

Մ Ա Ն Կ Ա Վ Ա Ր Ժ Ա Կ Ա Ն

ՓՈՐՁՆԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԵԱՆ ԱՐԴԻԻՆՔՆԵՐԸ

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

Շարունակութիւն

XIII

Գրելը եւ ուղղագրութիւն սովորեցնելը.

Գրելու մեթոդը ընդհանրապէս այնքան էլ մանկա-
վարժական հետազօտութիւնների խնդիր չէ եղած, որով-
հետեւ գրելը կախուած են համարել կարգալուց: Ընդ-
հանրապէս տարբերում են երկու տեսակի ձեռագրեր՝
արուեստական և բնական, առաջին դէպքում գեղագրու-
թեան օրինակին այնքան ճիշտ նմանեցնում են ձեռա-
գիրը, որ անհատական առանձնայատկութիւնները հա-
մարեան անյետանում են, երկրորդ դէպքում տառերը փոխ-
ւում են, աղաւաղւում են համաձայն գրողի անհատա-
կանութեան, բնաւորութեան: Երեխայի ձեռագիրը այդ
երկուսի մէջտեղն է բռնում, դասարանից դասարան փո-
խադրուելով նա ձեռք է բերում հետզհետէ իւր բնա-
կան ձևը: Երեխաների ձեռագրերը ունին որոշ առանձ-
նայատկութիւններ, օրինակ տառերին կապնում են աւել-
ւորդ գծեր, սուր անկիւն են դարձնում այնտեղ, ուր
պէտք է կոր գիծ լինի կամ ընդհակառակը, տառերը դա-
նաղան թերութիւններ են ունենում, տառերի մէջ տա-
րածութիւն է լինում, մի քանի տառեր բացարձակ մեծ
են լինում և այլն: Հոգեբանօրէն քննելով խնդիրը երևում
է, որ ձեռքը այս դէպքում ամենից քիչ դերն է կատա-
րում, եթէ գրիչը բերանով կամ ոտի մատերով բռնեն և
գրեն միշտ էլ կնկատուի ձեռագրի նոյն տեսակի առանձ-
նայատկութիւններ, ըստ Պրէյէրի մեր ձեռագիրը իսկա-

պէս ուղեղի ձեռագիրն է, որովհետեւ ուղեղը միակ օրգանն է, որը այս գէպքում ազդում է:

Ձեռագրերը հետազոտելով գտել են, որ հասակաւորների մէջ կան երկու տեսակի ձեռագիր ունեցողներ՝ տղամարդու և կանացի. առաջին տեսակին պատկանողները ուժեղ են սեղմում գրիչը և մի քիչ ծանր են գրում, քան կանացի տեսակին պատկանողները, սղմումը ուժեղանում է, երբ աւելի արագ են գրում: 6-7 տարեկան երեխաները գրում են հաւասարաչափ սղմելով գրիչը ամեն մի տառ գրելու գէպքում. ամեն մի գիծը քաշելիս նա հաւասարաչափ ժամանակ է դորժ դնում. մինչդեռ հասակաւորը որոշ գծեր միւսներից աւելի արագ է գրում. երեխայի ձեռագիրը զարգանալու նշաններն են՝ ձեռագրի արագացումը, առանձին տառերի մասին չմտածելը, միանգամից վճռել ու գրելը և այլն: Արտագրելը շատ է նպաստում նրանց ձեռագրի զարգանալուն, որովհետեւ սովորում են հաւասարաչափ արագութեամբ գրել, գրիչը հաւասարաչափ են սեղմում և տառերի ձևերը աւելի ճիշտ են գիտում: Երբ գրելուն վարժւում են, այնուհետեւ արտագրելը խանգարում է նրանց ձեռագրի զարգանալուն:

