

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ

ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԴԱՍԾԻԱՐԺԱԿՈՒԹԻՒՆ *)

Բ.

Գործնական ուսուցման մանկավարժական հիմնաւորումը.

Մենք արդէն տեսանք ձեռարուեստների ուսուցման հոգեբանական հիմունքները: Նրանք մէկից աւելի էին և անժխտելի, քանի որ բղխում էին մանուկի բնախօսական և հոգեբանական տուեալներից.

Բայց այստեղ պէտք է խոստովանենք, որ գործնական ուսուցման անհրաժեշտութեան մասին հոգեբանութեան ընծայած ապացոյցները բոլորովին համոզիչ կացուցանելու համար հարկաւոր է մի կարևոր պարագայ ևս: Դա մանկավարժական փորձն է, որ ձեռք է բերում միմիայն ուսուցանելով և երեխաների մէջ ապրելով:

Եւ պէտք է արձանագրենք, որ փորձի վկայութիւնն այս խնդրում շատ աւելի զօրեղ է և համոզիչ, քան հոգեբանութեան տուած բոլոր արգումենտները: Նա թանձրացեալ է և շօշափելի: Շատ-շատերը գործնական ուսուցման ջատագովների ու կողմնակիցների բանակն են անցնում միմիայն շնորհիւ այդ փորձի, առանց ամենևին ծանօթ լինելու նրա՝ գործնական ուսուցման՝ հոգեբանական հիմունքներին:

Յիրաւի, այն մարդը, որ առիթ է ունեցել տեսնելու խաղի կամ այլ ֆիզիքական աշխատանքների մէջ մանուկի ցուցադրած ոգևորութիւնն ու անձանձիր եռանդը, այդ մարդը միթէ մազաշափ անգամ կարող է կասկածել այդօրինակ գործունէութեան դաստիարակչական նշանակութեան վերաբերմամբ:

Ահա թէ ինչու բոլոր մեծ մանկավարժները—սկսած Կոմենիուսից և Ռուսսօից, Պեստալոցցիից և Ֆրեօրէլից—անխուսափելիօրէն եկել և յանգել են ձեռարուեստների, որպէս դաստիարակչական կարևոր գործօնի, անհրաժեշտութեան մտքին: Նրանք պահանջում են դպրոցի ամբափակ դռները լայն բաց անել՝ արժանավայել դիմաւորելու դաստիարակող և ստեղծագործող աշխատանքին: Մանկավարժական բոլոր առողջ սխտեմներն էլ, մի քաղցր ներդաշնակութեամբ, հնչեցնում են այս կենսական պա-

*) Տես «Արարատ» Քուլիս-Օգոստոս 1915 թ.

հանջը—անհրաժեշտ է ձեռարձակումներին տեղ տալ զարգացում և նրանց ուսուցումը կանոնաւոր հիմքերի վրայ դնել:

Այդ տեսակէտից, Բօգիմուլ Գօյլցի «Մանկութիւն» խորագրով հեղինակութիւնը տակաւին այժմ էլ չի կորցրել իր թարմութիւնն ու հետաքրքրութիւնը: Նա կարողանում է թափանցել ստեղծագործական աշխատանքի երջանկութեամբ տողորուած մանուկի հոգին և վարպետօրէն դժուար է այն անսահման ուրախութիւնը, որ զգում է հիւանդի, ատաղձագործների և փայտհատների մէջ ընկած մանուկը: Նրա ուրախութեանը չափ չկայ: Նա ոչ մի տեղ այնքան չէր սիրում խաղալ, որքան այն բակում, ուր դարսուած էին նրա սիրած գերաններն ու տախտակները: Որքան բախաւոր է զգում իրան այս մանուկը, որ աշխատում է մեծերի հետ և հնարաւորութիւն ունի օգտուելու նրանց բոլոր գործիքներից՝ իր սիրած աշխատանքների համար: «Երբ ես—ասում է Բօգիմուլ Գօյլցը—առաջին անգամ հնարաւորութիւն ստացայ օգտուելու իմ սիրած հիւանդական գործիքներից, ուրախութիւնից, որ ինչ և ինչքան ուղենամ, կարող եմ անել, սկսեցի անել ամեն ինչ առանց որ և է մի նպատակի, մինչև որ ձանձրանալով, թողի ամեն ինչ»:

Կամփի եւ բնաւորութեան կազմակերպութիւնը:

77

Երեխաների նկատմամբ կատարուած ամենօրեայ գիտողութիւնները մեզ համոզում են, որ ոչ մի բան նրանց այնպէս չի հետաքրքրում, ինչպէս գործնական աշխատանքը (УПРАКЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ): Հետևաբար, այդպիսի աշխատանքը կարեորագոյն մի գործօն է նաև բնաւորութեան կազմակերպման:

Ներկայ դաստիարակութիւնը յաճախ մեղանշում է այդ տեսակէտից, որովհետև նա բաժանում է գիտենալը գործադրելուց, գնահատելով առաջինը շափազանց բարձր, իսկ երկրորդը՝ շափազանց ստոր: Մենք արհեստականօրէն ստեղծում ենք խիստ զարգացած մտաւորութիւններ, իսկ գործունակ, գործելու ընդունակ անձնաւորութիւն դաստիարակելը—անձնաւորութիւն, որին բնորոշողը լինէր բնաւորութեան կայունութիւնը—անտես ենք անում:

Մենք յաճախ գանգատոււմ ենք մեր երիտասարդութեան նեարդայնութիւնից և եռանդի բացակայութիւնից. գանգատոււմ ենք, որ մեր երիտասարդների մէջ հաճոյքի սէրը կրքի է հասնում, որ նրանց կամքը հիւանդ, թոյլ լինելով, մինչև իսկ բնութիւնից օժտուածներին խոչընդոտ է հանդիսանում բարձր նպատակների ձգտելու: Բայց մոռանում ենք, որ մենք ինքներս

ենք այդ բացասական յատկութիւնների արմատացման պատճառը: Մեր սխալ դաստիարակութեան շնորհիւ մենք սկզբում ոչ միայն հնարաւորութիւն, այլ և ազատութիւն ենք տալիս նրանց անելու և զարգանալու, իսկ յետոյ արդէն զանազան արգելիչ միջոցներով կամենում ենք շարիքը արմատախիլ անել: Սակայն անօգուտ:

Եւ ընաւ պատահական չպէտք է համարել այն ցաւալի իրողութիւնը, որ մեր երիտասարդութեան—մասնաւորապէս արական սեռի երիտասարդութեան—բացառապէս մտաւորի բարձր մշակոյթի հետ միասին մենք տեսնում ենք նրանում և բարոյականութեան կատարեալ սանձարձակութիւն, որ այնքան համոզիչ կերպով ապացուցեց Ֆ. Վ. Ֆերստէրը Մանհայմում 1907 թ. կարգացած «Սեռական բարոյագիտութեան և սեռական մանկավարժութեան մասին» դասախօսութեամբ¹⁾:

Միակողմանի դաստիարակութիւնը միշտ էլ ֆեասակար է: Մարդը կազմուած է երկու խոշոր կէտերից—հոգուց և մարմնից: Դաստիարակութեան խնդրում սրանցից և ոչ մէկը չպէտք է նախապատիւ համարուի. չպէտք է մէկը յատուկ խնամքի առարկայ դառնայ, իսկ միւսը՝ արհամարհուի: Երկուսն էլ պիտի զարգանան հաւասար. երկսի դաստիարակութիւնն էլ պիտի ընթանայ զուգընթաց: Մէկի գերադասութիւնը ֆեասակար է միւսի համար:

Ներկայ դպրոցը—կարելի է առանց մեղանշելու պնդել—հիմնուած է միակողմանիութեան անարդար սկզբունքի վրայ: Դաստիարակչուողի մարմինը նրա համար գոյութիւն չունի. նա կրթում, դաստիարակում է միայն միտքը, հոգին ի ֆեաս մարմնի, որովհետեւ նա իրեն նպատակ է դրել՝ դարձնել սովորողի ուղեղը մի շտեմարան ամեն տեսակ «պիտանի և անպիտան գիտելիաց»:

Այդպիսի զուտ մտաւոր մշակոյթի (կուլտուրա) գլխաւոր վտանգն այն է, որ հոգին սկսում է ապրել մի վերացական մըթնոլորդում և զաղարում է մարմինն ու նրա գործունէութիւնը ստուգման ենթարկելուց: Իրաւամբ է Պեստալոցցին խոհականութիւնն ու անձնիշխանութիւնը համարում մարդկային բարոյականութեան հիմք. իսկ այդ երկու կարողութիւնները հիմնուած են առանց մեր դատողութեան կենդանի մասնակցութեան ոչինչ չանելու գեղեցիկ սովորութեան վրայ: Նշանակում է, մարդուն բարոյական դարձնելու համար պէտք է մարդել, կրթել նրա հոգին՝ ստուգման ենթարկելու մարմինն ու նրա գործունէութիւնը:

1) Ф. В. Ферстеръ, «О половой этикѣ и половой педагогикѣ», տես «Протоколы III Конгресса Нѣмецкаго Общества борьбы съ половыми заболѣваніями».

Աշխատանքը, ֆիզիքական աշխատանքն է դրա նպատակա-
յարմար և ամենատուգիղ նախապարհը, որովհետև աշխատանքի մէջ
մենք ստուգում և իրականութիւն ենք դարձնում մեր անմարմին
համոզմունքները: Շվեդացի մանկավարժ Պալմգրէնը սրանով է
բացատրում կանանց համեմատաբար բարձր բարոյականութիւնը:
Մինչ զհռ շուտում առած: տղամարդն ամբողջապէս վերացակա-
նութեան մէջ է ապրում, կինը — ընդհակառակը — տնային աշխա-
տանքների շնորհիւ, մարդում է իր հոգին՝ հակելու և շունչ տալու
իր բոլոր գործողութիւններին:

Կամքի թուլութեան նախապատճառը ուղեղի անբաւարար
զարգացումն է. վերջինս էլ — ինչպէս մկանային համակարգութեան
թուլութիւնը — բնական հետեանքն է մեր սխալ դաստիարակու-
թեան — ի հարկէ, բացի այն դէպքերից, երբ ակնյայտ է շարա-
բախտ ժառանգութիւնը, որը ոչ մի դաստիարակութեամբ չի կա-
րելի իսպառ ոչնչացնել: Թոյլ մկաններ և թոյլ կամք — սրանք
երկուսն էլ ծնունդ են միևնոյն պատճառների: Կամքի թուլու-
թիւնը սերտ կերպով կապուած է իր մկաններին տիրապետել
չկարողանալու հետ: Ով անընդունակ է իր մկանները սանձահա-
րելու, անընդունակ է նաև իր կրքերն ու ցանկութիւնները զե-
կավարելու, ուրիշ խօսքով՝ անընդունակ է անձնիշխանութեան:

Բոլոր ֆիզիքական վարժութիւնները երկու կարևոր գոր-
ծառնութիւն ունին. — ա. մարդում են մկանային համակարգութիւ-
նը՝ մարդու կամքին ենթարկուելու, և բ. զարգացնում են անհա-
տի անձնիշխանական կարողութիւնը: Բոլորովին նշմարիտ է
Ռուսսօի այն խօսքը, որ ասում է Վիայն թոյլ մարմինն է հրա-
մայում, իսկ զօրեղը՝ անմոռուն: Հնազանդում է կամքին, եթէ սա
ստացել է հարկաւոր դաստիարակութիւնը:

Աւակերտի ցուցած հետաքրքրութիւնը գործնական ուսուցման ժամանակ.

Ներկայ գպրոցի աչքի ընկնող թերութիւններից մէկն էլ
այն է, որ աշակերտը գծկամակութեամբ է գնում գպրոց և գրժ-
կամակութեամբ սովորում իր դասերը: Պատճառը հասկանալի է,
որովհետև վերացական, տեսական ուսուցումը չի հետաքրքրում
մանուկին: Վերջինիս վերաբերմունքը դէպի գպրոցն ու աւանդուող
առարկաները հիմնովին կփոխուէր, եթէ ուսուցման տեսական ձևը
փոխարինուէր գործնականով. գործնական ուսուցումը շատ աւելի
է հետաքրքրում աշակերտին, քան տեսական բացատրութիւններն

ու բանաւոր վարժութիւնները: Ֆրիդրիխ Պաուլսէնի ասելով ¹⁾, գիմնադիւաները յաճախող հարիւրաւոր աշակերտներից առնուազը 90 տոկոսը շատ ասելի մեծ հաճոյք կգտնէր ձեռարուեստների մէջ, քան քերականութեան և նման եզրատութիւնների:

Այդ երևոյթը բնաւ չպիտի դարձացնի մեզ. դա նկատուած է բոլոր դպրոցներում և մարդկային գործունէութեան բոլոր աստիճաններում: Ով ուշադրութեամբ դրադուել է բնական գիտութիւններով, անշուշտ նա նկատած կլինի, որ դրքերով միայն առարկան ուսումնասիրելը չափազանց պակասաւոր է և անբաւարար, եթէ բնութեան գիտողութիւնը, իբրև անհրաժեշտ լրացում, չի հետևում դրան:

Իւրաքանչիւր գիտողութիւն, իւրաքանչիւր փորձ—նոյն իսկ ամենապարզ փորձը—մի հարցապնդումն է, ուղղուած նոյն բնութեան, որը միշտ էլ տալիս է պարզ և սրտ պատասխաններ, եթէ ուղիղ է դրուած հարցը: Միևնոյն ժամանակ նա՝ բնութիւնը՝ շօշափելի կերպով հասկանալի և ակնյայտ է կացուցանում հետազոտողի համար իր աշխատանքի արդիւնքները: Փորձի կամ գիտողութեան ժամանակ որքան անյաջողութիւնը զգուշութիւն է թելադրում, այնքան էլ յաջողութիւնը ներշնչում է փտահութիւն: Պէտք է իր ոյժերը և բազմապատկում է հետազոտողի ուշադրութիւնն ու դէպ աշխատանքն ունեցած հետաքրքրութիւնը:

Սրանով է բացատրւում ահա այն փաստը, որ էապէս բնական լինելով հանդերձ, շատերին այնուամենայնիւ թւում է դարձմանալի: Սոցա համար տարօրինակ է, որ եփելը, փորձեր անելը, գործիքների հետ գործ ունենալը, մի քան շինելը ևյն կարճ ժամանակում բոլոր հասակի երեխաների համար էլ դառնում են մի այնպիսի սիրելի դրադմունք, որին նրանք անձնատուր են լինում ամենայն սիրով և ամեն ինչ—այն, մինչև անգամ իրենց ետը մոռանալով:

Երջանիկ են այն դպրոցները, որոնց կրթական շէնքի հիմքը դրուած է աշխատանքի վրայ: Գործնական ուսուցման շնորհիւ այնտեղ երեխաները ամեն ինչ սովորում, իւրացնում են առանց ստիպման և կարգապահական զանազան միջոցների կիրառման— եթէ ի հարկէ նա՝ գործնական ուսուցումը՝ կանոնաւոր հիմքերի վրայ է դրուած և լաւ է տարւում:

Ուսուցչի եւ աշակերտի փոխադարձ վերաբերմունք.

Ներկայ դպրոցի վէրքերից և յետամնացութեան գլխաւոր պատճառներից մէկն էլ յարաբերութիւնների այն սառնութիւնն է,

1) Ծ. Պաուլսէն, «Система школы».

որ գոյութիւն ունի ուսուցչի և աշակերտի միջև: Ձկայ մտերմութեան տաք վերաբերմունքը նրանց մէջ — ի հարկէ, խօսքը բացառութիւնների մասին չէ: Նրանք Ձինական պարիսպներով անջատուած են միմեանցից և շատ անգամ թշնամութեամբ լցուած դէպքեր:

Սակայն այդ «հակամարտութիւնը» բնաւ տեղի չունի այն դպրոցներում, ուր տեսական ուսուցումը իր դիրքերը գործնական ուսուցմանն է դիմել: Այնտեղ հիմնովին փոխուած են ուսուցչի և աշակերտի փոխ-յարաբերութիւնները: Նրանց փոխադարձ վերաբերմունքը քաղցրանում է մտերմութեան ու մեղմութեան շնչով:

Այնտեղ ուսուցիչը դառնում է աշակերտի բարեկամն ու օգնականը, որի ղեկավարութեանը սիրով ու փութաջանութեամբ են ենթարկւում բոլոր սովորողները: Սրանք շնորհակալութեամբ են ընդունում նրա ամեն մի ցուցմունքը, ամեն մի խորհուրդը, քանի որ համոզուած են, որ ուսուցիչը այլ ևս նախկին չոր ու ցամաք պաշտօնեան չէ, որ պարտականութիւն ունի աշակերտներին «զօռով» հրամցնել գիտելիքների ու բարոյականութեան սահմանուած անմարտ քանակութիւնը:

Այսպիսի դպրոցում զլխովին փոխւում է ուսուցանողի նախկին տաղանդուցիչ դերը. ուսուցիչ-մատակարարը դառնում է աշակերտութեան համար ուղեցոյց-ղեկավար, որի նպատակն է՝ մարդիկ սանի դիտողական ու մտածողական կարողութիւնները և նպաստել նրա ինքնուրոյնութեան զարգացմանը:

Միւս կողմից, գործնական աշխատանքի դասաւորւն, ներկայ շահակրատ (ֆրազիօր) ուսուցչի նման, չի շատախօսում, չի շահակրատում և կարիք էլ չունի շատախօսելու, որովհետեւ «Աշխատանքի մէջ կայ մի այնպիսի գործնական իմաստութիւն, որը ճատերի բնաւ կարիք չունի և որի գոյութեան մասին երազել անգամ չեն կարող լինել դպրոցական քրմերը» (Կ. Յօն-Ռաուսէր):

Աւակերտի բնգունակութիւնների յայտնագործումը.

Անկարելի է ուշադրութիւն չդարձնել ներկայ դպրոցի և մի այլ հիւժող վէրքի վրայ, որի պատճառած ցաւերն ու նեղութիւնները հաշմանդամ են դարձնում նրան: Դա նրա սպանիչ դերն է, որ այնպէս յաջողութեամբ նա կատարում է իրենում ապաստանած մանուկների ընդունակութիւնների նկատմամբ:

Ներկայ դպրոցը անհատականութեան գերեզման է — ասում ենք մենք առանց տատանուելու և խղճի խայթ զգալու: Նա ոչ միայն յանախ խոչընդոտ է հանդիսանում աշակերտների անհա-

տական ձիրքերի ու ընդունակութիւնների երևան գալուն, նրանց զարգացմանը, այլ և շատ դէպքերում ուղղակի ինքն է սպանում նրանց: Մանուկների անհատական տարրերութիւնները, անհատական առանձնայատկութիւնները նրա համար գոյութիւն չունեն: Նա չի ճանաչում նրանց բնածին և ժառանգական ստացուածքների գոյութիւնը և բոլորին էլ մօտենում է միևնոյն մասշտաբով, ուսուցման ու դաստիարակութեան միևնոյն մանիէրներով:

Գրանով է ներկայ դպրոցն սպանում աշակերտի ինքնուրոյնութիւնն ու անհատականութիւնը, որ—ընդհակառակը—նրա գուրգուրանքի առարկան պիտի լինէր:

Սակայն բոլորովին ուրիշ բան կլինէր, եթէ գործնական ուսուցումը վտարուած չլինէր դպրոցից և ձեռարուեստները տեղ ունենային այնտեղ:

Աշակերտը, որ ներկայ տեսական ուսուցման ժամանակ ծնում է մի սփինքս, մի հանելուկ իր հակումներով ու առանձնայատկութիւններով, կդադարի այդպիսին լինելուց: Դպրոցը հնարաւորութիւն կունենայ ճանաչել նրան բոլոր կողմերից և նպատակայարմար ուղղութիւն տալ նրա անհատական ձիրքերին ու կարողութիւններին:

Այդպիսով շատ մանուկներ, որ ներկայումս միայն յոգնեցնում ու զայրացնում են ուսուցիչներին իրենց «անհրաժեշտ» շարութիւններով ու «անընդունակութեամբ», կդառնան նրանց համար սիրելի և հաճելի, երբ հնարաւորութիւն կունենան դպրոցական արհեստանոցում, լաբորատորիայում և խոհանոցում զբաղուելու իրենց սիրած և իրենց ընդունակութիւններին համապատասխան աշխատանքներով: Այդպէս նաև շատ աղջիկներ ձեռագործի ու տնարարութեան (ДОМОВОДСТВО) դասերին ցոյց կը տան այնպիսի ընդունակութիւններ, որպիսիք տեսական ուսուցման ժամանակ ոչ ոք չէր կարող նրանց մէջ ենթադրել:

Ընդունակութիւնների յայտնագործումը մասնաւորապէս կարևոր է մանուկների ապագայի տեսակէտից, որ նրանք ուղիղ ընտրեն իրենց կոչումն ու պրոֆէսսիան:

Հետևաբար, ուսուցման հիմքը գործնական աշխատանքների վրայ դնելով, դպրոցը մի մեծ ծառայութիւն ևս մատուցած կլինի իր սաներին: Այդ այն է, որ նա կնպաստի նրանց՝ անսխալ ընտրելու իրենց ապագայ կոչումն ու գործունէութեան ասպարէզը:

Սոցիալական յատկութիւնների զարգացումը.

