

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ

ՊԱՏՄԵԼՈՒ ԽՆԴԻՐԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ.

Դասաւանդման ժամանակ պատմելու ձևերը կարող են որոշ տարբերութիւններ ունենալ, սակայն բոլորն էլ այն ընդհանուր նմանութիւնն ունին, որ միշտ ուսուցիչն ինքն է ամբողջ նիւթը կապակից, սահուն և անընդհատ պատմում: Մանկավարժական գրականութեան մէջ եղել են շրջաններ, երբ ուսուցչի պատմելը համարուել է դասաւանդման վատ եղանակ այդ պատճառաբանութեամբ՝ թէ աշակերտը այդ դէպքում ստեղծագործական ինքնորոյն աշխատանք չի կատարում, այլ պասիւ լսում է ուսուցչին: Ըստ այդ ուղղութեան ուսուցիչը հարց ու պատասխանի միջոցաւ պէտք է գտնել տայ աշակերտին նոր նիւթը: Խնդիրը աւելի մօտ քննելուց յետոյ դժուար թէ երեխայի հոգին լաւ ճանաչող մանկավարժը այդպիսի միակողմանի եղբակացութեան հասնէ: Ուսուցչի գեղեցիկ պատմելը որոշ դէպքում աւելի օգտակար է, քան ուսուցման հարցողական եղանակը: Այս խնդիրը պարզելու համար անհրաժեշտ է քննել պատմողական դասաւանդման ձևի հետ կապուած մի քանի առաւելութիւնները. այնուհետեւ արդէն դիւրին կը լինի պատասխանել այն հարցին, թէ զուտ պատմողական դասաւանդումը յայնձնարարելի է, թէ ոչ:

Պատմողական դասաւանդման օգուսները.

1. Ա) Ուսուցման նիւթերի մի զգալի մեծ տոկսը իրենց մէջ պարունակում են զանազան զգացումներ, օր. հէքիաթները, ազգային աւանդութիւններն ու լեգենդաները, հերոսների գործերը, կրօնական կեանքի մեծ դէպ-

քերը, մայրենի լեզուի նիւթերից շատերը և այլն: Այս նիւթերի մէջ զգացումները այնքան են զօրեղ արտայայտուած լինում, որ նրանց հետ թուլցիկ ծանօթացողն անգամ նկատում է, որ հիմնականը այդ պատմութիւնների մէջ իսկապէս զգացումներն են, իսկ դիպուածները միմիայն միջոց են զգացումներն առարկայացնելու: Այսպիսի նիւթերի մշակման ժամանակ գաղափարներ զարգացնելու ցանկութիւնը միանգամայն աւելորդ է. աւելի անհրաժեշտ է աշակերտին խորը կերպով ապրել տալ այդ առանձնայատուկ զգացումները: Այդ նպատակին հասնելու համար հարց ու պատասխանի մեթոդը չի կարող օգտակար լինել:

Հարցերը կտրտում են աշակերտի մտածման բնական ընթացքը և նրան հոգեկան զանազան վիճակների մէջ դնում. մի հարցի վերաբերմամբ նա ճիշտ գիտակցութեան է գալիս, մի այլ հարցի վերաբերմամբ բոլորովին սխալ յիշողութիւնների է հասնում և այնպիսի տրամադրութեան մէջ ընկնում, որը նիւթի մշակման համար ոչ միայն հարկաւոր չէ, այլ նոյն իսկ վնասակար է: Հարցերը աշակերտներին զիկզականերով են առաջ տանում, խնդրին չվերաբերող լարումների և արտայտուելու ուժեղ ցանկութիւնների հասցնում: Եւ որովհետեւ հարցողական-զարգացական մեթոդի ժամանակ աշակերտներն են ամբողջ պատմութիւնը վերաստեղծում, իսկ դրա մասերից ամեն մէկը մի աշակերտ, ուստի և պատմութեան այն միակար, միագոյն և սահուն ամբողջութիւնը չի պահպանւում, որը կը ստացուէր, եթէ այդ ամբողջութիւնը ուսուցչի կողմից տրուէր: Ուսուցիչը գեղեցիկ և մատչելի լեզուով, զօրեղ պատկերացումների միջոցաւ, որոշ ծրագրով և յաջորդականութեամբ, կենդանի և մասնակից տոնով պատմում է ամբողջութիւնը և իր աւակերտների գիտակցութեան մէջ մի անընդհատ, միաձոյլ յորձանք է ստեղծում: Պարզ է, որ այսպիսի պայմաններում աւելի հեշտութեամբ զգացումներ կը յառաջանան քան հարց ու պատասխանի միջոցաւ: Ուսուցչի կենդանի պատմութիւնը աշակերտի վրայ խորն

ազգելուց զատ՝ գեղարուեստական ապրման վրայ էլ է բաւարար կերպով ներգործում: Աշակերտը աւելի լաւ պատկերացնելով հոգու վիճակները և նրանց ներքին կապակցութիւնները, բնականօրէն ամբողջութեան մասին աւելի ճիշտ և պարզ հասկացողութիւն է կազմում: Իսկ դա արդէն նիւթի գեղարուեստական նաւակման նախադրումն է կազմում:

Բ) Ուսուցման նիւթերի մէջ կան այնպիսիները, որոնք ոչ թէ զգացումային բովանդակութեան, այլ իրենց ներքին կազմի այլ յատկութեան պատճառով պէտք է վերապատմունին ուսուցչից: Հայրենիքի և օտար ժողովուրդների պատմութիւնները, կրօնի, աշխարհագրութեան և այլ առարկաների նիւթերից շատերը այնպէս են հեռու աշակերտի սովորական ճանաչողութեան շրջանից, որ ցանկալի չէր լինիլ հէնց առաջին քայլից հարկադրել նրան վերաստեղծելու այդ պատմութիւնները համաձայն տուած հարցերի, այլ կարելի է նախ տալ կենդանի եղանակով կոնկրետ նիւթը և յետոյ նոյնը քննել հարցերի միջոցաւ աշակերտների օգնութեամբ: Թէև այսպիսի նիւթերը դպրոցական ծրագրների շատ մեծ տոկոսը չեն կազմում, բայց և այնպէս պէտք է այդ նիւթերի առանձնայատկութեանը բաւարարութիւն տալ յարմար մեթոդի գործադրութեամբ:

2. Շատերը դէմ են ուսուցչի պատմելուն, որովհետև ենթադրում են, որ լսելու ժամանակ աշակերտը ակտիւ — մոտորական չէ: Եթէ աշակերտի ակտիւութիւնը այն ժամանակ է արտայայտուում, երբ նա խօսում է, այն դէպքում, ճիշտ որ աշակերտը ուսուցչի պատմելու ժամանակ ակտիւ չէ լինում: Սակայն ինչո՞ւ այդքան նեղ մտքով պէտք է հասկանալ ակտիւութիւնը: Երբ աշակերտը մի պատմութիւն լսելիս որոշ տեղեր աչքերը անհանգստութիւնից լայն է բացում, հիացմունքից և ուրախութիւնից աչքերին երազական գոհութեան արտայայտութիւն տալիս, վճռական կտորները մարմնի լարուածութեամբ լսում և կամ մարմնի դիրքը փոխում, միթէ՞ հնարաւոր է ենթադրել, որ երեխան այդ դէպքում ակտիւ մասնակցութիւն

չունի: Աչքերը, մկանները, ամբողջ մարմինը հոգու ներքին կեանքը յաճախ աւելի հաւատարիմ են ներկայացնում, քան ոլորապտոյտ և երբեմն ճշմարտութիւնը աղաւաղող լեզուէն: Հոգեբանների կարծիքով ամեն մի չնչին տպաւորութեան յաջորդում է արտայայտուող զրգիւ, այլ խօսքով առած, ամեն մի սենսորական տպաւորութեան յաջորդում է մոտորական պատասխան:

Պատմելու ժամանակ երեխայի ակտիւութիւնը պէտք է նիւթի ներքին տրապեսութեան մէջ արտայայտուի. եթէ աշակերտը նիւթը չի կարողանում ապրել, վերզգալ, նշանակում է նրան պակասում է հոգու եռուն գործունէութիւնը: Կարելի է իշխել նիւթին նաև հոգու անհնչիւն գործունէութեան միջոցաւ: Այդպիսի կենդանի պատմութիւնների միջոցաւ զարգանում է աշակերտների զգայունակութիւնը (Empfänglichkeit):

3. Մեթոդները պէտք է բաւականութիւն տան աշակերտների հոգեկան կարիքներին. հարցողական եղանակը լիակատար չի կարող բաւարարել այն աշակերտների հոգեկան կարիքներին, որոնք լուռ, մեղմ, իրենց մէջ ամփոփուած, ամաչկոտ, խոհուն եւ փախօս բնաւորութիւն ունին: Այսպիսի երեխաները պատմութիւններից աւելի խորն են ազդւում: Սրանց ևս պէտք է խօսել և արտայայտուել սովորեցնել, բայց և չպէտք է մոռանալ դասաւանդման այն ձևը, որը նրանց խորը հաճոյք է պատճառում:

4. Պատմողական դասաւանդման հակառակորդները պնդում են, որ այդ ձևը լաւ չի ազդում աշակերտի լեզուական արտայայտութիւնների զարգացման վրայ, որովհետև նա լուռ լսում է ուսուցչին և ինքը չի մասնակցում խօսակցութեանը: Լեզուական պաշարը չի զարգանում միմիայն այն դէպքում, երբ մենք խօսում կամ զրում ենք, այլ և երբ լսում կամ կարդում ենք. և իսկապէս, նախ այս գործողութիւններն են նիւթեր տալիս, որից յետոյ մենք ստեղծում ենք մեզ յատուկ արտայայտելու եղանակ: Եթէ աշակերտը ուսուցչի պատմելուց խորն ազդուել է, բնա-

կանօրէն նա աւելի ևս պէտք է ազդուէ լեզուական այն սիրուն ձևերից, որոնց օգնութեանն է դիմում ուսուցիչը: Աշակերտների վերապատմելու ժամանակ պարզ երևում է, թէ ինչպէս նրանք ազդւում են իրենց ուսուցչի խօսելու եղանակից և արտայայտութեան ձևերից, ուստի և հասկանալի է, թէ ինչու շատ մանկավարժներ այն կարծիքն են պաշտպանում, թէ պատմողական դասաւանդումն եթէ ոչ աւելի, գոնէ հաւասար չափերով դրական է ազդում աշակերտի լեզուական կարողութեան զարգացման վրայ:

5. Դպրոցը կեանքի հետ սերտ կապերի մէջ է. սովորաբար նա գործադրում է աւելի կարգաւորեալ և ծրագրած այն՝ ինչ տեղի է ունենում սովորական կեանքի մէջ: Յայտնի է, որ սովորական խօսակցութիւնների ժամանակ մարդիկ հոգեպէս հաղորդակից են լինում ինչպէս հարց ու պատասխանի, նոյնպէս և պատմողական եղանակներով: Եւ իրապէս մեր հոգին այդ երկու ձևերի կարիքն էլ զգում է. երբեմն կարճ հարց ու պատասխանի ձևն է դուր գալիս և երբեմն էլ կապակից սիրուն պատմութիւնները: Հոգու այս կարիքը գոյութիւն ունի նաև շաակերտների մէջ և ինչո՞ւ դպրոցը չպէտք է բաւարարէ այդ կարիքին, մանաւանդ որ այլ կողմերով ևս ապացուցւում է պատմողական մեթոդի օգտակարութիւնը: Բազմակերպութիւնը մանկավարժական պարապմունքների հիմքը պէտք է կազմէ. պատմողականը հնարաւորութիւն է տալիս հարցողական եղանակի միօրինակութիւնը եւ նրան յաջորդող մոնոտոն ոգին վերացնելու:

