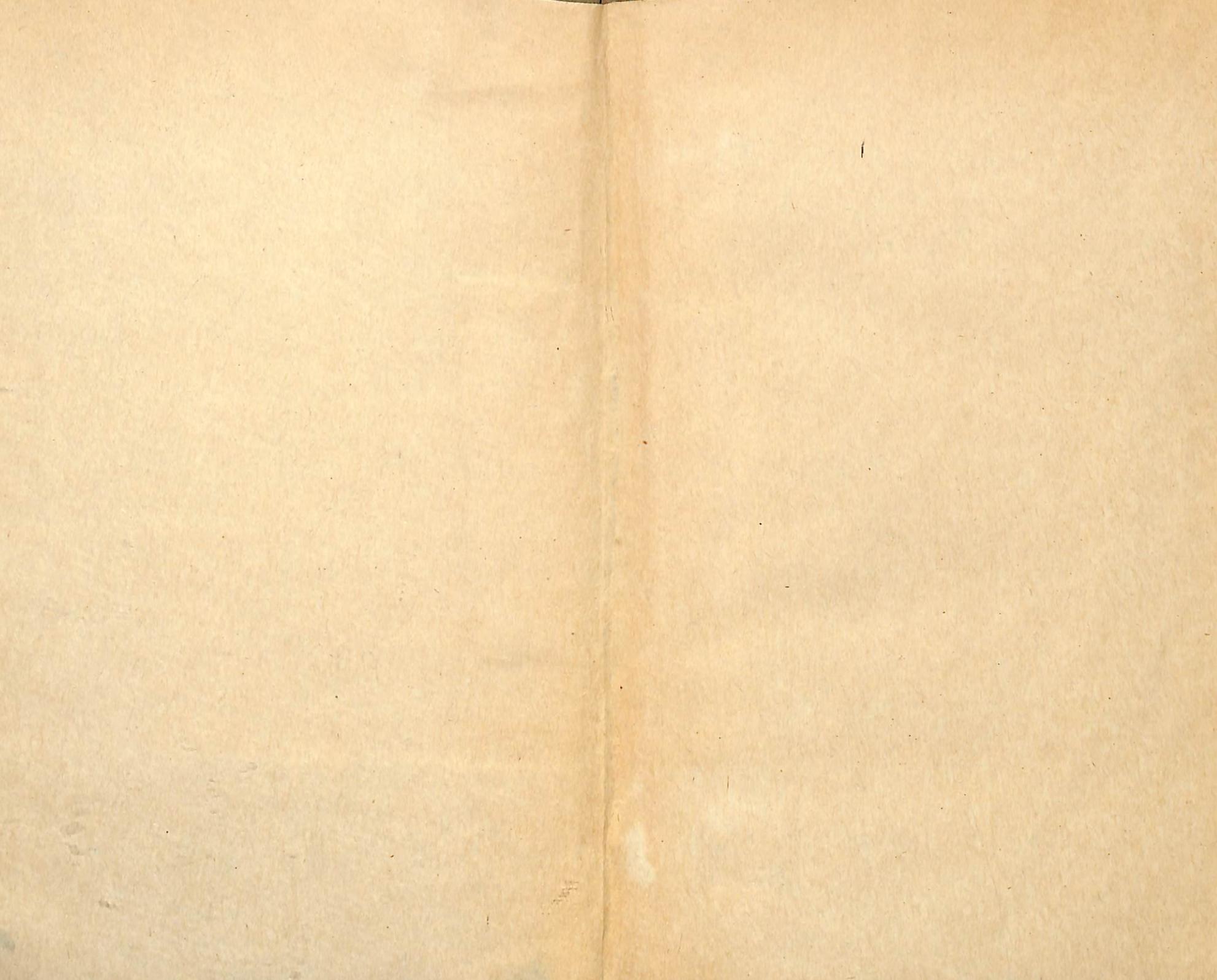


Vuit hundred and seven
and seven

371
U-26

17p



MAR 2000

Ներսիսեան դպրոցի 1916/17 թ. շրջանաւարտներ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ԺՈՂՈՎԱԾՈՒ

371
5-26

Թ Ի Յ Լ Ի Ս
Տպարան «ԷՊՕԽԱ» Մուգէյսկի պիր. № 8.
1917

5 JUL 2015

Ներսիսեան դպրոցի 1916/17 թ. շրջանաւարտներ

371

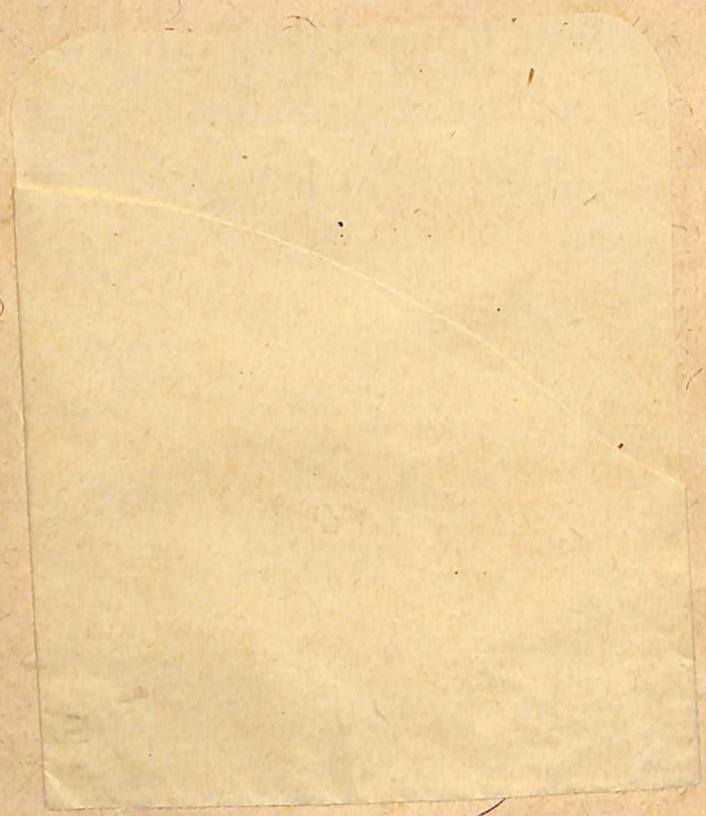
Մ-26 *նճ*



ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ

32162

ԺՈՂՈՎԱԾՈՒ



11877

Թ Ի Յ Լ Ի Ս

«ԷՊՕԽԱ» Մուգէյսկի պեր. № 8.
1917



24 JUN 2013

45.793

8393

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԱՊՐԱՆՈՒԹՅԱՆ ԿԵՆՏՐԱԿԱԼ ԱԿՏԻՎՈՒԹՅԱՆ ԿԵՆՏՐՈՆ

ԵՐԶԱՆԿԱՅԻՇԱՏԱԿ

ՄԱՍԻՆՈՒԹՅԱՆ ԿԵՆՏՐՈՆ

ՆԵՐՍԻՍ Ե. ԿԱԹՈՒՂԻԿՈՍԻ

ՅԻՇՆՆԵԿԻՆ



57126.66

10.01

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 զիրք կամ յօգուած գրելու և զիրք տպագրելու տեսնելիական պայմաններին, որպէս զի ապագայում նրանց անցումն դէպի գրական աշխարհը այժմեանից մասամբ դիւրացած լինի:

Աշխատանքները կատարել են Ներսիսեան դպրոցի այս տարուայ շրջանաւարտները ինքնուրոյնաբար՝ առաջնորդուելով իմ ցուցմունքներով, ամեն մէկը իր յօգուածը 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 գեղանոսաւոր չեն ուսումնասիրուած, ուստի և թերութիւնները ներելի են:

Ներսիսեան դպրոցի մանկավարժութեան դասատու՝

1917 թ.

Գուրգէն Էղիլեան

Մ Ա Ն Կ Ա Պ Ա Ր Տ Է Չ

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 ստեղծուում, որովհետև ուսուցիչը ֆիզիքապէս 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 ֆիզիքապէս կազմակերպւում է: Կրթութիւնը մանկան բնածին յատկութիւնները դէպի լաւն է ուղղում: Ուրեմն ծնողների դերը այս շրջանում շատ է մեծ և պատասխանատու:

Բայց տեսնենք, կան 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 ինտելիգենտ ծնողներ,

որոնք շատ մեծ ցանկութիւն ունեն իրենց մանուկներին դաստիարակել մանկավարժական նորագոյն հիմունքներով, բայց կամ իրենք հնարաւորութեան չունին իրենց մանկանքը 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 դաւակնելիս հաւատացած լինելով, որ այստեղ 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 Փրանկֆուրտում ուսուցչի պաշտօնն 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 խմացութիւնների է ձգտում: Այդ միւսոյն 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 անհատակ անութեան:

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

Մանկապարտէզի մէջ, պատրաստուած դաստիարակչուհու

հսկողութեան տակ կրթոււմ, զարգանում ու ուղղութիւն է ըստանում մանուկ սերունդը: Մանկապարտէզի մէջ պատիժը տեղ չունի. այստեղ երեխան տեսնում է միայն քաղցր վերաբերմունք և ներշնչում է սիրել ամեն մի գեղեցիկ ու լաւ բան: Մանկապարտէզում երեխային սովորեցնում են համբերատարութեան և ինքնազսպման. բայց որ ամենից զլիսաւորն 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 պարսպամունքները և արդէն խնդիրը պարզ կլինի:

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

Ամեն մի երեխայ շատ վաղ հասակից հակում, նոյն խիսկ պահանջ ունի խաղալու, շարժուելու, մի որևէ բան անելու: Դաստիարակչուհին օգուտում 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 պարտպմունքի առանձին արժէքն ու եղանակը աւելի մանրամասն նկարագրուած է Արդութեանի «Մանկական պարտէզ» գրքում:

զանխների հոգատարութիւնը և այլն: Ահա այս զբաղմունքներն են որոնց շնորհիւ երեխայի դիտողականութիւնը զարգանում է և նմանողութեան յատկութիւնը, որն այնքան յատուկ է երեխային, ուղղում 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 ակուրատութեան զգացում է զարթեցնում նրա մէջ:

Վերև յիշեցինք, որ դաստիարակչուհին պարտաւոր է մօտ ծանօթանալ երեխայի հետ, ըմբռնել նրա առանձնայատուկ գրծերը, իսկ այդ առանձնայատուկ գծերը մեծ չափով երևան են զալիս 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 ունենոտմ 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 ընկերսիրական զգացմունքը, որը ապագայում հետզհետէ ձևակերպուելով՝ ընդլայնում է:

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

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

Ուղեբը 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 դրա համար հարկաւոր է ծայր աստիճանի ուշադրութիւն, որպէս զի յաղթեն:

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

Փրեոքելը առաջնակարգ նշանակութիւն տալով խաղերին՝ ասում է. «Ուղը 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: Փրեոքելը այս պահանջը հետեւեալ ձևով էր իրականացնում:

Որպէս զի երեխային ծանօթացնի արտաքին աշխարհի հետ, նա օգտուում է ու առաջարկում է օգտուել գնդով, որը յիշեցնում է երկրագնդի ձևը: Իսկ որպէս զի ծիածանի գոյնների մասին տեղեկութիւններ տայ և զարթեցնի գեղարուեստական զգացում, օգտուում 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 արսարակտ հասկացողութիւնների, Հակառակ ճանապարհը՝ արսարակտից 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:

Փրեոբելը այս վարժութիւնների ժամանակ օգտուում էր անալիտիկ և սինթետիկ մեթոդներից: Սկսում էր ամբողջից, հասնում էր մասերին, որից բաղկացած է ամողջը և յետոյ կրկին վերագառնում էր ամբողջին:

Մանկապարտէզը միշտ էլ միևնոյն ընդունելութիւնը չի գտել: Սկզբներում մանկապարտէզի մասին շատերն էին բացասաբար արտայայտուում, պատճառաբանելով, որ երեխան շատ վաղ հասակից կտրուում 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 ուսուցիչն 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 ՊԱՐԱՊՄՈՒՆԲՆԵՐԸ ԵՒ ԱՇ-ԽԱՏԱՆՔԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Վերջերս եւրոպական գրականութեան մէջ այնքան է զբրուել ֆիզիքական պարապմունքների և աշխատանքի մասին, որ թւում է, թէ դժուար 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, թըւում 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 ձեռարուեստը:

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 հանրաձանօթ 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, ինքնարուիս և առանձնապէս չեն ենթարկւում մեծերի կարգադրութեանը:

Խաղերը կարելի է բաժանել չորս գլխաւոր խմբերի.