Գործնական ուսուցման վերոյիշեալ առաւելութիւններին պիտի աւելացնել նաև այն, որ նա՝ գործնական ուսուցումը՝

նպաստում է մանուկների սոցիալական յատկութիւնների զարգացմանը, մինչդեռ ներկայ դպրոցը խեղդում, սպանում է նրանց։ Նա զօրացնում է փոխադարձ օգնութեան պատրաստակամութիւնը մանուկների մէջ և սովորեցնում է նրանց՝ մարդուն գնահատել իր ունեցած արժանիքների համաձայն, — հանգամանքներ, որոնք բոլորովին հալածուած են մեր դպրոցից։

Սրան դուզընթաց, գործնական ուսուցումը կրթում է խնայողութեան, հշտութեան ու կարգապահութեան զգացմունքները մանուկի մէջ և նրանց գործադրութիւնը պահանջ դարձնում։

Ահա թուածս այդ յատկութիւններն են կազմում այն պատուանդանը, որի վրայ հիմնուած է — կամ աւելի հիշտ — որի վրայ հիմնուած պիտի լինի մարդկային սոցիալական կեանքի հսկայ շէնքը։

Այս բոլորից յետոյ մնում է միայն ցաւել, թէ ինչու գործնական ուսուցումը վտարուած է եղել դպրոցից և մինչև այժմ չի կարողացել մուտք գործել այստեղ։

Սրանով պիտի բացատրել այն ցաւալի հակասութիւնը, որ գոյութիւն ունի դպրոցի և կեանքի միջև։ Կեանքը բոլորովին այլ պահանջներ, այլ խնդիրներ է առաջադրում, իսկ դպրոցը՝ բոլորովին այլ նպատակների ձգտում։

Դիտելով մեր դպրոցների կազմակերպութիւնն ու դպրոցական ծրագիրը, երբեմն այն տպաւորութիւնն ես ստանում, որ այդ ամենը ստեղծուած են և գոյութիւն ունին ոչ թէ պատանիներին գործնական կեանքի համար նախապատրաստելու նպատակով, այլ ընդհակառակը՝ խոչնդոտ լինելու նրանց կեանքի հետ որևէ շփում ունենալու։ Հերբերտ Սպենսերն իր «Դաստիարակութեան» մէջ ասում է. «Եթէ մի տարօրինակ պատահականութիւն ոչնչացնելու լինէր մեր կեանքի բոլոր հետքերը, խնայելով միմիայն դպրոցական ծրագրերն ու քննութիւնների ցուցակը, անյաղթելի դժուարութեան առաջ կկանգնէր ապագայ դարերի պատմաբանը։ Նա կկարծէր, որ իր առջև ունի մի վանական դպրոցի ծրագիր, որի նպատակն է մարդկանց պատրաստել ոչ թէ գործնական կեանքի համար, այլ ճգնութեան և անամուսնութեան»։

Աճատական ձիւղեր.

Մեր դպրոցի — և առհասարակ ներկայ ամբողջ կրթութեան — բնորոշ կողմերից մէկն էլ այն ընդհանուր և անտարբեր վերաբերմունքն է, որ նա ունի մանուկների բազմազան ընդունակութիւնների նկատմամբ։ Միեւնոյն պահանջկոտութեամբ մօտեցաւով այդ անսահման տարրեր էակներին, նա նրանց բոլորին էլ

անուցանում է նոյն հոգեւոր կետակեով և ամենքին էլ հրամցնում գրադմունքների ու դուարձութիւնների նոյն տեսակները և նոյն ուրու ժամերը:

Նա չի ճանաչում երեխայի անհատական առանձնայատկութիւն: ասած բաները: Նրա համար գրանք անբովանդակ, սին խօսքեր են: Բոլորը երեխայ են, բոլորը աշակերտ են, ուրեմն բոլորին էլ կարելի է միևնոյն ձևով ուսուցանել ու դաստիարակել—անու. նրա պատճառարանութիւնը: Նա ի նկատի չունի—և եթէ ուղենայ իսկ, դարձեալ չէր կարող ունենալ—որ մի երեխայի մէջ աւելի զօրեղ է գիտելու ընդունակութիւնը, միւսի՝ յիշողութիւնը, երրորդի՝ պատմողական կարողութիւնը, չորրորդի՝ մտածողութիւնը, հինգերորդի՝ ստեղծագործական երեակայութիւնը ևլն: Դրա համար էլ նա ամենքի նկատմամբ անխտիր ուսուցման և դաստիարակութեան միևնոյն միջոցները, միևնոյն եղանակներն է կիրառում:

Որ մանուկների մէջ գոյութիւն ունեն անհատական բնական կութիւնների ծայրայեղ տարբերութիւններ—դա անմիճելի է: Երեւի մեղնից իւրաքանչիւրը լսած կամ ասած կլինի, որ այս ինչ աշակերտը կամ երեխան ընդունակ է—օրինակ—լեզուների մէջ, միւսը՝ բնական գիտութիւնների, երրորդը՝ պատմութեան մէջ և այլն: Մասնաւորապէս մաթեմատիկայի մասին յաճախ կարելի է լսել, որ սովորելու համար յատուկ ընդունակութիւն է հարկաւոր:

Միւս կողմից չպէտք է նաեւ մոռանալ, որ մանուկները իրենց բնատուր անհատական ընդունակութիւնները շատ անգամ երևան են հանում շատ վաղ, երբեմն նոյնիակ զարոցական տարիքին տակաւին չհասած, թէև, իհարկէ, յաճախ դրա հակառակն էլ է պատահում: Օրինակ, մեծ մաթեմատիկոս Հաուսի մասին պատմում են, որ զեռ ևս տարրական զարոցի ստորին դասարանի աշակերտ, արդէն աչքի էր ընկում իր մաթեմատիկական հանճարով: Նման օրինակներ մենք շատ կարող ենք գտնել գիտութիւնների կամ արուեստների մէջ հռչակուած մարդկանց կենսադրականներում:

Սակայն նոյնչափ բաղմաթիւ և արժանաւոր են նաեւ բոլորովին հակադարձ ուղղութեամբ պատմութեանքները: Մեծ մտածողներից շատ-շատերը զարոցում ոչ միայն որ և է ձևով աչքի չեն ընկել, այլ և յառաջագիժել են շափազանց դանդաղ և ոչ մի առանձին ընդունակութիւն ցոյց չեն տուել: Դեռ աւելին ևս նրանք համարուել են սահմանափակ և սովորական միջակութիւնից էլ շատ ցած: Օրինակ, Հումբոլդտ եղբայրները, Լիբիխը, և այլն:

Թերևս այդ հանգամանքը կարելի է բացատրել նաև տար-
քեր անհատների մտաւոր զարգացման ընթացքի չափազանց մեծ
տարբերութեամբը, բայց որ դա փաստ է և գոյութիւն ունի—
կասկածից դուրս է:

Ներկայ դպրոցի խոշոր պակասութիւններից մէկն էլ այն է,
որ նա պահանջում է աշակերտից միաժամանակ յառաջադիմու-
թիւն բոլոր առարկաների մէջ: Զանազան մրցանակների ու պար-
գների է արժանանում այն աշակերտը, որը մի հասարակ մի-
ջակութիւն լինելով հանդերձ, կարողանում է բոլոր առարկանե-
րից էլ միահաւասար չլաւ: Կամ «գերազանց» ստանալ, իսկ մի
ուրիշը, որ իսկապէս տաղանդաւոր է մի բանում, զրկւում է այդ
ամենից և նոյն իսկ մի սոսկական միջակութիւն է համարւում,
որովհետեւ տաղանդի և տաղանդաւորութեան շրջանակը շատ ըն-
դարձակ լինել չի կարող:

Այդ սխալ պահանջը հետեւանք է դաստիարակութեան նպա-
տակի թիւր ըմբռման: Մեր դպրոցը «դաստիարակել» ասելով
հասկանում է ոչ թէ զարգացնել այն ամենը, ինչ որ իւրայատուկ
է իւրաքանչիւր աշակերտին, այլ պատրաստել ըստ կարելւոյն
միմեանց նման անձնաւորութիւններ: Եւրիշ խօսքով, նա էլ հան-
գիստանում է մի տեսակ գործարան, նման սովորական գործարան-
ներին, որ արտադրում է իրար նման և մի յայտարարի ընդամե
անհատականութիւններ:

Ոչ սքի համար դադանիք չէ, որ ինքնուրոյն մտածող և զօ-
րեղ անհատականութիւն ունեցող մարդիկ չափազանց հազուա-
դիւս են մեր կեանքում: Իրա յանցանքի մի խոշոր մասն էլ ծանո-
րանում է դաստիարակութեան վրայ, որ ձգտում է ամենքին էլ
անխտիր—սկսած մանկական տարիներից—մտցնել «ընդհանուր
պարտադիր կրթութեան» յայտնի սխեմայի տակ: Իսկ այդ սխե-
ման մի գերեզման է ինքնուրոյնութեան զարգացման համար:
Ինքնուրոյն անհատականութեան մասին խօսք լինել չի կարող
այնտեղ, ուր ամեն մի ուսուցչի ջանքերի նպատակակէտն է՝
պատրաստել և յաջորդ դասարանին մատակարարել ըստ կարել-
ւոյն միատեսակ ապրանք:

Դպրոցական այդ մեծ շարիքի առաջն առնելու համար ան-
հրաժեշտ է ուսուցման ներկայ եղանակը փոխարինել մի այնպի-
սի եղանակով, որը հնարաւորութիւն տալ երեխային զարգացնելու
իր ստեղծագործական կարողութիւնը և արտադրական ոյժերը: Այլ
խօսքով, գործնական ուսուցման վրայ պիտի հիմնուած լինի
դաստիարակութեան ու կրթութեան հսկայ շէնքը: Զանազան ար-
հեստանոցները, լաբորատորիաները, դպրոցական պարտէզները,
իրազննական դասերը, դպրոցական խոհանոցները ևլն—սրանք

բոլորը պէտք է իրենց արժանի տեղը բռնեն դպրոցում:

Յատկապէս կարևոր է հիմնական փոփոխութեան ենթարկել նկարչութեան ու ձեռագործի ուսուցման եղանակները: Թէև մեր դպրոցներում վաղուց ի վեր գոյութիւն ունին և աւանդում են այդ առարկաները, բայց մի տեսակ արհամարուած լինելու պատճառով, էական արդիւնք չեն տալիս:

IV.

Նկարչութիւն, Ձեռագործ եւ Իրագնութիւն.