Գրել սովորեցնելու նպատակը երեխայի մէջ ինքնաշարժ կերպով կամքի և խօսքի նշանակութեան մտապատկերի առաջ դալուն նպաստելն է, ուստի երեխան երբ միաժամանակ գրել ու կարդալ է սովորում պէտք է վարժուի տառերի ձևերը ճիշտ արտանկարելուն, գրելու ժամանակ գլխաւոր ուշադրութիւնը պէտք է դարձնել այն բանի վրայ, որ երեխայի մէջ զարգանայ ձևերի տեսողական մտապատկերները և կարողանայ այդ ձևերը արտաբերող համապատասխան շարժումները կատարել: Գրելուց առաջ միշտ տեղի է ունենում ներքին խօսքը, մարդ բառը ասում է իւր մտքում, ուստի երեխան այնքան աւելի հեշտ կսովորէ գրել, որքան աւելի ճիշտ գիտէ բառերի ձայնական-շարժողական մասերը և որքան նա այդ տարրերին առանձին առանձին հմուտ է աիրապե-

տու՛մ: Երբ երեխային միաժամանակ գրել ու կարգալ են սովորեցնում նա վարժու՛մ է ընթերցանութեան ձայնա-
կան կողմին և կարող է իւր զուգորդութիւնները գրութեան շարժողական ձևին դարձնել: Կա՛մ գրելու համար մանուկը պէտք է ձեռք բերէ ձեռքի ճարպիկութիւն. այս գէպքում գծագրութիւնը իսկապէս օգնութեան է հաս-
նում:

Ուղղագրութիւն սովորեցնելու միակ սկզբունքը կա-
րող է լինել զուտ հնչականը, երբ ամեն մի հնչիւնի հա-
մապատասխան տառն է գրւում: Կան և այլ սկզբունք-
ներ, ինչպէս օրինակ՝ պատմական-գրել, այնպէս, ինչպէս
հնումն են գրել, քերականական-գրել համաձայն բառի
ծագման, տրամաբանական-միատեսակ հնչուող, բայց տար-
բեր միտք ունեցող բառերը տարբեր գրել, ժամանակա-
կից տպագրութիւնը աշխատում է ժտենալ հնչականին:
Մի կողմ՝ թողնելով այս սկզբունքների մէջ եղած վէճը,
պէտք է ասել, որ ուղղագրութեան վարժեցնելու համար
կարևոր է սկզբում արտագրութիւնը, նայելը, բարձր ձայ-
նով արտասանելը, բառերը մասերի բաժանելը, թելա-
գրութեան ժամանակ երեխաները պէտք է իրենք ասեն բառի
տառերը: Ուղղագրութեան համար կարևոր նշանակութիւն
ունին տեսողական ձևերը ընդունելու եղանակը, աշա-
կերտը պէտք է սովորէ պատրաստի տառերը, նոյն իսկ
բառերը ընդգրկել իբր մի ամբողջութիւն և տեսնել, թէ
նրանք ինչպիսի են. նրա աչքը հետևում է իւր շարժում-
ներ կատարող ձեռքին:

Գրելու ժամանակ կատարած շարժումները դառնում
են իսկական, շնորհիւ այն հանդամանքի, որ գրողին ստի-
պում են քայլ առ քայլ աչքի և յիշողութեան միջոցով
վերլուծել գրողի առաջ դանուած բառերի ձևերը, ստի-
պում են ուշադրութիւնը երկար կեդրոնացնել առանձին
գրաւոր նշանների վրայ, որովհետև բառի ձևը աւելի է
ամրապնդում յիշողութեան մէջ:

XIV

Թուարանութիւն.

Ժողովրդի կրթութեան կարևոր տարր եղող թուարանութիւնը երկար դարեր ժողովրդական դպրոցում՝ կարևոր տեղ չէ բռնել, մինչդեռ հասարակ թուարանական գործողութիւններ կատարելը ամեն տեսակի պարապմունք ունեցող մարդկանց համար շատ կարևոր է։ Պետալօցցին նկատում է, որ ցածր դասակարգի մարդկանց տնտեսապէս առաջ գնալը, տան տնտեսութեան մէջ կարգ ու կանոն մտցնելը ամենից առաջ կախուած է հաշիւ իմանալուց. թուարանութեան նպատակն է, նրա կարծիքով, խելքի ձևական զարգացումը. թուի շնորհիւ մեր մտապատկերների բազմազանութեան մէջ մի կարգ ենք մըտցնում։

