



1 MAR 2010

Հ. Խ. Ս. Հ. ՈՒՍՈՒՑԻԶՆԵՐԻ ՎՈՐԱԿԱՎՈՐՄԱՆ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏ

№ 25

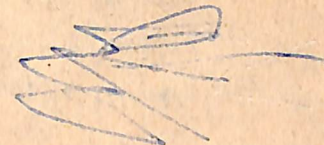
Հ Ե Ռ Ա Կ Ա Ո Ւ Ս Ո Ւ Ց Մ Ա Ն Գ Ր Ա Դ Ա Ր Ա Ն

№ 25

371

Մ-26

W



ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ
Ն Յ Ո Ւ Թ Ե Ր

1074

1010

49264

ՈՒՍՈՒՑԻԶՆԵՐԻ ՎՈՐԱԿԱՎՈՐՄԱՆ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏԻ ՀՐԱՏ

Ց Ե Ր Ե Ղ Ա Ն

12 4 JUN 2013

45. 806

Խմբագրեց՝ Մ. ՍԱՆԹՐՈՍՅԱՆ

Թարգմանաբար կազմեց՝ Մ. ՓԻՐՈՒՄՅԱՆ

Սրբագրել է՝ Գ. ՎՈՍԿԱՆՅԱՆ

Գլավիտ Կ—8240

Հրատարակ. 16

Պատվեր 25

Տիբա 2000

42264

Խմբ. 22 ապրիլի 1937 թ.

Խմբ. 29 ապրիլի 1937 թ.

Երևան Խնամախոսի տպարան,
Մաքսի փողոց 17

Յ Ե Ր Կ ՈՒ Խ Ո Ս Ք

Մանկավարժության պատմության սխեմատիկ դաս-
ընթացի բացակայությունը, ինչպես նաեւ մանկավար-
ժության պատմության բնասումնասիրայի բոլոր հասորների
հայերեն հրատարակված չլինելու հանգամանքը հարկա-
դրում է մեզ գործադրել «մանկավարժության պատմու-
թյան նյութեր» կազմելու յեվ հրատարակելու միջոցա-
ռումը՝ հեռակա ուսուցման միջնակարգ յեվ բարձրա-
գույն կրթության ցանցի 3-րդ կուրսերի ուսանողության
համար, թեկուզ յեվ տարբեր դարաշրջանների յեվ առան-
ձին մանկավարժների մասին:

Դժբախտաբար մանկավարժության պատմության դա-
րաշրջանների յեվ մանկավարժների բնութագրումը տվող
լավորակ հոդվածներն ու աշխատություններն այնքան
լիքվ ու շատ չեն, վոր մենք հնարավորություն ունենա-
լինք պահպանել պատմական հաջորդականությունը յեվ
սալ յեվ նյութեր իրենց ամբողջական սխեմավորումով:

«Մանկավարժության պատմության նյութեր» ընտրե-
լիս մենք վերցրել ենք վերջին շրջանում ուսական պար-
բերական գրականության մեջ լույս տեսած հոդվածներն
ու աշխատությունները:

Հոդվածներում կազմողի հայեցողությամբ արված
են փոփոխել կրեատիվներ, վորոնք գուց խմբագրական
նշանակություն ունեն յեվ վոչնչով չեն խախտում հոդ-
վածի ամբողջականությունը:

Մանկավարժության պատմության նյութերը կազմ-
ված են յեվ կազմվելու յեն (սպագրության է պատրաս-
վում նայել Ռուսաստանի մանկավարժության պատմու-
թյան վերաբերող նյութերի ժողովածուն) մանկավարժու-
թյան պատմության ծրագրային պահանջների համաձայն:

ԿԱԶՄԱԳ

ՊԼԱՏՈՆԸ ՅԵՎ ՀԻՆ ՀՈՒՆԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

Սովորաբար աշակերտ, Աթենքի ակադեմիայի հիմնադիր, իդեալիստական փիլիսոփայության հռչակավոր նախահայր Պլատոնը (427—348 թ. թ. մինչև մեր տարեգրությունը) իրավամբ համարվում է փիլիսոփայության սկզբունքներով հիմնավորված մանկավարժական սխեմա ստեղծողը։ Մանկավարժական մաքի պատմությունը մեջ առաջին անգամ Պլատոնը տվեց աճող սերնդի դաստիարակության ծավալուն ծրագիրը, վորի բոլոր մասերն ունեյին միասնական նպատակաուղղվածություն, միասնական փիլիսոփայական աշխարհայացք։ Սակայն Պլատոնի ծառայությունը վոչ միայն և վոչ այնքան փիլիսոփայական հիմնավորում ունեցող մանկավարժական քիստեմ ստեղծելն է, վորքան այն, վոր նա ամենահստակ կերպով ցույց տվեց հասարակական-քաղաքական կյանքի կապը դաստիարակության սխեմայի հետ, վերջինիս պայմանավորվածությունը տիրող դասակարգի նպատակներով, խնդիրներով և նրա պայքարով։ Այս իսկ պատճառով Պլատոնի մանկավարժական հայացքների հետ ծանոթանալը մեզ համար միայն զուտ պատմական նշանակություն չունի. դրանց վերլուծությունը մեզ կոժանդակի լայն և խոր ըմբռնելու մանկավարժական մի շարք հիմնական խնդիրներ։

Պլատոնն իր դասակարգի, ստրկատերերի դասակարգի դավալին է, իր դարաշրջանի, ստրկատիրական կարգերի ներկայացուցիչը։ Նա, ինչպես և իր ժամանակակիցները, մարդկային հասարակարգի գոյությունը հնարավոր եր համարում միմիայն վորպես ճորտական աշխատանքի վրա հիմնված հասարակություն։

Պլատոնի աշակերտ Արիստոտելը հայտարարում է, Վոյր իրենց բնության համաձայն մարդկանց մի մասը պիտի իշխի, իսկ մյուս մասը՝ յենթարկվի: Նկատի ունենալով ազատ քաղաքացուն և ստրուկին, նա ասում է. «Փոխադարձ ինքնապահպանության նպատակով անհրաժեշտ է, վոյր մարդիկ զուգըր կազմեն և ամեն մի զուգըր մեջ մեկ եյակն իր բնությամբ իշխող լինի, իսկ մյուսը՝ յենթարկվող: Առաջինն իր ինտելեկտուալ հատկությունների շնորհիվ նախատեսող է և այս պատճառով իր իսկ բնությամբ իշխող. յերկրորդը, քանի վոյր նա ընդունակ է միայն իր ֆիզիկական ուժերով կատարել հանձնարարած առաջադրությունը, իր բնությամբ իշխանության յենթարկվող և ստրուկ եյակ է: Այս բանում, և՛ տիրոջ և՛ ստրուկի, նրանց փոխադարձ միավորման մեջ ղեկավարը շահերի ընդհանրությունն է» (Արիստոտել, «Պոլիտիկա»):

Ինչպես տեսնում ենք, ռեակցիոն բուրժուազիայի «ժամանակակից» տեսությունն այն մասին, թե բանվոր դասակարգն իր հակումների շնորհիվ դատապարտված է հավիտենական ֆիզիկական աշխատանքի,—ինքնուրույն և նոր տեսություն չէ, այլ շատ հին է: Ստրկատիրական հասարակակարգի մտածողներն ընդունակ չեյին դուրս գալու ստրկատիրական հասարակակարգի սահմաններից, նրանց բոլոր տեսությունները բղխում եյին այդ հիմնական փաստից և նրանց նպատակն եր հիմնավորել ստրուկների շահագործման «արդարացի» լինելն ու նրա որինականությունը: Պլատոնի մանկավարժական սխառմը բաղկացուցիչ մասն եր նրա առաջարկած այն բարենորոգումների, վորոնց նըպատակն եր ամրացնել, հավիտենական դարձնել ստրկությունը, վորպեսզի հանգիստ ու վստահ կերպով կատարվի աշխատավորների կողոպտելը և ապահովվի մի խումբ ճորտատերերի կուշտ ու պարապ կյանքը:

Պլատոնի ժամանակակից Աթենքն անընդհատ քաղաքական ցնցումներ եր ապրում: Ստրկական աշխատանքի և նրա հետ կապված առևտրի դարգացման ազդեցության տակ ստրկատիրական հասարակակարգի հակասությունները մեծ լարվածության հասան. ճորտատերերի տիրապետությանը վտանգ եր սպառնում: Պլատոնն իր «Պետություն» աշխատությամբ հանդես է գալիս մի նախագծով, վորի համաձայն իբր թե հավիտենական խաղաղություն պիտի ստեղծվի Աթենքի քաղաքացիների միջև: Լստ

այդ նախագծի ազատ քաղաքացիները հրաժարվում են մասնավոր սեփականությունից և կոլեկտիվորեն իշխում են ստրուկներին և արհեստավորներին վրա: Նրանց մի մասը, ամենախմաստուններն ու ավագանիներն որենադիրներն են և կառավարողները, մնացածները կազմում են ռազմիկների դասակարգ և մշտապես ապրում են զինված ճամբարներով: Սպառման և կովի համար անհրաժեշտ միջոցներ արտադրելու վողջ աշխատանքը կատարում են իրավագուրկ արհեստավորներն ու ստրուկները: Բոլոր հողերը, ստրուկներն ու հարստությունները հայտարարվում են պետական սեփականություն: Ամեն մի ազատ քաղաքացի պետությունից ստանում է այն բոլորը, ինչ անհրաժեշտ է: Սրանով պետք է վերանա «ապատների» յերկպառակությունների պատճառը՝ յերկպառակություններ, վորոնք սպառնում են նրանց իշխանությանն ու հզորությանը: Նշենք, վոր այս ուսուպիական նախագիծը լոկ Պլատոնի փիլիսոփայական դատողությունների արդյունք չէր: Պլատոնը տեսնում եր իր հարևան, այն ժամանակ հզոր հունական մի այլ պետություն՝ Սպարտան, վորտեղ ստրկատերերի համայնական կյանքի ու կոլեկտիվ ստրկատիրության տարրերն զգալիորեն ավելի ուժեղ եյին, քան Աթենքում:

Պլատոնը դիմում է նաև անցյալին, վորտեղից իր նախագծի ճշտության ապացույցներ է վերցնում: Նա բացարձակորեն հայտարարում է, վոր իր նպատակն առաջադիմությունը չէ, հասարակության դարգացումը չէ, այլ վոր ինքը նպատակ է դնում վերագառնալ դեպի հինը, դադարեցնել ամեն մի առաջադիմություն: Մարդու իգեարական վիճակն անփոփոխությունն ու միշտ նույնը մնալն է: Այս իսկ պատճառով Պլատոնի պետության մեջ որենադիրների գլխավոր նպատակն է վոչ մի նորամուծություն թույլ չտալ և կաղմակերպել դաստիարակության այնպիսի սխառմ, վորն ապահովի ազատ քաղաքացիների սերը դեպի հինը, դեպի սահմանված կտրգերը և նրանց մեջ արհամարհանք առաջ բերի դեպի նորն ու ոտարը: Հենց դրա համար Պլատոնը բացառիկ ուշադրություն է դարձնում դաստիարակության խնդիրների վրա և դաստիարակության որենքները մշակում է ամենայն մանրամասնությամբ:

Ինքն ըստ ինքյան հասկանալի չէ, վոր ազատ քաղաքացիների բոլոր յերեխաները դաստիարակվում են պետության հաշ-

վին և պետական դատախարակների ղեկավարութեան տակ: Պետութեանն աճող սերնդի մասին հոգում է այն ժամանակից, յերբ գեռ մանուկը ծնված չէ: Պատոնն առաջարկում է կարգավորել ամուսնութեանը և հայրութեան իրավունք տալ միայն առողջ և ուժեղ ռազմիկներին: Հղի կինը պետք է շատ քայլի, վորովհետեւ դա նպաստում է սաղմի կանոնավոր զարգացմանը: Մանկիկը պետք է մշտական շարժման մեջ լինի և քանի գեռ չի կարող քայլել, պետք է գրկվի: Սա մանկանը կտա տեսական տրւպովորութեաններ, ամենավաղ մանկութեանից ակտիվութեան կատեղծվի նրա մեջ և նա միշտ թարմ ոգում կլինի: Մանուկը վորքի վրա կանգնի թե չէ, նրա հետ պետք է զբաղվել ֆիզիկական վարժութեաններով՝ զարգացնել նրա ինչպես աջ, նույնպես և ձախ ձեռները (վորովհետեւ կովի մեջ շատ անգամ ձախն է վորոշում հաղթանակը), վորտեք, ամբողջ մարմինը: Մանուկը պետք է վաղվի, վորտեք, քարեր նետի և այլն:

Յերբ լրանում է մանկան յերեք տարին, նա մտնում է հատուկ պետական դատախարակական հաստատութեան, վորտեղ ազատ կնոջ ղեկավարութեամբ դասակները նրա հետ ֆիզիկական վարժութեաններով են պարապում. այստեղ նրանց տրվում են նաեւ կրօնի և բարոյականութեան առաջին դասերը: Այս հիմնարկութեան մեջ մենք ըստ ելութեան տեսնում ենք մանկապարտեզի նախատիպը: Վեց տարեկանից սկսած բոլոր յերեքտեաները,—ինչպես տղաները, նույնպես և աղջիկները,—գտնվում են ուսուցչի ղեկավարութեան տակ: Պատոնի առաջարկած նախադիժը շատ քիչ բանով է տարբերվում նրանից, ինչ այն ժամանակ կար ավետացիների և սպարապետների մոտ: Նա միայն սխտեմավորում ու ընդհանրացնում է այդ պրակտիկան, վորոշ շտակումներ մտցնում այդտեղ և համապատասխանեցնում ստրկատերերի իդեալական պետութեան պահանջներին: Ամբողջ կրթութեանը բաժանվում է յերկու մասի. մեկը, վորի նպատակն է մարմնի զարգացումը, կոչվում է մարմնամարզական, իսկ մյուսը, վորի նպատակն է կրթել հոգին, կոչվում է մուսայական: Մարմնամարզական արվեստն իր հերթին բաժանվում է յերկու տեսակի. առաջինը պարն է, յերկրորդը ըմբշամարտութեանը: Պարը մարմնամարզական վարժութեանների այն տեսակն է, վոր կապված է կրօնական ծխակատարութեանների հետ: Շնա վերաբ-

տադրում է մուսայի լեզուն, պահպանելով (նրա) վսեմութեանն ու նրա հետ միասին նաեւ աղնվութեանը: Մուսայական կրթութեանը դա յերաժշտութեանն է ու քերականութեանը, վորոնք ընդգրկում են ժողովրդական ավանդութեանների, եպոսի և որենքների ուսումնասիրութեանը: Դժվար չէ հասկանալ, թե ինչու Պատոնն այդպիսի բացառիկ նշանակութեան է տալիս մասնամարզական արվեստին. չէ վճիռ նրա պետութեան ստրկատերերի զինված ճամբար է, նրա պետութեանը զինված մարդկանց վորտեքական կամ միավորում է ստրուկների վրա կոլեկտիվորեն իշխելու և պատերազմներ վարելու համար: Ինչպես հայտնի յէ, հին հույների կրօնն անխզելիորեն կապված էր պատերազմների հետ և մարտի նախապատրաստման ու բուն մարտի ժամանակ միահամուռութեան և վորդերութեան առաջ բերելու դործին էր ծառայում: Նշանակալից է, վոր Պատոնը հասկանում էր այդ կապը և գիտակցորեն պահանջում էր, վորպեսզի կրօնական դատախարակութեանը ներծծված լինի ռազմական վորով և ըստեղծի ռազմիկին անհրաժեշտ հոգեբանութեան: Մյուս կողմից նա վոր պակաս հստակ գիտակցում էր կրօնական դատախարակութեան գերը, վորպես տիրող դատակարգի մեջ միասնականութեան ստեղծելու գաղափարախոսական միջոց: Նա յեռանդալին կերպով պաշտպանում էր սովորույթները և այդ սովորույթների տմեն մի խախտման մեջ ձեղքվածք էր տեսնում՝ քաղաքական սահմանված կարգերի նկատմամբ: «Վոր վոր չպետք է յերգի, կամ պարի բացի սրբազան համաժողովրդական յերգերից և յերիտասարդութեան խմբական պարերից, վոր կատարում են բոլորը միասին: Այս բանից պետք է զուլշանալ ավելի, քան վորեն այդ որենքի խախտումից» (Պատոն հ. 14-րդ, էջ 18. ռուս.):

Պատոնը յերաժշտութեանը հսկայական նշանակութեան է տալիս: Իր դատողութեանները յերաժշտութեան մասին՝ նա ըսկսում է նրանից, վոր գանդատվում է, թե Աթենքում առաջ են յեկել յերաժիշտներ, վորոնց թեթեւամիտ մոտիվներն ընդունակ են մեղկացնել հոգին, թուլացնել մարտական ուժը: Նա կտրականապես պահանջում է արտաքին այդ յերաժիշտներին և յերիտասարգներին արգելել սրնգավոր նվագել, համարելով այն անհամապատասխան յերաժշտական գործիք: Նա իր հայացքն ուղղում է դեպի սպարապետների ռազմաշունչ յերաժշտութեանը և հանձ-

նարարում ե կատարել յերաժշտական յերկերի ամենաուշագիր ընտրություն յերիտասարդների համար: Նա գտնում ե, վոր փոքր հասակից լավ յերաժշտություն սովորելով, քաղաքացիները հասուն տարիքում մի վորեւե ուրիշ յերաժշտություն չեն սիրի:

Որենադիրներն ալիւլի մեծ բծախնդրություն ալիտի ցուցաբերեն այն բանաստեղծությունների ընտրության մեջ, վորոնք ալիտի սովորի յերիտասարդ հուշնը: Այստեղ բավական չե հենվել տրադիցիաների վրա, վորովհետե նույնիսկ Հոմերոսի յերկերում կարելի յե անվայելուչ բաներ գտնել:

«Իմ բարեկամ, — ասում ե Պլատոնը, — բանաստեղծներից վոչ վոք թող չասի մեղ, թե իբր աստվածները մահկանացուների կերպարանք ստացած հաճախ մասնում են բնականները» (Վոդիսական): Պլատոնն իրեն վերավորված ե զգում աստվածների փոխարեն ե պահանջում ե, վոր որենադիրներն ուղղեն նման տեղերը ե վոչ մի սանձարձակություն ե թեթևամտություն թույլ չտան ավանդությունների բնադրելում: Ինչ վերաբերում ե իր ժամանակակից բանաստեղծներին, ապա Պլատոնն առաջարկում ե յերկրի սահմաններից դուրս վաճել բոլոր նրանց, վորոնք իրենց բանաստեղծություններով վերավորանք են հասցնում աստվածություններին ու սովորություններին: Պետք ե միան միայն այն բանաստեղծները, վորոնք գովաբանում են աստվածներին ու սովորությունները: Սակայն վերջիններս (բանաստեղծները) ես չպետք ե առանց հակողության միան: Վողչ պոեզիան, վորը սովորում ե յերիտասարդությունը, պետք ե հավանություն գանի որենադիրներին կողմից: «Թող վոչ վոք բանաստեղծություն չանի Պրոթնոսի ե Ֆետիսի մասին ե վոչ վոգրերգություններում, ե վոչ ել այլ յերկերում Հերաքլին չալատկերի քուրմի կերպարանքով ե վոգորմություն խնդրելիս» (Եսքրիս), «թող բանաստեղծները սրա նման այլ բաներ չհորինեն, թող մայրերը նրանց ազգեցության տակ չվախեցնեն յերեխաներին ե չպատմեն վատ հեքիաթներ, իբր թե աստվածներն ամեն տեսակի ոտաբերկրացիների կերպարանք ստացած թափառում են գիշերները: Նրանք (մայրերը) այդ բանը չալիտի անեն, վորպեսզի մի կողմից սրբապղծություն չանեն ե մյուս կողմից յերեխաներին յերկչոտ չգարձեն»: Այսպիսով դաստիարակության նպատակն ե ամբացնել մի անգամ ընդմիշտ սահմանված կարգը: Այս իսկ պատճառով դաս-

տիարակության ծրագիրը պետք ե ընդմիշտ սահմանված լինի ե ապահովի աճող սերնդի սերը դեպի տիրող կարգերը: Դաստիարակությունը պետք ե տվյալ պետության քաղաքացուն կադավարի պահես, վոր նա ալիւլի շուտ պատրաստ լինի մեռնելու, քան ուրենքներից հեռանալու: Պլատոնի մանկավարժության կոնսերվատիզմը բացահայտ ե ե գիտակցական: Նույն կոնսերվատիզմի վոգով Պլատոնը մոտենում ե կանանց դաստիարակության հարցին, թեև առաջին հայացքից թվում ե, թե նա այդ հարցում ալիւլի քան առաջադեմական ե: Նա պահանջում ե, վոր կնոջը տրվի համարյա այն ուղղական դաստիարակությունը, ինչ վոր տղամարդուն: Ծիշտ ե, վեց տարեկանից սկսած աղջիկները դաստիարակվում են տղաներից առանձին, սակայն նրանք, ինչպես ե տղաները պետք ե մարմնամարզական վարժուրանք, ինչպես ե տղաները պետք ե մարմնամարզական վարժություններով զբաղվեն, մասնակցեն կրոնական պարերին ե այն թյուններով զբաղվեն, մասնակցեն յերապետել, վոր մասնակցեն պեչափով կարողանան պենքին տիրապետել, վոր մասնակցեն պետության պաշտպանությանը: Թշնամու հարձակման դեպքում «Պետական իրավակարգի համար ամենամեծ դժբախտությունը կլինի աղջիկների այն ամոթալի դաստիարակությունը, յերբ նրանք հանուն իրենց գովալների չեն ուղինա մեռնել կամ ամեն տեսակի վտանգների յենթարկվել, մինչդեռ թույլներն անգամ այդ անում են ե իրենց ձագերի համար կռվում են ամենաուժեղ զաղաների հետ: Կանայք իսկույն ե յեթ վաղում են դեպի զաղաները, լցվում են բոլոր առճարները, շրջապատում են սրբարանները, լցվում են բոլոր առճարները, շրջապատում են զոհասեղանները, տարածելով մարդկային ցեղի մասին իրենց բնությամբ բոլոր կենդանի եյակներից ամենավախկոտի համբավը («Որենքներ»):

Ծիշտ չեք լինի մի վորեւե զուգահեռ անցկացնել Պլատոնի ե մեր կանանց դաստիարակության խնդրի դրվածքի միջև: Ստրկատիւական իրավակարգը, վորի բազայի վրա Պլատոնը կառուցում ե դաստիարակության իր սխառմը ե սոցիալիզմի իրավակարգը, վորի հիման վրա լուծվում ե կանանց դաստիարակության պրոբլեմը, ընդհանուր վոչինչ չունեն: Սակայն նույնիսկ թյան պրոբլեմը, ընդհանուր տեսաբանը, տեսնում եր, վոր կինն Պլատոնը, ստրկատիրության տեսաբանը, տեսնում եր, վոր կինն իր բնական ընդունակություններով կարող ե ե պետք ե մասնակցի այն գործերին, վորոնք տղամարդուն են հատուկ, վորով ե կանանց դաստիարակության, ինչպես ե տղամարդկանց դաս-

տվարակութեան բնույթը վորոշվում է հասարակութեան կազմակերպման բնույթով:

Շահագործողների մասնավոր սեփականութեան վերացումը յենթադրում է, վոր շահագործող դասակարգի անդամ կինը ևս պետք է ազատ լինի ընտանեկան սջախից և մասնակցի իր դասակարգի գործունեութեանը:

Արդեն ասվեց, վոր Պլատոնի իդեալական հանրապետութեան մեջ կա յերեք դասակարգ՝ որենադիրների, ազգմիկների և ստրուկների դասակարգ: Մինչև այժմ մենք խոսում եյինք ազգմիկների դաստիարակութեան մասին: Ստրուկների դաստիարակութեան մասին խոսք անդամ լինել չէր կարող: Պլատոնը հետաքրքիր կերպով է լուծում ստրուկների դաստիարակութեան խնդիրը: Սրանք (որենադիրները) ազգմիկների դասակարգից դուրս յեկած լավագույն, ամենախմաստուն մարդիկն են: Ամենաընդունակ պատանիներն ուսումնասիրում են վորոշ գիտութեաններ — թվաբանութեան, յերկրաչափութեան, աստղագիտութեան, հարմոնիա (տեսական յերաժշտութեան) և զիալեկտիկա: Պլատոնի կարծիքով կառավարողին հենց այս գիտութեաններն են պետք: Թվաբանութեանը և յերաժշտութեանը նրան իմացութեան են տալիս ընդհանուր որենքների մասին, աստղագիտութեանը՝ համընդանակութեան և արեգեքի անփոփոխութեան որենքի մասին, հարմոնիան (ներգաշնակութեան) գեղեցկութեան որենքի մասին, իսկ զիալեկտիկան միացնում է բոլոր գիտութեանները, կատարյալ դարձնում իմաստութեանը, սովորեցնում է ճանաչել ամեն մի իրը եյութեանը: Արժանի յե հիշել, վոր թվաբանութեան և յերկրաչափութեան անհրաժեշտութեանը Պլատոնը հիմնավորում է և ուղղական գործով, վորտեղ նրանք պիտի կիրառութեան գտնեն: Կառավարողը պետք է զիալեկտիկա իմանա, վորպեսզի կարողանա հերքել սխալ մտքերն ու ապացուցել ճշմարտութեանը: Այսպիսով Պլատոնի իդեալիզմն ընկած լինելով աշխատանքի և կուլտուրայի, աշխատանքի և իշխանութեան անջատման հիմքում՝ միաժամանակ չի խանգարում նրան տեսնելու տեսական կրթութեան կապը կյանքի հետ: Շահագործողների մի խումբ, գիտութեանները դարձնում է իր մենաշնորհը, վորպեսզի պետութեանը կառավարի համաձայն սեփական շահերի:

Յեմ «պետութեան»-ում, և «որենք»-ներում Պլատոնը բա-

ցահայտորեն հանդես է գալիս պահպանողական հասարակական քաղաքական ճգնաժամերով: Արդյոք սա նշանակում է, ինչպես դա իր «Մանկավարժութեան պատմութեան» մեջ փորձում է ապացուցել Յե. Ն. Մեդինսկին, — վոր Պլատոնը ուսուցիչներն է և վոր նրա մանկավարժական հայացքներն առաջադիմական նշանակութեան չեն ունեցել մանկավարժութեան պատմութեան համար: Յեթե դա այդպես լիներ, ապա ինչպե՞ս կարող եր պատահեր, վոր այնպիսի մարդիկ, ինչպիսիք են Թոմաս Մորը, Ռուսսոն, Հելվեցին, վորոնք անվիճելիորեն առաջադիմական են, իրենց տեսութեանների համար սիրով արգումենտներ եյին վերցնում հատկապես Պլատոնից: Մորի ուսուցիչն իր վրա կրում է Պլատոնի ազդեցութեան հետքերը, Ռուսսոն բազմիցս անգամ իր հիացմունքն է հայտնում հունական մտածողի իմաստութեան հանդեպ, Հելվեցին իր ժամանակակիցներին առաջարկում է որինակ վերցնել հին հույների ֆիզիկական դաստիարակութեան դրվածքից և մանրամասնորեն դարգացնում է Պլատոնի միտքը պետական դաստիարակչական ազդեցութեան միասնականութեան մասին: Հենց միայն այն հանգամանքը, վոր Պլատոնը հանճարեղ խորաթափանցութեամբ ցույց տվեց դաստիարակութեան հարցերի որդանական կապը պետական կառուցվածքի վողջ սխտեմի հետ, վոր նա կարողացավ հասարակական կյանքի տեսանկյունով անատմիկական վերլուծութեան յենթարկել դաստիարակութեան վողջ պրոցեսը, նա դառնում է վնչ միայն հին աշխարհի մեծագույն մանկավարժներից մեկը: Աթենացի փիլիսոփան ըմբռնեց, վոր Սպարտայի հասարակական դաստիարակութեան կայուն և ուսցիոնալ կերպով կազմակերպված սխտեմն անքակտելիորեն կապված է սեփականութեան հասարակական բնույթի հետ, և մարդկային դաստիարակութեանը ապրիոնալ կերպով կարող է կազմակերպվել միայն այն ժամանակ, յերբ յերեխաների մասին կհոգա պետութեանը: Այլ բան է, վոր հունական հասարակութեան որչեկտիվ դարգացման ընթացքը չդնաց և չէր կարող դնալ կոմունիստական հասարակարգ ստեղծելու ուղիով և Պլատոնն իր ժամանակվա հակասութեանները հասկանալով հանդերձ, չկարողացավ գտնել այդ հակասութեաններից դուրս գալու ուղին և վոր սահմանափակված լինելով ստրկատիրական աշխարհայացքով՝ նա ստրկատիրական արտադրական հարաբերութեանները

մշտնջենական համարեց: Թող վոր Պլատոնը ստրկական աշխատանքն անհրաժեշտ պայման համարի ազատ յերեխաների հասարակական դաստիարակության համար,—16-րդ դարում Թոմաս Մորը արդեն յերեխաների հասարակական դաստիարակության կազմակերպման հնարավորությունը տեսնում է ստրկական աշխատանքի միայն մասնակի գործադրման մեջ. մի դար հետո Կամպանելլան այդ նույն պրոբլեմը հնարավոր է համարում լուծել առանց ստրկական աշխատանք գործադրելու, 19-րդ դարի սկզբի մեծ ուտոպիստ սոցիալիստների համար ստրկական աշխատանքի ժխտման այդ գաղափարն արդեն այբբենական ճշմարտություն է: Թող վոր և՛ Մորը, և՛ Կամպանելլան, և Ֆուրյեն և Ուեռնը միայն ուտոպիստներ լինեն: Սակայն՝ վորքան բարձր, վորքան մարդկային են նրանց ուտոպիաներն ինդիվիդուալիզմի և եզոցենտրիզմի քաղքենի իդեալներեց, վորոնցով լեցնուն են վողջ բուրժուական մանկավարժական գրականության «ուսուցիչական» սխառնանքը և վորոնք չեն կարողացել հասնել Պլատոնի այն մտքի ըմբռնման աստիճանին, ըստ վորի միայն կոլեկտիվորեն կազմակերպված հասարակության հիման վրա կարող է իրականացվել մարդու բանական դաստիարակությունը: Պլատոնն այնպիսի խնդիր առաջադրեց, վոր յերկու հազարամյակի ընթացքում կարող հը լինել միայն ուտոպիստական յերազ և վորը միայն պրոլետարական սոցիալիզմի հիման վրա կարող էր իրականություն դառնալ: Պլատոնի «Պետության» մեջ միայն պահպանողականություն և հետադիմություն տեսնել, նշանակում է չհասկանալ մանկավարժական մտքի իրական պատմությունը, նշանակում է հրաժարվել մանկավարժական տեսություններից: Պլատոնը գտավ հասարակական յթյան մեծ ժառանգությունից: Պլատոնը գտավ հասարակական յթյան (առաջադիմությունը) մարդկային անձի գործոնի պրոբլեմատը (հասարակական յթյանը) հարցում: Հանցանքը նրանը չէ, վոր ձևավորման (կազապարման) հարցում: Հանցանքը նրանը չէ, վոր նա ցանկանալով հենվել այդ ուրեքի վրա, իրական միջոցներ չգտավ և գնաց ամեն տեսակի ռեգրամենտների և դաստիարակչական սահմանափակումների ուղիով: Ֆրանսիական բուրժուական հեղափոխության նախորդին Ռուսոն այդ հարցի լուծումը գտնում է հասարակությունից փախուստ տալու մեջ, իսկ Հեյդեցին՝ դաստիարակության պետական կազմակերպության մեջ: Սակայն կապիտալիզմի իբրև իրավակարգի և բուրժուազիան իբրև դասակարգ

ի վիճակի չեն ոգտվելու Պլատոնի գտած որենքից, վորովհետև կապիտալիստական հասարակարգում վոչ թե մարդիկ են դեկասվարում ու կարգավորում հանգամանքները, այլ հանգամանքներն են ղեկավարում մարդկանց: Միայն պրոլետարական սոցիալիզմի հիման վրա՝ մարդկության պատմության մեջ առաջին անգամ ըստեղծվում են պայմաններ, յերը մարդն անհրաժեշտության աշխարհից անցնում է ազատության աշխարհ և յերը հասարակության բանականորեն կազմակերպմամբ, հնարավորություն է ստեղծվում ղեկավարել բաղմակողմանի զարգացած մարդիկ դաստիարակելու գործը, պլանաչափ կերպով ստեղծելով նման նպատակաուղղվածություն ունեցող դաստիարակության անհրաժեշտ պայմաններ: Բավական է միայն հիշել, վոր Պլատոնի ճիշտ մշտքերը ինդիվիդուալիզմի յերեխաներին վանքերը քող քրիստոնեյական ասկետիզմի, աղավածունդ յերեխաներին դյուղացի յերեխաների մոտ թողնել վախեցող կալվածատիրական սնորհիվ կողմից, վոր պլատոնական ճշմարտության հակառակ՝ 19-րդ դարում ստեղծվեց մանկան ինքնաբուխության, ներքին ինքնակամ զարգացման կեղծ գաղափարը (ազատ դաստիարակության տեսությունը), վոր մեզ Պլատոնի հետ միացնում է մանկավարժական մտքի զարգացման վոչ թե ուղիղ, այլ շատ խճճված, զիգ-զադանման կորագիծը:

Ինչպես Աթենքի, Սպարտայի, նույնպես և հունական այլ քաղաքների դաստիարակությունը մանրադնին ուսումնասիրելով, Պլատոնը հանդեց դաստիարակի և ուսուցչի բացառիկ պատասխանատու դեր ունենալու յեզրակացությանը: Նրա «պետության» մեջ դաստիարակության և ուսուցման գործը հանձնվում է լավագույն քաղաքացիներին:

Հունական և մանավանդ սպարտացիների դաստիարակության պրակտիկայում և Պլատոնի ուսմունքի մեջ բոլոր քաղաքացիները պատասխանատու են յերեխաների դաստիարակության համար: Կապիտալիզմը սեր է զարգացնում միայն դեպի «իր յերեխան»: Բուրժուական մամուլը բոլշևիկներին մեղադրում է ընտանիքի, ծնողական սիրո «սուրբ» գեացումների քայքայման մեջ: Բուրժուական գիտության և քաղքենի գեացումների համար անհասկանալի յե, թե ինչպես կարելի յե սիրել վոչ միայն իր սեփական յերեխաներին, այլև իր ժողովրդի յերեխաներին:

Յեւ վ միթե խորհրդային մանկավարժութիւնը չի կարող քաղքե-
նի մանկավարժութեան դեմ մղած պայքարում արգումենտներ
(փաստարկներ) բերել հին հուշների պրակտիկայից և հունական
մեծ փիլիսոփայի մտքերից:

Պատոնը վոչ միայն իմաստունների, այլև ռազմիկների հա-
մար բազմակողմանի դաստիարակութիւնն է պահանջում: Ֆիզի-
կական դաստիարակութիւնն անխզելիորեն կապվում է քաղա-
քացիական դաստիարակութեան, մտավոր, եստետիկական, կրո-
նական դաստիարակութեան հետ: Այս պահանջը բղխում է այն
պարզ մտքից, վոր դաստիարակվում են հանրապետութեան ակ-
տիվ քաղաքացիներ. նրանք պիտի շնորհք ունենան, կարողանան
և կռվել, ինչպես նաև մասնակցել յերկրի կառավարման գործին:
Հարմոնիկ դաստիարակութեան գաղափարը բարդ մետամորֆոզ-
ներ (կերպարանափոխութիւն) է ապրել: Պետալոցցու մոտ նա
վերջին հաշվով դարձավ ամեն մի յերեխայի համար իր սոցիա-
լական միջավայրին հարմարվելու անհրաժեշտութիւն: Իհարկե,
հանրակրթմանի զարգացման մասին Կարլ Մարքսի ունեցած գա-
ղափարի և հարմոնիկ դաստիարակութեան մասին Պլատոնի ու-
նեցած գաղափարի միջև հսկայական տարբերութիւն կա: Այսու-
հանդերձ, հանրակրթմանի զարգացած մարդու գաղափարի հիմնա-
կանը մենք տեսնում ենք Պլատոնի մոտ. դա ֆիզիկական դաս-
տիարակութեան և հասարակական կյանքի ու գործունեյութեան
համար անհրաժեշտ հատկութիւնների զարգացման զուգակցումն
է: Պլատոնի վրա ծանրացած են ստրկատիրական գաղափարա-
խոսութեան շղթաները. նա չի ըմբռնում աշխատանքի դերն ու
նշանակութիւնը մարդկային անձնավորութեան կաղապարման
գործում, և այս պատճառով նրա հարմոնիկ դաստիարակութիւնն
ըստ էյութեան միակողմանի յէ, կտրված է մարդկային կյանքի
արտադրական հիմունքներից: Սակայն յեթե համեմատենք Պլա-
տոնի գաղափարը, — ռազմիկին՝ և իմաստունին դաստիարակելու
ծրագիրը, — թեկուզ և այնպիսի պատվարժան բուրժուազիայի՝
համբավավոր Սպենսերի և մարդկային գործունեյութեան նրա
տված հինգ տեսակների հետ, ապա ինչպիսի հսկա կթվա Պլա-
տոնը և ինչպիսի չնչին մարդուկ, փշրանքներ հավաքող քաղ-
քենի կերևա Սպենսերը:

Պրոլետարիատը մարդկութեան վողջ կուլտուրական ժառան-
գութեան որինական ժառանգն է: Խորհրդային մանկավարժու-
թիւնը հենվում է մարդկային դաստիարակութեան վողջ պատ-
մութեան և մանկավարժութեան պատմութեան վողջ տեսական
բազաի վրա: Բուրժուական պատմութիւնը ձգտում է արդա-
րացնել իր դասակարգի քաղքենի իդեալները և այդ պատճառով
սխալ ու աղավաղված կերպով է մոտենում անցյալի փորձին:
Մենք, խորհրդային մանկավարժներս, այդ իսկ պատճառով
պետք է սեփական աչքերով դիտենք մինչ կապիտալիստական
հասարակարգերի մանկավարժական փորձը: Յեւ նախատական
վոչինչ չկա այն բանում, վոր մենք հնի փորձից նյութեր ենք
վերցնում կոմունիստական դաստիարակութիւն կառուցելու հա-
մար՝ ձիշտ այնպես, ինչպես, դա անում ենք բուրժուական ման-
կավարժութեան փորձն ուսումնասիրելու նկատմամբ: Կլասիկ
Հունաստանի փորձը և հունական մեծ փիլիսոփա Պլատոնի մըտ-
քերը մանկավարժութեան տեսութեան պատմութեան մեջ այն
հարուստ աղբյուրներն են, վորոնք մինչև այժմ չեն կորցրել
իրենց նշանակութիւնը:

«Педагогическое образование» № 4 1936 թ.

4924
1936

ՅԱՆ ԱՄՈՍ ԿՈՄԵՆԻՈՒՍ

Հայտնի չէի մանկավարժ Յան Ամոս Կոմենիուսը (1592—1670 թ. թ.) իրավացիորեն համարվում է բուրժուական մանկավարժական գիտությունների և հատկապես դեղակտրիկայի*) հիմնադիրը։ Նա գործել է այն շրջանում, յերբ քաղաքային բուրժուական, սկսելով պայքարել ֆեոդալական հասարակարգի դեմ, ձգտում էր ստեղծել անհրաժեշտ պայմաններ՝ զարգանալ սկսող արդյունաբերության և քաղաքային դասի պահանջների բավարարման համար։

Պայքարը ծավալվեց նաև գաղափարական ճակատում։ Հուժմանիստները ծաղրեցին միջնադարյան յեկեղեցական սխոլաստիկական և դաստիարակության սխոլաստիկ սխտեմը։ Լուծելու էրական ունեցողության վճռական հարված հասցրեց կաթոլիկ յեկեղեցուն և մասսայական ժողովրդական կրթության պահանջ (թեպետ վոչ հետևողական) առաջադրեց։ Քաղաքներում սկսվեցին ստեղծվել նոր դպրոցներ—մայրենի լեզվի դպրոցներ։ Արվեցին առաջին փորձերը՝ հիմնավորելու և զարգացնելու աճող սերունդի դաստիարակության և կրթության այն նոր սկզբունքներն ու նոր մեթոդները, վերոնք բղխում էին զարգացող բուրժուական հասարակարգի պահանջներից։ Անհրաժեշտ էր տալ այս վոջ աշխատանքի հանրագումարը, սխտեմի վերածել դաստիարակության հարցերի շուրջ յեղած բազմաթիվ, սակայն ցրվ մտքերն ու ասույթները, ամփոփել դպրոցի արդեն ունեցած փորձը և դրա հիման վրա մանկավարժական նոր սխտեմը կառուցել։ Այս աշխատանքը կատարեց Ամոս Կոմենիուսը, վերն իր

*) Դեղակտրիկա—ուսուցման յեղանակներն ու մեթոդները։

Մանոթ. թարգմանիչ

«Մեծ դեղակտրիկա»-յում դրեց բուրժուական մանկավարժության հիմքերը։ Տեղի սղություն պատճառով կանգ չառնենք Կոմենիուսի կենսագրության վրա և անմիջականորեն անցնենք նրա արժեքավոր, թեկուզ և հակասական մանկավարժական հայացքներին։

Կոմենիուսն իր «Մեծ դեղակտրիկա»-յում հանդես է գալիս վորպես խորապես հավատացյալ մարդ։ Իր մանկավարժության հիմքում նա դնում է մարդու կյանքի «յերեք» կողմերի մասին գոյություն ունեցող տրագիցիոն քրիստոնեյական ուսմունքը։

Բայց և այնպես այս տրագիցիոն քրիստոնեյական ուսմունքի մեջ Կոմենիուսը մտնում է նոր մոմենտներ. նա դտնում է, վոր յերկրային կյանքի համար բավարար չափով շատ ժամանակ է տրված և այդ կյանքը պետք է ապրել, վորքան հնարավոր է, լրիվ։ Կոմենիուսն ասում է նաև, վոր մարդու մարմինը հոգու բանտ չէ, ինչպես սովորեցնում էին միջնադարյան սխոլաստիկները, այլ հոգու «լուսավոր առճար» և մարդկային բնական ցանկությունների մեջ վոչ մի մեղսական բան չկա։ Նման հայացքներից յեկնելով՝ Կոմենիուսը կառուցեց «բնությունաման» դաստիարակության իր ուսմունքը, այսինքն դաստիարակության այնպիսի սխտեմ, վոր հիմնվեր աճող սերնդի զարգացման վերոյ որին աշխույթությունների վրա։

Կոմենիուսն աճող սերնդի զարգացման և աճման ամբողջ շրջանը բաժանում է չորս ետապների, դրանցից ամեն մեկին հարմարեցնելով համապատասխան տիպի դպրոց։ Առաջին ետապը՝ մանկությունը, ընդգրկում է նորածինից մինչև 6 տարեկան հասակը։ Կոմենիուսն այս շրջանը բնորոշում է վորպես մանկան ֆիզիկական աճման և արտաքին զգայությունների զարգացման շրջան։ Կոմենիուսն այս ետապում յերեխաների դաստիարակություն համար նախադժում է այսպես կոչված «մայրական դըպրոց»-ը, այսինքն ընտանեկան դաստիարակությունը։ Հատկապես ծնողների համար հրատարակած խրատ-հրահանգներում Կոմենիուսը տալիս է մինչև 6 տարեկան յերեխաների խնամքի և դաստիարակության վերաբերյալ մի շարք հետաքրքիր և իր ժամանակաշրջանի համար շատ նրբին ցուցմունքներ։

6—12 տարեկան հասակը Կոմենիուսը համարում է պատանեկության շրջան։ Այս հասակը, Կոմենիուսի կարծիքով, բնորոշվում է գլխավորապես հիշողության և յերևակայության զար-

դադարում: Մանկության այս տարիքի համար պետք է կազմա-
կերպվի մայրենի լեզվի հատուկ դպրոց: Մայրենի լեզվի դպրոց
պետք է լինի ամեն մի գյուղում, և անկախ սեռից, մատչելի
լինի այդ տարիքի բոլոր յերեխաների համար:

Յերրորդ ետապում (12—18 տ.) հասկանալու և դատողու-
թյուններ ունենալու ընդունակությունը համարվում է զարգացման
բարձր աստիճանի, հետևաբար այս տարիքի համար պետք է
ավելի բարձր աստիճանի դպրոց: Ըստ Կոմենիուսի՝ այս շրջանին
համապատասխանում է այսպես կոչված լատինական դպրոցը կամ
գլխավորիս: Ընդամիս շատ բնորոշ է, վոր Ամոս Կոմենիուսը,
վորն առաջ քաշեց «ամենքին սովորեցնել ամեն ինչ» լոգոսնգը,
այսինքն ընդհանուր ուսուցման սկզբունքը, այդ լոգոսնգը չի
տարածում միջնակարգ և բարձրագույն դպրոցի վրա: «Լատինա-
կան դպրոցում,—ասում է նա—պիտի սովորեն այն յերեսասարգ
մարդիկ, վորոնք նկատի ունեն ինչվոր ավելի բարձր բան, քան
արհեստով պարապելը», այսինքն տիրող դասակարգի ներկայա-
ցուցիչներ դառնալը:

Ինչ վերաբերում է բարձրագույն դպրոցին, ակադեմիային,
վորը Կոմենիուսը նախանշում է հաջորդ տարիքային ետապի՝
չափահասության (18—24 տ.) համար, ապա այստեղ պետք է
սովորեն միայն «ապագա գիտնականներն ու ուրիշներին դեկա-
վարողները»: Այսպիսով Կոմենիուսը չկարողացավ իր դասակարգից՝
քաղաքային բուրժուազիայից վեր բարձրանալ, վորն իր համար
ձգտում էր ձեռք բերել գիտական կրթություն, իսկ ժողովրդա-
կան կրթության բնագավառում սահմանափակվել տարրական
դպրոցով:

Այս բոլորով հանդերձ, պետք է ընդունել Կոմենիուսի ման-
կավարժության առաջադիմականությունը, վորը (այդ մանկա-
վարժությունը) 17-րդ դարի սկզբում պահանջում էր ժողովրդա-
կան կրթության լայն ծավալում ու հավասար կրթություն յեր-
կու սեռի յերեխաների համար:

Խորհրդային մանկավարժի համար արժեքավոր են Կոմենի-
ուսի զիջակտիկական հայացքները: Քննադատելով սխոլաստիկ
դպրոցը, վորպես «մտքի բանա» և «տանջանք ընդունակու-
թյունների համար», Կոմենիուսը ավելի մանկավարժական պրո-
ցեսի կազմակերպման և մեթոդիկայի ծավալումն սխտեմ: Այստեղ

Կոմենիուսը նախ և առաջ տվեց ուսումնական պարապմունքների
կազմակերպման դասարանական-դասային ձևի ճշգրիտ ձևակեր-
պումն ու հիմնավորումը, այսինքն դասարանի աշակերտների
համապատասխան կազմ, ուսուցիչ, վորը կցվում է վորոշ դասա-
րանի և ֆրոնտալ կերպով, կայուն կարգ ու կանոնով ու դասա-
ցուցակով պարապում է բոլոր աշակերտների հետ:

Ծիշտ է, Կոմենիուսը սխալվում էր, թույլ տալով, վոր
մայրենի լեզվի դպրոցում բազմամարդ դասարաններ լինեն, վոր-
տեղ մեկ ուսուցչին 300 աշակերտ էր ընկնում և վորն (ուսու-
ցիչը) իր աշխատանքում հենվելու յեր ամենապատրաստված
և ամենարեզուսակ աշակերտներից ջոկած «ոգնականների» վրա:
Նման դպրոցն «եծանագին» դպրոց էր և բուրժուական պետու-
թյունից մեծ ծախսեր չէր պահանջում, սակայն նա չէր կարող
քիչ թե շատ խոր և լայն գիտելիքներ տալ: Այսու հանդերձ, Կո-
մենիուսի դասարանական-դասային ձևի մեջ մենք գտնում ենք
մի շարք արժեքավոր մոմենտներ: Այստեղ բացի ըստ տարիքի
և ըստ գիտության միատարր աշակերտներ ունենալու վերոհիշյալ
պահանջներից, կայուն դասացուցակից և այն, պետք է նշել
նաև Կոմենիուսի այն պահանջը, ըստ վորի դպրոցական շենքը
պետք է լինի լուսավոր, մաքուր, լավ կահավորված, վորպեսզի
հենց դպրոցի և դասարանի արտաքին տեսքն աշակերտներին
տրամադրի կապվել դպրոցին և լավ սովորել:

Ուսուցման մեթոդներին բնագավառում Կոմենիուսը սահ-
մանեց և իր ժամանակաշրջանի համար լուրջ կերպով հիմնավո-
րեց *գննական իշխությունների մեթոդը*: Մեջնադարյան սխոլաս-
տիկ դպրոցին հակադիր՝ Կոմենիուսը պահանջ առաջադրեց ու-
սուցումն սկսել առարկաներն ուսումնասիրելով և «վոչ թե խո-
սել նրանց մասին»:

Կոմենիուսն ասում է, վոր դպրոցների տիպերը սահմանելիս
պետք է յերևել յերեխաների տարիքային առանձնահատկու-
թյուններից: Ուսուցման մեթոդիկայի հորցում նա հանձնարա-
րում է գնալ հետևյալ կարգով՝ սկզբում զարգացնել արտաքին
զգայությունները, հետո հիշողությունը, ըմբռնողությունը և
վերջը դատողությունը: Իհարկե մեզ համար ընդունելի չե ման-
կան հոգեկան զարգացման այս մեխանիկական կոնցեպցիան:
Մանկան զարգացումն ընթանում է ավելի բարդ ուղիով: Մանկան

մեջ դեռևս շատ վաղ տարիքում մենք գտնում ենք և՛ հիշողու-
թյուն, և՛ ըմբռնում, և՛ դատողություն:

Կոմենիուսի զիդակաիկ կանոններից ուշադրության արժա-
նի յե գիտակցորեն հիշելու պահանջը: «Վոչինչ չպահել հի-
շողության մեջ, յեթե դա չի յուրացվել»,—բացար-
ձակ իրավացիորեն ասում է Կոմենիուսը: Այն բո-
լորը, ինչ սովորում են, պետք է սովորել այնպես,
ինչպես սնա կա և կատարվում է: Գիտենալ՝ նշա-
նակում է պատճառները հասկանալ, պատճառը բա-
նականության ուղին ցույց տվողն ու ուղեկիցն
է»: Այս բացարձակապես անվիճելի կանոնները սակայն չեն կա-
րող իրացվել բուրժուական դպրոցի կողմից, վորովհետև նա հա-
կատում է տիրող դասակարգերի համար ստրուկներ դաստիա-
րակելու կոչված բուրժուական դպրոցի կրոնական-դոգմատիկ
բովանդակությանն ու դասակարգային նպատակներին:

Մեթոդների մեջ և ուսուցման սխեմանում Կոմենիուսը հատ-
կապես հանձնարարում է հաշվի առնել մանկան բնությունը,
վորը «հակվում է դեպի դուրեկանը, կատալյայինն ու խաղայինը»
և խուսափում է լրջությունից ու խստությունից»: Պակաս ուր-
ժեքավոր չեն և ուսուցման աստիճանակությանն ու հաջորդակա-
նության կանոնները.—սովորեցնել այնպես, «վոր նախորդն ուղի
հարթի հաջորդի համար», ինչպես նաև «սկսել յերեխաների հա-
մար մոտիկից ու ծանոթից և գնալ դեպի հեռավորն ու անծանո-
թը», սովորեցնել «հեշտից դեպի դժվարը», «պարզից դեպի բարդը
գնալու կարգով:

Կոմենիուսի այս սկզբունքներից մի քանիսն իրենց վողջ
հետևողականությամբ (ուսուցումը տանել, սկսելով այն առար-
կայից, վորն ամենամոտն է, հետո վերցնել վոչ այնքան մոտը,
հետո հեռավորը և վերջապես ամենահեռավորը) ընդունելի չեն
մեր դպրոցի համար, վորովհետև դրանք հակասում են մեր դպ-
րոցի հիմնական սկզբունքին—գիտելիքների խիստ սխեմատի-
կության սկզբունքին: Սակայն և այնպես, ուսուցման սխեմա-
մատիկությունը բոլորովին չի բացասում մանկան տարիքի
առանձնահատկությունների լայն հաշվառումը:

Կոմենիուսն, իհարկե իր զարաշրջանի և իր դասակարգի
հարադատ դավանն է յեղել և վորպես այդպիսին էլ մնում է
մանկավարժության պատմության մեջ: Այս իսկ պատճառով նրա

մանկավարժությունից շատ բան մեզ համար անընդունելի չէ:
Մեզ համար ընդունելի չե ուսուցման բովանդակության վերա-
բերյալ նրա այն պահանջը, ըստ վորի պետք է «սովորեցնել
միայն այն, ինչ ավնառու կերպով ոգտակար է»: Իհարկե ընդու-
նելի չեն նաև նրա կրոնական-բարոյական դաստիարակության
գաղափարները: Կոմենիուսի զիդակաիկ մի շարք կանոններն ար-
դեն հնացած են և մեզ համար ընդունելի չեն կարող: Դա
վերաբերում է, որինակ, ուսուցումը միասնական մեթոդով տա-
նելու պահանջին: «Բնությանանմանության» սկզբունքը, վորն
իր ժամանակին հարվածեց սխոլաստիկ դպրոցի մեթոդիկային,
մեր ժամանակաշրջանի համար բոլորովին հնացել է*):

Ընդհանրապես Կոմենիուսի մանկավարժության մեջ առա-
ջադիմականը և հետադիմականն իրար են հյուսվում: Այս կար-
ձառոտ ակնարկում մենք կուզենայինք նախ և առաջ ընդգծել
նրա ուսմունքի այն արժեքավորը, ինչ քննադատորեն կարող
յե ոգտագործվել խորհրդային դպրոցի կողմից, և աչքաթող չանել
կոմունիստական դաստիարակության համար այն խորթն ու
թշնամականը, ինչ պետք է դեն շարափի:

Մենք ավինք Կոմենիուսի մանկավարժության ամենից
ավելի զրական կողմերը: Սրանով ի հարկե, մենք չսպառեցինք
այն բոլոր արժեքավորը, վոր կա Կոմենիուսի «Մեծ զիդակ-
աիկա»-յում և նրա այլ յերկերում: Միթե հետաքրքիր չեն,
որինակ, Կոմենիուսի ցուցումներները դասի անցկացման մե-
թոդիկայի վերաբերյալ: Այստեղ Կոմենիուսը նախ և առաջ հան-
ձնարարում է «ամեն մի աշխատանքի սկզբում նախ և առաջ
հետաքրքրություն առաջ բերել աշակերտների մեջ», «վերական-
գնել կապը նախորդ անցածի հետ», «հարցերով սրել նրանց հե-
տաքրքրությունը», վորպեսզի «աշակերտները համապատասխան
կերպով տրամադրվեն և ավելի մեծ անհամբերությամբ սպասեն
հարցի բացատրությանը»: Աշակերտների մեջ հետաքրքրու-
թյուն գարթեցնելուց և նախապես անցած նյութի հետ կապ

*) Կոմենիուսի «Բնությանանմանության» սկզբունքը մի կողմից արտա-
հայտվել է բնությունից, հասարակությունից ու արտադրությունից վեր-
ցած մի շարք յերևույթների ուսման պրոցեսի միջև շինծու մեխանիկական
անալոգիաների մեջ, մյուս կողմից յերեխայի զարգացման մի շարք որինա-
չափությունների մեջ, վորոնք ակնհայտ կերպով հնացած են: (Կազմող)

ստեղծելուց հետո միայն ուսուցիչը կարող է նոր նյութի անցներ։
Նոր առարկան,—հանձնարարում է Կոմենիուսը,—պետք է սկզբում ուսումնասիրել ընդհանուր առումով, հետո մաս-մաս ընդգծելով առանձին կողմերը, և սովորեցնել այնքան, վոր նյութը հասկացվի ու յուրացվի։ Այստեղ Կոմենիուսը հատկապես հանձնարարում է հենվել արտաքին զգայությունների վրա. «տեսանելին՝ աչքին, լսելին՝ ականջին, հոտառությունը՝ քթին, շոշափելին՝ շոշափելիքին, համը՝ ճաշակելիքին, իսկ յեթե մի բան կարող է միաժամանակ ըմբռնվել մի քանի զգայությունների միջոցով, ապա պետք է այդ այդպես էլ անել»։ Հենվելով արտաքին զգայությունների վրա, մենք ուսուցման առարկան ավելի կոնկրետ և մատչելի կդարձնենք աշակերտների համար։ Կոմենիուսը հանձնարարում է ուսուցչի կողմից արվող հարցերի միջոցով ամբողջ ժամանակ վառ պահել աշակերտների ուշադրությունը։ Վերջացնելով նոր նյութի շարադրումը, «պետք է աշակերտներին հնարավորություն տալ ամեն ինչի մասին հարցեր տալ ուսուցչին»։ Այս պահանջների կատարման դեպքում միայն, ասում է Կոմենիուսը,—ուսուցումը կլինի գիտակցական, հիմնական և հետաքրքիր։ Իսկ վորպես յուրացածը կայուն կերպով հիշվի, պետք է ստացած գիտելիքներն ամրապնդվեն կրկնողությամբ և վարժություններով։ Վարժություններն առանձնապես անհրաժեշտ են աշակերտներին կարգալու, գրելու, գրագիտության և այլ ունակություններով զինելու համար։ Կոմենիուսը մշակեց վարժությունների մանրամասն մեթոդիկան։ Կոմենիուսն առաջադրեց տարրական ուսուցման սկզբունքը, վորը յերեխաների համար հեշտացնում է ուսուցման վողջ պրոցեսը։

«Վարժությունները պետք է սկսել տառերից և վոչ թե ամբողջ բառերով»,—ասում է Կոմենիուսը։ Չի կարելի կարգալ սովորեցնել ամբողջ բառերից և նախադասություններից սկսելով. ընդհակառակն պետք է սկսել տառերից ու հնչյուններից, վորոնցից կազմված են բառերն ու նախադասությունները։ Գրելը պետք է սկսել նույնպես տառերը սովորեցնելով, պետք է վարժեցնել գրել գեղեցիկ, ապա արագ և ճիշտ, մայրենի լեզվի քերականության կանոնների համաձայն։ Ունակությունները տիրապետելու գործում մեծ նշանակություն ունի գործնական տեսանելի ցուցադրումն ուսուցչի կողմից և ուսուցչին ընդորի-

նակեն աշակերտների կողմից։ «Ընդորինակելու առաջին փորձը,—ասում է Կոմենիուսը,—պետք է ըստ հնարավորին ճշգրիտ լինի, մոտենա որիդինալին։ Այս իսկ պատճառով աշակերտի արած ամեն մի սխալը պետք է ուղղվի դիտող ուսուցչի կողմից»։ Ունակությունները չի կարելի սովորեցնել բանավոր կերպով, կանոնները բերանացի անելու միջոցով,—ասում է Կոմենիուսը,—վորովհետեւ զժվար ու յերկար է կանոնների ճանապարհը և կարճ է ու հաջող որինակների ուղին»։ Այս է Կոմենիուսի ունակությունների ուսուցման իսկապես «վսակե կանոնը»։

Կոմենիուսը մեծ նշանակություն էր տալիս դիսցիպլինային. «Գպրոցն առանց դիսցիպլինայի նույնն է, ինչ՝ ջրադացն առանց ջրի»։ Իհարկե այդ դիսցիպլինայի ինչպես վորին, նույնպես և ուղղությունը մեղ համար ընդունելի չին։ Ել չենք խոսում այն մասին, վոր Կոմենիուսը,—ճիշտ է վերադասումներ անելով և կոչ անելով զգուշությամբ գործադրել ճիպտոր,—թույլատրում էր մարմնական պատիժներ։ Սակայն մեղ համար արժեքավոր են Կոմենիուսի այն ցուցմունքները, վորտեղ նա ասում է, վոր գպրոցում կարելի չէ դիսցիպլինա ունենալ դպրոցի վողջ կյանքի կարգավորմամբ, «ուսուցչի լավ որինակով, սիրավիր խոսքերով և միշտ անկեղծ ու բացահայտ համակրանքով» դեպի յերեխաները։ Ուսուցչի սեփական որինակն ու նրա սերը դեպի յերեխաները Կոմենիուսը շատ բարձր է գնահատում։ Լավ ուսուցիչը դաստիարակության միջոցով շատ բան կարող է անել։ Յերեխան ինքն ըստինքյան շատ զգայունակ է դեպի դաստիարակությունը. «յերեխաները սուր մտքով ընդգրկում են անթիվ առարկաներ, հետաքրքրվող են, յենթարկվող և ամենից ավելի պիտանի յեն գիտական (ուսումնական) սկզբունքների համար»... «Անհրաժեշտ է միայն զգուշություն, նրանց չպետք է թույլ տալ շատ շտապել, վորպեսզի այդ պատճառով նրանք ժամանակից առաջ չթուլանան և չհյուծվեն»։

Այսպիսով Կոմենիուսն այստեղ ևս կոչ է անում հաշվի առնել յերեխաների տարիքային առանձնահատկությունները։ Այս պահանջը կատարելով՝ կարող ենք շատ բան ձեռք բերել։

Կոմենիուսն իր «Մեծ դիդակտիկա»-յում ամեն մի ուսուցչի կոչ է անում լինել վարպետ մանկավարժ. նա վոչ միայն կոչ է անում, այլև շատ դեպքերում միանգամայն կոնկրետ ցույց

ե տալիս՝ ինչ անել և ինչպես հասնել այդ վարպետութեանը: Սրանումն իսկ կայանում է Կոմենիուսի, իբրև մանկավարժի, առանձնահատուկ արժեքը, վորով նա իր դարաշրջանից շատ առաջ է անցել: Ահա թե ինչու խորհրդային մանկավարժութեան ու խորհրդային մանկավարժները չեն կարող աչքաթող անել մանկավարժութեան խոշորագույն կրթիկներից մեկին և քննադատորեն յուրացնելով նրա ժառանգութեանը, դեն գցելով ունակցիոնը, վերցնում են նրանից այն, ինչ արժեքավոր է խորհրդային դպրոցի համար:

ՊՐՈՖ. Ս. ԿԱՍԵՆՅԵՎ

ՅՈՒԱՆ-ՅԵՆՐԻԻ ՊԵՍԱՆՈՑԻ

(1746—1827 թ. թ.)

Մանկավարժության, իբրև գիտության, պատմական դարգացման ընթացքում Պեստալոցցու ասածներից շատ բան անհետացել ու վերացել է, շատ բան այլ ուղղություներ ու լուծումն է ստացել, շատ բան էլ մանկավարժության հետագա զարգացման հիմք է հանդիսացել: Սակայն իր կյանքի գործունեությունն ընթացքում նա ինչ վոր արել և գրել է, լցված է յեղել մեծ սիրով դեպի դպրոցն ու յերեխան, դեպի ժողովուրդն ու չքավորները, դեպի շահագործվողներն ու ճնշվածները: Յեվ սա յերբեք չի մեռնի: Պեստալոցցու բուռն սերը դեպի յերեխաները, նրա հսկայական ենտուղիավոր հասել են մեզ իրենց վողջ թարմութեամբ, յուրահատկութեամբ ու խորութեամբ:

Պեստալոցցին մեծագույն մանկավարժներից մեկն է:

* * *

Պեստալոցցին, վորը չքավոր մտավորականի ընտանիքից է դուրս յեկել, իր գիտակցական կյանքի հենց սկզբից իր բախտը կապել է գյուղացիական չքավորութեան բախտի հետ: Պեստալոցցու գեմեկրատիվը լոկ դեկլարացիա չէ: Իր վողջ կյանքով, ապրելակերպով նա աղացուցեց, վոր անձնական շահերը յերբեք զգալի դեր չեն խաղացել իր կյանքում: Ժողովրդի բարեքն այն փարոսն էր, վոր լուսավորում էր Պեստալոցցու կյանքն ու գործունեությունը: Սակայն նա չտեսավ այն իրական ուղին, վորը տանում է դեպի ժողովրդի բարոյութեանը:

Պեստալոցցուն թվում էր, վոր լավ գրված և արտադրական

աշխատանքի հետ կապված դաստիարակութիւնն իրապէս կարող է ոգնել գյուղացի և արհեստավոր չքավորների յերեխաներին: Սա սխալ է. դպրոցն ու դաստիարակութիւնը չեն, վոր փոխում են ճշմարտները և նրանց յերեխաների վիճակը: Ինչպէս հեշտ է այսօրվա տեսանկյունով սրա համար «գասապարտել» Պետաւոցցուն: Սակայն Պետաւոցցին է, վոր բռնկված բարձր, իրապէս մարդկային սիրով դեպի չքավորները, իր սուղ միջոցներով 1775 թվին Նեյդհոֆում հիմնում է «չքավորների հաստատութիւն», ծախսում է իր միջոցներն ու ուժերը և բուռն թափով նվիրվում է անապատտան վորերի դաստիարակութեանը: Սա նույնպէս, խիստ դատելով, «սխալ է». սակայն այս «սխալը» նրան իր ժամանակակից «վողջամիտ» կարվածատեղերից ու շահատենչ բուրժուաներից հեռացնում է ու բարձրացնում:

1781—1787 թ. թ. Պետաւոցցին գրեց մանկավարժական տեսակետից հայտնի վեպը «Լենհարզն ու Հերտրուդը»: Նրա մեջ ուշագրավ ու նշանավոր մանկավարժական մտքերի կողքին կան սխալ, մինչև անգամ շլեցարական գյուղը վերափոխելու ուսուցիչական յեղանակներ ու հայացքներ: Սակայն լինելով ազնիւ մարդ, միշտ հողաւոր վճարավորութեան համար բարեկեցիկ կյանք ստեղծելու մասին, Պետաւոցցին Ֆրանսիայի քաղաքացի ընտրվելուց (26 ոգոստոսի 1792 թ.) հետո նամակ է հղում Ադգային Կոնվենտին ու պրեզիդենտին: Այս նամակներում նա ֆրանսիացիներին անվանում է «մարդկային իրավունքների ազնիւ պաշտպաններ» և հեղափոխական Ֆրանսիային շնորհակալութիւն է հայտնում իր ֆրանսիական քաղաքացի ընտրվելու համար: «Այո կամ վոյ» պամֆլետում (1793 թ.) Պետաւոցցին պաշտպանում է ժողովուրդն ու հեղափոխութիւնը:

Վոգեշնչված բուռն սիրով դեպի չքավորները՝ Պետաւոցցին 1798 թ. գեկտեմբեր ամսում Ստանցում, 80 անապատտան և կիսանապատտան յերեխաների համար վորբանոց է հիմնում: Այս վորբանոցի հիմնադրումից մինչև 1825 թիվը Պետաւոցցին աշխատում է վորպէս մանկավարժ-պրակտիկ և ամբողջապէս ինքն իրեն նվիրում է իր սիրած գործին:

Սակայն ինչ է տվել Պետաւոցցին մանկավարժութեան բնագավառում: Իհարկէ Պետաւոցցու վողջ մանկավարժական ժառանգութիւնն արժեքավոր չէ: Պետաւոցցին քիչ սխալներ ու թույլ կողմեր չունի: Նա գերազնահատում էր լուսավորութեան գերը շահագործական հասարակարգում և լուսավորութիւնը համարում էր ազատութեան հիմնական ուղին: Պետաւոցցին ինքն իրեն հակասեց, յերբ կրթութեան ծավալն ու բնույթը դրեց դասային շրջանակների մեջ, սրա հետևանքով իջեցրեց ժողովրդի յերեխաների կրթութեան մակարդակը: Պետաւոցցին հավատացալ մնաց իր ամբողջ կյանքի ընթացքում, սակայն այդ կրօնականութիւնը նրա մոտ արտահայտվում էր կիսադեխատական, կիսառացիոնալիստական ձևերով:

Պետաւոցցին ազատ էր ֆորմալիզմի տարրերից, վորոնք իրենց արտահայտութիւնն էին գտել ուսուցման «ունիվերսալ», ըստ էութեան ինքնամփոփ ուսուցողական «մեթոդի» ուսմունքի մեջ և մասնավոր մեթոդիկաների մի շարք հարցերում: Այսու հանդերձ Պետաւոցցու ծառայութիւնները մանկավարժութեան ասպարիզում այնքան մեծ են, վոր նրանք Պետաւոցցու համար ապահովում են ամենապատվավոր տեղերից մեկը կրասիկ մանկավարժների շարքում:

Նախ և առաջ Պետաւոցցին ապացուցեց, թէ ինչ մեծ նշանակութիւն ունի մանկավարժութեան տեսութեան կապը մանկավարժական պրակտիկայի հետ: Պետաւոցցին այն սակավաթիւ մանկավարժ-կրասիկներից է, վորն անմիջականորեն զբաղվել է յերեխաների դաստիարակութեան և ուսուցման գործով: Սրանից է բխում Պետաւոցցու հետաքրքրութիւնների բազմակողմանիութիւնը, նրա լուծած հարցերի կենսունակութիւնը և չմարող, ստեղծագործական թափն իր վողջ գործունէութեան ընթացքում:

Պետաւոցցին պատմութեան մեջ է մտել, վորպէս մանկավարժ ենտուղիստ: Նրան հատուկ այս գիծն առավելապէս մոտ է մեզ և թանգ մեզ համար: Մեծ սիրով համակրած դեպի ժողովուրդն ու դեպի նրա յերեխաները՝ նա անդուլ աշխատել է ժողովրդի չքավոր գյուղացիութեան համար: Նա շատ անգամ էր

սխալվում և յերբեմն սխալ ուղիով եր գնում, սակայն դրանք նա քաջվում եր այն հսկայական սիրով, այն բացառիկ վողեկորությամբ, վորով նա նվիրվում եր իր սիրած գործին: Նա ցանկանում եր, վոր արեգակը լուսավորի իր ժամանակակից հասարակական շենքի «ստորին» հարկը, վորպեսզի մաքուր և թարմ ողջ կայտառություն ու հրճվանք բերի այդ «ստորին» հարկի «անթիվ մարդկանց»: Յեւ Պետաւրոցցին այդ մարդկանց տվեց իր վողջ գիտելիքները, իր ջերմ ու մշտաբխուն սիրտը:

Յերազեյով ներդաշնակ (հարմոնիկ) զարգացած մարդու դաստիարակության մասին, Պետաւրոցցին ապացուցեց, վոր միայն «զարգացած խելքի», «բարձր գգացումները» և «գործելու ընդունակության» զուգորդումով և բնորոշվում մարդու ճիշտ դաստիարակությունը: Անկեղծ և ջերմ սերը դեպի յերեխան պահանջում և դրա հետ միասին «իմաստուն ձևով դեկավարել և հաստատուն ձեռքով զսպել» յերեխաների վատ գգացումները: Ինքը Պետաւրոցցին յերբեմն անցնում եր իր այդ «հաստատունության» սահմաններէ, սակայն նրա մտքերը «սիրո մեծ ուժի», «դաստիարակության խիստ սկզբունքների» մասին շատ արտասովոր են: Անկեղծ և միաժամանակ իմաստուն սերը դեպի յերեխաները լավ մանկավարժի անբաժանելի հատկություններն են:

Կարելի չէ և անհրաժեշտ է խիստ քննադատորեն վերաբերվել Պետաւրոցցու «բնության համապատասխան», բնութան ման դաստիարակության մասին հայտնած մտքերին: Սակայն անվիճելի չէ Պետաւրոցցու հիմնական միտքը, ակնառու մանկավարժի միտքը՝ մանկան ուշադիր ուսուցման սիրտը թյան և մասնավորապես նրա հոգեբանությունն իմանալու մասին:

Առանձնապես արժեքավոր են Պետաւրոցցու հայացքները ուսուցման «բնական» սկզբունքների, ուսուցումը մանկան ուժերին համապատասխան դարձնելու, հետևողականության, տարրականության և զիտողականության սկզբունքների մասին: «Պետք է, — ասում է Պետաւրոցցին, — ուշադրությամբ ուսումնասիրել ուսուցման բոլոր բաժինները» և «նրանց բազկացուցիչ մասերը», վորպեսզի յերեխան չզրկվի այն բանից, ինչի նա լիակատարորեն ընդունակ է», սրա հետ միասին «վոչնչով չպետք է ծանրաբեռնել և չպետք է շփոթեցնել նրան այն բանով, ինչի նա ընդուն

նակ չէ»: Ուսուցման պրոցեսում ամեն մի նոր հասկացություն պիտի արվի վորպես «աննկատելի հավելում» նախապես ունեցած գիտելիքների վրա, վորոնք շատ լավ յուրացված և «անջնջելի յեն դարձված»:

Դիտելիքների աստիճանների այս խիստ հետևողականության մեջ ծանրությունն ընկնում է գիտելիքների հիմնական տարրերի, այդ գիտելիքների արմատների վրա: Այս սկզբունքի կոնկրետ լուծման մեջ Պետաւրոցցու թույլ տված ֆորմալիզմը չպետք է սքողի գլխավորը, այսինքն տվյալ առարկայի էությունը թյան հիմնովին յուրացումը, առանց վորի չկա և չի կարող հաջող ուսուցում գոյություն ունենալ: Իր հերթին գիտելիքների հիմնական, սկզբնական տարրերը շատ բան են կորցնում, յիթէ չեն սկսվում գիտողություններից, տեսանելիից:

Վերջապես իր ժամանակի համար հսկայական նշանակություն ունեցավ Պետաւրոցցու փորձը՝ ուսուցումն արտադրական աշխատանքի հետ կապելու և դրանով իսկ յերեխաներին վոչ միայն աշխատելու (զա նրանք անում էյին և առանց Պետաւրոցցու), այլ և սովորելու հնարավորություն տալու համար:

* * *

Մեզ համար, խորհրդային յերկրի մանկավարժների համար, վոր սոցիալիստական իրականության մեջ աշխատելու յերջանակություն ունենք և ամեն որ զգում ենք կուսակցության ու կառավարության հոգատարությունն ուսուցչի, յերեխաների, դպրոցի մասին, — թանգ է այն բոլորը, ինչ առաջադիմական է լուսավորության պատմության մեջ: Այս իսկ պատճառով մենք մեծ հարգանք ենք տածում դեպի Պետաւրոցցին: Դեն գցելով թույլն ու սխալը նրա հայացքների միջից, մենք ըստ արժանվոյն հաշվի ենք պահում նրա խոշոր արժանիքներն ու ծառայությունը մանկավարժության տեսության ու պրակտիկայի զարգացման պատմության մեջ: Զբավորների մեծ բարեկամի, խոշոր հետու գիտատմանկավարժի — Պետաւրոցցու ժառանգությունից մենք վերցնելու յենք այն արժեքավորը, ինչ կարող է գործադրվել մեր որերում: Սրա համար մենք պետք է ուսումնասիրենք նրա յերկերն ու գործունեյությունը:

Ա. ԴԻՍՏԵՐՎԵԳԸ, ՆՐԱ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ՝ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՅՈՒ- ԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՍԻՍՏԵՄԸ

Ազոլթ Դիստերվեգը (1790—1866) 19-րդ դարի կեսերի գերմանական մանր բուրժուական մանկավարժության ամենից ավելի աչքառու ներկայացուցիչներից մեկն է, Պեստալոցցու գաղափարների տարածողը Գերմանիայում, հայտնի վերպես «գերմանական ուսուցիչների ուսուցիչ»։ 1934 թ. լրացավ նրա հայտնի «Զեռնարկ գերմանական ուսուցիչների համար» աշխատությունների հրատարակության հարյուրամյակը։

Դիստերվեգը ծնվել է Զիգենում՝ Վեստֆալիայի փոքրիկ արդյունաբերական քաղաքում, դատական պաշտոնիայի ընտանիքում։ Կրթությունն է ստացել տեղական դպրոցում և պրովինցիալ համալսարաններում (Հերբոլն, Տյուբինգեն)։ Դպրոցում տիրապետում էր լատիներեն ընթերցելի և լյութերյան կատեխիզիսի սերտողությունը, համալսարաններում, ինչպես ասում է ինքը Դիստերվեգը, տիրապետում էին միապաղպաղ շարադրանքներ, մեխանիկական պեդանտիզմը և հոգեկան պոհանջներ լիակատար բացակայությունը։ Դպրոցական կրթության տարիները Դիստերվեգի մեջ զգվանք ծնեցրին դեպի դոգմատիկ դասավանդումը։

1813 թվին Դիստերվեգը դառնում է մաթեմատիկայի և ֆիզիկայի դասատու Ֆրանկֆուրտ Մայնի վրա քաղաքի ուրինակելի դպրոցում։ Այստեղ յերիտասարդ ուսուցիչը մտերմանում է աշակերտներին և Պեստալոցցու (մասամբ նաև Ռոլսովի) հետևողների հետ և դառնում է Պեստալոցցու համոզված հետևորդ։

Պեստալոցցու դեմոկրատական հայացքներն իրենց ազդեցությունն են ունենում Դիստերվեգի վրա և նա վերջում է իրեն նվիրել ժողովրդական ուսուցիչների կրթության գործին, վերադարձնելով աչք ճանապարհով նպատակ ժողովրդական դպրոցի վերելքին։ 1820 թվին նա դառնում է Դյուսսելդորֆի մոտ, Մերսում վերաբացված վոչ մեծ ուսուցչական սեմինարիայի դիրեկտոր (մի քանի տարի նաև նրա միակ դասատուն)։ 1832 թ. Դիստերվեգը նշանակվում է Բեռլինի վերջերը բացված սեմինարիայի դիրեկտոր, սեմինարիայի նպատակն էր ուսուցիչներ պատրաստել քաղաքային դպրոցների համար։

Դիստերվեգը ձգտում էր բարձրացնել ուսուցչական կոչման նշանակությունն իր սաների աչքում, նրանց մեջ հակուսմն դարձնելով դեպի մտքի անկախությունը, տարածել առաջադիմական մանկավարժական հայացքներ։ Տոգորված ուսուցչի բարձր հասարակական կոչման ջերմ հավատքով, լինելով մանկավարժ ենտուզիաստ և մանկավարժական գործի վարպետ, Դիստերվեգը հսկայական ազդեցություն են ունենում սեմինարիստների և աշխատակիցների վրա։ Շուտով նրա ազդեցությունը դուրս յեկավ սեմինարիայի պատերից։ 1827 թ. նա սկսեց հրատարակել «Ռեյնյան թերթիկներ կրթության և դասավանդման համար», «նա այստեղ հանդես յեկավ վերպես ուսուցիչներին հիմնովին կրթության տալու կողմնակից, դպրոցների վրա յեկեղեցական հսկողությունը մանկավարժ-մասնագետների հսկողությամբ փոխարինելու կողմնակից և ուսուցիչներին, նրանց համար ստորացուցիչ յեկեղեցական սպասավորությունից ազատելու համար պայքարող»,—ասում է Ս. Մեսսերն իր «Մանկավարժության պատմության» գրքում—հ. 3-րդ, 1925 թ., էջ 110, գերմաներեն։ «Ռեյնյան թերթիկները» դարձան իսկական ատենաբեմ Դիստերվեգի*) համար և մեծ ազդեցություն ունեցան Գերմանիայի ուսուցչության վրա։ Դիստերվեգի գրական գործունեությունն ավելի ու ավելի յեր ծավալվում։ 1836 թ. հրատարակվեցին «Քաղաքակրթության կենսական խնդիրները կամ հասարակության ստորին

*) Դիստերվեգն այս ժուրնալը հրատարակեց մինչև իր մահը։ Խմբագրական աշխատանքի 40 տարվա ընթացքում նա անձամբ գրեց և հրատարակեց վոչ պակաս, քան 400 հոդված։

դասակարգերի կրթութեան մասին» յերեք հոդովածները, 1837 թ. «Մանկավարժութեան վիճելի հարցերը» գրքում (1834 թ.) ձևակերպվեց նաև նրա մանկավարժական սխառմը:

Այս աշխատանքներին զուգընթաց նա ժողովրդական զբոսայգի համար կազմում է մի շարք դասագրքեր— թվաբանութեան ձեռնարկ (1825—1827 թ. թ.), ընթերցանութեան գիրք (մ. 1—1827, մ. 2—1841 թ.), յերկրագիտութեան դասագիրք (1828 թ.), մայրենի լեզվի, թվաբանութեան և այլ մեթոդիկաներ, հանրամատչելի աստղագիտություն և մի շարք այլ գրքեր: Սրանցից ամենանշանակալիցն ընթերցանութեան գիրքն էր, վորը մայրենի լեզվի կենդանի դասավանդման ուղի յեր հարթում և աստղագիտությունը, վորը մեծ հաջողություն ունեցավ և քանիցս անգամ վերահրատարկվեց:

Ժողովրդական լուսավորութեան միջոցառումները շատ խեթ աչքով եր նա յուր Դիստերվեգի հասարակական-մանկավարժական գործունե յութեան վրա. 1832 թվականին նրան առաջարկվեց սեմինարիստների հետ ունենալիք զրույցներում չխոսել կրոնական հարցերի մասին, մեծ դժգոհություն առաջ բերեց նաև նրա գործունե յությունն ուսուցիչներին համախմբելու ուղղութեամբ (1832 թ. նա հիմնեց մանկավարժական ընկերություն), 1836 թ. նրան մատնացուցց արվեց «Քաղաքակրթութեան կենսական հարցեր»-ի «անվայելուչ» լինելը: Դիստերվեգի վիճակն իբրև պաշտոնյայի ավելի խախտվեց 1840 թ. հետո, յերբ գահ բարձրացավ Ֆրիդրիխ-Վիլհելմ 4-րդը, և լուսավորութեան միջնորդութեան մեջ ուժեղացավ ռեակցիոն ուղղությունը: «Որոշ անվստահություն դեպի ուսուցչական դասը, ատելություն դեպի «չափն անցկացրած» կրթությունը, ահա թե ինչով է բնորոշ դպրոցական վարչությունը» (Պաուլսեն): Նկատողություններն ու հանդիմանությունները, «ներշնչումներն» իրար հետևից թափվեցին Դիստերվեգի գլխին: 1846 թ. Դիստերվեգի դեկավար մասնակցութեամբ Բեռլինում հանդիսավոր կերպով ատնվեց Պետալոցցու ծննդյան 100-ամյակը: Մեծ մանկավարժի հիշատակը հովերժացնելու համար Դիստերվեգի նախաձեռնութեամբ Բեռլինում բացվեցին ուսուցիչների վորբերի և ուսուցիչների այրեների տներ: Թագավորն «անձնական վերավորանք» տեսավ այն բա-

նում, վոր սեմինարիայի դիրեկտորին, Բեռլինի ուսուցչական մի մեծ ժողովում մեծարել են, իբրև յուրատեսակ «ռացիոնալիստական միջոցառող» (Տրեյչլե, Դերմանիայի պատմություն. ռուս.): Այս իսկ պատճառով, յերբ Դիստերվեգը դիմեց թագավորին և խնդրեց նյութապես ոժանդակել վորբանոցներին, մերժում ստացավ, վորը պատճառաբանվում էր նրանով, թե հորեկանական հանդեսի մասնակիցները հայացքները հակասում են «խոր բարոյականութեան, հնազանդութեան և անձնուրաց սիրո քրիստոնեական այն առաքելություններին», վորոնք թագավորի կարծիքով, Պետալոցցու հայացքների մեջ հիմնականն են: «Ձեզ դեկավարում է մեծարող մարդուն թողորովին ոտար վորդի»,—ծաղրանքով հայտնեց թագավորը: Շատ ժամանակ չանցած, Դիստերվեգն ազատվեց իր պաշտոնից: «Ինչ թվում էր, թե յես ապրում եմ իմ մահը»,—այս մտենտի մասին հետագայում հիշում էր Դիստերվեգը: Այս բոլոր խստությունների պատճառը գլխավորապես այն էր, վոր Դիստերվեգը վորոշ աղատամտություն ցույց տվեց դպրոցի և յեկեղեցու փոխհարաբերությունների հարցում, հանդես յեկավ կոնֆեսիոնալ դպրոցի (այսինքն մի վորեք գավառային քի հետ կապված դպրոցի) սկզբունքի դեմ, պայքարեց դպրոցական գործում յեկեղեցու ազդեցութեան և իրավատիրութեան դեմ: Քանի վոր Դիստերվեգն ամեն բանում յեխում էր այն կանոնից, թե աշակերտն ինքը պետք է վորոնելով գտնի ճշմարտությունը, ապա բթացնող վարժեցում էր համարում և դեմ էր հին դպրոցական յեղանակով ավտարանից անհասկանալի վտանավորներ և աղթագրքից յերգեր բերանացի անել տալու հարկադրանքին» (Տրեյչլե): Դիստերվեգը վորբան գնում, այնքան ավելի յե հեռանում յեկեղեցական ուղղափառությունից, և թեև նրա մոտ ռացիոնալիզմը համատեղվում էր կրոնական հավատքի հետ, թեև նա յերբեք դուրս չեկավ այսպես կոչված «բնական կրոնի» և դիդմի շրջանակներից, այնու հանդերձ, այն ժամանակաշրջանի պայմաններում, նույն իսկ այսպիսի (ըստ եյութեան վոչ արմատական) յեկեղեցի ղեկավարեց յեկեղեցական դոգմատիզմից պաշտպանելու, դպրոցը յեկեղեցուց անկախ դարձնելու համար դգալի առաջադիմական քայլ էր:

դասակարգերի կրթութեան մասին» յերեք հոգեւածները, 1837 թ. «Մանկավարժութեան վիճելի հարցերը» գրքում (1834 թ.) ձևակերպվեց նաև նրա մանկավարժական սխառմը:

Այս աշխատանքներին զուգընթաց նա ժողովրդական դպրոցի համար կազմում է մի շարք դասագրքեր— թվաբանութեան ձեռնարկ (1825—1827 թ. թ.), ընթերցանութեան գիրք (մ. 1—1827, մ. 2—1841 թ.), յերկրաչափութեան դասագիրք (1828 թ.), մայրենի լեզվի, թվաբանութեան և այլ մեթոդիկաներ, հանրամատչելի աստղագիտութեան և մի շարք այլ գրքեր: Սրանցից ամենանշանակալիցն ընթերցանութեան գիրքն էր, վորը մայրենի լեզվի կենդանի դասավանդման ուղի յեր հարթում և աստղագիտութեանը, վորը մեծ հաջողութեամբ ունեցավ և քանիցս անգամ վերահրատարակվեց:

Ժողովրդական լուսավորութեան միջոցառումները շատ խեթ աչքով եր նայում Դիստերվիգի հասարակական-մանկավարժական գործունեութեան վրա. 1832 թվականին նրան առաջարկվեց սեմինարիստների հետ ունենալիք զբույժներում չխոսել կրոնական հարցերի մասին, մեծ դժգոհութեամբ առաջ բերեց նաև նրա գործունեութեան ուսուցչին նկատմամբ համախմբելու ուղղութեամբ (1832 թ. նա հիմնեց մանկավարժական ընկերութեան), 1836 թ. նրան մատնացուցց արվեց «Քաղաքակրթութեան կենսական հարցեր»-ի «անվայելուչ» լինելը: Դիստերվիգի վիճակն իբրև պաշտոնյայի ավելի խախտվեց 1840 թ. հետո, յերբ գահ բարձրացավ Փրիգ-րիխ-Վիլհելմ 4-րդը, և լուսավորութեան միջոցառումների մեջ ուժեղացավ ռեակցիոն ուղղութեանը: «Սոր անվստահութեամբ դեպի ուսուցչական դասը, աստեղութեան դեպի «չափն անցկացրած» կրթութեանը, ահա թե ինչով է բնորոշ դպրոցական վարչութեանը» (Պաուլսեն): Նկատողութեաններն ու հանդիմանութեանները, «ներշնչումներն» իրար հետեից թափվեցին Դիստերվիգի գլխին: 1846 թ. Դիստերվիգի դեկավար մասնակցութեամբ Բեռլինում հանդիսավոր կերպով տոնվեց Պետալոցցու ծննդյան 100-ամյակը: Մեծ մանկավարժի հիշատակը համբրժացներու համար Դիստերվիգի նախաձեռնութեամբ Բեռլինում բացվեցին ուսուցչիների վորքերի և ուսուցչիների այրիների տներ: Թագավորն «անձնական վերավորանք» տեսավ այն բա-

նում, վոր սեմինարիայի դիրեկտորին, Բեռլինի ուսուցչական մի մեծ ժողովում մեծարել են, իբրև յուրատեսակ «ուսցիոնալիստական միջոցառող» (Տրեյչկե, Դերմանիայի պատմութեան. ռուս.): Այս իսկ պատճառով, յերբ Դիստերվիգը դիմեց թագավորին և խնդրեց նյութապես ոժանդակել վորքանոցներին, մերժում ստացավ, վորը պատճառաբանվում էր նրանով, թե հորեյանական հանգեսի մասնակիցների հայացքները հակասում են «խոր բարոյականութեան, հնազանդութեան և անձնուրաց սիրո քրիստոնեական այն առաքելութեաններին», վորոնք թագավորի կարծիքով, Պետալոցցու հայացքների մեջ հիմնականն են: «Ձեզ դեկավարում է մեծարող մարդուն ընդորովին ոտար վորդ»,—ծաղրանքով հայտնեց թագավորը: Շատ ժամանակ չանցած, Դիստերվիգն ազատվեց իր պաշտոնից: «Ինձ թվում էր, թե յես ապրում եմ իմ մահը»,—այս մոմենտի մասին հետագայում հիշում էր Դիստերվիգը: Այս բոլոր խստութեանների պատճառը գլխավորապես այն էր, վոր Դիստերվիգը վորոշ ազատամտութեան ցույց տվեց դպրոցի և յեկեղեցու փոխհարաբերութեաններին հարցում, հանդես յեկավ կոնֆեսիոնալ դպրոցի (այսինքն մի վորեք դավանանքի հետ կապված դպրոցի) սկզբունքի դեմ, պայքարեց դպրոցական գործում յեկեղեցու ազդեցութեան և իրավատիրութեան դեմ: Քանի վոր Դիստերվիգն ամեն բանում յեղնում էր այն կանոնից, թե աշակերտն ինքը պետք է վորոնելով գտնի ճշմարտութեանը, ապա բթացնող վարժեցում էր համարում և դեմ էր հին դպրոցական յեղանակով ավետարանից անհասկանալի վոտանավորներ և ազդեցութեց յերգեր բերանացի անել տալու հարկադրանքին» (Տրեյչկե): Դիստերվիգը վորքան գնում, այնքան ավելի յե հեռանում յեկեղեցական ուղղափառութեանից, և թեև նրա մոտ ուսցիոնալիզմը համատեղվում էր կրոնական հավատքի հետ, թեև նա յերբեք դուրս չեկավ այսպես կոչված «բնական կրոնի» և դեիզմի շրջանակներից, այնու հանգերձ, այն ժամանակ աշըջանի պայմաններում, նույն իսկ այսպիսի (ըստ եյութեան վորջարմատական) յեղութե՝ դպրոցը յեկեղեցական դոգմատիզմից պաշտպանելու, դպրոցը յեկեղեցուց անկախ դարձնելու համար դգալի առաջագիմական քայլ էր:

Դիստերվեզի շուրջը համախմբվեցին ուսուցչության բոլոր առաջադիմական տարրերը: Դիստերվեզին հեռացնելով Բեռլինից՝ ուսուցչական սեմինարիայի ղեկավարութիւնը, կառավարութիւնը հույս ունենալով իսկ բոլորովին վերջ դնել նրա գործունեութեանը: Սակայն Դիստերվեզը զենքը ցած չդրեց: 1848 թ. մարտին նա դառնում է նոր կազմակերպված «Համագերմանական ուսուցչական միութեան «նախագահը», նույն տարում հրատարակում է «Պետք է դպրոցներում կոնֆեսիոնալ դասավանդում լինի, թե՛ վրէժ» պոլեմիկական աշխատութիւնը: 1851 թ. նա սկսում է հրատարակել «Մանկավարժական տարեգիր» յերկրորդ ժողովրդական: «Յեկեղեցական դոգմաները դա կրոնական արասոլութիւն (միահեծանութիւն) են նշանակում. նրանք արյունակցական կապի մեջ են այդ արասոլութիւնի հետ և ոժանդակում են նրան: Բանականութիւնը դրժում է արասոլութիւնի բոլոր արտահայտութիւնները և նրան համարում են հոգեկան ստրկութեան և արտաքին յենթարկվածութեան բոլոր տեսակների բուն պատճառն ու աղբյուրը»,—գրում է Դիստերվեզը 1852 թ.:

Նրա հրապարակախոսական գործունեութիւնն առանձնապէս սուր բնույթ ստացավ 1854 թ. հետո, յերբ պրուսական մինիստրութիւնը հրատարակեց տխրահռչակ «Ռեգուլյատիվները»: «Շատ մտածող մարդիկ վտանգավոր են,—այս եր այն չափած սկզբունքը, վորը «Ռեգուլյատիվների բոլոր վորոշումների հիմքն է կազմում» (Պաուլսեն): «Ռեգուլյատիվները ձգտում էին ժողովրդական ուսուցիչների կրթութիւնն իջեցնել և հասցնել ամենախղճուկ մինիմումի. ուսուցչական սեմինարիաների ծրագրերը չպետք է դուրս գային միդասյան ժողովրդական դպրոցում դասավանդելու համար անհրաժեշտ գիտելիքների սահմաններից (այդ ծրագիրն ընդլայնել արգելված էր, ծրագրում լրացումներ անելու համար պետք է մինստրութիւնից հատուկ թույլտվութիւն ստանալ), յեկեղեցական-կրոնական դասավանդումը և յեկեղեցական յերաժշտի դերը կատարող ուսուցիչ պատրաստելն առաջնակարգ տեղ եր բռնում. գիտական-մանկավարժական առարկաները (մանկավարժութիւն, հոգեբանութիւն և այլն), վորոնք զարգացնում են ուսուցչին և ընդարձակում նրա մտահորիզոնը, փոխարինվեց նեղ գործնական «դպրոցագիտութեամբ» և նման առարկաներով: Ինչ վերաբերում է ժողովրդական

դպրոցին, ապա այստեղ «նորման հանդիսանում եր միդասյան գյուղական դպրոցը: Կրոնագիտութիւնը և մեծ չափով բերանացի անելն այստեղ ավելի քան առաջնակարգ նշանակութիւն եր ստացել, բոլոր մյուս առարկաները կրճատված էին մինչև վերջին հնարավոր աստիճանը: Զարգացնող մեթոդը, վորն ուղղված եր գեպի ձևական կրթութիւնը (Պետտալոցցու մեթոդով Ֆ. Ա.), մերժում է և դարձյալ վորպէս դպրոցական պարապմունքների նորմալ ձև գործադրութեան մեջ և մանում անգիր անելն ու սերտածը լսելը» (Պաուլսեն): Խիստ կերպով ուժեղացավ դպրոցի կոնֆեսիոնալ բնույթը: «Համագերմանական ուսուցչական միութիւնը» փակվեց:

Դիստերվեզը, վորին հետադիմական մինիստր Ռաուսները համարում եր մինչև 1848 թ. ուսուցչական սեմինարիաներում տիրապետող «վնասակար վոդու» գլխավոր հանցավորը, ամենայն վճռականութեամբ դուրս յեկավ «Ռեգուլյատիվների» դեմ: Իրար հետեից լույս տեսան նրա հետեյալ բրոշյուրները՝ «Պրուսական յերեք ռեգլամենտները, նրանց արժեքը» (1854 թ.), «Պրուսական յերեք ռեգլամենտները, նրանց պաշտպանների գնահատութիւնը» (1855 թ.), «Պարոն Շտիլը և պրուսական յերեք ռեգլամենտները» (1855 թ.): Դիստերվեզը նշում է, վոր «Ռեգուլյատիվների» գլխավոր տենդենցն է դպրոցը դարձնել գոյութիւն ունեցող, սակայն արդէն հնացած կարգերի հենարան, աճող սերնդին դաստիարակել կոնսերվատիվ միդով: Նման դաստիարակութիւնը վոչ միայն սահմանափակ է, այլև կարող է «ապագայի համար անողուտ դառնալ». «յերիտասարդը, որինակ, աճում է այնպիսի պետութեան մեջ, վորտեղ միահեծանութիւն է, ուսուցիչը հետեւելով այն կանոնին, ըստ վորի կոնսերվատիվ (պահպանողական) սկզբունքը մանկավարժութեան սկզբունքն է (այդպէս են ասում «Ռեգուլյատիվները»), պետք է այդ յերիտասարդի մեջ հանցանք ծնեցնի գեպի այդ միահեծանութիւնը, ապա ինչ անել այն դեպքում, յերբ այդ պետութիւնը սահմանադրական դառնա: Ի՞նչ անել հետո (վորովհետեւ մենք պատմութիւնից գիտենք նման որինակներ), յեթե մինչ այդ թագավորական կարգեր ունեցող պետութիւնն ընդունի հանրապետական ձևը: «Ժամանակակից հարաբերութիւնները շատ անբավարար են»,

դաստիարակութիւնը պետք է ձգտում առաջ բերի դեպի նրանց վերափոխումը: Դպրոցը, Դիստերվիգի տակնով, պետք է դաստիարակի «խելացի ժողովուրդ, վսրն ինքնատիպ կերպով և մտածում և լուսավորված և, ժողովուրդ, վորը հետաքրքրութեան և հետախուզութեան հակումն ունենա, վերափոխութեան և հնարագիտութեան ընդունակ լինի, զգայունակ լինի դեպի ամեն տեսակի բարեխղճները, ինքնուրույն կերպով ձգտի բարեխղճել ու կատարյալ դարձնել իր վիճակը: Նման դաստիարակութիւնը, ապացուցում է Դիստերվիգը, պահանջում է դարգացնել մարդու բարձր հոգեկան ընդունակութիւնը՝ խելքը: Յերեխաներին պետք է սովորեցնել մտածել, դատողութիւններ անել, պետք է զարգացնել նրանց տրամաբանական մտածողութիւնը: Դիստերվիգն ընդգծում է, վոր «Ռեգուլյատիվները» պայքարը ռացիոնլիտատկան մանկավարժութեան դեմ ռեակցիայի արտահայտութիւններից մեկն է նորագույն շրջանում (այսինքն 1848 թ.) «ազգի շարժունակութեան» դեմ: «Ինչպիսի նորամուծութիւններն ու հեղաշրջումները յետո՞ւ կը բերեն ինչ-որ ուղեփակները վերականգնելով, ավտորիտետի ոգնութեամբ միտքը կաշկանդելու և սանձահարելու միջոցով» ցանկանում են վերականգնել ինչ կարգերը: Սրանից է բղխում այսպես կոչված (այսպես է ասված «Ռեգուլյատիվներում») կլասիկ գրականութիւնն ընթերցելու արգելանքն ապագա ուսուցիչներին համար, նրանց ընդհանուր կրթութեան չլսված սահմանափակումն ու աղճատումը, ուսուցչին ավետարանական յեկեղեցու սպասավոր դարձնելը:

Դիստերվիգը ծաղրում է «Ռեգուլյատիվները», վորոնք խրախուսում են ժողովրդի մեջ ամեն տեսակի սնահավատութիւններ (ինչպես, որինակ, չար վոգիներին գոյութիւնը) տարածելը: Նա արձանագրում է այն հակասութիւնը, վորը կա կրոնի և բնագիտութեան դասերին տրվող գիտելիքների միջև: «Ի՞նչ է ասում աստղագիտութիւնը յերկրի վրա տարածվող յերկնքի ավետարանական պատկերացման՝ Հեսու Նավյացի գրքի ուսմունքի մասին: Ի՞նչ է ասում աշխարհագրութիւնը յերկրի չորս սահմաններին մասին: Ի՞նչ է ասում յերկրաբանութիւնը Մովսեսի ստեղծագործութեան պատմութեան և այն դրույթի մասին, ըստ վորի մահն առաջ է յեկել միայն մարդկային ցեղի ծագման հետ միաժամանակ: Ի՞նչպես կարող են համատեղվել հրաշքներին հա-

վատալն ու բնութեան մշտական որինաշափութիւնները: Դիստերվիգը տրամաբանորեն դնում է՝ «կարո՞ղ է միաժամանակ ճշմարիտ լինել և՛ մեկը, և՛ մյուսը» հարցը: Սակայն նա խուսափում է այդ հարցի պատասխանից. այս հակասութիւններից դուրս գալու «յեկքը» Դիստերվիգը տեսնում է «ժառանգական հավատքի» ամենից ավելի աչքի ընկնող անմտութիւններից հրաժարվելու մեջ: «Յեթն ոտեղծագործութեան մասին Մովսեսի պատմութիւնը չի համաձայնում նորագույն շրջանի գիտական իմացութեան հետ, ապա պետք է ամեն ինչից, ինչ վոր նրա հետ կապված է, հրաժարվել»: Դիստերվիգը չի կարողանում կրոնից հրաժարվել. կրոնի համար «նա առաջարկում է գոհաբերել ամեն բան, ինչ կարելի չէ, վորպէսզի մի կերպ» հաշտութիւն լինի կամ բացատրվեն կրոնի և գիտութիւնների միջև գոյութիւն ունեցող տարաձայնութիւնները», վորպէսզի թեկուզ փրկվի «մարդկային զղացումների և համամարդկային սիրտ» կրոնը:

Ինչպես մենք տեսնում ենք, «Ռեգուլյատիվները» դեմ Դիստերվիգի յելույթների վրա կա անհետևողականութեան և կիսատականութեան կնիք: Այսու հանդերձ, նրա հոգեվածներն այն ժամանակ մեծ հասարակական-քաղաքական նշանակութիւն ունեցան և դարձան առաջադիմական ուսուցչութեան զրոյ:

1858 թվականին Դիստերվիգը Բերլինի կոդմից ընտրվեց Պրուսիայի պատգամավորական պալատի անդամ: Այստեղ նա հանդես գալով ուսուցչութեան անունից, շարունակեց իր պայքարը հետադիմական որոնքների դեմ:

Դիստերվիգի մանկավարժական սխտեմը շարադրված է «Ձեռնարկ գերմանական ուսուցիչների համար» գրքում, վորը կազմված է իր մի շարք հետևորդների հետ միասին:

Այս սխտեմի դեկլամար սկզբունքը «համամարդկային» կը թութեան գաղափարն էր: Դպրոցը պետք է մարդուն վորպէս մարդ կրթի, զարգացնի մարդկանց ու քաղաքացիների (և վոչ թէ «էսկական թուրք»), «խիական պրուսացի» կրթի): «Ժամանակակից ուսուցիչն ինչո՞ւմ կայուն և շրջահայաց պետք է լինի» հոգեվածում Դիստերվիգը գիմելով ուսուցիչներին, ընդգծում է հետևյալը. «Սոսիը և մտածելը այսպէս, մարդ՝ դա իմ անունն է, գերմանացի՝ դա իմ մականունն է»: Այսու հանդերձ նա նշում է, վոր «սերը գեպի մարդկու-

թյունը և սերը դեպի հայրենիք պետք և ձեռք-ձեռքի ընթա-
նան»։ «Ում համար գերմաներենը մայրենի լեզու չե, նրա համար
Գերմաներեն, վոչ թե Պրուսիան, Վյուրտեմբերգը կամ Հեսսենը
հայրենիք ե»։ Դիստերվեգի այս հայացքներն ազդեցնապես բա-
ժան-բաժան Գերմաներենի դպրոցներում տիրապետող նեղ ազ-
գայնական շովինիստական (ազգայնամոլության) ուղղության
դեմ յեղած բողոքի արտացոլումն էին։ Այդ դպրոցներում նախ
և առաջ հոգում էին այն մասին, վոր «սեր և հարգանք զար-
թեցնեյին զեպի իրենց մարզի» թագավորական տունը, մշակեն
և զարգացնեն մեկուսացած մարդկային վոգի» (Դիստերվեգ)։ Հա-
մամարդկային կրթության գաղափարն ուղղված էր նաև կոն-
ֆեսիոնալ դպրոցի դեմ։

Համամարդկային, մարդասիրական կրթության բովանդա-
կությունն ըստ Դիստերվեգի դա այն դաստիարակությունն է,
վորն «ինքնագործունեյությունն ի սպաս և դնում ճշմարտու-
թյան, գեղեցկության և բարության»։ «Սա չե դաստիարակու-
թյան բարձր նպատակը, նրա արմատական խնդիրը»։ Իդեալիս-
տական մանկավարժության այս սովորական սահմանումը, ինչ-
պես միշտ, շատ մշուշապատ և ձևակերպված և այնպիսի տեր-
միններով, վորոնց բուն իմաստը չի բացահայտվում նյութի
հետագա շարադրանքում։ Սակայն Դիստերվեգն այս ըմբռնում-
ներին չի տալիս բացարձակ ըմբռնումների բնույթ։ «...Ի՞նչ է
ճշմարտությունը, գեղեցիկն ու բարին...չի կարելի զրանք վերջ-
նականապես սահմանել հավիտենականության համար։ Ճշմար-
տությունն ինչ վոր պատրաստի բան չե, այլ ինչ վոր ձևավոր-
վող...ճշմարտությունը մարդկային ցեղի հետ միասին հավիտե-
նական շարժման մեջ է գտնվում։ Վոչինչ մշտական չե, բացի
փոփոխությունից։ Սրանից բխում է այն յեղրակացությունը,
թե «անշարժունության պահպանողական սկզբունքը վոչ մի կերպ
չի կարող լինել դաստիարակության մեջ տիրապետող սկզբունքն
ու նրա սկզբնաաղբյուրը»։

Այս հայեցակետը Դիստերվեգի կողմից «Ռեգուլյատիվների»
դեմ մղած պայքարի հիմքն էր։ Թեև նա նշում էր, վոր «իդեա-
լական ուղղությունը», ինչպես նա յեր հասկանում է «արմատա-
կան հեղափոխական մտածելակերպը» եյապես տարբերվում են
իրարից, ինչպես հիմնական հայացքների, նույնպես և նպատա-

կի տեսակետից, այնուամենայնիվ յերեխաներին դեպի ապագան
կողմորոշելու, ճշմարտության, բարու և աշխի մասին արտա-
հայտված նրա հայացքներն ու յե կալվորեն զրական աղբյ-
ցություն էին ունենում ուսուցչության վրա։

Դաստիարակության նպատակների ուսումնունքին համապա-
տասխան վորոշվում էր նաև դասավանդման բարձր սկզբունքը.
«զրգուր սանի իմացական հակումները, վորպեսզի նրանք զարգա-
նան ճշմարտության վորոշումների և յուրացման ուղղությամբ»,—
ասում է Դիստերվեգը։ Նրա դիդակտիկայում հիմնական դեր խա-
ղում էր ֆորմալ (ձևական) կրթության տեսությունը, վորը նրա
մոտ ձևակերպվել էր Պեստալոցցու ազդեցության տակ։ «Դա-
սավանդումը,—գրում է Դիստերվեգը,—կարող է ունենալ յերկակի
տեսլենց, մեկը՝ դա աշակերտին վորոշ ուսումնական նյութի
հետ ծանոթացնելն է, գիտելիք կամ ունակություն տալը, այն
հաշվով, վոր նա այդ նյութը կայուն կերպով իմանա, կամ
մշուշ, յերբ դասավանդմամբ ուղղում են զարգացնել նրա ուժե-
րը։ Առաջին դեպքում հետապնդվում են նյութական, իսկ յեր-
կրորդ դեպքում ֆորմալ (ձևական) նպատակ»։ Ազդելով մանկան
ունեցած սովորների վրա, նրանց տալով զարգացման իմպուլս և
զրգու, ֆորմալ կրթությունը ձգտում է զեպի մարդու մտական
ընդունակության բարձր աստիճանը։ «Դա սա տի ա բ ա կ ե լ՝ ն շ ա-
ն ա կ ու մ է գ Ր զ ու լ»,—ասում է Դիստերվեգի ֆորմուլը։ «Մտա-
ծության և խոսքի հիմնական, ըստ հնարին զարգացած շնորհք,
ուշիմ դիտողականություն, բանականության ոգնությամբ նոր
առարկա հետազոտելու և յուրացնելու ընդունակություն»—ահա
սրանք են,—ասում է Դիստերվեգը,—կրթված մարդու ֆորմալ
հատկությունները։ Դիստերվեգը հասկանում է, վոր ֆորմալ կըր-
թությունն ինքն ըստինքյան և մեկուսացած գոյություն չունի,
«ֆորմալ կրթությունն ինքն ըստինքյան ունալ ձև է, ամեն մի
ուսուցում կատարվում է մի վորեն առարկայի ոգնությամբ...»։
Այսու հանգեթ, Դիստերվեգը վճռականորեն ընդգծում է ֆորմալ
կրթության պրիորիտետը (առաջնությունը) մասնավոր ուսուց-
ման սկզբնական շրջանում։ «Այս նպատակներից մեկն ու մեկը
ավելի բարձր է ու կարեոր է պետք է գերիշխող ու տիրապե-
տող լինի։ Սա, ունհայտորեն պատանու կրթության, մանա-
վանդ տարրական ուսուցման շրջանում, ֆորմալ նպատակն է»։

Դիստերվիզի այս տենդենցը պատմականորեն հասկանալի չէ, սա մի բողոք է նրա ժամանակակից զարոյցի աշակերտներին ուղեղում գիտելիքները մեխանիկորեն կուտակելու և զարոյցի սերտողականութեան դեմ: Այս իմաստով այդ տենդենցը վորոշ գրական նշանակութեան ունի: Սակայն, կրթութեան նյութական և ֆորմալ նպատակների տեսակարար կշիռներն իրար հակադրելու փորձը պետք է անպետք ճանաչվի: Յեւ իսկապես. Դիստերվիզը գրում է, վոր «ճիշտ է վարվում նա, ով գլխավոր նշանակութեանը տալիս է վոչ թե առարկային, այլ այն ուժին, վորը ձեռք է բերվում առարկայի մշակման միջոցով... այս իսկ պատճառով... գլխավոր ուսումնական նպատակը վոչ թե էքստենսիվ (տարածուն) — նյութական, այլ ինտենսիվ (ներում) — ձեւական նպատակն է», իսկ ինչու աշտեղ խոսվում է միայն էքստենսիվ նյութական նպատակի, կրթութեան հետամնաց տիպի մասին, չէ՞ վոր իսկական կրթութեանը «ինտենսիվ-նյութական» է և նա իր մեջ ընդգրկում է ինչպես նյութական, նույնպես և ֆորմալ նպատակները (մտական ուժերի բարձր զարգացում և ընդարձակ ու խոր գիտելիքներ): Ուրեմն, այս կամ այն նպատակի «գերաւելութեան» կամ «տիրապետող լինելու» մասին խոսք չպետք է լինի:

Փորձալ կրթութեան տեսութեանը Դիստերվիզին առաջնորդեց դեպի գիտակտիկական շատ կարեւոր մի սկզբունք. նա ասում է. «Չարգացումն ու կրթութեանը վոչ վոքի չեն կարող տրվել կամ հաղորդվել: Ամեն մարդ, ով ցանկանում է գրանց հաղորդակից լինել, պետք է այդ բանին հասնի սեփական գործունեւեցութեամբ և ուժերի լարումով»: Սրանով եր վորոշվում նաև դանազան մեթոդների գնահատութեան կրիտերիումը (չափանիշը). «ամեն մի մեթոդ վատ է, յեթե նա աշակերտին ուղղորդում է պարզ ըմբռնման կամ պատկերութեան և լավ է, յեթե նրա մեջ ինքնագործունեւեցութեան է զարթեցնում»: Դիստերվիզի այս հայացքներում ի հարկէ վորոշ ճշմարտութեան կա. «գիտելիքները պարզապես պատմաստել» հնարավոր չէ, և աշակերտը պետք է յուրացնի «սեփական խելքի ոգնութեամբ». զարոյցում գործադրվող բոլոր մեթոդները պետք է նպատակն աշակերտներին ինքնագործունեւեցութեան զարգացմանը: Այս պայմանն անհրաժեշտ

է, սակայն բավարար չէ, վորովհետեւ մեթոդները պետք է նպաստեն հիմնական ինքիւրը լուծելու գործին ընդարձակ և կայուն կրթութեանն ապահովեն ու բավարարեն այդ ինքիւրն յենթակա մի շարք պահանջները: Մեթոդների կրիտերիումը վորոշելու հարցում Դիստերվիզի ունեցած միակողմանիութեանը հետագայում արտահայտվեց եֆեկտիվ մեթոդների ընտրութեան հարցում:

Յեւնելով այն ճիշտ հայացքից, ըստ վորի գիտութեանն ու ուսումնական առարկան միեւնոյնը չեն, վոր համարարանական դասավանդումը տարբերվում է տարրականից, Դիստերվիզը հանգեց էլիմենտար (զարգացնող) մեթոդի գաղափարին: Դասավանդումն սկսվելու յե վոչ թե ընդհանուր աբստրակտ գրութեանից, ալիտմաներից և սկզբունքներից, այլ սկսվելու յե կոնկրետից, ինքիվիդուալից և հետո աստիճանաբար փոխանցվելու յե արտարկտի: Այս է բնական ուղին: Դիստերվիզն ընդգծում է նաև, վոր դասավանդումն ուսուցման վոչ մի աստիճանի վրա դրգամտիկ ընույթ չպիտի ունենա, «գիտութեանն աշակերտներին պետք է պատկերանա իրրե կենդանի և մտածական պրոցես» և հենց դրանով նրանց հակի դեպի մտածութեան, գրգռի նրանց գիտական ինքնագործունեւեցութեանը, զարգացնի նրանց ինտելեկտուալ ընդունակութեանները: Այս բոլորն անվիճելի չեն: Սակայն հետո զգացվում է ֆորմալ կրթութեան պրիորիտետի մասին Դիստերվիզի հայացքի աղղեցութեանը: Դիստերվիզն ասում է. «Աշակերտին գիտելիքներ, գիտութեան չպետք է տալ, այլ անհրաժեշտ է նրան հասցնել այն բանին, վոր ինքը՝ աշակերտը գտնի այն և ինքնուրույն կերպով տիրապետի: Իսկական ուսուցիչն իր աշակերտին չպետք է պատրաստի շենք ցույց տա, վորի վրա հաղարամյակի աշխատանք է թափված (հենց բանն էլ սրանումն է — Ա. Ֆ.), այլ նրան պիտի առաջնորդի դեպի շենանյութի մշակումը, նրա հետ միասին կառուցի այդ շենքը, սովորեցնի նրան կառուցել:

Դիստերվիզն ասում է, վոր էլիմենտար (զարգացնող) մեթոդը կարող է կիրառվել յերկու յեղանակով՝ դասավանդման զարգացնող-շարադրական յեղանակով և դասավանդման զարգացնող-հարցային յեղանակով: Սակայն Դիստերվիզի համակրանքն ամբողջապես վերջինի դասավանդման «գիտալոգիա-

կան» (յերկախոսական) յեղանակի կողմն է: «Տարբական դպրոցում» — ասում է նա, — դասավանդման միակ զարգացնող սխառեմը... դիտարկական, հարցալին դասավանդումն է»: Ճիշտ է, Դիտարկական ասում է նաև, վոր «փորձված վարդապետ դասատուն չի գեղավարվում» դասավանդման միայն մի մեթոդով, սակայն սա նրան չի ազատում իր վերոհիշյալ սկզբունքային սխալից»:

Դիտարկականը շարունակելով խոսել մեթոդների մասին ասում է, վոր դասավանդման մեթոդը վորոշվում է ուսուցիչների վոր առարկայով: Սակայն այս ճիշտ գրույթը հակասում է մեթոդների հարցում նրա բռնած գիրքին: Այդ ճիշտ գրույթն ստիպում է նրան մի ուղղում ևս կատարել և ասել, վոր պատմական¹⁾ գիտությունների դասավանդման մեջ կարող է գործադրվել նաև ուսուցման շարադրական յեղանակը: «Դրական, եմպիրիկ, պատմական գիտելիքներն ինքն ըստինքյան հասկանալի չեն, պետք է հաղորդվեն և վոչ թե զարգացվեն: Այստեղ պետք է միայն հոգալ այն մասին, վոր ամեն ինչ լավ հասկացվի, լավ հիշվի, ճշգրիտ հաղորդվի և գործադրվի»: Սակայն Դիտարկականը արմատապես չվերանայից իր սքեման: Անհրաժեշտ է ընդգծել, վոր Դիտարկականն ասում է նոր և եյական մի սխալ ևս, քանի վոր «պատմական» գիտություններն ավելի «ցածրորակ» մեթոդով են դասավանդվում, նրանք ընդհանրապես յերկրորդական նշանակություն ունեն կրթական սխառեմում: Սակայն այստեղ դարձյալ հակասություններ են հանդես գալիս՝ ասելով, վոր փորձնական (եմպիրիկ) գիտելիքները պետք է շարադրվեն «պատմականորեն, զրական, գոգմատիկ կերպով», վոր «բազմազան և բազմաթիվ գիտելիքներ կարելի չեն ձեռք բերել առանց իսկական մտավոր ենթագիայի», սակայն նա իսկույն ավերացնում է — «այս ձմարությունը վոչ վոքի չպիտի հասցնի այն յեղրակացության, ըստ վորի եմպիրիկ գիտություններով զբաղվելը բացասում է մտածությունը ոգավելը»:

Այսպիսով իրականություն կենդանի իմացությունն ու մանկավարժական հսկայական փորձը Դիտարկականին հարկադրում

¹⁾ Դիտարկականն առարկաները բաժանում է 2 խմբի՝ պատմական առարկաներ (աշխարհագրություն, պատմություն, քերականության մի մասը և այլն) և ռացիոնալ բանական առարկաներ (լեզվաբանական և մաթեմատիկական գիտություններ, բարոյականություն, տրամաբանություն, ֆիզիկա և այլն):

էյին կարևոր ուղղումներ մացնել իր, շատ անգամ սքեմատիկ և արհեստական կառուցումների մեջ:

Յեթե Դիտարկական իր դիտարկական տեսական հիմունքները վորոշելիս մի շարք կարևոր սխալներ է արել, ապա ուսուցիչների համար մեթոդական կանոններ նշելիս, նա չնայած իր ունեցած հակասություններին և սխալներին, տվել է շատ արժեքավոր, մանկավարժական աշխատանքի կազմակերպման ուղեկավարություն համար կարևոր ցուցմունքներ: Այդ մի շարք դրույթները բղիթում են բնական ուղեկավար սկզբունքից (դասավանդման ժամանակ ղեկավարվել աճող մարդու զարգացման աստիճաններով), անընդհանրական ուղեկավար սկզբունքից («այն դասավանդումն է անընդհատ, վորն աշակերտին ընդունակ է դարձնում ուսման ամեն մի աստիճանը հաղթահարել ինքնագործունեությամբ այն չափով, ինչ վոր կարելի չէ պահանջել նրա տարեքն ու առարկայի բնույթը նկատի առնելով և այնպես, վոր դասավանդման ընդհանուր նպատակները — ինքնագործունեությամբ զարգացումն ու առարկայի իրականացումը գիտությունն ապահովել») և հիմնական ուսուցման ուղեկանական ուղեկավար սկզբունքները:

Դիտարկականն ուսուցչից պահանջում էր «անմիջական, կենդանի դիտողություն» ունենալ աշակերտների վրա, ճանաչել նրանց զարգացման աստիճանը, նրանց պատկերացումների և ըմբռնումների շրջանակը և ունենալ մանկավարժական տակտ: Այս պահանջներն արդարացնելու դեպքում միայն հնարավոր է դասավանդումը տանել բնական ուղիով, ճշգրիտ տեմպ ունենալ աշխատանքում, խոստովել վաղաժամությունից և կայուն գիտելիքներ ձեռք բերել:

Իսկական կրթությունը կայանում է նրանում, վոր «լրիվ ըմբռնես ու վարպետորեն գործադրես այն բոլորը, ինչ գիտես»: Աշակերտը պետք է գիտենա իր սովորածը գործադրել գիտելիքներ իր աշխատանքում և կենսական գոյության հանգամանքներում ու պայմաններում, նա պետք է ձեռք բերի սովորածը բանավոր և գրավոր կերպով արտահայտելու կարողություն:

Դիտարկական հիմնական կանոններից մեկն ասում է. «Հիմունքներն ուսումնասիրելիս չպետք է շտապել»: Նա ընդգծում է,

վոր «դեպի առարկայի իրական հիմունքները մակերեսային և թեթևակի վերաբերմունք ունենալն անխուսափելիորեն վրիժառույթ լինում էնքն իր համար: Մշտապես պետք է լինում վերադառնալ դեպի այդ հիմունքները և այլ կերպ անհնար է վստահելի հաջողություն ունենալ: Աշակերտներն անվստահ կերպով առարկայի շուրջն են պտույտ գալիս, սրա պատճառով այլևս վոչ մի վստահություն չեն ունենում դեպի առարկան ու ուսուցիչը և վերջի վերջո կորցնում են սովորելու ամեն մի ցանկություն ու սեր»:

Դիստերվեգը հանուն գիտելիքների կայունություն, բողոքում էր պարապմունքներն ու դասադրքերը չափից ավելի շատ նյութերով ծանրաբեռնելու և նյութը չափից ավելի մանրամասն տալու դեմ: «Այս բանում ավելի շատ մեղավոր են յերիտասարդ ուսուցիչները: Նրանք սովորեցնում են այն ամենը, ինչ իրենք են սովորել»: Իսկական ուսուցիչը պետք է աշակերտներին զբաղեցնի միայն իսկապես եյական նյութով և շատ զգուշ լինի նյութերի չափն ու քանակը վորոշելիս: «...Յերը դու կկարողանաս այդ բանն իրապես կատարել, քո դասավանդած նյութն անջնջելի կերպով կմնա, աշակերտը շուտով ձեռք կբերի ուրախ և վոգեշնչող զգացում ու գիտակցություն իր գիտեցածի, կարողությունների մասին և կարող կլինի առաջ գնալ հաստատուն քայլերով: Դիտելիքների կայունություն ձեռք բերելու համար Դիստերվեգը հանձնարարում է լրացուցիչ նոր նյութեր ուսումնասիրելիս հաճախակի վերադառնալ առարկայի հիմնական դրույթներին և նրանց իրար շաղկապել: Նա միաժամանակ նշում է, վոր «դժվար հարցերը տարբեր ժամանակներում և մտավոր զարգացման զանազան աստիճանների վրա կրկնելն աստիճանաբար աշակերտներին կհասցնի նյութն ազատ և լիակատար տիրապետելու»:

Դիստերվեգը խոսում է նաև նյութն անգիր անելու մասին: Անգիր պետք է անել միայն ամենանյալանը՝ այն, ինչ արժանի յե, վոր հիշվի ամբողջ կյանքի ընթացքում: Ուսուցչի ու շաղկուկները դեպի այս գործը և հատկապես նրա որինակը՝ շատ կնպաստեն մասնավորապես այն բանին, վոր «գարգից աշակերտներն իրենց հետ կտանեն առարկաների, յերգերի և բանաստեղծությունների դանձերը, վորոնցով ուրախանում են մինչ

չև խոր ծերությունը»: Բոլոր անգիր արածները պետք է լավ հիշվեն, յուրացվեն անմոռանալի կերպով և աշակերտի լիակատար տրամադրություն տակ գտնվեն: Դիստերվեգը նշում է, վոր սա նաև հոգեբանական նշանակություն ունի. վոչ մի աշակերտ ուժեղ բնավորություն չի ունենա, յեթե նա ամեն ինչ գիտե կիսատ-պուտ և վոչինչ չգիտե ինչպես հարկն է: Հիշողությունն ամրապնդվում է միայն այն դեպքում, յերը նյութի յուրացումը հասցված է մինչև վերջ և անգիր է արված: Վորպեսզի ցածր դասարանում սովորածը «բարձր դասարանում այնպես թարմ մնա հիշողության մեջ, վոր կարծես յերեկ է սովորել, պետք է ուսուցման վողջ տեղություն ընթացքում դրան վերադառնալ մի քանի անգամ»... «Բարձր դասարանի ուսուցիչն իր գլխում պիտի ունենա այն բոլորը, ինչ աշակերտներն այդ առարկայից սովորել են ցածր դասարաններում, սովորածն էլ պետք է գործադրվի»:

Դիստերվեգը չափազանց մեծ նշանակություն էր տալիս գնահատականության («յեկիր տեսանելից և նրանից անցիր մտահայեցողականին»): Ամեն մի մի ուսուցիչ, վորին իրապես թանգ է իր աշակերտների մտավոր զարգացումը, վորն ուղում է զըպրոցից զուրա վոնդել ամեն ինչ մեռցնող ֆորմալիզմը (վորն այն ժամանակ տիրապետում էր զպրոցում), «ամեն մի անբովանդակ ուսումը, ամեն մի դատարկ, չնչին, կործանարար, ուղեղը բթացնող հասկացողությունների խաղը, վորը մեղ հասցնում է անիմաստ բառերի կրկնողության և զրանով իսկ ճնշում է միտքն ու խոչընդոտ է հանգիստանում նրա հասունանալու համար, պետք է գնահատականությունը զարձնի հիմք իր դասավանդման գործում»: «Անմիջականը, տեսանելին, կենդանի իմացությունը (հայեցականը), պզատ մտածությունը հայեցականության հիման վրա և ընդհակառակն ավելի հասուն տարիքում, ամեն մտածած բանի գնահատականությունը՝ ահա Դիստերվեգի գաղափարները: Դիստերվեգն ընդգծում էր, վոր չնայած այն գաղափարների հույսին, զարձակ հարկ և յինում աղաղակել զնա աղանուկյան մասին»:

Կոմենիուսից և այլ մտնկավարժներից հետո Դիստերվեգը զարգացնելով բնականության և գնահատականության սկզբունքները, հանգում է «մոտիկից հեռու» և «պարզից բարդ», «ավելի հեշտից

դեպի դժվարը», «հայտնիից դեպի անհայտը» գնալու զիջակտիկ կանոններին:

Անհրաժեշտ է նշել, վոր Դիստերվեզն իրավացիորեն նախազգուշացնում է այս կանոնները պեղանաորեն գործադրելուց, վորովհետև շատ անգամ տարածության և ժամանակի տեսակետից աշակերտների համար հեռավորը շատ հետաքրքիր և լիովին մատչելի յե լինում, ինչպես նաև բարդը մանկան մտքի համար ավելի մատչելի յե, քան պարզը և այլն. անհրաժեշտ է, նաև, վոր հեշտը միջնատվի դժվարի հետ և այլն:

Դիստերվեզն այս կանոններից կարևորն ու առաջատարը համարում եր վերջինը:

Ինչպես վերևում նշվեց, Դիստերվեզը ձգտում եր ամեն կերպ աշակերտներին ակտիվացնել: «Աշակերտին սովորեցնել ինքնագործ կերպով աշխատել» աշխատանքը պետք է դառնա նրա յերկրորդ գիտությունը: Խնդիրը միայն նրանում չե, վոր աշակերտի մեջ սեր առաջ գա դեպի ուսումը, այլև նրանում, վոր «նրա ուժերը գործունեություն մեջ դրվեն»: Աշակերտը պետք է սովորի ինքնուրույն մտածել, վորոնք, սեփական ուժերով մարսել և յուրացնել ստացած նյութը: «Դպրոցում պետք է տիրապետի մտածողությունը, կյանքը և վոչ թե մահը»: Այս է Դիստերվեզի վողջ գրքի լեյտ-մոտիվը (գլխավոր միտքը): Առանձնապես հետաքրքիր և մտքերով հարուստ է նրա կանոնների չորրորդ հատվածը («ուսուցչին վերաբերող դասավանդման կանոնները»):

«Աշխատիր դասավանդումը դարձնել գրավիչ (հետաքրքիր), ասում է նրա առաջին կանոնը: Այս բանին հասնելու համար պետք է բազմազանություն մտցնել շարադրման յեղանակի և ձևերի մեջ: Մինչև ամենապարզ տառը գրել սովորելը մանուկը պետք է այդ տառը գրի հաղար անգամ: Մտածեցեք, թե ինչ է հարկավոր սրա համար: Հենց սրա համար հոգացեք բազմազանություն, բազմատեսակություն և փոփոխություններ մտցնելու մասին»: «Ավելի կարևոր է,—ասում է Դիստերվեզը,—ուսուցչի կենդանությունը, շարժունակությունը, կայտառությունը, դասավանդելու, աշակերտների հետ զբաղվելու բնական սերը և հրճվանքն ամենաթույլ փորձերի հաջողության դեպքում: Դասավանդելու արվեստը՝ դա աշակերտների մտավոր կարողությունները զրգոնելն է: Սակայն ինչպես զրգոնել առանց զրգոման:

«Միայն կյանքն է կյանք ծնում»: Այս իսկ պատճառով, վորքան կարող ես, այնքան ավելի առույգ ժրություն ունեցիր: Վերջինս չի կայանում արտաքին ձգտումի, ձեռների անհանգիստ շարժումների, ծամածռությունների մեջ. դա խելքի կյանքն է...»:

Միայն այն ուսուցիչն է կարողանում աշակերտների մեջ տեր դարձանել դեպի առարկան, ով ապրում է գիտական հետաքրքրություններով, սիրում է գիտությունը և կարողանում է այդ գիտությունը դասավանդել զիջակտիկական ճիշտ կառուցումով: Ընդամին, շատ անհրաժեշտ է աշակերտների մեջ զարգացնել առաջադիմելու զգացմունք և վստահություն դեպի իրենց ուժերը: Առանց այս զգացմունքի յուր գնալ չի կարող նաև հասակավորը. սակայն դա առավել պետք է յերեխաների համար: Ուսուցիչն «աշակերտների մեջ պետք է զարգացնի ձեռք բերած ուժի կենսաբար զգացմունք»:

«Առույգ ժրության» պահանջը, վորը «խելքի կյանքն է», Դիստերվեզը կապում է «աշխուժ կերպով սովորեցրու» մի այլ ակնանավոր խորհրդի հետ: «Մտեք այնպիսի դպրոց, վորտեղ ուսուցիչն ամբողջապես ենթարկա յե և տեսնք, թե նա ինչպես է տեսնված: Արդյունքն այն կլինի, վոր դուք կտեսնեք համալսարանի լարված ուշադրություն, վորը կարտահայտվի աշակերտների հայացքում, դիրքում, ազատ խոսքում, մի խոսքով ամեն բանում»: Դիստերվեզը ճիշտ կերպով նշում է, վոր ուսուցչի նրման հատկություն ունենալն ավելորդ է դարձնում հարյուրավոր գանազան ֆոկլոսներ և հնարավորություններ բանեցնելը: Դիստերվեզի տեսակետով լավ ուսուցիչը բացի առարկան խորապես իմանալուց, դասավանդման մեթոդին տիրապետելուց և խոսելու շնորհք ունենալուց, պետք է բավարարի նաև մի այլ պահանջի՝ ունենա գիտելիքներ ուսուցչական զիջակտիկ ուժի:

Այս զիջակտիկ ուժը ժիր բնավորության արդյունք է և արտահայտվում է ուսուցչի հաստատուն կամքով, վորը հանդես է գալիս գործողությունների հաստատակամությամբ, դեպի աշակերտներն ունեցած պահանջների անհողողդությամբ, դաստիարակչական գծի անբեկունությունով, իր մանկավարժական նպատակների իրացման ճանապարհը հաստատուն քայլերով առաջ գնալու մեջ և այլն:

«Յերբ կամքի նման վճռական ուժը կներադդի պատանի:

հոգու վրա, վերջինս կսկսի գրգռվել և աշխուժանալ իր հոգեկան կյանքի ամբողջ խորությամբ: Այն դպրոցներում, վորտեղ կնք-կատվի վերոնշյալ յերևույթը, դու կգտաս ուսուցչի դիզակտիկ ուժը և այդ կտեսնես նույնիսկ աշակերտների արտաքինում: Ուսուցչին, վորը դաստիարակչական ազդեցութեան նման ուժ ունի, կդաստիարակի ժիր, ուժեղ բնավորութեան տեր մարդիկ:

Դիստերվեզի այս բոլոր ասույթներում շատ արժեքավոր բան կա: Նրանք խոսում են այն մի շարք կարևորագույն հաս-կությունների մասին, վորոնք իսկական մանկավարժն անպայ-ման պետք է ունենա:

Դիստերվեզն ուսուցչիներին առաջադրում է մի պահանջ ևս. նա ասում է՝ «հարկավորիւ աշակերտներին ճշգրիտ արտասանել սովորածը, միշտ հետեւի լավ արտասանելուն, վորոշակի առողա-նություն ունենալուն, պարզորոշ շարադրանքին և մտքերի ճիշտ կառուցմանը»: Նա, ընդ ամեն նշում է, վոր աշակերտը լավ գի-տե միայն այն, ինչ կարողանում է ասել իր խոսքերով: Այս իսկ պատճառով պետք է աշակերտներին լավ վարժեցնել այդ բա-նում: «Անձամբ խոսելը շատ ավելի հեշտ է, քան ուրիշներին սո-վորեցնել կանոնավոր և սահուն խոսել. սա պահանջում է ան-հատում համբերություն, տեական մշտական ուշադրություն դեպի աշակերտի խոսքը և այն ել վոչ միայն բովանդակութեան, այլև շարադրանքի յեղանակի և ձևի տեսակետից»: Վնասա-գույն սովորություն է աշակերտներին հավիտենա-պես միայն լսելու դատապարտել: Ապահովել աշակերտնե-րի իսկական առաջխաղացումն առանց կանոնավոր, տրամաբա-նորեն հետեղական լեզու սովորեցնելու հնարավոր չէ: Բավական չէ վոր աշակերտը դասը պատասխանելիս բավարարվի միմիայն վերջնական յեզրակացութեամբ: Անհրաժեշտ է, վոր նա հետե-վողականորեն շարադրի իր մտքերը, շաղկապի բոլոր նախադր-յալները, նշի բոլոր փաստարկումները և այլն: Աշակերտը պետք է սովորություն ունենա ճիշտ նախադասութեաններով իր մեռ-քումն ասել այն բոլորը, ինչ սովորում է, թեկուզ և նրանից բարձրագույն պատասխան չպահանջվի:

Դիստերվեզը բուն կերպով պայքարում էր ուսուցչութեան ընդհանուր գիտական և մանկավարժական կուլտուրայի բար-ձրացման համար: Իր ժամանակի համար հսկայական նշանակու-

թյուն ունեցավ ուսուցչի կողմից ինքն իր վրա, իր կրթութեան վրա աշխատելու գործը սրբազան պարտականություն հայտա-րարելը: Խոշոր նշանակություն ունեցան նաև այդ գործը կար-գավորելու վերաբերյալ տված մանրամասն ու գործնական խոր-հուրդները: Դիստերվեզի պատգամն եր՝ «յերբեք կանգ մի առնիր», «դու մինչև այն ժամանակ ընդունակ կլինես ոժանդակելու ու-րիշների կրթութեանը»-նի ինքդ կշարունակես աշխատել ինքդ քեզ վրա»:

Դիստերվեզը միշտ ընդգծում էր, վոր միայն մեթոդական սկզբունքներն ու կանոններն իմանալ բավարար չէ, մանավանդ, վոր նրանք հեշտութեամբ կարող են խեղաթյուրվել, իսկ նրանց վոր նրանք հեշտութեամբ մեջ անշափ շատ են անորոշ մոմենտները: պրակտիկ գործադրման մեջ անշափ շատ են անորոշ մոմենտները: Այս իսկ պատճառով ուսուցչի համար չափազանց մեծ նշանակու-թյուն ունի մասնկալարժեքի տակտը, վորը հնարավո-րություն է տալիս խուսափել մեթոդական պեղանտիզմից և դժ-վար պայմաններից դուրս գալու յեղք է ցույց տալիս:

«Փորձն ու դատողութեանները, գործնականն ու տեսու-թյունը, բնական ընդունակութեաններն ու մասնագիտական կըր-թությունն իրենց փոխադարձ միացմամբ ուսուցիչ են ստեղ-ծում»,—գրում էր Դիստերվեզը:

Այս բոլոր մտքերի նշանակութեանը թարմ է մնում նաև մեր ուսուցչութեան համար:

Դիստերվեզի դիզակտիկական սիստեմում տեղ են գտել ման-կավարժական մտքի կլասիկների գաղափարները (Կվինտիլիան, Կոմենիուս, Մոնտե, Լոկկ, Պեստալոցցի և այլն) և գեր-մանական դպրոցի մանկավարժական փորձի մի շարք յեզրակա-մանական դպրոցի մանկավարժական փորձի մի շարք յեզրակա-ցություններն ու ընդհանրացումները: Նրա դիզակտիկական 19-րդ ցուլի մեջբերքի համար կարևոր պատմական արդյունքների հան-րագումար էր, ինչպես մանկավարժութեան տեսութեան հա-մար, այնպես ել դպրոցական պրակտիկայի բնագավառում: Սրա-նով է բացատրվում ինչպես այդ դիզակտիկայի հարուստ շրջան-դակությունը, այնպես և նրա գործնական եֆեկտը:

ՀՀ Ազգային գրադարան



NL0228151

45. 806