6. Անհրաժեշտ է մի քանի խօսք ասել պատմողական դասաւանդման դէմ եղած մի առարկութեան մասին ևս: Ոմանք դէմ են այս ձևին, որովհետև կարծում են, որ նրա ժամանակ չի պարզւում այն հարցը, թէ աշակերտը հասկանում է նիւթը և վերլիշում է նորն ու կցում յարմար հին մտապատկերների հետ: Այս այնքան էլ վտանգաւոր կէտ չէ. նոյն իսկ Հերբարտը հաւատում էր մտապատկերների մեխանիզմի նպաստաւոր ազդեցութեանը. նոր բովանդակութիւնները հասկանալու համար միշտ էլ

հարկաւոր չէ հին մտապատկերներէ գիտակցական վերլի-
շումը: Հոգին իր բնական գործունէութեան ժամանակ
այնպէս է հինը միացնում նորի հետ և հասկացման պրո-
ցէսը կատարում, որ մենք չենք գիտակցում հնի և նորի
տարբեր գիտակցելի բովանդակութիւն լինելը: Երբ նայում
ենք մի իրի, նրա մէջ այնպիսի յատկութիւններ են մար-
մնացած լինում, որոնք մենք չենք տեսնում, այլ վերլիշում
են, բայց անքակտելիօրէն միացած են ըմբռնման հետ. օր.
տեղանի ըմբռնումի կամ տեսքի մէջ մենք երևակայում
ենք որոշ ծանրութիւն, շօշափելիքի զգայութիւններ, պըն-
դութիւն և այլն, որոնք այդ ընկերին զգայօրէն չենք ստա-
նում, այլ որոնք մեր հին փորձառութիւնների հետքերն
են և այժմ վերլիշումով միացած են տեսողական պատ-
կերի հետ: Նոյնը տեղի է ունենում նաև այն նիւթերի
ժամանակ, որոնք զուտ պատմողական բնոյթ ունին. երե-
խան երբ մի հէքիաթ է լսում և հասկանում, նա իր հին
մտապատկերը գիտակցաբար չի վերլիշում, այլ հին փոր-
ձառութիւնները անգիտակից կերպով ազդում են նորի
վրայ և յառաջացնում նորի ըմբռնման պրոցէսը: Միշտ
հինը վերլիշել և նորը մշտապէս գիտակցաբար միացնել
հնի հետ, նշանակում է հոգեկան աշխատանքը աւելոր-
դաբար հեշտացնել:*) Պատմելու ընթացքում որոշ տեղեր
մանրամասն պատմելով, որոշ բառեր և դարձուածքներ կարճ
բացատրելով, որոշ դէպքերում յաջող համեմատութիւնների
դիմելով, և նոյն իսկ փոքրիկ հարցեր տալով՝ կարելի է
աշակերտներին դիւրըմբռնելի դարձնել նիւթերը:

Ահա այս բոլոր առաւելութիւնները ցոյց են տալիս,
որ չի կարելի պատմողական եղանակի վերաբերմամբ անու-
շադիր լինել. նրան պէտք է գործադրութեան վերցնել,
սակայն մտածելով նաև գործնական հետեւանքների հաս-
նելու համար անհրաժեշտ միջոցների մասին:

*) Այս մասին տես «Քննադատ. Յիլլէրի ձեական աստիճան-
ների» գրքիս 37—50 երեսները:

Նպասակայարմար սլասմելու պայմաններ.

Դասաւանդման ամեն մի օգտակար եղանակ կարող է գործնականի մէջ խեղաթիւրումների ենթարկուել, եթէ նրա կիրառման եղանակները դէմ են հոգեբանական պահանջներին: Լաւ և տպաւորիչ պատմելու մի քանի պայմանների հետ ծանօթ լինելը կարող է շատ օգտակար լինել ուսուցչի համար, ուստի և անցնում ենք այդ հարցերի քննութեանը:

1. Պատմելիս ուժեղ տպաւորութիւն թողնելու համար անհրաժեշտ է գրգիզ բոլորովին ազատ պլասմել: Հայեացքների մշտական փոխադրեցութիւնը և փոխարարեցութիւնը աւելի մեծ զրաւական է պատմութեան նիւթի տպաւորութիւնը մեծացնելու համար, քան մէկ գրքին և մէկ էլ աշակերտին նայելը: Ուսուցչի գրքին նայելը հեշտութեամբ կարող է աշակերտի մէջ այն գիտակցութիւնը արթնացնել, որ ուսուցիչը չի տիրապետում նիւթին: Գրքի վրայ յոյս դնող ուսուցիչը պարապմունքի ժամանակ աւելի անվստահ է և հեշտութեամբ կարող է դէպի իր գործը թեթեւամիտ վերաբերմունքի վարժուել: Առանց գրքի պատմելիս ուսուցիչը աւելի լաւ է կենտրոնացնում աշակերտների ուշադրութիւնը:

2. Պատմելու նիւթը պէտք է կարգաւորուած ծրագրով տալ աշակերտներին. ամեն մի նիւթ ունի իր ներքին տրամաբանական կազմը, մասերի բնական յաջորդման եղանակը: Անհոգ և դասի համար չպատրաստուած ուսուցիչը յաճախ նիւթերի մասերը անյարմարօրէն ետ ու առաջ է դնում և վնասում նիւթի ճիշտ իւրացմանը:

Կարգաւորուած ծրագրով զարգացող պատմութիւնը լարում է աշակերտներին, արթնացնում է գեղարուեստական որոշ բաւականութիւն, և այդպիսի նիւթի մտքում պահելը աւելի երկար է մնում յիշողութեան մէջ, քան խառնաշփոթ նիւթերինը:

3. Մանկավարժներից ոմանք պահանջում են պատմելիս նիւթը կտոր-կտոր տալ, որպէսզի աշակերտներն աւելի լաւ ըմբռնեն: Աւելի գերադասելի է այն մանկավարժների կարծիքը, որոնք պատմութեան ամբողջութեան միանգամայն տալը համարում են լաւագոյն եղանակը: Մանաւանդ այն պատմութիւնները, որոնք գործողութիւնների լարումներ, զգացումների զարգացումներ ունին, չի կարելի կտորների բաժանել, մի կտորը տալ, աշակերտներին վերապատմել տալ և յետոյ սկսել յաջորդը պատմել: Հոգեկան լարումը, զիտակցութեան միալար յորձանքը կտրւում է, որը աշակերտի հոգում յառաջացնում է տհաճութեան զգացմունք: Այս կարծիքի միակողմանի շեշտումը ևս ուղիղ չպէտք է համարել, որովհետեւ կան այնպիսի մեծ նիւթեր, որոնք իրենց մէջ մի քանի պարզ բաժանելի մասեր ունին. այդ մասերը կարելի է զատ-զատ պատմել. այդպիսի նիւթ է օր. էշը մեզանում և եւրոպայում:

4. Պատմելիք նիւթը պէտք է յարմար լինի աւելի ցածր դասարանների համար նիւթերի ծաւալը փոքր և բովանդակութիւնը պարզ, իսկ բարձր դասարանների նիւթերի ծաւալը կարող է աւելի մեծ և բովանդակութեամբ մի փոքր դժուարին լինել: Պատմութեան որոշ մասեր բացատրելիս ուսուցիչը օգտւում է այնպիսի համեմատութիւններից, որոնք վերցուած են աշակերտների կեանքից կամ նրանց իմացութիւնների շրջանից:

Պատմելու ընթացքում ուսուցիչը պէտք է ուշադրութեամբ նայէ աշակերտների արտայայտութեան, որպէս զի նրանց հասկանալու կամ չհասկանալու, լարուած կամ անուշադիր լինելու մասին զազափար կազմէ և ապա միայն իր ապագայ անելիքը ձեռնարկէ: Դէմքին նայելով միշտ էլ չի կարելի որոշապէս եզրակացնել աշակերտի հասկանալու կամ չհասկանալու մասին, սակայն չի էլ կարելի մերժել այն հանգամանքը, որ դէմքից ստացած տպաւորութիւնները կարող են օգնել այս հարցի լուծաբանութեանը:

5. Որպէս զի պատմութիւնը խորն ազդէ, ուսուցչի պատմելու լեզուն պէտք է մի քանի անհրաժեշտ պահանջների բաւարարութիւն տայ: Երեխայի լեզուն, նրա գործածած բառերը, դարձուածքները, նախադասութիւնների կազմը որոշ կողմերով տարբերւում է հասունացած մարդու լեզուից. ուսուցիչը, որը աշակերտների համար է պատմում, չպէտք է մեղանչէ մանկական լեզուի ոգուն:

Ուսուցչի խօսածը պէտք է լինի քերականօրէն պարզ և որոշ. լեզուական աւելորդ պաճուճանքները դժուարացնում են նիւթի պարզ ըմբռնման գործը: Կարելի է օգտուել գաւառաբարբառի բառերից և կենդանի դարձուածքներից և նրա ոգուն մօտ լինել մանաւանդ ստորին դասարաններում, բայց ամբողջովին ենթարկուել նրան նշանակում է փնասել ուսուցման գործին և չիրականացնել դպրոցի բուն նպատակը:

Ուսուցչի լեզուի հնչիւնական կողմը չի կարող միակերպ լինել. նայած նիւթին և նրա առանձնայատկութեանը ուսուցչի պատմելու տոնը որոշ փոփոխութիւնների պէտք է ենթարկուէ, որպէս զի աշակերտը այդ տարբեր տոնի օգնութեամբ նիւթի տարբեր ապրման ձևին հասնէ: Այս խնդրի առթիւ գերմանացի մանկավարժ Զայֆերտը հետևեալ գնահատելի կարծիքներն է յայտնում: Երբ ուսուցիչը հարցերի միջոցաւ պարզ մտքեր է տալիս գործ է ածում պարզ, կտրուկ, տրամաբանական տեսակէտից ստորաբաժանուած և շեշտուած լեզու. հարցնելու ձևը կարճ է և բառադքատ. մի թեթև նշան, մի թեթև զարկ, մի բացականչութիւն, մի շարժում բաւական է, որպէս զի աշակերտը իր պատմելը շարունակելու կարգադրութիւն ընդունէ: Պատկերը այլ է, երբ ուսուցիչը ինքն է պատմում. մի զուարթ պատմութիւն անելիս նրա աչքերը ուրախութիւնից փայլում են, և ուրախ բառերը նրա շրթունքներից ծորում. տեղ-տեղ դադար է առնում, որպէս զի աշակերտները ծիծաղեն. ինքն էլ է նրանց հետ ծիծաղում:

Երբ ուսուցիչը մի լուրջ կամ տխուր պատմութիւն է անում, նրա ձայնը հնչում է քօղարկուած և մի որոշ

դողով: Նա դանդաղ է առաջ գնում, որպէս զի զգացման ալիքները ազատ զարգանան և աշակերտի հոգու վրայ խորը դրոշմ դնեն: Ուսուցչի ձայնի նուրբ դողը զգացման աշխարհում մեղմ ցաւի տատանումներ է առաջացնում: Այսպիսի դէպքերում չի կարելի հարցեր տալ, վերլուծումներ անել և վերապատմել տալ:

Այլ է ուսուցման տոնը, երբ հարկաւոր է աշակերտին մի արբազան բանի համար ոգևորել. այդ դէպքում ուսուցչի աչքերը փայլատակում են, մարմինը ձգւում է, բառերին ընթացակցւում են ձեռքերի լուրջ և հանդիսաւոր շարժումներ: Ձայնի ելեէջները զգացումների ալիքների նման այս ու այն կողմն են ալեկոծւում:

Ով իշխում է լեզուի արտաքինին և ճարտասանական ընդունակութիւն ունի, նա պարզեւատրուած գեղարուեստական մանկավարժ է: Սակայն ձեռի հետ միշտ կապուած պէտք է լինի ներքին բովանդակութիւնը: Լեզուական արտաքինին, սիրուն դարձուածքներին ու շաղրութիւն դարձնելով՝ ուսուցիչը հեշտութեամբ կարող է թեթեամիա ֆրազիոր դառնալ, մի բան, որը շատ շուտով կարող են հասկանալ աշակերտները:

Ուսուցման տոնը կենդանի և ազդեցիկ է այն ժամանակ, երբ ուսուցիչը տիրապետում է խօսակցութեան ռիթմին, ձայնի երանդին, բարձրութեանը, ուժեղութեանը և լեզուական արտայայտութիւններին և այդ բոլորը կարողանում է փոփոխութիւնների ենթարկել ըստ յարմարութեան: Լելուի այս արտաքինը որոշ չափով կրթելի է, ուստի և ուսուցիչը յատուկ ուշադրութիւն պէտք է դարձնէ իր լեզուականի հնչիւնական կողմի վրայ:

Թէև բոլորի համար չի կարելի նոյն խորհուրդները տալ, սակայն հետևեալ պահանջները համեմատաբար ընդհանրական բնոյթ ունին:

Ձայնի ուժեղութիւնը եւ բարձրութիւնը. Շատ ցած փսփսոցով խօսելը վատ է. անհրաժեշտ է պարզ խօսել. այսինքն ձայնի միջին ուժեղութեամբ, պարզ և որոշ հնչելով: Միշտ չի կարելի միջին ուժեղութեամբ խօսել. ձայնը

աստիճանաբար թուլանում, մեղմանում է, երբ անհրաժեշտ է աշակերտի ուշադրութիւնը կենտրոնացնել և կամ խղճահարութեան զգացումներ արթնացնել: Չայնը դառնում է ուժեղ և լիքը, երբ անհրաժեշտ է նկատւում ձայնի զգայական տպաւորութեամբ ուժեղացնել սպասելիք զգացումը և կամ որպէս զի աշակերտը լրջօրէն ուշք դարձնէ և մտածէ այն բանի մասին, ինչ ասում է ուսուցիչը: Չանազան նուրբ անցումներ կան ձայնի բարձր և ցածր ուժեղութեան մէջ:

Չայնի բարձրութեան ելեւէջների մէջ ևս զանազան զգացումներ են պարունակւում. անտարբեր բանը ասւում է միջին, ուրախը բարձր, լուրջը ցած ձայնով: Երբ պատմութեան մէջ մի քանի գործող անձինք կան, որոնք խօսում են, ձայնի ելեւէջները տւելի են շատանում՝ նայած խօսողներին: Խօսակցութեան այդ ելեւէջների ժամանակ ձայնը որոշ երանգ է ստանում (Klangfarbe).

Խօսակցութեան ռիթմ եւ արագութիւնը տարբեր է նայած աշակերտների տարիքին և մշակելիք նիւթի առանձնայատկութեանը: Գործնականի մէջ մի փոքր յառաջադիմած ուսուցիչը կարող է հեշտութեամբ որոշել, թէ ինչ նիւթի ժամանակ որպիսի արագութիւն է հարկաւոր: Շատ դանդաղ ռիթմը քնացնում է աշակերտին, շատ արագը նիարդայնացնում: Անտեղի և անյարմար պաուզաները, յորձանքի ընդհատումները վատ են ազդում աշակերտների վրայ և նրանց մէջ տհաճութեան զգացումներ են արթնացնում:

Չայֆերտը և նրա հետ շատ ուրիշ մանկավարժներ հաւատացած են, որ եթէ ուսուցիչը լեզուի բովանդակութեան գեղեցկութեան հետ միացնէ հնչիւնական արտայայտութիւնների գեղեցկութիւն, կը դառնայ նա գեղարուեստօրէն ազդող ուսուցիչ: Այս հանգամանքը պատմողական դասաւանդման համար առանձին արժէք է ստանում, որովհետեւ նա ամեն կերպ աշխատում է աշակերտների մէջ զգացումներ արթնացնել և մշակել, ինչպէս մեզ յայտնի է նախկին նկարազիրներից:

Պատկերաւորող պատմողական դասաւանդում.

(Der vortragend-darstellende Unterricht)

Պատմելու ժամանակ ուսուցչի դէպի նիւթն ունեցած վերաբերմունքը կարող է տարբեր լինել: Որոշ նիւթեր ուսուցիչը չի ցանկանում մանրամասն, իր շրջապատի հետ կցուած, զգացումներով լի, զօրեղ պատկերներով և առարկայացմամբ տալ աշակերտներին, այլ նկարագրում է գիտական որոշ պաղուծեամբ, կարճ, պատկերներից և զգացումներից որոշ չափի աղքատ եղանակով: Օր. պատմութիւն դաս տալիս որոշ կտորներ պատմւում են ոչ թէ աշակերտների մէջ զգացումնալի պատկերներ ստեղծելու, այլ պատմութեան յաջորդականութիւնը պահպանելու համար. մի որոշ դէպք պատմւում է գաղափարի մի որոշ դրութիւն աւելի պարզելու համար. վերացական դատողութիւնների շարաններ են պատմւում մի օրէնք կամ գաղափար պարզելու համար:

Աշակերտները կեանքի համար են նախապատրաստւում, իսկ կեանքը ամեն բան զգացումներով և պատկերներով լի չի տալիս, այլ շատ նիւթեր վերացական, անպատկեր, ուսուն կերպով են տրւում: Աշակերտը այսպիսի նիւթեր ըմբռնելու ձեւին ևս պէտք է վարժուէ, մանաւանդ որ դպրոցական ծրագրի մէջ այդպիսի նիւթեր էլ կան: Պատմելու այս օբյեկտիւ, աւելի գիտական ձեւը, ճիշտն ասած, մեծ չափերով կիրառւում են միջնակարգ և մանաւանդ բարձրագոյն դպրոցներում: Տարրական դպրոցների համար առանձին կարեւորութիւն ունի պատկերաւորող պատմողական դասաւանդման եղանակը, որի քննութեանն ենք անցնում այժմ:

Հերբարտի միջոցաւ 19-րդ դարում մանկավարժական գրականութեան մէջ սկսեց այն միտքը տիրապետել, որ մանաւանդ տարրական դպրոցների աշակերտներին անգոյն,

անպատկեր, անզգացում նիւթեր տալ չի կարելի: Հեռուն և անտեսանելին պէտք է այնպիսի զօրեղ նկարագիրների միջոցաւ մատչելի դարձնել աշակերտին, «որ աշակերտը կարծէ, թէ տեսնում է»: Այս նպատակին հասնելու համար գործադրւում է պատկերաւորող դասաւանդման եղանակը, որի բուն նպատակն է նիւթի էութիւնը ճիշտ ապրեցնել տալ աշակերտին և նրա հոգում պարզ պատկերացումներ ստեղծել: Ներկայում դասաւանդման այս ձևի ամենայայտնի պաշտպանն է Լինդէն, որը իր մտքերը հետևեալ եղանակով է զարգացնում:

Կեանքի փորձն ու պատահարները շատ խորն են ազդում մարդու վրայ, նրան ճնշում, յուսահատեցնում, քաջալերում, ոգևորում, ուրախացնում կամ տխրեցնում են և աստիճանաբար կազմակերպում նրա բնաւորութիւնը: Ժողովրդական իմաստասիրութիւնը շատ ճիշտ կերպով է գովել կեանքի փորձի դաստիարակիչ նշանակութիւնը: Ուսուցման ժամանակ բնաւորութեան կրթութեան հոգսը երկրորդական նշանակութիւն չունի, ուստի անբնական չէր լինիլ, եթէ պատմողական դասը օրինակ վերցնէ կեանքի փորձից և աշխատէ կեանքի մի կտորը դնել դպրոցում:

Կեանքի դէպքերը անհնար է նոյնօրէն կրկնել. միակ հնարաւոր միջոցն է նկարագրել այդ դէպքերը այնպիսի մանրամասնութեամբ, որ աշակերտի հոգում վերաստեղծուին կեանքի իսկական փորձին նման ապրումներ և դրանց յաջորդէն հաճոյքի կամ տհաճութեան զգացումներ:

Այդ նպատակին հասնելու համար ուսուցիչը բացի լաւ պատմելու համար վերև յիշատակած պահանջների իրագործումից, պէտք է նաև մի քանի գործնական հանգամանքներ ևս ի նկատի առնէ:

1. Ուսուցիչը պատկերաւորող դասի ժամանակ իրեն որոշ չափի գեղարուեստագէտ պէտք է զգայ և նրա արտայայտութեան եղանակներից օգտուէ:

Բանաստեղծը, որը ցանկանում է ընթերցողի մէջ որոշ զգացումներ արթնացնել, աշխատում է կենդանի պատկերների և լեզուական նպատակայարմար արտայայտու-

թիւնների միջոցաւ իր այդ հիմնական նպատակին հասնելու նա վերացականը չի նկարագրում, այլ տալիս է դէպքը. թուցիկ չի անցնում պատկերների վրայից, եթէ անհրաժեշտ են մանրամասնութիւնները:

Ուսուցիչը ևս, որպէս զի նիւթը պատկերաւորի աշակերտի հոգու մէջ, պէտք է նկարագրէ այդպիսի դիտողական ոգով, պլաստիկ պատկերաւորմամբ և մանրամասնութիւններով:

Շատ ցանկալի է, որ այս մանրամասնութիւնները առհասարակ ընդհանուր բնոյթ չունենային, այլ համախմբուէին մի անհատական իրողութեան, դէպքի, անձի շուրջը: Անհատականացումը (Individualisierung) պատկերաւորող դասաւանդման հիմնական կողմերից մէկն է, անպատկեր ընդհանրակութիւնը շատ թոյլ է ազդում աշակերտի յուշական կեանքի վրայ:

Պատմելու ժամանակ նիւթի յաջորդման մասերի մէջ հարկաւոր է պահանջական կապեր հաստատել, որպէս զի պատկերները ցրուած չերևան աշակերտին:

2. Այս բոլոր պահանջները ոչինչ են, եթէ ուսուցիչը ինքը չի զգացւում, չի ոգևորւում նիւթով և իր աշխատանքով: Դասաւանդման ամեն մի տեսակ աշխատանքի ժամանակ հոգեկան մասնակցութիւնը անհրաժեշտ է, մանաւանդ պատկերաւորող պատմողական աշխատանքի ժամանակ: Միմիայն զգացմունքն է բղխեցնում զգացում և ոգևորութիւնը՝ ոգևորութիւն:

Պատկերաւորող դասաւանդում եւ պահանջական
առարկաներ.