Թիւը մեծի և փոքրի յարաբերութեան մասին եղած մտապատկերն է. երեխան ծանօթանում է այդ վերացական յարաբերութիւնը շօշափելի կերպով տեսնել։ Ս. յնուհետև մանուկը աշխատանքի միջոցով կարողանում է հաշուել. Պետալօցցին աղիւսեակը կազմում էր մի շարք գծերից, բայց անյարմարութիւնը այն էր, որ գծերը շատ էին լինում և անշարժ էին։

Մանուկի մէջ առհասարակ թուական որոշ յարաբերութիւնները համեմատաբար ուշ են առաջ գալի, մանուկի զգայարանքների գործունէութիւնը, տարածութեան մասին ունեցած մտապատկերը, խօսելը յաճախ բաւական զարգացած են լինում, մինչդեռ նա թուական ոչ մի մտապատկեր չի ունենում, եթէ հասակաւորը սովորեցնում է մանուկին մէկից մինչև տասը հաշուել, այդ դեռ չի նշանակում, թէ մանուկը թուական ճիշտ մտապատկերներ ունի և այդ գիտակցական հաշիւ չէ։ Դպրոց մըտնող մանուկների թուական մտապատկերները միաշափ զարգացած չեն լինում, մի քանիսը արդէն հասկանում են 1—6-ը, նոյն իսկ 10-ը, մեծամասնութիւնը սակայն 3-4-ը հաղիւ է հասկանում։

Պէտք է խոստովանել, որ գործնական կեանքում մանուկը շատ առիթ է ունենում թուերի հետ ծանօթանալու խաղալու, խաղալիքները գործածելու, ուտելու, առարկաների հետ շփոթուելու ժամանակ նա միշտ առիթ ունի թուերի հետ ծանօթանալու, ուրեմն եթէ այնուամենայնիւ նրա թուական մտապատկերը թոյլ է լինում, այդ ցոյց է տալի, որ թուի մտապատկեր կազմելը դժուար է, որ այն մտաւոր գործողութիւնները, որոնք այս դէպքում տնհրաժեշտ են, մանուկներին համեմատաբար ուշ են մատչելի դառնում: Թուի մտապատկեր կազմելը կապուած է գլխաւորապէս երկու հոգեկան գործողութիւնների հետ՝ թուի ժամանակի մօմենտի և թուի վերացական ընդթի հետ:

Ժամանակի գաղափարն էլ սանիկը ուշ է կազմում, մտաւորապէս այն ժամանակ, երբ կազմւում է թուի գաղափարը: Մանուկները սկզբում առարկաների անվերջ բաղմազանութեան մտապատկերներ են ստանում, երկու տարեկան մանուկը դեռ չի կարողանում ճիշտ կերպով հասկանալ 1—5 թուերի նշանակութիւնը, թէև լաւ կարողանում է ասել ռմէկ, երկու, երեք, չորս, երբ նրանից ուղում են որոշ թուով առարկաներ, նա այդ չի ըմբռնում, մի վարժեցրած շիմպանզէ ճիշտ կերպով էր տալի առարկան, երբ նրանից ուղում էին 1—5 հատ, իսկ երբ 6, 7, 8 և այլն թուով էին ուղում նա միշտ տալիս էր 5-ից աւելի, 10-ից պակաս:

Թէ հաշուի ժամանակ մանուկի մէջ ինչ մտաւոր գործողութիւններ են կատարւում՝ այդ դեռ պարզ չէ, ուստի և թուաբանական դանազան մեթոդների, արժէքների մասին պէտք է միայն հաւանական ենթադրութիւններով խօսել: Թուաբանութեան դաստաւանդման համար գործածւում են երկու մեթոդ՝ շօշափելի թուական ձևերի և հաշուելու: Փորձը ցոյց է տալի, որ երեխաները աւելի ամուր հիմքեր ձեռք են բերում այն ժամանակ, երբ շօշափելի թուական ձևերը հնար եղածին չափ որոշ ու լրիւ են ունենում, 6 տարեկան երեխան շատ քիչ է գործ ու-

նենում վերացական մտապատկերներին հետ, վերացական մտածողութիւնը զարգացնելու համար պէտք է շօշափելի թուական մեթոդին կցել հաշուելու մեթոդը, այնուհետև թուերը ըստ ինքեան վերացական ընայթ են ստանում, որովհետև մեր գիտակցութիւնը վանում է աւելորդ մտապատկերները: Դիտարար պայմանն այն է, որ թուերի շօշափելի ձևերը համախմբուեն այն կերպ, որ կարելի լինի նրանց բաժանել մասերի և շարժական լինին, այս գէպքում թուաբանական բոլոր դործողութիւնները կարելի է կատարել:

XV

Գծագրութեան վերլուծութիւնը եւ մեթոդը.

Գծագրութիւնը այժմ կամաց կամաց դպրոցներում արժէքաւոր տեղ է բռնում, որովհետև նրան կրթական ու դաստիարակչական նշանակութիւն են տալիս: Շնորհիւ գծագրութեան երեխաների մէջ հետաքրքրութիւն է դարձում գէպի արուեստը, նրանց գեղագիտական զգացումները զարթում են և դասողութիւնները այդ ուղղութեամբ էլ են զարգանում: Գծախտարար գծագրութեան մեթոդը, ինչպէս և միւս առարկաներինը լաւ ուսումնասիրուած չէ դեռ, ոչ որ գծագրութեան գործողութիւնը չէ տարրալուծել և չէ համեմատել հասակաւորի գծագրութիւնը մանուկի գծագրութեան հետ. յայտնի չէ թէ գեղարուեստական ընդունակութեան անհատական հիմքերը որոնք են, հետեապէս դասաւանդման ժամանակ ուսուցիչը աշակերտի անհատական կողմը այս գէպքում չի կարող ի նկատի ունենալ, իսկ ուսուցման նպատակն է անհատականացնել ըստ տեղւոյն ամեն առարկայի աւանդումը: Աշակերտը ոչ միայն պէտք է նկարէ, ինչ որ տեսնում է, այլ և պէտք է վարժուի ստեղծագործելու, նոր բան առաջ բերելու, ամեն մի նկարում կարելի է տեսնել մանուկի անհատական կողմը:

Հոգեբանական կողմից վերլուծելով խնդիրը երևում է, որ մանուկը իսկապէս դեռ չէ նկարում, այլ այլաբա-

նօրէն գրում է այն, ինչ որ նա առարկաների մասին գիտէ. նրանք ոչ թէ այն են նկարում, ինչ որ տեսնում են, այլ այն, ինչ որ գիտեն նկարուելիք առարկայի մասին: Այնուհետեւ մանուկը աշխատում է գլխաւոր մասերի կապերն էլ նկարել, ընդհանուր գծերով ներկայացնել: Ա տարեկան հասակից սկսած միայն երեխաները աշխատում են մարմինների պլաստիկականութիւնը և խորութիւնն էլ գծերով արտայայտել. վերջապէս աշխատում են լոյսն ու ստուերն էլ զանազանել և արտայայտել համապատասխան գծերով. շատերը մնում են ընդհանուր գծերով արտայայտելու շրջանում, մանաւանդ աղջիկները. տղաները ձևերը լաւ են հասկանում և լաւ էլ արտայայտում են, իսկ աղջիկները որոշ առաւելութիւն ունին գոյների զգայութեան ու զարգացման գծագրութեան մէջ:

Փորձերը ցոյց են տալի, որ մարդկանց մեծ մասը, որոնք նկարիչներ չեն, առարկաները ճիշտ չեն տեսնում, առարկաների մէջ եղած մանրամասնութիւնները ամենեւին չեն նկատում, նրանց գիտողութիւնը վերլուծական և նկարչական չէ, ամենից քիչ են աշխատում առարկայի ձևը մտքում տպաւորել: Ոմանք այն պատճառով ճիշտ չեն տեսել առարկաների գոյները և ձևերը, որ նրանք երբէք վերլուծող գիտողութիւն չեն ունեցել, միւսները թէև լաւ նկատում են և որոշ գիտումով են նայում առարկային, բայց հէնց որ մատիտը թղթին մօտեցնում են յիշողութիւնից առարկաների ձևերը անյետանում են. նկարը ամենեւին չի համապատասխանում առարկայի ձևին. այսպիսիները պէտք է վարժութիւն ձեռք բերեն երբ վարժւում են մարդու, ծառի, կենդանի օւրուագծերը նկարելուն. այնուհետեւ նեցուկ ունենալով այս ձևերը, մաս մաս աւելացնում են այն ինչ որ նկարուելիք առարկային է վերաբերում: Կան մարդիկ, որոնք լաւ տեսնում են, բայց տեսողական յիշողութիւնը զարգացած չէ, կան այնպիսիները, որոնց ձեռքը հմուտ չէ նկարելուն. նկարելու անընդունակութեան նպատճառները կարող են լինել՝ տեսողական յիշողութեան անբաւարար լինելը, առար-

կաների ուրուագծերը զիտացնելը, երեք չափերը չհաս-
կանալը և այլն: Այս հիման վրայ կարելի է ենթադրել,
որ եթէ գծող, նկարող մանուկի անընդունակութիւնը որո-
շուի, նրան հետզհետէ կարելի է վարժեցնել, հմտացնել
նկարելուն: Նկարելու ընդունակութեամբ օժտուածներից
շատերը ամեն առարկայի նայում են վերլուծական տե-
սակէտից, թէև նկարելու գիտաւորութիւն էլ չեն ունե-
նում: Եւրիշները աչքի ընկնող յիշողութիւն են ունենում,
բարդ առարկաները ճիշտ նկարում են:

Երեխաները սկզբում սիրում են առհասարակ յի-
շողութեամբ մի բան նկարել, քան թէ մի ձևից արտա-
նկարել, այս դէպքում նրա մէջ ցանկութիւն ու սէր է
առաջ գալի դէպի նկարելը, գծելը, բայց չպէտք է թող-
նել, որ երկար ժամանակ միայն յիշողութեամբ նկարեն,
որովհետև առարկաների ձևի մասին այս դէպքում սխալ
հասկացողութիւն են կազմում: Այնուհետև նրան պէտք է
որ և է ձև, կաղապար տալ և համեմատել յիշողութեամբ
նկարածի հետ, ցոյց տալ թէ ինչ սխալներ ունի և նորից
առաջարկել, որ յիշողութեամբ նկարէ, այս դէպքում
մանուկը ոչ թէ արտանկարում է, այլ աշխատում է կամաց
կամաց ձևը իւրացնել, մանրամասնութիւնները նկարել:

Առհասարակ երեխային չպէտք է սովորեցնել միայն
այն, ինչ որ հեշտ է նրա համար և դժուարից չպէտք է
աղատել, երեխան հակուած է ժամանակից առաջ և որոշ
յիշողութեամբ նկարել մի բան, առանց նախօրօք տես-
նելու, նրա մէջ պէտք է զարգացնել տեսնելու և տեսածի
հիման վրայ միայն նկարելու ընդունակութիւնը:

XIV

Մինչև այժմ կատարած հետազոտութիւնների ընդհանուր
եզրակացութիւններ.

Մանկավարժութեան ընդհանուր հիմնաւորման հա-
մար դեռ շատ բան կայ ասելու, ուսումնասիրելով մա-
նուկի զարգացումը, պէտք է աշխատել լաւ հասկանալ
մանուկի հոգեկան ու ֆիզիքական զարգացումը, մանա-

ւանդ թէ ծանօթանալ նրա օրգանական դարգացման խոշորութեան հետ սրանց պատճառների և հետեւանքների հետ, որ կարելի լինի դրանց առաջն առնել, ուսուցիչը պէտք է օգտուի այս դէպքում յատուկ դպրոցական բժշկի աջակցութիւնից, Այն հետազօտութիւնը իրօք կատարեալ կլինէր, որը կգրադուէր միայն մի որոշ ածող մանուկ սերնդի մտաւոր և ֆիզիքական դարգացմամբ: Մանկավարժը մանուկի վրայ պէտք է նայէ, ոչ ինչպէս հոգեբանը զուտ հոգեկանի կողմից, այլ իբրև մի ֆիզիքական-հոգեկան ամբողջութեան վրայ, մանկավարժին հետաքրքրելու է ոչ միայն այն, թէ կենդրոնական նեարդային համակարգութեան մէջ ինչ գործողութիւններ են կատարուում, այլ և արեան շրջանառութիւնը, շնչառութիւնը, ջրերի ոյժը և այլն և այլն: Պէտք է ուսումնասիրել երեխաների կրօնական-քարոյական գաղափարները, անհատական և սոցիալական յարաբերութիւնների մասին ունեցած գաղափարների դարգացումը, մանուկի գեղագիտական ճաշակը, հասկացողութիւնը նոյնպէս քննութեան պէտք է առնել:

Որքան մանուկը աղատ է գործում ու աշխատում որ և է բան սովորելու, ձեռք բերելու դէպքում այնքան ճիշտ է իւրացնում այն, այնքան հիմնաւոր է լինում նրա հասկացողութիւնը: Մանուկը իւր հոգեկան կեանքի առաջին րոպէից ոչ թէ կրաւորական դերում է և յարմարում է շրջապատող միջավայրին, այլ իւրատեսակ վերամշակում է արտաքին աշխարհից ստացած տպաւորութիւնները և իւր անհատական էութեան կնիքն է դնում դրա վրայ: Մտաւոր կարողութիւնները այն դէպքում են կատարելագործւում, երբ կատարելագործուելու կաւրն է առաջ գալի:

Անհրաժեշտ է որոշել ոչ միայն աշակերտի անհատական ընդունակութիւնները, այլ և ուսուցչինը, որովհետև ուսուցչի աշակերտին արած պահանջները մեծ մասամբ լինում են անհատական բնոյթ կրող, թէ, օրինակ աշակերտը ինչպէս պէտք է ուշադիր լինի, ինչպէս պէտք է,

գաղափար կազմէ. այս բոլոր դէպքերում էլ ուսուցիչը պահանջում է աշակերտից իւր տեսակ լինել:

Փորձնական մանկավարժութիւնը պէտք է հետաքրքրուի դիդակտիկայի խնդրով. թէ արդեօք մանուկի հետ մտաւոր ինչ տեսակի հաղորդակցութիւնը աւելի օգտակար հետեւանքներ կտայ, այդ մասամբ հնարաւոր է վճռել այն ժամանակ, երբ փորձնական ճանապարհով որոշուի թէ դասաւանդման զանազան ձևերը ինչպէս են ազդում մանուկի վրայ: Պէտք է ի նկատի ունենալ, որ դասաւանդման ձևը միշտ պայմանաւորուած է աւանդուելիք առարկայով. օրինակ պատմութեան դէպքում պէտք է դործադրել կապակցուած բացատրութիւնը, պատմական դատողութիւնը իւր տրամաբանական որոշ բնոյթը ունի. բուսաբանութեան և կենդանաբանութեան դէպքում պէտք է դործադրել նկարագրական դատողութիւնը, մատենատիկայի դէպքում — բացատրական և այլն: Ամեն մի հարց, որ առաջարկւում է աշակերտին՝ իւր մէջ ունի երկու խնդիր, նախ՝ աշակերտը պէտք է իւրացնէ հարցի միաբը և ապա՝ այս հիման վրայ իւր գիտեցած դատողութիւնները առաջ բերէ. հարցը ոչ միայն մտածողական, այլ և կամեցողական բնոյթ ունի. դասատուն այս երկու կողմն էլ միշտ պէտք է ի նկատի ունենայ: Ամեն մի մեթոդ պէտք է քննութեան առնել թէ ընդհանուր հոգեբանական և թէ բարոյական տեսակէտից, որովհետև մեթոդը այս երկու կողմից էլ ազդեցութիւն ունի մանուկի վրայ:

Մինչև այժմ կատարած փորձերից կարելի է եզրակացնել, որ կրթութեան ու դաստիարակութեան գործը նոր հիմքեր կստանան: Երեխաների յետաձնացութիւնը և մտաւոր շատ պակասութիւնները ոչ թէ նրանց մտաւոր անընդունակութեան հետեւանքներն են, այլ նրանց կամքի պակասաւորութեան արդիւնքն են. լաւ հետեւելով մանուկների այդ կողմին, հնարաւոր է ուղղել նրանց թերութիւնը. դաստիարակը պէտք է լաւ միջոցներ ձեռնարկէ աշակերտի փտահութիւնը գրաւելու, այս դէպքում աշակերտը կաշխատէ իւր անհատական կամքը զարգաց-

ներ, Ուսուցչի ամեն մի կշտամբանք, կամ խրախուսելու արժանի դէպքի աչքից բաց թողնելը, արհամարհական, ծաղրական վերաբերում, աշխատանքի ոչ ճիշտ գնահատութիւն, անհատական տեսքի շրմբոնում, նոյն իսկ ամեն մի խօսք երեխայի կամեցողական կեանքում խոչընդոտ առաջ կրերէ և շատ կիմասէ նրա զարգացմանը: Ամեն մի մանկավարժութիւն, որը հիմնուած է ճնշման, ինքնագիտակցութեան աղաւաղման, մանուկի ինքնագործունէութեանը արգելման վրայ՝ երեխայի հոգու դէմ գնացող է. պէտք է միշտ դրա հակառակը գործել: Նախկին մանկավարժութեան ժամանակ լաւ դիտաւորութեամբ տուած խորհուրդները եղել են հասակաւորի հոգեկան աշխարհի համաձայն և ոչ թէ մանուկի ներքին կեանքը ի նկատի ունենալով: Ռուսսօն, Աետալօցցին, Ֆրէքէլը, Զալցմանը, Ժան-Պօլը թէև աշխատել են երեխայի հոգին ըմբռնել, բայց հետադատութեան ուղիղ միջոցներ չեն ունեցել: Ռուսսօն չդիտէ, որ կենդանիներին մարդու յատկութիւններ վերադրելը անօրգանական աշխարհը շնչաւորելը, անձնաւորութիւն դարձնելը հաւապատասխանում է մանուկի բնաւորութեանը, ուստի և ի դուր տեղը դատաւարաւում է Լաֆօնտէնի առակները:

Այն հոգեբանները, որոնք պահանջում են ժողովրդական դպրոցներում յատուկ ժամեր նշանակել յիշողութեան, ուշադրութեան ձեական զարգացման համար սխալում են. պէտք է արդէն եղած աւանդուող առարկաները գործադրել այդ նպատակին և իբր օժանդակ միջոց գործադրել այն մանուկների համար, որոնք թոյլ են: Այն մանուկը, որը յիշողութիւնը, ուշադրութիւնը, ըմբռնումը լաւ վարժել է ձեական կողմից, պակաս կարիք կզգայ դրսի օգնութեան, չոր ու ցամաք տեղեկութիւնների ձեռք բերելու վրայ այնքան էլ մեծ ուշադրութիւն չպէտք է դարձնել, որովհետև դպրոցից դուրս գալուց յետոյ շատ քիչ բան է մնում աշակերտի յիշողութեան մէջ. այդ բոլոր կորուստի առաջը կառնուէր, եթէ դպրոցում յատուկ

ուշագրութիւն դարձնէին հիմնական ծանօթութիւններ ձեռք բերելու վրայ:

Կարևոր է նաև կրթութեան ու դաստիարակութեան անհատականացումը. ուսուցիչը պէտք է աշխատէ ըմբռնել, թէ մանուկը այս կամ այն աշխատանքի ժամանակ ինչպիսի հոգեկան վիճակում է, որ կարողանայ ուղիղ դնահասակ նրա աշխատանքը, պէտք է թափանցէ իւր սանի ներքին աշխարհը և ըմբռնէ նրա առանձնայատկութիւնները: Այժմեան դպրոցը աշակերտին ինքնադործունէութեան քիչ հնարաւորութիւն է տալի, ստիպում է աւելի շուտ առաջարկում գիտութիւնը կրաւորական ձևով ընդունել, սրա հետեանքն է, որ աշակերտը մտաւորապէս ինքնուրոյն չի լինում, դատողութիւնը թոյլ է լինում և մտաւոր աշխատանքի նախաձեռնութիւնից զուրկ:

Այս պահանջի հետ պէտք է դնել և մի ուրիշը՝ դաստիարակին և ուսուցչին որքան կարելի է անկախութիւն ու ազատութիւն տալ. չպէտքէ որոշել անպայման նշանակութիւն ունեցող օրէնքներ, որոնց պէտք է ուսուցիչը հետևէ. այլ պէտք է նպաստել, որ ինքը իւր համար օրէնքներ ստեղծէ. ուսուցչի ներքին անկախութիւն ձեռք բերելուց է կախում գէպի իւր անձը յարգանք առաջ բերելը. ոչ թէ աշխատանքի վարձատրութիւնից է կախում գէպի որ և է դասակարգ յարգանք տածելը, այլ վերջի վերջոյ հոգեկան անկախութիւնից ու ինքնուրոյնութիւնից: Այն դասատուն կամ դաստիարակը, որը ունի այդ անկախութիւնը, որ եթէ չի հետևում որոշուած ընդհանուր օրէնքներին, ոչ թէ պէտք է պատասխանատուութեան կանչուի իբր դասատու, այլ պէտք է ամենալազ գէպում միայն բացատրութիւն տայ, թէ ինչու է այդպէս վարւում: Հսկիչ մարմինը չպէտք է ղեկավարուի այն անպատուարեր կանոնով թէ «այս բանը որոշուած է, հետևապէս պէտք է կատարուի», այլ պէտք է ուսուցչի միշտ պահանջել՝ «ինքդ քեզ հիմնաւոր ու բարեխիղճ հաշիւ տուր այն մասին, ինչ որ անում ես. հաշիւ՝ որը հիմնուած է քո սեփական փորձի վրայ, երեխաների բնաւո-

բուժեան ընդհանուր ծանօթութեան վրայ, այն անհատականութիւնների, որոնց հետ պէտք է գործ տնենաւ, խորիմաստ ծանօթութեան վրայ»:

վերջ

Pessimist

1911 թ.

Ախալքալար:



ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆ ՅԻԼԼԷՐԻ ՁԵՒԱԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԻ

(Շարունակութիւն)

ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆ ԱՌԱՋԻՆ ԱՍՏԻՃԱՆԻ:

Յիլլէրի կտրծիքով նոր նիւթեր տալուց առաջ պէտք է այդ նիւթերին բովանդակութեամբ մօտ մտապատկերները գիտակցութեան մէջ վերցիշել, ամբողջացնել, ուղղել և հարկաւոր կապակցութեան մէջ բերել, որովհետեւ «ամեն մի սովորել ապերցեպցիա է, այսինքն նորի և հնի միացումն է»: Յիլլէրը հաւատացած է, որ «նոր նիւթը աշակերտը կտրող է միմիայն իր հին և ծանօթ մտապատկերների միջոցաւ իւրացնել»: Շատ պարզ է, եթէ մի մանկավարժ հաւատացած է, որ մեծահասակի, ինչպէս և երեխայի հոգին օրգանի մեխանիզմով է գործում, պէտք է այդ հոգեբանական ճշմարտութիւնից մանկավարժական պահանջներ եղբակացնէ: Յիլլէրի դատաւանդման աստիճանները նկարագրելիս ծանօթացանք առաջին՝ անալիզ աստիճանի հետ, որի պարտքն էր նոր նիւթի իւրացմանը նպաստող հին մտապատկերներ վերաբոսադրել երեխայի յիշողութեան մէջ և վերամշակել:

Առաջին երկու աստիճանների գիտական հիմնաւորումը Յիլլէրը բարձրացնում է ուրեմն հոգեբանական ապերցեպցիայի օրէնքի վրայ, որով նա ցանկանում է մի կողմից առաջին, անալիզ աստիճանի անհրաժեշտութիւնը տպացուցել, միւս կողմից առաջին և երկրորդ աստիճանների մէջ աւելի սերտ կապեր հաստատել: Այս ապերցեպցիայի օրէնքը Յիլլէրը վերցրել է շերբարտից և յարմարեցրել մանկավարժական պահանջներին: Ըստ շերբարտի և իր դպրոցի բոլոր հոգեկան բովանդակութիւնները, սկսած զգայականից մինչև բարդ մտածումները յառաջանում են հոգու ապերցեպտիւ գործունէութեան