

ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԱԿԱՆ

ՄԵԹՈԴԻ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹԻՒՆԸ ՈՒՍՈՒՅՄԱՆ

ԺԱՄԱՆԱԿ

Երբ մէկը ցանկանում է մի ուրիշին որ և է հարցի մասին բացատրութիւններ տալ, գործում է նա հոգեկան այդ աշխատանքի ժամանակ որոշ օրէնքներով, որոնք ընդհանուր են բոլորի համար, թէ՛ նա առաջնորդւում է գլխաւորապէս իր բովանդակաւ տրամադրութիւններով, անձնական քմահաճոյքով և առանձնաշատկութիւններով, որոնք միմիայն անհատական և եզակի արժէք ունին: Խնդիրը աւելի մասնաւոր ենք. ուսուցիչը դասաւանդման նիւթերի մշակման ժամանակ ղեկավարւում է իր անձնական տրամադրութիւններով և իր անհատը գործունէութեան միակ չափանիշն է ընդունում, թէ՛ նա գիտակցօրէն կամ անգիտակցօրէն ենթարկւում է այնպիսի օրէնքների, որոնք ընդհանուր են բոլոր նոյն գործով զբաղւող անհատների համար: Այսինքն՝ կա՞յ ուսուցման մի ձև կամ ձևեր, մեթոդ կամ մեթոդներ, որոնք պարտադիր լինին բոլորի համար: Այս հարցի պատասխանը միշտ էլ միատեսակ չէ եղել:

Պատմութեան մէջ եղել են և դեռ այժմ էլ կան անհատներ, թէև թուով շատ քիչ, որոնց կարծիքով գոյութիւն չունին ուսուցման ընդհանուր ձևեր կամ մեթոդներ. անհատները իրենց հոգեկան կազմով, եսի բովանդակութիւններով տարբեր են, ուստի և նրանց գործածած մեթոդները ևս բնականօրէն պիտի տարբեր լինին: Անհատն է մեթոդի չափը և ոչ թէ մեթոդն է որոշում անհատի դասաւանդչական գործունէութեան ձևերը: Հերդերը ասում է. «Ամեն մի ուսուցիչ պէտք է բանականութեամբ ստեղծած իր սեփական մեթոդն ունենայ, այլապէս նա բանի պէտք չէ»: Ուսուցիչը հիմնուելով իր բանական աշխատանքի վրայ կարող է պընդել, որ իր գործադրած մեթոդները ճիշտ են, եթէ նրանք նոյն իսկ դէմ լինին ժամանակի գիտութեան եղրակացութիւններին: Ամեն մի ուսուցիչ պէտք է իր սեփական մեթոդը ունենայ, իսկ սեփական մեթոդն ունենալու իրաւունքը լայն դռներ է բացում սուբյեկտիւիզմի առաջ:

Ազատութիւնը և անկախութիւնը՝ հոգեկան աշխատանքի գրական արդիւնքների անհրաժեշտ պայմաններն են, ասում են սուբյեկտիւիստները: Ծնշել ուսուցչի անհատականը, հարկադրել նրան

անհեղու այն, ինչ չէ բղխում նրա ներքին կարիքներից, ցանկալի չէ երբէք: Պատմական յայտնի գործերը յառաջացել են անհատների ուրոյն եղանակով արտայայտուելու միջոցաւ: Ընդհանուրը, ամենօրեան, բոլորի կողմից ընդունածը ճշոււմ է մարդու ստեղծագործական ուժը, պրոպուկաիւսիտէտի թոփը: Անհաւը աշխատում է ապրել իր ներսի կեանքը իր նսին յարմար ձևերով. առանձին օրէնքների գիտակցութիւնը խանգարում է հոգեկան կեանքի և աշխատանքի անմիջական արտայայտութիւնները: Պէտք է ուսուցչին թողնել, որ հաշիւ տեսնէ իր ներքին ձայնի, մութ տրամադրութիւնների, ինստինկտիւ մղումների հետ, որովհետեւ այդ ներքին անկեղծութիւնը աւելի բան անել կարող է, քան մեթոդիկոսների երկար տրակտատները: Ուսուցիչը լսելով իր ներքին կարիքներին կատեղծէ գործունէութեան մի ուրոյն և անկախ եղանակ:

Այս կարծիքի պաշտպանները ամենայն հեշտութեամբ միտնում են այն ուղղութեան ներկայացուցիչների հետ, որոնք ուսուցչի աշխատանքը համարում են գեղարուեստական գործ: Ուսուցիչը գեղարուեստագէտ է. նա տաք, զգայուն սրտով մօտեցնում է երեխային կուլտուրական մեծ արժէքներին, հասկանալի է դարձնում այդ բոլորը և տեղադրում նրան այդ մեծ սիստեմի մէջ և դրանով երեխայի հոգու մէջ մի ամբողջական կերտուածք պատրաստում:

Ուսուցչի աշխատանքի գլխաւոր յատկութիւնը կոմպոզիցիան է. նա իր հոգու առաջ պատկերացնում է իր առարկայի նիւթերի ամբողջութիւնը, նրա մասերը և այդ մասերի յարաբերութիւնները. ամեն մի մաս իր տեղն ու նշանակութիւնն է ստանում այդ ամբողջութեան մէջ: Բացի այդ մէկ ուսուցչի աշխատանքը միանում, մերուում է միւս ուսուցիչների աշխատանքների հետ, որով ստեղծւում են աւելի լայն, մեծ և բազմաճյուղ և մասերը իրար հետ ներդաշնակօրէն միացած սիստեմներ: Ուսուցիչը այս բոլորը իր հոգու մէջ պարզ պատկերացնելուց յետոյ, պարտաւոր է այնուհետեւ հաշուի առնել նաև այն հարցը, թէ այդ նիւթերը և ամբողջութիւնները ինչպէս են յարաբերում երեխայի հոգեբանութեանը: Աշակերտի հոգին չի կարող հեշտութեամբ ամեն մի տեսակի նիւթ իր մէջ վերցնել, ուսուցիչը պէտք է վարպետօրէն ներդաշնակէ նիւթի և հոգու առանձնադատկութիւնները: Այստեղ ևս խնդիրների կոմպոզիցիաներ:

Ամեն մի ուսուցում Բզգայական-գիտողական, միտքը մշակող, զգացումները կրթող և կամքը մարդող կողմեր ունի. այս կողմերի մէջ ներդաշնակութիւն է մտցնում ուսուցիչը. այս բոլոր կողմերը ի մի է հաւաքում, նիւթերի մշակման ժամանակ

շեշտում է մէկ կամ միւս կողմը աւելի և այնպէս է անում, որ բոլորն էլ մէկը միւսից բղխեն և աշակերտի հոգին բոլոր կողմերի համար էլ զգայուն պառնայ: Ուսուցիչը նմանում է արձանագործի, տարբերութիւնն այն է, որ վերջինս կանգնած է մի անշունչ, անկամք, ենթարկուող գոյութեան առաջ, այն ինչ ուսուցիչը հարկադրուած է կերտելու մի շնչաւոր, կամքով և ժառանգականութեամբ օժտուած անհատի, որը հեշտութեամբ չէ ենթարկւում որոշ գրգռների և ազդումների: Սակայն ուսուցիչն էլ արձանագործի պէս որոշ ներդաշնակ ծրագրով ձևակերպում է իր գրադման առարկան. կազմակերպում է նիւթեր և նրանց ներդաշնակ յարաբերութիւնները, աշխատում է մարդու հոգեկան ուժերը որոշ աստիճաններով և որոշ ձևերով զարգացնել, սակայն այնպէս, որ նրանք համաչափ ու ներդաշնակ զարգանան:

Շատերը այս գրութիւնից կզրակացնում են, ուսուցիչը այնպէս պէտք է գործէ, ինչպէս գեղարուեստագէտը: Վերջինս գործում է իր մուսայի, մոմենտի ազդեցութեան տակ և ոգևորութեան վայրկեաններում և ներքին մղումների, մութ տրամադրութիւնների միջոցաւ: Ընշտ գեղարուեստագէտը չի ձանաչում օրէնքներ, շարլոններ և մանրամասն կանխամտածուած ծրագիր. նրա գործը հոգու մի ամբողջական, անմիջական և ուղղակի վիժուածք է: Ուսուցչի աշխատանքը ևս պէտք է նմանուէ գեղարուեստագէտին. նրա գործը բոպէի, տրամադրութեան, կամքի ազատ մղումների ազդեցութեան տակ պէտք է ծնէ:

Այսպէս մտածողների կարծիքով ուսուցանելու համար բաւական է երկու բան՝ սէր դէպի գործը և աշակերտը և գիտական պատրաստութիւն: Կեանքում շատ ենք հանդիպում այսպիսի մտածողների. գործի սէրը համարւում է խնդրի լուծման միակ միջոցը: Սէրը բնագոյօրէն տանում է ուսուցչին դէպի ուղիղ ձանապարհներ. սիրած անձնաւորութեանը օգտակար լինելու ազնիւ ցանկութիւնը մարդու մէջ ծնեցնում է սիրածի հետ վարուելու տանելի կղանակներ: Գիտութիւնը, մեթոդները, գիտակցական այլ և այլ դատողութիւնները ոչինչ են, եթէ գոյութիւն չունի կոչումի ճիշտ գիտակցութիւն և սէր դէպի աշակերտը: Այսպէս մտածողները իսկապէս ճիշտ տուեալից հանում են անճիշտ կզրակացութիւններ:

Ուղիղ չէ այն կարծիքը, իբր թէ գիտական պատրաստութիւնը, առարկային տիրապետելը բաւական է յաջող դասաւանդելու համար: Այդ յատկութիւնը իսկապէս որ լաւ ուսուցանելու գլխաւոր պայմաններից մէկն է, սակայն միմիայն դրանով չի կարելի բաւականանալ: Փորձից էլ մեզ յայտնի է, թէ ինչպէս որոշ առարկաների մէջ լաւ մասնագէտները չեն կարողանում հետաքրքիր

