

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ

ՓՈՐՁՆԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԵԱՆ ԱՐԴԻԻՆՔՆԵՐԸ

Պրոֆ. Էրնստ Մէյմանի «Դասախօսութիւններ փորձ-
նական մանկավարժութեան մասին» գրքից

Դպրոց մեցող մանուկների մտապատկերների քաղաքը.

Դպրոցական ուսուցման առաջին տարուայ համար շատ կարևոր է իմանալ, թէ մանուկը իւր շրջապատող արտաքին աշխարհից ստացած տպաւորութիւններից ինչն է ընդունում, որն է պահում և մշակում ու միացնում իւր փորձին: Իբր մտապատկեր մանուկի մէջ մնում է այն տպաւորութիւնը, որը նա մշակում է. այս նրա գիտութիւնն է արտաքին աշխարհի մասին: Փորձնական մանկավարժութեան մէջ այս խնդրի ուսումնասիրութիւնը կոչւում է «երեխաների մտապատկերների շրջանի» ուսումնասիրութիւն»: Որոշել ստատիստիկայով, թէ մանուկը ինչ ծանօթութիւններով է մտնում դպրոց՝ շատ կարևոր է. նախ ուսուցիչը կարող է իմանալ, թէ աշակերտը ինչ իրերի հետ է ծանօթ, թէ որքան ուղիղ են այդ ծանօթութիւնները. որքան ամուր, բառերի պաշարը որքան է, խօսքի ինչ դարձուածքներ ունի և այլն: Դպրոցի առաջին և երկրորդ տարուայ ուսուցման առարկաների ծրագիրը կազմում է համաձայն այն ենթադրութիւնների, որ ունենում ենք դպրոց մտնող երեխաներին ծանօթ մտապատկերների նկատմամբ: Մանուկի գլխում լինում են պարզ, կէս պարզ և մութ մտապատկերներ այն, ինչ որ նրան հասակաւորները բացատրում են, նա աշխատում է իւր ոյժերով պարզել և երևակայութեամբ լրացնել: Այս ուղղութեամբ եռանդուն գործիչ Ստէնլի-Գոլլը այն եզրակացութեան էր եկել, որ ուսուցիչը պէտք է ուսման տարուայ սկզբին հետազօտէ աշակերտների հասկացողութիւնների շրջանը. մանուկների

հասկացողութեան շրջանը տարբեր է լինում, նայելով իրենց ծագման միջավայրին, փորձին, հասարակական դիրքին: Յիգիւրը ասում է «ձնողների տանից դպրոց տեղափոխուելը մեծ ազդեցութիւն է անում երեխաների հոգովրայ, ուստի թէ մանկավարժական, թէ երեխաների հոգեբանութեան տեսակէտից կարևոր է ծանօթանալ նրանց հոգեկան տուեալների և ընդունակութիւնների հետ: Բարտօլոմէի ուսումնասիրութիւններից երևում է, որ աղջիկները համեմատաբար քիչ ծանօթութիւններ ունեն քան նոյն հասակի տղաները, որբանոցների երեխաները աւելի մեծ պաշար ունեն, քան ընտանիքում մեծացածները, իսկ նրանցից աւելի՝ մանկական պարտէզ յաճախողները: 1879 թ. Գ-ր կարլ Լանգէն ուսումնասիրութիւններ կատարեց 500 աշակերտների նկատմամբ. նա դործ էր դնում հարցերի մեթոդը, առաջարկում էր երեխաներին 14 հարցօրինակ—ո՞վ է տեսել արևի ծագումը կամ մայր մտնելը, ո՞վ է տեսել լուսինը և աստղերը, ո՞վ գիտէ ինչպէս են ցորենից հաց թխում և այլն: Այս մեթոդի դէմ առարկում էին, որ այս ձևով չի կարելի որոշել, թէ մանուկը ո՞րքան մօտից է ճանաչում առարկան, ո՞րքան ընդունակ է վերլուծելու խոր հասկացողութիւնները: Ստէնլի Գօլլն էլ իւր ուսումնասիրութիւններից հանում է այն եզրակացութիւնը, որ չկան այնպիսի տեղեկութիւններ, որ ուսուցիչը վստահ կերպով ենթադրում է, թէ աշակերտները ունին, որ ամենից լաւ պատրաստութիւնն է երեխային դպրոց տալու համար ծանօթացնել ընտելեան իրերի հետ և ուղարկել մանկական պարտէզ: Գիւլի մանուկները քաղաքի մանուկներից առաւելութիւն ունեն, առաջինների թէ ծանօթութիւններն են ընդարձակ, թէ դիտողութիւններն էլ ճիշտ են: Ճիշտ էլ նշանակում է Գօլլը, որ քաղաքի մանուկների համար կազմուած այբբենարանների նիւթը մեծ մասամբ գիւղական կեանքից է վերցրուած, որը նրանց ծանօթ չէ և մանուկները այդ պատճառով սխալ հասկացողութիւններ են կազմում: Քաղաքի մանուկները թէև թուով աւելի շատ առարկաներ գիտեն, բայց