1. Խաղեր, երբ երեխան աշխատում է նմանուել 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. Աննատական խաղեր, երբ խաղերի ժամանակ դիմադիր ուժերն անհատներ են և ամեն խաղացող աշխատում է իր անհատական, անձնական յաջողութեան համար:
4. Խրմբական խաղեր, երբ իրար գէժ 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 դիտաւորութեամբ կազմակերպած էքսկուրսիաներ: Մեզ աւելի շուտ զբաղեցնում են երկրորդ տեսակի էքսկուրսիաները: Այս տեսակի էքսկուրսիաները մկանների շարժողութեան և զարգացմանն են նպատուում: 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 մեռարուեստն 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:

Չէնց 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 մեռարուեստը պէտք է այսպէս պատկերացնել. աշակերտները դպրոցում ոտկորում են շատ առարկաները, որոնց իւրացման համար հարկաւոր են լինում զանազան իրեր, այդ իրերը պատրաստուում են առանձին գործարաններում և դպրոցը այդ իրերը գնում է շուկայում, անհարկորդ 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, գործ ածած իրերը և այլն. կամ եթէ աշխարհագրութիւն են անցնում, պատրաստում են զանազան նկարներ և ուլեֆներ. եթէ թուաբանութեան են անցնում, պատրաստում են համրիչ 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:

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

Ինչպէս յօդուածիս սկզբում էլ յիշատակեցի, դպրոցական ֆիզիքական պարապմունքների ու աշխատանքների գըլխաւոր 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 ենթարկուած: 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՝ նրհարել 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, նկատուած է, որ նրանք արագ զարգանում են: Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքներն էլ շարժողութեան մէջ պահելով աշակերտի մկանները՝ զարգացնում են ամբողջական են նրանց:

Մարմնի առողջութիւնը սակայն միայն մկանների առողջութեամբ չէ պայմանաւորուած, 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 գտնուում է արեան մէջ, ուրեմն և արագ գործողութիւններ անելիս, արեան շարժանառութիւնն էլ արագ է կատարուած և առատ նիւթ մատակարարում մկաններին, իսկ դրանով բնականօրէն սիրտը սկսում է արագ գործել, սրով եւ զարգացնում է:

Արեան արագ գործելու հետ է կապուած նաև քաթրիլ արագ գործունէութիւնը. երբ արեւնը արագ անցնում է մեր մարմնի զանազան մասերով, նա կեղտոտուում 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, քոթերն 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 զբաղուած:

Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները բացի մարմնի առողջութիւնը նպաստելուց, կանոնաւորում են նաեւ մեր շարժումները, նրանց նպատակայարմար են դարձնում: Իբր- սից ստանում ենք զանազան գրգիռներ կամ տպաւորութիւն- ներ, քննում ենք այդ տպաւորութիւնները, ըմբռնում և ապա գրանց համապատասխան շարժումներով պատասխանում: Որ- քան յաճախ են կրկնում այդ գրգիռները, այնքան իրերի ճիշտ ըմբռնողութիւնն ու գնահատութիւնը զարգանում է մեր մէջ և նպատակայարմար գործողութիւններ են մշակւում նը- բանց պատասխանելու համար:

Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները կապ- ւած լինելով գործողութիւնների հետ, նպաստում են վերոյի- շեալ յատկութիւնների զարգացմանը. օրինակ՝ մարմնամար- զութեան ժամանակ մի քանի անգամ անջրպետներից թռչե- լով և կամ բարձրութիւններ ելնելով՝ աշակերտը վարժուում է այդ տեսակ գործողութիւններին և ապագայում էլ ճիշտ է ըմ- բռնում և գնահատում իր առջև բացուած փոսը կամ բարձրու- թիւնը, ուստի և նպատակայարմար շարժումներ է անում թըռ- չելու կամ բարձրանալու համար:

Ֆիզիքական պարապմունքների և աշխատանքների գըլ- խաւոր արդիւնքներից մէկն էլ այն է, որ նրանք օգնում են մեր մտաւորի ձանգատութեանը: Առ հասարակ ֆիզիքականն ու մտաւորը շատ սերտ կերպով են կապուած իրար հետ: Ֆիզի- քական պարապմունքներն ու աշխատանքները թարմացնում են մեր ուղեղը: Շատ յաճախ մտաւոր աշխատանքից յոգնած՝ ֆիզիքական շարժումներ ենք անում հանգստացնելու մեր ու- ղեղը և որոշ հետեւանքների համում ենք. թուաբանութիւնից յոգնած երեխաները, երբ միքանի անգամ կանգնում ու նըս- տում են, ձեռքերով ու ոտքերով զանազան շարժումներ են ա- նում, մտաւորապէս բաւական հանգստանում են:

Այդ բանը մտաւորապէս 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 ֆրաստակար նիւ- թերը հեռացնելու, այդ երկու գործն էլ արիւնն է անում. իսկ արիւնն արագ սկսում է հոսել, երբ որևէ ֆիզիքական աշխա- տանք է կատարւում:

Բացի ուղեղը թարմացնելուց, ֆիզիքական պարապմունք- ներն 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 բե- բում. առաջին տեսակի կենտրոնները կոչւում են զգացող (սենսորական), իսկ երկրորդ տեսակիներ՝ շարժող (մոտորա- կան): 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 դպրոց- ական շատ առարկաների իմացութիւններ չեն մնում աշակեր- տի մտքում, եթէ նրանց վերացական հասկացողութեանը չեն միանում գործողութիւններ. օրինակ՝ երբ մենք բացատրում ենք մի ֆիզիքական օրէնք, կամ երևոյթ և վերացական բա- ցատրութեանը չենք կցում փորձը, այն ժամանակ աշակերտն այդ երևոյթը շատ դժուար կըմբռնէ և շատ արագ էլ կմո- ռանայ:

Իսկ երբ բացատրում է բնագիտական մի երևոյթ և ու- սուցիչը չբաւականանալով վերացականօրէն պատմելուց՝ փոր- ձեր է անում, այս դէպքում, ճիշտ է, աշակերտն աւելի լաւ կըմբռնէ, բայց սրա պակասութիւնն էլ այն է, որ աշակերտը ոչ մի աւտիւ դեր չի ունենայ:

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

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

Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները մար- ցում են նաեւ միտքը, սրում են նրան, ու մեզ՝ սովորեցնում են հնարագիտութեան: Շատ յաճախ խաղերի, մարմնամարզութեան

32/62



էքսկուրսիաների, կամ ձեռարուեստի ժամանակ աշակերտները հանդիպում են զանազան դժուարութիւնների, որոնցից ազատուելու համար մանուկ միտքը զանազան միջոցներ է փնտռում: Իրանով 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 ամենից առաջ մշակում են աշակերտի կամքը. այն հաճոյքը, որ աշակերտը ստանում է որևէ գործ իրականացնելուց, ամենաուժեղ ձգտողական ուժն է ապագայում նման գործեր անելու համար. մի անգամ յաջողուած գործը նրա մէջ առաջ է բերում սեփական ուժի գիտակցութիւն և վճռակաճութիւն 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 կուրի համար:

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

օրինակ՝ եթէ մի թոյլ կամքի տէր մարդու առամը հանում են, նա ուժեղ ցնցումներ կանէ, կգոռգոռայ և նոյն իսկ լաց կլինի, այն ինչ ուժեղ կամքի տէր մարդը կզսպի իրեն, չնայելով որ նոյնքան և գուցէ աւելի ցաւ է զգում, բան առաջինը: Այս տեսակի ինքնագույրումն և դիմացկունութիւնը առօրեայ կեանքում կոչուում 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 ինքնանախաճողութիւնը. 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, գիտեանալով, 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 գամբակաւ 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 կըրթութիւնը գեղարուեստական նպատակ ևս ունի:

Ֆիզիքական պարապմունքներն ու աշխատանքները մեզ մէջ արթնացնում և զգալացնում են մարմնի, ձեռքի և շարժումների գեղեցկութեան զգացումներ:

Յիշել ենք արդէն, որ ֆիզիքական պարապմունքները առողջ են պահում մեր մարմինը, բայց պէտք է շեշտել, որ նըրանք 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 կրթուած մարդուց:

Չեռարուեստի և այլ գործնական աշխատանքների ժամանակ աշակերտներն աշխատում են մրցելով իրար հետ՝ գեղեցիկ իրեր պատրաստել. այս բանը զարգացնում է աշակերտի գեղեցիկ ձեռք բարձրելու 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, գարգացնում են կամքը, տալիս են տոկոսութիւն և յամառութիւն, կազմակերպում են բնասութիւնը, նպատակում են անատակացութեան 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 պատուհներ, 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 գերակցութեամբ, 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 մարբէ, 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 զըզրոցը, որովհետեւ իր դպրոցն է:

Եօթ ութ տարեկան երեխան մտնում է դպրոց լիքը վազելու, խաղալու, շարժումներ անելու անհատնում է ներգիտւում. նայեցէք նրա փոքրիկ պայծառ կենսութեան 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 Գասպարեան

Ա Ղ Բ Ի Ի Ր Ն Ե Ր

Гориневский. Физическое образование.
Киршенштейнеръ — Основные вопросы школьной организации
Гансбергъ — Школа труда.

«Մանկապարտէզ» յօդուածի աղբիւրները.

1. Фридрихъ Фребель. Воспитаніе челоѣка.
2. Монтессори. Методъ научной педагогикки.
3. Сборникъ Вопросы дошкольнаго воспитанія.
4. Штейнгаузъ. Народный дѣтскій садъ и школа въ Финляндіи.
5. Дезюлинъ Дѣтскій садъ и основы его организациіи.
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 պոնանջներին 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 որեէ 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 խըն-
 դիրը և աշխատում սեպհական ուժերով լուծել այն: Նա սկըզ-
 քից պատկերացնում է փորձի ընթացքն ու վախճանը և ամեն
 կերպ աշխատում դրական հետևանքների հասնել:

Աշխատանքի այս ձևն ունի իր միջանի օգուտները: Ա-
 շակերտը սովորում է մտքում կազմած և մշակած ծրագիրը
 գործնականում իրագործել: Մի կողմից զգացող եւ շարժողա-
 կան, միւս կողմից մտածողական կենտրոնները համաձայնեց-
 ւում են. աշակերտը մտածում է հիմնուած զգայական ըմբռ-
 նումների վրայ և իր շարժումները ենթարկում է մտքի ըն-
 թացքին: Այսպիսով կրթում է աշակերտի բնաւորութիւնը. նա
 դառնում է գործի մարդ: Կեանքում շատ են պատահում ան-
 սկիւկախներ և անսպասելի հարցեր, որոնք հեշտութեամբ կա-
 րող են շեղել ու ընկճել անկազմակերպ բնաւորութիւնը. բայց
 գործնական աշխատանքների միջոցով ձեռներեցութեան վար-
 ժուած մարդը համարձակ կերպով է մօտենում այդպիսի հար-
 ցերի 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 կազմակեր-
 պուած բնաւորութեան յառաջացման համար:

Էական է այստեղ մի հանգամանք ևս. աշակերտը գոր-
 ծում է ինքնուրոյն: Իրեն է թողնուած որտեղից ուզի, այն-
 տեղից սկսի, ինչպէս ուզի, այնպէս աշխատի: Ուրեմն զարգա-
 նում 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 նը-
 պաստում ինքնագործութեան զարգացման, որովհետև աշա-
 կերտը հանդիպում և յաղթահարում է ուրիշ շատ փորձին կից
 եզոզ արգելքներ: Վերոյիշեալ օրինակում այսպիսի արգելք
 կարող էր առաջ գալ. աշակերտը կչորացնի աղը և կաւիճը ու
 կըկշռի, բայց նախնական կշիռը չի ստանալ: Ուրեմն, եզրա-
 կացնում է փոքրիկ «գիտնականը», մի տեղ լաւ չի կատարուել

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

Գործնական աշխատանքների ամենարնորոշ գիծն այն է,
 որ աշակերտը ոչ միայն լսում և ընդունում է, այլ և արտա-
 դրում 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 պարունակե-
 լու շնորհիւ է, որ գործնական աշխատանքները հետաքրքիր են
 դառնում աշակերտի համար:

Աշակերտն առանձին ուշադրութեամբ է հետևում հետա-
 քրքիր պարագմունքին: Նա լարում է իր ուժերը ու աշխա-
 տում լաւ դիտել փարձը և ապահովող հանգամանքները: Բացի
 այդ՝ աշակերտը շահագրգռուած է փորձի հետևանքով, և որով-
 հետև լաւ դիտողութիւնը ձիշտ հետևանքներ է տալիս, ուրեմն
 բնական է, որ նա պիտի լարի իր ուշադրութիւնը ու լաւ դիտի:
 Հետևապէս սրում 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 լուծ-
 ւում են, իսկ միւսները չեն լուծւում, երեխան լսում է և թե-
 թեակի սովորում. բայց երբ այդ միևնոյն 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 աշխատանք-
 ների մէջ եզոզ զուգորդումների հարստութիւնը: Հետևեալ տախ-
 տակը կարգէ ասածս.

Ու.ս. պատմում է լսողութիւն	Ու.ս. 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 տարբերուում նախորդից, որ լսողութեան կից կարող են լինել նաև տեսողութեան և մասամբ էլ հոտառութեան զուգորդումներ:

Համեմատաբար ամենից շատ զուգորդումներ ստացուում 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 շատութիւնը 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 վարժուում 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 նախքան 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 ամխաթթուի 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 կաւճից 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 բաժանուում՝ անջատ և միացրած: Անջատ տիպի աշխատանքները նախորդում կամ յաջորդում են դասին, իսկ միացրած տիպի դէպքում դասը և գործնական պարագմունքները միասին են տարւում: Հետազօտում 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:

Սմբական մեթոդը կիրառելիս, ուսուցիչն ինքը մանրամասն ծրագիր է կազմում և այդ ծրագրով էլ աշխատել տալիս աշակերտներին. օրինակ՝ կշռել 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 ածուում երկու մեթոդը յատար, որպէս զի թէ մէկի և թէ միւսի առաւելութիւնները լիակատար օգտագործուեն:

Բայց որպէս զի գործնական աշխատանքներն իրենց նըպատակին հասնեն, պէտք է հաշուի առնել մի քանի դիզակտիբական և դիսցիպլինար 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 ծրագրիր-ուղեցոյց տալ. պէտք եղած դէպքում աշակերտը մանր հարցերով չի անհանգստացնի ու սուցչին, այլ կը իմի ուղղակի ծրագրին:

Փորձերի յաջողութեան պայմաններից մէկն էլ այն է, որ ուսուցիչը լաւ պատրաստուած լինի աշխատանքների համար. նա պէտք է ուսումնասիրէ, թէ որքան է յաջողուում 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 զարուցում: Այս ուղղութեամբ ստեղծելու, մշակելու և աշխատելու շատ բան կայ դեռ:

Ալէքսանդր Արարատեան

Ա Ղ Բ Ի Ի Բ Ն Ե Ը

1. В. 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 естественно—историческаго преподаванія. 1914. С.-Петербургъ.
6. Աղուֆ Ռոդէ. Ժողովրդական զարոյցների մեթոդիկա.
7. Методы первоначальнаго обученія. Часть II. Педагогическая академія. Книга XI. 1912. Москва.

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

խօսքերը մաս մաս ենք անում, ինչպէս նաև երգելիս և որ այդ մասերը կոչուում են վանկ: Ինչքան շատ վանկ լինի բառի մէջ, այնքան երկար կհնչուի բառը:

Ամենազօռուար շրջանը ջորորդն է: Այստեղ արդէն ուսուցիչը վանկերը վեր է լուծում հնչիւնների: Սակայն նախ քան վանկերը հնչիւնների վերածելը ուսուցիչը գաղափար է տալիս հայոց լեզուին առանձնայատուկ ը-ի մասին*):

Ուսուցիչը նկատում է, որ կան բառեր, որոնք արտասանուում են «ը»-ի և առանց ը-ի օժանդակութեան: Այսպէս՝ տուն, տունը, պատ-պատը, քար-քարը և այլն: Սրանով ուսուցիչը հասկանում է, որ ը-ն մի առանձին հնչիւն է և գրում է գրատախտակի վրայ: Երբ աշակերտները որոշ գաղափար են կազմել ը-ի մասին, սկսում է վանկերի լուծումը:

Նախ վեր են լուծում ձայնաւորով սկսուող երկտառ բառեր: Ուսուցիչը բարձր և պարզ արտասանում է այդ բառը՝ շեշտելով ձայնաւորը, ապա ձայնաւորը և բաղաձայնը առանձին արտասանում է և գրում գրատախտակին, օր. աղ: Աշակերտները կարդում են ա-ղը և այդպիսով այն եզրակացութեան են գալիս, թէ «աղ» բառը կազմուած է երկու հնչիւններից, որոնք «փոխանակ գիծ կամ կէտ լինելու, կարող են իսկական տառը լինել, որը կարող է մանուկներից շատերին ծանօթ լինել»**):

Այս աշխատանքից յետոյ ուսուցիչը հասկացնում է աշակերտներին, որ բաղաձայնները արտասանում են իրենց սովորած ը-ի օժանդակութեամբ, թէ «անձարութիւնից է, որ ասում ենք բը, գը, դը»: Այնուհետև պէտք է նկատել, որ ը-ն բաղաձայնի կողքից զեղջուում է, երբ նրան կցուում է մի ուրիշ տառ: Երբ աշակերտները ը-ն կարողանում են զեղջել բառի միջից և վերջից, նրանց առաջարկում է երեք կամ չորս տառանի վանկերի լուծումը: Չմոռանամ յիշել, որ Աղայեանի կարծիքով այդ վանկերը պէտք է իմաստալից լինեն, հակառակ դէպքում մութ և անհասկանալի կլինի աշակերտների համար այդ անալիզը:

Այս աշխատանքը այսպէս էլ կարելի է կատարել: Ուսու-

*) «Վարժարան» 1882 № 4. «Գրագիտութիւն սովորեցնելու ձև»:

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

ցիչը այժմ էլ՝ ինչպէս և նախորդ շրջաններում, առաջարկում է գտնել այն չափը, որով մենք իմանում ենք, թէ այս կամ այն վանկը կարճ կամ երկար է: Նախ քան պատասխան տալը ուսուցիչը գաղափար տալու համար օգտուում է անորմալների արտասանութիւնից, որի ժամանակ բացատրում է նաև բերնի դիրքը և նրա առանձին մասերի նշանակութիւնը այս կամ այն հնչիւնը արտասանելիս: Երբ աշակերտները մօտաւոր գաղափար են կազմում հնչիւնի մասին, ուսուցիչը նորից կրկնում է իր հարցը: Նա բարձր արտասանում է մի միաբնից կրկնում է իր հարցը: Նա բարձր արտասանում է մի միաբնից, ձայնաւորով սկսուող բառ, որի ժամանակ շեշտում է ձայնաւորը: Աշակերտները այդտեղից գաղափար են կազմում երկու տեսակ հնչիւնների մասին՝ ցածր և բարձր հնչուող հնչիւններ: Այդ յատկութիւնները ի նկատի ունենալով՝ աշակերտները հեշտութեամբ կարողանում են վերլուծել բառերը և գտնել վանկերի չափը, հնչիւնը:

Այսպիսով աշակերտները որոշ գաղափար ստացան հնչիւնի մասին, այժմ պէտք է միայն ցոյց տալ գրելու անհրաժեշտութիւնը, կարիքը և այդ հնչիւններին պայմանական նշաններ տալով՝ սովորեցնել գրել և կարդալ: Աղայեանի կարծիքով նախ պէտք է գրել սովորեցնել և ապա միայն գրածը կարդալ:

Այս նպատակն իրագործուում է հիմնգերորդ շրջանում:

Փրելու կարիքը այսպէս է պարզաբանուում: Ենթադրուում է, որ աշակերտները նախօրօք սովորել են թուանշանները, ուստի ուսուցիչը գրատախտակին գրում է թուանշաններ մինուտուում ենք բը, գը, դը»: Այնուհետև պէտք է նկատել, որ նրանք մէկի տեղ չև տասը և հարցնում, թէ ինչպէս է, որ նրանք մէկի տեղ երկու, երեք չեն կարդում: Այստեղից ուսուցիչը եզրակացնել պէս էլ հնչիւնները իրենցը: Այդ եզրակացութեանը գալուց յետոյ, ուսուցիչը պատուիրում է հանել քարտախտակները և պատրաստուել գրելու: Ուսուցիչը բարձր արտասանում է և պատուիրում վերլուծել և գտնել, թէ քանի հնչիւն կայ այդ բառի մէջ, ապա գրում է գրատախտակին: Աշակերտները կարդում են մեջ, ապա գրում է գրատախտակին: Աշակերտները կարդում են համարները: Այնուհետև ուսուցիչը «Մարտիրոս» բառի առ տառ կարդալ: Այնուհետև և գրել տալիս: Աշակերտները գրում են համապատասխան ուսուցչի տաքտի: Ուսուցիչը

չափ է տալիս, իսկ վերջը անցնում է աշակերտների մօտով և ուղղում սխալները: Գրաւորները շարունակւում են թելագրութեամբ: Թելագրութիւնը երկու տեսակ է լինում, մէկով ուսուցիչը գաս է տալիս, իսկ միւսով՝ ստուգում աշակերտի ըմբռնողութեան չափը: Ամեն մի դասի սեւլանում է ոչ աւելի քան 2—4 տառ: Այդ տառերից կազմւում են նախագասութիւններ և գրի առնւում: Մի քանի դասից յետոյ կարելի է թոյլ տալ արտագրելու դասերը, սակայն այն աշակերտներին, որոնք կարգաւ լաւ չեն իմանում, թոյլ չտալ բառերն ամբողջ գրելու, որովհետև կարող են տառ առ տառ գրել, պէտք է վանկելով գրել:

Աշակերտները կարգում են նախ իրենց տետրերում գլորածը և ապա նոյնը գրքում: Գրքում նոյն բանը տպած է շեղագրով և բոլորագրով: Շղագրով գրւում են դասի գլխին այն բառերը, որոնց մէջ մտնում են նոր սովորելիք դասերը: Աշակերտները նախ կարգում են բառի տառերը օր, հը-ա-ցը և ապա միանգամից միացնում և արտասանում հաց:

21-երորդ դասից յետոյ ուսուցիչը տալիս է արձակ շարագրութիւններ: Արձակ շարագրութեան նիւթ կարող են ծառայել հեքիաթներ, առակներ, բերանացի սովորած երգեր, կեանքից ստացած տպաւորութիւններ:

Ինչ վերաբերում է ուղղագրութեանը, Աղայեանի կարծիքով միայն պէտք է բաւականապէս հետևեալ նկատողութիւններով: Երբ աշակերտները կասկածում են, չգիտեն ո թէ օ գրեն, պիտի ո գրեն: Ե-ի և է-ի տարբերութեան վրայ այնքան էլ ուշադրութիւն չպէտք է դարձնել *):

Գծուար թէ կարելի լինի Ղ. Աղայեանի այբուբենն ուսուցանելու մասին տուած տեղեկութիւնները մի մեթոդիկ անուանել: Նրա այս կամ այն թերթում տպած առաջարկները այբուբենն ուսուցանելու խնդրում, այնքան էլ առնչութիւն չունին իրար հետ և շատ անգամ իրար հակասում են, նրանք պատասխաններ են նրա հետ բանակոտի մէջ եղած մանկավարժներին: Այդ պատճառով մեծ գծուարութիւն է ներկայացնում այդ ցիրուցան մասերի մէջ որոշ արամարանական կապ ստեղծել և կապակցուած կերպով նկարագրել:

*) «Ուսուցումն մայրենի լեզուի» երես 38:

Որոշ խնդիրներ լուսարանութիւնը Աղայեանի այբուբենն ուսուցանելու եղանակի մէջ պէտք եղածին չափ չէ կատարուած: Միանգամայն մութն է այն խնդիրը, թէ ուսուցիչը տառերը գրել սովորեցնելիս առանձնացնում է բառի միջից, թէ պատուիրում է աշակերտներին միանգամից գրել բառը, այս գէպըում «Մարտիրոսը»: Վերջին եղանակը կարծես աւելի է շեշտում նա: Եթէ այդպէս է, ուրեմն մենք երեխային միանգամից տալիս ենք եօթ հնչիւն և եօթ պատկեր ու պահանջում, որ նա դրանց զուգորդի: Դա դեռ բաւական չէ, երեխան այդ պատկերները պէտք է կարողանայ գրել: Աշխատանքի մի տյգպիսի կուտակում վեր է աշակերտի ուժից և չի հասցնի մեզ մեր ցանկացած նպատակին:

Լաւ չէ լուսարանուած նաև կարգաւ սովորեցնելու եղանակը: Աղայեանը ասում է, որ նախ պէտք է հնչիւնները առանձին արտասանել օր. հը-ա-ցը և յետոյ այդ երեք հնչիւնները միանգամից միացնել և կարգաւ հաց: Այդ եղանակը կիրառելի է միավանկ և ամենաշատը երկվանկ բառերի վերաբերմամբ, իսկ բազմավանկ բառերը այդպէս չեն կարող կարգացուել: Վերջինք հէնց «Մարտիրոսը»: Աշակերտը առանձին տառերը կարգում է մը-ա-րը-տը-ի-րը-ո-սը, արդեօք նա գլխի կընկնի որ դա հաւասար է «Մարտիրոսի» կամ թէ չէ գը-րը-ա դը-ա րը-ա-նը «գրագարանը», հաւանական է, որ ոչ:

Աղայեանը իր բոլոր առաջարկները գիտականօրէն չի պատճառարանում, հիմնաւորում, միակ հարցը, որ նա քիչ թէ պատճառարանում է, դա հայոց լեզուի «առանձնայատու շատ պատճառարանում է, դա հայոց լեզուի «առանձնայատու կութիւնն» է ը ի խնդրում: Աղայեանի կարծիքով բաղաձայնկութիւնն» է ը ի խնդրում: Այսպէս գոյութիւն չունի սանւում են ը ի օժանդակութեամբ: Այսպէս գոյութիւն չունի բ, ց, պ, տ, այլ՝ քը, ցը, պը, տը և այլն: Դեռ ևս մի կողմից, ց, պ, տ, այլ՝ քը, ցը, պը, տը և այլն: Դեռ ևս մի կողմից թողնենք այն հարցը, թէ բաղաձայնները անկախ հնչիւն են թէ չէ և գանք այն խնդրին, թէ ինչ գծուարութիւնների կը հանդիպենք այդպէս ընդունելով: Ինչպէս Մանդինեանն էլ նըկատում է, այդ գէպըում «հաց» կը կարդայինք հըացը, քար կատում է, այդ գէպըում «հայ» կը կարդայինք հըացը, քար կը կարդայինք քըարը, փայտ՝ փըայտը և այլն: Այդ նկատողութեան դէմ Աղայեանը պատասխանում է, թէ ըս երկբարգութեան դէմ Աղայեանը պատասխանում է, թէ ըս երկբարգութեան հնչիւն չունի հայոց լեզուն, իսկ վերջին բաղաձայնի մարտ հնչիւն չունի հայոց լեզուն, իսկ վերջին բաղաձայնի մարտիս էլ ասում է, թէ նախապատրաստական աշխատանքներով

այդ բանը պէտք է նախատեսեն: Սակայն ինչ կարիք կայ երեսայի յիշողութիւնը այդքան չոր ու ցամաք կանոններով ծանրաբեռնել, թէ անորոշ բառերը վերջը չըն չեն ստանում, բաղաձայնները բառի մէջը կորցնում են իրենց ըն, հայոց լեզուն ըս երկրորդ բառ չունի, քանի որ շատ հեշտութեամբ կարելի է բաղաձայնները անկախ արտասանել, զրո-ն 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: Երեսաները 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 երեսաները բառի մասին միակողմանի տեղեկութիւն են ստանում: Բառը որ ոչ միայն նախադասութեան մասն է, այլ նա նաև իր տակը 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 գծուար լուծելի և անըմբռնելի հարցեր է տալիս աշակերտներին, որոնց պատասխանը գծուար թէ կարողանայ ստանալ: Հնչիւնի մասին գաղափար տալու համար նա բառը գրում է գրատախտակին, որպէս զի աշակերտներն գիտակցեն, թէ վանկն էր, ինչպէս և բառը կազմած են մասերից: Սակայն այստեղ ևս երեսաները անկարող են ցանկացած եզրակացութեանը վալ, որովհետեւ վանկի մասերի տառերի մասին նրանք ոչ մի պատկերացում չունին: Ճիշտ է, Աղայեանը նախօրօք գրել է տուել տառերի արմատական 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 անմխտելի 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 գտաւանդման մասին ասում է, որ նրա նպատակը չէ «ուսուցանել աշակերտներին քերականութիւն, կամ

պատրաստել հայոց լեզուի քաջ գիտակները, ոչ, «իւր արժանաւորութիւնը և նշանակութիւնը նա ստանում է այն նիւթի բովանդակութիւնից, որ նա տալիս է իւր աշակերտներին»: Այս հասկացողութեան հետ անմիջապէս կարելի է կապել Բահաթրեանի արտայայտած կարծիքը մայրենի լեզուի միւս ձեւերի՝ գրաբարի դասաւանդման մասին: Բահաթրեանը դէմ է ժողովրդական դպրոցներում գրաբարի և քերականութեան դասաւանդմանը, նախ՝ որովհետև առաջինը իբր կեանքից կտրուած լեզու, իսկ երկրորդը իբր աւելի արատրակտ առարկայ մատչելի չեն երեխայի զբայութիւններ սիրող հոգուն, իսկ որ գլխաւորն է, ժողովրդական դպրոցի նպատակն է տալ գործնական կեանքի համար պիտանի անդամներ, ուստի և բոլորովին կարելի չկայ աւանդելու այդ առարկաները:

Մեզ համար Բահաթրեանի արտայայտած այս կարծիքը մի շատ սովորական բան է, բայց իւր ժամանակակիցներէ համար եղել է բաւականին տարօրինակ. «Վարժարանի» խմբագրութիւնը մի առանձին նկատողութիւն է գրել, ասելով, թէ ինքը համաձայն չէ այդ կարծիքների հետ:

Այժմ տեսնենք, թէ Բահաթրեանը ինչ կարծիք ունէր այբուբեն ուսուցանելու ձևի մասին:

Մինչև XIX-րդ դարու առաջին կէսերը Եւրոպայում և երկրորդ կէսերը մեզ մօտ այբուբենի ուսուցումը կատարւում էր գլխաւորապէս գրերի անունները տալու (հեգելու) մեթոդով: Այս մեթոդի էութիւնը հետևեալն է. երեխային սովորեցնում են նախ այբուբենը առանց բառերի, բացի այդ, տառերը սովորեցնում են ոչ իբրև հնչիւններ, այլ իբրև հնչիւնների անուններ: Ուրիշ խօսքով, հայր բռնը կարդալու համար, երեխան նախ պէտք է ասէր հո, այբ, յի, ըէ և վերջը կապակցէր այդ բոլորը և արտասանէր «հայր»: Բայց որովհետև հնչիւնների անունները և վերջը ստացած բռնը միմեանց հետ ոչ մի հեռուոր նմանութիւն չունէին, այդ պատճառով էլ երեխաները շատ էին դժուարանում սովորել:

Բահաթրեանը ընդհանրապէս դէմ է ուսուցման այդ եղանակին: Ամբողջ XIX-րդ դարու մանկավարժական նոր ուղղութիւնները ունենալով միմեանց նկատմամբ շատ էական տարբերութիւններ, ունեն սակայն մի ընդհանուր մեծ նմանողութիւն — դէմ են սինթետիկ մեթոդի վերոյիշեալ ձևին:

«Մանկավարժական թերթի» № 1-4 «Մայրենի լեզուի ուսուցումը տարրական դպրոցների մէջ» յօդուածում, Բահաթրեանը քննադատելով գոյութիւնն ունեցող բոլոր տեսակէտները այդ հարցի վերաբերեալ, գալիս, կանգնում է գրել կարդալու մեթոդի վրայ: Բահաթրեանը ցիլլերիանների պէս համաձայն չէ Ֆոդելի այն կարծիքին, թէ երեխաներին հէնց սկզբից պէտք է սովորեցնել գիտել, գրել և կարդալ: Սա դիտելը զատում է գրել կարդալուց և երկար ժամանակ երեխային զբաղեցնում է առաջինով:

Ինտողական ուսման ժամանակ երեխային սովորեցնում են բառերը ճիշտ արտասանել, կազմել լրիւ նախադասութիւններ, վերլուծել սրանց վանկերի, իսկ վանկերն էլ հնչիւնների: Այս բոլոր վարժութիւնները պէտք է տարուեն ոչ թէ չոր ու ցամաք, այլ պատմութիւնների հետ միասին: Աւելի լաւ պարզելու համար բերենք մի օրինակ:

Ենթադրենք ուսուցիչը պատմել է սագի պատմութիւնը. երեխաները դիտել են սագը և այդ բոլորից յետոյ դասատուն ասում է. «ասացէք ս-ա-գ ծանր: Քանի ձայներ կան. 1, 2, 3: Կրկին, ծանր, արագ: Դուք ասացիք, որ սագը ունի վիզ, լուծեցէք բառս. վ-ի-զ: Ով ուզում է վ պարզ հնչել, պէտք է ներքին շրթունքը դպցնէ վերին ատամներին: Ասացէք վ մի քանի անգամ»:

Սա օրինակելի բառի վարլուծութիւնն էր: Բայց բացի օրինակելի բառերից, Բահաթրեանը ունի նաև օրինակելի նախադասութիւններ: Աւելորդ չէր լինի, եթէ այստեղ բերէինք նախադասութեան ամբողջական բացատրութիւնը:

Ենթադրենք օրինակելի նախադասութիւնն է, թիթեռն ծծում է մեղր: Նախադասութիւնը կազմող բառերի տեղը նա բաշում է գրատախտակի վրայ գծեր, այսպէս — — — — —, յետոյ վեր է լուծում բառերը վանկերի և այդ գծերի տակ, վանկերի փոխարէն դնում կոր գծեր և ստացւում է. — — — — —, վերջը վանկերը վեր է լուծում հնչիւնների և կոր գծերից իւրաքանչիւրի տակ դնում կէտեր, որքան հնչիւն որ ունի այդ վանկը, այսպէս՝ — — — — —, — — — — —:

Այս նախապատրաստական շրջանում լինում են նաև զբոսայգիական վարժութիւններ: Ուսուցիչը դիմում է աշակերտնե-

բանական լաբորատորիային կից, բացին հոգեբանական մանկավարժական սեմինարիայի բամանոունք, որի գլուխն է կանգնած պրոֆեսոր Կլայարէ Այս բաժանմունքը մանկավարժական աշխատանոցի բնակարաններն է կրում և ծառայում է այն ուսուցիչներին և ուսուցչուհիներին, որոնք ուսուցչական կոչման համար են պատրաստում:

Լայպցիգի ուսուցչական միութեան յաջողուեց բացել Լայպցիգում մանկավարժական լաբորատորիա նոյն համալսարանի պրոֆեսոր Բրանի սիրալիր աջակցութեամբ:

Վիեննայի մանկավարժական ընկերութեան նախագահ պրոֆեսոր Շոէնն, ինչպէս երևնում է, զբաղուած է այժմ էքսպերիմենտալ մանկավարժութեան համար լաբորատորիա հիմնելու խնդրով:

Մօտ ապագայում մանկավարժական աշխատանոց կրացուի նաև Եապօնիայում:

Դէպի էքսպերիմենտալ մանկավարժութիւնը աճող հետաքրքրութիւնը չի արտայայտուած միայն էքսպերիմենտալ մանկավարժական լաբորատորիաներ հիմնելովը, այլ կան նաև մի քանի այլ հանդամանքներ, որոնց մասին մի քանի խօսք կատենք:

Չնայած այն բանին, որ շատ ուսուցիչներ, ինչպէս օրինակ Մաքս-Լօրզին, խիստ զբաղուած են իրենց մանկավարժական աշխատանքներով, այնուամենայնիւ մեծ ջանասիրութեամբ պարապում են նաև փորձնական հետազոտութիւններով, որի համար չեն խնայում ոչ փող, ոչ ոյժ և ոչ էլ ժամանակ:

Պետական և քաղաքային վարչութիւնները մեծ հետաքրքրութիւն են ցոյց տալիս այս խնդրում, և լաւ են հասկանում, թէ որքան են գիւրացնում ուսուցիչների գործը մանկավարժական հարցերի վերաբերեալ փորձնական գիտողութիւններ կատարելու համար բաց անելով մանկավարժական աշխատանոցներ և տալով նիւթական նպաստ:

Այսպիսով փորձնական մանկավարժութիւնը մեծ հետաքրքրութիւն է զարթեցրել և մեծ չափերով տարածուել է ուսուցիչների մէջ. փաստ կարող է ծառայել այն, որ մանկավարժական լաբորատորիաներում տարեցտարի աւելանում է ունկնդիրների թիւը:

ԷՔՍՊԵՐԻՄԵՆՏԱԼ ՄԵԹՈԴ

Մանկավարժական սովորական դիտողութիւնները կարող են մասամբ, կամ ամբողջովին սխալ լինել. այդ սխալները կարող են գործել նոյն իսկ ամենանուրբ գիտողները: Էքսպերիմենտի նպատակն է ազատել դիտողութիւնները պակասութիւններից, ստուգել և հաստատել նրա հետևանքները: Եթէ աւելի մօտ դիտենք էքսպերիմենտի, այն է՝ զեղակտիկական հետազոտութիւնների այդ օժանդակիչ միջոցի առանձնայատկութիւններն ու առաւելութիւնները, կգանք հետևեալ եզրակացութեան:

1. Էքսպերիմենտը պարզում է հոգեկան կեանք յառաջացնող պայմանները, այն է՝ փոխում է պայմաններից ամեն մէկը, թողնում է անփոփոխ միւսները: Միայն այս կերպ կարելի է հետազոտել մի տուեալ միջոցի հետևանքի վրայ թողած ազդեցութիւնը և ձեռք բերել գործողութեան (պրօցէսի) տարածական, ժամանակի, որակական և քանակական մոմենտները բացատրութիւնը: Այս կերպ հնարաւոր է բացատրել, թէ ներքին բացատրութիւնը եւ նրա պատճառների մէջ ինչ կապ կ'ոյ գործողութեան եւ նրա կարելի է ձեռն գրտել:

2. Էքսպերիմենտի միջոցով միայն կարելի է ձեռն գրտել, նեւ, թէ զրգիւններ և նրանց առաջացրած հոգեկան պրօցէսները, կամ հոգեբանական պրօցէսներն և առջ կերած շարժումները ինչպէս են իրարից կախուած եւ ինչ յարաբերութեան մէջ են իրար դէմ:

3. Դիտողութիւնների վրայ հիմնուած պնդումները շատ ընդհանուր են և բազմազան բացատրութիւնների տեղիք են տալիս և կամ նրանք շատ մասնաւոր (անհատական) են, չուսուցիչ և կամ նրանք շատ մասնաւոր (անհատական) են, չուսուցիչ ընդհանուր նշանակութիւն և գործածութիւն: Մինչդեռ նրան ընդհանուր նշանակութիւն և գործածութիւն է հոգեբանական մանկավարժական փորձի միջոցով հնարաւոր է դառնում առանձնացնել անհատականից այն, ինչ ընդհանուր նշանակութիւն ունի եւ հիմնաւորել հետևանքների ընդհանուր նշանակութիւնը: Միայն էքսպերիմենտի օգնութեամբ կարելի է ձեռք բերել նորմալի և անորմալի համար վստահելի կրիտերիում (չափանիշ):

4. Էքսպերիմենտի միջոցով հնարաւոր է նոյն պրօցէսը բազմաթիւ անգամ կրկնել միեւնոյն պայմաններում: Իսկ դա ունի ահագին նշանակութիւն: Միայն ներքին դիտողութեան

կամ ինքնադիտողութեան, յիշողութիւնների և բանաւոր ասածների վրայ հիմնուած դիտողութիւնը շատ է անորոշ և ընդհանուր. հոգեբանական երևոյթները (պրօցեսները) շուտ անցնող և շատ բարդ են, այնպէս որ դժուար է նրանց թանձրացեալ (կօնկրետ) և լաւ հասկանալ ու վստահելի անալիզի ենթարկել: Մեթոդիկայի զանազան մասերի մէջ եղած կարծիքների խառնաշփոթութիւնը զբաւոյց է բացատրուում:

5. Մանկավարժական էքսպերիմենտը մանկավարժութեան և դիդակտիկայի մէջ հնարաւոր է զարծնում ընդհանուր աշխատանքը: Ամեն մի մանկավարժ կարող է մասնակցել ուրիշի աշխատանքներին, կարող է ստուգել, քննադատութեան ենթարկել, ուղղել և շարունակել նրա արածները, որովհետև հեշտութեամբ կարող է ստեղծել այն պայմանները, ինչ պայմաններում աշխատել է նրա նախորդը:

Այժմ անցնենք հետևեալ մանրամասնութիւններին:

6. Մանկավարժական փորձերը ամենից առաջ պէտք է կատարուեն երեխաների եւ աշակերտների վր յ:

7. Հասարակական (խմբական) կրթութիւնը պէտք է ուշադրութեան առնի դասարանները և առանձին աշակերտներին այդ պատճառով դիտողութիւնները, վիճակագրութիւնը (статистика) և էքսպերիմենտը պէտք է վերաբերուեն ամբողջ դասարանին իբրև մի ամբողջութեան, բայց ընդհանուր եզրակացութիւններ հանելուց յետոյ, պէտք է ուշադրութիւն դարձնել նաև անհատական տարբերութիւնների վրայ որպէս զի անհատական տարբերութիւնները և առանձին տիպերը լաւ ըմբռնուեն:

8. Դիդակտիկան պէտք է դիտի աշակերտին իբրև անհատի, և քննի, գնահատի և վարուի նրա հետ ինչպէս ամբողջական անհատի:

9. Փորձնական մանկավարժութիւնը պէտք է միշտ ի նկատի ունենայ հոգեկան կեանքը իր ամբողջութեան մեջ և անհատի վերաբերեալ կոնկրետ եզրակացութիւններ հանի:

10. Հոգեբանական անալիզը, մանկավարժական փորձերի եզրակացութիւնները կարող են բաւարար համարուել, եթէ նրանք նպաստում են գործնական նպատակների հասնելուն:

Դիդակտիկական էքսպերիմենտը չի կարող և չի էլ ցանկանում հասնել այնպիսի ճշգրտութեան, որին ձգտում են մաս-

նագէտ-հոգեբանների փորձերը. դիդակտիկական փորձը գործունի երեխաների և մեծ մասամբ ամբողջ դասարանների աշակերտների հետ, դժուար է մի կամ մի քանի դասարանների ամեն մի աշակերտի վրայ առանձին փորձեր կատարել:

11. Դիդակտիկական փորձը պէտք է էքսպերիմենտի պահանջներին համապատասխանի և որքան հնարաւոր է մօտ մընայ ուսուցման եւ դպրոցական պրակտիկային:

12. Որովհետև անհատական ուսուցումը տարբերոււմ է խմբականից, անցաւ ապա և խմբական էքսպերիմենտին կից գոյութիւն ունին նաև անհատական փորձեր:

13. Պէտք է նկատել և այն, որ հետազօտման են ենթարկուում ոչ միայն մանկավարժական ամենալաւ ձևերը, այլ թարկոււմ ոչ միայն մանկավարժական ամենալաւ հետեւանքների պատճառները, և մանկավարժական ամենալաւ հետեւանքների պատճառները, և մանկավարժական փորձը ոչ միայն հաշիւ պէտք է այսինքն՝ մանկավարժական փորձը ոչ միայն հաշիւ պէտք է տայ, այլ և բացատրի, իսկ այդ նպատակին հասնել/կարելի է փորձը տարրալուծելով:

14. Վերջապէս անհրաժեշտ է պահանջել, որ շեշտուեն, ուսումնասիրուեն այն անհատական տարբերութիւնները, որ երևան են բերում աշակերտները դասարանական փորձի ժամանակ:

Դիդակտիկական փորձերը միևնոյն ժամանակ լրացնում են երեխաների հետազօտման գործը: Հասկանալի է, որ անհատական փորձերը համապատասխան կրթութիւն ուղղապահական և բնութեան համապատասխան կրթութիւն հնարաւոր է երեխաների բնոյթը հետազօտելու օգնութեամբ և իրաւունքունի այլ և պարտաւոր է զբաղուել տեսալողիայն իրաւունքունի այլ և պարտաւոր է զբաղուել տեսալողիայն յով (մանկագիտութեամբ) և նպաստել նրա զարգացման:

Այն ուսուցիչները, որոնք կասկածում են դիդակտիկական էքսպերիմենտի գիտական արժէքի մասին, պէտք է ժխտեն դիդակտիկայի յառաջադիմութեան կարելիութիւնը և ուսուցման կատարելագործման հնարաւորութիւնը: Այդ արդպէս լինել չի կարող, որովհետև, ինչպէս պատմութիւնը ցոյց է տալիս, այնուամենայնիւ որոշ յառաջադիմութիւն կատարոււմ է:

Թարգմանեց՝ Աստուածատուր Տէր-Սիմէօնեան

մասին, թէ երեխայի մէջ ինչ էլիմենտներ զոյութիւն 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, արատրակցիւթայի, 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, սրանով գեւ 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 արտայայտուած նրանց միջև եղած անհատական տարբերութիւնները զարգացման զանազան աստիճաններում: Երեխաների անհատականութեան հոգեբանութիւնը իր հերթին ձգտում է զանազան խնդիրների լուսաբանութեան, 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 (ընդունակութիւնների) անհատական տարբերութիւնների ուսումնասիրութիւնը — կամ ձիրքերի գիտական տեսութիւնը: Ձիրքերի 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 միւս շրջանը իրապէս դիպակոտիքական 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 դիպակոտիկան մինչև այժմ ճգնում էր անալիզի ենթարկել երեխայի գործունէութիւնը իրազննութեան ժամանակ, կարգալ սովորելիս հաշուելիս, թիւներ իրազննութեան ժամանակ, նախադասութիւններ կազդրելիս, ուղղագրութեան ժամանակ, նախադասութիւններ կազմելիս, մտքերը կապակցած արտայայտելու ժամանակ և այլն:

7) Այս հարցերը մեզ մօտեցնում են ուսուցչի գործունէութիւնը: ուսումնասիրելու խնդիրն: Զանազան առարկաների դասաւանդման մեթոդների երեխայի աշխատանքի վերայ թողած ազդեցութիւնը ուսումնասիրելով՝ միևնոյն ժամանակ պարզում ենք, թէ ինչպէս պէտք է ուսուցիչը վերաբերուի այս առարկաները դասաւանդելիս: էքսպերիմենտալ մանկավարժական ուսումնասիրութիւն-

ների ներկայ դրութիւնը ի նկատի ունենալով՝ քիչ բան կարող ենք ասել մանկավարժութեան այս կարեւոր խնդրի մասին, որովհետեւ ուսումնասիրութեան բոլոր միջոցները դեռ նոր են զարգանում: Դպրոցական գործի կազմակերպութեան ու դպրոցական պիտոյքների գործածութեան մասին ևս նոյնը կարող ենք ասել:

Ընդհանուր հայեացք ձգելով էքսպերիմենտալ մանկավարժութեան խնդիրների վրայ՝ պէտք է խոստովանուենք, որ մանկավարժական բայսր նարցերը չի կարելի էքսպերիմենտալ ճանապարհով լուսաբանել, որովհետեւ գիտական մանկավարժութեան բոլոր հարցերը չի կարելի այդ կերպ ուսումնասիրել: Այսպէս օր. կրթութեան ընդհանուր և ուսուցման ընդհանուր և մասնաւոր նպատակների որոշումը այդ հարցերի կարգին է պատկանում: Ուսուցման հիմնական նպատակները և մասամբ էլ կրթութեան ընդհանուր նպատակները որոշում են պետական և հասարակութեան գործօնների հետ միասին՝ համապատասխան ժամանակի կուլտուրային, կրթութեան մակարդակին և իդէալներին. ուսուցման նպատակները ոչ միայն հոգեբանական, այլ մեծ չափով զուտ գործնական հիմունքներով են կազմուում: Նոյն բանը նկատուում է նաև առանձին դպրոցների տիպը և մասնագիտական նպատակը որոշելիս: Այդ պատճառով էլ կրթութեան և դաստիարակութեան նպատակներից մի բանիսը բոլորովին չեն մտնում մանկավարժութեան ուսումնասիրութիւնների շրջանը: Նրանց որոշելը սոցիալական գիտութիւնների զանազան մասերին է պատկանում՝ կուլտուրայի պատմութեանը, սոցիալական բարոյագիտութեանը, տնտեսագիտութեանը և այլն... Մանկավարժութիւնը այս դէպքում կարող է միայն ստուգել, թէ համապատասխանում են արդեօք պետութեան և հասարակութեան և կամ առանձին մանկավարժների ցուցադրած նպատակները երեխայի բնութեանն ընդհանրապէս, և մասնաւորապէս նրա զարգացման այն շրջանին, որի համար նրանք սահմանուել են, բացի այդ, մանկավարժութիւնը կարող է պարզել, թէ ինչ ճանապարհով աւելի շուտ կարելի է այդ նպատակներին հասնել: Այդ պատճառով էլ էքսպերիմենտալ մանկավարժութիւնից չպէտք է պահանջել, որ նա ամբողջ մանկավարժութիւնը ամփոփի:

Թարգմանեց Համազասպ Տէր. Բաղդասարեան

ՏՈՒՍՏՈՅՆ ԻՔՐԵՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺ

1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԷՈՒԹՅՈՒՆԸ

Քչերն են Տուստոյի չափ տանջուել կեանքի իմաստի հարցերով. այդ ցոյց է տալիս նրա գրական բեղմնաւոր գործունէութիւնը, ուր հեղինակի հետաքրքրութեան նիւթ է դարձել ոչ թէ կեանքի մի որևէ ձիւղը, այլ նրա ամբողջութիւնը իւր բազմազանութեամբ: Հասկանալի է, ուրեմն, որ Տ-ը պէտք է զբաղուէր հասարակութեան բարոյական և մտաւոր կրթութեան հարցերով՝ մի բան, որ զբաղեցրել է գրեթէ բոլոր նրա շանաւոր գրականագէտներին և հասարակական գործիչներին:

Տ-ի մանկավարժական գործունէութիւնը՝ թէ տեսական և թէ գործնական՝ այն աստիճան բեղմնաւոր է, որ միայն այս ձիւղը նրան կը դնէր ժամանակի նշանաւոր անձանց շարքը: Նախ քան Տ-ի մանկավարժական հայեացքներին անցնելը, մի ակնարկ ձգենք նրա մանկավարժական գործունէութեան վրայ:

Տ-ը դեռ շատ վաղ սկսեց հետաքրքրուել երեխայի հոգու ապրումներով: 1849 թ. վերադառնալով Պետրոգրադից՝ նա հիմնում է Եասնայա-Պօլեանայում ժողովրդական դպրոց, ուր առաջին անգամ տեսնում է իրեն կանգնած կրթութեան այդ մեծ գործի առաջ, միևս կողմից ծանօթանում է մանկան հոգու ապրումներին: Թէպէտ շուտով նա ստիպուած է լինում փակել այդ դպրոցը և անցնել կովկաս, սակայն նրա այդ շըրքիւնում ձեռք բերած դիտողութիւնը և մանկան հոգու զննումն արտայայտութիւն են գտնում 52—57 թ. լոյս տեսած նրա արտայայտութիւն են գտնում «Дѣтство», «Отрочество» և «Юность», անդրանիկ երկերի մէջ՝ «Дѣтство», «Отрочество» և «Юность», ուր նա կարողացաւ ցոյց տալ երեխայի հոգու ամենախոր դպացումները, ուր և զգացուում է Տ-ի խորունկ սէրը, հետա-

քրքրութիւնը դէպի մանուկը, յարզանք դէպի երեխայի հոգու-
ապրումները, քարոզ, որ պէտք է նրանց ընդառաջ գնալ:

Նիկողայ I կայսեր ունեցիտն քաղաքականութեանը հե-
տևում է Աղէքսանդր II-ի օնֆորմատորական քաղաքականու-
թիւնը: Այս շրջանում հասարակական այլ գործօնների հետ
բարենորոգում է և կրթութիւնը՝ մանաւանդ ժողովրդականը:

1861 թ. ազատագրուած ժողովրդական մասսային հար-
կաւոր էր տալ լուսաւորութիւն, կրթութիւն: 60 կան թուա-
կաններին առաջ են գալիս ողու մանկավարժներ, որոնք մեծ
զարկ են տալիս ժողովրդական կրթութեանը: Տ-ը ևս ընկնում
է սրանց արդեցութեան տակ և 59—60 թ. ուսուցչի պաշտօն
է վարում ժողովրդ. դպրոցում: Սակայն Տ ք կեանքի բոլոր
հարցերին քննադատաբար էր վերաբերում, ուստի և այս հար-
ցում նա չէ տարւում հոսանքով, այլ տեսնելով, որ այդ նոր
մանկավարժութիւնը ամբողջովին հիմնուած է եւրոպականի՝
մասնաւորապէս գերմանականի վրայ՝ վճռում է այցելել այդ
վայրերը և տեսնել այդ «օրինակելի» երկրների կրթական
գործի դրութիւնը:

1860 թ. Տ-ն ուղեւորում է արտասահման այցելելով Բեռ-
լին, Սակսոնիա, Փարիզ, Լոնդոն, Իտալիա և այլն, չժամօթա-
նում է դպրոցների և մանկավարժի դրութեանը Ֆրեոքելի
անմիջական աշակերտուհու՝ Մինա Շէլիորնի մօտ: Սակայն
արտասահմանը չէ բաւարարում Տ-ին և նա 61 թ. յուսարա-
բուած վերադառնում է Ռուսաստան՝ բերելով հետը իւր ման-
կավարժական հայեացքները, նոր սխառեմը:

Վերադառնալով Ռուսաստան՝ Տ-ը անմիջապէս ձեռնար-
կում է մանկավարժական-գրական գործունէութեան և հիմ-
նում է իւր մշակած սխառեմի դպրոցներ. նա հրատարակում է
«Շանսայա-Պոլեանա» թերթը, ուր զետեղում է իւր մի շարք
մանկավարժական յօդուածները, որոնք ցայտուն գաղափար են
տալիս դպրոցական գործի դրութեան և Տ-ի մանկավարժական
գործունէութեան մասին:

Այսպէս Տ-ի գործունէութիւնը կարճ ժամանակով ընդ-
հատում է. պատճառը պիտի համարել պետութեան և հասար-
ակութեան անտարբեր, նոյն իսկ թշնամական վերաբերմուն-
քը դէպի Տ-ի «լրօնական և բարոյական սխալ գաղափարներ»
տարածող «Շանսայա-Պոլեանա»-ն: Յուսահատուած ու ձանձ-

րացած պետութեան հալածանքներից՝ Տ-ը թողնում է մանկա-
վարժական ասպարէզը և նորից նուիրւում գրականութեանը.
սակայն ոչ ընդմիշտ:

Շուտով նա՝ նորից վերադառնում է մանկավարժական
գործունէութեան՝ հրատարակելով «Այբբենարան», որի լուսու-
թիւնը փորձում է իւր հիմնած դպրոցում: Տ-ը առաջ է բերում
հակառակորդներ թէ պետութեան և թէ հասարակութեան մէջ,
սակայն նա մնում է անյողողղ և դիսպուտի է հրաւիրում իւր
հակառակորդներին, որ տեղի է ունենում 1874 թ., սակայն,
տեղի ունեցած երկու մեթոդների (իւր և տարածուած հնչիւ-
նականի) դեմոնստրացիայի ժամանակ չեն գալիս ոչ մի վերջ-
նական եզրակացութեան. 75 թ. Տ-ը հրատարակում է «Նոր
նական եզրակացութեան» չնայած լուսաւորութեան նախարարու-
այբբենարան», որը չնայած լուսաւորութեան նախարարու-
թեան հակառակութեան՝ տարածւում է մի քանի հրատարա-
կութեամբ: Միշտ մտածելով ժողովրդի կրթութեան մասին՝
Տ-ը 80-կան թ. հրատարակում է ժողովրդի ընթերցանութեան
համար մի շարք մանր գրքեր և տպագրում յօդուածներ:

Սակայն մինչև իւր մահը Տ-ը չգնահատուեց 60-կան թ.
մանկավարժներից՝ յառաջացնելով իրեն միշտ հակառակորդ-
ներ (Մարկով, Բանակով, Եւտուշևսկի և ուրիշները), որոնց
հետ նա գրական բանակուռ է բռնում՝ միշտ պնդելով իւր
մտքերը և աւելի ու աւելի պարզաբանելով նրանց ժողովրդի
առաջ:

Տ-ի գաղափարները իբրև ամբողջութիւն սարբեր են
60-կան թուականների ողու մանկավարժների կարծիքներից,
սակայն ընդհանուր բազիսը նոյնն է՝ յարգել երեխայի անձը,
թոյլ տալ նրան զարգանալ իւր հոգեբանութեան համաձայն և
զարգացնել նրա անհատականութիւնը:

2. ԿՐԹՈՒԹԻՒՆ-ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆ

Փորձենք աւելի մօտիկից ծանօթանալ Տ-ի մանկավար-
ժական հայեացքներին: Հեշտութեան համար մենք կը բաժա-
նենք նրա հայեացքները երկու խմբի՝ կրթութիւն-դաստիա-
րակութիւն և դպրոց:

Նախ Տ-ը գտնում է, որ կրթութիւնն ազատ է և իրա-
ւունք ունի գոյութիւն ունենալու, իսկ դաստիարակութիւնը՝

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՝ յարմարուելով 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 զուրկ 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 զլիւսւորն է, ձիշտ՝ առանց երեխային գրադեցնելու հրէական առասպելներով: Կրօնական կրթութիւնը չպիտի բաւականանայ միայն քրիստոնէութեամբ, այլ երեխային պիտի տալ նաև հրէական, բուդդայական, 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», «Անձնութեան», «Մահ», «Հաւատ» և այլն, ապա իւրա-

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

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

Այսպիսով Տ-ը բացասաբար է վերաբերում դէպի իւր ժամանակի կրթութիւնը: Ասկայն 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 դաստիարակութիւն 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 տաճարական դպրոցից թութիւնը», որ երեխան ստանում է տաճարական դպրոցից մինչև համալսարան, պիտի հիմքից նորոգուի, քանի որ նա ձնշում է մանկան բնական շատ բարձր տուեալներ, խեղդում նրա անհատականութիւնը, հեղաթիւրում նրան՝ պատրաստենրա անհատականութիւնը, համար միանգամայն անպէտք լով ժողովրդի և մարդկութեան համար միանգամայն անպէտք մի արարած, որ լոկ չինոգիւիկ է, այն էլ հիւանդ ֆիզիքսպէս և հոգեպէս:

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

րական, կազեաների և այլ դպրոցներ, իսկ հասարակութիւնը յանձինն ազնուականութեան և չինովնիկութեան, պահանջում է, որ իրեն համար օգնականներ և աշխատակիցներ, պատրաստի դպրոցը: Որովհետև դպրոցի և դաստիարակութեան այս հիմունքները հեղաթիւրուած են, ուստի չէ կարող սրանց վրայ հիմուել դաստիարակութեան գործը, այլ պիտի նախ այդ հիմունքները բարեկարգել, դրանով կրարեփոխուի նաև կրթութան ու դաստիարակութեան գործը:

3. ԴՊՐՈՑ

Դաստիարակութեան վերաբերեալ Տ-ի հայեացքների մի մասը կապուած է դպրոցական գործի քննութեան հետ: Քննելով իւր ժամանակի դպրոցների դրութիւնը և տեսնելով նւրանց թերի և փաստակար լինելը, միւս կողմից հաւատացած լինելով՝ որ ժողովուրդը միշտ ձգտում է կրթութեան, ուսման Տ-ը հարց է տալիս, թէ ի՞նչ պիտի անել, արդեօք ճնշել ժողովրդին, թէ՛ փոխել կրթութեան ձևը: Տ-ի կարծիքով պիտի փոխել թէ՛ դասաւանդման նիւթը և թէ՛, մանաւանդ, դասաւանդման ձևը:

Տ-ը միանգամայն բացասարար վերաբերուեց դէպի 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 հիմունքը 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 ձիւղն է միայն, հետևապէս անթոյլարելի է կրօնական ճնշումը համարել դպրոցի հիմունք:

Գալով փիլիսոփայականին՝ Տ-ը առարկում է, որ քանի դպրոցական գործի մէջ չկայ մի ամբողջական թէօրիս, պատճառաբանուած փիլիսոփայական 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 փիլիսոփայական հիմունքները չեն կարող դպրոցի հիմք դառնալ:

Ինչ վերաբերում է դպրոցական գործի երրորդ հիմքին՝ փարսին կամ իրականութեանը, այստեղ Տ-ը ընդարձակում է իւր խօսքը, տալով իրականութեան միանգամայն անմխիթար պատկերը: Նախ և առաջ փորձը ցոյց է տալիս, որ ճնշող դպրոցները հէնց նոյն Գերմանիայում շատ վատ են ազդում երեխաների վրայ, չտալով նրանց ոչինչ գործնական, դժգոհ է երեխան, դժգոհութեամբ էլ հայրն է զրկում իւր աշխատող որդուց: Դպրոցը ազաւաղում է երեխայի մասւոյր ընդունակութիւնները, խլելով նրան ընտանեկան զանազան պարապմունքներից և պայմաններից, որոնք «հանդիսանում են կըրթութեան գործի ամենամեծ շարժիչները», և գցելով նրան դպրոցի ճնշող մթնոլորտը: Բաւական է յիշել մի գիւղացի և մի «աղայի» երեխայ, տեսնել առաջինի բնական խելքը, դիտողականութիւնը և հարցասիրութիւնը: Դպրոցը ոչ միայն նոր հարցեր չէ յառաջացնում ևրեխայի մէջ, այլ և եղածները խեղդում է, զբաղեցնելով նրան գործնական նշանակութիւն չունեցող նիւթերով և ենթարկելով նրան խիստ զիւցիւլիւնի: Իրականութիւնը ցոյց է տալիս, որ դպրոցն է միշտ յարմարուել ուսուցչին և ոչ թէ ուսուցիչը դպրոցին:

Ինչ աշակերտ և ուսուցիչ էլ որ լինի, մեթոդը միշտ նոյնն է մնում: Սրա փաստակար հեռանկարը կարելի է պատկերացնել, եթէ աչքի առաջ ունենանք միեւնոյն երեխային տանը և դպրոցում տանջուած, կուչ եկած մի էակ, յոգնած ու վախեցած, որ թութակի նման կրկնում է անձանօթ բառեր և միւս կողմից կայտառ, պարզ և ազատ արտայայտուող մի երեխայ: Այսպիսով դպրոցում երեխան ընկնում է մի կիսաբեխայ: Այսպիսով դպրոցում երեխան կամաց-կամաց հաշտուած է երեխան զրութեան մէջ և ապա կամաց-կամաց հաշտուած է երեխան անբնական դրութեանը և նոյն իսկ դառնում շուտով «կարգին աշակերտ»:

Ի՞նչ ապա բոլորից դպրոցը փաստում է նաև աշակերտի փիլիսոփայականին: Իրականութիւնը ցոյց է տալիս, որ դպրոցներում պրոգրես չկայ, փորձը նրանց ոչինչ չէ առել: «Եթէ իւրաբանչիւր դպրոց լինի փորձի բուն, մանկավարժական լաբորատորիա, այն ժամանակ դպրոցը կը յառաջագիմէ» — եզրակացնում է Տոլստոյը:

Այժմ տեսնենք, գուցէ պատմութիւնը կարողանայ արգարացնել ճնշման դպրոցի գոյութեան իրաւունքը: Տ-ը միանգամայն հակառակ է այն կարծիքին, թէ դպրոցները քանի գընում լաւանում են. նա այդ կարծիքը հերքում է: Նախ և առաջ իւր ժամանակի մարդիկ թէպէտ և գիտակցում են դըպրոցների անկատարութիւնը, բայց չեն բարեփոխում և երկրորդ, որ այդ դպրոցները համեմատած միջին դարերի հետ, աւելի յետ են մնացել հասարակական զարգացումից և պահանջներից. 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 հեռակէ 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 սրաւոն գրագիտութիւն ու հաշիւ:

Տ-ը միշտ այն էր բարոգում, որ դպրոցը չպիտի խառնուի դաստիարակութեան 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 բղխում և նրա այն կարծիքը, թէ «գաստիարակութեան միակ կրիտերիոսն էր ազատութիւնն է, իսկ միակ մեքոդը՝ փորձը»:

Ազատ բնարութիւն 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—անհա Տ-ի կարծիքով դպրոցական գործի յաջողութեան ամենամանրագիշտ առհաւանդաները:

Դպրոցի պարտականութիւնն է զարթեցնել երեխայ մէջ

հետաքրքրութիւն և սէր դէպի իւր շրջապատը, բաւարարել նրա զործնական պահանջներին և պատասխանել երեխայի հոգում յառաջացած հարցերին, «Ինչ եմ ես և ինչ յարաբերութիւն ունիմ անձայրածիր տիեզերքի հետ» և «Ինչպէս պիտի ապրեմ, ինչ 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 դըպրոցների համար: Առհասարակ իւր ժամանակի մանկավարժները հինը պախարակում են, իսկ նորը, զերմանականը ընդունում առանց հիմնաւորելու, առանց մտածելու, որ օրինակ հնչական մեթոդը ուսերէնի 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 նշանակութիւն ունեցող նիւթեր և ապա վերացական և, որ գլխաւորն է, թողնել երեխայի ազատ ընտրութեանը և նրա 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 զար-

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

Տ-ի գաղափարները երբեմն չափազանց րած են (մանաւանդ ժողովրդի կարողութեան չափի մասին), բայց ընդհանուր սկզբունքը, երեխայի ազատութիւնը և նրան բարոյական ու մտաւոր ազաւարումից զերծ պահելը, թւում 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 հեռուներ 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 կըրթութեան 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 Ուզունքաշաղեան

ՆԻԹԵՐ 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 մատենագիրներէից 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 դաստիարակութեան մասին: Դժբախտաբար, մինչև այժմ չի դաստիարակութեան մասին: Դժբախտաբար, մինչև այժմ ուղղակաւորում 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 չէ նրանցից շատերի ո՞ր ազգին պատկանելը կամ ո՞ր դարում ապրելը (Ազաթանգեղոս, Փաւստոս, Խորենացի, Եղիշէ):
Հիմնուելով վերոյիշեալ եօթը մատենագիրների վրայ՝ գալիս ենք այն եզրակացութեան, որ հեթանոսական շրջանները.

*) Ձեռքիս 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.:

րում, և զեռ քրիստոնէութիւնը տարածուելուց յետոյ էլ երկար ժամանակ, մեր ազնուական դասը եղել է վերին աստիճանի զբոսասէր ու խրախոսէր, շարունակ որսերով է զբաղուել, պճնուել է թանկագին զգեստներով, յաճախ պատերազմներ ու արշաւանքներ է կազմակերպել և յաղթութիւններէց յետոյ մեծ շքով ուխտ է գնացել մեհեանները (քրիստոնէութեան ժամանակ վանքերը): Նրանք եղել են սնտրիապաշտ, հաւատացել են չար ոգիներին ու զեւերին: Կոպտութիւն, բրտութիւն, անառակութիւն, արիւնարբութիւն *) համատարած իշխել է Հայաստանում: Այդ ընդհանուր ճիւղաբարոյ ու վայրենամիտ կեանքի խրթնութեան միջից, իբրև լուսաւոր փարոսներ, հայրենասիրութիւնը, ախրամուտութիւնը, սխրասիրութիւնը և այլ ազնիւ յատկութիւններ իրենց ճառագայթները համաափիւր տարածել են Հայաստանի վրայ: Գոնէ այսպիսի մութ գոյներով է ցուցադրում մեզ Փաւստոս Բիւզանդացին:

Մակայն երբ քրիստոնէութիւնը տարածուեց Հայաստանում, հայերի բարբերը սկսեցին սակաւ առ սակաւ մեղմանալ: Մինչ հեթանոսական շրջաններում մարդիկ զէպի աշխարհն էին վազում զգայական հաճոյքներ ստանալու համար, այժմ, ընդհակառակը, խորշում են աշխարհից, մեղսալից համարում այն՝ և ձգտում զէպի գերզգայական աշխարհ հոգեկան հաճոյք ստանալու համար: Եւ, իրօք, Դ. ու Ե. դարերում մեծ տեղ է բռնում վանական ու ճգնաւորական կեանքը: Իսկ 451 թուին տեղի է ունենում Վարդանանց պատերազմը, քրիստոնէական գաղափարների հայոց ազգի անկապտելի սեփականութիւն լինելու առհաւատչեան:

Այսպէս էր ահա այդ դարի ոգին: Պարզ է, որ կրթութիւնը և ուսումը այլ բնաւորութիւն պէտք է ունենային նախաքրիստոնէական շրջանում և այլ բնաւորութիւն՝ քրիստոնէական շրջանում:

ԸՆՏԱՆԵՅԱՆ ԿՐԹՈՒԹԻՒՆ

Կրթութեան ամենամեծ գործօններից մէկը ընտանիքն է,

*) Ուշադրութեան արժանի է Աշտիշատի ժողովի որոշումը, «Նրաժարել ամենևին ի մեռելուոյ և յարենէ ուտելոյ» (Փաւստ. 117):

և մանաւանդ մայրը, բայց մինչև Ե դարի վերջերը գուցէ մօր գերի վրայ ուշադրութիւն չդարձնէին և նրա դաստիարակութիւնը երկրորդական տեղ գրաւէր, որովհետև թուում է. թէ իրենք կանայք այդ շրջանում երկրորդական տեղ էին բռնում, այն աստիճան, որ նոյն իսկ Յունաստանում բարձրագոյն կըրթութիւն ստացած հեղինակներն իրենց թոյլ են տալիս արհամարհանք զէպի կին: Օրինակ՝ Ազար Փարպեցին ասում է. «...Ըստ սայթաք և անհաստատ բնութեան կանանց...» (Փարպ. 493) Միաժամանակ նրանց «անդուլ» և «անժուժկալ» է համբաւում՝ այլ և «թեթևամիտ», թէ՛ «հաւանեցուցեալ անխորճուրդ և քեթեամիտ մարդոց և մանաւանդ կանանց նահախորճուրդ և քեթեամիտ մարդոց է, եթէ Փարպեցին Մատակելոցն» (Փարպ. 497): Հասկանալի է, եթէ Փարպեցին Մատակելոցն միեկոնեան կանանց մասին այդպէս է խօսում, ինչպէս կխօսէր ուրիշ կանանց մասին: Սրանից լաւ կարծիքի չէ Սորենացին, որ Սոսրովիդուխտի առաքինութիւնները յիշում է իբրև բացառութիւն ասելով՝ «... Սոսրովիդուխտ կուսան համեստ, որ պէս զօրինաւոր ոք, և ոչ ամենեին յունէլ անդուռն բերան պէս զօրինաւոր ոք, և ոչ ամենեին յունէլ անդուռն բերան նման այլ կանանց» (Սորեն. 346): Որովհետև քրիստոնէութիւնը չէր կարող արհամարհանք սերմանել զէպի կին, մնում է ենթադրել թէ հեթանոսական շրջանից կլինէր մնացած՝ այդ արհամարհանքը:

Չնայած այս հանգամանքին՝ կանայք կրթական գործում մեծ դեր կատարեցին կրօնական պատերազմների ընթացքում. կրթական գործի ամբողջ ծանրութիւնը նրանք վերցրին իրենց ուսերի վրայ: Օրինակ՝ «Զմնացեալ զեռես ի տղայուրենց ուսերի վրայ: Օրինակ՝ «Զմնացեալ զեռես ի տղայութեան հասակի զորդիս նահատակելոցն... կանայք նահատակելոցն արանց և կապելոց ի դրանն, թէպէտ և ի նեղութեան էին, սակայն ուսուցեալ և բազում հոգողութեամբ ուսուցանել տրուեալ և խրատեալ, ոչ իբրև զանփոյթ և զանպիտան կանայս, այլ իբրև զբաշարս՝ զառաջիկայ զօգտաբեր շքեղաբար հրախառն մանկանցն հոգացեալ ընտին»: (Փարպ. 376, 377, 378): Մյս հանգամանքը, որ տիկիներն իրենք էին դաստիարակում իրենց երեխաներին, կարելի է մասամբ բացատրել նրանց տրտմանով: Կրօնական պատերազմների ընթացքում տիրել էր հիասթափութիւն զէպի այս աշխարհը և բոլորը դատաւրէնէր Քրիստոսի սիրով՝ իրենց հայեացքը դարձրել էին երկայնք. իշխաններն ու տիկիներն իջել էին իրենց հպարտու-

իւր չորս կողմը հաւաքեց աշակերտներ և ուսուցանում էր («Որոց (նախարարաց) հաճեալ ընդ նա (Գնէլ) և սիրեալ, ետուն առ նա զգաւակս իւրեանց. զորս առեալ, մեծապէս հանդերձեաց զարդու և զինու»,—Սորեն. 439), որովհետև վայելում էր լաւ նետաձգի և վարժ ու քաջ զինուորականի անուն, բայց յետոյ Արշակ թագաւորի հրամանով ստիպուած է լինում աշակերտներին արձակել: Համազասպ Մամիկոնեանի որդիքն էլ, տեսնում ենք, ջանում են Արշաւիր Կամսարականի որդիներին «խրատել և հրահանգել ըստ իւրեանց իմաստութեան և արուեստին» (Փարպ. 382): Իսկ ո՞րն էր իրենց իմաստութիւնը և արուեստը, բայց եթէ այն՝ որ «ի նետաձգութեանն գեղեցկաձիգը և զիպեցուցողը, յորս թեթևաշարժը և նախասպանը, յերկոցունց ձեռաց աջողակը և յամենայն կողմանս ուղղակիք և շնորհալիցը» (Փարպ. 381) էին:

Ուրեմն զինուորական կրթութիւնը արուելիս է եղել մի քանի ձևերով. երբեմն մի վարդապետ (ուսուցիչ) մէկ կամ մի քանի աշակերտի է սովորեցրել, երբեմն մի խումբ աշակերտների մի ուսուցիչ է սովորեցրել ինչպէս և մի քանի ուսուցիչներ՝ մի խումբ աշակերտներ:

Թէ արդեօք ի՞նչ հանգամանքներում, որտեղ կամ ի՞նչ առարկաներով ու մեթոդներով է դասաւանդումը տեղի ունեցել, յայտնի չէ: Երևի կուսուցանէին այն, ինչ հարկաւոր էր գալու զինուորականի, այն է՝ նետաձգութիւն, ձիարշաւ, թերևս պատերազմական արուեստն էլ, որովհետև տեսնում ենք, որ Պապի ժամանակ, երբ հայերը յոյների հետ միասին պարսիկներին դէմ պատերազմ են մղում, լաւ գիտեն յունաց պատերազմական արուեստը (Փաւստ. 301): Յաճախ երևի որսի կը գնային, զինուորական խաղերով, ըմբշամարտութեամբ կղբադուէին և այլն:

Արդեօք այսպիսի կրթարաններում գիր ու գրականութիւն էլ կանցնէին, թէ՛ չէ՝ — այդ մասին չենք կարող բան ասել. գիտենք միայն, որ շատ զինուորականներ ծանօթ են ժամանակի ուսման: Գուցէ նրանք եկեղեցական դպրոցումն էին սովորել, (ոմանց մասին, ինչպէս Վարդան Մամիկոնեանի՝ հաստատ կարող ենք ասել, որ հոգևորականների մօտ էին սովորել), բայց կարող է պատահել նաև, որ սովորած լինէին այնտեղ, որտեղ և զինուորական արուեստն էին սովորել:

ՄԵՀԵՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐ

Հեթանոսական շրջաններում, ուրիշ խօսքով ասած, մինչև Դ րարը գուցէ ունեցել ենք նաև մեհենական դպրոցներ: Դրանց մասին կան մի քանի ակնարկներ. օրինակ՝ Ագաթանգեղոսն ասում է. «Նախ զիպեալ (Գրիգորի) ի ճանապարհի երազացոյց երազընդհան պաշտաման Տիւր դից, դարի գիտութեան քրմացն՝ անուանեալ գիւան գրչի Որմզդի ուսման ճարտարութեան մեհեան» (Ագաթ. 452), որը մեզ ենթադրել է տալիս, թէ Տիւրի մեհեանը եղել է կարծես ուսման կենդրոն, որովհետև այդտեղ է բնակուելիս եղել դպրութեան աստուածը: Մի քանի ուրիշ հատուածներ էլ կարծես զայիս են սպասեցանելու մեհենական կրթութեան, ինչպէս և գրականութեան գոյութիւնը. դրանք հետևեալներն են. «Բայց թէ ընդեր այստքիկ ի բուն մատեանս թագաւորացն կամ մեհենիցն ոչ յիշատքիկ ի բուն մատեանս թագաւորացն կամ մեհենիցն ոչ յիշատակեցան...» (Սորեն. 73), «Եւ զայս մեղ ստուգապէս պատմէ տակեցան...» (Սորեն. 73), «Եւ զայս մեղ ստուգապէս պատմէ տակեցան...» (Սորեն. 270), նոյնպէս Արգար, «Շինէ քաղաք... և փոխէ զմատեանս մեհենիցն վարժարանին, և միանգամայն զգիւանս թագաւորացն» (Սորեն. 220):

Երևի այս մեհենական դպրոցների գրագէտ ոյժերից կը օգտուէր նաև արքունիքը, որ կարիք էր զգում գրի և իւր գիւանն էր պահում: Այդ գրիչները գրում էին նաև յանցաւորների խօսածները, օրինակ՝ «մինչդեռ կայրն կախեալ ցաւորների խօսածները, օրինակ՝ «մինչդեռ կայրն կախեալ (Գրիգոր) այնպէս, խօսեցաւ զայս ամենայն. և զրեցին ատեհակալ դպիրքն նշանագրացն» (Ագաթ. 70), կամ «զիպեցան անդ նշանագիրը՝ որ զրեցին զամենայն բանս (Հռիփսիմեանց) և ընթերցան առաջի թագաւորին» (Ագաթ. 109):

Բայց մեհենական դպրոցների իսկական նպատակը կլինէր մեհեանների համար պաշտօնեաներ պատրաստել, և դպրոցի ողին աւելի շուտ կրօնական կլինէր: Թէ ինչ ձևով, կամ ինչ լեզուով կղասուանէին, չգիտենք: Դեռ ևս վճռուած չէ այն հարցը, թէ նախ բան մեսրոպեան տառերի գիւտը մենք ունեցել ենք ուրիշ տառեր, թէ՞ ոչ:

Եթէ հայերէն տառեր չունենայինք, թերևս այն ժամանակ հարևան ազգերի լեզուն ու գիրը գործածուէր դպրոցում: Թէ՞ «Գտանին... գիր Սորենացին գոնէ այսպէս է ասում. թէ՞ «Գտանին... գիր

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

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

ՅՈՅՆ ԵՒ ԱՍՈՐԻ ԴՊՐՈՅՆԵՐ

Վանականներն իրենց ամբողջ կեանքը նուիրել էին Քրիստոսի աւետարանի քարոզութեանը և այդ պատճառով շարունակ կարիք էին զգում գրի ու գրականութեան, 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) դպրութիւն գոյն... կարգեալ յերամ մատենագիր արքունի դպրացն, վասն զի ասորի և յոյն գրով վճարէին յայնժամ զգործ թագաւորին հայոց» (Փարպ. 37) և ոչ միայն արքունի գործերը, այլ և «պաշտօն եկեղեցւոյ և կարգացմունք Գրոց ասորի ուսմամբ վարէին ի վանորայս և յեկեղեցիս Հայաստան ժողովրդոցս» (Փարպ. 40):

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

Անշուշտ այս երկու գպրոցների բաժանումը կլինէր դեռ ևս Հայաստանի քաղաքական բաժանումից առաջ: Յունական և ասորական գպրոցներում ուսումը մեծ չէր լինի. կտոլորեցնէին ս. Գիրքը յունարէն կամ ասորերէն կարգալ, 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՝ յողագս ոչ լինելոյ թարգմանիչ» (Սորեն. 501): Փաւստոսը նոյնպէս ասում է, որ հայ հոգևորականները «միայն սակաւ ինչ զհանգամանս գիտէին հելլէն կամ ասորի դպրութեանց, 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 տըրամէր երանելի այրն Մաշթոց՝ տեսանելով զմեծաջան ծախս մանկանցն Հայաստան աշխարհիս. որք բազում թոշակօք և հեռագնաց ճանապարհօք և բազմաժամանակեայ դեգերմամբք մաշէին զաւուրս իւրեանց ի դպրոցս ասորի գիտութեան» (Փարպ. 39—40):

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

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

նեալ, զոմանս յասորի դպրութիւն կարգեալ, և զոմանս ի հելլէն»։ (Ագաթ. 484)

Գրիգոր լուսաւորչից յետոյ նրա որդի Վրթանէսը «լուսաւորէր և առաջնորդէր»։ (Փաւստ. 11), իսկ Գրիգորիս և Յուսիկ «անան զառաջեալ թագաւորին հայոց, և ուսման Գրոց փոյթ ի վերայ կալան ուսուցանել զնոսա» (Փաւստ. 17)։ Եւ այդ է պատճառը, սր Յուսիկն «Գիտութեամբն Աստուծոյ, զըպրութեան Գրոց սրբոց արուեստան լի էր» (Փաւստ. 49)։

Ուսումը մեծ քայլերով առաջ է գնում Ներսէս Մեծի ժամանակ, որը իւր մեծամեծ բարենորոգութեանց ժամանակ «զամենայն նորոգեաց, ուսոյց և յարդարեաց» (Փաւստ. 282) և «կարգէր և ի տեղիս տեղիս դպրոցս յունարէն և ասորերէն յամենայն գաւառս Հայոց» (Փաւստ. 119)։ Ինքը Ներսէսը, ինչպէս երևում է, ուսուցանելիս է եղել շատերին, ինչպէս օրինակ, Խաղին և ս. Մեսրոպին, «Որ սնեալ և ուսեալ առ մեծին Ներսիսի» (Սորեն. 500)։ Նրա աշակերտն է եղել մի ոմն Զւիթ վանական, որը իւր աղօթքում ասում է. «Պատրաստեցեր զիս տառապեալս սնանել և ուսանել ընդ ձեռօք... Ներսիսի» (Փաւստ. 266)։

Ուսումն ու գիտութիւնը մի փոքրիկ խմբակի՝ եկեղեցականների սեփականութիւն էր միայն։ Ոչ միայն շինականները, այլ և իշխանները ազէտ էին։ (Փաստ. 51—52)։

ԱԶԳԱՅԻՆ ԵԿԵՂԵՑԱԿԱՆ ԴՊՐՈՅՆԵՐ

Ատորական և յունական դպրոցները, որ առաջացել էին Դ դարի սկզբում, ամբողջ մի դար գոյութիւն ունեցան։ Դրանք ապագայ ազգային եկեղեցական դպրոցների համար հող պատրաստեցին։

Բուն հայկական դպրոցներ, որտեղ հայերէն լեզուով և տառերով սկսեցին դասաւանդել, իրենց սկիզբն են առնում Հարէլեան տառերը բերելուց յետոյ (այսինքն՝ 404 թուին), սակայն այդ դպրոցները չեն կարողանում յարատեւել, որովհետեւ տառերը պակասաւոր էին և ինքը ուսուցանողն էլ հեռանում է Հայաստանից։ Նրկու տարուց յետոյ, (406 թուին) Մեսրոպը վերադառնում է հայրենիք՝ բերելով իւր հետ իւր նորագիւտ տառերը։ Իսկոյն «ժողովեալ մանկունս ուղեգս և

քաջուսմունս, փափկաձայնս և յերկարողիս, և դպրոցս կարգեալ յամենայն գաւառս և ի գիւղս հրամանաւ ս. հայրապետին և թագաւորին, ուսոյց զընաւ ամենայն աշխարհս հայոց (Կոր. 48)։

Մեսրոպի ջանքերով դպրոցներ են բացւում և Վրաստանում ու Աղուանքում հայերի օրինակով։*) Հայաստանում զըպրոցների բացումը տեղի ունեցաւ պարսից մասում, որովհետեւ յոյներն իրենց մասում արգելում էին և ստիպում, որ հայերը յունական դպրոցներում ուսանեն։ Այդ պատճառով ս. Սահակը Մեսրոպին և իւր թոռ Վարդանին ուղարկում է Թէոդոս կայսեր և Ատտիկոս հայրապետի մօտ խնդրելով՝ որ թոյլ տրբւի հայոց ուսումը տարածել նաև Հայաստանի յունաց բաժնի հայերը ոչ միայն ստանում են այդ արածուցութիւնները, նուա՛յն Հայերը ոչ միայն ստանում են այդ արածուցութիւնները, այլ և պատգամաւորները պարզեաւորում են տիպոսներով։ Դրանից յետոյ ս. Սահակը կայսեր իշխանութեան տակ գաղն-լոզ Հայաստանի գաւառներն ու քաղաքներն է ուղարկում «ժողովեալ բազմութիւն մանկուց ի տեղիս տեղիս, և դարմանս և դո՛ւկալ բազմութիւն մանկուց ի տեղիս տեղիս, և դարմանս և ուսման կարգէր յարքունուստ, որպէս զի անգրագապէս ուսուցին. յորս և երանելին Մեսրոպը զլուսաւոր վարդապետութեանն ի գործ արկեալ՝ զժողովեալ մանկունան ուսուցանէր զնշանագիրն. և վարդապետս կացուցանէր աշակերտացն, զի առ փոքր փոքր զնոսա ի կատարումն ուսմանն «ածիցեն (Կոր. 50), որից յետոյ Մեսրոպը շարունակ շրջում է և քաղաքներն 50), որից յետոյ Մեսրոպը շարունակ շրջում է և քաղաքներում աշակերտներին։ Ըստ Սորենացու, Մեսրոպը դպրոցներ բերում աշակերտներին։ Ըստ Սորենացու, եկեղեցաց գաւառում («Թոէ բանում Սպերում, Դերջանում, Եկեղեցաց գաւառում («Թոէ գեալ վերակացուս յիւրոց աշակերտելոցն ի նմին տեղով, զԱւուսնոց և զԵնովք ի Սպեր, իսկ ի Դերջան՝ զնոցին եպիսկոպոսն զԳնիթ և յեկեղեցաց՝ զԴանան...անցանէ յառաջնոյ բնակութեան գաւառն՝ Գողթն»—Սոր. 542), իսկ ս. Սահակի ջանքերով Վաղարշապատում բացւում է դպրոց, ըստ Սորենացու վկայութեան, թէ «Մեծն Սահակ ոչ ինչ կասեաց զհոգևոր կաթնն զիեցուցանել մանկանց եկեղեցւոյ հանդերձ Մեսրո-

*) Տառերի գիւտի և Մեսրոպի գործունէութեան ինչպէս և նրա աշակերտների գործունէութեան մասին պատմում են բացի Կորիւնից Փարպեցին 37 երեսից—54 երես, Սորենացի 10 է. ԾԲ. ԾԳ. ԾԴ. ԾԵ. ԾԶ. Կ. ԿԲ. ԿԵ. զլիններում։

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

Մեսրոպի հիմնած ազգային եկեղեցական դպրոցը մեծ թափով սկսում է առաջ դնալ: Ընդունակ աշակերտներն ուղարկում 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 (Սորեն. 532), և Սահակից նաև հետևեալները. Դանան, (Կոր. 27) Ենովք, Գնիթ, Դևոնդ երէց (Սորեն. 533), Եզնիկ, Կորիւն, Արձան (Փարպ. 228), Յովսէփ Պաղնացի, (Կոր. 1), Յովնաթան քահանայ (Կորիւն. 29), Թադէիկ կամ Թողիկ (Կորիւն 40), Յոհան (Կորիւն 41), Երեմիայ (Սորեն. 567) և այլք: Երկրորդ շրջանի ուսուցիչներէց նշանաւորներ են. Գիւլա կաթողիկոս, այլ լի գիտութեամբ հայովս և առաւելեալ յունիւն» (Փարպ. 376), Աղան Արժրունի, Տէր Սորձենացի, Տէր Սոսրովիկ (Փարպ. 686—687), Տէր Աբրահամ, Մուշէ Տարօնեցի, Փարպեցի և այլք:

Յ. Ալիխանեան



*) Աշխատանքիս հետևեալ գլուխները. «Դպրոցական կազմակերպութիւն», «Հայ հեղինակների հայեացքը ուսման եկեղեցական մասին», «Եկեղեցական դպրոցների նպատակը և ոգին», «Դպրոցական առարկաներ», «Մեթոդներ», «Ուսուցչի անձնաւորութիւն», «Պատիժներ», ապա «Վարդապետարաններ», «Արտասահմանեան կրթութիւն» և «Մազդեզանց դպրոցներ» թէև պատրաս են, բայց նիւթի մեծութեան պատճառով չեն տպագրուում այժմ, այլ կերտարակուեն պատեն առիթին:

ԳԻՆԵ Է 40 ԿՈՊ.

« Ազգային գրադարան »



NL0223086

45.493