

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ

ՄԻ. ԹԷ ՄԻ ՔԱՆԻ ՄԵԹՈԴՆԵՐ

Դիզակտիկայի զբաղման հիմնական հարցերից մէկն է պարզարանել դասաւանդման եղանակների գիտական հիմունքները: Միշտ էլ անհրաժեշտ է նկատուել գտնելու այնպիսի մեթոդ կամ մեթոդներ, որոնք պարտադիր գործադրելի լինին բոլոր ուսուցիչների համար: Դիզակտիկայի մեթոդաբանութիւնից պարզուամ է, թէ ինչպէս պէտք է գտնել այդ եղանակը: Սակայն դիզակտիկայի համար ոչ պակաս կարևոր է նաև այն խնդիրը, թէ այդ օրյեկտիւ պարտադիր ուսուցման ձևը եզակի է, թէ յոգնակի: Այս հարցը առանձին կարևորութիւն ունի. ներկայի մանկավարժական գրականութեան մէջ բաւականին յաճախ է այդ մասին վիճարանում:

Մանկավարժական գրականութեան մէջ 19-րդ դարում Հերբարտ—Յիլլէրեան ուղղութեան ջանքերով ուժեղանում է այն կարծիքը, ըստ որի դասաւանդման մի ձև կայ, որը պարտադիր է բոլոր ուսուցիչների և բոլոր առարկաների մեթոդիկաների համար: Յայտնի դարձան մանաւանդ Յիլլէրի ձևական հինգ աստիճանները, որոնք հիմնադրի կարծիքով եզրակացուած են ըմբռնման բնական ակտերից: Այսպիսի աստիճանների պահանջ եղել է նաև ոչ Յիլլէրեան մանկավարժների կողմից. սակայն այդ հարցի մէջ յատկապէս աչքի է ընկել Յիլլէրի դպրոցը:

Այս տիպի մանկավարժների դիզակտիկական կարծիքների ընդհանուր նմանութիւնն այն է, որ բոլորն էլ անխտիր ընդունում են դասաւանդման մի ձև, որն ունի իր որոշ սկզբնաւորութիւնը, զարգացումը և վախճանը: Այդ մեթոդը մի կադապար է, որին յարմարեցւում է ամեն նիւթ և ամեն մի տարիքի աշակերտի հոգեկան աշխատանք: Այդ կադապարից կամ ուսուցման մնայուն և միակերպ ձևից կարելի է դուրս գալ միմիայն բացառիկ դէպքերում. իսկ այդ հնարաւորութիւնները այնքան քիչ են, որ կարելի է այդ բացառութիւնները համարեա հաշուի չառնել: Այդ ուղղութեան մանկավարժներից ոմանք դասա-

ւանդման հինգ, ոմանք չորս և ոմանք էլ երեք աստիճաններ են ընդունում. սակայն մի կուռ, յաջորդական, որոշապէս ձևակերպուած և միօրինակ կաղապարի պահանջը ընդհանուր է բոլորի համար: Ահա դիդակտիկական այս հիմնական հարցն է, որը քննութեան պէտք է առնենք այժմ:

Դասաւանդման ձևերը մեր կարծիքով բազմատեսակ են, սակայն մինչև այդ հիմնական հարցի լուսարանութիւնը անհրաժեշտ է նախ քննել, թէ ինչ սխալ տեսակէտների վրայ են հիմնւում մի մեթոդեան ուղղութեան մանկավարժները և թէ նրանց եղանակի պրակտիկ գործածութիւնից ինչ բացասական հետևանքներ են յառաջանում ուսուցման ժամանակ: Այս կէտերի լուսարանութիւնից յետոյ հարցի դրական մտքով պարզաբանմանը աւելի հեշտ կլինի անցնել:

Մի մեթոդ ընդունող մանկավարժների հայեադքները ուսուցման աշխատանքի վրայ մի քանի տեսակէտներից կարող են բացասական ազդել:

1. Մի մեթոդական տեսութիւնը վատ է ազդում դպրոցի նիւթերի ստորաբաժանման վրայ. ոչ թէ նիւթն է դառնում մեթոդի ուղեցոյցը, այլ մեթոդն է ստորաբաժանում նիւթը: Այդ ուղղութեան մեթոդական աստիճանները նախ տալիս են կոնկրետ նիւթ, ապա այդ նիւթը գաղափարի տեսակէտից են քննում և վերջապէս վերացական իմացութիւններից իջնում են դէպի կոնկրետ բովանդակութիւնները: Նիւթերը անհրաժեշտ է ստորաբաժանել այնպէս, որ կարելի լինի բոլոր աստիճանները գործադրելով՝ գաղափար կամ գաղափարներ հանել: Մայրենի լեզուի, բնական պատմութեան և այլ առարկաների մէջ լիքն են նիւթային այնպիսի ամբողջութիւններ, որոնք իրենց մէջ գաղափարներ մշակելու տուեալները չունին. ինչպէ՞ս պէտք է վարուէ ուսուցիչը այսպիսի դէպքերում. բնական է, կամ այդ նիւթերը հարկադրուած պէտք է յարմարեցնէ մեթոդին և անբնական եղանակով նիւթերը մշակէ, որը շատ յաճախ է պատահում այդ ուղղութեան մանկավարժների օրինակելի դասերի մէջ և կամ հարկադրուած մեթոդի կազմի մէջ փոփոխութիւններ մտցնէ: Ընտրութեան այլ ձանապարհներ գոյութիւն չունին, որովհետև նիւթերը ըստ իրենց որակի բազմակերպ են և բազմակերպ էլ մեթոդներ են պահանջում: Նիւթի որակը պէտք է որոշէ, թէ որ մեթոդը ամենից յարմարն է նրա համար: Մեթոդի միօրինակութիւնը ոչնչացնում է նիւթերի բնական և ցանկալի բազմատեսակ արտայայտութիւնը:

2. Միօրինակ մեթոդի տեսութիւնը այն սխալ հաւատն է արթնացնում, թէ նոր իմացութիւնը իւրացնելու և մշակելու մի ձև կայ, որը իր արտայայտութիւնն է դտնում դասաւանդման մի-

օրինակ աստիճանների մէջ: Այդ կարծիքը սխալ է, որովհետեւ հետազոտման մեթոդները մի քանի հատ են, որոնցից ամեն մէկը ունի իր ուրոյն նպատակը: Եթէ խնդիրը վերաբերում է մի եզակի առարկայի կամ երևոյթի իւրացման, այն դէպքում անալիտիկ և սինթետիկ մեթոդները գործածվում են միայն մեթոդ չի կարող առանձնապէս օգտակար լինել. եթէ հարցը դադարաւ մշակելն է, արտարակտիւ և դեռեմիստիւ մեթոդները բաւական են, իսկ օրէնքների համար գործադրելի են փնդուկցիան և դեդուկցիան: Այս բոլորից յետոյ պնդել, թէ նիւթերի մշակման միմիայն մի մեթոդ կայ, իլինէր հիմնական սխալանքի արդիւնք: Հետազոտման մեթոդների բազմաթիւութիւնն պահանջում է դաստեանդման մեթոդների բազմակիւլ արտայայտութիւններ:

3. Միօրինակ մեթոդի կողմնակիցները չեն բաւարարում դպրոցական աշակերտների բոլոր տարիքների հոգեկան պահանջներին: Թէև նրանք միշտ ասում են, որ իրենց միօրինակ մեթոդը բոլորից ուժեղ է մարդկային հոգեբանութիւնից, սակայն նա իսկապէս հետաւորութիւն չունի բաւարարելու բոլոր տարիքների հոգեկան կարիքներին: Փորձնական ուսումնասիրութիւնները ցոյց են տուել, որ երեխաները մինչև 12-13 տարեկան հասակը կոնկրետ մտապատկերներով են մտածում, շատ պատճառական և վերացական դատողութիւնները առանձնապէս չեն հետաքրքրում երեխաներին. այն ինչ աւելի հասունացածները յատկապէս այս վերջին տեսակի իմացութիւններով են զբաւււում: Մեթոդը պէտք է բոլոր տարիքի կարիքներին բաւարարէ. միօրինակ մեթոդը այդ հետաւորութիւնը չունի իր մէջ: Ստորին դասարանների համար ամենալարժար եղանակն է կոնկրետ նիւթերի անալիտիկ և սինթետիկ մեթոդների պարզ վերլուծումները. բարձր դասարանացիների համար այդ եղանակը կարող է ձանձրալի թուալ. նրանց վերացականը յաճախ կարելի է վերացական եղանակով տալ: Զանազան տարիքների համար միաձեւ մեթոդը պէտք է փոփոխութեան ենթարկուէ, իսկ այդ փոփոխութիւնը արդէն իրանից ծնում է բազմազան մեթոդների կարիքը: Հին ուղղութեան ներկայացուցիչներից շատերը աստիճանների անունները պահում են, սակայն բովանդակութիւնը այնպէս են լցնում, որ իրենց տեսութեան բուն էութիւնը ճիշտ արտայայտութիւն չի գտնում, որովհետեւ մի կողմից ցանկանում են շարունակ—կադաւրը պահել, իսկ միւս կողմից աշխատում են դանդաղ տարիքների հոգեկան կարիքներին որ և է կերպ բաւարարել և վերջի վերջոյ դուրս է դալիս ոչ այս և ոչ էլ այն:

Բայց միայն կողմից էլ միաձեւ մեթոդը հոգու կարիքներին չի բաւարարում. ամիսներ և նոյն իսկ տարիներ շարունակ աշա-

կերտներին նիւթերի մշակման նոյն կղանակներով զբաղեցնելը չի կարելի լաւագոյն ձեւը ընդունել: Հողեկան կեանքը բարդ է, բազմակողմանի և բազմակարիքաւոր: Դպրոցը մեթոդների բազմակերպութեամբ և փոփոխութեամբ ևս պէտք է հետաքրքրութիւն մտցնէ դպրոցական պարապմունքների մէջ. միաձևութիւնը թմրեցնում է հոգին:

4. Միաձև մեթոդը մեքենայական է դարձնում ուսուցչի աշխատանքը: Ուսուցիչը չի կարող ընտրող, ստեղծագործող լինել. ուսուցման մի ձև կայ, ուրիշ եղանակներ արգելուած են. ուսուցիչը ցանկանայ-չցանկանայ, հարկադրուած է բոլոր առարկաների ուսուցման ժամանակ այդ միակ մեթոդը կիրառել, այսինքն նիւթերը կտրտել ըստ այդ մեթոդի: Այդպիսով ուսուցիչը ենթարկուած, ստրկանում է մեթոդին: Մեր ըմբռնմամբ նիւթերը բազմաղան են, մեթոդները բազմաթիւ, դասաւանդման նպատակները տարբեր, իսկ այդ բոլորի ձևակերպողը, ընտրող և յարմարեցնողն է ազատ ուսուցիչը: Հողերանօրէն ուսուցիչը աւելի հաճելի դրութեան մէջ է, որովհետև նրա հոգում հողեկան աշխատանքի փոփոխութիւններ են տեղի ունենում:

5. Միաձև մեթոդի կողմնակիցների մշակած օրինակելի դասերից և տեսական մի քանի արտայայտութիւններից հեշտ է եզրակացնել, որ նրանք իրենց միաձևութեանը միշտ էլ հաւատարիմ չեն մնում: Նրանք թոյլ են տալիս երբեմն իրենց աստիճաններից մի քանիսը բաց թողնել և գործ չածել. նոյն իսկ Յիլլէրի մօտ կարելի է մի այդպիսի արտայայտութեան հանդիպել: Եթէ այդ հնարաւորութիւնը աւելի ընդարձակենք և յաճախ կիրառենք, այն դէպքում մօտաւորապէս կստանանք այն, ինչ մենք ենք պահանջում, այսինքն մեթոդների բազմակերպութիւն: Միօրինակ մեթոդիստները ուրեմն չեն կարողացել միանգամայն չեզոքացնել մանկավարժական պարապմունքների բազմակերպ կարիքների պահանջները, նրանք թոյլ են տուել գոնէ ճշշուած եղանակով այդ սկզբունքը արտայայտութիւն գտնէ: Պէտք է այդ ետ մղուած, թուլացած սկզբունքը ազատագրել և նրա ոգով ձևակերպել զբաղոցական պրակտիկան:

Այս առարկութիւնները բաւական էին միօրինակ մեթոդի պակասաւոր կողմերը ցոյց տալու համար: Այդ առարկութիւնների մէջ արդէն որոշ չափով դրուած էր մեզ հետաքրքրող հարցի դրական պատասխանի սաղմերը, սակայն անհրաժեշտ է այդ կողմի լուսաբանութեան վրայ աւելի երկար կանգ առնել: Նախ քան մի թէ մի քանի մեթոդների հարցի մասին խօսելը, անհրաժեշտ է մեթոդի հետ կապուած մի քանի հիմնական դրութիւններ պարզել:

Ամեն մի մեթոդի զործադրութեան համար նախ անհրաժեշտ

է մի որոշ ճիւր. մեթոդը ձեռք է, իսկ ձեռք կարող է արտայայտութիւն գտնել մի որոշ բովանդակութեան մէջ: Մեթոդի բովանդակութիւնները կազմում են դպրոցական առարկաները: Այդ նիւթերը, նոյն իսկ նոյն առարկային վերաբերողները իրար նման չեն, այլ որակապէս տարբեր են իրարից: Պարզ է, որ այն մեթոդները, որոնք քննում են այդ նիւթերը, նոյնպէս զանազանակերպ են լինելու: Մեթոդների ձեակերպման համար անհրաժեշտ է հաշուի առնել նաև աշակերտների հոգեկան կազմը և կարիքները: Մի մեթոդ, որը դէմ է մարդու տրամաբանական-հոգեբանական կազմին, պէտք է մերժուէ դպրոցական պրակտիկայի կողմից:

Անցնենք այս խնդիրների քննութեան: Վերցնենք ճիւրի խնդիրը: Դպրոցում դասաւանդուող նիւթերը բազմաթիւ են և իրարից որակապէս տարբեր. մէկը վերաբերում է պատմական կեանքին, միւսը արտաքին բնութեանը, մի ուրիշը քանակային յարաբերութիւններին, մի երրորդը գծագրական ձևերին և այլն: Մի կամ մի քանի տարիների մէջ դասաւանդուած առարկայի նիւթերը ևս իրարից որոշ չափով տարբերւում են. նիւթերի որոշ մասը նպատակայարմար է դիտողական ըմբռնման, մի այլ մասը գաղափարների սահմանումների, մի երրորդ խումբ օրէնքների մշակման համար: Համոզուելու համար կարելի է վերցնել հէնց մայրենի լեզուի մի դասագիրք և յօդուածներին մօտենալ այդ տեսակէտներից. հետևանքը կլինի այդ նիւթերի բազմակերպութեան դիտակցութիւնը: Մի նիւթ, ուր պատմուած է մի մարդու կամ երեխայի կեանքից մի եզակի դէպք, չի կարելի օրէնք կամ գաղափար հանելու տեսակէտից քննել, այդ դէպքում եզակի դէպքի իւրացման միջոցաւ ուսուցչիչը հասնում է իր նպատակին. մի կենդանական վէպ կամ զուտ բարոյախօսական առակ շատ տուեալներ ունի ուսուցչին այն համոզմանը բերելու, որ այդ նիւթը յարմար է գաղափար կամ բարոյական կանոն եղբակացնելու համար և այսպէս անվերջ: Նիւթերը տարբեր նպատակների համար գործադրելի են. ուսուցչի կողմից մի փոքրիկ փորձառութիւն է հարկաւոր, որպէս զի կարողանայ իսկոյն նիւթերի այդ առանձնաշատկութիւնները հասկանալ և ըստ այդմ էլ յարմար մեթոդ ընտրել: Մեզ արդէն յայտնի է, որ նիւթերը լինում են զգայական, եզակի և գաղափարներ ու օրէնքներ պարունակող: Ուսուցչիչը պարտաւոր է նախ քննել և տեսնել, թէ տուեալ նիւթի մէջ այդ կողմերից որն է ամենից որոշ շեշտուած, որպէս զի այնուհետև նրա համար պարզ լինի, թէ որ մեթոդը ամենից յարմարն է որոշեալ նիւթի համար: Այսպիսով նիւթի որակի ճիշտ գիտակցութեան մէջ դրուած է մեթոդի տեսակի որոշման վճիռը:

Սակայն միմիայն նիւթը ի նկատի առնելը բաւական չէ զասաւանդման գործը նպատակալարմար վիճակում դնելու համար, անհրաժեշտ է օգնութեան վերցնել նաև հոգեբանական տեսակէտը: Մի նիւթ իսկապէս կարող է քննուել զուտ դիտողական և կամ գաղափարի տեսակէտից. օր. մի բարոյական առակից կարելի է կանոն հանել, բայց կարելի է այդ աշխատանքը չկատարել և տալ միմիայն առակի մէջ գործող հերոս կենդանիների գործողութիւնների նկարագիրը: Ինչպէս վարուել նոյն նիւթի մէջ պարունակուած մի քանի հնարաւորութիւնների հետ, ո՞րը ընտրել: Այստեղ է օգնութեան գալիս հոգեբանական տեսակէտը և բոլորի պահանջը: Եթէ երեխաները փոքր են և անզարգացած, հասկանալի է, պէտք է նիւթը քննել դիտողական տեսակէտից և գործադրել նրան յարմար մեթոդներ, իսկ եթէ աշակերտները հասունացած են, կարելի է նիւթը գաղափարի և կամ օրէնքի տեսակէտից քննել: Եթէ այդ նիւթից առաջ հղած նիւթերը երկար ժամանակ վերացական տեսակէտից են քննուել, կարելի է այդ նիւթը դիտողական տեսակէտից քննել և ընդհանրապէս, որպէս զի մեթոդը փոխուի և աշխատանքի մէջ հետաքրքրութիւն մոտինիւթի առանձնաշատութիւնը և աշակերտի հոգեկան տարբեր կարողութիւնների և կարիքների խնդիրները որոշում են գործադրելիք մեթոդի տեսակը:

Դեռ մնում է ամենակարևոր հարցը. ո՞ր և ինչպէս գտնել այդ կարիքներին բաւարարող մեթոդները հիմունքները: Այս հարցի պատասխանն էլ հեշտութեամբ կարելի է գտնել. եթէ ի նկատի առնենք աշակերտի կամ հասունացած մարդու հոգու տրամաբանական կազմը, նոր իմացութիւններ ձեռք բերելու համար գործադրուող հետազոտման վեց մեթոդները: Այս խնդիրը լուսարանուեց զասաւանդման հիմունքների հարցը քննելիս:

Նիւթերի բազմակերպ որակները, զարոցական պարտապնդանքների երեք հիմնական նպատակները, աշակերտի հոգեկան կարիքների տարբերութիւնները, գիտութեան մէջ նոր նիւթեր հետազոտելու մեթոդների բազմազանութիւնը ուսուցչին հարկադրում են շատ մեթոդների դոյութեան ըմբռնմանը դալու: Ուր բնական կերպով միութիւն-միաձեւութիւն չկայ, չի կարելի արհեստական հղանակով այդ նպատակէն ձգտել:

Կարող է մի նոր հարց առաջանալ՝ արդեօք չի՞ կարելի այդ բազմազան մեթոդներից զանազան յաջորդումներ, աստիճանաւորումներ ստանալ: Պատասխանը դրական մտքով կարող է լինել: Սակայն չի կարելի նախօրօք ասել, թէ ամեն մի կոնկրետ դէպքի ժամանակ ինչպէս պէտք է վարուել, այլ կարելի է խնդրի պարզաբանման համար տալ մի քանի ձևակերպումներ, որոնց միջո-

յաւ ուսուցչի ապագայ գործնական վարժունքները կարող են մի կերպ լուսարանուել:

Ուսուցիչը ոչ թէ նախօրօք պէտք է որոշէ, թէ ինչ մեթոդ է գործադրելու, այլ նրա համար նիւթի տեսակը և իր նպատակը պէտք է աւելի շուտ պարզաբանուէ, որովհետև դրանցից յետոյ մեթոդը ընտրելը արդէն բաւականին հեշտանում է: Նպատակը և նիւթի տեսակը որոշում են մեթոդը: Թուենք նպատակների և մեթոդների մի քանի ձևակերպումներ:

1. Եթէ ուսուցիչը նպատակ է դրել տալ մի իրի, կենդանու կամ մի դէպքի նկարագիր, այն ժամանակ պէտք է օգտուէ ցկարագրական անալիզից, եթէ նիւթերը չի ցանկանում պատճառական տեսակէտից քննել: Այս մի մեթոդի միջոցաւ նա լիակատար կերպով համոզում է իր նպատակին:

2. Եթէ ուսուցիչը ցանկանում է այդ նիւթերը պատճառական տեսակէտից քննել, օգնութեան է վերացնելու պատճառական անալիզը. նախ կարող է նիւթը նկարագրական անալիզի ենթարկել (առաջին գործ) և յետոյ նոյն նիւթը պատճառական տեսակէտից քննել (երկրորդ գործ): Կարող է նոյնպէս նկարագրական և պատճառական տեսակէտները կամ մեթոդները միասին, իրար հետ զուգակցուած տանել (մի գործ):

