

ՄԱՆԿԱԳԱՐԺԱԿԱՆ

ԴԻԴԱԿՏԻԿԱՅԻ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ

Երկար դարեր շարունակ մարդիկ աշխատել են գտնել դի-
դակտիկայի (ուսուցման տեսութեան) գիտական հիմունքները:
«Բնական» մեթոդ ունենալու պահանջը նոր չէ, իսկ այդպիսի
մեթոդ այն դէպքում կլինի, երբ դիդակտիկայի համար այն-
պիսի հիմունքներ գտնուեն, որոնք ոչ թէ անհատից անհատ
փոխուում են, այլ մնայուն և արժէքաւոր են բոլոր նորմալ անհատ-
ների հոգեկան կեանքի համար:

Հոգեկան կեանքի ուսումնասիրութեամբ զբաղուող մեր գի-
տութեան վրայ կարող է ուրեմն հիմնուել ուսուցման տեսութիւ-
նը: Անցեալներում միշտ էլ փորձել են դիդակտիկան հիմնել հո-
գեբանութեան վրայ. պահանջ է եղել նախ հոգեկան կեանքը ու-
սումնասիրել և ապա դրան յարմարեցնել դասաւանդական ձևերը:
Այս տեսակէտը ընդհանուր սումամբ ճիշտ է, եթէ հոգեբանութիւն
խօսքի տակ հասկանալ ցանկանայինք այն՝ ինչ կատարուում է մար-
դու ներքին կեանքում առանց նրա առանձին մասերի գնահատու-
թիւնների մէջ մտնելու: Դիդակտիկան գործ ունի հոգիների հետ,
նրանց նիւթ է տալիս, գրգռում, մշակում և զարգացնում, ուստի
և նա բնականօրէն հարկադրուած է օգտուելու այն գիտութիւ-
նից, որը կոչուած է այդ հոգեկան կեանքը ուսումնասիրելու:

Սակայն եթէ հոգեբանութիւն խօսքը այդքան լայն չվերց-
նենք, այլ նրա տակ հասկանանք այն գիտութիւնը, որ այդ
խօսքի տակ հասկացուում է սովորաբար, այն դէպքում իրաւունք
չունինք դիդակտիկայի միակ և հիմնական խաբիսը հոգեբա-
նութիւնը համարելու: Բարոյագիտութիւնը, գեղագիտութիւնը,
արամաբանութիւնը հոգեկան գիտութիւններ են, սակայն «հո-
գեբանութիւն» գիտութեան տակ չեն հասկացուում: Այս բոլոր
գիտութիւնների զբաղման առարկան միևնոյն հոգեկան կեանքն
է, սակայն որովհետև տարբեր տեսակէտներից են մօտենում այդ
միևնոյն նիւթին. ուստի և առանձին գիտութիւններ են այդպիսով
յառաջանում: Դիտութիւնների մէջ խնդիրը միշտ էլ այդպէս է.
միևնոյն օբյեկտի մասին կարող են ուսումնասիրութեան տարբեր
տեսակէտներ գոյութիւն ունենալ և այդ նոյն առարկան կարող է

տարրեր գիտութիւնների զրադման նիւթ գառնալ: Մարդկային մարմինը, կարող է մարդակազմութեան, բնախօսութեան, առողջապահութեան, էսթետիկայի զրադման նիւթ գառնալ այն պատճառով, որովհետեւ այդ գիտութիւններից ամեն մէկը մօտենում է այդ նիւթին մի կողմից և մոռացութեան է տալիս միւս գիտութիւններին յատուկ կողմերը: Դրանով գիտութիւնները դառնում են միակողմանի, սակայն այդպիսով իսկական գիտական հետազոտման համար ճիշտ ճանապարհն են բռնում: Եթէ տարրեր տեսակէտները մի գիտութեան մէջ իրար խառնուէին, այն դէպքում կստացուէր մի անօգուտ խառնուրդ, որի հետեանքը կլինէին այդ գիտութեան անդոյն եղբակացութիւնները:

Այս դրութեան մէջ է նաեւ հոգեկան կեանքը. նորան մօտենում են զանազան գիտութիւններ տարրեր տեսակէտներով. մէկը քննում է հոգու մէջ տեղի ունեցող երևոյթները առանց գնահատման տեսակէտների. մի ուրիշը քննում է հոգու այն կեանքը, երբ նա գեղեցիկն է իր մէջ ապրում, իսկ յետոյ նորմեր է հանում գեղադիտական ապրումների համար. մի ուրիշ գիտութիւն քննում է հոգու մէջ տեղի ունեցող բարոյական կեանքը և բարոյական պահանջները, որոնց ենթարկուած է տեսնում մարդկային հոգին. մի ուրիշ գիտութիւն քննում է մեր մտածման արդիւնքները ճշտի կամ սխալի տեսակէտից և ապա մտքին գործունէութեան ձևեր է տալիս: Տեսնում ենք, գիտութիւնները մօտենում են հոգեկան կեանքին զուտ եղածը, դրութիւնը քննելու գիտաւորութեամբ առանց գնահատման չափանիշների, և կամ արժէքների չափերով որակում, գնահատում են հոգեկան կեանքի այս կամ այն արտայայտութիւնը:

Այժմ քննութեան է հարկաւոր առնել այն հարցը, թէ գիտակտիկան իր էութեամբ աւելի մօտ է հոգեբանութեան, թէ այն գիտութիւններին, որոնք արժէքների չափանիշներով են մօտենում հոգեկան կեանքին: Խնդիրը այստեղ այնքան բարդ չէ, որպէս զի պարզաբանումից առաջ այլ և այլ ներածական քննութիւնների կարիք չկայ: Թուուցիկ ծանօթութիւնը հարցի հետ բաւական է արդէն մի որոշ եղբակացութեան գալու համար: Հոգեբանութիւնը և գիտակտիկան տարրեր տեսակէտներով են մօտենում միեւնոյն նիւթին: Հոգեբանութեան տեսակէտը պարզ է. նրա համար քննութեան նիւթ է այն ամենը, ինչ պատահում է մեր հոգեկան կեանքի մէջ՝ գեղեցիկը և տգեղը, բարոյական և անբարոյական վճիռը, սխալ և ուղիղ մտածում, ուղիղ և սխալ ըմբռնումը, մի խօսքով այն՝ ինչ կատարւում է մարդու հոգու մէջ: Որովհետեւ հոգեբանութիւնը արժէքի չափանիշ չունի, ուստի և նրա համար հետաքրքիր է այն բոլորը, ինչ կատարւում է մեր

հոգու մէջ. նրան հետաքրքրում է հոգեկան գրութիւնը և գործողութիւնը և այդ երևոյթների կապակցութիւնները, հոգեբանական մի գրքի մէջ ուղիղ ըմբռնումների կողքին կգտնէք դանազան տեսակ սխալ ըմբռնումների նկարագիրներ, իլլւզիան և այն ըմբռնումը, որը համապատասխան է իրական օրյեկտին, հոգեբանութեան համար միևնոյն գինն ունին, որովհետև երկուսն էլ հոգեկան գործողութիւններ են և հոգեբանութեան համար քննութեան նիւթ: Հոգեբանութիւնը միշտ հարցնում է. «ինչ է և ինչպէս է հոգեկան երևոյթը» և չի հարցնում, թէ «ինչպէս պէտք է լինի» հոգեկանը, նրա համար հետաքրքրական չէ, թէ մի աշխատանք քիչ թէ շատ ծախս է պահանջում, մի հոգեկան վճիռ ճիշտ, թէ անճիշտ է, երկուսի յառաջացման պայմանների ուսումնասիրութիւնն է միայն հոգեբանական տեսակէտը: Հոգեբանութիւնը ոչ թէ գնահատութիւն, այլ միայն հոգեկան չգնահատուած գործողութիւններ ունի: Հոգեբանութիւնը չի հետաքրքրում նոյնպէս հետեանքի խնդրով, նրա համար միևնոյն է, թէ այս հոգեկան երևոյթը այս կամ մի ուրիշ հետեանք ծնեց, հետեանքով գնահատման տեսակէտից հետաքրքրում է այն գիտութիւնը, որը արժէքի նորմեր ունի, ըստ որոնց նա հոգեկան գործողութեան հետեանքը գրական կամ բացասական է համարում: Հոգեբանութիւնը այդպիսի չափեր չունի, ուստի և հոգեկան գործողութեան հետեանքը նրա համար այն տեսակէտից հետաքրքիր է, թէ այդ հետեանքի յառաջացման համար հոգեկան որպիսի առիթներ զեր խաղացին*):

Այդպէս չէ ինչդիրը դիզակտիկայի մէջ. դիզակտիկայի նիւթը ևս հոգեկանն է, նա դպրոցական ծրագիրը կենդանացնում է աշակերտների հոգում. ստեղծում և մշակում է զգացումներ, կամքի ուղեցոյցներ, բանական բովանդակութիւններ. իսկ այդ բոլորն էլ հոգեկան նիւթեր են: Դիզակտիկայի հետաքրքրութեան կենտրոնն է կազմում այն հարցը, թէ մի նիւթ «հիօս» իւրացուեց, «զբաղան» հետեանքներ տուեց, թէ ոչ: Դիզակտիկայի համար դրադման խնդիր չէ, թէ կան սխալ մտածումներ, սխալ դժայական ըմբռնումներ, սխալ գաղափարներ. այս երևոյթների յառաջացման հանգամանքները դիզակտիկային ամենաշատը կարող են հետաքրքրել այդ սխալների առաջն առնելու տեսակէտից: Սխալը դիզակտիկային ոչ թէ հետաքրքրում է իրրե հոգեկան ուսումնասիրութեան արժանի մի երևոյթ, այլ իրրե մի խոտելի բան, որից ամեն կերպ խոյս տալ է հարկաւոր: Դիզակտիկայի ուշադրութիւնը ամբողջովին դարձած է այն բանի վրայ, թէ որքան ճիշտ է գործողութիւնը և ինչ հետեանք է նա ծնում: «Ինչ-

*) Այս եւ յաջորդ հարցերի մասին տես՝ O. Messmer: Grundlinien...

պիտին» կազմում է զիդակտիկայի հարցադրութեան հիմքը: Որքան ճիշտը, գնահատելին հոգեկան բովանդակութեան հիմքը կազմէ, այնքան լուս զիդակտիկայի համար:

Դիդակտիկան որոշ չափով ճնշումն է, որը դրւում է աշակերտի վրայ, զիդակտիկան ունի որոշ նպատակներ, ծրագրներ, պահանջներ, որոնք պէտք է իրականանան: Այդ ծրագրների իրագործման միջոցները աշակերտներն են, որոնց որոշ գործողութիւնների միջոցաւ, որոշ ճանապարհների վրայից պէտք է տանել դէպի նպատակները: Դիդակտիկան չի թողնում, որ հոգին զարգանայ այնպէս, ինչպէս իրեն ցանկալի է, այլ նա աշխատում է հոգու էութեանը համապատասխան որոշ ազդումների ճնշման տակ նրա զարգացման ընթացքը իր ձեռքը վերցնել: Նպատակը ստեղծում է իր համար միջոցներ և այդ միջոցները ենթարկում իրան: Այն աշխատանքը, որը որոշ ծրագիր ունի, անպայման ենթարկելու պահանջ է պարունակում իր մէջ:

Մակայն այդ միջոցները զործի են դրւում ընտրութեամբ, ամեն մի միջոց չի համարւում ճիշտ և գործադրելի, անհրաժեշտ է լինում խիստ ընտրութիւն անել, բայց ամեն մի ընտրութիւն ընականօրէն որոշ սկզբունքով է տեղի ունենում: Իսկ ամեն մի սկզբունք արդէն գնահատման մատչար է: Այդ միջոցները պէտք է հոգուց քիչ ուժեր ծախսեն, ուստի և տնտեսական սկզբունքով հարկաւոր է ընտրել զիդակտիկական գործնական միջոցները: Դիդակտիկական գործունէութիւնը մի հոգեկան աշխատանք է, որը ձգտում է ճիշտ հետևանքների հասնել, սակայն այնպէս որ աշակերտը հոգեկան-բնախօսական քիչ ուժեր ծախսէ:

Վերին նկարագրներից հեշտ է եզրակացնել, որ զիդակտիկան հոգեկան նիւթերին մօտենում է գնահատման տեսակէտներից. նրա աշխատանքը ենթարկւում է որոշ պահանջների, այդ պահանջները կարող են նորմ անունը կրել:

Ըստ այդ նորմերի զիդակտիկական աշխատանքը ստանում է որոշ բովանդակութիւն և ձև. նա աշխատում է իր գործնական ակտերի ժամանակ այդ նորմերը, որքան կարելի է, ճիշտ կիրառել. այդ նորմերը աշխատանքների բաղմագանութեան մէջ մտցնում են նմանութիւն, էութեան նոյնութիւն և միաձեռութիւն: Եթէ զիդակտիկական մի աշխատանք այդ նորմերի ոգուն հակառակ է լինում, այդ աշխատանքը համարւում է սխալ կամ աննպատակայարմար: Այժմ քննութեան կարող են առնուել այն նորմերը, որոնք ընդհանուր և հիմնական նշանակութիւն ունին:

Դիդակտիկան ունի մի քանի առաջնակարգ նպատակներ, որոնց հետ միանում են մի քանի հիմնական նորմեր:

Ըստ առաջին նպատակի զիդակտիկան աշակերտներին կա-

պակցուած գիտական իմացութիւններ է տալիս: Այս նպատակի հետ կապուած է առաջին հորմը, գիղակտիկական աշխատանքի հետեւանքները համարուեալն պիտի ձգտեն, ուստի եւ դաս տալու ժամանակ առակերտներէ հոգեկան գործունեութիւնները համարիս հետեւանքներէ պիտի հանգչեն:

Միւս նորմերի մասին յետոյ խօսք կ'լինի, այժմ անցնենք այս նորմի քննութեան: Ի՞նչ է տալիս զպրոցը աշակերտներին: Գիտութիւն, բարոյական և ֆիզիքական իմացութիւններ և արարքներ և զգացումների իւրացումներ և ճաշակումներ: Առաջին նորմը պահանջուած է, որ տանք այդ իմացութիւնները, սակայն այնպէս, որ զրանք ճշմարիտ, իրական լինին: Ըշմարիտը անձտից տարբերելու համար անհրաժեշտ է որոշ չափանիշ ունենալ:

Մեր ներկայի իմացութիւնները ճիշտ կամ անճիշտ են, թերի կամ լիակատար, նոյն զրուեցեալն մէջ է եղել նաև նախկին կուլտուրաների մարդոց իմացութիւնները, հաւանականաբար այդպէս էլ պէտք է լինի ապագայում: Մարդկային կուլտուրական աշխատանքի հետեւանքը երկու որականի է միշտ եղել, բազմաքանակ նոր իմացութիւնների հետ ծագել, զարգացել են նաև նոր սխալանքներ, թիւրիմացութիւններ: Մարդը իր ֆանքերը լարել է քննութեան բազմազոյն գաղափարների խորքերը թափանցել, այդ մթնոլթեան մէջ իմացութեան լոյսը նետել: Այդ հոգեկան բարումների հետեւանքները միշտ էլ եղել են ուղիղ կամ սխալ իմացութիւնները:

Գիղակտիկական պահանջուած է, որ աշակերտներին ճիշտ, գնահատելի, մարդկային կեանքի համար զրական արժէք ունեցող իմացութիւններ տրուին, ուստի և անհրաժեշտութիւն է ծագում որոնելու և գտնելու այնպիսի չափանիշներ, որոնց միջոցաւ կարելի է մի կողմից գնահատել գիղակտիկական աշխատանքների հետեւանքները, իսկ միւս կողմից էլ այդ աշխատանքների բովանդակութիւնները նախօրօք հեշտութեամբ ընտրել: Այդ որոնումները մի առանձին մեծ դժուարութիւն չեն կարող պատճառել. հարկաւոր է հայեացքը դարձնել դէպի այն հաստատութիւնը, ուր ժողովուած են մարդկային մտքի նուաճման զրական արդասիքները: Այդ յուսալի վայրը գիտութիւնն է. նա է, որ սխտեմի վերածած տալիս է գնահատելի իմացութիւններ. ինչ ներդաշնակ է գիտութեան տուեալներին, նա կարող է գիղակտիկական արժէք ունենալ, եթէ ի հարկէ աշակերտների հոգեկան կարողութիւններին մատչելի են:

Այսպիսով վերև յիշուած գպրոցական իմացութիւնների չափանիշը կարելի է այդ իմացութիւններին համապատասխան գիտութիւնների մէջ որոնել: Բարոյագիտութեան, էսթետիկայի և

միւս գիտութիւնների եզրակացութիւններին հակառակ չպէտք է լինին այդ իմացութիւնները, այլ ընդհակառակն պիտի բղխեն, ծագեն նոյն գիտութիւններից: Զուտ իմացական բովանդակութիւնները ուրեմն համապատասխանում են գիտութիւնների տուեալներին, այսինքն ըստ նրանց ճիշտ են, ուղիղ են: Բարոյական իմացութիւնները և գործողութիւնները բղխում են բարոյագիտութիւնից, այսինքն՝ առաջինի որակները պէտք է նոյնանան վերջինիս հետ, ինչպէս և գեղադիտական զգացումները և ճանաչողութիւնները պէտք է համապատասխանեն էսթետիկայի պահանջներին: Բարոյագիտութեան, էսթետիկայի և միւս գիտութիւնների ոգին այսպիսով իշխում է դպրոցում: Ըստ առաջին նորմի գիտութիւնները և դպրոցը իրար են մօտենում:

Պարզ է, որ դպրոցը նախ և առաջ իմացութիւններ, գիտական տեղեկութիւններ և ծանօթութիւններ է տալիս աշակերտներին: Համադուելու համար բաւական է նոյն իսկ ծանօթանալ ժողովրդական դպրոցների ծրագրի հետ, այդ ծրագրի հիմքը կազմում է տեղեկութիւնները, կրօնը տալիս է կրօնական կեանքին վերաբերող խնդիրների բացատրութիւնը, հայոց լեզուն և առհասարակ լեզուները քննում են բազմատեսակ իմացութիւններ այլ և այլ մտաշրջաններին վերաբերող, բնագիտական առարկաները աշակերտներին ծանօթացնում են օրյեկտիւ աշխարհի բազմակերպութեան հետ և մեծացնում աշակերտների մտապատկերների քանակը, թուարանութիւնը շտտացնում է աշակերտների մէջ այն իմացութիւնները, որոնք վերաբերում են քանակային յարաբերութիւններին: Կարճ, ամեն տեղ ուշադրութեան կետերն է կազմում ներքին և արտաքին աշխարհներին վերաբերող իմացութիւնների իւրացումները: Դիտութիւնը դպրոցի աշխատանքի գլխաւոր հիմքն է կազմում: Ամեն մի դպրոցական առարկայի ծրագիր իսկական գիտական սիստեմի մենիատիւր ձեւակերպումն է: Դպրոցում կարող են գիտական նիւթերը այն դասաւորութեամբ և այն մանրամասնութեամբ չմշակուել, ինչպէս այդ ընդունուած է այդ առարկային վերաբերող մասնագիտութեան մէջ, սակայն իմացութիւնների որակային յատկութիւնը երկու տեղն էլ հիմնական տարբերութիւններ չեն ներկայացնում: Իմացութիւնը մնում է երկու տեղն էլ իմացութիւն: 5-րդ դարու պատմութիւնը գիտական սիստեմի մէջ մշակոււմ է մանրամասնօրէն, քննոււմ է այդ դարու պատմական առանձնայատկութիւնները և դրանց յառաջացման պատճառները, սակայն այդ բոլորից առաջ գիտութիւնը նախ քննոււմ է և լուսարանում այդ դարու գէպքերի ճշտութիւնը և օգնում, որ ներկայի մարդը այդ շրջանի մասին ճիշտ գաղափարներ կազմէ: Դպրոցը երբ զբաղոււմ է այդ նոյն

նիւթով, գիտութեան պէս նախ ցանկանում է տալ ճիշտ, լուսաբանուած մտապատկեր այդ շրջանի մասին, ի հարկէ նա օգտւում է գիտութեան եզրակացութիւններից, ապա աշխատում է ցոյց տալ դէպքերի ներքին պատճառական կապը, որքան այդ մտաշելի կլինի սաների հոգեկան զարգացման: Այս դէպքում եւ նա չի կարող մասնագիտական սխառմից զուրա գալ, օգտւում է բնականօրէն նրա ուսումնասիրութեան հետեանքներից, սակայն այնպէս, որ աշակերտների համար յարմար օրինակներով և համեմատութիւններով պարզունեն դէպքերի իրական կապերը: Նիւթերի դասաւորութիւնը գիտութեան և դպրոցական ծրագրի մէջ կարող է և պէտք է տարբեր լինի, սակայն ոգին, նպատակը նոյնն է երկու տեղն էլ: Թիզիքայի օրէնքները դպրոցի և գիտութեան մէջ տարբեր չեն, գիտութեան և դպրոցի մշակած գաղափարները իրենց յատկութիւններով առանձին բաներ չեն, տարբեր է միմիայն նրանց քանակը և ամեն մէկի մանրամասնութեան նկարագիրը:

Գիտութիւնը ունի երեք հիմնական նպատակներ. նրա առաջին ցանկութիւնն է կազմել ճիշտ, որոշ ըմբռնումներ և մտապատկերներ ներքին կամ արտաքին աշխարհի մասին, այնուհետեւ աշխատում է այդ մտապատկերների նոյն տեսակներից կազմել գաղափարներ. մասնակին, առանձնակին, անհատականը այնքան շատ է և բազմազան, որ հոգին կարիք է զգում մի այնպիսի կադասարի, որի տակ հասկացուին բոլոր միօրինակ զգայական ըմբռնումները. կատու, սեղան, տուն գաղափարների միջոցաւ հասկանալի են դառնում բնութեան մէջ եղող նոյնատեսակ մասնաւոր գոյութիւնները: Այս աշխատանքի հետ միասին զարգանում է մի ուրիշ նպատակ եւ. ներքին և արտաքին աշխարհները գործունէութեան և փոփոխութիւնների մէջ են. երեկը այսօրուայ համար անցած է, այսօրը վաղուայ համար տարբեր, սակայն մշտական այդ փոփոխութիւնների մէջ գործում է մնայուն օրինաւորութիւնը, որը զանազան կերպ արտայայտւում է թէ տարեկայական և թէ ներքին աշխարհների մէջ: Փոփոխութիւնների և այդ օրինաւորութիւնների բացդմները տալիս են օրէնքներ: Գիտութիւնը ձգտում է ձեռք բերել ըմբռնումներ—մտապատկերներ, գաղափարներ և օրէնքներ:

Գործունէութեան նոյն ձևերը կտեսնենք մենք նաև դպրոցում: Կայ մի դպրոց, ուր կոնկրետ նիւթը, պատճառական տեսակէտը և գաղափարների մշակումները ուշադրութեան գլխաւոր առարկան չկազմեն: Ժողովրդական դպրոցներն անգամ ազատ չեն այդ նպատակներից: Գիտութիւնը, մասնագիտութիւնը և դպրոցը իրար են մօտենում, մէկը դառնում է իրեւել, իսկ միւսը մի կազ-

մակերազմութիւն այդ իդէալը հնարաւոր չտփերով նոյնութեամբ մօտեցնելու հոգեկան կարողութեան քիչ զարգացմամբ աչքի բնկնող աշակերտներին: Երկուսի տարբերութիւնը աւելի քանակային է:

Մի կէտում դպրոցը և մասնագիտութիւնը զգալիօրէն սարքերուում են: մասնագիտութիւնը տալիս է տրամաբանական սիստեմ, իսկ դպրոցը իր նիւթերի սիստեմը կազմելիս բացի տրամաբանութիւնից ի նկատի առնի նաև հոգեբանական տեսակէտը, դպրոցը նիւթերը և նրանց դասաւորութիւնը յարմարեցնում է երեխաների հոգեկան կարիքներին:

Գիտութիւնը ունի ինչպէս տեսանք, երեք հիմնական նպատակներ. նա ցանկանում է այդ նպատակներին համապատասխան ճիշտ իմացութիւններ գտնել և որոշել նոցա որակը և սահմանը: Այդ իմացութիւններին հասնելու համար գիտութիւնը գործադրում է հետազոտման զանազան մեթոդներ կամ ձեեր: Գիտութեան այս երկու կողմերն համարեա նոյնութեամբ արտաշայտուում են նաև դպրոցի մէջ. մինչև այժմ այն միտքն էինք զարգացնում, որ դպրոցի և մասնագիտութիւնների իմացութիւնների որակները նոյնն են: Մի փոքր ներքև ցոյց կտանք, որ գիտութիւնների հետազոտման մեթոդները ևս նոյնն են դպրոցի համար: Սակայն դպրոցն ունի մի երրորդ առանձնայատկութիւն, որը դպրոցում մի փոքր այլ փոփոխութիւնների է ենթարկւում: Գիտութիւնը երբ արդէն քննել վերջացրել է իր նիւթերը և ստացել մի պատկոտելի ժողովածու, այնուհետև սկսում է այդ նիւթերի դասաւորման գործը: Գիտութիւնները ձգտում են սիստեմի — կլասիֆիկացիայի: Գիտութիւնների նիւթերի դասաւորութիւնը տեղի է ունենում որ և է տրամաբանական սկզբունքի միջոցաւ, որը ազանց բացատրեման կիրառւում է սիստեմի բոլոր կէտերում. օրինակ կենդանաբանութեան նիւթերը գիտութեան մէջ սովորաբար դասաւորւում են զարգացման սկզբունքի միջոցաւ. նախ տրւում է ամենապարզ կենդանին և յետոյ աստիճանաբար բարդ կենդանիները, նոյնը նաև բուսականութեան մէջ: Ուսումնասիրած նիւթերի նկարագիրները, դադափարների դիֆինիցիաները, կլասիֆիկացիաները գիտութեան մէջ ոչ թէ հեշտի և դիւրբմբռնելիութեան կամ թէ հետաքրքրականութեան տեսակէտից են կատարւում, այլ տրամաբանական տեսակէտից: Դպրոցի աշխատանքը այդ խնդրում այլ է, նա կարող է նոյն իսկ գիտութեանը հակառակ ընթացք բռնել. օրինակ դպրոցական կենդանութիւնը կարող է սկսել կատուից, շանից, յետոյ անցնել հաւին, ապա աղանուռն և այլն: Բուսաբանութիւնը կարող է սկսել նախ աշնանային բոյսերից և յետոյ անցնել զարնանային բոյսերին նոյաժ տարուայ եղանակներին և աշակերտների հետաքրքրութեան տեսակին: Գիտութեան

