

խնդիրների հետ: Հարկաւոր է մանուկին դժագրութեան, նկարչութեան ու ձևեր ծեփելու արուեստի միջոցով ծանօթացնել իսկական ձևերի հետ, չնայել դրանց վրայ զուտ տեխնիքական կողմից, այլ ընդհանուր զարգացողական նշանակութեան, որ նրանք ունեն զգայարաններով ստացած մտապատկերների զարգացման համար: Յրէրէլի սկզբունքը, թէ այն, ինչ որ մանուկը տեսնում է թող ձեռքերով էլ կատարէ, պէտք է գործագրուի ոչ միայն մանկական պարտէզում այլ և դպրոցում: Շնորհիւ դժագրութեան մանուկի աչքը սկսում է ճշգրիտ, հետևողական ձևով տարբերել ձևերը, դոյները այլ և մանուկը սովորում է եղածը վերստուգել, ճշտել:

(շարունակելի)

Pessimist



ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆ ՅԻԼԷՐԻ ՁԵՒԱԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԻ.

Մի քանի խօսք.

Մեր մանկավարժական գրականութեան մէջ մինչև այժմ տիրող են եղել Գերմանիայում ծնած և զօրեղացած Հերբարտ-Յիլլէրեան դպրոցի մտքերը: Մեր մանկավարժները համարեա առանց բացառութեան քարոզել և քարոզում են, որ մանկավարժական խնդիրների լաւագոյն և ճշտագոյն ըմբռնումը Հերբարտի և Յիլլէրի կողմից է եղել և որ մեր դպրոցները պէտք է բարեփոխուին այդ մանկավարժների ոգով: Ընդունելով հանգերձ, որ Հերբարտը, աւելի փոքր չափերով Յիլլէրը մանկավարժական խնդիրների լուսաբանման և խորացման համար ընդհանրապէս աշխատել են, հէնց սկզբից չէինք ցանկանալ թաղցնել մեր խոր համոզումը, որ այդ անձնաւորութիւնների ազդեցութիւնը չըպէտք է անմիջական դոյն ունենայ ներկայի համար, այլ աւելի պատմական: Նրանք պէտք է դառնան պատմական անձնաւորութիւններ այնպէս, ինչպէս Ռուսօն, Լոկը, Կոմենիուսը և ուրիշները: Նրանց մտքերի կորիզը, կամ աւելի ճիշտ այդ կորիզի որոշ մա-

սերը միմիայն պէտքէ պտղաբեր դառնան ներկայ մանկավարժութեան համար և չը պէտք է այդ կորիզի հետ այն սխալ ենթադրութիւնը կապել, թէ նա հնարաւորութիւն ունի իր մէջ ներկայ մանկավարժական խնդիրը ամբողջ ծաւալով պարունակելու: Նոր մեթոդները, նոր աշխատանքները ու հետազոտութիւնները կամաց-կամաց անկախութեան ճանապարհներ են բանում ներկայ մանկավարժութեան առաջ ազատուելու Հերբարտի և Յելլէրի անմիջական և միակողմանի ազդեցութիւնից:

Այս ուղղութեամբ փորձեր Գերմանիայում արդէն սկսուած են զանազան կողմերից և տեսակէտներից: Հերբարտ-Յիլլէրեան դպրոցը աստիճանաբար իջնում է իր դերիշխան բարձունքից և ամեն կերպ աշխատում է ընդորմի փորձեր անել դիմանալու նոր ծագող ուղղութիւնների վտանգաւոր մրցմանը:

Մեզ մօտ Հերբարտ-Յիլլէրիան տեսակէտները դեռ շարունակում են առանց հակառակ կարծիքների գոյութեան և լուրջ քննադատականների տիրապետող կամ աւելի ճիշտ տիրապետել ցանկացող դրութեան մէջ մնալ: Իմ այս աշխատութիւնը թող առաջին փորձը լինի քննական վերաբերմունք ցոյց տալու Յիլլէրիանների այնքան մեծ պարծանք կազմող ձևական հինգ աստիճանների մասին:

Այս գրուածքս համալսարանական աշխատանք է, հրատարակուած գերմաներէն 1909 թուականին: Մի կողմից գերմանական մանկավարժական մասնագիտական մի քանի թերթերում իմ գրքի մասին լոյս տեսած քաջալերական ընդհանրաները, որոնցից մէկի հեղինակի կարծիքով այս աշխատութիւնը այս թեմային վերաբերող լաւագոյն գրուածքների մէկը պէտք է համարել, միւս կողմից այն հետաքրքրութիւնը, որ ցոյց տուին մեր հայ մանկավարժները գերմաներէն լոյս տեսած իմ աշխատութեան վերաբերմամբ (պ. Ս. Մանդլինեանը «Հովիւ»-ում և պ. Յ. Տէր-Միրաբեանը «Նոր դպրոցի» 1909 թուի վերջին և 1910 թուի առաջին երկու համարներում), ինձ վստահութիւն ներշնչեցին հայերէնի փոխադրելու իմ գերմաներէն աշխատանքը, որոշ տեղեր կրճատումներ, և որոշ տեղեր լրացումներ մտցնելով:

Յիլլէրի ձեւակաւի աստիճաններ.

Կրթութիւնն ու դաստաւանդումը գործունէութեան ձևեր են և ինչպէս ամեն մի գործունէութիւն պէտք է իշխուած լինի մի որոշ նպատակից, այնպէս և կրթութիւնը պէտք է իր առաջ մի շատ պարզ ու որոշ նպատակ ունենայ: Յիլլէրի կարծիքով կրթութեան ամենաբարձր նպատակն է աճող սերնդի կրօնա-բարոյական բնաւորութեան կազմակերպումը: Կրթական ամենալաւ գործունէութեան ձևերն են կառավարութիւնը (դիտցիպլինա) դաստիարակութիւնը և դաստաւանդումն: Կառավարութիւնը և դաստիարակութիւնը շատ քիչ բան անել կարող են, եթէ պահասում է դաստաւանդումը: Հասակաւորներու պէտք է դաստաւանդենք, սաների մտապատկերներին շրջանը կարգաւորենք, խորացնենք, ընդլայնենք, որովհետեւ սանը միմիայն այսպիսի աշխատանքից յետոյ, այսինքն դաստաւանդումից, կարող է իր համար մի ճիշտ աշխարհահայեացք կազմել: Կրթութեան դիւաւոր նպատակը ճիշտ բարոյականութիւնը և կրօնականութիւնը-եւեթայի սրտում հիմնաւոր արմատներն դրել կարող են միմիայն վերոյիշեալ ճիշտ աշխարհահայեացքի կազմակերպուելուց յետոյ:

Դաստաւանդման կարևորութիւնը ապացուցելուց յետոյ մի այլ նոյնքան կարևոր հարց է յառաջանում. ի՞նչ կերպ, ի՞նչ հայացակէտերով պէտք է դաստաւանդել, որովհետեւ դաստաւանդել կարելի է բազմակերպ, ինչպէս այդ ցոյց է տալիս մանկավարժութեան պատմութիւնը: Յիլլէրը այս խնդրի վերաբերմամբ իր առանձին տեսակէտներն ունի, որոնց համախմբումից կազմուած են նրա առանձին մեթոդի հիմունքները: Յիլլէրի մեթոդը հիմնուած է իր ուսուցիչ ձեւերարտի մանկավարժական ուսումնասիրութիւնների վրայ, սակայն Յիլլէրը բազմաթիւ խնդիրներում միմիայն զրգիռներ ստանալով՝ աւելի ինքնուրոյն է մնացել, ուստի և ամեն մի դէպքում Յիլլէրին ձեւերարտի ամենահաւատարիմ շարունակողը համարել, ինչպէս ամենց կողմից ենթադրում է*), անճիշտ կլինէր:

Դպրոցը աշակերտներին պէտք է բազմաթիւ իմացութիւններ տայ և այն էլ մի որոշ ժամանակաշրջանում. և

*) Հերրարտի հետ մօտ ծանօթանալ ցանկացողը թող կարգաւ մարանի նախկին ուսանող Արէլի «Հերրարտ եւ նրա մանկավարժական սիստեմը» շահեկան աւարտական շարադրութիւնը, որը եւ առանձին դրբով լոյս է տեսած:

որովհետեւ այդ իմացութիւններն քանակը քիչ է, ուստի և անհնար է այդ բոլորը, ծրագրով պահանջածը միանգամից, անկարգ, անսկստեմ դասաւանդել: Աւրեմն և պէտք է ունենալ մեթոդական մի ընթացք, որը համապատասխանուած մանկան հոգեբանութեանը՝ դասաւանդման և նիւթերի անկարգ յաջորդականութեանը վերջ է տալիս:

Ամեն մի դասաւանդող առարկայ բազմաթիւ նիւթեր ունի, այդ նիւթերը պէտք է մաս-մաս տալ, որովհետեւ այդպիսի մասնիկներով իւրացնել տալը աւելի համապատասխան է մանկան հոգեբանութեան ընդունողական և վերարտադրողական կարողութեան: Դասաւանդող առարկաներից կադմած այդ առանձնակի ամբողջութիւնները կոչոււմ են «մեթոդական միութիւններ» և սրանց գլխաւոր յատկանիշը այն է, որ ամեն մէկը մտապատկերների շրջանի մի ամբողջութիւն է կազմում: Մեթոդական միութեանց մեծութիւնը չի կարելի նախօրօք որոշել, որովհետեւ նիւթերի ստորաբաժանման ժամանակ ոչ թէ ճէնց իրենք նիւթերն են իբրեւ ստորաբաժանման հիմունքներ յառաջանում, այլ աշակերտի հոգեկան զարգացման աստիճանը, նրա գիտակցութեան «նեղութիւնը և լայնութիւնը»՝ այսինքն, տարբեր հոգեկանի տէր աշակերտների կարելի է տարբեր մեծութեան և մտապատկերների հարստութեան մեթոդական միութիւններով զբաղեցնել: Ամեն մի մեթոդական միութիւն պէտք է մշակել ձևական հինգ-անմիջապէս իրար յաջորդող աստիճանների համաձայն. ամեն մի աստիճան հիմնուած է հոգեբանական մի որոշ օրէնքի վրայ:

Աւրեմն ըստ Յիլլէրի ամբողջ տարուայ ընթացքում դասաւանդող առարկաների նիւթերը պէտք է ամբողջութիւններն կամ ինչպէս ինքն է ասում, մեթոդական միութիւնների վերածել. ամեն մի մեթոդական միութիւն պէտք է մտքի մի ամբողջութիւն, մի գաղափարի ներկայութիւն ունենայ և այդ ամբողջութիւնները պէտք է հինգ ձևական աստիճաններով մշակել: Այժմ անցնենք այդ աստիճանների նկարագրին:

Ամեն մի մեթոդական միութիւն, ինչպէս և ամեն մի նոր ժամ պէտք է սկսել նախ նպատակի ծանօթացմամբ: Նպատակը չը պէտքէ տայ նորը, այլ պէտք է ուշադրութիւնը ուղղէ դէպի նորը, ու պէտք է զրգռէ աշակերտի ուշադրութիւնը և հետաքրքրութիւնն, պէտք է լինի կոնկրետ, ըմբռնելի, համապատասխան երեխաների ըմբռնման կարողութեան:

Դասի նպատակի որոշումից յետոյ չըպէտքէ նոր նիւթերը անմիջապէս տալ, որովհետեւ այդ ձևով դժուար հասկանալի կըլինի աշակերտներին, այլ նոր նիւթից առաջ և նպատակի

որոշումից յետոյ պէտք է վերջիշեւ այն հին, ծանօթ նիւթերը, որոնք նմանութիւն ունին նոր քննելիք նիւթին: Լինի և նորի այս կապակցումն ու յարաբերումը անհրաժեշտ մի պայման է նորի հեշտ և լաւ բմբռնման համար: Այս հանգամանքը հիմնւում է հոգեբանական ապերցեպցիայի օրէնքի վրայ, ըստ որի «նոր բմբռնելին շաղկապւում է եղածի, հին» հետ: Ապսուլուտ նորը, որը սովորողի մէջ կապակցութեան և ոչ մի հիմք չի գրտնում, չի կարող իւրացուել: Այդ նպատակի համար աւելի լաւ է հին նիւթերը կտոր կտոր ամբողջութիւններով քննուին, յետոյ ըտլորը միասին կապակցուին, այնպէս որ աշակերտը այդ ձևով վերաբրտագրելու հնարաւորութիւն ունենայ: Միմիայն այս կերպ կարող կը լինին հին մտապատկերները այն ուժը և ձեւ ստանալ, որը անհրաժեշտ է նոր մտապատկերներին ասիմիլացիա անելու համար: Դասաւանդման ժամանակ այս նախապարտադրական աշխատանքը ընկնում է առաջին աստիճանի-անալիզի վրայ:

Անալիզի ժամանակ, երբ հինը և ծանօթն է մշակւում, չը պէտք է նոր ծանօթութիւններից ես կցել և պատմել, որովհետեւ գրանցով աշակերտների լարուածութիւնը և հետաքրքրութիւնը կարող է թուլանալ: Նորը և հինը, առաջին և երկրորդ աստիճանի նիւթերը պէտք է իրարից շատ խիստ դատուին և իրար չխառնուին: Անալիզը պէտք է լինի «մանրամասն և նոր նիւթի ըտլոր մասերին յարաբերող և ապագայ դասաւանդման արամագրութիւնն ու գոյնը իւր մէջ պարունակող»: Այդպիսով ապագայ քննելիք նիւթին վերաբերող մտապատկերները մեծ չափերով կը վերաբրտագրուին, աշակերտը ազատ շարժումի կը դնէ իր գիտակցութիւնը և եթէ երբեմն երկրորդական բաներ էլ ասի, ներողամիտ պէտք է լինել, որովհետեւ վերապատմելու և ամբողջացումի ժամանակ կարելի է այդ բացը լրացնել: Այս վերջիշումները և մշակումները պէտք է խօսակցութեան եղանակով տարուին:

ՍԻՆԹԵԶ. Այս նախապարտադրութեանը յաջորդում է երկրորդական թէզ-աստիճանը, որի ժամանակ նոր իմացութիւններ են տրւում աշակերտներին և մշակւում: Նորը մշակելու մեթոդը տարբեր է նայած աշակերտների հասակին և առարկայի որակին. օր. ցած դասարաններում հէքեթը պէտք է պատմել, իսկ մեծ աշակերտներին աստուածաշնչի կամ լեզուական մի կտոր կարգալ, աշխարհագրական մի նիւթ խօսելով և նկարելով, ֆիզիքական մի նիւթ պատմելով և էքսպերիմենտներով դասաւանդել: Նոր մտապատկերները պէտք է աշակերտները ուսուցչի օգնութեամբ վերահադմեն:

Նոր նիւթը չը պէտք է միանգամից տալ և ապա մշակել, այլ կտոր—կտոր, մի կտորը առանձին պէտք է պարզաբանել, անհասկանալի մասերը բացատրել, որպէս զի եկող կտորներն հետ պարզուած մասը կանոնաւոր յարաբերութեան մէջ մտնի, այն ինչ անորոշ և մութ կը մնայ, չի կարող հաճոյք արթնացնել և ազդել աշակերտի մտքի վրայ: Երբ կարգացուել կամ պատմուել է մի կտոր, դրան յաջորդում է որ և է աշակերտի կողմից կապակից կրկնումը: Աշակերտի պատմելու ժամանակ ոչ ուսուցիչը և ոչ էլ միւս աշակերտները չը պէտք է ընդհատեն նրան, կամ հարցերով և կամ յիշեցումներով, նոյն իսկ եթէ պատմողը լեզուական տեսակէտից շատ էլ լաւ չի խօսում: Պէտք է այդպիսի ազատ պատմելուց յետոյ եզրակացնել, թէ նիւթը ինչպէս է քմբռնուել աշակերտի կողմից և թէ ինչ սխալներ կատարուեցին:

Այդ սխալները ուղղելու, նիւթը աւելի լաւ մշակելու համար առաջին պատմողից յետոյ պէտք է աշակերտներն հետ խօսակցութեան միջոցաւ սխալները ուղղել, պակասները լրացնել և ապա այդ կտորը կամ մասը նորից ամբողջացնել և վերնադիր տալ համաձայն այդ կտորի մէջ եղող գլխաւոր մտքի կամ բովանդակութեան: Այս ձևով պէտք է յաջորդ կտորները ուսումնասիրել և այսպէս շարունակաբար մինչև բոլոր ամբողջութիւնները կը վերջանան և ապա դրանց կը յաջորդի ամբողջ նիւթի ամբողջական վերաբրտագրում և կապակցումը: Մինչև աշակերտներն նիւթի լիակատար իւրացումը անհրաժեշտ են բաղմամբիւ կրկնութիւններ:

Պատմա-կրօնական նիւթերի դասաւանդման ժամանակ պէտք է հետեւեալ տեսակէտով առաջնորդուել. այդ նիւթերը երկու կողմ ունին իրենց մէջ. մէկ դէպքերի և անհատներն պատահարները և արտաքին յարաբերութիւնները և մէկ էլ այդ իրողութիւնների մէջ թաղնուած «արժէքի դատողութիւններ», «հիմնական սկզբունքներ», «առաջնորդող մտքեր», որոնք գոյն ու բովանդակութիւն են տալիս կոնկրետ նիւթերին: Կոնկրետ նիւթը տալուց յետոյ համապատասխան հարցերով պէտք է օգնել, որ աշակերտը կարողանայ այդ հիմնական սկզբունքները, հոգեկան կեանքի զարգացման օրէնքները հանել և իր համար պարզել: Ապա այդ կրօնական և բարոյական մըտքերը իրար մօտ պէտք է դնել և կապակցել:

ԱՍՕՅԻԱՅԻԱ. Եթէ դասաւորման նպատակը միմիայն կոնկրետ նիւթի դասաւանդումը լինի, այն դէպքում մինչև այժմ նկարագրած երկու-անալիզ և սինթէզ-ատիճանները բաւական կը լինէին, սակայն որովհետև դասաւանդման կարևորագոյն նը-

պատահներեց մէկն է կոնկրետ նիւթերի մէջ պարունակուած արտարահոտ-վերացական գաղափարները և օրէնքները հանել, ուստի և դատաւանդման ժամանակ նաև այդ նպատակին ծառայող այլ աստիճաններ պէտք է լինին: Արտարահոտ նիւթ պատրաստի չի կարելի տալ, որովհետեւ այդ դէպքում նա աշակերտի համար անկենդան, անազգեցիկ մի նիւթ կը մնայ: Սինթէզ աստիճանի նիւթը պէտք է երրորդ—ասօցիացիա— աստիճանում նորեց քննել, այդ նիւթին նման, հին փորձա- ռութիւնների հետ համեմատել և ասլա դրանցից ընդհանուրը ու վերացականը գրահանել և աշակերտներին պարզել: Երրորդ աստիճանում քննուող վերացականը դեռ կոնկրետ մասնակի մտապատկերների հետ կապեր ունի, այս կապերը սակայն պէտք է վերջացնել՝ նրան աւելի մաքուր վերացական դարձնելով:

ՍԻՍՏԵՄ. Այս նպատակին է ծառայում չորրորդ—սիս- տեմ—աստիճանը, ուր վերացականը զտւում է, գիտողական նիւթերից կարում է իր արտաքին կապերը, բանաձևում է արտարահոտ եղանակով օրէնքը կամ գաղափարը և դոցա դարձ- նում գիտակցութեանը պարզ ու որոշ: Այս ձևով ստացած գաղափարները, կանոնները, օրէնքները, սկզբունքները որոնք այնքան անհրաժեշտ են մարդկային հոգեկան—գիտակցական կեանքի համար, պէտք է համեմատութեան մէջ դրուին հին, նման օրէնքների, գաղափարների հետ մի սիստեմ կազ- մելու նպատակով, ինչպէս այդ գոյութիւն ունի «մասնա- գիտութիւնների» մէջ: Սակայն դպրոցական և գիտութեան սիստեմը իրար նման չը պէտք է երեւիայել, դրանց մէջ կան զգալի տարբերութիւններ: Նախ դպրոցական զբաղում- ները չեն տալիս տրամաբանօրէն կատարեալ գաղափար- ներ, այլ մանկան սուրբեկտիւ կարիքներին համապատասխանող, այդպիսի գաղափարները կարող են «սուրբեկտիւ գաղափար- ներ» անուանել, այն ինչ գիտութիւնը ձգտում է կազմել տրամաբանական տեսակէտից ուղիղ գաղափարներ: Բացի այդ, գիտութեան սիստեմը հիմնուած է տրամաբանական ոգու վրայ. ամեն մի կտոր այդ սիստեմի մէջ իր անփոփոխելի տրամաբանական տեղն ունի: Դպրոցական գիտութեան կամ սիստեմի մէջ չը կայ այդպիսի տրամաբանական անհրաժեշ- թիւն և հետեւողականութիւն: Այն, ինչ գիտութեան սիստեմի մէջ առաջին տեղն է բռնում, կարող է դպրոցական սիստե- մում վերջին տեղը բռնել և ընդհակառակն: Դպրոցը սիս- տեմ կազմելիս ի նկատի է ունենում սուրբեկտիւ—հոգեբա- նական պատճառները և կարիքները: Սակայն դպրոցական սիս- տեմի վերջնական նպատակն է մօտենալ գիտութեան սիս-

