძე 1957).

მკვლევრები აღნიშნავენ, რომ ზოგჯერ ადგილი აქვს შემთხვევებსაც, როცა მოსწავლე მიმდინარე შემოწმების შედეგად ყოველთვის ღებულობს შეფასება „5“-ს. პროგრამით გათვალისწინებული ცალკეული საკითხები მას თავის დროზე კარგად და საფუძვლიანად ჰქონდა გააზრებული; მაგრამ, როცა მეოთხედის ბოლოს ვამოწმებთ, ეს მოსწავლეები ამჟღავნებენ ცალკეულ საკითხებს შორის არსებული კავშირის უცოდინარობას, ცალკეული კონკრეტულად აღებული ფაქტებისა და

მოვლენების განზოგადების უუნარობას და სხვა. ამიტომ შესაძლებელია, როცა მოსწავლის ცოდნა მეოთხედის მანძილზე „5“-ით იყო შეფასებული, მეოთხედური შემოწმების შედეგად იგი შეფასდეს „4“-ით ან ნაკლები ნიშნით, ანდა პირიქით: შესაძლებელია მეოთხედის მანძილზე მიმდინარე შემოწმების შედეგად გამორკვეული იყოს, რომ მოსწავლეს ესა თუ ის საკითხი სუსტად ჰქონდა შეთვისებული, მაგრამ მეოთხედური შემოწმების შედეგად ცხადი გახდეს, რომ მას ეს საკითხი შეთვისებული აქვს და იმაზე მეტი ნიშანი დაიმსახუროს, ვიდრე მას მიმდინარე შემოწმების შედეგად ჰქონდა მიღებული. მოსწავლეთა ცოდნის მეოთხედური შემოწმება უნდა ჩატარდეს ჩვეულებრივი, შემოწმების სპეციალური გაკვეთილის პროცესში და მას არავითარ შემთხვევაში გამოცდის ხასიათი არ უნდა მიეცეს. თითოეულმა მოსწავლემ უნდა იცოდეს, რომ ცოდნის შემოწმებასთან ერთად იგი იმეორებს მეოთხედის განმავლობაში განვლილ მასალას (გურგენიძე 1957).

დ.გურგენიძე (1957) მიიჩნევს, რომ მეოთხედური შემოწმება მარტო კონტროლის ფუნქციას როდი ასრულებს, მას ასევე დიდი სასწავლო-აღმზრდელობითი ამოცანები ეკისრება. გარდა იმისა, რომ მეოთხედური შემოწმება-შეფასება აიძულებს მოსწავლეს სისტემატურად გაიმეოროს და განამტკიცოს გავლილი მასალა, მას ის სასწავლო დანიშნულებაც აქვს, რომ მეოთხედური შემოწმების შედეგად მოსწავლე ნათლად ხედავს თავისი ცოდნის მიღწევას და ნაკლს. მეოთხედური შემოწმების შედეგები მას აიძულებს ახლებურად გარდაეყენას მუშაობა, რათა წარსულ მეოთხედში გამომჟღავნებული ნაკლი მომავალ მეოთხედში გამოსწორდეს. მეოთხედური შემოწმება-შეფასების ობიექტურად ჩატარება (და არა მიმდინარე შემოწმების შედეგად დაგროვილი ნიშნებიდან მისი საშუალო არითმეტიკული წესით გამოყვანა) ბავშვებს წინანდელი ნაკლის გამოსწორების რწმენას უნერგავს. ბავშვი რწმუნდება, რომ მის მიერ ერთხელ მიღებული ცუდი ნიშანი ჯერ კიდევ არ ნიშნავს, რომ მას საბოლოოდ ეს ნიშანი ექნება; ეს კი ამხნევებს მას, სტიმულს აძლევს, რათა ნაკლი დაძლიოს და უკეთესი ნიშანი (დღევანდელ საგანმანათლებლო სივრცეში მას მიმდინარე-შემაჯამებელ შეფასებას ვუწოდებთ-ი. ბასილაძე, ლ. თავდგირიძე) მიიღოს.

ამრიგად, მოსწავლის ცოდნის მიმდინარე შემოწმებასთან ერთად მეოთხედური შემოწმება და შეფასება წარმოადგენდა ერთ-ერთ

მძლავრ პედაგოგიურ საშუალებას სწავლების ხარისხის შემდგომი გაუმჯობესებისათვის. მეოთხედური შემოწმება–შეფასების მეშვეობით იცნობდა ის ხარვეზები, რომლებიც მოსწავლის ან მასწავლებლის მუშაობას რაიმე მიზეზებით ახასიათებდა და ასევე ხდებოდა სასწავლო პროცესის შეფასება მიმდინარე შემოწმების სისტემატურად და სწორი ობიექტურობის პრინციპით გატარების თვალსაზრისით.

მოსწავლეთა ცოდნის წლიური შემოწმება–შეფასება. სასკოლო პრაქტიკაში წლიური შემოწმება და შეფასება ნაწილობრივ წარმოებდა გამოცდების გზით. წლიური შემოწმება მიზნად ისახავდა მოსწავლეთა მიერ სასწავლო წლის მთელ მანძილზე მიღწეული წარმატებების და გამოვლენილი ნაკლოვანების შეჯამებას, ამავე დროს აჯამებდა მასწავლებელთა მიერ ჩატარებული სასწავლო–სააღმზრდელო მუშაობის შედეგებს. ამდენად, წლიური შემოწმება ერთგვარად წარმოადგენდა მოსწავლეთა და მასწავლებელთა მუშაობის მიმართ სახელმწიფოებრივი კონტროლის განხორციელების საშუალებას.

წლიური შემოწმების მეშვეობით უპირველეს ყოვლისა მოწმდებოდა სასწავლო წლის მანძილზე მოსწავლეთა მიერ ათვისებული ცოდნა–ჩვევების მოცულობა (მთავარ კრიტერიუმს ამ შემთხვევაში წარმოადგენდა სახელმწიფოებრივი სასწავლო პროგრამები). მაგრამ ცოდნის რაოდენობრივ მხარესთან განუყრელად დაკავშირებულია მისი ხარისხობრივი მხარე, სახელდობრ ის, თუ როგორ აითვისეს მოსწავლეებმა სასწავლო წლის მანძილზე განვლილი მასალა. მოსწავლეთა ცოდნის ხარისხობრივ მხარედ იგულისხმება თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების ჩვევები, ცოდნის სიმტკიცე და შეგნებულობა, წერითი და ზეპირი მეტყველების კულტურა, მიღებული ცოდნის გადმოცემის საშუალებანი და სხვა.

წლიური შემოწმების ამოცანა შემდგომში მდგომარეობდა:

- შეფასების ხუთნიშნიანი სისტემის საშუალებით გამომჟღავნოს თითოეული მოსწავლის ცოდნის ხარისხი და ამის საფუძველზე ზუსტად განსაზღვროს, ღირსია თუ არა მოსწავლე შემდგომ კლასში გადაყვანისა ან სკოლიდან გამოშვებისა, საჭიროა თუ არა მისი მეორე წლით დატოვება ამავე კლასში ან საშემოდგომო გამოცდების მიცემა და ა.შ.

- გამომჟღავნოს თითოეული მოსწავლის, მასწავლებლისა და სკოლის წარმატება, გარკვევა და ჩამორჩენა იმ მიზნით, რომ წლიური

მუშაობის ეს შედეგები სათანადოდ იქნას გამოყენებული შემდგომ სასწავლო წელს მუშაობის გასაუმჯობესებლად“ (გურგენიძე 1957).

საქართველოს სსრ განსახკომის მიერ 1945 და 1950 წლებში გამოშვებული ინსტრუქციებით დაწყებითი, შვიდწლიანი (რვაწლიანი) და საშუალო სკოლის მოსწავლეთა ცოდნისა და ყოფაქცევის შეფასებისას ხუთბალიანი ციფრობრივი სისტემის გამოყენების შესახებ, წლიური ნიშნების გამოყვანისას მასწავლებელი უნდა დაყრდნობოდა მხოლოდ მეოთხედურ ნიშნებს ისე, რომ მეტი ანგარიში გაუწიოს უკანასკნელი მეოთხედის ნიშნებს (გურგენიძე 1957).

დ. გურგენიძე აღნიშნავს, თუ ვაღიარებთ, რომ მეოთხედური შემოწმება და შეფასება ძირითადად უნდა ეხებოდეს მოცემულ მეოთხედში გავლილი მასალის ცოდნას, მაშინ უნდა ვიგულისხმოთ, რომ მესამე მეოთხედის ნიშანი არ გამოხატავს მეორე ან პირველი მეოთხედის განმავლობაში გავლილი მასალის ცოდნას, ისევე, როგორც მეოთხე მეოთხედში დაწერილი ნიშანი არ გულისხმობს პირველ სამ მეოთხედში გავლილი მასალის ცოდნასაც. როგორ შეიძლება, რომ მოსწავლე, რომელმაც ცუდად აითვისა თუნდაც ერთი მეოთხედის მონაკვეთში გავლილი პროგრამული მასალა, დადებითი ნიშნით შეფასდეს სპეციალური შემოწმების გარეშე? ხოლო, იმისათვის, რომ ზიგზაგობრივი წარმატების შემთხვევაში ჩვენ მიერ დაწერილი საბოლოო, წლიური ნიშანი ზუსტად გამოხატავდეს მოსწავლის ცოდნის ხასიათს, ჩვენ აუცილებლად მიგვაჩნია, მასწავლებელმა მოახდინოს ასეთი მოსწავლის ცოდნის განმეორებითი შემოწმება და ამ დროს ყურადღება გაამახვილოს მეოთხედებში გავლილი იმ საკითხების ცოდნაზე, რაც მოსწავლეს თავის დროზე არასათანადოდ ან იმ ხარისხით არ ჰქონია შეთვისებული, რომლის შეფასების საშუალებასაც მისი მეოთხედური ნიშნები იძლევა (გურგენიძე 1957).

განათლების სამინისტროს ინსტრუქციაში დაწყებითი, რვაწლიანი და საშუალო სკოლის მოსწავლეთა ცოდნისა და ყოფაქცევის შეფასების ხუთბალიანი ციფრობრივი სისტემის გამოყენების შესახებ, ნათქვამი იყო, რომ მეოთხედური და საბოლოო (სასწავლო წლის ბოლოს) ნიშნების გამოყვანა არ უნდა ხდებოდეს როგორც საშუალო არითმეტიკულისა. საბოლოო ნიშნები უნდა შეესაბამებოდეს მოსწავლის ცოდნის დონეს მისი ატესტაციის მომენტისათვის. ასეთი შემოწმების ჩატარება მასწავლებელს მოუხდება ყველა საგანში (გარდა

გამოსაშვები კლასისა, სადაც მოსწავლეთა ატესტაცია წარმოებს გამოცდების საშუალებით), ხოლო ზოგჯერ შეიძლება საამისოდ სპეციალურად გამოიყოს წლიური შემოწმება–შეფასების გაკვეთილებიც, ან ის მეოთხე მეოთხედურ შემოწმებასთან ერთად ჩატარდეს (ლორთქიფანიძე 1954:251-278).

ანალოგიურ შემოწმებას სასკოლო პრაქტიკაში ხშირად მიმართავდნენ, რაც იმაზე მიუთითებდა, რომ მეოთხედური შემოწმება შეფასებები ყოველთვის როდია საკმარისი იმისათვის, რომ მოსწავლეს საბოლოო, წლიური ნიშანი დაეწეროს. ცხადია, რაც უფრო სწორად, ობიექტურად და თითოეული მოსწავლის ინდივიდუალური შესწავლის შედეგად იწერება მიმდინარე და მეოთხედური ნიშნები, მით უფრო უახლოვდება ერთი - მეორეს მეოთხედური და წლიური ნიშნები, მაგრამ სწავლების პროცესის სირთულე და თავისებურება არ გამორიცხავს ისეთი შემთხვევების შესაძლებლობასაც (გამონაკლისის სახით), როცა მეოთხედების განმავლობაში საშუალო ან კარგი ნიშნების მქონე მოსწავლე წლიური შემოწმებისას გამოიჩენს წარჩინებულ წარმატებას, ან პირიქით: იმ ფაქტმა, რომ მოსწავლე მთელი წლის განმავლობაში, მაგალითად, სწავლობდა „3“-ზე, ხოლო წლის ბოლოს უპასუხებს „5“-ზე, არ უნდა გამოიწვიოს ყოყმანი ან კამათი, თუ რა ნიშანი დაუწეროთ მას, ცხადია, რომ წლიური შემოწმებისას მოწმდება მთელი წლის განმავლობაში გავლილი მასალის ცოდნა და თუ მოხდება ისე, რომ მოსწავლე იმ მასალის „5“-ზე ცოდნას გამოამჟღავნებს, რომლის ცოდნა მასწავლებლის მიერ მეოთხედში ნაკლები ნიშნით იყო შეფასებული, მეოთხედურმა შეფასებამ ძალა უნდა დაკარგოს და მისი ადგილი დაიჭიროს შეფასების იმ ნიშანმა, რომელიც წლიური შემოწმების შედეგად შეიძლება დაიწეროს (გურგენიძე 1957).

შეიძლება ერთი შეხედვით ამას მოჰყოლოდა მოსწავლეთა თვალში მეოთხედური ნიშნების გაუფასურება, მოსწავლეებს შექმნოდათ აზრი, რომ მათ მეოთხედებში თავის თავს ძალა არ დაატანონ და სამაგიეროდ წლის ბოლოს „იერიშზე“ გადავიდნენ. ასეთი რამ მართლაც შეიძლება მომხდარიყო, მაგრამ მისი თავიდან აცილებისათვის საჭირო იყო წლიური შემოწმების განსაზღვრა. შეფასების გარკვეული ფარგლები.

დ. გურგენიძის (1957) აზრით, როცა მოსწავლის წარმატება გარკვეული სწორი ხაზით მიმდინარეობს და მეოთხედურ შეფასებებში არ არის სხვაობა, შეიძლება მეოთხედური ნიშნები წლიური შეფასების საფუძველი იყოს. თუ, მაგალითად, მოსწავლეს ყველა მეოთხედში აქვს შეფასება „5“ და მასწავლებელი დარწმუნებულია ამ შეფასების სიმტკიცეში, ამ მოსწავლის მიმართ წლიური შემოწმება–შეფასების საჭიროება მოხსნილია, ვინაიდან ასეთ შემთხვევებში ნაკლებად შეიძლება ვივარაუდოთ რაიმე ახალი შეფასების შესაძლებლობა. წლიური შემოწმება–შეფასება უნდა შეეხოს იმ მოსწავლეებს, რომელთაც მეოთხედურ შეფასებებში აქვთ ზიგზაგები, არ შეიძლება მასწავლებელმა გვერდი აუქციოს მოსწავლის არათანაბარი წარმატების გამომწვევ მიზეზს, მაგრამ უნდა ითქვას, რომ მოსწავლის წარმატებაში არსებული ზიგზაგი (ასეთი შეფასებები: 3,2,2,3; 3,3,2,3; 3,4,5,3; 5,4,4,5; 3,4,5,4; 2,3,4,3; 2,2,3,3 და ა.შ.) მიუთითებს მოსწავლის გარკვეულ შესაძლებლობაზე. მოსწავლეს, რომელმაც პირველ ორ მეოთხედში მიიღო შეფასება „3“, ხოლო მესამე მეოთხედში „4“, მეოთხეში კი – „5“. მართლაც შეუძლია მეოთხე მეოთხედის განმავლობაში ისე მოაწყოს მთელი წლის განმავლობაში გავლილი მასალის განმეორება და ზოგიერთ საკითხში იმდენად გაიღრმავოს ცოდნა, რომ წლის ბოლოს მაღალი ნიშნები მიიღოს. იმ შემთხვევაში, როცა უგულებელყოფილია წლიური შემოწმება–შეფასება და მოსწავლეთა შემდგომ კლასში გადასაყვანი წლიური ნიშნები მეოთხედური ნიშნებიდან გამოყავთ, მოსწავლეები არ ცდილობენ წლის ბოლოსათვის გამოსწორონ ის ხარვეზები, რაც წინა მეოთხედებში ჰქონდათ, რადგან, მათი აზრით, ერთხელ დაწერილი მეოთხედური ნიშანი იმდენად მტკიცეა, რომ იგი აღარ გადასწორდება. დ. გურგენიძე თვლის, რომ წლიური შემოწმება–შეფასება სტიმულს აძლევს მოსწავლეებს, ყოველდღიურად, ყოველ მეოთხედში გააუმჯობესონ მუშაობა, სისტემატურად იმუშაონ იმისათვის, რომ წლიური შემოწმების შედეგად მაღალი ნიშნები მიიღონ.

მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების ძირითადი მეთოდები.

დ.ლორთქიფანიძისა და დ.გურგენიძის აზრით, მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების შინაარსის თავისებურება განსაზღვრავს იმ მეთოდებსაც, რომელთა მეშვეობით მასწავლებელი მცირე ენერგიის დახარჯვით ნაკლებ დროში აღწევს სასწავლო წლის განმავლობაში, ყველა მოსწავლის ინდივიდუალურ შემოწმებასა და შეფასებას. ამიტომ, ისინი მიიჩნევენ, რომ ამ ზოგადდიდაქტიკური მოთხოვნიდან გამომდინარე, მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების მეთოდი საშუალებას უნდა იძლეოდეს: ა) გაკვეთილის განსაზღვრულ ეტაპზე შედარებით მცირე დროის განმავლობაში ღრმად და ყოველმხრივ შემოწმდეს და შეფასდეს რაც შეიძლება მეტი რაოდენობის მოსწავლეთა ცოდნა; ბ) უნდა უადვილებდეს მასწავლებელს მოსწავლეთა ყოველმხრივ შესწავლას, მათი ინდივიდუალური თავისებურებების გამოვლინებას, მათი ჩვევებისა და უნარის ამოძრავებას, ცოდნაში არსებული ნაკლის გამომჟღავნებასა და ამ ნაკლის გამომწვევი მიზეზების დადგენას, ამასთან ერთად მოსწავლეთა ინტელექტუალური განვითარების დონის დადგენას, ბავშვის შემოქმედებითი უნარისა და მიდრეკილების სრულ გამოვლინებას; გ) უნდა უზრუნველყოს შემოწმების შედეგების გადაქცევა მოსწავლეთა შემდგომი უკეთესი მუშაობის სტიმულირების საშუალებად; დ) ხელს უნდა უწყობდეს მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის ისეთი ურთიერთობის დამყარებასა და განმტკიცებას, როცა მოსწავლე მასწავლებელს უყურებს, როგორც თავის უფროს მეგობარს, რომელიც მოწოდებული და დაინტერესებულია მისი მომავალი ბედნიერებით, იმით, რომ მისგან აღზარდოს ყოველმხრივ განვითარებული, მეცნიერების საფუძვლებს დაუფლებული ღირსეული მოქალაქე (გურგენიძე 1957).

როგორც დ.ლორთქიფანიძე (1954), ისე დ. გურგენიძე (1957) აღნიშნავენ, რომ პედაგოგიურ პრაქტიკაში ცნობილია მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების სხვადასხვა მეთოდი, რომელთაგან ძირითადია: 1. მიმდინარე დაკვირვება/აღრიცხვა, 2. ზეპირი გამოკითხვა და 3. საკონტროლო წერითი მუშაობა. ისინი განიხილავენ თითოეულ მათგანს ცალ-ცალკე.

მიმდინარე დაკვირვება

დ. ლორთქიფანიძისა და დ. გურგენიძის მიერ გამოქვეყნებული მონოგრაფიების მიხედვით, მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებაში მიმდინარე დაკვირვება ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი მეთოდია. მიმდინარე დაკვირვებით მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმება უმრავლეს შემთხვევაში ხდება მოსწავლისათვის შეუმჩნეველად, შემოწმებისათვის განსაკუთრებული დროის გამოყოფის გარეშე. მიმდინარე დაკვირვებით, ხდებოდა მოსწავლეთა მიერ შესრულებული საკლასო და საშინაო მიმდინარე სამუშაოების შემოწმებაც და განუწყვეტელი დაკვირვება მოსწავლეთა მუშაობის პროცესზე, როგორც გაკვეთილზე, ისე გაკვეთილის გარეშე. მიმდინარე დაკვირვების მეთოდი მასწავლებლისაგან, მრავალმხრივი ცოდნისა და განვითარების გარდა, მოითხოვდა დიდ პედაგოგიურ დახელოვნებასა და ალღოს.

