Revaz Balanchivadze
Emeritus Professor of Philosophy,
Caucasus International University

John Dewey's Conception of Education and the Modern Georgian Nuances

(Abstract)

KEYWORDS: Pragmatism, Active Learning, Education Reform, Georgian Education, John Dewey

John Dewey's influence extends far beyond philosophy to encompass psychology, pedagogy and the science of education. His pragmatism places a premium on nurturing socially engaged individuals; accordingly, he variously characterised his thought as a comprehensive theory of upbringing. In works such as *School and Society*, *The Child and the Curriculum*, *The School of the Future*, *Democracy and Education*, and *Experience and Education*, Dewey articulated an account of education that privileges experience, inquiry and democratic participation as the foundations of both learning and character formation.

At the heart of Dewey's contribution lies a sustained critique of traditional transmissive models of schooling. In such models, the teacher occupies a dominant, directive position and the pupil is largely a passive repository of facts and procedures. Dewey rejected this asymmetry and argued instead for an interactive pedagogy in which teacher and pupil collaborate in purposive activity. Learning becomes experimental and reflective: pupils formulate hypotheses, test them in practice, observe

ISSN 2667-9299 (print)
ISSN 2960-9348 (online)

outcomes, revise their thinking and acquire skills and dispositions through active engagement rather than by rote absorption. This epistemic and moral orientation makes pupil agency and freedom of choice normative priorities, since preparing young people to participate as full members of a democratic society requires cultivating their judgment, responsibility and capacity for cooperative deliberation.

The Georgian educational context offers a revealing case study for assessing both the reception and the limitations of Deweyan ideas in practice. Georgian scholars in philosophy, psychology and education have long acknowledged the value of Dewey's thought, and numerous studies and pedagogical debates in the country explicitly invoke his work. Nevertheless, the profound political and institutional dislocations that followed the collapse of the Soviet Union severely inhibited the translation of these theoretical commitments into sustained pedagogical reform. Institutional weakening – exemplified here by the abolition of the Institute of Pedagogy in 2006, the closure of pedagogical departments and the marginalisation of pedagogy within the national curriculum – eroded the infrastructure necessary for robust teacher education and professional renewal.

This structural retrenchment, the author argues, has produced tangible conceptual and practical deficits in many teachers' knowledge and classroom practice. A thinning of disciplinary rigour has engendered confusion over foundational distinctions – for example, between 'psyche' and 'mind', or between 'culture' and 'civilisation' – and such conceptual imprecision, in turn, undermines sound pedagogical judgement. Imported reform models – often advocated by international

ISSN 2667-9299 (print)
ISSN 2960-9348 (online)

advisers and framed for general developing-country contexts – are criticised here as poorly matched to Georgia's specific circumstances; implemented piecemeal, they have produced fragmented changes unsupported by the theoretical frameworks or institutional infrastructure required for sustainable improvement.

The recent stagnation of reform efforts, a condition exacerbated by the COVID-19 pandemic, has produced ambivalent effects. On the one hand, interrupted initiatives have prevented the realisation of some intended improvements; on the other, they have forestalled the further deployment of policies that, in practice, proved deleterious. The overall implication is emphatic: meaningful educational renewal in Georgia requires both conceptual clarity and sustained institutional investment. Reconstituted teacher-education structures, a revaluation of pedagogy within the national curriculum and a reflective engagement with international ideas that respect local intellectual traditions and capacities are indispensable.

Only by rebuilding institutional capacity and restoring conceptual rigour can Deweyan principles of active, democratic education be realised in ways that are contextually appropriate and pedagogically effective. Such renewal would enable Georgian educators to translate the promise of experiential, inquiry-based learning into classroom practices that foster critical thought, civic competence and the dispositions necessary for participation in a democratic public life.

