

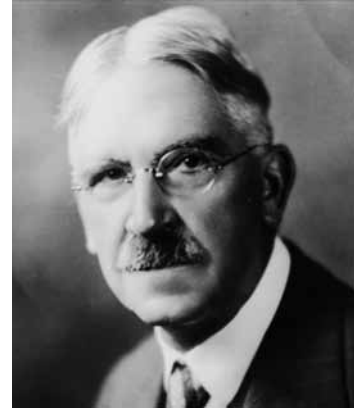
## ჯონ დიუი

1859-1952

ჯონ დიუი – ამერიკელი ფილოსოფოსი, ფსიქოლოგი და განათლების სპეციალისტი, ინსტრუმენტალიზმის (პრაგმატიზმის მიმდინარეობა) ფილოსოფიური სკოლის დამაარსებელი, პროგრესივისტული განათლების პრინციპების აქტიური იდეოლოგი და უნივერსიტეტის პროფესორთა ამერიკული ასოციაციის დამფუძნებელი. დაიბადა 1859 წ. ახალი ინგლისის შტატ ვერმონტში. მოღვაწეობდა მინესოტის, მიჩიგანის, ჩიკაგოს უნივერსიტეტებსა და კოლუმბიის მასწავლებელთა კოლეჯში. 1930 წლიდან პენსილვანია, მაგრამ სიკვდილამდე (1952 წ.) რჩება აქტიურ აკადემიურ და საზოგადო მოღვაწედ. ქვეყნის ფარგლების გარეთ მისი მოღვაწეობიდან აღსანიშნავია საკონსულტაციო ვიზიტები პეკინის უნივერსიტეტში, იაპონიასა და თურქეთში სტუმრობა საბჭოთა კავშირში და ლევ ტროცკის საქმის გამომძიებელი კომისიის თავმჯდომარეობა მექსიკაში.

დიუის მიხედვით, ინსტრუმენტალიზმი ამტკიცებს, რომ ადამიანის მოქმედების სხვადასხვა ფორმა თუ იდეა გარემოსთან ადაპტირების მთავარი ინსტრუმენტია და შექმნილია კონკრეტული პრობლემების გადასაჭრელად. იცვლება რა პრობლემები, ჩნდება მათი გადაჭრის ინსტრუმენტების შეცვლის აუცილებლობა. ჭეშმარიტებაც ამ ინსტრუმენტების სიაშია. ეს კი თავისთავად იწვევს ჭეშმარიტების ცვლილებას პრობლემების ცვლილების კვალდაკვალ. ინსტრუმენტალიზმის, პრაგმატიზმის ეპისტემოლოგიის შესახებ ძირითადი ნაშრომებია: ფსიქოლოგია (1887), ეთიკა (1908), რეკონსტრუქცია ფილოსოფიაში (1920), ადამიანის ბუნება და ქცევა (1922), გამოცდილება და ბუნება (1925), ლოგიკა: შემეცნების თეორია (1938) და სხვ.

დიუის განათლების კონცეფციის ძირითადი პოსტულატის მიხედვით, განათლება ერთი მხრივ, უნდა ემყარებოდეს გამოცდილებას და არა ფაქტების დამახსოვრებას თუ სამსახურისთვის მოსამზადებელ წვრთნას. მეორე მხრივ, განათლების სოციალური ფუნქცია სხვა და-



ნარჩენ ფუნქციაზე მალლა დგას. დიუის კონცეფცია პოპულარულს ხდის პროგრესივიზმს, როგორც განათლების მიმდინარეობას. პროგრესივიზმის მიხედვით, წარმატებული სწავლისათვის საუკეთესოა ცოდნის მიღება გამოცდილებით და სოციალურ ინტერაქციით. პროგრესივიზმის მთავარი სლოგანია „სწავლა კეთებით“. დიუის სქემის მიხედვით, სწავლის ეტაპებია პრობლემის აღმოჩენა, პრობლემის განსაზღვრა, პრობლემის გადაჭრის გზების შეთავაზება, ამ გზების შეფასება წარსული გამოცდილებების საფუძველზე და საუკეთესო გზის გამოცდა. საკუთარი იდეების პრაქტიკული რეალიზაციისთვის, დიუი ექსპერიმენტულ სკოლებს აარსებს. აქ მოსწავლეები დილის ერბოკვერცხის მომზადებისას საბუნებისმეტყველო საგნებს სწავლობენ.

ნაშრომში „განათლება და გამოცდილება“ (1938) დიუი ემიჯნება პროგრესივიზმის ერთ-ერთ მთავარ მოტივს, რომელიც მიუთითებს, რომ მაქსიმალური თავისუფლება მაქსიმალური თვითრეალიზებისა და შეცნობის საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს. მისი აზრით, აქ ირღვევა გამოცდილების მიღების მთავარი პრინციპი. გამოცდილება, რომელსაც ჩვენ ვიღებთ, განსაზღვრავს ჩვენს მომავალს. ამასთან ერთად, მნიშვნელოვანია ის ფორმა, რომლითაც ჩვენ ეს გამოცდილება მოგვეწოდება. შესაბამისად, მასწავლებლის მიერ მომავალი გამოცდილების დაგეგმვა და მოსწავლის წინარე გამოცდილება განსაზღვრავს მის მომავალს. მნიშვნელოვანია არა ზოგადად თავისუფლება, არამედ თავისუფლება, რომელიც სპეციალურად ორგანიზებულ გარემოში აისახება.

განათლება, დიუის აზრით, სოციალური პროგრესის მთავარი მექანიზმია. განათლების ერთ-ერთი უმთავრესი ამოცანაა იდეების და გამოცდილების გაზიარება იქამდე, სანამ ის სოციალური კუთვნილება არ გახდება. განათლება დემოკრატიის მთავარი ინსტრუმენტი და საზოგადოების ზრუნვის უმთავრესი საგანია. ინდივიდუალური და სოციალური მიზნები ერთია, ისევე, როგორც განათლების მიზანი და პროცესი. ინდივიდუალური გამოცდილების რეკონსტრუირება მხოლოდ სოციალური კოლექტიური შეგნების ფარგლებშია შესაძლებელი. განათლება, დიუის მიხედვით, სწორედაც რომ, ამ ორი ნაშრომის ორგანიზებული ურთიერთობაა – ჩემი პედაგოგიური კრედო (1897) დემოკრატია და განათლება (1916).

დიუის საზოგადოებრივი საქმიანობიდან უმნიშვნელოვანესია აკადემიური თავისუფლების დაცვისთვის ბრძოლა. სწორედ ამ მიზნით, 1915 წელს მისი თაოსნობით დაარსდა უნივერსიტეტის პროფესორთა ამერიკული ასოციაცია. დიუი აქტიურად იცავდა ფილოსოფოს ბერტრან რასელს, რომელიც ამორალური აზროვნებისთვის 1940 წელს ნიუ-იორკის ქალაქის კოლეჯის პროფესორობიდან დაითხოვეს. დიუის თაოსნობით ქვეყნდება რასელის საქმის მასალები.

დიუის პრაგმატიზმის ფილოსოფიის გავლენა ყველაზე უფრო ემჩნევა თანამედროვე ამერიკელ ფილოსოფოსს რიჩარდ რორტის, რომელ-

მაც თითქოსდა მივიწყებული პრაგმატიზმის იდეები კვლავ გააცოცხლა. დიუის გავლენამ პრაქტიკული გამოხატულება ჰპოვა გამოცდილებითი განათლების კონცეფციაში და ე. წ. *Outward Bound* („გარეგანად მიმართული“) სკოლების გაერთიანებაში. გამოცდილებითი განათლების მაგალითებია დღევანდელი ამერიკული საგანმანათლებლო პროგრამები, მაგალითად სწავლა თავგადასავლებით, სწავლა სერვისით და სხვ. პროგრესივისტული განათლების ერთ-ერთი უმთავრესი გაერთიანება ამერიკაში ტ. საიზერის თაოსნობით დაარსებული ძირეული სკოლების კოალიციაა (*Coalition of Essential Schools*).

## გამოსდილება და განათლება

### თავი პირველი

#### ტრადიციული განათლება პროგრესული განათლების წინააღმდეგ

კაცობრიობას უკიდურესობებით აზროვნება და უკიდურესი ოპოზიციების ენაზე საუბარი უყვარს. ის თავისი შეხედულებების ფორმულირებას ხშირად „ან...ან“ ოპოზიციის სახით ახდენს და შეაღედური შესაძლებლობის არსებობას არ აღიარებს. ხოლო, როდესაც ამა თუ იმ მიზეზის გამო, იძულებული ხდება აღიაროს რომ უკიდურესობების შესაბამისად მოქმედება დაუშვებელია, ის კვლავ დაჟინებით ამტკიცებს, რომ უკიდურესობები თეორიულად მისაღებია, მაგრამ, როდესაც ჯერი პრაქტიკულ საკითხებზე მიდგება, გარემოებები გვაიძულებს, კომპრომისზე წავიდეთ. გამონაკლისი არც განათლების ფილოსოფიაა. განათლების თეორიის ისტორია ორი იდეის მუდმივი დაპირისპირების მოწმეა. ერთის მიხედვით, განათლება განვითარებისა და ფორმირების შიგნიდან მართვადი პროცესია, მეორის მიხედვით კი, პირიქით – იგი გარედანაა განპირობებული. ერთი თვალსაზრისით, განათლება ეფუძნება ინდივიდის ბუნებრივ უნარსა და შესაძლებლობებს, მეორე თვალსაზრისით კი, იგი არის ბუნებრივი მიდრეკილებების გადალახვისა და გარეშე ფაქტორების ზეწოლის შედეგად შექმნილი ჩვევებით მათი ჩანაცვლების პროცესი.

დღეს, სკოლის პრაქტიკული საკითხების ირგვლივ არსებული უთანხმოება ტრადიციულ განათლებასა და პროგრესულ განათლებას შორის დაპირისპირებით გამოიხატება. თუ მოვახდენთ ტრადიციული განათლების მამოძრავებელი იდეების ზოგად ფორმულირებას, ზუსტი დახასიათებისთვის საჭირო დეტალური შეფასებების გარეშე, მათი გადმოცემა ასე შეიძლება: ტრადიციული სწავლების შინაარსი წარსულში შემუშავებული ინფორმაციისა და გარკვეული უნარ-ჩვევებისგან შედგება. შესაბამისად, სკოლის ძირითადი დანიშნულებაა ამ დაგროვილი, მზა მასალის ახალი თაობებისთვის გადაცემა. წარსულში ასევე ჩამოყალიბდა ქცევის სტანდარტები და წესები. მორალური აღზრდა ნიშნავს ამ წესებისა და სტანდარტების შესაბამისი ქცევის ჩვევების ჩამოყალიბებას. საბოლოოდ, ორგანიზაციის

ზოგადი მოდელი (ეგულისხმობ მოსწავლეთა დამოკიდებულებას ერთმანეთისა და მასწავლებლებისადმი) სკოლას სხვა საზოგადოებრივი დაწესებულებებისგან მკვეთრად განსხვავებული ტიპის დაწესებულებად აქცევს. თუ წარმოსახვაში აღიდგენთ ჩვეულებრივ სასკოლო ატმოსფეროს, წარმოიდგენთ საკლასო ოთახს, გაკვეთილების ცხრილებს და გაიხსენებთ კლასიფიკაციის, გამოცდებისა და კლასიდან კლასში გადაყვანის სისტემას, წესრიგსა და დისციპლინის წესებს, ვფიქრობ, უკეთესად გაიგებთ, რა იგულისხმება „ორგანიზაციულ მოდელში“. ხოლო თუკი ამ სცენას ოჯახურ გარემოს შეადარებთ, კიდევ უფრო უკეთესად აღიქვამთ იმ განსხვავებას, რაც სკოლას ასე მკვეთრად გამოარჩევს საზოგადოებრივი ორგანიზაციის ნებისმიერი სხვა ფორმისგან.

ზემოთ აღნიშნული მახასიათებლები მონაწილეობს სწავლებისა და დისციპლინის დამყარების მეთოდებისა და მიზნების დადგენაში. ახალგაზრდების მთავარი ამოცანაა სამომავლო პასუხისმგებლობისთვის და ცხოვრებისეული წარმატებებისთვის მომზადება წინასწარ ორგანიზებული ინფორმაციული მარაგისა და უნარ-ჩვევების მზა ფორმების ათვისებით. ვინაიდან სწავლების შინაარსი და მართებულობა ქცევის ნორმები თაობიდან თაობას წარსულიდან გადმოეცემა, მოსწავლეთა დამოკიდებულებაც შესაბამისი უნდა იყოს – დამყოლობა, ათვისების უნარი და მორჩილება. წარსულის ცოდნისა და სიბრძნის გადმოცემაში მთავარ როლს წიგნები, განსაკუთრებით კი სახელმძღვანელოები, ასრულებს. ხოლო მასწავლებელი კი ის რგოლია, რომლის დახმარებითაც მოსწავლე ეფექტურ კავშირს ამყარებს მასალასთან. მასწავლებლები ის შუამავლები არიან, რომელთა მეშვეობით ხდება ცოდნისა და უნარ-ჩვევების ურთიერთდაკავშირება და ქცევის წესების დამკვიდრება.

ამ მოკლე მონახაზის გაკეთებისას ჩემი მიზანი არ ყოფილა განათლების ფუნდამენტური ფილოსოფიის კრიტიკა. ახალი განათლები-სა და პროგრესული სკოლების აღმოცენება ტრადიციული განათლებით მასობრივი უკმაყოფილების შედეგია. თავისი არსით ახალი განათლება სწორედ ამ უკანასკნელის კრიტიკას მოიცავს. თუ ნაგულისხმევ კრიტიკას მკაფიოდ ჩამოვაყალიბებთ, ის დაახლოებით ასეთი იქნება: ტრადიციული სისტემა, თავისი არსით, არის ძალდატანება, თავს მოხვევა. იგი თავს ახვევს მოწიფული, ზრდასრული ადამიანების სტანდარტებს, სწავლების შინაარსსა და მეთოდებს მათ,

ვინც ჯერ მხოლოდ ჩამოყალიბების, მომწიფების პროცესშია. განსხვავება იმდენად დიდია, რომ საგნობრივი შინაარსიც, სწავლისა და ქცევის მეთოდებიც სრულიად უცხოა ახალგაზრდების შესაძლებლობებისთვის. ყოველივე ეს ამ ეტაპზე სცდება კომპეტენციისა და გამოცდილების ფარგლებს, შესაბამისად, ხდება ამ მეთოდების იძულებით თავს მოხვევა. თუმცა კარგი მასწავლებლები ამ ძალდატანების შესანიშნავად თავიანთ პედაგოგიურ ოსტატობასა და ხელოვნებას მიმართავენ, რათა თვალშისაცემი „სისასტიკე“ აიცილონ.

მაგრამ ჩამოყალიბებულ, ზრდასრულ ადამიანთა პროდუქტსა და მოზარდთა გამოცდილებასა და შესაძლებლობებს შორის არსებული უფსკრული იმდენად ღრმაა, რომ თავად ეს სიტუაცია გამორიცხავს სასწავლო მასალის შემუშავებაში მოსწავლეთა აქტიური ჩაბმის შესაძლებლობას. ისინი უბრალოდ იძულებულნი არიან, ისწავლონ. ამ შემთხვევაში სწავლა ნიშნავს იმის ათვისებას, რაც წიგნებსა და უფროსების გონებაშია თავმოყრილი. უფრო მეტიც, იმას, რაც ისწავლება, არსებითად სტატიკური გაგება აქვს – იგი ისწავლება, როგორც დასრულებული, მზა პროდუქტი. ხოლო იმას, როგორ მოხდა ამ მასალის შექმნა ან რა ცვლილებები შეიძლება მოხდეს მასში მომავალში, ნაკლები ყურადღება ექცევა. მსგავსი სიტუაცია ძირითადად იმ საზოგადოების კულტურული პროდუქტია, რომელიც მიიჩნევს, რომ მომავალი წარსულის მსგავსი იქნება, თუმცა მისით ის საზოგადოებაც საზრდოობს, რომლისთვისაც ცვლილება კანონია და არა გამონაკლისი.

თუკი შევეცდებით ახალი განათლების პრაქტიკაში ნაგულისხმევი ფილოსოფიის ფორმულირებას, შესაძლოა, დღეს არსებული სხვადასხვა ტიპის პროგრესულ სკოლებს შორის გარკვეული საერთო პრინციპები აღმოვაჩინოთ. ზემოხსენებულ ძალდატანებას და თავზე მოხვევას უპირისპირდება ინდივიდუალურობის გამოხატვა და განვითარება; მკაცრ დისციპლინას – თავისუფალი მოქმედება; ტექსტებისა და მასწავლებლების დახმარებით სწავლას – გამოცდილების მეშვეობით სწავლა; წვრთნითა და ვარჯიშით იზოლირებულ უნარსა და ტექნიკას უპირისპირდება მათი, როგორც საშუალების ათვისება, სასიცოცხლო მნიშვნელობის მიზნების მისაღწევად; ცოტად თუ ბევრად შორეული მომავლისთვის მზადებას უპირისპირდება აწმყოს, დღევანდელი დღის შესაძლებლობათა რეალიზაცია; სტატიკურ მიზნებს და მასალას – ცვალებადი სამყაროს გაცნობა.

როგორც ვხედავთ, ყველა პრინციპი თავისთავად აბსტრაქტულია. ისინი კონკრეტულ სახეს მხოლოდ მათი გამოყენების შედეგად მიღებულ მოვლენათა განვითარებისას იღებენ. რადგან წარმოდგენილი პრინციპები თავისთავად ფუნდამენტური და კომპლექსურია, ყველაფერი დამოკიდებულია იმაზე, როგორ ინტერპრეტაციას გავუკეთებთ მათ, პრაქტიკული განხორციელებისას სკოლასა თუ სახლში. ზემოთ ხსენებული „ან-ან“ ფილოსოფია განსაკუთრებულ მნიშვნელობას სწორედ ამ შემთხვევისთვის იძენს. ახალი განათლების ზოგადი ფილოსოფია შესაძლოა ჯანსაღ ლოგიკას ეფუძნებოდეს, მაგრამ აბსტრაქტულ პრინციპებში განსხვავება ვერ გადაწყვეტს, როგორ უნდა მოხდეს სასურველი მორალური და ინტელექტური ალტერნატივის განხორციელება პრაქტიკაში. ახალ მოძრაობას მუდამ თან სდევს საფრთხე, რომ იმ სისტემის მიზნებისა და მეთოდების უარყოფისას, რომლის ჩანაცვლებასაც იგი აპირებს, საკუთარი პრინციპები უფრო ნეგატიურად განავითაროს, ვიდრე პოზიტიურად და კონსტრუქციულად. ამის გამო, ამ პრინციპების პრაქტიკული ხორცშესხმისას იგი ძველის უარყოფაზე უფროა ორიენტირებული, ვიდრე საკუთარი, ახალი, კონსტრუქციული ფილოსოფიის შექმნაზე.

ჩემი აზრით, ახალი ფილოსოფიის ფუნდამენტური მთლიანობა რეალური გამოცდილებისა და განათლების პროცესებს შორის არსებული მჭიდრო და გარდაუვალი ურთიერთკავშირით აისახება. თუ ეს ასეა, მაშინ ახალი განათლების ფუნდამენტური იდეის პოზიტიური და კონსტრუქციული განვითარება დამოკიდებულია გამოცდილების იდეის შესახებ მისივე სწორ წარმოდგენაზე. მაგალითად, ავიღოთ ორგანიზებული სწავლების შინაარსის საკითხი, რომელიც მოგვიანებით დეტალურად იქნება განხილული. პროგრესული განათლების წინაშე დგას შემდეგი პრობლემა: რა ადგილი და მნიშვნელობა ენიჭება სწავლების შინაარსსა და ორგანიზაციის გამოცდილების ფარგლებში? როგორ ფუნქციონირებს შინაარსი? აქვს თუ არა გამოცდილებას ისეთი დამახასიათებელი ნიშანი, რომელიც განაპირობებს მისი შინაარსის პროგრესულ ორგანიზაციას? რა შედეგებს ვიღებთ, როდესაც გამოცდილების მასალები არ არის პროგრესულად ორგანიზებული? ძველის სრულ უარყოფასა და ოპოზიციასზე დაფუძნებული ფილოსოფია ამ კითხვებს უპასუხოდ ტოვებს. იგი ცალსახად მიიჩნევს, რომ რადგან ძველი განათლება მზა სახით მოცემულ ორგანიზაციას ემყარებოდა, ახალი განათლებისთვის ამგვარი ორ-

განიზაციული პრინციპის სრული უარყოფაც საკმარისია. ის უბრალოდ გმობს ძველ პრინციპს და არ ცდილობს გაიგოს, რას ნიშნავს და როგორ მიიღწევა ორგანიზაცია გამოცდილების პრინციპზე დაყრდნობით. შეიძლება ახალ და ძველ განათლებას შორის არსებულ ყველა განმასხვავებელ ნიშანს ცალ-ცალკე შევეხოთ და არაერთი მსგავსი დასკვნა გამოვიტანოთ. როდესაც გარეშე კონტროლის უარყოფა ხდება, დღის წესრიგში დგება ახალი პრობლემა – გამოცდილებისთვის დამახასიათებელი კონტროლის ფაქტორების აღმოჩენა. გარეშე ფაქტორების ზემოქმედების, გარედან მართვის უარყოფა გულისხმობს არა ნებისმიერი სახის მართვაზე უარის თქმას, არამედ მართვის უფრო ეფექტური წყაროს ძიების საჭიროებას. რადგან ძველი განათლება მოზარდს თავს ახვევდა ზრდასრული, ჩამოყალიბებული ადამიანის ცოდნას, მეთოდებსა და ქცევის წესებს, ეს არ ნიშნავს, რომ მოწიფული ადამიანის ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს ახალგაზრდის გამოცდილებისთვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა არ გააჩნია. პირიქით, განათლების პირად გამოცდილებაზე დაფუძნება, შესაძლოა გულისხმობდეს გაცილებით უფრო ხშირ და ახლო კონტაქტს მოზარდსა და მოწიფულს შორის, ვიდრე ტრადიციულ სკოლაში; ეს კი ნიშნავს უფროსების ხელმძღვანელი ფუნქციის არა თუ შემცირებას, არამედ გაზრდას. პრობლემა მდგომარეობს შემდეგში: როგორ უნდა დამყარდეს ეს კონტაქტები ისე, რომ არ დაირღვეს პირადი გამოცდილების საფუძველზე სწავლის პრინციპი? ამ პრობლემის გადაჭრა მოითხოვს იმ სოციალური ფაქტორების კარგად გააზრებას, რომლებიც აქტიურადაა ჩართული ინდივიდუალურ გამოცდილებაში.

ზემოაღნიშნულ შენიშვნებში ნაჩვენებია, რომ ახალი განათლების ზოგად პრინციპებს დამოუკიდებლად არ შეუძლია გადაწყვიტოს პროგრესული სკოლების ფუნქციონირებისა და მართვის რეალური თუ პრაქტიკული პრობლემები. უფრო მეტიც, ისინი თავად ქმნიან ახალ პრობლემებს, რომელთა გადაჭრა სწორედ გამოცდილების ახალი ფილოსოფიის საფუძველზე უნდა მოხდეს. როდესაც ფიქრობენ, რომ საკმარისია ძველი განათლების იდეებისა და პრაქტიკის დაგმობა და მისი საპირისპირო, მეორე უკიდურესობის არჩევა, ეს ნიშნავს, რომ პრობლემის არსს ვერ აცნობიერებენ, აღარაფერს ვამბობ მის გადაჭრაზე. დარწმუნებული ვარ, სათანადოდ შეაფასებთ, რას ვგულისხმობ, როდესაც ვამბობ, რომ ახალი სკოლების დიდი ნაწილი ცოტას ან, უარეს შემთხვევაში, არაფერს აკეთებს სწავლების ორ-



განიხებულნი შენაარსის შესაცვლელად. მცდარია ის პოზიცია, რომლის მიხედვითაც უფროსების მხრიდან ნებისმიერი სახის მითითება და ხელმძღვანელობა პიროვნების ინდივიდუალური თავისუფლების ხელყოფაა; არც აწმყოსა და მომავალზე ორიენტირებული განათლების იდეა ნიშნავს იმას, რომ წარსულის ცოდნა უმნიშვნელო ან საერთოდ, არავითარ როლს არ ასრულებს განათლებაში. ეს დეფექტები და ნაკლოვანებები გვიჩვენებს, რა იგულისხმება განათლების იმ თეორიასა და პრაქტიკაში, რომელიც ნეგატიურად წარმართება ან იღებს არსებული საგანმანათლებლო სისტემის საწინააღმდეგო რეაქციის სახეს, ნაცვლად იმისა რომ პოზიტიურად და კონსტრუქციულად განავითაროს საკუთარი მიზნები და ამოცანები, საკუთარი მეთოდები და შენაარსი, რომელიც დაფუძნებული იქნება გამოცდილების თეორიასა და მის საგანმანათლებლო-აღმზრდელობით პოტენციალზე.

აღბათ ზედმეტი არ იქნება, თუ ვიტყვით – განათლების ფილოსოფია, რომელსაც პრეტენზია აქვს, რომ მისი საფუძველი თავისუფლების იდეაა, შესაძლოა, ერთ დღეს ისეთივე დოგმატური გახდეს, როგორც ერთ დროს ის ტრადიციული განათლება იყო, რომლის პროტესტის ნიშნადაც ახალი განათლება დაიბადა. ვინაიდან ნებისმიერი თეორია და პრაქტიკა, რომელიც კრიტიკული თვლით არ უყურებს მის მიერ არჩეულ პრინციპებს, თავისთავად დოგმატურია. მოდი ვაღიაროთ, რომ ახალი განათლება აქცენტს აკეთებს მოსწავლის თავისუფლებაზე. ძალიან კარგი! მაგრამ აქვე ჩნდება პრობლემა: რას ნიშნავს თავისუფლება და რა პირობებია საჭირო მისი რეალიზაციისათვის? მოდი ვთქვათ, რომ გარედან ძალდატანება, რაც ასე დამახასიათებელი იყო ტრადიციული სკოლისთვის, არათუ ხელს უწყობდა, არამედ პირიქით, ზღუდავდა ახალგაზრდების ინტელექტურ და მორალურ განვითარებას. ესეც ძალიან კარგი. ამ სერიოზული დეფექტის აღმოჩენა და აღიარება კვლავ პრობლემას წარმოშობს: მაშინ რა როლს ასრულებს მასწავლებელი და წიგნი მოზარდის ცოდნის გაღრმავებაში? ვაღიაროთ, რომ ტრადიციული განათლება სწავლების შენაარსის განსაზღვრისას ეყრდნობოდა წარსულთან დაკავშირებულ ფაქტებსა და იდეებს, რაც ნაკლებად გამოსადეგია აწმყოსა და მომავლის საკითხებში გარკვევისათვის. ძალიან კარგი. ახლა კი ჩვენი ამოცანაა თვით გამოცდილებაში წარსულის მიღწევებსა და აწმყოს საკითხებს შორის რეალურად არსებული კავშირის აღმოჩენა. ასევე

უნდა გავარკვიოთ, როგორ შეიძლება წარსულის ცოდნა მომავალთან ურთიერთობის ეფექტურ საშუალებად იქცეს. ჩვენ შეიძლება, უარი ვთქვათ წარსულის ცოდნაზე, როგორც განათლების საბოლოო მიზანზე და ამგვარად, აქცენტი გავაკეთოთ მისი, როგორც მხოლოდ საშუალების მნიშვნელობაზე. ამ შემთხვევაში აღმოვჩნდებით ისეთი პრობლემის წინაშე, რომელიც თავისი არსით ახალია განათლების ისტორიაში: როგორ უნდა გავცნონ ახალგაზრდები ისტორიას იმგვარად, რომ ცოცხალი აწმყოს შეფასების ეფექტურ საშუალებად იქცეს?

## თავი მეორე

### გამოცდილების თეორიის აუსილავლობა

მოკლედ, ჩემი აზრით, ტრადიციული განათლების ფილოსოფიისა და პრაქტიკის უარყოფა ახალი ტიპის და უფრო რთული საგანმანათლებლო პრობლემის წინაშე აყენებს მათ, ვისაც ახალი ტიპის განათლების სწამს. თუ ამ ფაქტს არ ვაღიარებთ და ბოლომდე არ გავანალიზებთ ბრმად და გაურკვეველად ვიმოქმედებთ. მხოლოდ ძველი გზიდან გადახვევით პრობლემებს ვერ გადავჭრით. შესაბამისად, ის რაც წიგნში შემდეგაა ნათქვამი, მიზნად ისახავს ახალი განათლების წინაშე არსებული ზოგიერთი მთავარი პრობლემის წარმოჩენას და მათი მოგვარებისთვის აუცილებელი გზებისა და მიმართულებების ჩვენებას. ჩემი აზრით, ყველა გაურკვეველობას სდევს ერთი მუდმივი კრიტერიუმი, რომელიც ათვლის წერტილად უნდა მივიჩნიოთ: კერძოდ, ეს არის განათლებასა და პიროვნულ გამოცდილებას შორის არსებული ორგანული კავშირი, ანუ ის, რომ განათლების ახალი ფილოსოფია არის გარკვეული ტიპის ემპირიული და ექსპერიმენტული ფილოსოფია. მაგრამ გამოცდილება და ექსპერიმენტი არ წარმოადგენენ თვითგანმარტებით, თავისთავად, ცხად, ცნებებს. მათი მნიშვნელობის გაგება იმ პრობლემის ნაწილია, რომელიც უნდა განვიხილოთ. ემპირიზმის მნიშვნელობა რომ გავიგოთ, საჭიროა ვიცოდეთ, რა არის გამოცდილება.

ნამდვილი განათლების წყაროდ გამოცდილების მიჩნევა არ ნიშნავს, რომ ყველა სახის გამოცდილებას ჰემმარიტი ან თანაბარი საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი მნიშვნელობა აქვს. გამოცდილებისა და განათლების ერთმანეთთან გაიგივება შეუძლებელია,

ვინაიდან ზოგჯერ გამოცდილებას, შესაძლოა, საპირისპირო შედეგი ჰქონდეს. ნებისმიერი გამოცდილება, რომელიც ამახინჯებს ან აფერხებს გამოცდილების შემდგომ ზრდას, შეიძლება ჩაითვალოს არასწორი განათლების წყაროდ. ზოგიერთმა გამოცდილებამ, შესაძლოა ინდივიდში ერთგვარი მოუქნელობა, სიტლანქე გამოიწვიოს, გახდეს ინდიფერენტულობისა და მოვლენებზე რეაგირების უნარის დაქვეითების მიზეზი. ეს ზღუდავს მომავალში უფრო მდიდარი გამოცდილების დაგროვების შესაძლებლობას. გარკვეულმა გამოცდილებამ, შესაძლოა, გაზარდოს პიროვნების ავტომატური უნარ-ჩვევა მხოლოდ ერთი, კონკრეტული მიმართულებით და აიძულოს იგი, ერთი ადგილი ტკეპნოს და ჩვეული, გაკვალილი გზიდან არ გადაუხვიოს. ამ შემთხვევაშიც იმავე შედეგს მივიღებთ: პიროვნების შემდგომი გამოცდილების სფერო დავიწროვდება. თავად გამოცდილება, შესაძლოა, სასიამოვნოც იყოს, მაგრამ უზრუნველი, დაუდევარი დამოკიდებულების ჩამოყალიბება გამოიწვიოს. ეს დამოკიდებულება კი იმდენად ცვლის პიროვნების შემდგომი გამოცდილებების ხასიათს, რომ ხელს უშლის სრულფასოვნად მიიღოს ის, რისი მიღებაც მას ამ გამოცდილებიდან შეუძლია. გარდა ამისა, სხვადასხვა სახის გამოცდილება, შეიძლება იმდენად განსხვავებული იყოს, რომ მაშინაც კი, როცა ყოველი მათგანი სათითაოდ მისაღები და სასიამოვნოა, თუკი ისინი მოკლებული არიან თანმიმდევრულობას და ვერ ქმნიან ერთობლიობას, ადამიანის ენერჯია იფანტება და თავქარიანი, არაკონცენტრირებული ხდება. თავისთავად გამოცდილება შესაძლოა, მხიარული, ენერჯიული, ცოცხალი და „საინტერესო“ იყოს, მაგრამ თუ სხვადასხვა გამოცდილება ერთმანეთთან დაკავშირებული არ არის, ეს ხელოვნურად იწვევს გაფანტული, დანაწევრებული, „ცენტრიდანული“ თვისებების წარმოქმნას. ამგვარი ჩვევებისა და თვისებების ჩამოყალიბების ლოგიკური განვითარება კი განაპირობებს ადამიანის უუნარობას აკონტროლოს მომავლის გამოცდილება და ის, რასაც მას ეს გამოცდილებები სთავაზობენ. იგი ამ გამოცდილებებს ხვდება სიამოვნებით, უკმაყოფილებით, ან ამბოხით. ასეთ სიტუაციაში თვითკონტროლზე საუბარიც ზედმეტია.

ტრადიციული განათლება ამ ტიპის გამოცდილებათა უამრავ მაგალითს გვთავაზობს. დიდი შეცდომა იქნება, თუ ვიტყვით, ან თუნდაც ვიგულისხმებთ, თითქოს ტრადიციული საკლასო ოთახი არასოდეს ყოფილა ის ადგილი, სადაც მოსწავლეებს გამოცდილების

მიღება შეეძლოთ. თუმცა ეს თავისთავად იგულისხმება, როდესაც პროგრესული განათლება, როგორც გამოცდილების საფუძველზე სწავლების გეგმა, ძველ განათლებას უპირისპირდება. ამგვარი შეტყვის დროს სამართლიანი და სწორი იქნება, თუ ვიტყვით რომ გამოცდილება, რომელიც ერთნაირად ჰქონდათ მოსწავლეებსაც და მასწავლებლებსაც, მეტწილად მცდარი იყო. ვინ მოთვლის, რამდენი მოსწავლე გახდა ინდიფერენტული იდეების მიმართ და რამდენმა დაკარგა სწავლის სტიმული ისევ და ისევ სწავლის პროცესში მიღებული გამოცდილების გამო? რამდენმა შეიძინა კონკრეტული უნარ-ჩვევები ავტომატური ვარჯიშით, მსჯელობისა და ახალ სიტუაციებში გონივრულად მოქმედების უნარის შეზღუდვის ხარჯზე? რამდენი ადამიანისთვის იქცა სწავლის პროცესი მობეზრებისა და მოწყენის სინონიმად? რამდენმა აღმოაჩინა რაოდენ შორს იყო სკოლაში ნასწავლი სკოლის გარეთ მიმდინარე პროცესებისგან? რამდენისთვის იქცა წიგნი უაზრო, მოსაბეზრებელ, იაფფასიან საკითხავ მასალად?

ამ კითხვების წამოჭრისას, ჩემი მიზანი არ ყოფილა ძველი განათლების დაგმობა. ამით მინდა ხაზი გავუსვა იმას, რომ ახალგაზრდები ტრადიციულ სკოლებში, მართლაც, იღებენ გამოცდილება, მაგრამ პრობლემა გამოცდილების არქონა კი არ არის, არამედ მათი დეფექტური და მცდარი ხასიათი შემდგომ გამოცდილებებთან დაკავშირების თვალსაზრისით. ამ საკითხის პოზიტიური, დადებითი მხარე კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია პროგრესულ განათლებასთან მიმართებაში. საკმარისი არ არის მხოლოდ დაჟინება იმისა, რომ გამოცდილება აუცილებელია, ვინაიდან საბოლოოდ, ყველაფერი დამოკიდებულია მიღებულ გამოცდილებაზე. ნებისმიერი გამოცდილების სახეს ორი ძირითადი ასპექტი განსაზღვრავს. პირველი ასპექტი უკავშირდება უშუალო განცდას – გამოცდილება სასიამოვნოა თუ უსიამოვნო. მეორე ასპექტი გულისხმობს მის გავლენას უფრო გვიანდელ გამოცდილებაზე. პირველი ასპექტი თვალსაჩინოა და განსასჯელად მარტივი. რაც შეეხება გამოცდილების შედეგს, ის არათვალსაჩინოა და უშუალოდ არ აღიქმება. ეს უკანასკნელი პედაგოგის წინაშე შემდეგ ამოცანას სახავს: უნდა შეიქმნას ისეთი გამოცდილებები, რომელიც არათუ განიზიდავს მოწაფის ინიციატივას, არამედ პირიქით, აქტიურად ჩააბამს საქმიანობაში და წაახალისებს მასში მონაწილეობას; ამგვარი გამოცდილების დანიშნულება კი გაცილებით მნიშვნელოვანია, ვიდრე უბრალოდ სიამოვნების მიღება, ვინაიდან ის უზ-

რუნველყოფს სასურველი სამომავლო გამოცდილების არსებობას. ისე, როგორც ადამიანის სიცოცხლე და სიკვდილი არ არის დამოკიდებული მის ნებაზე, გამოცდილების „სიცოცხლე და სიკვდილიც“ ვერ იმართება მისი ნებით. სურვილისა და განზრახვისგან დამოუკიდებლად, ყოველი გამოცდილება განაგრძობს არსებობას შემდგომ გამოცდილებაში. აქედან გამომდინარე, გამოცდილებაზე დაფუძნებული განათლების ცენტრალური პრობლემაა ისეთი აწმყო გამოცდილებების შერჩევა, რომლებიც ნაყოფიერად და შემოქმედებითად იარსებებენ მომდევნო გამოცდილებაში.

მოგვიანებით, უფრო დეტალურად განვიხილავთ გამოცდილების თანმიმდევრული უწყვეტობის პრინციპს, რასაც შეიძლება გამოცდილების კონტინუუმი, ან ემპირიული კონტინუუმი ეწოდოს. აქ მინდა უბრალოდ ხაზი გავუსვა ამ პრინციპის დიდ მნიშვნელობას საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი გამოცდილების ფილოსოფიის საკითხში. ნებისმიერი სხვა თეორიის მსგავსად, განათლების ფილოსოფიის ჩამოყალიბება სიტყვების, სიმბოლოების საშუალებით ხდება. მაგრამ აქ ვერბალური ფორმულირება საკმარისი არ არის, რადგან საქმე გვაქვს განათლების წარმართვის პრაქტიკულ გეგმასთან. მსგავსად ნებისმიერი გეგმისა, ის უნდა ჩამოყალიბდეს იმის გათვალისწინებით, რა, და როგორ უნდა გაკეთდეს. რაც უფრო ნათელი წარმოდგენა გვექნება იმის შესახებ, რომ განათლება გამოცდილების განვითარებაა, გამოცდილებისთვის და გამოცდილების ფარგლებში, მით უფრო მნიშვნელოვანი გახდება გამოცდილების შესახებ მკაფიოდ გამოკვეთილი კონცეფციების შემუშავებაც. თუ გამოცდილების შედეგად ვერ ჩამოვაყალიბებთ სწავლების შინაარსის, სწავლების მეთოდებისა და დისციპლინის, სკოლის მატერიალური აღჭურვისა და სოციალური ორგანიზაციის გეგმას, მაშინ ეს გამოცდილება ფუჭია. იგი სხვა არაფერია, თუ არა სიტყვების უბრალო ჯგუფი, რომელიც შესაძლოა ემოციური თვალსაზრისით ეფექტური იყოს, მაგრამ მისი შეცვლა სიტყვათა სხვა ნებისმიერი კომბინაციითაც იქნება შესაძლებელი, თუ ეს სიტყვები არ მიუთითებს იმ პრაქტიკულ ნაბიჯებზე, რომლებიც უნდა შემუშავდეს და განხორციელდეს. მხოლოდ ის ფაქტი, რომ ტრადიციული განათლება იყო შაბლონი და რუტინა, სადაც გეგმები და პროგრამები წარსულიდან გადმოეცემოდა თაობებს, არ ნიშნავს, რომ პროგრესული განათლება დაუგეგმავი იმპროვიზაცია უნდა იყოს.

ტრადიციულ სკოლას შეეძლო ეარსება თანმიმდევრულად შემუშავებული განათლების ფილოსოფიის გარეშე. თავისი ტრადიციული კურსის შესანარჩუნებლად მას სჭირდებოდა არაერთი აბსტრაქტული სიტყვა, როგორცაა კულტურა, დისციპლინა, ჩვენი დიადი კულტურული მემკვიდრეობა და ა. შ. თუმცა, იგი რეალურად არა ამ ცნებებით, არამედ წარსულში დადგენილი წესებითა და დიდი ხნის წინ დამკვიდრებული ტრადიციებით ხელმძღვანელობდა. რადგან პროგრესული სკოლა ვეღარ დაეყრდნობა დადგენილ ტრადიციებსა და ინსტიტუციურ წესებს, ან მეტ-ნაკლებად უსისტემოდ უნდა იმოქმედოს, ან იხელმძღვანელოს ისეთი იდეებით, რომელთა მკაფიო, თანმიმდევრული ჩამოყალიბებაც განათლების ფილოსოფიას მოგვცემს. პროტესტი ტრადიციული სკოლისთვის დამახასიათებელი ორგანიზაციის წინააღმდეგ იწვევს ახლებურ იდეებზე დაფუძნებული ორგანიზაციის არსებობის აუცილებლობას. ჩემი აზრით, განათლების ისტორიის უმნიშვნელო ცოდნაც კი საკმარისია იმის დასამტკიცებლად, რომ განათლების ფილოსოფიის შექმნის საჭიროება მხოლოდ განათლების რეფორმატორებმა და ნოვატორებმა იგრძნეს. მათთვის კი, ვინც დადგენილი სისტემის ერთგული რჩებოდა, რამდენიმე ლამაზი სიტყვაც საკმარისი იყო არსებული პრაქტიკის გასამართლებლად. რეალური სამუშაო სრულდებოდა იმ წესების მიხედვით, რომლებიც იმდენად ფიქსირებული და უცვლელი იყო, რამდენადაც ინსტიტუციური. ეს პროგრესული განათლებისთვის დიდი გაკვეთილია. ახლა მისი ამოცანაა გამოცდილების ფილოსოფიაზე დაფუძნებული განათლების ფილოსოფიის შექმნა. ეს მოთხოვნა დღეს გაცილებით უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ოდესმე.

სხვათა შორის აღვნიშნე, რომ, დემოკრატიის შესახებ ლინკოლნის ცნობილი გამონათქვამის პარაფრაზს თუ მოვახდენთ, ეს ფილოსოფია გულისხმობს გამოცდილების, გამოცდილებით და გამოცდილებისთვის განათლებას. გამოცდილების, გამოცდილებით და გამოცდილებისთვის – ამ სიტყვებიდან არც ერთი არ არის ჩვენთვის თავისთავად გასაგები. თითოეული მათგანი ასახავს ურთულეს ამოცანას, რაც გულისხმობს წესრიგისა და ორგანიზაციის პრინციპის მიგნებასა და ამოქმედებას, რაც საბოლოოდ, გამომდინარეობს გამოცდილების ცნების ადეკვატური გაგებიდან.

შესაბამისად, ახალი განათლებისთვის შესაფერისი მასალების, მეთოდებისა და სოციალური უთიერთობების შემუშავება გაცი-

ლებით რთული ამოცანაა, ვიდრე ტრადიციული განათლების შემთხვევაში. ჩემი აზრით, პროგრესული სკოლის მართვასთან დაკავშირებული სირთულეებისა და ამ სკოლების წინააღმდეგ გამოთქმული უამრავი კრიტიკის მიზეზი სწორედ ეს გარემოებაა. სირთულეები მწვავედ და კრიტიკაც მატულობს, როდესაც ფიქრობენ, რომ ახალი განათლება ძველზე ადვილია. ვფიქრობ, ეს შეხედულება, მეტ-ნაკლებად გავრცელებულია დღეს. შესაძლოა, ესეც ჩვენ მიერ არაერთხელ ხსენებული „ან-ან“ ფილოსოფიის გავლენაა.

სიამოვნებით ვაღიარებ, რომ ახალი განათლება, თავისი საფუძვლებითა და პრინციპებით ძველთან შედარებით მარტივია. ის ჰარმონიაშია ზრდისა და განვითარების პრინციპებთან, საგნებისა და მეთოდების ძველ კომპლექტსა და ორგანიზაციაში კი ბევრი რამ ხელოვნური იყო, რასაც ყოველთვის არასასურველ, და რაც მთავარია, სრულიად უსარგებლო სირთულემდე მივყავართ. მაგრამ არ შეიძლება ადვილს და მარტივს ერთნაირი გაგება მივცეთ. იმის აღმოჩენა, რა არის მართლაც მარტივი და შემდეგ ამ აღმოჩენის შესაბამისად მოქმედება, უაღრესად რთული ამოცანაა. როდესაც ხელოვნური და რთული ოდესღაც ინსტიტუციურად გამყარებული და შემდეგ ტრადიციასა და რუტინაში მყარად ფესვგადგმულია, რა თქმა უნდა, უფრო ადვილია გაკვალული გზებით სიარული, ვიდრე ახალი ხედვისა და კურსის არჩევის შემდეგ იმის ჩამოყალიბება, პრაქტიკულად რა იგულისხმება ამ ახალ ხედვაში. პტოლემეს ძველი ასტრონომიული სისტემა უფრო რთული იყო თავის ციკლებითა და ეპიციკლებით, ვიდრე კოპერნიკის სისტემა. მაგრამ სანამ ასტრონომიული მოვლენების ორგანიზაციას საფუძვლად კოპერნიკისეული პრინციპი დაედებოდა, ყველაზე ადვილი გზა ძველი ინტელექტუალური ტრადიციით ხელმძღვანელობა იყო, მინიმალური წინააღმდეგობის გარეშე. მაშასადამე, კვლავ ვუბრუნდებით იდეას, რომ სკოლების მუშაობის ახალი მიმართულებების დასახვისათვის, საჭიროა გამოცდილების შეთანხმებული, თანმიმდევრული თეორია, რომელიც საშუალებას მოგვცემს პოზიტიური მიმართულება მივცეთ სათანადო საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი მეთოდებისა და მასალების შერჩევასა და ორგანიზაციას. ეს ზრდის ნელი და დაძაბული პროცესია და არსებობს უამრავი დაბრკოლება, რომელმაც შესაძლოა, ეს ზრდა შეაფერხოს ან გეზი შეუტყვალოს.

ორგანიზაციის შესახებ მოგვიანებით კიდევ ვისაუბრებთ. ამჯერად კი აუცილებელია აღინიშნოს, რომ მასზე მსჯელობისას უნდა მოვერიდოთ ტენდენციას, ვიგულისხმოთ ტრადიციული განათლებისთვის დამახასიათებელი ორგანიზაცია, იქნება ეს შინაარსის, მეთოდების თუ სოციალური ურთიერთობების თვალსაზრისით. ჩემი აზრით, ორგანიზაციის იდეის მიმართ ამჟამად არსებული წინააღმდეგობის დიდი ნაწილი იმითაა განპირობებული, რომ ჩვენთვის არც ისე ადვილია ტრადიციული სკოლის ხატისგან განთავისუფლება. მაშინვე, როგორც კი „ორგანიზაციას“ ვახსენებთ, ჩვენი წარმოსახვაში ავტომატურად აღვადგენთ ჩვენთვის ნაცნობი ორგანიზაციის სურათს და როცა მას „ავუჯანყდებით“ ხოლმე, მასთან ერთად ვგმობთ იდეას ნებისმიერი სხვა სახის ორგანიზაციის შესახებ. მეორე მხრივ, რეაქციული ძალები, რომლებიც ახლა მკვიდრდებიან განათლების სფეროში, ცდილობენ ახალი ტიპის სკოლაში ადეკვატური ინტელექტური და მორალური ორგანიზაციის არარსებობით დაადასტურონ, რომ ორგანიზაციის არსებობა აუცილებელია. უფრო მეტიც, ყველა სახის ნებისმიერ ორგანიზაციაში ისინი გულისხმობენ იმ ორგანიზაციას, რომელიც ექსპერიმენტული მეცნიერების აღმოცენებამდე ჯერ კიდევ დიდი ხნით ადრე დამყარდა. ემპირიულ და ექსპერიმენტულ საფუძველზე დამყარებული ორგანიზაციის ცნების არარსებობა კი სწორედ ამ რეაქციული ძალების წისქვილზე ასხამს წყალს. ასეთ პირობებში ისინი იოლად შეძლებენ გამარჯვებას. მაგრამ, ის ფაქტი, რომ ემპირიული მეცნიერებები გვთავაზობენ საუკეთესო ტიპის ინტელექტური ორგანიზაციის მოდელს, რომელსაც საქმიანობის ნებისმიერ სფეროში ვხვდებით, გვაჩვენებს, რომ მას, ვინც თავს ემპირიკოსს უწოდებს, არ აქვს მიზეზი, წესრიგისა და ორგანიზაციის საკითხში საკუთარი თავი „სუსტ მოწინააღმდეგედ“ მიიჩნიოს.

## თავი მესამე

### გამოცდილების კრიტიკიუმები

ზემოთ ვისაუბრეთ იმის თაობაზე, რომ აუცილებელია გამოცდილების თეორიის შემუშავება, რაც გამოცდილების საფუძველზე განათლების გონივრულად წარმართვის საშუალებას მოგვცემს. თუ ეს აუცილებლობა რეალურია, მაშინ ჩვენი დისკუსიის მომდევნო საკითხი იქნება იმ პრინციპების განხილვა, რომლებიც განსაკუთრებით



მნიშვნელოვანია ამ თეორიის ჩამოსაყალიბებლად. აქედან გამომდინარე, თავს უფლებას მივცემ დისკუსიაში გარკვეული დოზით შემოგთავაზოთ ფილოსოფიური ანალიზიც, რაც სხვა სიტუაციაში, შესაძლოა, უადგილო ყოფილიყო, მაგრამ ამ კონტექსტში მასზე საუბარი რელევანტურად მიმაჩნია. ამასთან, მინდა დაგარწმუნოთ, რომ ეს ანალიზი ჩვენი საბოლოო მიზანი არ არის. ის დისკუსიაში გამოყენებულია იმ კრიტერიუმებზე სასაუბროდ, რომლებსაც მოგვიანებით განვიხილავთ წიგნში, უფრო კონკრეტული და უმრავლესობისთვის ალბათ მეტად საინტერესო საკითხებზე მსჯელობისას.

უკვე აღვნიშნე, რას ვუწოდებ გამოცდილების თანმიმდევრული უწყვეტობის, განგრძობითობის კატეგორიას ანუ გამოცდილების (ემპირიულ) კონტინუუმს. როგორც უკვე აღვნიშნე, ამ პრინციპის საფუძველზე ჩვენ ვცდილობთ, განათლების თვალსაზრისით ფასეული გამოცდილება იმ გამოცდილებისგან განვასხვავოთ, რომელსაც საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი მნიშვნელობა არ გააჩნია. ალბათ ბევრი მტკიცება არ სჭირდება იმას, რომ ამგვარი განსხვავების პოვნა აუცილებელია არა მხოლოდ ტრადიციული განათლების კრიტიკის, არამედ ახალი ტიპის განათლების დანერგვისა და წარმართვის პროცესშიც. და მაინც, სასურველია ცოტა ხნით მაინც შევჩერდეთ იმ საკითხზე, რომ გამოცდილებათა დიფერენციაცია ორივე სისტემისთვის თანაბრად აუცილებელია. შეიძლება თამამად ვაღიაროთ, რომ ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ფაქტორი, რომელიც ნამდვილად პროგრესული მოძრაობის სასარგებლოდ მეტყველებს, არის ის, რომ იგი უფრო მეტ შესაბამისობაშია დემოკრატიის იმ იდეალთან, რომელიც ჩვენმა ხალხმა აირჩია, ვიდრე ტრადიციული სკოლის მეთოდოლოგია, რომელსაც ავტოკრატიის მეტისმეტად ბევრი ნიშანი აქვს. მეორე ფაქტორი, რამაც ასევე მნიშვნელოვანი როლი ითამაშა პროგრესული განათლების წარმატებით შემოღებაში, არის ის, რომ მისი მეთოდები გაცილებით უფრო ჰუმანურია იმ უხეშ, მკაცრ მეთოდებთან შედარებით, რაც ასე დამახასიათებელი იყო ტრადიციული სასკოლო პოლიტიკისთვის.

კითხვა: რატომ ვანიჭებთ უპირატესობას დემოკრატიულს და ჰუმანურს ავტოკრატიულთან და მკაცრთან შედარებით? კითხვაში „რატომ?“, ვგულისხმობ იმ საფუძველს, რომელზე დაყრდნობითაც ამ არჩევანს ვაკეთებთ და არა უბრალოდ მიზეზებს, რომლებსაც ამ არჩევანთან მივყავართ. მაგალითად, ერთ-ერთ მიზეზად შეიძლება

ჩაითვალოს ისიც, რომ ჩვენ არა მარტო სკოლაში, არამედ კათედრების, ტრიბუნების, საკანონმდებლო ორგანოების, პრესისა და კანონის მეშვეობით გვასწავლიდნენ, რომ დემოკრატია საუკეთესო საზოგადოებრივი წყობაა. შესაძლოა, ეს იდეა ჩვენი გარემოს გავლენით იმდენად შევისისხლხორცეთ, რომ ის გონებრივი და მორალური სისტემის ჩვეულ, განუყოფელ ნაწილად იქცა. მაგრამ მსგავსმა მიზეზებმა განსხვავებულ გარემოში მცხოვრები სხვა ადამიანები სხვა დასკვნებამდე მიიყვანა – ზოგიერთმა, მაგალითად, ფაშიზმი აირჩია. ეს ნიშნავს, რომ ჩვენი არჩევანის მიზეზი არ არის იგივე, რაც საფუძველი, რომლის გამოც ეს არჩევანი უნდა გავაკეთოთ.

ჩემი მიზანი ამჟამად არ არის ამ საფუძვლის დეტალური ანალიზი. მაგრამ დავსვამ ერთ კითხვას: შეიძლება მივაკვლიოთ ისეთ საფუძველს, რომელიც, საბოლოო ჯამში მაინც არ მიგვიყვანს იმ არჩევანთან, რომ დემოკრატიული სოციალური სისტემა უზრუნველყოფს ადამიანური გამოცდილების უკეთეს დონეს, ისეთს, რომელიც უფრო ადვილად მისაწვდომი და სასიამოვნოა, ვიდრე საზოგადოებრივი ცხოვრების არადემოკრატიული ან ანტიდემოკრატიული ფორმების შემთხვევაში? ნუთუ ინდივიდუალური თავისუფლებისა და ადამიანთა ურთიერთობებში წესიერებისა და კეთილი ნების პატივისცემის პრინციპს საბოლოოდ მაინც არ მივყავართ იმ დასკვნამდე, რომ ყოველივე ეს უფრო მეტად უწყობს ხელს გამოცდილების მაღალ დონეს, ვიდრე რეპრესიული და ძალადობრივი მეთოდები? ნუთუ ჩვენი არჩევანისთვის საკმარის საფუძველს არ იძლევა იმის რწმენა, რომ აზრთა ურთიერთგაცვლის, ორმხრივი კონსულტაციისა და დიალოგის საფუძველზე ჩამოყალიბებული შეხედულებები უკეთეს გამოცდილებას უზრუნველყოფს, ვიდრე სხვაგვარი პირობები?

თუ ამ კითხვებზე პასუხი დადებითია (პირადად მე ვერ ვხედავ, კიდევ რის საფუძველზე შეიძლება გავამართლოთ დემოკრატიისა და ჰუმანურობის არჩევანი), საფუძველი იმისა, რომ მივესალმებით პროგრესულ განათლებას მისი ჰუმანური მეთოდებისა და დემოკრატიასთან სიახლოვის გამო, ისევ და ისევ განსხვავებულ გამოცდილებათა ერთმანეთისგან დიფერენციაციას უკავშირდება. ამგვარად, დაუბრუნდი გამოცდილების კონტინუუმის პრინციპს, რომელიც ამ დიფერენციაციის კრიტერიუმი.

ეს პრინციპი არსებითად ეფუძნება ჩვევის ფაქტს, როდესაც ჩვენ ვას ბიოლოგიური ინტერპრეტაცია აქვს. ჩვევის ძირითად მახასი-

ათებელია ის, რომ თითოეული გამოცდილება, რომელსაც ადამიანი შეიძენს და გამოსცდის, ცვლის მას, როგორც ამ გამოცდილებაში მონაწილეს, ხოლო, ეს ცვლილება, ადამიანის სურვილისგან დამოუკიდებლად, გავლენას ახდენს მომდევნო გამოცდილებებზე, ვინაიდან, ყოველი მორიგი გამოცდილების გავლის შემდეგ, მომდევნო გამოცდილებაში რაღაცით შეცვლილი, განსხვავებული ადამიანი გადადის. ამგვარად გავებულ ჩვევას აშკარად უფრო ღრმა მნიშვნელობა აქვს, ვიდრე ჩვევის ჩვეულებრივ ცნებას, როგორც ღროთა განმავლობაში შემუშავებულ, მეტ-ნაკლებად უცვლელ, ფიქსირებული ქცევის წესს, თუმცა ის მოიცავს ამ უკანასკნელს, როგორც მის ერთ-ერთ კონკრეტულ გამოვლინებას, აგრეთვე ემოციური და ინტელექტური დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებასაც, ჩვენს მგრძობელობას და იმას, როგორ ვხვდებით მოვლენებს და როგორ ვრეაგირებთ იმ გარემოებებზე, რომელსაც ცხოვრებაში ვაწყდებით. ამ თვალსაზრისით, გამოცდილების თანმიმდევრულობის პრინციპი ნიშნავს, რომ თითოეული გამოცდილება მუდამ რაღაცას იღებს მისი წინამორბედი გამოცდილებისგან და გარკვეულწილად ცვლის მომდევნო გამოცდილებათა Abსიათს. როგორც პოეტი ამბობს: „...მთელი გამოცდილება თალია, რომლის მიღმაც კამყაშებს უცნობი სამყარო, მისი საზღვარი მისკენ ყოველი მორიგი ნაბიჯის გადადგმასთან ერთად, თანდათანობით უსასრულობაში ქრება“.

ჯერჯერობით გამოცდილებათა შორის დიფერენციაციის საფუძველი არ ჩამოგვიყალიბებია. ეს უნდა იყოს პრინციპი, რომელსაც საყოველთაოდ გამოიყენებენ. დავიწყოთ იქიდან, რომ თითოეული შემთხვევა რაღაც ტიპის უწყვეტობას გულისხმობს. გამოცდილებათა დიფერენციაციის, მათი ერთმანეთისგან განსხვავების შესაძლებლობა გვექნება იმ შემთხვევაში, თუ გამოცდილების უწყვეტობის სხვადასხვა ფორმაზე ვისაუბრებთ. იმის საილუსტრაციოდ, რას ვგულისხმობ ყოველივე ამაში, მაგალითად მოვიყვან იდეას ზრდის შესახებ, რომელიც იმაში მდგომარეობს, რომ სწავლის პროცესი შეიძლება შევადაროთ ზრდას, როგორც უწყვეტ, თანმიმდევრულ პროცესს.

ზრდა, როგორც ფიზიკური, ინტელექტური და მორალური განვითარების პროცესი, კონტინუუმის პრინციპის ერთ-ერთი მაგალითია. მაგრამ ეს იდეა წარმოშობს გარკვეულ წინააღმდეგობას, ვინაიდან ზრდა, შესაძლოა, უამრავი სხვადასხვა მიმართულებით წარიმართოს: მაგალითად, ადამიანი, რომელიც ქურდობას მიჰყოფს ხელს, შესაძ-

ლოა, სწორედ ამ მიმართულებით გაიზარდოს, და გარკვეული პრაქტიკის შემდეგ, მაღალი დონის პროფესიონალი მძარცველი გახდეს. აქედან გამომდინარე, მხოლოდ „ზრდა“ საკმარისი არ არის. უნდა დავაკონკრეტოთ ზრდის მიმართულებაც, საბოლოო მიზანი, რომელზედაც ის ორიენტირებულია. თუმცა სანამ საბოლოოდ ვიტყვით, რომ ამგვარი მიდგომა მართებულია, ეს სიტუაცია უფრო დეტალურად უნდა გავაანალიზოთ.

შეუძლებელია დავეჭვდეთ იმაში, რომ ადამიანის ზრდა, შესაძლოა, სწორედ მსგავსად წარმართოს და მისგან კარგი მძარცველი, ყაჩაღი ან კორუმპირებული პოლიტიკოსი ჩამოყალიბდეს. მაგრამ, რაც შეეხება ზრდას, როგორც განათლებას, და განათლებას, როგორც ზრდას, აქ გასარკვევია საკითხი – ამ მიმართულებით ზრდა ხელს უწყობს თუ აფერხებს ზრდას ზოგადად? ქმნის თუ არა ზრდის ეს ფორმა შემდგომი ზრდისთვის ხელსაყრელ პირობებს? ხომ არ ათმევს ის გარკვეული მიმართულებით გაზრდილ ადამიანს პირობებს, სტიმულსა და შესაძლებლობებს, ზრდა ახალი მიმართულებებით გააგრძელოს? რა გავლენას ახდენს სპეციფიკური მიმართულებით ზრდა ადამიანის იმ დამოკიდებულებათა და ჩვევათა ფორმირებაზე, რომელთა მეშვეობითაც უნდა განხორციელდეს მისი ახალი კუთხით განვითარება? ამ კითხვებზე პასუხის გაცემა თქვენთვის მომინდვია. უბრალოდ გეტყვით, რომ მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როდესაც ერთი რომელიმე მიმართულებით განვითარება ხელს უწყობს შემდგომ ზრდას, შეიძლება ვისაუბროთ განათლების, როგორც ზრდის კრიტერიუმზე. ეს არის კონცეფცია, რომელმაც უნდა ჰპოვოს საყოველთაო და არა სპეციალიზებული, შეზღუდული გამოყენება.

ახლა კი ვუბრუნდები გამოცდილების კონტინუუმის საკითხს, რომელიც, განათლებისთვის სასარგებლო და გამოუსადეგარი გამოცდილებების დიფერენციაციის კრიტერიუმი. როგორც უკვე ვნახეთ, გამოცდილებებს შორის მუდამ არსებობს გარკვეული კავშირი, ვინაიდან თითოეული გამოცდილება გავლენას ახდენს და უკეთესობისკენ ან უარესობისკენ ცვლის ჩვენს ხედვასა და პოზიციას, რომლებიც გვეხმარება შემდგომ გამოცდილებათა ხასიათის განსაზღვრისას. გამოცდილებები გვიქმნის გარკვეული სახის დამოკიდებულებას – კეთილგანწყობას ან ანტიპათიას და გვიადვილებს ან პირიქით, გვირთულებს ამა თუ იმ მიზნით მოქმედებას მომავალში. უფრო მეტიც, თითოეული გამოცდილება გარკვეული დოზით გავლენას ახ-

დენს იმ ობიექტურ გარემოებებზე, რომელშიც წარმართება მომდევნო გამოცდილება. მაგალითად, ლაპარაკის სწავლისას ბავშვს ახალი უნარი და ახალი სურვილი უყალიბდება. ამასთანავე ლაპარაკის სწავლა ქმნის პირობას შემდგომი სწავლისთვის. კითხვის სწავლით, იგი, კიდევ ერთ ახალ გარემოს აღმოაჩენს. როდესაც ადამიანი, რომელმაც მასწავლებლობა, იურისტობა, ექიმობა თუ ბირჟის მაკლერობა გადაწყვეტა, აღასრულებს თავის განზრახვას, მას გარკვეულ დონეზე მაინც აქვს განსაზღვრული იმ გარემოს ხასიათი, რომელშიც წარმართავს საქმიანობას მომავალში. ის თავად იღებს გადაწყვეტილებას – მხოლოდ გარკვეული გარემოს მიმართ ხდება მეტად გახსნილი და გულისხმიერი, ხოლო შედარებით ინდიფერენტული სხვა ყველაფრის მიმართ, რაც, შესაძლოა, სტიმულიც კი ყოფილიყო მისთვის სხვა პირობებში, მაგალითად, სხვა პროფესიის არჩევისას.

მაგრამ მაშინ, როდესაც კონტინუუმის პრინციპი გარკვეული დონით ყველა სიტუაციაში მოქმედებს, აწმყოში მიღებულ გამოცდილებების ხასიათი მნიშვნელოვან ზეგავლენას ახდენს ამ პრინციპის მოქმედებაზე. მაგალითად, შეიძლება ვისაუბროთ ბავშვის გათამამებასა და გათამამებულ ბავშვზე. ბავშვის ზედმეტად განებივრება განგრძობითი პროცესია, რომელიც ერთ ეტაპზე არ სრულდება. ბავშვს უყალიბდება ერთგვარი ქრონიკული დამოკიდებულება, რომელიც მოქმედებს ავტომატური მოთხოვნის სახით – ყველა და ყველაფერი მომავალშიც მის სურვილებსა და კაპრიზებს დაემორჩილოს. ეს აიძულებს მას მუდამ ისეთი გარემო და სიტუაცია ეძებოს, რომელიც საშუალებას მისცემს გააკეთოს ის, რისი გაკეთებაც მას იმ მომენტში სურს. იგი უარყოფითად განწყობა და გარკვეულწილად ისეთ სიტუაციაში მოქმედების უნარს კარგავს, სადაც დაბრკოლებათა გადასალახად ძალისხმევა და შეუპოვრობაა საჭირო. პარადოქსი არ არის, რომ გამოცდილების კონტინუუმის პრინციპის მოქმედებით ადამიანი შეიძლება განვითარების დაბალ დონეზე დარჩეს და ზრდის შემდგომი ნაყოფიერებაც შეიზღუდოს.

მეორე მხრივ, თუ გამოცდილება აღძრავს ცნობისწადილს, განმტკიცებს ინიციატივას და წარმოშობს მოტივაციასა და მიზნებს, რომლებიც იმდენად მძლავრია, რომ ადამიანს მომავალში ნებისმიერ დაბრკოლებას გადაალახინებს, კონტინუუმის პრინციპი განსხვავებულად მოქმედებს. ყოველი გამოცდილება მამოძრავებელი ძალაა. მისი მნიშვნელობის შეფასება მხოლოდ იმის მიხედვით შეიძლება, საით და

რასთან მივყავართ მას. პედაგოგს, როგორც ზრდასრულ, ჩამოყალიბებულ ადამიანს, უფრო მდიდარი გამოცდილება აქვს, რაც საშუალებას აძლევს შეაფასოს ახალგაზრდის თითოეული გამოცდილება ისე, როგორც ამას ვერ შეძლებდა ნაკლები გამოცდილების მქონე ადამიანი. ასეთ შემთხვევაში პედაგოგისა და აღმზრდელის მოვალეობაა, სათანადოდ შეაფასოს, რა მიმართულებით ვითარდება ახალგაზრდის გამოცდილება. თუმცა, მის ხანგრძლივ გამოცდილებას აზრი არ ექნება, თუკი ამ განჭვრეტის უნარსა და მდიდარ ინტუიციას ახალგაზრდებისთვის სასარგებლო გამოცდილების პირობების შესაქმნელად არ გამოიყენებს. თუ გათვალისწინებული არ იქნება გამოცდილების მამოძრავებელი ძალა ისე, რომ შესაძლებელი იყოს მისი შეფასება და წარმართვა იმის მიხედვით, რაზეა იგი ორიენტირებული, მაშინ ეს თავად გამოცდილების პრინციპის უგულვებელყოფას ნიშნავს. ამ პრინციპის დარღვევა ხდება ორი მიმართულებით: პედაგოგი ღალატობს იმგავებისა და თანაგრძნობის იმ უნარს, რაც მას წარსული გამოცდილებით უნდა შეეძინა. იგი ასევე არ არის დარწმუნებული, რომ ყველა ადამიანურ გამოცდილებას საბოლოოდ სოციალური ხასიათი აქვს, ანუ გულისხმობს კონტაქტსა და კომუნიკაციას. ჩამოყალიბებულ ადამიანს, მორალური კუთხით რომ მივუდგეთ, უფლება არა აქვს არ გაუზიაროს ახალგაზრდას საკუთარი პოზიტიური გამოცდილება და არ გამოავლინოს მის მიმართ გულისხმიერება და კეთილგანწყობა, რისი უნარიც მან საკუთარი გამოცდილებით შეიძინა.

თუმცა ამგვარი პოზიციის გამოხატვისას თავს იჩენს მეორე უკიდურესობა. კერძოდ, ეს იდეები, შესაძლოა, ვინმემ გარეშე ძალების მხრიდან შენიღბული ჩარევის მოწოდებად აღიქვას. ამასთან დაკავშირებით, მართებული იქნება, ორიოდ სიტყვით განვმარტოთ, თუ როგორ შეუძლია უფროს ადამიანს გამოამჟღავნოს თავისი მდიდარი გამოცდილების შედეგად დაგროვილი ცოდნა და სიბრძნე ისე, რომ ამან არ მიიღოს გარედან ჩარევის, გარეშე კონტროლის სახე. ერთი მხრივ, მისი ვალია, ფხიზლად ადევნოს თვალი რა დამოკიდებულებები და ტენდენციები უყალიბდებათ ახალგაზრდებს. პედაგოგმა უნდა განასხვავოს ამ დამოკიდებულებებს შორის რომელია შემდგომი ზრდისთვის ხელშემწყობი და რომელი – საზიანო. გარდა ამისა, იგი ახალგაზრდებისადმი კეთილგანწყობილი უნდა იყოს და ჰქონდეს გაგების უნარი, რაც საშუალებას მისცემს გაარკვიოს, რა ხდება რეალურად

მოსწავლეთა გონებაში. ის, რომ მშობელსა და მასწავლებელს ამის უნარი უნდა ჰქონდეს, სხვა ფაქტორებთან ერთად, ის მოთხოვნაა, რომელიც ცოცხალ გამოცდილებაზე დამყარებულ განათლებას გაცილებით რთულად განსახორციელებელ საქმედ აქცევს, ვიდრე ტრადიციული განათლების მოდელის შესაბამისად მოქმედება.

ამ საკითხს აქვს მეორე ასპექტიც. გამოცდილება არ არის უბრალოდ ადამიანის შიგნით მიმდინარე პროცესი. რა თქმა უნდა, ის შიდა პროცესიცაა იმდენად, რამდენადაც გავლენას ახდენს სურვილების, მიზნებისა და დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებაზე, მაგრამ ყველაფერი ამით არ მთავრდება. თითოეულ ჭეშმარიტ გამოცდილებას აქვს აქტიური მხარე, რომელიც გარკვეული დოზით სახეს უცვლის იმ ობიექტურ გარემოებებს, რომელშიც მყლავნდება ეს გამოცდილება. ფართო მასშტაბის მაგალითად შეიძლება მოვიყვანოთ ის, რომ ცივილიზაციასა და ველურ საზოგადოებას შორის განსხვავება იმით განისაზღვრება, რა დონეზე შეცვალა წინა გამოცდილებამ ის ობიექტური პირობები, რომელშიც მომდევნო გამოცდილებები იხსამდა ხორცს. კეთილმოწყობილი გზების, სწრაფი გადაადგილების საშუალებების, ტრანსპორტირების სისტემის, სამუშაო იარაღისა და ინსტრუმენტების, ავეჯის, სინათლისა და ელექტროენერჯის არსებობა სწორედ ამის მაჩვენებელია. ჩვენ რომ თანამედროვე ცივილიზებული გამოცდილების ხელშემწყობი პირობები აღვკვეთოდ, ჩვენი გამოცდილებაც პირველყოფილი ადამიანების გამოცდილებას დაემსგავსება.

მოკლედ რომ ვთქვათ, დაბადებიდან სიკვდილამდე, ადამიანებისა და ნივთიერი საგნების იმ სამყაროში ვცხოვრობთ, რომლის დიდი ნაწილი იმიტომ არის ისეთი, როგორიც არის, რომ ჩვენამდე ასეთად შექმნეს და ასეთი სახით გადმოგვეცა ადამიანის წინა საქმიანობის შედეგად. თუ ამ ფაქტს მხედველობაში არ მივიღებთ, გამოცდილებას გავიგებთ, როგორც მარტოოდენ ადამიანის სხეულსა და გონებაში მიმდინარე მოვლენას. ალბათ აუცილებელი არ არის იმის მტკიცება, რომ გამოცდილება ვაკუუმში მოქცეული არ არის. ადამიანის გარემომცველ სამყაროში უამრავი წყაროა, რომელიც მას ბადებს. გამოცდილება მუდმივად ამ წყაროებით იკვებება. ალბათ ყველა დამეთანხმება, რომ ღარიბულ ჯურღმულში მცხოვრები ბავშვის გამოცდილება განსხვავდება კულტურულ სახლში მცხოვრები ბავშვის გამოცდილებისგან; სოფლელი ყმაწვილის გამოცდილება – ქალაქელი ბიჭუნას გამოცდილებისგან; ზღვის პირას გაზრდილი ბავშვის გამოცდილება

განსხვავებულია ქვეყნის ცენტრალური რაიონების პრერიებში გაზრდილი ბავშვის გამოცდილებისგან. ჩვეულებრივ, ამგვარი ფაქტების არსებობას იმდენად ბუნებრივად ვიღებთ ხოლმე, რომ მათზე ინფორმაციის ჩაწერა მეტისმეტად ბანალურადაც კი მიგვაჩნია. მაგრამ, როდესაც ჯერი მათ საგანმანათლებლო-აღმზრდელობით მნიშვნელობაზე მიდგება, ვითარება იცვლება. ეს ფაქტები გვიჩვენებს, რომ გამოცდილების პირობების შექმნა მუდამ არ გულისხმობს იძულებას. პედაგოგს შეუძლია ახალგაზრდის გამოცდილება ძალდატანების გარეშე წარმართოს. გარდა იმისა, რომ პედაგოგები, უმთავრესად, მოვალენი არიან შეგნებული ჰქონდეთ ზოგადი პრინციპი, რომელიც რეალური გამოცდილების შექმნაში გარემომცველი პირობების განსაკუთრებულ როლს უკავშირდება, მათ უნდა იცოდნენ, კონკრეტულად რა გარემო უწყობს ხელს სამომავლო ზრდისა და განვითარებისთვის ხელსაყრელი გამოცდილების შექმნას. და ბოლოს, მათ უნდა იცოდნენ, როგორ გამოიყენონ არსებული ფიზიკური და სოციალური გარემო ისე, რომ მისგან აიღონ ყველაფერი, რაც მათ ღირებული სასწავლო გამოცდილების შექმნაში დაეხმარება.

ტრადიციული გამოცდილების წინაშე ეს პრობლემა არ იდგა. ის სისტემატურად არიდებდა თავს ამ პასუხისმგებლობას. უცვლელი სასკოლო გარემო ტრადიციული მერხებით, დაფით, პატარა ეზოთი – მისთვის საკმარისი იყო. მასწავლებელს არ მოეთხოვებოდა, ახლოს გაცნობოდა ადგილობრივი მოსახლეობის ფიზიკურ, ისტორიულ, ეკონომიკურ, საქმიანობისა და სხვა პირობებს და გამოეყენებინა ისინი, როგორც საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი რესურსი. განათლების სისტემამ კი, რომლის საფუძველიც განათლებისა და გამოცდილების აუცილებელი ურთიერთკავშირია, პირიქით, გამუდმებით მხედველობაში უნდა მიიღოს ეს მოთხოვნები, თუ იგი თავისი პრინციპების ერთგულია. პასუხისმგებლობის ამ ტვირთის პედაგოგისთვის დაკისრება კიდევ ერთი მიზეზია იმისა, რატომ არის პროგრესული განათლების წარმართვა ნებისმიერ ტრადიციულ განათლების სისტემასთან შედარებით უფრო რთული.

სავსებით შესაძლებელია განათლების ისეთი სისტემის შექმნა, რომელიც ობიექტურ პირობებს სისტემატურად დაუქვემდებარებს ინდივიდთა „შიდა“, სუბიექტურ პირობებს. ეს მოხდება მაშინ, როდესაც მასწავლებლის, წიგნის, სასწავლო ინსტრუმენტებისა და სასკოლო აღჭურვილობის ადგილი, ფუნქცია, და ზოგადად, ყველაფერი,



რაც ზრდასრული უფროსების გამოცდილების პროდუქტია, დაექვემდებარება მოზარდების უშუალო მიდრეკილებებსა და გრძობებს. ნებისმიერი თეორია, რომელიც მიიჩნევს, რომ ამ ობიექტურ ფაქტორებს მნიშვნელობა შეიძლება მიენიჭოს მხოლოდ გარეშე კონტროლის დაწესებისა და ინდივიდთა თავისუფლების შეზღუდვის ხარჯზე, საბოლოოდ, ეყრდნობა იმ მოსაზრებას, რომ გამოცდილება ჭეშმარიტია მაშინ, როდესაც ობიექტური პირობები ექვემდებარება გამოცდილებაში ჩართული ინდივიდის სუბიექტურ პირობებს ანუ იმას, რაც ინდივიდის „მიგნით“ ხდება.

რა თქმა უნდა, არ ვგულისხმობ, რომ შესაძლებელია ობიექტური პირობების გამორიცხვა. მათი როლი და მონაწილეობა თავისთავად აღიარებულია: ჩვენ ვემორჩილებით იმ გარდაუვალ ფაქტს, რომ ადამიანებისა და მატერიალური საგნების გარემოცვაში ცვხოვრობთ. მაგრამ, თუ დავაკვირდებით სიტუაციას ოჯახსა და სკოლაში, დავინახავთ, რომ ზოგიერთი მშობელი და მასწავლებელი აქტიურად ხელმძღვანელობს იმ იდეით, რასაც ჩვენ ობიექტური პირობების სუბიექტური პირობებისადმი დაქვემდებარება ვუწოდებთ. თუმცა მსგავს შემთხვევებში იგულისხმება არა მარტო ის, რომ სუბიექტური პირობები პირველხარისხოვანია (რაც, გარკვეული გაგებით, მართლაც ასეა), არამედ ისიც, რომ მათი არსებობა დროებითია.

საილუსტრაციოდ მოვიყვან ჩვილი ბავშვის მაგალითს. ისეთი მოთხოვნილებები, როგორიცაა საკვები, დასვენება და ფიზიკური აქტიურობა, გარკვეული გაგებით, უმთავრესი და გადამწყვეტია ბავშვისთვის. მშობელმა მას საკვები უნდა მისცეს, კომფორტული ძილისთვის საჭირო პირობები შეუქმნას და ა. შ. მაგრამ ყოველივე ეს არ ნიშნავს, რომ მშობელმა ბავშვს საკვები უნდა მისცეს ნებისმიერ დროს, როცა ის გაბრაზებული ან გაღიზიანებულია, არამედ უნდა არსებობდეს კვებისა და ძილისთვის გამოზომილი საათების სპეციალური გეგმა. ჭკვიანი დედა ანგარიშს უწევს ბავშვის მოთხოვნილებას, მაგრამ არა ისე, რომ თავად გათავისუფლდეს პასუხისმგებლობისგან – დაარეგულიროს ის ობიექტური პირობები, რომლებიც აუცილებელია ბავშვის მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად. ასეთ შემთხვევაში იგი იშველიებს პროფესიონალების, ექსპერტებისა და, რა თქმა უნდა, საკუთარ გამოცდილებას, რაც საშუალებას აძლევს გაარკვიოს, ზოგადად რომელი გამოცდილებაა ბავშვის ნორმალური განვითარების ხელშემწყობი. ასეთ შემთხვევაში არა ობიექტური

პირობების ბავშვის უშუალო, სუბიექტური პირობებისადმი დაქვემდებარება ხდება, არამედ მათი დარეგულირება იმგვარად, რომ მიღწეულ იქნეს სუბიექტურ და ობიექტურ ფაქტორებს შორის სპეციფიკური ტიპის ურთიერთქმედება.

სიტყვა „ურთიერთქმედება“, რომელიც ეს-ეს არის ვახსენეთ, გამოხატავს გამოცდილების საგანმანათლებლო-აღმზრდელიობითი ფუნქციისა და ძალის განსაზღვრის მეორე მთავარ პრინციპს. ის თანაბარ უფლებებს ანიჭებს გამოცდილების ორივე ფაქტორს – ობიექტურ და შიდა სუბიექტურ პირობებს. ნებისმიერი ნორმალური გამოცდილება ამ ორი სახის ფაქტორთა ურთიერთქმედებაა. ისინი ერთად, ანუ ურთიერთქმედებისას ქმნიან სიტუაციას. ტრადიციული განათლების პრობლემა იყო არა ის, რომ იგი აქცენტს აკეთებდა იმ გარეშე პირობებზე, რომლებიც მონაწილეობენ გამოცდილების მართვაში, არამედ მცირე ყურადღება შიდა ფაქტორებისადმი, რომლებიც ასევე განსაზღვრავენ გამოცდილების ხასიათს. ის არღვევდა ურთიერთქმედების პრინციპს ერთი მხრიდან. მაგრამ, ეს არ არის მიზეზი, რის გამოც ახალმა განათლებამ უნდა დაარღვიოს ეს პრინციპი მეორე მხრიდან – თუ, რა თქმა უნდა, აქ არ ჩაერთვება განათლების „ან-ან“ ფილოსოფია, რაზეც ზემოთ ვისაუბრეთ.

როგორც ბავშვის განვითარების ობიექტური პირობების დარეგულირების შესახებ ზემოთ მოყვანილი მაგალითი გვაჩვენებს, მშობელი, ერთი მხრივ, პასუხისმგებელია ბავშვისთვის უზრუნველყოს კვების, ძილისა და სხვა ტიპის გამოცდილებისთვის აუცილებელი პირობები, და, მეორე მხრივ, ამ პასუხისმგებლობის აღსრულებისას გამოიყენოს წარსულში დაგროვილი გამოცდილება, როგორცაა, მაგალითად, იმ კომპეტენტური ექიმებისა და სხვათა რჩევა, რომლებსაც ბავშვის ნორმალური ფიზიკური განვითარების თაობაზე სპეციალური კვლევები აქვთ ჩატარებული. ხომ არ ზღუდავს დედის თავისუფლებას ბავშვის კვებისა და ძილის ობიექტური პირობების დარეგულირებისას ამ გზით დაგროვილი ცოდნის გამოყენება? თუ, პირიქით, ცოდნის გაფართოება მშობლის ფუნქციის შესრულებისას მეტ თავისუფლებას ანიჭებს მას? ბუნებრივია, რჩევებისა და მითითებების მეტისმეტად „გაფეტიშება“ მათ აქცევს მოუქნელ დირექტივებად, რომელთაც ნებისმიერ ვითარებაში უნდა დავემორჩილოთ. ამ შემთხვევაში მშობლისა და ბავშვის თავისუფლების შეზღუდვა გარდაუვა-

ლია. მაგრამ, გარდა ამისა, ეს ზღუდავს პირადი მოსაზრების სახით ინდივიდუალური აზროვნების გამოვლენის თავისუფლებას.

რა გაგებით ზღუდავს ობიექტური პირობების დარეგულირება ბავშვის თავისუფლებას? რა თქმა უნდა, ნებისმიერ შემთხვევაში, როდესაც ბავშვს თამაშის გაგრძელება უნდა, ჩვენ კი ვაწვევთ, ან არ ვაჭმევთ მაშინ, როდესაც მას სურს, ან ხელში არ აგვყავს და ვეფერებით იმ მომენტში, როცა ყურადღებას ითხოვს, თავისთავად ნიშნავს მისთვის გარკვეული შეზღუდვების დაწესებას. შეზღუდვა ხდება მაშინაც კი, როდესაც დედა ან ძიძა ბავშვს ცეცხლს მოარიდებს, რათა შიგ არ ჩავარდეს. მოგვიანებით კიდევ ვისაუბრებ თავისუფლებაზე. აქ მხოლოდ ერთი შეკითხვით შემოვიფარგლები: რის საფუძველზე უნდა განისაზღვროს თავისუფლება – შედარებით ხანმოკლე, წუთიერი შემთხვევების თვალსაზრისით, თუ ხანგრძლივი, განვითარებადი გამოცდილების კონტინუუმის საფუძველზე?

ფორმულირება იმის შესახებ, რომ ადამიანები სამყაროში ცხოვრობენ, კონკრეტულად გულისხმობს იმას, რომ ისინი ცხოვრობენ თანმიმდევრული სიტუაციების ჯაჭვში. ხოლო, როდესაც ამბობენ, რომ ისინი ამ სიტუაციებში ცხოვრობენ, მნიშვნელობა სუფიქსისა „-ში“, სასვებით განსხვავდება იმ მნიშვნელობებისგან, რაც მას ისეთ შემთხვევებში აქვს როგორცაა: „ჯიბეში ხურდაა“ ან „ქილაში საღებავია“. ეს კიდევ ერთხელ მიუთითებს, რომ ინდივიდები არა პასიურად არსებობენ ამ სიტუაციათა ფარგლებში, არამედ ურთიერთქმედებენ საგნებთან და სხვა ინდივიდებთან. ამგვარად, სიტუაციისა და ურთიერთქმედების ცნებები ერთმანეთისგან განუყოფელია. გამოცდილებაც მუდამ შედეგია იმ ურთიერთქმედებისა, რომელიც აღინიშნება ინდივიდსა და იმ მოვლენას შორის, რომელიც კონკრეტულ მომენტში მისი გარემოცვაა, იქნება ეს ადამიანი თუ ადამიანთა ჯგუფი, რომელსაც ის ესაუბრება რაიმე საკითხის ან მოვლენის ირგვლივ, თუ საუბრის საგანი, რომელიც ასევე მოცემული სიტუაციის ნაწილია; იქნება ეს სათამაშოები, რომლითაც ის თამაშობს, თუ წიგნი, რომელსაც ის კითხულობს (სადაც მისი გარემომცველი კონკრეტულ მომენტში შეიძლება იყოს ინგლისი ან ძველი საბერძნეთი ან რომელიღაც გამოგონილი ქვეყანა), თუ მის მიერ იმ მომენტში ჩატარებული ექსპერიმენტის მასალები. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, გარემო, როგორც არ უნდა იყოს ის, ურთიერთქმედებს ინდივიდის პიროვ-

ნულ მოთხოვნილებებთან, სურვილებთან, მიზნებთან და გამოცდილების შექმნის უნართან. მაშინაც კი, როდესაც ადამიანი კომპლექს აგებს ჰაერში, ის ურთიერთქმედებს იმ წარმოსახვით ობიექტებთან, რომლებსაც თავის ფანტაზიაში ქმნის.

ეს ორი პრინციპი – კონტინუუმისა და ურთიერთქმედების პრინციპები, ერთმანეთისგან განუყოფელია. ისინი გადაკვეთენ ერთმანეთს და ერთიანდებიან. და გამოცდილების, ასე ვთქვათ, გრძივი და განივი, ვერტიკალური და ჰორიზონტალური ასპექტები და სხვადასხვა სიტუაციები ერთმანეთს მოსდევს. მაგრამ, განგრძობითობის პრინციპის გამო, ადრეული გამოცდილებიდან გვიანდელ გამოცდილებას მუდამ რაღაც გადაეცემა. როდესაც ინდივიდი ერთი სიტუაციიდან მეორეში გადადის, მისი სამყარო, მისი გარემო, შესაბამისად ფაროვდება ან ვიწროვდება. ის საკუთარ თავს სხვა სამყაროში აღმოაჩენს ხოლმე, იმავე სამყაროს შემადგენელ სხვა ნაწილში ან ასპექტში. ხოლო ის, რასაც იგი ცოდნისა და უნარ-ჩვევების თვალსაზრისით ერთ სიტუაციაში სწავლობს, მომდევნო სიტუაციებში გარკვევისა და მათთან ეფექტური ურთიერთობის ინსტრუმენტად იქცევა. ეს პროცესი უსასრულოდ გრძელდება მანამ, სანამ სიცოცხლე და სწავლა გრძელდება. გამოცდილების ფორმირებაში მონაწილე ინდივიდუალური ფაქტორის გათიშვა გამოიწვევს გამოცდილებათა ქაოსურ, მოუწესიგებელ დაგროვებას. გახლეჩილი სამყარო კი, ანუ სამყარო, რომლის შემადგენელ ნაწილებსა და ასპექტებს შორის ურთიერთკავშირი დარღვეულია, პიროვნების გახლეჩის ნიშანი და მიზეზია. პიროვნული გახლეჩის გარკვეულ დონეზე ადამიანს უკვე შეშლილს ვუწოდებთ. მეორე მხრივ, პიროვნების მთლიანობა, სრული პიროვნული ინტეგრაცია მიიღწევა მხოლოდ მაშინ, როდესაც თანმიმდევრული გამოცდილებები ერთმანეთთან მჭიდროდაა ინტეგრირებული. ამგვარი პიროვნების ჩამოყალიბება შესაძლებელია მხოლოდ ურთიერთდაკავშირებული მოვლენებისაგან აგებულ სამყაროსთან ურთიერთობის შედეგად.

განგრძობითობისა და ურთიერთქმედების ერთმანეთთან მჭიდრო კავშირი ერთგვარი საზომია გამოცდილების საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი მნიშვნელობისა და ღირებულების განსაზღვრისათვის. პედაგოგის უშუალო და პირდაპირი ინტერესის საგანი კი ის სიტუაციებია, რომლის ფარგლებშიც ხდება ურთიერთქმედება. ინდივიდი, რომელიც ამ სიტუაციაში ერთვება როგორც ერთ-ერთი ფაქტორი,

არის უბრალოდ ის, რასაც იგი იმ მომენტში წარმოაგენს. მხოლოდ მეორე – ობიექტური პირობების – ფაქტორი ექვემდებარება (ისიც გარკვეულ დონემდე) დარეგულირებას პედაგოგის მხრიდან. როგორც უკვე ვახსენეთ, ფრაზა „ობიექტური პირობები“ ბევრ რამეს გულისხმობს. ის გულისხმობს ყველაფერს, რასაც პედაგოგი აკეთებს. ეს ეხება არა მარტო სიტყვების, არამედ მათი თქმის ტონსაც. ეს მოიცავს ტექნიკურ საშუალებებსა და წიგნებს, ხელსაწყოებსა და ინსტრუმენტებს, სათამაშოებსა და თავად თამაშებს, აგრეთვე მასალას, რომელთანაც ინდივიდი ურთიერთქმედებს და, რაც ყველაზე მთავარია, იმ სიტუაციების მთელ სოციალურ სტრუქტურას, რომელშიც ეს ინდივიდი ჩაბმული.

როდესაც ვამბობთ, რომ ობიექტური პირობები ის ფაქტორია, რომლის დარეგულირება პედაგოგს ხელეწიფება, რა თქმა უნდა, ვგულისხმობთ, რომ მისი უნარი – პირდაპირი გავლენა მოახდინოს სხვების გამოცდილებაზე და ამ გზით – მათ განათლებაზე, მას აკისრებს მოვალეობას, სწორად განსაზღვროს ის გარემო, რომელიც ეფექტურ ურთიერთქმედებაში მოვა მოსწავლეთა კომპეტენციასთან და მოთხოვნილებებთან, რაც ხელს შეუწყობს ღირებულ გამოცდილების დაგროვებას. ტრადიციული განათლების ნაკლი იყო არა ის, რომ პედაგოგები საკუთარ თავზე არ იღებდნენ გარემოს შექმნის პასუხისმგებლობას, არამედ პრობლემა იყო ის, რომ ისინი, გამოცდილების შექმნისას, მხედველობაში არ იღებდნენ მეორე ფაქტორს. კერძოდ კი, იმ ადამიანების უნარსა და მიზნებს, რომლებსაც ასწავლიდნენ. მიაჩნდათ, რომ არსებობდა გარკვეული ფიქსირებული პირობები, რომლებიც, გარდა იმისა, რომ მოსწავლეებში აღძრავდა გარკვეულ საპასუხო სტიმულს, გახლდათ უცვლელი ფასეულობებიც, რომელთა გამოყენება ყოველთვის სასურველი იყო. ორმხრივი ადაპტაციის მსგავსი ნაკლებობა სწავლებისა და სწავლის პროცესს შემთხვევითობაზე აგებულს ხდიდა. ის, ვისთვისაც ეს პირობები შესაფერისი და ხელსაყრელი იყო, ახერხებდა სწავლას. სხვები კი, რომლებიც ადაპტაციას ვერ ახდენდნენ, სწავლობდნენ ისე, როგორც შეეძლოთ. მაშასადამე, ობიექტური პირობების შერჩევის პასუხისმგებლობა თავისთავად გულისხმობს იმ ინდივიდთა მოთხოვნილებებისა და უნარების გაგებასა და გათვალისწინებას, რომლებიც მოცემულ მომენტში სწავლობენ. საკმარისი არ არის იმის ცოდნა, რომ სხვა ადამიანების შემთხვევაში გარკვეული მასალები და მეთოდები

გამოდგა ეფექტური. უნდა არსებობდეს გონივრული მიზეზი, რომლის საფუძველზეც გადავწყვეტთ, რომ ეს მეთოდები შეასრულებს თავის ფუნქციას ისეთი გამოცდილების შექმნაში, რომელიც ეფექტური იქნება კონკრეტულ დროს კონკრეტული ადამიანებისათვის.

ბიფმეტექსი ბავშვის რაციონში გათვალისწინებული არ არის, არა იმიტომ რომ ვინმეს მის ნოყიერებაში ეჭვი ეპარება. ანდა სკოლის პირველ ან მეხუთე კლასში ტრიგონომეტრია არ ისწავლება, არა მისი ღირსებებისადმი უარყოფითი დამოკიდებულების გამო. საქმე იმაშია, რომ საგანი თავისთავად სასარგებლოა განათლებისთვის და ის არ განაპირობებს ზრდას. არ არსებობს საგანი, რომელსაც შეიძლება თავისთავად, უსიტყვოდ მივაწეროთ უნივერსალური საგანმანათლებლო-ამზრდელილობითი ღირებულება, თუ არ გავითვალისწინებთ განვითარების იმ კონკრეტულ საფეხურს, რომელზეც შემსწავლელი იმყოფება. ერთი და იგივე საგანი ვერ იქნება თანაბრად ეფექტური სწავლების ყველა ეტაპზე. სწორედ სასწავლო საგნის შემსწავლელთა მოთხოვნილებებთან და შესაძლებლობებთან ადაპტაციის აუცილებლობის გაუთვალისწინებლობა წარმოშობს შეხედულებას, თითქოს არსებობს გარკვეული საგნები და მეთოდები, რომლებიც თავისი არსით და დანიშნულებით მუდამ კულტურული და კარგია გონებრივი განვითარებისთვის. საგანმანათლებლო-აღმზრდელილობითი ღირებულების, აბსტრაქტული გაგება არ არსებობს. წარმოდგენა იმის თაობაზე, რომ არსებობს ზოგიერთი საგანი და მეთოდი, ზოგიერთი ფაქტი და სიმართლე, რომელთა ცოდნა ნებისმიერ ეტაპზე აღმზრდელილობითი ღირებულებისაა, არის მიზეზი, რის გამოც ტრადიციულმა განათლებამ მთელი სასწავლო მასალა წინასწარ გადამუშავებული მასალების ფარგლებში მოაქცია. ამ მოსაზრების თანახმად, საკმარისი იყო წარმოდგენილი მასალის რაოდენობისა და სირთულის დარეგულირება კლასების მიხედვით, თვიდან თვემდე და წლიდან წლამდე. მოსწავლე საგანს ითვისებდა გარედან მიწოდებული დოზით. თუ მოსწავლე საგანს ხელს არ ჰკიდებდა, აცდენდა გაკვეთილებს ან გაკვეთილს ფიზიკურად ესწრებოდა, მაგრამ გონებით სხვაგან დაფრინავდა, საბოლოოდ კი ამ საგნის მიმართ ემოციური ზიზღი უჩნდებოდა, დამნაშავედ ითვლებოდა. არავინ აყენებდა კითხვის ნიშნის ქვეშ თავად საგნის შინაარსსა და იმ მეთოდს, რომლითაც ის მოსწავლეებს მიეწოდებოდა. ურთიერთქმედების პრინციპი ნათელყოფს, რომ ინდივიდთა მოთხოვნილებებთან და შესაძლებლობებთან მასალის შე-

უთავსებლობა, რაც საშუალებას არ აძლევს ინდივიდს, მოახდინოს საკუთარი უნარის ადაპტაცია საგანთან, შესაძლოა, საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი თვალსაზრისით სრულიად უსარგებლო გამოცდილების ჩამოყალიბების მიზეზი გახდეს.

კონტინუუმის პრინციპის საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი გამოყენება ნიშნავს, რომ მომავალი გათვალისწინებული უნდა იყოს საგანმანათლებლო პროცესის თითოეულ საფეხურზე. ტრადიციული განათლება არასწორ ინტერპრეტაციას უკეთებს და უხეშად ამახინჯებს ამ იდეას. მისი მოსაზრებით, გარკვეული უნარ-ჩვევების შექმნა და გარკვეული საგნების შესწავლა, რომლებიც მოსწავლეებს მომავალში დასჭირდებათ (შესაძლოა, კოლეჯში ან უფრო ხანდაზმულობისას), მათ თავისთავად ამზადებს მომავალი ცხოვრების მოთხოვნილებებთან და სიტუაციებთან გასამკლავებლად. „მომზადება“ ძალზე არასაიმედო, არასანდო იდეაა. გარკვეული თვალსაზრისით, თითოეულმა გამოცდილებამ პიროვნება უნდა მოამზადოს მომდევნო, უფრო ღრმა და ფართო გამოცდილებებთან შესახვედრად. სწორედ ამასი მდგომარეობს გამოცდილების ზრდის, თანმიმდევრულობის, უწყვეტობის, მთლიანობისა და რეკონსტრუქციის მნიშვნელობა. მაგრამ შეცდომაა, თუ ვიფიქრებთ, რომ ასეთი შედეგის მიღწევა შესაძლებელია არითმეტიკის, გეოგრაფიის, ისტორიისა და სხვა საგნების მეტ-ნაკლებად ათვისებით, რომლებიც სკოლაში იმ მიზნით ისწავლება, რომ შეიძლება ოდესღაც, მომავალში სასარგებლოც გახდეს. ასევე მცდარია შეხედულება, თითქოს კითხვისა და გამოთვლის უნარ-ჩვევების ათვისება ავტომატურად ამზადებს მოსწავლეებს მათი მართებული და ეფექტური გამოყენებისთვის ისეთ პირობებში, რომლებიც რადიკალურად განსხვავდება იმ პირობებისგან, რომლებშიც მათი ათვისება მოხდა.

თითოეულ ჩვენგანს ერთხელ მაინც გადაუხედავს სკოლის პერიოდისთვის და დაფიქრებულა იმაზე, სად გაქრა ის ცოდნა, რომელიც სკოლაში სწავლისას უნდა დაეგროვებინა და რატომ ხდება, რომ იმ ტექნიკური უნარ-ჩვევების ათვისება, რომლებიც თითქოს სკოლაში ისწავლა, ხელახლა მოუხდა განსხვავებული ფორმით, ისეთით, რომელიც რეალურ ცხოვრებაში უფრო გამოსადეგი იყო. და მართლაც, გაუმართლა მას, ვისაც წარმატების მისაღწევად და ინტელექტური წინსვლისთვის სკოლაში ნასწავლის დავიწყება და ხელახლა შესწავლა არ დასჭირდა. ამ საკითხებს ვერ მოვაგვარებთ მხოლოდ იმის გან-

ცხადებით, რომ ეს საგნები სკოლაში რეალურად არ ისწავლებოდა. ფაქტია, ისინი გარკვეულ დონეზე ისწავლებოდა, ყოველ შემთხვევაში, საკმარისად, რათა მოსწავლეს ამ საგნებში გამოცდა ჩაებარებინა. ერთ-ერთ პრობლემაა საგნის იზოლირებული შესწავლა. ის თითქოს მისთვის განკუთვნილ, საგანგებოდ იზოლირებულ ნიშაში იყო შენახული. როდესაც ვსვამთ კითხვას, რა ბედი ეწია მას, სად გაქრა, მართებული პასუხი იქნება თუ ვიტყვით, რომ ის კვლავ იმ სპეციალურ ნიშაში იმყოფება, სადაც თავიდან მოვათავსეთ. თუ ისეთივე პირობებში აღმოვჩნდებით, როგორშიც ოდესღაც ის ავითვისეთ, ალბათ გამოვლინდება და გამოსადეგიც გახდება. მაგრამ ათვისების პროცესში იმდენად განცალკევებით მოვათავსეთ და იმდენად იზოლირებული აღმოჩნდა დანარჩენი გამოცდილებისაგან, რომ რეალურ ცხოვრებისეულ პირობებში აბსოლუტურად გამოუსადეგარია. წარმოდგენა, თითქოს ამგვარი შესწავლა, იმის მიუხედავად, რამდენად მტკიცედ მოხდა მისი დანერგვა შესწავლის დროს, ინდივიდის ჭეშმარიტ მომზადებას ემსახურება და გამოცდილების კანონებს ეწინააღმდეგება.

მომზადების არასრულფასოვნება ამით არ შემოიფარგლება. ყველაზე დიდი პედაგოგიური შეცდომაა მოსაზრება, თითქოს, მოცემულ პერიოდში, მოცემული საგნის შესწავლისას, ინდივიდი მხოლოდ ამ კონკრეტულ საგანს სწავლობს. საგნების შეჯერებული, ურთიერთდაკავშირებული შესწავლა, რაც ხელს უწყობს პიროვნებაში მტკიცე დამოკიდებულებების, სიმპათიებისა და ანტიპათიების ფორმირებას, ხშირ შემთხვევაში გაცილებით უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ცალკე აღებული წერის, გეოგრაფიის ან ისტორიის გაკვეთილი, რადგან, მომავალში პრინციპულად ამ დამოკიდებულებებს ენიჭება გადამწყვეტი მნიშვნელობა. ყველაზე მნიშვნელოვანი დამოკიდებულება კი, რაც შეიძლება სწავლის პროცესში გაჩნდეს, არის სურვილი სწავლის გაგრძელებისა. თუ საამისო სტიმული და მამოძრავებელი ძალა გაძლიერების ნაცვლად შესუსტდა, საქმე გვაქვს გაცილებით სერიოზულ პრობლემასთან, ვიდრე უბრალოდ, მომზადების ნაკლებობა ან უქონლობაა. მოსწავლე, ფაქტობრივად, განიძარცვება თავისი ბუნებრივი, თანდაყოლილი შესაძლებლობებისგან, რაც, სხვა შემთხვევაში ცხოვრებისეულ სიტუაციებთან გამკლავების საშუალებას მისცემდა. ხშირად ვხვდებით ადამიანებს, ვისთვისაც დადებითი ფაქტორია ის, რომ ხანგრძლივად არ უსწავლიათ სკოლაში. მათ სულ ცოტა, შეინარჩუნ-



ნეს თანდაყოლილი საღი აზრი და განსჯის უნარი, რომელთა გამოვლინებითაც რეალურ ცხოვრებისეულ სიტუაციებში, უძვირფასესი საჩუქარი – გამოცდილებიდან სწავლის უნარი შეიძინეს. რა სარგებელი მოაქვს გეოგრაფიის და ისტორიის შესახებ წინასწარ განსაზღვრული მოცულობის ინფორმაციის მიღებას, წერისა და კითხვის უნარის განვითარებას, თუკი ამ პროცესში ინდივიდი კარგავს თავის სულს – მოვლენებისა და მათთან დაკავშირებული ღირებულებების შეფასების უნარს და თუკი ის კარგავს სურვილს, გამოიყენოს ის, რაც ისწავლა. რაც ყველაზე მთავარია, კარგავს უნარს, ჩასწვდეს მომავალი გამოცდილებების მნიშვნელობას.

რა არის ის ჭეშმარიტება, რასაც მომზადება უნდა გულისხმობდეს? უპირველეს ყოვლისა, ეს ნიშნავს, რომ ინდივიდი, ახალგაზრდა იქნება იგი თუ ხანდაზმული, მიმდინარე გამოცდილებიდან იღებს ყველაფერს, რაც მისთვისაა განკუთვნილი და რისი მიღებაც მოცემულ მომენტში შეუძლია. როდესაც მომზადება მიზანია, მაშინ რეალური აწმყოს პოტენციალი მსხვერპლად ეწირება ჰიპოთეზურ, სავარაუდო მომავალს. ასეთ შემთხვევაში, მომავლისთვის რეალური მზადება დამახინჯებულ სახეს იღებს ან საერთოდ აღარ ხდება. აწმყოს მომავლისთვის გამოყენების იდეა, წინააღმდეგობაში მოდის თავის თავთან. ის სწორედ იმ პირობებს უგულვებელყოფს, რომელთა მეშვეობითაც ინდივიდს რეალურად შეუძლია მოემზადოს მომავალთან შესახვედრად. ჩვენ მუდამ მოცემულ დროში ვცხოვრობთ და არა სხვა რომელიმე დროში და მხოლოდ ამ დროში მიმდინარე თითოეული გამოცდილების სრული მნიშვნელობის გაგება გვაძლევს საშუალებას, მოვემზადოთ ანალოგიური მოქმედებისთვის, როდესაც მსგავსი ვითარება მომავალში განმეორდება. ეს არის ერთადერთი მომზადება, რომლითაც საბოლოოდ, ყველაფერი შესაძლებელია.

ყოველივე ეს ნიშნავს, რომ განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს იმ პირობებს, რომლებიც დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს თითოეულ აწმყო გამოცდილებას. არ შეიძლება დავსაკვნათ, თითქოს სულერთია, როგორი სახისაა აწმყო გამოცდილება, მთავარია, ის სასიამოვნო იყოს. დასკვნა სრულიად საპირისპიროა. აქვე თავს იჩენს კიდევ ერთი საკითხი, რომელიც შეიძლება ორი უკიდურესი პოზიციიდან შევაფასოთ. ვინაიდან ტრადიციულ სკოლებში აწმყო განწირული იყო შორეული და მეტ-ნაკლებად უცნობი მომავლის გამო, ჩნდება აზრი, რომ პედაგოგი ნაკლებად პასუხისმგებელია მოსწავლეთა

აწმყო გამოცდილებებზე. მაგრამ, აწმყოსა და მომავლის ურთიერთობა „ან-ან“ ფილოსოფიის საკითხი არ არის. აწმყო ნებისმიერ შემთხვევაში გავლენას ახდენს მომავალზე. მათ შორის გარდაუვალი კავშირის შესახებ წარმოდგენა, უპირველეს ყოვლისა, იმ ადამიანებს უნდა ჰქონდეთ, ვინც მოწიფულობას მიაღწია. შესაბამისად, სწორედ მათ ეკისრებათ პასუხისმგებლობა, შექმნან პირობები იმ ტიპის გამოცდილებისათვის, რომელიც დადებით, სასარგებლო გავლენას მოახდენს მომავალზე. განათლება, როგორც ზრდა და ჩამოყალიბება, „ყველგან მყოფი“ და ყველაფრის მომცველი პროცესი უნდა იყოს.

## თავი მეოთხე

### სოციალური კონტროლი

როგორც უკვე აღვნიშნე, საგანმანათლებლო გეგმები და პროექტები, განათლების რეალური გამოცდილების კუთხით დანახვა მიზნად ისახავს გამოცდილების ინტელექტური თეორიის, გნებავთ გამოცდილების ფილოსოფიის ჩამოყალიბებასა და დამტკიცებას. სხვაგვარად, ისინი იმ ინტელექტური „ტალღის“ გავლენის ქვეშ მოექცევიან, რომლებიც, ვინ იცის, საიდან გამოჩნდება ხოლმე. მე შევეცადე მეჩვენებინა ამგვარი თეორიის არსებობის აუცილებლობა. ამ მიზნით თქვენი ყურადღება მივაპყარი იმ ორ პრინციპს, რომლებიც ფუნდამენტურია გამოცდილების შექმნისთვის: ეს არის ურთიერთქმედებისა და გამოცდილების კონტინუუმის პრინციპები. შესაძლოა გავიჩინდეთ კითხვა, რატომ დავუთმე ამდენი დრო მეტწილად აბსტრაქტულ ფილოსოფიაზე მსჯელობას. ამ კითხვას ასე ვუპასუხებდი: გამოცდილების იდეაზე დაფუძნებული საგანმანათლებლო სკოლების ჩამოყალიბების პრაქტიკულმა მცდელობებმა, შესაძლოა, გამოიწვიოს გარკვეული შეუსაბამოებები, წინააღმდეგობები და დაბნეულობა, თუ მათ საფუძვლად არ დაედო ნათლად ჩამოყალიბებული შეხედულება, რა არის გამოცდილება და რა ნიშნით ხდება საგანმანათლებლო და არასაგანმანათლებლო გამოცდილებათა დიფერენციაცია. ახლა კი შევჩერდები უფრო რეალურ საგანმანათლებლო-ადმწრდებლობით საკითხებზე, რომელთა განხილვა, ვიმედოვნებ, უფრო კონკრეტულ საკითხებსა და მასალას მოგვაწვდის, ვიდრე ის დისკუსია, რაც ამ მომენტამდე იყო.

განგრძობითობისა და ურთიერთქმედების პრინციპები, როგორც გამოცდილების ღირებულების განმსაზღვრელი კრიტერიუმი, იმდენად ახლო კავშირშია ერთმანეთთან, რომ რთულია იმის გარჩევა, რომელი კონკრეტული საგანმანათლებლო პრობლემა უნდა განვიხილოთ თავდაპირველად. იმ შემთხვევაშიც კი, თუ პრობლემებს მოხერხებულად დაგყოფთ ისეთ სპეციფიკურ საკითხებად, როგორებიცაა სწავლა და სწავლების შინაარსი, სწავლებისა და სწავლის მეთოდები, და ა. შ. მაინც ვერ შევძლებთ განსახილველი საკითხების სათანადო თანმიმდევრობით შერჩევას და ორგანიზაციას. შესაბამისად, ჩვენს მიერ შემოთავაზებულ საკითხთა თანმიმდევრობა რამდენადმე პირობითია. თუმცა დავიწყებ ზემოხსენებული საკითხით ინდივიდუალური თავისუფლებისა და სოციალური კონტროლის შესახებ და შემდეგ გადავალ იმ საკითხებზე, რომლებიც ბუნებრივად გამომდინარეობს მათგან.

საგანმანათლებლო-აღმზრდელიობითი საკითხების განხილვისას ხშირად უძოვბესია, თავიდან დროებით ავუაროთ გვერდი სკოლას და დავექირდეთ სხვა სოციალურ სიტუაციებზე. დარწმუნებული ვარ, არავინ უარყოფს იმ ფაქტს, რომ ჩვეულებრივი კარგი მოქალაქე, როგორც წესი, მოქცეულია სერიოზული სოციალური კონტროლის ქვეშ იმგვარად, რომ სულაც ვერ გრძნობს პიროვნული თავსუფლების შეზღუდვას. თეორეტიკოსი ანარქისტიც კი, რომლის ფილოსოფიის თანახმად, ყოველგვარი სახელმწიფო და სამთავრობო კონტროლი აშკარა აბსოლუტური ბოროტებაა, მიიჩნევს, რომ პოლიტიკური სახელმწიფოს გაუქმების შემდეგაც კი სოციალური კონტროლის სხვა ფორმები უნდა ამოქმედდეს. მართლაც, მისი პროტესტი სამთავრობო კანონების წინააღმდეგ, მომდინარეობს მისივე რწმენიდან, რომ სახელმწიფოს გაუქმების შემთხვევაში, ამოქმედდება კონტროლის სხვა, მისთვის უფრო მისაღები და ნორმალური ფორმები.

ამ უკიდურესი პოზიციის გაზიარების გარეშე, მოდით, შევჩერდეთ სოციალური კონტროლის რამდენიმე მაგალითზე, რომლებიც ყოველდღიურ ცხოვრებაში მოქმედებენ და შემდეგ ვეძებთ ის პრინციპები, რომლებიც საფუძვლად უდევს მათ. მოდით, დავიწყოთ თავად მოზარდის მაგალითით. არდადეგებზე ან სასწავლო დღის დასრულების შემდეგ ბავშვები სხვადასხვა თამაშს თამაშობენ, იქნება ეს დაჭერობანა და ბურთაობა, ბეისბოლი თუ ფეხბურთი. ამ თამაშებს აქვთ წესები, რომლებიც არეგულირებენ თამაშის მსვლელობას. თა-

მაშები არ მიმდინარეობს ალაბედზე, როგორც შემთხვევითობის ან წინასწარ შეუთანხმებელი იმპროვიზაციის თანმიმდევრობა. თამაში წესების გარეშე არ არსებობს. როდესაც უთანხმოება ჩნდება, მხარეები მსაჯს მიმართავენ, თუ არა და გადაწყვეტილების მიღება ხდება კამათითა და გარკვეული სახის შუამავლობით: სხვაგვარად, თამაში ჩაიშლება და დასრულდება.

არსებობს ამგვარი სიტუაციების მაკონტროლირებელი გარკვეული სახის, საკმაოდ ნათელი ნიშნები, რომლებზედაც მინდა შევაჩერო თქვენი ყურადღება. პირველი არის ის, რომ წესები თამაშის ნაწილია. ისინი მის ფარგლებს გარეთ არ არსებობს. თუ წესები არ არის, არ არის თამაშიც. თუ წესები სხვაა, თამაშიც სხვაა. სანამ თამაში მშვიდად და შეუფერხებლად მიმდინარეობს, მოთამაშეები ვერ გრძნობენ, რომ ისინი ემორჩილებიან გარეშე კონტროლს. მათ იციან, რომ უბრალოდ თამაშობენ. თამაშში მონაწილე პირმა, შესაძლოა, ხანდახან იგრძნოს, რომ გადაწყვეტილება არასამართლიანია და შეიძლება გაბრაზდეს კიდეც. მაგრამ, ამ დროს იგი ეწინააღმდეგება არა თავად წესს, არამედ იმას, რასაც იგი ამ წესის დარღვევად მიიჩნევს. ის ეწინააღმდეგება მიკერძოებულ და უსამართლო გადაწყვეტილებას. წესები და აქედან გამომდინარე, თამაშის წარმართვაც საკმაოდ სტანდარტულია. ეს გულისხმობს გათვლის, მხარეების არჩევის, პოზიციების, მოძრაობათა აღიარებულ წესებს. ეს წესები სანქცირებულია ტრადიციისა და პრეცედენტის ძალით. მოთამაშეებს ალბათ უნახავთ პროფესიონალთა მატჩები და სურთ შეეჯიბრონ უფროსებს. ყოველივე ამაში ტრადიციულობის ელემენტი საკმაოდ მძლავრია. როგორც წესი, ბავშვთა გუნდები თამაშის წესებს უფროსების მიბაძვით ცვლიან მას შემდეგ, რაც მათთვის სანიმუშო გუნდი შეიტანს ცვლილებებს წესებში, ხოლო უფროსები წესებს მეტწილად იმიტომ ცვლიან, რომ თამაში უფრო დახვეწილი, ოსტატური და მაყურებლისთვის საინტერესო გახდეს.

აქვე შეიძლება გამოვიტანოთ ზოგადი დასკვნა, რომ ინდივიდუალურ ქმედებებს აკონტროლებს მათთვის საერთო სიტუაციები, რომლებშიც ეს ინდივიდები არიან ჩართული და რომელთა ფარგლებშიც თანამშრომლობენ. ვინაიდან, ყველაზე დაძაბული თამაშიც კი მეტოქეთა გარკვეული ურთიერთობა და ერთმანეთისთვის გამოცდილების გაზიარებაა. თამაშში მონაწილე მხარეები ვერ გრძნობენ, რომ მათ ერთი პიროვნება აკონტროლებს ან ერთი „უზენაესი“ გარე-

შე პირის ნებას ემორჩილებიან. ხოლო როდესაც მათ შორის დავა წარმოიშობა, ამის საფუძველი, როგორც წესი, არის ეჭვი, რომ მსაჯი ან მეორე მხარის რომელიმე წარმომადგენელი არასამართლიანია. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ამგვარ სიტუაციებში ერთი ადამიანი ცდილობს ინდივიდუალური ნება სხვა ადამიანებს მოახვიოს თავს.

ამ ერთი ცალკეული შემთხვევის ანალიზი არ იქნება საკმარისი პიროვნული თავისუფლების დარღვევის გარეშე ინდივიდთა სოციალური კონტროლის ზოგადი პრინციპის სრულყოფილი ინტერპრეტაციისთვის. მაგრამ თუ ამ საკითხის განხილვას სხვა შემთხვევების საფუძველზე გავაგრძელებთ, ვფიქრობ, დასკვნა იმის თაობაზე, რომ ეს კონკრეტული მაგალითი, მართლაც, გამოხატავს ამ ზოგად პრინციპს, გამართლებული იქნება. ზოგადად, თამაშებს კონკურენციის, შეჯიბრის ხასიათი აქვს. თუ აქვე მაგალითად მოვიყვანთ შეთანხმებული საქმიანობების შემთხვევებს, რომელშიც ჯგუფის ყველა წევრი თანაბრად მონაწილეობს როგორც მოწესრიგებულ ოჯახში, რომლის საფუძველიც ურთიერთნდობაა, ეს საკითხი უფრო ნათელი გახდება. ამგვარ სიტუაციაში წესებს ამყარებს არა ცალკეული პიროვნების ნება ან სურვილი, არამედ მთელი ჯგუფის მამოძრავებელი სულიკვეთება. კონტროლს საზოგადოებრივი ხასიათი აქვს, მაგრამ ინდივიდები არსებობენ არა საზოგადოებისგან იზოლირებულად, არამედ თავად ქმნიან საზოგადოებას და მისი განუყოფელი ნაწილი არიან.

არ ვგულისხმობ, რომ არ არსებობს შემთხვევები, როდესაც თუნდაც მშობელი ერევა ბავშვის ცხოვრებაში და არ ცდილობს პირდაპირი კონტროლის განხორციელებას, მაგრამ ამგვარი შემთხვევები არაა ხშირი. უმეტესად მაკონტროლირებელი არის სიტუაცია, რომელშიც ყველა იღებს მონაწილეობას. და, რაც კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია, როდესაც კონტროლი ხდება კარგად ორგანიზებულ ოჯახში ან სხვა საზოგადოებრივ ჯგუფში, იგი არ არის ერთი პიროვნების ნების გამოვლინება: მშობელი თუ მასწავლებელი აკონტროლებს, როგორც მთელი ჯგუფის წარმომადგენელი და აგენტი. მოწესრიგებულ სკოლაში ამა თუ იმ ინდივიდის გაკონტროლება იმ სიტუაციების მეშვეობით ხდება, რომელშიც ამ ინდივიდებს უხდებათ საქმიანობა. მასწავლებელი მინიმუმამდე ამცირებს იმ სიტუაციებისა და შემთხვევების რიცხვს, რომელშიც მას პერსონალური ძალაუფლების გამოვლენა უხდება. მაშინაც კი, როდესაც მისი მხრიდან მკაცრი საუბარი ან ქმედებაა საჭირო, იგი ამას ჯგუფის საერთო ინტერესების

სახელით აკეთებს და არა საკუთარი პიროვნული ნებისა და ძალაუფლების დემონსტრირების სახით. ეს მოსწავლის თვალში თვითნებურ, დაუსაბუთებელ ქმედებას სამართლიანი, ობიექტური ქმედებისგან განასხვავებს.

უფრო მეტიც, სულაც არ არის აუცილებელი ამ განსხვავებაზე მასწავლებელმა ან მოსწავლემ ხმამაღლა ისაუბროს, რათა იგი უფრო ადვილად მისახვედრი გახდეს ყველასთვის. ისეთი ბავშვების რიცხვი, რომლებიც ვერ გრძნობენ (იმ შემთხვევაშიც კი, თუ მათ ამის თეორიულად გამოთქმა და ინტელექტური პრინციპის სახით ჩამოყალიბება არ შეუძლიათ) პიროვნული ძალაუფლებითა და ბრძანების სურვილით მოტივირებულ ქმედებებსა და სამართლიან, ჯგუფის ინტერესებიდან გამომდინარე ქმედებებს შორის განსხვავებას, რეალურად ძალიან მცირეა. მთლიანობაში, ამ განსხვავების მაჩვენებელი ნიშნებისა და სიმპტომებისადმი ბავშვები გაცილებით უფრო მგრძობიარენი არიან, ვიდრე უფროსები. ბავშვები ამ განსხვავებას ერთმანეთთან თამაშის დროს სწავლობენ. ისინი მზად არიან, თამაშის დროს გაითვალისწინონ იმ ბავშვის რჩევა და მითითება, ვინც მათზე მეტი იცის და თავისი ქცევით გამოცდილებას მატებს დანარჩენებს იმ საქმეში, რასაც ერთად აკეთებენ. ისინი მზად არიან ნებაყოფლობით დაუთმონ მას ლიდერობაც კი. მაგრამ ბავშვები ვერ ეგუებიან პირდაპირ კარნახს ან ბრძანებას. ასეთ შემთხვევაში ისინი თამაშიდან გადიან და რომ ჰკითხოთ, რატომ მოიქცნენ ასე, გიპასუხებენ: ის „ზედმეტ ბრძანებებს იძლევა“.

არ მინდა ტრადიციული სკოლა იმგვარად მოვიხსენიო, თითქოს სურათის ნაცვლად ის კარიკატურა უფროა, მაგრამ ვფიქრობ, სამართლიანი იქნება თუ ვიტყვი, რომ ერთ-ერთი მიზეზი, რის გამოც მასწავლებლის პერსონალური ბრძანებები ასე ხშირად ასრულებდა არასათანადო როლს და არსებული წესრიგი უფროსის ნებისადმი უსიტყვო მორჩილების შედეგი იყო, არის ის, რომ სიტუაცია თითქმის აიძულებდა მასწავლებელს ასე მოქცეულიყო. სკოლა არაა ერთად შეკრული, საერთო საქმეში ჩაბმული საზოგადოებრივი ჯგუფი. შესაბამისად, არ არსებობდა კონტროლის სათანადო, ნორმალური პირობები. მათი უქონლობის კომპენსაციას პირდაპირი ჩარევით ახდენდა (მეტწილად, იმის გამო, რომ იძულებული იყო ასე მოქცეულიყო) მასწავლებელი, რომელიც, როგორც ამბობდნენ, „წესრიგს

იცავდა“. წესრიგს მართლაც მასწავლებელი განსაზღვრავდა და არა ჯგუფის მიერ განხორციელებული ერთობლივი საქმიანობა.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ ახალ სკოლებში, როგორც მათ უწოდებენ, სოციალური კონტროლის ძირითადი წყარო თავად იმ საქმიანობის ბუნებაა, რომელიც ერთობლივ საზოგადოებრივ წამოწყებას, ჯგუფურ ინიციატივას მოიცავს. უკლებლივ ყველას აქვს შესაძლებლობა მასში საკუთარი ინდივიდუალური წვლილი შეიტანოს და რომლის მიმართ ყველა თანაბარ პასუხისმგებლობას გრძნობს. ბავშვების უმრავლესობა ბუნებრივად კომუნიკაბელური, „საზოგადოების მიმართ გახსნილია“. იზოლაცია მათთვის კიდევ უფრო მოსაწყენია, ვიდრე უფროსებისთვის. ჭეშმარიტი საზოგადოებრივი ცხოვრების საფუძველი სწორედ ეს ბუნებრივი კომუნიკაბელურობაა. მაგრამ საზოგადოებრივი ცხოვრების მყარი ორგანიზაცია სპონტანურად, თავისთავად არ ხდება. ის წინასწარ მოფიქრებას და დაგეგმვას საჭიროებს. პედაგოგის მოვალეობაა, თითოეული ინდივიდისა და საგნის არსის ცოდნის საფუძველზე შეარჩიოს სასწავლო აქტივობები და საქმიანობა, სოციალური ორგანიზაციისთვის ანუ იმ ორგანიზაციისთვის ეფექტური, რომელშიც ყველა ინდივიდს შეუძლია საკუთარი წვლილი შეიტანოს და სადაც კონტროლი იმ საქმიანობების მეშვეობით ხორციელდება, რომელშიც ყველა ერთად მონაწილეობს.

მე არ ვარ იმდენად რომანტიკული, ვიფიქრო, რომ ყველა მოსწავლე თანაბრად წამოგვეყვება ან ძლიერი იმპულსების მქონე ნებისმიერი ჩვეულებრივი ბავშვისგან ყველა სიტუაციაში თანაბარ რეაგირებას უნდა ველოდოთ. ისეთი ბავშვებიც არსებობენ, რომლებიც ჯერ კიდევ სკოლაში მოსვლამდე აღმოჩნდნენ მავნე გარემოებების მსხვერპლნი და ისეთი პასიურები და არაბუნებრივად მორჩილები გახდნენ, რომ ძალისხმევის გამოვლენის უნარი აღარ შესწევთ. არიან ისეთებიც, რომლებიც წინანდელი გამოცდილების გამო თავხედები, უმართავეები და შესაძლოა, გამოუსწორებელი ბუნებისთავებიც იყვნენ. მაგრამ ცხადია, რომ სოციალური კონტროლის ზოგადი პრინციპი არ შეიძლება მსგავსი შემთხვევების საფუძველზე დაყრდნობით ჩამოგაყალიბოთ. ცხადია ისიც, რომ შეუძლებელია შევქმნათ ზოგადი წესი, რომლითაც ამგვარ შემთხვევებში ვიხელმძღვანელებდით. მასწავლებელი ინდივიდუალურად უნდა მიუდგეს თოთოეულ ბავშვს. ისი-

ნი საერთო კლასებად იყოფიან, მაგრამ მათ შორის ორი იდენტური ბავშვიც არ მოიძებნება. პედაგოგმა უნდა მიაკვლიოს ამგვარი ურჩი დამოკიდებულების მიზეზებს. თუ მასწავლებელს არ სურს სასწავლო პროცესის ნორმალური მსვლელობა შეფერხდეს, არ შეიძლება ერთი ბავშვის ნება მეორისას დაუპირისპიროს, რათა ნახოს, რომელი მათგანი უფრო ძლიერია. მან არც ის უნდა დაუშვას, რომ პასიური და ინდიფერენტული ან ურჩი და უმართავი ბავშვები მუდმივად ხელს უშლიდნენ სხვებს სწავლაში. სკოლიდან გარიცხვა ალბათ ერთადერთი ღონისძიებაა, რომელსაც შეიძლება ასეთ ვითარებაში მივმართოთ, თუმცა ის საუკეთესო გამოსავალი არ არის, ვინაიდან ამით პრობლემა ვერ მოგვარდება. ამან, შესაძლოა, კიდევ უფრო გაამწვავოს ის მიზეზები, რომლებმაც ბავშვებში ისეთი არასასურველი ანტი-სოციალური დამოკიდებულებები გამოიწვიოს, როგორცაა ყურადღების ცენტრში ყოფნის სურვილი ან ზედმეტი თავმოქმედება.

გამონაკლისები ვერც ადასტურებენ წესს და ვერც გვეკარნახობენ, როგორი უნდა იყოს ეს წესი. აქედან გამომდინარე, დიდ მნიშვნელობას არ მივანიჭებდი გამონაკლის შემთხვევებს, თუმცა ფაქტია, რომ ამჟამად მსგავსი შემთხვევების მეტი წილი პროგრესულ სკოლებზე მოდის, ვინაიდან მშობლებისთვის შეიღების ამგვარ სკოლებში გაგზავნა, მათი უკანასკნელი იმედი და საშუალებაა. არა მგონია, პროგრესულ სკოლებში კონტროლის სისტემებს ეს გამონაკლისი შემთხვევები განაპირობებდეს. ეს გამოწვეული უნდა იყოს იმით, რომ წინასწარ არ არის განსაზღვრული ის სამუშაო (ამაში ვგულისხმობ ყველა ტიპის სასკოლო საქმესა და სასწავლო აქტივობას), რომელიც შექმნის სიტუაციებს, რომლებიც თავად გააკონტროლებენ იმას, რას და როგორ აკეთებს ესა თუ ის მოსწავლე. ამგვარი სიტუაციების ნაკლებობა გამოწვეულია კარგად მოფიქრებული და აწონილ-დაწონილი, წინასწარი დაგეგმვის ნაკლებობით. ამის მიზეზი კი სხვადასხვაა. ერთ-ერთი მიზეზი, რომელიც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ზემოთქმულთან დაკავშირებით, არის შეხედულება იმის თაობაზე, რომ ამგვარი წინასწარი დაგეგმვა ზედმეტია, უფრო მეტიც, არსებითად საზიანოც კია მოსწავლეთა ჭეშმარიტი თავისუფლებისთვის.

ახლა, რა თქმა უნდა, არსებობს მასწავლებლების მიერ შემოშვებული წინასწარი დაგეგმვა, რაც იმდენად მოუხერხებელი და ინტელექტურად მოუქნელია, რომ მიუხედავად იმისა, რომ თითქოს ტაქტიკითა და ინდივიდუალური თავისუფლებისადმი მოჩვენებითი,



გარეგნული პატივისცემით არის შემუშავებული, მაინც უფროსების მიერ ძალდატანებასთან მივყავართ. მაგრამ, ამგვარი დაგეგმვა არ გამოდინარეობს ზემოხსენებული სოციალური კონტროლის პრინციპიდან. რა აზრი აქვს მასწავლებლის უფრო მდიდარ გამოცდილებას, მასწავლებლის მიერ სამყაროს, ინდივიდთა და შესასწავლი საგნების უფრო ღრმა ცოდნას, თუკი მას არ ძალუძს ისეთი პირობების შექმნა, რომელიც ხელს შეუწყობს და წახალისებს საზოგადოებრივ, ჯგუფურ აქტივობასა და ორგანიზაციას, განახორციელებს კონტროლს ინდივიდუალურ იმპულსებზე, იმისთვის, რომ ყველა ჩაებას კოლექტიურ პროექტებში. ის, რომ დღემდე არსებული წინასწარი დაგეგმვა რუტინული იყო და ადგილს არ უტოვებდა ინდივიდუალურ აზროვნებასა და გამოკვეთილ ინდივიდუალურ გამოცდილებებს, არ ნიშნავს რომ ნებისმიერი სახის დაგეგმვაზე უარი უნდა ვთქვათ. პირიქით, პედაგოგს ეკისრება ვალდებულება, წარმოადგინოს უფრო გონივრული, და შესაბამისად, უფრო რთული გეგმა. მან უნდა შეისწავლოს ინდივიდთა იმ კონკრეტული ჯგუფის შესაძლებლობები და მოთხოვნილებები, რომელთანაც ურთიერთობა აქვს მოცემულ პერიოდში და ამასთანავე, უნდა შექმნას პირობები, რომლებიც განაპირობებს ისეთ გამოცდილებათა ფორმირებას, რომლებიც დააკმაყოფილებს ამ მოთხოვნილებებს და განავითარებს შესაძლებლობებს. დაგეგმვა უნდა იყოს იმდენად მოქნილი, რამდენადაც სრულ თავისუფლებას უნდა აძლევდეს ინდივიდუალურ გამოცდილებას და ამასთან, იმდენად მტკიცე, რომ იძლეოდეს შესაძლებლობათა მზარდი, უწყვეტი განვითარებისკენ მიმართულებას.

სწორედ ახლაა ხელსაყრელი ორიოდე სიტყვით შევეხოთ მასწავლებლის კომპეტენციას, ფუნქციებსა და მოვალეობებს. პრინციპი – გამოცდილების განვითარება სოციალური ურთიერთქმედების შედეგად ხდება, ნიშნავს, რომ განათლება თავისი არსით სოციალური პროცესია. განათლების ამ თვისების რეალიზაცია ხდება იმდენად, რამდენადაც ინდივიდები ერთიანდებიან საზოგადოებრივ ჯგუფად. აბსურდია მასწავლებელი ამ ჯგუფის წევრობიდან გამოვრიცხოთ. როგორც ჯგუფის ყველაზე მოწიფულ წევრს, მას ეკისრება განსაკუთრებული პასუხისმგებლობა – წარმართოს ის კომუნიკაცია, ურთიერთქმედებები და ურთიერთკავშირები, რომლებიც ჯგუფის, როგორც საზოგადოებრივი ერთობის არსებობის საფუძველია. ის, რომ ბავშვები პიროვნებები არიან, რომელთა თავისუფლებას პატი-

ვი უნდა ვცეთ, ხოლო მოწიფული ადამიანი, როგორც სრულუფლებიანი ინდივიდი არანაირი თავისუფლებით არ უნდა სარგებლობდეს, მეტიმეტად აბსურდული იდეა იმისთვის, რომ საკამათოდ ღირდეს. ტენდენცია იმისა, რომ მასწავლებელს ჩამოერთვას პოზიტიური და წამყვანი როლი იმ საზოგადოების საქმიანობის წარმართვაში, რომლის წევრიცაა, ერთი უკიდურესობიდან მეორეში მოხვედრის კიდევ ერთი მაგალითია. როდესაც მოსწავლეები მოიაზრებოდნენ ფორმალურ კლასად და არა სოციალურ ჯგუფად, მასწავლებელი აუცილებლად მოქმედებდა გარედან და არა, როგორც იმ ურთიერთგაცვლის პროცესების უშუალო მონაწილე და წარმმართველი, რომელშიც ყველას თავისი წილი ჰქონდა. როდესაც განათლება დაფუძნებულია გამოცდილებაზე და საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი გამოცდილება მიჩნეულია სოციალურ პროცესად, სიტუაცია რადიკალურად იცვლება. მასწავლებელი კარგავს გარეშე ზედამხედველის ან მოკარნახის როლს და ჯგუფური საქმიანობის ლიდერის ფუნქციას იძენს.

თამამებზე, როგორც სოციალური კონტროლის მაგალითზე საუბრისას, სტანდარტული, ტრადიციისა და პირობითობის ფაქტორი ვახსენეთ. სასკოლო ცხოვრებაში ამ ფაქტორის ანალოგია დახვეწილი ყოფაქცევის, კარგი მანერების საკითხი, რომელიც ძირითადად ზრდილობიანობასა და თავაზიანობაში გამოვლინდება. რაც უფრო მეტი ვიცი მსოფლიოს სხვადასხვა კუთხეში კაცობრიობის ისტორიის სხვადასხვა ეტაპზე არსებული ტრადიციების, ადათებისა და ზნე-ჩვეულებების შესახებ, მით უფრო მეტად ვიგებთ, რამდენად განსხვავებულია კარგი მანერების ინსტიტუტი სხვადასხვა ადგილასა და სხვადასხვა დროს. ეს ფაქტი ადასტურებს, რომ აქ მნიშვნელოვანწილად პირობითობის ფაქტორია ჩართული. მაგრამ, არ არსებობს არც ერთი ჯგუფი, მიუხედავად გეოგრაფიული მდებარეობისა და ისტორიული პერიოდისა, რომელსაც არ გააჩნია ქცევის კოდექსი, როგორცაა, მაგალითად, მისალმების სათანადო ფორმები. იმ სპეციფიკურ ფორმაში, რომელსაც პირობითობა იძენს, არაფერია უცვლელი, მუდმივი და აბსოლუტური. მაგრამ პირობითობის გარკვეული ფორმის არსებობა, თავად პირობითობა არ არის. ის ყველა სოციალური ურთიერთობის უცვლელი თანმხლები ატრიბუტია. ყოველ შემთხვევაში, იგი „საპოხია, რომელიც ამცირებს ხახუნის ძალას“.

რა თქმა უნდა, შესაძლებელია, ეს სოციალური ფორმები „უბრალო ფორმლობებად“ იქცეს. ისინი შეიძლება უბრალოდ გარეგ-

ნულ სანახაობად გადაიქცეს, რომლის მიღმა არანაირი შინაარსი არ დევს. მაგრამ სოციალური ურთიერთობის ცარიელი, უშინაარსო რიტუალური ფორმებისგან თავის არიდება არ ნიშნავს ყველა ფორმალური ელემენტის უარყოფას. ეს უმაღლესი მიუთითებს ურთიერთობის ისეთი ფორმების განვითარების საჭიროებაზე, რომლებიც მეტად შეეფერება სოციალურ სიტუაციებს. ზოგიერთ პროგრესულ სკოლაში მისული სტუმრებისთვის ნამდვილი შოკია იმის ნახვა, რამდენად ნაკლებად იცავენ აქ კარგ მანერებს. ხოლო მან, ვინც სიტუაციას უკეთ იცნობს, კარგად იცის, რომ კარგი მანერების ამგვარი ნაკლებობა გარკვეულწილად განპირობებულია ბავშვების მხურვალე ინტერესით, განაგრძონ ის საქმიანობა, რითაც იმ მომენტში არიან დაკავებულნი. ასეთი აღფრთოვანებისას, ისინი შეიძლება ერთმანეთს და სტუმრებს დაეჯახონ ისე, რომ ბოდიშიც არ მოიხადონ. ზოგიერთმა შესაძლოა თქვას, რომ ამგვარი პირობები უკეთესია, ვიდრე უბრალოდ გარეგნული ფორმალობების დაცვა და პედანტიზმი, რაც სასკოლო მუშაობის მიმართ ინტელექტური და ემოციური ინტერესის ნაკლებობას სდევს თან. მაგრამ ეს კვლავ არასათანადო აღზრდაზე მეტყველებს, ვინაიდან ჯერ არ არის ათვისებული უმნიშვნელოვანესი ცხოვრებისეული გაკვეთილი, რაც ადამიანების ურთიერთშეწყობასა და ადაპტაციაში გამოიხატება. განათლების პროცესი ცალმხრივად მიმდინარეობს, ვინაიდან დამოკიდებულებები და ჩვევები ჯერ კიდევ ფორმირების პროცესშია და გეზი აღებულია მომავლის განათლებისკენ, რომელიც სათავეს სოციალური კონტაქტებიდან და კომუნიკაციიდან იღებს.

## თავი მესამე

### თავისუფლების ბუნება

ამჯერად მინდა ვისაუბრო სოციალური კონტროლის პრობლემის მეორე მხარეზე, კერძოდ, თავისუფლების ბუნებაზე. ერთადერთი თავისუფლება, რომელიც მუდამ მნიშვნელოვანია, აზროვნების ანუ დაკვირვებისა და განსჯის თავისუფლებაა, რაც ფუნდამენტურად ღირებული მიზნების სამსახურში დგას. ყველაზე ხშირი შეცდომა, რასაც საერთოდ თავისუფლებაზე საუბრისას უშვებენ ხოლმე, არის ის, რომ მას მოძრაობის თავისუფლებასთან ან მოქმედების გარეგნულ და ფიზიკურ მხარესთან აიგივებენ. აქტივობის ეს გარეგნული და ფიზიკური

მხარე არ შეიძლება დავაცილოთ აქტივობის შინაგან მხარეს: ფიქრის, სურვილისა და მიზნის თავისუფლებას. ის ფიზიკური შეზღუდვები, რაც ბავშვებს დაწესებული ჰქონდათ ტრადიციულ სკოლაში, მისი ტიპური საკლასო ოთახებით, მკაცრად განლაგებული მერხებითა და მოსწავლეთა ლამის სამხედრო რეჟიმით, რომლებსაც მოძრაობის ნებას მხოლოდ განსაზღვრულ მომენტებში აძლევდნენ, რა თქმა უნდა, მნიშვნელოვნად ზღუდავდა ბავშვთა ინტელექტურ და მორალურ თავისუფლებას. საგიჟის ან სატუსაღოს მსგავს ატმოსფეროს სკოლაში ერთხელ და სამუდამოდ უნდა დაესვას წერტილი, თუ გვსურს რომ პიროვნებებს ზრდისა და განვითარების შანსი მივცეთ, გზა გავუხსნათ ინტელექტური თავისუფლებისკენ, რომლის გარეშეც ჰქმნარიტი და უწყვეტი ზრდის გარანტია არ არსებობს.

მაგრამ ის, რომ ფიზიკური მოძრაობის თავისუფლება მხოლოდ საშუალებაა და არა მიზანი, ძალაში რჩება. თავისუფლების ამ ასპექტის მიღწევით, საგანმანათლებლო პრობლემა ვერ მოგვარდება. მასასადამე, ყველაფერი იმაზეა დამოკიდებული, როგორ გამოვიყენებთ ამ დამატებით თავისუფლებას. რა მიზანს ემსახურება იგი? რა შედეგებს მოიტანს ის? ნება მიბოძეთ, თავდაპირველად ვისაუბრო იმ დადებით მხარეებზე, რაც, პოტენციურად აქვს ფიზიკურ თავისუფლებას. უპირველეს ყოვლისა, ფიზიკური თავისუფლების გარეშე, მასწავლებლისთვის პრაქტიკულად შეუძლებელია, გაიცნოს ის ადამიანები, რომელთანაც საქმე აქვს. იძულებით თავს მოხვეული სიჩუმე და უსიტყვო მორჩილება ხელს უშლის მოსწავლეებს გამოამყვანონ თავიანთი ნამდვილი ბუნება. ისინი განასახიერებენ ხელოვნურ ერთსახოვნებას, ერთგვარობას, მოჩვენებითს რეალურად არსებულზე წინ აყენებენ. მათთვის მთავარია ყურადღების, ზრდილობისა და მორჩილების გარეგნულად შენარჩუნება. და ყველამ, ვინც იცნობს იმ სკოლებს, სადაც ამგვარი სისტემა მოქმედებდა, კარგად იცის, რომ ფიქრები, ფანტაზიები, სურვილები თუ მავნე საქმიანობები თავისი გზით მიემართებოდა ამ ფასადს მიღმა. მათით არავინ ინტერესდებოდა და არც არავინ ამოწმებდა. მასწავლებელი მათ შესახებ მხოლოდ იმ შემთხვევაში იგებდა, თუ ისინი ამ მოჩვენებითი იდილიის დამრღვევი რაიმე შემთხვევის გამო მოულოდნელად გამოშკარავდებოდა. იმის გასაცნობიერებლად, რამდენად მავნებელია ეს უკიდურესად ხელოვნური სიტუაცია მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობისთვის, რამდენად უშლის ხელს მასწავლებლის მიერ იმ ადამიანე-

ბის გაცნობასა და გაგებას, რომლებსაც ასწავლის, საკმარისია ეს სიტუაცია საკლასო ოთახის გარეთ, თუნდაც მოწესრიგებულ ოჯახში არსებულ ნორმალურ ადამიანურ ურთიერთობებს შევადაროთ. ამ გაცნობიერების გარეშე, მინიმალურია შანსი, სასწავლო მასალა და სწავლების მეთოდები იმდენად მისაღები იყოს მოსწავლისთვის, რომ რეალურად შეუწყოს ხელი მას და მიმართულება მისცეს მისი გონებისა და ხასიათის განვითარებას. აქ საქმე გვაქვს მანკიერ წრესთან. სწავლისა და სასწავლებლის მეთოდების მექანიკური ერთფეროვნება იწვევს გარკვეული სახის პასიურობასა და უძრობას, რომელიც, თავის მხრივ, განაპირობებს სწავლის მუდმივ ერთფეროვნებას, სადაც არაფერი იცვლება, მოსწავლეების მიერ გაკვეთილის მოყოლის მანერა კი, მაშინ, როდესაც ამ ძალდატანებითი ერთსახოვნების მიღმა ინდივიდუალური ტენდენციები „უკანონოდ“ და მეტ-ნაკლებად აკრძალულად მოქმედებს.

ფიზიკური თავისუფლების მეორე, არანაკლებ მნიშვნელოვანი დადებითი მხარე თავად სასწავლო პროცესის ბუნებიდან გამომდინარეობს. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ძველი მეთოდები წინა პლანზე აყენებდა პასიურობას და მორჩილებას. ფიზიკური პასიურობისთვის ეს თვისებები გადამწყვეტია. სტანდარტულ სკოლაში, წესების დარღვევა და ურჩი საქციელი პასიურობისგან თავის დაღწევის ერთდადერთი საშუალებაა. სკოლის ლაბორატორიასა და სახელოსნოში სიჩუმის დაცვა შეუძლებელია. ტრადიციული სკოლის არასოციალური ხასიათი იმით მჟღავნდება, რომ იგი, საკლასო ოთახში გამეფებულ სიჩუმეს თავის ერთ-ერთ ძირითად ღირსებად მიიჩნევდა. რა თქმა უნდა, სიჩუმის ფაქტორი მნიშვნელოვანია დაძაბული ინტელექტური საქმიანობის დროს, რომელიც არ საჭიროებს სხეულის განსაკუთრებულ მოძრაობას ან სხვა სახის ზედმეტ ფიზიკურ აქტივობას. მაგრამ ამ ტიპის ინტელექტური აქტივობის უნარი შედარებით გვიან, მას მერე მიიღწევა, რაც ეს პრაქტიკა ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში გრძელდება. ბავშვებსაც კი სჭირდებათ დროის მოკლე ინტერვალი ფიქრისთვის. მაგრამ, ფიქრის ეს პერიოდები ნამდვილად სასარგებლოა, თუ ისინი მოსდევს ფიზიკურად უფრო აქტიურ პერიოდებს და შეჯამებას, ორგანიზაციას უკეთებს იმას, რაც მოსწავლეებმა ფიზიკურად აქტიურ პერიოდებში მიიღეს, რაშიც ტვინის გარდა, ხელები და სხეულის სხვა ნაწილებიც მონაწილეობდა. მოძრაობის თავისუფლება ასევე მნიშვნელოვანია ფიზიკური და გონებრივი ჯან-

მრთელობის შესანარჩუნებლად. ჩვენ კვლავ გვიხდება სწავლა ძველი ბერძნებისგან, რომლებიც ნათლად ხედავდნენ კავშირს ჯანსაღ სხეულსა და ჯანსაღ გონებას (სულს) შორის. ყმაგრამ, ზემოთ ხსენებული ყველა თვალსაზრისით, გარეგნული, ფიზიკური თავისუფლება საშუალებაა თავისუფალი აზროვნების, მსჯელობისა და არჩეული მიზნების განხორციელების შესაძლებლობათა თავისუფალებისა. ფიზიკური თავისუფლება სხვადასხვა ადამიანში სხვადასხვაგვარად გამოვლინდება. მოწიფულობასთან ერთად, ის ბუნებრივად კლებულობს, თუმცა მისი სრული უქონლობა მოწიფულ ასაკშიც კი, ხელს უშლის ადამიანს ისეთი კონტაქტების დამყარებაში, რაც მას ინტელექტური საქმიანობისთვის საჭირო ახალი საშუალებებით უზრუნველყოფს. ამ ტიპის თავისუფალი მოქმედებების, როგორც ზრდის მნიშვნელოვანი საშუალების, რაოდენობა და ხარისხი, ის პრობლემა რასაც მასწავლებელმა ყურადღება უნდა დაუთმოს განვითარების თითოეულ ეტაპზე.

თუმცა უდიდესი შეცდომა იქნება, თუ ფიზიკურ თავისუფლებას საბოლოო მიზნად მივიჩნევთ. ასეთ შემთხვევაში, დაირღვევა ურთიერთმოქმედებისა და თანამშრომლობის ატმოსფერო და ერთობლივი საქმიანობის ნორმალური, მოწესრიგებული მიმდინარეობა. მეორე მხრივ, ეს თავისუფლებას, რომელიც პოზიტიური უნდა იყოს, ნეგატიურად აქცევს. რამეთუ შეზღუდვისაგან, როგორც ნეგატიური მხარისგან, განთავისუფლება სასარგებლოა მხოლოდ მაშინ, როდესაც თავისუფლება ნიშნავს უნარისა და შესაძლებლობათა თავისუფლებას: იქნება ეს მიზნების ჩამოყალიბების თუ გონივრული განსჯის, საკუთარი სურვილების, მათგან გამომდინარე შედეგების შეფასების, ან არჩეული მიზნების სისრულეში მოყვანის საშუალებათა შერჩევისა და ორგანიზაციის უნარი. ნებისმიერ შემთხვევაში, ბუნებრივი იმპულსები და სურვილები საწყისი, ამოსავალი წერტილია. მაგრამ, არ არსებობს ინტელექტუალური ზრდა მისწრაფებებისა და სურვილების თავდაპირველი ფორმების რეკონსტრუქციის, გადაკეთების გარეშე. ეს გადაკეთება გულისხმობს იმპულსის შეკავებას თავდაპირველ, საწყის მდგომარეობაში. გარედან ძალდატანებითი აკრძალვის ალტერნატივაა ინდივიდის მიერ საკუთარი ფიქრით და განსჯით მიღებული გადაწყვეტილება. პოპულარული ფრაზა „მეჩერდი და დაფიქრდი“, მართლაც, გონივრული ფსიქოლოგიაა, ვინაიდან ფიქრი იმპულსის უცაბედ გამოვლინებას ამუხრუჭებს იქამდე,

სანამ არ მოხდება ამ იმპულსის დაკავშირება მოქმედების სხვა შესაძლო ტენდენციებთან და მოქმედების უფრო კომპლექსური და თანმიმდევრული, დალაგებული გეგმის ჩამოყალიბება. აქედან გამომდინარე, ფიქრი დაუყოვნებლივი მოქმედების გადადება, ვინაიდან იგი ახდენს იმპულსის შინაგან კონტროლს. ამ პროცესში ერთობლივად არის ჩართული დაკვირვება და მეხსიერება, რომელთა კავშირიც, ფაქტობრივ, ფიქრისა და შინაგანი მსჯელობის ბირთვია. ყოველივე ზემოთქმული განმარტავს გაცვეთილი სიტყვის „თვითკონტროლის“ მნიშვნელობას. განათლების იდეალური მიზანი სწორედ თვითკონტროლის უნარის განვითარებაა. მაგრამ გარეშე კონტროლის უბრალო უგულვებელყოფა არ იძლევა თვითკონტროლის წარმოქმნის გარანტიას. ადვილია „ტაფიდან ცეცხლში გადახტომა.“ სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ადვილია გარეშე კონტროლის ერთ ფორმას გაექცე მხოლოდ იმიტომ, რომ სხვა, კიდევ უფრო საშიში გარეშე კონტროლის მსხვერპლი გახდე. იმპულსები, სურვილები და განზრახვები, რომლებიც გონივრულად დალაგებული არ არის, შემთხვევითი გარემოებების კონტროლის ქვეშ აღმოჩნდება. ერთი ადამიანის კონტროლისგან თავის დაღწევა მხოლოდ იმიტომ, რომ თავისუფალი იყო და საკუთარი ქცევა კაპრიზებსა და დაუფიქრებელ ახირებებს დაუქვემდებარო, ალბათ დანაკარგი უფროა, ვიდრე სარგებელი. ეს ნიშნავს იმ იმპულსების კარნახით მოქმედებას, რომელთა ფორმირებაში გონივრულ განსჯას მონაწილეობა არ მიუღია. ადამიანს, რომლის მოქმედება ამგვარად იმართება, მხოლოდ თავისუფლების ილუზია აქვს. ფაქტობრივად, მას ის ძალები მართავს, რომლებზეც არავითარი კონტროლი არ გააჩნია.

## თავი მეექვსე

### მიზნის მნიშვნელობა

როგორც აღვნიშნეთ, ჯანსაღი ინსტინქტია, თავისუფლება გავიგოთ, როგორც მიზნების დასახვისა და ამ მიზნების განხორციელების სისრულეში მოყვანის უნარი. ამგვარი თავისუფლება, თავის მხრივ, თვითკონტროლს უტოლდება. ვინაიდან მიზნების ჩამოყალიბება და მათი აღსრულებისთვის საჭირო საშუალებების ორგანიზაცია, ინტელექტის, აზროვნების საქმეა. პლატონი მონას განსაზღვრავდა, როგორც ადამიანს, რომელიც სხვა ადამიანის მიზნებს აღასრულებს, და

როგორც ახლახან აღვნიშნეთ, მონაა ის ადამიანიც, ვინც საკუთარი ბრმა სურვილების ტყვეობაშია. ჩემი აზრით, პროგრესული განათლების ყველაზე ჯანსაღი იდეა იმაში მდგომარეობს, რომ იგი აქცენტს აკეთებს და განსაკუთრებით დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს მოსწავლეთა მონაწილეობას იმ მიზნების ფორმირებაში, რომლებიც წარმართავენ მათ საქმიანობას სასწავლო პროცესში. სწორედ ასევე, ტრადიციული განათლების უდიდესი დეფექტი ის იყო, რომ ვერ უზრუნველყოფდა მოსწავლეთა აქტიურ მონაწილეობას და თანამშრომლობას სასწავლო მიზნების ჩამოყალიბებაში. მაგრამ მიზნებისა და განზრახვების მნიშვნელობა არ არის თავისთავად ისე ცხადი და გასაგები, რომ განმარტებას არ საჭიროებდეს. რაც უფრო იკვეთება მიზნის სასწავლო მნიშვნელობა, მით უფრო მნიშვნელოვანია იმის გაგება, რა იგულისხმება ამ მიზანში, როგორ იბადება და ფუნქციონირებს იგი რეალურ გამოცდილებაში.

ჭეშმარიტი მიზანი მუდამ იმპულსით იწყება. ხოლო დაბრკოლება ამ იმპულსის დაუყოვნებლივ შესრულებისას მას სურვილად გადააქცევს. თუმცა არც იმპულსი და არც სურვილი, თავად არ არის მიზანი. მიზანი საბოლოო სურათია. ეს იმას ნიშნავს, რომ იგი გულისხმობს იმ შედეგების წინასწარ განჭვრეტას, რომლებსაც ამ მიზნის შესაბამისი მოქმედება გამოიღებს. მოსალოდნელი შედეგების წინასწარ გათვალისწინება კი, თავისთავად, გულისხმობს აზროვნების მონაწილეობას. უწინარეს ყოვლისა, ის საჭიროებს ობიექტური პირობებისა და გარემოებების შესწავლას. ვინაიდან იმპულსები და სურვილები შედეგებს წარმოქმნის არა დამოუკიდებლად, არამედ გარემომცველ პირობებთან ურთიერთქმედების შედეგად. იმპულსი ისეთი მარტივი მოქმედების შესასრულებლადაც კი, როგორიც მაგალითად, ფეხით სიარულია, ხორციელდება მხოლოდ იმ ნიადაგთან აქტიურ კავშირში, რომელსაც მოსიარულე ეყრდნობა. ჩვეულებრივ პირობებში, განსაკუთრებულ ყურადღებას არ ვაქცევთ ნიადაგს, რომელზეც ვმოძრაობთ. მაგრამ სახიფათო სიტუაციებში, მაგალითად, ციცაბო მთაზე ასვლისას, რომელზეც ადამიანის კვალიც კი არ სჩანს, იძულებული ვართ გარემომცველი პირობების მიმართ მეტი ყურადღება და სიფრთხილე გამოვიჩინოთ და კარგად დავაკვირდეთ ჩვენს მოქმედებას. დაკვირვების უნარის გამოვლენა, იმპულსის მიზნად გადაქცევის ერთ-ერთი პირობაა სწორედ ისე, როგორც რკინიგზის გადასასვლელის ნიშანთან – ვჩერდებით, აქეთ-იქით ვიხედებით და მატარებლის სიგნალს ვაყურადებთ.



მაგრამ, მხოლოდ დაკვირვება საკმარისი არ არის. უნდა გავიგოთ და გავაცნობიეროთ იმის მნიშვნელობა, რასაც ვხედავთ, გვესმის ან ვეხებით. მნიშვნელობაში შედის იმ შესაძლო შედეგების გაცნობიერებაც, რაც მოცემული სიტუაციის შესაბამისად მოქმედებას მოჰყვება. მაგალითად, ბავშვმა, მოგიზგიზე ცეცხლის დანახვაზე შეიძლება მისი შეხება მოინდომოს. ცეცხლის მნიშვნელობა ამ დროს არა მის ელვარებაშია, არამედ მის ძალაში – დაწვას. დაწვა არის სწორედ ის შედეგი, რასაც მისი შეხება გამოიწვევს. შესაძლო შედეგებში დარწმუნებული მხოლოდ წინა გამოცდილებიდან გამომდინარე შეიძლება ვიყოთ. ისეთ ნაცნობ სიტუაციაში კი, რაც არაერთხელ გამოგვიცდია წარსულში, არ გვჭირდება საგანგებოდ დავფიქრდეთ და გავიხსენოთ, რა განვიცადეთ ამ გამოცდილების დროს. ჩვენს გონებაში ცეცხლი მომენტალურად ასოცირდება სინათლესთან და სიცხესთან ისე, რომ სულაც არ გვჭირდება სპეციალურად დავფიქრდეთ და გავიხსენოთ წარსულში გამოცდილი სიცხე ან დამწვრობა. მაგრამ უცნობ სიტუაციაში ადვილად ვერ ვიტყვი, როგორი შეიძლება იყოს ზუსტი შედეგი, თუ გონებაში არ ადვიდგენთ და გავაანალიზებთ წარსულის გამოცდილებას. ასე შევძლებთ გავარკვიოთ, რა იყო მათში აწმყო გამოცდილების მსგავსი და დაახლოებით როგორ შედეგს შეიძლება მოველოდეთ აწმყო გამოცდილებისგან.

მიზნების ფორმირება უაღრესად კომპლექსური ინტელექტუური ოპერაციაა. ის შემდეგ საფეხურებს მოიცავს: (1) გარემომცველ პირობებზე დაკვირვება და შესწავლა; (2) მსგავს სიტუაციაში წარსულში მომხდარის ცოდნა, რომელიც ნაწილობრივ მიღებულია წარსულის გახსენებით, ნაწილობრივ კი იმ ადამიანების ინფორმაციით, რჩევით ან გაფრთხილებით, ვისაც უფრო ფართო გამოცდილება აქვს; (3) მსჯელობა, რომელიც ერთმანეთთან აკავშირებს დაკვირვებისა და წარსულის გახსენების შედეგად მიღებულ ცოდნას, იმის გასარკვევად, რას აღნიშნავენ ისინი. მიზანი განსხვავდება თავდაპირველი იმპულსისა და სურვილისგან იმით, რომ ის გარდაისახება მოქმედების გეგმად და მეთოდად, რომელიც დაფუძნებულია მოსალოდნელი შედეგების წინასწარ გათვალისწინებაზე. მაგრამ მხოლოდ სურვილი საკმარისი არ არის. სურვილი, შესაძლოა, ძალიან ძლიერი იყოს, იმდენად ძლიერიც, რომ ადამიანმა გვერდი აუაროს მოსალოდნელი შედეგების წინასწარ შეფასებას. ამგვარი შემთხვევები, განათლების კუთხით სანიმუშო მოდელი ვერ არის გადამწყვეტი აღმზრდელი-

ბითი პრობლემა სურვილით ნაკარნახევი, დაუყოვნებლივი, იმპულსური მოქმედების გადადება მანამ, სანამ პროცესში დაკვირვება და მსჯელობა არ ჩაერევა. თუ არ ვცდები, ეს საკითხი ზუსტად რელევანტური უნდა იყოს პროგრესული სკოლებისთვის. მიზანმიმართული გონიერი მოქმედების ნაცვლად, გადაჭარბებული აქცენტი პიროვნებათა უბრალო აქტივობაზე, სხვა არაფერია, თუ არა თავისუფლების გაიგივება იმპულსებისა და სურვილების დაუფიქრებელ შესრულებასთან, იმპულსური მოქმედებების თავისუფლებასთან. ამგვარი გაიგივება ხდება მაშინ, როდესაც იმპულსი მიზანში ერევათ. თუმცა როგორც უკვე ვთქვით, არ არსებობს მიზანი, თუკი ის ეფუძნება უცაბედ გადაწყვეტილებას. არ არსებობს მიზანი, თუ მას წინ არ უსწრებს მოსალოდნელი შედეგების წინასწარ განჭვრეტა და გათვალისწინება, რაც დაკვირვების, ინფორმაციისა და მსჯელობის გარეშე შეუძლებელია. უბრალო განჭვრეტა, თუნდაც მას ზუსტი წინასწარმეტყველების ფორმა ჰქონდეს, რა თქმა უნდა, საკმარისი არ არის. ინტელექტუალური მოლოდინი, შედეგების იდეა, სურვილთან და იმპულსთან ერთობლიობაში იძენს მამოძრავებელ ძალას. მხოლოდ ამის შემდეგ აძლევს იდეა მიმართულებას იმას, რაც სხვაგვარად გაურკვეველი, ბუნდოვანი იქნებოდა, ხოლო იდეას ბიძგსა და სტიმულს სურვილი აძლევს. მაშინ იდეა მოქმედების გეგმად იქცევა. მაგალითად, ადამიანს სურვილი აქვს საკუთარი სახლი ააშენოს. რამდენადაც ძლიერი არ უნდა იყოს ეს სურვილი, იგი დაუყოვნებლივ ვერ განხორციელდება. ამ ადამიანმა ჯერ უნდა ჩამოაყალიბოს იდეა, თუ როგორი სახლი სურს, როგორი უნდა იყოს ოთახების რაოდენობა, მათი განლაგება და ა. შ. მან უნდა ააგოს პროექტი, დახაზოს გეგმა, ჩამოაყალიბოს სპეციფიკური დეტალები. ყოველივე ეს ფუჭი და უსარგებლო საქმიანობა იქნება, თუ დაგეგმვის დროს ასევე მხედველობაში არ მიიღებს თავის მატერიალურ რესურსებს. მან უნდა გაითვალისწინოს მშენებლობის გეგმის განხორციელებასთან დაკავშირებული ისეთი საკითხები, როგორიცაა მის ხელთ არსებული ფინანსები, კრედიტის მოძიების შესაძლებლობები და ა. შ. ასევე დაათვალიეროს თავისუფალი სამოსახლო ადგილები, გაიგოს მათი ფასი, ნახოს რამდენად ახლოსაა ისინი მის სამსახურთან, სკოლასთან და სხვ. ყოველივე ეს – გადახდისუნარიანობა, ოჯახის წევრთა რაოდენობა და მოთხოვნილებები, შესაძლო მდებარეობა და სხვ. ობიექტური ფაქტებია და არ არის პირვანდელი სურვილის ნაწილი. მაგრამ

მათი შემოწმება და შესწავლა აუცილებელია, რათა სურვილი მიზნად იქცეს, ხოლო მიზანი – მოქმედების გეგმად.

სურვილები ყველა ჩვენგანს აქვს, ყოველ შემთხვევაში, ყველას, ვინც აპატიას არ არის. ეს სურვილები მოქმედების უდიდესი მამოძრავებელი წყაროა. პროფესიონალ ბიზნესმენს სურს წარმატებას კარიერაში მიაღწიოს; გენერალს სურს ბრძოლა მოიგოს; მშობელს სურს ჰქონდეს კომფორტული სახლი თავისი ოჯახისთვის, განათლება მისცეს შვილებს, და ასე დაუსრულებლად. სურვილის ინტენსივობა განსაზღვრავს მოქმედების ინტენსივობას: რაც უფრო ძლიერია სურვილი, მით უფრო ძლიერია მის მისაღწევად გამოვლენილი ძალისხმევა. მაგრამ სურვილები ჰაერში აგებულ ცარიელ კოშკებს დაემსგავსება, თუ ისინი არ გარდაიქმნა იმ საშუალებებად, რომელთა მეშვეობითაც მათი რეალიზაცია მოხდება. დაგეგმილი, წარმოსახვითი მიზნის ადგილს ამ ეტაპზე იკავებს საშუალებების საკითხი, რომელთა შესწავლა და გაგება აუცილებელია ჭეშმარიტი მიზნის მისაღწევად.

ტრადიციული განათლება იგნორირებას უკეთებდა პიროვნულ იმპულსებს და სურვილს, როგორც მიზნისკენ სწრაფვის მამოძრავებელ ძალას. მაგრამ ეს არ არის მიზეზი იმისა, რომ პროგრესულმა განათლებამ იმპულსი და სურვილი მიზანთან გააიგივოს და შესაბამისად, უკანა პლანზე გადასწიოს დაკვირვების, ინფორმაციის, მსჯელობის აუცილებლობა, თუკი მას სურს რომ მოსწავლეებმა მონაწილეობა მიიღონ მათი მამოძრავებელი მიზნების ჩამოყალიბებაში. აღზრდა-განათლების საქმეში, სურვილისა და იმპულსის არსებობა საბოლოო მიზანი არ არის. ის მხოლოდ პირობა და მოთხოვნაა მოქმედების გეგმისა და მეთოდების ფორმირებისთვის. ამგვარი გეგმის ჩამოყალიბება შესაძლებელია მხოლოდ პირობების შესწავლით და ყველა საჭირო რელევანტური ინფორმაციის მოპოვებით.

მასწავლებლის საქმეა ნახოს, არის თუ არა მოცემული შემთხვევა სასარგებლო. ვინაიდან მოსწავლეთა თავისუფლება მდგომარეობს გონიერ დაკვირვებასა და მსჯელობაში, რისი მეშვეობითაც მიზნის განვითარება ხდება, მასწავლებლის მიერ ნაჩვენები გეზი, რომელიც მოსწავლეთა აზროვნების უნარის გამოვლენისკენაა მიმართული, თავისუფლების ხელშეწყობაა და არა გარეშე ძალის მიერ განხორციელებულ შეზღუდვა. ხანდახან მასწავლებლებს ეშინიათ კიდევ, შესთავაზონ ჯგუფის წევრებს რჩევები და წინადადებები. ისეთი შემ-

თხვევების შესახებაც მსმენია, როდესაც ათასნაირი სასწავლო ნივთითა და მასალებით გარშემორტყმული ბავშვები საკლასო ოთახში სხედან თავის ნებაზე მიშვებულნი, მასწავლებელს კი მათთვის იმის ახსნაც არ სურს, რა შეიძლება გაკეთდეს ამ მასალისგან, რადგან შიშობს, ეს ბავშვების თავისუფლების შეზღუდვად არ ჩაეთვალოს. მაშინ საერთოდ რა აზრი აქვს მოსწავლეთათვის ისეთი მასალების მიწოდებას, რომელთა გამოყენება სპეციალური რჩევების გარეშე არ შეუძლიათ? მაგრამ ამ შემთხვევაში უფრო მნიშვნელოვანი არის ის, რომ იღვანე, რომლის მიხედვითაც მოსწავლეებმა უნდა იმოქმედონ კლასში, ნებისმიერ შემთხვევაში საიდანღაც უნდა წამოვიდეს. გაუგებარია, რატომ არ უნდა ჩაითვალოს იმ ადამიანის შეთავაზება, რომელსაც უფრო მდიდარი გამოცდილება და ფართო ჰორიზონტი აქვს, იმ იღვანე უფრო მნიშვნელოვნად მაინც, რომელიც სხვა, მეტ-ნაკლებად შემთხვევითი წყაროდან მოდის.

რა თქმა უნდა, მასწავლებელს შეუძლია უფლებამოსილების ბოროტად გამოყენება და მოსწავლეთა საქმიანობის წარმართვა ისეთი მიმართულებით, რომელიც მის საკუთარ მიზანს უფრო ემსახურება, ვიდრე მოსწავლეებისას. მაგრამ ამ პროცესებიდან უფროსების სრული გამორიცხვა თავის დაღწევის გზა ნამდვილად არ არის. ეფექტურია უპირველეს ყოვლისა ის, რომ მასწავლებელი კარგად იცნობდეს იმ მოსწავლეთა შესაძლებლობებს, მოთხოვნილებებსა და წარსულ გამოცდილებას, რომლებსაც ასწავლის, და მეორე, მან ხელსაყრელი პირობა უნდა შექმნას იმისთვის, რომ შეთავაზებები და იდეები გეგმად და პროექტად გარდაიქმნას სხვა, ახალი იდეების მეშვეობით, რომელთა ჩამოყალიბება და ორგანიზება ჯგუფის წევრების მიერ ხდება. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, გეგმა თანამშრომლური ინიციატივა და არა კარნახი. მასწავლებლის წინადადება არ არის ნიმუში, წინასწარ „ყალიბში ჩამოსხმული“ შედეგის მისაღებად, არამედ საწყისი პუნქტია, რომლის განვითარებასა და გეგმის სახით ჩამოყალიბებაში წვლილი უნდა შეიტანოს ყველა იმ ადამიანის გამოცდილებამ, ვინც კი სასწავლო პროცესშია ჩაბმული. ეს განვითარება მიიღწევა აზრთა ურთიერთგაცვლის შედეგად, პრინციპის „გაეცი-და-მიიღე“ საფუძველზე, სადაც მასწავლებელი მიმღებია, მაგრამ ამასთან არ ეშინია, თავადაც გასცეს. ძირითადი მომენტი ის, რომ მიზანი იზრდება და საბოლოო სახეს იძენს სოციალური აზროვნების გამოვლენის პროცესში.