დ. გურგენიძე სვამს კითხვას: სასწავლო პროცესის რა მხარეები მოწმდებოდა მიმდინარე დაკვირვებით და როგორ ახორციელებდა დაკვირვებას მასწავლებელი? იქვე პასუხობს: „მიმდინარე დაკვირვების მეშვეობით დახელოვნებულ მასწავლებელს, რომელიც კარგად იცნობს ბავშვებს, შეუძლია ერთი თვალის გადავლებით შეამოწმოს, ვინ მოამზადა და ვინ არ მოამზადა დასასწავლად მიცემული გაკვეთილი. გამოცდილი მასწავლებლის თვალს არ გამოეპარება ის მოსწავლე, რომელმაც არ იცის ან ცუდად იცის გაკვეთილი.“

დ. გურგენიძეს მაგალითად მოჰყავს გაკვეთილი გეოგრაფიაში. მე-8 კლასი. მასწავლებელი მიმართავს მოსწავლეებს: „ბავშვებო, რა გქონდათ გაკვეთილად?“

მოსწავლეები ხელს წევენ. მოსწავლე მზია (მასწავლებლის დახასიათებით იგი ცნობილი იყო, როგორც ბეჯითი მოსწავლე), რომელიც სისტემატურად ამზადებდა გაკვეთილებს და პასუხისმგებლობით ეკიდებოდა მასწავლებლის ყოველგვარ დავალებას, წითლდება, მერხში ხელებს აფათურებს, გვერდზე მჯდომ ამხანაგს ეფერება, მასწავლებელმა კლასს გადახედა. როცა მასწავლებლის თვალი ამ მოსწავლეს გაუსწორდა, მან თავი ჩაღუნა და კიდეც უფრო გაწითლდა. მასწავლებელმა აშკარად შეამჩნია, რომ მზიამ გაკვეთილი არ იცოდა, მაგრამ მას თვალი აარიდა და გაკვეთილის მოსაყოლად სხვა მოსწავლე ააყენა. მზიამ უცბად იწყო დაშვადება, ჩვეულებრივი მდგომარეობა მიიღო და ამხანაგის პასუხის გულდასმით მოსასმენად მოემზადა. იგი მთელი ყურადღებით უსმენდა ამხანაგის პასუხს,

მასწავლებელმა კვლავ მიმართა კლასს: „აბა, კიდევ მოვყვით გაკვეთილი“. მზია კვლავ გაუბედავად ზის და მასწავლებელს თვალს არიდებს. მასწავლებელი მისკენ არ იყურება. მოსწავლეთა უმრავლესობა ხელს იწევს, მხოლოდ რამდენიმე არ წევს ხელს და ისეთ შთაბეჭდილებას ქმნის, თითქოს დავალებათა რეგულაჟში რაღაცას ამოწმებს, მზია კვლავ უხერხულ მდგომარეობაშია. მასწავლებელმა სხვა მოსწავლე გამოიძახა. მზია დამშვიდდა. სამი მოსწავლის გამოძახების შემდეგ მასწავლებელმა დაიწყო ფრონტალური გამოკითხვა. მზია სრული დამშვიდებითა და ისე გამომწვევად წევდა ხელს, თითქოს ამბობდა: აი, შემომხედეთ, თუ არ ვიცი გაკვეთილიო.

გაკვეთილის დამთავრების შემდეგ შეკითხვაზე, რატომ არ შეამოწმა მზია, მასწავლებელმა განაცხადა, რომ „მართალია, მე იგი არ გამოვიძახე, მაგრამ უსიტყვოდ მივახვედრე, რომ მან არ იცოდა გაკვეთილი და, საერთოდ, ყველამ ძალიან კარგად იცის, რომ მე კითხვის გარეშე ვატყობ ვინ იცის და ვინ არ იცის გაკვეთილი“. მორიგ გაკვეთილზე მასწავლებელმა მზია გამოიძახა და გავლილი გაკვეთილის მასალაც ჰკითხა, მზიამ ორივე გაკვეთილის მასალა „ხუთზე“ უპასუხა, როცა მას მასწავლებელმა მიმართა, რატომ არ იცოდა წინა გაკვეთილი, მან მოიყვანა საპატიო მიზეზი.

აანალიზებს რა ზემოთ განხილულ მაგალითს დ. გურგენიძე აღნიშნავს, რომ თუ ღრმად გავაანალიზებთ ზემოთ დასახელებული მასწავლებლის პედაგოგიური პრაქტიკიდან აღებულ ამ ფაქტს, დავინახავთ, რომ მასწავლებლის ყოველდღიური დაკვირვებით მიღებულმა შედეგებმა ერთგვარი ტონი მისცა მის შემდგომ მუშაობას, მაგრამ საქმე ისაა, რომ ეს იყო წმინდა ხასიათის დაკვირვება, როცა მასწავლებელმა სახის გამომეტყველებით გამოარკვია, რომ მოსწავლემ გაკვეთილი არ იცოდა. მასწავლებელს შეეძლო სწორედ მისთვის ეკითხა გაკვეთილი, საყოველთაოდ ცნობილი გაეხადა მზიას მიერ გაკვეთილის მოუმზადებლობის ფაქტი, უარყოფითი ნიშანი დაეწერა მისთვის და სხვა. მაგრამ მზიას მუშაობაზე დაკვირვებამ მასწავლებელი დაარწმუნა, რომ მზია უმიზეზოდ არ მოვიდოდა მოუმზადებელი. ბავშვის სახე მეტყველებდა, რომ იგი მძიმედ განიცდიდა ამ ფაქტს, მასწავლებელმა დაიმახსოვრა ეს, მართალია იმ გაკვეთილზე აპატია, მაგრამ მეორე გაკვეთილზე „ვალის“ მთლიანი გასწორება მოსთხოვა. გარდა იმისა, რომ მასწავლებელმა ერთი თვალის გადავლებით შეამჩნია მზიას მიერ გაკვეთილის მოუმზადებლობის ფაქტი, მეორე

მხრივ, მან თავისი პედაგოგიური ტაქტით დადებითი გავლენა მოახდინა აღმზრდელობითი თვალსაზრისითაც, როდესაც ბავშვი ისედაც ამჟღავნებს პასუხისმგებლობის გრძნობას, მისთვის შენიშვნის მიცემა კი არ განამტკიცებს, კი არ აძლიერებს, არამედ ასუსტებს, ანელეს მოსწავლის პასუხისმგებლობის შეგნებას.

მასწავლებელმა მხედველობაში უნდა მიიღოს და საერთო შეფასების მასალად უნდა გამოიყენოს მხოლოდ ისეთი დამახასიათებელი ფაქტები, რომლებიც აშკარად მიუთითებენ მოსწავლის ცოდნის დონესა და ხარისხზე, ასეთებია: მოსწავლეთა ჩანაწერები სხვადასხვა საგნებში, მათი ნახაზები, მათ მიერ შედგენილი ლექსიკონები და ქრონოლოგიური საძიებლები, სავარჯიშოების რვეულები, საშინაო დავალებათა რვეულები და სხვა. ყველა ამ სახის სამუშაოთა სისტემატური კონტროლი და შემოწმება მასწავლებელს მდიდარ მასალას აძლევს, მოსწავლეთა ცოდნის მიმდინარე შეფასებისათვის, ყოველივე ამის შემოწმებას კი იგი ახდენს მიმდინარე დაკვირვების გზით (გურგენიძე 1957). დ. გურგენიძე აღნიშნავს, რომ მის მიერ დასახელებული მეთოდი ერთნაირად შეიძლება გამოყენებულ იქნეს ყველა საგანში, ვინაიდან წერილობითი დავალების გარეშე, პრაქტიკული სავარჯიშოების გარეშე საშუალო სკოლაში თითქმის არც ერთი საგანი არ ისწავლება.

დაკვირვების მეშვეობით მოსწავლეთა ცოდნის საუკეთესო მასალებს იძლეოდა აგრეთვე გადაცემული ცოდნის განმტკიცების მიზნით ჩატარებული პრაქტიკულ-ვარჯიშობითი მუშაობა და განმეორება. მიმდინარე დაკვირვების მეთოდის მარჯვედ გამოყენებით მასწავლებელს შეეძლო მოსწავლის ცოდნაზე გარკვეული წარმოდგენა იქონიოს კლასგარეშე წრებრივი მუშაობის მიხედვითაც. მართალია, წრეში წასაკითხი მოხსენების დაწერისას მოსწავლეები ხშირად დამოუკიდებელნი არ იყვნენ, მაგრამ მასწავლებელს მათი მოხსენების მოსმენითა და წრის წევრთა შეკითხვებზე გაცემული პასუხებით ადვილად შეეძლოთ მათ ცოდნასა და საერთო მომზადების ხარისხზე გარკვეული წარმოდგენის მიღება.

ამრიგად, მასწავლებელს შეეძლო დაეგროვებინა ისეთი მასალები, რომლებიც, ცალკეული ნიშნით არ ფასდებოდა, მაგრამ მხედველობაში მიიღებოდა მიმდინარე შემოწმება შეფასების დროს. შემოწმების შედეგს მასწავლებელი სათანადოდ აგროვებდა და იყენებდა

მოსწავლის ცოდნის შესახებ გარკვეული წარმოდგენის შესამუშავებლად.

რაც შეეხება მიმდინარე დაკვირვების შედეგების დოკუმენტაციას, დ. გურგენიძე შენიშნავს, რომ მასწავლებელს საშუალება არა აქვს დაკვირვების შედეგად მიღებული ყველა ცნობა ჩაიწეროს. მიმდინარე დაკვირვების შედეგს უმრავლეს შემთხვევაში მასწავლებელი ეხმაურებოდა ფაქტის გამომჟღავნებისთანავე ან უახლოეს დროში და მას შეავსებს გამოკითხვის სხვა მეთოდით ჩატარებული შემოწმების შედეგით, რომელიც საბოლოო გამოხატულებას პოულობს შეფასებაში. ხოლო მიმდინარე დაკვირვების შედეგად დაგროვილი მასალიდან შეიძლება ფიქსირებულ და შეფასების საფუძვლად გამოყენებულ იქნეს მოსწავლეთა მიერ სწავლების პროცესში გამომჟღავნებული ისეთი ფაქტები, რომლებიც მიუთითებენ მოსწავლეთა ცოდნის არსებით მხარეზე, როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი შეფასების თვალსაზრისით. მასწავლებელს შეუძლია მოახდინოს მოსწავლის მიერ გაკვეთილის ხსნის პროცესში დასმული ისეთი კითხვის ფიქსაცია, რომელიც მიუთითებს ამ მოსწავლის მიერ საკითხის ღრმა ცოდნაზე, თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების უნარზე. ფაქტებისა და მოვლენების ურთიერთ დაპირისპირებისა და ურთიერთკავშირის აღმოჩენის უნარზე და სხვა (ლორთქიფანიძე 1954).

როგორც დ. გურგენიძეს, ისე დ.ლორთქიფანიძეს მიაჩნიათ, რომ მიმდინარე დაკვირვება თავისი ბუნებით გაცილებით რთულია, ვიდრე შემოწმების სხვა მეთოდები, ვინაიდან დაკვირვების მეთოდით ხშირად მასწავლებელი ამოწმებს მოსწავლის ცოდნას არა მის უშუალო გამოვლინებაში, არამედ გარეგნული დაკვირვებით. „პედაგოგიური თვალსაზრისით ეს მეტად რთული ამოცანაა იმიტომაც, რომ ამ შემთხვევაში პედაგოგის განკარგულებაშია მხოლოდ ერთი საშუალება – მოსწავლის სახის მიმიკაზე დაკვირვება და „თვალებში ამოკითხვა“ იმისა, თუ რამდენად ითვისებს მოსწავლე გადაცემულ მასალას, სად უჭირს, სად უფრო ადვილად სძლევს სიმძლავს და სხვა“ (გურგენიძე 1957).

დ. გურგენიძე აკეთებს დასკვნას, რომ მიმდინარე დაკვირვება მასწავლებელს უხდება პედაგოგიური პროცესის სხვა ამოცანებისაგან მოუწყვეტლივ სწავლების პროცესის ბუნებრივ მიმდინარეობაში. იგი ერთსა და იმავე დროს აზროვნებს, მსჯელობს, კითხვებს სვამს, ისმენს

მოსწავლეთა პასუხს, ასწორებს, აზუსტებს ამ პასუხს და ამავე დროს თვალყურს ადევნებს თითოეული მოსწავლის განწყობას გაკვეთილის პროცესის მიმართ, მათ ინტერესს, ყურადღებას და სხვა; საჭირო შემთხვევაში იგი სათანადოდ ეხმარება ცალკეულ ფაქტებს. როგორც პროფ. დ. ლორთქიფანიძე აღნიშნავს, მიმდინარე დაკვირვების მეთოდის წარმატებით გამოყენება მოსწავლეთა ყოველმხრივი შესწავლისათვის მოითხოვს დიდ პედაგოგიურ დახელოვნებას, და არავითარ დიდაქტიკას არ შეუძლია მოგვცეს ამის მზამზარეული რეცეპტი (გურგენიძე 1957).

ზეპირი გამოკითხვა

მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების ყველაზე გავრცელებული და მრავალფეროვანი მეთოდია მოსწავლეთა ზეპირი გამოკითხვა. ეს ცოდნის შემოწმების ისეთი მეთოდია, რომელიც გამოიყენება ყველა საგანში და ყველა სახის ცოდნის შემოწმებისათვის. გამოკითხვის მეთოდის ძირითადი დადებითი მხარე ისაა, რომ გამოკითხვის დროს გაკვეთილის პროცესში აბსოლუტურად შესაძლებელი აქტიურობით არის ჩაბმული მოსწავლეც და მასწავლებელიც. გამოკითხვის ძირითადი დამახასიათებელი ნიშანი არის ის, რომ მას მიმართულებას აძლევს მასწავლებლის მიერ დასმული კითხვები (ლორთქიფანიძე 1954). კითხვებად იგულისხმება არა მარტო მოსწავლისადმი მიმართული კითხვები, არამედ მიმართვებიც, რომლებიც მოითხოვენ მოსწავლისაგან გარკვეული მოქმედების შესრულებას, დაფიქრებას, გონების ამოძრავებას, გავლილი მასალის მეხსიერებაში აღდგენასა და სხვა. ასე, მაგალითად, „მოყევი, ახსენი, შეადარე, დახაზე, აჩვენე, დაწერე“ (დღეს “კუბის მეთოდის” სახელითაა ცნობილი - ი. ბასილაძე, ლ. თავდგირიძე) და სხვა. მაგრამ დიდაქტიკის თვალსაზრისით დავალების ყველა ჩამოთვლილი სახე სწავლებაში ცნობილია კითხვების სახელწოდებით. როცა მოსწავლეს მასწავლებელი წინადადებას აძლევს გამოვიდეს დაფასთან და გააკეთოს, მაგალითად, გაკვეთილი პირამიდის ნახაზი, ეს იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლემ მიიღო დავალება მასწავლებლისაგან და მოემზადოს პასუხის გასაცემად (გურგენიძე 1957).

საბჭოთა დიდაქტიკის მიხედვით, ზეპირი გამოკითხვის, როგორც სწავლებაში გამოყენებული სასწავლო მეთოდის, ჩარჩო მეტად ფართო და მრავალმხრივია, მისი მნიშვნელობის შემოფარგვლა მოსწავლეთა ცოდნის მხოლოდ შემოწმების ფუნქციით საკითხის ცალმხრივად

გაგება იქნებოდა. ზოგიერთი პედაგოგი გამოკითხვის მიზნად თვლის მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებას, ცოდნის გაღრმავებას, მოსწავლეთა ყოველმხრივი განვითარებისათვის ხელის შეწყობას და სხვა აღმზრდელობით მომენტებს, რომ თითქოს გამოკითხვა წარმოადგენს სწავლების განსაკუთრებულ მეთოდს, მაგრამ ვერ დავეთანხმებით მოსაზრებას, თითქოს იგი სწავლების მეთოდი იყოს. თვით სიტყვა გამოკითხვა გვიჩვენებს, რომ იგი მიზნად ისახავს რაღაცის გაგებას, მასწავლებლისა და მოსწავლის ისეთ ურთიერთობას, როცა პირველი სვამს კითხვას, მეორე კი უპასუხებს. გამოკითხვას მაშინ მივმართავთ და მაშინ აქვს აზრი, როცა სწავლების პროცესი ასე თუ ისე, მთლიანად თუ ნაწილობრივ, დამთავრებულია, ამდენად გამოკითხვის მეშვეობით, ვახდენთ რა მოსწავლეთა ცოდნის დონისა და ხარისხის გარკვევას, ამავე დროს ვახორციელებთ სასწავლო-სააღმზრდელო ამოცანებს, რომლებიც საერთოდ მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებასა და შეფასებას ეკისრება (გურგენიძე 1957).

ზეპირი გამოკითხვა გულისხმობდა მასწავლებლის მიერ კითხვების დასმას და მოსწავლეთა მიერ ამ კითხვებზე პასუხის გაცემას. ამდენად გამოკითხვა, რა მიზნითაც უნდა ტარდებოდა იგი, ყოველთვის შეიცავდა შემოწმების ელემენტებს. გამოკითხვის მეთოდს იყენებდნენ, როგორც განმეორებისა და გადაცემული მასალის განმტკიცების, ისე გამოცდების დროს, მაგრამ გამოკითხვის შინაარსს, მის მიმართულებას, მის ორგანიზაციას ტონს აძლევს გაკვეთილის მიზანი. ე.ი მისთვის მნიშვნელოვანი იყო არა მხოლოდ მოსწავლის ცოდნის დონის შეფასება, არამედ მოსწავლის მაღალი სააზროვნო უნარების: ანალიზის, სინთეზის, შეფასების გააქტიურება.

დ. გურგენიძის მოსაზრებით, რა მიზნითაც უნდა აწარმოებდეს მასწავლებელი გამოკითხვას, ეს მიზანი ერთია – შემოწმება. “თუ გამოკითხვას ამ მიზნით ვაწარმოებთ, რომ მოსწავლეთა ცოდნა განვამტკიცოთ ან გავიმეოროთ ადრე გავლილი მასალა, მაშინ მოსწავლეთა ცოდნაში გამოვლენილ ხარვეზებისადმი მასწავლებლის რეაგირება მხოლოდ ის იქნება, რომ იგი თვითონ ან სხვა მოსწავლეების მეშვეობით შეავსებს ამ ხარვეზებს, სრულყოფილს გახდის, გააღრმავებს, დააზუსტებს მოსწავლეთა ცოდნას და თავს შეიკავებს შეფასებისაგან. მაგრამ როცა გამოკითხვა შემოწმება-შეფასების მიზნით წარმოებს, მაშინ, გარდა ზემოთ თქმულისა, მასწავლებელი შეფასებასაც აწარმოებს აი ერთადერთი განსხვავება,

რომელიც არსებობს განმეორებისა და ცოდნის განმტკიცების მიზნით ჩატარებულ გამოკითხვასა და შემოწმება-შეფასების მიზნით ჩატარებულ გამოკითხვას შორის. ჩვენ არაფერს ვამბობთ გამოცდებზე (VII-X-XI კლ), როცა გამოკითხვა მხოლოდ შეფასების მიზნით წარმოებს და მოსწავლეთა არასწორ პასუხს მასწავლებელი არ ასწორებს; სხვა შემთხვევაში გამოკითხვა ყოველთვის პირდაპირ ემსახურება სასწავლო ამოცანებს, ისე, როგორც თვით შემოწმება-შეფასება (მისი ყველა სახე) მოწოდებულია გადაჭრას სასწავლო-სააღმზრდელო ამოცანები” (გურგენიძე 1957).

განიხილავენ რა, ზეპირი გამოკითხვის მოთხოვნებს საბჭოთა დიდაქტიკის მიხედვით, დ. ლორთქიფანიძე და დ. გურგენიძე მიიჩნევენ, რომ გამოკითხვის მეშვეობით მასწავლებელს შეუძლია:

შეამოწმოს მოსწავლის ცოდნა, განმტკიცოს ის მოსწავლეთა შეგნებაში;

გააფართოოს, გააღრმავოს, სრულყოს მოსწავლეთა ცოდნა ამა თუ იმ საკითხის ირგვლივ;

დაამყაროს ლოგიკური კავშირი პროგრამის სხვადასხვა განყოფილებებს შორის;

სისტემაში მოიყვანოს მოსწავლეთა ცოდნა;

შეამოწმოს და საჭირო შემთხვევაში სინათლე, გარკვეულობა შეიტანოს მოსწავლის მსოფლმხედველობაში.