մէջ նիւթերը դասաւորելիս իշխում է տրամաբանական սկզբունք, իսկ դպրոցում հոգեբանականը. այսինքն դպրոցում սխառն կադմիկիս ի նկատի է առնուում աշակերտի հոգեկան կարողութեան չափը, տարիքը, հետաքրքրութեան ձևը և այլն, հանգամանքներ, որոնք գիտութեան մէջ տեղ չունին: Այդ պատճառով գիտութիւնը և դպրոցը նոյն նիւթերից հիմնուում են տարբեր սխառնների: Սակայն հարկաւոր է յիշատակել, որ դպրոցը վերջ ի վերջոյ ձգտում է գիտական սխառնին: Առարկայի վերջանալու ժամանակ դոնէ՛ դպրոցում աշխատում են անցած նիւթերը դասաւորել կապակցել և յարարերել գիտութիւնների սխառնի նման. ուրեմն այդ կէտում ևս դպրոցը թէ՛ն բոլորովին չի հետևում գիտութեան, քայց ձգտում է վերջ ի վերջոյ նրան նմանուել:

Գիտութիւնը երբ մի նիւթ է նկարագրում ի նկատի ունի հասունացած և զարգացած անհատի հողին, այն ինչ դպրոցը իր նիւթերի մշակումները յարմարեցնում է դպրոցականի հոգեբանութեանը: Գիտութիւնը և դպրոցը իրարից տարբեր են, ոչ թէ իմացական նիւթերի և նրանց մշակելու ձևերի կամ մեթոդների մէջ, այլ՝ այդ ձևերը և նիւթերի դասաւորութիւնը տարբեր հոգեկան կարողութիւնների յարմարեցնելու խնդրում*):

Այսպիսով պարզուեց առաջին նորմի էութիւնը. նա պահանջում է դպրոցի համար գիտութիւնների (լայն մտքով) ճիշտ եզրակացութիւնները: Ինչ հակառակ է այդ եզրակացութիւններին, դուրս է մնում այդ նորմի սահմաններից և դիզակտիկայի համար դառնում է անօգուտ և փաստակար իրողութիւն:

Դիզակտիկան իմացութիւններ և զգացումներ է տալիս, ամեն մի առարկայական իմացութիւն ճիշտ է գիտութիւնների տեսակէտից, ամեն մի զեղեկի զգացում իրաւացի, համապատասխան և ճիշտ էսթետիկայի տեսակէտից և ամեն մի բարոյական իմացութիւն և վարմունք ճիշտ է բարոյագիտութեան տեսակէտից: Գիտական իմացութիւնը և գիտութեանը համապատասխան ճաշակումները դառնում են դիզակտիկայի հիմք:

Այս նորմի միջոցաւ դիզակտիկան որոշ կողմից հեռանում է հոգեբանութիւնից, նա արժէքներ և պահանջներ է մտցնում նիւթերի մէջ: Հեռանալով այս կողմից հոգեբանութիւնից՝ միւս կողմից նա մօտենում է արամաբանութեան: Տրամաբանութիւնը ևս նորմերի գիտութիւն է. նա գնահատում է մտածման հետեւանքները:

*) Այս հարցի մասին տես «Քննադատութիւն Յիլլէրի ծնական աստիճանների» իմ գրքի այն գլուխը, որը վերաբերում է չորրորդ աստիճանի քննադատութեանը:

Վունդը այսպէս է որոշում տրամաբանութեան պաշտօնը: «Տրամաբանութիւնը զբաղւում է մտածման այն օրէնքներով, որոնք գիտական իմացութեան ժամանակ գործի են... հոգեբանութիւնը մեզ սովորեցնում է, թէ ինչպէս է խելապէս տեղի ունենում մեր մտքերի ընթացքը, այն ինչ տրամաբանութիւնը սովորեցնում է, թէ այդ ընթացքը ինչպէս պէտք է տեղի ունենայ, որպէս զի գիտական իմացութիւնների հասցնէ... Տրամաբանութիւնը աշխատում է մեր գիտակցութեան բազմազան կապակցութիւններից նրանք ընտրել, որոնք իմացութեան զարգացման համար օրէնստու բնաւորութիւն ունին... Տրամաբանութիւնը աշխատում է գտնել մտածման այն ընդհանուր մեթոդները, որոնք մասնակի գիտութիւնների հետազոտութիւնների ժամանակ գործադրւում են»:

Այսպիսով տրամաբանութիւնը ձգտում է երեք հիմնական նպատակների. 1) նա աշխատում է գտնել մտքի այն ընթացքը, և հոգեկան կեանքի այն օրէնքները, որոնք տալիս են վիսակամ ճիշտ իմացութիւններ: 2) նա աշխատում է գտնել մտապատկերային այն կապակցութիւնները, որոնք օրէնստու, հիմնական են իմացութեան զարգացման համար և 3) նա աշխատում է պարզել գիտական այն բնականօրէն մեթոդները, որոնք գործ են դրւում գիտութիւնների մէջ գիտական իմացութիւնների կամ ճշմարտութիւնների հասնելու համար: Պարզւում է, որ տրամաբանութիւնը տալիս է այն հիմունքները, որոնց վրայ բարձրանում են գիտութիւնները, նա գիտութիւնների համար ճանապարհներ է բացում, չէ՞ որ գիտութիւնները ևս ձգտում են գիտական իմացութիւններ, իմացութիւնների զարգացման և հետազոտման ճիշտ մեթոդներ ձեռք բերելու: Այս բոլորը տալիս է նրանց տրամաբանութիւնը, որը հեշտացնում է գիտութիւնների աշխատանքը. տրամաբանութիւնը գիտութիւնների կազապարն է, իսկ գիտութիւնները տրամաբանութեան բովանդակութիւնները, մարմնացնողները. ամեն մի գիտութիւն օրջեկտիւացած տրամաբանութիւն է: Տրամաբանութիւնը սովորեցնում է գիտութիւններին, թէ նրանք իրենց իմացութիւնների ճշտութիւնը ինչպէս գնահատեն և բացի այդ նաև այն՝ թէ նրանք ինչ մեթոդներով հասնեն գիտական ճշմարտութիւնների:

Եթէ տրամաբանութիւնը այդքան օգտակար է հանդիսանում գիտութիւնների համար, ապա ուրեմն հասկանալի է, որ նոյնչափ օգտակար պէտք է լինի նաև գիղակտիկայի համար, որի հիմնական նպատակն է զարգացնել աշակերտների մէջ գիտական իմացութիւններ և ճշմարտութիւններ: Վերև առիթ ունեցանք երկար բացատրելու գիղակտիկական առաջին նպատակի և նորմի բովան-

գաղութիւնը: Դիզակտիկան տալիս է գիտութիւն, որը չի պէտք է լինի ճիշտ և գիտական իմացութիւններով: այժմ իմանում ենք, որ գիտականութեան մասշտաբները տրամաբանութեան մէջ են գրաւում, ուստի և տրամաբանութիւնը բնականօրէն դիզակտիկայի համար օրինակելի պէտք է դառնայ: Ուսուցանելիս տալիս ենք գիտական ճշմարտութիւններ, այժմ մեզ հետաքրքում է այն հարցը, թէ ի՞նչ մեթոդներով պէտք է մշակել, հասկանալի դարձնել այդ իմացութիւնները: Թէ որ իմացութիւնն է ուղիղ, որը սխալ, որը նպատուած է մեր մտքի զարգացմանը, որը ոչ, պէտք է դիզակտիկայի մէջ առանց քննութեան թողնել, որովհետեւ դիզակտիկան վերցնում է գիտութիւնների հզորացութիւններ, որոնք արդէն ըստ տրամաբանական սկզբունքների գնահատուած են: Դիտակտիկայի մէջ առանձին միտք չունի կանգ առնել իմացութիւնների ճշտութեան, գիտականութեան վրայ, որովհետեւ գիտութիւնները այդ խնդիրները աւելի լաւ եղանակով մշակած ունին: Դիզակտիկային մնում է ծանօթանալ այդ իմացութիւնների հետ և ընտրել այնպիսիները, որոնք նպատակայարմար են զարգացի համար: Վերջապէս այժմ մեզ չի հետաքրքրում գիտական իմացութիւնների սրակի խնդիրը, այլ այն հարցը, թէ ի՞նչ մեթոդներով են քննուում այդ նիւթերը, ուրեմն և տրամաբանութեան առաջին հրկու նպատակները առայժմ քննութեան չեն վերցւում: այժմ մեզ դրողեցնում է նիւթերը մշակելու մեթոդների խնդիրը:

Վերին նկարագիրներից տեղեկացանք, որ գիտական իմացութիւնների հասնելու համար տրամաբանութիւնը ունի հետազօտման մեթոդներ, ուրեմն և տրամաբանական հետազօտման մեթոդները պէտք է դիզակտիկական արժէք ունենան, կամ այլ խօսքով՝ ուսուցման նիւթերի մշակման ժամանակ տրամաբանութեան մեթոդները արժէքաւոր կարող են լինել: Գիտութիւնների տրամաբանական մեթոդները ունին դիզակտիկական արժէք, որովհետեւ մենք դիզակտիկայի մէջ նոյն նպատակներին ենք ձգտում, ասում է իրաւացիօրէն Օ. Մեամերը հիմնուելով Վունդի տրամաբանութեան վրայ:

Գիտութիւնները իրենց նիւթերը մշակելու համար ունին մեթոդներ. զարգը աշակերտներին տալիս է այդ գիտութիւնների հզորացութիւնները, որոնք պէտք է երեխայի համար նորից մշակուին: այդ մշակումների ժամանակ անհրաժեշտօրէն կրկնուում են այն մեթոդները, որոնք գործադրուել են գիտութիւնների մէջ:

Այս եղանակով ուսուցման մեթոդները օրյակաօր զոյն են ստանում, որովհետեւ նրանք հէնց տրամաբանական մեթոդներն են: Այս վերջին մեթոդները անհատական առանձնայատկութիւններից չեն կախուած, անհատի տղատ քմահաճոյքը այս-

պէս կամ այնպէս չի կարող փոխել այդ մեթոդները որակը: Մի դար նրանք այսպէս: մի այլ դար այնպէս չեն արտայայտուում, նրանք մտքի գործունէութեան տեսական, անփոփոխ յատկութիւններն են: Մեծահասակ կամ փոքրահասակ լինելը, այս կամ այն ազգին պատկանելը առիթ չի կարող դառնալ այդ մեթոդների ուրոյն արտայայտութեան: Եթե անասուն տարեկան ծերուկը և 10 տարեկան մանուկը, լուռ անդլիտցին և թաքարիւն իտալացին, գեղասէր յոյնը և կրօնամոլ միջնադարցին արտաքին իրերը հետազօտելիս դանաղանագոյն անալիզներ չեն անում, գաղափարներ կազմելիս մտքի տարբերազոյն գործունէութեան եղանակներ չեն գործադրում, այլ նոյն անալիտիկ-քայքայողական կամ սինթետիկ եղանակները:

Մտածման և նոր խնդիրներ հետազօտելու եղանակները, եթէ նայելու լինենք գիտութիւնների դարգացման, բնոյշանուր առմամբ նոյն կերպ են արտայայտուել: մարդկային միտքը դեռ չի գտել տրամաբանական այնպիսի մեթոդներ, մտքի գործունէութեան այնպիսի ձևեր, որոնք մասնակի և անհատական բնոյթ ունենային: Հետազօտման մեթոդները մշտական են և բնոյշանուր: Մէկը կարող է մի որոշ նիւթի մասին այս: մի ուրիշը մի այլ մեթոդ գործադրել, որը այդ գէպքում նպատակաշարմար կամ աննպատակաշարմար կարող է լինել: սակայն դրանցից ամեն մէկը պէտք է ընտրէ այն մեթոդներից որ և է մէկը, որոնք կան տրամաբանութեան մէջ: Գիտութիւնների նոր նիւթերի հետազօտութիւնները կատարում են որոշ մեթոդներով: զպրոցը ևս տալիս է նոր նիւթեր. երեխան ևս նոր նիւթի վերաբերմամբ մի գիտնական է և աշխատում է իւր ուսուցչի օգնութեամբ նոր աշխարհներ բանալ, նոր հետազօտութիւններ կատարել իրեն անծանօթ նիւթերի վերաբերմամբ: Աշակերտի այս աշխատանքի ժամանակ գործադրում է ըստ մեր վերջի նկարագիրների տրամաբանութեան հետազօտման մեթոդները:

Թիւրիսմացութիւնների տեղիք չտալու համար կարևոր ենք համարում յիշելու, որ տրամաբանութիւնը երկու տեսակի մեթոդներ ունի, մէկ տեսակը նոր նիւթերի հետազօտութիւնների (die Methoden der Untersuchung), իսկ միւս տեսակը հետազօտութիւնների հետեանքները նկարագրելու, դասաւորելու համար: Մէկը գիտութիւններին մշակած նիւթ է տալիս, իսկ միւսը այդ նիւթերից գիտական լիակատար նկարագիր և սխեմա է կազմում: Դիզակտիկայի համար այս վերջին մեթոդները այն մեծ նշանակութիւնը չունին, ինչ առաջինները, այն է հետազօտման մեթոդները: Այժմ մեզ դրադեցնում է այն հարցը: Թէ զպրոցի ուսուցման նիւթը ինչպէս է հարկաւոր մշակել, ուսումնասիրել, մատ-

չելի դարձնել աշակերտներին, ուստի և այս պարագայում մեզ օգնութեան կարող են դալ միմիայն հետազօտման մեթոդները, որոնց մասին այժմ խօսք լինել կարող է։ Այդ հիմնական մեթոդները ըստ Վուենդի վեց են. անալիզ, սինթէզ, արատրակցիա, դետերմինացիա, ինդուկցիա, դեդուկցիա։

Իրտական հետազօտողի աշխատանքի տեսակները օրինակելի պէտք է լինին ուսուցչի համար։ Հետազօտողի մեթոդական աշխատանքների բոլոր եղանակները դպրոցի համար օրինակելի լինել չեն կարող, սակայն շատ բաներ բնականօրէն պիտի կրկնուեն նաև դպրոցում։

Օ. Մեամերը հիմնուելով Վուենդի հոգեբանական ուսումնասիրութիւնների վրայ հետազօտողի մեթոդական աշխատանքներից դպրոցի համար հետեւեալ եզրակացութիւններն է հանում։

Դպրոցի և գիտական-հետազօտողի աշխատանքների մէջ հիմնական նմանութիւններ և որոշ տարբերութիւններ կան։ Հետազօտողը մի նիւթի վերաբերմամբ որոշ նպատակ է դնում և այդ ուղղութեամբ սկսում է գործել։ Այդ աշխատանքի ժամանակ նա կարող է սխալներ անել, թիւրիմացութիւնների մէջ ընկնել, հաւանական կամ անհաւանական ենթադրութիւններ անել, որովհետև գիտնականի համար ապագան դեռ այնքան պարզ չէ, որպէս զի կարողանայ խարխափումներից ազատուել և անսայթաք ճանապարհով գնալ։ Գիտնականի միտքը աւելի հարուստ է և զարգացած, ուստի և իր ուսումնասիրութիւնների ժամանակ շատ է ընդարձակում կողմնակի հարցերի վրայ։ Դպրոցում այդ երկրորդական, կողմնակի ուղիները չեն կարող կրկնուել։ Գիտնականի գնացած ողջ ճանապարհը, նրա մանրամասնութիւնները և սխալանքները օրինակի չեն կարող դառնալ դպրոցական աշխատանքի համար, ուստի և դպրոցում հետևում են գիտնականի հետազօտման ընդհանուր ձևերին, ընդհանուր ընթացքին և նոյն մեթոդները աւելի համառօտ բովանդակութեամբ գործի դնում։ Ուսուցչիչը օգնում է աշակերտին և ուղղութիւն է տալիս դպրոցական աշխատանքին, որով այդ աշխատանքի համար աւելի քիչ ծախս է պահանջւում։

Թէ գիտնականը և թէ դպրոցականը իրենց առաջ քննելու մի հարց են դնում և աշխատում են նպատակայարմար քայլերով լուծել այդ խնդիրը։ Ամեն մի քայլ իշխուած է լինում նպատակի և յարմարութեան գաղափարից։

Թէ գիտնականը և թէ դպրոցականը նոյն մեթոդները գործադրելիս աշխատում են թոյլներ չանել, այլ աստիճանաբար մի խնդրից միւսը բարձրանալ և բացեր չթողնել, որպէս զի խնդիրները իրարից բղխեն, իրարից զարգանան։

Ընթերցողը կարող է մտածել, իմացութիւնների մշակման ժամանակ կարելի է վերոյիշեալ տեսակէտներով առաջնորդուել, այսինքն՝ հիմնական ու սրակային ուժեղ տարրերութիւններ չգնել գիտութիւնների և զպրոցի պարապմունքների մէջ, սակայն միթէ՞ նոյն կերպ կարելի է վերաբերուել զպրոցի միւս նպատակների իրագործման ժամանակ, չէ՞ որ զպրոցը բացի գիտութիւնից տալիս է նաև բազմազան զգացումների հետ նաև դաստիարակութիւն։ Այս ատարկութիւնը հիմնաւոր է իսկապէս։ Սակայն խնդիրը դրանով չի փոխուում։ Զգացումը աշակերտներին կարելի է տալ մտապատկերների միջոցաւ. զգացումը միշտ մտապատկերների հետ է շարկապուստ արտայայտում. եթէ նոյն իսկ մի քանի հոգեբանների պէս ընդունելու լինենք, որ կան մութ-խաւար զգացումներ, որոնք իմացական—մտապատկերային որակ չունին, այնուամենայնիւ խնդիրը չի փոխուում մանկավարժութեան համար. այդպիսի զգացումները չի կարող կրթել զպրոցը, դրանք ազդումների ընդունակ չեն և եթէ ընդունակ էլ լինէին, հնարաւոր կլինէր այդ միմիայն մտապատկերային ճանապարհով։ Ուրեմն այստեղ ևս մտապատկերների մշակումներ։