Պատմական առարկաների զբաղման նիւթն է կազմում անձնաւորութիւնները և նրանց արարքները, որոնք իրար կցուած դարգանում են ժամանակի մէջ: Ամեն մի պատմութեան համար անհրաժեշտ է որոշ տեղ, գործող ան-

հատներ և նրանց հոգեկան կեանք, բարոյական գնահատութիւններ և ժամանակի մէջ զարգացող գործողութիւն: Է. Լինդէն այս խնդիրների մասին այնպիսի ընդունելի կարծիքներ է յայտնում, որոնք որոշ փոփոխութիւններով պաշտպանութիւն են գտնելու նաև մեր կողմից այժմ:

Պատկերաւորող պատմողական դասաւանդման ժամանակ պատմական նիւթերը պէտք է հետեւեալ կերպ զարգանան, որպէս զի այդ նիւթերը աշակերտների վրայ այն տպաւորութիւնը թողնեն, որը ցանկալի է:

1. Գործողութեան տեղը անհրաժեշտ է պարզ և որոշ նկարագրել առանց մի քանի ընդհանուր բառերի յիշատակումներով բաւականանալու: Այդ նկարագիրները սակայն լուսանկարչական մանրամասնութեան չպէտք է հասնեն, որովհետև այդ բոլորը ձանձրացնում են աշակերտներին: Գործողութեան էութիւնը պարզելու համար տեղի նպատակայարմար նկարագիր է հարկաւոր:

2. Ուշք պէտք է դարձնել գործող անձի կամ անձանց արտաքին նկարագրի վրայ առանց աւելորդ մանրամասնութիւնների մէջ մտնելու: Ինչպէս կեանքի մէջ արտաքին տպաւորութիւնը շատ յաճախ անձնական տպաւորութիւնների որոշիչն է լինում, այնպէս էլ գործող անձի արտաքինի մասին պատկերացում ունեցող աշակերտը աւելի խորն է ազդուում գործող անձի արարքներից:

3. Դէպքի արտաքինը ոչինչ է, եթէ այդ դէպքը չունի հարուստ ներքին կեանք. այդ ներքին կեանքի վայելքն պէ՛տք է մօտեցնել աշակերտին: Տխուր նիւթը պէտք է տխրեցնէ աշակերտին, ուրախը՝ ուրախացնէ, հերոսականը՝ ոգևորէ: Աշակերտը ծանօթանալով աստիճանաբար պատմական դէպքերի ներքին կառուցուածքի հետ, սկսում է իր մէջ զարգացնել հոգեկանը դիտելու և վերլուծելու կարողութիւնը: Յիշէրեանները պահանջում են նախ տալ պատմական կոնկրետ դէպքը և յետոյ միայն անցնել հոգեկան կեանքի քննութեանը:

Աւելի յարմար եղանակ է տալ դէպքը և նրա հետ հոգեկանի պարզաբանման մասին այնպէս հոգալ, որ աշա-

կերտը երևակայօրէն զգայ գործողի հոգու ելեէջները: Այդ զգալը երևակայութեան օգնութեամբ յառաջացած զգայնութիւններ են, որոնք բնականօրէն յառաջանում են այն ժամանակ, երբ աշակերտը լսում է պատմութեան համապատասխան կտորը և ուսուցչի պատմելու ձևի օգնութեամբ պատկերացնում գործողի ներքին աշխարհը: Պատմութիւնը վերջացնելուց յետոյ արդէն ուշ է պատմածի ներքին հոգեկանի պատկերացման աշխատանքը ձեռնարկել, որովհետև այդտեղ գործում է սառն մտածողութիւնը, գնահատողական դատողութիւնները, որոնք կարող են միտքը սրել, բայց հոգին չը տաքացնել:

Որպէս զի աշակերտը պատմութեան հոգեկան կողմի վրայ ուշք դարձնել կարողանայ, ուսուցիչը այն կտորները, որոնք յատկապէս յաջողակ բովանդակութեամբ են այդ տեսակէտից, պէտք է աւելի մանրագննին քննութեան ենթարկէ և այդ աշխատանքի ժամանակ առաջնորդուէ այն գիտակցութեամբ, որ զանազան միջոցներով աշակերտի համար պատմութեան հոգեկան կողմն է պարզաբանում: Հոգեբանական մանրագննին անալիզը անօգուտ է տարրական դպրոցի աշակերտների համար:

4. Եթէ պատմութեան մէջ կան բարոյական գնահատութիւններ և ուսուցիչը ուզում է աշակերտի համար այդ պարզել, պէտք է այդ բարոյական գնահատութիւնը, իր վերաբերմունքը տեղն ու տեղը տայ, մանաւանդ այն դէպքում, երբ այդ գնահատութիւնը բնականօրէն դուրս է ցլանում կոնկրետ նիւթի որոշ կտորներից: Ի հարկէ այս բոլորից չի հետևում, որ աւելի վերացական բնոյթ ունեցող նիւթերի բարոյական գնահատութիւնները չի կարելի պատմութիւնը անելուց, և կամ ապագայում մի այլ նիւթի քննութիւնից յետոյ կատարել, խնդիրն այն է, որ պատկերաւորող նիւթերի ժամանակ աւելի նպատակայարմար է բարոյական վերաբերմունքը պատմելու ընթացքում ցոյց տալ:

5. Պատմութեան հիմնական յատկութիւնն է գործողութիւնը, որը աստիճանաբար զարգանում է դէպի իր

լարման դադարեցնակէտերը և յետոյ իր վախճանին մօտե-
նում: Ուսուցիչը նիւթը քննելիս պարտաւոր է ուշք դար-
ձնել գործողութեան զարգացման այդ ելեւէջների վրայ,
որպէս զի պատմելիս այնպէս գործը տանէ, որ աշակերտը
պարզ պատկերացնէ պատմութեան այդ կմախքը և ազդուէ:

Յիւլէրեանները պատմութիւնը զանազան կտորների են
բաժանում, ամեն մի կտոր հարց ու պատասխանի միջո-
ցաւ զարգացնում, այդ կտորին վերնագիր տալիս, աշա-
կերտին կրկնել տալիս և յետոյ միւս կտորը շարունակում:
Այս եղանակը յանձնարարելի չէ պատկերաւորող դասա-
ւանդման ժամանակ, որովհետեւ կտրտւում է մտքի, զգա-
ցումների, հետաքրքրութեան կենդանի հոսանքը, ամբողջը
միանգամից տալը աւելի նպատակայարմար է. պատմելու
ընթացքում կարելի է աշակերտներին թեթեւ հարցեր տալ,
բայց միշտ պէտք է նիւթերի անտեղի կտրտումներից խու-
սափել:

Պատմական նիւթեր են հէքիաթը, դիւցազներգու-
թիւնը, կենդանական վէպը, ազգային և օտար պատմու-
թիւնը, մայրենի լեզուի պատմական նիւթերը:

Պատկերաւորող դասաւանդում եւ նկարագրական առարկաներ.