ճիշտ չեն վերլուծում. գիւղի մանուկը մեծ մասամբ անշարժ առարկաներն է գիտում և աւելի ուղիղ. քաղաքի մանուկների առաւելութիւնն այն է, որ նրանք աւելի լաւ ու ճիշտ գիտեն հասարակական յարաբերութիւնները և մարդու բնաւորութիւնը. հարստանի հետազօտութիւնից երևում է, որ տղաները աւելի լաւ գիտեն կենդանական աշխարհը և հասարակական գաղափարները իսկ աղջիկները միայն որոշ հասարակական պայմանների հետ են ծանօթ և գիտեն կրօնական գաղափարները. ըստ նոյն հետազօտութեան հարստանիք գաղափարը ծանօթ էր 70 տղայի, 227 աղջկայ, կնուսքը՝ 170 տղայի, 220 աղջկայ. երեխաները առհասարակ տանը աւելի շատ հասկացողութիւններ են ձեռք բերում քան դուրսը. նրանք հանդիպելով որևէ նոր առարկայի կամ երևոյթի աշխատում են իրենց ունեցած ծանօթութիւնների հիման վրայ որևէ կերպ պարզելու. Ընդհանրապէս երեխայի միտքը կանգ է առնում այնպիսի բաների վրայ, որոնք նրան ծանօթ են. այս հանգամանքը կարևոր է մանկավարժական տեսակէտից. դաստիարակը հիմք ընդունելով ծանօթ գաղափարը, կարող է երեխային անծանօթ գաղափարի հետ ծանօթացնել. բայց չպէտք է մանուկը նոր բանից հրաժարուի, այլապէս նա եթէ չսովորի դժուարութիւններին յաղթել, կվարժուի մակերևոյթային, ոչ ճիշտ ըմբռնումների.

V

Աւակերտների յիշողութեան զարգացումը.

Յիշողութիւնը այն հոգեկան ընդունակութիւնն է, որի օգնութեամբ առաջուայ կրած տպաւորութիւնները մի քիչ ժամանակից յետոյ կարելի է վերականգնել, այլ և զուգորդել մտապատկերները և մտքերը որոշ ճշտութեամբ, ստիպել, որ նրանք նորից կենդանանան տպաւորութիւններից մնայուն հետքերի հիման վրայ. Յիշողութիւն ասելով՝ ուրեմն, ամենևին չպէտք է հասկանալ նախկին տպաւորութիւնները ու մտապատկերները պահելը. դրանք միայն

գործողութիւններ են, որոնց նոյնքան քիչ կարելի է պահել, որքան և որն է գործողութեան բնակութեան մէջ. Անշուշտ յիշողութեամբ վերարտադրած մտապատկերն և իսկական, թարմ մտապատկերն նոյնը չեն, բայց երկուսի նմանութիւնը այնքան մեծ է լինում, որ կարելի է նրանց ինչպէս հաւասար մեծութիւններ նկատել:

Մի քանի ֆիզիոլոգներ պնդում են, որ յիշողութիւնը օրգանական աշխարհի ընդհանուր յատկութիւնն է. աշխատանքի զանազան տեսակները և գործողութիւնները միանգամ օրգանական նիւթի մէջ կատարուելով, նրանց մէջ առաջ են բերում յատկութիւն, նոյնը նորից կրկնելու: Մկանների այն խմբերը, որոնք այդ գործողութիւնը կատարում են, հետեւեալ տնգամ նոյն գործողութիւնը կատարում են աւելի հեշտութեամբ:

Յիշողութիւնը մանկավարժական տեսակէտից երկուսի է բաժանւում՝ անմիջականի և տեւականի. անմիջականի նշաններն են. 1) տպաւորութեան անմիջական վերարտադրումն առանց ժամանակամիջոցի. 2) միանգամից ընդունել այն, ինչ որ պէտք է պահուի. 3) անմիջական յիշողութեան գլխաւոր պայմանն է, ուժեղ ու հաւասարաչափ կեդրոնացումն այն բանի վրայ, ինչ որ պէտք է պահուի. 4) այդ յիշողութեան առանձնայատուկ կողմն է մի տեսակ արձագանքի նման լինելը. օրինակ այդ դէպքում մենք դեռ լսում ենք արտասանած խօսքերը, ինտոնացիան, ձայնի հնչիւնը: Յիշողութեան յատուկ տեսակներն ևս կան. օրինակ ժամանակից և տարածութիւնից ստացած տպաւորութեան յիշողութիւն, անունների, թուերի, բառերի վերացական նշանակութեան, երեւոյթութեան ծնունդեղող երեւոյթների և այլն յիշողութիւն:

Մանուկների յիշողութեան ուսումնասիրութեան համար գործ են ածում զանազան տեսակի փորձեր. օրինակ Նեչեանը մանուկներին ցոյց էր տալիս առաջ 12 զանազան տեսակ առարկաներ, որոնք շօշափելի ուսման ժամանակ գործադրում են, երեխաները երկու վայրկեան նայում էին, ապա իրերը ծածկում էին և նրանք պէտք

է նկարագրէին տեսածները. յետոյ վարագոյրի ետեից լսում են 12 տօն և զանազան գործիքների ձայն, յետոյ 12 երկանիշ թիւ էին ասում նրանց, ապա եռավանկ խօսքեր և այլն, մանուկները պէտք է յետոյ ասէին: Որքան բառերի միտքը նրանց ծանօթ է, այնքան աւելի հեշտ են յիշում: Այս և նման այլ փորձերից այն եզրակացութեանն են հասնում, որ յիշողութեան զարգացման ընթացքում տարուբերումներ են նկատում. յիշողութեան համար առանձնապէս անբարեյաջող շրջան են 14 և 15-րդ տարիները. ըստ Լօրզինի համեմատաբար լաւ զարգացման շրջանը 10 և 12 տարիների մէջն է: Տղաների մէջ սկզբում ամենից աւելի զարգանում է առարկաների յիշողութիւնը, ապա այն խօսքերի յիշողութիւնը, որոնց բովանդակութիւնը տեսողութեանն է վերաբերում, յետոյ ձայների և տօների յիշողութիւնը և այլն: Աղջիկների մէջ ամենից առաջ զարգանում է տեսողութեան վերաբերեալ բառերի յիշողութիւնը, յետոյ առարկաներինը, յետոյ ձայնինը, յետոյ թուինը և այլն:

Հետաքրքիր է այն հանգամանքը, որ թուերի յիշողութիւնը զարգանում է վերացական գաղափարի յիշողութեան հետ և այս երկուսն էլ համեմատաբար ուշ են զարգանում. տեսողականը լսողականի վերաբերմամբ առաւելութիւն ունի: Ներկայ դպրոցական ուսման մէջ նախապատուութիւնը տրւում է տեսողական տպաւորութիւնների զարգացմանը, իսկ լսողականը ետին շարքն է անցնում: Տղաները իրենց յիշողութեան կազմութեան շնորհիւ աւելի հակուած են վերացական մտածողութեան, աղջիկները՝ զգայարանական-չօշափելի տպաւորութիւնների. 11—14 տարեկան հասակում աղջիկների յիշողութիւնը ընդհանրապէս համեմատաբար տղաների յիշողութիւնից աւելի լաւ է զարգանում. 14 տարեկան հասակում տղաները հասնում են աղջիկներին և նրանցից էլ առաջ անցնում. նկատուած է՝ որ ֆիզիքապէս առողջ երեխաների յիշողութիւնը աշխատանքի համար աւելի բարեյաջող պայմաններ ունի: Հեղինակի ուսումնասիրութեան հիման վրայ ինտե-

լիգենտ երեխաների մեծ մասը աւելի լաւ յիշողութիւն են ունենում:

Անմիջական յիշողութիւնը փորձելու համար ամենից լաւ միջոցը անմիտ խօսքեր ասելու մեթոդն է. առաջարկում են անգիր ասել 10—14 անմիտ վանկեր. այն անձանց, որոնք արդէն վարժութիւն ունին, առաջարկում են 16, 18, 20 և աւելի անմիտ վանկեր. այդ վանկերը երեք տառից են լինում սկզբում և վերջում բաղաձայն, մէջում մի ձայնաւոր. օրինակ գուկ, ֆապ և այլն: Փորձերը ցոյց են տալի, որ միևնոյն նիւթը անգիր անելու համար հասակաւորը աւելի քիչ ժամանակ և քիչ թուով կրկնութիւններ է գործ է դնում, քան երեխան. ուրեմն հասակաւորը նոյն իսկ մինչև 46 տարեկանը աւելի ընդունակ է անգիր անելու մէջ քան երեխան. իսկ մոռանալու կողմից միևնոյն պայմանները ինկատի ունենալով երկուսի համար էլ, տեսնում ենք, որ հասակաւորը շուտ է մոռանում իսկ գպրոցի երեխան միանգամ սովորածը մտքում երկար է պահում: Հասակաւորի համար հեշտութեամբ սովորելու յաջող ժամանակը 20—25 տարեկան հասակն է. իսկ յետոյ թէ յիշողութիւնը և թէ սովորելու ընդունակութիւնը թուլանում են. յիշողութեան թուլացումը այնքան աւելի դանդաղ է կատարւում, որքան աւելի ենք վարժեցնում մեր յիշողութիւնը. սա մի ընդհանուր հոգեբանական կենսաբանական օրէնք է: Մտաւոր անընդհատ վարժութիւնը խանգարում է մեր մտաւոր կարողութեան անժամանակ թուլանալուն. այս պատճառով ժողովրդական դպրոցներում հարկաւոր է գործադրել ձևական մտաւոր վարժութիւններ, բայց ոչ անընդհատ, որովհետև ժամանակ շատ կխլեն և դառնթացքը կտուժէ:

Վարժութիւն ձեռք բերելու մէջ հասակաւորները աւելի յաջող են, քան երեխաները. իսկ վարժութիւնը մոռանալու մէջ ընդհակառակը. սովորելու ընդունակութիւնը պայմանաւորուած է վարժութեան այն չափով, որը կար այդ ժամանակ. իսկ յիշողութիւնը, այն պայմաններով, որոնք աստիճանաբար զարգանում են հոգե-

կան — ֆիզիքական օրգանիզմի մէջ: Ընդհանրապէս տեսնում ենք, որ երեխաները ժողովրդական դպրոցը թողնում, հեռանում են այն ժամանակ, երբ նրանց սովորելու ընդունակութիւնը հասնում է ամենաբարձր աստիճանին, ուստի և կարիք կայ ուսումը 9 տարուայ դասընթացի դարձնել և ոչ 8 (մեզանում 6-է). ժողովրդական դպրոցն աւարտողները եթէ կեանքի մէջ իրենց սովորածից շատ քիչ բան են յիշում, մասամբ պէտք է վերագրել այդ անբարեյաջող հանգամանքին: Միւս կողմից այդ տիպի դպրոցներում աշակերտի յիշողութեան զարգացման համար ձևական վարժութիւններ քիչ են լինում. աշակերտը ոչ մի կերպ չէ սովորում օգտուել ընտանից օժտուած միջոցներով իւր յիշողութեան զարգացման համար և նրա մէջ այն գիտակցութիւնն էլ չի զարթնում, թէ որքան կարևոր է յիշողութեան զարգացումն. միայն յետոյ հասակաւորները գիտակցում են, թէ դպրոցը որքան մեծ պակաս է թողել իրենց մտաւորի ձևական զարգացման մէջ:

VI

Մտապատկեր կազմելու գործողութիւնները և խօսքը.

Մտապատկերը ստացած տպաւորութեան վերարտադրուած բովանդակութիւնն է և միաժամանակ նախկին գիտակցութեան ամեն տեսակ ներքին կեդրոնացումը, ուրեմն նա այդ գիտակցութեան բովանդակութեան, մանաւանդ ստացած տպաւորութեան բովանդակութեան վերարտադրութեան միութիւնն է. վերարտադրումը կարող է երկու կերպ լինել. մի դէպքում մտապատկերը վերաբերում է նախկին ստացած որոշ տպաւորութիւններին և այդ դէպքում կոչւում է յիշողութեան մտապատկեր, երկրորդ դէպքում չի վերաբերում որոշ տպաւորութիւնների, այլ նա տպաւորութիւնների տարրերի ազատ միացումն է և կոչւում է երևակայութեան մտապատկերներ, երկուսի մէջ ճշգրիտ որոշուած տարրերութիւն չկայ. Մտապատկերները, որոշ անխախտ կազմակերպութիւններ չեն. նայելով