ISSN 2667-9299 (print)
ISSN 2960-9348 (online)

რევაზ ბალანჩივაძე
ფილოსოფიის ემერიტუსი პროფესორი,
კავკასიის საერთაშორისო უნივერსიტეტი

ჯონ დიუის განათლების კონცეფცია და თანამედროვე ქართული შუქჩრდილები

საკვანძო სიტყვები: პრაქტიკულობა, აქტიური სწავლა, განათლების რეფორმა, ქართული განათლების სისტემა, ჯონ დიუი

ჯონ დიუი (1859-1952) ამერიკული ფილოსოფიის ერთ-ერთი უპირველესი წარმომადგენელია. თუმცა, ქრონოლოგიურად მის წინამორბედ ფილოსოფოსს, უილიამ ჯეიმსს (1842-1910) ეკუთვნის მონოგრაფია „პრაგმატიზმი“,[25] ამერიკული პრაგმატიზმის ოფიციალურ მამამთავრად მაინც ჯონ დიუი ითვლება.[27] თავად დიუი საკუთარ ფილოსოფიას უწოდებდა ინსტრუმენტალიზმს – ასევე ჯეიმისგან ნასესხები ტერმინის მიხედვით. თავის მხრივ, უილიამ ჯეიმსი ინსტრუმენტალიზმში გულისხმობდა ცნებებისა და თეორიების ინსტრუმენტებად აღქმას.[26] იმის მიუხედავად, დიუის ფილოსოფიას ინსტრუმენტალიზმს ვუწოდებთ თუ პრაგმატიზმს, ფაქტი ცალსახაა: „ამერიკის ყველაზე დიდი წვლილი ფილოსოფიაში სწორედ პრაგმატიზმია“,[3] რომელიც პირადად ჯონ დიუის სახელს უკავშირდება.

უილიამ ჯეიმსისა და ჩარლზ სანდერს პირსისგან (1839-1914) განსხვავებით, დიუის პრაგმატიზმი სოციალურად აქტიური პიროვნების აღზრდაზე ორიენტირებას გულისხმობს. ეს ასპექტი იმდენად არსებითი იყო დიუისთვის, რომ თავის ფილოსოფიას მან აღზრდის ზოგადი თეორია უწოდა.[22]

BRAMS 2020 Nov ISSN 2667-9299 (print)
Volume 1, Issue 3 ISSN 2960-9348 (online)

ჯონ დიუის მოსაზრების თანახმად, ადამიანის აღზრდა-განათლება, უპირველეს ყოვლისა, მის ზნეობრივ სრულყოფასა და სოციალურად აქტიურ პიროვნებად ჩამოყალიბებას გულისხმობდა. ტრადიციული განათლებისგან განსხვავებით, მისეულ თეორიას დიუი „პროგრესულ განათლებას“[16] უწოდებდა.

აღზრდისა და განათლების პრობლემებზე ჯონ დიუი განსაკუთრებით ბევრს ზრუნავდა XIX საუკუნის ბოლოსა და XX საუკუნის დასაწყისში.[20] ასეთი გააქტიურება დაკავშირებული იყო იმ ფაქტთან, რომ 1898 წელს დიუი ჩიკაგოს უნივერსიტეტის ფილოსოფიის დეპარტამენტის ხელმძღვანელი გახდა, რომლის ფარგლებშიც დაარსა პედაგოგიური სასწავლებელი, რომელსაც „დიუის სკოლა“[23] ეწოდა. ამავე პერიოდში იმოგზაურა პროგრესული განათლების იდეებით აღსავსე ამერიკელმა ფილოსოფოსმა ევროპისა და აზიის მრავალ ქვეყანაში. ჩინეთში ყოფნისას პეკინის უნივერსიტეტში ლექციებს კითხულობდა. რამდენიმე საჯარო ლექცია ჩაატარა იაპონიაშიც. ფილოსოფოსი თურქეთსაც ეწვია. იმდენად გაიზარდა ჯონ დიუის საერთაშორისო პოპულარობა, რომ იგი რკინის ფარდით მტკიცედ შემოზღუდულ საბჭოთა კავშირშიც მიიწვიეს, რადგან მაშინდელი მსოფლიო ფილოსოფიის რეალობაში დიუისეული განათლების კონცეფციის უპირატესობის ღრმად სწამდა კომუნისტურ ხელისუფლებას.

ჯონ დიუის პედაგოგიური მოძღვრების ძირითადი ცნებებია: სწავლა, სწავლება, აღზრდა, აქტიურობა, განვითარება და გამოცდილება. როგორც პრაგმატიკოსს, დიუის მიაჩნდა, რომ „ჭეშმარიტია ყველაფერი, რაც სასარგებლოა“.[4] შესაბამისად, აღზრდას, განათლებასა და გამოცდილებას პრაგმატული მნიშვნელობა უნდა ჰქონოდა და თეორიული სასწავლო მასალა პრაქტიკული საქმიანობით უნდა განმტკიცებულიყო.