եղանակով ուսուցանել, նոյնպէս հաստատուած կարելի է համարել այն կարծիքը, որ լաւ մասնագէտը երբ ծանօթանում է իր առարկայի մեթոդիկային վերաբերող հարցերին, կարողանում է այնուհետեւ իր աշակերտներին հոգեբանութեանը աւելի համապատասխան պարագել: Ուսուցման խնդրի մասին եղած ուսումնասիրութիւնները միշտ էլ նպաստաւոր ազդեցութիւն են թողել դպրոցական սրահակոնկայի վրայ:

Ինչպիսի հետեւանքների կհասնենք, եթէ հետեւելու լինինք վերոյիշեալ մտածողներին: Եթէ նոցա տեսակէտը ուսուցման աշտատանքի հիմք ընդունենք, այն դէպքում դպրոցը լայն գոտի է բանում անհատական ազատ տրամադրութիւնների և քմահաճոյքների առաջ: Անհատը կարող է պնդել իր սխալի վրայ տալով իր անձնական տրամադրութիւններին նորմերի արժէք: Այսպիսի պայմաններում հեշտութեամբ կարող է դպրոցը անբարեխիղճ վերաբերմունքների վայր դառնալ. նա՛ ով չի ընդունում ուսուցման ընդհանուր ձևեր, կարող է հեշտութեամբ իր պատահական մտածումներին և սովորութիւն դառնող դատապարտելի վարմունքներին զոհ գնալ: Գիտականութիւնը այն ժամանակ չէ ծաղկում, երբ ի նկատի ունինք մեր ներքին ձայնն ու անձնական տրամադրութիւնները, այլ երբ այդ մղումները հաշտեցնում ենք ուրիշների հոգեկան աշխատանքների հետ և որոնում աշխատանքի ընդհանուր նմանութիւններ: Այն ուսուցիչը, որը լրջօրէն չէ քննել իր աշխատանքի յատկութիւնները, պայմանները, արտայայտման ձևերը և այդ աշխատանքի որոշ մասերի բոլորին յատուկ լինելը, դեռ գտնւում է սուբյեկտիւ, երբեք չէ դրութեան մէջ, իր աշխատանքին նա դեռ լուրջ բնաւորութիւն չի տուել: Մի աշխատանք գիտական է դառնում այն ժամանակ, երբ գիտակցելի է նրա էութեան ընդհանուր, օբյեկտիւ ձևերը:

Սկսնակ ուսուցիչների համար մանաւանդ վտանգաւոր է ամեն բան ուսուցչի անձին թողնելու սխտեմը: Սկսնակը նոր է դպրոց մտնում, նրան Հերդերի խօսքերով ասում են. «ամեն ուսուցիչ պէտք է իր մեթոդը ունենայ», ուրեմն և ինքը: Նա անհաստատ մօտենում է իր գործին. իր աշխատանքի ժամանակ չունի այնպիսի օբյեկտիւ սկզբունքներ, որոնք նրա համար հանգստի վայրեր լինէին: Սկսնակի համար որքան մեծ նշանակութիւն ունի այն գիտակցութիւնը, որ իր փորձելիք մեթոդները ոչ թէ՛ իր տհաս և անփորձ մտքի քմահաճ որոշումներն են, այլ իրենից աւելի գիտուն անհատների մտածողութեան և փորձերի արդիւնքները: Այս գիտակցութիւնը նրան վստահութիւն է տալիս իր աշխատանքի ժամանակ: Այդպէս աշխատել են և աշխատում են շատ — շատերը, այդպէս աշխատում է նաև ինքը. այսպիսով

աւելի են շատանում անցեալ և ներկայ աշխատանքի ընդհանուր նման կէտերը: Վստահութիւնը և հաւատը ուսուցչի աշխատանքի յաջողութեան էական գրաւականներն են:

Ոչ միայն սկսնակների, այլ և փորձուած ուսուցիչների համար ևս մեծ նշանակութիւն ունի գիտական աշխատանքների վրայ հիմնած օրյեկտիւ մեթոդը: Այս տեսակէտից շատ հետաքրքրական է Վ. Զէմսի կարծիքը: Ուսուցիչների համար դրած հոգեբանական մի աշխատութեան մէջ նկարագրում է, թէ ինչպէս հոգեբանական իմացութիւնները չեն կարող շատ յաճախ օգտակար լինել մանկավարժութեան համար, թէ ինչպէս հոգեբանութիւնը լաւ ուսումնասիրած մի անհատ դեռ չի նշանակում, թէ պէտք է լաւ դաս տալ: Բայց այս բոլորից յետոյ նա պնդում է, որ հոգեբանութիւնը պէտքեւան է մանկավարժութեան համար, որովհետեւ մանկավարժութեան պահանջները չպէտք է դէմ լինին հոգեբանական տուեալներին և բացի այդ հոգեբանութեան հետ յարմարուած մանկավարժական պահանջները ուսուցչին իր աշխատանքի մէջ աւելի վստահութիւն են տալիս: Ուսուցիչը տեսնում է, որ իր աշխատանքը պաշտպանութիւն է գտնում նաեւ մի այլ ոէալ գիտութեան կողմից, իսկ դրանով արդէն մանկավարժական պահանջները աւելի գիտական և օրյեկտիւ արժէք են ստանում: Միանգամայն ճիշտ է Զէմսի այս կարծիքը: Փորձուած ուսուցչի համար ևս վստահութեան, անկասկածելիութեան մի առիթ է դառնում մանկավարժական ուսումնասիրութիւնների հիմնուելը ուրիշ գիտական դիսցիպլինայի վրայ:

Գիտական մշակումների վրայ հիմնուած մեթոդը կարող է ուրիշ դրական հետեանքներ ևս ունենալ: Նիւթերի իւրացումը և ուսումնասիրութիւնը ուսուցիչը այդ դէպքում աւելի լաւ է կատարում: Մեթոդը հարկադրում է նրան քննել, ուսումնասիրել նիւթի առանձնաշատկութիւնները, յարմարեցնել մեթոդը նիւթին, ինչպէս և նիւթը մեթոդին: Իսկ այսպիսի ներդաշնակութիւն կարելի է մտցնել միմիայն լուրջ զբաղումների միջոցաւ: Իր անձնական տրամադրութիւններով ղեկավարուող և մի օրյեկտիւ մեթոդ չընդունող ուսուցիչը դժուար թէ հնարաւորութիւն ունենայ դաս տալու համար որոշած նիւթի մշակման վրայ երկար աշխատելու:

Մի այլ տեսակէտից ևս կարգաւորեալ մեթոդի կարիքը անհրաժեշտ է դառնում: Երբ մարդ որոշում է որ և է փոքր ինչ բարդ աշխատանք կատարել, կազմում է նախ մի կարգաւորեալ ծրագիր և ապա աշխատանքի անցնում: Որքան մեծ հիասթափութիւնների պատճառ դառնալ կարող է այն հանգամանքը, որ մէկը մի որոշ գործ կատարելուց առաջ այդ գործի մասին կատարեալ ծրագիր

չէ ունեցել: Կարգաւորեալ ծրագիր կաղմելիս մարդը աւելի բազմակողմանի է քննում գործի հանգամանքները, լաւն ու վատը, նպաստաւոր և աննպաստ կողմերը և այդ բոլորը հաշուի առնելով՝ ստեղծում է ապագայ արարքների համար մի ամբողջ սխաւում: Այն մարդոց, որոնք այսպիսի սխաւումների հետ գործ չունին, անուանում ենք խմբուլսիւ, բոպէի ազդեցութեան տակ գործողներ: Կեանքը ցոյց է տալիս, որ այդպիսիները գոյութեան կռուի մէջ ամենայնջողները չեն:

Ինչպիսի տարբերում ուսուցիչը ծրագրեր կազմող գործունեայ մարդուց, համարեա ոչնչով: Ուսուցչին յանձնարարուած է որոշ գործեր կատարել. նա պէտք է մի կամ մի քանի օտար հոգիների մէջ վերաստեղծէ այն նոր բովանդակութիւնները, որոնց մասին յիշատակում է դպրոցական ծրագիրը: Ուսուցիչը ևս իր կողման գործնականին անցնելիս լրջօրէն մտածում է այն հարցի մասին, թէ ինչպէս դասաւորէ, կարգաւորէ իր աշխատանքները, որպէս զի նրանք դրական հետեւանքներ ծնեն: Ամեն անգամ այդպիսի խնդիրների առաջ կանգնելիս ուսուցիչը չի կարող զանազանագոյն եղանակներով դեկավարուել, նա անպայման պէտք է իր համար մնայուն, հաստատ ձեւեր մշակէ, որպէս զի նիւթերի զարգացումի ժամանակ միակերպ կիրառել կարողանայ: Իսկ այսպիսի աշխատանքը իրենից բնականօրէն ծնում է մեթոդի խնդիրը: Դպրոցական աշխատանքը գոյութիւն ունեցող պարզ աշխատանքներից մէկը չէ, ուստի և նրան մօտենալիս պէտք է կարգաւորեալ և լուրջ ծրագիր ունենալ:

Շատերը անում են, ուսուցանելը մի գեղարուեստական աշխատանք է, նա մեթոդի, օրէնքի չի ենթարկւում, սակայն մոռանում են, որ գեղարուեստական ստեղծագործութիւնը ինքը յառաջանում է որոշ օրէնքների հիման վրայ: Անծրագիր աշխատանքը գեղարուեստի մէջ ևս ոչինչ դրական բան չէ յառաջանում. ամենամեծ գեղարուեստագէտները եղել են աշխատասէր, որոնց և արտայայտուելու որոշ ձեւերի ձգտող անհատներ: Ինական հանճարեղութիւնը դեռ բաւական չէ ինչպէս գործունէութեան բոլոր ձեւերի, այնպէս և գեղարուեստի մէջ: Խրատական են Գէօթէի հետեւեալ խօսքերը. «Գեղարուեստը մնում է գեղարուեստ: Ով խորը չի ուսումնասիրել գեղարուեստը, իրաւունք չունի իրեն գեղարուեստագէտ անուանելու: Խորխափելը չի օգնի. այստեղ մի լաւ բան անելուց առաջ պէտք է այդ բանը դեռ շատ հաստատ ճանաչել-ուսումնասիրել»: Այս մեծ մարդու կեանքը իր խօսքերի լաւագոյն ապացոյց է: Իւր ամբողջ կեանքում Գէօթէն ուսումնասիրել, հաւաքել, սխաւումի է ենթարկել իր գեղարուեստական գրգիւները: Ասել, թէ Գէօթէն մեծ գործեր է