մտքի ընթացքին, նրանք զանազան տեսակ կազմութիւններ են ստանում. օրինակ՝ եթէ Քեօնիգսբերգի դղեակի մտապատկերը վերարտադրուի է պատմական նկատումների շնորհիւ, այդ դէպքում մտապատկերի մէջ գլխաւոր տիպը կտրուի այն շինութիւններին, որոնց մէջ տեղի են ունեցել պատմական անցքեր, եթէ գեղարուեստի պատմութեան տեսակէտից է վերարտադրուի, գլխաւոր տեղը կըննի նրա ճարտարապետական մասը և այլն, ուրեմն մի մտապատկեր, որ միևնոյն խօսքով է արտայայտուի, շատ տարբեր բովանդակութիւն կարող է ունենալ, կարող են նրա մասերը փոփոխուել, նայելով թէ ի՞նչ մտքերի շարքի շնորհիւ է առաջ եկել:

Մտապատկերները լինում են՝ առարկայական և խօսքի, վերջիններիս շնորհիւ մեր մտածողութիւնը ստանում է վերացական—այլաբանական բնոյթ: Մտապատկերը վերարտադրուի է երկու կերպ՝ կամ՝ թռիչքով, երբ օրինակ մի բան են ասում և իսկոյն դիմացինի մէջ մի ուրիշ մտապատկեր է զարթում, առանց օր և է ընդհանուր կապ ունենալու ասածի հետ, կամ՝ դատողութեան շնորհիւ, երբ տպաւորութիւնը որոշ ճանապարհով է արտադրուի: Բառը ըստ ինքեան ցոյց չի տալի, թէ արդեօք նա ընդհանուր բնոյթ ունի, թէ անհատական. այս հնարաւոր է բացատրել միայն հարցի ու փորձի միջոցով. եթէ մանուկին ասենք «վարդ», նա կարող է ընդհանուր մտքով հասկանալ կամ հասկանալ այն վարդը, որ նա տեսել է որոշ տեղ, որոշ ժամանակ:

Մանուկների վրայ կատարուած փորձերը ցոյց են տալիս, որ նրանց մտապատկերները աւելի յաճախ թռիչքներով են տեղի ունենում, քան հասակաւորներինը: Երբ մանուկը որեւէ մտապատկեր վերարտադրելու մի ձև է գտնում, աշխատում է այդ ձևն էլ պահել և նրա վերարտադրութեան մէջ նկատուի է նոյն բառի յաճախ գործածութիւնը. նրա մտապատկերները աւելի առարկայական են քան բառական: Մանուկը աւելի մեծ չափով է մտածում անհատական մտապատկերներով, քան հասա-

կաւորը: Վերջինս սովորաբար լսած խօսքը իսկոյն ըմբռնում է ընդհանուր և վերացական իմաստով, մանուկը այդ բացատրում է իբր թանձրացեալ, անհատական մտապատկեր, մեծ մասամբ իբր տարածութեամբ որոշ մի բան: Յիգենը նկատել է, որ 6-12, 13 տարեկան, ընդունակութիւններով օժտուած մանուկները աւելի անհատական մտապատկերներ ունին, քան նոյն հասակի պակաս օժտուածները: Հոգեբանական-մանկավարժական տեսակէտից կարեւոր է որքան կարելի է կօնկրէտ շատ մտապատկերներ ունենալ, որքան կարելի է լաւ ու որոշ խորացնել մտապատկերների բովանդակութիւնը. ապագայում բառերի վերացական իմաստը այս դէպքում աւելի որոշ ու լաւ կլինի:

(շարունակելի)

Pessimist.

ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆ ՅԻԼԼԵՐԻ ԶԵԻԱԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԻ.

Յիլլէրի դասաւանդման տեսութիւնը որպէս զի ընթերցողի համար աւելի պարզուի, տալիս ենք Յիլլէրեան դպրոցին պատկանողներէց մէկի ձեւական հինգ աստիճանների միջոցաւ մշակած մի օրինակելի դաս *):

ՈՐՈՃԱՅՈՂ ԿԵՆԴԱՆՆԵՐ

(Մեթոդական միութիւն արատրակցիայի պրոցէստով):

1. Եւ II. Ա ս տ ի ճ ա ն

Առաջին ու երկրորդ աստիճանները չեն կարող այստեղ առանձին առանձին մշակուել, որովհետեւ առաջին աստիճանը ընականաբար սաների փորձառութեան շրջանին համապատասխան պէտք է լինի: Յատկապէս պէտք է այստեղ մատնացոյց

*) Օրինակը վերցրած է Յ. Տէր-Միրաքեանի «Ուղիցոյց դասաւանդման» գրքից: Ով ցանկանաւ է ձեւական աստիճանների տեսականի եւ գործնականի հետ աւելի մօտ ծանօթանալ, թող կարդայ այդ գիրքը: