

მანია გარქანი

ოებით გაყოფილი ისტორია:
კონფლიქტები და ისტორიის სწავლება საქართველოში

კულტურულ ურთიერთობა ცენტრი
კავკასიური
სახლი



THE CENTRE FOR CULTURAL RELATIONS
CAUCASIAN
HOUSE

2019

UDC (უბკ) 327.5(479.22:479.224)+327.5(479.22:479.223)
ბ-286

რედაქტორი
გარეკანის დიზაინერი

ნინო კალანდარიშვილი
სალომე ლაცაბიძე

© CAUCASIAN HOUSE

ISBN 978-9941-9569-8-0

კვლევა ჩატარდა გერმანიის საგარეო ურთიერთობათა ინსტიტუტის (IFA) მხარდაჭერით,
გერმანიის საგარეო საქმეთა სამინისტროს სახსრებით.

კვლევის ანგარიშში გამოქმული მოსაზრებები შესაძლოა, არ გამოხატავდეს გერმანიის საგარეო
ურთიერთობათა ინსტიტუტისა და გერმანიის საგარეო საქმეთა სამინისტროს მოსაზრებებს.



Federal Foreign Office



Institut für
Auslandsbeziehungen

შინაარსი

შესავალი	7
კვლევის მეთოდები.....	8
1. კონფლიქტების ისტორიის სწავლების საერთაშორისო და ადგილობრივი გზამკვლევები.....	10
2. ისტორია და მისი ქართული ფრაგმენტი: დისკურსის კრიტიკული ანალიზი	12
2.1. საქართველოს პირველი დემოკრატიული რესპუბლიკა და კონფლიქტები	14
2.2. პოსტსაბჭოთა კონფლიქტების მიზეზები და შედეგები	16
3. წინააღმდეგობრივი ხედვები: ქართულ-აფხაზური ფრაგმენტები	17
4. ისტორია და მისი აფხაზური ფრაგმენტი.....	19
5. მასწავლებლები ისტორიის სწავლების, კონფლიქტისა და მშვიდობის შესახებ.....	22
დასკვნა	25
ბიბლიოგრაფია.....	26

შესავალი

გასული საუკუნის 90-იანი წლებიდან საქართველოში განვითარებული კონფლიქტები ის ისტორიული ეპიზოდებია, რომლებიც დღემდე განსაზღვრავენ ქვეყნის პოლიტიკურ დღის წესრიგსა და განვითარების ტრაექტორიას. კონფლიქტებს საფუძვლად ედო ისტორიული, სოციალური და ეკონომიკური უკმაყოფილება,¹ მაგრამ მათი გააზრება და ანალიზი სამეცნიერო-საკვლევ საგანთან ერთად, პოლიტიკური ნების საკითხსაც წარმოადგენს. რა პერსპექტივით ვნერო ისტორიას? რა გვახსოვს და რას ვივინყებთ? რა ცოდნას გადავცემთ ამ კონფლიქტების შესახებ ახალ თაობას? როგორ მოვახერხოთ, რომ წარსულის ანალიზმა და განსჯამ ურთიერთდადანაშაულების ნაცვლად, ურთიერთგაგებამდე და ურთიერთპატივისცემამდე მიგვიყვანოს? ამ კითხვებს არსებითი მნიშვნელობა ენიჭება, იმის გათვალისწინებით, რომ შეიარაღებული კონფლიქტების შედეგად გაჩენილი ნაპრალი სულ უფრო ღრმავდება.²

კონფლიქტებისადმი მგრძნობიარე სწავლება მშვიდობის მშენებლობის მხოლოდ ერთ, მაგრამ საგულისხმო ასპექტს წარმოადგენს. იგი მოიაზრებს, როგორც კონფლიქტების მშვიდობიანი მოგვარების გზების სწავლებას, ისე მთლიანად სასწავლო პროგრამის შინაარსის „განიარაღებას“ და გადააზრებას. წინამდებარე ნაშრომის მიზანს წარმოადგენს დომინანტური ისტორიული ნარატივების კონფლიქტებისადმი მგრძნობელობის (სენსიტიურობის) ხარისხის კვლევა ისტორიის სახელმძღვანელოების მაგალითზე. ისტორიის სახელმძღვანელოებს ხშირად ერის ისტორიის ოფიციალური ვერსიის გავრცელების მისია ეკისრებათ,³ რაც მათ საკრალურ დატვირთვას სძენს და რთული ხდება კრიტიკული კითხვების დასმა. რამდენად მართებულია ისტორიის, როგორც აკადემიური დისციპლინის უსაფრთხოების კონცეფციის პრიზმიდან შესწავლა და გადმოცემა? ზღუდავს თუ არა ეს მეცნიერს, დასვას კრიტიკული კითხვები და დისკუსიაში შემოიყვანოს დაპირისპირებული მხარეების პერსპექტივა? აახლოებს თუ აშორებს ქართულ-აფხაზურ და ქართულ-ოსურ საზოგადოებებს კონფლიქტების შესახებ დომინანტური ისტორიული ნარატივი?

ერთმანეთისგან უნდა განვასხვავოთ მშვიდობის მშენებლობის სწავლება და კონფლიქტებისადმი მგრძნობიარე სწავლება. მშვიდობის მშენებლობა კონფლიქტის მიზეზებსა და მათი მოგვარების გზებს ეძიებს. ამასთან, ის შეიძლება არც იყოს კონფლიქტებისადმი მგრძნობიარე. მშვიდობის მშენებლობა დამოუკიდებელ სფეროდაც შეიძლება განვიხილოთ, კონფლიქტებისადმი მგრძნობიარე მიდგომა კი უფრო გამჭოლია და მის ამოცანას კონტექსტის გააზრება, ხელშემშლელი ფაქტორების მინიმალიზაცია და მშვიდობის ხელშემწყობი ფაქტორების ნახალისება წარმოადგენს სხვადასხვა სფეროში.⁴ ეს კვლევა ეყრდნობა კონფლიქტებისადმი მგრძნობელობის და მშვიდობის მშენებლობის იმგვარ ფართო გაგებას, რომელიც ზოგადად სასწავლო შინაარსის *პრევენციულ, დამცავ და ტრანსფორმაციულ* ფუნქციებს გამოკვეთს,⁵ საკუთრივ ისტორიის სახელმძღვანელოების მაგალითზე.

ისტორიის სახელმძღვანელოში მოხვედრილი, საგულდაგულოდ შერჩეული ამბები წინასწარ განსაზღვრავენ ჩვენი მეხსიერების, ცოდნისა და ურთიერთგაგების საზღვრებს. ამ საზღვრების რაობაზე კრიტიკული რეფლექსია შესაძლებელს ხდის ზედმინევენით განდევნილი ხედვების ძიებას და თვითდახშული მეხსიერების დეკონსტრუქციას.⁶ მაგალითად, ერთი შეხედვით, „თვითცხადი“ ტერმინებიც კი, როგორცაა „ოკუპაცია“ და „სეპარატიზმი“ განსხვავებულ მნიშვნელობებს

¹ ჯონსი.ს. 2013. *საქართველო: პოლიტიკური ისტორია დამოუკიდებლობის გამოცხადების შემდეგ*. თბილისი: სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრი. გვ.62

² აბრამაშვილი, ი. & ქოიავა, რ. 2018. „საქართველოს სამშვიდობო პოლიტიკის 25 წელი.“ კავკასიური სახლი.

³ Foster, S. 2011. „Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision.“ *Education Inquiry*. 2(1): 5-20.

⁴ Woodrow, P. & Chigas, D. „A Distinction with a Difference: Conflict Sensitivity and Peacebuilding.“ Collaborative Learning Projects.

⁵ Smith, A. 2010. „The Influence of Education on Conflict and Peace Building.“ Education for All Global Monitoring Report.

⁶ Derrida, J. 2003. *Autoimmunity: Real and Symbolic Suicides. Dialogue with Jacques Derrida*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

იძენენ კონკრეტული ისტორიული ნარატივის ფარგლებში. ეპისტემოლოგიური განსხვავება ერთდროულად კონფლიქტის საფუძველიცაა და შედეგიც. ამის ერთგვარი გამოვლინებაა ქართულ-აფხაზურ კონტექსტში კონფლიქტის წინმსწრები, ე.წ. „ისტორიკოსების ომი.“ ზემოხსენებული კრიტიკული ჩარევა კი შესაძლებელს ხდის „ორმხრივ თარგმნას,“ რაც გულისხმობს დაპირისპირებული მხარეების „ინფიცირებას“ ერთმანეთის ნარატივებით.⁷ „ორმხრივი თარგმნის“ პროცესი ხელს უწყობს ისტორიის ცალმხრივი შინაარსის მრავალმხრივ ხედვად გარდაქმნას, ეპისტემური თვითდახშულობის ეპისტემურ მრავალფეროვნებად სახეცვლას და დიალოგის ურთიერთგაგების საფუძველად ქცევას.

კვლევის მეთოდები

კვლევა ეყრდნობა თვისებრივ მეთოდოლოგიურ ჩარჩოს და მოიცავს, ერთი მხრივ, გრიფირებული ისტორიის სახელმძღვანელოების დისკურსის კრიტიკულ ანალიზს (CDA) და, მეორე მხრივ, ფოკუს-ჯგუფებს სხვადასხვა სკოლის საბაზო-საშუალო საფეხურის ისტორიის პედაგოგებთან. კვლევის ფარგლებში შეირჩა საქართველოში 2012 წელს გრიფირებული VIII, IX, XII კლასების სახელმძღვანელოები: „ბაკურ სულაკაურის,“ „დიოგენეს“ და „კლიოს“ გამომცემლობების. აღნიშნულ ექვს სახელმძღვანელოს დაემატა 2003 წელს გამოცემული XI კლასის სახელმძღვანელო,⁸ რომელსაც ფოკუს ჯგუფების რესპონდენტებმა გაუჩინეს რეკომენდაცია. საერთო ჯამში, გაანალიზებულ იქნა 7 ქართული სახელმძღვანელო და 2 აფხაზური ისტორიის (V-IX და X-XI კლასების) სახელმძღვანელო. დისკურსის კრიტიკული ანალიზის გამოყენებით დამუშავდა უახლესი ისტორიის კონფლიქტების საკითხთან დაკავშირებული თავები და ქვეთავები. საერთო სურათისთვის, აფხაზურთან ერთად კვლევისთვის სასურველი იყო ოსური სახელმძღვანელოების ანალიზი, თუმცა, როგორც გაირკვა, სამხრეთ ოსეთში ისტორიის სახელმძღვანელო ჯერ არ შეიცავს უახლესი ისტორიის პერიოდს.

დისკურსის კრიტიკული ანალიზისთვის არსებითია ძალაუფლების, ისტორიისა და იდეოლოგიის ცნებები.⁹ ამ მეთოდის თანახმად, ენა ძალაუფლების შუამავალია და ემსახურება ძალაუფლებრივი წესრიგის შენარჩუნებას. თუმცა დისკურსის ფუნქცია არ შემოიფარგლება მხოლოდ ძალაუფლების მიერ მისი გამოყენებით, არამედ, ამავედროულად, მას შესწევს ძალა შექმნას ახალი სოციალური რეალობა და მნიშვნელობები. ეფუძნება რა მიშელ ფუკოს თეორიას, დისკურსის კრიტიკული ანალიზისთვის ძირეული საკითხებია: როგორ იქმნება ცოდნა? როგორი მიმართებაა ცოდნასა და ძალაუფლებას შორის? როგორ ზემოქმედებს ცოდნა სუბიექტების ჩამოყალიბებაზე?¹⁰ ამ მეთოდოლოგიური მიდგომის საშუალებით შესაძლებელი ხდება დომინანტურ დისკურსში, ერთი მხრივ, წინააღმდეგობრივი ასპექტებისა და, მეორე მხრივ, გაცხადებული მნიშვნელობების მიღმა ნაგულისხმევი მნიშვნელობების გამოკვეთა.¹¹

დისკურსის კრიტიკული ანალიზისთვის გამოყენებული იქნა ნახევრად სტრუქტურირებული გზამკვლევი, რომელიც მოიცავდა შემდეგ დისკურსულ სტრატეგიებს:

1. თვითნარმოჩენისა და სხვების ნარმოჩენის სტრატეგიების შესწავლა:

1.1. „ჩვენ-სხვები“

⁷ Mignolo, W. 2011. „The Zapatistas’ Theoretical Revolution: Its Historical, Ethical and Political Consequences.“ In Mignolo, W. The Darker Side of Western Modernity. Durham & London: Duke University Press.

⁸ ეს გახლავთ ეროვნულ სასწავლო გეგმამდელი სახელმძღვანელო. პირველი ეროვნული სასწავლო გეგმა საქართველოში, ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების საფუძველზე, შემუშავდა 2005 წელს.

⁹ Wodak, R. 2002. „What CDA is About – A Summary of its History, Important Concepts and its Developments.“ In Wodak, R. Meyer, M. (eds.). Methods of Critical Discourse Analysis: Introducing Qualitative Methods.

¹⁰ Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Brighton: The Harvester Press.

¹¹ Jager, S. 2002. „Discourse and Knowledge: Theoretical and Methodological Aspects of a Critical discourse and Dispositive Analysis.“ In Wodak, R. Meyer, M. (eds.). Methods of Critical Discourse Analysis: Introducing Qualitative Methods. გვ. 34.