მკვლევრების მოსაზრებას გამოკითხვის შესახებ ჩვენც ვიზიარებთ, რომ გამოკითხვა ხელს უწყობს მოსწავლეთა ლოგიკური აზროვნების უნარის განვითარებას, მისი საშუალებით მასწავლებელი აღწევს მოსწავლეთა ინდივიდუალური თავისებურებების, მათი ჩვევებისა და უნარის ღრმად შესწავლას. გამოკითხვის საშუალებით მოსწავლეებში ვზრდით პასუხისმგებლობისა და შრომისადმი კეთილსინდისიერი დამოკიდებულების ჩვევას, თავიდან ვიცილებთ დავიწყებას და სხვა.

იმისათვის, რომ გამოკითხვის გზით განვახორციელოთ ეს ამოცანები, დ. გურგენიძე მიიჩნევს, რომ საჭიროა დაცულ იქნეს შემდეგი დიდაქტიკური მოთხოვნები: 1. მოსწავლეთა გამოკითხვა ამა თუ იმ მოცულობით უნდა ხდებოდეს ყოველ გაკვეთილზე; 2. უნდა მოწმდებოდეს მთავარი, საკვანძო საკითხების ცოდნა მისი განმეორების, განმტკიცების, სისტემაში მოყვანისა და გავლილთან მჭიდროდ დაკავშირების მიზნით; 3. გამოკითხვა ზედმიწევნით შემჭიდროებული

უნდა იყოს დროისა და შინაარსის მხრივ. ამისათვის მასწავლებელი კარგად უნდა ფლობდეს კითხვების შერჩევისა და დასმის მეთოდიკას; 4. გამოკითხვა მოქნილი უნდა იყოს, ითვალისწინებდეს მოსწავლეთა ასაკს, საგნის თავისებურებას, გამოსაკითხი მასალის სპეციფიკას, სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ დროს, სწავლების ეტაპს, გამოკითხვის ეტაპს, გამოკითხვის მიზანს; 5. გამოკითხვა მთელ კლასს უნდა რაზმავდეს სისტემატური მუშაობისათვის, იგი უნდა იწვევდეს ინტერესს და აძლიერებდეს მოსწავლეთა ყურადღებას, ხელს უწყობდეს მოსწავლის აზროვნების განვითარებას (გურგენიძე 1957).

გამოკითხვის პროცესში, აღნიშნავს დ. გურგენიძე, ასევე დიდი მნიშვნელობა აქვს მასწავლებლის ტაქტსა და ოსტატობას, იმას, თუ რამდენად შექმნის იგი მოსწავლის ირგვლივ ისეთ ატმოსფეროს, რომ მოსწავლემ დამშვიდებულად იგრძნოს თავი და მთელი შესაძლებლობით გამოავლინოს თავისი ცოდნა. მასწავლებელს უნდა ახსოვდეს, რომ ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების დროს მოსწავლე იმყოფება თავისებურად დაძაბულ მდგომარეობაში. მოსწავლისათვის თითოეული ნიშანი, მასწავლებლის თითოეული სიტყვა უდიდესი ზემოქმედების საშუალებაა. მოსწავლის მიერ მიღებული ნიშანი, ერთი მხრივ: წარმოადგენს მასწავლებლისა და მოსწავლის ერთიანი პედაგოგიური შრომის ნაყოფს, მეორე მხრივ კი – მოსწავლის პასუხს იმ დიდ ზრუნვასა და სიყვარულზე, რომელსაც მის მიმართ იჩენენ სკოლა და მასწავლებელი, მოსწავლის წარმატებას თვალყურს ადევნებს საზოგადოება, მისი წარმატებით ყველა დაინტერესებულია. ამიტომ ბუნებრივია ის ღელვა, რომელსაც მოსწავლე მისი ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების დროს განიცდის.

არ შეიძლება არ აღინიშნოს, რომ მასწავლებელს წინასწარ, გაკვეთილის გეგმით უნდა გაეთვალისწინებინა არა მარტო ის მოსწავლეები, რომლებსაც გამოკითხავდა, არამედ ის კითხვებიც, რომელთა მიხედვითაც უნდა შეემოწმებინა ესა თუ ის მოსწავლე. რა თქმა უნდა, როცა მასწავლებელი აწარმოებს მიცემული გაკვეთილის გამოკითხვას, ამ შემთხვევაში კითხვებზე ლაპარაკი ზედმეტია, აქ არსებობს მხოლოდ ერთი კითხვა, რომელიც გაკვეთილის თემით ამოიწურება. ჩვენ მხედველობაში გვაქვს ის კითხვები, რომლებიც მასწავლებელმა მოსწავლეებს უნდა დაუსვას გავლილი მასალიდან,

აგრეთვე კითხვებიც, რომლებიც მიმართულია მიცემული გაკვეთილის მთელი კლასის მიერ ცოდნის ფრონტალური შემოწმებისაკენ (ლორთქიფანიძე 1954).

დ. ლორთქიფანიძე და დ. გურგენიძე საუბრობენ მასწავლებელთა მიერ კითხვების დასმის მნიშვნელობაზე, რომ კითხვები ისეთი კუთხით უნდა ისმებოდეს, რომ:

- ამჟღავნებდეს მოსწავლეთა ცოდნის სხვადასხვა სფეროს. გავლილი მასალის ცოდნის შემოწმებისას საჭიროა მასწავლებელმა დასვას ისეთი საკვანძო განმაზოგადებელი კითხვები, რომლებიც მოსწავლეებისაგან მოითხოვს ძველი მასალის მეხსიერებაში აღდგენას და მის გადმოცემას დასკვნების სახით, კონკრეტულად და სხარტად. გამოკითხვის ეფექტი და წარმატება მეტი იქნება, თუ მასწავლებელი ისე წარმართავს გაკვეთილის პროცესს, რომ ზუსტად განსაზღვრული დროის მონაკვეთში ცოდნის რაც შეიძლება ფართო მოცულობას აქცევს გამოკითხვის მასშტაბში (გურგენიძე 1957). (აქ ნათლად ჩანს, რომ საბჭოთა პედაგოგიკა /განათლების სისტემა ცოდნის დაგროვებაზე იყო ორიენტირებული-ი. ბასილაძე, ლ. თავდგირიძე). დროის ეკონომიის მიზნით საჭიროა, რომ მან კითხვა ჯერ დასვას მთელი კლასის წინაშე და შემდეგ გამოიკითხოს ინდივიდუალურად. მთელი კლასის წინაშე კითხვის დასმას ის მნიშვნელობა აქვს, რომ ამით სხვა მოსწავლეთა ყურადღების გამახვილება ამ კითხვის ირგვლივ და საჭირო შემთხვევაში მათი ჩაბმა პასუხის გაცემაში (ლორთქიფანიძე 1954). იქვე აღნიშნავს, არ შეიძლება გვერდი ავუაროთ ზოგიერთი პედაგოგის მოსაზრებას, რომელსაც პედაგოგიკის სახელმძღვანელოშიც ვხედავთ, რომ თითქოს საჭირო არ იყოს მოსწავლეს ბოლომდე ვათქმევინოთ პასუხი იმ შემთხვევაში, თუ ვატყობთ, რომ მან საკითხი კარგად იცის. ასეთი რამ მხოლოდ გამოცდების დროს თუა შესაძლებელი და ისიც იშვიათ შემთხვევაში.

- მოსწავლეებმა ყველა კითხვაზე სრული და ბოლომდე ამომწურავი პასუხი უნდა გასცენ, რადგან აქ მარტო ნიშნებით შემოწმება კი არ გვანტერესებს, არამედ შემოწმებას ვახდენთ იმისათვისაც, რომ ვასწავლოთ ის, რაც არ იციან, განვამტკიცოთ ის, რაც სუსტად იციან, გავაღრმავოთ და სრულყოთ ის ცოდნა, რომელიც არასრული, არა-დამაკმაყოფილებელია. კითხვებზე გაცემულ პასუხებს მნიშვნელობა აქვს არა მარტო გამოძახებული მოსწავლის ცოდნის გამომჟღავნებისათვის, არამედ იმისათვისაც, რომ ამხანაგის პასუხით სხვებმაც

ისწავლონ, მასწავლებლის მიერ ამ პასუხის ანალიზის საფუძველზე შეამოწმონ თავიანთი ცოდნა და სათანადო ცვლილებანი შეიტანონ მასში. გამონაკლის შემთხვევაში დ. ლორთქიფანიძე შესაძლებლად მიიჩნევს, დროის ეკონომიის მიზნით, მოსწავლე შევაჩეროთ და პასუხი სხვას გავაგრძელებინოთ, მაგრამ იმ ანგარიშით, რომ პასუხი ბოლომდე იქნეს მიყვანილი.

- მოსწავლეთა მიერ პასუხის გაცემის დროს უადგილო ჩარევა, მას ანტიპედაგოგიურ და გაუმართლებლად მიაჩნია, ის უარყოფითად მოქმედებს გამომახებული მოსწავლის პასუხზე. მოსწავლის პასუხის ანალიზი, მისი შესწორება–დამატება უნდა მოხდეს მას შემდეგ, რაც მოსწავლე პასუხის გაცემას დაამთავრებს. უბეში ან ფაქტიური შეცდომები მასწავლებელმა უნდა გაასწოროს მათი დაშვებისთანავე; ასეთი შეცდომის გასწორება უარყოფითად არც მოქმედებს მოსწავლის პასუხზე და მას დიდი სასწავლო მნიშვნელობა აქვს, შეცდომის დაშვებისთანავე გასწორება იმიტომ არის საჭირო, რომ პასუხის შემდეგ მასწავლებელს მისი გასწორება არ დაავიწყდეს, გარდა ამისა, ამ დროს მოსწავლეთა ყურადღება კონცენტრირებულია მოცემული საკითხის ირგვლივ და შესწორებასაც მეტი ეფექტი აქვს (გურგენიძე 1957).

დ. გურგენიძე მიიჩნევს, რომ ზეპირი გამოკითხვის მეთოდის წარმატება დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად მარჯვედ არჩევს და აყალიბებს მასწავლებელი კითხვებს, რამდენად მიმართავს მასწავლებლის მიერ დასმული კითხვა მოსწავლის ყურადღებას განსაზღვრული საკითხის ირგვლივ. კითხვა შეიძლება სხვადასხვანაირი იყოს, ეს დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა მიზანი აქვს გამოკითხვას. დროის რა რაოდენობა არის გათვალისწინებული გამოკითხვისათვის, რომელ კლასში ტარდება იგი. სასწავლო პროგრამით გათვალისწინებული რა მასალა არის გამოსაკითხი და სხვა.

დ. გურგენიძე იქვე გვთავაზობს კითხვების დახარისხების ტექნოლოგიას: 1. კითხვა, რომელიც მიმართულია შესწავლილი ფაქტის ან მოვლენის შინაარსის გადმოცემისაკენ; 2. კითხვა, რომელიც მოითხოვს ფორმულირებების, თარიღების, ადგილების, პიროვნების, რაოდენობის გადმოცემას; 3. კითხვა, რომელიც მოითხოვს შესწავლილი ფაქტების შეპირისპირებას, შედარებას, ურთიერთკავშირისა და ურთიერთგანპირობებულობის გამორკვევას; 4. კითხვა, რომელიც მიმართულია შესწავლილი ფაქტებისა და მოვლენების პრაქტიკული გამოყენების ჩვევის შემოწმებისაკენ (გურგენიძე 1957).

მოსწავლის ცოდნის ყოველმხრივი შემოწმებისათვის დიდი მნიშვნელობა ქონდა დამატებით კითხვებს. დამატებითი კითხვები დაყოფილი იყო შემდეგ ტიპებად:

1. კითხვები, რომლებიც მოითხოვს პასუხს „კი“, „არა“ და რომელთაც შემდეგ მოსდევს კითხვა: „რატომ“. თუ ასეთი ტიპის კითხვებზე მასწავლებელი დაკმაყოფილდება მხოლოდ პასუხით: „კი“ ან „არა“, ამან არა თუ დადებითი, შეიძლება უარყოფითი გავლენაც მოახდინოს მოსწავლეთა ცოდნაზე. პასუხის მთავარი ნაწილია იმის დასაბუთება, თუ რატომ არის სწორედ ასე და არა სხვაგვარად. მხოლოდ ამ შემთხვევაში უნდა მოველოდეთ მოსწავლისაგან დაფიქრებულად, შეგნებულად ნათქვამ „კის“ ან „არას“.

2. დიაგნოსტიკური კითხვა, რომლის დანიშნულებაც შევამოწმოთ მოსწავლის ცოდნის სიმტკიცე და შეგნებულობა. ხშირად მოსწავლე ახსენებს ამა თუ იმ ცნებას, მოვლენას, ფაქტს, სიტყვას, მაგრამ მისი შინაარსი, მნიშვნელობა არ ესმის. იმისათვის, რომ მასწავლებელი დარწმუნდეს მოსწავლის ცოდნის სიმტკიცესა და იმაში, თუ რამდენად შეგნებულად იცის მოსწავლემ ესა თუ ის საკითხი, იგი აძლევს დამატებით კითხვას: „ახსენი, დამტკიცე, რას ნიშნავს ეს სიტყვა, როგორ იტყვი სხვა სიტყვებით“ და ა.შ.

3. დამაკონკრეტებელი კითხვები, რომლებიც ნათელსა და გასაგებს ხდის, შედარებით აზუსტებს მთავარ საკითხს.

4. კითხვები, რომლებიც აუმჯობესებს (სხვანაირად როგორ იქნება?), აფართოებს (კიდევ? ყველაფერი თქვი? ვინ დაუმატებს? და მისთ), ან აზუსტებს (ყოველთვის ასეა? რა შემთხვევაში არ არის ასე? და მისთ.) მოსწავლის პასუხს.

5. კორექტურული კითხვები, რომლებიც ნაკლისა და შეცდომების გამოსწორებისაკენ არის მიმართული.

6. კითხვა, რომელიც რომელიმე მომენტს მოაგონებს მოსწავლეს. ამ კითხვის მიზეზია შეივსოს მოსწავლის პასუხი, შეახსენოს მას ის საკითხი, რომელიც შემთხვევით გამორჩა, არის ისეთი საკითხი, რომლის მიმართაც მოსწავლის ცოდნაში მასწავლებელი დარწმუნებულია, მაგრამ მოსწავლე პასუხის გაცემისას ვერ იხსენებს მას (გურგენიძე 1957).

დ. გურგენიძე მიიჩნევს, რომ თავისთავად მოსწავლისათვის ასეთ კითხვაზე პასუხის გაცემა ძნელი არ არის, მაგრამ საქმე ის არის, რომ ხშირად კითხვები ერთმანეთისაგან მოწყვეტილია. თავისთავად

ცხადია, რომ პასუხებშიც დარღვეული იქნება ლოგიკური კავშირი, პასუხის მოფიქრებისას ბავშვი იძულებულია გარკვეული სისტემით ათვისებული ესა თუ ის ცოდნა მეხსიერებაში აღიდგინოს დანაწილებული სახით. ერთი საკითხის ირგვლივ მოგვითხროს არა თანამიმდევრულად და ცალკეული საკითხების ურთიერთკავშირში, არამედ ნახტომის სახით. მათი ერთმანეთისაგან იზოლირების გზით. იმის ცდაში, რომ რაც შეიძლება კარგად უპასუხოს, არაფერი გამორჩეს, საკითხი ბოლომდე ღრმად და საფუძვლიანად გააშუქოს, მოსწავლე კიდევაც ლაპარაკობს და ამავე დროს ფიქრობს მეორე საკითხზეც, რომელსაც ლოგიკური კავშირი არა აქვს პირველთან. რასაკვირველია, ამ ფაქტმა არ შეიძლება გავლენა არ იქონიოს ბავშვის აზრის განვითარებაზე და პასუხის ხარისხზე. დაუშვებელი და პედაგოგიურად გაუმართლებელია ზედმეტი სიტყვებით გადატვირთული კითხვები. არ ვარგა პასუხის მთლიანად ან ნაწილობრივად შემცველი კითხვები (გურგენიძე 1957).

ზემოთაღნიშნულიდან გამომდინარე დ. გურგენიძე შემდეგი სახის დასკვნას აკეთებს: 1. კითხვა ზუსტად უნდა მიუთითებდეს იმ ძირითად საკითხზე, რომლის ცოდნაც გვინტერესებს. 2. ნათლად, მოკლედ, სხარტად უნდა დაისვას. 3. არ უნდა შეიცავდეს პასუხის ელემენტებს. 4. კითხვა არ უნდა იყოს მაცდუნებელი. 5. ჯერ დავსვათ კითხვა და შემდეგ გამოვიძახოთ მოსწავლე. 6. მოსწავლეს პასუხისათვის უნდა მიეცეს მოფიქრების დრო მასალის შინაარსისა და მოცულობის შესაბამისად. 7. არ შევაჩეროთ მოსწავლე, თუ მან უხეში ფაქტიური შეცდომა არ დაუშვა, ბოლომდე მოვუსმინოთ და პასუხის დამთავრების შემდეგ შევუსწოროთ. 8. ხშირად შევეკითხოთ უყურადღებოებს, მეორეწლიანებსა და შედარებით ნაკლები წარჩინების მქონეთ. 9. ნუ დავუკლებთ ნიშანს უყურადღებობის, კარნახის, დავალების შეუსრულებლობის გამო, რადგან ასეთი ნიშანი იქცევა დასჯის ზომად და აღარ წარმოადგენს ფაქტიური ცოდნის მაჩვენებელს. 10. მიუღებელია ზედმეტი ქება კარგი პასუხის გამო და გადაჭარბებული გაკიცხვა უცოდინრობის გამო. 11. თუ პასუხი იძლევა შეფასების საშუალებას; არ გადავდოთ შეფასება და მაშინვე იქვე ვაცნობოთ მოსწავლეებს. 12. მასწავლებელს ძირითადი კითხვები წინასწარ უნდა ჰქონდეს მოხაზული და გაკვეთილის გეგმით გათვალისწინებული ჰყავდეს მოსწავლეებიც, რომელთა ცოდნის შემოწმებასა და შეფასებას ფიქრობს იგი მოცემულ გაკვეთილზე (გურგენიძე 1957).

დ. გურგენიძე თვლის, რომ გარდა ზემოთ აღნიშნულისა, მასწავლებელი უნდა მოითხოვდეს, რომ პასუხის გაცემისას მოსწავლემ ზუსტად დაიცვას შემდეგი მოთხოვნები: 1. მოსწავლე უნდა იცავდეს ქცევის წესებს. მასწავლებლის მიმართვისთანავე უნდა ადგეს, ნახევრად მასწავლებლისა და ნახევრად მთელი კლასის წინაშე მობრუნდეს და დაიწყოს პასუხის გაცემა. 2. როცა რომელიმე მოსწავლე უპასუხებს, მთელი კლასი ყურადღებით უნდა უსმენდეს. 3. თუ მოსწავლე დაფასთან ასრულებს რაიმე წერით სამუშაოს, სხვა მოსწავლეებმაც უნდა წერონ თავიანთ რვეულებში, რომლებსაც მასწავლებელი თვალყურს ადევნებს რიგებში ჩამოვლის გზით. 4. პასუხის დროს მოსწავლეთა ხელის აწევა აბნევს გამოძახებულ მოსწავლეს. მოსწავლეებმა ხელი არ უნდა აწიონ, ვიდრე მასწავლებელი არ მიმართავს კითხვით: ვინ იცის, ან ვინ უპასუხებს; ვინ დაუმატებს, ვინ გაახსენებს, ვინ განმარტავს. ვინ შეასწორებს და სხვ. 5. არ დასცინონ მოპასუხეს უხეში შეცდომის გამო. 6. მოსწავლე ვალდებულია, თუ მან არ იცის, პირდაპირ განაცხადოს: „არ ვიცი“. დაუშვებელია, როცა მასწავლებელი ძალით ცდილობს ათქმევინოს მოსწავლეს პასუხი და ამაზე უქმად ხარჯავს გაკვეთილისათვის გათვალისწინებული დროის მნიშვნელოვან ნაწილს. 7. მოსწავლემ ხელი არ უნდა აწიოს, ვიდრე მასწავლებელი კითხვის დასმას არ დაამთავრებს, 6. მოსწავლე, რომელმაც შეცდომა დაუშვა, ვალდებულია მასწავლებლის მითითებით გაიმეოროს სწორი პასუხი. 9. პასუხი უნდა იყოს სრული (განსაკუთრებით დაბალ კლასებში), ენობრივად გამართული, მკაფიოდ ჩამოყალიბებული. 10. მოსწავლის პასუხი პირდაპირ კითხვას უნდა შეეხებოდეს და არა მის ირგვლივ ტრიალებდეს. 11. საჭიროა მოსწავლემ ჯერ დასვას კითხვა თავისთვის და მერე გასცეს პასუხი, ეს აჩვევს ბავშვს გეგმიან მეტყველებას. 12. ბავშვი ხმამაღლა, მთელი კლასის საყურადღებოდ უნდა ლაპარაკობდეს და არა მარტო მასწავლებლის გასაგონად (გურგენიძე 1957).