BRAMS 2020 Nov
Volume 1, Issue 3
ISSN 2667-9299 (print)
ISSN 2960-9348 (online)

განათლების საკუთარი კონცეფცია – პროგრესული განათლება დიუიმ ტრადიციულ განათლების სისტემას დაუპირისპირა. ძველი და ახალი, ინსტრუმენტული განათლების ძირითადი განსხვავებები ჯონ დიუიმ ვრცლად განიხილა ნაშრომებში: „ჩემი პედაგოგიური კრედო“ (1897),[19] „სკოლა და საზოგადოება“ (1899),[21] „ბავშვი და სასწავლო პროგრამა“ (1902),[21] „განათლებაში თეორიისა და პრაქტიკის ურთიერთმიმართება“ (1904),[22] „მორალური პრინციპები განათლებაში“ (1909),[18] „დემოკრატია და განათლება: განათლების ფილოსოფიის შესავალი“ (1916),[15] „გამოცდილება და განათლება“ (1938).[17]

ტრადიციული და პროგრესული განათლების შედარებისას, დიუიმ განაცხადა, რომ ტრადიციული განათლება გულისხმობდა ზრდასრული ადამიანის მიერ აღსაზრდელისთვის იმ სტანდარტების, მეთოდებისა და სასწავლო პროგრამის ძალდატანებით თავს მოხვევას, რომელიც სწავლების ძველი სისტემისთვის იყო დამახასიათებელი. ასეთი მიდგომა აბსოლუტურად გამორიცხავდა მოსწავლეთა აქტიურად ჩაბმას სასწავლო მასალის შემუშავებასა და შერჩევაში. ისინი ვალდებულნი იყვნენ ყველაფერი შეესწავლათ, რასაც მათ პედაგოგები აწვდიდნენ, რაც სახელმძღვანელოებში ეწერა და რისი დამახსოვრებაც სასწავლო პროგრამით იყო გათვალისწინებული სხვადასხვა წიგნისა და უფროსი თაობის გამოცდილების საფუძველზე.

ძველი განათლების სისტემა მოზარდს თავს ახვევდა ზრდასრული ადამიანის (არსებითად, მასწავლებლის) ცოდნას, გამოცდილებასა და იმ ზოგად უნარ-ჩვევებს, რაც წერილობითი თუ ზეპირი ცოდნის სახით გადაეცემოდა თაობიდან თაობას. უნდა აღინიშნოს, რომ ამაში, ზოგადად, ცუდი ანდა მიუღებელი არც არაფერია. ოღონდ ისაა გასათვალისწინებელი, რომ აღზრდის ორი კომპო-

BRAMS 2020 Nov
Volume 1, Issue 3
ISSN 2667-9299 (print)
ISSN 2960-9348 (online)

ნენტიდან – აღმზრდელი და აღსაზრდელი – უპირატესობა ენიჭებოდა პირველს.

ტრადიციული განათლების სისტემა მკაცრ რეჟიმს გულისხმობდა. მოსწავლე ვალდებული იყო თავად მორგებოდა სკოლის დისციპლინას და უყოყმანოდ დაეცვა შინაგანაწესი. აქ ყველაფერს აუცილებლობის ხასიათი გააჩნდა: სავალდებულო იყო სასწავლო გეგმა და პროგრამები, უნიფიცირებული გახლდათ სახელმძღვანელოები არა მარტო ერთი სასწავლო დაწესებულებისა თუ ქალაქის, არამედ, ლამის, უკიდეგანო ქვეყნის მთელ ტერიტორიაზეც, სადაც სხვადასხვა კულტურულ-ეთნოსური წარმომავლობის ბავშვები ერთნაირი სახელმძღვანელოთი სწავლობდნენ ბუნებას, გეოგრაფიასა და, ფაქტობრივად, ყველა დანარჩენ საგანს. სკოლის მოსწავლეს საერთო წესიდან ოდნავ გადახრის უფლებაც კი არ ჰქონდა. ამასთან, აღსაზრდელს უნდა შეეთვისებინა, დაესწავლა, დაეზეპირებინა მთელი ის მასალა, მთელი ის ინფორმაცია, რომელსაც მას მასწავლებელი აწვდიდა. ამ სისტემის უვარგისი და ნაკლოვანი მხარე ის იყო, რომ აბსოლუტურად გაუთვალისწინებელი რჩებოდა სწავლის პროცესის მეორე მხარე, ანუ მოსწავლე. იგი ვალდებული იყო, მასალა მიეღო სისტემის მიერ მისი გონებრივი შესაძლებლობების, ინტელექტის, ცოდნა-გამოცდილების, უნარ-ჩვევების, ინტერესების, ინდივიდუალური თავისებურებების გაუთვალისწინებლად. ტრადიციული განათლების სისტემა არც მის პირად გრძნობებს, განცდებს, ემოციებს, ღირებულებებისადმი ინდივიდუალურ დამოკიდებულებასა და ცნობიერებას აქცევდა ყურადღებას. სრულიად იგნორირებული იყო იმის ალბათობა, რომ მოსწავლეს, შესაძლოა, გასჩენოდა კრიტიკული დამოკიდებულება მასწავლებლისგან მიღებული მასალისადმი.