ստեղծել միմիայն մոմենտի, անիմացի, ոգևորութեան ազդեցութեան տակ, կլինէր շատ մեծ սխալ: Գէօթէի գեղարուեստական ստեղծագործութեան ձևով են ստեղծուել և ստեղծոււմ են դեռ գեղարուեստական երկերը: Եթէ գեղարուեստական ընդունողական և վերարտադրողական կեանքը ենթակայ է որոշ նորմերի, օրէնքների, ապա ինչո՞ւ ուսուցման գործը չպէտք է նոյնպիսի օրինաւորութեան ենթակայ լինէ. չէ՞ որ ուսուցման նիւթերը և նրանց մշակելու մեթոդներն աւելի են մօտենում գիտութիւններին:

Յայտնի է, որ ուսուցման խնդիրների մեծ մասը վերաբերում են մտապատկերների մշակման. զոնէ այս հարցերի համար անհրաժեշտ են գիտական մեթոդներ: Մտապատկերները և առհասարակ իմացական նիւթերը պարզապէս ենթարկոււմ են որոշ օրէնքների, ուրեմն և ուսուցման ժամանակ այդպիսի բովանդակութիւնների հետ գործ ունենալիս մեթոդների գործադրութիւնը մի անհրաժեշտութիւն պէտք է որ նկատուէ: Գեղարուեստականութեան վրայ հիմնուող անհատները չեն կարող խուսափել դասաւանդման ընդհանուր ձևեր գտնելու կարիքի գիտակցութիւնից:

Ամեն կողմից պահանջ կայ դասաւանդման հաստատ եղանակներ ձևակերպելու համար, սուբյեկտիւիզմը, մոմենտի և տրամադրութեան իդէալականացումը, հարցի էսթետիկական ըմբռնումները չեն կարող ընդհանուր մեթոդ ունենալու կարիքին որ և է կերպ բաւարարել: Դարեր շարունակ մարդիկ աշխատել են այդ խնդրի շուրջը. իսկ այդ խնդիրը անգործնական և ուտոպիստ մարդոց գանգերից քմահաճօրէն չէ ծնել: Իզուր չէ նոր դարու յայտնի մանկավարժներից մէկը—Կոմենիւսը ասել. «Բոլոր գիտութիւնների, գեղարուեստների և լեզուների համար միմիայն մի բնական մեթոդ կայ»: Նոյն ոգով և նոյն նպատակի համար են աշխատել Պեստալոցցի, Ֆրիօրէլ, Ռուսսօ, Հերբարտ և շատ ուրիշները: Դժուար թէ սրանց աշխատանքը թիւրիմացութիւնների վրայ հիմնուած լինէր: Միշտ էլ որոնումներ են եղել բնական, հաստատ և ընդհանրական մեթոդի կամ մեթոդների համար:

Սակայն ո՞ւր պէտք է գտնել այն «բնական մեթոդը», որի մասին խօսում է Կոմենիւսը: Դրա համար մի ճանապարհ կայ միմիայն՝ այդ մեր հոգեկան կեանքի ուսումնասիրութիւնն է: Պէտք է քննենք, հետազօտենք հոգին, որպէս զի ախուհետեւ մեզ համար դէպի այդ կեանքը անցման ճանապարհներ բացուին: Ուսուցանելու ժամանակ ուսուցչին յանձնարարուած է մշակել և մատչելի դարձնել երեխաների համար դպրոցական ծրագրի պահանջած նիւթերը: Այդ նիւթերը, ինչպէս յայտնի է, գլխաւորապէս վերաբերում են մեր հոգու իմացական—մտապատկերային կեանքին:

Ուսուցիչը երեք պարտականութիւն ունի. նախ ինքը լաւ իւրացնում է դասաւանդելիք նիւթերը, յետոյ պարզ գիտակցում է, թէ այդ նիւթերը գիտութեան որ մեթոդներով են մշակուելու և ապա հաստատապէս ծրագրում է, թէ այդ նիւթերը և մեթոդները ինչպէս յարմարեցնէ երեխաների հոգեկան կարիքներին և կարողութիւններին: Այս բոլոր պարտականութիւնների ի կատար ածումը հիմնուած է հոգեկան կեանքի ճանաչման վրայ: Ամբողջ խնդիրը հոգեկանին է վերաբերում, ուստի կայուն մեթոդ ունենալու հնարաւորութեան և կամ անհնարութեան հարցը հոգեկանի հետ է կապուած:

Գիտութիւնը երբ նոր շրջանի մէջ մտաւ, նրա քննութեան առաջնակարգ խնդիրներից մէկը դարձաւ այն հարցը, թէ հոգեկան և ֆիզիքական աշխարհների երևոյթների մէջ պատահականը և օրինականը ինչ գեր ունին: Օրինականութեան և օրէնքների նոյնութեան գաղափարը նախ հող բռնեց բնագիտութեան մէջ. արտաքին աշխարհում պատահականութիւն չկայ. պատճառի և հետևանքի շղթաները տարածւում են բնութեան բոլոր մասերում: Այդ շղթաների մէջ գործող սկզբունքները նոյն են ամեն տեղ: Կարգաւորուած և օրինաւորուած է բնութիւնը:

Այս տեսակէտը նոյն հեշտութեամբ հող չբռնեց հոգեկան կեանքի ուսումնասիրութիւնների ժամանակ: Մարդ չէր կարողանում հեշտութեամբ հաշտուել այն մտքի հետ, որ հոգին, որի բովանդակութիւնները մշտապէս յորձանքի, փոփոխութիւնների մէջ են, կարող է այնպիսի կուռ օրինաւորութեան ենթակայ լինել, ինչպէս արտաքին աշխարհը: Զէ՞ որ մտապատկերները առերևոյթօրէն առանց պատճառի են արթնանում մեր գիտակցութեան մէջ և նոյն եղանակով կորչում: Նէ՞ որ մեր կամքի վճիռների մեծ մասը ազատ է լինում, այսինքն առանց արտաքին ճնշումների, միթէ՞ հնարաւոր է, որ հոգեկան կեանքը այն սկզբունքների վրայ հիմնուած լինի, որոնք արտաքին աշխարհի հիմքն են կազմում: Սակայն աստիճանաբար դարգացող միտքը սկսեց համոզուել, որ հոգեկան կեանքը որքան էլ տարբեր է մարմնականից, բայց և այնպէս հիմնական մի քանի յատկութիւնների և մասնաւանդ գործողութեան ձևերի մէջ նման է նրան: Հոգեկան կեանքի վրայ ևս իշխում է օրէնքը, գործողութեան ընդհանուր եղանակը, որը բոլորի մօտ էլ միևնոյնն է: Զգայութիւնները, ըմբռնումները տեղի են ունենում բոլորի մօտ էլ նոյն եղանակով. մտապատկերները իրար կապակցւում են և վերյիշւում նոյնպէս ընդհանուր արժէք ունեցող օրէնքներով: Կամքի դարգացումը և արտայայտութեան ձևերը անքննելի երևոյթներ չեն, այլ կարելի է բոլորի մօտ գործողութեան նման կողմեր ցոյց տալ: Հոգին բոլորի մօտ էլ դար-

գանում է նոյն ֆազերով, սկսում է պարզ և անկատար արտայայտութիւններից և աստիճանաբար բարձրանում է դէպի զարգացած ձևերը: Այդ աստիճանները այնպէս են պարզ իրարից զանազանում, որ կարելի է նրանց տարրեր անունների տակ դնել:

Հոգին նոր նիւթեր որոնելիս և ուսումնասիրելիս գործում է նոյնպէս մնայուն և ընդհանուր ձևերով. մտքի աշխատանքը օրէնքների է ենթակայ. երբ բնագէտը մի կենդանի, մի բոյս կամ մի հանք է ուսումնասիրում, այդ գործի ժամանակ որոշ մեթոդներ է գործի դնում. նա քայքայում կամ համադրում է նիւթը, նիւթի որոշ մասերը չեզոքացնում, հեռացնում է, որոշ մասերը առանձնապէս շեշտում և կամ աշխատում է նիւթերի մէջ օրինականը և ընդհանուրը գտնել: Այս բոլորը մտքի գործունէութիւն ձևեր են, որոնք մնայուն են և յատուկ բոլոր մարդոց և բոլոր տարիքներին: Այս բոլորից կդրականում ենք. հոգու թէ ընդունած նիւթերը և թէ նոր հետադասութիւններ կատարելու ձևերը անհանազան արժէք չունին, այլ ընդհանուր են և օբյեկտիւ:

Ահա այս բոլորից յետոյ միայն պարզւում է, թէ ինչու կոմենիւսը, Պետտալոցցին և շատ ուրիշները հնարաւոր և հիմնական էին համարում դասաւանդութեան ընդհանուր մեթոդներ ունենալու խնդիրը: Հոգու օրինաւորութիւնը թոյլ է տալիս օբյեկտիւ մեթոդ ունենալու մասին մտածել: Պէտք է քննել, ուսումնասիրել հոգու օրինական կեանքը, նրա ընդունողական և վերարտադրողական կողմի օրինաւոր և մշտանման արտայայտութիւնները, մտքի գործունէութեան օրէնքները և այդ բոլորից յետոյ կազմել դիզակալական գործողութիւնների մի փունջ: Ընդհանուր մեթոդ ունենալու պահանջը այդպիսով հնարաւոր է դառնում:

Զգայական-հայեցողական և վերացական նիւթերը չի կարելի մշակել աշակերտների համար այնպէս, ինչպէս ցանկանում է ամեն մէկը ըստ իր արամադրութիւնների. բոլորն էլ այդ նիւթերին մօտենալիս պէտք է գիտական նոյն մեթոդները ունենան և այդ մեթոդներով վերլուծեն և համադրեն այդ նիւթերը: Այդտեղ արդէն անձնական քմահաճոյքը դեր չունի. ուսուցման գործունէութիւնը այսպէս թէ այնպէս, գիտակից թէ անգիտակից ենթարկւում է որոշ մեթոդների, որոնք պարտադիր են բոլոր ուսուցիչների համար: Ահա այս հիման վրայ պնդում ենք, որ «բնական մեթոդ» ունենալու խնդիրը անմիտ մի ուսուցիչի չէ:

Երբ գտնուած է ընդհանուր մեթոդը, այն դէպքում ուսուցիչների ներդաշնակ աշխատանքը աւելի է հնարաւոր դառնում: Խնդիրներ կան ուրեմն, որոնց շուրջը դադարում է վէճը. բոլորն էլ նոյն ոգով և ձևերով են աշխատում. զանազան ուսուցիչների աշխատանքները իրար ներդաշնակում են և մի ամբողջութիւն կազմում:

Ինքն ըստ ինքեան պարզ է, թէ մանկավարժական տեսակէտից որքան ցանկալի բան է դպրոցում տեղի ունեցող աշխատանքների ներքին ներդաշնակութիւնը: Այդպիսով շահուում է թէ դպրոցը և թէ աշակերտութիւնը:

Չպէտք է ենթադրել, որ ընդհանուր մեթոդ ունենալու պահանջը և հնարաւորութիւնը ոչնչացնում է ուսուցչի անհատական նախաձեռնութեան ոգին: Ուսուցիչը ընդհանուր մեթոդի դիմաց չի ոչնչացնում իր անկախութիւնը և ենթարկւում կուրօրէն նրան: Նա պարտաւոր է անձամբ փորձել, անձամբ քննել և վերամշակել եղած մեթոդները: Նոյն գիտական տուեալներից դուրս գալով և անկախ փորձեր գործադրելով նա պէտք է վերջի վերջոյ այնպիսի օրյեկտիւ եզրակացութիւնների հասնէ, որոնք պարտադիր կարողանան դառնալ բոլորի համար, իսկ վիճելի հարցերի մասին նա իրաւունք ունի իր զուտ անհատական կարծիքները ունենալու: Բացի այդ հէնց ընդհանուր մեթոդի դիմաց նա էլի պահպանում է իր անկախութիւնը. սակայն մի ուսուցիչ բոլորի համար պարտադիր մեթոդը գործադրելիս ուրիշներին մատեմատիկօրէն ճիշտ չէ նմանուում, այլ նա այդ ընդհանուր մեթոդին մի որոշ գոյն է տալիս, անհատական էլիմենտներ է մտցնում նրա մէջ. ոգևորութիւնը, տրամադրութիւնը, արտայայտութեան եղանակները, մեթոդի պահանջներից մէկին կամ միւսին առաւելութիւն տալը կախուած է ուսուցչի անձնաւորութիւնից, նրա փորձառութիւնից: Այդտեղ արդէն ուսուցչին չի կարող ճնշել որ և է կապանք: Վասնէ այն մեթոդը, որը ճնշում է ուսուցչի անհատական առանձնայատկութիւնները. ուսուցման գործի ժամանակ դրական հետեանքներ են ծնում այն դէպքում, երբ ուսուցիչը գիտական, օրյեկտիւ մեթոդները գործադրում է իր անհատական որոշ կողմերին համապատասխան կերպով: Բացարձակ միօրինակութիւնը ինչպէս ամեն աշխատանքի, այնպէս և դպրոցական պարապմունքների ժամանակ ցանկալի մի երևոյթ չէ նկատուում:

Փակենք այս խնդիրը պատմական մի փոքրիկ ակնարկով: Դասաւանդման տեսութեան գիտական հիմունքների վրայ դրեր շարունակ աշխատել են և աշխատում են դեռ յայտնի մանկավարժներ: Դասաւանդման խնդիրը վերածնութեան դարուց սկսած նոր հիմունքների վրայ է դրւում: Միջին դարերում ուսուցման նիւթն էր խնդիրը: Այն հարցը, թէ այդ նիւթը և նրա մշակման մեթոդները ինչպէս պէտք է յարմարուեն աշակերտների հոգեկան կարիքներին, միանգամայն մոռացութեան էր տրուել: Դրեր շարունակ աճող սերունդը տանջւում էր այդ ոչ հուման վերաբերմունքից: Նոր դարը ազատագրեց անհատին անցեալի կապանքներից. գիտութեան զբաղման նիւթը դարձրեց անհատը իր

բազմազան կարիքներով: Երեխան, աշակերտը ևս դարձաւ լուրջ հետաքրքրութեան առարկայ. նրա ներքին բազմակերպ կեանքը, այդ կեանքի արտայայտութիւնները և այդ կեանքի բարեխառութիւնը կենդրոնական հարցերից մէկը դարձաւ: Որովհետեւ վերածնութեան և նրան յաջորդող դարերը Հիւրողացան ներկային համապատասխան գիտական մեթոդներով ուսումնասիրել երեխայի հոգին, ուստի և պատմութեան այդ շրջանը Հիւրողացաւ մարդկութեանը տալ գիշակտիկական հարցերի լաւագոյն լուսաբանութիւնը: Հոգեկան գիտութիւնների դարգացման միջոցաւ միայն ուսուցման տեսութիւնը որոշ ձեւերով մենթարկուեց: Կոմենիւսից, Ռուսօյից, Պեստալոցցուց սկսուեալ են այդ ուղղութեամբ թոյլ փորձեր: Հերքարտը եղած տրամադրութիւններին աւելի լուրջ կերպարանք է տալիս. մանկավարժական խնդիրներից կազմուեալ է մի կուռ սիստեմ: Նրա աշակերտները և հետեողները աւելի ուշալ և գործնական շէնքեր են կառուցում Հերքարտի տուած հիմունքների վրայ: Այդ ուղղութեամբ աշխատողներից աչքի ընկաւ Գերմանիայում 19-րդ դարում Տ. Յիլլէրը:

Ո՞րն է Հերքարտ-Յիլլէրեան դեգակտիկական կարծիքների կորիզը: Պատասխանը շատ պարզ է՝ հոգեբանութիւնը: Հոգին իր երևոյթներով և իր դարգացման պատկերով օրինակելի է ուսուցման տեսութեան վերաբերող հարցերի համար: Յիլլէրը այդ խնդիրը այսպէս է լուսաբանում, մեր հոգին նախ և առաջ լցուեալ է զգայական կոնկրետ ըմբռնումներով. այդ ըմբռնումների ժամանակ հին և նոր մտապատկերների միացումներ է կատարուում. ուրեմն մի նոր ըմբռնում կազմուեալ է զգայական նոր գրգռումներից և այդ գրգռումներին համապատասխան հին մտապատկերների էլեմենտներից: Հոգին երբ բաւականաչափ լցուեալ է այդպիսի կոնկրետ բովանդակութիւններով, այնուհետեւ սկսուեալ է մի այլ աշխատանք. նրա մէջ եղող նոյննման մտապատկերներից աստիճանաբար կազմուեալ են վերացական գաղափարներ, գատողութիւններ և օրէնքներ: Այսպէս ուրեմն հոգին ձգտուեալ է զգայական-ուշալ բովանդակութիւններից դէպի վերացական իմացութիւնները: Սակայն այստեղ կանգ չի առնում մեր հոգու գործունէութեան ընթացքը, նա կատարուեալ է մի այլ աստիճան ևս. նորից հոգին իր մէջ է ընդունում զգայական ըմբռնումներ, որոնք սակայն ցրիւ չեն մնում, այլ յարաբերութեան մէջ են մտնում եղած գաղափարների և օրէնքների հետ: Այսպիսով հոգին գաղափարներից նորից է իջնում դէպի զգայականը և մասնակին: Յիլլէրը իր դեգակտիկական ձեւական աստիճանները հիմնել է հոգեկան այս օրէնքների վրայ:

Այս աստիճանները իրենց յայտնուելու սկզբնական շրջանում

մեծ աղմուկ հանեցին, շատ շատերը դարձան այդ աստիճանների թունդ պաշտպանները: Հերբարտ-Յիլլէրեան մանկավարժական կազմակերպութիւնները դարձան ձեական աստիճանների տարածման օրգաններ: Մի ժամարակ կար, որ նա տիրապետող ուղղութիւններից ամենաուժեղն էր:

Յիլլէրեան՝ ուղղութեան սկզբնաւորութեան ժամանակ ընդամութեան թոյլ ձայներ լսուեցին զանազան կողմերից, սակայն այդ ազդարարումները առանց հետեանքի մնացին, մինչև որ 19-րդ դարու վերջին և մեր դարու առաջին տասնամեակներում հակա Հերբարտ-Յիլլէրեան շարժումը մի պատկառելի ուժ դարձաւ: Ձեական աստիճանները, կարալի է ասել, իր անկման դառիվայրի վրայ է այժմ: Այդ հակահոսանքի արտայայտութիւններից մէկն է նաև անցեալ տարի լոյս տեսած իմ աշխատութիւնը, «Քննադատութիւն Յիլլէրի ձեական աստիճանների»: Ընթերցողը այնտեղ կգտնի Յիլլէրեան և ուրիշ դիդակտիկական տեսութիւնների նկարագիրը և առաջին տեսութեան մանրամասն քննադատութիւնը: Այդ աշխատութեան նպատակն է, ցոյց տալ, որ Յիլլէրի աստիճանները չեն կարող բաւարարել նոր դիդակտիկային, որի համար անհրաժեշտ է նոր հիմունքներ որոնել:

Դ. Էդլիեան