დ. გურგენიძის აზრით, ასეთია მოკლედ ის მოთხოვნები, რომლებიც მასწავლებელმა და მოსწავლეებმა გამოკითხვის დროს უნდა დაიცვან.

დ. ლორთქიფანიძეს მიაჩნია, რომ ზეპირი გამოკითხვა თავისი ფორმების სიმრავლით საშუალებას იძლევა შემოწმდეს როგორც ცალკეულ მოსწავლეთა ცოდნა მათი ინდივიდუალური გამოძახებისა და საფუძვლიანი გამოკითხვის გზით. ისე მთელი კლასის დონეც

ფრონტალური გამოკითხვით. ხოლო ინდივიდუალურად გამოძახების გზით მოსწავლეთა შემოწმება, რა თქმა უნდა, მეტ წარმოდგენას გვაძლევს მოსწავლეთა ცოდნის ხარისხზე და, ამდენად, ნიშნის შეფასებისათვისაც; მაგრამ, როგორც ზემოთაც გვქონდა აღნიშნული, ფრონტალური გამოკითხვის შედეგებსაც გარკვეული მნიშვნელობა აქვს როგორც ცალკეული მოსწავლეების, ისე მთელი კლასის ცოდნის შეფასებისათვის, ამიტომ მას ხშირად მიმართავენ სასკოლო პრაქტიკაში (ლორთქიფანიძე 1954:251-278).

დ. გურგენიძე ასახელებს გამოძახებით გამოკითხვის სუსტ მხარესაც. ნაკლი ისაა, რომ ამ დროს მასწავლებლის ყურადღება ძირითადად მიპყრობილია მხოლოდ გამოძახებულ მოსწავლეზე. გამოძახებით შემოწმების დროს შეუძლებელი ხდება გამოკითხვის პროცესში მთელი კლასის აქტიურად ჩაბმა, მაგრამ მასწავლებელმა უნდა მიაღწიოს მთელი კლასის ყურადღების ისეთ მობილიზებას, როცა გამოძახებული მოსწავლის პასუხს ყველა ისმენს და არა მარტო უბრალოდ, არამედ კრიტიკულად ისმენს და ემზადება შესწორებისა და დამატებისათვის. მხოლოდ და მხოლოდ ამ გზით შეიძლება თავიდან ავიცილოთ მოსწავლეთა ყურადღების ის გაფანტულობა და პასიური ატმოსფერო, რომელიც გამოძახებით გამოკითხვისათვისაა დამახასიათებელი. სასწავლო დროის რაციონალურად გამოყენების მიზნით ზოგი მასწავლებელი მიმართავს ერთდროულად რამდენიმე მოსწავლის გამოძახებას, რომელთაგან ერთის პასუხის პროცესში მეორე ემზადება პასუხის გასაცემად, მესამე მუშაობს დაფაზე და ა.შ. გამოკითხვის ამ ფორმის ნაკლი ისაა, რომ გამოძახებული მოსწავლეები მოკლებული არიან ერთიმეორის პასუხის მოსმენისა და კრიტიკულად გაანალიზების საშუალებას; მისი დადებითი მხარე კი ისაა, რომ ამ გზით მასწავლებელი ახერხებს გაკვეთილზე მოსწავლეთა უფრო მეტი რაოდენობის შემოწმებასა და შეფასებას (გურგენიძე 1957).

საბჭოთა დიდაქტიკაში გამოკითხვის ეს ფორმა არ შეიძლებოდა ყველა საგანში ერთნაირად ყოფილიყო გამოყენებული. ასეთი გზით შემოწმება უფრო გამოყენებული იყო მათემატიკურ საგნებში და მაშინ, როცა კლასში რამდენიმე დაფაა, ხოლო სხვა საგნებში ასეთი წესით გამოკითხვა, როგორც მკვლევართა (ლორთქიფანიძე, გურგენიძე) დაკვირვებამ გვიჩვენა, უხერხულ მდგომარეობაში აყენებდა მასწავლებელსაც და გამოძახებულ მოსწავლესაც.

იმ პერიოდში ფრონტალური გამოკითხვის ფორმა მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმების დროს მეტად გავრცელებული იყო. მისი დადებითი მხარე ისაა, რომ შემოწმებაში ჩაბმულია თითქმის მთელი კლასი, ყველა მოსწავლე ამომრავებულია და ვალდებულია პასუხი მოიფიქროს; ამავე დროს მასწავლებელი ამ გზით მეტად მდიდარ მასალას აგროვებს მიმდინარე დაკვირვებისათვის არა მარტო ერთი მოსწავლის, არამედ იმავე დროს კლასის თითქმის მთელი შემადგენლობის მიმართაც. ამ ფორმის უარყოფითი მხარეა ის, რომ ასეთი გამოკითხვის გზით მასწავლებელი ვერ აღწევს ცალკეულ მოსწავლეთა ცოდნის საფუძვლიან შემოწმებას და მის შედეგად ყოველთვის შესაძლებელი როდია შეფასება. მაგრამ გამოცდილი მასწავლებელი ამ ნაკლს იმით ასწორებს, რომ ასეთი წესით შემოწმების რამდენჯერმე ჩატარების შედეგად აგროვებს ცნობებს მოსწავლეთა ცოდნის შესახებ, რასაც შემდეგ საფუძვლად უდებს მოსწავლეთა მიმდინარე შეფასებას. ფრონტალური გამოკითხვა სასკოლო პრაქტიკაში სხვადასხვა სახით ტარდებოდა. იმის მიხედვით, თუ პროგრამის ან სასწავლო მასალის რა მოცულობაა მოქცეული შემოწმების ფარგლებში, პრაქტიკაში შეიძლება შეგვხვდეს სახელდახელო გამოკითხვა და შემჭიდროებული გამოკითხვა.

სახელდახელო გამოკითხვას უმთავრესად მიმართავდნენ ახალგადაცემული მასალის ათვისების შესამოწმებლად. ამდენად, ასეთი გამოკითხვის შედეგად ნიშნები არ იწერებოდა, რადგან, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, ამ ეტაპზე მოსწავლეებს არც მოეთხოვებოდათ გადაცემული მასალის ღრმა, საფუძვლიანი ცოდნა, რადგან სწავლების პროცესი ჯერ კიდევ არ იყო დამთავრებული. ე.წ. შემჭიდროებულ გამოკითხვას მიმართავდნენ მაშინ, როცა უნდათ სასწავლო მასალის საკმაოდ დიდი მოცულობა მოაქციონ შემოწმების ფარგლებში. ამ შემთხვევაში მასწავლებელი გვერდს უვლის მთელ რიგ მეორეხარისხოვან საკითხებს, წინა პლანზე წამოსწევს საკვანძო საკითხებს და მოსწავლეებისაგან მოითხოვს სხარტ, მოკლე, დებულებების სახით ჩამოყალიბებულ პასუხებს. იმისათვის, რომ შემჭიდროებული გამოკითხვის შედეგად ნიშნები დაწეროს, მასწავლებელმა შეფასებისათვის ნავარაუდევ მოსწავლეებს რამდენიმე კითხვა უნდა მისცეს (მაგრამ არა ზედიზედ). ასეთი წესით დაწერილი ნიშნები თავისი ძალითა და მნიშვნელობით უახლოვდება გამოძახების შედეგად დაწერილ ნიშნებს.

გამოკითხვის ეს მეთოდი ფართოდ იყო გავრცელებული გავლილი მასალის განმეორების დროსაც; განმეორება მნიშვნელოვანწილად შემოწმების ელემენტებსაც შეიცავდა და, ამდენად, შეფასებასაც არ გამოორიცხავდა (გურგენიძე 1957).

საკონტროლო წერითი მუშაობა

საბჭოთა პედაგოგიკაში წერითი მუშაობა წარმოადგენდა მოსწავლეთა ცოდნა-ჩვევების შემოწმებისა და შეფასების ერთ-ერთ ძირითად მეთოდს. მიიჩნეოდა, რომ წერითი მუშაობის მეშვეობით მასწავლებელს შეუძლია გამოარკვიოს მოსწავლეთა ცოდნისა და ჩვევების შეთვისების ხარისხი, დაადგინოს რამდენად მტკიცედ შეითვისა მოსწავლემ გავლილი მასალა და მომზადებული აქვს თუ არა სათანადო ნიადაგი შემდგომი საპროგრამო მასალის დასაძლევად, გამოარკვიოს მოსწავლეთა გონებრივი განვითარების ჰორიზონტი, სისტემაში მოიყვანოს მიღებული ცოდნა და ამასთან ერთად შეამოწმოს მის მიერ გამოყენებული სწავლების მეთოდების ღირსება-ნაკლოვანებანი.

დ. გურგენიძის აზრით, წერით მუშაობას დიდი სააღმზრდელო ამოცანების შესრულებაც აკისრია. საკონტროლო წერითი მუშაობა ხელს უწყობს მოსწავლეებში პასუხისმგებლობის გრძნობის ამაღლებას, თავის ძალებში რწმენის განმტკიცებას, სწავლისადმი ინტერესის გაძლიერებას და მათ აღზრდას დადებითი ზნეობრივი თვისებებით. ამრიგად, საკონტროლო წერითი მუშაობა წარმოადგენდა მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების პრაქტიკით შემოწმებულ ისეთ მეთოდს, რომელიც ხელს უწყობდა სკოლებში ძირითადი სასწავლო სააღმზრდელო ამოცანების განხორციელებას (გურგენიძე 1957).

საკონტროლო წერითი მუშაობის დიდი როლი და მნიშვნელობა გამომდინარეობდა წერითი მუშაობის შინაარსიდან და თავისებურებებიდან. როგორც დ. გურგენიძე აღნიშნავს, წერასა და აზროვნებას შორის არსებობს მჭიდრო კავშირი. აქედან გამომდინარე, წერითი მეტყველების საშუალებით შესაძლებლობა გვეძლევა გამოვარკვიოთ მოსწავლეთა აზროვნების თავისებურებანი. წერით ნამუშევარში, როგორც სარკეში, აისახება მოსწავლის ცოდნის ყოველი მხარე პროგრამით გათვალისწინებული ამა თუ იმ საკითხისა – თემის ან განყოფილების ირგვლივ. მოსწავლეთა თხზულების ანალიზი მასწავლებელს საშუალებას აძლევს, დაკვირვება აწარმოოს მოზარდთა აზროვნების ფორმირების პროცესზე, გაითვალისწინოს იმ დროებითი

კავშირების შექმნის მიმდინარეობა, რომელიც საფუძვლად ედება მოსწავლის აზროვნებითი მოქმედების მექანიზმის განვითარებას. წერითი ნამუშევარი წარმოადგენს ისეთ მასალას, რომელიც ასახავს მოსწავლის ცოდნას, ჩვევასა და უნარს არა მარტო იმაში, თუ რამდენად შეუძლია მას წერილობით გადმოცეს თავისი აზრი ან როგორია მისი წერითი მეტყველების კულტურა, არამედ თხზულებაში აისახება მოსწავლის საერთო განვითარების დონე, მისი წიგნიერება, ფაქტებისა და მოვლენების განზოგადების ჩვევა და უნარი, წყაროებისა და დამხმარე ლიტერატურის გამოყენებისა და ანალიზის უნარი და სხვა, რომელთა შემოწმება და შეფასება ზეპირი გამოკითხვის გზით ძნელი ხდება (გურგენიძე 1957).

დ. გურგენიძე მასწავლებლებს სთავაზობს რეკომენდაციებს: მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების რთულ პროცესში მასწავლებელი უნდა მიმართავდეს მრავალფეროვან მეთოდებსა და საშუალებებს, ვინაიდან შემოწმების მიზანია დაადგინოს არა მარტო სწავლების, არამედ აღზრდის შედეგებიც. მოსწავლის გონებრივი განვითარების დონის დასადგენად შეიძლება ზოგჯერ ზეპირი გამოკითხვის მეთოდი უფრო ეფექტური იყოს, ვიდრე წერითი ან პირიქით. ასე მაგ., ბავშვის აზროვნების უნარის გამოსარკვევად წერითს მუშაობას უპირატესობა უნდა მიენიჭოს, ვიდრე ზეპირი შემოწმების მეთოდი. წერითი მუშაობის უპირატესობას განაპირობებს ის ფაქტიც, რომ მოსწავლის აზროვნების შედეგი აღბეჭდილია ქაღალდზე, რაც მასწავლებელს უადვილებს მის ყოველმხრივ ანალიზს.

იმ პერიოდში წერითი მუშაობა წარმოადგენდა ყველაზე მოხერხებულსა და რაციონალურ მეთოდს კლასის მოსწავლეთა ცოდნის მასობრივად შემოწმებისათვის დროის გარკვეულ, ზუსტად განსაზღვრულ მონაკვეთში, ცხადია, საკონტროლო წერით მუშაობას ყველა საგანში და ყველა კლასისათვის ერთნაირი დატვირთვა არ ქონდა. ასე. მაგალითად: საკონტროლო წერითი მუშაობა სწავლების დაბალ საფეხურზე უმეტესწილად სასწავლო მიზნებით განისაზღვრება, მაშინ როდესაც მე-8, 9, 10 კლასებში წინა პლანზეა წამოწეული კონტროლის, მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების ფუნქცია (გურგენიძე 1957).

საკონტროლო წერითი მუშაობა თითქმის ყველა საგანში გამოიყენებოდა, როგორც მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების მეთოდი, მაგრამ თავისი შინაარსითა და დანიშნულებით არ

შეიძლება გაიგივებულ იქნეს, მაგალითად, ისტორია, გეოგრაფია, ფიზიკა, ქიმია, ერთი მხრივ, და მშობლიურ ენასა, ლიტერატურასა და მათემატიკაში, მეორე მხრივ, ჩატარებული წერითი სამუშაოები. ამავე დროს მასწავლებელს უნდა გაეთვალისწინებინა ის, რომ საკონტროლო წერითი მუშაობის მიზანი და დანიშნულება მარტო მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმება - შეფასებით არ იზღუდებოდა. ისეთ საგნებში როგორიცაა: მშობლიური ენა და ლიტერატურა, რუსული ენა და ლიტერატურა, აგრეთვე მათემატიკა, შეიძლება საკონტროლო წერითი მუშაობა ამასთანავე მიზნად ისახავდეს მოსწავლეებში წერის ჩვევისა და კულტურის განვითარებას.

მკვლევრები (დ. ლორთქიფანიძე, დ. გურგენიძე) მიიჩნევენ, რომ საკონტროლო წერითი მუშაობის მაღალხარისხიანად შესრულება დამოკიდებულია საწერი თემების სწორად შერჩევაზე. საწერი თემები პროგრამული მასალიდან უნდა გამომდინარეობდეს. ამავე დროს გარდა ქართული ენისა და ლიტერატურისა, სხვა საგნებში იგი უნდა ჩატარდეს ისეთი საკითხების ირგვლივ, რომელთა ათვისების მდგომარეობის გამორკვევა მიზნად აქვს დასახული მასწავლებელს. იმისათვის, რომ საკონტროლო წერითმა მუშაობამ გაამართლოს თავისი დანიშნულება მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების საქმეში, საჭიროა მასწავლებელმა წერის დაწყების წინ მოაგვაროს მთელი რიგი წინასწარი პირობები, რომელთა გარეშე მოსწავლეთათვის შედარებით მოკლე დროის განმავლობაში ძნელია ამოცანის დაძლევა, სახელდობრ, თუ მასწავლებელი ფიქრობს საკონტროლო, წერით მუშაობას მოანდომოს გაკვეთილის ნაწილი (15–20 წუთი), მაშინ მიზანშეუწონელია მოსწავლეებს საწერად მივსცეთ განსაზღვრული თემები. ამ შემთხვევაში სასურველია მასწავლებელმა დაფაზე დაწეროს მოკლე კითხვები (გეგმა), რომლითაც უნდა ისარგებლონ მოსწავლეებმა. დროის ეკონომიის მიზნით, გეგმას მოსწავლეები კი არ იწერენ, არამედ თითოეულ კითხვას მისცემენ წერილობით პასუხს თანმიმდევრობით, ხოლო ეს პასუხები უნდა წარმოადგენდეს თხრობას ამა თუ იმ საკითხის ან თემის ირგვლივ (გურგენიძე 1957). თუ წერით მუშაობას ეთმობოდა მთელი გაკვეთილი, ამ შემთხვევაში მოსწავლეები ვალდებული იყვნენ, თვითონ მოეხაზათ თხზულების გეგმა და დამოუკიდებლად დაეწერათ ამ გეგმის მიხედვით.

დ. გურგენიძე მიიჩნევს, რომ საკონტროლო წერითი ნამუშევრების ხარისხი დამოკიდებულია აგრეთვე იმაზეც, თუ რამდენად საფუძვლიანად და ღრმად არის კლასში დამუშავებული დასაწერად მიცემული თემა ან საკითხი. მაგრამ საკითხავია: თუ კი ვიცით ამა თუ იმ თემის ან საკითხის ცოდნის ხარისხი, მაშინ რა აზრი აქვს მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებას? გარდა ენისა და ლიტერატურისა, ასეთი საკითხების ირგვლივ საკონტროლო წერითი მუშაობის ჩატარება, მართლაც, აზრს მოკლებულია, საჭიროა შეირჩეს ისეთი თემები და საკითხები, რომელთა ცოდნის შემოწმება გამოკითხვის საშუალებით მოუხერხებელია დროის უქონლობის ან სხვა მიზეზების გამო, მაგრამ ენებსა და ლიტერატურაში (განსაკუთრებით ენებში), აგრეთვე მათემატიკასა და ქიმიაში საკონტროლო წერითი მუშაობის აზრი და მნიშვნელობა სწორედ მაშინ არის გამართლებული, როცა წერა ტარდება ამა თუ იმ საკითხის თეორიულ – მეცნიერულად ღრმა და საფუძვლიანი დამუშავების შემდეგ. ამ შემთხვევაში მოსწავლეთა მარტო თეორიული ცოდნის შემოწმება და შეფასება როდი გვაინტერესებს. საკონტროლო წერითი მუშაობის უმთავრეს ამოცანას წარმოადგენს მოსწავლეთა მიერ მიღებული თეორიული ცოდნის პრაქტიკულად გამოყენების უნარის გამორკვევა. ამდენად, საწერი თემის შერჩევას ვაწარმოებთ იმ ნიშნის მიხედვით, თუ რამდენად ღრმად და მტკიცედ აქვთ მოსწავლეებს ათვისებული ესა თუ ის თეორიული მასალა (გურგენიძე 1957).

დ. ლორთქიფანიძის მოსაზრებით, საწერი თემის მოცულობის განსაზღვრისას არ შეიძლება გვერდი ავუაროთ იმას, რომ ერთი გაკვეთილის მანძილზე შეუძლებელია მოსწავლემ დამოუკიდებლად დაწეროს შემოქმედებითი ხასიათის თხზულება, რომელშიაც ერთსა და იმავე დროს ზუსტად ექნება დაცული როგორც ენობრივი, ისე შინაარსობრივი ხასიათის მოთხოვნები. იმისათვის, რომ საკონტროლო წერითი მუშაობა არ გადაიქცეს ნიშნების „დაგროვების“ მექანიკურ საშუალებად, მასწავლებელს მოეთხოვება ყოველი ნამუშევარი გულდასმით წაიკითხოს, გასწოროს, შეაფასოს, ნიშნები საკლასო ჟურნალში შეიტანოს და ნამუშევრები დაუბრუნოს მოსწავლეებს. ხოლო საჭირო შემთხვევაში სათანადო მოტივირება გაუკეთოს ამა თუ იმ წერითი ნამუშევრის შეფასების ნიშნებს. წერითი ნამუშევრების გულდასმით გასწორება და ცალკეულ შეცდომებზე მოსწავლეთა ყურადღების გამახვილება საკონტროლო წერით მუშაობას აქცევს არა

მარტო მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების ძლიერ საშუალებად, არამედ ცოდნაში აღმოჩენილი ნაკლისა და ხარვეზების გამოსწორების ღონისძიებადაც (ლორთქიფანიძე 1954:251-278).