Ինքն ըստ ինքեան հասկանալի է, որ այս անալիզների ժամանակ սինթեզները նրանց զուգահեռական են գնում, որովհետև իսկապէս գիտական հետազոտման վերջնական նպատակը ամբողջութիւն ստանալն է: Մի ամբողջութեան մի քանի մասերը ստորաբաժանելուց յետոյ անմիջապէս աշխատում ենք այդ մասերը էլի կցուած, սինթեզուած մտածել:

3. Եթէ ուսուցիչը նախկին անալիզի մասերը ցանկանում է այնպէս միացնել, որ էլի հին ամբողջութիւնը ստացուի, պէտք է օգտուէ բեպրոդուկսի սինթեզից. այս մեթոդը գործածական է մանաւանդ բնագիտական նիւթերի ժամանակ:

4. Հին իմացութիւններից մի նոր ամբողջութիւն ստեղծելու ցանկութեան ժամանակ գործադրում է պրոդուկսի սինթեզը: Այս մեթոդի ժամանակ ուսուցիչը երբեմն մի հարց է տալիս, որպէս զի աշակերտը իր հին իմացութիւնները համախմբէ այդ նոր հարցի շուրջը և մի նոր ամբողջութիւն ստեղծէ: Հինը և նորը այս դէպքում իրար հետ միանալով երկու աստիճան չեն կազմում, հինը քննուել է անցեալում երկար ժամանակ, այժմ հետաքրքրում է մեզ կոմբինացիան, որը նոր պէտք է կատարուէ և սենթեզի ենթարկուէ:

Հստակնալի է, որ այս սինթեզների ժամանակ օգնութեան են զալիս անալիզի մեթոդները, որովհետև մի ամբողջութիւն լաւ

պատկերացնելու և կամ մի նոր ամբողջութիւն ստեղծելու համար անհրաժեշտ է նախ նրա մասերը անալիզի միջոցաւ պարզած ունենալ: Մի նիւթի համար ասուում է, անալիզով կամ սինթէզով մշակուեց, ոչ թէ նրա համար որ մէկի կամ միւսի ժամանակ բացակայում է հակառակ մեթոդը, այլ որովհետեւ աշխատանքներից ամեն մէկի ժամանակ յատկապէս մի կողմն է շեշտուել:

Դիտողական եզակի նիւթերը մշակւում են այս երկու մեթոդների միջոցաւ. իսկապէս մի անալիզ-սինթէզ մեթոդ պէտք է ընդունել, որը երբեմն անալիզ կամ սինթէզ է կոչւում, նայած թէ որ կողմն է յատկապէս գունաւորում նիւթի մշակման ձևը:

Այս նիւթերի մշակման ժամանակ, պարզ է, օգնութեան է վերցւում կղզիացնող արստրակցիան. երբ մի դիտողական նիւթ քննելուց առաջ ուսուցիչը որոշում է, թէ ինչ տեսակէտով հարկաւոր է նիւթը քննել, արդեօք նպատակաշարմար է արտաքին կամ ներքին նկարագիրին, պատճառական կապերին, գոյնի, թէ ձևերի խնդիրներին առաջնութիւն տալ, թէ ոչ, կատարում է նա բնականօրէն կղզիացնող արստրակցիա: Տեսակէտի որոշումից յետոյ արդէն ուսուցիչը տուեալ նիւթից ընտրում է այն մասերը, որոնք համապատասխան են այդ տեսակէտին:

Այս կղզիացնող արստրակցիան ուսուցիչը շատ յաճախ ինքն իրեն է կատարում և աշակերտների համար առանձնապէս գիտակցելի է դարձնում. նախօրօք նիւթը որոշ տեսակէտից մշակում է և տալիս աշակերտներին: Բայց կարող է նիւթի անալիզի և սինթէզի ժամանակ գործադրուելիք կղզիացնող արստրակցիան գիտակցելի դառնալ նաև աշակերտների համար. շատ յաճախ ուսուցիչը մի առարկայ կամ մի այլ նիւթ յառաջադրում է աշակերտին և նախօրօք ասում կամ պարզում, թէ ինչ տեսակէտից պէտք է խնդրին մօտենալ և որ տեսակէտները մոռացութեան տալ: Այս դէպքում արդէն աշակերտը մի անալիզ կամ սինթէզ է կատարում գիտակցած կղզիացնող արստրակցիայի օգնութեամբ:

5. Եթէ ուսուցիչը ցանկանում է զաղափարներ մշակելով դրադուել, պէտք է գործադրէ արստրակցիայի մեթոդը, որը, ինչպէս մեզ յայտնի է, զանազան ձևակերպումների ընդունակ է: Եթէ ցանկանում է բազմաթիւ օրինակներից զաղափար հանել, ընտելանօրէն զիմելու է ընդհանրացնող աբստրակցիային: Այս մեթոդի ժամանակ նախ օրինակները պարզ անալիզի են ենթարկւում (առաջին գործ), յետոյ այդ օրինակների ստացած մասերը համեմատութեան են ենթարկւում և մասերը բաժանւում նման և անհատական յատկութիւնների խմբակցութիւնների (երկրորդ

գործ) և ապա այդ նման և էական կողմերը ընդհանուր են համարուում և մի անուան տակ դրւում (երրորդ գործ): Իսկապէս աշխատանքի այս երրորդ մասը արդէն պարունակուած էր երկրորդի մէջ, բայց սա դրուծիւնը մի փոքր աւելի է պարզում, վերլուծում և իր բնական վախճանին հասցնում: Այս ամբողջ աշխատանքը իսկապէս իր հերթին հիմնուում է անալիզի և սլոգոսի տիւ սինթիզի վրայ:

6. Եթէ գաղափարը մի օրինակից պէտք է հանուէ, այն դէպքում աշխատանքի երկու ակտ է կատարուում. անալիզի է ենթարկւում օրինակը և մի քանի մասերը մի ընդհանուր գաղափարի յատկանիշները համարուում: Երբեմն կարելի է դրանով էլ բաւականանալ. բայց կարելի է նաև այդ գաղափարը կոնկրետացնելու համար այլ օրինակ կամ օրինակներ ևս պատմել և գաղափարի ներկայութիւնը ցոյց տալ: Մի օրինակից կարելի է մի ակտի միջոցաւ ևս գաղափար հանել. օր. նկարւում է մի եռանկիւնի և հէնց սկզբից այդ ֆիգուրան քննւում է այն գաղափարի կամ կանոնի տեսակէտից, որը քննելու մտադրութիւն է ունեցել ուսուցիչը:

7. Բայց գաղափարը կարելի է քննել նաև զուտ վերացական տեսակէտից. նախ տրւում է բանաձևը, գաղափարը կամ օրէնքը և նրան անմիջապէս կցւում է ապացոյցները վերացական դատողութիւնների կամ կոնկրետ օրինակների միջոցաւ: Այս դէպքում կարող են դատողութիւնների, անալիզների և սինթիզների զանազան արտայայտութիւններ իրար հետ միանալ, բայց այդ բոլորն էլ նոյն զեղուկտիւ ընթացքի մէջ են միաւորուում և մի ակտ կազմում:

8. Այն բոլոր դէպքերում, երբ ուսուցիչը ցանկանում է քննուած գաղափարներից կոնկրետին աւելի մօտ գաղափարներ մշակել, գործադրում է զետեւմինատիւ մեթոդը: Երբեմն արստրակտիւ մեթոդին կարող է յաջորդել զետեւմինատիւ մեթոդը, սակայն նրանցից ամեն մէկը առանձին նպատակներով առաջնորդուած մի անկախ աշխատանք է:

9. Օրէնք մշակելիս ուսուցիչը պէտք է դիմէ ինդուկցիային կամ զեդուկցիային: Ինդուկցիայի ժամանակ նախ քննւում է և անալիզի ենթարկւում մասնակի դէպքը և նրա մասերից ընտրւում են և սինթիզի ենթարկւում նոքա, որոնք ներքին կապ ունին և օրէնքի արտայայտութիւնն են ներկայացնում. այնուհետև տեղի է ունենում այդ մասնակի եզրակացութեան ընդհանրացումը:

10. Աւելի հասունացած աշակերտների հետ զբաղուելիս կարելի է մի օրինակը անալիզ անել օրէնքի կապի տեսակէտից՝ ա-

ռանց ուշք դարձնելու այդ օրինակի մէջ պարունակուած երկրորդական երևոյթները վրայ, այսինքն մի ակտ կատարել և յետոյ զբաղուել օրէնքի ընդհանրացման հոգսով: Երբեմն կարելի է նոյն իսկ մի օրինակի քննութեամբ օրէնքի ընդհանրացումը կատարել, ինչպէս այդ տեղի է ունենում գաղափարների մշակման ժամանակ:

11. Օրէնքներից եզրակացութիւններ են հանում դեղուկտիւ մեթոդի կիրառման միջոցաւ:

Այսպէսն էլ բաւական էր ցոյց տալու համար, թէ ուսուցիչը զանազան մեթոդներ ինչպէս կարող է իրար հետ միացնել և զանազան գրուականներ ստեղծել՝ նայած թէ ինչ նպատակ է ցանկանում դասաւանդման ժամանակ իրագործել: Ըստ նպատակի ընտրւում են յարմար մեթոդներ: Այդ զանազանագոյն ձևակերպումները կարելի է երեք գլխաւոր մասերի բաժանել. կոնկրետ բովանդակութիւնների, գաղափարների և օրէնքների մշակման մեթոդներ: Պարզւում է ուրեմն, որ չի կարող դասաւանդման մի ձև գոյութիւն ունենալ, այլ բազմաթիւ ձևեր կան. չկայ մի մեթոդ, այլ կան մեթոդներ: Այդ մեթոդները իրենց աշխատանքի ժամանակ կարող են մեթոդական մի կամ մի քանի ակտեր իրար ետևից կատարել. այդ ակտերի յաջորդումները կարող են ըստ նիւթերի և ուսուցչի դրած նպատակների զանազան յաջորդումների ենթարկուել: Բազմազանութիւնը կազմում է դասաւանդման հիմքը:

Մնորի այսպիսի ձևակերպմամբ վերանում են ուսուցման ժամանակ այն յոռի կողմերը, որոնք յառաջանում էին մի մեթոդեան ուղղութեան պատճառով: Բազմակերպութեան տեսութեամբ բաւարարւում է աշակերպի հոգեկան կարողութիւնների և կարիքների պահանջը, առաջնակարգ նշանակութիւն է տրւում նիւթերի պէսպէսութեանը, աշակերպի տրամաբանական պահանջներին և վերջապէս ուսուցչի հոգեկան աշխատանքի կարիքներին գոհացումն է տրւում: Ուսուցիչը դառնում է ընտրող, բազմակողմանի մտածող, բոլորական կարիքները ինկատի առնող մի աշխատաւոր: Ուսուցչին յայտնի չէ վաղը ինչ մեթոդով է դաս տալու. նա պէտք է նախ ընտրէ դասաւանդելիք նիւթը, ուսումնասիրէ նրա առանձնայատկութիւնները և տեսնէ, թէ այդ նիւթը դասաւանդման նպատակներից որի համար ամենից յարմարն է, բայց գործնականին անցնելուց առաջ պէտք է քննէ նաև այն հարցը, թէ այդ բոլորը որքան յարմար են այն դասարանի աշակերտներին, որոնց համար որոշուած է մշակել այդ նիւթը: Ահա այս բոլոր հարցերը որոշելուց յետոյ ընտրւում է համապատասխան մեթոդը և դրանից յետոյ գործի անցնում:

Այս ուղղութեան դէմ գտեցէ մի մեթոդի կողմնակիցները առարկելու լինին, թէ դա ուսուցչին անորոշութիւնների և սուբյեկտիւիզմի մէջ է ձգում, քանի որ նա մշտապէս ընտրութեան առաջ է կանգնած: Սուբյեկտիւիզմը մեր կողմից ևս խստիւ դատապարտելի է համարում. օբյեկտիւ մեթոդներ ունենալու ցանկութիւնը եղել է մեր դիդակտիկական որոնումների հիմնական խնդիրը, սակայն օբյեկտիւութիւնը չպէտք է որոնել մի մեթոդ ունենալու մէջ. եթէ իրական դրութիւնը բազմաթիւ մեթոդներն է համարում ճշմարիտը, ապա և բազմապիսութիւնը ընականօրէն դառնալու է դիդակտիկական աշխատանքի հիմունքը: Բազմապիսութիւնը, վաղուայ մասին մտածելը, ընտրութիւն անելը ոչ թէ փնասում է գործը և ուսուցչին դժուարութիւններ մէջ ձգում, այլ նրան ազատում է նեղ կապանքներից և ստեղծագործական գիծը նրա աշխատանքի մէջ աւելի է շեշտում:

Գ. Էդիլեան