Նկարչութիւն եւ Ձեռագործ

Նկարչութեան հիմունքների մշակումը բղխում է գլխաւորապէս Պետալօցցիի ուսմունքից, որը խնամքով և ամենայն հոգացողութեամբ մշակել են մեթոդաբանները: Մասնաւորապէս պէտք է շեշտել այն պահանջները, որ բերեց մեզ հետ սրանից մի քանի տասնեակ տարիներ առաջ Գերմանիայում սկսուած գեղարուեստական շարժումը. նա դուրս ձգեց նկարչութեան ուսուցման մէջ շարլօնական դարձած արտանկարութիւնը՝ դանազան օրինակներից, դիպսիերից ևլն:

Նկարչութեան հնաձև ուսուցման համար գոյութիւն չունէին մանուկի հոգեկան պահանջներն ու հետաքրքրութիւնը: Պէտք էք արտանկարել, անվերջ արտանկարել իբրև մի լարուած մեքենայ:

Բարեբախտաբար, ներկայումս արդէն հիմնովին փոխուած է այդ ձևը, գոնէ մանկավարժութեան տեսականում: Երեխան սիրում է նկարել այն, ինչ որ իրեն հետաքրքրում է. և ուրեմն, նկարչութեան ուսուցման ժամանակ պէտք է անպայման օգտուել նրա այդ բնական ձգտումից:

Հին նկարչութիւնն սկսում էր, «գեղարուեստական ձևերից և կամաց-կամաց դէպի բնականն անցնում»: Նորը պահանջում է սրան բոլորովին հակադարձ ընթացք—բնականից դէպի ձևերը, օգտուելով աշակերտի՝ այդ ձևերն արտայայտելու հրաշալի կարողութիւնից: Հին ձևի նկարչութեան մէջ կարևորը արտայայտութեան հարադատութիւնն էր, իսկ նորում—այդ հարադատութիւնն այնքան էլ էական նշանակութիւն չունի, որովհետև յաճախ անհարադատ նկարի մէջ կարող է լինել աւելի շատ գեղարուեստական զգացմունք, քան բոլորովին հարադատի մէջ: Հին նկարչութիւնը, հիմնուած լինելով—այսպէս ասած մաթեմատիքական հիմքերի վրայ, աշակերտի յառաջադիմութիւնն ու ընդունակութիւնը տեսնում էր իւրաքանչիւր աշխատանքի ստոյգ և օրինակին հարադատ կատարման մէջ:

Նոյնը պէտք է ասել նաև կանացի ձեռագործների ուսուցման մասին, որ, անկասկած, դպրոցական ծրագրի մէջ մուծուել է զուտ գործնական տեսակէտից:

Մինչև այժմ էլ մեր դպրոցներում ձեռագործների ուսուցումը չափազանց սահմանափակուած է. նրանք սովորեցնում են միայն կամ շորեր կարել և կամ պատրաստել այնպիսի առարկաներ, որոնք ծառայում են իբրև դարդարանք հագստի և բնակարանների: Սրանից այն կողմ նրանք չեն անցնում:

Ինչպէս նկարչութեան ուսուցումը առաջներում սահմանափակում էր միմիայն ձեռքի վարժութեամբ, տեխնիքայով, այնպէս էլ ձեռագործի ուսուցումը իրեն նպատակ է համարում միայն տեխնիքական մանրամասնութիւնների իւրացումը: Օրինակ, հիւսելը տանում-հասցնում են մինչև զուլպայ գործելու կարողութիւնը, կարելը—մինչև որոշ ձևի շապիկ կամ այլ հագուստ կարելը: Դեղարուեստական ընդունակութեան դարգացման կամ ազատ ստեղծագործութեան մասին խօսելն իսկ աւելորդ է:

Սրա վրայ պէտք է աւելացնել նաև այն, որ այդ տեսակի ձեռագործը կորցրեց և իր գործնական նշանակութիւնը: Եկաւ կարի մեքենան և բոլորովին անօգուտ ու աւելորդ հռչակեց այն ունակութիւնները, որոնց դարգացումն իրեն նպատակ էր դրել ձեռագործի ուսուցումը:

Ահա թէ ինչու ձեռագործն սկսեց կամաց-կամաց արհամարհանքի դատապարտուել: Եղան նոյն իսկ ծայրայեղ ցանկութիւններ էլ՝ իսպառ դուրս ձգել այդ առարկան միջնակարգ դպրոցների ծրագրերից: Սակայն այդպիսի ցանկութիւնները մենք համարում ենք մի ֆլասակար սխալ, որովհետև շարիքի առաջն առնելու համար հարկաւոր է ոչ թէ վերացնել ձեռագործը, այլ բարեփոխել նրա ուսուցման եղանակն ու մեթոդը:

Ձեռագործի ուսուցման բարեփոխութեան ուղիղ ճանապարհը ցոյց է տուել Յովհաննա Հիպպը: Նրա կարծիքով, նոյն իսկ փոքր երեխաներին պէտք է հէնց առաջի օրերից ստիպել, որ պատրաստեն իրենց գործածելի իրերը: Փոքրիկ աղջիկները իրենք պէտք է շինեն ու ճաշակով դարդարեն իրենց սովորական կեանքում հարկաւոր եղած բոլոր առարկաները, սկսած խոհանոցի հասարակ լաթերից մինչև իրենց գոգնոցի կամ հագստի ասեղնագործումը:

Ձեռագործի բարեփոխուած ուսուցումը մի կողմից՝ ձեռների ճկունութեան դարգացման հետ միասին դարգացնում է նաև միտքը, միւս կողմից՝ դարգացնում, կատարելագործում է ձևի և գոյնի զգայնութիւնները մանուկի մէջ: Սրանով ձեռագործը մօտենում է նկարչութեան, որ էապէս նոյն նպատակներն ունի, ինչ որ ձեռագործի ուսուցումը:

Այդպիսի ձեռագործի ուսուցումը միաժամանակ հանդիսանում է նաև որպէս մի գերազանց միջոց դաստիարակութեան և շօշափելի կերպով ցոյց է տալիս, թէ ընդհանրապէս ինչպէս պիտի տանել ուսուցումը, որ համապատասխան լինէր բնութեանը և զարգացնէր սանիկի ոյժերը:

Փոքրիկ աղջիկը, տիկնիկ խաղալով, ցոյց է տալիս մեզ այն ճանապարհը, որով պիտի ընթանայ ձեռագործի ուսուցումը: Կամենալով տիկնիկի համար, օրինակ, գոգնոց կտրել, նախ և առաջ նա ընտրում է մի յարմար շորի կտոր և ապա՝ նոր միայն ձևում ու կտրում: Դա է ինչպէս ձեռագործի, այնպէս և իւրաքանչիւր ուսուցման բնական ճանապարհը: Նախ՝ ի՛նչ անել, իսկ յետոյ՝ ի՛նչպէս իրականացնել առաջադրուած գաղափարը—ահա այն ուղիղ միջոցը, որին անպայմանօրէն պէտք է հետևի ամեն մի ուսուցում, որ ձգտում է զարգացնել աշակերտի ոյժերն այն չափով, որ նա ընդունակ լինի արդիւնարեւոր աշխատանքի:

Հասկանալի է, որ ձեռագործի այդօրինակ ուսուցումը գերազանցօրէն նպաստում է նաև բնաւորութիւնների կազմակերպմանը: Իր առաջադրած գաղափարը գործնականօրէն իրականացնելու համար, աշակերտը պէտք է կարողանայ յաղթահարել այն բոլոր արգելքներն ու խոչընդոտները, որ ընկած են իրականացման այդ ճանապարհի վրայ: Իսկ դա բնաւորութեան կազմակերպման կտրուկ և գերազանց պայմանն է:

Ձեռագործի համար մասնանշած վերայիշեալ սկզբունքները իրենց արժէքը չեն կորցնում նաև տղաներին զանազան ձեռարուեստներ ուսուցանելու դէպքում: Այստեղ ևս անհրաժեշտ է օգտուել նրանցից: Պէտք է մի կողմ թողնել ձեռարուեստների ուսուցման հին նպատակը՝ ունակութիւններ հաղորդելու մտադրութիւնը: Պիտի ձգտել ուսուցման մի այնպիսի եղանակի, որը կրթէր աշակերտի ճաշակը և զարգացնէր տարածութեան զգայնութիւնը նրանում:

Դրա համար հարկաւոր է սովորեցնել նրան պատրաստել զանազան իրեր, թէկուզ ամենապարզ, ամենահասարակ իրեր, որովհետև այդպիսով մենք կստիպենք նրան ընտրել—նախ՝ յարմարաւոր մի ձև իր նախագծած իրի համար և ապա՝ յարմար նիւթ: Դրանով մենք աւելի նպաստած կլինենք նրա բնածին ընդունակութիւնների զարգացմանը, քան թէ զանազան օրինակների պատճէնները պատրաստել տալով, թէկուզ ամենալաւերիներ:

Տնտեսութեան դասեր եւ բնութեան դիտողութիւն.

Ուսուցչական զանազան համադրումարների որոշումները, զօրեղ կերպով կասեցնելով զպրոցական ծրագրերի մէջ տղաների

համար ձեռարուեստների, իսկ աղջիկների համար՝ եփելու և տնարարութեան ուսուցման այդ ճիւղերի զարգացումը, բայց այնուամենայնիւ շկարողացան արդելել նրանց մուտքը դպրոց։ Չէին կարող և շկարողացան, որովհետեւ յօդուտ գործնական աշխատանքների ուսուցման կարելի է բերել ոչ միայն սօցիալական հիմունքներ, այլ և մանկավարժական փաստեր։ Սրանք ևս ապացուցանում են, որ գործնական ուսուցումը անպայմանօրէն պէտք է մուտք գործի դպրոց։

Քանի ժողովրդի կեանքը կդանուի առողջ պայմաններում, տնտեսութիւնը կմնայ կին-մօր իսկական կոչումը։ Հէնց այս մի հանգամանքը բաւական է, որ տնարարութեան ուսուցումը առաջնակարգ տեղ բռնի բոլոր դպրոցներում—թէ տարրականների և թէ միջնակարգների մէջ։

Բացի դրանից, տնարարութեան ուսուցման անհրաժեշտ պայմանը բնութեան դիտողութիւնը լինելով, այդ ուսուցումը պատուաւոր տեղ պիտի բռնի և բնագիտական առարկաների շարքում։

Աւելորդ է խօսել դիտողութեան նշանակութեան մասին, որի մէջ բնապաշտները, սկսած Բէկօնի ժամանակներից, որոնում են ամեն մի դիտութեան հիմքը։ «Միմիայն անսայթաք դիտողութիւնը, ինքնուրոյն գննողութիւնն ու ինքնուրոյն հետախուզութիւնը կարող են հնարաւորութիւն տալ դպրոցից դուրս վնասելու մտաւոր զարգացման ամենագօրեղ թշնամուն՝ դատարկախօսութիւնը» (Օ. Շմայլ)։

Հոչակաւոր մեթօդարանի այս ասացուածքը գործնականօրէն իրականացնելու ամենայարմար միջոցը «խոհանոցային» քիմիան է, որ դպրոցում տեղ ունենալ կարող է միայն այն ժամանակ, երբ տնարարութեան ուսմունքը կմանի դպրոցում աւանդւող առարկաների շարքը։ Ուրիշ խօսքով, տնարարութեան ուսմունքը դպրոց մտնելով, գործնական օգտից դատ, մի կողմից կծառայի որպէս անհրաժեշտ բնագիտական առարկաների ուսուցման, իսկ միւս կողմից՝ ըստ Շմայլի, կնպաստի իսկական դիտութեան զարգացմանը դպրոցում։

Յ. Տէր Յակովբեան.

1915 թ. Մարտ.

Երեւան։