დიდი მნიშვნელობა ენიჭებოდა წერით ნამუშევარში დაშვებული შეცდომების ანალიზსა და კლასიფიკაციას. მოსწავლეთა უმრავლესობის მიერ დაშვებული ტიპობრივი შეცდომების აღრიცხვა მასწავლებელს საშუალებას აძლევდა მოეძებნა არსებული ნაკლის დაძლევის გზაც. გამოცდილი მასწავლებლები ადგენდნენ ერთგვარ საორიენტაციო ნუსხას, რომელიც ნათელ სურათს იძლეოდა ცალკეული საკითხების ცოდნაში თითოეული მოსწავლის მიერ დაშვებული შეცდომების რაოდენობის შესახებ, რათა სწავლების პროცესში ყურადღება გამახვილებულიყო ამ საკითხების განმეორებით დამუშავებასა თუ შემჩნეული ხარვეზის შევსებაზე.

ამიტომ, დ. გურგენიძე იძლეოდა რეკომენდაციას, რომ ყოველი საგნის მასწავლებელმა, რომელიც საკონტროლო წერითი მუშაობას იყენებს, როგორც მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების მეთოდს, წინასწარ ღრმად უნდა გაიაზროს საკონტროლო წერითი მუშაობის მიზანი, მოხერხებულად შეარჩიოს თემა, გულდასმით გაასწოროს იგი, ღრმა პედაგოგიური ანალიზი გაუკეთოს მოსწავლეთა მიერ დაშვებულ შეცდომებს, ობიექტურად შეაფასოს მოსწავლეთა წერითი ნამუშევრები და ამ გზით საკონტროლო წერითი მუშაობა გადააქციოს მოსწავლეთა ცოდნის შემდგომი გაუმჯობესების ღონისძიებად (გურგენიძე 1957).

დავით ლორთქიფანიძემ ჩამოაყალიბა საკონტროლო წერითი მუშაობის სწორად ჩატარებისათვის შემდეგი სახელმძღვანელო პრინციპები: 1. საკონტროლო წერითი მუშაობის თემები არ უნდა იყოს შემთხვევითი და უნდა გამომდინარეობდეს სასწავლო საგნის პროგრამიდან; 2. საკონტროლო წერითი მუშაობის ნაყოფიერად ჩატარების აუცილებელ პირობას წარმოადგენს ის, რომ თემა ნათლად და ყველა მოსწავლისათვის გასაგებად იყოს ფორმულირებული; 3. საკონტროლო წერითი მუშაობის დაწყების წინ მოსწავლეებმა უნდა შეადგინონ თემის გეგმა, თუკი ამას თემის ხასიათი მოითხოვს; 4. წერითი მუშაობის შესრულების მთელ პროცესში მოსწავლე უნდა აზროვნებდეს სრულიად დამოუკიდებლად, წერითს სამუშაოს უნდა ასრულებდეს მასწავლებლის ან ამხანაგის მხრივ ყოველგვარი დახმარების გარეშე; 5. საკონტროლო წერითი მუშაობის შესრულების პროცესში კლასში

დაცული უნდა იყოს წესრიგი (ლორთქიფანიძე 1954:176-277). მე-20 საუკუნის 1 ნახევარში საქართველოში, მიუხედავად ავტორიტარული პედაგოგიკისა გაჩადა განმავითარებელი შეფასების და ეფექტური უკუკავშირის ჩანასახები.

მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების ძირითადი კრიტერიუმები

საკავშირო კპ(ბ) ცენტრალური კომიტეტის 1935 წლის 3 სექტემბრის დადგენილებით, „ცოდნის ერთი და იგივე დონე ყველა სკოლაში ერთნაირად უნდა ფასდებოდეს“. იმისათვის, რომ ყველა სკოლაში ცოდნის ერთი და იგივე დონე ერთნაირად ფასდებოდეს, საჭიროა მოთხოვნათა გარკვეული მინიმუმის დაწესება, შემუშავება კრიტერიუმებისა, რომლებსაც უნდა შეესაბამებოდეს ამა თუ იმ ნიშნით შეფასებული მოსწავლის ცოდნა. მიუხედავად იმისა, რომ არ შეიძლება ცოდნა აბსოლუტური სიზუსტით შეფასდეს, მაინც არსებობს გარკვეული პირობები, რომლებსაც მოსწავლის ცოდნა უნდა აკმაყოფილებდეს სწავლების ამა თუ იმ საფეხურზე (ლორთქიფანიძე 1954).

სასკოლო პრაქტიკაში, აღნიშნავს დ. გურგენიძე, სხვადასხვა აზრს ვხვდებით იმის შესახებ, თუ რა უნდა წარმოადგენდეს შეფასების ობიექტს. არც ისე იშვიათად, ზოგიერთი მასწავლებელი შეფასების ობიექტად აქცევს მოსწავლის გულმოდგინებას, დამოუკიდებელი აზროვნების უნარს, სწავლისადმი დამოკიდებულებას და სხვა. ამ თვალსაზრისით დაწერილი ნიშნები ვერასოდეს ვერ შეასრულებს უკეთ სწავლისათვის მოსწავლეთა სტიმულირების როლს. ასეთი თვალსაზრისით დაწერილი ნიშანი არ გამოხატავს მოსწავლეთა ცოდნის დონესა და ხარისხს. ასეთი ნიშანი აკადემიური წარმატების დონისა და ხარისხის გამომხატველი პედაგოგიური ღონისძიებიდან იქცევა დასჯის ან წაქეზების მექანიკურ საშუალებად. ნიშანი მაშინ შეასრულებს თავის სასწავლო-სააღმზრდელო დანიშნულებას, როცა მასში აისახება მოსწავლეთა რეალური ცოდნა. მოსწავლეთა ცოდნა სრულყოფილი არ იქნება, თუ მოსწავლეებს არ შესწევთ თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების უნარი. მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასებისას მხედველობაში მიიღებოდა ასევე ცოდნის სიმტკიცე. მოსწავლეთა ცოდნა ისე უნდა იყოს გააზრებული, რომ დიდხანს შერჩეს მეხსიერებას, რათა საჭიროების შემთხვევაში მოსწავლეს უნარი ჰქონდეს აღადგინოს და გამოიყენოს მის მიერ სკოლაში შეძენილი ეს ცოდნა.

ამიტომ, რომ მოსწავლეთა ცოდნის შეფასების მიზნით მასწავლებელი ამოწმებდა არა მარტო ახლო წარსულში შესწავლილი მასალის ცოდნას, არამედ დიდ ადგილს უთმობდა გავლილი მასალის ცოდნის შემოწმებასაც. გავლილი მასალიდან დასმულ შეკითხვებზე გაცემული პასუხების ხარისხი დამოკიდებული იყო იმაზე, თუ რამდენად მტკიცედ აქვთ მოსწავლეებს შესწავლილი და გააზრებული ესა თუ ის მასალა.

დ. გურგენიძე მიიჩნევს, რომ მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების დროს არ შეიძლება გვერდი ავუაროთ აგრეთვე ცოდნის გადმოცემის კულტურას. მოსწავლეს უნდა შეეძლოს თავისი აზრის როგორც წერილობით, ისე ზეპირად გადმოცემა სწორად, დალაგებულად, ნათლად და გასაგებად.

დ. გურგენიძე სკოლაში მოსწავლეთა სრულყოფილი ცოდნის შეფასების კრიტერიუმებს შემდეგნაირად აყალიბებს:

ცოდნის მოცულობა. მოსწავლეს მოეთხოვება სრულად ფლობდეს ცოდნის მთელ იმ მოცულობას, რაც განსაზღვრულია სასწავლო პროგრამით;

ცოდნის შეგნებულობა, გააზრებულება. მოსწავლეს ცალკეული ფაქტები, მოვლენები ათვისებული უნდა ჰქონდეს ერთმანეთთან კავშირში, მოვლენათა შინაგან კავშირსა და ურთიერთობაში;

ცოდნის სიღრმე და სიზუსტე;

ცოდნის სიმტკიცე;

თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების ჩვევები და ცალკეული დარგების შემდგომი დაუფლების უნარი და შესაძლებლობა (გურგენიძე 1957).

საბჭოთა სკოლაში მიღებული იყო მოსწავლეთა ცოდნის შეფასების ხუთბალიანი ციფრობრივი სისტემა, რომლითაც უნდა გამოიხატოს მოსწავლის ცოდნის ხარისხი ყველა შესაძლებელი ნიუანსით. ნიშნები ორ ჯგუფად იყოფოდა: დადებითი: 5, 4, 3 და უარყოფითი: 2, 1. არსებობდა გარკვეული გრადაცია არა მარტო უარყოფითსა და დადებით ნიშნებში, არამედ ცალკეული ჯგუფის სხვადასხვა ნიშნებშიც. ნიშანთა შორის სხვაობა ემყარებოდა იმ თავისებურებებს, რაც სხვადასხვა ნიშნით შეფასებულ მოსწავლეთა ცოდნას შორის არსებობს.

უარყოფითი ნიშნებით აღინიშნებოდა, რომ მოსწავლეთა ცოდნა არასაკმაოა და ვერ აკმაყოფილებს იმ კრიტერიუმებს, რაც წაეყენება

მოსწავლის ცოდნას სწავლების ამა თუ იმ საფეხურზე. მაგრამ უცოდინარობასა და არასაკმაო ცოდნას შორის არსებული გრადაციის გამოსახატავად არსებობდა ნიშნები „2“ და „1“. აქედან ნიშანი „2“ იმაზე მიუთითებს, რომ მოსწავლეს გარკვეული ცოდნა აქვს, მაგრამ ეს ცოდნა საკმაო არ არის; რომ მოსწავლეს პროგრამით გათვალისწინებული მთელი რიგი საკითხები არასრულად ან სრულებით არა აქვს ათვისებული. ასეთი ნიშნით შეფასებული მოსწავლის ცოდნა შეიძლება აკმაყოფილებდეს რამდენიმე ან ყველა კრიტერიუმს არასრულად, არადამაკმაყოფილებლად, მნიშვნელოვანი ხარვეზებითა და ნაკლოვანებებით (გურგენიძე 1957).

დეტალურად იყო განსაზღვრული, როგორი უნდა იყოს თითოეული ნიშნით შეფასებული მოსწავლის ცოდნა. კერძოდ:

ნიშანი „5“ დაეწერება იმ მოსწავლეს, რომელმაც სრულად, ზუსტად, ღრმად და მტკიცედ აითვისა პროგრამით გათვალისწინებული ყველა საკითხი. მას შეუძლია დარწმუნებით გასცეს პასუხი თეორიული ხასიათის ყველა კითხვას და გაბედულად, დაუბრკოლებლად შეასრულოს პრაქტიკული სამუშაო. იგი დალაგებული, გამართული მსჯელობით გადმოცემს თავის ცოდნას როგორც ზეპირად, ისე წერილობით, „5“-ით შეფასებული მოსწავლე არ საჭიროებს მასწავლებლის უმნიშვნელო ჩარევასაც კი. მას თავისუფლად შეუძლია სკოლაში მიღებული თეორიული ცოდნა დამოუკიდებლად, შეგნებულად გამოიყენოს პრაქტიკაში, წარმატებით განაგრძოს მეცნიერებათა საფუძვლების დაუფლება და დამოუკიდებელი მუშაობის გზით მიაღწიოს თავისი ცოდნის სრულყოფას (გურგენიძე 1957).

ნიშანი „5“-ით შეფასებული მოსწავლეები ითვლებიან წარჩინებულ მოსწავლეებად, რომლებიც დიდი სიყვარულითა და პატივისცემით სარგებლობენ მასწავლებელთა და მოსწავლეთა შორის. ამიტომ, გარდა აკადემიური წარმატებისა, მათ მოეთხოვებათ წარჩინებული იყვნენ ქცევითაც, ისინი მისაზამდი უნდა იყვნენ თავიანთი შრომისმოყვარეობით, ზრდილობით, აკურატობით, საზოგადოებრივი დავალებებისადმი პასუხისმგებლობით, მაღალი ზნეობრივი თვისებებით, საშუალო სკოლის კურსდამთავრებული მოსწავლეები, რომლებიც იმსახურებენ შეფასება „5“-ს, ჯილდოვდებიან ოქროსა და ვერცხლის მედლებით.

ნიშანი „4“–ით ფასდება იმ მოსწავლის ცოდნა, რომელმაც სრულად, ღრმად და საფუძვლიანად შეითვისა პროგრამით გათვალისწინებული ყველა საკითხი, შეგნებულად, გააზრებულად პასუხობს თეორიული ხასიათის ყველა საკითხზე, დაუბრკოლებლად წყვეტს პრაქტიკული ხასიათის ყველა ამოცანას. ცოდნის გადმოცემისას როგორც წერიტს, ისე ზეპირ მეტყველებაში უშვებს უმნიშვნელო ხასიათის შეცდომებს, არ საჭიროებს მასწავლებლის მნიშვნელოვან დახმარებას რტული სასწავლო ამოცანების დაძლევისას, უნარი შესწევს, დაუხმარებლად გამოიყენოს თეორიული ცოდნა პრაქტიკაში, თავისუფლად შეუძლია განაგრძოს სწავლა მეცნიერებათა დარგების შემდგომი დაუფლებისათვის, როგორც დამოუკიდებელი მუშაობის გზით (საშუალო სასწავლებლის დამთავრების შემდეგ), ისე მასწავლებლის ხელმძღვანელობით ან აქტიურად ჩაებას პრაქტიკულ საქმიანობაში. ნიშან „4“–ით შეფასებული მოსწავლის ცოდნის დონე და ხარისხი უფრო დაბალია, ვიდრე „5“–ით შეფასებული მოსწავლისა, მაგრამ გაცილებით მაღალია, ვიდრე „3“–ით შეფასებული მოსწავლისა (გურგენიძე 1957).

ნიშანი „3“ დაწერება იმ მოსწავლეს, რომელმაც მთლიანად აითვისა პროგრამით გათვალისწინებული მთელი მასალა და უნარიც შესწევს თეორიული ცოდნა გამოიყენოს პრაქტიკაში. მას შეუძლია განაგრძოს სწავლა ამა თუ იმ საგნის კურსის შემდგომ დაუფლებისათვის უმაღლეს სასწავლებელში ან აქტიურად ჩაებას პრაქტიკულ საქმიანობაში. თუ ნიშან „3“–ით შეფასებული მოსწავლე „ზოგჯერ ვერ ახერხებს ზუსტი თანმიმდევრობით გააშუქოს ესა თუ ის საკითხი და ბორძიკობს, მასწავლებლის ჩარევის შემდეგ მას შესწევს უნარი, სრულიად სწორი და გარკვეული პასუხი მოგვცეს“. ნიშან „3“–ით შეფასებული მოსწავლე შეიძლება სიძნელეებს აწყდებოდეს თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების დროს, მაგრამ მას უნარი უნდა შესწევდეს, მასწავლებლის უმნიშვნელო დახმარებით გადალახოს ეს სიძნელეები. რაც უფრო მეტია შეფასება „3“–ის ავტორიტეტი, მით უფრო მაღალია სკოლაში აკადემიური წარმატების დონე. სასკოლო პრაქტიკაში ხშირად ვხვდებით შეფასება „3“–ის უგულებელყოფის შემთხვევებს. ეს მდგომარეობა, აუცილებლად იწვევს „4“–ისა და „5“–ის გაიაფებას– აღნიშნავს დ. გურგენიძე.

ნიშან–„2“–ით ფასდება იმ მოსწავლის ცოდნა, რომელიც ამჟღავნებს პროგრამით გათვალისწინებული საკითხის მნიშვნელოვანი

ნაწილის უცოდინარობას, მასწავლებლის მნიშვნელოვანი დახმარების გარეშე არ შეუძლია პასუხი გასცეს დასმულ კითხვებს და გადაწყვეტიტოს პრაქტიკული ხასიათის ამოცანები; ხშირად უშვებს უხეშ შეცდომებს, როგორც ზეპირი მეტყველების დროს, ისე წერით ნამუშევრებში (ლორთქიფანიძე 1954).

ნიშანი „1“ დაეწერება მოსწავლეს იმ შემთხვევაში, როცა იგი ამჟღავნებს პროგრამით გათვალისწინებული საკითხების სრულ უცოდინარობას (ლორთქიფანიძე 1954).

ამრიგად, როგორც დ. ლორთქიფანიძე (1954) და დ. გურგენიძე (1957) ასკვნიან მოსწავლეთა ცოდნის შეფასების კრიტერიუმებისა და ნორმების ცოდნა მასწავლებელს საშუალებას აძლევს, რომ ცოდნის ერთი და იგივე დონე ყველა სკოლაში ერთნაირად ფასდებოდეს, რომ დაინერგოს და გატარდეს ერთიანი მოთხოვნა მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების საქმეში. როგორც ჩანს, შეფასების პრინციპებს: სანდოობა, გამჭირვალობა, ობიექტურობა, ვალიდობა საბჭოთა პედაგოგიკა ნერგავდა და იყენებდა პრაქტიკაში.

ცოდნის შეფასების გააზრება მოსწავლისა და მასწავლებლის მიერ. როცა შეფასებაზე ვსაუბრობთ, მხედველობაში ვიღებთ არა მხოლოდ ნიშნებით შეფასებას, არამედ შემოწმების ყოველგვარ დაჯამებას, მასწავლებლის მიერ გაკეთებულ შესაფერის დასკვნებს მოსწავლეთა პასუხის ღრმა პედაგოგიურ ანალიზს და გარკვეულ მითითებებს, რაც მიმართულია შემოწმების შედეგად გამოვლინებული დადებითი მხარეების გამტკიცებისა და ნაკლოვანებათა გამოსწორებისაკენ. შეფასების ამგვარი გაგება არ გულისხმობს ნიშნებით შეფასების უგულებელყოფას (ბასილაძე 2016:266).

მოსწავლეთა ცოდნის ხარისხის აღმნიშვნელი ესა თუ ის ნიშანი ყოველთვის არ გამოხატავს იმ საკითხების რიგს, რაც იცის ან არ იცის მოსწავლემ. ნიშანში ჩანს ცოდნის ხარისხი, მაგრამ, სახელდობრ რა საკითხი უფრო კარგად იცის, ან კონკრეტულად აღებული რომელი საკითხი ნაკლებად იცის მოსწავლემ, ამის გამოხატვა ნიშნებით არ შეიძლება. მოსწავლის ცოდნაც ისეთი მრავალმხრივი და ინდივიდუალური ბუნებისაა, რომ მისი ზუსტად გამოხატვა ყოვლად შეუძლებელია (ბასილაძე 2016:266).

დ. გურგენიძის აზრით, შეფასების ხუთბალიანი სისტემა სრულიად საკმარისია მოსწავლეთა ცოდნის დონის აღსანიშნავად. რომელიმე საგანში ერთი და იმავე ნიშნით შეფასებულ ერთი კლასის

მოსწავლეთა ცოდნაში არსებული ნიუანსის შესავსებად მასწავლებელმა უნდა მიმართოს სიტყვიერ განმარტებას, რომელიც, როგორც ცნობილია, ავსებს მანძილს ცალკეულ ბალებს შორის და რომლის მეშვეობითაც თავიდან ვიცილებთ მრავალბალიანობის რეციდივებს. საჭიროა გავითვალისწინოთ, რომ ნიშნით შეფასება მიუთითებს მოსწავლის ცოდნის ხარისხზე, ხოლო სიტყვიერი განმარტება წარმოადგენს მოსწავლის ცოდნის მოკლე დახასიათებას, რომელიც უნდა მიუთითებდეს და მოსწავლისათვის ცხადყოფდეს ცოდნის მიღწევებსა და ნაკლს (გურგენიძე 1957).

