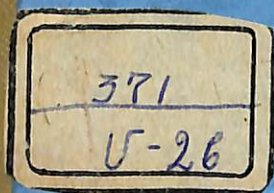
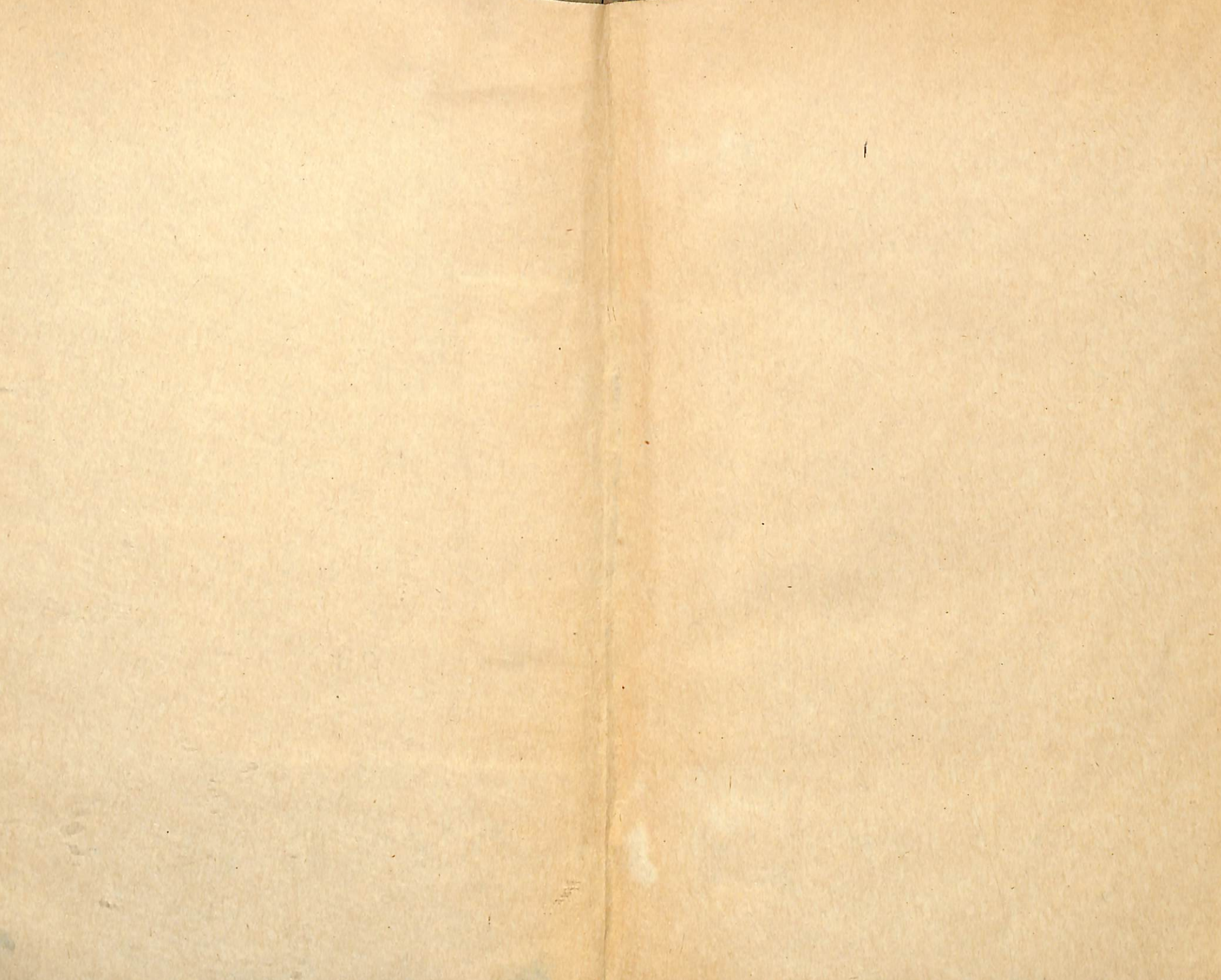


Vuit grandeur de l'œuvre
de l'œuvre de l'œuvre



17p



✓
11 MAR 200

Ներսիսեան դպրոցի 1916/17 թ. շրջանաւարտներ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԺՈՂՈՎԱԾՈՒ



371
5-26

Թ Ի Յ Լ Ի Ս

Տպարան «ԷՊՕԽԱ» Մուգէյսկի պեր. № 8.
1917

5 JUN 2012

Ներսիսեան դպրոցի 1916/17 թ. շրջանաւարտներ

371

Մ-26 *mb*



ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ԺՈՂՈՎԱԾՈՒ

32162



11877

Թ Ի Ֆ Լ Ի Ս

«ԷՊՕԽԱ» Մուգէլսկի պեր. № 3.

1917



24 JUN 2013

45.793

8393

ԵՐԶԱՆԿԱՅԻՇԱՏԱԿ

ՆԵՐՍԷՍ Ե. ԿԵԹՈՒՂԻԿՈՍԻ

ՅԻՇԵՆԿԻՆ



59126.66

Նրախտապարտ սաներ

ՄԻ ՔԱՆԻ ԽՕՄՔ

Կազմակերպելով այս գործը՝ մտադրութիւն եմ ունեցել աշակերտներին աւելի մօտեցնել մանկավարժական հարցերի ուսումնասիրութեան, սէր արթնացնել նրանց մէջ դէպի գրական աշխատանքը և առաջ բերել այն համոզումը, որ գրական աշխատանքը մի դժուար բան չէ, եթէ ջանասիրութիւն չխնայուի այդ գործի համար, ցանկացել եմ նաև ծանօթացնել նրանց գիրք կամ յօդուած գրելու և գիրք տպագրելու տեսնելիական պայմաններին, որպէս զի տպագրւում նրանց անցումն դէպի գրական աշխարհը այժմանից մասամբ դիւրացած լինի:

Աշխատանքները կատարել են Ներսիսեան դպրոցի այս տարուայ շրջանաւարտները ինքնուրոյնաբար՝ առաջնորդուելով իմ ցուցմունքներով, ամեն մէկը իր յօդուածը վերամշակել է մօտ երեք անգամ: Վերամշակման ժամանակ օգնել եմ աշակերտներին, բայց ամեն կերպ աշխատել եմ նրանց ինքնուրոյնութիւնը պահպանել:

Յուսով եմ, որ բարեմիտ ընթերցողը վերջնական գնահատութիւնն անելիս, ի նկատի կ'ունենայ, որ սա աշակերտական մի գործ է, որ այս վարձը նոր է, ուրեմն նրա յաջողութեան պայմանները դեռ կանոնաւոր չեն ուսումնասիրուած, ուստի և թերութիւնները ներելի են:

Ներսիսեան դպրոցի մանկավարժութեան ղասատու՝

1917 թ.

Գորգէն Էդիկեան

Մ Ա Ն Կ Ը Պ Ա Ր Տ Է Ձ

Երեխաների կրթութեան մասին մեր մէջ սովորաբար չեն մտածում, այլ բաւականանում են միայն հագուստի և կերակրի մասին հոգալով: Թէ կրթութիւնը և թէ դաստիարակութիւնը թողնում են դպրոցին. սրանով դպրոցի համար մի անելանելի կացութիւն է ստեղծւում, որովհետև ուսուցիչը փիզիքապէս անկարող է լինում պաշտօնական ծրագիրն անցնելուց զատ աշակերտին դաստիարակել պէտք եղածին չափ: Մանուկը նախ քան դպրոց մտնելը պէտք է դաստիարակուի:

Ընտանիքում երեխան մեծանում է ծնողների անմիջական հսկողութեան տակ. այստեղ նրա բնաւորութիւնը ուղղութիւն է ստանում և մանուկը փիզիքապէս կազմակերպւում է: Կրթութիւնը մանկան բնածին յատկութիւնները դէպի լաւն է ուղղում: Ուրեմն ծնողների դերը այս շրջանում շատ է մեծ և պատասխանատու:

Բայց տեսնենք, կտն արդեօք մեր մէջ ծնողներ, որոնք կրթուած և պատրաստ լինին այդ ուղղութեամբ: Մեր նիւթապէս ապահով ընտանիքներում անգամ չեն կարողանում երեխային լաւ դաստիարակութիւն տալ:

Աւելի անմխիթաբ գրութեան մէջ են արհեստաւորների, բանուորների և առհասարակ ստորին խաւերի երեխաները: Սըրանց ծնողները զբաղուած են լինում տնային զանազան գործերով, կամ տանը չեն լինում, այլ գնում են աշխատելու այստեղ, այնտեղ՝ թողնելով երեխային անխնամ: Իսկ եթէ մայրը ազատ ժամանակ ունի, այդ էլ դեռ քիչ է, որովհետև միայն մայրական սէրը բաւական չէ մանկան լաւ դաստիարակութիւն տալու համար, այլ դրա համար հարկաւոր է առանձին պատրաստութիւն:

Կան նաև նիւթապէս ապահով և ինտելլիգենտ ծնողներ,

որոնք շատ մեծ ցանկութիւն ունեն իրենց մանուկներին դաստիարակել մանկավարժական նորագոյն հիմունքներով, բայց կամ իրենք հնարաւորութեան չունին իրենց մանկանը նուիրուելու, կամ զգում են, որ անպատրաստ են այդ սուրբ գործի համար:

Ահա և վերոյիշեալ բոլոր ծնողների համար պէտք է մի հիմնարկութիւն լինի, ուր կարող են տանել իրենց զաւակներին՝ հաւատացած լինելով, որ այնտեղ նպաստաւոր կրթութիւն են ստանալու մանուկները: Այսպիսի մի հաստատութիւն կայ, դա մանկապարտէզն է՝

Առաջին անգամ մանկապարտէզ հիմնել է գերմանացի մանկավարժ Ֆրեդրիքը, «մանկապարտէզ» անունն էլ նրան է պատկանում: Մանկապարտէզ հիմնելու միտքը նրա մէջ ծագել է շատ վաղ հասակում, երբ դեռ ևս Ֆրանկֆուրտում ուսուցչի պաշտօն ունէր (1805 թ.): Հէնց այդ ժամանակից նա աշխատում էր զարգացնել երեխաների մէջ ինքնագործութիւնը և դիտողութիւնը և կազմակերպում էր դպրոցական զբօսանքներ:

Ֆրեդրիքը մանկապարտէզի նպատակը այսպէս է ձևակերպում: «Մանկապարտէզը պէտք է երեխաների ուժերը արթնացնի և զարգացնի. ճանապարհներ ու միջոցներ ցոյց տայ, որպէս զի ամեն մի երեխայ, ինչ դասակարգի էլ պատկանելու լինի, իր էութեան և իր կոչման յարմար ձևով կրթուի, մանաւանդ ինքն իրեն կրթի»:

Ֆրեդրիքի կարծիքով ամեն մարդու մէջ կայ գործունէութեան մղում, որի շնորհիւ մարդ միշտ նորանոր իմացութիւնների է ձգտում: Այդ միւլտիպլ ձգտումը կայ նաև երեխաների մէջ: Ահա այդ ձգտմանը պէտք է գրգիռներ տալ: Եւ այս բոլորը երեխան պէտք է կատարի զուարթ տրամադրութեամբ և հաճոյքով: Ֆրեդրիքը պահանջում է, որ դաստիարակչուհիները ուշադրութեան առնեն ամեն մի երեխայի առանձնայատուկ դրական գծերը և շեշտեն, կրթեն ու առաջ ասանեն, որովհետև գիտութիւնը և կուլտուրական կեանքը գոյութիւն ունին շնորհիւ մասնագիտակցման և անհատականութեան:

Մանկապարտէզում մեծ տեղ է բռնելու նաև ինքնագործութեան մեթոդը. երեխան ինքը իրեն պէտք է կրթէ, իրեն զարգացնէ և ստեղծագործէ:

Մանկապարտէզի մէջ, պատրաստուած դաստիարակչուհու

հսկողութեան տակ կրթւում, զարգանում ու ուղղութիւն է ըստանում մանուկ սերունդը: Մանկապարտէզի մէջ պատիժ տեղ չունի. այստեղ երեխան տեսնում է միայն քաղցր վերաբերմունք և ներշնչւում է սիրել ամեն մի գեղեցիկ ու լաւ բան: Մանկապարտէզում երեխային սովորեցնում են համբերատարութեան և ինքնազսպման. բայց որ ամենից զլիաւորն է, մանկան ինքնագործութիւնը և դիտողական կարողութիւնը զարգանում են:

Մանկապարտէզի ուսուցումը այնպիսի հիմունքների վերայ է դրուած, որ մանուկն անգիտակցաբար զանազան իմացութիւններ է ձեռք բերում: Կարծէք մանկան չեն ստիպում իւրացնել այս կամ այն բանը, այլ նա անզգալի կերպով իւրացնում է:

Հեշտ իւրացման պատճառը այն է, որ մանկապարտէզի ծրագիրն ամբողջապէս մանկան հոգեբանութեան յարմար ձևով է կազմած: Թուենք պարսպմունքները և արդէն խնդիրը պարզ կլինի:

Մանկապարտէզի մէջ առաջին տեղը բռնում է խաղը և յետոյ զանազան պարապմունքներ. օրինակ՝ կաւից կաղապարել, շինութիւններ, նկարչութիւն, հիւսուածքներ, ուլունքներ շարել, մոզայիկ աշխատանքներ, կենդանական լուսօ, պատմութիւններ, երգեր և այլն *):

Ամեն մի երեխայ շատ վաղ հասակից հակում, նոյն խաղ պահանջ ունի խաղալու, շարժուելու, մի որևէ բան անելու: Դաստիարակչուհին օգտուում է մանկան այս գծից ու խաղի միջոցով շատ բան իւրացնել տալիս մանկանը: Խաղի մասին աւելի մանրամասն մի փոքր յետոյ:

Բայց որպէս զի երեխայի բնածին յատկութիւնները զարգանան, առաջ մղուին և զգայարաններն էլ ցանկալի չափով տպաւորութիւններ ստանան, միայն խաղերը բաւական չեն, այլ կան նաև ուրիշ գործօններ, որոնք մեծ օգուտներ են տալիս երեխային. դրանցից են օրինակ՝ երգերը, ազատ օդում մարզանքները, այգում կամ պարտէզում ծաղիկների ու կեն-

*) Ամեն մի պարապմունքի առանձին արժէքն ու եղանակը աւելի մանրամասն նկարագրուած է Արդութեանի «Մանկական պարտէզ» գրքում:

զանններին հոգատարութիւնը և այլն: Ահա այս զբաղմունքներն են որոնց շնորհիւ երեխայի դիտողականութիւնը զարգանում է և նմանողութեան յատկութիւնը, որն այնքան յատուկ է երեխային, ուղղւում է դէպի լաւը:

Մանկապարտէզում՝ երեխան ծանօթանում է բնութեան օրէնքների և երևոյթների հետ:

Այս նպատակին հասնելու համար երեխային պէտք է վարժեցնել հոգ տանելու բոյսերին, ծաղիկներին և զանազան մանր կենդանիներին: Սրա նշանակութիւնը շատ մեծ է: Ամենից առաջ երեխայի ինքնագործութիւնը զարգանում է, միւս կողմից նա զգում է, որ ինքն էլ մի գործ է շինում, ինքն էլ պէտքական մի անհատ է: Երեխան փորձով տեսնում է, որ եթէ կենդանուն կամ բոյսին զրկի կերակրից, գործը կտուժի, կենդանին կամ բոյսը կոչնչանայ: Այդ պատճառով էլ աշխատում է բարեխղճօրէն կատարել իր վրայ դրուած պարտականութիւնը, որը զարգանալով՝ պարտականութեան և ախուրատութեան զգացում է զարթեցնում նրա մէջ:

Վերև յիշեցինք, որ դաստիարակչութիւնն պարտաւոր է մօտ ծանօթանալ երեխայի հետ, ըմբռնել նրա առանձնայատուկ գրծերը, իսկ այդ առանձնայատուկ գծերը մեծ չափով երեան են զաւրիս խաղի միջոցին: «Խաղը երեխայի հոգու հայելին է»:

Հետևեցէք երեխաներին և կտեսնէք, որ մէկը միշտ ցանկանում է առաջինը լինել բոլոր խաղերի մէջ, միւսը ընդհակառակը սիրում է ենթարկուել:

Ուղի ժամանակ երեխան գործ է ունենում իրեն նման շատերի հետ: Ուղի մէջ երեխան մի որոշ խմբի անդամ է, նրա համար թանգ են այդ խմբի ցանկութիւններն ու պահանջները, և նա պաշտպանում է իւր խմբի շահերը, իր թոյլ և ուժեղ ընկերներին: Այստեղից առաջանում է ընկերակցական զգացմունքը, որը ապագայում հետզհետէ ձևակերպուելով՝ ընդլայնւում է:

Մի քանի խաղեր երեխայի մէջ զարգացնում են հնարագիտութիւն, մանաւանդ այն դէպքում, երբ պահանջւում են ոչ միայն մեքենայական շարժումներ, այլ և հարկաւոր է ի նկատի առնել իր և հակառակորդի դրութիւնը: Փոքրիկը ինքնագլուխ ընտրում է այս կամ այն միջոցը ազատուելու կամ յարձակուելու համար: Ուղի միջոցին երեխան մտածում է,

բայց նրա ուղեղը չի յոգնում, որովհետև այդ մտածողութիւնը շատ թեթև է և սիրով է կատարւում:

Ուղիները զարգացնում են նաև յիշողութիւնը, մանաւանդ խաղերից նրանք, որոնք խնդիրներ ունեն և որոնց լուծման համար հարկաւոր է յիշել բառեր: Այս տիպի խաղերի համար օրինակ կարող է ծառայել «Փոստ» խաղը: Յրիչի պաշտօն կատարողը ստիպուած է իր վրայ դրած յանձնարարութիւնները ճշտութեամբ կատարել, այն է՝ բառացի տեղ հասցնել այն բոլոր բառերը, որ նրան թելադրում են սրա-նրա համար:

Բացի դրանից՝ խաղը մանկան ուշադրութիւնը լարում, կենտրոնացնում է, որովհետև առհասարակ մանուկները ցանկութիւն ունին միշտ յաղթող հանդիսանալ և առաջինը լինել խաղի մէջ, իսկ զրա համար հարկաւոր է ծայր աստիճանի ուշադրութիւն, որպէս զի յաղթեն:

Ուրեմն խաղերի շնորհիւ մանուկը կարողանում է իր բընածին և աստիճանաբար ձեռք բերած կարողութիւնները գործադրել, երեան հանել ու զարգացնել: Այս պատճառով էլ խաղերը շատ մեծ կրթական, դաստիարակչական նշանակութիւն ունին:

Ֆրեդրիկը առաջնակարգ նշանակութիւն տալով խաղերին՝ ասում է. «Մաղը երեխայի կեանքի հայելին է» խաղը երեխայի կեանքում առանձնայատուկ դեր ունի, որովհետև օգնում է երեխային սեփական զգացմունքները հասկանալուն:

Վերև ասացի, որ մանկապարտէզի մէջ գործն այնպէս է տարուելու, որ ամեն բան խաղի միջոցով տրուի երեխային: Ֆրեդրիկը այս պահանջը հետեւեալ ձևով էր իրականացնում:

Որպէս զի երեխային ծանօթացնի արտաքին աշխարհի հետ, նա օգտւում է ու առաջարկւում է օգտուել գնդով, որը յիշեցնում է երկրագնդի ձևը: Իսկ որպէս զի ծիածանի գոյների մասին տեղեկութիւններ տայ և զարթեցնի գեղարուեստական զգացում, օգտւում է զանազան գոյնի գնդերից, աստիճանաբար աւելացնում է աւելի մեղմ գոյներ. այսպիսով երեխաները ծանօթանում են բոլոր գոյների հետ: Այս բոլոր վարժութիւնները տեղի են ունենում խաղի ձևով: Սկզբում գործ են ածուելու պարզ նիւթեր և ապա աստիճանաբար բարդեր:

Այսպիսով, շնորհիւ զանազան գոյների, ձևերի, թուերի, ձայների, որոնք կապուած են առարկաների հետ, երեխան

անցնում է արստրակտ հասկացողութիւնների, Հակառակ ճանապարհը՝ արստրակտից կոնկրետը կլինէր անմիտ և նոյն իսկ ֆրասակար:

Առհասարակ երբ երեխային մի որևէ բան ենք բացատրում, անմիջապէս բացատրածը պէտք է կոնկրետացնենք, օրինակ՝ ասում ենք, որ արշինը կարելի է բաժանել մասերի, պէտք է իսկապէս բաժանենք:

Ֆրեոբելը այս վարժութիւնների ժամանակ օգտւում էր անալիտիկ և սինթետիկ մեթոդներից: Սկսում էր ամբողջից, հասնում էր մասերին, որից բաղկացած է ամբողջը և յետոյ կրկին վերադառնում էր ամբողջին:

Մանկապարտէզը միշտ էլ միևնոյն ընդունելութիւնը չի գտել: Սկզբներում մանկապարտէզի մասին շատերն էին բացասաբար արտայայտւում, պատճառաբանելով, որ երեխան շատ վաղ հասակից կտրւում է ընտանիքից, որը վատ կարող է ազդել երեխայի վրայ: Ոմանք էլ պնդում էին, որ մանկապարտէզի պարապմունքները մանկական ոգի չունին, այս առարկութիւնից պէտք է օգտուել և մանկապարտէզի պարապմունքներին մանկական ոգի, բնոյթ տալ:

Մանկապարտէզը Գերմանիայից անցաւ նաև Ռուսաստան: Ռուսաստանում միայն Ֆինլանդիայում մեծ ընդունելութիւն գտաւ. այնտեղ այժմ մանկապարտէզը հասարակութեան համար մի մեծ պահանջ է:

Ցաւով պէտք է մատնանշել, որ մեր մէջ, Կովկասում դեռ մայրենի լեզուով մանկապարտէզ չկայ: Երեխան հազիւ է սկսում մայրենի լեզուով խօսել, երբ մտնում է մանկապարտէզ, ուր նա միայն ռուսերէն է լսում. գիտցած մայրենի լեզուն էլ մոռանում է: Ինչ որ մայրենի լեզուով չէ, խորթ է և կրթական տեսակէտից անընդունելի: Վերջերս մի շարժում կայ յօգուտ հայերէն լեզուով մանկապարտէզի: Յուսանք, որ այս շարժումը յաջողութիւն գտնի մեր մէջ:

Ռուբէն Ղուկասեան

ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ՊԱՐԱՊԵՈՒՆԲՆԵՐԸ ԵՒ ԱՇ-ԽԱՏԱՆՔԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Վերջերս եւրոպական գրականութեան մէջ այնքան է զբոլում ֆիզիքական պարապմունքների և աշխատանքի մասին, որ թւում է, թէ գծուար է այսուհետև այդ հարցի մասին մի նոր բան ասել, բայց մեր մանկավարժական գրականութիւնն այնքան աղքատ է և մեր հասարակութեան հասկացողութիւնն այդ ուղղութեամբ այնքան սահմանափակ, որ նոյն իսկ ամբողջ քաղաքակիրթ աշխարհում ճշմարտութեան բնոյթ ստացած հարցերը մեզ մօտ նորութիւն են. այդ պատճառով էլ, թւում է, որ իմ ընտրած հարցը այնքան էլ անարժէք չէ և զուրկ որոշ հետաքրքրութիւնից:

Դպրոցական ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները կարելի է բաժանել երկու խմբի՝ պարապմունքներ և աշխատանքներ, որոնք նպաստում են մեր ֆիզիքականի զարգացմանը և պարապմունքներ ու աշխատանքներ, որոնք նպաստում են մեր մտաւորի և բարոյականի զարգացմանը: Առաջին շարքի պարապմունքների թուին են պատկանում սպորտն ու մարմնամարզութիւնը, իսկ երկրորդին՝ եքսկուրսիաներն ու ճեռարուեստը:

Բայց վերոյիշեալ բաժանումը չպէտք է ընդունել բացարձակ, որովհետև թէ առաջին շարքի աշխատանքների և պարապմունքների մէջ մտնում են բարոյական և մտաւոր էլեմենտներ և թէ երկրորդ տեսակի մէջ կայ ֆիզիքական աշխատանք. բաժանումը տեղի է ունեցել ըստ գերակշռող տարրի: Անցնենք տեսակների նկարագրութեան:

Մարմնամարզութեան մասին շատ քիչ բան պէտք է ասեմ, որովհետև այս առարկան հանրածանօթ է:

Մարմնամարդութիւնը ձգտում է մի շարք նախամտածուած և նպատակայարմար շարժումների միջոցով երեխայի մարմնի բոլոր մասերը համաչափ զարգացնել:

Դպրոցական խաղերը շատ կողմերով նման են մարմնամարդութեան: Դպրոցական խաղերի ժամանակ աշակերտը անում է համարեա այն բոլոր շարժումները, ինչ որ մարմնամարդութեան մէջ. տարբերութիւնը միայն այն է, որ այստեղ աշակերտի շարժումները ազատ են, ինքնաբերական և առանձնապէս չեն ենթարկւում մեծերի կարգադրութեանը:

Խաղերը կարելի է բաժանել չորս գլխաւոր խմբերի. 1. Խաղեր, երբ երեխան աշխատում և նմանութիւն մեծերին և անում է այն, ինչ որ անում են մեծերը իրենց առօրեայ կեանքում. գինուոր խաղալ, պատերազմել, գող բռնել և այլն: 2. Մրցական խաղեր, երբ խաղացողներից ամեն մէկը աշխատում է յաղթող հանդիսանալ. վազելու մրցութիւն, թռչելու և այլ խաղեր: 3. Անատակա խաղեր, երբ խաղերի ժամանակ զիմադիր ուժերն անհատներ են և ամեն խաղացող աշխատում է իր անհատական, անձնական յաջողութեան համար: 4. Խրմբական խաղեր, երբ իրար դէմ կանգնած ուժերը խմբեր են և ամեն մի խաղացող աշխատում է իր խմբի յաջողութեան համար, երբ խմբի յաջողութիւնը անհատի յաջողութիւնն է: Բացի վերոյիշեալ խաղերից և մարմնամարդութիւնից, դպրոցական ֆիզիքական պարապմունքների և աշխատանքի մէջ կարելի է պատուաւոր տեղ տալ նաև սպորտին. Սովորական պայմաններում, դպրոցում հնարաւոր են սպորտի հետեւեալ տեսակները՝ 1. ֆուտբոլ, 2. պարեր, 3. չմշկումն, 4. լողալ:

Այսպէս ուրեմն, համառօտ կերպով նկարագրելով առաջին շարքի դպրոցական ֆիզիքական պարապմունքների և աշխատանքների տեսակները, կանցնեմ երկրորդ շարքին: Երկրորդ շարքի ֆիզիքական պարապմունքներին և աշխատանքներին են պատկանում էքսկուրսիաները և ձեռարուեստը:

Էքսկուրսիաները ըստ իրեն բնաւորութեան բաժանւում են երկու խմբի՝ գիտական և զուտ զբօսնելու զիտաւորութեամբ կազմակերպած էքսկուրսիաներ: Մեզ աւելի շուտ զբաղեցնում են երկրորդ տեսակի էքսկուրսիաները: Այս տեսակի էքսկուրսիաները մկանների շարժողութեան և զարգացմանն են նպաստում: Էքսկուրսիայի ժամանակ արուած շարժումները մարմ-

նամարդութեան հետ համեմատած այն առաւելութիւններն ունին, որ այստեղ նրանք ազատ են և ենթակայ չեն հրամանների:

Բայց երկրորդ շարքի պարապմունքներից և աշխատանքներից ամենահետաքրքիրը ձեռարուեստն է:

Ձեռարուեստը կարելի է բաժանել երկու մասի, առաջին տեսակի ձեռարուեստ՝ երբ աշակերտին զանազան նիւթերից զանազան իրեր ենք պատրաստել տալիս դպրոցական յատուկ ժամի. ձեռարուեստն այս դէպքում առանձին առարկայ է. և երկրորդ տեսակի ձեռարուեստ՝ երբ աշակերտը իր սովորած առարկաները լաւ իւրացնելու համար, զանազան իրեր է պատրաստում: Սկսենք առաջին տեսակից:

Առաջին տեսակի ձեռարուեստը սկզբնական շրջանում (ընտանիքում) խաղի բնոյթ ունի, երեխան թղթից կամ կարտոնից զանազան իրեր է պատրաստում: Աւելի ուշ, դպրոցում պէտք է այդ պարապմունքները պարտադիր աշխատանքների բնաւորութիւն ստանան: Սկզբնական շրջանում պէտք է բաւականանալ թղթի, կարտոնի, կաւի և ձողիկների աշխատանքով, իսկ ապագայում աստիճանաբար պէտք է նրան ծանօթացնել փայտի, երկաթի ու կաշուի աշխատանքների հետ:

Հէնց սկզբից պէտք է աշխատել, որ աշակերտը իրը պատրաստէ ամենամօտիկ և քիչ արժէք ունեցող նիւթերից: Պէտք է աշակերտը պատրաստելիք իրը վերջացնէ որոշ ժամանակամիջոցում և պատրաստած իրը անմիջապէս գործնական օգուտներ տայ. ձգձգուած աշխատանքը թուլացնում է աշակերտի եռանդը, իսկ պատրաստած իրի անպէտքութիւնը հիասթափեցնում է նրան:

Երկրորդ տեսակի ձեռարուեստը պէտք է այսպէս պատկերացնել. աշակերտները դպրոցում ուղիորւմ են շատ առարկաները, որոնց իւրացման համար հարկաւոր են լինում զանազան իրեր, այդ իրերը պատրաստւում են առանձին գործարաններում և դպրոցը այդ իրերը գնում է շուկայում, ահա երկրորդ ձևի ձեռարուեստը աշխատում է, որ այդ իրերը իրենք, աշակերտները պատրաստեն:

Աշակերտները կարող են պատրաստել համարեա բոլոր առարկաների համար իրեր. օրինակ՝ եթէ նրանք պատմութիւն են անցնում, նրանք՝ պատրաստում են նախամարդու խրճի-

թը, նրա բակը, նրա զէնքերը, գործածած իրերը և այլն. կամ եթէ աշխարհագրութիւն են անցնում, պատրաստում են զանազան նկարներ և ուղեքներ. եթէ թուաբանութեան են անցնում, պատրաստում են համընդ և ուրիշ թուաբանական հարկաւոր պիտոյքներ. վերջապէս նրանք պատրաստում են բնագիտութեան վերաբերեալ բազմաթիւ գործիքներ և այլն:

Պէտք է միշտ էլ հետեւել այն առաջնորդող սկզբունքին, որ աշակերտը տեսական ամեն մի նոր իմացութիւն կոնկրետացնի, առարկայացնի, եթէ այդ հնարաւոր է: Ամեն մի առարկայի գոնէ մի որոշ մասը ֆիզիքական աշխատանքի նիւթ է դառնալու: Այս կերպ միայն կը զարգանան աշակերտի ստեղծագործական ուժերը:

Համառոտակի տալով դպրոցական ֆիզիքական պարապմունքների և աշխատանքների նկարագիրը, կանցնեմ նրանց տուած օգուտներին:

Ինչպէս յօդուածիս սկզբում էլ յիշատակեցի, դպրոցական ֆիզիքական պարապմունքների ու աշխատանքների գլխաւոր նպատակն է Վանկան ֆիզիքական զարգացումը նպատակայարմար առաջ տանելով՝ առողջ պահել նրա մարմինը:

Ինչպէս ամեն մի կենդանի գործարան, այնպէս էլ մեկանները գործունէութիւնից զարգանում են և անգործութիւնից ընդհակառակը թուլանում, ատրոֆիայի են ենթարկւում: Այս բանը շատ հեշտ կարելի է դիտել, երբ մարմնի մի որևէ մասը բնական ձևով չի գործում, օրինակ՝ մատը կտրուած է և մենք այդ մատը կապում ենք ու այդպէս կապած թողնում. որոշ ժամանակից յետոյ փաթաթանը քանդելով տեսնում ենք, որ այդ մատը միւս մատների հետ համեմատած՝ նիհարել է ու գունատուել. բնախօսները այդ բանը բացատրում են նրանով, որ մատը կապուած ժամանակ գործածութեան մէջ չէ եղել և նրա մէջ նիւթերի փոխանակութիւնը կանոնաւոր չէ ընթացել: Մրան բոլորովին հակառակ, երբ մկանները շարժողութեան մէջ են լինում, նկատում է, որ նրանք արագ զարգանում են: Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքներն էլ շարժողութեան մէջ պահելով աշակերտի մկանները՝ զարգացնում են ամրապնդում են նրանց:

Մարմնի առողջութիւնը սակայն միայն մկանների առողջութեամբ չէ պայմանաւորուում, որպէս զի մեր մարմինն ա-

ռողջ լինի, պէտք է մնացած գործարաններն էլ առողջ ու զարգացած լինեն:

Մնացած գործարաններից մեր մարմնի համար մեծ նշանակութիւն ունեցողներից են՝ թոքերը, սիրտն ու ստամոքսը. անհնենք, թէ ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները ինչպէս են ազդում սրտի, թոքերի ու ստամոքսի զարգացման ու առողջութեան վրայ:

Առ հասարակ ամեն տեսակ աշխատանքի և շարժողութեան ժամանակ մկանների մէջ նիւթի այրում է տեղի ունենում. և ահա, որպէս զի նոր շարժումներ կատարուեն, պէտք է մկանները նոր նիւթ ստանան. այդ նիւթը գտնւում է արեան մէջ, ուրեմն և արագ գործողութիւններ անելիս, արեան շրջանառութիւնն էլ արագ է կատարւում և առատ նիւթ մատակարարւում մկաններին, իսկ դրանով բնականօրէն սիրտը սկսում է արագ գործել, սրով եւ զարգացնում է:

Արեան արագ գործելու հետ է կապուած նաև քաթերի արագ գործունեութիւնը. երբ արեւնը արագ անցնում է մեր մարմնի զանազան մասերով, նա կեղտոտւում է և անհրաժեշտութիւն է առաջ գալիս, որ նա շուտ-շուտ հոսէ դէպի թոքերը մաքրուելու համար. յաճախ նկատելի է, որ գործելիս, արագ-արագ ենք շնչում: Մրանով զարգացնում և ամրապնդում են թոքերը:

Իսկ թէ շարժումները որքան նշանակութիւն ունեն ստամոքսի համար, թւում է, բոլորի համար էլ պարզ է. բժիշկները նոյն իսկ ստամոքսի հիւանդութիւն ունեցող մարդկանց խորհուրդ են տալիս ճաշելուց յետոյ մի քիչ ման գալ:

Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները ուրեմն զարգացնում են մեր մկանները, մեր սիրտը, քաթերն ու ստամոքսը, ուրիշ կերպ ասած՝ նպաստում են մեր առողջութեանը, իսկ թէ որքան մեծ նշանակութիւն ունի առողջ մարմինը հոգու առողջութեան համար, լաւ բնորոշում է «առողջ հոգին՝ առողջ մարմնի մէջ» ասացուածը:

Բայց որքան ֆիզիքական պարապմունքների ու աշխատանքների կանոնաւոր ընթացքը կազդուրիչ ազդեցութիւն է ունենում մեր մարմնի վրայ, նոյնքան նա բացասական նշանակութիւն է ունենում, եթէ տարւում է միակողմանի, եթէ աշակերտները դրանով չափազանց շատ են զբաղւում:

Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները բացի մարմնի առողջութիւնը նպաստելուց, կանոնաւորում են նաեւ մեր շարժումները, նրանց նպատակայարմար են դարձնում: Դրոսից ստանում ենք զանազան գրգիռներ կամ տպաւորութիւններ, քննում ենք այդ տպաւորութիւնները, ըմբռնում և ապա դրանց համապատասխան շարժումներով պատասխանում: Ուրջան յաճախ են կրկնում այդ գրգիռները, այնքան իրերի ճիշտ ըմբռնողութիւնն ու գնահատութիւնը զարգանում է մեր մէջ և նպատակայարմար գործողութիւններ են մշակւում նրանց պատասխանելու համար:

Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները կապւած լինելով գործողութիւնների հետ, նպաստում են վերոյիշեալ յատկութիւնների զարգացմանը. օրինակ՝ մարմնամարզութեան ժամանակ մի քանի անգամ անջրպետներից թռչելով և կամ բարձրութիւններ ելնելով՝ աշակերտը վարժւում է այդ տեսակ գործողութիւններին և ապագայում էլ ճիշտ է ըմբռնում և գնահատում իր առջև բացուած փոսը կամ բարձրութիւնը, ուստի և նպատակայարմար շարժումներ է անում թռչելու կամ բարձրանալու համար:

Ֆիզիքական պարապմունքների և աշխատանքների գլխաւոր արդիւնքներից մէկն էլ այն է, որ նրանք օգնում են մեր մտաւորի ձանգստութեանը: Առ հասարակ ֆիզիքականն ու մտաւորը շատ սերտ կերպով են կապուած իրար հետ: Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները թարմացնում են մեր ուղեղը: Շատ յաճախ մտաւոր աշխատանքից յոգնած՝ ֆիզիքական շարժումներ ենք անում հանգստացնելու մեր ուղեղը և որոշ հետեւանքների հասնում ենք. թուաբանութիւնից յոգնած երեխաները, երբ մի քանի անգամ կանգնում ու նստում են, ձեռքերով ու ոտքերով զանազան շարժումներ են անում, մտաւորապէս բաւական հանգստանում են:

Այդ բանը մօտաւորապէս այսպէս կարելի է բացատրել. երկար ժամանակ մտաւոր աշխատանք կատարելով՝ մեր ուղեղը շատ նիւթ է սպառում, որից նա թուլանում է և կարիք է զգում նոր նիւթեր ստանալու և առաջացած ֆրաստկար նիւթերը հեռացնելու, այդ երկու գործն էլ արիւնն է անում. իսկ արիւնն արագ սկսում է հոսել, երբ որևէ ֆիզիքական աշխատանք է կատարւում:

Բացի ուղեղը թարմացնելուց, ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները նպաստում են արտաքին աշխարհի իրերը ճիշտ ըմբռնելուն: Մեր ուղեղում կան երկու տեսակի կենտրոններ՝ կենտրոններ, որոնք ընդունում, ըմբռնում են արտաքին գրգիռները և կենտրոններ, որոնք այդ գրգիռները ըմբռնելուց յետո, այս կամ այն գործողութիւնն են առաջ բերում. առաջին տեսակի կենտրոնները կոչւում են զգացող (սենսորական), իսկ երկրորդ տեսակինը՝ շարժող (մոտորական). Այս երկու կենտրոնների մէջ կայ սերտ կապ և միշտ մէկը լրացնում է միւսին. ըմբռնումը կիսատ է լինում, եթէ այդ երկու կենտրոնները միասին չեն գործում:

Այս բանին ապացոյց կարող է ծառայել այն, որ դպրոցական շատ առարկաների իմացութիւններ չեն մնում աշակերտի մոքում, եթէ նրանց վերացական հասկացողութեանը չեն միանում գործողութիւններ. օրինակ՝ երբ մենք բացատրում ենք մի ֆիզիքական օրէնք, կամ երևոյթ և վերացական բացատրութեանը չենք կցում փորձը, այն ժամանակ աշակերտն այդ երևոյթը շատ դժուար կըմբռնէ և շատ արագ էլ կմոռանայ:

Իսկ երբ բացատրւում է բնագիտական մի երևոյթ և ուսուցիչը չբաւականանալով վերացականօրէն պատմելուց՝ փորձեր է անում, այս դէպքում, ճիշտ է, աշակերտն աւելի լաւ կըմբռնէ, բայց սրա պակասութիւնն էլ այն է, որ աշակերտը ոչ մի ակտիւ դեր չի ունենայ:

Իսկ եթէ աշակերտն ինքն է փորձեր անում, այդ ժամանակ բացի լսողական և տեսողական զգայութիւններից, նա կունենայ նաև շօշափելիքի գրգիռներ, այս դէպքում արդէն շարժող և զգացող կենտրոնները իրար կլրացնեն և ըմբռնումն աւելի լիակատար կլինի:

Ամենալաւ ձևն այն կլինի, երբ աշակերտներն իրենք գործիքներ պատրաստեն և իրենց պատրաստած գործիքներով փորձեր անեն:

Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները մարզում են նաեւ միտքը, սրում են նրան, ու մեզ՝ սովորեցնում են հնարաղիտութեան: Շատ յաճախ խաղերի, մարմնամարզութեան



էքսկուրսիաների, կամ ձեռարուեստի ժամանակ աշակերտները հանդիպում են զանազան դժուարութիւններ, որոնցից ազատուելու համար մանուկ միտքը զանազան միջոցներ է փնտռում: Դրանով մշակուում է ու զարգանում նրա հնարագիտութիւնը, որ երբեմն զարմանալի չափերի է հասնում:

Յաճախ գործնական պարապմունքների ժամանակ, եթէ ուսուցիչը ազատ է թողնում աշակերտներին, նրանց փնտրող միտքը չնչին փոփոխութիւններ մտցնելով պատրաստելիք առարկաների մէջ, նորանոր ձևեր է ստեղծում:

Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները ծառայում են նաև որպէս մի տեսակ լրացնող միջոց աշակերտի սովորած առարկաների. օրինակ՝ որևէ երկրի մասին սովորելուց յետոյ, աշակերտը կարող է գնալ այդ երկիրը էքսկուրսիայի. նրա միտքը կհարստանայ նորանոր պատկերներով և սովորած առարկան աւելի կպատկերացուի և յիշողութեան մէջ աւելի երկար կմնայ:

Ֆիզիքական պարապմունքները կրթւում են նաև աշակերտի բնաւորութիւնը:

Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքներն աւանդից առաջ մշակում են աշակերտի կամքը. այն հաճոյքը, որ աշակերտը ստանում է որևէ գործ իրականացնելուց, ամենաուժեղ ձգտական ուժն է ապագայում նման գործեր անելու համար. մի անգամ յաջողուած գործը նրա մէջ առաջ է բերում սեփական ուժի գիտակցութիւն և վճռականութիւն ապագայում ձեռնարկելիք գործերի համար:

Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքներն աշակերտին սովորեցնում են նաև յամառութեան. շատ յաճախ, թէ խաղերի, թէ մարմնամարզութեան և թէ ձեռարուեստի ժամանակ պատահում են այնպիսի դժուարութիւններ, որոնց յաղթելու համար հարկաւոր է յամառ աշխատանք. իսկ մի անգամ այդպիսի աշխատանքի սովորած աշակերտը ձեռք կբերէ կամքի այն յամառութիւնը, որն այնքան անհրաժեշտ է մարդուն գոյութեան կռուի համար:

Մեր ռեֆլեկտիւ շարժումների մեծագոյն մասը առաջ է գալիս ցաւի զգայութիւնից, որքան այդ զգայութիւնը ուժեղ է, այնքան էլ այդ ցաւից առաջացած ռեֆլեկսը ուժեղ կլինի: Բայց շնորհիւ ուժեղ կամքի կարելի է դադել այդ շարժումները:

ըր. օրինակ՝ եթէ մի թոյլ կամքի տէր մարդու ատամը հանում են, նա ուժեղ ցնցումներ կանէ, կգոռգոռայ և նոյն իսկ լաց կլինի, այն ինչ ուժեղ կամքի տէր մարդը կզսպի իրեն, չնայելով որ նոյնքան և դուցէ աւելի ցաւ է զգում, բան առաջինը: Այս տեսակի ինքնագոյութիւն և դիմացկունութիւնը առօրեայ կեանքում կոչւում է տղամարդութիւն (мужество): Ֆիզիքական պարապմունքների և աշխատանքների շնորհիւ ուրեմն աշակերտի մէջ զարգանում է այդպիսի տղամարդութիւն:

Ինչպէս վերևը յիշեցինք, ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքներն ազգում են աշակերտի բնաւորութեան վերայ: Առ հասարակ մարդու բնաւորութիւնը շատ է կախուած նրա օրգանիզմից. արեան շրջանառութեան արագութիւնը, մարսողական գործարանների կանոնաւորութիւնը մեր բնաւորութեանը տալիս են այս կամ այն ուղղութիւնը: Արեան անկանոն շրջանառութիւն, թոքերի հիւանդութիւն և հիւանդ ստամոքս ունեցող մարդիկ բնականօրէն կլինին ջղային, շուտ գրգռուող: Իսկ եթէ ասում ենք, որ ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները կանոնաւորում են մեր սրտի, թոքերի և մարսողութեան գործարանների գործունէութիւնը, կը նշանակէ, նրանք կանոնաւորում են նաև մեր բնաւորութիւնը:

Բայց որ գլխաւորն է, ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները մեծ տեղ տալով ինքնագործունէութեան, զարգացնում են աշակերտի անհատականութիւնը ու ինքնանշանաւորութիւնը. ֆիզիքական պարապմունքների և աշխատանքների ժամանակ աշակերտը ամեն բոլոր պէտք է իր ուժերը չափէ ընկերների հետ, այս բանը կարթնացնէ նրա մէջ սեփական ուժերի գնահատութեան գիտակցութիւն:

Բացի այդ, մնալով ազատ իր անելիքների մէջ, գիտենալով, որ եթէ այս այսպէս եղաւ և ոչ թէ այնպէս, պատճառը ինքն է, անհատը կգիտակցէ իր «ես»-ի ազատ ընտրութեան կարողութիւնը:

Գիտակցելով իր «ես»-ի ազատութիւնը՝ աշակերտը գիտակցում է նաև, որ իր «ես»-ը նման ազատ «ես»-երից կազմուած խմբակցութեան մի մասն է, հետևաբար պէտք է աշխատէ ընդհանուրի բարեկեցութեան համար: Այսպէս, ֆիզիքական

պարապմունքներն աշակերտի մէջ առաջ են բերում նաև սոցիալական զգացմունքներ: Այս զգացման առաջանալուն նպաստում են նամանական գործակալ խաղերը:

Ֆիզիքական պարապմունքները զարգացնում են նաև աշակերտի երեւակայութիւնը:

Այսպիսով տեսանք, որ ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները ծառայում են կրթութեան երեք նպատակներին էլ՝ ֆիզիքական, մտաւոր և բարոյական. բայց կրթութիւնը գեղարուեստական նպատակ էս ունի:

Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները մեզ մէջ արթնացնում և զարգացնում են մարմնի, ձեւերի եւ շարժումների գեղեցիկութեան զգացումներ:

Յիշել ենք արդէն, որ ֆիզիքական պարապմունքները առողջ են պահում մեր մարմինը, բայց պէտք է շեշտել, որ ներքին նաև գեղեցկացնում են մարմինը. իսկ մարմնի գեղեցկութիւնը աշակերտի մէջ արթնացնում է գեղեցիկ մարմնի գաղափարը, նա սովորում է գնահատել գեղեցիկ կազմուածքը:

Սպորտը և դիմաստիկան աշակերտի շարժումները գեղեցկացնում են, նրանց դարձնում են շնորհալի. իսկ դա պահանջում է ամեն մի քիչ թէ շատ կրթութիւն մարդուց:

Չեռարուեստի և այլ գործնական աշխատանքների ժամանակ աշակերտներն աշխատում են մրցելով իրար հետ՝ գեղեցիկ իրեր պատրաստել. այս բանը զարգացնում է աշակերտի գեղեցիկ ձևեր ըմբռնելու ճաշակը:

Այսպիսով տեսանք, որ ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները նպաստում են աշակերտի մարմնի առողջութեանը, նրա շարժումները դարձնում են նպատակայարմար, զարգացնում են նրա մեջ շրջապատի ճիշտ եւ շուտ ըմբռնողութիւն, քարմացնում են աշակերտի ուղեղը, սովորեցնում են հնարագիտութիւն, լրացնում են առարկաների նիւթերը, զարգացնում են կամքը, տալիս են տոկունութիւն եւ յամառութիւն, կազմակերպում են բնասութիւնը, նպատակում են անհատականութեան զարգացմանը, տալիս են ինքնաճանաչութիւն, զարգացնում են սոցիալական զգացմունքներ, զարգացնում են երևակայութիւնը, մշակում են գեղարուեստական ճաշակը:

Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները սովորեցնում են աշակերտին առ հասարակ աշխատանքի:

Աշխատանքը տալիս է քաղցր պատգանք, որոնց վայելելը մարդու համար հաճոյքն է. իրօք, ինչ կայ աւելի քաղցր բան, բան այն, երբ զգում ես, որ այն իրը, որը դու գործ ես անում քո պէտքերիդ համար, քո ձեռքով է պատրաստած: Որպիսի հաճոյք պէտք է զգայ մարդ, եթէ մի հրաշալի գարնանային օր սկսէ ներկել իր բնակարանը, կամ աշխատել պարտէզում. նա կունենայ նոյն զգացումը, ինչպիսին ունենում է ծիծեռնակը իր բոյնը շինելիս:

Աշխատանքի բաժանման պատճառով մարդիկ զրկուել են այդ ամենաքաղցր զգացումից: Բայց դպրոցը պէտք է աշխատէ, որ հնար եղածին չափ աշակերտն ինքը հոգայ իրեն պէտքերը, պատրաստէ իրեն համար հարկաւոր իրերը, դա նրա սիրտը կլցնէ սեփական ուժի գիտակցութեամբ, ազնիւ հպարտութեամբ և սեփական անձի ազատութեան քաղցր զգացմունքներով:

Որպիսի բերկրանք պէտք է զգայ աշակերտը, եթէ այն դասարանը, որտեղ ինքը օրուայ կէսը անց է կացնում, իր ձեռքով ներկուած լինի, նստարանները ինքը նորոգէ և պատուհաններն ու յատակն ինքը մարել, պարտէզի ծառերը ինքը տնկած լինի և ամեն առաւօտ ջրէ, բակը զարգարած լինի ծաղիկներով. ամեն տեղ, ամեն ինչ նրան կպատմեն իր աշխատանքի մասին, ամեն բան նրան կժպտայ ու բոլորը նրան բարեկամներ կլինեն. աշակերտը ուրախ կլինի ու կսիրէ դպրոցը, որովհետեւ իր դպրոցն է:

Եթէ ութ տարեկան երեխան մտնում է դպրոց լիքը վազելու, խաղալու, շարժումներ անելու անհատնում է ներգիւյցով. նայեցէք նրա փոքրիկ պայծառ կենսութիւնը գէմքին, որքան կեանք, էներգիայ, աշխուժութիւն ու թարմութիւն է արտայայտում. տեսէք, ինչպէ՛ս պայծառ է նրա հայեացքը՝ ճիշտ հրեշտակի արտայայտութիւն ունի: Ազատ թողէք նրան, ասպարէզ տուէք գործելու, զարգացրէք նրա ընդունակութիւնները, շարժման մէջ պահեցէք նրան, առաջ քաշէք հոգեկան կարո-

դութիւնները, սովորեցրէք աշխատանքի, և դուք ապագայում կստանաք գործունեայ, տոկուն, հոգեկան բարձր յատկութիւններով օժտուած մի մարդ և հասարակութեան համար բարեխիղճ ու պարտաճանաչ մի անդամ:

Յարութիւն Գաապարեան

Ա. Ղ. Բ. Ի. Ի. Ն. Ե. Ր.

Гориневский. Физическое образование.

Киршенштейнеръ — Основные вопросы школьной организации

Гансбергъ — Школа труда.

«Մանկավարտէզ» յօդուածի աղբիւրները.

1. Фридрихъ Фребель. Воспитаніе челоѣка.
2. Монтессори. Методъ научной педагогики.
3. Сборникъ Вопросы дошкольнаго воспитанія.
4. Штейнгаузъ. Народный дѣтскій садъ и школа въ Финляндіи.
5. Дезюлинъ. Дѣтскій садъ и основы его организаціи.
6. Արդութեան Երկայնաբազուկ — Մանկական պարտէզ:

ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԸ ԲՆԱԳԻՏՈՒԹԵԱՆ Մէջ

Գործնական աշխատանքների դադափարը համեմատաբար նոր է մտել մանկավարժութեան մէջ: Սկզբներում բնագիտութիւնը դասաւանդում էին այնպէս, ինչպէս վերացական-պատմողական առարկաները: Ուսուցիչը պատմում էր սովորելիք նիւթը՝ առանց օգտուելու շրջագայութիւններից, նկարներից կամ փորձերից: Աշակերտներն անգիր էին անում ուսուցչի պատմածը: Շատ պարզ է, որ բնագիտութիւնն այդպէս դասաւանդել, կնշանակի չօգտագործել այդ առարկայի կրթական արժէքները:

Յետագայում ուսուցիչը պատմում է և օգտւում նաև նկարից, մոդելից և փորձից:

Բայց ուսուցչի փորձ անելն էլ դեռ վերջնական ցանկալի ձևը չէ: Մանկավարժական միտքը ստեղծում է մի միջոց, որով բնագիտութիւնը դասաւանդւում է աւելի կատարեալ և կրթական պահանջներին համապատասխան եղանակով. աշակերտը փորձեր ինքն է կատարում: Այսպիսով գործնական աշխատանք կոչւում է այն պարապմունքը, որի ժամանակ աշակերտն անմիջապէս ինքը գործ ունի դիտողութեան կամ փորձին ենթակայ առարկայի հետ և աշխատում է ինքը փորձ կատարել որոշ ծրագրով:

Ուսուցիչը որեւէ խնդիր է տալիս աշակերտին: Երբեմն մշակում է նրա հետ ծրագիրը, կամ պատրաստ ծրագիր է տալիս (սկզբի շրջանում), երբեմն էլ ծրագիրը թողնում է, որ աշակերտը ինքը կազմէ: Օրինակ՝ ուսուցիչը տալիս է հետեւեալ թեման. ազը բաժանել կաւձից, Տալիս է խառնուրդը և հարկաւոր առարկաները: Պէտք եղած դէպքում էլ մի այսպիսի

ծրագիր է մշակում. ա) խառնուրդը կշռել, բ) ջուրն ածել, գ) գտիչ պատրաստել, դ) հեղուկը քամել, ե) աղը և կաւիճը չորացնել, զ) փորձել աղը և կաւիճը, է) գրել խնդիրը, փորձի ընթացքը և հետևանքը: Ուրեմն աշակերտը ստանում է խընդիրը և աշխատում սեպհական ուժերով լուծել այն: Նա սկըզբից պատկերացնում է փորձի ընթացքն ու վախճանը և ամեն կերպ աշխատում զրական հետևանքների հասնել:

Աշխատանքի այս ձևն ունի իր միջանի օգուտները: Աշակերտը սովորում է մտքում կազմած և մշակած ծրագիրը գործնականում իրագործել: Մի կողմից զգացող եւ շարժողական, միւս կողմից մտածողական կենտրոնները համաձայնեցնում են. աշակերտը մտածում է հիմնուած զգայական ըմբռնումների վրայ և իր շարժումները ենթարկում է մտքի ընթացքին: Այսպիսով կրթւում է աշակերտի բնաւորութիւնը. նա դառնում է գործի մարդ: Կեանքում շատ են պատահում անակնկալներ և անսպասելի հարցեր, որոնք հեշտութեամբ կարող են շեղել ու ընկճել անկազմակերպ բնաւորութիւնը. բայց գործնական աշխատանքների միջոցով ձեռներեցութեան վարժուած մարդը համարձակ կերպով է մօտենում այդպիսի հարցերի լուծման: Նա ոչ թէ ենթարկւում է դրսի ուժերին, այլ աշխատում է ենթարկել նրանց իր մտքի ընթացքին: Զգացող (սենսորական), մտածողական և վարժողական կենտրոնների համերաշխ գործունէութիւնը մեծ գրաւական է կազմակերպուած բնաւորութեան յառաջացման համար:

Եական է այստեղ մի հանգամանք եւ. աշակերտը գործում է ինքնուրոյն: Իրեն է թողնուած որտեղից ուզի, այնտեղից սկսի, ինչպէս ուզի, այնպէս աշխատի: Ուրեմն զարգանում է նրա մէջ ինքնագործութիւնը:

Եթէ աշակերտը ծրագիր էլ է ստանում, ապա այդ մի մեծ ցաւ չէ, որովհետեւ ծրագիրը միայն ընդհանուր յիշեցնող կէտեր է տալիս: Բացի այդ, ծրագիր իրագործելն էլ է նըպաստում ինքնագործութեան զարգացման, որովհետեւ աշակերտը հանդիպում և յաղթահարում է ուրիշ շատ փորձին կից եզոդ արգելքներ: Վերոյիշեալ օրինակում այսպիսի արգելք կարող էր առաջ գալ. աշակերտը կչորացնի աղը և կաւիճը ու կըկշռի, բայց նախնական կշիռը չի ստանալ: Ուրեմն, եզրակացնում է փոքրիկ «գիտնականը», մի տեղ լաւ չի կատարուել

փորձը կամ որեւէ արգելք է եղել: Պէտք է քննել փորձի ընթացքը, գտնել արգելքը և վերացնել այն: Սա էլ իր տեսակի խնդիր լուծել է:

Գործնական աշխատանքների ամենաբնորոշ գիծն այն է, որ աշակերտը ոչ միայն լսում և ընդունում է, այլ և արտադրում է ու գործում: Նրա ակտիւ եռանդն այդ ինքնուրոյն աշխատանքների մէջ կատարեալ արտայայտութիւն է գտնում: Անկախօրէն գործադրելով իր ուժերը՝ նա ստեղծագործում է: Ահա այդ ակտիւ և ստեղծագործական տարրեր պարունակելու շնորհիւ է, որ գործնական աշխատանքները հետաքրքիր են դառնում աշակերտի համար:

Աշակերտն առանձին ուշադրութեամբ է հետևում հետաքրքիր պարագմունքին: Նա լարում է իր ուժերը ու աշխատում լաւ դիտել փորձը և ապահովող հանգամանքները: Բացի այդ՝ աշակերտը շահագրգռուած է փորձի հետևանքով, և որովհետեւ լաւ դիտողութիւնը ճիշտ հետևանքներ է տալիս, ուրեմն բնական է, որ նա պիտի լարի իր ուշադրութիւնը ու լաւ դիտի: Հետևապէս սրւում է դիտողութիւնը և դրան կից զարգանում են զգայարանները:

Լաւ դիտածը աշակերտը լաւ էլ ըմբռնում ու յիշում և երբ ուսուցիչն ասում է, թէ մարմիններից մի քանիսը լուծւում են, իսկ միւսները չեն լուծւում, երեսան լսում է և թեթեակի սովորում. բայց երբ այդ միկնոյն երևոյթն աշակերտն ինքն է փորձում, աւելի լաւ է իւրացնում և յիշողութեան մէջ աւելի երկար պահում, որովհետեւ պատկերացումը կազմել է կոնկրետից, իրական դէպքից և ոչ խօսքերից:

Իւրացմանը նպաստում է նաև գործնական աշխատանքների մէջ եզոդ զուգորդումների հարստութիւնը: Հետեւալ տախտակը կարգէ ասածս.

Ուս. պատմում է լսողութիւն	Ուս. փորձում է լսողութիւն տեսողութիւն հոտառութիւն	Աշակ. փորձում է լսողութիւն տեսողութիւն շօշափելիք մկան. զգայութ. հոտառութիւն ջերմութ. զգայութ. ճաշակելիք
—	—	—
—	—	—
—	—	—
—	—	—
—	—	—

Առաջին սիւնեակում գրուած է այն զուգորդումը, որ կարող է ստացուել ուսուցչի պատմելու ժամանակ:

Երկրորդում երբ ուսուցիչը պատմելու հետ փորձ էլ է անում: Այս սիւնեակը նրանով է տարբերւում նախորդից, որ լսողութեան կից կարող են լինել նաև տեսողութեան և մասամբ էլ հոտառութեան զուգորդումներ:

Համեմատաբար ամենից շատ զուգորդումներ ստացւում են, երբ աշակերտն ինքն է փորձում: Լսողութեան և տեսողութեան հետ սերտ կապուած են շօշափելիքը և մկանային զգայութիւնը. յաճախ կրկնուող հոտառութեանը և ջերմութեան զգայութիւնը և ճաշելիքը գալիս են աւելի հարստացնելու զուգորդումների շղթաները:

Եթէ սրա վրայ աւելացնենք զգացումների այն հարստութիւնը և ոգևորութիւնը, որ միշտ լինում են գործնական պարագմունքների ժամերին, լիակատար պատկեր կստանանք: Ուրեմն տպաւորութիւնների թարմութիւնը, զուգորդումների շարտութիւնը և զգացումների բարձր տոնը նպաստում են նիւթի լաւ իւրացմանը: Բազմակողմանի իւրացրած նիւթը յիշողութեան մէջ լաւ է ամրանում ու լաւ էլ յիշուում:

Վերջապէս գործնական աշխատանքների ժամանակ աշակերտը վարժում է փորձերի տեխնիկային: Օրինակ՝ սովորում է զտիչ պատրաստել, ապակէ խողովակը ծռել, ջերմութիւնը չափել և այլն, բացի այդ՝ նա ծանօթանում է գիտական հետազոտութիւնների մեթոդներին և սովորում է վերլուծել, համադրել, օրէնք հանել կամ տուած օրէնքը գործադրել:

Գործնական աշխատանքների օգուտները թուելուց յետոյ՝ անցնենք տեսակներին: Գործնական աշխատանքներն ըստ նիւթի մշակման երկու տեսակ են լինում. մէկը՝ երբ նախ քան դասարանում անցնելը սովորելիք նիւթը հետախուզում են աշակերտները, միւսը՝ երբ արդէն անցած նիւթը կրկնում են և ճշտում երբեմն փոփոխած պայմաններով: Բերենք առաջին տեսակի պարագմունքներից մի քանի օրինակներ. ուսումնասիրել ամթաթթուի յատկութիւնները, եռացող ջուրը որոշել հալչող սառույցի ջերմութիւնը, մոմի հալման աստիճանը, գիտել մոմի բոցը և այլն: Որպէս երկրորդ տեսակի օրինակ

կարելի է յիշել. մաքրել ջուրը, աղը, աղը կաւծից բաժանել, համեմատել ապակու և մետաղի ջերմահաղորդութիւնը և այլն:

Առաջին տեսակ փորձի բնորոշ գիծն այն է, որ աշակերտը սկզբից չգիտէ, թէ ի՞նչ է ստանալու, մինչդեռ երկրորդ դէպքում նրան սկզբից յայտնի է, թէ ի՞նչ է ստանալու և ինչպէս է ստանալու:

Ըստ ժամանակի, գործնական աշխատանքները դարձեալ երկու տիպի են բաժանուած՝ աշխատ և միացրած: Անշատ տիպի աշխատանքները նախորդում կամ յաջորդում են դասին, իսկ միացրած տիպի դէպքում դասը և գործնական պարագմունքները միասին են տարւում: Հետազոտում են նիւթը և տեղն ու տեղը ստացած դիտողութիւնները մշակում:

Ըստ մեթոդների գործնական աշխատանքներն էլի երկու տեսակ են լինում՝ անհատական և խմբական. այսպիսի բաժանումն այն սկզբունքի հիման վրայ է արուած, թէ աշակերտն ինչ չափով անկախ է աշխատում, կամ ուսուցիչը որքան յաճախ է միջամտում:

Խմբական մեթոդը կիրառելիս, ուսուցիչն ինքը մանրամասն ծրագիր է կազմում և այդ ծրագրով էլ աշխատել տալիս աշակերտներին. «որինակ՝ կռնել խառնուրդը, զտիչ պատրաստել, զտել լուծուածքը և այլն: Այս մեթոդի բնորոշ գիծն այն է, որ բոլորն աշխատում են միակերպ և ուսուցչի անմիջական ղեկավարութեամբ (по командѣ):

Միանգամայն հակապատկերն է անհատական մեթոդը. ուսուցիչը սկզբից տալիս է խնդիրը, բացատրում է և էլ չի միջամտում, այլ հանդէս է գալիս երբեմն իբրև օգնող:

Այս երկու մեթոդներն որովհետև ունեն իրենց առաւելութիւններն ու պակասութիւնները, այդ պատճառով էլ գործ են ածւում երկու մեթոդը խառն, որպէս զի թէ մէկի և թէ միւսի առաւելութիւնները լիակատար օգտագործուեն:

Բայց որպէս զի գործնական աշխատանքներն իրենց նըպատակին հասնեն, պէտք է հաշուի առնել մի քանի դիպակտիւրական և դիսպիլլինար պահանջներ:

Թեմաները պէտք է համապատասխան լինեն աշակերտ-

ների հասակին ու զարգացման. դժուարութեան դէպքում կը ջլոյնանան, իսկ հեշտից կձանձրանան աշակերտները:

Հարցերը պէտք է դրուեն որոշ, աշակերտը պէտք է պարզ ըմբռնի, թէ ի՞նչ է պահանջուում անել: Բարդ աշխատանքների ժամանակ անհրաժեշտ է ծրագիր-ուղեցոյց տալ. պէտք եղած դէպքում աշակերտը մանր հարցերով չի անհանգստացնի ուսուցչին, այլ կգիմի ուղղակի ծրագրին:

Փորձերի յաջողութեան պայմաններից մէկն էլ այն է, որ ուսուցիչը լաւ պատրաստուած լինի աշխատանքների համար. նա պէտք է ուսումնասիրէ, թէ որքան է յաջողւում փորձը տուած պայմաններում: Բացի այդ՝ նա պէտք է նախատեսնի նիւթերի պաշարը, պէտք է բոլոր հարցերը ժամանակի մէջ կարգաւորի:

Անհրաժեշտ է աշակերտից մի քանի պահանջներ անել: Որպէս զի խկապէս նրա մէջ զարգանայ ինքնագործութիւնը, նա պէտք է աշխատի գիտակցաբար և ինքնուրոյն: Պէտք է հոգ տանել, որ նա ոչ թէ մեքենայաբար, առանց հասկանալու գործողութիւններ կատարի, այլ հաշիւ տայ իրեն, թէ ի՞նչ է անում և ի՞նչու է անում: Նա կարող է ընդօրինակել ընկերոջը, այս դէպքում էլ պէտք է հսկել, որ ինքնուրոյն աշխատի: Ստուգելու համար, թէ որքան աշակերտը գիտակցաբար է աշխատում, պէտք է պահանջել, որ նա ունենայ տետր, որտեղ գրէ խնդիրը, փորձի ընթացքը և հետևանքը:

Պէտք է պահանջել նաև, որ նա աշխատի մաքուր և հանգիստ: Թէև աշխատանքների սենեակում նա ինքնավար է, բայց չպէտք է աղմկի, նա կարող է ազատ շարժուել, պահարաններից առանց հարցնելու բան հանել, բայց ոչ ուրիշ բանով պարապել: Դիսցիպլինայի մասին առանձին հոգ պէտք է տարուի, որովհետև գործնական աշխատանքների ժամանակ անկարգութիւններ անելն աւելի հեշտ է:

Բայց վերոյիշեալ պահանջների իրագործելը դեռ բաւական չէ գործի յաջողութեան համար: Կան մի քանի տեխնիքա-

կան պայմաններ ևս, օրինակ՝ սենեակ, կարասիներ, գործիքներ, նիւթեր և այլն, որոնց մասին չենք խօսիլ այստեղ *):

Այսպիսով, ճանաչեցինք գործնական աշխատանքների կրթական մեծ արժէքը: Այսուհետև պէտք է ամեն հնարաւոր միջոց գործ դնել մտցնելու այդ ձևի պարապմունքներ դպրոցում: Այս ուղղութեամբ ստեղծելու, մշակելու և աշխատելու շատ բան կայ դեռ:

Ալէքսանդր Արարատեան

Ա Ղ Բ Ի Ի Բ Ն Ե Ի

1. Б. Райновъ. Методика практическихъ занятій по природовѣдѣнію. 1915, Петроградъ.
2. В. Половцовъ. Основы общей методики естествознанія. 1914. Второе изданіе.
3. Э. Гримзель. Дидактика и методика физики въ средней школѣ. 1913. С. Петербургъ.
4. „Естествознаніе въ школѣ“ II книга 1913. С.П.-Б.
5. Д-ръ Лай, В. А. Методика естественнo—историческаго преподаванія. 1914. С.-Петербургъ.
6. Աղուֆ Ռոդէ. Ժողովրդական դպրոցների մեթոդիկա.
7. Методы первоначальнаго обученія. Часть II. Педагоги. чesкая академія. Книга XI. 1912. Москва.

*) Տես Ուսկովի յօդուածը „Естествознаніе и школа“ -ի զիրք № II-ում:

ՂԱԶԱՐՈՍ ԱՂԱՅԵԱՆԻ

ԱՅԲՈՒԲԵՆ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼՈՒ ԵՂԱՆԱԿԸ

Ղ. Աղայեանը իրեն համարում է հնչական մեթոդի կողմնակից: Այդ մեթոդն առաջին անգամ գործ է ածում Արովեանը: Արովեանից յետոյ, սրա աշակերտներ Տէր-Աղէքսանդրեան և Ա. Երիցեան նոյն մեթոդով դաս են տալիս հայկական զբոսայգիներում: Նոյն օգոյն են աշխատում նաև Պետրոզբաղի այդ ժամանակի հայ ուսանողները. սրանք թարգմանում են Ուշինսկու այբբենարանը: Ղ. Աղայեանը ևս գտնւում է Ուշինսկու ազդեցութեան տակ, սակայն հայերէն գրագիտութիւն ուսուցանելու եղանակի մէջ նա մի քանի ինքնուրոյն առաջարկներ է անում:

Աղայեանի կարծիքով ամեն մի լեզու ունի իր առանձնայատուկ կողմը. ուստի և պիտի ունենայ այբուբենն ուսուցանելու բոլորովին առանձնայատուկ մեթոդ: Հայոց լեզուի առանձնայատուկ կողմը բաղաձայնները «ը» հնչիւնի օժանդակութեամբ արտասանելն է: Ահա այդ յատկութիւնն է, որ Աղայեանի կարծիքով պէտք է շատ լրջութեամբ և զգուշութեամբ օգտագործուի գրել կարգաւ սովորեցնելիս: Սակայն նախ քան այդ խնդրին անցնելը նա մի քանի պահանջներ է դնում դասատուի առաջ:

Ուսուցիչը այն տրամադրութեամբ պէտք է դասարան մտնի, որ եկել է ոչ թէ միայն այբուբեն սովորեցնելու, այլ և գրագիտութեան միջոցով կրթելու աշակերտի հոգին, նրան ինքնագործութեան սովորեցնելու և դաստիարակութեան միջոցով մի աստիճան բարձրացնելու հին սերնդի զարգացման մակարդակից: Այսպէս, Աղայեանի կարծիքով գրագիտութիւն սովորեցնելը ուսուցչի համար մի միջոց է և ոչ թէ նպատակ:

Նա պէտք է այնպէս անի, որ աշակերտները հասկանան գրել կարգաւու էութիւնը և գիտակցաբար վերաբերուեն այդ գործին: Աշակերտը ոչ թէ այսօր այս տառը պէտք է սովորի, վաղը՝ միւսը, այլ զգայ տառերի նշանակութիւնը, նրանց այս կամ այն հնչիւնի պատկեր լինելը *):

Վերոյիշեալ խնդիրը Աղայեանը մշակում է հինգ շրջաններում:

Առաջին շրջանը կոչւում է նախապատրաստական շրջան: Այս շրջանում ուսուցիչը ծանօթանում է աշակերտի ընտանեկան պայմաններին, նրա ստացած դաստիարակութեան և կրթութեան հետ. նա մտերմանում է աշակերտների հետ և ամեն կերպ խրախուսում նրանց, որ արտայայտուեն: Երեխաները մինչ այդ բաւականին իմացութիւններ ունին արտաքին աշխարհի մասին. ուսուցիչը այդ բոլորը գիտակցական է դարձնում: Այս շրջանում պատմում են հեքիաթներ, որի ժամանակ ուսուցիչը աշխատում է լեզուական սխալները ուղղել՝ առանձնապէս ուշադրութիւն դարձնելով գաւառաբարբառից յառաջացած սխալների վրայ: Այս նախապատրաստական աշխատանքի ժամանակ ուսուցիչը չի խուսափում հետեւեալ կարևոր տեքստերից, ինչպէս, գիծ, բառ, վանկ, հնչիւն, գիր և այլն: Այս և յաջորդ շրջաններում նաև նկարել է տալիս տառերի արմատական գծերը:

Երկրորդ շրջանում ուսուցիչը նախադասութիւնները բառերի է վերածում: Այս աշխատանքը սովորաբար այսպէս է տարւում: Ուսուցիչը երկու նախադասութիւն է ասում աշակերտներին, որ նրանք գտնեն, թէ զրանցից որն է երկարը, որն է այն չափը, որով այդ երկու նախադասութիւնները չափում և իմանում են երկարութիւնը կամ կարճութիւնը: Աշակերտը եզրակացնում է, որ բառը նախադասութեան մի մասն, նրա չափն է:

Երրորդ շրջանում բառերը վեր են լուծւում վանկերի: Վեր են լուծւում նոյն շարունով: Առաջարկւում է գտնել կարճ և երկար բառերի չափը. երբ աշակերտները չեն կարողանում զրոյնել, ուսուցիչը հասկացնում է նրանց, թէ կարգաւիս մենք

*) «Նոր-Դպրոց» 1910 թ. № 4. «Հայերէն գրագիտութիւն սովորեցնելու բանաւոր նախապատրաստութեան մասին»:

այդ բանը պէտք է նախատեսենք։ Սակայն ինչ կարիք կայ երեսայի յիշողութիւնը այդքան չոր ու ցամաք կանոններով ծանրաբեռնել, թէ անորոշ բառերը վերջը չեն ստանում, բաղաձայնները բառի մէջը կորցնում են իրենց ընդհանուր լեզուն ըստ երկրորդական չունի, քանի որ շատ հեշտութեամբ կարելի է բաղաձայնները անկախ արտասանել, օրինակ՝ մեր լեզուի առանձնայատկութիւնների մէջ այնքան մեծ դեր չունի։

Այբուբենն ուսուցանելու եղանակի մասին այն ևս պէտք է ասել, որ բաւականին վերացական է և անհամապատասխան երեսայի մտաւոր կարողութիւններին։ Աղայեանի նպատակն է, որ աշակերտները գիտակցեն, թէ ինչ բան է հնչիւնը, դա նախադասութեան մի մասն է, ուրիշ խօսքով ասած՝ մի անհրաժեշտ բան մեր միտքն արտայայտելու համար։ Սակայն այն անալիտիկ եղանակը, որով նա գաղափար է տալիս հնչիւնի մասին, բաւականին վերացական է։ Երեսայները չեն կարող հասկանալ, թէ ինչ բան է նախադասութիւնը, ինչպէս է, որ նրա երկարութիւնը, կարճութիւնը կախուած է բառերի քանակից։ Եթէ նոյն իսկ վերացական էլ չլինէր, էլի այդ եղանակը անցանկալի պէտք է համարել, որովհետեւ երեսայները բառի մասին միակողմանի տեղեկութիւն են ստանում։ Բայց որ ոչ միայն նախադասութեան մասն է, այլ նա նաեւ իր տառերով որոշ բովանդակութիւն ունի։ Նա առարկաների կամ գործողութեան անուն է։ Վերջին հանգամանքը Աղայեանը աչքաթող է արել, ուստի և նրա տեղեկութիւնը բառի մասին միակողմանի պիտի համարել։ Նոյն բանը պէտք է կրկնել նաեւ բառերի և վանկերի վերլուծման մասին։

Առհասարակ Աղայեանը դժուար լուծելի և անըմբռնելի հարցեր է տալիս աշակերտներին, որոնց պատասխանը դժուար թէ կարողանայ ստանալ։ Հնչիւնի մասին գաղափար տալու համար նա բառը գրում է գրատախտակին, որպէս զի աշակերտներն գիտակցեն, թէ վանկն էլ, ինչպէս և բառը կազմած են մասերից։ Սակայն այստեղ ևս երեսայները անկարող են տառերի մասին նրանք ոչ մի պատկերացում չունին։ Ճիշտ է, Աղայեանը նախօրօք գրել է տուել տառերի բաժանման գծերը, բայց տառի պատկերը աշակերտներին համար տակաւին անծանօթ է։

Այս և սրա նման նկատողութիւններ կարելի է անել Աղայեանի այբուբենն ուսուցանելու եղանակի մասին. սակայն դրանով նրա արժէքը բոլորովին չի ընկնում, որովհետեւ համեմատած տէր Թողիկեան և Մանդինեանի մեթոդների հետ, Աղայեանի մեթոդն ունի իր անփութելի առաւելութիւնները։ Նա համեմատաբար աւելի հեշտացրել է այբուբենն ուսուցանելու եղանակը և որոշ պարզութիւն մտցրել նրա մէջ։

Շատարշ Տէր-Աւագեան

ԱՌԱՔԵԼ ԲԱՆԱԹՐԵԱՆԻ

ԱՅԲՈՒԲԵՆ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼՈՒ ԵՂԱՆԱԿԸ

Ա. Բահաթրեանի կատարած դերը շատ է մեծ հայերիս համար. սխալուած չենք լինի եթէ ասենք, որ նա իւր շրջանի ամենաաչքի ընկնող մանկավարժներից մէկն է եղել։ Բացի բեղմնաւոր գրական գործունէութիւնից, նա յաջողութեամբ պրակտիկայում իրագործել է իւր պաշտպանած մանկավարժական կարծիքները։

Մի կողմ թողնելով մանկավարժական նրամիւս հայեացքները, կանգ առնենք միմիայն այբուբենն ուսուցանելու մեթոդի վրայ։

«Վարժարան» ամսաթերթի № 8-ում Բահաթրեանը հայոց լեզուի դասաւանդման մասին ասում է, որ նրա նպատակը չէ «ուսուցանել աշակերտներին քերականութիւն, կամ

ԷՔՍՊԵՐԻՄԵՆՏԱԼ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԵԱՆ ԾՐԱԳԻՐԸ

(պրոֆ. Է. ՄՈՅՄԱՆ)

Մի որևէ գիտութեան մէջ տեղի ունեցած մեթոդական նորութիւնը միայն մեթոդների փոփոխութիւնն չի յառաջացնում, այլ հետազոտման իւրաքանչիւր նոր մեթոդ առիթ է դառնում նիւթական նոր պրոբլեմների յառաջացման:

Այդպէս և հոգեբանութեան ու մանկավարժութեան մէջ սիստեմատիկ նոր դիտողութիւնների և էքսպերիմենտների շնորհիւ յառաջացան բոլորովին նոր հարցեր, բացուեցին հետազոտման նոր ասպարէզներ: Նախկին մանկավարժութիւնը բոլորովին չէր ճանաչում և չէր գիտակցում այդ հարցերի նշանակութիւնը:

Ամենակարևոր մեթոդական և միևնույն ժամանակ կըրթական նորութիւնը, որ բերաւ էքսպերիմենտալ մանկավարժութիւնը, այն է, որ մենք այժմ աշխատում ենք մանկավարժական բոլոր հարցերի լուսաբանութիւնը երեխայից սկսել: Մանկավարժութիւնը հետազոտման երեք մեծ շրջաններ ունի՝ երեխայի վարուցողութիւնը, ուսուցչի գործունէութիւնը և կըրթական միջոցները դպրոցական գործի կազմակերպութեան հետ միասին:

Այն բոլոր հարցերը, որոնք առաջ են գալիս երկրորդ և երրորդ շրջաններում, էքսպերիմենտալ մանկավարժութիւնը ցանկանում է լուսաբանել հիմնուելով մանկան հոգու ուսումնասիրութեան վրայ: Բացառիկ է վերոյիշեալը մի քանի օրինակներով. մեթոդիկական կըրթական զանազան առարկաների դասաւանդման վերաբերմամբ ուսուցչին որոշ ցուցմունքներ է տալիս. այդպէս օր. կարգալ սովորեցնելու ժամանակ նրան առաջարկւում է սինթետիկ և անալիտիկ մեթոդներ, իսկ այն հարցը, թէ այս միջոցներից որն է աւելի նպատակայարմարը, աշխատում ենք լուսաբանել էքսպերիմենտի միջոցով, որոշե-

*) Այս յօդուածը թարգմանուած է էքսպերիմենտալ մանկավարժութեան հիմնադիրներից մէկի, պրոֆ. Է. Մոյմանի «Իստախոսութիւններ էքսպերիմենտալ մանկավարժութեան մասին» գրքից:

լով թէ այդ կամ այն մեթոդը ի՞նչպէս է ազդում կարգալ սովորող երեխայի վրայ: Աշխատում ենք պարզել, թէ որ մեթոդն է երեխային աւելի շուտ նպատակին հասցնում, ազատ և ճիշտ կարգալ սովորեցնում: Յետոյ այս կերպ որոշում է ուսուցչին յանձնարարելիք ամեն մի մեթոդական եղանակումն մի մեթոդական եղանակ բողոքում է որոշ ներգործութիւն երեխայի մտքի վրայ: Մենք ուրեմն որոշում ենք զանազան մեթոդական եղանակների դիդակտիկական արժեքը՝ երապերիմենտալ կերպով քննելով նրանց ազդեցութիւնը երեխայի վրայ:

Ճիշտ նոյն կերպ քննում ենք զանազան կըրթական միջոցների նպատակայարմարութիւնը: Մանկավարժական բոլոր հարցերի այս նոր խնդրաւորութեան առաջին հետեւանքն այն է, որ մանկան ուսումնասիրութիւնը, նրա դարգացումը, նրա անհատական առանձնայատկութիւնները, դպրոցական պատրաստման ժամանակ իրեն պահելը և այլն, էքսպերիմենտալ մանկավարժութեան մէջ ամենամեծ տեղն են բռնում: Կարելի է կարծել, որ ամբողջ մանկավարժութիւնը սահմանափակւում է միայն սովորող երեխայի հետազոտմամբ, բայց, նախապէս, մանկավարժական բոլոր հարցերն էլ ենթարկւում են նոր մեթոդին, սրանց թւում և՛ դասաւանդումը, և՛ ուսուցչին նոր մեթոդին, սրանց թւում և՛ դպրոցական գործի կազմման պիտոյքների մեթոդիկական և՛ դպրոցական գործի կազմակերպութիւնը:

Երբ ցանկանանք ուրուագծել երեխայի վրայ կատարուելիք էքսպերիմենտալ մանկավարժական հետազոտման ծրագրի գլխաւոր կէտերը, պէտք է կանգ առնենք հետեւեալ խնդիրներ վրայ:

1) Առաջին եւ կարեւորագոյն հարցը, որը պետք է քննել երապերիմենտալ մանկավարժութիւնը, դա երեխայի դպրոցում եղած ժամանակաշրջանի հոգեկան եւ մարմնական զարգացման եղած ժամանակաշրջանի հոգեկան եւ Երեխայի զարգացման ուսումնասիրութեան ուսումնասիրութիւնն է: Երեխայի զարգացման ուսումնասիրութիւնը ամբողջ մանկավարժութեան հիմքն է: Ոչ մի մանկավարժական կանոն կամ հրահանգ չպէտք է սահմանուի առանց այն ժամանակի, թէ ներկայ ընթացիկ երեխան հոգեկան և մասին մտածելու, թէ ներկայ ընթացիկ երեխան հոգեկան և մարմնական զարգացման ինչ աստիճանի վրայ է գտնուում և մարմնական զարգացման ինչ աստիճանի վրայ է գտնուում և ինչ առանձնայատկութիւններ ունի: Ուսուցչիչները, դժբախտաբար, մեծ մասամբ լուրթեամբ ընդունում են, որ իրենք պիտեն այդ բոլորը: Բայց անձրածելու է պարզ հաշիւ տալ այն

մասին, թէ երեխայի մէջ ինչ էլիմենտների գոյութիւն ենք ենթադրում, երբ կազմում ենք մանկավարժական մի որևիցէ հրահանգ: Միայն այժմեան մանկան հոգեբանութեան շնորհիւ պարզուեց, թէ ինչքան մեծ է հասունացած մարդու և դպրոցում սովորող երեխայի հոգեկան կեանքի միջև եղած տարբերութիւնը:

2) Նախընթացի հետ սերտ կապ ունեցող էքսպերիմենտալ մանկավարժութեան երկրորդ խնդիրն է՝ պարզել երեխայի հոգեկան զանազան մասնակի կարողութիւնների զարգացման պատկերը: այն է՝ զգայունութեան, երեւակայութեան, յիշողութեան, մտածողութեան, արտոյակցիւթայի, կամքի և յոյզերի կարողութիւնների զարգացումը:

Մենք գիտենք, որ երեխայի հոգեկան զանազան կարողութիւնները զարգանում են անհամաչափ կերպով: որոշ տարիներում սրանցից ոմանք շատ արագ են զարգանում, միւսները յետ են մնում: Մինչև անգամ ենթադրում են, որ հոգեկան մի գործողութեան համար, կարծես թէ, գոյութիւն ունի մի բարեկաշտ տարեշրջան, երբ հոգեկան կեանքի միւս բոլոր կողմերը ժամանակաւորապէս հետ են մնում, այնպէս որ, զարգացող օրգանիզմի ամբողջ ուժը, էներգիան կենդրոնանում է այն գործունէութեան տեսակի վրայ, որն առաջին տեղն է բռնում:

3) Եթէ մենք ծանօթացանք երեխայի ընդհանուր և մասնաւոր զարգացման ընթացքի հետ, արանով դեռ շատ հեռու ենք երեխայի հոգին ամբողջովին ճանաչելուց: Պէտք է, նախ և առաջ, լրացնենք հետազոտման այդ ընդհանուր ձևը երեխայի անհատականութեան ուսումնասիրութեամբ, պէտք է քննենք, թէ որքան ուժեղ կերպով են արտայայտուում նրանց միջև եղած անհատական տարբերութիւնները զարգացման զանազան աստիճաններում: Երեխաների անհատականութեան հոգեբանութիւնը իր հերթին ձգտում է դանդաղեցնել խնդիրների լուսարանութեան, և նա շատ մեծ նշանակութիւն ունի կրթութեան և ուսուցման գլխաւոր հարցերի հոգեբանութեան հիմնաւորման համար:

4) Երեխաների միջև եղած անհատական տարբերութիւնների խնդրի քննութիւնից այժմ դատում ենք մի այլ շրջան, որը իւր կարևորութեան և նրա շուրջն եղած ուսումնասիրու-

թիւնների շատութեան պատճառով դարձաւ էքսպերիմենտալ ուսումնասիրութեան համար ինքնուրոյն մի առարկայ: դա է — երեխաների ձիրքերի (քնդունակութիւնների) անհատական տարբերութիւնների ուսումնասիրութիւնը — կամ ձիրքերի գիտական տեսութիւնը: Զիրքերի գիտական տեսութեան խնդիրներն ևս բազմազան են:

5) Մեր հետազոտման ժամանակ գործ ունենք ոչ միայն երեխայի հետ ընդհանրապէս, այլ սովորող երեխայի հետ, այն երեխայի, որը դպրոցում է: Այդպիսով, որպէս էքսպերիմենտալ մանկավարժական առանձին առարկայ, յառաջանում է երեխայի հոգեկան և բնախօսական-առողջապահական վիճակների ուսումնասիրութիւնը դպրոցական պարապմունքների ժամանակ:

6) Մինչև այժմ յիշուած կէտերը էքսպերիմենտալ մանկավարժութեան ընդհանուր հիմքերն են կազմում: որովհետև նրանք աւելի ևրեխային են վերաբերում: Ուսումնասիրութեան նրանք աւելի իրապէս դիպակտիքական հարցերին է վերաբերում: անհրաժեշտ է քննել ոչ միայն երեխայի աշխատանքն ընդհանրապէս, այլ և նրա աշխատանքը առանձին առարկաներ սովորելու ժամանակ:

Դրա համար պէտք է անալիզի ենթարկենք երեխայի աշխատանքը զանազան առարկաներ սովորելու ժամանակ և միևնոյն ժամանակ՝ քննադատական ստուգութեան ենթարկենք այդ առարկաների դասաւանդման զանազան մեթոդները, ի նկատի ունենալով նրանց ազդեցութիւնը երեխայի ու նրա աշխատանքի վրայ: Այսպէս՝ էքսպերիմենտալ դիդակտիկան մինչև այժմ ճգնում էր անալիզի ենթարկել երեխայի գործունէութիւնը իրադնութեան ժամանակ, կարգաւ սովորելիս հաշուելիս, թիւներ իրադնութեան ժամանակ, նախադասութիւններ կազգրելիս, ուղղագրութեան ժամանակ, նախադասութիւններ կազմելիս, մտքերը կապալցած արտայայտելու ժամանակ և այլն:

7) Այս հարցերը մեզ մօտեցնում են ուսուցչի գործունէութիւնը: Քննադատական մեթոդների երեխայի աշխատանքի վրա թողած ազդեցութիւնը ուսումնասիրելով՝ միևնոյն ժամանակ պարզում ենք, թէ ինչպէս պէտք է ուսուցիչը վերաբերուի այս առարկաները դասաւանդելիս:

էքսպերիմենտալ մանկավարժական ուսումնասիրութիւն-

ոչ: կրթութիւնը, ըստ Տ-ի, «մի մարդու գործունէութիւնն է, որի հիմքն է հաւասարութեան պահանջը և կրթութիւնն առաջ մղելու անփոփոխելի օրէնքը»: Տ-ը գտնում է, որ կրթութեան ծրագիրը շարունակ պիտի յառաջադիմէ՝ յարմարեւելով ժամանակին: Այս կէտից մեկնելով, նա ասում է, որ իւր ժամանակի կրթութեան գործը չպիտի հիմնուած լինի գրագիտութեան վրայ, քանի որ նա չէ բաւարարում ժողովրդի պահանջներին և միւս կողմից իրականութիւնը ցոյց է տալիս, որ կան շատ մարդիկ, որոնք թէպէտ չունին «գրագիտութեան արհեստը, բայց փաստերն ու նրանց յարաբերութիւնները պարզում են գրագէտներից ոչ պակաս, որովհետև ունին կեանքի զարգացում»:

Ժխտելով գրագիտութեան կրթութեան հիմք լինելը՝ Տ-ը գտնում է, որ այդ կրթութիւնը միանգամայն դուրի է ժողովրդական լինելուց, քանի որ իւր երկարամեայ գոյութեան ընթացքում նա չէ տուել բոլորովին ժողովրդական գրականութիւն: Այսպիսով Տ-ի առաջի պահանջն է, որ կրթութիւնը լինի ժողովրդական և բաւարարի ժամանակի և ժողովրդի կարիքներին:

Յետագայում (1903 թ.) Տ-ը կանգնում է իւր 62 թ. յայտնած կարծիքների վրայ՝ աւելացնելով, որ կրթութիւնն ունենալու է կրօնական գունաւորում, որը սակայն չպէտք է «բռնի ուժով կապել երեխային», այլ պիտի սպասել, որ երեխայի մէջ յառաջանան կրօնական հարցեր, որոնց և պիտի պատասխանել լրիւ և, որ զլխաւորն է, ձիշտ՝ առանց երեխային զրադեցնելու հրէական առասպելներով: Կրօնական կրթութիւնը չպիտի բաւականանայ միայն քրիստոնէութեամբ, այլ երեխային պիտի տալ նաև հրէական, բողոքայական, մահմեդական և այլ կրօնների վերաբերող գրքեր և թողնել անհատի ազատ ընտրութեանը:

1908 թ. Տ-ը յայտնում է մի շարք մտքեր բարոյական կրթութեան մասին, որը լինելու է մի տեսակ լրացուցիչ կրօնականին: Այսպիսով կրթութեան նպատակը լինելու է կրօնաբարոյականը: Հետաքրքիր և օրինակելի են հէնց իրեն Տ-ի բարոյական գրոյցները. նա վերցնում է զանազան գիտնականների մտքեր և խմբակցութիւններ կազմում՝ «Աստուած», «Մէր», «Անձնութիւն», «Մահ», «Հաւատ» և այլն, ապա իւրա-

քանչիւրի շուրջը հիւսում մի քանի պարզ և երկխոսներին հասկանալի լեզուով շարադրուած պատմութիւններ, իսկ վերջը հանում է բարոյական եղբակացութիւններ:

Տ-ը գտնում է, որ ժողովրդական և կրօնա-բարոյական կրթութեան միակ հիմքը ազատութիւնն է լինելու: Այս բանը հաշուի չի առնում ներկայ կրթութիւնը:

Այսպիսով Տ-ը բացասաբար է վերաբերում դէպի իւր ժամանակի կրթութիւնը: Սակայն նրա համար այդ պակասաւոր կրթութիւնն աւելի ևս թերի է երևում իւր ժամանակի «անպէտք» դաստիարակութեան պատճառով, որի լուսաբանութեանը կանցնենք այժմ:

Նախ Տ-ը գտնում է, որ այդ դաստիարակութիւնը միանգամայն պախարակելի է, որովհետև նա ճնշման դաստիարակութիւնն է, մի բան, որ երբէք թոյլատրելի չէ, եթէ ի նկատի ունենանք անհատի ազատութեան օրինական պահանջը: Ստիպողական դաստիարակութիւնը և սրա հետ այն ամբողջ «կրթութիւնը», որ երեխան ստանում է տաճրական դպրոցից, որ մինչև համալսարան, պիտի հիմքից նորոգուի, քանի որ նա ճնշում է մանկան բնական շատ բարձր տուեալներ, խեղդում է մանկան բնական շատ բարձր տուեալներ, պատրաստեւորա անհատականութիւնը, հեղաթիւրում նրան՝ պատրաստելով ժողովրդի և մարդկութեան համար միանգամայն անպէտք մի արարած, որ լոկ չինոյնիկ է, այն էլ հիւսնդ ֆիզիքապէս և հոգեպէս:

Տ-ը հարց է տալիս, թէ աւրեմն ինչն է պատճառը, որ այնքան երկար գոյութիւն ունի այդ փնտաւար դաստիարակութիւնը, և գտնում է, որ պատճառը պիտի փնտռել բնատուրութիւնը, և հասարակութեան մէջ: Պարզենք նիքի, կրօնի, պետութեան և հասարակութեան գոյութիւնը պահանջի: Նախ ներկայ դաստիարակութեան գոյութիւնը պահանջում են ընտանիքն ու կրօնը, որովհետև իւրաքանչիւր ծնողի բնական ձգտումն է իւր զաւակին դարձնել իրեն նման կամ իւր ցանկացածը. միւս կողմից կրթութեան միակ իմաստաւոր ցանկացածը, միւս կողմից կրթութեան միակ ձգտի իւր դասակի հիմունք կրօնն ընդունելով, ծնողը պիտի ձգտի իւր զաւակին նոյն կրօնով կրթել: Ուստի ժողովուրդը աշխատում է այնպիսի դաստիարակութեան գոյութիւնը պաշտպանել, որը իւր ցանկացածը և կրօնական կարիքները բաւարարում է: Միւս կողմից պետութիւնը պահանջում է, որ դպրոցն իրեն համար պիտանի մարդիկ պատրաստի, և հիմնում է ինժեներ-

բական, կադետներին և այլ զպրոցներ, իսկ հասարակութեանը յանձինս պնդուականութեան և չինոքսիկութեան, պահանջում է, որ իրեն համար օգնականներ և աշխատակիցներ, պատրաստի զպրոցը: Որովհետև զպրոցի և դաստիարակութեան այս հիմունքները հեղաթիւրուած են, ուստի չէ կարող սրանց վրայ հիմնուել դաստիարակութեան գործը, այլ պիտի նախ այդ հիմունքները բարեկարգել, դրանով կբարեփոխուի նաև կրթութեան ու դաստիարակութեան գործը:

3. 79708

Դատախարարական վերաբերեալ Տ-ի հայեացքներն մի մասը կապուած է զպրօցական դործի քննութեան հետ: Գընդերով իւր ժամանակի զպրօցներն զրութիւնը և տեսնելով նըլինելով՝ որ ժողովուրդը միշտ ձգտում է կրթութեան, ուսման Տ-ը հարց է տալիս, թէ ի՞նչ պիտի անել, արդեօք ճշմէն ժողովրդին, թէ՛ փոխել կրթութեան ձևը: Տ-ի կարծիքով պիտի փոխել թէ՛ դասաւանդման նիւթը և թէ՛, մանաւանդ, դասաւանդման ձևը:

Տ-ը միանգամայն բացասաբար վերաբերուեց ղէպի իւր ժամանակի դպրոցական գործը: Քննադատելով դպրոցի գոյութեան հիմքերը, կրօնական, փիլիսոփայական, փորձառական և պատմական՝ նա գտնում է, որ նրանք իրաւունք չեն տալիս դպրոցի գոյութեան:

Նախ դպրոցի կրօնական ճիմունքը ներկայում անընդունելի է, որովհետև այժմ փոխուել է կրթութեան ոգին, մինչդեռ միջին դարերում կրօնական ուղղութիւնն էր իշխում և կարելի էր այդ հողի վրայ ճնշել, իսկ ներկայում այդ ուղղութիւնը կրթութեան մի ճիւղն է միայն, հետևապէս անթոյլատրելի է կրօնական ճնշումը համարել դպրոցի հիմունք:

Գալով փոխադասակարգելու

Գալով փխխոփայականին՝ Տ-ը առարկում է, որ քանի
դպրոցական դործի մեջ չկայ մի ամբողջական թէօրիա, պատ-
ճառաբանուած փխխոփայական տեսութիւններով, երբ բոլորն
էլ ընդունում են, հիմք բարոյականութիւնը, բայց տարբեր
պատասխան են տալիս, թէ ի՞նչ և ի՞նչպէս պիտի սովորեցնել,

ապա և այդպիսի հակասող և դեռ չճշտուած փրկիւսոփայական հիմունքները չեն կարող դպրոցի հիմք դառնալ:

Ինչ վերաբերում է դպրոցական գործի երրորդ հիմքին՝ փարձին կամ իրականութեանը, յայտեղ Տ.ը ընդարձակում է իւր խօսքը, տալով իրականութեան միանգամայն անմխիթար պատկերը։ Նախ և առաջ փորձը ցոյց է տալիս, որ ճնշող դւպրոցները հէնց նոյն Գերմանիայում շատ վատ են ազդում երեխաների վրայ, չտալով նրանց ոչինչ գործնական, դժգոհ է երեխան, դժգոհութեամբ էլ հայրն է զրկւում իւր աշխատող որդուց։ Դպրոցը աղաւաղում է երեխայի մատուցող ընդունակութիւնները, խելով նրան ընտանեկան զանազան պարագլուծիւններէ, պայմաններէ, որոնք «հանդիսանում են կըրթութեան գործի ամենամեծ շարժիչները», և զցելով նրան դպրոցի ճնշող մթնոլորտը։ Բաւական է յիշել մի գիւղացի և մի «աղայի» երեխայ, տեսնել առաջինի բնական խելքը, դիտողականութիւնը և հարցախրութիւնը։ Դպրոցը ոչ միայն նոր հարցեր չէ յառաջացնում երեխայի մէջ, այլ և եղածները նոր հարցեր չէ յառաջացնում նրան գործնական նշանակութիւն խեղդում է, զբաղեցնելով նրան գործնական նշանակութիւն չունեցող նիւթերով և ենթարկելով նրան խիստ գիւցիպլինի։ Իրականութիւնը ցոյց է տալիս, որ դպրոցն է միշտ յարմարուել ուսուցչին և ոչ թէ ուսուցիչը դպրոցին։

Ինչ աշակերտս և ուսուցիչ էլ որ լինի, մեթոդը միշտ նույնն է մնում: Սրա ֆլաստակար հետևանքը կարելի է պատկերացնել, եթէ աչքի տռաջ ունենանք միևնույն երեխային տանը և դպրոցում տանջուած, կուչ եկած մի էակ, յոգնած ու վախեցած, որ թուլթակի նման կրկնում է անձանօթ բառեր և միւս կողմից կայտառ, պարզ և ազատ արտայայտուող մի երեխայ: Այսպիսով դպրոցում երեխան ընկնում է մի կիսա-կենդան դրուլթեան մէջ և ապա կամաց-կամաց հաշտում է եղած անբնական դրուլթեանը և նոյն իսկ դառնում շուտով «կարգին աշակերտ»:

«Կարգիկն աշակերտ»:
Իտցի աշխարհայեցողութեան դպրոցը քննարկում է նաև աշակերտի ֆիզիկականը: Իրականութիւնը ցոյց է տալիս, որ դպրոցներում պարզօրէն չկան, փորձը նրանց ոչինչ չէ տուել: «Եթէ իւրաքանչիւր դպրոց լինի փորձի բուն, մանկավարժական, լաբորատորիա, այն ժամանակ դպրոցը կը յառաջագրւի» — Էդրակացում է Տոյստոյը:

Այժմ տեսնենք, գուցէ պատմութիւնը կարողանայ արդարացնել ճշման դպրոցի գոյութեան իրաւունքը: Տ-ը միանգամայն հակառակ է այն կարծիքին, թէ դպրոցները քանի զբնում լաւանում են, նա այդ կարծիքը հերքում է: Նախ և առաջ իւր ժամանակի մարդիկ թէպէտ և գիտակցում են դրութեան անկատարութիւնը, բայց չեն բարեփոխում և երկրորդ, որ այդ դպրոցները համեմատած միջին դարերի հետ, աւելի յետ են մնացել հասարակական զարգացումից և պահանջներէ: Երրորդ, որ դպրոցի դերը պատմութեան ընթացքում հետզհետէ անցնում է կեանքին, քանի կեանքը յառաջադիմում է, գիտութիւնը դպրոցից անցնում է կեանքին (թանգարան, հաղորդակցութիւն, տպագրութիւն և այլն) և չորրորդ, որ այդ դպրոցները Ռուսաստանում զարգացում և պատմութիւն չեն ունեցել, հետեւապէս միանգամայն անհիմն կը լինէր հետեւել եւրոպական դպրոցներին: պիտի թողնել, որ դպրոցը իւր բնական ուղիով զարգանայ:

Այժմ անցնենք այն հարցին, թէ ձրն է լինելու ըստ Տ-ի դպրոցի դերը: Հերքելով դպրոցի եղած հիմքերը, նա գալիս է այն եզրակացութեան, որ դպրոցի միակ հիմքը ժողովրդի մեջ պիտի որոնել, ճանաչել այդ ժողովուրդը և ամբողջ դպրոցական գործի կազմակերպութիւնը յանձնել նրան, տալով նրա երեխաներին ուսւ և սրտոն գրագիտութիւն ու հաշիւ:

Տ-ը միշտ այն էր բարոյում, որ դպրոցը չպիտի խառնուի դատարարակութեան մէջ, նա պէտք է գիտելիքներ հաղորդի անհատին թողնելով նրա ազատ ընտրութեանը և չպէտք է բռնանայ նրա հաւատի, համոզմունքի և բարոյականութեան վրայ: Տ-ի այս հայեացքից է բխում և նրա այն կարծիքը, թէ «գաստիարախոսքեան միակ կրիտերիումը ազատութիւնն է, իսկ միակ մեքողը՝ փորձը»:

Ազատ ընտրութիւն նիւթի, կամ այլ խօսքով ազատ անհատ, ազատ մեթոդ կամ, աւելի շուտ, ոչ մի մեթոդ, այլ միշտ փորձնական յարմարումն աշակերտի հոգեբանութեանը և կարիքներին, սէր դէպի իւր ընտրած առարկան ուսուցչի կողմից և նման սիրոյ արթնացում մանկան հոգում՝ իբրեւ պարտականութիւն ուսուցչի—անա Տ-ի կարծիքով դպրոցական գործի յաջողութեան ամենամահաբեղտ առհասարակները:

Դպրոցի պարտականութիւնն է զարթեցնել երեխայ մէջ

հետաքրքրութիւն և սէր դէպի իւր շրջապատը, բաւարարել նրա գործնական պահանջներին և պատասխանել երեխայի հոգում յառաջացած հարցերին, «ի՞նչ եմ ես և ի՞նչ յարաբերութիւն ունիմ անձայրածիր տիեզերքի հետ» և «ի՞նչպէս պիտի ապրեմ, ի՞նչ պիտի համարեմ միշտ և բոլոր հնարաւոր պայմաններում լաւ կամ վատ»:

Բնական է, որ Տ-ը բացասարար վերաբերուեց իր ժամանակում գոյութիւն ունեցող մեթոդներին, ասելով, որ նրանք միանգամայն աննպատակալարմար են ուսական դրութեան համար: Առհասարակ իւր ժամանակի մանկավարժները հինը պախարակում են, իսկ նորը, գերմանականը ընդունում առանց հիմնաւորելու, առանց մտածելու, որ օրինակ հնչական մեթոդը ուսներէնի ոգուն չի համապատասխանում: Նրա կարծիքով ամենալաւ մեթոդը նա է, որը նախ քաջ յայտնի է իրեն դասատուին, համապատասխանում է լեզուի ոգուն և երկար ժամանակ կիրառուել է այդ ժողովրդի կողմից: Նորը միայն պիտի լրացնի և զարգացնի հինը:

Ուսուցիչը չպիտի կուրօրէն հետևի մի մեթոդի (քանի որ բոլորն էլ անկատար են), պիտի գիտենայ շատ մեթոդներ և ունենայ մանկավարժական տաղանդ հարկաւոր դէպքում իւրաքանչիւր աշակերտին իրեն հասկանալի լեզուով բացատրելու, որով և կարող է հանսել ցանկալի եզրակացութեան:

Տ-ի մանկավարժական հայեացքների և նրանց գործնական կիրառումի մէջ կայ մեծ համերաշխութիւն. նա շարունակ ձգտում էր իրականացնել իր մտքերն ու հայեացքները: Տ-ի հիմնած դպրոցը միանգամայն ազատ հիմունքների վրայ էր դրուած: Պատիժը բացակայում էր, երեխաները ազատ էին յաճախելու կամ բացակայելու. առաւօտեան 8 ժ. երեխան դպրոցում էր լինում գրաւուած ուսուցչի անձնաւորութեամբ:

Առարկաների մէջ իշխում էր նոյն սկզբունքը՝ բաւարարել երեխայի բնական հետաքրքրութեանը, նախ տալ գործնական և, որ նշանակութիւն ունեցող նիւթեր և ապա վերացական և, որ զլիաւորն է, թողնել երեխայի ազատ ընտրութեանը և նրա գլխատանքը հնարաւոր չափով ինքնուրոյն առաջ տանել: աշխատանքը հնարաւոր չափով ինքնուրոյն առաջ տանել:

Նոյն այդ դպրոցում Տ-ը գործնականապէս իրականացրեց կրօնական և բարոյական կրթութեան մասին արտայայտած իւր հայեացքները, սրոնց մասին յիշեցինք վերևում: Նրա բար-

ըրոյական զրոյցները (ինչպէս ինքն է անուանում) ցոյց են տալիս, որ Տ-ը երեխայի հոգին և ըմբռնման կարողութիւնը շատ լաւ է ճանաչում:

Տ-ի գաղափարները երբեք չափազանցած են (մանաւանդ ժողովրդի կարողութեան չափի մասին), բայց ընդհանուր սկզբունքը, երեխայի ազատութիւնը և նրան բարոյական ու մտաւոր ազաւարումից զերծ պահելը, թուում է մեզ, միանգամայն ճիշտ է, և չի կարելի չհամաձայնուել Տ-ի այն կարծիքի հետ, թէ «երեխան աւելի մօտ է ճշմարտութեան, բարւոյ և գեղեցկութեան ներդաշնակութեան (որին մենք ձգտում ենք), քան մենք: Մենք պէտք է տանք նրան միայն նիւթ, որ նա ներդաշնակօրէն և բազմակողմանի լրացնի»:

Թէպէտ Տ ը այնքան էլ չգնահատուեց Ռուսաստանում, սակայն արտասահմանում (մանաւանդ Ամերիկայում) նա ունեցաւ շատ հետևողներ առաջացան մի շարք դպրոցներ, ուր Տ-ի եասնայա Պօլեանայի դպրոցի օրինակով կրթւում էին բազմաթիւ երեխաներ:

Մեծ է Տ-ը թէ իբրև գեղարուեստագէտ և բարոյագէտ և թէ իբրև մանկավարժ: Նա ցոյց տուեց իւր ժամանակի կրթութեան աննորմալ դրութիւնը մի կողմից և միւս կողմից ազատագրեց երեխայի անձը. նա ցանկանում էր ազատ կամք, ազատ միտք ունեցող անձանց մի հասարակութիւն յառաջացնել: Տ-ի մանկավարժական գրուածքները տալիս են հարուստ նիւթ մանկավարժներին, գիտակցելու իրենց առաջ դրած խնդիրներն ու պարտականութիւնները. բացի այդ, նրա գաղափարները ունեն և հասարակական մեծ նշանակութիւն:

Դանիէլ Ուզունըաշադեան

ՆԻԻԹԵՐ ԿՐԹՈՒԹԵԱՆ ՄԱՍԻՆ ՀԱՅ ՄԱՏԵՆԱԳԻՐՆԵՐԻ ՄԷՋ

(Եզնիկ, Կորիւն, Ազաթանգեղոս, Փաւստոս Բիւզանդացի,
Ղազար Փարպեցի, Մովսէս Խորենացի *):

Թէ մինչև ե դարը և ե դարում հայոց կրթական գործը ինչ վիճակի մէջ է եղել, — դրա մասին մեր մատենագիրներէց ոչ ոք չի գրել, կամ եթէ գրած էլ լինին, մեր ձեռքը չի հասել, բայց դրա փոխարէն նրանց մէջ գտնում ենք բաւականաչափ նիւթեր կրթութեան վերաբերեալ, որոնք մօտաւոր գաղափար կարող են տալ մեր հին կրթութեան, ուսման և դաստիարակութեան մասին: Դժբախտաբար, մինչև այժմ չի կատարուած մի արժէքաւոր ուսումնասիրութիւն այդ ուղղութեամբ, որից կարողանայի օգտուել. այդ պատճառով թերևս յաճախ շեղուած լինիմ ուղիղ ճանապարհներից և սխալների մէջ ընկած, մանաւանդ որ սա բաւականին ծանր խնդիր է և կարիք ունի ստուարահատոր աշխատութեանց: Մի կողմ թողնենք այն հանգամանքը, որ մատենագիրները դեռ ևս վերջնականապէս ուսումնասիրուած չեն և նոյն իսկ որոշուած չեն նրանցից շատերի ո՞ր ազգին պատկանելը կամ ո՞ր դարում ապրանցից շատերի ո՞ր ազգին պատկանելը (Ազաթանգեղոս, Փաւստոս, Խորենացի, Եղիշէ): Հիմնուելով վերոյիշեալ եօթը մատենագիրների վրայ՝ դաւիս ենք այն եզրակացութեան, որ հեթանոսական շրջաններ.

*) Զեռքիս տակ ունիմ հետեւեալ ապագրութիւնները. «Եզնիկ», Թիֆլիս, 1914 թ., «Կորիւն», Թիֆլիս 1913 թ., «Ազաթանգեղոս», Թիֆլիս 1882 թ., «Փաւստոս», Թիֆլիս 1912 թ., «Եղիշէ», Թիֆլիս 1913 թ., «Փարպեցի», Վենետիկ 1891 թ., «Խորենացի», Վենետիկ 1881 թ.:

պարսից և յունաց, որովք այժմ գիւղից... և դաշանց առ մեզ գտանին անբաւ զբուցաց մատեանք...» (Սորեն. 16):

Մեհենական զպրօցները չկարողացան յարատեւել և հեթանոսութեան անկման հետ միասին Դ դարի սկզբներին ստիպուած եղան ոչնչանալ և տեղ տալ քրիստոնէական զպրօցներին:

ՅՈՅՆ ԵՒ ԱՍՈՐԻ ԴՊՐՈՅՆԵՐ

Վանականներն իրենց ամբողջ կեանքը նուիրել էին Քրիստոսի աւետարանի քարոզութեանը և այդ պատճառով շարունակ կարիք էին զգում զրի ու զբաղանութեան, իսկ որովհետեւ հայերէն գիր չկար, յոյն և ասորի գիր էին գործածում: Դրա մասին վկայում է Փարպեցին, ինչպէս և Կորիւնը ասելով՝ «Ի տիս մանկութեան իւրոյ .. ուսեալ (Մեսրոպը) զպրութիւն զյոյն... կարգեալ յերամ մատենագիր արքունի զպրացն, վասն զի ասորի և յոյն գրով վճարէին յայնժամ զգործ թագաւորին հայոց» (Փարպ. 37) և ոչ միայն արքունի գործերը, այլ և «պաշտօն եկեղեցւոյ և կարդացմունք Գրոց ասորի ուսմամբ վարէին ի վանորայս և յեկեղեցիս Հայաստան ժողովրդոցս» (Փարպ. 40):

Ասորական և յունական գրերի գործածութիւնը Հայաստանում առաջացրեց երկու տեսակ զպրօցներ՝ յունական և ասորական: Ասորական զպրօցը Հայաստանի պարսից մասում միակ իշխողն էր, որովհետեւ պարսիկները քաղաքական նկատումներով արգելում էին յունական զպրօցներ բանալ: Դրա մասին վկայում է Կորիւնը ասելով՝ «գտանէ (Մեսրոպ) զսուրբ Սահակ հայրապետ ի թարգմանութեան պարապեալ շնորհօքն Քրիստոսի յասորոյն, ոչ լինելով յունի, զի ի Մերութանայ ալրեալ էին յոյն գրեանն հանուր աշխարհիս. զի ի բաժանել զաշխարհս հայոց՝ չտային պարսկաց վերակացուքն յոյն ումեք ուսանել զպրութիւն իւրեան մասին, այլ միայն ասորի» (Կորիւն 49): Սորենացին էլ հաստատում է նոյնը: (Սորեն. 523):

Անշուշտ այս երկու զպրօցների բաժանումը կլինէր դեռ ևս Հայաստանի քաղաքական բաժանումից առաջ: Յունական և ասորական զպրօցներում ուսումը մեծ չէր լինի. կտոլորեցնէին ս. Գիրքը յունարէն կամ ասորերէն կարդալ, սակաւ

գէպքերում նաև թարգմանել, որովհետեւ «Ի վարդապետել եւրանելոյն Մեսրոպայ՝ ոչ փոքր կրէր վտանգս, քանզի ինքն էր ընթերցող և թարգմանիչ. և եթէ այլ ոք ընթեռնոյր, ուր նա ոչ հանդիպէր, զանխուլ ի ժողովրդոցն լինէր՝ յաղագս ոչ լի ներոյ թարգմանիչ» (Սորեն. 501): Փաւստոսը նոյնպէս ասում է, որ հայ հոգեւորականները «միայն սակաւ ինչ զհանգամանս է, որ հայ հոգեւորականները «միայն սակաւ ինչ զհանգամանս գիտէին հելլէն կամ ասորի զպրութեանց, որք էին հասու ինչ այնմ փոքր ի շատէ» (Փաւստ. 51):

Ինքն ըստ ինքեան հասկանալի է, որ կարիքը չէր կարող բաւարարուել այսպիսի քիչ ուսմամբ և հայ երիտասարդները ստիպուած էին երկար ճանապարհներ կտրել Ասորիք կամ Յունաստան հասնելու համար. այդ պատճառով «Յարաժամ տըրտմէր երանելի այրն Մաշթոց՝ տեսանելով զմեծաշնան ծախս մանկանցն Հայաստան աշխարհիս. որք բազում թոշակօք և հեռագնաց ճանապարհօք և բազմաժամանակեայ դեգերմամբք մաշէին զաւուրս իւրեանց ի զպրօցս ասորի գիտութեան» (Փարպ. 39—40):

Ինչքան էլ շատ աշակերտներ ուղարկէին արտասահման, բայց և այնպէս չպէտք է կարողանային կարիքը բաւարարել և բոլոր հոգեւորականութիւնը կրթել: Տեղական զպրօցները դեռ երկար ժամանակ անկեալ վիճակում պէտք է լինէին, որովհետեւ ժամանակ անցեալ չունէին: Հարկաւոր էր, հետեւ նրանք դեռ պատմական անցնէր, որպէս զի Հայաստանի որ մի որոշ ժամանակաշրջան անցնէր, որպէս զի Հայաստանի ուսումը յառաջադիմէր և արտասահմանից եկածների միջոցով վերակազմուէր զպրօցը:

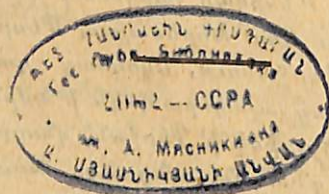
Ասորական և յունական զպրօցները սկիզբն էին առել Գրիգոր լուսաւորչից: Նոյն (Գրիգոր) հաւանեցուցանէր զթագաւորն, զի գաւառաց գաւառաց և կողմանց կողմանց ի տեղիս տեղիս ժողովեսցեն բազմութիւն մանկուոյ, առ ի նիւթ վարդապետութեան» (Ագաթ. 483) և «ի տեղեաց տեղեաց սահմանացն հայոց, տայր հրաման թագաւորն Տրդատ իւրոյ. իշխանացն հայոց՝ յաշխարհաց և ի գաւառաց բազմութիւն մանկուոյ նութեանն՝ յաշխարհաց և ի գաւառաց բազմութիւն մանկուոյ ածել յարուեստ զպրութեան, և կարգել ի վերայ հաւատարիմ զպրապետս. առաւել զպզգս պղծագործ քրմացն, զմանկունս նոցա ի նոյն ժողովել զուսմարել յարժանաւոր տեղիս դասս դասս, և դարման ոռճկաց կարգել: Եւ զնոսս յերկուս քաժա-

պաւ, զոր թողեալ խարսխեաց յեկեղեցւոյն կաթուղիկէ, որ ի վաղարշապատ քաղաքի» (Խոր. 564):

Մեսրոպի հիմնած ազգային եկեղեցական դպրոցը մեծ թափով սկսում է առաջ դնալ: Ընդունակ աշակերտներն ուղարկւում են Ասորիք, Բիւզանդիոն, Աղէքսանդրիա, Եգիպտոս, Աթէնք կատարելագործուելու համար: Աշակերտները վերադառնալով հայրենիք՝ ստեղծում են ոսկէ դարը:

Ոսկէ դարի նշանաւոր ուսուցիչներն էին, բացի իրենից, «հայոց ուսուցող» Մեսրոպից (Խորեն. 532), և Սահակից նաև հետևեալները. Դանան, (Կոր. 27) Ենովք, Գնիթ, Դևոնդ երէց (Խորեն. 533), Եզնիկ, Կորիւն, Արձան (Փարպ. 228), Յովսէփ Պաղնացի, (Կոր. 1), Յովնաթան քահանայ (Կորիւն. 29), Թադէիկ կամ Թողիկ (Կորիւն 40), Յոհան (Կորիւն 41), Երեմիայ (Խորեն. 567) և այլք: Երկրորդ շրջանի ուսուցիչներից նշանաւորներ են Գիւտ կաթողիկոս, այլ լի գիտութեամբ հայովս և առաւելեալ յունիւն» (Փարպ. 376), Աղան Արծրունի, Տէր Խորձենացի, Տէր Խոսրովիկ (Փարպ. 686—687), Տէր Աբրահամ, Մուշէ Տարօնեցի, Փարպեցի և այլք:

Յ. Ալիխանեան



*) Աշխատանքիս հետևեալ գլուխները. «Դպրոցական կազմակերպութիւն», «Հայ հեղինակների հայեացքը ուսման եկրթութեան մասին», «Եկեղեցական դպրոցների նպատակը և ոգին», «Դպրոցական առարկաներ», «Մեթոդներ», «Ուսուցչի անձնաւորութիւն», «Պատիժներ», ապա «Վարդապետարաններ», «Արտասահմանեան կրթութիւն» և «Մաղղեղանց դպրոցներ» թէև պատրաստ են, բայց նիւթի մեծութեան պատճառով չեն տպագրւում այժմ, այլ կհրատարակուեն պատեհ առիթին:

ԳԻՆԵ Է 40 ԿՈՊ.

ՀՀ Ազգային գրադարան



NL0223086

45.493