Այս հարցի մասին մի գեղեցիկ լուսարանութիւն ունի յայտնի գեղագէտ Ֆոլկելտը։ Գեղարուեստական կրթութիւնը ըստ Ֆոլկելտի գեղարուեստական երկերի աշակերտներին առանց բացատրութիւնների ցոյց տալը չէ, ինչպէս ենթադրում են շատերը, այլ այդ երկերի ճաշակումը մանրադնին բացատրութիւններից յետոյ։ Մի բանաստեղծութեան գեղարուեստական ազդեցութիւնը բարձրացնելու համար անհրաժեշտ է այդ նիւթը քայքայել մասերի և նրանց կապը ցոյց տալ, հարկաւոր է բացատրել բանաստեղծի ստեղծագործման ժամանակ ունեցած հոգեկան վիճակները, բանաստեղծութեան յառաջացման ժամանակի հասարակական տրամադրութիւններ և այլն։ Այս բոլորից յետոյ պէտք է այնպիսի մտապատկերներ և նրանց խմբակցութիւնները միացնել բանաստեղծութեան յարմար կտորներին, որպէս զի նրանց հետեանքը զգացումներ լինին։ Մի գեղարուեստական նկար աշակերտներին ցոյց տալիս, հարկաւոր է խօսել նրա մասերի՝ տարածութեան, լոյսի, ժամանակի, գործողութեան և առարկաների մասին, որպէս զի մասերի և նրանց կապակցութիւնների որակները աշակերտների կողմից լաւ գիտուեն և հասկացուեն։ Իսկ այս աշխատանքները հնարաւոր են միմիայն և միմիայն իմացական բովանդակութիւնների մշակման միջոցաւ։ Այս աշխատանքների ժամանակ ուսուցիչը այդ նիւթերի հետ վարւում է այնպէս, ինչպէս գիտականը մի որ և է այլ նիւթի հետ. գործի է վերցնում հարցերի մշակման այն մեթոդները, որոնց գործածութիւնը գիտութիւնների մէջ սովորա-

կան երևոյթ է: Գեղարուեստական նիւթերի մշակման ժամանակ կարող են մի քանի առանձնայատուկ եղանակներ կիրառուել, սակայն դրանք չեն խանգարում այդ նիւթերի գուտ իմացական նիւթերի պէս մշակուելու հնարաւորութիւնը: Թէ գեղարուեստական և թէ դասախարակչական փորձերի ժամանակ, երբ խնդիրը վերաբերում է նոր իմացութիւնների քննութեանը, գործում են գիտութիւններին յատուկ մեթոդները:

Միևնոյնը կարելի է ասել նաև բարոյական խնդիրների մասին. բարոյականը ի կատար ածելու համար անհրաժեշտ է մի քանի գուտ գործնական գրադումներ, սակայն բարոյական բովանդակութիւնները, իդէալները ըմբռնելի և համոզեցուցիչ դարձնելու համար անհրաժեշտ է տալ իմացական տեղեկութիւններ, լուսարանութիւններ: Իսկ այդ բոլորը կարելի է մշակել, եթէ վարուենք այնպէս, ինչպէս միւս նիւթերի մշակման ժամանակ, այսինքն գիտութիւններին յատուկ մեթոդներ գործադրենք:

Եզրակացնենք առաջին նորմի մասին եղած գիտագութիւնները: Ըստ առաջին նորմի գիղակտիկան աշակերտներին տալիս է գիտական ճշմարտութիւններ, հոգեկան ճիշտ բովանդակութիւններ: Իսկ այն հարցի մասին, թէ ինչ եղանակով կարելի է քննել, ձեռք բերել ճիշտ իմացութիւններ, եզրակացրինք, որ միակ հիմնաւոր մեթոդները նրանք են, որոնք գոյութիւն ունին հէնց գիտութեան մէջ: Գիտութիւնները իրենց նիւթերը քննում են մի քանի մեթոդներով և հասնում ճիշտ եզրակացութիւնների, այդ եղանակները օրինակելի ընդունեցինք նաև ուսուցման համար, որովհետև ուսուցման գրադմունքը ոչ այլ ինչ է, եթէ ոչ գիտական ճշմարտութիւնների աւանդումն:

Մինչև այժմ դեռ խօսք չէ եղել երկրորդ նորմի քննութեան մասին: Օրչիկտիւ, գիտական մեթոդներ ունենալը դեռ բաւական չէ. հետազօտող գիտնականի մեթոդները նոյնութեամբ չի կարելի գործադրել գորոցում, հէնց այն հանդամանքը, որ այդ մեթոդները անշարժասանելի համար էլ է գործադրում, բաւական է եզրակացնելու, որ որոշ փոփոխութիւնների պէտք է ենթարկուին: Վերջինս հէնց անալիզ մեթոդը, գիտնականը այդ մեթոդը կիրառելիս ամբողջութիւնների քայքայումները հասցնում է ծայրայեղութեան, անալիզը շարունակում է մինչև վերջին հնարաւորութիւնը, նրա համար ամենաչնչինը, գծուար նկատելին այնքան հետաքրքիր է, որքան ամենամեծ և աչքի ընկնող մասերը, նա իր անալիզի ժամանակ գործադրում է բարդ գործիքներ, գծուարին եղանակներ: Գորոցականի համար այս մանրամաս-

նութիւնները օտար բաներ են. նրա հոգու մէջ չկան այն էլիմենաները, որոնցով կարողանայ այդքան միակողմանի մտանադիտական հետաքրքրութիւն ցոյց տալ. փոքրը, աննշանը, որը գիտնականի համար քննութեան մի շահմարան է, աշակերտի համար կարող է ծիծաղի տուիթ դառնալ. Անալիզը, որը մեծի մօտ կարող է շատ երկար տեւել, այդ ձևը փոքրի համար աննպատակաշարժար կարող է թուալ. Ուրեմն անալիզը մեծի և փոքրի մօտ չի կարող նոյն կերպ արտայայտուել. դպրոցականի հոգին մի այնպիսի անալիզ է ուզում, որը այն նիւթերի վրայ գործէ և այն տեղութեամբ և եղանակով, որից բաւարարուն նրա հոգու պահանջները. Նոյնը կարելի է նաև միւս մեթոդների մասին սսել:

Առաջին նորմը խօսում էր միշտ այն մեթոդների մասին, որոնք ընդհանուր են մեծերի և փոքրերի, անցկալի և ներկայի համար. սակայն մարդկային հոգու ընդհանուր կողմերը ի նկատի առնելով, չէ որ դեռ չի նշանակում, որ ամբողջ մարդն է բաւարարուած: Մարդիկ անհատներ են. իսկ ամեն մի անհատ նման չէ միւսին. ամեն մէկը ունի իր բովանդակ, պատահական, առանձնակի հոգեկան դրութիւնները, հետաքրքրութեան, ուշադրութեան, յիշողութեան, յոգնածութեան եղանակները: Ընդհանուր ձևեր ունին, որոնք յատուկ են բոլոր մարդոց, սակայն առաջին նորմի ժամանակ այս խնդիրները ուշադրութեան շահուեցին: Այնտեղ ընտուց մտածման ընդհանուր ձևերը և զործունէութեան եղանակները, իսկ հոգու միւս երևոյթները յարաբերութեան չդրուեցին առաջին նորմի պահանջների հետ: Առ միակողմանի վիճակ է. գիտական մեթոդները այն ժամանակ կարող են դպրոցում հոգ բռնել, եթէ նրանք իրանցից դատ հաշուի առնեն նաև հոգու միւս կարողութիւնները: Մեթոդները գործադրելիս պէտք է չմոռանալ նախ տեղեկանալու, թէ դպրոցականի յիշողութեան, ուշադրութեան, բանականութեան և այլ կողմերի մասին ինչ են ստում միւս գիտութիւնները և մանաւանդ հոգեբանութիւնը. չէ որ մեթոդն է մարդու համար և ոչ մարդը մեթոդի, ուստի և մեթոդը պէտք է յարմարուէ մարդու հոգեկան բոլոր կողմերին:

Առաջին նորմը գիտութիւնն է ապիս դպրոցականին, բայց այդ գիտութիւնը չէ որ հոգու բոլոր կողմերի համար պէտք է օգտակար լինէ և նրանց առաջ մզէ: Գիտութիւնը պարտաւոր է ոչ միայն մտածողութեան, այլ և ուշադրութեան, յիշողութեան, հայեցողութեան վրայ ազդել, մի կողմից յառաջ տանել և միւս կողմից նրանց յարմարուել:

Այս բոլորից յետոյ հասկանալի է դառնում երկրորդ նորմի պահանջը. դասաւանդումը պէտք է աշակերտների նոյնական ուժերը