დ. გურგენიძე აღნიშნავს: 1. უპირველეს ყოვლისა, ზეპირ განმარტებებში მასწავლებელმა უნდა უჩვენოს, თუ რამდენად ზუსტად და სწორად გასცა პასუხი მოსწავლემ მასწავლებლის შეკითხვას: პასუხის სახელდობრ რომელ ნაწილში ცდებოდა მოსწავლე და რომელ ნაწილში იძლეოდა სწორ პასუხს როგორც მეცნიერული, ისე იდეური თვალსაზრისით. 2. მასწავლებელმა თავისი განმარტებებით მოსწავლეებს უნდა გამოუმუშაოს იმის რწმენა, რომ რაც უფრო ზუსტია პასუხი ამა თუ იმ საკითხზე, მით უფრო მაღალია ნიშანი. 3. მასწავლებლის სიტყვიერ განმარტებაში მოცემული უნდა იყოს მოსწავლის ცოდნის როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი მხარეები; მასწავლებელი მიუთითებს კონკრეტულ გზებს, თუ როგორ უნდა გამოასწოროს მოსწავლემ თავისი ცოდნის ნაკლი. 4. მასწავლებლის სიტყვიერი განმარტება არავითარ შემთხვევაში არ უნდა წარმოადგენდეს მოსწავლის ცოდნაში არსებული ნაკლის შემსუბუქების ცდას. შეფასება ობიექტური უნდა იყოს. 5. ზოგიერთის აზრით, ასეთმა შეფასებამ შეიძლება მოსწავლეს გული გაუტეხოს და თავისი ძალების რწმენა დაუკარგოს. ეს აზრი სწორი არ არის. მოსწავლის უცოდინარობის მთლიანად გამომჟღავნება და მისთვის იმის ცხადყოფა, თუ რა არ იცის მან, მასწავლებელმა ისეთი პედაგოგიური ტაქტის დაცვით უნდა ჩაატაროს, რომ მოსწავლე გრძნობდეს მასწავლებლის უდიდეს ზრუნვას, სიტბოსა და სიყვარულს. ამავე დროს არ შეიძლება პასუხი იმდენად აბსოლუტურად არადამაკმაყოფილებელი იყოს, რომ მასში არ მოიძებნოს რაიმე დადებითი, რომლებზეც დაყრდნობით არ შეიძლებოდა ბავშვის სტიმულირება (გურგენიძე 1957).

დ. ლორთქიფანიძის მტკიცებით, მასწავლებლის სიტყვიერი განმარტება უნდა შეიცავდეს არა მარტო არასრული ან არადამაკმაყოფილებელი პასუხის ანალიზს, არამედ დადებითი, სრული,

წარჩინებული შეფასების პასუხის ანალიზსაც. ამას მნიშვნელობა აქვს არა მარტო იმ მოსწავლის სტიმულირებისათვის, რომლის პასუხის შეფასებასაც ვახდენთ, არამედ მთელი კლასისათვის. მოსწავლის პასუხის ნიშნით შეფასება მაშინ შეასრულებს უდიდეს როლს მოსწავლეთა სტიმულირებაში, თუ მოსწავლე კონკრეტულად გაიგებს, რა ნაკლი ჰქონდა მის ცოდნას. თავისი ცოდნის ნაკლისა და სუსტი მხარეების შეუგნებლობა ორიენტაციას უკარგავს წარმატებულ და გულმოდგინე მოსწავლეებსაც კი; ხოლო ამან, ბოლოს და ბოლოს, შეიძლება გამოიწვიოს ინტერესის დაკარგვა სწავლისადმი, მოსწავლეში წარმოიშვას პასიურობა და თავისი ძალებისადმი რწმენის უქონლობა (ლორთქიფანიძე 1954: 278).

მასწავლებლის შენიშვნებს მოსწავლეები ყურადღებით ისმენენ, ცდილობენ აღარ დაუშვან ეს შეცდომა. შეიძლება მოსწავლემ თავის შემდგომ პასუხში უფრო ნაკლებ მიუტევებელი შეცდომა და ნაკლი გამოამჟღავნოს, მაგრამ აშკარად მნიშვნელოვანია, რომ ერთხელ მითითებული შეცდომის მიმართ ისინი გულგრილნი არ არიან (გურგენიძე 1957).

ამრიგად, მასწავლებლის მიერ ნიშნის დასაბუთება, მოსწავლეთა ცოდნის შეფასების ზეპირი განმარტება, ცოდნაში არსებულ ნაკლზე მითითება, მოსწავლეთა მიერ ამ ნაკლის გააზრება ნიშანს აქცევს სტიმულირების უდიდეს საშუალებად და უკეთ სწავლის სურვილის აღძვრის მძლავრ ფაქტორად. მასწავლებლის მიერ დაწერილ ნიშანს მაშინ აქვს სასწავლო-აღმზრდელობითი მნიშვნელობა და ბავშვის ზნეობრივ თვისებებზე ზემოქმედების ძალა, როცა იგი მტკიცედ დასაბუთებული და მკაცრი ობიექტურობის პრინციპის მიხედვით არის დაწერილი. ამიტომ, მასწავლებელი ყოველთვის უნდა ითვალისწინებდეს ბავშვის ფსიქოლოგიური ბუნების ყოველ მოსალოდნელ ცვლილებას, რაც შეიძლება მის მიერ დაწერილმა ნიშანმა გამოიწვიოს. ყოველ მასწავლებელს კარგად უნდა ახსოვდეს, რომ მოსწავლეთა ცოდნის შეფასება რთული პედაგოგიური პროცესია, რომელიც დიდ პედაგოგიურ ტაქტსა და დახელოვნებას მოითხოვს.

იმისათვის, რომ შემოწმებამ და შეფასებამ თავისი მიზანი გაამართლოს, დიდი მნიშვნელობა აქვს ბავშვთა ინდივიდუალური თავისებურების გათვალისწინებას. საჭიროა მასწავლებელმა ზედმიწევნით იცოდეს ბავშვის განვითარების ინდივიდუალური სამყაროს ყოველი მხარე (გურგენიძე 1957).

ყველა ამ მოთხოვნის დაცვის პირობებში მასწავლებლის სიტყვიერი განმარტება, ნიშნით შეფასებასთან ერთად, მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებასა და შეფასებას აქცევს სასწავლო პროცესის ერთ-ერთ ისეთ ქმედით პედაგოგიურ ღონისძიებად, რომელიც განამტკიცებს მოსწავლეებში საკუთარი ძალების რწმენას და ხელს უწყობს მათ მიერ სწავლაში მაღალი წარმატების მოპოვებას.

დ. ლორთქიფანიძის (ლორთქიფანიძე 1954:277-278) აზრით, გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მოსწავლის ცოდნის გამომჟღავნებისა და შეფასების პროცესის სწორად წარმართვისათვის:

1. მასწავლებელი გულდასმით, მთელი ყურადღებით უნდა უსმენდეს მოსწავლეთა პასუხს, კვალდაკვალ მიჰყევოდეს მოსწავლის მსჯელობას, შეუმჩნეველი არ რჩებოდეს არც ერთი უბრალო შეცდომა ან საკითხისაგან გადახვევა. დაუშვებელია მასწავლებელი მოდუნებულიად ინდიფერენტულად ან მკაცრი გამომეტყველებით უსმენდეს მოსწავლეს. ამგვარი დამოკიდებულება მოსწავლეს უკარგავს ხალისს, სურვილს – გამომჟღავნოს მთელი თავისი ცოდნა.

2. მასწავლებელი უნდა იჩენდეს სიდინჯეს, სიმშვიდეს, თავშეკავებას გამოკითხვის მთელ პროცესში და ინარჩუნებდეს წონასწორობას მაშინაც კი, როცა მოსწავლე უხეშ შეცდომებს უშვებს ანდა გავლილი მასალის სრულ უცოდინარობას ამჟღავნებს.

3. მასწავლებელი განსაკუთრებულ შემთხვევებში უნდა ჩაერთოს მოსწავლის პასუხში, ისიც დიდი სიფრთხილით და პედაგოგიური ტაქტით.

დ. ლორთქიფანიძე მიიჩნევს, რომ მასწავლებელს ყოველთვის უნდა ახსოვდეს შემდეგი 1. მოსწავლის პასუხში ჩარევას შეუძლია გამოიწვიოს მოსწავლის დაყენება სწორ გზაზე, ან მისი სრულიად დაბნევა. ამიტომ მასწავლებელი მოსწავლის პასუხში უნდა ჩაერთოს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როცა ამჩნევს, რომ მას საკითხი ძირითადად თუმცა ესმის და შეთვისებულიც აქვს, მაგრამ მასწავლებლის ჩაურევლად ამომწურავი პასუხის გაცემა უჭირს, იმ შემთხვევაში, როდესაც საჭიროა კითხვის დროულად და ისე დასმა, რომ მოსწავლის მსჯელობას მიეცეს სწორი მიმართულება (“ხარაჩო”-ი. ბასილაძე, ლ. თავდგირიძე). თუ მოსწავლემ ასეთი შეკითხვების შემდეგ ვერ შეძლო სწორი პასუხის გაცემა, მაშინ მას დავუსვამთ მისახვედრ კითხვას, მაგრამ წარმატების ნიშანს დავუკლებთ. 2. მასწავლებელს არ უნდა გამორჩეს მოსწავლის მიერ დაშვებული თუნდაც უმნიშვნელო

შეცდომა და გულდასმით გაასწოროს იგი. სასურველია და აუცილებელიც შეცდომის გასწორებაში, თვით გამოძახებული მოსწავლე ჩავაბათ. მასწავლებელი უნდა ეცადოს, რომ სხვადასხვა გზით თვით მოსწავლე მიიყვანოს შეცდომის გამოსწორებამდე. თუ მასწავლებლის მიერ ამ მიმართულებით მიღებული ყველა შესაძლო ღონისძიება უშედეგოდ დამთავრდა, ის მთელ კლასს აბამს შეცდომის გასწორებაში (ლორთქიფანიძე 1954:277-278). თუმცა დიდი სიფრთხილით უნდა მოვეკიდოთ ამ აქტივობას. 3. კლასი ისე უნდა ჩავაბათ შეცდომის გასწორებაში, რომ ამან მოსწავლის მიერ პასუხის გაცემას ზიანი არ მოუტანოს. ამ მხრივ ყველაზე ეფექტურ საშუალებას წარმოადგენს ისეთი ღონისძიება, როგორიცაა გამოძახებული მოსწავლის დროულად შეჩერება და ფრონტალური კითხვის დასმა კლასის წინაშე. ასეთ ხერხს მასწავლებელი უნდა მიმართავდეს მაშინაც, როცა ის შეამჩნევს, რომ კლასი ყურადღებით არ უსმენს მოსწავლის პასუხს და მოსწავლეთა საგრძნობი ნაწილის ყურადღება გაფანტულია. ასეთ შემთხვევაში სასურველია მასწავლებელმა გამოიძახოს ის მოსწავლე, რომელიც გართულია სხვა საქმეებით და გაკვეთილის მსვლელობიდან გამოთიშულია. 4. დაუშვებელია, როდესაც ზოგიერთი მასწავლებელი ავალებს მოსწავლეებს, რომ კვალდაკვალ მისდიონ გამოძახებული მოსწავლის პასუხს და, თუ პასუხში შენიშნავენ რაიმე შეცდომას, ასწიონ ხელი. ასეთ შემთხვევაში კლასის ყურადღება მიმართულია არა იქითკენ, რომ მოსწავლის პასუხიდან გარკვეული სარგებლობა მიიღოს, ცოდნა შეივსოს და განიმტკიცოს, არამედ იქითკენ, რომ როგორმე შეცდომა დაიჭიროს, ხელი ასწიოს და მასწავლებლის წინაშე თავი „გამოიჩინოს“. კლასის ასეთ „ყურადღებიანობას“ მხოლოდ ზიანი მოაქვს. მეორე მხრივ, არც გამოძახებულ მოსწავლეს შეუძლია ნორმალურად აზროვნება და სწორი პასუხის გაცემა: იგი იბნევა, კარგავს რწმენას თავის თავში, ეჭვი ეპარება გაცემული პასუხის სისწორეში და, რაც იცის, ისიც ავიწყდება (ლორთქიფანიძე 1954:278).

ამრიგად, საქართველოში 1921-1960 წლებში ქართულ საბჭოთა დიდაქტიკაში სწავლა/სწავლების პროცესი ძირითადად ორიენტირებული იყო მოსწავლეებში ცოდნის მარაგის დაგროვებაზე, მაგრამ ცალკეულ მკვლევართა ნაშრომებში გაჩნდა მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების ნიშნები, რამაც განაპირობა საგანმანათლებლო სივრცეში აქცენტი თანდათანობით გადატანილიყო აზროვნების

მაღალი დონეების გააქტიურებაზე. ამ პერიოდში წინა პლანზე გამოვიდა მიმდინარე განმავითარებელი, შემაჯამებელი შეფასების მეთოდების ელემენტები. შეფასების გამჭვირვალობის პრინციპის დაცვის მიზნით შეფასების კრიტერიუმებით განხორციელება. მიუხედავად ამისა საბჭოურმა დიდაქტიკურმა თეორიამ მაინც იმძლავრა პრაქტიკის ელემენტებზე, თეორია დარჩა პრაქტიკისგან მოწყვეტილი.

დასკვნა

საქართველოში XX საუკუნის პირველ ნახევარში (1900-1960) დიდაქტიკური აზროვნების განვითარების ისტორიამ ვრცელი და მრავალმხრივი გზა განვლო. მონოგრაფიაში ვრცლად არის განხილული: სიახლეები მეოცე საუკუნის პირველი მეოთხედის ქართულ დიდაქტიკურ აზროვნებაში (1900-1921), საბჭოთა დიდაქტიკის დამკვიდრება, მისი განვითარების ტენდენციები და სწავლების ორგანიზაციის ფორმები, შეფასების საკითხები საქართველოში 1921-1960 წლებში. ის მოიცავს XX საუკუნის სამ მნიშვნელოვან პერიოდს, კერძოდ, 1900-1918 წწ, 1918-1921წწ და 1921-1960წწ. ამ დროითი მონაკვეთების ინდივიდუალურმა შესწავლამ და ასევე, ამავე პერიოდების სისტემურმა, ერთიან ჭრილში ანალიზმა ახალი, განსხვავებული და სამეცნიერო წრეებისათვის მნიშვნელოვანი მიგნებები გამოავლინა.

მონოგრაფიაში გაანალიზდა და წარმოდგენილია:

- XX საუკუნის პირველ ნახევარში სწავლა/სწავლების ახალი იდეების შემოსვლის, ჰუმანური პედაგოგიკის ჩამოყალიბების მცდელობის საკითხები;
- მეოცე საუკუნის ქართული პედაგოგიური აზროვნების გამოჩენილი წარმომადგენლების: დ. უზნაძის, ლ. ბოცვაძის, ბ. ხაჭაპურიძის, გ. თავზიშვილის, შ. სიხარულიძის, დ. ყიფშიძის, დ. ლორთქიფანიძის და სხვათა შეხედულებები;
- ნაშრომები განათლების, აღზრდისა და სწავლა/სწავლების საკითხებზე და შედარებულია ქვეყანაში მიმდინარე განათლების პოლიტიკის ცალკეულ მიმართულებებთან;
- საბჭოთა პედაგოგიკური აზრის ჩამოყალიბებასა და დაფუძნებასთან დაკავშირებული პროცესების ანალიზი საქართველოში;

- სწავლების ორგანიზაციის ფორმები მეოცე საუკუნის ქართულ დიდაქტიკურ აზროვნებაში 1960 წლამდე;
- შეფასების ფორმებისა და სწავლების მეთოდების ანალიზი შესაბამისი პერიოდების დახასიათებით;
- საბჭოთა პედაგოგიკის სახელმძღვანელო წიგნები და თანამედროვე პედაგოგიკის გამოწვევები.

მეოცე საუკუნის 50-იან წლებში ქართველ დიდაქტიკოსთა ნაშრომებში გაჩენილმა პროგრესულმა იდეებმა განაპირობა ამავე საუკუნის 60-იან წლებში, ჰუმანური პედაგოგიკის ჩანასახების გაჩენა, ჰუმანური-პიროვნული ტექნოლოგიის იმპლემენტაცია, რომელიც ემსახურებოდა საქართველოში განათლების სისტემის განვითარების ევროპულ ხედვას. ჰუმანური პედაგოგიკის მტკიცე საფუძველი არის პედაგოგიკის კლასიკოსების მდიდარი მემკვიდრეობა და უპირობო სიყვარული ბავშვის მიმართ, რომლის შესახებაც მონოგრაფიის მომდევნო ნაწილში გვექნება საუბარი.

პედაგოგიკური აზროვნების ისტორიამ, განვითარების ხანგრძლივი გზა განვლო. მან მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა და შეასრულებს საუკუნეების განმავლობაში მოზარდი თაობის აღზრდის სწავლა/სწავლებისა და განათლების საქმეში.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. ამონაშვილი 1984: ამონაშვილი შ., მოსწავლეთა შეფასების აღმზრდელობითი და საგანმანათლებლო ფუნქცია, ექსპერიმენტულ-პედაგოგიური გამოკვლევა, პედაგოგიკა, მოსკოვი, 1984.
2. ამონაშვილი 1986: ამონაშვილი შ., ფიქრები ჰუმანურ პედაგოგიკაზე, თბილისი, 1986.
3. ამონაშვილი 1989: ამონაშვილი შ., გარდაქმნის მთავარი პირი, თბილისი, 1989.
4. ახალი ამბები 1916ბ: ახალი ამბები. ქუთაისი. „სინათლის“ საზოგადოების არჩევნები, გაზეთი. „მეგობარი“, N 110, 1916.
5. ახალი ამბები 1916გ: ახალი ამბები. ქუთაისი. საზოგადოება „სინათლის კრება“, გაზეთი. „ჩვენი მეგობარი“, N 85, 1916.
6. ახალი ამბავი 1917ა: ახალი ამბავი, გაზეთი „ხმა ქართველი ქალისა“, № 27, 1917.
7. ახალი ამბები 1917ბ: ახალი ამბები. ქუთაისი. მკურნალის სასწავლებლის შესახებ, გაზეთი. „სოციალ - დემოკრატი“, N 154, 1917.
8. ახალი ამბები 1917გ: ახალი ამბები, სკოლების ნაციონალიზაცია, ქუთაისი, გაზეთი „ჩვენი ქვეყანა“, №107, 1917.
9. ახალი ამბები 1917დ: ახალი ამბები. ქუთაისი. კლასიკური გიმნაზიისა და რეალური სასწავლებლის ქართველ მასწავლებელთა და მშობელთა კრება, გაზეთი „ჩვენი ქვეყანა“, №95, 1917.
10. ახალი ამბები 1917ე: ახალი ამბები. კავკასიის მასწავლებელთა ყრილობა., გაზეთი „სახალხო ფურცელი“, №869, 1917.
11. ახალი ამბები 1917ვ: ახალი ამბები. დასავლეთ საქართველოს სახალხო მასწავლებელთა ყრილობა, გაზეთი „სახალხო ფურცელი“, №834, 1917.
12. ახალი ამბები 1917ზ: ახალი ამბები. დასავლეთ საქართველოს სახალხო მასწავლებელთა ყრილობა., გაზეთი „სახალხო ფურცელი“, №870, 1917.
13. ახალი ამბები 1917 თ: ახალი ამბები. „კავკასიის სკოლების რეფორმის შესახებ“, გაზეთი „ჩვენი ქვეყანა“, № 58, 1917.
14. ახალი ამბები 1917 ი: ახალი ამბები. „კავკასიის სკოლების რეფორმის შესახებ“, გაზეთი „ჩვენი ქვეყანა“, № 95, 1917.
15. ახალი ამბები 1917 კ: ახალი ამბები. „კავკასიის სკოლების რეფორმის შესახებ“, გაზეთი „ჩვენი ქვეყანა“, № 107, 1917.
16. ახვლედიანი 2011: ახვლედიანი მ. ქუთაისის ქართული სკოლა - გიმნაზია (XIX-XX საუკუნეთა მიჯნაზე), ქუთაისი, 2014.