Նկարագրական նիւթերի կարգին են պատկանում
բնական գիտութիւնները, աշխարհագրութիւնը, իրազննու-
թիւնը, կարճ՝ այն նիւթերը, որոնք չեն զարգանում ժա-
մանակի մէջ մի որոշ յաջորդական գործունէութեամբ,
այլ լցնում են մի որոշ տարածութիւն: Այս նիւթերի
մշակման ժամանակ ևս կարելի է պատկերաւորող պատ-
մողական եղանակից օգտուել, որպէս զի այդ նիւթերը զգա-
ցումնալի ազդեն աշակերտների վրայ: Մի բոյս ոչ թէ իբրեւ
մի անկախ առարկայ պէտք է վերցնել, այլ իբրեւ ամբող-
ջութեան մի մաս, որը իր շրջապատի, տեղի, երկնքի լու-
սոտւորութեան, օրուայ ժամանակի հետ յարաբերման

դանազան ձևեր ունի: Պէտք է որոշ կեանք տալ և նիւթի շուրջը զգացմունքի շրջապատ ստեղծել, որպէս զի նրա թողած ազդեցութիւնը խորը լինի:

Նկարագրական պատկերաւորող դասաւանդման մի փոքրիկ օրինակ *).

Ա. Բ ա դ ա դ .

Աքաղաղը մի կռուարար, խելօք, յանդուգն, դիմացկուն պատերազմիկ է և բոլոր կենդանիներից ամենապատուաւորն: Եթէ մի ուրիշ աքլոր նրա իշխանութեան սահմանը մանէ, նրա դէմ է դուրս գալիս, թափահարում է թևերը և յարձակւում նրա վրայ: Աստարը ձգւում է. վզի փետուրները վեր են ցցւում վահանի պէս, աչքերը կրակ են արձակում, մի հսկայական թռիչքով ուղղում է հակառակորդին վայր գլորել և ոտնատակ տալ: Սա մի երկար ու կամակոր ճակատամարտ է: Եթէ մէկը ետ է քաշւում, դա կեղծ ցոյց է, կռիւը նորից է աւելի կատաղի սկսւում: Վերջապէս նրանց ոտքերը և թևերը յոգնածութիւնից թուլանում են և նրանք դիմում են վերջին, ամենասարսափելի գէնքին: Ատրկտի պէս կտուցներից հարուածներ են թափւում, շուտով գլխից և վզից սկսում է արիւն հոսել: Վերջ ի վերջոյ թշնամին կորցնում է իր քաջութիւնը, մի բոպէ տատանւում է, տեղի է տալիս և փախչում է. պոչը ցած է թողնում, մի անկիւն է քաշւում և գթութիւն հայցում: Սակայն յաղթողը չի խաբւում. թափահարում է թևերը և հալածում իր թշնամուն, որը կարող է ամենաարագ վազելովը ազատուել: Ճակատամարտը որոշուեց: Մեր լուսաբերը պատն է բարձրանում և հպարտօրէն իրեն ուղղելով՝ հերոսի նման իր յաղթանակն է ազգարարում բարձր կանչելով:

Այս օրինակը պարզ ցոյց է տալիս, որ նկարագրական պատկերաւորող դասաւանդումը այն ձևերով է աշխատում, ինչպէս պատմական պատկերաւորողը: Այստեղ ևս աշխատանքի բուն նպատակն է այնպէս նկարագրել քննելիք նիւթը, որ աշակերտը «կարծէ, թէ տեսնում է»:

Պատկերաւորող ձևով կարելի է մշակել նաև մայրենի լեզու և երբեմն էլ այլ առարկաների նիւթեր, բայց ի հար-

*) E. Linde: Der darstellende Unterricht.

էլ գլխաւոր տեղը բռնում են նկարագրական և մանաւանդ պատմական առարկաները:

Ուսուցչի պատմելուց յետոյ կարելի է աշակերտներին անմիջապէս կրկնել տալ առանց քննելու նիւթը. կամ կարելի է նախ պատմածը աշակերտների օգնութեամբ քննել և յետոյ կրկնել տալ և կամ թէ չէ կարելի է կրկնել և յետոյ քննել նոյն նիւթը: Նոյն դասին այնպիսի նիւթերը չը պէտք է քննել, որոնց մէջ զգացումային էլեմենտները շատ-շատ են: Նախօրօք դժուար է որոշել, թէ ինչ նիւթ, որ եղանակով նպատակայարմար է մշակել. ուսուցիչը հիմնուած իր հայեցողութեան և փորձառութեան վրայ, կարող է ամեն մի նիւթի համար մի յարմար ձևը ընտրել. այդ ընտրութեան ժամանակ առաջնորդող տեսակէտն է լինելու աշակերտի հոգեկան կարիքները և նիւթերի առանձնայատկութիւնները:*)

Գ. Էդիլեան.



*) Հիմնական աղբիւրներ.

E. Linde: Der darstellende Unterricht.

R. Seyfert: Die Unterrichtslection...

Matthios: Praktische Pädagogik.