ISSN 2667-9299 (print)
ISSN 2960-9348 (online)

ტრადიციული განათლების სისტემამ განსაკუთრებულად დამახინჯებული ფორმა მიიღო ტოტალიტარული რეჟიმის მქონე სახელმწიფოებში, სადაც სასწავლო-საგანმანათლებლო ორგანიზაციები ზედმიწევნით იმეორებდნენ სახელმწიფოს მართვის მოდელს. რამდენადაც კონკრეტულ სახელმწიფოში გაბატონდებოდა მკაცრი რეჟიმი და დისციპლინა, იმდენადვე ულმობელი ხდებოდა სასკოლო სისტემა (სახელმწიფოში სახელმწიფოს სახით), რადგან სწორედ სასწავლო დაწესებულებას ევალებოდა ტოტალიტარული ხელისუფლებისთვის სასურველი, მისაღები მოქალაქეების შექმნა, რომლებიც სიცოცხლის ბოლომდე გააგრძელებდნენ ცხოვრებას უსიტყვო მორჩილებაში. ამ ადამიანებს, პირველ ყოვლისა, დაკარგული ჰქონდათ სიტყვისა და აზრის გამოთქმის თავისუფლება, განსხვავებული პოზიციის გამოხატვის სურვილი და უნარი, ფაქტებისა და მოვლენების მიმართ კრიტიკული დამოკიდებულება. ასეთი მავნე ტრადიციული განათლებისგან განსხვავებით, დიუის განათლების კონცეფცია ადამიანს ანიჭებდა პიროვნულ თავისუფლებასა და სოციალური აქტიურობის უფლებას.

ჯონ დიუის პროგრესული განათლების სისტემა ეწინააღმდეგებოდა ტრადიციულ განათლებაში მყარად ფესვებგადგმულ ფორმალიზმსა და დოგმატიზმს. იგი მოსწავლეს აცხადებდა სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესის ცენტრალურ ფიგურად და არა – მასწავლებელს. შედეგად, შედარებით პასიური როლი ეკისრებოდა მასწავლებელს და მის პირად გამოცდილებებსა და რჩევა-დარიგებებს. დიუის განათლების კონცეფცია მოსწავლეს განიხილავდა პიროვნებად, რომელსაც ჰქონდა ფიქრის, მსჯელობის, აზროვნების, კამათისა და პედაგოგთან თანამშრომლობის უფლებები. ეს რადიკალურად ეწინააღმდეგებოდა ტრადიციული განათლების სისტემის მოთხოვნას,

BRAMS 2020 Nov ISSN 2667-9299 (print)
Volume 1, Issue 3 ISSN 2960-9348 (online)

რომლის თანახმადაც, მოსწავლეს უნდა შეეთვისებინა ყოველივე, რაც წიგნებში, განსაკუთრებით კი, ხელისუფლების მიერ აპრობირებულ და დამტკიცებულ სახელმძღვანელოებში ეწერა და დოგმად მიეღო. ასეთ რეალობაში, ცხადია, მოსწავლეს არ უნდა გასჩენოდა კრიტიკული დამოკიდებულება მასწავლებლის მიერ მისთვის მიწოდებული მასალისადმი.