17. ახვლედიანი 2011: ახვლედიანი მ., იოსებ ოცხელი, ქუთაისი, 2011.
18. აქილესი 1912: აქილესი, ახალი ამბები. სახალხო განათლების საქმე შვეციაში, გაზეთი იმერეთი №75, 1912.
19. ბაბილოძე 1975: ბაბილოძე გრ. ნარკვევები განათლებისა და კულტურის ისტორიიდან აჭარაში, ბათუმი 1975.
20. ბარამიძე 2013: ბარამიძე ნ., ნებისმიერი და ზნეობრივი ქცევის მიმართების პრობლემა, ბათუმი, 2013.
21. ბარამიძე 2023: ბარამიძე ნ., ფსიქოლოგიური ეტიუდები, ბათუმი, 2023.
22. ბასილაძე 2007: ბასილაძე ი., ფსიქოლოგიზმი პედაგოგიკაში, საქართველოს განათლების მეცნიერებათა აკადემიისა და ქუთაისის აკაკი წერეთლის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ერთობლივი სამეცნიერო კონფერენციის შრომები, ქუთაისი, 2007.
23. ბასილაძე 2010: ბასილაძე ი., აბზიანიძე ლ., გაკვეთილი, როგორც პედაგოგიური ფენომენი, ქუთაისი, 2010.
24. ბასილაძე 2013: ბასილაძე ი., „ახალი ტიპის ქართველის“ აღზრდის პრობლემა დიმიტრი უზნაძის პედაგოგიკურ ნააზრევში, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის მოამბე №1, ქუთაისი 2013.
25. ბასილაძე 2014: ბასილაძე ი., ადეიშვილი ვ., შალვა სიხარულიძე XX საუკუნის ქართული პედაგოგიკური აზროვნების ერთ-ერთი მესამიერვე, ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტის საერთაშორისო კონფერენციის მასალები-ჰუმანიტარული მეცნიერებები ინფორმაციულ საზოგადოებაში, II, 2014.
26. ბასილაძე 2015: ბასილაძე ი., „ექსპერიმენტული პედაგოგიკის“ საკითხები ვილჰელმ ლაის პედაგოგიკურ ნააზრევში, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის, მოამბე, №2, 2015.
27. ბასილაძე 2015: ბასილაძე ი., ფანჭულიძე ს., დიმიტრი უზნაძე ექსპერიმენტული პედაგოგიკის მკვლევარი და ქართული პედაგოგიკური მეცნიერების ფუძემდებელი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის (პედაგოგიური ფაკულტეტი) VI საერთაშორისო კონფერენციის შრომები, სწავლებისა და აღზრდის აქტუალური პრობლემები, 2015.
28. ბასილაძე 2016: ბასილაძე ი., ჭოხონელიძე ნ., კოსტავა ნ., ქობულაძე ნ., სწავლების მეთოდები, სტრატეგიები, პედაგოგიური ტექნოლოგიები და ცოდნის შემოწმება-შეფასების საკითხები, ქუთაისი, 2016.
29. ბასილაძე 2016ა: ბასილაძე ი., ადეიშვილი ვ., სწავლა/სწავლების კომპლექსური მეთოდი, იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი,

საერთაშორისო სამეცნიერო კონფერენცია, „განათლება, კვლევა პრაქტიკა, შრომების კრებული., №1, 2016.

30. ბასილაძე 2018: ბასილაძე ი., ბალანჩივაძე ი., ბერუჩაშვილი მ., ადრეული განათლების კურიკულუმები და მათი განვითარების სხვადასხვა ასპექტები, ქუთაისი, 2018.

31. ბასილაძე 2018ა: ბასილაძე ი., ქობულაძე ნ., დიმიტრი უზნაძე - საქართველოში სასკოლო სისტემის რეფორმატორი(1910-1921 წ წ), კავკასიის უნივერსიტეტი. ახალი ეპოქის დასაწყისი-საქართველოს დემოკრატიული რესპუბლიკა (1918-1921), საერთაშორისო სამეცნიერო კონფერენცია მიმდევნილი საქართველოს დემოკრატიული რესპუბლიკის დაარსების 100 წლისთავისადმი, შრომების კრებული. ISBN:978-9941-9470-7-0.

32. ბასილაძე 2018: ბასილაძე ი., ივანე ჯავახიშვილის შეხედულებები განათლებისა და სწავლების საკითხებზე, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის (პედაგოგიური ფაკულტეტი) IX საერთაშორისო კონფერენციის შრომები, სწავლებისა და აღზრდის აქტუალური პრობლემები, 2018.

33. ბასილაძე 2019: ბასილაძე ი., შალვა კირთაძე, მარია მონტესორის პედაგოგიკური სისტემა საბჭოთა პედაგოგიკის თვალსაზრისით, ULUSLARARASI DERGi KARADENiZ SOSYAL BiLiMLER SEMPOZYUMU. IST INTERNATIONAL BLACK SEA JOURNAL SOCIAL SCIENCES SYMPOSIUM, SYMPOSIUM OZET KiTABI, 2019.

34. ბასილაძე 2020:ბასილაძე ი., განათლების ტაძარი-აწსუ 85, ქუთაისი, 2020.

35. ბასილაძე 2021: ბასილაძე ი., მოწენიძე ქ., ჭოხონელიძე ნ., განათლების, სწავლა/სწავლებისა და აღზრდის საკითხები, ნაწილი I (შესავალი თანამედროვე პედაგოგიკურ აზროვნებაში), ქუთაისი, 2021

36. ბერულავა 1967: ბერულავა ნ., დიმიტრი უზნაძე, თბილისი, 1967.

37. ბერულა 1982: ბერულავა ხ.რედაქტორობით, ლუარსაბ ბოცვაძე, პედაგოგიური თხზულებანი “განათლება” თბილისი 1982.

38. ბერიძე 2006: ბერიძე ა. დ. უზნაძის “აღზრდის ძირითადი ტრაგედია” და თანამედროვე სკოლა, ბათუმი, გამომცემლობა “ბათუმის უნივერსიტეტი”, 2006 ISBN 99940-25-69-4.

39. ბერიძე 2003:სწავლების ინდივიდუალიზაციის პრობლემები და მათი გადაწყვეტის მცდელობანი პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიურ მეცნიერებაში, კრებული “ფსიქოლოგიური გამოკვლევები”, ბათუმი, 2003.

40. ბიბილეიშვილი 2011: ბიბილეიშვილი ი., პედაგოგიკის თეორია და ისტორია, ბათუმი, 2011.

41. ბიბილეიშვილი 1993: ბიბილეიშვილი, ქართული კომენოლოგია,

ბათუმი, 1993.

42. ბიბლიეშივილი 2013: ბიბლიეშივილი გ (ი)., ხახუტაიშივილი ნ., ქართველი ისტორიკოსები აღზრდის შესახებ, ბათუმი, 2013.

43. ბიბლიეშივილი 2006: ი. ბიბლიეშივილი, აღსაზრდელის პრობლემა აკად. დიმიტრი უზნაძის პედაგოგიურ კონცეფციაში, ფსიქოლოგიური გამოკვლევები, დ. უზნაძის დაბადების 120 წლისთავისადმი მიძღვნილი რესპუბლიკური სამეცნიერო კონფერენციის მასალები II, გამომცემლობა „ბათუმის უნივერსიტეტი“, 2006.

44. ბიბლიეშივილი 2007: ი. ბიბლიეშივილი, დიმიტრი უზნაძის პედაგოგიური შეხედულებები (დაბადების 120 წლისთავის გამო), შრომები IX ფილოსოფია, ფსიქოლოგია, პედაგოგიკა, ISBN 1987-5290 ბათუმი 2007

45. ბოსლეველი 1908 : ბოსლეველი, ახალი ამბავი, შინაური საქმე №4, 1908.

46. ბოცვაძე ლ., შრომა და მისი მნიშვნელობა, ჟურნალი „განათლება“, 1914, №6.

47. ბოცვაძე 1908: ბოცვაძე ლ., რუსეთის ცხოვრებიდან, ჟურნალი „განათლება“, 1908, № 6.

48. ბოცვაძე 1908ა: ბოცვაძე ლ., „თავისუფალი აღზრდა ბავშვისა“, ჟურნალი „განათლება“, 1908, № 7.

49. გაბუნია 2006: გაბუნია ლ., ქუთაისი დიდი საგანმანათლებლო კერა, ქუთაისი, 2006.

50. გაგუა 1974: გაგუა ვ., სახალხო განათლება მე-19 საუკუნის რეფორმის შემდგომ საქართველოში, თბილისი, 1974.

51. გაზეთი „საქართველოს რესპუბლიკა“, 1920, N 131, 4.

52. გაზეთი „საქართველო“, 1918, N 149.

53. განათლების მატრიანე 2015: საქართველოს განათლების მატრიანე, შემდგენლები: ნათელა ვასაძე, იმერი ბასილაძე, თამაზ კარანაძე, შოთა მაღაზონია, დავით მაღაზონია, ავთანდილ ასათიანი და სხვა., რედაქტორი აკადემიკოსი ნათელა ვასაძე, თბილისი, 2015.

54. გენძეხაძე 1989: გენძეხაძე ი., იოსებ ოცხელი (პედაგოგი და საზოგადო მოღვაწე), ქუთაისი, 1989.

55. გიორგი მცირე 1967: გიორგი მცირე, ცხოვრება გიორგი მთაწმინდელისაი. ძველი ქართული აგიოგრაფიული ლიტერატურის ძეგლები, წიგნი II., თბ., 1967.

56. გოგუაძე 1935: გოგუაძე გ., დიდაქტიკა ნაწილი I, ტფილისი, 1935.

57. გოგუაძე 1935: გოგუაძე გ., დიდაქტიკა (ნაწილი I), სახელმძღვანელო პედაგოგიური სასწავლებლებისა და მოსწავლეებისათვის, ტფილისი, 1935.

58. გურგენიძე 1972: გურგენიძე ვ., აკადემიკოს ივ. ჯავახიშვილის უცნობი წერილი, გაზეთი „ახალგაზრდა კომუნისტი“, 1972 წელი, 12 დეკემბერი.

59. გურგენიძე 1973: გურგენიძე დ., საბჭოთა დიდაქტიკის საკითხები, თბილისი, 1973.

60. გურგენიძე 1981: გურგენიძე დ., საქართველოში საბჭოთა პედაგოგიური აზრის ისტორიიდან, გამომცემლობა „განათლება“, თბილისი, 1981.

61. გოგიბერიძე 2012: გოგიბერიძე რ., სასკოლო მათემატიკის პროგრამები და მათემატიკური განათლების ისტორიის საკითხები მე-19 საუკუნის საქართველოში, დოქტორის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად წარდგენილი დისერტაციის ავტორეფერატი, თბილისი, 2012.

62. გურგენიძე 1957: გურგენიძე დ., მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების საკითხები, პედაგოგიურ მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, თბილისი, 1957.

63. დიუი 2014: დიუი ჯ., თავისუფლება და კულტურა, თბილისი, 2014.

64. დევდარიანი 1930: დევდარიანი გ., პედოლოგია (ელემენტარული კურსი), მეორე გამოცემა, ტფილისი, 1930.

65. დევდარიანი 2011: გიორგი დევდარიანი - სახელოვანი და ტრაგიკული ცხოვრების გზა, შემდგენელი მედეა დევდარიანი, ქუთაისი, 2011.

66. ერტლი 1930: ერტლი ედ., სახალხო სკოლა და შრომის დასაბამი., თარგმნა ივ. გომელაურისა., სახელგამი, თბილისი, 1927.

67. ვასაძე 2000ა: ვასაძე ნ. გიორგი ჯიბლაძე და ქართული პედაგოგიკური მეცნიერება, საქართველოს პედაგოგიურ მეცნიერებათა აკადემიის „მომზადებული“, № 2-3, თბილისი, 2000.

68. ვასაძე 2002: ვასაძე ნ., დავით ლორთქიფანიძე ქართული პედაგოგიკური მეცნიერების ამაგდარი, საქართველოს განათლების მეცნიერებათა აკადემიის „მომზადებული“, № 4-5, თბილისი, 2002.

69. ლობჟანიძე 2016: ლობჟანიძე ს., ფირჩხაძე მ., რატიანი მ., ლომიძე ნ., თედორაძე რ., ჯალიაშვილი მ., მასწავლებლის წიგნი ინტერაქტიული მეთოდები პრაქტიკაში, სწავლების მეთოდები და სწავლის სტრატეგიები. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, 2016.

70. თავდგირიძე 2010: თავდგირიძე ლ., გიორგი ჯიბლაძე და უმაღლესი სკოლის პედაგოგიკა, ჟურნალი „საქართველოს განათლების მეცნიერებათა აკადემიის მოამბე“, # 11, 2010წ;

71. თავდგირიძე 2016: თავდგირიძე ლ., დიმიტრი უზნაძე და საუნივერსიტეტო განათლება, ფსიქოლოგიური გამოკვლევები ბათუმში 2006წ.

72. თავდგირიძე, შეროზია 2017: თავდგირიძე ლ., შეროზია ნ., შრომა-საზოგადოების წარმატების პირობა. აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის განათლების ფაკულტეტის VIII საერთაშორისო სამეცნიერო-მეთოდური კონფერენციის შრომები. ISSN: 2298-0539. ქუთაისი, 2017.

73. თავზიშვილი 1933: თავზიშვილი გ., პედაგოგიკის მეთოდოლოგიური საკითხები, ტფილისი, 1933.

74. თავზიშვილი 1940: თავზიშვილი გ., იაკობ გოგებაშვილი: თბილისი, 1940.

75. თავზიშვილი 1966: თავზიშვილი გ., პედაგოგიკის ზოგადი საფუძვლები, თბილისი, 1966.

76. თავზიშვილი 1974: თავზიშვილი გ., რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ.2. თბილისი, 1974.

77. იმედაძე 2018: იმედაძე ი., ფსიქოლოგიის ისტორია, თბილისი, 2018.

78. კანონი საღვთო სჯულის 1919: კანონი საღვთო სჯულის სწავლების გაუქმებაზე გაზეთი, საქართველოს რესპუბლიკა“, N 157, 1919. გვ. 4).

79. კვირიდან 1915: კვირიდან - კვირამდე , შინაური საქმე, №15, 1915.

80. კაპანაძე 2017: კაპანაძე მ., „განათლება და პედაგოგიკური აზროვნება დასავლეთ საქართველოში მეოცე საუკუნის დასაწყისში (1900-1917 წლები)“, დისერტაცია განათლების დოქტორის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, 2017.

81. კაპანაძე 2023: კაპანაძე თ., გიორგი თავზიშვილი-ქართული პედაგოგიკის თეორეტიკოსი, ჰუმანიტარულ და პედაგოგიურ მეცნიერებათა განვითარების ფონდის სამეცნიერო რეფერალური ჟურნალი “ენა და კულტურა”, №29, 2023.

82. კიკნაძე 1959: კიკნაძე ზ., ალექსანდრე გარსევანიშვილის პედაგოგიური და საზოგადოებრივი მოღვაწეობა, თბილისი 1959.

83. კიკნაძე 1960: კიკნაძე გ., მოსწავლეთა აღზრდა საბჭოთა პატრიოტიზმისა და სოციალისტური ინტერნაციონალიზმის სულისკვეთებით, თბილისი, 1960.

84. კიკვაძე 2010: კიკვაძე ი., „მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შეფასება“, შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, განათლების ფაკულტეტი; დოქტორანტთა კონფერენცია, მოხსენება, ბათუმი, 2009.

85. კიკვაძე 2013: კიკვაძე ი., მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარ-ჩვევების განმავითარებელი და განმსაზღვრელი შეფასება (შეფასების როლი და დანიშნულება, ხელნაწერის უფლებით, 2013.

86. კომენსკი 1970: კომენსკი იან ამოს, სიბრძნის სანიავებელი, ანუ საკუთარ ნაწარმოებთა ბრძნულად გადასინჯვის უნარი, რედაქტორი აკადემიკოსი დავით ლორთქიფანიძე, თბილისი, 1970.

87. კიზირია 1980: კიზირია ა., დ. უზნაძის სოციალური შეხედულებანი, თბილისი, 1980.

88. კონვენცია ბავშვთა უფლებების შესახებ 1989.

89. კომპლექსური მეთოდი. წერილების კრებული, სახელმწიფო გამომცემლობა, ტბილისი, 1924.

90. კრებული „გამოკვლევები საბავშვო ბაღის ახალი დიდაქტიკური მასალების შესახებ“, I ტ., თბილისი, 1940.

91. კრებული „გამოკვლევები საბავშვო ბაღის ახალი დიდაქტიკური მასალების შესახებ“ II ტ., თბილისი, 1946

92. ლორთქიფანიძე 1948: ლორთქიფანიძე დ., მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმება და შეფასება, თბილისი, სახელგამი, 1948.

93. ლორთქიფანიძე 1954: ლორთქიფანიძე დ., „სწავლების პრინციპები, ორგანიზაცია და მეთოდები“, თბილისი, 1954.

94. ლორთქიფანიძე 1970: ლორთქიფანიძე, იან ამოს კომენსკი, თბილისი, 1970.

95. ლორთქიფანიძე 1983: ლორთქიფანიძე დ., დიდაქტიკა, თბილისი, 1983.

96. ლოსაბერიძე 2018: ლოსაბერიძე ე., გაკვეთილის დაგეგმვისა და ჩატარების თანამედროვე პედაგოგიური ტექნოლოგიები, დისერტაცია განათლების დოქტორის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, 2018.

97. მასწავლებლის თანამგზავრი, 1928.

98. მეგობარი 1911ბ: მეგობარი, ფელეტონი, პროფესიული განათლება, გაზეთი „კოლხიდა“, 1911, №3.

99. მეგობარი 1911ა: მეგობარი., ფელეტონი, სქოლასტიკის საკითხები, გაზეთი „კოლხიდა“, №2, 1911.

100. მეზობელი 1910: მეზობელი, ლაჩხუთ-შუხუთის დავის გამო, გაზეთი „ფონი“, № 14, 1910.

101. მესხი 1915: მესხი დ. „სინათლის საზოგადოება“, გაზეთი „მეგობარი“, N13, 1915.

102. მთარგმნელი კანდე 1910: მთარგმნელი, კანდე, „შკოლის განახლება“, გაზეთ „ფონი“, 1910, № 2.

103. მოწერილი ამბები 1912: მოწერილი ამბები. თხმელარი (ქვემო იმერეთი), გაზეთი „იმერეთი“ №70, 1912.

104. მურდულია 2018: მურდულია თ., განათლება და პედაგოგიკური აზროვნება 1918-1921 წლების საქართველოში, დისერტაცია განათლების დოქტორის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, 2018.

105. მჭედლიძე 1993: მჭედლიძე გ., „ქუთაისის ახალი ისტორიის ნარკვევები (1892-1921), ქუთაისი, 1993.

106. მჭედლიძე 1987: მჭედლიძე ნ., ხაჭაპურიძე ბ., ჟურნალი „დაწყებითი სკოლა, სკოლამდელი აღზრდა“, №1, 1987.

107. ნიკოლეიშვილი 2000: ნიკოლეიშვილი ა., განათლება საქართველოს დემოკრატიულ რესპუბლიკაში(1918 წლის მაისი-1921 წ. თებერვალი), თბილისი, 2000.

108. ნიშნიანძე 2011: ნიშნიანძე ო., მსოფლიო ისტორიის სახელმძღვანელოთა პირველი ქართველი ავტორები, დიმიტრი უზნაძე, „ხანძთა“, პერიოდული სამეცნიერო ჟურნალი, № 4(9), ქუთაისი-თბილისი, 2011.

109. ობოლაძე 1962: ობოლაძე უ., ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა საქართველოში, 1962.

110. ობოლაძე 1947: ობოლაძე უ., პედაგოგიკა (პირველდაწყებითი კურსი, ნაწილი 1), თბილისი, 1947.

111. ობოლაძე 1953: ობოლაძე უ., პედაგოგიკა (პირველდაწყებითი კურსი), თბილისი, 1953.

112. პედაგოგიური კრებული, სკოლის ასაკამდე აღზრდა, რედაქტორი მ. ორახელაშვილი, სახელგამი, თბილისი, 1926.

113. პედაგოგიკა 1956: პედაგოგიკა, მთავარი რედაქტორი პროფ. დავით ლორთქიფანიძე, თბილისი, 1956.

114. პავლიაშვილი 2000: პავლიაშვილი ქ., საქართველოს მართმადიდებლური ეკლესია 1917–1921 წლებში, 2000.

115. პატარაია 1931: პატარაია ბ., პროექტების მეთოდისათვის, თბილისი, 1931.

116. პინკევიჩი 1926: პინკევიჩი ა., პედაგოგიკა., ტომი მეორე, შრომის სკოლა, ავტონომიური აჭარისტანის ს.ს.რ. სახელგამი, ქ. ბათუმი, 1926.

117. როსტომაშვილი 1900: როსტომაშვილი ივ., სკოლა სეირნობისა, ანუ საბავშვო ექსკურსიატი, „ივერია“, 1900, N 168..

118. ჟურნალი „განათლება“, 1916 წ. N 2

119. ჟურნალი „განათლება“, 1914, N 6.

120. ჟურნალი „განათლება“, 1918, N 12.

121. ჟურნალი „განათლება“, 1915, N 4.

122. ჟურნალი „განათლება“, 1916. N 9.

123. ჟურნალი „განათლება“, 1918, N 1.

124. ჟურნალი „განათლება“, 1918 წელი, N 12.,

125. ჟურნალი „განათლება“, 1920, № 2.

126. ჟურნალი „განათლება“, 1919 , N 1.