- 1.2. ნეგატიური/პოზიტიური რეპრეზენტაცია: ვის ანიჭებს უპირატესობას სახელმძღვანელო?
- 1.3. ოპონენტის კვალი;
- 1.4. აქტორები: რომელი ჯგუფებია ჩართული კონფლიქტში?
- 1.5. როლი (სუბიექტი/პასიური ზმნით გამოხატული მოქმედება);
2. კონფლიქტების სახელდება:
 - 2.1. როგორ განსაზღვრავენ მიმდინარე კონფლიქტებს სახელმძღვანელოებში?
 - 2.2. იცვლება თუ არა ტიპოლოგია (დროთა განმავლობაში) კონფლიქტის დინამიკასთან ერთად? რასთან არის დაკავშირებული ეს ცვლილება?
 - 2.3. რა არგუმენტები გამოიყენება დომინანტური ტიპოლოგიის გასამყარებლად?
3. კონფლიქტის მიზეზები:
 - 3.1. რა სახელდება კონფლიქტის (ა) საფუძველმდებარე მიზეზად? (ბ) ხელშემწყობ ფაქტორად? (გ) მამობილიზებელ მოვლენად?
 - 3.2. როგორ ხდება მიზეზების ახსნა?
 - 3.3. რა არის მთავარი „ტოპოსი“?
 - 3.4. რამდენადაა წარმოდგენილი განსხვავებული პერსპექტივები?

ამასთანავე, კვლევის ფარგლებში, საერთო ჯამში, ჩატარდა 11 ფოკუს-ჯგუფი სხვადასხვა სკოლის საბაზო-საშუალო საფეხურის ისტორიის პედაგოგებთან შემდეგ ქალაქებში: თბილისში, ბათუმში, ზუგდიდში, ფოთში, ქუთაისში, გორში, მცხეთაში, თელავში, ახალქალაქსა და მარნეულში. რესპონდენტების შესარჩევად გამოყენებულ იქნა არაალბათური, კერძოდ, მიზნობრივი შერჩევის ტიპი. ფოკუს-ჯგუფების მთავარი მიზანი იყო კონფლიქტების საკითხზე პედაგოგების სწავლების გამოცდილებისა და თვალსაზრისების შესწავლა. ფოკუს-ჯგუფების ჩანაწერების ტრანსკრიპტების შემდეგ ეტაპს წარმოადგენდა ინტერვიუების დედუქციური თემატური კოდირება და მათ ქვეშ ანალიზის შედეგების წარმოდგენა.

1. კონფლიქტების ისტორიის სწავლების საერთაშორისო და ადგილობრივი გზამკვლევი

ისტორიის სახელმძღვანელოების კვლევისა და რევიზიის ორი მიდგომა შეიძლება გამოვყოთ: პირველი გახლავთ „შერიგების მიდგომა“, რომელიც **მიზნად ისახავს ერებს შორის შეთანხმების ხელშეწყობას მათი ისტორიული ნარატივების ჰარმონიზაციის გზით**. ამ შემთხვევაში, მეზობელი სახელმწიფოების ან/და ერების ისტორიკოსები ერთად მუშაობენ მათთვის მისაღებ, შეჯერებულ ვარიანტზე. „შერიგების მიდგომა“ სხვა ერების ისტორიებისადმი მგრძობიარე და ობიექტური სამეცნიერო პრაქტიკის დამკვიდრებისკენ ისწრაფვის. თუ ამ მიდგომას დავეყრდნობით, პირველ რიგში, უნდა დავსვათ კითხვა, იძლევა თუ არა სახელმძღვანელოს შინაარსი დაპირისპირებულ ჯგუფებს შორის ურთიერთპატივისცემისა და ურთიერთგაგების შესაძლებლობას? პირველი მსოფლიო ომის შემდეგ ერთა ლიგის „ინტელექტუალური თანამშრომლობის საერთაშორისო საბჭომ“¹² წარადგინა ინიციატივა, რომლის თანახმადაც სახელმძღვანელოები საჭიროებდნენ შედარებით ანალიზს და მიკერძოებული და ცალმხრივი ნარატივების გადახედვას, რათა მომავალში ქვეყნებს შორის არსებითი გაუგებრობები თავიდან აერიდებინათ.¹² თუ ტრადიციული ისტორიული პარადიგმის თანახმად, ისტორიის ამოცანა მკითხველისთვის ფაქტების მინოდებაა, ალტერნატიულ მიდგომებს შორის იკვეთება კონფლიქტების კონსენსუალური გააზრების მნიშვნელობა. როგორც „კემბრიჯის თანამედროვე ისტორიის“ რედაქტორი ირნმუნებოდა: „ჩვენი ვატყობოდა უნდა იყოს ისეთი, რომ თანაბრად დამაკმაყოფილებელი იყოს ფრანგის, ინგლისელის, გერმანელისა და პოლანდიელისთვის.“¹³

„კრიტიკული მიდგომა“ მოიაზრებს სახელმძღვანელოს შინაარსის, დისკურსის და ხედვების კრიტიკულ ანალიზს, რომელიც, თავის მხრივ, ააშკარავებს გაბატონებული იდეოლოგიებისა და ისტორიული ცოდნის სადავო კავშირს. ამ მიდგომის მთავარი კითხვებია: ვისი ხმა ისმის სახელმძღვანელოში? ვისი გამოცდილებაა მოთხრობილი? ვისი ცოდნაა გადმოცემული? რა საკითხები ექცევა სიჩუმის საბურველის ქვეშ და რატომ? „შერიგების მიდგომისგან“ განსხვავებით, „კრიტიკული მიდგომის“ **მიზანს არ წარმოადგენს ისტორიული თხრობის ჰარმონიზაცია, არამედ ცალმხრივი ისტორიული მხერის კრიტიკა და დაპირისპირებული მოსაზრებების გაჟღერება**.

საერთაშორისო ორგანიზაციებს შორის, რომლებიც განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობენ კონფლიქტებისა და ისტორიის სწავლების საკითხს, აღსანიშნავია ევროპის საბჭო და გაერთიანებული ერების განათლების, მეცნიერებისა და კულტურის ორგანიზაცია (იუნესკო). ევროპის საბჭომ არაერთი რეკომენდაცია და სტრატეგია შეიმუშავა ისტორიის სწავლებასთან დაკავშირებით, მისი წევრი ქვეყნებისთვის. მათ შორის შეიძლება გამოვყოთ 2001 წლის რეკომენდაცია „ისტორიის სწავლება XXI საუკუნეში“¹⁴ და 2009 წლის რეკომენდაცია „ისტორიის სწავლება კონფლიქტურ და პოსტ-კონფლიქტურ რეგიონებში.“¹⁵ ამ რეკომენდაციების თანახმად, მშვიდობის მშენებლობისთვის ხელის შემშლელია ისეთი ისტორიის სახელმძღვანელო, სადაც გვხვდება შემდეგი ტენდენციები:

- ზედაპირული, ერთგანზომილებიანი ისტორიის სწავლება, რომელიც არ ასახავს საკითხის კომპლექსურობას და წინააღმდეგობრიობას.
- ერთ ნარატივზე და მოვლენის ინტერპრეტაციის ერთ ვერსიაზე დაყრდნობით გადმოსცემს ამბავს, რომელიც წარმოჩინდება როგორც ერთადერთი ჭეშმარიტი ისტორიული ინტერპრეტაცია და კრიტიკის გარეშე იმკვიდრებს ადგილს.
- სხვა ნარატივების, ხედვებისა და ინტერპრეტაციების უგულვებელყოფა ან მარგინალიზება.

¹² Foster, S. 2011. „Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision.“ *Education Inquiry*. 2(1): 5-20.

¹³ ციტირებულია Burke, P. 1992. *New Perspectives on Historical Writing*. PA: Pennsylvania State University Press.

¹⁴ Council of Europe. 2001. „Recommendations (15) of the Committee of Ministers to Member States on History Teaching in Twenty-First-Century Europe.“

¹⁵ Council of Europe. 2009. „Recommendations (1880) on History Teaching in Conflict and Post-Conflict Areas.“ Available at: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=17765&lang=en>

- გადამეტებული დოზით იკვეთება „ჩვენ“ – „სხვები“ დიქტომია და „მანიქველური“ დაყოფა.
- ფაქტების მიკერძოებული შერჩევა არასასურველი დასკვნების თავიდან აცილების მიზნით.
- შინაარსის ძირითადი ნაწილი ეთმობა პოლიტიკურ ისტორიას, წარსული კი „ომების სერიის“ ჩამონათვალთ განისაზღვრება.

ზემოაღნიშნული ხელისშემშლელი ტენდენციების საპირისპიროდ, ევროპის საბჭოს რეკომენდაციების თანახმად, ისტორიის სახელმძღვანელო მოსწავლეს უნდა აწვდიდეს კრიტიკულ ინფორმაციასა და მულტიპერსპექტიულ შინაარსს, რომელიც ხელს შეუწყობს დებატებს, განსაკუთრებით, წინააღმდეგობრივ და რთულ ისტორიულ საკითხებთან დაკავშირებით. ამასთან, ისტორიის სახელმძღვანელო პოლიტიკურთან ერთად, სასურველია, შეიცავდეს ეკონომიკურ, საზოგადოებრივ და კულტურის შემსწავლელ საკითხებს.¹⁶ ევროპის საბჭოს რეკომენდაციები, თავის მხრივ, ისტორიის ე.წ. არატრადიციულ პარადიგმას ემყარება. თუ ტრადიციული ისტორიოგრაფია „ისტორიის ზემოდან ხედვას“ გვთავაზობს და პოლიტიკური ისტორიით შემოიფარგლება, ახალი ისტორიისთვის, ერთი მხრივ, მნიშვნელოვანია ეკონომიკური, სოციალური და კულტურული ნახნაგების ჩართვა და მეორე მხრივ, „ისტორიის ქვემოდან,“ არაპრივილეგირებული ხალხის, სუბალტერნის (ფართო გაგებით) მზერით და გამოცდილებით ჭვრეტა, რაც საჭიროებს წყაროებისა და მონაცემების გამრავალფეროვნებას.¹⁷ „ქვემოდან დანახული ისტორია“ ახალ კითხვებს წარმოშობს, მაგალითად, რას უნდა ეხებოდეს „ქვემოდან დანახული“ სამხედრო ისტორია? რიგითი ჯარისკაცების მიერ ომის აღქმას თუ მოქალაქეების მიერ ომის განცდას?¹⁸ ისტორიკოს თრევორ-როპერის აზრით, „არც ისე მიკროსკოპულად უნდა შევისწავლოთ ისტორია, რომ პარალელების გავლება ვერ შევძლოთ და არც მეტისმეტად ზოგადად.“¹⁹

ევროპის საბჭო ისტორიას მოიაზრებს ხალხებს შორის შერიგებისა და ნდობის აღდგენის გადამწყვეტ ფაქტორად.²⁰ ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის ჩარჩო კონვენცია, რომელიც ძალაში 1998 წელს შევიდა, ასევე ხაზს უსვამს ისტორიის მულტიპერსპექტიული და კრიტიკული მიდგომით სწავლების მნიშვნელობას.²¹ სახელმძღვანელოებში, რომლებიც ტრადიციულად, დომინანტური ეთნიკური ჯგუფის ისტორიით შემოიფარგლებიან, ჯამილ სალმი „გამაუცხოებელ ძალადობას“ ხედავს,²² ხოლო გალტუნგი „კულტურული ძალადობის“ ნიშნებს.²³ ასეთი განათლების საპირისპიროდ, ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის ჩარჩო კონვენცია, საჭიროდ მიიჩნევს ეთნიკური და რელიგიური უმცირესობების ისტორიის, კულტურისა და რელიგიის ასპექტების სათანადოდ ინკორპორაციას.²⁴

კონფლიქტებისადმი მგრძნობიარე სწავლების შინაარსი მოიცავს მშვიდობის საკითხებს და არ არის მიკერძოებული არც ერთი ჯგუფისადმი. მშვიდობის საკითხების ქვეშ მოიაზრება კრიტიკული აზროვნების, არაძალადობრივი მიდგომის, კონფლიქტების პრევენციის თემები.²⁵ კონფლიქტის კონტექსტის გააზრება გულისხმობს განსხვავებული წყაროებისა და დაპირისპირებული მხარეე-

¹⁶ Council of Europe. 2001. „Recommendations (15) of the Committee of Ministers to Member States on History Teaching in Twenty-First-Century Europe.“

¹⁷ Burke, P. 1992. *New Perspectives on Historical Writing*. PA: Pennsylvania State University Press.

¹⁸ იქვე.

¹⁹ თრევორ-როპერი, ჰ. 2010. „წარსული და აწმყო: ისტორია და სოციოლოგია,“ გურჩიანი, ქ. *ისტორიის შესახებ*. თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი. გვ. 58.

²⁰ Council of Europe. 2001. „Recommendations (15) of the Committee of Ministers to Member States on History Teaching in Twenty-First-Century Europe.“

²¹ Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities. 2006. „Commentary on Education under the Framework Convention for the Protection of National Minorities.“ Council of Europe.

²² Salmi, J. 2000. „Violence, Democracy and Education: An Analytic Framework.“ LCSHD Paper Series (56).

²³ Galtung, J. 1990. „Cultural Violence.“ *Journal of Peace Research*. 27 (3): 290-305.

²⁴ Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities. 2006. „Commentary on Education under the Framework Convention for the Protection of National Minorities.“ Council of Europe.

²⁵ Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). 2013. *Guidance Note on Conflict Sensitive Education*. New York: INEE..

ბის ხედვების გათვალისწინებას, რისთვისაც აუცილებელია კონფლიქტის პროფილის, აქტორების, მიზეზებისა და დინამიკის შესწავლა.