ჯონ დიუის მიაჩნდა, რომ აღზრდისა და განათლების გზით ხორციელდებოდა ადამიანის პიროვნებად ჩამოყალიბება. ეს უმნიშვნელოვანესია ნებისმიერი ჰომო საპიენსის ცხოვრებაში, რადგანაც ყველა ადამიანი კი იბადება ადამიანად, მაგრამ სათანადო აღზრდისა და განათლების გარეშე ვერ ყალიბდება პიროვნებად. „სათანადო“ გულისხმობს სოციალურ და კულტურულ გარემოში ფორმირებას. თუ ადამიანი სოციალურ გარემოში არ მოხვდება, იგი, სამწუხაროდ, ცხოველად ყალიბდება, რასაც ადასტურებს ზოოფსიქოლოგიაში არსებული უამრავი ფაქტი. არაერთი ასეთი შემთხვევა აისახა კიდეც მხატვრულ ლიტერატურაში (მაგალითად, მაუგლი, ტარზანი).

ადამიანის პიროვნებად ჩამოყალიბების პროცესში განსაკუთრებული როლი აკისრია კულტურულ (და არამხოლოდ ცივილიზებულ გარემოში) ფორმირებას. თანამედროვე საზოგადოების სავალალოდ, ბევრმა არც კი იცის განსხვავება კულტურასა და ცივილიზაციას შორის, რაც ამ ცნებათა აღრევას იწვევს. ცივილიზაცია მეცნიერებისა და ტექნიკის (განსაკუთრებით, სწორედ, ტექნიკის) წინსვლასა და განვითარებას გულისხმობს. მისი წვლილი ადამიანის პიროვნებად ფორმირების საქმეში გაცილებით უმნიშვნელოა, ვიდრე კულტურის, რადგან ტექნიკური პროგრესი ადამიანის Homo Faber-ად[24] გადაქცევას იწვევს. კულტურა კი ადამიანს მაღალი სულიერი ღირებულებებით ავსებს და ხელს უწყობს მის ჩამოყალიბებას ზნეობ-

BRAMS 2020 Nov ISSN 2667-9299 (print)
Volume 1, Issue 3 ISSN 2960-9348 (online)

რივ, ეთიკურ, ესთეტიკურ და რელიგიურ არსებად. შესაბამისად, სწორედ კულტურა აქცევს ადამიანს პიროვნებად. მეორე მხრივ, ადამიანის აღზრდა და განვითარება (განათლება) იმდენადაა შესაძლებელი, რამდენადაც იგი ცვალებადი ბუნების არსებაა.

სწორედ ის გარემოება, რომ ადამიანი ცვალებადი ბუნების არსებაა, საშუალებას იძლევა ადამიანის ახალშობილი ნაშიერი ადამიანობის კანდიდატიდან ჯერ ადამიანად, შემდეგ კი პიროვნებად ჩამოყალიბდეს. ამის საპირისპიროდ, ცხოველის აღზრდაზე სწორედ იმიტომ არ ლაპარაკობენ, რომ ცხოველს არა აქვს ცვალებადი ბუნება და მისი მხოლოდ გაწვრთნა შეიძლება. როგორც ფრანგ ფილოსოფოსს ჟან-პოლ სარტრს (1905-1980) აქვს ნათქვამი,[28] ცხოველისაგან განსხვავებით, ადამიანი ის არის, რაც არ არის და არ არის ის, რაც არის, ანუ ადამიანი მუდმივ ცვალებადობა-ქმნადობაშია და სწორედ ესაა მისი თავისუფლება.[1] აღნიშნული საკითხი საფუძვლიანად აქვთ განხილული XX საუკუნის ეგზისტენციალისტებსა (გერმანელ მარტინ ჰაიდეგერს (1889-1976), გერმანელ-შვეიცარიელ კარლ იასპერსს (1883-1969), ფრანგ ჟან-პოლ სარტრს) და ფილოსოფიური ანთროპოლოგიის წარმომადგენლებს (გერმანელებს: მაქს შელერს (1874-1928), არნოლდ გელენს (1904-1976) და ერიხ როთაკერს (1881-1965).

ფილოსოფიური ანთროპოლოგიის წარმომადგენლები ერთმანეთისგან გამოყოფენ ადამიანის რამდენიმე შრეს ანუ ფენას. ესენია: ბიოლოგიური, ფიზიოლოგიური, ფსიქიკური და გონითი. საკმაოდ ვრცლად მსჯელობდა გონის თაობაზე ჯონ დიუიც. მას მიაჩნდა, რომ ბიოლოგიური, ფიზიოლოგიური და ფსიქიკური შრეები ყველა ცოცხალი არსებისთვისაა დამახასიათებელი. ფსიქიკური უშუალოდაა დაკავშირებული ბიოლოგიურ-ფიზიოლოგი-

BRAMS 2020 Nov ISSN 2667-9299 (print)
Volume 1, Issue 3 ISSN 2960-9348 (online)

ურ პროცესებთან (მაგალითად, მშიერ ადამიანს საჭმლის მოთხოვნილება უჩნდება, მწყურვალს – წყლის დალევის და ა.შ.). აქ შიმშილიცა და წყურვილიც ფიზიოლოგიურთან დაკავშირებული ფსიქიკური ფენომენებია. გონი კი სულ სხვაა. იგი ადამიანის შრეთა შორის უმაღლესი, სპეციფიკურ-ადამიანური შრეა, რაც იმას ნიშნავს, რომ ეს შრე არცერთ სხვა ცოცხალ არსებას არ გააჩნია, ადამიანის გარდა.

ფსიქიკასა და გონს შორის ძირითადი განსხვავება ისაა, რომ ფსიქიკური ყოველთვის უკავშირდება ფიზიკურს, მისი კორელატია.[9] მართალია, ფიზიკური არ გადადის ფსიქიკურში და პირიქით, მაგრამ ფაქტია, რომ ისინი ერთმანეთთანაა გადაჯაჭვული.[2] ეს „გადაჯაჭვულობა“ ადამიანის მიერ ხელოვნურად შექმნილი არაა. იგი ბუნებისეულია, თუ შეიძლება ასე ითქვას, მემკვიდრულია. გონი არ მიყვება ფსიქიკას. პირიქით, ზოგჯერ გონი სულაც უპირისპირდება ფსიქიკას (უარს ამბობს, მაგალითად, სიცოცხლეზე, რომელიც ბიოლოგიისა და ფსიქიკის დონეზე, უმაღლეს ღირებულებას წარმოადგენს. ამის ნიმუშია თავგანწირვა).

გონითი სფეროდან უმთავრესია ზნეობა, თავისი სიკეთითა და ბოროტებით. კითხვაზე: როგორი არსებობა გააჩნია სიკეთეს – ფიზიკური თუ ფსიქიკური, პასუხი ცალსახაა: არც ერთი და არც მეორე. სიკეთე არსებობს გონითი ფენომენის სახით.

საინტერესოა, როგორ წარმოჩნდება თანამედროვე ქართული განათლების სისტემა დიუისეული განათლების კონცეფციის შუქზე. ქართულმა მეცნიერებამ იმთავითვე სწორად შეაფასა ამერიკელი ჯონ დიუის ღვაწლი ფილოსოფიის, ფსიქოლოგიის, პედაგოგიკისა და განათლების მეცნიერების წინაშე. დიუის შესახებ წერდნენ ქართველი ფილოსოფოსები (აკადემიკოსი გურამ თევზაძე),[7] ფსიქო-

ISSN 2667-9299 (print)
ISSN 2960-9348 (online)

ლოგები (აკადემიკოსი ირაკლი იმედაძე)[8] და პედაგოგიკის სპეციალისტები (პროფესორი კახა ქეცბაია).[11] პედაგოგიკასთან დაკავშირებით, განსაკუთრებული აღნიშვნის ღირსია კახა ქეცბაიას სამეცნიერო მოღვაწეობა. მნიშვნელოვანია მისი სტატია „ჯონ დიუის პრაგმატისტული კონცეფცია, ინსტრუმენტალური პედაგოგიკა“.[11] ამას გარდა, მან ინგლისურიდან თარგმნა ჯონ დიუის მონოგრაფია „ჩემი პედაგოგიური კრედო“ და ხუთ სტატიად გამოაქვეყნა: „რა არის განათლება?“, „რა არის სკოლა?“, „სწავლების შინაარსი“, „მეთოდის ბუნება“, „სკოლა და სოციალური პროგრესი“. ამერიკელი ფილოსოფოსის შესახებ მონოგრაფია გამოსცა ქართველმა მკვლევარმა ბადრი შარვაძემ.[13]