## თავი მეშვიდე

### განათლების შინაარსის პროგრესული ორგანიზაცია

ჩვენ არაერთხელ მოვისხენიეთ გამოცდილებასთან დაკავშირებული ობიექტური პირობები და ვისაუბრეთ იმ ფუნქციაზე, რომელსაც ისინი შემდგომი გამოცდილების უფრო გამდიდრებულ ზრდაში ასრულებენ, ან ვერ ასრულებენ. დაკვირვების, მენსიერების, სხვებისგან მიღებული ინფორმაციის, წარმოსახვისა და სხვა ობიექტურ პირობებზე საუბრისას ნაგულისხმევი იყო მათი კავშირი სასწავლო საგნისა და სწავლების შინაარსთან, თუმცა შინაარსზე აქამდე კონკრეტულად არაფერი თქმულა. ამ საკითხზე ახლა ვისაუბრებთ. როდესაც განათლებას გამოცდილების კუთხით განვიხილავთ, ნათლად იკვეთება ერთი მოსაზრება: ნებისმიერი რამ, რასაც სასწავლო საგანი შეიძლება ვუწოდოთ, იქნება ეს არითმეტიკა, ისტორია, გეოგრაფია თუ რომელიმე საბუნებისმეტყველო საგანი, იმ მასალისგან უნდა იყოს ნაწარმოები, რომელიც დასაწყისში ჩვეულებრივი ცხოვრებისეული გამოცდილების ნაწილი იყო. ამ კუთხით, ახალი განათლება მკვეთრად უპირისპირდება იმ მეთოდებს, რომლებიც მოსწავლეთა გამოცდილების ფარგლებს მიღმა არსებულ ფაქტებსა და სინამდვილეს ეფუძნება და აქედან გამომდინარე, პრობლემა მათი გამოცდილებასთან შეთანხმების გზებისა და საშუალებების მოძიებაა. დაწყებითი განათლების ახალი მეთოდების წარმატების ერთ-ერთი უმთავრესი მიზეზია ის, რომ ეს მეთოდები სწორედ საწინააღმდეგო პრინციპის საფუძველზე მოქმედებენ.

მაგრამ გამოცდილებასთან შეთანხმებული სასწავლო მასალის მოძიება მხოლოდ პირველი ნაბიჯია. მომდევნო ნაბიჯი არის უკვე გამოცდილის პროგრესული განვითარება, ანუ მისთვის უფრო სრული, მდიდარი და ორგანიზებული ფორმის მინიჭება, რომელიც თანდათანობით უახლოვდება შინაარსის მიწოდების ფორმას უკვე კვალიფიციური, ჩამოყალიბებული პიროვნებისათვის. ის, რომ ამგვარი ცვლილების განხორციელება განათლებისა და გამოცდილების ორგანიზებული ურთიერთკავშირიდან გადახვევის გარეშე შესაძლებელია, კარგად ჩანს იქიდან, რომ ეს ცვლილება ხდება სკოლის გარეთ და ფორმალური განათლებისგან შორს. მაგალითად, ჩვილი ბავშვი განვითარებას იწყებს იმ საგნებით, რომელთა რაოდენობა ძალზე შეზღუდულია დროსა და სივრცეში. გამოცდილების დაგროვების პარალელურად

ეს გარემო განუწყვეტლივ ფართოვდება, რაც ბუნებრივად ხდება, სასკოლო ინსტრუქციების დახმარების გარეშე. როდესაც ბავშვი სწავლობს საგანთა შეხებას, ცოცვას, სიარულსა და ლაპარაკს, მისი გამოცდილებისთვის ჩვეული შინაარსი ფართოვდება და ღრმავდება. ის ურთიერთობას ამყარებს ახალ საგნებთან და მოვლენებთან, რომლებიც მასში ახალი უნარების ჩამოყალიბებას უწყობენ ხელს. ამ უნარების გამოვლენა კი, თავის მხრივ, ამდიდრებს და უფრო დახვეწილს ხდის გამოცდილების შინაარსს. სასიცოცხლო სივრცე და დრო ფართოვდება. მისი გარემო, გამოცდილების სამყარო, ასევე გამუდმებით ფართოვდება და მდიდრდება. როდესაც აღმზრდელ-პედაგოგი ამ პერიოდის დასრულების შემდეგ ბავშვს ხვდება, ვალდებულია მოძებნოს გზები, რათა უკვე შეგნებულად და წინასწარ განზრახულად გააკეთოს იგივე, რაც წინა წლებში „ბუნებამ“ ასე სრულყოფილად შეასრულა.

ალბათ არ არის აუცილებელი ზედმეტად შევჩერდეთ ზემოთ ხსენებული ორი პირობიდან პირველზე. განათლების ახალი სკოლის ფუნდამენტური პრინციპია ის, რომ სწავლება უნდა დაიწყოს იმ გამოცდილების ფარგლებში, რაც მოსწავლეებს უკვე აქვთ. ეს გამოცდილება და ამ გამოცდილების პროცესში განვითარებული შესაძლებლობები შემდგომი სწავლისთვის საწყისი პუნქტის, ათვლის სათავეა. რაც შეეხება მეორე პირობას, რომელიც მოიცავს შინაარსის გაფართოებისა და ორგანიზაციის ეტაპობრივ განვითარებას გამოცდილების გაზრდის გზით, არ ეთმობა ასეთივე ყურადღება. თუმცა სასწავლო გამოცდილების განგრძობითობის პრინციპი მოითხოვს, რომ განათლების პრობლემის ამ ასპექტს თანაბარი ყურადღება დაეთმოს. უდავოა, რომ პრობლემის ეს ფაზა უფრო რთულია, ვიდრე პირველი. მათთვის, ვისაც საქმე აქვს სკოლამდელ და საბავშვო ბაღის ბავშვებთან, ზოგადად, ადრეული ასაკის გოგონებთან და ბიჭებთან, ძნელი არ არის წარსული გამოცდილების დიაპაზონის განსაზღვრა და იმ სასწავლო აქტივობების განსაზღვრა, რომლებიც კავშირშია ამ გამოცდილებასთან. უფრო მოზრდილ ბავშვებთან პრობლემის ორივე ფაქტორი გაცილებით დიდ სირთულეებს უქმნის პედაგოგს. ამ შემთხვევაში უფრო ძნელია ამ ადამიანების გამოცდილების ისტორიის დადგენა, კიდევ უფრო ძნელია იმის მიგნება, როგორ შეიძლება ამ გამოცდილების შინაარსის წარმართვა უფრო ფართო და კარგად ორგანიზებული სფეროებისკენ.

შეცდომა იქნება, თუ ვიფიქრებთ, რომ გამოცდილების ახლისკენ და განსხვავებულისკენ წარმართვის პრინციპის ადეკვატურად დასაკმაყოფილებლად, უბრალოდ, საკმარისია მოსწავლეებს ახალი გამოცდილება შეეძინოთ, თუ არ დაერწმუნდებით, რომ მათ უკვე ნაცნობ საგნებთან და მოვლენებთან ურთიერთობის უფრო მეტი უნარი აქვთ. ასევე მნიშვნელოვანია, რომ ახალი საგნები და მოვლენები ინტელექტურად იყოს დაკავშირებული უწინდელ გამოცდილებებში მონაწილე საგნებთან და მოვლენებთან. ეს კი ნიშნავს, რომ გონებაში მოხდება პროგრესი ფაქტებისა და იდეების დაკავშირების თვალსაზრისით. ამგვარად, პედაგოგის ფუნქციაა არსებული გამოცდილების ფარგლებში შეარჩიოს ისეთი საგნები და მოვლენები, რომლებსაც აქვთ პოტენცია და პერსპექტივა, წამოჭრან ახალი პრობლემები, რომლებიც სტიმულს მისცემენ დაკვირვებისა და მსჯელობის ახალ გზებს და ამით გააფართოებენ მომდევნო გამოცდილების არეალს. იმას, რასაც მოსწავლეებმა მიაღწიეს, მასწავლებელმა ყურადღება უნდა მიაქციოს არა როგორც უცვლელ მონაპოვარს, არამედ საშუალებას და დამხმარე ფაქტორს იმ ახალი სფეროების გასაშლელად, რომლებიც დაკვირვებისა და მეხსიერების გონიერი გამოყენების უნარს ახალი მოთხოვნების წინაშე დააყენებს. ზრდის პროცესში მსგავსი ურთიერთდაკავშირების პრინციპი მასწავლებლის მუდმივი სახელმძღვანელო იდეა უნდა იყოს.

პედაგოგი, სხვა ნებისიერი პროფესიის წარმომადგენელზე მეტად, ვალდებულია შორეული მომავალი განჭვრიტოს. ექიმი თავის საქმეს შესრულებულად მიიჩნევს, როდესაც პაციენტის ჯანმრთელობის მდგომარეობა გაუმჯობესდება. უდავოდ, ის ვალდებულია, ურჩიოს პაციენტს, როგორ იცხოვროს, რათა მომავალში მსგავსი პრობლემები თავიდან აიცილოს. მაგრამ ბოლოს და ბოლოს ცხოვრების წარმართვა მისი საკუთარი საქმეა, და არა ექიმისა. მაგრამ ამ სიტუაციაში ჩვენთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ერთი ფაქტი: როდესაც ექიმი სამომავლო რჩევასა და ინსტრუქციას აძლევს პაციენტს, იგი ამ დროს სწორედ მასწავლებლის როლში გვევლინება. ადვოკატი, თავისი კლიენტის ინტერესების დაცვისას, ზრუნავს იმაზე, რომ მოიგოს სასამართლო პროცესი თავისი კლიენტის სასარგებლოდ ან ეს უკანასკნელი იმ რთული მდგომარეობიდან გამოიყვანოს, რომელშიც თავისით აღმოჩნდა. თუ ეს ურთიერთობა კონკრეტული საქმის ფარგლებს გასცდება, მაშინ ადვოკატიც მასწავლებელი ხდება.

რაც შეეხება პედაგოგს, ის თავად მისი საქმიანობის ბუნებიდან გამომდინარეა ვალდებული აწმყოში შესრულებული საქმე დაინახოს იმ კუთხით, რა შედეგს გამოიღებს ან სულაც უშედეგო იქნება მომავალში, რომელიც მჭიდროდაა დაკავშირებული აწმყოსთან.

აქაც პროგრესული პედაგოგი ბევრად უფრო რთული პრობლემის წინაშე დგას, ვიდრე ტრადიციული სკოლის მასწავლებელი. ამ უკანასკნელს, მართლაც, უხდებოდა წინ, მომავალში გახედვა. მაგრამ, თუ საკუთარი პიროვნება და ენთუზიაზმი არ აიძულებდა ტრადიციული სკოლის ზღუდეებს გასცილებოდა, მისი სამომავლო ხედვა შემოიფარგლებოდა მოსწავლეთა მომდევნო საგამოცდო პერიოდით, ან მომდევნო კლასში გადაყვანით. იგი მომავალს განიხილავდა სასკოლო სისტემის მოთხოვნებით გათვალისწინებული ტრადიციული ფაქტორების თვალსაზრისით. იმ მასწავლებლის წინაშე კი, რომელიც განათლებასა და რეალურ გამოცდილებას ერთმანეთთან კავშირში განიხილავს, გაცილებით სერიოზული და რთული ამოცანა დგას. ის კარგად უნდა იცნობდეს ყველა იმ პოტენციურ შესაძლებლობას, რითაც მოსწავლეებს გაუძღვება იმ ახალი სფეროებისკენ, რომლებიც უკვე არსებულ გამოცდილებას ეკუთვნის და ეს ცოდნა უნდა გამოიყენოს იმ პირობების შერჩევისა და ორგანიზაციის კრიტერიუმად, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა აწმყო გამოცდილებაზე.

რადგან ტრადიციულ სკოლაში სწავლების შინაარსი შერჩეული და ორგანიზებული იყო უფროსების მოსაზრებათა მიხედვით იმის თაობაზე, რა იქნებოდა ახალგაზრდებისთვის სასარგებლო მომავალში, სასწავლო მასალაც არ იყო მოქცეული მოსწავლის აწმყო გამოცდილების ფარგლებში. შესაბამისად, ის წარსულს ეხებოდა. მას ისეთივე შინაარსი ჰქონდა, როგორც სასარგებლო იყო, მაგალითად, წინა საუკუნეების ადამიანებისთვის. მეორე უკიდურესობის თანახმად კი (რომელიც ისეთივე წარუმატებელი იყო, როგორც, ალბათ, ბუნებრივი იმ გარემოებებში) გონივრული იდეა იმის თაობაზე, რომ განათლებამ თავისი მასალა აწმყო გამოცდილებიდან უნდა აიღოს და მოსწავლეს აწმყოსა და მომავლის პრობლემებთან გამკლავების საშუალება მისცეს, ხშირად გარდაიქმნებოდა მოსაზრებად, რომ პროგრესულ სკოლებს შეუძლიათ იგნორირება გაუკეთონ წარსულს. შესაძლებელი რომ იყოს აწმყოს განცალკევება წარსულისგან, ეს დასკვნა, შესაძლოა სარწმუნოც ყოფილიყო. მაგრამ წარსულის მიღწევები ჩვენს ხელთ არსებული ერთადერთი საშუალებაა აწმყოს გა-



საგებად. სწორედ ისე, როგორც ცალკეულ პიროვნებას უხდება მეს-სიერებაში საკუთარი წარსულის მოშველიება იმ სიტუაციის უკეთ გასაგებად, რაშიც ის აღმოჩნდება ხოლმე, აწმყო სოციალური ცხოვ-რების საკითხებიცა და პრობლემებიც იმდენად უშუალო და მჭიდრო კავშირშია წარსულთან, რომ შეუძლებელია მოსწავლეები მოვამზა-დოთ ამ პრობლემების ან მათი გადაჭრის საუკეთესო გზების გაგები-სათვის წარსულში მათი ფესვების მოძიების გარეშე. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, კეთილგონივრული პრინციპი, რომლის თანახმად სწავ-ლის მიზნები მომავალშია, მისი უშუალო მასალა კი – აწმყო გამოც-დილებაში, შეიძლება განხორციელდეს რეალურ ცხოვრებაში მხო-ლოდ იმდენად, რამდენადაც შესაძლებელია აწმყო გამოცდილების „გაჭიმვა“ უკან, წარსულისკენ. იგი მომავლისკენ გაფართოებას შეძ-ლებს მხოლოდ მაშინ, როდესაც ასევე გაფართოვდება წარსულისკენ, იმგვარად, რომ წარსულიც მოიცვას.

დრო რომ ამის საშუალებას გვაძლევდეს, იმ პოლიტიკური და ეკონომიკური საკითხების განხილვა, რომლის წინაშეც დღევანდე-ლი თაობები მომავალში აღმოჩნდება, ამ ზოგად განცხადებას უფრო კონკრეტულსა და ნათელს გახდიდა. მოვლენათა ჭეშმარიტ ბუნებას ვერ შევიცნობთ, თუკი არ ვიცით, საიდან იღებენ ისინი სათავეს. აწ-მყოში არსებული ინსტიტუტები და ტრადიციები, რომლებიც წარ-მოქმნიან თანამედროვე საზოგადოებრივ ნაკლოვანებებსა და მოშლი-ლობას, ერთ დღეში არ აღმოცენებულა. მათ ხანგრძლივი ისტორია აქვთ. თუ ვეცდებით, ეს საკითხები მხოლოდ იმ მონაცემთა საფუძ-ველზე განვიხილოთ, რაც ნათელია აწმყოში, აუცილებლად გამოიწ-ვევს ზედაპირული ზომების მიღებას: ეს საბოლოოდ მხოლოდ გაამ-წვავებს არსებულ პრობლემებს და გაართულებს მათ გადაწყვეტას. პოლიტიკა, რომელიც მხოლოდ აწმყოს ცოდნას ეყრდნობა და მოწყ-ვეტილია წარსულისგან, არის დაუფიქრებელი, დაუდევარი ინდივი-დუალური ქცევის ანალოგია. იმ საგანმანათლებლო სისტემებისთვის, რომლებისთვისაც წარსული მიზანი იყო, გამოსავალია საშუალებად აწმყოს გასაგებ წარსულის დანახვა. სანამ ეს პრობლემა ბოლომდე არ შემუშავდება, საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი იდეებისა და პრაქტიკის თაობაზე შეხლა-შემოხლა გაგრძელდება. ერთ მხარეს იქ-ნებიან რეაქციული ძალები, რომლებიც დაიწყებენ მტკიცებას, რომ განათლების უმთავრესი თუ არა, რიგითი საქმე კულტურული მემკ-ვიდროების დაცვა და გადაცემაა. მეორე მხარეს კი ისინი, რომლებიც

გამოაცხადებენ, რომ საჭიროა წარსულის იგნორირება და მხოლოდ აწმყოსა და მომავალთან ურთიერთობა.

ამჟამად პროგრესული სკოლების ყველაზე სუსტი მხარე ინტელექტური შინაარსის შერჩევა და ორგანიზაციაა, რაც ჩემი აზრით, გარდაუვალია ასეთ პირობებში. ეს იმდენადვე გარდაუვალია, რამდენადაც მართალი და დროული იმ საკითხში, რომ აუცილებელია იმ წინასწარ მომზადებული, ტრაფარეტული მასალისგან გათავისუფლება, რომელიც ძველი განათლების ძირითადი პროდუქტი იყო. გარდა ამისა, გამოცდილების სფერო ძლიან ფართოა და იცვლება თავისი შინაარსით, ადგილისა და დროის მიხედვით. ყველა პროგრესული სკოლისთვის საერთო სასწავლო კურსისა და პროგრამის ჩამოყალიბება შეუძლებელია. ეს რეალურ გამოცდილებასთან კავშირის ფუნდამენტური პრინციპის დარღვევა იქნებოდა. გარდა ამისა, პროგრესული სკოლები ახალია. მათი განვითარების ისტორია ერთ თაობაზე მეტს არ მოიცავს. აქედან გამომდინარე, სასწავლო შინაარსის შერჩევასა და ორგანიზაციაში გარკვეული უზუსტობა და გაურკვევლობა მოსალოდნელიც იყო. ეს არ არის საკმარისი საფუძველი პრინციპული კრიტიკისა და პრეტენზიებისთვის.

თუმცა სამართლიანი კრიტიკის საფუძველი ნამდვილად არსებობს მაშინ, როდესაც პროგრესული განათლების სახელით მიმდინარე მოძრაობა არ აღიარებს, რომ სწავლების შინაარსის შერჩევა და ორგანიზაცია ფუნდამენტური, გადამწყვეტი ფაქტორია. იმპროვიზაცია, რომელიც განსაკუთრებულ შემთხვევებში გამოიყენება, ხელს უწყობს სწავლებისა და სწავლის პროცესს, რათა ის არ იყოს სტერეოტიპული და უსიცოცხლო. მაგრამ ძირითადი სასწავლო მასალის ნაჩქარევად და ზერელედ შერჩევა დაუშვებელია. ისეთი შემთხვევები, რომლებიც არ არის და არც შეიძლება იყოს წინასწარ გათვალისწინებული, ინტელექტური თავისუფლების პირობებში აუცილებლად წარმოიშობა. ამგვარი შემთხვევები ეფექტურად უნდა გამოვიყენოთ. მაგრამ მნიშვნელოვანი განსხვავებაა მათი გამოყენების მიზნებს შორის ანუ გააჩნია, საკლასო საქმიანობის უწყვეტი ხაზის განვითარების მიზნით ვიყენებთ მათ, თუ ვეყრდნობით, როგორც ძირითად სასწავლო მასალას.

თუ მოცემულ გამოცდილებას მანამდე უცნობ სფეროსთან არ მივყავართ, პრობლემები არ წარმოიქმნება. პრობლემები კი აუცილებელია, რადგან სწორედ ისინი აძლევენ სტიმულს ფიქრს. ის, რომ

აწმყო გამოცდილებასთან დაკავშირებული პირობები გამოყენებულნი უნდა იქნეს, როგორც პრობლემების წყარო, გამოცდილებაზე დაფუძნებული განათლების ტრადიციული განათლებისგან განმასხვავებელი მახასიათებელია. რადგან ტრადიციულ სკოლაში პრობლემები ბუნებრივად არ ჩნდებოდა. ხოლო ზრდა დამოკიდებულია სიძნელეთა გადალახვაზე პრობლემურ სიტუაციაში, აზროვნების გამოვლენის გზით. კიდევ ერთხელ ვიტყვი – პედაგოგის პასუხისმგებლობაში შედის – თანაბარი ყურადღება მიაქციოს ორ საკითხს: 1. პრობლემა უნდა გამოძინარეობდეს აწმყოში განფენილი გამოცდილების პირობებიდან და მოსწავლეთა შესაძლებლობებისა და კომპეტენციის ფარგლებში იყოს; 2. პრობლემამ მოსწავლეს ინფორმაციის ძიებისა და ახალი იდეების შემოტანის სტიმული უნდა მისცეს. ამგვარად მიღებული ახალი ფაქტები და იდეები საფუძველი ხდება შემდგომი გამოცდილებებისა, რომლებშიც, თავის მხრივ, ახალი პრობლემები მოცემული. ეს უწყვეტი სპირალური პროცესია. აწმყოსა და წარსულის გარდაუვალი კავშირი ის პრინციპია, რომელსაც არა მარტო ისტორიის საგანი იყენებს. მაგალითად, ავიღოთ საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები. თანამედროვე საზოგადოებრივი ცხოვრების სახე მნიშვნელოვანწილად ფიზიკის მეცნიერების გამოყენების შედეგია. ქალაქსა თუ სოფელში მცხოვრები თითოეული ბავშვის გამოცდილების ფორმირებაში მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ის მოწყობილობები, რომლებიც ელექტროენერჯის, სითბოსა და სხვადასხვა ქიმიური პროცესების ხარჯზე მუშაობენ. ბავშვი გარკვეული ქიმიური და ფიზიკური პრინციპების შესაბამისად მომზადებულ საკვებს მიირთმევს. ის ვერც ხელოვნურ სინათლეზე წაიკითხავს, ვერც ავტომობილით ან მატარებლით იმგზავრებს იმ ოპერაციებთან და პროცესებთან უშუალო კონტაქტის გარეშე, რომლებიც პირდაპირ კავშირშია მეცნიერებასთან.

საგანმანათლებლო-აღმზრდელი პრინციპი ჯანსაღი იქნება, თუ მოსწავლეებს მეცნიერულ საგნებს ისე ვასწავლით, მეცნიერულ ფაქტებსა და კანონებს ისე მივაწოდებთ, რომ გავაცნობთ მათ გამოყენებას ყოველდღიურ საზოგადოებრივ ცხოვრებაში. ამ მეთოდით ხელმძღვანელობა არა მარტო ყველაზე პირდაპირი გზაა თავად მეცნიერების გაგებისაკენ, არამედ თანამედროვე საზოგადოების ეკონომიკური და სოციალური პრობლემების გააზრების უტყუარი საშუალებაც, ვინაიდან ისინი ფართო მოხმარების საგნებისა და სერ-

ვისების წარმოებასა და დისტრიბუციაში არის მეცნიერების გამოყენების პროდუქტი, ხოლო ეს პროცესები ადამიანებსა და სოციალურ ჯგუფებს შორის არსებული ურთიერთობების განმსაზღვრელი უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია. მაშინ აბსურდია იმის მტკიცება, რომ ლაბორატორიებსა და კვლევით ინსტიტუტებში შესწავლილი პროცესები არ არის ახალგაზრდების ყოველდღიური ცხოვრებისეული გამოცდილების ნაწილი და აქედან გამომდინარე, არ მოიაზრება გამოცდილებაზე დაფუძნებული განათლების ფარგლებში. უსიტყვოდაც ნათელია, რომ მოზარდი ვერ ისწავლის მეცნიერულ ფაქტებსა და პრინციპებს ისევე, როგორც მოწიფული, ჩამოყალიბებული ექსპერტი. ეს პედაგოგს არამც თუ ათავისუფლებს პასუხისმგებლობისგან – გამოიყენოს აწმყო გამოცდილება იმგვარად რომ ფაქტებისა და კანონების შესწავლით მოსწავლეები თანდათანობით მიუახლოვოს სუფთა მეცნიერულ გამოცდილებას, არამედ პირიქით – ერთ-ერთი უმთავრესი პრობლემის წინაშე აყენებს.

ვინაიდან, თუ სიმართლეა რომ არსებული გამოცდილება როგორც დეტალურად, ისე ფართო მასშტაბით, საქონლისა და მომსახურების წარმოებისა და დისტრიბუციის პროცესში, აგრეთვე ადამიანების სოციალურ ურთიერთობებში მეცნიერების გამოყენების პროდუქტია, მაშინ შეუძლებელია სოციალური ძალების გაგება (რომელთა გარეშე მათი დაუფლება და წარმართვა შეუძლებელია) იმ განათლებისგან მოწყვეტით, რასაც მოსწავლეები იმ ფაქტებისა და პრინციპების ცოდნისკენ მიჰყავს, რომლებიც, თავიანთი საბოლოო ორგანიზაციით, მეცნიერებებს ქმნიან. იმ პრინციპის მნიშვნელობა, რომ მოსწავლეები მეცნიერულ ცოდნამდე უნდა მივიდნენ, არ სრულდება იმით, რომ მისი მეშვეობით შესაძლებელია მიმდინარე სოციალური საკითხების გაგება. მეცნიერების მეთოდები ასევე გვიჩვენებს იმ ღონისძიებებისა და პოლიტიკისაკენ მიმავალ გზას, რომელთა მეშვეობითაც შესაძლებელია უკეთესი სოციალური წყობის ჩამოყალიბება. მეცნიერების გამოყენებით თანამედროვე სოციალური პირობების მნიშვნელოვანი ნაწილის წარმოქმნისას არ ამოიწურება მისი გამოყენების პოტენციური დიაპაზონი. ვინაიდან ამ დრომდე მეცნიერება გამოიყენებოდა მეტ-ნაკლებად უსისტემოდ და ისეთი მიზნების გავლენით, როგორიცაა პირადი სარგებელი და ძალაუფლება, რომლებიც წინა მეცნიერული ხანის ინსტიტუტების შემკვიდრეობაა.

სხვადასხვა წყაროს მეშვეობით თითქმის ყოველდღე გვეუბნებიან, რომ ადამიანისთვის შეუძლებელია სხვა ადამიანებთან ერთობლივი ცხოვრება გონივრულად წარმართოს. ჩვენ გვეუბნებიან, რომ, ერთი მხრივ, ადამიანთა საშინაო თუ საერთაშორისო ურთიერთობების კომპლექსურობა, და მეორე მხრივ ის, რომ ადამიანები მეტწილად ემოციებითა და ჩვევებით მართული ქმნილებები არიან, შეუძლებელს ხდის გონივრულ ფართომასშტაბიან სოციალურ დაგეგმვასა და მართვას. ეს თვალსაზრისი უფრო დამაჯერებელი იქნებოდა, ნებისმიერი სისტემატური ძალისხმევა, დაწყებითი განათლებიდან დაწყებული, სწავლის მომდევნო საფეხურებით გაგრძელებული, ოდესმე მიმართული რომ ყოფილიყო იქითკენ, რომ განათლებაში უზენაესი როლი მინიჭებოდა აზროვნების მეთოდს, რომლის მაგალითია მეცნიერება. ეს კი უზენაესია განათლებისთვის. ჩვევის ბუნებაში არაფერია ისეთი, რაც ხელს შეუშლის აზროვნების მეთოდის ჩვევად ჩამოყალიბებას და არც ემოციის ბუნებაშია ამ მეთოდის ინტენსიური გამოყენების ხელისშემშლელი რამ. მეცნიერების მაგალითი აქ მოყვანილია იმის საილუსტრაციოდ, როგორია აწმყო გამოცდილების შინაარსის პროგრესული შერჩევა მისი ორგანიზაციის მიზნით: ორგანიზაციისა, რომელიც თავისუფალია და არავითარ შემთხვევაში გარედან თავს მოხვეული, რადგან იგი შესაბამისობაშია თავად გამოცდილების ზრდასთან. აწმყო გამოცდილების შინაარსის გამოყენება მეცნიერების შესწავლის მიზნით, ალბათ საუკეთესო მაგალითია იმ ძირითადი პრინციპისა, რომელიც უკავშირდება არსებული გამოცდილების გამოყენებას მოსწავლეთა იმ გარემომცველი სამყაროსკენ გაძღოლის საშუალებად, რომელიც უფრო ფართო, უფრო დახვეწილი და უკეთ ორგანიზებულია, ვიდრე იმ გამოცდილებაში მოცემული სამყარო, საიდანაც საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი ზრდა იღებს სათავეს. ლანსელოტ ჰოგბენის წიგნი „მათემატიკა მილიონებისთვის“ გვიჩვენებს, როგორ შეუძლია მათემატიკას, თუკი მას ჩავთვლით ცივილიზაციის სარკედ და კაცობრიობის პროგრესის ერთ-ერთ უმთავრეს საშუალებად, ისევე შეუწყოს ხელი სასურველი მიზნის შესრულებას, როგორც ფიზიკას და მის მომიჯნავე მეცნიერებებს. ნებისმიერ შემთხვევაში, ძირითადი მამოძრავებელი იდეა ცოდნის პროგრესული ორგანიზაციაა. სწორედ ცოდნის ორგანიზაციასთან დაკავშირებით არის ჩვენ მიერ ნახსენები „ან-ან“ ფილოსოფია ყველაზე აქტიური. პრაქტიკაში და თეორიულ საუბრებშიც კი, ხშირად მიიჩნევენ, რომ ვინაიდან

ტრადიციული განათლება ცოდნის ორგანიზაციის ისეთ ცნებას ეყრდნობოდა, რომელიც თითქმის არაფრად აგდებდა ცოცხალ, აწმყო გამოცდილებას, შესაბამისად, ცოცხალ გამოცდილებაზე დაფუძნებულმა განათლებამაც იგნორირება უნდა გაუკეთოს ფაქტებისა და იდეების ყოველგვარ ორგანიზაციას.