კონფლიქტებისადმი მგრძობიარე მიდგომის ძირეული შემადგენელი ნაწილია „არ დაზიანების“ (Do no Harm) პრინციპი. კონფლიქტურ სიტუაციაში, მიმდინარე მოვლენების აღქმა ხშირად მიკერძოებულია და კონფლიქტის მხარეების მიერ საკუთარი პოზიციის გამართლებას ემსახურება. კონფლიქტებისადმი მგრძობიარე სტრატეგიის ამოცანაა ისტორიის სახელმძღვანელოებში კონფლიქტებთან დაკავშირებულ მოვლენებზე ნეიტრალური და მულტიპერსპექტიული შინაარსის უზრუნველყოფა. ვინაიდან, ამ მიდგომის თანახმად, სწორად მიწოდებული ისტორია ხელს უწყობს საზოგადოებრივი შეჭიდულობის გაღრმავებას.²⁶ კონფლიქტებისადმი მგრძობიარე სწავლების სტრატეგია, ერთი მხრივ, გულისხმობს ხელისშემშლელი მიდგომის გაუვნებელყოფას („არ დაზიანება“) და, მეორე მხრივ, მშვიდობის მშენებლობის ხელშეწყობას კონფლიქტის საფუძველმდებარე მიზეზებზე მუშაობის გზით. შესაბამისად, ზიანის აღმოფხვრასთან ერთად, ამ მიდგომის ამოცანაა ისეთი სასწავლო შინაარსის შემუშავება, რომელიც ემსახურება დაძაბულობის განმუხტვასა და მშვიდობის მშენებლობას.

საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში სწავლა-სწავლების პროცესის განმსაზღვრელი დოკუმენტის, ეროვნული სასწავლო გეგმის ისტორიის ახალი სტანდარტი²⁷ იძლევა გრიფირებული სახელმძღვანელოების კრიტიკული რევიზიისა და კონფლიქტებისადმი მგრძობიარე მიდგომის დანერგვის შესაძლებლობას. სტანდარტი შედგება ოთხი ნაწილისგან: საგნის სწავლა-სწავლების მიზნები, სტანდარტის შედეგები და შინაარსი, მეთოდოლოგიური ორიენტირები, შეფასება. ისტორიის საგნის სწავლა-სწავლების მიზნები გულისხმობს „ისტორიული პიროვნებებისა და მოვლენების მრავალმხრივად შეფასების“ უნარის განვითარებას,²⁸ რაც, თავის მხრივ, მოითხოვს მრავალმხრივი ხედვებისა და წყაროების გაცნობას. ამასვე ადასტურებს სტანდარტის შედეგები და შინაარსის ერთ-ერთი მიმართულება – ისტორიული ინტერპრეტაცია და კვლევა, რაც გულისხმობს „ისტორიული მოვლენებისა და პროცესების, ასევე ისტორიული პიროვნებების მრავალმხრივად შეფასებას.“²⁹

2. ისტორია და მისი ქართული ფრაგმენტი: დისკურსის კრიტიკული ანალიზი

როგორაა ისტორიის სახელმძღვანელოებში³⁰ წარმოჩენილი საქართველოს ადგილი და როგორ აისახება ეს კონფლიქტების ისტორიის თხრობაზე? სახელმძღვანელოებში წამყვან ხაზად რჩება საქართველოს დანარჩენ სამყაროსთან დაპირისპირების ნარატივი³¹ და უმნიშვნელოა საქართველოს კავკასიის რეგიონის ან, ზოგადად, მსოფლიოს შემადგენელ ნაწილად აღქმა. საქართველო ევროპისა და აზიის გზაგასაყარზე მდებარე, თუმცა ამავე დროს, მუდამ ევროპისკენ მსწრაფ ქვეყანადაა წარმოჩენილი. სახელმძღვანელოს შინაარსი დატვირთულია ცივილიზაციათა იერარქიულობის იდეით და საქართველოს ისტორიული განვითარება დანახულია, როგორც „ორიენტიდან“ (აღმოსავლეთიდან) „ოქსიდენტისკენ“ (დასავლეთისკენ) გარდამავალი პროცესი. ორიენტი გამოხატულია, როგორც წარსული, ჩამორჩენილი, არასასურველი პოლიტიკური და კულტურული ველი, საიდანაც „თავის დაღწევა“ საქართველოს უკეთეს მომავალთან აახლოებს. მაგალითად, მეცხრე კლასის სახელმძღვანელოში ვკითხულობთ, რომ „XVIII საუკუნის მეორე ნახევარში ქართუ-

²⁶ Sigsgaard, M. 2012. *Conflict-Sensitive Education Policy: A Preliminary Review*. Doha: Education Above All.

²⁷ საბაზო საფეხურის ეროვნული სასწავლო გეგმა 2018-2024. „ისტორიის“ სტანდარტი. ხელმისაწვდომია: <http://ncp.ge/curriculum/satesto-seqtsia/akhali-sastsavlo-gegmebi-2018-2024/sabazo-safekhuri-vi-ix-klasebi-proeqti-sadjaro-gankhilvistis>

²⁸ იქვე.

²⁹ იქვე.

³⁰ ყველგან, სადაც არ არის მითითებული სხვაგვარად, საუბარია 2012 წელს გრიფირებულ სახელმძღვანელოებზე.

³¹ Batiashvili, N. 2018. *The Bivocal Nation: Memory and Identity on the Edge of Empire*. Palgrave.

ლი კულტურა თანდათანობით აღმოსავლური კულტურის გავლენას თავს აღწევდა და ევროპულ მიღწევებს ითვისებდა.³²

ისტორიის სახელმძღვანელები საქართველოს ისტორიას კონფლიქტების ისტორიად წარმოაჩინეს. მაგრამ წარსული არ არის მხოლოდ კონფლიქტებისა და შურისგების ისტორია, არამედ თანამშრომლობის ისტორიაცაა. ქართულ-აფხაზური და ქართულ-ოსური ურთიერთობები არ განისაზღვრება მხოლოდ განხეთქილებებით, მათი ურთიერთობები მშვიდობიანი თანაარსებობის ხანგრძლივ პერიოდებსაც მოიცავს.³³ ისტორიის სახელმძღვანელოები კი ძირითადად კონფლიქტების ჭრილში ქმნის აფხაზებსა და ოსებზე წარმოდგენას. ამასთან, მიუხედავად საქართველოს მოსახლეობის მრავალეთნიკური შემადგენლობისა, ისტორიის სახელმძღვანელოში ერის ისტორიას, რამდენიმე საგამონაკლისო ეპიზოდის გარდა, ეთნიკური ქართველები ქმნიან. მაშასადამე, სახელმძღვანელოში ეთნიკური უმცირესობები, ისევე როგორც საქართველოს სუბალტერნები (გლეხები, მშრომელები, ა.შ.), არ არიან ისტორიის შემოქმედებად აღიარებული, ხოლო კონფლიქტურ რეგიონებში მცხოვრები ხალხების ხედვები უჩინარია. ამ გარემოებების გათვალისწინებით, შემწყნარებლობისკენ მონოდება და ეთნიკური უმცირესობების დემოგრაფიულ ჩამონათვალში დამატება, მაშინ როდესაც სახელმძღვანელოს შინაარსი საპირისპიროზე მეტყველებს, ერთი მხრივ, სიყალბისა და ორპირობისკენ უბიძგებს მოსწავლეს და, მეორე მხრივ, თავად შემწყნარებლური თანაცხოვრების იდეის დისკრედიტაციას უწყობს ხელს.³⁴

ქართული ისტორიის სახელმძღვანელოები³⁵ ფრაგმენტული და ეპიზოდურია. ამასთან, არა მხოლოდ ისტორია, ისტორიის მასწავლებლების მეხსიერებაც ფრაგმენტულია. ეს არ იძლევა თანამედროვე კონფლიქტის წინაპირობებისა და მოწინააღმდეგე მხარეთა ისტორიული ურთიერთობების გააზრების შესაძლებლობას. ამის საპირისპიროდ, 2003 წლის სახელმძღვანელოში კონფლიქტები უფრო ვრცლად არის მოთხრობილი, რაც ისტორიული მოვლენების ურთიერთდაკავშირებისა და ფაქტობრივი ინფორმაციის შესწავლის მეტ შესაძლებლობას იძლევა.³⁶ თუმცა, ისიც მონოპერსპექტიული და ცალმხრივია. ამასთან, როგორც 2003 წლის, ისე 2012 წლის სახელმძღვანელოებში უგულვებელყოფილია კონფლიქტების საზოგადოებრივი, ეკონომიკური და კულტურული ნახნაგები და ყურადღება მხოლოდ პოლიტიკურ ასპექტზეა გამახვილებული.

საქართველოს პირველი დემოკრატიული რესპუბლიკის პერიოდის აღწერისას, ისევე როგორც 1990-იანების კონფლიქტების მიმოხილვისას, აფხაზები და ოსები მიიჩნევიან მოსკოვის ხელში იარაღად საქართველოს წინააღმდეგ. ამისდა მიუხედავად, ისინი ჯერ კიდევ წარმოადგენენ მოწინააღმდეგე მხარეს და, შესაბამისად, ანგარიშგასაწევ სუბიექტებს.³⁷ 2008 წლის ომის აღწერისას რუსეთი „სეპარატიზმის მხარდამჭერ“ და ხელშემწყობთან ერთად ოკუპანტ ძალად ანუ აგრესორად იქცევა, რომელიც ახდენს „აფხაზეთისა და ცხინვალის რეგიონის ოკუპაციას.“³⁸ ამასთან, მაგალითად, თუ პირველი დემოკრატიული რესპუბლიკის პერიოდისა და 1990-იანების კონფლიქტების მიმოხილვისას დასახელებულია ოსური მხარის მიზანი და მოთხოვნა, 2008 წლის კონფლიქტის აღწერისას ოსური მხარე კარგავს მნიშვნელობას და წინა პლანზე რუსეთის მიზნები იწევს.^{39,40} რაც შეეხება 2003 წლის სახელმძღვანელოს, კონფლიქტის მაპროვოცირებელ მიზეზად „მოსკოვის ნაქეზება“ სახელდება. „მოსკოვის ნაქეზებით 1990 წლის ნოემბერში სამხრეთ ოსეთის ავტონომიური ოლქის უმაღლეს-

³² ჯანელიძე, ო. და სხვა (2012). საქართველოს ისტორია IX კლასი. თბილისი: კლიო. გვ.239.

³³ ჯონსონი. 2013. საქართველო: პოლიტიკური ისტორია დამოუკიდებლობის გამოცხადების შემდეგ. თბილისი: სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრი. გვ. 304.

³⁴ Kreiner, J. 2006. „Control Through Education? The Politicization of Israeli and Palestinian School Textbooks.“ In Foster, S. & Crawford, K. (eds.), What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks.

³⁵ ყველგან, სადაც არ არის მითითებული სხვაგვარად, საუბარია 2012 წელს გრიფირებულ სახელმძღვანელოებზე.

³⁶ ვანნაძე, მ. & გურული, ვ. 2003. საქართველოს ისტორია. XI კლასის სახელმძღვანელო. არტანუჯი.

³⁷ ყველგან, სადაც არ არის მითითებული სხვაგვარად, საუბარია 2012 წელს გრიფირებულ სახელმძღვანელოებზე.

³⁸ მეძმარიაშვილი, ე. და სხვები. 2012. ისტორია VIII კლასი. თბილისი: კლიო გვ. 210.

³⁹ ახმეტელი, ნ. და სხვები. 2012. ისტორია XII კლასი. თბილისი: დიოგენე. გვ. 328.

⁴⁰ კილურაძე, ნ. და სხვები. 2012. ისტორია XII კლასი. თბილისი: ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა. გვ.282.

მა საბჭომ მიიღო უკანონო გადაწყვეტილება სამხრეთ ოსეთის⁴¹ საბჭოთა რესპუბლიკად გამოცხადების შესახებ.⁴² აქვე, „მოსკოვის ნაქეზებით თანდათან იძაბებოდა სიტუაცია აფხაზეთშიც.“⁴³

VIII კლასის სახელმძღვანელოებში გვხვდება კონფლიქტების ტიპოლოგიების განსაზღვრება, რომლის თანახმადაც, შიდასახელმწიფოებრივი კონფლიქტი წარმოადგენს ერთ სახელმწიფოში მცხოვრებ სხვადასხვა ჯგუფს შორის დაპირისპირებას, რაც შეიძლება, მასობრივ სისხლისღვრაში გადაიზარდოს,⁴⁴ ხოლო თუ კონფლიქტს ხელს უწყობს უცხო სახელმწიფო, რომელიც კონფლიქტის უშუალო მონაწილედ და წარმმართველ ძალად იქცევა, კონფლიქტი იღებს სახელმწიფოთაშორისო კონფლიქტის ხასიათს.⁴⁵ კონფლიქტის ამ ტიპოლოგიაზე დაყრდნობით, სახელმძღვანელოში ქართულ-აფხაზური და ქართულ-ოსური კონფლიქტები, რუსეთის ჩარევის გამო, სახელმწიფოთაშორისო კონფლიქტებად კლასიფიცირდება. 2003 წლის XI კლასის სახელმძღვანელოში კი ქართულ-აფხაზურ და ქართულ-ოსურ კონფლიქტების სამი ეტაპია გამოყოფილი: პირველი დემოკრატიული რესპუბლიკის პერიოდი, საბჭოთა რუსეთის შემადგენლობაში და პოსტსაბჭოთა საქართველოში.⁴⁶

2.1. საქართველოს პირველი დემოკრატიული რესპუბლიკა და კონფლიქტები

სახელმძღვანელოებში ქართულ-აფხაზური და ქართულ-ოსური ურთიერთობების კონფლიქტური ასპექტი პირველად საქართველოს პირველი დემოკრატიული რესპუბლიკის კონტექსტში გვხვდება, როგორც „სეპარატიზმის“ პრობლემა. გამონაკლისს წარმოადგენს ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობის XII კლასის სახელმძღვანელო, სადაც კონფლიქტის ისტორია, წინაპირობების გამოტოვებით, 1921 წლის მაისში აფხაზეთის საბჭოთა სოციალისტურ რესპუბლიკად ცნობით და 1922 წლის აპრილში სამხრეთ ოსეთის ავტონომიური ოლქის შექმნით იწყება.⁴⁷ „დიოგენეს“ გამომცემლობის XII კლასის სახელმძღვანელოში, პირველი რესპუბლიკის პერიოდის ქართულ-აფხაზური დაპირისპირების აღწერისას, არასათანადოდაა გამოკვეთილი კონფლიქტის ფონის შემქმნელი გარემოება – ბოლშევიკური რუსეთისა და მენშევიკური საქართველოს დაპირისპირება. ამგვარი მკაფიო ჩარჩოს არარსებობა, კონფლიქტის, დიდწილად, მხოლოდ ეთნიკურ ჭრილში განხილვას უწყობს ხელს და უგულვებელყოფს იდეოლოგიურ განზომილებას. ქართულ-ოსური დაპირისპირების აღწერისას უფრო მეტადაა ბოლშევიკურ-მენშევიკურ ძალთა ჭიდილის ასპექტი გამოკვეთილი.⁴⁸ „კლიოს“ გამომცემლობის IX კლასის სახელმძღვანელოში კი ქართულ-აფხაზური და ქართულ-ოსური დაპირისპირება აღბეჭდილია, როგორც „ბრძოლა ტერიტორიული მთლიანობისთვის“, ქვესათაურით „აფხაზეთის საკითხი“ და „ოსთა საკითხი.“ სათაურის ეთნიკური კონოტაციის მიუხედავად, ტექსტში გადმოცემული შინაარსი ბოლშევიკებსა და მენშევიკებს შორის დაპირისპირებას ასახავს და საუბარია ბოლშევიკების და არა ზოგადად აფხაზების მოთხოვნებზე. ბოლშევიკები „აფხაზეთის საქართველოსგან მონყვეტას და მისი საბჭოთა რუსეთის ნაწილად გადაქცევას ესწრაფვოდნენ.“⁴⁹ ამასთან, სამხედრო მოქმედებების მხარეებიც არ არის ცალსახად ეთნიკური ნიშნით აღწერილი: ერთი მხრივ, საუბარია „ქართველ მეამბოხეებზე“ და, მეორე მხრივ, „ბოლშევიკებზე.“ აქვე საგულისხმოა ოსი მეამბოხეების მოთხოვნები, რომლებიც „საბჭოთა წყობილების დამყარების მოთხოვნით“ გამოდიოდნენ.⁵⁰

⁴¹ ქართულ სახელმძღვანელოებში ზოგჯერ ისტორიული და პოლიტიკური კონტექსტის შესაბამისად და ზოგჯერ ლოგიკის გარეშე ურთიერთთანაცვლებად გეოგრაფიულ სახელდებად გამოიყენება: „შიდა ქართლი“, „ცხინვალის რეგიონი“, და „სამხრეთ ოსეთი.“

⁴² ვაჩნაძე, მ. & გურული, ვ. 2003. საქართველოს ისტორია. XI კლასის სახელმძღვანელო. არტანუჯი. გვ. 174

⁴³ იქვე, გვ. 174

⁴⁴ სანიკიძე, გ. და სხვები. 2012. ისტორია VIII კლასი. თბილისი: ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა. გვ. 10.

⁴⁵ იქვე, გვ. 11.

⁴⁶ ვაჩნაძე, მ. & გურული, ვ. 2003. საქართველოს ისტორია. XI კლასის სახელმძღვანელო. არტანუჯი.

⁴⁷ კილურაძე, ნ. და სხვები. 2012. ისტორია XII კლასი. თბილისი: ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა. გვ. 240.

⁴⁸ ახმეტელი, ნ. და სხვები. 2012. ისტორია XII კლასი. თბილისი: დიოგენე.

⁴⁹ ჯანელიძე, ო. და სხვები. 2012. ისტორია IX კლასი. თბილისი: კლიო. გვ. 322.

⁵⁰ იქვე, გვ. 323.

XII კლასის სახელმძღვანელოში კონფლიქტების წინაპირობების აღწერა შემოიფარგლება ჰარმონიული პოლიტიკური თანაარსებობის ნარატივით, რომელსაც უეცრად მესამე ძალის ჩარევითა და მხარდაჭერით საფრთხე ექმნება. კონფლიქტის მიზეზთა შრეები არ არის ჯეროვნად გამოკვეთილი და რუსეთის მხარდაჭერის ფაქტორამდე – ერთ მიზეზამდე დაიყვანება: „აფხაზეთისა და შიდა ქართლში მცხოვრები ოსების სეპარატიზმს აქეზებდა და მხარს უჭერდა საბჭოთა რუსეთი.“⁵¹ საინტერესოა, რომ 2003 წლის XI კლასის სახელმძღვანელოში „აფხაზეთში სეპარატისტული მოძრაობის“ ნამქეზებლად, რუსეთთან ერთად, თურქეთიცაა დასახელებული, რაც 2012 წელს გრიფირებულ სახელმძღვანელოებში ქრება.⁵²

პირველი დემოკრატიული რესპუბლიკის კონფლიქტების აღწერისას აფხაზი ბოლშევიკების მოთხოვნად „აფხაზეთის საბჭოთა რუსეთთან შეერთება“,⁵³ ოსური მხარის მიზნად „საქართველოს ტერიტორიული მთლიანობის დარღვევა“ და „ისტორიული შიდა ქართლის შეერთება ჩრდილოეთ ოსეთთან“, ხოლო ქართული მხარის მიზნად „ქვეყნის ტერიტორიული მთლიანობის დაცვა“ სახელდება.⁵⁴

პირველი რესპუბლიკის პერიოდის კონფლიქტების აღწერისას ხაზგასმით აღინიშნება მონინააღმდეგე მხარის მიერ ჩადენილი ძალადობა, ხოლო ქართული მხარის ძალისმიერი ქმედებები წარმოჩენილია, როგორც იძულებითი, საპასუხო ნაბიჯი. „სეპარატისტებმა მასობრივად დახოცეს ადგილობრივი ხელისუფლების წარმომადგენლები და სახალხო გვარდიის მეზობლები, საპასუხოდ საქართველოს დემოკრატიული რესპუბლიკის მთავრობამ შიდა ქართლში გაგზავნა სახალხო გვარდიისა და რეგულარული ჯარის ნაწილები.“⁵⁵ ამასთან, სახელმძღვანელოში ვლინდება მონინააღმდეგე მხარის სრული დეჰუმანიზაცია, განისაზღვრება რა ბრძოლაში ბოლშევიკების დამარცხება, როგორც აფხაზეთის მათგან „განმედა.“⁵⁶

ჩანართი: აფხაზური ისტორიის სახელმძღვანელოში რამდენიმე თავი ეთმობა 1917-1921 წლებში განვითარებულ მოვლენებს (შედარებისთვის დაახლოებით 1 გვერდი ქართული ისტორიის სახელმძღვანელოში). სახელმძღვანელოში, პირველ რიგში, მიმოხილულია აფხაზეთის პოლიტიკური მომავლის შესახებ, ურთიერთდაპირისპირებული პოლიტიკური ორიენტაციისა და იდეოლოგიის მქონე მხარეებს შორის მიმდინარე მსჯელობები და შემდეგ სამხედრო ძალისმიერი მოქმედებები. ერთი მხრივ, აფხაზ და ქართველ მენშევიკებს აფხაზეთის მომავალი მხოლოდ „საქართველოსთან მჭიდრო კავშირში“ ესახებოდათ, ხოლო, მეორე მხრივ, დროებითი ხელისუფლების წარმომადგენლების ნაწილი ჩრდილოკავკასიელ ხალხებთან კავშირისკენ ისწრაფოდა.⁵⁷ ამასთან, აფხაზეთი ბოლშევიკებისა და მენშევიკების დაპირისპირების ველად წარმოჩინდება. საკმაოდ ვრცლად არის აღწერილი აფხაზეთის სტატუსთან დაკავშირებული სამხედრო და პოლიტიკური დაპირისპირებები, ყურადღების მიღმა არ რჩება გენერალ გიორგი მაზნიაშვილის მეთაურობით განახლებული საომარი მოქმედებების სოციალური ასპექტი და აფხაზური მხარის ადამიანური დანაკარგი. სახელმძღვანელოს ავტორები ამტკიცებენ, რომ გენერალი მაზნიაშვილის ჯარი გამოირჩეოდა განსაკუთრებული სისასტიკით.⁵⁸ ამ საკითხზე კიდევ უფრო მეტი ყურადღების გასამახვილებლად მოსწავლეებს დავალებად ეძლევათ გენერალ მაზნიაშვილის სადამსჯელო ოპერაციების მოყოლა.⁵⁹ გენერალ მაზნიაშვილს ცალკე თავი ეძღვნება X-XI კლასის სახელმძღვანელოში.⁶⁰

⁵¹ ახმეტელი, ნ. და სხვები. 2012. ისტორია XII კლასი. თბილისი: დიოგენე. გვ.141

⁵² ვაჩნაძე, მ. & გურული, ვ. 2003. საქართველოს ისტორია. XI კლასის სახელმძღვანელო. არტანუჯი. გვ.110.

⁵³ ახმეტელი, ნ. და სხვები. 2012. ისტორია XII კლასი. თბილისი: დიოგენე. გვ.141

⁵⁴ იქვე, გვ.141.

⁵⁵ ახმეტელი, ნ. და სხვები. 2012. ისტორია XII კლასი. თბილისი: დიოგენე. გვ.141

⁵⁶ ჯანელიძე, ო. და სხვები. 2012. ისტორია IX კლასი. თბილისი: კლიო. გვ.322.

⁵⁷ კუაკუასკირი, ი. 2010. აფხაზეთის ისტორია V-IX კლასები. სოხუმი. გვ. 192.

⁵⁸ იქვე, გვ. 201.

⁵⁹ იქვე, გვ. 205.

⁶⁰ ბგაუბა, ო. & ლაკობა, ს. 2015. აფხაზეთის ისტორია X-XI კლასები. სოხუმი. გვ.320

თუ ქართული ისტორიის სახელმძღვანელოს ნარატივი უფრო მეტად პოლიტიკური ისტორიით შემოიფარგლება, აფხაზური ისტორიის სახელმძღვანელოში, პოლიტიკური და სამხედრო მოვლენების აღწერასთან ერთად, საგულისხმო ადგილი უკავია იმას, თუ რა გავლენა იქონია კონფლიქტმარიგითი, მშვიდობიანი მოქალაქეების ყოველდღიურობაზე.⁶¹ თუმცა, ომის ემოციური ასპექტების გადმოცემა ხელს უწყობს, „სხვა,“ „დემონიზირებული“ ქართველის საპირწონედ, აფხაზი ერისგან ჰეროიკული მსხვერპლის დისკურსის შექმნას.

2.2. პოსტსაბჭოთა კონფლიქტების მიზეზები და შედეგები

პოსტსაბჭოთა კონფლიქტების განხილვისას ერთმანეთისგან უნდა გავმიჯნოთ 1990-იანებისა და 2008 წლის ომები. სახელმძღვანელოებში 1990-იანი წლების კონფლიქტების შესახებ მწირი და ფრაგმენტული ინფორმაცია გვხვდება, ხოლო 2008 წლის ომი უფრო ვრცლად არის გადმოცემული. ამასთან, თუ 1990-იანების კონფლიქტების მიმოხილვისას, ფაქტობრივად, უგულებელყოფილია ისტორიული გარემოება და პოლიტიკური წინაპირობები,⁶² 2008 წლის ომის თხრობა შედგება მიზეზების, სამხედრო მოქმედების, საერთაშორისო რეაქციისა და კონფლიქტის შედეგებისგან.⁶³ მაგრამ მიზეზთა შრე არც აქაა გაშლილი და 2008 წლის ომის მიზეზად ერთმნიშვნელოვნად დასახელებულია საქართველოს დასავლეთისკენ სწრაფვით რუსეთის გაღიზიანება, რაც გახდა, სახელმძღვანელოს ავტორების თანახმად, „ანტი-ქართული პროვოკაციების მიზეზი, მათ შორის სეპარატისტულ რეგიონებში.“⁶⁴ თუ 1990-იანების ქართულ-ოსური კონფლიქტის პოლიტიკური გარემოებების აღწერას (1989 წელს ავტონომიურ რესპუბლიკად გამოცხადება, საქართველოს უზენაესი საბჭოს პასუხი და ა.შ.) წინ უძღვის მხოლოდ ერთი წინადადება: „ქართული კულტურის ძეგლთა ხელყოფა, ქართული ტოპონიმების დამახინჯება და ოსურით შეცვლა სამხრეთ ოსეთში ჯერ კიდევ კომუნისტური ხელისუფლების წლებში დაიწყო.“⁶⁵ ამის საპირისპიროდ, 2008 წლის კონფლიქტის მიზეზი, მართალია, ასეთივე ვიწრო გაგებით, მაგრამ უფრო ვრცლად არის აღწერილი.⁶⁶

კონფლიქტის მიზეზებზე მსჯელობისას ტენდენციურია ნიუანსირებული და დანვრილებითი ანალიზის უგულებელყოფა და მხოლოდ ერთი მიზეზით – რუსეთის ნაქეზება და მხარდაჭერა – შემოფარგვლა. ეს არის მარტივი პასუხი რთულ კონფლიქტზე, რაც ხელს გვიშლის ხელშემწყობი ან/და მაპროვოცირებელი ფაქტორის მიღმა გავაანალიზოთ წინაპირობები და საფუძველმდებარე მიზეზები. ამასთანავე, ის ძალზე ვიწროა იმისათვის, რომ მოიცვას საზოგადოებრივი ცხოვრების სხვადასხვა ასპექტი (სოციალური, ეკონომიკური, კულტურული, პოლიტიკური), რომელიც წარმოქმნის კონფლიქტს. კონფლიქტის განხილვა ამ ასპექტებისგან დამოუკიდებლად მხოლოდ უმსჯელობის წამახალისებელია. ერთადერთი მაგალითი, სადაც კონფლიქტის ეკონომიკური და საზოგადოებრივი ასპექტი იჩენს თავს, არის სოფელ ერგნეთში მოწყობილი ბაზრობის მოხმობა: ავტორები აღნიშნავენ, რომ ბაზრობა, ერთი მხრივ, „ოსებისა და ქართველების დაახლოებას, მათში ურთიერთდობის გაჩენას“ უწყობდა ხელს, მეორე მხრივ, კონტრაბანდული საქონელი „საქართველოს ეკონომიკას დანგრევით ემუქრებოდა.“⁶⁷ სწორედ ამ უკანასკნელი არგუმენტითაა ახსნილი ვარდების რევოლუციის შემდეგ ერგნეთის ბაზრობის მოშლა სახელმძღვანელოში.

თუ გავითვალისწინებთ, რაოდენ მოკლედ არის კონფლიქტების ისტორია გადმოცემული, მკითხველს არ შეიძლება არ ეუცნაუროს სახელმძღვანელოს ავტორების მიერ, ასეთი მწირი ინფორმაციის ფონზე, იმის აღნიშვნა, რომ აფხაზებთან და რუსეთის არმიის ნაწილებთან ერთად იბრძოდნენ

⁶¹ კუაკუასკირი, ი. 2010. აფხაზეთის ისტორია V-IX კლასები. სოხუმი. გვ. 201.

⁶² ახმეტელი, ნ. და სხვები. 2012. ისტორია XII კლასი. თბილისი: დიოგენე. გვ. 324

⁶³ იქვე, გვ. 328-239.

⁶⁴ კილურაძე, ნ. და სხვები. 2012. ისტორია XII კლასი. თბილისი: ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა. გვ.282.

⁶⁵ ჯანელიძე, ო. და სხვები. 2012. ისტორია IX კლასი. თბილისი: კლიო.გვ.366.

⁶⁶ ახმეტელი, ნ. და სხვები. 2012. ისტორია XII კლასი. თბილისი: დიოგენე. გვ. 328

⁶⁷ მეძმარიაშვილი, ე. და სხვები. 2012. ისტორია VIII კლასი. თბილისი: კლიო გვ. 215.

„დაქირავებული ჩრდილოკავკასიელები.“⁶⁸ ეს ინფორმაცია გვხვდება უკლებლივ ყველა განხილულ სახელმძღვანელოში, გარდა 2003 წლის სახელმძღვანელოსი, სადაც მხარდამჭერებად დასახელებულია „რუსეთის არმიის ნაწილები და დაქირავებულები,“ მაგრამ არ არის დაკონკრეტებული დაქირავებული მებრძოლების ეთნიკური კუთვნილება.

კონფლიქტის შედეგებზე საუბრისას 2012 წლის მეცხრე კლასის სახელმძღვანელოში გვხვდება კონფლიქტებისადმი მგრძობიარე მაგალითიც, სადაც ტექსტის შინაარსი ორივე მხარის ადამიანობასა და, შესაბამისად, მათ დანაკარგსაც ერთნაირად აღიარებს და თანაგრძობითაა გამსჭვალული. „საომარი მოქმედებებისა თუ მომდევნო სისხლიანი ანგარიშსწორების შედეგად აფხაზეთში ათიათაოსობით ადამიანი დაიღუპა. 300 ათასი მცხოვრები (მათ შორის, 250 ათასი ქართველი) საკუთარი სახლ-კარიდან გამოიძევნა. სერიოზული ზიანი მიაღწა აფხაზებსაც. ომმა მოშალა ქართველი და აფხაზი ხალხების მრავალსაუკუნოვანი მშვიდობიანი თანაცხოვრება, ტრადიციული მეგობრული თუ ნათესაური კავშირები და მათში ურთიერთგაუცხოების ატმოსფეროს შექმნა.“⁶⁹ ასევე, ორმხრივი ზიანის გადმოცემას ცდილობს თითქოს ავტორი სამხრეთ ოსეთის კონფლიქტის შედეგების აღწერისას: „ცხინვალის და მიმდებარე სოფლები დაიცალა ქართველებისაგან, რომლებიც საკუთარ სამშობლოში დევნილებად იქცნენ. ქართული სოფლებიდან გახიზნულმა ბევრმა ოსმა ჩრდილოეთ ოსეთს მიაშურა.“⁷⁰ 2003 წლის სახელმძღვანელოში კი მხოლოდ ქართული მხარის დანაკარგზეა საუბარი: „აფხაზეთიდან გამოიძევნა დაახლოებით 300 000 ქართველი და სხვა ეროვნების მოქალაქე.“⁷¹

ასევე, კონფლიქტებისადმი მგრძობიარე მიდგომის შესაბამისი მაგალითია, სახელმძღვანელოში დასმული კითხვა, რომელიც მოსწავლეებს მშვიდობიან ალტერნატივაზე ფიქრისკენ უბიძგებს: როგორ ფიქრობ, რამდენად იყო შესაძლებელი 1991-1992 წლების სამხედრო დაპირისპირების თავიდან აცილება?⁷²

3. წინააღმდეგობრივი ხედვები: ქართულ-აფხაზური ურთიერთობები

ისტორიული მოვლენის თხრობასთან დაკავშირებული წინააღმდეგობრიობის საილუსტრაციოდ, შესაძლოა, საინტერესო იყოს აფხაზეთში ომის დაწყების მიზეზების შესახებ ქართული და აფხაზური მოსაზრებების ერთად წარმოდგენა. ასეთი ორხმოვანი თხრობა ვერ უზრუნველყოფს კონფლიქტების ისტორიის ჰარმონიულ აღწერას, რომელსაც უფრო მეტი ხალხთაშორისო ძალისხმევა სჭირდება, მაგრამ გვაახლოებს ისტორიის „ჰეტეროგლოსიასთან“ ანუ დაპირისპირებული ხმების ერთობლიობასთან.⁷³ ეს ორხმოვანი ისტორიის ფრაგმენტი, ამავდროულად, დიალოგურია და ეყრდნობა ქართული და აფხაზური სახელმძღვანელოების ოფიციალურ თხრობას. ამ კონკრეტული ქვეთავის მიზანი არ არის, უბრალოდ, ქართულ-აფხაზური კონფლიქტის დისკურსული შესწავლა ან ამ კონფლიქტის ობიექტური აღწერა, არამედ კონფლიქტის მიზეზების შესახებ ერთი – ჩვენთვის დომინანტური – ქართული თხრობის და მეორე – აფხაზებისთვის დომინანტური და ჩვენთვის მარგინალური – აფხაზური თხრობის გვერდგვერდ დაყენება.⁷⁴

აფხაზური თხრობა: 1992 წლის 14 აგვისტოს ქართული გვარდიისა და პოლიციის შესვლა აფხაზეთში შეფასებულია, როგორც „საქართველოს აგრესია.“⁷⁵ ქართული ჯარების აფხაზეთში შესვ-

⁶⁸ ახმეტელი, ნ. და სხვები. 2012. ისტორია XII კლასი. თბილისი: დიოგენე. გვ. 324.

⁶⁹ ჯანელიძე, ო. და სხვები. 2012. ისტორია IX კლასი. თბილისი: კლიო. გვ. 366.

⁷⁰ იქვე, გვ. 367.

⁷¹ ვაჩნაძე, მ. & გურული, ვ. 2003. საქართველოს ისტორია. XI კლასის სახელმძღვანელო. არტანუჯი. გვ. 177.

⁷² ახმეტელი, ნ. და სხვები. 2012. ისტორია XII კლასი. თბილისი: დიოგენე. გვ. 325.

⁷³ Bakhtin, M. 1982. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.

⁷⁴ Mahmood, S. 2016. *Religious Difference in a Secular Age*. A Minority Report. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

⁷⁵ კუაკუასკირი, ი. 2010. აფხაზეთის ისტორია V-IX კლასები. სოხუმი. გვ. 246.

ლის მიზეზად ორი ოფიციალური ვერსიაა დასახელებული: 1. საქართველოს მთავრობის წევრების ტყვედ აყვანა გამსახურდიას მომხრეების მიერ. 2. სატრანსპორტო მაგისტრალის დაცვა. ორივე ოფიციალური მიზეზის მოყვანის შემდეგ, ავტორები ცდილობენ ამ მიზეზების უსაფუძვლობის მტკიცებას: 1. მთავრობის წევრები, ავტორების მტკიცებით, 14 აგვისტოს უკვე განთავისუფლებული იყვნენ. 2. სატრანსპორტო მაგისტრალზე ძარცვის შემთხვევები არ შემოიფარგლებოდა აფხაზეთის რეგიონით.⁷⁶ მართალია, აფხაზეთის ისტორიის სახელმძღვანელოში ქართული მხარის ოფიციალური ვერსია სამხედრო ნაწილების შესვლასთან დაკავშირებით დამონმებულია, თუმცა ეს მიზეზები თავიდანვე დისკრედიტირებულია მათი, როგორც „აფხაზეთის ოკუპაციის მიზნით“ „მოგონილ მიზეზებად“ შეფასებით.⁷⁷ აფხაზეთის ისტორიის სახელმძღვანელოს თანახმად, საქართველოს ხელისუფლებამ აფხაზეთი „მძარცველებს მისცა საჯიჯგნად.“⁷⁸

ქართული თხრობა: ქართული ისტორიის სახელმძღვანელოს ავტორთა ნაწილი სატრანსპორტო მაგისტრალის დაცვას ასახელებს მიზეზად, ნაწილი კი, საერთოდ, დუმს ამ ფაქტორზე და 1992 წლის 14 აგვისტოს აფხაზეთში საქართველოს სამხედრო ნაწილების შესვლის საბაზად აფხაზეთში სეპარატისტული მოძრაობის ფართო ხასიათს ასახელებს, რის შედეგადაც „1992 წლის 14 აგვისტოს, აფხაზეთის ადგილობრივ ხელისუფლებასთან შეთანხმებით, საქართველოს სამხედრო ნაწილები აფხაზეთის ადმინისტრაციულ საზღვრებში შევიდნენ. აფხაზურმა მხარემ შეთანხმება დაარღვია და ცეცხლი გაუხსნა ქართულ შენაერთებს. პოლიტიკური კონფლიქტი ომში გადაიზარდა.“⁷⁹

ისტორიკოსის კრიტიკული თხრობა: როგორც ისტორიკოსი დავით ჯიშკარიანი აღნიშნავს, საზოგადოდ დამკვიდრებული მეხსიერების⁸⁰ – მათ შორის სკოლის სახელმძღვანელოებში ასახულისა და დამკვიდრებულის – საპირისპიროდ თბილისის პოლიტიკური ცენტრის მიზანს სატრანსპორტო მაგისტრალის კონტროლთან ერთად, წარმოადგენდა „დასავლეთ საქართველოს რაიონებში შეიარაღებული ბანდების“ თარეშისთვის ბოლოს მოღება, როგორც ეს თავად ბრძანებაშია ფორმულირებული.⁸¹ ჯიშკარიანის თანახმად, სამხედრო ოპერაცია, რომელიც სამოქალაქო ომით იყო განპირობებული და დასავლეთ საქართველოზე (გამსახურდიას მომხრეებზე) კონტროლის აღდგენას ისახავდა მიზნად, გადაიქცა „ქართველთა ომად აფხაზი სეპარატისტების წინააღმდეგ.“⁸²

აფხაზური თხრობა: აფხაზეთის ისტორიის სახელმძღვანელოს ავტორების თანახმად, აფხაზეთში ომის წამოწყებამ, მართლაც, დროებით გააერთიანა გაყოფილი ქართული მოსახლეობა. აფხაზეთის ქართული მოსახლეობა, რომელიც მანამდე გაყოფილი იყო „ზვიადისტებად“ და შევარდნაძის მომხრეებად, 1992 წლის აგვისტოს სამხედრო მოქმედებების დროს ივინებს დაპირისპირებას და ხელისუფლების გვარდიის მხარეს იჭერს.⁸³ აქედან გამომდინარე, აფხაზეთის ქართული მოსახლეობა, რომელმაც მხარი ხელისუფლების წარმომადგენლებს დაუჭირა, წარმოჩენილია როგორც „მეხუთე კოლონა.“⁸⁴ ამასთან, დადებითადაა მოხსენიებული მოსახლეობის ის ნაწილი (გალის რაიონის მაცხოვრებლები), რომელმაც ნეიტრალური პოზიცია დაიკავა და არ გაიზიარა ქართული ხელისუფლების ნაბიჯები აფხაზეთის მიმართ.⁸⁵

⁷⁶ კუაკუასკირი, ი. 2010. აფხაზეთის ისტორია V-IX კლასები. სოხუმი. გვ. 246.

⁷⁷ იქვე, გვ. 246.

⁷⁸ იქვე, გვ. 262.

⁷⁹ მეძმარიაშვილი, ე. და სხვები. 2012. ისტორია VIII კლასი. თბილისი: კლიო გვ. 213.

⁸⁰ საზოგადოდ დამკვიდრებული მეხსიერება: ის, რომ ომი სატრანსპორტო მაგისტრალზე კონტროლის დამყარების მცდელობას მოჰყვა.

⁸¹ ჯიშკარიანი. დ. 2018. „რატომ დაიწყო ომი აფხაზეთში?“. ნეტგაზეთი. ნვდომა: <https://netgazeti.ge/news/298092/>

⁸² იქვე.

⁸³ კუაკუასკირი, ი. 2010. აფხაზეთის ისტორია V-IX კლასები. სოხუმი. გვ. 248.

⁸⁴ იქვე, გვ. 260.

⁸⁵ იქვე, გვ. 263.

წინარეისტორია

აფხაზური თხრობა: 1918 წლის ქართულ-აფხაზური კონფლიქტის აღწერისას საქართველო მოხსენიებულია, როგორც „ფაქტიურად ოკუპანტი“ (фактически оккупировала).⁸⁶ აქედან დაწყებული, საქართველოს, როგორც მტრის სახე-ხატი თანდათან უფრო ძლიერდება. მეოცე საუკუნის 30-იან წლებში საბჭოთა ხელისუფლების მიერ აფხაზი საზოგადო მოღვაწეების დასჯას ავტორები განიხილავენ, როგორც ექსკლუზიურად ეროვნული ნიშნით წარმართულ რეპრესიებს, რასაც, მათი აზრით, თან სდევდა „გაქართველება“ („გრუზინიზაცია“). მაგალითად მოყვანილია სკოლებში სწავლების ქართულ ენაზე გადასვლა, აფხაზური ტოპონიმების ქართულით შეცვლა, ქართულ დამწერლობაზე გადასვლით აფხაზური ენის დაკნინება, აფხაზი საჯარო მოხელეების შეზღუდვა 1938 წელს: „ვერც ერთ დაწესებულებაში აფხაზეთში ვერ ნახავდით ერთ აფხაზსაც კი, ყველა თანამდებობა ეკავათ „ჩამოსულებს“.“⁸⁷ ქართული დამწერლობა აფხაზების მიერ ისტორიის გარკვეულ პერიოდში „აფხაზური ნიშან-თვისების“ წარმევის იარაღად არის აღქმული. სასწავლო პროცესის ენის პოლიტიკით უკმაყოფილება და განათლებაზე შეზღუდული ხელმისაწვდომობა კი ეთნიკურ ჯგუფებს შორის ურთიერთობების გაუარსების მომასწავებელია.⁸⁸

ისტორიკოსის კრიტიკული თხრობა: აფხაზეთის ისტორიის სახელმძღვანელოებში არ არის ნახსენები, რომ საპირისპიროდ ამისა, მეოცე საუკუნის მეორე ნახევარში, სტალინის გარდაცვალების შემდეგ, საბჭოთა პოლიტიკა შეიცვალა აფხაზების სასარგებლოდ და უმცირესობების პოზიტიური დისკრიმინაციის პოლიტიკა ქართველებში უსამართლობის განცდას წარმოშობდა.⁸⁹

ქართული თხრობა: განხილულია რა 1990-იანების კონფლიქტები „რუსეთის გამოუცხადებელ ომად საქართველოში,“ კონფლიქტებზე მსჯელობა მიმდინარეობს „იმპერიულ ცენტრსა“ და „ურჩ რესპუბლიკებს“ შორის დაპირისპირებების ფონზე, კერძოდ, ეროვნულ-განმათავისუფლებელი მოძრაობების კონტექსტში. სახელმძღვანელოს ავტორი ამტკიცებს, რომ „ქართველების აფხაზეთთან და ოსებთან დაპირისპირების არანაირი რეალური მიზეზი არ არსებობდა“ და, შესაბამისად, კონფლიქტის მიზეზს ეძიებს საბჭოთა (შემდგომ რუსეთის) ხელისუფლების პოლიტიკაში. ამრიგად, კონფლიქტის წინაპირობად სახელდება მოსკოვის მიერ ურჩი რესპუბლიკების დასჯის სურვილი ეროვნული უმცირესობების ნაქეზების მეშვეობით.⁹⁰

4. ისტორია და მისი აფხაზური ფრაგმენტი

თუ ქართულ სახელმძღვანელოებში ქართულ-აფხაზურ კონფლიქტს დაახლოებით 1-2 გვერდი ეთმობა, აფხაზეთის ისტორიის სახელმძღვანელოში ამ საკითხს 42 გვერდი ეთმობა (გვ. 231-273), რაც 315 გვერდიანი სახელმძღვანელოს 13%-ს შეადგენს. აფხაზეთის ისტორიის სახელმძღვანელოში, ისტორიის სხვადასხვა პერიოდის მიმოხილვისას გაბნეულია აფხაზებისა და ქართველების ურთიერთობისა და კულტურული თანაზიარობის მაგალითები. ეს კი, თავისდაუნებურად, გადაჯაჭვული ისტორიული წარსულისა და მონათესავე ხალხების შთაბეჭდილებას ქმნის. საქართველოს ისტორიის სახელმძღვანელოსთან შედარებით აფხაზეთის ისტორიის სახელმძღვანელოში უფრო მეტადაა მითითება „მეზობელ ხალხებზე“ მათ შორის, ჩრდილოკავკასიელებსა და ქართველებზე.

⁸⁶ კუაკუასკირი, ი. 2010. აფხაზეთის ისტორია V-IX კლასები. სოხუმი. გვ. 201.

⁸⁷ იქვე, გვ. 213.

⁸⁸ Bush, K. & Saltarelli, D. 2000. *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. UNICEF: Innocenti Insight.

⁸⁹ ჯონსი, ს. 2013. *საქართველო: პოლიტიკური ისტორია დამოუკიდებლობის გამოცხადების შემდეგ*. სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრი.

⁹⁰ სანიკიძე, გ. და სხვები. 2012. *ისტორია VIII კლასი*. თბილისი: ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა. გვ.174.

პოლიტიკური გადაჯაჭვულობის გარდა, იკვეთება ნათესაური ურთიერთობები და კულტურული შინაურობა (მაგ. აღნიშნულია, რომ თავადი შერვაშიძე ლექსებს წერდა ქართულ და რუსულ ენებზე და საქართველოს ლიტერატურულ წრეებში თვალსაჩინო ადგილი ეკავა).⁹¹

იმ გარემოებების გათვალისწინებით, რომ აფხაზურ-ქართული ომის ერთ-ერთ ხელშემწყობად აფხაზური მხარე მეცნიერებს, კერძოდ, ფილოლოგებსა და ისტორიკოსებს მიიჩნევს, მეტად საგულისხმოა, თუ როგორ იქცა ისტორია აფხაზეთის ტერიტორიაზე ეთნიკური საზღვრების დადგენისა და ავტოქთონი მოსახლეობის გამორკვევის საშუალებად.^{92,93} ისტორიის სხვადასხვა პერიოდის მოვლენების თხრობის კვალდაკვალ, აფხაზეთის ისტორიის სახელმძღვანელოს ავტორები ხაზს უსვამენ აფხაზურ ტომთა დასახლების არეალს. ამასთან, მოწადინებით ასახელებენ მეზობელ ხალხებს, რადგან მათთან მიმართებითა და მათთან დაპირისპირებაში აგებენ საკუთარ იდენტობას. მაგალითად, მოყვანილია იტალიელი კათოლიკე მისიონერის არქანჯელო ლამბერტის მოგზაურობიდან მხოლოდ ერთი წინადადება „მეზობელ მეგრულ ხალხებზე“: „უშუალოდ სამეგრელოს მიღმა მდებარეობს აფხაზებისა და ჯიქების ქვეყანა...“⁹⁴

სახელმძღვანელოს ავტორები ამტკიცებენ, რომ მეცხრამეტე საუკუნის 60-იანი წლებისთვის აფხაზეთის ტერიტორია დასახლებული იყო აფხაზური ეთნიკური ჯგუფებით.⁹⁵ აფხაზეთის სამთავროს გაუქმების შემდეგ მოსახლეობის შემადგენლობის ცვლილებას, რომელიც ანტიკოლონიური წინააღმდეგობისა და მუჰაჯირობის მტკივნეულ ისტორიას უკავშირდება, ცალკე თავი ეძღვნება, სადაც აღწერილია მეცხრამეტე საუკუნის მეორე ნახევარში მიმდინარე მიგრაციული პროცესები, მათ შორის მეგრელების, სვანების, ბერძნებისა და სომხების „თვითნებური დასახლება აფხაზეთის მიწაზე.“⁹⁶ სახალხო მეხსიერებაში, დერლუგიანის თანახმად, ამ პროცესების აღწერისას ნაკლებმნიშვნელოვნადაა წარმოჩენილი კოლონიურ პოლიტიკასა და სხვა ერების ჩასახლებას შორის კავშირი.⁹⁷ მეცხრამეტე საუკუნის ბოლოსკენ ჩამოყალიბებული ეთნიკური სურათის აღწერა ავტორებისთვის მნიშვნელოვანია იმდენად, რამდენადაც მათ სურთ აჩვენონ, თუ როგორ მოხდა „ძირძველი მოსახლეობის – აფხაზების – რაოდენობის შემცირება“ და ამავდროულად, მოსახლეობის რაოდენობის ზრდა ახლადმოსახლე ხალხების მეშვეობით.⁹⁸ ასევე, აღწერილია ეთნიკური დინამიკის ცვლილება მეოცე საუკუნეში, სახელმძღვანელოს ავტორების თანახმად, 1937-1953 წლებში აფხაზეთში ათიათასობით ქართველი გადასახლდა (6%-1886წ., 24%-1897წ., 30% -1939წ. და 40% -1959წ.): „მასობრივი გადასახლების მიზანს წარმოადგენდა მკვიდრი მოსახლეობის – აფხაზების – ქართულ ეთნოკულტურულ გარემოში ასიმილაცია.“⁹⁹

აფხაზეთის ისტორიის სახელმძღვანელო აფხაზური წინააღმდეგობის მოძრაობის ათვლას 1965 წლიდან იწყებს და ოთხ ეტაპს გამოყოფს: 1965-1967, 1977-1978, 1983-1989, 1989-1992 წლები. აფხაზების წინააღმდეგობის მთავარ მიზეზად საბჭოთა ხელისუფლების ასიმილაციონისტური პოლიტიკა სახელდება.¹⁰⁰ ამ პოლიტიკის ახსნას ეთმობა არაერთი გვერდი და მოიცავს სამეცნიერო ომების აღწერას აფხაზ და ქართველ ისტორიკოსებს შორის.¹⁰¹ აქ წამყვანია აფხაზების, როგორც ერის არაღიარების პრობლემა და წინააღმდეგობის მიზეზად ასახელებენ ქართულ ისტორიოგრაფიაში აფხაზების „ჩამოსულ ხალხად“ მოხსენიებას, რაც „აფხაზებს მათი ისტორიისგან აუცხოებს.“¹⁰² ინგოროყვას თეორიას აღწერენ, როგორც თეორიას, რომელმაც „აფხაზებს ისტორიული წარსული წაართვა.“¹⁰³

⁹¹ კუაკუასკირი, ი. 2010. აფხაზეთის ისტორია V-IX კლასები. სოხუმი. გვ. 157.

⁹² იქვე, გვ. 135.

⁹³ იქვე, გვ. 170.

⁹⁴ იქვე, გვ. 106.

⁹⁵ იქვე, გვ. 135.

⁹⁶ იქვე, გვ. 171-172.

⁹⁷ Derlugian, G. 2007. „Abkhazia: A Broken Paradise.“ Sarai Reader 2007: Frontiers.

⁹⁸ კუაკუასკირი, ი. 2010. აფხაზეთის ისტორია V-IX კლასები. სოხუმი. გვ. 172-173.

⁹⁹ იქვე, გვ. 215.

¹⁰⁰ კუაკუასკირი, ი. 2010. აფხაზეთის ისტორია V-IX კლასები. სოხუმი. გვ. 232.

¹⁰¹ იქვე, გვ. 234.

¹⁰² იქვე, გვ. 234.

¹⁰³ იქვე, გვ. 241.

საერთო ჯამში, ქართული მხარისგან „აფხაზური ეთნოსისა და კულტურის განადგურების“ მოსურნე ისტორიული მტრის სახე-ხატია შექმნილი.¹⁰⁴ სახელმძღვანელო „იმპერიულადაც“ კი მოიხსენიებს საქართველოს. ამ სახელდების დისკურსული საფუძველი შეგვიძლია, 1920-იანებში, ზოგადად, ნაციონალიზმისა და საკუთრივ, „ქართული საკითხის“ შესახებ მიმდინარე მსჯელობებში ამოვიკითხოთ. 1923 წლის აპრილში, რკპბ-ს (რუსეთის კომუნისტური პარტია ბოლშევიკების) მე-12 ყრილობაზე სტალინი საქართველოს ამიერკავკასიის სოციალისტური საბჭოთა ფედერაციიდან გამოყოფის წინააღმდეგი იყო და შეეცადა, ერთი მხრივ, რუსებისთვის იმპერიალიზმზე მონოპოლია ჩამოერთმია და, მეორე მხრივ, „ადგილობრივი ნაციონალიზმი“ „ველიკოდერჟაველი შოვინიზმის“ მცირე ნაირსახეობად განესაზღვრა.¹⁰⁵

ჩანართი: საბჭოთა ლიდერები ახალისებდნენ რა ჯგუფურ (ეთნიკურ) უფლებებს, თავდაპირველად თვლიდნენ, რომ ნაციები არიან სუვერენულნი და ყველა ნაცია თანასწორია.¹⁰⁶ უნდა ითქვას, რომ ყველა ნაცია რაოდენობრივად თანაბარი არ იყო (დიდი და მცირე ნაციები), ისინი არც განვითარების თვალსაზრისით ყოფილან თანასწორნი („ცივილიზებული“ და „ჩამორჩენილი“ ნაციები (ეს უკანასკნელი სტალინისთვის წინააღმდეგობრივ სიტყვათა შეთანხმებას წარმოადგენდა) და არც ეკონომიკური მდგომარეობით („მჩაგვრელი“ და „ჩაგრული“ ნაციები), თუმცა ყველა მათგანს ერთი და იგივე უფლებები გააჩნდა.¹⁰⁷ სუვერენიტეტი უზრუნველყოფილი იყო ეთნოტერიტორიალური ფედერაციითა და სეცესიის უფლებით. თუმცა ნიკო მარი ნაციონალობას მიიჩნევდა მეტისმეტად „გარდამავალ“ და კომპლექსურ კატეგორიად იმისათვის, რომ იგი „პრიმიტიული ტერიტორიული დემარკაციისათვის“ გამოეყენებინათ.¹⁰⁸ ამასთან, ენას მიიჩნევდნენ ნაციონალური განსხვავების საიმედო, თუმცა არასაკმარის და არა უნივერსალურ ინდიკატორად ეთნოტერიტორიული ერთეულების ფორმირებისთვის. „მშობლიური ენის“ განსაკუთრებული მნიშვნელობა უფრო ცხადი ხდება, თუ გავითვალისწინებთ, რომ იგი ნაციონალური ავტონომიების შექმნის ძირითადი განმსაზღვრელი იყო, ეს იყო ერთ-ერთი მთავარი ნიშანი, რაც ერთ ნაციონალობას მეორისგან განასხვავებდა. აქედან გამომდინარე, აფხაზების ენასთან დაკავშირებული წინააღმდეგობა 1930-40-იან წლებში უფრო მეტია, ვიდრე ენის საკითხი და მათ პოლიტიკურ, კულტურულ სტატუსსა და ეკონომიკურ კეთილდღეობასაც უკავშირდება. საბჭოთა პოლიტიკის თანახმად, „ოფიციალურ“ ენად გადაქცევამდე ენას სჭირდებოდა „მოდერნიზება“, რაც გულისხმობდა სალიტერატურო სტანდარტის შექმნას, „რაციონალური“ ფონეტიკური ანბანით გამოხატვას (დამწერლობის სისტემის ცვლილება).¹⁰⁹ თანდათან ადმინისტრაციული ერთეულები, რომლებიც სულ რამდენიმე წლის წინ შეიქმნა ნაციონალობების ტერიტორიული დემარკაციისთვის, ამ ნაციონალობების განმსაზღვრელ ყველაზე მნიშვნელოვან ასპექტად იქცა.¹¹⁰

¹⁰⁴ კუაკუასკირი, ი. 2010. აფხაზეთის ისტორია V-IX კლასები. სოხუმი. გვ. 263.

¹⁰⁵ სლეზკინი, ი. „საბჭოთა კავშირი როგორც კომუნალური ბინა, ანუ როგორ ახალისებდა საბჭოთა კავშირი ეთნიკურ განსაკუთრებულობას.“ Slavic Review, 52 (2): 414-452.

¹⁰⁶ იქვე.

¹⁰⁷ იქვე.

¹⁰⁸ Marr, N. Plemennoi sostav naseleniia Kavkaza: Trudy Komissii po izuchenii plemennogo sostava naseleniia Eossii (Petrograd: Rossiiskaia Akademiia nauk, 1920), 3: 9, 21-22. ციტირებულია სლეზკინთან „საბჭოთა კავშირი როგორც კომუნალური ბინა, ანუ როგორ ახალისებდა საბჭოთა კავშირი ეთნიკურ განსაკუთრებულობას.“ Slavic Review, 52 (2): 414-452.

¹⁰⁹ სლეზკინი, ი. „საბჭოთა კავშირი როგორც კომუნალური ბინა, ანუ როგორ ახალისებდა საბჭოთა კავშირი ეთნიკურ განსაკუთრებულობას.“ Slavic Review, 52 (2): 414-452.

¹¹⁰ იქვე.

5. მასწავლებლები ისტორიის სწავლების, კონფლიქტისა და მშვიდობის შესახებ

ისტორიის სახელმძღვანელოების დისკურსულ ანალიზთან ერთად, კვლევის ფარგლებში, შესწავლილ იქნა ქართველი ისტორიის მასწავლებლების თვალსაზრისები კონფლიქტების სწავლებასთან დაკავშირებით. მასწავლებლებთან ინტერვიუები ინფორმაციული ტიპის იყო. კონფლიქტების შესახებ არასათანადოდ მიწოდებული მასალა ისტორიის მასწავლებლებისთვისაც თავსატეხს წარმოადგენს. მათ უჭირთ მოსწავლეების „საჭირო კითხვებზე საჭირო პასუხის გაცემა“¹¹¹ და მათი ცოდნაც დიდწილად სახალხო მეხსიერებით განისაზღვრება.¹¹² უფრო ძნელია მათთვის ომის მიზეზებისა და წინაპირობების ანალიზი. თუმცა მასწავლებელთა ნაწილი თვლის, რომ „მასწავლებლის ვალდებულებაა თავისი ინტერპრეტაცია გააჩნდეს და შეეძლოს საკითხში ჩაღრმავება წიგნის გარეშე.“¹¹³ საქართველოს ათ ქალაქში ჩატარებული ფოკუს-ჯგუფებიდან ცხადი ხდება, რომ კონფლიქტებზე შედარებით მეტ ინფორმაციას იმ ქალაქების მასწავლებლები ფლობენ, სადაც უფრო მაღალია დევნილთა რიცხოვნობა, ხოლო ნაკლებ ინფორმაციას ფლობენ დევნილთა შედარებით მცირე რიცხოვნობით გამორჩეული და ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებული ქალაქების მასწავლებლები (ორივე შემთხვევაში ეთნიკურად ქართველები იგულისხმება).¹¹⁴

თავად მასწავლებლების ისტორიული მეხსიერების ფრაგმენტულობასთან ერთად, არც სახელმძღვანელო სთავაზობს მათ ჰოლისტურ ნარატივს. როგორც ერთ-ერთი რესპონდენტი აღნიშნავს: „თუ სახელმძღვანელოს შევხედავთ, იქ არსად არ ჩანს წინაპირობა... მხოლოდ ერთი ფრაგმენტი ჩანს.“¹¹⁵ მასწავლებლების უმრავლესობა უკმაყოფილოა სასწავლო სახელმძღვანელოში კონფლიქტების აღწერის მოცულობითი და შინაარსობრივი სიღარიბით, რაც, თავის მხრივ, მასწავლებლებისგან განსაკუთრებულ მომზადებას მოითხოვს.

„სახელმძღვანელოში კონფლიქტების ისტორია მხოლოდ სამ გვერდშია ჩატეული. როგორ შეიძლება, სამ გვერდში ეს ჩაატიოთ? შინაარსობრივად ეს საკითხები ზედაპირულადაა მოცემული, მხოლოდ ფაქტებია და არანაირი ლოგიკურობა და თანმიმდევრობა, რითაც მოსწავლეებს თუნდაც ბიძგს მისცემ, რომ იაზროვნონ და ერთმანეთს დაუკავშირონ ეს პროცესები. ეს არის ძალიან დიდი პრობლემა.“¹¹⁶

აქედან გამომდინარე, მასწავლებლები საჭიროებენ დამხმარე ლიტერატურას და გადამზადებას.¹¹⁷ თუმცა დომინანტური სამეცნიერო ლიტერატურაც ნაკლებად სთავაზობს მათ თანამედროვე, კრიტიკული და შერიგებაზე ორიენტირებული მეთოდოლოგიით კონფლიქტების ანალიზის შესაძლებლობას. ამასთანავე, დამხმარე ლიტერატურად მასწავლებლები მაინც ციფრულ სივრცეში მოძიებულ მასალებს ასახელებენ,¹¹⁸ რომელთა მეცნიერული და ფაქტობრივი სიზუსტე დამაჯერებლობას მოკლებულია.

რესპონდენტები კონფლიქტებს მხოლოდ ქართული დომინანტური ისტორიის გადმოსახედიდან ხედავენ, თუმცა ამგვარი ხედვა შეიძლება, განპირობებული იყოს, როგორც მიკერძოებით, ისე, უბრალოდ, ინფორმაციის სიმცირით. რაც შეეხება მონინალმდევე მხარეების პერსპექტივების სწავლებას, აქ მასწავლებლების თვალსაზრისები ორად გაიყო: ერთნი მიიჩნევენ, რომ საჭიროა აფხაზური და ოსური მხარეების ინტერპრეტაციის ცოდნა, რათა მასწავლებლებს ჰქონდეთ პასუხ-

¹¹¹ ფოკუს-ჯგუფი 9.

¹¹² ფოკუს-ჯგუფი 1.

¹¹³ ფოკუს-ჯგუფი 2.

¹¹⁴ დევნილთა სტატისტიკა. ხელმისაწვდომია: <http://mra.gov.ge/geo/static/55>

¹¹⁵ ფოკუს-ჯგუფი 1.

¹¹⁶ ფოკუს-ჯგუფი 1.

¹¹⁷ ფოკუს-ჯგუფი 1.

¹¹⁸ ფოკუს-ჯგუფი 11.

ები მოსწავლეების კითხვებზე, ხოლო მოსწავლეებს ჰქონდეთ პასუხები მონინაალმდეგის კითხვებზე.^{119,120} მეორენი კი თვლიან, რომ არ არის მონინაალმდეგე მხარის პერსპექტივების სწავლება მისაღები, ვინაიდან ასეთმა მრავალმხრივმა ინფორმაციამ თვითონ მასწავლებლებსაც კი შეიძლება, აურიოს გზა-კვალი: „მეც, მასწავლებელიც, შეიძლება, დავიბნე, მოსწავლე კი არა.“¹²¹

რაც შეეხება კონფლიქტის შესახებ მასწავლებელთა თვალსაზრისებს, მათი ცოდნა გაჯერებულია ავტოქთონური მოსახლეობის კვალის ძიებით მონუსხული ისტორიკოსების ნააზრევით. მათი უმრავლესობა აფხაზების ერთ ნაწილს და ოსებს „ძირძველ ქართულ ტერიტორიაზე“¹²² ჩამოსულ ჩრდილოკავკასიელებად, აფხაზების მეორე ნაწილს კი ქართველებად მიიჩნევს და ხმამაღლა აჟღერებს აფხაზებისთვის ეგზომ მიუღებელ ფრაზას – „აფხაზი ერი არ არსებობს, აბაზგები ქართველები იყვნენ.“¹²³ როგორც ერთ-ერთი მასწავლებელი აღნიშნავს, „სახელმძღვანელოში აფხაზი არის ჩრდილო კავკასიელად მოხსენიებული“ და, მისი აზრით, „ეს სწორი არ არის.“ უფრო მეტიც, ის ამბობს, რომ „აფხაზი არ არის სხვა, აფხაზი არის ქართველი.“¹²⁴

კონფლიქტის მიზეზებთან დაკავშირებით მასწავლებლების მოსაზრებები ორად იყოფა: ერთნი თვლიან, რომ ქართულ-ოსური და ქართულ-აფხაზური პრობლემა სულ არსებობდა და რუსეთმა ეს გამოიყენა და მაპროვოცირებელი როლი შეასრულა;¹²⁵ ხოლო მეორენი თვლიან, რომ არ არსებობს ქართულ-აფხაზური და ქართულ-ოსური მხარე და რეალური მონინაალმდეგე მხარეები მხოლოდ საქართველო-რუსეთია.¹²⁶ მეორე მოსაზრებას თან ახლავს აფხაზებისთვის და ოსებისთვის პოლიტიკური სუბიექტურობის წარმევის კონოტაცია, მაგრამ ამასთან ერთად, ეს თვალსაზრისი შეიძლება, ერთი მხრივ, იმით იყოს განპირობებული, რომ კონფლიქტი ავანგარდებს (ელიტებს) შორის დაინყო და რიგითი მოსახლეობისთვის ბოლომდე დამაჯერებელი არ იყო ომის თანმდევი სიძულვილი. რაც, თავის მხრივ, შესაძლოა, იმით აიხსნას, რომ აფხაზეთისა და სამხრეთ ოსეთის კონფლიქტებში, ორივე მხარის უმრავლესობა კონფლიქტის მსხვერპლი უფრო მეტად იყო, ვიდრე მისი წარმომშობი, უფრო მეტიც, როგორც სტივენ ჯონსი აღნიშნავს, ეს არ იყო ეთნიკური ომი, რომელიც ქვემოდან დაიწყო.¹²⁷

მასწავლებლები სოციალური მედიის საშუალებით შერიგებისა და დიალოგის სხვადასხვა სახალხო ხერხებს მიმართავენ. ერთ-ერთი მასწავლებლის თქმით, აფხაზებთან საუბრისას ის საერთო-კავკასიურ ფესვებს უსვამს ხაზს და კავკასიაში მოსახლე სხვა ინდოევროპული ხალხების საპირისპირო „სხვებად“ წარმოჩენით, ცდილობს კავკასიის მკვიდრ აფხაზებთან საერთოს პოვნას. „ჩვენ კავკასიელები ვართ და ისინი ინდო-ევროპელები. ჩვენ უფრო ძველები ვართ.“¹²⁸ ამასთანავე, მასწავლებელთა თხრობას თან სდევს აფხაზეთის ომში ჩრდილოკავკასიელების ჩართულობაზე წუხილი: „მთელი კავკასია აღდგა საქართველოს წინააღმდეგ იქ, სოხუმში.“¹²⁹ ამისდა მიუხედავად, მასწავლებელთა ნაწილი საერთო-კავკასიურ კულტურულ-ცივილიზაციურ ასპექტს მიიჩნევს კონფლიქტის მოგვარების საშუალებად და როგორც ერთ-ერთი მათგანი აღნიშნავს: „იმათ ესმით კავკასიური ენა და ეს უნდა მოგვარდეს კავკასიაში.“¹³⁰ მიუხედავად ეთნიკური, რელიგიური და ლინგვისტური განსხვავებებისა და რთული ურთიერთობებისა, კავკასია ერთიან ისტორიულ-კულტურულ

¹¹⁹ ფოკუს-ჯგუფი 6.