տեմին, իր հոգեբանական տեսակէտով դասաւորած նիւթերը վերջ ի վերջոյ կարգաւորել գիտական տեսակէտով:

Մեթոդ. Մինչև այժմ քննուած աստիճանները աշակերտներին այս ու այն ձևով իմացութիւններ էին տալիս և այդ նիւթերը մշակում: Սակայն ինչ արժէք ունին այդ իմացութիւնները, եթէ աշակերտը չի կարող դորձագրել, հարկաւոր ժամանակին: Ինչի՞ պէտք է այն օրէնքը, այն դադափարը, եթէ աշակերտը դրանց համապատասխան կոնկրետ դէպքերի ժամանակ չի գիտակցում օրէնքի, դադափարի ներկայութիւնը: Մինչև չորրորդ աստիճանը աշակերտը գիտողականից բարձրանում է դէպի գուտ արտարակտը-ընդհանուրը: Այս ընդհանուրից սակայն նորից պէտք է իջնել դէպի կոնկրետը, մասնակին, որպէս զի աշակերտը վարժուի դադափարների գործադրութեանը: Այս կարիքին կոչուած է բաւարարելու հին գերորդ աստիճանը՝ մեթոդը:

Այս աստիճանում սիստեմի կարգաւորումը այլ կերպ է փոփոխուում, նոր նիւթ է տրւում՝ որպէս զի աշակերտը կարողանայ օրէնքի կիրառումները տեսնել, գործադրել անձամբ: Այս եղանակով գործունէութիւնը աշակերտի հոգին կը դարձնէ շարժուն, կենդանի և կօմբինացիաների ընդունակ: Այս վերջին աստիճանի մշակումից յետոյ «մեթոդական միութիւնը» հասնում է իր վախճանին:

Հինգ ձևական աստիճանները պէտք է գործադրել ամեն մի աւարկայի և նիւթի դասաւանդման ժամանակ առանց բացառութեան. քմահաճ վերաբերմունք դէպի աստիճանները անթոյլատրելի է:

Յիւլէրի այս տեսութիւնը դպրոցական կեանքի վրայ ունեցաւ մեծ ազդեցութիւն և հեռու չէր լինի ճշմարտութիւնից այն պնդումը, թէ Յիւլէրի այս տեսութիւնը մինչև վերջին ժամանակները եղել է ամենատարածուածը, ուժեղը և Հերբարտ Յիւլէրիան ամենամեծ մանկավարժական բանակից պաշտպանուածը: Յիւլէրը ինքը ազիտատօրական ընդունակութիւնների տէր մարդ էր և ամենամեծ ազդեցութիւն ունեցաւ իր տեսութեան տարածման վրայ: Մանաւանդ մեծ նշանակութիւն ունեցաւ այս խնդրի ընդարձակման գործում լայպցիգի համալսարանում 1862 թուին հիմնուած մանկավարժական սեմինարը իր փորձնական դպրոցով, որտեղ աւարտողները, յայտնի դարձած մանկավարժները, մեծապէս նպաստեցին Յիւլէրի դադափարների տարածմանը: Այս ուղղութեամբ ոչ պակաս նշանակութիւն ունեցաւ նաև Յիւլէրի կողմից հիմնած և ներկայում ևս գոյութիւն ունեցող գերմանական «Գիտական մանկավարժութեան ընկերութիւն»ը:

(շարունակելի)

Գ. Էդիկեան