როდესაც ცოტა ხნის წინ ამ ორგანიზაციას იდეალი ვუწოდებ, ნეგატიურ მხარეში ვგულისხმობდი, რომ შეუძლებელია პედაგოგს ხელთ ჰქონდეს წინასწარ ორგანიზებული ცოდნა, რომელსაც იგი დოზებად გასცემს სწავლის პროცესში. მაგრამ, როგორც იდეალი, ფაქტებისა და იდეების ორგანიზაციის აქტიური პროცესი აწმყოს კვალდაკვალ მიმდინარე საგანმანათლებლო პროცესია. გამოცდილებას ვერ ექნება საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი დანიშნულება, თუ იგი მიმართული არ არის უფრო მეტი ფაქტების ცოდნის, უფრო მეტი იდეების წარმოშობისა და ამ ფაქტებისა და უკეთესი, უფრო მოწესრიგებული ორგანიზაციისკენ. ის, რომ ორგანიზაცია გამოცდილებისთვის სრულიად უცხო პრინციპია, მართალი არ არის. ეს რომ ასე იყოს, გამოცდილება დამაბნეველი და ქაოსური იქნებოდა. ბავშვების გამოცდილება ძირითადად ადამიანებზე, ოჯახის წევრებზეა კონცენტრირებული. თანამედროვე ფსიქიატრიამ უკვე კარგად იცის, რომ ნორმალური ოჯახური ურთიერთობების მოშლა შემდგომში ბავშვის გონებრივი და ემოციური პრობლემების გამომწვევი სერიოზული მიზეზი ხდება. ეს ფაქტი მეტყველებს ამ ტიპის ორგანიზაციის რეალურობაზე. დაწყებით კლასებსა და საბავშვო ბაღში პირველდაწყებითი განათლების ერთ-ერთი უდიდესი წარმატებაა ის, რომ იგი ცდილობს გამოცდილების ორგანიზაციას შეუნარჩუნოს სოციალური და ადამიანური ცენტრი, სიმძიმის ცენტრის უწინდებურად, ძალით გადაადგილების ნაცვლად. მაგრამ განათლების ერთ-ერთი უცვლელი პრობლემა, მუსიკის მსგავსად, მოდულაციაა. განათლების შემთხვევაში, მოდულაცია ნიშნავს სოციალური და ადამიანური ცენტრიდან ორგანიზაციის უფრო ობიექტურ ინტელექტუალურ სქემაზე გადასვლას, აგრეთვე იმის გათვალისწინებასაც, რომ ინტელექტუალური ორგანიზაცია არის არა მიზანი, არამედ საშუალება, რომლის მეშვეობითაც შესაძლებელია სოციალური ურთიერთობებისა და ადამიანური კავშირების უკეთ გაგება და მათი უფრო გონივრული ორგანიზაცია.

როდესაც განათლება თავისი თეორიითა და პრაქტიკით ეფუძნება გამოცდილებას, უსიტყვოდ ნათელია, რომ უფროსი ადამიანისა და სპეციალისტისთვის განკუთვნილი, ორგანიზებული შინაარსი ვერ იქნება ამოსავალი წერტილი. თუმცა იგი ის მიზანია, რომლისკენაც განათლება განუწყვეტლივ უნდა მიემართებოდეს. ვფიქრობ, იმის მტკიცება, რომ ცოდნის ორგანიზაციის ერთ-ერთი ფუნდამენტური პრინციპი მიზეზ-შედეგობრიობის პრინციპია, აუცილებელი არ არის. მეცნიერის მიერ ამ პრინციპის გაგება და ფორმულირება მკვეთრად განსხვავდება ბავშვის გამოცდილებაში არსებულისაგან. მაგრამ მასთან კავშირი და მისი მნიშვნელობის გაგება მცირეწლოვანი ბავშვის გამოცდილებისთვისაც კი არ არის უცხო. როდესაც ორი-სამი წლის ბავშვი სწავლობს, რომ ცეცხლს ზედმეტად არ უნდა მიუახლოვდეს, ამასთანავე, საკმაოდ ახლოს მიდის გასათბობად, იგი იყენებს კაზუალურ, მიზეზობრივ კავშირს. გონიერი მოქმედება შესაბამისობაშია მიზეზობრივი კავშირის მოთხოვნებთან და ეს მოქმედება გონივრულია იმდენად, რამდენადაც არა მხოლოდ ემორჩილება ამ მოთხოვნებს, არამედ შეგნებულად არის დამახსოვრებული.

გამოცდილების ადრეულ ფორმებში, მიზეზობრივი კავშირი მოცემულია არა აბსტრაქტულად, არამედ მიღწეულ შედეგებთან გამოყენებული საშუალებების კავშირის სახით, საშუალებებისა და შედეგების ურთიერთქმედებისა და ურთიერთკავშირის ფორმით. აზროვნების, გონივრული განსჯისა და გაგების უნარის ზრდა ძირითადად გულისხმობს მიზნების ჩამოყალიბებისა და მათი რეალიზაციისათვის საჭირო საშუალებების შერჩევისა და ორგანიზაციის უნარის ზრდას. მცირეწლოვანთა ყველაზე ადრეული, ელემენტარული გამოცდილებები სავსეა მიზეზ-შედეგობრივი კავშირებით. ისეთი ყოველდღიური საყოფაცხოვრებო მოვლენებიც კი, როგორცაა სადილის მომზადება ან განათების საშუალებების გამოყენება, ამ კავშირის მაგალითებია. განათლების პრობლემა იმ სიტუაციების არარსებობა კი არ არის, სადაც მიზეზობრივი კავშირი მიზნებისა და საშუალებების ურთიერთკავშირში ჩანს. განათლების წინაშე მდგარი გადაუჭრელი პრობლემაა ამ სიტუაციების ეფექტურად გამოყენება – გამოყენება იმგვარად, რომ მოსწავლეს მოცემული გამოცდილების შემთხვევაში მიზეზობრივი კავშირების დადგენა შეეძლოს. იმ ოპერაციებს, რომელთა მეშვეობით ხდება საშუალებების შერჩევა და

ორგანიზება მიზანთან მიმართებაში, ლოგიკოსები „ანალიზსა და სინთეზს“ უწოდებენ.

ეს პრინციპი განსაზღვრავს სასკოლო აქტივობათა გამოყენების ძირითად საფუძველს. არაფერია საგანმანათლებლო-აღმზრდელი-ბითი თვალსაზრისით უფრო მეტად აბსურდული, ვიდრე მოწოდება მრავალფეროვანი სასკოლო აქტივობებისა და საქმიანობებისკენ მაშინ, როცა ინფორმაციისა და იდეების პროგრესული ორგანიზაციის საჭიროების მნიშვნელობა შემცირებულია. შეგნებული, მიზანმიმართული საქმიანობა განსხვავდება უმიზნო საქმიანობისგან იმით, რომ იგი გულისხმობს საშუალებების შერჩევას – ანალიზს – გარემომცველი მრავალფეროვანი პირობებიდან და მათ ორგანიზაციას – სინთეზს – განზრახული შედეგის ან მიზნის მისაღწევად. ნათელია, რომ რაც უფრო მოუმწიფებელი და ჩამოუყალიბებელია მოსწავლე, მით უფრო მარტივი უნდა იყოს მიზნები და ელემენტარული – გამოყენებული საშუალებები. მაგრამ საქმიანობის ორგანიზაციის პრინციპი, რომელიც გულისხმობს შედეგისა და საშუალებების ურთიერთკავშირის აღქმას, მცირეწლოვანი ბავშვების შემთხვევაშიც კი მოქმედებს. სხვაგვარად, საქმიანობა კარგავს საგანმანათლებლო-აღმზრდელი-ბით დანიშნულებას და უსარგებლო ხდება, ვინაიდან ბრმად მოქმედებაა. მოწიფულობასთან ერთად, საშუალებათა ურთიერთკავშირის პრობლემა უფრო აქტუალური ხდება. მიზნეზ-შედეგობრიობის იდეა უფრო მკაფიო და ექსპლიციტური ხდება იმის მიხედვით, რა დონეზე მიმდინარეობს დაკვირვების გადატანა მიზნებისა და საშუალებების ურთიერთკავშირიდან უფრო კომპლექსურ საკითხზე – საშუალებების ერთმანეთთან კავშირზე. სკოლაში სახელოსნოებისა და სამზარეულო ოთახების არსებობა საბოლოოდ გამართლებულია არა იმიტომ რომ მოსწავლეებს უბრალოდ საქმიანობის საშუალებას აძლევენ, არამედ იმიტომ, რომ ისინი ქმნიან ისეთი საქმიანობისა და ისეთი ტექნიკური უნარ-ჩვევების ათვისების შესაძლებლობას, რომელთა მეშვეობით შესაძლებელია მიზნებისა და საშუალებების ურთიერთკავშირზე დაკვირვება, შემდეგ კი განხილვა იმისა, როგორ ურთიერთქმედებენ მოვლენები ერთმანეთთან კონკრეტული შედეგის მისაღწევად. პრინციპში, ისინი ამ შემთხვევაში იმავე ფუნქციას ასრულებენ, რასაც ლაბორატორიები მეცნიერული კვლევების დროს.

თუ ინტელექტური ორგანიზაციის საკითხი ვერ შემუშავდება გამოცდილების საფუძველზე, ცხადია, აღინიშნება რეაქცია გარედან



დაძალეული ორგანიზაციის მეთოდების წინააღმდეგ. ამ რეაქციის ნიშნები უკვე შეიმჩნევა. ხშირად გვეუბნებიან, რომ სკოლები, ახალიც და ძველიც, ვერ ასრულებენ თავიანთ უმთავრეს დანიშნულებას. როგორც ამბობენ, ისინი ვერ ავითარებენ კრიტიკული აზროვნების, მსჯელობისა და არგუმენტაციის უნარს. ბავშვებს ფიქრის უნარი არა აქვთ. სხვადასხვა ტიპის გადაუმუშავებელი ინფორმაციის დაგროვების შედეგად და იმის გამო, რომ მათ უნარ-ჩვევების ისეთი ფორმების პირდაპირ, ავტომატურ ათვისებას აიძულებენ, რომლებიც სასარგებლო იქნება ბიზნესისა და კომერციის სამყაროში. გვეუბნებიან, რომ ეს ნაკლოვანებები განპირობებულია წარსულის გამოცდილი კულტურული მემკვიდრეობის ხარჯზე, თანამედროვე მოთხოვნების ზრდითა და მეცნიერების გავლენით. ხშირად კამათობენ იმის თაობაზე, რომ მეცნიერებასა და მეცნიერულ მეთოდს ნაკლები მნიშვნელობა უნდა ენიჭებოდეს, რომ დროა დავუბრუნდეთ არისტოტელესა და თომა აკვინელის ლოგიკაში ჩამოყალიბებულ, ადრეულ ფუნდამენტურ პრინციპებს, რათა ახალგაზრდებს თავიანთ ინტელექტურ და მორალურ ცხოვრებაში ჭეშმარიტი საყრდენი ჰქონდეთ და ყველა უსაფუძვლო და წარმავალი იდეის გავლენის ქვეშ არ მოექცნენ.

მეცნიერების მეთოდი რომ ოდესმე თანმიმდევრულად და შეთანხმებულად ყოფილიყო გამოყენებული ყოველდღიურ სასკოლო მუშაობაში, ყველა საგნის სწავლებისას, მართლაც, მოხიბლული ვიქნებოდით ამ ემოციური მოწოდებებით. საბოლოოდ ვხედავ ორ ალტერნატივას, რომელთა შორისაც განათლებამ არჩევანი უნდა გააკეთოს, თუ სურს, რომ მისი კურსი არ იყოს უმიზნო და უმისამართო. ერთ-ერთი მათგანი გამოიხატება პედაგოგთა წაქეზებაში, დაუბრუნდნენ იმ ინტელექტურ მეთოდებსა და იდეალებს, რომლებიც მეცნიერული მეთოდის განვითარებამდე რამდენიმე საუკუნით ადრე წარმოიშვა. ეს მიდგომა, შესაძლოა, დროებით წარმატებულად გამოდგეს, განსაკუთრებით იმ პერიოდში, რომლისთვისაც დამახასიათებელია ემოციურად, ინტელექტურად, ეკონომიკურად და ზოგადად, არასაიმედო მდგომარეობა. ასეთ პირობებში განსაკუთრებით აქტიურია სურვილი – დაეყრდნო ტრადიციულ, უცვლელ ავტორიტეტს. თუმცა ეს პოზიცია იმდენად შორსაა იმისგან, რასაც თანამედროვე ცხოვრების ყველა პირობა მოიცავს, რომ, ვფიქრობ, სისულელეა, ხსნა ამ მიმართულებით ვეძებოთ. მეორე ალტერნატივაა მეცნიერული მეთოდის სისტემატური გამოყენება, რაც გულისხმობს

გამოცდილების პოტენციური შესაძლებლობების გონივრულ შესწავლასა და გამოყენებას.

ეს პრობლემა განსაკუთრებული ძალით ეხმაურება პროგრესულ სკოლებს. თუ მუდმივი ყურადღება არ დაეთმობა გამოცდილებათა ინტელექტური შინაარის განვითარებას, ფაქტებისა და იდეების მუდმივად მზარდ ორგანიზაციას, ამან, შესაძლოა, გამოიწვიოს საწინააღმდეგო რეაქცია – გააძლიეროს ინტელექტურ და მორალურ ავტორიტარიზმში დაბრუნების ტენდენცია. ამჟამად მეცნიერული მეთოდის გამოკვლევის არც ღროა და არც ადგილი, მაგრამ მისი გარკვეული თვისებები იმდენად მჭიდრო კავშირშია გამოცდილებაზე დაფუძნებულ, სხვა ნებისმიერ საგანმანათლებლო სისტემასთან, რომ აუცილებლად მიმაჩნია მათი აღნიშვნა.

უპირველეს ყოვლისა, მეცნიერების ექსპერიმენტული მეთოდი, სხვა ნებისმიერ მეთოდთან შედარებით, მეტ მნიშვნელობას ანიჭებს იდეებს. მეცნიერული გაგებით, ექსპერიმენტი არსებობს მაშინ, როდესაც მოქმედებას მართავს რომელიმე წამყვანი იდეა. ის, რომ გამოყენებული იდეები მხოლოდ ჰიპოთეზებია და არა საბოლოო ჭეშმარიტებანი, არის მიზეზი, რის გამოც იდეებს უფრო გულმოდგინედ უფრთხილდებიან და გამოცდიან მეცნიერებაში, ვიდრე სხვა ნებისმიერ სფეროში. იმ მომენტიდან კი, როდესაც იდეების ჭეშმარიტებას აღიარებენ, ქრება ყოველგვარი მიზეზი მათი სკრუპულოზური შესწავლისა. იდეებს აღიარებენ უცვლელ ჭეშმარიტებად და საკითხიც დასრულებულია. მაგრამ, როგორც ჰიპოთეზებს, მათ განმეორებით ცდიან და ამოწმებენ. ეს არის აუცილებელი მოთხოვნა მათი ზუსტი ფორმულირებისთვის.

მეორე მხრივ, იდეებისა და ჰიპოთეზების გამოცდა შეიძლება იმ შედეგების მიხედვით, რომლებსაც ისინი იძლევიან მათზე მოქმედების შედეგად. ეს ნიშნავს, რომ მოქმედების შედეგები საგულდაგულოდ, სკრუპულოზურად უნდა იქნეს შესწავლილი. ისეთი საქმიანობით, რომელიც არ მოწმდება მისგან გამომდინარე შედეგებზე დაკვირვებით, შეიძლება მხოლოდ დროებითი სიამოვნება მიიღო. მაგრამ ინტელექტურად არაფრის მომცემი არ არის. ის არც ცოდნას იძლევა იმ სიტუაციების შესახებ, რომლებშიც მოქმედება ხდება და არც იდეების გარკვევისა და გავრცობისკენ მივყავართ.

გარდა ამისა, ექსპერიმენტულ მეთოდში წარმოდგენილი აზროვნების მეთოდი მოითხოვს იდეებზე, საქმიანობასა და დაფიქსირებულ

შედევებზე დაკვირვებას. ეს საკითხი ხელახლა უნდა გადაიხედოს და შევამდეს, რაც გულისხმობს განვითარებადი გამოცდილების მნიშვნელოვანი თვისებების დიფერენციაციასაც და საბოლოო ანგარიშსაც. ფიქრი ნიშნავს იმის ხელახლა გადახედვას, რაც გაკეთდა, იმ წმინდა, საბოლოო დასკვნითი მნიშვნელობების მისაღებად, რომლებიც მომდევნო გამოცდილებებთან ეფექტური ურთიერთობის ძირითადი კაპიტალია. ეს არის ინტელექტური ორგანიზაციისა და დისციპლინებული გონების არსი.

იძულებული ვიყავი ზოგადად, ხშირ შემთხვევაში აბსტრაქტულ ენაზე მესაუბრა. მაგრამ ყოველივე, რაც ზემოთ ითქვა, ორგანულადაა დაკავშირებული იმ მოთხოვნასთან, რომ გამოცდილებას საგანმანათლებლო-აღმზრდელითი ღირებულება ჰქონდეს, მოსწავლეს მიუძღვოდეს შინაარსის თანმიმდევრულად გაფართოებული სამყაროსკენ, ეს იქნება ფაქტების, ინფორმაციისა და იდეების შინაარსი. ეს პირობა დაკმაყოფილებულია მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ პედაგოგი ხედავს სწავლებისა და სწავლის პროცესს, როგორც გამოცდილების რეკონსტრუქციის უწყვეტ პროცესს. ამ პირობის დაკმაყოფილება შესაძლებელია, თუ პედაგოგი იხედება წინ, შორეულ მომავალში და თითოეულ აწმყო გამოცდილებას აღიქვამს, როგორც მამოძრავებელ ძალას, რომელიც მომავალი გამოცდილებების ბუნებას განაპირობებს. კარგად მესმის, რომ ის აქცენტი, რომელიც მეცნიერულ მეთოდზე ვაგაკეთე, შესაძლოა შეცდომაში შემყვანიც იყოს, რადგან იგი მხოლოდ და მხოლოდ ლაბორატორიული კვლევის იმ სპეციალურ ტექნიკას გვახსენებს, რომელსაც პროფესიონალები იყენებენ. მაგრამ მეცნიერულ მეთოდზე აქცენტს არაფერი აქვს საერთო სპეციალიზებულ ტექნიკასთან. ეს ნიშნავს, რომ მეცნიერული მეთოდი ჩვენს ხელთ არსებული ერთადერთი უტყუარი საშუალებაა გარემომცველი სამყაროს ყოველდღიურ გამოცდილებათა მნიშვნელობის შესაცნობად. ეს ნიშნავს, რომ მეცნიერული მეთოდი გვთავაზობს სამუშაო მოდელს, როგორ და რა პირობებში უნდა მოხდეს გამოცდილებების გამოყენება შემდგომი წინსვლისა და ზრდის მიზნით. ამ მეთოდის მორგება და ადაპტაცია იმ პიროვნებებთან, რომლებიც მომწიფების სხვადასხვა ეტაპზე არიან, პედაგოგისთვის სერიოზული პრობლემაა, ხოლო ამ პრობლემის მუდმივი ფაქტორებია იდეების ფორმირება, იდეების შესაბამისად მოქმედება, შედეგებზე დაკვირვება და ფაქტებისა და იდეების ორგანიზაცია მათი სამომავლოდ გამო-

ყენების მიზნით. იდეები, საქმიანობა, დაკვირვებები და ორგანიზაცია არ შეიძლება ერთნაირი იყოს ექვსი წლის ბავშვისთვისა და თორმეტი ან თვრამეტი წლის ახალგაზრდისთვის, რომ აღარაფერი ვთქვათ ზრდასრულ მეცნიერზე. მაგრამ, ნებისმიერ დონეზე ხდება გამოცდილების მზარდი განვითარება, თუ ეს გამოცდილება თავისი შედეგით საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი დანიშნულებისაა. შესაბამისად, როგორც არ უნდა იყოს გამოცდილების დონე, არ გვაქვს სხვა არჩევანი, გარდა იმისა, რომ ან ვიმოქმედოთ იმ მოდელის შესაბამისად, რასაც ის გვთავაზობს, ან უგულვებელვყოთ აზროვნების როლი ცოცხალი და მამოძრავებელი გამოცდილების განვითარებასა და კონტროლში.

## თავი მერვე

### გამოცდილება – განათლების საშუალება და მიზანი

ყველაფერში, რაზეც ზემოთ ვისაუბრე, ბუნებრივად, თავისთავად ცხადად წარმოვაჩინე იმ პრინციპის გონივრულობა, რომლის მიხედვითაც განათლება, იმისათვის, რომ მიაღწიოს თავის მიზნებს როგორც ინდივიდუალური შემსწავლელისთვის, ისე მთლიანად, საზოგადოებისთვის, უნდა დაეფუძნოს გამოცდილებას, რომელიც მუდამ რომელიმე პიროვნების რეალური ცხოვრებისეული გამოცდილებაა. მე არც ამ პრინციპის მიღების მოწოდებით გამოვსულვარ და არც მისი გამართლება მიცდია. განათლების სფეროში მოღვაწე კონსერვატორებიც და რადიკალებიც უკიდურესად უკმაყოფილონი არიან არსებული საგანმანათლებლო სიტუაციით. საგანმანათლებლო სფეროს ამ ორი ურთიერთდაპირისპირებული სკოლის წარმომადგენლები, სულ ცოტა, ამ საკითხში მაინც ეთანხმებიან ერთმანეთს. განათლების სისტემამ გეზი უნდა აიღოს ორიდან ერთი მიმართულებით: უკან – წინარე მეცნიერული ხანის ინტელექტური და მორალური სტანდარტებისკენ ან წინ – მზარდი გამოცდილების შესაძლებლობათა განვითარებაში მეცნიერული მეთოდის კიდევ უფრო ფართო გამოყენებისკენ. მე მხოლოდ ვეცადე, წარმომედგინა ზოგიერთი პირობა, რომლებიც აუცილებლად უნდა დაკმაყოფილდეს იმ შემთხვევაში, თუ განათლება ზემოაღნიშნული ორი ალტერნატივიდან მეორე კურსს აირჩევს.

იმდენად ღრმად ვარ დარწმუნებული განათლების დიდ პოტენციალში, რომ, როდესაც ის გაგებულია, როგორც ჩვეულებრივი გამოცდილების შესაძლებლობების გონივრულად წარმართული განვითარება, აუცილებლობად არ მიმაჩნია არც მეორე კურსის გაკრიტიკება და არც გამოცდილების კურსის სასარგებლო არგუმენტების წამოყენება. ერთადერთი, რაც საფუძველს მაძლევს ვიფიქრო ახალი კურსის შესაძლო წარუმატებლობაზე, არის იმის საშიშროება, რომ გამოცდილება და ექსპერიმენტული მეთოდი, შესაძლოა, არ იქნეს ადეკვატურად გაგებულნი. დედამიწის ზურგზე არ არსებობს უფრო რთული დისციპლინა, ვიდრე გამოცდილების დისციპლინა, რომელიც პასუხისმგებელია გონივრულ განვითარებასა და მართვაზე. აქედან გამომდინარე, ახალი განათლების სტანდარტების, მიზნებისა და მეთოდების საწინააღმდეგო, თუნდაც დროებითი რეაქციის ერთადერთი საფუძველი იმ პედაგოგთა წარუმატებლობაა, რომლებიც მხოლოდ მოჩვენებითად მიიღებენ მათ და ერთგულად არ გამოიყენებენ პრაქტიკაში. როგორც უკვე არაერთხელ აღვნიშნე, ახალი განათლების გზა, არათუ უბრალოდ არ არის ძველ გზაზე ადვილი, არამედ, პირიქით, გაცილებით რთული და დაძაბულია. ეს ასე იქნება, სანამ იგი უმრავლესობას არ მოიცავს, ამის მიღწევას კი მისი მიმდევრების მხრიდან სერიოზული თანამშრომლური საქმიანობის მრავალი წელი დასჭირდება. უდიდესი საფრთხე, რაც თან ახლავს ახალი განათლების მომავალს, არის იდეა, თითქოს ის ადვილი გზაა, იმდენად ადვილი, რომ შესაძლებელია მისი კურსის იმპროვიზაცია, ექსპრომტად თუ არა, დღიდან დღემდე ან კვირიდან კვირამდე მაინც. სწორედ ამ მიზეზის გამოა, რომ მისი პრინციპების ქება-დიდების ნაცვლად, შემოვიფარგლე მხოლოდ გარკვეული პირობების ჩვენებით, რომელთა აღსრულება აუცილებელია, თუ გვსურს, რომ ახალმა განათლებამ მიაღწიოს წარმატებას, რასაც ისამართლიანად იმსახურებს.

განათლებაზე საუბრისას ხშირად ვახსენებდი სიტყვებს „პროგრესული“ და „ახალი“. თუმცა არ მინდა საუბრის დასასრულს არ გამოგხატო ჩემი მტკიცე შეხედულება იმის თაობაზე, რომ ფუნდამენტური საკითხია არა ახალი განათლება ძველის წინააღმდეგ ან პროგრესული განათლების ტრადიციულისადმი დაპირისპირება, არამედ როგორი უნდა იყოს ის, რაც ღირსეულად იმსახურებს სახელს – განათლება. ვიმედოვნებ და მწამს, რომელიმე მიზნის ან მეთოდის მიმართ

ჩემი კეთილგანწყობის მიზეზი მხოლოდ ის არ არის, რომ მათ შეიძლება სახელად პროგრესული ეწოდოს. ძირითადი საკითხი ეხება თავად განათლების ბუნებას, მისთვის ყოველგვარი მახასიათებელი ზედსართავი სახელის წამძღვარების გარეშე. ის, რაც ჩვენ გვსურს და გვჭირდება, არის წმინდა, მარტივი განათლება და უფრო დამაჯერებლად და სწრაფად მივალწევთ პროგრესს, როდესაც საკუთარ თავს მივუძღვნით იმის ძიებას, რა არის განათლება და რა პირობები უნდა დაკმაყოფილდეს იმისთვის, რომ განათლება რეალობა იყოს და არა ცარიელი სახელი ან ლოზუნგი. სწორედ ეს გახლავთ ის ერთადერთი მიზეზი, რის გამოც ხაზი გავუსვი გამოცდილების ჯანსაღი ფილოსოფიის შექმნის აუცილებლობას.