մեակէ եւ պարտաւոր է պարագլուցմանը այնպէս ցանկ. որ աշակերտներէ ուժերը հնարաւոր չափերով ցնցեալաբար ծախսուին: Ուժերի աճման և տնտեսութեան խնդիրն է այստեղ դրուում: Այս հարցերին կարող է պատասխանել հոգեբանութիւնը և բնախօսութիւնը. ուրիշն դիդակտիկան միւս կողմից հիմնուած է բնախօսական հոգեբանութեան վրայ: Դիդակտիկան զբաղւում է, ինչպէս մինչև այժմ տեսանք, գիտական նիւթերով և ճշմարտութիւններով, որոնց քննում է որոշ մեթոդներէ միջոցաւ: Նա նախ նիւթին մօտենում է գնահատման չափերով և ապա այդ գնահատած նիւթը մշակում է նոյնպէս ընդհանուր արժէք ունեցող ձևերով. բայց այդ գնահատման չափերը, նորմերը, մեթոդները չէ որ մի որոշ հոգեբանութեան մէջ են տեղի ունենում, չէ որ այդ հոգին կազմուած չէ միմիայն նորմերից. այլ զանազանագոյն կարողութիւններից, մոտիւններից, որոնք գործում են ի նպաստ կամ ի վնաս հոգու մէջ գոյութիւն ունեցող գնահատման չափանիշների: Ինչպէս կարելի է առանց այդ բազմագոյն գործօնների հետ ծանօթանալու նորմերի և մեթոդների խնդիրը բարեկարգ վիճակի մէջ դնել: Որպէս զի մեթոդների և նորմերի կիրառութիւնը յաջողութեամբ պսակուէ, անհրաժեշտ է մարդու հոգու և բնախօսութեան ընդհանուր վիճակների հետ ծանօթանալ և նախ պարզել այն խնդիրը, թէ հոգու և մարմնի մէջ գործող զանազան էլեմենտները ինչպէս են գործում յօգուտ կամ ի վնաս առաջին նորմի պահանջների: Այսպիսով հոգեբանութիւնը և մասամբ էլ բնախօսութիւնը դառնում են դիդակտիկայի հիմունքներից մէկը, նրանց ուժը և նշանակութիւնը հաւասարազօր է առաջին նորմին: Առանց առաջին տրամաբանական նորմի ուսուցման նիւթերի մշակումները կդառնան խառնիխուռն, անկարգ մարդանքներ. իսկ առանց երկրորդ հոգեբանական նորմի նիւթերի մշակումները կձանձրացնեն աշակերտներին: Առաջին նորմը տալիս է նիւթերի մշակման ընդհանուր ձևը, իսկ երկրորդ նորմը այդ ընդհանուր ձևը յարմարեցնում է աշակերտների հոգեբանութեան:

Նոր մանկավարժներից Զալվիւրկը և Օ. Միսմերը դիդակտիկայի համար երկու նորմ են ընդունում և դրանով էլ բաւականանում. այդ թւում է մեզ միակողմանի, որովհետև դրանով ողջ խնդրի լուսարանութիւնը տեղի չի ունենում: Այդ մանկավարժների միակողմանիութիւնը հաստատուելու համար անհրաժեշտ է միմիայն յիշել, որ դասաւանդել չի նշանակում միմիայն տալ ձիւտ կամ տրամաբանօրէն ուղիղ մտապատկերներ, որոնք

յարմարեցուած են աշակերտների հոգեկան կարիքներին և առանձնայատկութիւններին, հարկաւոր է յիշել նոյնպէս, որ այդ նիւթերը բացի ճիշտ և գիտական լինելուց ունին նաև օր. գեղագիտական կամ բարոյական յատկութիւններ, ուստի անհրաժեշտութիւն է ծագում գիտակտիկայի համար նաև այնպիսի նորմեր դնել, որոնք բաւարարում են նիւթերի միւս տեսակէտները:

Դիզակտիկայի երրորդ նորմը կարելի է էսթետիկական կոչել: Գոսաւաճիլիւ այնպէս, որ դեմ չգնաս եսթետիկական նորմերին եւ միւս կողմից էլ բաւարարես աւակերտի եսթետիկական զգացումներին կարողութեամբ: Գուցէ հարց ծագէ, թէ գեղագիտական վիճակները ինչ կապ ունին դպրոցական նիւթերի մեթոդական մշակումներին հետ. սակայն հարցի աւելի լայն ըմբռնումը միանգամայն հասկանալի է դարձնում այդ պահանջի կարեւորութիւնը: Նախ մի հարց. կարելի է՞ հակագեղարուեստական ոգով դասաւանդել: Պատասխանը անպայման պէտք է լինի ոչ: Գուցէ հնարաւոր լինի մտածել, որ ամեն մի դասաւանդչափան ակա գեղագիտական ոգով չպէտք է գունաւորուած լինի, սակայն որ ուսուցման և ոչ մի ակա գեղագիտութեան հակառակ չպէտք է լինի, դա պարզ է, կամ եթէ այդ տեղի է ունենալու երբեմն, ապա պէտք է մի բացառիկ հանգամանք համարել: Դպրոցում պատահում է դէպքեր, երբ անհրաժեշտ է լինում ցոյց տալ ոչ գեղեցիկ իրեր, սակայն հենց այդ ոչ գեղեցիկ իրերի ցոյց տալու ձևը, բացատրութեան եղանակը, ուսուցչի վերաբերմունք դէպի այդ իրերը չեն կարող հակագեղարուեստական լինել: Նոյն խոկ անհրաժեշտ է, որ այդ տեղի նիւթի մասին տեղի ունեցող մեթոդական աշխատանքը գեղեցիկ լինի: Ուրեմն մեր այս երրորդ նորմը ասում է. մեթոդական աշխատանքը, որը տեղի է ունենում ուսուցչի և աշակերտի մէջ, չի կարող հակագեղարուեստական լինել. այս նորմը նախ բացասական վերաբերմունք է ցոյց տալիս դէպի գործունէութեան մի որոշ ձև. նա գեռ չի ասում, թէ աշխատանքը ինչպէս է լինելու, այլ ասում է նախ, թէ ինչպէս չպէտք է լինի, նա նախ զգուշացնող բնաւորութիւն ունի: Բայց այդ նորմը ունի նաև դրական պահանջ նիւթի և դիզակտիկական աշխատանքի վերաբերեալ: Այդ նորմը յատուկ ուշադրութեան է առնում զըսրոցական այն նիւթերը, որոնք գեղարուեստական բնոյթ ունին. այդ նիւթերը բազմազան են. դրա տակ են հասկացում երգեցողութեան, նկարչութեան, մայրենի լեզուի նիւթերը, նոյնպէս միւս առարկաների մէջ եղած գեղարուեստական մասերը: Իսկապէս ամեն մի առարկայ որոշ չափի գեղեցիկ վերաբերեալ մաս ունի շատ կամ քիչ չափերով. կան առարկաներ, որոնց մէջ զուտ

առարկայական խմացութիւնները աւելի մեծ նշանակութիւն ունին, քան գեղարուեստականները, սակայն այդ առարկաները ևս պէտք է իրենց հերթին գեղարուեստական ազդեցութիւն թողնեն: Բոլոր առարկաները պարտաւոր են գեղարուեստականութեան ձգտելու: Առարկաների ամբողջացումը, մասերի յարաբերումը, նիւթերի ներդաշնակիլը հոգու վիճակների հետ այնպիսի պայմաններ են, որոնց միջոցաւ բոլոր առարկաները կարող են և պէտք է գեղադիտական կեանքի վրայ օղգեն: Այդպիսով դպրոցական բոլոր նիւթերը վերջ ի վերջոյ գեղարուեստական արժէք են ստանում և այդպիսով առաջին նորմը ընդհանրանալու տեղեկնց է ատանում: Այս նորմը եթէ համեմատելու լինենք առաջին նորմի հետ, որոշ տարբերութիւններ կգտնենք: Ըստ առաջին նորմի բոլոր նիւթերը պէտք է ճիշտ, գնահատելի լինեն, ըստ այս երրորդ նորմի բոլոր նիւթերը չեն կարող էսթետիկական որակ ունենալ, այլ միայն դպրոցական ծրագրի մի որոշ մասի նիւթերը: Սակայն ըստ այս նորմի դպրոցական ամբողջ ծրագիրը, ձգտում է դէպի գեղեցիկը, ինչպէս ըստ առաջին նորմի դէպի ճշմարիտը և գնահատելին: Այս նորմի միջոցաւ ուսուցչին մի ուղեցոյց է տրւում և նրա ուշադրութիւնը կենտրոնացւում մի այնպիսի կողմի վրայ, որը անուշադրութեան կմատնուէր, եթէ գոյութիւն չունենար զբաղմունքի այդ տեսակի համար մի առանձին նորմ, դիդակտիկական պահանջ:

Այս երրորդ նորմը սակայն ունի մի այլ կողմ ևս, որը վերաբերում է յատկապէս ուսուցչի աշխատանքի ձևին: Շատ է խօսուում այն մասին, որ ուսուցչի աշխատանքը գեղարուեստական մի գործ է: Ուսուցչի աշխատանքի մեծ մասը կոմպոզիցիաներ է. աշակերտին մօտեցնում է կուլտուրական կեանքի սխտեմին, որպէս զի նա ապագայում այնտեղ տեղ բռնէ, նիւթը յարմարեցնում է աշակերտի հոգուն, մի առարկայ ներդաշնակում է մի ուրիշ առարկայի և դպրոցական ամբողջ ծրագրի հետ. նորը ներդաշնակում է հնի հետ, հինը նորի հետ: Աշակերտի հոգու զանազան կարիքները և ունակութիւնները միաձուլում է իդէալական անհատի գաղափարի մէջ. ուսուցիչը իւր աշխատանքից առաջ ստեղծում է կատարեալ մարդու մի պատկեր, որի բոլոր մասերը այնպէս ներդաշնակ են, ինչպէս իսկական նկարի գոյները և ձևերը և այնուհետեւ աշխատում է աճող անհատի դէպի վերը ձգտող ուժերը այդ իդէալական պատկերի ոգուն համապատասխանեցնել: Ամեն տեղ ներդաշնակութիւն—համաչափութիւն—կոմպոզիցիա:

Երրորդ նորմը ուսուցչի ուշադրութիւնն է հրաւիրում իր աշխատանքի այդ կողմի վրայ, յիշեցնում է, որ չմոռանայ կոմպո-

զիցյիւաների, ներդաշնակութիւնների խնդիրը դասաւանդման ժամանակ, իսկ ուսուցման ամեն մի ժամ ուսուցչին հնարաւորութիւն է տալիս այդ ուղղութեամբ գործելու: Վերցնենք առաջին նորմի պահանջած մեթոդներից մէկը, որ անալիզը, միթէ՞ չի կարելի մի նիւթ անալիզի ենթարկել տղեղ, անճաշակ կերպով, ինչպէս նաև գեղեցիկ, եթէ ուսուցիչը այդ ցանկանայ: Շարպիկ, թեթև, նուրբ համաչափ անալիզը գեղեցիկ կազդէ. դանդաղկոտ, անփոյթ անժրադիր, անհամ գիկզակներով ետ և առաջ դնացող անալիզը կարող է միմիայն սղեղ տալաւորութիւն թողնել և ձանձրացնել աշակերտին: Ուսուցիչը իւր ձայնի, շարժումների, գիրքի, վարմունքների, նիւթերի մշակումների ժամանակ կարող է իրեն գեղեցիկ կամ տղեղ պահել և ըստ այդմ աղգեցութիւն թողնել: Երբորդ նորմը ուսուցչին ցոյց է տալիս իր գնալիք ձանադարհի որակը, տղեղ վարմունք չպէտք է ունենայ, այլ դասաւանդման ամեն մի ժամում առիթներ պէտք է որոնէ գեղագիտօրէն ազդելու: Ուսուցչի աշխատանքի ձևը և նիւթի ըմբռնման կերպը գեղեցկութիւն պէտք է ստեղծէ: Երբորդ նորմի միջոցաւ գիղակախկան հիմնում է էսթետիկայի վրայ:

Դիղակախկան մի չորրորդ եղմ էլ ունի, որին կարելի բարոյական նորմ կոչել: Դասաւանդիւր այնպէս, որ դեմ չգնաս բարոյական գնահատութիւններին եւ քաջապահութի միջոցաւ բարոյապէս աղղես: Այս նորմը իր էութեամբ նման է երրորդ նորմին. սրա առաջին պահանջը եւ նախ բացասականն է. դաս չտալ այնպէս, որով աշակերտի մէջ ծնին անբարոյական տրամադրութիւններ: Նոյն իսկ եթէ մի անբարոյական նիւթի մասին է խօսուում, այնպէս պէտք է նիւթը մշակել, որ նա բարոյապէս աղղէ, կամ այնպիսի անտարբեր վիճակ յառաջացնէ, որից անհնար լինի դէպի անբարոյականի անցումը:

Այս նորմը գրական կողմ էլ ունի. մի քանի առարկաներ յատկապէս հարուստ են բարոյագիտական բովանդակութիւններով, մի քանիսը երբեմն են բարոյական գոյն ստանում, բայց ամեն մի առարկայ սոցիալական կեանքի համար մի որոշ գին պէտք է ունենայ, կեանքի համար յարմարութիւն պէտք է ստեղծէ, մարդու հոգին կրթէ, մարդէ: Ամեն մի առարկայ վերջ ի վերջոյ բարոյական դին և արժէք ունի, այս չորրորդ նորմը ուսուցչի աշխատանքը ուղղում է դէպի այն կողմը և նրա բարոյական կոչումը իր պարագմունքները ժամանակ զգալի դարձնում: Բարոյականի կողմից անտարբեր առարկայ չկայ. չորրորդ նորմը այս

ճշմարտութիւնը ուսուցչի գիտակցութեան մէջ մեխած է պահուած:

Սակայն ոչ միայն բարոյական բովանդակութիւնների ուսուցման, հակաբարոյական տրամադրութիւնների չեղոքացման, բոլոր առարկաների բարոյական ազդեցութեան մասին է խօսում չորրորդ նորմը, այլ և ուսուցչի գիղակտիկական աշխատանքի հոգեկան ներքին գիտակցումների մասին: Ուսուցիչը աշխատաւոր է և այն էլ շատ դժուար խնդրի հետ գործ ունեցող աշխատաւոր: Նրա առաջն է հոգեկան այլ կարիքներով և զգալու այլ կերպով օժտուած մի արարած: Ուսուցիչը այլ պահանջների տէր է. շատ յաճախ չորսից հինգ անգամ աւելի տարիքով քան աշակերտը. անցել է կեանքի զանազան հանդամանքների միջից. տխուր և ուրախ դէպքերը, դպրոցական, հասարակական կեանքը նրան մի ուրոյն անհատ են պատրաստել, որը իր պահանջներով բոլորովին նման չէ այն անձին, որի կրթութիւնը նրան են յանձնել: Եւ ահա այս երկու կոնտրաստների մէջ պէտք է մի ներքին ներդաշնակ կեանք ստեղծուի, մի ում տեսակէտին է յարմարուելու. ի հարկէ ուսուցիչը իջնելու, փոքրանալու է մինչև այն աստիճան, որ կարողանայ աշակերտի հոգու մէջ մուտք ունենալ: Այս ախտը բարոյական մեծ ուժ է պահանջում. ներքին զսպումն, ուրախութիւն նոյն իսկ այն ժամանակ, երբ ներքինդ տխուր է, բարեացակամ և մեղմ այն դէպքում, երբ մի ցաւալի դէպք զստարան մտնելուց առաջ ալեկոծել է հոգիդ. ոգևորած, պատրաստական, պարտաճանաչ, երբ հոգուդ և մարմնիդ մէջ զգում ես յոգնածութեան նշաններ: Այս ներքին քաջութիւնը կարող է ունենալ այն անհատը, որը բարոյական ուժ ունի իր մէջ և բարոյապէս է տրամադրուած դասաւանդման ժամանակ: Ուսուցիչը ունի բարոյական իղէաներ, նա զգում է, որ այդ բարոյական կեանքի մի փոքրիկ մասնիկը ամեն մի ժամի արտայայտուում է. ամեն օր աշակերտների հետ պարապելիս նա առաջնորդում է այն իղէալով, որ իր աշխատանքի հիմքը բարոյական տրամադրութիւնն է: Դէպի աշակերտը ունեցած սէրը ուսուցչին սովորեցնում է բնականօրէն արտայայտուել այնպէս, որ բարոյական ազդեցութիւններ յառաջանան: Դասի ժամանակ բարկացկոտ, նեղսիրտ, անհաւասարակչուած, թոյլ, թափթփուած, անձրագիր, անմեթոդ, ինքն իր մէջ ամփոփած, անմատչելի, չսիրող, երկխայի տեսակէտին չմօտեցող ուսուցիչը անբարոյականացուցիչ է ազդում. այդպիսի աշխատանքի հիմքը, մոտիւնները, հիմնական տրամադրութիւնը բարոյականը չէ. այդտեղ բարոյական լիակատար մարդը չէ արտայայտում:

Չորրորդ նորմը ուրեմն պահանջում է ոչ միայն բարոյական նորմերին ուսուցման ժամանակ դէմ չդնալ, բարոյական իմացու-

թիւններ տալ և բոլոր առարկաների բարոյական ազդող կողմը գիտակցել, այլ և ուսուցչից պահանջում է, որ ինքը որոշ իղէ-այով ոգեւորուէ, իր գործի հիմքը, եւի ներքին կեանքը պարապմունքի ժամանակ բարոյականի վրայ հիմնէ։ Պատաւանդումը ոչ միայն իմացական, հոգեբանական, էսթետիկական, այլ և բարոյական մի ակտ է։ Այսպիսով չորրորդ նորմի միջոցաւ դիզակտիկան հիմնում է բարոյագիտութեան վրայ։

Դիդակտիկայի հիմունքները պարզուեցին. նա հիմնում է գիտութեան, տրամաբանութեան, հոգեբանութեան, էսթետիկայի և բարոյագիտութեան վրայ։ Գտնուեցին այն մեթոդները, որոնց միջոցով կարելի է մշակել դասաւանդման բազմազոյն նիւթերը։ Պարզուեց այն սկզբունքը, որով այն մեթոդները և այն նիւթերը, որոնք մշակուելու են դպրոցում, յարմարեցուած են աշակերտների հոգեկան կարիքներին։ Լուսաբանուեց, որ ուսուցչի աշխատանքի բովանդակութիւնները և մանաւանդ հէնց նիւթեր մշակելու այդ շարչարանքը գեղագիտական և բարոյական կողմ ունի։

Բոլոր նորմերը ի միասին պահանջում են ուսուցչից իր դիդակտիկական աշխատանքի ժամանակ լինել գիտական և տրամաբանական տեսակէտից ճիշտ, հոգեկան առանձնայատկութիւններին բաւարարող, գեղագիտական և բարոյական գիտակցութեամբ աշխատող։

Գ. Լեզվի համ