127. ჟურნალი „ცისკარი“, № 1, 1986.

128. ჟურნალი „საქართველოს განათლების მუშაკი“, № 3-4, თბილისი, 1924.
129. ჟურნალი „ახალი სკოლისაკენ“, №5, თბილისი, 1926.
130. ჟურნალი „სკოლა და ცხოვრება“ №8, თბილისი, 1982.
131. საისტორიო მოამბე, საქართველოს სსრ მინისტრთა საბჭოსთან არსებული საარქივო სამმართველო, 1967.
132. სასკოლო მუშაობის ორგანიზაცია და მეთოდები, შულგინის, კონდაკოვისა და იგნატიევის წერილები, ტფილისი, 1921.
133. სახალხო განათლება და პედაგოგიკის მეცნიერებანი საბჭოთა საქართველოში 1921-1961წწ. (კრებული). რედაქტორი გ. ნიორაძე, სასწავლო-პედაგოგიური ლიტერატურის სახელმწიფო გამომცემლობა „ცოდნა“, თბილისი, 1962 წ.
134. სარედაქციო წერილი 1898ბ: 1-2.
135. სარედაქციო წერილი 1910ა: სარედაქციო წერილი, „ქალთა პროფესიული სასწავლებელი შუხუთში (მცდელობა)“, გაზეთ „ფონი“, 1910, № 4.
136. სარედაქციო წერილი 1911ბ: სარედაქციო წერილი, გაზეთი „კოლხიდა“ 1911 წ. N27.
137. სართანია 2003: სართანია დ., ივანე ჯავახიშვილის ანტისაბჭოთა თვალსაზრისი, გაზეთი „ჩვენი მწერლობა, 2003წ., 11-17 აპრილი.
138. სარიშვილი 1956: სარიშვილი ტ., სკოლა და პედაგოგიური მიმდინარეობანი რევოლუციამდელ საქართველოში (1901-1921), თბილისი, 1956.
139. სარიშვილი 1978: სარიშვილი ტ., ახალგაზრდობის აღზრდის აქტუალური საკითხები, თბ., 1978.
140. სარიშვილი 1986: სარიშვილი ტ., სახალხო განათლების საკითხები რევოლუციამდელ ქართულ ბოლშევიკურ პრესაში (1901-1921), თბილისი, 1986.
141. სახალხო განათლება და პედაგოგიური მეცნიერებანი საბჭოთა საქართველოში (1921-1961), რედაქტორი გ. ნიორაძე, თბილისი, 1962.
142. სიგუა 1969: სიგუა ს., სახალხო განათლება რევოლუციამდელ საქართველოში (1907-1917), თბილისი, 1969.
143. სიხარულიძე 1930: სიხარულიძე შ., პოლიტექნიკური სწავლების სისტემა, ტფ., 1930.
144. სიხარულიძე 1932: სიხარულიძე შ., პედაგოგიკის მეთოდოლოგიური საფუძვლები (რუსულ ენაზე), ლენინგრადი, 1932.
145. სიხარულიძე 1933: სიხარულიძე შ., საბჭოთა პედაგოგიკის პრობლემები, თბ., 1933.

146. სიხარულიძე 1937: სიხარულიძე შ., სწავლების პროცესის კანონზომიერებანი, თბილისი, 1937.

147. სიხარულიძე 1938: სიხარულიძე შ., საბჭოთა სკოლის დიდაქტიკა, თბილისი, 1938.

148. სიხარულიძე 1940: სიხარულიძე შ., საბჭოთა დიდაქტიკა, თბილისი, 1940.

149. სიხარულიძე 1956: სიხარულიძე შ., შრომითი სწავლების მეთოდის საკითხები, თბილისი, 1956.

150. სიხარულიძე 1974: სიხარულიძე გ., ქართული პედაგოგიკის ისტორია. თბილისი, 1974.

151. სრულიად რუსეთის 1914: სრულიად რუსეთის სახალხო სკოლების მასწავლებელთა ყრილობა, ჟურნალი „განათლება“, №2, 1914.

152. სწავლება და შეფასება, ავტორები: რ. ტყემალაძე, ნ. დალაქიშვილი, ქ. თოფაძე, თ. პაჭკორია, თ. ბუწაშვილი, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, 2008.

153. სწავლების მეთოდი და პროგრამა მოზრდილთა სკოლებში, პოლიტ-განათლების მთავარმმართველობის გამოცემა № 39, თბილისი 1923.

154. სინიცი 1923: სინიცი ლ. დ., შრომის სკოლა, მისი პრინციპები, ამოცანები და იდეური ფესვები წარსულში, ტფილისი, 1923.

155. უზნაძე 1916: უზნაძე დ., „სინათლის“ საზოგადოების ქალთა სასწავლებლის 1915–1916 სასწავლო წლის ანგარიში, 1916.

156. უზნაძე 1911ა: უზნაძე დ., „ექსპერიმენტალური პედაგოგიკიდან“, გაზეთი „კოლხიდა“, 1911. N77.

157. უზნაძე 1911ბ: უზნაძე დ., „ექსპერიმენტალური პედაგოგიკიდან“, გაზეთი „კოლხიდა“, 1911წ. N78.

158. უზნაძე 1911გ: უზნაძე დ., „ექსპერიმენტალური პედაგოგიკიდან“, გაზეთი „კოლხიდა“, 1911წ. N79.

159. უზნაძე 1911დ: უზნაძე დ., ფელეტონი. ნაწყვეტები ექსპერიმენტალური პედაგოგიკიდან, გაზეთი „კოლხიდა“ 1911, № 83.

160. უზნაძე 1911ე: უზნაძე დ., ფელეტონი. ნაწყვეტები ექსპერიმენტალური პედაგოგიკიდან, გაზეთი „კოლხიდა“ 1911, № 90.

161. უზნაძე 1911ვ: დ. უზნაძე, ფელეტონი. ნაწყვეტები ექსპერიმენტალური პედაგოგიკიდან, გაზეთი „კოლხიდა“ 1911, № 99.

162. უზნაძე 1911ზ: უზნაძე დ., ფელეტონი. ნაწყვეტები ექსპერიმენტალური პედაგოგიკიდან, გაზეთი „კოლხიდა“ 1911, № 92.

163. უზნაძე 1911თ: უზნაძე დ., ფელეტონი. ნაწყვეტები ექსპერიმენტალური პედაგოგიკიდან. გაზეთი „კოლხიდა“ 1911, № 93.

164. უზნაძე 1911ი: უზნაძე დ., ფელეტონი. ნაწყვეტები ექსპერიმენტალური პედაგოგიკიდან. გაზეთი „კოლხიდა“ 1911, № 98.
165. უზნაძე 1911კ: უზნაძე დ., ფელეტონი. ნაწყვეტი ექსპერიმენტალური პედაგოგიკიდან. გაზეთი „კოლხიდა“ 1911, № 96.
166. უზნაძე 1912: უზნაძე დ., ექსპერიმენტული პედაგოგიკის შესავალი, 1912.
167. უზნაძე 1912ა: უზნაძე დ., „აღზრდის ძირითადი ტრაგედია და ექსპერიმენტალური პედაგოგიკა, ჟურნალი „განათლება“, №6, 1912.
168. უზნაძე 1915ა: უზნაძე დ., პედაგოგიური წერილები, გაზეთი „მეგობარი“, №60, 1915.
169. უზნაძე 1915ბ: უზნაძე დ., პედაგოგიური წერილები, გაზეთი „მეგობარი“, №59, 1915.
170. უზნაძე 1916ა: უზნაძე დ., სინათლის სკოლის მიზანი, გაზეთი „მეგობარი“ N 119.
171. უზნაძე 1916ბ: უზნაძე დ., სინათლის სკოლის მიზანი, გაზეთი „მეგობარი“ N 120.
172. უზნაძე 1916 გ: უზნაძე დ., „სინათლის“ სასწავლებლის ანგარიში, 1916.
173. უზნაძე 1916 დ: უზნაძე დ., პედაგოგიური წერილები, გაზეთი „მეგობარი“, №78, 1916.
174. უზნაძე 1916ე: უზნაძე დ., შრომის სკოლა, ჟურნალი „განათლება“, №7, 1916.
175. უზნაძე 1918: უზნაძე დ., ძველი საბერძნეთი, ნაწილი მეორე, ქუთაისი, 1918.
176. უზნაძე 1947: უზნაძე დ., ბავშვის ფსიქოლოგია, თბილისი , 1947.
177. უზნაძე 1980: უზნაძე დ., აღზრდის ძირითადი ტრაგედია, ჟურნალი „სკოლა და ცხოვრება“ №1, 1980.
178. უზნაძე 1945: უზნაძე დ., ადამიანის ქცევის ფორმები, თბილისი, უნივერსიტეტის შრიმები XVII. 1945.
179. უზნაძე 2005: უზნაძე დ., პედაგოგიური თხზულებანი, თბილისი, 2005.
180. უკიდურესი 1908: უკიდურესი, ჩვენი სასულიერო სასწავლებელი, გაზეთი „მინაური საქმე“, №6, 1908.
181. ფანჭულიძე 2013: ფანჭულიძე ს., დიმიტრი უზნაძის პედაგოგიკური შეხედულებები, დისერტაცია განათლების დოქტორის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, 2013.

182. ფანჭულიძე 2021: ფანჭულიძე ს., დიმიტრი უზნაძის პედაგოგიკური შეხედულებები, ქუთაისი, 2021.

183. ფარი 1912: ფარი, პირველდაწყებითი შკოლა, გაზეთი „იმერეთი“ №33, 1912.

184. ფელეტონი 1911: ფელეტონი უავტორო, გაზეთი „კოლხიდა“, 1911, №2.

185. ფერაძე 1911: ფერაძე ი., „მოწაფეთა განკაფულობა“, ჟურნალი „განათლება“, 1911, N 10.

186. ფხაკაძე 1986: ფხაკაძე ნ., ივანე ჯავახიშვილი- საუნივერსიტეტო განათლების სულისჩამდგმელი, ჟურნალი „ცისკარი“ №116 (1986)ი

187. ქცა (ქუთაისის ცენტრალური არქივი), ფონდი № 20, საქმე № 151, ფურც.7- 8.

188. ქცა(ქუთაისის ცენტრალური არქივი), ფონდი № 20, საქმე № 151, ფურც. 34.

189. ქცა (ქუთაისის ცენტრალური არქივი), ფონდი № 20, საქმე № 151, ფურც.6-7.

190. ქცა (ქუთაისის ცენტრალური არქივი), ფონდი № 20, საქმე № 1, ფურც.1-74.

191. ქცა(ქუთაისის ცენტრალური არქივი), ფონდი № 20, საქმე № 223, ფურც.4-5.

192. ქცა(ქუთაისის ცენტრალური არქივი), ფონდი № 20, საქმე № 223, ფურც. 15-20.

193. ქცა(ქუთაისის ცენტრალური არქივი), ფონდი № 20, საქმე № 223, ფურც. 42.

194. ყანჩელი 2018: ყანჩელი ნ., ჯონ დიუის პედაგოგიური შეხედულებები და თანამედროვეობა, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, განთლების დოქტორის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად წარდგენილი დისერტაცია, ქუთაისი 2018.

195. ხაჭაპურიძე 1951: ხაჭაპურიძე ბ., თბილისის პირველი საბავშვო ბაღი., თბილისი, პედინსტიტუტის გამომცემლობა, 1951.

196. ხაჭაპურიძე 1940: ხაჭაპურიძე ბ., დიდაქტიკური მასალები და თამაშობანი სკოლამდელი აღზრდის ამოცანებთან დაკავშირებით, თბილისი, 1940.

197. ხუნდაძე 1960: ხუნდაძე ტ., ქართველთა შორის წერა-კითხვის გამავრცელებელი დაწესებულება, თბილისი, 1960.

198. ყიფშიძე 1956: ყიფშიძე დ., პედაგოგიკის საკითხები, თბილისი, 1957.

199. შრომები IX ფილოსოფია, ფსიქოლოგია, პედაგოგიკა, ბოუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, გამომცემლობა „ბათუმის უნივერსიტეტი“ ბათუმი, 2007.

200. ჩხარტიშვილი 1981: ჩხარტიშვილი შ., ექვსწლიანი ბავშვის სწავლების საკითხები, თბილისი, 1981.

201. წერეთელი 1994: წერეთელი დ., გაზეთი „კოლხიდა“, ქუთაისი, 1994.

202. წერეთელი 1911ა: წერეთელი ვ. „ჩვენი ერთი საჭიროებათაგანი“, გაზეთი „კოლხიდა“, 1911, №1.

203. წულესკირი 2020: წულესკირი ნ., ჩაჩანიძე ი, გუჩუა თ., ბასილაძე ი., მარიამ მარჯანიშვილი. იმერეთის სოციოლინგვისტური სურათი XIX საუკუნის 80–90-იანი და XX საუკუნის 10-20-იანი წლების ქუთაისის პრესაში, ქუთაისი, 2020.

204. ჯავახიშვილი 1956: ჯავახიშვილი ივ., ქართული ენისა და მწერლობის ისტორიის საკითხები, თბ., 1956.

205. ჯაფარიძე 1911: ჯაფარიძე ტ., თანამედროვე შკოლა. გაზეთი „კოლხიდა“, N33, 1911.

206. ჯაფარიძე 1975: ჯაფარიძე ი., საშუალო სპეციალური განათლების ისტორიიდან საქართველოში (1921-1972), თბილისი, 1975.

207. ჯიბლაძე 1974, პედაგოგიკა და მეთოდოლოგია, თბილისი, 1974.

208. ჯინჯიხაძე 2012: ჯინჯიხაძე ჯ., თანამედროვე პედაგოგიური ტექნოლოგიები, უნივერსალი, თბილისი, 2012.

209. ჯორბენაძე 1984: ჯორბენაძე ს., ცხოვრება და ღვაწლი ივანე ჯავახიშვილისა, უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბილისი, 1984.

210. ჭავჭავაძე 1987: ჭავჭავაძე ი., რჩეული ნაწერები ხუთ ტომად, ტ., IV. თბილისი, 1987.

211. ჭკუასელი 1981: ჭკუასელი ივ., ჟურნალი „განათლება“ და მისი ადგილი ქართული პედაგოგიკური აზროვნების განვითარებაში, თბილისი, 1981.

212. ჭკუასელი 2009: ჭკუასელი ქ., მასწავლებელთა განათლების ისტორია საქართველოში, Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology 2009 | No.1(14).

213. ჭუმბურიძე 2000: ჭუმბურიძე დ., „განათლება 1918-1921 წლებში“, თბილისი, 2000.

214. Мейман 1910: Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике, часть III, М., 1910.

215. Нечаев 1909: Нечаев А.П., Современная экспериментальная психология в её отношении к вопросам школьного обучения I, С-П, 1909.

216. Лай 1927: Лай В. Экспериментальная педагогика, М., Изд. «Общество», 1927.

217. Паркхерст 1924: Паркхерст Э., Воспитание и обучение по дальтоновскому плану., 1924.

218. L.Tavdgiridze 2020: L.Tavdgiridze, N. Sherozia, N. Mamuladze, I. Khasaia. Formative assessment promoting students academic performance/განმავითარებელი შეფასება მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების საწინდარი, ტექნოლოგიის, განათლების და განვითარების მე-14 საერთაშორისო კონფერენციის INTED2020 მასალები, **გვ. 1687-1695, ISBN: 978-84-09-17939-8 ISSN: 2340-1079**
doi: [10.21125/inted.2020.0545](https://doi.org/10.21125/inted.2020.0545)

219. ამონაშვილი 2018: ამონაშვილი პ., <https://www.marketer.ge/amonashvilebi-humanuri-pedagogika/>

ავტორების შესახებ



იმერი ბასილაძე - ქუთაისის აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის სასწავლო პროცესის მართვის სამსახურის უფროსი, პედაგოგიური ფაკულტეტის, პედაგოგიკის დეპარტამენტის პროფესორი. არის მასწავლებლის მომზადების (60 კრედიტი) პროგრამის ხელმძღვანელი, ერთობლივი სადოქტორო პროგრამის „განათლების მეცნიერებები“ მმართველი საბჭოს წევრი, პედაგოგიური ფაკულტეტის სადისერტაციო საბჭოს

წევრი. მიჰყავს სალექციო კურსები საბაკალავრო, სამაგისტრო და სადოქტორო პროგრამის სტუდენტებთან. მისი კვლევის სფეროა: პედაგოგიკის ზოგადი საფუძვლები, დიდაქტიკა, პედაგოგიკის ისტორია, უმაღლესი სკოლის პედაგოგიკა, ადრეული განათლების კურიკულუმები, სწავლებისა და შეფასების თანამედროვე მეთოდები და ტექნოლოგიები.

1987 წლიდან მუშაობს ქუთაისის აკაკი წერეთლის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტში. 1993 წელს დაიცვა საკანდიდატო დისერტაცია. ამავე წლიდან, არის პედაგოგიური ფაკულტეტის დეკანის მოადგილე, პედაგოგიკის კათედრის გამგე. 2004 წლიდან ხელმძღვანელობს აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის სასწავლო პროცესის მართვის სამსახურს. 2006 წლიდან არჩეულია აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის პედაგოგიკის დეპარტამენტის პროფესორად. არის ოცამდე სადისერტაციო და სამაგისტრო ნაშრომის ხელმძღვანელი, ოფიციალური შემფასებელი, მონოგრაფიის რედაქტორი და რეცენზენტი. მისი ავტორობით და თანავტორობით, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამოცემულობის მიერ გამოცემულია თხუთმეტი მონოგრაფია. არის ასოცამდე სამეცნიერო ნაშრომის ავტორი. მონაწილეობა აქვს მიღებული სამოცდაათამდე საერთაშორისო და რესპუბლიკურ სამეცნიერო ფორუმში და 4 საგრანტო პროექტში.



ლელა თავდგირიძე - ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ზუსტ მეცნიერებათა და განათლების ფაკულტეტის პროფესორი. არის რამდენიმე საგანმანათლებლო პროგრამის: მასწავლებლის მომზადების საგანმანათლებლო (MINOR) და მასწავლებლის მომზადების (60 კრედიტი) პროგრამის ხელმძღვანელი, ერთობლივი სადოქტორო პროგრამის „განათლების მეცნიერებები“ მმართველი საბჭოს წევრი. კითხულობს ლექციებს საბაკა-

ლავრო, სამაგისტრო და სადოქტორო პროგრამების სტუდენტებთან. მისი კვლევის სფეროა: დიდაქტიკა, პედაგოგიკა, უმაღლესი სკოლის პედაგოგიკა, ინკლუზიური განათლება, ადრეული განათლება.

1989 წლიდან მუშაობს ბათუმის სახელმწიფო უნივერსიტეტში. კითხულობს ლექციებს სასწავლო კურსებში: დიდაქტიკა, ბავშვთა და მოზარდთა განვითარებისა და სწავლის თეორიები, პედაგოგიკა, ინკლუზიური განათლება, უმაღლესი სკოლის პედაგოგიკა. 1998 წელს დაიცვა საკანდიდატო დისერტაცია თემაზე: ეკოლოგიური აღზრდა-განათლება საბუნებისმეტყველო ციკლის საგნებში. არის არაერთი სადისერტაციო და სამაგისტრო ნაშრომის ხელმძღვანელი, შემფასებელი, მონოგრაფიის რედაქტორი და რეცენზენტი. მისი ავტორობით და თანავტორობით გამოცემულია მონოგრაფია ეკოლოგიური აღზრდის საკითხები, გამომცემლობა „აჭარა“, ბათუმი, 1997წ; დამხმარე სახელმძღვანელოები: საუნივერსიტეტო აღზრდისა და სწავლების საკითხები, გამომცემლობა „უნივერსალი“, თბილისი, 2011, ISBN 978-9941-17-269-4; სწავლებისა და განათლების თეორია (დიდაქტიკის საფუძვლები) გამომცემლობა „ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი“, ISBN 978-9941-488-12-2 ბათუმი 2019. მონოგრაფია უსაფრთხო სკოლის ოპტიმალური მოდელის გამოვლენა საქართველოს სოციალურ კონტექსტში, ISBN 978-9941-8-5542-9 DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.7957169> თბილისი 2023., არის ასამდე სამეცნიერო ნაშრომის ავტორი. მონაწილეობა აქვს მიღებული ასამდე საერთაშორისო სამეცნიერო ფორუმში და 16 საგრანტო პროექტში. არის მოქმედი ტრენერი.

გამომცემლობა „საჩინო“
ტელ.: 593 99 34 88