მოკლედ რომ ვთქვათ, ჯონ დიუის განათლების კონცეფცია ქართული სამეცნიერო წრისთვის არახალია, მაგრამ ქვეყანაში არსებული არასტაბილური პოლიტიკურ-ეკონომიკური სიტუაციის ფონზე, ვერ ხერხდება პროგრესული განათლების დანერგვა ქართული სკოლის პედაგოგებს შორის. განათლების სისტემაში არსებული გარღვევების სავალალო შედეგი კი ისაა, რომ თანამედროვე მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი ერთმანეთისგან ვერ განასხვავებს „ფსიქიკასა“ და „გონს“, „კულტურასა“ და „ცივილიზაციას“, „ახსნასა“ და „გაგებას“, „ადამიანსა“ და „პიროვნებას“ და ა.შ. მართალია, ქვეყნის დამოუკიდებლობის აღდგენას ეიფორიული აღტკინება და საქართველოს უკეთესი მომავლის იმედისადმი მოსახლეობის ურყევი რწმენა მოჰყვა, მაგრამ წინსვლის ნაცვლად, სახელმწიფოში მკვეთრი გაუარესებების პროცესი დაიწყო. სათანადო რეფორმის გაუტარებლობამ შედეგად მოიტანა საბჭოთა ტოტალიტარული რეჟიმის პერიოდში დანერგილ, მანკიერ საგანმანათლებლო სისტემაზე უფრო დამახინჯებული ვერსია.

BRAMS 2020 Nov
Volume 1, Issue 3
ISSN 2667-9299 (print)
ISSN 2960-9348 (online)

მრავალ მიზეზთა გამო, უაღრესად დაზარალდა ქართული მეცნიერება, საკუთრივ, პედაგოგიკა. კერძოდ, ახალი ათასწლეულის დასაწყისში გაუქმდა საქართველოს იაკობ გოგებაშვილის სახელობის პედაგოგიკის მეცნიერებათა სამეცნიერო-კვლევითი ინსტიტუტი, სულხან-საბა ორბელიანის სახელობის თბილისის სახელმწიფო პედაგოგიური უნივერსიტეტი და საქართველოს უნივერსიტეტებში არსებული პედაგოგიკის კათედრები. ძალიან მალე გახდა ნათელი, რომ ქართული განათლების რეფორმამ[6] XXI საუკუნეში ვერანაირი სარგებელი ვერ მოუტანა საზოგადოებასა და ქვეყანას. მოწვეულმა ექსპერტებმა და რეფორმატორებმა (როგორც ჩანს, პრაქტიკოსებმა და არა – მეცნიერებმა) საქართველოში დანერგეს განვითარებადი ქვეყნის საგანმანათლებლო მოდელი, რის გამოც ამ რეფორმამ სრული კრახი განიცადა და მნიშვნელოვნად დააზარალა ქართველ ახალგაზრდათა განათლების დონე.[5]

პომპეზურად დაანონსებული განათლების რეფორმის შედეგად, საქართველოს უნდა დაეძლია მასიური უწიგნურობა, გაეძლიერებინა სასკოლო დისციპლინა, გაეზარდა მასწავლებლის რეპუტაცია და ავტორიტეტი, გაეუმჯობესებინა პედაგოგთა სოციალური პრესტიჟი, გაემყარებინა ზნეობრივი ღირებულებები და აეღორძინებინა ეროვნული ცნობიერება. ჩამოთვლილთაგან არცერთი პუნქტი არ აღსრულებულა. პირიქით, თითოეული მათგანი კიდევ უფრო უსაშველოდ დაემცრო და დაკნინდა.[12] ამის ძირითადი მიზეზი მეცნიერებისა და აკადემიური განათლების სრული უგულვებელყოფის სახელმწიფო პოლიტიკა იყო, რომელსაც საქართველოს ხელისუფლება ატარებდა და დღემდე ინერციით აგრძელებს იგივეს.

ISSN 2667-9299 (print)
ISSN 2960-9348 (online)

ლიტერატურა ▫ References

1. ბალანჩივაძე რევაზ (1976), ადამიანი, თავისუფლება, პასუხისმგებლობა, თბილისი: გამომცემლობა „მეცნიერება“.
2. ბალანჩივაძე რევაზ (2011), ანთროპოლოგიური პედაგოგიკა როგორც განათლების მეცნიერება, თბილისი: გამომცემლობა „უნივერსალი“.
3. ბალანჩივაძე რევაზ (1997), პედაგოგიკის ფილოსოფიური საფუძვლები (მონოგრაფია), თბილისი.
4. ბალანჩივაზე რევაზ, ასათიანი ვიქტორ (1997), პედაგოგიკის ფილოსოფიური საფუძვლები (მონოგრაფია), რედაქტორი – ვახტანგ გოგუაძე, საქართველოს ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა აკადემია, თბილისი: თბილისის ეროვნული უნივერსიტეტის გამომცემლობა.
5. ბასილაძე იმერი (2013), „ახალი ტიპის ქართველის“ აღზრდის პრობლემა დიმიტრი უზნაძის პედაგოგიკურ ნააზრევში, აკაკი წერეთლის სახელობის ქუთაისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის „მოამბე“, №1, ქუთაისი.
6. ბასილაძე იმერი, ადეიშვილი ვლადიმერი (2014), განათლების რეფორმა საქართველოში და ქართული სამეცნიერო პედაგოგიკური ჟურნალის დაარსების აუცილებლობა, GESJ: Education Science and Psychology, No.5(31), გვ. 124-129.
7. თევზაძე გურამ (2002), XX საუკუნის ფილოსოფიის ისტორია, თბილისი.
8. იმედაძე ირაკლი (2007), ფსიქოლოგიის საფუძვლები, თბილისი: გამომცემლობა „მწიგნობარი“.
9. კორელატი – (ფილოსოფიაში) შეფარდებითი, თანაფარდი ცნება. [იხ.: უნივერსალური ენციკლოპედიური ლექსიკონი (3 ტომად), შეადგინა ალექსანდრე ელერდაშვილმა, პირველი გამოცემა, თბილისი: გამომცემლობა „ფანტაზია“, 2006]
10. პედაგოგიკა (1994), თბილისი: თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა.
11. ქეცბაია კახა (2014), განათლების სოციოლოგია (ლექციები), თბილისი: პოსტინდუსტრიული (ახალი) საზოგადოების კვლევის ცენტრი.
12. ცუცქირიძე ზურაბ (2013), საქართველოში დაგეგმილი სასკოლო რეფორმის საბედისწერო ორიენტაციები, სამეცნიერო-საზოგადოებრივი ჟურნალი „სამი საუნჯე“, №4, თბილისი.
13. Шарвадзе Б.А. (1995), *Жизнь и философия Джона Дьюи*, Тбилиси.

ISSN 2667-9299 (print)
ISSN 2960-9348 (online)

14. Шарвадзе Б.А. (2009), *Философия Джона Дьюи*, В книге Шарвадзе Б.А. – Историко-философские труды, Тбилиси.
15. Dewey, John (2018), *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, With a critical introduction by Patricia H. Hinchey, Myers Education Press. ISBN-13: 978-1975500207
16. Dewey, John (1940), *Education Today*, G.P. Putnam's Sons.
17. Dewey, John (1997), *Experience and Education*, New York: Touchstone.
18. Dewey, John (2015), *Moral Principles in Education*, Edited by Henry Suzzallo, Andesite Press. ISBN-13: 978-1727614671
19. Dewey, John (2018), *My Pedagogic Creed*, UK: Anodos Books.
20. Dewey, John (1964), *On Education: Selected Writings*, Edited and with an Introduction by Reginald D. Archambault, Chicago: The University of Chicago Press, Random House, Inc. ISBN-13: 978-0226143903.
21. Dewey, John (2008), *The Child and the Curriculum*, Including: *The School and Society*, Cosimo Classics. Philosophy. ISBN-13: 978-1605201054
22. Dewey, John (1904), *The Relation of Theory to Practice in Education*, In: *Third Yearbook* of the National Society for the Scientific Study of Education, Chicago: University of Chicago Press. pp. 9-30.
23. Edwards, Anna Camp and Katherine Camp Mayhew (2017), *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*, With an Introduction by John Dewey, Routledge.
24. Frisch, Max (2018), *Homo faber*, Translated from the German by Michael Bullocks, New York: A Harvest Book. eISBN-13: 978-0-547-54037-5
25. James, William (1995), *Pragmatism*, Dover Publications, Inc., Philosophical Classics. ISBN-13: 978-0486282701
26. Peirce, Charles Sanders (1878), *How to Make Our Ideas Clear*, Popular Science Monthly, Vol. 12, 286-302.
27. *Pioneers in Our Field: John Dewery – Father of Pragmatism* (October 2000), Early Childhood Today Editoria Staff, *Early Childhood Today.*
28. Sartre, Jean-Paul (1946), *Existentialism Is a Humanism*, Translated from the French by Philip Mairet, Public Lecture, University of Pavia Galleries. Quote: "Man is nothing else but what he purposes, he exists only in so far as he realises himself, he is therefore nothing else but the sum of his actions, nothing else but what his life is".

ISSN 2667-9299 (print)
ISSN 2960-9348 (online)