¹²⁰ ფოკუს-ჯგუფი 3.

¹²¹ ფოკუს-ჯგუფი 3.

¹²² ფოკუს-ჯგუფი 2.

¹²³ ფოკუს-ჯგუფი 8.

¹²⁴ ფოკუს-ჯგუფი 8.

¹²⁵ ფოკუს-ჯგუფი 7.

¹²⁶ ფოკუს-ჯგუფი 4.

¹²⁷ ჯონსი.ს. 2013. საქართველო: პოლიტიკური ისტორია დამოუკიდებლობის გამოცხადების შემდეგ. თბილისი: სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრი.

¹²⁸ ფოკუს-ჯგუფი 4.

¹²⁹ ფოკუს-ჯგუფი 9.

¹³⁰ ფოკუს-ჯგუფი 10.

რეგიონად ჩამოყალიბდა.¹³¹ მასწავლებელთა ნაწილისთვის შეუმჩნეველი არ რჩება კავკასიელი ხალხების ისტორიის აშკარა სიმცირე ისტორიის სახელმძღვანელოებში,¹³² რაც, თავის მხრივ, ნაკლებად იძლევა ჩვენი ქვეყნის ისტორიის მეზობელი ხალხების ისტორიის ჭრილში განჭვრეტისა და გააზრების შესაძლებლობას. ერთ-ერთი მასწავლებელის თქმით, „საფრანგეთის, ინგლისისა და შოლანდიის რევოლუციას ვუღეჭავთ და ამ დროს, ბავშვმა არ იცის რა ხდება კავკასიის რეგიონში.“¹³³ მასწავლებლის ეს სიტყვები ისტორიის ადგილობრივი, რეგიონალური და საერთაშორისო განზომილებების თანაზომიერი გააზრების საჭიროებაზე მიუთითებს. უფრო მეტიც, ზოგიერთ მასწავლებელს „კავკასიის ისტორია“ ცალკე საგნადაც კი წარმოუდგენია და დასძენს, რომ ეუცნურება ის, თუ „რატომ არ ისწავლება კავკასიის ისტორია.“¹³⁴

¹³¹ ბარამიძე, ც. 2016. კავკასია: დროისა და სივრცის გასაყარზე. თბილისი: კავკასიური სახლი.

¹³² ფოკუს-ჯგუფი 8.

¹³³ ფოკუს-ჯგუფი 9.

¹³⁴ ფოკუს-ჯგუფი 9.

დასკვნა

საქართველოს ისტორიის უახლესი პერიოდი კონფლიქტებითაა დახუნძლული და მოცემული ნაშრომის მიზანს ამ საკითხის შესახებ დომინანტური ხედვის შესწავლა წარმოადგენდა ისტორიის სახელმძღვანელოების მაგალითზე. ვინაიდან სახელმძღვანელოებს შეუძლიათ, დაახლოონ ან პირიქით, დააშორონ ქართულ-აფხაზური და ქართულ-ოსური საზოგადოებები ერთმანეთს, ნაშრომის ამოცანად დავისახე მისი შინაარსის კონფლიქტებისადმი მგრძნობიარე მიდგომით კვლევა. კონფლიქტებისადმი მგრძნობიარე შინაარსის სარგებელი რომ შევიცნოთ, მისი უარყოფა-უკუგდებათ გამოწვეული (მოსალოდნელი) საფრთხეც უნდა გავიაზროთ. კონფლიქტების ცალმხრივად, ფრაგმენტულად და ზედაპირულად შესწავლით, პირველ რიგში, უმნიშვნელოვანესი განზომილება გვეცლება ხელიდან და ვკარგავთ ისტორიული მეცნიერებისთვის აუცილებელ, შედარებისა და კრიტიკული რეფლექსიის შესაძლებლობას.¹³⁵ ქართულ სახელმძღვანელოებში კონფლიქტების შინაარსის სიღარიბე და ერთგანზომილებიანი ქვრეცა ჩვენი მზერის არეალიდან რიყავს მონინაალმდევე მხარის განცდებს და ხედვებს და, მაშასადამე, წინასწარ შემოფარგლავს ჩვენი ცოდნისა და ურთიერთგაგების საზღვრებს.

ამავდროულად, სახელმძღვანელოების ძირეულ ხარვეზად რჩება კონფლიქტების ეკონომიკური და სოციალური წახნაგების სრული უგულუბელებოა. ხოლო კონფლიქტის ეთნიკური წახნაგი, ძირითადად, წარმოდგენილია იმდენად, რამდენადაც მას ენიჭება მესამე ძალის მიერ გამოყენებული იარაღის ფუნქცია. პოლიტიკური და ისტორიული გარემოებების ამხსნელი ცალმხრივი ნარატივი კი მშვიდობის მშენებლობისთვის დაბრკოლებას წარმოადგენს. როგორც ქართულ, ისე აფხაზური ისტორიის სახელმძღვანელოებისთვის დამახასიათებელია უკიდურესად დადებითი თვითწარმოჩენა და თვითგანდიდება. ზოგიერთ სახელმძღვანელოში კონფლიქტების კონტექსტში ერთადერთი შეცდომა, რაც აღიარებულია – აფხაზეთში ხელისუფლების ჯარის შესვლაა, მაგრამ ამ შეცდომის მიუხედავად, ქართული მხარის პოლიტიკა და ქმედებები „მოტყუებული“, „ჩაგრული“, მაგრამ „სამართლიანი“ დისკურსული ტოპოსების გარშემო ტრიალებს.

მიუხედავად იმისა, რომ ქართული სახელმძღვანელოების სწავლების ფორმატში ანალიტიკური და კრიტიკული აზროვნებაა წახალისებული და ამისთვის სახელმძღვანელოს თითოეულ თავში გამოყოფილია სადისკუსიო კითხვები, თუ მსჯელობისთვის მთავარ წყაროს სასწავლო მასალა წარმოადგენს, სწავლების ამოცანების მიღწევა არარეალისტურია, რადგან სახელმძღვანელო არ სთავაზობს მოსწავლეს წინააღმდეგობრივ თეზისებსა და პერსპექტივებს და წინასწარ შემოსაზღვრავს აზრის ჩამოყალიბების პროცესს.

ისტორიის ამოცანას არ წარმოადგენს მზამზარეული პასუხების მიწოდება, მას შეუძლია, გააფართოოს მკითხველთა თვალსაზრისი და გახადოს მსჯელობა დამოუკიდებელი და კრიტიკული.¹³⁶ თუმცა სახელმძღვანელოებში ტექსტების წინააღმდეგობრივი, დიალექტიკური მიდგომით დაწერის შემთხვევაში მთელი დატვირთვა ინტერპრეტაციაზე გადავა. ასეთი ტიპის მასალასთან მუშაობა კი მასწავლებლების განსაკუთრებულ მომზადებას მოითხოვს. ამისთვის სათანადო, დამხმარე სასწავლო მასალასთან ერთად, მასწავლებლებს კვალიფიკაციის ამაღლება და ღირსეული სამუშაო პირობები სჭირდებათ.¹³⁷

დასასრულ, დომინანტური ისტორიული თხრობების გვერდიგვერდ წარმოდგენითა და კონფლიქტებისადმი მგრძნობიარე კრიტიკული ხედვის მეშვეობით უფრო მკაფიოდ გამოიკვეთა ეპისტემური თვითდახშულობა, შინაარსის ცალმხრივობა და გადასალახავი წინააღმდეგობრიობა, რომელიც უთუოდ ზემოქმედებს ქართულ-აფხაზური და ქართულ-ოსური კონფლიქტების სამომავლო ტრაექტორიაზე.

¹³⁵ თრევორ-როპერი, ვ. 2010. „წარსული და აწმომ: ისტორია და სოციოლოგია“, გურჩიანი, ქ. *ისტორიის შესახებ*. თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი. გვ. 53.

¹³⁶ იქვე.

¹³⁷ Kreiner, J. 2006. „Control Through Education? The Politicization of Israeli and Palestinian School Textbooks.“ In Foster, S. & Crawford, K. (eds.), *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*.

ბიბლიოგრაფია

- აბრამაშვილი, ი. & ქოიავა, რ. 2018. „საქართველოს სამშვიდობო პოლიტიკის 25 წელი.“ კავკასიური სახლი.
- ბარამიძე, ც. 2016. *კავკასია: დროისა და სივრცის გასაყარზე*. თბილისი: კავკასიური სახლი.
- თრევიორ-როპერი, ჰ. 2010. „წარსული და აწმომ: ისტორია და სოციოლოგია,“ გურჩიანი, ქ. *ისტორიის შესახებ*. თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
- სლეზკინი, ი. „საბჭოთა კავშირი, როგორც კომუნალური ბინა, ანუ როგორ ახალისებდა საბჭოთა კავშირი ეთნიკურ განსაკუთრებულობას.“ *Slavic Review*, 52 (2): 414-452.
- ჯიშკარიანი. დ. 2018. „რატომ დაიწყო ომი აფხაზეთში?“. ნეტგაზეთი. წვდომა: <https://netgazeti.ge/news/298092/>
- ჯონსი.ს. 2013. *საქართველო: პოლიტიკური ისტორია დამოუკიდებლობის გამოცხადების შემდეგ*. თბილისი: სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრი.
- Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities. 2006. „Commentary on Education under the Framework Convention for the Protection of National Minorities.“ Council of Europe.
- Bakhtin, M. 1982. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Batiashvili, N. 2018. *The Bivocal Nation: Memory and Identity on the Edge of Empire*. Palgrave.
- Burke, P. 1992. *New Perspectives on Historical Writing*. PA: Pennsylvania State University Press.
- Bush, K. & Saltarelli, D. 2000. *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. UNICEF: Innocenti Insight.
- Council of Europe. 2001. „Recommendations (15) of the Committee of Ministers to Member States on History Teaching in Twenty-First-Century Europe.“
- Council of Europe. 2009. „Recommendations (1880) on History Teaching in Conflict and Post-Conflict Areas.“ Available at: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=17765&lang=en>
- Derlugian, G. 2007. „Abkhazia: A Broken Paradise.“ Sarai Reader 2007: Frontiers.
- Derrida, J. 2003. *Autoimmunity: Real and Symbolic Suicides. Dialogue with Jacques Derrida*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Foster, S. 2011. „Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision.“ *Education Inquiry*. 2(1): 5-20.
- Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Brighton: The Harvester Press.
- Galtung, J. 1990. „Cultural Violence.“ *Journal of Peace Research*. 27 (3): 290-305.
- Mignolo, W. 2011. „The Zapatistas’ Theoretical Revolution: Its Historical, Ethical and Political Consequences.“ In Mignolo, W. *The Darker Side of Western Modernity*. Durham & London: Duke University Press.
- Jager, S. 2002. „Discourse and Knowledge: Theoretical and Methodological Aspects of a Critical discourse and Dispositive Analysis.“ In Wodak, R. Meyer, M. (eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE Publications.
- Kreiner, J. 2006. „Control Through Education? The Politicization of Israeli and Palestinian School Textbooks.“ In Foster, S. & Crawford, K. (eds.), *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*.
- Mahmood, S. 2016. *Religious Difference in a Secular Age*. A Minority Report. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). 2013. *Guidance Note on Conflict Sensitive Education*. New York: INEE.

Salmi, J. 2000. „Violence, Democracy and Education: An Analytic Framework.“ LCSHD Paper Series (56).
Sigsgaard, M. 2012. *Conflict-Sensitive Education Policy: A Preliminary Review*. Doha: Education Above All.
Smith, A. 2010. „The Influence of Education on Conflict and Peace Building.“ Education for All Global Monitoring Report.

Wodak, R. 2002. „What CDA is About – A Summary of its History, Important Concepts and its Developments.“ In Wodak, R. Meyer, M. (eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE Publications.

Woodrow, P. & Chigas, D. „A Distinction with a Difference: Conflict Sensitivity and Peacebuilding.“ Collaborative Learning Projects.

ისტორიის სახელმძღვანელოები

ასათიანი, ნ. და სხვები. 2012. საქართველოს ისტორია IX კლასი. თბილისი: ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა.

ახმეტელი, ნ. და სხვები. 2012. ისტორია XII კლასი. თბილისი: დიოგენე.

ბგაჟბა, ო. & ლაკობა, ს. 2015. აფხაზეთის ისტორია X-XI კლასები. სოხუმი.

ვანნაძე, მ. & გურული, ვ. 2003. საქართველოს ისტორია. XI კლასის სახელმძღვანელო. არტანუჯი.

კილურაძე, ნ. და სხვები. 2012. ისტორია XII კლასი. თბილისი: ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა.

კუაკუასკირი, ი. 2010. აფხაზეთის ისტორიის V-IX კლასები. სოხუმი.

მეძმარიაშვილი, ე. და სხვები. 2012. ისტორია VIII კლასი. თბილისი: კლიო.

სანიკიძე, გ. და სხვები. 2012. ისტორია VIII კლასი. თბილისი: ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა.

ჯანელიძე, ო. და სხვები. 2012. ისტორია IX კლასი. თბილისი: კლიო.

მანია ბარძანია

ღმერთ გაყოფილი ისტორია:

კონფლიქტები და ისტორიის სწავლება საქართველოში

2019