Հայկական գիտահետազոտական հանգույց
Armenian Research & Academic Repository

Սույն աշխատանքն արտոնագրված է «Ստեղծագործական համայնքներ ոչ առևտրային իրավասություն 3.0» արտոնագրով

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonComercial 3.0 Unported (CC BY-NC 3.0) license.

Դու կարող ես.

պատճենել և տարածել նյութը ցանկացած ձևաչափով կամ կրիչով

ձևափոխել կամ օգտագործել առկա նյութը ստեղծելու համար նորը

You are free to:

Share — copy and redistribute the material in any medium or format

Adapt — remix, transform, and build upon the material

7943

ՊՐՈԼԵՏԱՐՆԵՐ ԲՈԼՈՐ ՅԵՐԿՐՆԵՐԻ, ՄԻԱՑԵՔ

ԿԵՆՏՐՈՆԱԿԱՆ ՀՈՒՄԱՆԻՏԱՐ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏԻ ԹԱՆԳԱՐԱՆ

Բ. ԺԱՎՈՐՈՆԿՈՎ, Ն. ԳԵՅՆԻԿԵ, Ա. ՀԱՐՏՎԻԳ

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ՀԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

(Աշխատանքի մեթոդները)

Հրատարակ. Վրաստանի Լուսավորության Աշխատավորների Կենտրոնական Տան

1924

9
Ժ-33

2 1 JUN 2005

ԿԵՆՏՐՈՆԱԿԱՆ ՀՈՒՄԱՆԻՏԱՐ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏԻ ԹԱՆԳԱՐԱՆ

Բ. ԺԱՎՈՐՈՆԿՈՎ, Ն. ԳԵՅՆԻԿԵ, Ա. ԳԱՐՏՎԻԳ

9
Ժ-33

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ՀԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

(Աշխատանքի մեթոդները)

Բ. Ն. ԺԱՎՈՐՈՆԿՈՎԻ ԽՄԲԱԳՐՈՒԹՅԱՄԲ

Թարգմ. Ա. Բ.

2017

Հրատարակ. Վրաստանի Լուսավորության Աշխատավորների Կենտրոնական Տան
1924

115358-Ա2

...Публ. Библиотека
ՀՍԽՀ-ССРА.
им. А. Мясникян
...

4682
39

Главлит № 1737. Тифлис Тираж 1000.

Ժ. Տ. Գ. Խ. Պոլիգր. Բաժ. 4-րդ տպարան, Պուշկ. փ. 3

ՆԱԽԱԲԱՆ

Հոդվածների ներկա ժողովածուն առաջին մասն է այն նյութերի, վորոնք կուտակվել էյին Կենտրոնական Հումանիտար-Մանկավարժական Ինստիտուտի Թանգարանում։

Ներկա ժողովածվով մենք կը ցանկայինք ցուցադրել մեթոդական մտքի եվոլյուցիան՝ պատմության դասավանդությունից մինչև հասարակագիտության դասավանդումը, կը ցանկայինք ցույց տալ, թե դեռ 17 թվին նկատվում էր հեղափոխություն պատմության դասավանդության մեթոդների մեջ և միայն հոկտեմբերյան հեղաշրջումից հետո նա դարձավ անհրաժեշտություն այն ժամանակ, յերբ ընդգծվեց նոր դպրոցի տիպը միանգամայն նոր պահանջներով։

Թերևս ներկա ժողովածուն գնահատելի լինի ուսուցչության համար նրանով, վոր կոնկրետ օրինակներով ցույց կը տա հնացած ու նոր մոտեցումները աշխատանքային մեթոդին և նրա սերտ կապն ու, թերևս, նրա առավելությունն այլ մեթոդների՝ դիտողական, էքսկուրսիոն, բեմադրական և այլն նկատմամբ։

Կը հաջողվի՞ մեզ այդ բոլորին հասնել, մենք չենք կարող դատել։ Մենք հավատացած ենք, վոր ժողովածուն զերծ չե սխալներից ու թերություններից և շատ շնորհակալ կը լինենք բոլոր նրանցից, ովքեր քննության կառնեն մեր վորոնումները։

Խմբագիր

15 հոկտեմբերի 1922 թ.

ԱՇԽԱՏԱՆՔԱՅԻՆ ՄԵԹՈԴԸ ՀԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ

Հեղափոխությունը խթանել և խթանում է միտքը. բայց նրա պտուղները հասնում են միայն այն ժամանակ, յերբ նա անցնում է։

Այսպես է և այժմ։

Մեր հեղափոխությունը հարկադրեց մեզ վերստին խորհել հազար ու մի հարցերի մասին, շատ ու շատ հարցերի նայել միանգամայն նոր հայեցակետերով։

Յեվ յեթե հինը ջախջախվեց և խորտակվեց հեղափոխության բուռն օրերին, նորը դեռ սկզբնավորվում է և շունչ կը ստանա միայն նրանից հետո։

Մեր միտքը այդ ժամանակաշրջանում գործել է յերկու ուղղությամբ. մի կողմից կասկածի և քայքայման է յենթարկել հինը, մյուս կողմից՝ փորձել է նորը և ջանացել է նշմարել ապագայի գծագրումները։

Հեղափոխությունը ջախջախեց հին դպրոցը, նրանից մնացին լոկ փշրանքներ։ Խորտակվեցին կամ պետք է խորտակվեն նաև նրա մեթոդները, ինչպես, անկասկած խորտակվեցին նրա բոլոր սկզբունքները։

Ով յեղել է հին դպրոցում, նա լավ է հիշում, թե ինչպես բառային հեղեղը խեղդում էր ամեն մի գործ, ինչպես շատ և, հաճախ, վատ խոսում էր ուսուցիչը, ինչպես հարկադրում եյին աշակերտներին շատ ու զուր խոսել, ինչպես քիչ առիթներ եյին տալիս գործելու։

Դասավանդման բառային մեթոդը գերակշռում էր, գերակշռում և հենվում էր աշակերտների պասսիվության վրա և հետևանքը լինում էր անսահման սեր վոչ թե դեպի ճշմարիտ գեղարվեստական բառը, այլ դեպի զրախոսությունը, ֆրազան, ուրիշի բառերի և վոչ անգամ մտքերի կրկնությունը, վորովհետև աշակերտները բառերին զուգընթաց չունեյին պատկերներ, գաղափարներ, չեյին ապրել և չեյին վերամշակել ստացածը։

Ու թեև այդ ամենը ակսիոմա յե մտածող մանկավարժի համար, բայց գործնականում մոռացվում ե։ Հարկադրված պետք ե ցույց տալ, կրկնել նորից ու նորից, վորովհետև, ինչպես յերևում ե դիալեկտիկական զարգացման տարբերային որենքներով մենք կրկին վերադառնում ենք հնին, կրկին հին պասսիվ բառային դպրոցին։ Ցեվ հատկապես սարսափելի յե այդ նրա համար, վոր այդ ուղին ե բռնել բարձր դպրոցը։

Մեր հեղափոխությունը չափազանց պարզորեն ցույց տվեց, թե վորքան անհեթեթ են հին բառային դպրոցի ունակությունները, վորքան նրանք ուժաթափ են արել մեր ինտելիգենցիան, դարձրել են նրան անոգնական հեղափոխության հոսանքի մեջ, հատկացնելով նրան մի վողորմելի դեր, մինչդեռ դաստիարակության մի այլ մեթոդ, հենված աշխատանքի, մշտական ու անդուլ գործի, մշտական լարված կամքի վրա, տվեց պրոլետարիատին մի զորեղ զենք պայքարի համար։

Ցեվ ինչքան ել ասեն, թե բավական ե փոխել ցուցանակը և խոսել նոր յեղանակով ու մենք կարող ենք հեղափոխության առաջադրած նպատակներին հասնել, այնուամենայնիվ պետք ե պնդել, խնդիրը, գործը դրանում չե, այլ նրանում, վոր ձեռք բերվեն նոր, ակտիվ ունակություններ գործի ընթացքում, սովորեն ու մտածեն, աշխատեն ու գործեն նոր յեղանակով։

Ցեվ այժմ այնքան ել կարևոր չե խոսել նոր ծրագրների և պահանջների մասին,—նշանաբաններն արդեն բաց են թողնված, վորքան անհրաժեշտ ե վորոնել աշխատանքի նոր մեթոդներ, մշակել այդ մեթոդներն ու գործել նոր յեղանակով։

Ու քանի վոր շատ ավելի կարեվոր ե գործ սովորելը, քան իդյալական ծրագրներ ու ոդային ամրոցներ կառուցելը, ապա դըպրոցում աշխատանքի հին, պասսիվ բառային մեթոդին փոխարինելու յե աշակերտների ակտիվ ինքնուրուն աշխատանքներին հենված այլ մեթոդ, այսինքն աշխատանքային մեթոդը։

Բոլոր փաստերը հոգուտ դրան են խոսում։

Ինչպես ել վոր նայելու լինենք ապագային—թունդ կոմմունիստնե՞ր ենք արդյոք և ապագան պատկերացնում են իբրև կոմմունիստական հասարակություն, կադետնե՞ր ենք, թե՞ սոցիալիստներ այս կամ այն տեսակի—միևնույն ե։ Բոլորս պետք ե գանք այն յեզրակացության, վոր միայն անդուլ, մշտական աշխատանքով կարող ենք վերականգնել մեր տնտեսությունը, մեր հասարակական կյանքը, մեր կուլտուրան։

Քանի վոր այդ այդպես ե, ապա քաղաքական սոցիալական ինչ կարգեր ել լինեն աշխատանքային դպրոցը մեզ համար սոցիալական անհրաժեշտություն ե։

Ինչ տեսակ կարգեր ել վոր լինեն, կյանքի ալիքները մեզ ուր ել վոր նետեն, մեզ հարկավոր են աշխատանքի, ստեղծագործ, ինքնուրույն աշխատանքի և նախաձեռնության մարդիկ։ Միայն սոցիալիստները պնդում են, թե աշխատանքի և նախաձեռնության մարդի՛կ կարևոր են ազգաբնակության բոլոր խավերին, մինչդեռ վոչ սոցիալիստները—թե պրոֆեսիոնալ բանվորները պետք ե լինեն ստորին դասակարգերից, իսկ ստեղծագործ և նախաձեռնող մարդիկ, մտավոր աշխատանքի մարդիկ—տիրապետող դասակարգերից։

Իսկ քանի վոր այդ այդպես ե, աշխատանքային դպրոցը պետք ե գործե վոչ թե հին, այլ նոր, վոչ թե պասսիվ—բառային, այլ ակտիվ—աշխատանքային մեթոդներով։

Ցեթե կարելի յե ասել, վոր չե յեղել և յերբեք ել չի կարող լինել այնպիսի հասարակություն, վոր առանց աշխատանքի ընթանա, ապա կարելի յե առանց տատանման պնդել, թե աշխատանքային բնազդը—ամենահին և ամենաուժեղն ե մարդու մեջ։

Զուր չե, վոր առաջավոր մանկավարժները հանգել են այն յեզրակացության, թե յերեխայի ամենաբնական դրությունը շարժողությունն ե՛, գործողությունն ե՛, խաղն ե՛ փոքր հասարակում, իսկ հետո գործի, աշխատանքի վերածած խաղն ե 8—14 տարեկան հասակում, և վոր մարդու դաստիարակումը ամենից հաջող կարելի յե կատարել հիմնվելով նրա ակտիվության, նրա աշխատանքի վրա։

Քանի վոր այդ այդպես ե, ապա դպրոցական գործի հիմնական մեթոդը կարող ե լինել միայն և միայն աշխատանքայինը։

Սակայն անհրաժեշտ ե ճիշտ վորոշել, թե ինչ ենք հասկանում մենք աշխատանքային մեթոդ ասելով, վորպեսզի իրար լավ հասկանանք և բառավեճով չզբաղվենք, ինչպես այդ սովորաբար կիրառվում ե մեզանում։

Կ. Մարքսը «Կապիտալի» I-ին հատորում յերես 142. հետևյալ ձևով ե բնորոշում աշխատանքը. «Աշխատանքը ամենից առաջ մի պրոցես ե, վոր կատարվում ե մարդու և բնության միջև, մի պրոցես, վորտեղ մարդը իր սեփական գործունեյությամբ պայմանավորում, կարգավորում և վերաքննում ե նյութերի փոխանակումը միմիանց հետ և բնության միջև։ Բնության նյութին նա

հակադրվում է իբրև մի բնության ուժ. յուրացնելու համար բնության նյութը այնպիսի ձևով, ինչպիսին անհրաժեշտ է իր սեփական կյանքի համար, նա շարժողության մեջ է դնում իր մարմնին պատկանյալ բնական ուժերը—ձեռներն ու վոտները, գլուխն ու ձեռները: Ներգործելով այդ շարժումների միջոցով արտաքին բնությանը և փոփոխելով նրան, միաժամանակ նա փոխում է յեվ իր սեփական բնությունը: Նա զարգացնում է վերջինիս մեջ քնած ուժերը ն յենթարկում այդ ուժերը իր սեփական իշխանությանը»:

Ուշադրության առնելով Մարքսի այս բնորոշումը աշխատանքի մասին, մենք կարող ենք աշխատանքային մեթոդը անվանել դպրոցական գործի այնպիսի մեթոդ, յերբ աշակերտների հետ միասին առաջադրվում է գործի վորոշ նպատակը, հետո հնարավորություն է տրվում աշակերտներին պարզելու և ժողովելու անհրաժեշտ նյութեր դրա համար և գործի պրոցեսում կիրառել այն ձևերը, վորոնք բղխում են նրա եյությունից ու այդ բոլորը կատարել ամենաճիշտ, ամենաբարեխիղճ կերպով, վորպեսզի ինքնուրույնորեն հասնեն հետևանքների, այսինքն ձեռք բերեն ունակություններ և գիտելիքներ:

Իսկ այս բոլորը հնարավոր է յերբ մենք սինթեզի յենթարկենք ֆիզիքական և մտավոր աշխատանքը, նրա կոլլեկտիվային բնույթով, հենված աշխատանքի բաժանման և համագործակցության վրա:

Միայն այս պայմաններում հնարավոր է գործի ճիշտ հաշվեառությունը. միայն պատասխանատվությունը կոլլեկտիվի առաջ և գործի շոշափելի օբեկտիվ հետևանքը հարկադրում և սովորեցնում է աշխատել ինչպես հարկն է, այսինքն դաստիարակում է և գիտելիքներ տալիս:

«Գործի կոլլեկտիվային բնույթը ամենախիստ վերահսկիչն է», ասում է Բեխտերևը իր վերջին «Կոլլեկտիվային ռեֆլեկսաբանություն» աշխատության մեջ:

Կարճ ասած, աշխատանքային մեթոդը կարելի յե անվանել ինչպես ֆիզիքական, նույնպես և մտավոր ինքնուրույն ստեղծագործ կոլլեկտիվ աշխատանքի մեթոդ, վոր դաստիարակում և սովորեցնում է յերեխաներին, վոր աշխատանքից դեպի գիտելիքներն է տանում և վոչ թե գիտելիքներից—աշխատանք, ինչպես պաշտպանում են Լայի կողմնակիցները:

Այս բնորոշման մեջ ընդգծվում է «ինչպես ֆիզիքական, նույնպես և մտավորը», վոչ այնքան նրա համար, վոր ապագա հասարակությունը տարբերություն չի դնելու ֆիզիքական և մտավոր աշխատողների միջև, վորքան նրա համար, վոր, ըստ եյության վոչ մի տարբերություն չկա ֆիզիքական և մտավոր աշխատանքի միջև, ինչպես և չկա տարբերություն առհասարակ գործի և գործի գիտական մեթոդի միջև:

Այդ առթիվ Դյուին «Հոգեբանության և մտածության մանկավարժությունը» աշխատության մեջ ասում է. «Գիտական մեթոդը, վորով գիտնական մտածողը ստուգում է իր մտածողությունը, իր հետազոտությունները կատարում,—մտածողության գիտական մեթոդների կատարելագործած և բարվոքած ուղին է, ինչպես այդ կիրառում են բոլոր իսկական մտածող մարդիկ»:

Յեվ նա, ի հարկե, ճիշտ է ասում: Գիտական գործի, ֆիզիքական և մտավոր աշխատանքի ձևերը միատեսակ են, նրա հաջողության պայմանները նույնն են: Ամեն մի գործ պահանջում է ճիշտ վորոշել նպատակը, ընտրել հարմար նյութ, հարմար գործիքներ և գործի յեղանակներ և անշեղ ճշտությամբ ու բարեխղճությամբ հասնել նպատակին: Գործի տիպը չի փոխում այս կանոնը, նա կարող է փոխել միայն չափը. մտավոր աշխատանքում ավելի գլուխն է գործում, իսկ ֆիզիքականում՝ ձեռներն ու վոտները: Հիրավի միթե՛ տաղձագործը առանց գլխի մասնակցության կարող է լավ աշխատել, պահարան շինել. միթե ձեռներն ու վոտները չեն գործում, յերբ գիտնականը գրում է դիսերտացիա, պոյետը բանաստեղծություններ, չէ՞ վոր հոգնում են վոչ թե միայն ձեռքերն ու վոտքերը, այլ և մեջքն է կոտրվում: Միթե խնդիրը այստեղ չափին չե վերաբերում, միթե գործի պայմանները յերկուստեք միևնույնը չեն:

Հետաքրքիր է մատնանշել, վոր աշխատանքային մեթոդը հնարված է, յեթե կարելի յե այսպես անվանել, Ռուսաստանում: Առաջին անգամ կիրառեցին այս մեթոդը Մոսկվայի կայսերական տեխնիքական դպրոցում 19-րդ դարի կեսերին: Նրա աշխատանքները ցուցադրվեցին Ֆիլադելֆիայի ցուցահանդեսում 1876 թվին, հետո Բրյուսելում, Վիեննայում, Պարիզում և հավանության արժանացան ամերիկացիների կողմից: Սրանից հետո սկսեցին անվանել այս ռուսական—մոսկովյան: Բանն այն է, վոր այն ժամանակ Մոսկվայի կայսերական տեխնիկական դպրոցում բոլոր տեսական դասընթացները հենվում եյին ուսանողների պրակտիկ աշխատանքներին (դպրոցում ընդունում եյին 15 տարեկանից) դպրոցի

արհեստանոցներում և գործարանում և բոլոր տեսական յեզրափակումները ստուգվում եյին փորձով հենց տեղնուտեղը։ Բոլորն էլ ձգտում եյին առաջարկներն հիմնել վոչ թե հավատի վրա, այլ հանել գործից և աշխատանքից։

Ալեքսանդր III ծանր ձեռքը հասավ նաև այս մեթոդին։ Դպրոցը վերակազմվեց և նոր մեթոդը արգելվեց։ Նա այլևս չկիրառվեց ու մոռացվեց և միայն այսոր նորից նրան ենք վերադառնում։ (Տես, Պ. Կրապոտկին. «Դաշտեր, Գործարաններ և Արհեստանոցներ» 196 յերես. տես, Հ. Ցանժուլի «Ամերիկական դպրոցը»։

Այսպես ըմբռնելով աշխատանքային մեթոդը, մենք պետք է ասենք, վոր մեթոդական միտքը ընթացել է Ռուսաստանում բառային մեթոդից դեպի աշխատանքայինը։

Խոհուն դասատուն շուտով իր գործի ընթացքում դեմ եր ընկնում բառային մեթոդի բացասական կողմերին։ Առանձնապես այդ բանը պարզ եր դառնում պատմագետին, յերբ նա անցնում եր կուլտուր-կենցաղական նյութերին։ Հենց վոր նա սկսում եր նյութին անցնել, իսկույն պահանջ եր զգացվում պատմելուց անցնել ցուցադրման, նա սկսում կիրառել դիտողական մեթոդը։

Նույնը պատահեց Մոսկվայի տեխնիկական գիտելիքներ տարածող ընկերության ուսումնական մասի հուշակավոր պատմական մասնաժողովի համարյա բոլոր անդամների հետ։

Նույնը պատահեց նաև իրեն մասնաժողովի հետ, յերբ նա XX-րդ դարի սկզբում պայքար սկսեց գիմնազիաների I դասարաններում կուլտուր-կենցաղական նյութեր մտցնելու համար։ Նա անմիջապես սկսեց պրոպագանդա հօգուտ դիտողական մեթոդի և դիտողական պիտույքների պատրաստման (Историческая комиссия: „Русская история в картинах“).

Մի ուրիշ որինակ. հենց վոր պաշտոնական ծրագրները սկսեցին դպրոցներին առաջարկել կուլտուր-կենցական նյութեր, անմիջապես հեղինակները հետամուտ յեղան դասագրքերը պատկերազարդելու։

Այս պրոցեսը կարելի յե նշմարել նաև մեզ մոտ Կենտրոնական Հումանիտար Մանկավարժական Ինստիտուտի Թանգարանում՝ տարբեր դպրոցների աշխատանքների վրա, ինչպես որինակ Սորախովի գիմնազիան է։ Ահա թե ինչպիսի ուղիով են ընթացել այդ գիմնազիայի աշխատանքները։ Այնտեղ անցնում եյին հին պատմությունը զուտ բառային մեթոդով։ Բայց, դասատուների հենց առաջին փորձերը, որինակ՝ Զ. Ն. Տերեխովը

հաշվի առնելով նման դասավանդության հետևանքները, ցույց տվին նրա կատարյալ անբավարարությունը. յերեխաներն ամեն ինչ ընդունում եյին հավատով և հիշողությամբ, շուտով մոռանում եյին սովորածը, չունեյին մտապատկերներ յեգիպտացիների կուլտուրայի մասին, դժվարությամբ եյին պատկերացնում պիրամիդները (նրանք պատկերացնում եյին վորպես յերկրաչափական պիրամիդներ), փարավոններին, սֆինքսները և այլն։ Պետք եր անցնել դիտողական մեթոդին։

Բայց սրանով չեյին կարող բավականանալ։ Պետք եր անել հետևյալ քայլը, դեպի աշխատանքային մեթոդը։

Բանն այն է, վոր դիտողական մեթոդի ժամանակ, չնայած աշակերտների ամենաակտիվ ուսումնասիրության, այնուամենայնիվ մտապատկերները մնում են մութ, պայծառ պատկերները մթագնում են գաղափարները, գեղագետի պրիզման աղավաղում է իսկությունը։ Փորձեցեք դիտողական մեթոդով ուսումնասիրած նյութը ստուգել աշակերտների գիտությունը շարադրությունների կամ նկարչության միջոցով և դուք կսկսեք յելք վորոնել և կհանգեք իլլյուստրատիվ նկարչության։ Այսպես էլ պատահեց Սորախովի գիմնազիայում, վորտեղ Զ. Ն. Տերեխովան սկսեց առաջարկել աշակերտներին նկարել այն, ինչ նրանք տեսնում եյին, կամ այն, ինչ նրանք տեսնում եյին նկարի վրա կամ բնական ձևով։

Նույնը պատահեց և նրանց հետ, վորոնք հափշտակվել եյին դիտողական մեթոդով. Ա. Գարդվիգ, Ա. Բակուշինսկի, Գ. Գորդոն, Ա. Բըստրով,—բոլորն էլ դիտողական մեթոդից անցան նկարների իլլյուստրացիային։ Սա իհարկե չի նշանակում թե նրանք թողին դիտողական մեթոդը,—առանց սրան չի կարելի։

Կարևոր է նկատել, վոր սկսնակները մինչև օրս ընթանում են այդ ուղիով և այն դպրոցներում, վորտեղ դասատուները փնտրում են նոր ուղիներ, նրանք բառային մեթոդից անցնում են դիտողականին, ապա իլլյուստրատիվին և վերջը բնազդաբար հանգում են Լայի յեզրակացությանը, նրա հոգեբանական հիմնական ռեակցիային—այն է. յուրացում, ներքին վերամշակում և ամրապնդումն գործողությամբ։

Հենց վոր մանկավարժը անցնում է յերեխաների ակտիվության, ինքնագործունեության, իլլյուստրատիվ նկարչությունը այլևս նրան չի բավարարում։ Նրա մեջ չկա ստեղծագործություն, չկա իսկական ակտիվություն։ Այն ժամանակ նա սկսում է անց-

նել յերեխաների ինքնուրույն ստեղծագործ աշխատանքներին,
ծեփին, ազատ նկարչության, կաղապարման՝ գործողությամբ ամ-
րապնդելու յուրացրած նյութը:

Արդեն 15 տարի յե աշխատանքային մեթոդը Լայի ըմբռն-
մամբ կիրառվում և մեզանում Ռուսաստանում:

Նրա առաջին հետևողներից մեկը մեզանում Ա. Գարտվիգն
էր, հատկապես այն որից, յերբ նա գիմնազիայից անցավ տար-
րական դպրոց և վերջնականապես համոզվեց, որ 14—16 տարե-
կան յերեխաների հետ պարապելու համար բառային մեթոդը
բացարձակապես անպետք է: Առաջին զեկուցումը «Նորագույն
մանկավարժական հոսանքները և պատմության դասավանդումը»
նյութի մասին նա կարդաց 1902 թվի ապրիլի 22-ին Մոսկվայի
մանկավարժական ընկերության մեջ: Հետո 1908 թվին «Դպրո-
ցական ռեֆորմը ներքևից» գրքում, և վերջապես 1912 թ. «Ձեռ-
արվեստը, իբրև մեթոդ ուսուցման և դաստիարակության ընտա-
նիքում և դպրոցում» գրքում նա զարգացրեց նոր տեսակետ պատ-
մության դասավանդման նկատմամբ, մատնանշեց դասավանդման
և ձեռարվեստի կապը և ձևակերպեց աշխատանքային մեթոդի
ըմբռնումը (գլուխ «Մանկական աշխատանքի արհեստանոցները»—
յեր.—26): Վերջապես 1916 թ. մարտի 3-ին նա գրեց մի հոդված.
«Աշխատանքային սկզբունքի կիրառումը պատմության դասա-
վանդման մեջ փոքրահասակների հետ պարապելիս»: *)

Այս հոդվածը կազմում էր նյութը այն զեկուցման, որ նա
կարդաց 1916 թ. փետրվարի 7-ին Մոսկվայի քաղաքային ինք-
նավարության կից դիտողական պիտույքների մանկաժողովում:
Նա հետևյալ ձևով էր ձևակերպում իր հայացքները մեզ հետա-
քրքրվող մեթոդի մասին.

«Ցեղրափակելով մեր բոլոր վերևի ասածները, կարճ կասեմ,
որ աշխատանքային դպրոցի նշանաբանները պետք է լինեն ոչ
թե միայն գիտելիքները, այլ և կարողությունները, ոչ թե մի-
այն պասսիվ դիտողությունը, այլ և ակտիվ վերարտադրությու-
նը, ոչ թե միայն յուրացումը, այլ և ստեղծագործությունը, ոչ
թե միայն անհատականությունը, այլ և հասարակականությունը,
ոչ թե միայն կրթությունը, այլ և դաստիարակությունը, ոչ
թե միայն ժողովրդականը, այլ և հասարակականը:

Թող մեր դպրոցը լինի կյանքի դպրոց, մանկական աշխա-

*) Տպագրվում է ներկա ժողովածվի մեջ:

տանքի արհեստանոց: Թող յերեխաները հետազոտեն—դիտեն, փոր-
ձեր անեն, վերարտադրեն սովորածը, թող ուսումը մոտեցնեն
կյանքին: Թող դպրոցում պատրաստվեն ապագայի գիտակ, կա-
րող և առողջ գործիչներ: Թող յերեխաները ոչ թե միայն զգա-
տեն, այլ և խորապես զգան ու վարժվեն հասարակական գործո-
ղություններ կատարելու ամուր գործելակերպին: Մինչև հիմա
մենք աշխատում էյինք, որ յերեխաները աշխարհը դիտեն գիտ-
նականի աչքերով, այսուհետև էլ հոգ տանենք, որ յերեխաները
սովորեն աշխարհը տեսնել սեփական աչքերով, իսկ գլխավորն
այն է, որ յերեխաներից դուրս գան լավ աշխատավորներ, ըն-
դունակ, ինքնուրույն և միաժամանակ համաժողովրդական կոլլեկ-
տիվ աշխատանքով ստեղծագործելու և կառուցելու լավագույն
ապագան:

Վաղուց է նաև, որ Տեխտմիրյան դասընթացներին կից
դպրոցը կիրառում է այս մեթոդը, Լայի սկզբունքներից յել-
նելով:

Ընդհանրապես Մոսկվայում 1909—10 թ.թ. կազմակերպվեց մի
շարք խմբեր քաղաքային ուսուցչուհիներից, վորոնց հայացքները
զուգադիպում էյին Լայի հայացքներին: 1919 թ. այս խմբակը
լույս ընծայեց մի գիրք «Զորս տարվա դասավանդումը տարրա-
կան դպրոցում», վորտեղ նրանք այսպես էյին ձևակերպում ի-
րենց հայացքները (յեր. 11 և 84. *):

«Այսպես, ուրեմն վո՞րն է մեր մեթոդը: Առաջնակարգ նշա-
նակություն ենք տալիս 1) եքսկուրսիաներին, իբրև դասավանդ-
ման մեթոդ. 2) իբրև լրացումն, եքսկուրսիաների միջոցով
ձեռք բերած բնագիտական նյութերի հետ լավ ծանոթանալու
համար, վորպես դաստիրակչական միջոցներից մեկը՝ նաև բույ-
սերի և կենդանիների խնամքն ու դիտողությունը, ինչպես նաև
փորձերը: 3) Ուսումնական նյութի ակտիվ յեվ ինքնագործոն
վերամշակման համար, ինչպես նաեվ մանկան ստեղծագոր-
ծության յեվ գեղարվեստական դաստիարակության զարգաց-
ման համար անհրաժեշտ են ծեռարվեստն ու նկարչությունը,
վորպես դասավանդման մեթոդ բոլոր առարկաների, սկսած գրա-
գիտության առաջին քայլերից մինչև պատմությունը ու վերջա-
պես 4) ներկայացումները, գրական յերեկոները, դպրոցական

*) Այս խմբակի աշխատանքը շարունակվեց և հեղափոխության ընթաց-
քում: Նրա աշխատանքները նկարագրել է Ն. Ի. Պոպովան «Դպրոց և կյանք»
1922 թ.:

հանդեսները, բեմադրությունը դասարանում, որտեղ յերեխա-
ները յերևան են գալիս և՛ իբրև գործող անձինք, և՛ իբրև կազմա-
կերպիչներ և հետո յերես 54. «Այո, ուսուցման գաղտնիքը,
հագրգռության գաղտնիքը և ուշադրությունը դեպի նա թագ-
նված է գործողության մեջ։ Գործողության դպրոցը և վոչ թե աշ-
խատանքի դպրոցը հասցնելու յե մեզ լավագույն ապագային», և
ապա. «այժմ մեզ մնում է մի քանի խոսք ասել հենց իրա ձեռ-
արվեստի մասին»։

«Ձեռարվեստի նկատմամբ մեր հայացքը պարզելուց հետո
մենք չենք վախում այդ տերմինը գործածելուց։ Մեր դպրոցում
կիրառվող ձեռարվեստը դասավանդման առանձին առարկա չի,
վորի նպատակը լինի հարկադրելու յերեխաներին ձեռներով աշ-
խատելու իբրև հակադրություն մտավոր պարապմունքներին և
գրքի արտաքսման դպրոցից։ Վո՛չ, նա ամբողջ դասավանդու-
թյան անհրաժեշտ վերջին ողակն է։ Այն՝ «ձեռարվեստը».
վորի կողմնակիցն ենք մենք, պետք է ընդգրկի փորձի ար-
տադրությունը, կաղապարումն, հերբարիումների պատրաստումը,
բույսերի և կենդանիների խնամքը, նկարչություն, ծեփ, աշխա-
տանքներ թղթից, ստվարաթղթից, թոկից, փայտից և այլն»։
«Ձեռավեստը ամբողջապես ծառայում է մյուս առարկանե-
րին։ Այսպիսի ձեռարվեստից չպետք է վախենալ, թե դպրոցը կը
դառնա զուտ «պրոֆեսիոնալ» կամ «նեղ ուտելիտար» և կը խախ-
տվի «դպրոցի հանրակրթական հիմունքների անձեռնմխելիու-
թյունը», ընդհակառակը, նա ով ծանոթացել է այդ սիստեմի տե-
սական հիմունքների հետ, ով փորձ է արել, թեկուզ և մասամբ,
կիրառելու դասավանդման այս «ակտիվ» մեթոդն ու «ձեռար-
վեստը» իբրև մի անհրաժեշտ տարր, նա լավ գիտե, վոր միայն
այս մեթոդի կիրառումով յերեխաները իրապես ճանաչում են
շրջապատող աշխարհը և ձեռք են բերում հաստատ գիտելիքներ,
հիմնված սեփական փորձի վրա և չեն ծանրաբեռնում նրանց
լոկ հիշողությամբ։

«Կիրառելով ակտիվ մեթոդը, մենք զարգացնում ենք ման-
կան միտքը համաձայն նրա բնական պահանջի և չենք կասեց-
նում նրա զարգացումը, ինչպես տարաբախտաբար տեղի յեր ու-
նենում մինչև որս»։

Մեզ հաջողվեց փրկել Տիխոմիրյան դասընթացքներին կից
դպրոցի աշակերտների աշխատանքները (1913—17 ս. տ.) և պա-
հել Կենտրոնական Հումանիտար Մանկավարժական Ինստիտուտի

թանգարանում. այս դպրոցը ևս բաժանում եր հիշածս խմբակի
հայացքները։ Այս աշխատանքների մանրամասն նկարագրությամբ
մենք չենք զբաղվի։ Դրանք նկարներ, ապլիկացիաներ, ծեփ, կաղա-
պարներ, շարադրություններ են Ռուսաստանի կուլտուր—պատմու-
թյան կենցաղի մասին, վոր նրանք անցել են այդ բարձր
տիպի դպրոցի 4—5-րդ բաժանմունքում (10—12 տար. յերես)։

Մենք կը պատմենք միայն, թե ինչպես է ընթացել աշխա-
տանքը։ Աշխատանքը սովորաբար սկսվում եր վառ, ուժեղ տպա-
վորություններից։ Այդ տպավորությունները յերեխաներն ստա-
նում եյին կամ ուսուցչի պատմածից, կամ կարդացած գեղար-
վեստական գրքից և կամ պատկերների դիտողությունից։

Բայց հետո սկսեցին աշխատանքը եքսկուրսիաներից և վոչ
թե միայն պատմելուց և գեղարվեստական գրքերի ընթերցումից*)։

Այս բոլորը անհրաժեշտ եյին, յերեխաներին վորոշ տպավո-
րություններ հաղորդելու տված նյութի մասին։ Այնուհետև իլ-
յուստրատիվ, հաճախ նաև ազատ նկարչության միջոցով աշխա-
տում եյին պարզել թե ինչ գիտելիքներ են ստացել յերեխաները,
ինչ վառ և ուժեղ ապրումներ են ունեցել։

Սրանից հետո սկսվում եր կոլլեկտիվ քննություն դասարանի
նկարների տարբեր վարիացիաների նկատմամբ, թե վորքան կա-
նոնավոր և գեղարվեստական են նրանք։

Ապա այդ նկարներից ընտրում եյին ամենագեղեցիկն ու կանո-
նավորը կամ թե տված նյութի վերաբերյալ նոր կոմպոզիցիա
եյին ստեղծում և, վերջապես, անցնում եյին կոլլեկտիվ գործի—
աշխատանքի բաժանման սկզբունքով՝ կաղապարում կամ ապլի-
կացիա յեյին անում։

Այս աշխատանքի հետ միասին յերեխաները սովորաբար ու-
սուցչի հետ հավաքում եյին նյութեր, լսում ուսուցչուհու պատ-
մությունները, զրույցում և այլն։

Աշխատանքը բաժանելով ըստ հակումների և ընդունակու-
թյունների, յերեխաները, օրինակ, վերստեղծում եյին XVII դարի

---

*) Սովորաբար միշտ էլ այդպես է լինում. դիտողական մեթոդից բնա-
կանորեն անցնում են եքսկուրսիայինին։ Միայն պատկեր ցույց տալը կամ
պատմելը բավական չէ. ավելի կարևոր է ծանոթանալ իրականի հետ լուսա-
նկարի միջոցով, իսկ շատ ավելի լավ է բնականը ցույց տալ, այսինքն եքս-
կուրսիաների միջոցով ուսումնասիրել սկզբնական աղբյուրը (խնդիրները, գե-
ղարվեստական յերկերը, հնագիտական պեղումների հետևանքները, թանգարա-
նի իսկական եքսպոնատները և այլն)։

ամրոցը, խանի կայանը, Կոլոմնի պալատի ֆասադը և այլն, այսինքն գործողությամբ ամրապնդում էին յուրացրած գիտելիքները։

Կաղապարներ պատրաստելուց հետո գործի հաշվետվությունը կատարվում էր մշակված նյութի մասին շարադրություններ գրելով։

Ահա թե նրա ղեկավարներն ինչպիսի յեզրակացություն են անում իրենց գործի հետևանքների մասին. «Մեր կիրառած մեթոդը անկասկած հետաքրքրում է յերեխաներին, ծնունդ է տալիս նրանց յերևակայության, հարկադրում է աշխատել և՛ ֆիզիքապես, և՛ մտավորապես, զարթեցնում է ստեղծագործություն և առանց վորև է կասկածի այնպես յուրացնել տալիս նյութը, ինչպես վոչ մի մեթոդով չի կարելի յուրացնել»։

Աշխատանքային մեթոդին հանգան, միայն այլ ըմբռնմամբ, նաև մեր ռուս հերբարտյանները, Ռեյնի աշակերտները, ինչպես օրինակ՝ Ն. Գ. Տարասովն է։

Ինտելեկտուալ դպրոցի կողմնակից լինելով, բայց և ընդունելով աշխատանքի հիմքը աշակերտների ինքնագործնեյությունը, նա յեկավ այն յեզրակացության, վոր յերեխան համարյա 8 տարեկանից սկսած կարող է ոգտվել աշխատանքի գիտական մեթոդներից։ Նա կարծում է, վոր յերեխային միանգամայն մատչելի յե հետազոտողի մտավոր աշխատանքը, դա պիտի դնել դպրոցական սիստեմի հիմքը, իսկ ձեռարվեստից ոգտվել լոկ իբրև միջոց։

Ն. Գ. Տարասովը իր մեթոդն անվանում է Եվրիստական։

Ահա թե ինչպես է նա կիրառում իր մեթոդը, օրինակ եքսկուրսիաներում, յերեխաներին նախնական կուլտուրայի հետ ծանոթացնելով պատմագիտական թանգարանում։

Նախ նա զրույցների, դիտողական պիտույքների և մոգական լապտերի միջոցով գաղափար է տալիս նախամարդու կյանքի մասին, ապա տանում է նրանց թանգարան, ցույց է տալիս հողաթումբեր, դամբարանների պեղումների արդյունքները և մի շարք առաջնորդող հարցերի միջոցով ոգնում նրանց կատարելու գիտական աշխատանքի վողջ ընթացքը՝ բնորոշելու իրենց տեսածը և վերարտադրելու այն ժամանակվա կյանքը։ Ապա ստացածը վերամշակման է յենթարկում աշակերտների հետ դասարանում զրույցների միջոցով։

Անկասկած Ն. Գ. Տարասովը իր մեթոդի հիմքը դնում է դիտողական մեթոդը, վորի համար նա իր ժամանակին (1905 թ.) Գարտվիգի և Գրեչուշկինի աջակցությամբ ստեղծեց ռուսական

պատմության վերաբերյալ պատկերների լավագույն կոլեկցիաներից մեկը և ընտրեց 5-րդ գիմնազիայի պատմական կաբինետի համար մի քանի հազար դիապոզիտներ*։ Հետաքրքրական է, վոր նա ևս դիտողական մեթոդից անցավ յերեխաների իլլյուստրատիվ աշխատանքներին։ Թանգարանում տեսածը նա նկարել, ծեփել, կաղապարել է տալիս յերեխաներին։ Բայց այդ աշխատանքները գնահատում է նա այն չափով, վոր չափով դրանց հիմքն է կազմում աշակերտների գիտական մեթոդներով ձեռք բերած մտավոր և ստեղծագործ աշխատանքը, վոր չափով դրանք յելնում են մտավոր աշխատանքից և ամրապնդում են յուրացրածը գործողությամբ։ 5-րդ գիմնազիայի մասին արած իր զեկուցումների մեջ նա շարունակ շեշտում է, թե 5-րդ գիմնազիան տվել է 250 գիտնական 640 ընթացավարտներից (տես, դպրոցա—հրահանգչական դասընթացների արձանագրությունները)։

Այսպիսով Ն. Գ. Տարասովն էլ բառային մեթոդից անցավ դիտողականին, սկսեց գործադրել յերեխաների իլլուստրատիվ աշխատանքները, ապա անցավ ինքնագործոն աշխատանքին, միայն գիտական բնույթ ունեցող և դիտողական մեթոդը դարձրեց եքսկուրսիոն։

Ն. Գ. Տարասովի աշակերտներն էլ նույն ուղիով ընթացան (Զ. Ն. Տերեխովան, Գ. Ո. Գորդոնը, Ա. Վ. Բակուշինսկին, Ս. Բըստրովը և ուրիշները) և հանգեցին Լայի սկզբունքներին։

Մեր Կենտրոնական Հումանիտար Մանկավարժական Ինստիտուտի թանգարանում պահվում են նրանց աշակերտների աշխատանքները (Զ. Ն. Տերեխովի—Օտրախովի գիմնազիան. ևս Գ. Ո. Գորդոնինը և Ս. Բըստրովինը—Ֆլերովի գիմնազիան. Ա. Վ. Բակուշինսկու—Պետրոպավլի դպրոցը)։ Դժբախտաբար չունենք հենց իր Ն. Գ. Տարասովի աշակերտների աշխատանքները։

Մենք արդեն խոսեցինք Զ. Ն. Տերեխովի աշակերտների աշխատանքների մասին, խոսեցինք նաև թե ինչ հետևանքների նա հասավ։

Գ. Ո. Գորդոնը անցնում էր 1914 թ. Ֆլերովի գիմնազիայի 3 դասարանի (12 տ.) աշակերտների հետ նախնական կուլտուրայի և Արևելքի պատմությունը։ 36 աշակերտից մասնակցություն եյին ցույց տալիս 34, 13 հ. մասնակցեցին ցուցահանդեսին։

Աշակերտների աշխատանքների նպատակն էր ամրապնդել

*) Ապակյա թափանցիկ լուսանկարչական պատկերներ։

4682
39

դասընթացի նյութը։ Դասագիրք չունեյին։ Սովորաբար ղեկավարը իր պատմություններով, դիտողական պիտույքների ցուցադրումով, նյութ էր տալիս և թեմաներ առաջադրում։ Հետո աշակերտները իրենք նյութ էյին հավաքում գրքերից և թանգարաններում, պատրաստում էյին զեկուցումներ, պատկերազարդում, կաղապարում էյին և ցուցադրում դասարանում իրենց զեկուցումների հետ։ Գեղարվեստական թեմաները մշակում նկարչության դասերին հայտնի մասնագետ իլլյուստրատիվ նկարիչ՝ Մուրզաևի մոտ։ Մնացած աշխատանքները կատարում էյին դասերից հետո։

Մեզ մոտ թանգարանում պահվում են այդ փորձի աշխատանքներից մի քանիսը։ Ծեփ և փայտի փորագրություն Յեգիպտոսի և Ասորա-Բաբելաստանին վերաբերյալ, սեպագրեր, թևավոր յեզը, գրագրի պատկերը, ամֆորներ, մոդելներ ցցերի և ծառերի վրա շինած բնակարանների։

Գ. Ռ. Գորդոնը այս մեթոդի կիրառման հետևանքները այսպես է գնահատում։ Աշակերտները ձեռք են բերում գիտելիքներ և ունակություններ, ամբարում են նյութեր, մշակում են այն անսպառ հետաքրքրությամբ (մանրամասնությունները այդ տեղեկագրի կարելի յե գտնել „Педагогическое Обозрение" 1914 թ. ապրիլ, № 5, յեր. 59)։

Այդ մեթոդին նա հասավ բառային մեթոդի անբավարարվածությունից։

Ա. Բըստրովը նույն Ֆլերովի գիմնազիայում 5—6 դասարաններում անցնում էր միջին և նոր պատմություն։

Նա իր աշխատանքները նույն ձևով էր տանում։ Սկսում էր իր պատմություններից, բացատրություններից և պատկերների ցուցադրումից, հետո դրդում էր աշակերտներին հատուկ թեմաներ մշակելու ինքնուրույնաբար զեկուցումների և իլլյուստրատիվ աշխատանքների միջոցով։

Հատկապես նրան հետաքրքրում էր իր աջակցությունը աշակերտներին, որ յուրացնեն Արևելքի և Ռուսաստանի քաղաքական պրոցեսը և միջնադարի զարգացման ուրվագիծը։ Դրա համար աշակերտները իրենք պատրաստում էյին ժամանակագրատախտակ (հաստ թուղթ, գծագրված ըստ դարերի, որտեղ նշանակում են տարեթիվը ու փոքրիկ աշխարհագրական քարտեզներ համապատասխան նյութն անցնելուց հետո), գրաֆիկական ուրվագծեր.—օրինակ. ուրվագծեր Մոսկովյան պետության հզորացման

մինչև Իվան-Դաժանը կամ խաչակիրների և արաբների աշավանքների, ուրվագծեր ֆեոդալական հարաբերությունների, կաթոլիկության և ռեֆորմացիայի կռիվների։ Սպիտակ և Կարմիր վարդերի պատերազմների, դասակարգային պայքարի Ֆրանսիական հեղափոխության մեջ։

Սրանց հետ միասին յերեխաները նկարում, պատրաստում էյին ստվարաթղթից սպառազինված ասպետներ, վերահորինում էյին ամրոցներ և այլն։

Այս բոլորից հետո, ինչպես և Գ. Գորդոնի մոտ, տեղի յեր ունենում ցուցահանդես, որտեղ իրենք՝ յերեխաները բացատրություններ էյին տալիս և փոքր աշակերտներին և՝ այցելուներին։ Այս միջոցներով նրան հաջողվեց հաղթահարել ժամանակագրությունը, պատմական աշխարհագրությունը և մեծ դժվարությամբ ստեղծեց աշակերտների մեջ մտապատկերներ ֆեոդալական Յեվրոպայի համաքաղաքական զարգացման պրոցեսի վերաբերյալ, զարթեցրեց հետաքրքրություն դեպի աշխատանքը և սովորեցրեց յերեխաներին ինքնուրույն աշխատանքի։

Ա. Բըստրովի աշակերտների աշխատանքներից շատ ուրվագծեր, նկարներ և այլ գործեր պահվում են մեզ մոտ Կենտրոն. Հումանիտար Մանկավարժական Ինստիտուտի թանգարանում։

Նույն ուղին՝ դիտողականից իլլյուստրատիվ աշխատանքներին, անցել է նաև Ա. Վ Բակուշինսկին։

Նա աշխատել է Պետրո Պավլովի դպրոցում 3—7 դասարաններում 1913 թ. մինչև 1917 թ.։

«Սովորաբար աշխատանքը սկսվում էր—պատմում է մեկը նրա աշակերտուհիներից—Ա. Վ.-ի զրույցներով դիտողական պիտույքների օգնությամբ։ Դասագրքեր չունեյինք։ Դաս չէյին տալիս։ Բայց նախագծվում էր մի շարք թեմաներ խմբակների ինքնուրույն աշխատանքների համար, որոնք մենք մշակում էյինք գրքերից, թանգարաններում և ապա զեկուցումներ անում դասարաններում կամ ցուցադրում մեր ստեղծագործությունը նկարներով։ Այս աշխատանքը և գործի կարգապահությունը շատ խիստ էր վերաբերվում Ա. Վ.։ Նա մեծ հակում ուներ դեպի արվեստը, թերևս այդ պատճառով էլ աշխատանքների մեծ մասը միշտ էլ կրում էր արվեստի կնիք»։

«Նա բաժանում էր մեր աշխատանքը դարաշրջանների և ջանք էր թափում շարունակ, որպեսզի մենք խորապես զգանք դարաշրջանը, ապրենք նրանով և այստեղ նա կիրառում էր կա-

ղապարումը, այսինքն վերահորինել եր տալիս այդ դարաշրջանի ամենատիպիկ կողմը։ Վերջ ի վերջո նա հասավ այն բանին, վոր դասերը սկսվում եյին մեր դեկուցումներով և անցնում եյին այդ առթիվ յեղած քննություններով. ինքը լոկ խորացնում եր մեր աշխատանքները իր լրացումներով և մեկնաբանություններով»։

Ա. Բակուշինսկին այդ աշխատանքին հետևյալ նպատակն եր դրել. դասընթացը պատկերազարդել, ամրապնդել նրա նյութը և սովորեցնել յերեխաներին մտավոր աշխատանքի։ Այդպիսի աշխատանքից, ինչպես ինքն է ասում, ստացվում եր անսպառ հետաքրքրություն դեպի առարկան, նյութը վերլուծելու կարողություն, կոլեկտիվ աշխատանքի ունակություններ և բազմաթիվ մտապատկերներ։ Իլյուստրատիվ մեթոդից Ա. Բակուշինսկին հանգեց հորինողական մեթոդին, վորպեսզի աշակերտները հնարավորություն ստանան դարաշրջանը զգալու, ապրելու և ուսումնասիրելու։ Նրա աշակերտների մի քանի աշխատանքները պահվում են մեզ մոտ թանգարանում։

«Ռուսաց պատմության տարրական դասընթացի դասավանդման մասին հոդվածում նա պատմում է, թե ինչպես եր կիրառում կաղապարումը, վերահորինումը և իր վերաբերմունքն եր ձևակերպում դեպի նա։

Յես թույլ եմ տալիս այս հոդվածից մի մեծ քաղվածք բերել, վորովհետև Ա. Բակուշինսկու փորձը շատ հետաքրքիր ու կարևոր եմ համարում։

«Ռուսաց պատմության տարրական դասընթացը կազմելով մի շարք լայն կուլտուր-պատմական պատկերների ձևով, յես ամեն մի խոշոր դարաշրջանի համար մատնանշում եյի կաղապարման վորոշ թեմա։ Պետք է ասեմ, վոր թեմաները յես չեյի առաջադրում առանձնացած, այլ վորոշ սիստեմով, վորպեսզի միասին վերցրած կազմեն պատմական իվոլյուցիայի մի աստիճանը, վորպեսզի նրանց մեջ լինի գենետիկ կապ։ Բացի այս, թեմաները պիտի ամփոփեն իրենց մեջ մեծ քանակությամբ դարաշրջանի բնորոշ տարրեր և գծեր։

«Շատ ավելի լավ է, յեթե կաղապարումներով մշակվում են այնպիսի նյութեր, վորոնք ըստ պատմական բովանդակության կարևոր, բայց չոր ու վերացական են, ուստի և ավել կամ պակաս հեռու յեն յերեխայի հետաքրքրությունից և դժվար նրա ըմբռնողության։ Այսպես են, օրինակ, պետական կազմակերպության ձևերն ու իրավական հարաբերությունները։ Անցած տարի

կաղապարումների այսպիսի սիստեմ եյի մատնանշել. 1) Դատարան ըստ «Ռուսական Պրավդայի», 2) Դատարանը Մոսկովյան ժամանակներում, 3) Յերդվյալների դատարան, այսինքն վերցվում եր իրավական ընագավառից պրոցեսի գլխավոր բեկորները։ Ներկա տարում կաղապարների շղկապը հետևյալն է. 1) Իշխանների համագումարը, 2) Բոյարական խորհուրդը Մոսկովյան Ռուսաստանում, 3) Պետրովյան սենատը։ Ի հարկե կարիք չկա, վոչ պատմական, վոչ էլ մեթոդական նպատակներով, հետևել պրոցեսին սկզբից մինչև վերջը կաղապարների միջոցով, հատկապես նրբությունների նկատմամբ։ Դա շատ կծանրաբեռներ և կդժվարացներ կիրառումը։ Բավական է սահմանել գենետիկ կապը և զգալ տալ այդ ամենը։

Պատմական կաղապար — հորինողությունները, իբրև մեթոդ լոկ իլյուստրացիաներ չեն դասընթացքի համապատասխան հոդվածներին։ Ամեն մի կաղապարումն գլխավոր առանցքն է, կենտրոնը, վորի շուրջը պտտվում են ըստ հնարավորության իմ ղեկավարությամբ ընթացող աշակերտների՝ բոլոր ինքնուրույն աշխատանքները այս կամ այն պատմական դարաշրջանին վերաբերյալ։

«Մեր դասարանական և արտադասարանական միատեղ աշխատանքը հարթում է ուղին, նախապատրաստում և հավաքում է նյութեր այդ խնդիրը ամենալավ ձևով իրագործելու համար։ Ուսումնասիրվում են անհրաժեշտ ամբողջությամբ սոցիալ-քաղաքական հարաբերությունները, բարքերը, արտաքին կենցաղը—հագուստները, կահավորումը, զեկուցումներով մշակում են նյութը, նկարում, արտանկարում, պատրաստում են կաղապարներ։ Աշխատանքը ընթանում է հետևյալ կարգով-արտանկարումից, նմանողությունից դեպի ինքնուրույն ստեղծագործություն, օրինակ, նըկարում են հագուստներ, ներկում են, հետո կտրտում և կպցնում ստվարաթղթերին և պատրաստում պանոռամներ։ Ըստ կողմնակի թեմաների պատրաստում են հագուստներ իրենց հասակի համեմատ կամ տիկնիկների համար, վերարտադրում են կահավորումը և զարդարանքները։ Այստեղ աշակերտները սովորաբար ցուցահանում են խոշոր նախաձեռնություն, զարմանալի հնարագիտություն, հատկապես յերբ տրվում է անհրաժեշտ խթանը։ Այս ամբողջ նախապատրաստությունը ընդհանուր գծերով վերջանում է մշակման այն մոմենտին, վոր մատնանշված է թեմայի կաղապարման համար, համաձայն դասընթացի պլանին։

«Պատկերների՝ Տարասովի, Գարտվիգի և Կնյազկովի սերիա-

ներից, և ընդհանուր բացատրությունների միջոցով տալիս եմ անհրաժեշտ հիմնական տեղեկություններ թեմայի մասին։ Դա կաղապարման հիմքն ե։ Այնուհետև հայտնում եմ այն միտքը, թե այն ամենը ինչ մեզ հայտնի յե (օրինակ. Մոսկովյան դատարանը XVII դարում) կարելի յե պատկերացնել իբրև մի կապակցված տեսարան կավային կերպարանքներով։ Այսպիսի առաջարկը, նախապատրաստված նախընթաց ամբողջ աշխատանքով, սիրով ընդունվում ե։ Կաղապարելու ցանկացողներ միշտ էլ շատ են լինում։ Միասին ընտրում և մշակում ենք տեսարանը, նրա ընդհանուր գծերը, վորոշելով յերբեմն նաև «ստատիստների» դերը։ Յերբ ընդհանուր գծերով կոմպոզիցիան մատնանշվում ե, առաջարկում եմ պատրաստել նախագծեր։ Լավագույն նախագիծը հաստատվում ե։ Դրա համեմատ էլ սկսվում ե ընդհանուր ներդաշնակ աշխատանքը։ Յուրաքանչյուրի պարտականությունը բաշխվում ե ամենայն մանրամասնությամբ։ Մատնանշվում են ընդհանուր պահանջները, գլխավորապես, թեման և մաշտաբը հարմարացնելու համար։

«Հորինողական պատմական կաղապարումների այս ձևի մեթոդական նշանակությունը կապված ե, ամենից առաջ, ստեղծագործ վերարտադրության այն գործունեյության հետ, վոր յերևան ե գալիս անցյալի ուսումնասիրության գործում։ Վերարտադրելով կուլտուր-պատմական մի կենդանի մոմենտը, աշակերտները ամուր թելերով կապվում են նրան։ Առաջ ե գալիս ավել կամ պակաս չափով ստեղծագործ կերպարանավորման պրոցես՝ հիմնական և անհրաժեշտ պայմանը անցյալը իրապես զգալու և ըմբռնելու։ Դա մեթոդի հիմնական հետևանքն ե։ Յերկրորդ կարգի հետևանքը՝ այդ ճանապարհով ձեռք բերված պատմական նյութի հաստատ գիտությունն ե և լավ միտը պահելը։

«Վոչ պակաս կարևոր ե նաև մեթոդի զուտ մանկավարժական նշանակությունը։ Աշակերտների ինքնուրույն աշխատանքները առանց սիստեմի չեն ցրվում. նրանց միացնում ե ընդհանուր գաղափարն ու նպատակը։ Անհատական ստեղծագործական արտահայտությունները ընդհանուր մտադրություններին համաձայնեցնելու կարևորությունը դաստիարակում ե միաբան կազմակերպված աշխատանքի ունակություններ, զարթնում ե ներքին դիսցիպլինան, կարգ ու կանոնի թանգարժեք զգացումը՝ հասարակական աշխատանքի բնական ռիթմը»։

«Այս բոլոր ասածների ընդհանուր յեզրակացությունը կարճ

և պարզ ե։ Արթնացնել ստեղծագործությունը, սիրով և խնամքով դաստիարակել այն,—ահա վերջնական նպատակը ամեն մի խելացի մանկավարժական ներգործության և դասավանդության։ Այսպիսով հայրենի պատմության, մասնավորապես նրա տարրական մասի, դասավանդության միակ ճշմարիտ ուղին—ինքնուրույնությունից մանկան ներքին բովանդակությամբ հարուստ և խոր անձնավորության ստեղծագործ կարողությունների դրսևորման անցնելն ե»։

Ա. Բակուշինսկու այս հոդվածում արտահայտած շատ յեզրակացությունների հետ ընդհանրապես կարելի յե համաձայնել։ Ի հարկե, պատմաբանի գիտական աշխատանքի նպատակն ե անցյալի վերահորինումը։ Ի հարկե, յերեխաները շնորհիվ իրենց վառ յերևակայության, շնորհիվ ամեն ինչ կոնկրետորեն պատկերացնելու իրենց հակումին, հեշտությամբ և հետաքրքրությամբ են կատարում վերահորինման աշխատանքները, միայն վորոշ դժվարությունները վորոշ հասակի վերապահելով. և, ի հարկե, այս ամենը գիտական աշխատանք չե բառի իսկական իմաստով, ինչպես այդ կատարում ե մասնագետ գիտնականը։

Բայց մենք շատ խոշոր սկզբունքային տարաձայնություններ ունենք. Ա. Բակուշինսկին առաջարկում ե ապրումներից անցնել գիտության, իսկ մենք առաջարկում ենք աշխատանքից անցնել գիտության։

Նրան հետաքրքրում ե աշխատանքը, վորպես ուսուցման մի ձև, մենք վերցնում ենք այն իբրև ինքնանպատակ։ Նա աշխատանքի համար վերցնում ե քաղաքական պատմության չոր, վերացական նյութը, իսկ մեր կարծիքով, յերեխաներին մատչելի յե, գլխավորապես, կուլտուր-կենցաղական նյութը։

Նա ավարտում ե աշխատանքը վերահորինվածքների կաղապարումով, իսկ մենք առաջարկում ենք սկսել վերահորինվածքներից, նախապես, ի հարկե, հետաքրքրելով յերեխաներին թեմայով։ Մի բանում միայն վորոշ նմանություն կա մեր մեջ։ Նա, հակառակ Լայի մնացած կողմնակիցներին, մեզ նման, ավելի ինդուկտիվ ճանապարհով ե ընթանում։

Առհասարակ Ն. Գ. Տարասովի աշակերտների աշխատանքների մեջ պարզ զգացվում ե ինտելլեկտուալիզմը, համակրանք ինտելլեկտուալ դպրոցին, իսկ մանուկների աշխատանքների մեջ—ղեկավարների գիտական միտումների ազդեցությունը։ Ա. Բրատրովի աշակերտները շատ ավելի զբաղվում են քաղաքական պատ-

մուլթյամբ, ստեղծում են ուրվագծեր, գծագրում են քարտեզներ. Ա. Բակուշինսկու պատկերները ավելի զբաղվում են արվեստին մոտիկ թեմաներով և այլն։

Սակայն նրանք բոլորն էլ անցել են միևնույն ուղին՝ բառային մեթոդից դիտողականին, և ապա իլյուստրատիվ ինքնուրույն աշխատանքներին։ Դժվար է հրաժարվել հին դպրոցի հին սկզբունքներից, դժվար է իսկապես անցնել բերանացի սովորելուց, աշակերտի պասիվ դերից դեպի նրա ակտիվությունն ու ինքնուրույն աշխատանքը։ Բայց աշխատանքի լոգիկան կատարում է իր գործը, իսկական մոտեցումը աշխատանքին իրն է պահանջում և պետք է Լայի սկզբունքը, նրա հիմնական ռեակցիան գլուխնիվեր դարձնել, վոտքի կանգնեցնել և ասել. պետք է ընթանալ վոչ թե գիտելիքներից դեպի աշխատանք, այլ ընդհակառակը, աշխատանքից դեպի գիտելիքները. պետք է լավ ըմբռնել Լայի հիմնական հոգեբանական ռեակցիան և տեսնել նրա մեջ ռեֆլեքս, ամենաիսկական ռեֆլեքսը իր բոլոր արտահայտություններով։ Ռեֆլեքսները և սրանց մեջ ամենահիմնական՝ աշխատանքայինը պետք է կազմակերպել յերեխայի մեջ և կրկնությունների միջոցով դարձնել աշխատելու սովորություն։

Իսկ այս արդեն մի ամբողջ հեղափոխություն է, հեղափոխություն վոչ միայն աշխատանքի մեթոդների, այլ և ամբողջ մի սիստեմի, դպրոցական մի ամբողջ կազմակերպության, վոր պահանջում է դնել դպրոցական սիստեմի հիմքում յերեխաների աշխատանքը և՛ վոչ թե գիտելիքներ ձեռք բերելը։ Մի հեղափոխություն է սա, վոր առաջացել է աշխատանքի տեխնիկայի փոփոխությունից, հին շաբլոն մեթոդներով տարված աշխատանքի հետևանքների անբավարարվածությունից։

Գործի այս նոր աշխատանքային մեթոդը—սերտ կապ ունի նոր աշխատանքային դպրոցի հետ։

Պետք է նկատել, վոր աշխատանքային մեթոդի ըմբռնման այս տարբերությունը նշմարել եր դեռ Պեստալոցցին 1818 թ. արտասանած իր ճառում. «հարուստ ծնողների զավակին պետք է առաջնորդել բարձր գաղափարներից դեպի ուժերի գործադրություն և գործնեյություն, իսկ աղքատ ծնողների զավակին, ընդհակառակը, ուժերի գործադրության միջոցով, աշխատանքի և ձգտումների միջոցով հասցնել խոհականության կշռադատության, գաղափարներն ու գիտելիքներն»։

Այսպես, ուրեմն, թե աշխատանքային մեթոդի ըմբռնման

տարբերությունը թե իլյուստրատիվ—գործողության դպրոցի և գործի—աշխատանքային դպրոցի տարբերությունը և թե բուրժուական և ինտելիգենտական յերեխայի ու բանվորի յերեխայի դաստիարակության տարբերությունը միևնույնն է։

Այժմ շատ կարևոր է մատնանշել, վոր նույն ճանապարհով, այսինքն բառային մեթոդից դիտողականին, ապա յերեխաների իլյուստրատիվ աշխատանքներին ընթացել է նաև արևմտա-եվրոպական մանկավարժական միտքը, միայն թե ռուսականը ընթացել է նրանից անկախ և հաճախ նաև արևմտա-եվրոպականի առաջից։ Կարևոր է մատնանշել, վոր այնտեղ ևս աշխատանքային մեթոդի ըմբռնումը ամբողջապես կապ ունի այն բանից թե ինչպես եյին պատկերացնում հեղինակները աշխատանքային դպրոցի տիպը։

Այսպես, Նատորպը իր «Սոցիալական մանկավարժություն» գրքում, յելնելով այն դրույթից, թե պատմությունը, պատմական ըմբռնումը մատչելի յե միայն շատ զարգացած մարդուն, ընդունակ հետադարձ հայացք նետելու և ինչ վոր մի բան ըմբռնելու իր սեփական զարգացման մեջ և թե պատմության ըմբռնման համար պահանջվում է յերկարատև նախորդող զարգացում, վորտեղ չկա պատմություն (յեր. 291)։

«Պատմական ըմբռնումի արթնացման մեջ մենք տեսնում ենք միանգամայն առանձին և կարևոր խնդիր, հատկապես ուսուցման բարձր աստիճանի խնդիր։ Սա ընդհանուր կրթության այն մասն է, վոր անուշադիր չի թողնում մարդկայնության գոյություն ունեցող կողմերից և վոչ մինը, կողմեր, վորոնցից արդեն բնավ չի կարելի հրաժարվել»։ Մյուս կողմից, ընդհակառակը, չի կարելի դիտել պատմությունը անմիջորեն կամ բացառապես իբրև մի դասավանդություն, վոր ունի մտքերի վորոշ ձևի նպատակ։

Չպետք է մթագնել այն փաստը թե պատմության դասավանդումը, ինչպես և առհասարակ ամեն մի դասավանդում, ամենից առաջ կրում է զուտ դատողական բնույթ» (223 երես)։

Այդ իսկ պատճառով անհրաժեշտ է, վոր հենց ինքը պատմություն ուսումնասիրողը վորոնումների միջոցով գտնե փաստեր և նրանց պատճառական կապը։

Այսպես ուրեմն, ասում է նա, մենք ամբողջովին միանում ենք Վիլմանի կտրուկ հայտարարությանը. «Պատմությունը դըպրոցական գիտություն չէ։ Բայց դպրոցը միանգամայն իրավասու յե պատմական ըմբռնման պահանջ արթնացնել և տալ ան-

հրաժեշտ նախապատրաստություն նրա համար» (302 յեր.)։ Յեվ ապա «Ուրեմն ել ինչ ե մնում իբրև պատմության դասավանդման իրական կենտրոն միջնակարգ դպրոցում։ Յես տեսնում եմ միայն մի հիմնական ներածություն մեկ կամ մի քանի հատկապես կարևոր շրջանների համար՝ աղբյուրների, գոնե մատչելի և ըստ հնարին նախնական աղբյուրների միջոցով, ինչպես այդ պահանջում եր, որինակ, Տրեյչկեն» (303 յերես)։

Այսպիսով Նատորպը՝ իբրև ինտելլեկտուալ դպրոցի հետևող, առաջարկում ե պատմությունն ուսումնասիրել այն չափով, վոր չափով դա կարելի ե իրագործել աշխատանքի գիտական մեթոդով, հետազոտելով նախնական աղբյուրները։

Կերշենշտեյները՝ պրոֆեսիոնալ աշխատանքային դպրոցի կողմնակիցը դեմ ե պատմության դասավանդման մեջ ձեռարվեստ կիրառելուն։ Նա ասում ե („Избранные сочинения" „Трудовая школа„ յեր. 147) «Բանի վոր աշխատանք ասելով սովորաբար հասկանում են ձեռարվեստը, ապա աշխատանքային դպրոցի պրոբլեմը լուծում եյին այնպես, վոր դպրոցում տրադիցիայով սահմանված ամեն մի դասավանդում շաղկապվում եր ձեռարվեստի մի վորևե աշխատանքի հետ։ Նույնիսկ պատմության դասավանդումը մտածում եյին աշխատանքային բնույթ տալ ասպետական ամրոցների կաղապարումով, շինությունների հին վոճերի աժուրի աշխատանքներով, նկարներով, ռազմական դաշտերի հատակագծերով։ Եպիկական վոտանավորների և սրբազան պատմությունների պատկերազարդումը պետք ե ծառայեր նոր սկզբունքի փառաբանմանը։ Բայց ինչպես վոր չի կարելի ըմբռնել կաթեգորիկ իմպերատիվը Կանտի պատկերը նկարելով, փորագրելով փայտի վրա, այնպես ել չի կարելի նման ձեռքի աշխատանքներով սպառել աշխատանքային սկզբունքի եյությունը։

Ամեն մի դասավանդում, վոր պետք ե հենվի տրադիցիայով սահմանված փաստական նյութին՝ ինչպես լեզուները, պատմությունը, կրոնը, կարող ե դառնալ արդյունավետ և բնավորության կրթությանը ներգործող միայն հոգեկան աշխատանքի միջոցով։ Ձեռարվեստը արժեքավոր ե այնտեղ, վորտեղ գաղափարն ու ճանաչողությունը բղխում են առարկա փորձից և վորտեղ մտապատկերի նյութը պիտի վերցնել զգայական դիտողությունից։ Ժամանակի ընթացքում զարգացող հոգեկան աշխատանքի բոլոր բնագավառները ունեն իրենց սեփական առանձնահատուկ յեղանակները։ Աշխատանքային սկզբունքը պահպանվում ե միայն

այն դեպքում, յերբ աշխատանքը մտապատկերների հղացման շրջանում և մտածողության բնույթը այդ բնագավառում համարվում են աշխատանքի այն ռեալ մեթոդներին, վորոնք զարգացել են հոգեկան բնագավառում հոգեբանական անհրաժեշտությամբ։ Ով հարկադրում ե ինքնուրույնորեն պատմական գիտելիքներ ձեռք բերել ժամանակակիցների հուշատետրերից և իբրև աղբյուր ծառայող այլ նյութերից կամ թեկուզ մեր ժամանակի պատմական յերկասիրությունների ընթերցումից. ով հնարավորություն ե տալիս աշակերտներին խորապես ապրելու և ըմբռնելու գրական յերկասիրությունների բովանդակությունը, տալով նրանց ազատություն վոտանավորները բեմադրելու անբռնազատորեն կամ վորոշ ձևով. ով հնարավորություն ե ստեղծում, աշխատանքային ընկերակցությունների միջոցով զգայնություն զարգացնելու աշակերտների մեջ նրանց փոխադարձ շփման ընթացքում, ով ղեկավարում ե աշակերտներին այնպես, վոր նրանք փորձի միջոցով ձեռք բերեն ինքնուրույն հայեցակետ, ֆիզիքական, քիմիական, կենսաբանական որենքների նկատմամբ— բոլոր այդպիսի մանկավարժները իրենց դասավանդումը տանում են արտադրական աշխատանքի սկզբունքով»։

Կերշենշտեյներից հետո հետաքրքիր ե լսել Լային, գործողության դպրոցի կողմնակցին։ Ահա թե նա ինչ ասում եր «Գործողության դպրոցը» գրքում։

«Համաձայն ուսումնական հիմնական պլանի, պատմության դասավանդումը պետք ե սկսվի ուսման 4-րդ տարվանից։ Կարելի՞ յե հավանություն տալ դրան ասսիմիլյացիայի սկզբունքի հիման վրա։ Միայն հետևյալ նախադրյալներում։ Աշակերտն արդեն ամբարել ե ապրումների բավական պաշար ընտանիքում, ընկերական խաղերում, դասարանական միջավայրում և մանկան հոգեբանության պահանջների համեմատ դրված մեր դիտողության ուսուցման ոգնությամբ ծանոթացել ե իր ծննդավայրի և համայնքի վորոշ սոցիալական հիմնարկությունների և պատմական դեպքերի հետ։ Աշակերտին ծանոթ են արդեն ընտանիքի, ընկերական շրջանի, դասարանի, հարազատ համայնքի սոցիալական վոգին և նա արդեն առիթներ ե ունեցել յերևակայելու իրեն հոր, մոր, յեղբոր, քրոջ, խաղընկերի և դասընկերի դերում։ Դիտողական ուսուցումը (հենց նրա եթիկական կողմը, վորի մասին դեռ պետք ե խոսենք) ցույց ե տվել արդեն ընտանեկան և համայնական վորոշ որենքներ ունեցող կարգ ու կանոնի անհրա-

ժեշտությունը, տիրապետության և հպատակության անհրաժեշտությունը, յուրաքանչյուրի իր պարտքը կատարելու անհրաժեշտությունը և արդեն զարգացրել է նրանց մեջ վորոշ չափով արդարադատության և բարեցակամության զգացումը»։

«Հեքյաթները, առասպելները և սրբազան պատմությունը արդեն զարթեցրել են յերեխայի մեջ ինչ վոր անորոշ նախազգացում պատմական ժամանակի նկատմամբ։ Այստեղ պետք է մատնանշել, վոր յերեխաների մեջ ժամանակի զգացումը չափազանց թույլ է վոր, դժբախտաբար, սովորաբար զանց են առնում այդ։ Պատմության դասավանդման նպատակը պետք է լինի ժամանակի այդ բացը ծածկել թվերով և այսպիսով զարգացնել պատմական ժամանակաշրջանի մտապատկերը. ավելի պարզ կացուցանելու համար ժամանակագրական աղյուսակները կարելի յե արտահայտել գրաֆիկայի միջոցով, ընտրելով դրա համար ամենահարմար ձևը։ Այսպիսով հայրենագիտության միայն դիտողական դասավանդությունն է, ինչպիսին մենք պահանջում ենք, ի կատար ածում այն պայմանները, վորոնք անհրաժեշտ են պատմության ըմբռնման համար ժողովրդական դպրոցի 4—5-րդ բաժիններում։ Յեվ հետո արդեն պատմության ըմբռնումը կարելի յե փոքր առ փոքր լայնացնել և խորացնել սոցիալական կյանքի ըմբռնումը, զարթեցնել նրանց մեջ ձգտում նմանվելու պատմության տված մեծ որինակներին և սովորեցնել գնահատելու ուրիշների այն արարքները, վորոնք կատարվել են մեզ համար, այլ միջավայրում»։

«Գործողության հիմնական սկզբունքը պահանջում է գեղարվեստական և պլաստիկ պատկերացում այն տարածական օբյեկտների, վորոնք յերևան են գալիս պատմության մեջ։ Սրան վերաբերում են. պատմական բնույթ ունեցող աշխարհագրական եսքիզներ, ուրվագծային պատկերացումներ շինությունների, զենքերի, կարասիների, զարդարանքների, այս կամ այն ճարտարապետական վոճը բնորոշ գծերի, ձևերի. «հնաւակին համապատասխան» գեղարվեստական նկարներ պատմության և արվեստի պատմության նմուշների՝ նկարչության դասերին։ Ուրախությամբ պետք է նկատել, վոր նորերս լույս տեսած մի գիրք ընդհանրապես նույն պահանջն է առաջադրում (Hecker, «Zeichnungs und Arbeitsbüchlein fur die Rauformen im Geschichtsunterricht»)։

«Ընթերցանության դասերին աշակերտներին պետք է տալ մանկան հոգեբանության պահանջներին բավարարող պատմական

նկարագրություններ արձակ կամ չափածո լավագույն գրողներից. հենց լեզվի հետ ծանոթանալու համար անհրաժեշտ է տեղ տալ պատմական աղբյուրների մի քանի հարմար հատվածներին։ Վոչ թե պատմության դասավանդումը, ինչպես այդ պահանջում է Բերլինի ուսումնական պլանը, «պետք է ուշադրության առնի դասագրքի մեջ յեղած պատմական բովանդակություն ունեցող բանաստեղծությունը», այլ ընթերցանությունը, վորը իբրև լեզվի ուսուցման ճյուղերից մեկը միջոց է արտահայտման և պատկերացման համար և վորը պետք է հիմք ունենա նյութական դասավանդումը և հետևապես պատմության դասավանդումը իբրև նյութ ձեռ լեցնելու համար։ Աշակերտները պետք է սովորեն համապատասխան տեսարաններ և բեմադրեն. վորովհետև նման վերարտադրությունը զորեղ ազդեցություն է գործում հոգու վրա։ Վերջապես դասարանը կարող է հանդես գալ իբրև մի քաղաքական կոլեկտիվ և կատարի իրական գործողություններ. որինակ, ընտրություններ, որենսդրություն և այլն»։

Շատ բաներով Լային է հարում Պլեստիդը։ Նա իր «Ջեռարվեստ» գրքում պատմության դասավանդման նկատմամբ ասում է (յերես 147)։

«Նախնական կյանքի և արհեստների եվոլյուցիան կը կազմի մի բնական և գործնական ներածություն հայրենի կամ տեղական պատմության համար։ Այն ձևերը, վոր գործադրել են նախապատմական դարաշրջանի հետազոտողները անցած դարերի կյանքը պատկերացնելու համար վորոշ չափով կիրառելի յեն նաև ուսուցման մեջ։ Այսպես, որինակ, հին ժողովուրդների բնակարանը, սնունդ և հագուստ ճարելու և պատրաստելու միջոցները, ռազմական արվեստը և հասարակական կյանքը կարելի յե համեմատել ներկա վայրենի ցեղերի կուլտուրայի հետ։ Ջրույցը ծառերի նախապատմական բնակիչների մասին շատ ավելի հեշտ է իլլյուստրացիայի յենթարկել Հարավային Ամերիկայի կամ Աֆրիկայի ներկա վայրենի ցեղերի կյանքով, վորոնք իրենց բնակարանները շինում են ծառերի վրա։ Պատմությունները հին Յեվրոպայի կամ Բրիտանական կղզիների լճերի բնակիչների մասին խիստ ռյալ բնույթ են ստանում, յերբ համեմատում ենք ներկա Վենեցուելայի կամ Նոր Գվինեյի լճերի բնակիչների հետ։ Հավասար չափով հին թափառական ժողովրդների կյանքի տեսարաններն ընդունում են խիստ հետաքրքիր և ամբողջական կերպարանք, յերբ այդ կյանքը համեմատում ենք ներկայիս կիրգիզ

խաշնարածների կամ այլ թափառական ժողովրդների կյանքի հետ։

«Այդ տեսակետից շատ ոգտակար է վերարտադրել փոքր չափով կամ դրամատիկ բեմադրությամբ ժողովրդի կյանքի բնորոշ և ուշագրավ մոմենտները և նրանց ռազմական և խաղաղ կենցաղի սովորությունները։ Յերեխաները շատ են սիրում այդպիսի տեսարաններ, իսկ դրա համար անհրաժեշտ իրերն ու կարասիները կարող են իրենք պատրաստել։ Ինչ վոր չի կարելի պատկերացնել գործողության մեջ, կարելի յե պատրաստել փոքր չափով հարմար նյութերից»։

«Այսպիսի ձեռարվեստը պետք է զուգորդվի բերանացի զրույցներին և բացատրություններին։ Այս դեպքում յերեխաները կարող են ոգնության հասնել ուսուցչուհուն անպաճույճ պատմվածքներ հորինելով գրատախտակի վրա ընթերցանության համար։

«Ութնամյա և նրանից ավելի հասակավոր յերեխաները պետք է լրացնեն դասարանական աշխատանքը գրքերի ինքնուրույն ընթերցանությամբ. այդ իսկ պատճառով ոգտակար է տեղեկությունների համար ունենալ պատկերազարդ գրքերի գրադարան։ Նյութեր վորոնելը տեսարանների ճիշտ վերարտադրության համար հանպատրաստից պիեսա կամ փոքրիկ պատկեր բեմադրելը, խոր հետաքրքրություն են հաղորդում խաղին»։

«Յերբ խոսք է բացվում պատմական դարաշրջանի սկզբնական դարերի մասին, վորոնց նկատմամբ յերեխաներն արդեն ունեն վորոշ ծանոթություն նախապատմական ժողովրդների մասին արած զրույցներից, տեղին կլինի պատրաստել աղյուսից կամ կավից, թղթից կամ ստվարաթղթից ասորական և յեգիպտական շինություններ»։

«Հույների կամ հռոմայեցիների կյանքը կարելի յե ցուցադրել, վերակառուցելով աղյուսից, կավից կամ ստվարաթղթից նրանց բնակարանները, տաճարները և թատրոնները»։

«Գաղափար այն մասին, թե ինչպես հռոմայեցիները յուրացրել և զարգացրել են հույների գիտությունը, արվեստն ու կուլտուրան կարելի յե ստանալ, յեթե շինել տրվի աղյուսիկներից, կավից, ստվարաթղթից կամ թղթից հունական և հռոմեական զենքեր և ցույց տրվի, թե ինչ փոփոխություններ են մուծել հռոմայեցիները շրջանաձև կամարներն ավելացնելով։ Հունական և հռոմեյական ռազմակառքերն ու ռազմանավերը

կարելի յե ձեռակերտել ամեն տեսակ նյութերից։ Հռոմեացիների և բրիտանների անհավասար պայքարի մասին կարելի յե վորոշ գաղափար տալ, մի վորևե պատմական տեսարան պատկերացնելով ավազով լեցուն տաշտակում կամ թղթից. այստեղ իսկույն աչքի յե զարնում հռոմայեցիների և բրիտանների սպառազինման հակադրությունը, բարբարոսների ինքնապաշտպանության միջոցների բացարձակ թուլությունը։ Մենք, որինակ, պատկերացրել ենք մի այսպիսի տեսարան՝ հռոմայեցիների Անգլիայի ափ իջնելը, վորից հետո յերեխաները վերարտադրել են նույն տեսարանը ավազով լեցուն մեծ տաշտում կամ կտրտել են թըղթից»։

«Յերեխաները համեմատաբար դժվարությամբ են ուրվագծում պատերազմների պլանները ավազով լեցուն մեծ տաշտում։ Ավելի բարձր շրջանում ոգտակար է շինել տալ պատերազմների ռելիեֆ քարտեզներ կամ պլաններ, թշնամի բանակները ցուցադրելով ձողիկներով կամ գունավոր թղթի քառակուսիներով»։

Շատ ավելի հետաքրքրական է աշխատանքային մեթոդի մեր ըմբռնման տեսակետից, թե ինչ է պատմում Դյուին Իդիանապոլիսի № 45 և Ֆրենսիս Պարկերի դպրոցների պատմության դասավանդության մասին (յերես 29 և 42)։

«Պատմությունը փոքր դասարաններում անցնում են գլխավորապես ավազի կաղապարներով։ Որինակ, ծանոթանում են նախապատմական շինարարության հետ. սեղանի վրա ավազից շինում են քարանձավային բնակարաններ, տան ծառի վրա, եսքիմոսների բնակարան։ Աշխատանքը կատարում են յերեխաները։ Ուսուցչուհին ձայն է հանում, յերբ նկատում է կոպիտ սխալ, բայց սովորաբար յերեխաներն իրենք են սկսում ուսումնասիրելի բնակարանը շինել և աշխատում են անձամբ հաղթել բոլոր դըժվարությունները»։

Ավազն ու սեղանը մեծ դեր են կատարում նաև յերրորդ դասարանում, յերբ պատմությունից անցնում են Չիկագո քաղաքի հիմնադրությունը։ Թարմ ավազից պատրաստում են Չիկագոյի դիրքը պատկերացնող ռելիեֆ քարտեզ. ճյուղերից շինում են ամրոցներ և առաջին գաղթականների փայտե խրճիթները—վոչ հեռու գտնվում է հնդիկների բանակը։ Գետերի և լճերի տեղը լցնում են իսկական ջուր և գցում են այնտեղ պիրոգները *)։

*) Վայրենիների տաշտակաձև նավակներ։ Ծ. Թ.

Մյուս դասարաններում նույն ձևով պատկերացնում են առաջին գաղթականների պատմությունը, գերաններ կտրելն ու տեղափոխելը լաստերով շինությունների համար»։

«Բարձր դասարաններում ուսումնասիրում են քաղաքային տնտեսությունը. ավագից պատրաստում են քաղաքային վարչության վերաբերյալ զանազան բաժիններ։ Դասարաններից մեկում շինված է ազատարար կայանը բազմաթիվ նավերով ու նավակներով. մյուսում հեռախոսային կայան. յերրորդում՝ փոստը և, վերջապես, մինչև իսկ փողոցներ մաքրող լավ կահավորված կազմակերպություն։ Այս վերջինով յերեխաները շատ են հպարտանում—դասարանում պատրաստել են հարևան փողոցների ճիշտ պատճենը։ Բացի սովորական կեղտոտ փողոցներից, կա նաև օրինակելի փողոց բոլոր անհրաժեշտ առողջապահական հարմարություններով։ Օրինակելի փողոցի պլանը մշակել է ամբողջ դասարանը զանազան քաղաքների առողջապահական դրության մասին ուսուցչուհու արած պատմությունների հիման վրա»։

Մի ուրիշ դպրոցում բոլոր աշակերտները, սկսած V-րդ դասարանից կազմակերպված են քաղաքացիական ակումբներում։

«Աշակերտները բաժանել են դպրոցական ռայոնը հողամասերի։ Ամեն մի ակումբ վերցնում եր մի հողամաս, պատրաստում եր հողաչափական քարտեզներ և պլաններ, պահում փողոցների, լապտերների, աղբի արկղների հաշիվը, պահում փողոցային պահակի ցուցակը կամ նայած իր հողամասի կարիքներին մանրամասն մշակում եր այս կամ այն հարցը։ Այնուհետև ակումբները վորոշում եյին թե ինչ է հարկավոր այս կամ այն հողամասի համար. մի քանիսը զբաղվում եյին կեղտոտ փողոցները մաքրելով, մյուսները պայքար եյին մղում փողոցների լավ լուսավորության համար և այլն։ Յերեխաներն օգտվում եյին ճիշտ նույն մեթոդներից, ինչ վոր հասարակավորների ակումբները. գրություն եյին ուղարկում քաղաքային վարչության համապատասխան բաժիններին, անձամբ բանակցություններ եյին վարում խորհրդում և բացի այդ, իրենք էլ աշխատում եյին, օրինակ, կեղտոտ փողոցներն եյին մաքրում։ Աշխատանքը կատարվում եր մեծ հետաքրքրությամբ և թափով։ Այժմ ակումբներն սկսել են մի նոր պայքար. ուզում են ձեռք բերել դպրոցական հրապարակ՝ խաղերի համար, կոչեր են բաց թողնում, ժողովներ են գումարում հարևան վայրերում»։

Ցրենսիս Պարկերի, ինչպես և ուրիշ շատ դպրոցներում

պատմությունն անցնում են դրամատիզացիայի օգնությամբ։ 4-րդ դասարանում Հունաստանի պատմությունն անցնելիս, ի միջի այլոց շինում են հույների տներ, գրում են պոյեմա մի վորևե հունական առասպելի մասին։ Յերեխաները հագնում են դասարանում իրենց պատրաստած հունական շորեր։ Միսս Հոլլը, 4-րդ դասարանի հետ պարապող ուսուցչուհին, այսպես է նկարագրում պարապմունքները. «Նրանք (յերեխաները) պատկերացնում են արձանագործներին, պատրաստում են սիրած աստվածների և հերոսների արձաններ, ավազից կառուցում են քաղաք, հետո ավերում են, ծածկում և վերջապես պեղումներ կատարում, ավերակների տակից հանում են գանձեր, հորինում են հիմն Դիոնիսին նվիրված և յերգեր, վորպիսին նրանց կարծիքով կարող եր յերգել Օրփեյը։ Խաղում են հունական խաղեր, հագնում են հունական շորեր, ներկայացնում են հավանած դիպվածներ, պատմական փաստեր և ավանդություններ։ Միջոցներին, զինած փայտե սրերով ու նետերով կռվում են, ինչպես Տրոյացի հերոսները, իսկ դասարանում երգեցողությամբ, աղոթքներով, պարերով կամ հանպատրաստից հորինած յերգերով խրախճանք են կատարում ի պատիվ Դիոնիսի։ Դասարանի մի կեսը աթենացիներ են, մյուսը՝ սպարտացիներ, նրանց միջև տեղի յեն ունենում վիճաբանություններ կամ թե նրանք բոլորն էլ աթենացիներ են, վոր գոռոզ պատասխան են ղրկում ամբարտավան պարսիկներին։ Բացի այս դասարանական ընմադրություններից, դասարանը գրում և խաղում է ամբողջ դպրոցի համար պիեսաներ, վորոնք պատկերացնում են մի վորևե հատուկ ուշադրության արժանի դեպք։

Պատմությունը դրամաներով իրական է դարձնում անցյալը, օգնում է յերեխաներին վոչ միայն ըմբռնելու, այլ և զգալու այդ անցյալը. աշակերտները յուրացնում են հույների վոգին և այն ամենը, ինչ վոր ստեղծել է այդ մեծ ժողովուրդը։ Պարապմունքները՝ իբրև մի մասնիկը յերեխաների կյանքի, և պատմությունը միտն են մնում վորպես անձնական ապրումներ և վոչ վորպես գրքի բնագիր»։

Ցրենսիս Պարկերի դպրոցում օգտվում են նաև դրամատիզացիայի սոցիալական կողմից։ «Մենակ գրքով սովորելը, զուրկ է միանգամայն փոխադարձ շփման բոլոր մոմենտներից, աշակերտը սովորում է լոկ վորոշ բառեր և փաստեր, բայց դեռ չգիտե գործել ուրիշ աշակերտների հետ միացած, կանոնավորել և դասավորել

իր մտքերն ու գործողությունները այնպես, որ ուրիշներն էլ կարողանան դրսևորել իրենց ընդհանուր ապրումների ընթացքում։ Երբ աշակերտները ներկայացնում են դեմքերով գրքից սովորած մի բան, ամեն մեկը մի որոշ դեր է կատարում և երեխաները վարժվում են միասին զգալ դեպքերը, միասին զարգացնել արտահայտելու կարողությունը, ստեղծել դրամատիկական պատկերներ։ Դրամատիզացիան ընդհանուր դպրոցի առաջ օգուտ է տալիս հենց իրենց դերակատարներին և ծառայում է վողջ դպրոցին, զարգացնում է նրանց մեջ միաբանության, ընկերակցության ոգին։ Բոլոր աշակերտները՝ թե մեծ և թե փոքր, հետաքրքրվում են ուրիշ դասարանների կատարած գործերով և սովորում են գնահատել աշխատանքն ու ճիգը, միայն թե լինի հետաքրքիր և իսկական, հավասարապես միևնույն է, թե աշխատանքը ումից է բղխում՝ փոքրի՞ց, թե՞ միջնակարգ դպրոցի մեծերից։ Պատանի դերակատարները իհարկե, ձգտում են գրավել ամբողջ դպրոցը և նրանք բնազդաբար գտնում են ճիշտ ուղին խաղի պարզության և անմիջականության մեջ։ Հենց իրենց աշխատանքը նոր նշանակություն է ստանում այն պատճառով, որ նա ինչ որ բան է տալիս ուրիշներին։ Ամբողջ դպրոցի ցերեկվա ժողովներին ամեն մի դասարան կարող է զեկուցում անել այս կամ այն առարկայի մասին, յեթե կատարված է հետաքրքիր մի գործ ընդհանուրի համար։ Այդ հաղորդագրությունների արտահայտության ձևը՝ լինի դա էքսկուրսիայի նկարագրություն, թե մի ինչ որ ինքնատիպ, թվաբանական գործողություն կամ աշխարագրական, թեկուզ և շատ չնչին դեպքի քննություն, այնուամենայնիվ յերեխաները պետք է պարզ մտածեն և խոսեն հասկանալի լեզվով թե չէ նրանց չեն հասկանա։ Ամեն մի հաղորդագրություն իլլյուստրացիայի յե յենթարկվում, որքան այդ հնարավոր է քարտեզներով, դիագրամմաներով, պատկերներով և այլն։ Մինչդեռ մյուս վարժությունները, օրինակ, 4-րդ դասարանի գրած հունական մի պիեսա կամ Ցիցերոնի Կատելինի դեմ արտասանած ճառերից մեկի դրամատիզացիան, գլխավորապես ընդգծում են դրամատիքական էլեմենտը»։

Այսպիսով, յեթե Նատորպն ու Կերշենշտեյները կողմնակից չեն աշխատանքային մեթոդի կիրառմանը պատմության դասավանդության մեջ՝ պաշտպանելով ինտելլեկտուալ մոտեցումը նյութին. Լայը կողմնակից է այն տեսակետին, որ անցած նյութը պետք է ամրացվի և յուրացվի գործողությամբ։ Պլեստիդն էլ

ավելի մոտենում է Լայի ըմբռնումին և միայն Դյուին է, իսկական աշխատանքային դպրոցի կողմնակիցը, բոլորից ավելի մոտեցել աշխատանքային մեթոդի մեր ըմբռնումին։

1913 թ. Համառուսական առաջին համագումարում, նվիրված ժողովրդական կրթության հարցերին, տաք վիճաբանություններ տեղի ունեցան աշխատանքային մեթոդի ըմբռնման և կիրառման մասին։ Նրան անվանում էին և՛ ձեռարվեստի մեթոդ և էվրիստիկական մեթոդ, և՛ էքսպերիմենտալ—լաբորատորական մեթոդ, և՛ ակտիվ աշխատանքային մեթոդ, և իլլյուստրատիվ ստեղծագործական մեթոդ և այլն։

Անտեղի վեճեր էին դրանք, որովհետև չէին ցանկանում տեղեկանալ գիտությունից, թե ինչ է աշխատանքը և չէին ցանկանում հաշվի առնել այն հանգամանքը, թե մարդը իր կուլտուրպատմական զարգացման ընթացքում աշխատանքից հասել է գիտության, թե կյանքն ու աշխատանքն են պայմանավորել նրա մտքերն ու քայլերը և ոչ թե ընդհակառակը. չէին ցանկանում յելնել դպրոցի տիպից, կազմակերպությունից։ Եվ ճիշտ էին իրենց տեսակետից նրանք, որոնք—պաշտպանելով հին բառային դպրոցը, ժխտում էին աշխատանքային մեթոդի կիրառման հնարավորությունը։

Հենց նույն համագումարում և ապա դուրսը լսվում էին թունդ առարկություններ նրա այս կամ այն ձևի կիրառման դեմ։

Հնի կողմնակիցները թունդ պաշտպանում էին բառային մեթոդը և ասում. «Աշխատանքային մեթոդը—լոկ հրապուրանք է։ Բոլոր այդ դիտողական էվրեստիկական մեթոդների կիրառումը շատ ժամանակ կը խլի, ոչ բոլոր աշակերտներ են աշխատում, ամբողջական գիտելիքներ և պատմական պրոցեսի լրիվ ըմբռնում չի ստացվում և այլն։

Ի հարկե, հնի այդ կողմնակիցները սխալվում էին. Նրանք հաշվի չէին առնում այն հանգամանքը, որ իրենց մեթոդը բացարձակապես ոչինչ չի տալիս, ոչ մի գիտելիք, ոչ մի ունակություն, բայց բառերի մի շարան, որ նրանք միտը պիտի պահեն առանց հասկանալու, իսկ հետո շատ արագ ու ամենայն սիրով մոռանում են. այն ինչ աշխատանքային մեթոդը տալիս է բավարար չափով։ Նրանք մոռացել են, որ միշտ պատմում էին սպանելու չափ շատ, ձանձրալի և միապաղաղ։ Դժբախտաբար մինչև օրս էլ դեռ կան այդպիսի չակերտավոր «բառա-

կերների» բազմաթիվ պաշտպաններ. Նույնիսկ սոցիալիստների մեջ՝ քաղաքական տեսակետից շատ առաջադեմ մարդիկ, վորոնք ժխտում են վոչ միայն աշխատանքային մեթոդը այլ և դիտողությունը։

Մյուսներն առարկում եյին այսպես. ձեռարվեստի մուծումը պատմության դասավանդման մեջ արհեստական ե, նա որգանապես չի բղխում գիտության նյութից, դա հրապուրված յերիտասարդության լոկ ֆանտազիան ե։ Շատ ավելի բնական ե յելակետ ունենալ գիրքը։

Կույր վողորմելիներ. փակված միավորների և յերկուսների պատյանում նրանք չեյին նկատում, թե ինչպես եյին բռնադատում աշակերտների անձնավորությունը, ինչպես բնության հակառակ եյին գնում, հարկադրելով յերեխաներին միևնույն տեղում նստել, անգիր անել գիրքը, յերբ նրան անհրաժեշտ ե շարժվել, գործել, անձամբ աշխատել, ինչպես վանում եյին նրան գրքից, մի կերպ կարդալ սովորեցնելով, ինչպես զարթեցնում եյին նրանց մեջ ատելություն թե դեպի գիրքը և թե դեպի գործը, ինչպես նրանցից պատրաստում եյին, լավագույն դեպքում, գրքակեր դպրոցականներ, կորացած մեջքով, ակնոցներով, ընդունակ միայն դատարկախոսելու և կրկնելու ուրիշի մտքերն ու բառերը անկարող միանգամայն ինքնուրույն ստեղծագործ աշխատանքի, ինչպես նրանցից պատրաստում եյին պասսիվ ստրուկներ և ավելորդ մարդիկ։

Յեթե նրանք լինեյին կենդանի մարդիկ և թեկուզ մի անգամ փորձ անեյին մոտենալու 8—15 տ. յերեխաների ստեղծագործությանը, նրանց իսկական բնությանը, յերբեք չեյին դառնա բառային մեթոդին, ինչպես այդ տեղի ունեցավ նրանց հետ, վորոնք փորձ արին թեկուզ մի անգամ, կիրառել ինչպես հարկն ե աշխատանքային մեթոդը այս կամ այն ըմբռնմամբ։

Այսպիսով մենք կարող ենք տալ նրանց հետևյալ պատասխանները։

1. Դուք չգիտեք ինչ ե աշխատանքը և ինչ ե նրա դերը։

2. Դուք չեք ճանաչում յերեխաներին. դուք չգիտեք, վոր նրանք 8—14 տ-ից օժտված են գեղարվեստական մեծ հակումներով, վոր նրանք ամեն ինչ ընդգրկում են կոնկրետ պատկերներով և հաղորդում են նույնպես պատկերներով, վոր նրանք այդ հասակում շատ են սիրում աշխատել։

3. Դուք չեք ընդունում կուլտուր-գենետիկ որենքը, վորն ասում ե, թե յերեխան վորոշ հասակում ապրում ե իր ցեղի զարգացման այն դարաշրջանի բնազդներով և շահերով, վոր համապատասխանում ե նրա զարգացման շրջանին։

4. Դուք բնավ հաշվի չեք առել ոբիեկտիվորեն ձեր աշխատանքը, ուստի և չգիտեք նրա հետևանքները. դուք աշխատում եյիք սովորեցնել այնպես, ինչպես այդ ձեզ հարմար և հեշտ եր։

5. Դուք կարծում եք՝ աշխատանքային մեթոդը գիտելիքներ չե՞ տալիս։ Սխալվում եք։ Չի՞ տալիս բովանդակություն։ Սխալվում եք։ Բայց ինչպիսի բովանդակություն։ Վոչ, ի հարկե, բովանդակություն անիմաստ ու անըմբռնելի բառերի, վորոնք խորթ են յերեխաներին ու անմատչելի նրանց հասակին։ Նա տալիս ե պատկերների ու գաղափարների բովանդակություն զանազան դարաշրջանների մարդկանց կյանքի մասին։

6. Դուք կարծում եք մենք ժխտում ենք բառն ու գի՞րքը։ Մենք նրանց ընդունում ենք, բայց ըստ չափի և ըստ հասակի։ Առանց գրքի չի կարելի յոլա գնալ, ասում ենք մենք, միայն անհրաժեշտ ե, վոր աշակերտը ինքը անձամբ ճանաչի գիրքը, սովորի ոգտվել նրանից, վորպեսզի նա դառնա նրա ծառան գործի ընթացքում։

Ընթերցողն անշուշտ կը նկատի, վոր մենք շարունակ խոսում ենք պատմության և վոչ հասարակագիտության դասավանդման մասին, թեև մեր հոդվածի վերնագիրն ե «Աշխատանքային մեթոդը հասարակագիտության դասավանդման մեջ»։

Բանն այն ե, վոր մինչև վերջին ժամանակները նախ քան հեղափոխությունը խոսվում եր միայն պատմության դասավանդման մասին։ Հասարակագիտության դասավանդման մասին սկսեցին խոսել միայն հեղափոխությունից հետո։ Հին անունը պինդ կպած ե մեր լեզվին և մենք դարձյալ շարունակում ենք ասել պատմություն, բայց վոչ հասարակագիտություն, մինչդեռ գիտության մեջ անվիճելիորեն գերակշռում ե այժմ սոցիոլոգիական տեսակետը և պատմությունը (ըմբռնելով այդ իբրև թագավորների, քաղաքական դեպքերի, պետությունների և քաղաքական հարաբերությունների պատմություն) փոխարինվել ե կուլտուրայի պատմությամբ (ըմբռնելով այդ իբրև աշխատանքային, սոցիալական և իդեոլոգիական ունակությունների բյուրեղացած ձևերի պատմություն, ինչպես ասում եր Դյուրկհեյմը), իսկ դպրոցում մենք առաջարկում ենք ուսումնասիրել վոչ թե քաղաքական, այլ կուլտուր-կենցաղական պատմություն, այսինքն սկսում ենք նյութեր

ընտրել հասարակական տեսակետից, սկսում ենք ուսումնասիրել դպրոցում մեր և անցած ժամանակի հասարակական կյանքը, թե ինչպես են մարդիկ աշխատել, ապրել, մտածել նախապատմական շրջանում, ֆեոդալիզմի, կապիտալիզմի դարաշրջաններում և այլն և թե ինչպես է ընթացել հասարակական կյանքի փոփոխությունը տարբեր ժամանակներում։

Իսկ թե ինչ բան է հասարակագիտությունը այդ մասին մենք դեռ կը խոսենք մի այլ տեղում, այժմ կրկին դառնանք մեր նյութին և անենք վերջին մի անգամ արդեն մատնանշած քայլը աշխատանքային մեթոդը դասավանդման մեջ ըմբռնելու համար։

1918 թ. «Նոր դպրոցի» № 9—10 մենք մի զեկուցում տըվինք աշխատանքային մեթոդի կիրառման մասին ըստ հին, Լայի ըմբռնման։

Մենք այն ժամանակ հանգանք հետևյալ յեզրակացություններին.

1. Ինքնուրույն աշխատանքները չափազանց շահագրգռում են յերեխաներին։

2. Ամեն մեկը վերցնում է այն, ինչ իրեն հաճելի յե իր անհատական հակումների համաձայն, ուստի և աշխատում է սիրով, ինքն է պրպտումներով հասնում ամեն ինչի, դրա համար ել ձեռք է բերում չափազանց շատ գիտելիքներ և ունակություններ։

3. Այս տեսակի աշխատանքները լայն ասպարեզ են բացում յերեխաների ստեղծագործության առաջ, մեծ բավարարություն պատճառելով (յերես 479—81)։

Այս փորձը համոզեց մեզ, վոր այս մեթոդը հին դպրոցում կիրառվող բոլոր մեթոդներից լավագույնն է, բայց և այն ժամանակ մեր աչքից չեյին վրիպել նրա ըմբռման և կիրառման թերությունները, նրա անընականությունը, իսկ այժմ մենք այն կարծիքին ենք, վոր այդ լավ է միայն իլլյուստրատիվ դպրոցի, Լայի գործողության դպրոցի համար։

Աշխատանքային մեթոդի կիրառման վերջին փորձերը ցույց են տալիս, վոր վոչ միայն դեռ պահպանվում է աշխատանքային մեթոդի Լայի ըմբռնումը, այլ և նրա կիրառմանը մոտենում են խարխափումներով, բնազդաբար և դեռ չեն կարողանում վերջին անհրաժեշտ ու անխուսափելի քայլն անել՝ Լայի գործողության դպրոցից անցնել աշխատանքայինին, չեն կարողանում աշխատանքից անցնել գիտելիքներին։

Այսպես, Պոտիլիկսինի դպրոցը, Մ. Պոկրովսկու անվան փորձացուցադրական դպրոցը, վոր գտնվում է Լուսժողկոմի անմիջական տնորինության տակ, մինչև որս նախ անցնում է նյութը, ասենք, նախնական կուլտուրայից, Յեգիպտոսից, ռուսական պատմությունից, ապա իլլյուստրացիայի յենթարկում դիտողական միջոցներով կամ իլլյուստրատիվ աշխատանքներով, մինչդեռ, որինակ, նախնական կյանքը կարող եյին ուսումնասիրել, պեղումներ կատարելով դպրոցի շուրջը գտնվող քաղաքատեղում (յերես 35—36)։

Բանվորների կենցաղը ուսումնասիրելիս նրանք ավելի ճիշտ ուղիով են ընթացել։ 14—15 տ-երի խմբով սկսել են հավաքել անկետային նյութեր բանվորության մեջ և հետո, մշակելով այն, վեր են ածել դիագրամմաների՝ գործարանի բանվորների թվի, հասակի, թաղամասերի, գրադարաններ, թատրոններ, թանգարաններ, յեկեղեցիներ այցելելու չափի վերաբերյալ և այլն, այսինքն, վորոշ նպատակ առաջադրելով հավաքել ու մշակել են համարյա գիտականորեն մի նյութ, ուրեմն ընթացել են աշխատանքից դեպի գիտելիքներ։

Խորհրդային № 31 դպրոցի փորձը (աշակերտների աշխատանքները, Վ. Ֆ. Գեյդեյի ղեկավարությամբ կատարված, պահվում են մեր թանգարանում) ցույց է տալիս, վոր իլլյուստրատիվ մեթոդը անխուսափելիորեն առաջ է գալիս ամեն անգամ, յերբ դասատուն չե բավարարում դասավանդման հին մեթոդները, բայց դա բավական չե։

Ֆիզիքական կուլտուրայի ինստիտուտին կից դպրոցի աշակերտների աշխատանքների մեջ ևս կիրառվում եր իլլյուստրատիվ մեթոդը. այդ աշխատանքները պահվում են մեր թանգարանում։ Այստեղ ևս նրանք յեկան այն մտքին, թե ձեռք բերած գիտելիքները՝ կուլտուրայի պատմության վերաբերյալ պետք է ամրացնել գործողությամբ։

Ահա թե ինչպես եյին նրանք աշխատում 10 մինչև 13 տարեկան յերեխաների հետ, նպատակ ունենալով ծանոթացնել կուլտուրայի եվոլյուցիայի հետ և մոտեցնել նրանց ժամանակակից կյանքի ըմբռնմանը։

Կուլտուրայի պատմության դասավանդության զուգընթաց նրանք նախագծել եյին մի քանի թեմաներ. Սամոեդների մոտ, վորս մամոնտի վրա, յեգիպտական պիրամիդները, մալոռուսա-

կան և վելիկոռուսական գյուղը, անգլիացի բանվորի տունը, ապագա թատրոնը։ Խումբ-խումբ (խմբերը կազմված էին ոչ ըստ հասակի, այլ ըստ հետաքրքրության) մշակել էին նյութերը զանազան մանկավարժների ղեկավարությամբ, շինել էին այդ նյութերի կաղապարները (վորս մամոնտի վրա, սամոեդների մոտ և այլն), հարակցելով դրանց շարադրություններ, զեկուցումներ և այլն։ Զանազան խմբերի աշխատանքներն հետո ցուցադրում էին ցուցահանդեսում մասնակցողների համապատասխան բացատրություններով։

Արդյունքը բավական մեծ էր։ Ամբողջ գործի ընթացքում տիրում էր անսպառ հետաքրքրություն, յերեխաները ձեռք բերին վորոշ մտապատկերներ, շատ ունակություններ, ճիշտ գաղափար կազմելով պատմական դեպքերի որինաչափության մասին։

Սակայն նրանք կանգ առան կես ճանապարհին. այդ ամենը լոկ միջոցներ են գիտելիքները ամրապնդելու, բայց վոչ ինքնուրույնորեն գիտելիք ձեռք բերելու միջոց։ Ըստ յերեվույթին ուղիղ ընթացք է բռնել Լուսժողկոմին կից յեղած Կոմմունա—փորձա-ցուցադրական դպրոցը։

Նա տարել է յերեխաներին գործարան (հյուսվածքային) աշխատելու և այդ գործից ստացած տպավորությունների վրա հիմնել հասարակագիտական զանազան թեմաների մշակումը. սակայն նա գերագնահատել է աշակերտների ուժը և 13—15 տարեկան յերեխաներին տվել ուժից վեր աշխատանք։ Կատարած աշխատանքները արդյունք են մի քանի ամենաընդունակ աշակերտների կամ հենց իրա դասատվի (որինակ. Բուտիկովի գործարանի կազմակերպության ուրվագիծը, նույնը և Մամոնտովի տպարանը և այլն)։

Աշխատանքային մեթոդի կիրառման այս բոլոր տատանումները մեզ բերին այն վորոշման, թե անհրաժեշտ է մի քանի փորձեր կատարել, ստուգելու համար մեր և ուրիշների ըմբռնումները աշխատանքային մեթոդի նշանակության և ուժի նկատմամբ։

Նախ մենք աշխատեցինք հավաքել աշակերտների գործերը, թե նախահեղափոխական և թե ներկայի այն դպրոցներից, վորտեղ կիրառվել էր աշխատանքային մեթոդը տարբեր ըմբռնումներով։ Այդ նյութերի վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս մեզ անելու այն յեզրակացությունը, թե գործողության դպրոցում և թե իլլյուստրատիվ դպրոցում աշխատանքային մեթոդը

հասկացվում էր այնպես, ինչպես այդ հասկանում են Լային հետևող մանկավարժներից շատերը։

Պետք է գիտելիքներից անցնել աշխատանքի։ Տպավորությունները կամ ապրումները վերամշակել տալ աշակերտներին և ամրապնդել այն ինքնուրույն ստեղծագործ գործողություններով։ Ցեվ այդ 8—15 տ. հասակի յերեխաների հետ։ Ի հարկե այս մեթոդը չպետքե շփոթել ձեռարվեստի մեթոդի հետ, այս բառի նեղ իմաստով։

Ուրիշ բան է, յերբ մենք անցնում ենք իսկական աշխատանքային դպրոցին։ Այստեղ պետքե անցնել աշխատանքից գիտելիքներին, ամեն ինչ յերեսնիվայր դարձնել։

Ահա այդ ուղղությամբ էլ մենք տարանք մեր փորձերը։ Նախ փորձեցինք հասակավոր մասնագետների և ապագա ուսուցչացուների, հրահանգիչների հետ։

Հետո սույն փորձերն արինք առանձին յերեխաների և ամբողջ խմբակների հետ տարբեր դպրոցներում։

Ընդամենը կատարեցինք 5 փորձ առանձին յերեխաների, 6 փորձ դպրոցական խմբակների, 3 փորձ անչափահասների, մինչև 20 փորձ հասակավորների և մասնագետների և 4 փորձ էլ հասակավորների կոլլեկտիվների հետ։

Չենք նկարագրի բոլոր այդ փորձերը (հետևանքները նման են). մեջ կբերենք միայն մի քանիսը ամենաբնորոշներից։

Նախորոք պետքե նկատեմ, վոր մեր կարծիքով աշխատանքային դպրոցում գլխավոր ուսուցիչը պետքե հանդիսանա աշխատանքը, իր բոլոր ձևերով և արտահայտություններով, այդ իսկ պատճառով, յեթե ցանկանում ենք ուսումնասիրել վորևէ կուլտուրական շրջանի կյանքը, պետքե ապրենք այն դարաշրջանի աշխատանքով, պետքե վերարտադրենք այն ժամանակվա կյանքը։

Այսպես, մենք մեր մոդելիստ (կաղապարող) Լ. Ս. Մելաշեիչի հետ ընտրեցինք հետևյալ նյութը փորձի համար. վորոշեցինք վերակազմել XIX դարի վերջերի հյուսվածքային գործարանը։ Դրա համար մենք չընկանք գրականության, աղբյուրների, թեորիաների հետևից, այլ ուղղակի անցանք Պրոխորովի գործարանը, սկսեցինք ուսումնասիրել նրա պլանը, նրա կազմակերպությունը, արտադրության տեխնիկան, բանվորի աշխատանքը գործարանում և միայն այս մանրակրկիտ ուսումնասիրությունը հնարավորություն տվեց մեզ կաղապարը պատրաստելու ամբողջ մեր

գործի ընթացքում. ինքը աշխատանքը լուծել եր տալիս մեզ մի շարք հարցեր և՛ արտադրության, և՛ սոցիալական հարաբերությունների, և՛ գործարանի շուկայի ու շրջապատի կապի, և՛ Ռուսաստանի հյուսվածքային արդյունագործության պատմության և այլն մասին։

Այդ գործը մեզ շատ հետաքրքրեց, տվեց մեզ այնքան գիտելիքներ, վոր այլ ճանապարհով ձեռք չեյինք բերի, պահանջելով մեզնից մի շարք տեխնիքական ունակություններ, գծագրություն, մատեմատիքական հաշիվներ, փայտից, ստվարաթղթից բաներ շինելու կարողություն և այլն։

Մենք դրինք մեր առաջ մի նպատակ, իսկ գործը հարկադրեց մեզ պրպտել, հասկանալ նյութը, գտնել աշխատանքի յեղանակներ, անհրաժեշտ գործիքներ, նպատակին հասնելու ցանկությունը հարկադրում եր մեզ բարեխիղճ ու ճիշտ աշխատանք կատարելու։

Ահա և մի ուրիշ փորձ։ Մենք այդ փորձեցինք նկարել Ա. Գ. Բարիշնիկի հետ։ Նա հանձն առավ պատրաստելու «Մանորի» (անգլիական միջնադարյան կալվածք) աղյուսակ-քարտեզը։

Յեվ ահա, գործը բարեխղճությամբ կատարելու համար նա հետամուտ յեղավ պարզելու միջնադարյան կալվածքի սիստեման, կազմակերպությունը, ըմբռնելու նրա սոցիալական եյությունը. հարց ծագեց այն մասին, թե տնտեսության ինչ սիստեմ եր տիրապետում Մանորում հացահատիկային տնտեսության և անասնապահության հարաբերությունների տեսակետից. հարկ յեղավ հետազոտելու ճարտարապետության վերաբերյալ հնագիտական նյութեր, այն ժամանակի կենցաղը, համեմատելու Մանորը ցամաքային յերկրների ամրոցի հետ։ Նրա ուշադրությունը գրավեց Մանորի և ռուսական ֆեոդալական կալվածի արտաքին նմանությունը, առաջ յեկան և այլ բազմաթիվ հետաքրքիր հարցեր, վորոնք լուծումն եյին պահանջում, հակառակ դեպքում անկարելի կլիներ ի կատար ածել աշխատանքը։ Նա սկսեց ճիգեր թափել դարաշրջանի վոգին ըմբռնելու։ Նրա աշխատանքի ուղին եյ նույնն եր։

Կամ ահա ձեզ 16 տարեկանի գործ. Նա ձեռնամուխ յեղավ վերակառուցելու 16-րդ դարի ջուլհականոցը ըստ Իոստ Ամանի գրավյուրի, առանց նախորոք ծանոթ լինելու վոչ միջնադարյան արհեստավորների կենցաղին, վոչ ջուլհակությանը, վոչ ատաղձագործությանը։

Առանց մեր օգնության, առանց նախապես ծանոթ լինելու առարկային նա հանձն առավ այդ աշխատանքը։

Գործը հարկադրեց նրան ուսումնասիրելու 16-րդ դարի ջուլհակի կենցաղը, հարկադրեց ենցիկլոպեդիկ բառարանի գծագրների համաձայն ծանոթանալ ջուլհակության տեխնիկայի հետ, փայտից դազգյահ շինելու կարիքը հարկադրեց նրան սովորելու ատաղձագործության տարրական ձևերը և միայն այդ բոլորի շնորհիվ նրան հաջողվեց վերջացնել գործը։ Ամբողջ ժամանակ ուշադրությունը բևեռված եր գործին և նրա ավարտումը պատճառեց խոշոր ստեղծագործական բավարարություն. «իմ աշխատանքս ե», «յես եմ շինել»։

Կամ ահա ձեզ 14 տարեկան Լ. Կ.-ի աշխատանքը։

Նա յեկավ մեզ մոտ թանգարան, հետաքրքրվեց նրա նյութերով։ Մենք նրա հետ սկսեցինք դիտել 17-րդ դարի նյութերը, նրա աչքին ընկավ Մեերբերգի սահնակի պատկերը. Նա հետաքրքրվեց նրանով և միանգամայն ինքնուրույն, առանց մեր օգնության, պատրաստեց նրա կաղապարը։ Յեվ ահա այդ գործն անգամ հարկադրեց նրան մանրակրկիտ հետազոտելու նյութը, զգալու դարաշրջանը և ցուցահանելու փորագրողի տաղանդ։ Ի հարկե, ամբողջ ժամանակ աշխատանքը լարել եր նրա հետաքրքրությունը և ավարտումը պատճառեց նրան խոշոր ստեղծագործական հաճույք։ Այս տիպի աշխատանքները մատչելի յեն միայն 14—16 տ. հասակին։

Բոլորովին այլ բան ստացվեց, յերբ 1921 թ. մեր ամառային սեմինարիայում մի քանի մասնակիցներ ձեռնարկեցին վերահորինման մի աշխատանք գրքերի տեսականորեն մշակված թեմաներից։ Շուտով պարզվեց, վոր այս ուղին դիսսերտացիա գրելն ե։

Այժմ անցնենք կոլլեկտիվի հետ կատարած փորձերին։

Մի այլ հոդվածում «Պարապմունքների ստուդիական սիստեմը», վոր տպվում ե ներկա ժողովածվում, մենք արդեն մանրամասն պատմել ենք կուրսանտների աշխատանքային մեթոդով կատարված այն գործերի մասին, վոր տեղի յեն ունեցել դպրոցա-հրահանգչական դասընթացներում։ Փորձի նպատակն եր ըղձալ տալ, թե ինչ ուժ և նշանակություն ունի ստեղծագործ-ինքնուրույն աշխատանքը ունակություններ և գիտելիքներ ձեռք բերելու նկատմամբ։

Վորոշվեց թեմաներ, յուրաքանչյուրը վերցրեց այն, ինչով

հետաքրքրվում էր (յեգիպտական խոհանոց, յեգիպտական ապարանք, պիրամիդ և այլն)։

Գործն ընթանում էր աշխատանքից դեպի գիտելիքներ ուղղությամբ։ Յեվ գործն այնքան հրապուրեց նրանց, վոր (ուղղակի) բացականչություններ եյին անում աշխատելիս։ Նա հարկադրեց նրանց շատ բան իմանալու, շատ բանի մասին մտածելու, նա ցույց տվեց, թե ինչպես պետք է կանոնավոր աշխատել նպատակին հասնելու համար։ Մեթոդի նշանակությունը ամեն մի մասնակցի գործի վերաբերմամբ նույնն էր, ինչ վոր մենք ասել ենք նախընթաց փորձերի նկարագրության մեջ։ Պարզվեց նաև, վոր գործի կոլլեկտիվությունը զվարթ է պահում, աշխատանքի բաժանումը հարկադրում է զգաստ լինել կոլլեկտիվի առաջ պատասխանատու լինելու հանգամանքից դրդված։

Յերբ մենք անցանք յերեխաների հետ կոլլեկտիվ աշխատանքներ կատարելու փորձին, պարզվեց, վոր նրանց ավելի հեշտ է համախմբել, նրանք ավելի յեն զգում իրենց պատասխանատվությունը կոլլեկտիվի առաջ և ավելի շնորհալի յեն ստեղծագործության մեջ, քան՝ հասակավորները։

Նախընթաց փորձերում մեզ մի բան էլ չի գոհացնում։ Մենք վերահորինում եյինք կենցաղի պայմանները, բայց վոչ դարաշրջանի աշխատանքի միջոցները։

Հենց Լ. Ս. Մելաշևիչն էլ Լուսինոստրովի դպրոցում փորձ կատարելիս, 12—14 տ. աշակերտների հետ նախնական կուլտուրայի պատմությունից, աշխատեց նրանց հետ վերաշինել նախնական քարե կացին, նետ, աղեղ և նիզակ ճիշտ այն մեթոդներով, ինչպիսին գործադրում էր նախամարդը։ Հետևանքը ապշեցուցիչ էր. անսահմանորեն խորը զգացին սեփական կաշվի վրա մեր աշխատանքի միջոցների առավելությունը։ Մեզ մոտ թանգարանում են գտնվում աշակերտների պատրաստած կրակ ստանալու պարագաները և յերբ յերեխաների հետ փորձում եյինք կրակ ստանալ այդ միջոցով, ստացվում էր շատ ավելի խոր ապրում և ամբողջական հասկացողություն վայրենու վողջ կյանքի նկատմամբ։

Նույն ուղղությամբ էր կատարվել մեր 1921 թ. աշնանային սեմինարիայի մասնակցողների մեկի փորձը աշխատանքային մեթոդի նկատմամբ. Նա իր սեմինարական աշխատանքը կատարել էր դպրոցում 12—14 տ. յերեխաների հետ։ Նա սկսել էր վերաշինել տալ զանազան դարաշրջանների յերկրագործական գործիք-

ները և այն ժամանակ միայն աշակերտները հասկացել, զգացել են նախամարդու աշխատանքը և պարզ պատկերացրել նրանց կյանքը տարբեր դարաշրջաններում. Ինչն է ավելի պարզ, քան գութան շինելը վայրենու միջոցներով, քան հաշվի առնել այն հանգամանքը, վոր վայրենին ծառ կտրելու համար պիտի գործադրեր մի ամիս, նավի միջուկը այրելու համար—ավելի քան մի տարի ժամանակ։

Պետք է ասել, վոր յերեխաների մեջ վայրենու կյանքը վերարտադրելու պահանջը շատ հեշտ է զարթնում։ Այսպես, յերեխաները մեր թանգարանում տեսնելով վայրենու բնակարանը ծառի վրա, վոչ միայն վերարտադրեցին դրա կաղապարը, այլև ամառային գաղութում իսկապես շինեցին ծառի վրա մի այդպիսի բնակարան և ներկայացրին վայրենիների կյանքը։

Կբերեմ մի նմուշ ևս 12—14 տարեկան յերեխաների կոլլեկտիվ վերահորինման աշխատանքներից, վորպեսզի ցույց տամ, թե ճիշտ չեն նրանք, վորոնք պնդում են թե վերահորինման մեջ յերեխաները կատարում են հետին, իսկ դասատուն գլխավոր դերը։

Վերցնում եմ այդ որինակը ֆիզիքական կուլտուրայի ինստիտուտին կից դպրոցի փորձից։

Այդ դպրոցի խմբակներից մեկը ձեռնամուխ յեղավ մշակելու ներկա և ապագա քաղաքը թեման։ Նախ ուսուցչուհին մի շատ կենդանի և գրավիչ նախաբանով հետաքրքրություն զարթեցրեց, ապա եքսկուրսիա կատարեցին դեպի «Ներկա քաղաքը», հարկավոր տպավորություններ հաղորդելու համար, այնուհետև սկսեցին ազատ նկարչություն, նյութ ունենալով «Ներկա քաղաքը»։ Նկարները ցույց տվին, վոր յերեխաները պատկերացնում են ներկա քաղաքը իբրև ինքնափակ տներից կազմված մի բանտ—քաղաք և գործարանային խողովակների մի անտառ։ Ազատ նկարչությունից հետո յերեխաները սկսեցին նյութեր հավաքել զրույցների, գրքերի, իլլյուստրացիաների միջոցով ապագա քաղաքի մասին, վորպիսին նրանք կառուցելու յեն մեծանալուց հետո։ Ազատ նկարչությունը նորից ցույց տվեց, թե ինչ գաղափար ունեն յերեխաները այդ նյութի մասին։ Յերեխաները այն կարծիքն են կազմել, թե ապագա քաղաքը պետքե լինի քաղաք—այգի։

Սրանից հետո, բաժանելով աշխատանքը իրար մեջ ըստ հակումների և հետաքրքրության, նրանք սկսեցին մշակել ու վե-

րաշինել քաղաք-այգու տարբեր մասերը։ Վոմանք հանձն առան մշակելու տների պլանները, մյուսները՝ փողոցների պլաններն ու հատակները, յերրորդները՝ այգիների։ Ամենաշնորհալիների մի խումբ հանձն առավ վերակառուցելու անգլիական բանվորի տունը իր բոլոր մանրամասնություններով։ Ի հարկ ե, առանց գրքերի և ուսուցչուհու խորհրդների և գիտելիքների ոգնության գործը գլուխ չեր գալիս, բայց բոլոր աշխատանքները կատարում եյին իրենք յերեխաները մի անսպառ հետաքրքրությամբ և թափով։

Շինեցին մի յերկու հարկանի տուն իր բոլոր կահավորությամբ և պարտեզով (բոլոր աշխատանքները պահվում են մեզ մոտ Թանգարանում)։

Գործերը վերջացնելուց հետո արդյունքը ցուցադրել եյին համապատասխան բացատրություններով և զրույցներով, իսկ վերջը գրավել եյին իրենց տեղը դպրոցի ընդհանուր ցուցահանդեսում։

Ի՞նչ յեզրակացություն պետք ե անել այս տեսակ աշխատանքից։ Ո՞վ եր աշխատում։ Ո՞վ եր ղեկավարը։

Աշխատում եյին, ի հարկ ե, յերեխաները յեթե իրենք չաշխատեյին կամ աշխատեյին ուրիշի թելադրությամբ, հետաքրքրությունը կսառչեր և նրանք չեյին ավարտի գործը։ Ղեկավարի դերը, անկասկած, շատ մեծ ե այստեղ, բայց այդ դերը լոկ այն եր՝ հետաքրքրություն զարթեցնել, կազմակերպել աշխատանքը. և ոգնության հասնել յերեխաներին այն դեպքում, յերբ նրանց ուժերն ու գիտելիքները սպառվեն։

Ծննդյան արձակուրդներից հետո ուշագրավ փորձեր են կատարել մանկական տներում Վ. Գեյտը, Ա. և Ս. Ջակս քույրերը և Վ. Կոլոսովան 10—12 տարեկան և 12—14 տարեկան յերեխաների հետ։

Վ. Գեյդան աշխատում եր այն մանկատանը, վորտեղ հասարակագիտական զբաղմունքների հիմքը կազմում եյին կյանքն ու յերեխաների աշխատանքը, կյանքն ու աշխատանքը քաղաքում (արհեստ, գործարան) և գյուղում։

Ծննդյան տոներից հետո նա մի խումբ 10—12 տարեկան յերեխաների հետ մանկատան առորյա կյանքից ու Մոսկվայի կյանքից անցավ մեր ժամանակի ուշագրավ և կարևոր խնդրին «մարդու սննդին»։ Դա շատ բնական եր հենց նրա համար, վոր հենց այդ որերում կաշվի տրեստը՝ իր վրա յեր վերցրել մանկա-

տան հոգատարությունը և անմիջապես լավացել եր յերեխաների սնունդը։

Բնագիտության պարապմունքները պտտվում եյին նույն նյութի շուրջը։ Հետաքրքրվելով այդ նյութով և ըմբռնելով նրա ամբողջ կարևորությունը, թե իրենց մանկական և թե առհասարակ կյանքի նկատմամբ, յերեխաները հետազոտության յենթարկեցին իրենց մանկատան սննդման գործը։ Հետազոտեցին իրենց խոհանոցը, մթերանոցը և պարզեցին, թե վորքան անբավարար եր իրենց սննդի նորման մինչև կաշվի տրեստի հոգացողությանն անցնելը և թե վորքան լավացել ե նրանից հետո։

Այդ տվյալները նրանք վերածեցին դիագրամների և ցուցադրեցին ի տես ամենքին։

Այս աշխատանքի շնորհիվ նրանք հասկացան, թե ինչ կապ կա իրենց սննդի և յերկրի ներկա տնտեսության և հասարակական կացության միջև (ի հարկ ե, իրենց հասակին մատչելի չափով և ձևով), նրանք ծանոթացան այդ սննդի կազմակերպության ձևերին ընտանիքում, կոլլեկտիվ կյանքի միջոցին։

Այնուհետև նրանց առաջ ծագեց այն հարցը, թե վո՞րտեղից և ի՞նչպես ե ստացվում կերակուրը, ո՞վ ե արտադրում։

Նրանք գնացին շուկա, մասնավոր խանութ և կոոպերատիվ ու հետազոտեցին։ Շուկան նրանք ձեռակերտեցին—շինեցին կըրպակներ կանաչեղենի, մսեղենի, ձկնեղենի, ալրի, ծեփեցին մանրավաճառներ և գնորդներ։ Սակայն նրանց համակրանքն ուղղված եր վոչ թե շուկային և մասնավոր խանութին, այլ կոոպերատիվին, վորտեղ նրանց սիրալիր ընդունեցին, ցույց տվին ամեն ինչ, տալով ճիշտ տեղեկություններ ամեն ինչի մասին։ Մասնավոր խանութում շատ սառը ընդունեցին, ասես կասկածելով նրանց լրտեսության մեջ։

Կրպակների ձեռնակերտումը, վոր նրանք կատարեցին Հումանիտար Մանկավարժական Ինստիտուտի Թանգարանի ատաղձի և ստվարաթղթի արհեստանոցում, տվեց նրանց վոչ միայն գործ շինելու ունակություններ, այլ հասկացողություն այն մասին, թե ինչպես ե բանում արհեստավորը (ատաղձագործը, տոպրակներ կարողը, խառատը, վոր կշեռքներ ե շինում և այլն)։ Այնուհետև նրանք անցան փոխադրության միջոցներին՝ սայլին, ավտոմոբիլին, յերկաթուղուն։ Մի շարք հետազոտություններ, անձնական տպավորություններ անհրաժեշտ նյութ տվին ինքնուրույնորեն յերկաթուղու կայարանը ձեռակերտելու համար։

Այս աշխատանքների ընթացքում բազմաթիվ հարցեր ծագեցին. այսպե՞ս են միշտ սնվել ու փոխադրություններ կատարել մարդիկ, ինչպես այժմ, այսպե՞ս են միշտ առևտուր արել մարդիկ ինչպես այժմ. ինչպե՞ս են մթերքները մշակում գործարաններում և այլն։

Ամառը գաղութում նրանք ծանոթացան, թե ինչպես են հաց և սննդի այլ մթերքներ արտադրվում։

Նույն մանկատան կրտսեր խմբակը, Ս. և Ա. Զակս քույրերի ղեկավարությամբ, ձեռակերտել եր իրենց տունը, այն սարը, վորի վրա գլորվում եյին, վճիտ լճակը, ուր նրանք զբոսանքի յեյին գնում.

Նրանց բոլոր աշխատանքները բղխում եյին հենց իրենց յերեխաներից, ընթանում եյին անսպառ հետաքրքրությամբ և մեծ չափով բավարարում նրանց պատվաստելով նոր ունակություններ, տալով նրանց բազմաթիվ տեղեկություններ և գիտելիքներ աշխատանքի միջոցով։ *)

Մի ուրիշ փորձ կատարեց Վ. Կոլոսովան նույնպես մանկատանը 12—14 տարեկան յերեխաների հետ. Վալտեր Սկոտի ազատ ընթերցանությունը ծանոթացրել եր յերեխաներին միջնադարյան ամրոցի կյանքին։ Իրենք յերեխաները այդ ընթերցանության ազդեցության տակ բեմադրել եյին «Տուրնիրը»։

Յերեխաների տպավորությունները կարգավորելու նպատակով, Վ. Կոլոսովան բերեց նրանց կենտրոնական Հումանիտ. Մանկավարժական Ինստիտուտի թանգարանը, վորտեղ յերեխաները ծանոթացան միջնադարյան ամրոցի կաղապարին և այլ եքսպոնատներին միջնադարյան ամրոցի կյանքի և աշխատանքի հետ, վորից հետո վճռեցին վերստեղծել ամրոցի կյանքը զանազան կողմերից։

Վոմանք ծեփեցին ամրոցի կաղապարը, մյուսները նկարեցին գյուղացու կյանքից ու աշխատանքից տեսարաններ, յերրորդները կարդացին և զեկուցեցին միջնադարյան ամրոցի կյանքի տարբեր գծերի մասին. «գյուղացու առորյա կյանքը», «Տուրնիրը», «Խրախճանքը ամրոցում», չորրորդները կազմեցին ուր-

---

*) Հասարակագիտությունը աշխատանքային մեթոդով անցնելու այդ փորձերը մենք մանրամասն նկարագրել ենք „На путях к новой школе“ ամսագրի № 2։

վագծեր ֆեոդալական հարաբերությունների և ամրոցի, գյուղի պլանների և այլն վերաբերյալ։

Այնուհետև նրանք մի թեթև ներկայացման, զանազան կաղապարների, ապլիկացիաների միջոցով վերակենդանացրին միջնադարյան ամրոցի կյանքի տարբեր տեսարանները։

Աշխատանքը հափշտակել եր յերեխաներին, հիացմունք պատճառել և դրել նրանց առաջ մի շարք հարցեր. յե՞րբ ե այդ տեղի ունեցել, ի՞նչ ե յեղել ամրոցի շինությունից առաջ և հետո, ի՞նչպես ե ընթացել ամրոցի կյանքը տարբեր ժամանակներում։ Հետաքրքրականն այն ե, վոր այդ աշխատանքը մոտեցրեց նրանց մեր ժամանակներին։ Աննկատելիորեն նրանք միջնադարի յերկրագործական տեխնիկայից անցան այն շրջանում տեղի ունեցած սովերին։ Այս անցան մեր օրերի սովին, հասկացան նրա օբեկտիվ պատճառները, գրեցին շարադրություններ. «Ի՞նչ պիտի անել Ռուսաստանում սովը կանխելու համար» և «Յերկաթուղիների նշանակությունը յերկրի տնտեսության մեջ»։

Այնուհետև նրանք կրկին դարձան նույն թեմային։ Նկարչության դասին հենց իրենք յերեխաները պատրաստեցին ապլիկացիա «Միջնադարյան գյուղը» և այլ բաներ։ Միջնադարյան ամրոցը մոտեցրեց նրանց միջնադարյան Մոսկվային։ Եքսկուրսիաների միջոցով սկսեցին նրան հետազոտել։ Հետո հավաքած տեղեկությունները համեմատեցին միջին դարերի նյութերի հետ։ Հետևանքն այն յեղավ, վոր վերարտադրեցին մի շարք կենդանի պատկերներ Մոսկվայի և Արևմուտքի միջնադարյան կյանքից։

Այսպես, բնականաբար, ըստ առաջին հայացքի անսխտեմ, բայց յերեխաների համար չափազանց տրամաբանորեն, նրանք շարունակ հետազոտական աշխատանք կատարելով միջնադարյան ամրոցի և Մոսկվայի ուսումնասիրության նկատմամբ ձեռք բերին բազմատեսակ գիտելիքներ միջնադարյան կուլտուրայի և դարաշրջանի վերաբերյալ, ինքնուրույն ընթերցանության, գրելու, զեկուցումներ անելու, խմբովին աշխատելու, ստվարաթղթից, փայտից բաներ շինելու, ծեփելու և այլն ունակություններ։ Միջնադարյան ամրոցի կյանքը վերարտադրելով, ձեռք բերին հասկացողություն եվոլյուցիոն յերևույթների օրինաչափության, ժամանակի մասին, պատմական հատատություն և այլն։

Մենք այլևս չենք ծանրաբեռնի ընթերցողին այլ փորձերի պատմություններով, վորոնք կատարվել են մեր հսկողության տակ, բայց առանց մեր ղեկավարության. Նրանց հետևանքները

շատ նման են իրար։ Մենք միայն այժմ հնարավոր յեզրափակումները կանենք։

Մեր փորձերը համոզեցին մեզ, վոր միայն աշխատանքից դեպի գիտելիքներն անցնելու ուղին ե ճշմարիտ, վորովհետև ամենահաստատ գիտությունը առաջ ե գալիս իսկական, ինքնուրույն աշխատանքի պրոցեսի ապրումներից։

Գործի նպատակը սովորաբար կյանքն ե առաջադրում։ Իսկ դպրոցում, ուր մենք մանկավարժներս կազմակերպիչներ ենք մանուկների շրջանում, պետք ե մոտեցնենք յերեխաներին այդ նպատակներին այնպես, վոր յեթե այդ ինքնաբուխ չե, գոնե այնպես թվա յերեխային, վոր ինքն ե նպատակ դնում, ինքն ե ձեռք բերում ամեն ինչ, վորպեսզի հետաքրքրությունը, ուշադրությունն ու համբերությունը շարունակ գամված լինի նպատակին մինչև գործի վախճանը։

Վոչ թե մենք ենք հաղորդելու յերեխաներին գիտելիքներ, այլ իրենք են ձեռք բերելու և՛ գլխով, և՛ ձեռներով, և՛ վոտներով — մի խոսքով իրենց բոլոր ուժերով, իրենց բոլոր որգաններով, մենք միայն ոգնելու յենք նրանց այդ բանում, աննկատելիորեն ուղղություն տալով, ուղղելով, նպաստելով նրանց տպավորությունների, կյանքի և այլ կազմակերպմանը. նրանք իրենք մեն-մենակ չեն կարող ամեն ինչին հասնել, չե՞ վոր մարդկությունը հարյուր հազարավոր տարիներ ե գործադրել դրա վրա։

Մինչև 8 տարին յերեխաները խաղով են պարապում։ 8-ից մինչև 12 տարին խաղը հետզհետե փոխվում ե իսկական աշխատանքի։ Այդ շրջանում յերեխաները մեծ արվեստագետներ են, ամեն ինչ խորհում ու պատկերացնում են կոնկրետորեն պատկերներով։ Դրանից ել պետք ե յելնել այս կամ այն աշխատանքը առաջադրելիս։ Այս հասակում, գլխավորապես կարող են պարապել նախամարդու կյանքի և աշխատանքի յեղանակների և գործիքների ձեռակերտումով (ավելի լավ ե իսկականը և վոչ խաղալիքներ)։ Ավելի հասակավորներին (12—14 տ.) սկսում ե հետաքրքրել ֆեոդալիզմի շրջանը այսինքն, գյուղացու և արհեստավորի աշխատանքի յեղանակները և ինչպես գյուղացու և արհեստավորի, նույնպես և արևտրականի, ասպետների կյանքը. այստեղ կարելի յե նրանց առաջարկել գեղարվեստական արհեստ և դրամատիզացիան։

Գիտական և գեղարվեստական վերահորինումները, մասնագետ գեղագետների և գիտնականների պրիոմների գործադրումով, կարելի յե առաջարկել միայն 14-ից մինչև 16 տարեկաններին, վորովհետև այստեղից արդեն նրանց հետաքրքրությունը դեպի այս ձևի պարապմունքները թուլանում ե և նրանց մեջ առաջ ե գալիս վերացական մտածողություն, աշխարհահայացքի մշակման պահանջ, գեղարվեստական արհեստները ըսկսում են թվալ նրանց յերեխայական խաղեր։

Աշխատանքի ուղին այսպես պետք ե լինի։ Կազմակերպելով միջավայրը, դասատուն աշակերտների ուշադրությունն ուղղում ե դեպի մի հետաքրքիր և մատչելի նյութի կողմը։ Այս բանը կատարվում ե զանազան յեղանակներով, նայած պայմաններին (թանգարան, պատկեր, գեղարվեստական գրվածք, թատրոն, եքսկուրսիա և այլն)։ Հետաքրքրությունը զարթնել ե, աշակերտը կամ աշակերտները սկսում են արդեն գործի անցնել. հավաքում և ընտրում են նյութեր, մատնանշում են աշխատանքի յեղանակներն ու գործիքները։ Կոլլեկտիվ աշխատանքի միջոցին, աշխատանքը բաժանում են ըստ ընդունակությունների, հակումների և հետաքրքրության, ընտրում են գործի ղեկավարներ։ Այս աշխատանքը հարկադրում ե նրանց լինել ուշադիր, տոկուն, կարգապահ, վարժեցնում ե նրանց խմբակցական աշխատանքին, սովորեցնում ե կազմակերպվել, հարգել ուրիշի աշխատանքը, զարթեցնում ե բազմաթիվ հարցեր, հարուցանում ե խոչընդոտներ, և նրանք պետք ե լուծեն, հաղթահարեն այդ խոչընդոտները, իսկ այս դաստիարակում ե կամքը. այս աշխատանքը տալիս ե նրանց մանրազնին տեղեկություններ առարկայի (այլ կերպ գործը գլուխ չի գա), գրքի, աղբյուրների, փաստի, ստվարաթղթի և այլն վրա կատարելիք աշխատանքների յեղանակների վերաբերյալ։ Վերջ ի վերջո նա տալիս ե յերեխաներին, ինչպես նաև ամեն մի աշխատավորի (հասակավորի կամ մասնագետի), գիտություն և աշխատելու ունակություն, ստեփական ստեղծագործ աշխատանքից բղխած անհուն բավարարություն։

Մեր փորձերը ցույց տվին, վոր յերեխաները աշխատանքից-գիտության անցնելով, թափանցում են առարկաների խորքը, ծանոթանում են բոլոր մանրամասնությունների հետ և հաճախ ավելի լավ են մասնագիտանում, քան մենք, մանկավարժներս։ Նրանք հիանալի ըմբռնում և ապրում են դարաշրջանը, իսկ ուսուցիչներս միայն ըմբռնում ենք։

Կարծում եմ, վոր աշխատանքային մեթոդի մեր ըմբռնման դեմ հարուցած գլխավոր առարկություններից մեկը՝ թե այս մեր

մեթոդը որգանապես չի բղխում առարկայից՝ հասարակագիտությունից, այս բոլոր առածներից հետո, պետք է վերանան։ Բոլոր պատմագետները, հասարակագետները, ուսումնասիրելով կուլտուրայի պատմությունը, անցյալ և ներկա հասարակական կյանքը հենց նրանով ել զբաղվում են, վոր վերաստեղծում են նախնական աղբյուրների հիման վրա անցյալ և ներկա կյանքը և այդ վերաստեղծման մեջ վորոնում են զարգացման որինաչափություն։ Հենց սա աշխատանքի այն տիպն է, վոր մենք առաջարկում ենք նաև աշակերտներին միայն ի հարկե նրանց մատչելի մեթոդներով։

Սակայն ուշագրավն այն է, վոր մեր այս փորձերի հետևանքներին հասել եր Ռ. Զեյդելը դեռ 1885 թվին։ Այս բոլորը գրի յեն առնված նրա „Der Arbeits Unterricht“ գրքում։ Մենք, մինչև 1921 թ. անտեղյակ Զեյդելի կարծիքներին, գնացել ենք մեր ճամբով, նա իր ճամբով և մենք յերկուսս ել հասել ենք միևնույն հետևանքներին։

Ահա թե ինչու անհրաժեշտ եմ համարում հոդվածիս վերջում ծանոթացնել ընթերցողներին նրա յեզրակացությունների հետ։ *)

«Աշխատանքային մեթոդը—վոչ թե միայն հուժկու քայլ է դիտողական մեթոդի զարգացման մեջ, վոչ միայն լավագույն միջոցն է դիտողական դասավանդության, այլ և շատ ու շատ ավելի յէ։

I Նա—խոշոր դաստիարակչական միջոց է։

II Նա—խոշոր կրթական ուժ է ինչպես մտավոր, նույնպես և ֆիզիքական տեսակետից։

III Նա—խոշոր ուժ է հասարակությանը սոցիալապես և կենցաղապես բարեփոխելու իմաստով։

Դաստիարակության տեսակետից նա—

1. Զարգացնում և կենդանացնում է մանուկների գործնեությունը, սնունդ և ուղղություն է տալիս դեպի գեղեցիկն ու ոգտակարը ձգտող այդ գործնեության։

2. Նա արթնացնում է կենսական շահախնդրություն և հըրճվանք դեպի աշխատանքը, հարկադրում է աշխատանքի մեջ սեփական ուժերով բավարարել այդ շահախնդրությունն ու հըրճվանքը։ Նա արթնացնում է կարողություն, ինքնավստահության

*) K. Seidel. „Der Arbeits Unterricht“, յերես 112, 1885 թ.։

զգացում հենց նրանով, վոր արդյունքը լինում է իսկապես մի ոգտակար բան և դա ինքնին բավարարություն է պատճառում։

Մեր վողջ նյութական և մտավոր կուլտուրան հենվում են աշխատանքին։ Այդ իսկ պատճառով կուլտուրան զարգացնելու միջոցներից մեկն ել՝ աշխատանքին շահախնդրություն և հըրճվանք պատճառելն է։

3. Նա բնական ճանապարհով յերեխաներին վարժեցնում է կենտրոնացման, ուշադրության, համբերության։

4. Նա մտքին ու կամքին լավ սնունդ և ուղղություն է տալիս և նպաստում է թե մեկին և թե մյուսին գործ դառնալու, վոր պատճառում է անհուն բավականություն և ստեղծական ուժի գիտակցություն։

Կրթության տեսակետից.—

1. Նա արթնացնում և կրթում է ուժերն ու ընդունակությունները, վորոնք այլ կերպ պիտի դատապարտվեյին թըմրության և ամլության։

2. Գործի յէ մղում մտավոր ընդունակությունների և ուժերի մեծագույն մասը, հասցնում գիտության և հայտնագործությունների, մի բան, վորին այլ մեթոդներով հասնել անկարելի յէ։

3. Նա ստեղծում է հիմք տեսական կրթության համար յերեխային մատչելի ձևով։

4. Նա գործնական ճանապարհով ցույց է տալիս յերեխային թեորիայի ճշտությունը։

5. Սովորեցնում է յերեխային խնայողություն, դիտողականություն, հետազոտություն, փորձություն, համեմատություն, անհրաժեշտը գտնելու կարողություն։

6. Նա վարժեցնում է ձեռներն ու այլ անդամները, դարձնում է նրանց պրակտիկ գործնեության ընդունակ, պահպանում է թարմությունն ու առողջությունը։

Բարոյական և սոցիալական տեսակետից նա—

1. Ընդգրկում է մարդուն միայն լավ կողմից և շարժողության մեջ դնում սուկ նրա լավագույն ուժերը։

2. Նա պահանջում ու զարգացնում է ինքնագործնեությունը։

3. Վոչնչացնում է պարապությունը հետևապես արգելք է հանդիսանում բոլոր չարիքներին։

4. Նա հարկադրում է յերեխային ճանաչել աշխատանքը, սիրել ու գնահատել նրան, սովորեցնում է գնահատել աշխատանքի արդյունքները և ըմբռնել բանվորի հասարակական արժեքը։

5. Նա դրդում է յերեխային ճանաչելու իր ուժերը, ինչպես նաև նրա սահմանները և հենց դրանով նաև ուրիշի ուժերը, սովորեցնում է գուրգուրել գիտությունը, նա լուսավորում է։

6. Հնարավորություն է տալիս իր կոչումը պարզելու, վորովհետև աշակերտի անհատականությունը կազմավորվում է վոչ թե ցուցմունքով և նմանողությամբ, այլ ինքնագործնեության միջոցով և դրանով գաղափար է կազմում իր ուժերի և հակումների մասին։

7. Նա ծնողների մեջ զարթեցնում է հետաքրքրություն դեպի դպրոցը և լցնում է կյանքի և աշխատանքի միջև յեղած վիհը»։

Այս են ահա նրա յեզրափակումները։ Նրանք ամբողջապես համապատասխան են մեր յեզրակացություններին։

Բ. Փավրոնկով

ՊԱՐԱՊՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՍՏՈՒԴԻԱԿԱՆ ՍԻՍՏԵՄԸ

Ամբողջ աշխարհում հիմա խոսում են աշխատանքի հաշվառության մասին, նրա արտադրողականության բարձրացման մասին։

Արտասահմանում ու մեզ մոտ աշխատում են տեյլորիզմ տարածել աշխատանքի տարբեր տեսակների վրա։ Գերմանացիներն ու ամերիկացիները լաբորատորիաներ են սարքում, հատուկ ինստիտուտներ են բանում, վորպեսզի մասնագիտություն ընտրելիս ուսումնասիրեն ընդունակությունները և աշխատանքի արտադրողականության բարձրացման պայմանները։ Մեզ մոտ էլ աշխատանքի հիմնարկություն է ստեղծված։

Միայն մանկավարժական աշխատանքների մեջ մենք տեղներիցս չենք շարժվում, շատ քիչ ենք մտածում աշխատանքի հաշվառության մասին, այս պատճառով էլ մեր դպրոցում տիրում է աշխատանքի ամենաանարգասավոր մեթոդը—դասախոսականը։ Մենք դասախոսում ենք, լսում են մեզ, բայց թե դրանից ինչ է ստացվում՝ այդ մասին շատ քիչ բան գիտենք։ Յեվ մեր ուկնդիրները հաշվի չեն առնում դասախոսական սիստեմի վնասը կամ օգուտը։ Այժմ, յերբ ձգտում են ակտիվության, կոչում են ինքնագործնեության, սոսկալի տարօրինակ է թվում մեր բարձր դպրոցի պահպանողականությունը, վորը ամեն ինչ հիմնում է ուսանողների կրավորականության վրա—դասախոսությունների ժամանակ։ Դասախոսությունները լավ են ու կարևոր սկսնակների ուշադրությունը գրավելու, նրանց մեջ հետաքրքրություն զարթեցնելու համար։

Առարկային տիրապետող մարդու համար նրանք հարկավոր են վորպես միջոց, կարճ ժամանակում գիտության նոր նվաճումներին ծանոթանալու համար։

Լավ է, յերբ դասախոսությունների ժամանակ պատմում են նորույթների մասին, մասնակից են անում իրենց աշխատան-

քին, աչքերը բանալ են տալիս նրանց անհայտ բաների վրա, յերբ ագիտացիա յեն մղում։ Բայց դասախոսությունները, վորպես գիտություններ հաղորդելու միջոց՝ նպատակի չեն հասնում։

Գիտությունների դասախոսական ձևը և հոգնեցուցիչ է և վոչ էլ արգասավոր։ Կարելի յե հետաքրքրությամբ ու հաջողությամբ լսել միայն 2—3 դասախոսություն, բայց գիտություն ձեռք բերել դրանով, չես կարող։ Իսկ յեթե 4—6 դասախոսություն լսելու լինես շարունակ, որ որի վրա գլխումդ բացի քաոս ստեղծելուց, ուրիշ վոչինչ չես ստանա։ Ահա թե ինչու գերմանական մի քանի պրոֆեսորներ վաղուց են անցել դասախոսությունները թելադրելու սիստեմին, իսկ ռուս ուսանողները չեյին հաճախում ու չեն էլ հաճախում դասախոսությունների։ Դրա համար է, վոր մեր ուսանողները այնքան քիչ բան են յուրացնում դասախոսությունների միջոցին ու քննություններին այնքան անհեթեթ պատասխաններ տալիս։ Իզուր չէ, վոր համարյա թե միաձայն միջնակարգ դպրոցի մանկավարժները դասախոսական ձևը համարում են միանգամայն անպետք, նույնիսկ միջնակարգի բարձր դասարանների համար։

Յեվ հասկանալի յե, միայն գեղարվեստագետը կարող է խոսքով ավելի ճիշտ, պատկերներով—տալ այն, ինչ վոր հարկավոր է։ Այս կարող եր անել Վ. Կլյուչևսկին, բայց վոչ մենք։ Ճիշտ է, գիտնականը կարող է հաղորդել իր մտքերը խոսքով, բայց միայն չոր, ստույգ, գիտական տերմինոլոգիայի միջոցով, իսկ այդ ձևով հաղորդելիս, այդպիսի դասախոսության միջոցին կքնես։

Սրանից դուրս, գիտությունը բանավոր ձևով հաղորդելու մեթոդի մի անհարմարությունն էլ այն է, վոր դասախոսը անծանոթ լինելով իր լսարանին (աուդիտորիային), վորը ընդհանուր յերևույթ է, նրա հետ անծանոթ լեզվով է խոսում։ Հո, գաղտնիք չէ վոչ վոքի համար, վոր վո՛չ թե միայն ֆրանսիացիները, ռուսները, գերմանացիները, անգլիացիներն են ջոկ-ջոկ լեզուներով խոսում,—ջոկ լեզվով խոսում են հասակավորներն ու յերեխաները, հայրերն ու վորդիները, մտավորականները, գյուղացիք ու բանվորները, դասախոսն ու ուսանողները և այլն։

Արտասահմանում վաղուց են անցել վո՛չ միայն դասախոսությունների թելադրելու ձևին, այլ և գործնական աշխատանքներին և սեմինարիաներին։

Փորձում եյին մեզ մոտ ևս նույն ձևին անցնել, սակայն շնորհիվ մեր, գործին մոտենալու մշտական յեղանակին, շնորհիվ

աշխատանքի ցուցակագրման բացակայության, այս սիստեմը չկարողացավ փոխարինել դասախոսություններին, նա դրական շատ քիչ բան տվավ։

Վերհիշենք, թե ինչպես եր դրված մեզ մոտ, բարձրագույն դպրոցում սեմինարիաները։

Պրոֆեսորը նշանակում եր սեմինարիայի համար աշխատանք. բաժանում եր այդ աշխատանքը մի շարք նյութերի ռեֆերատներ գրելու համար, նշանակում եր դրանց համար գրականություն, յերբեմն վորպես ներածություն սեմինարական աշխատանքների համար կարդում եր մի քանի դասախոսություն, իսկ հետո՞։ Իսկ հետո բոլորը թողնվում եր աստծու կամքին։ Ուսանողները սկսում եյին կարդալ, գրել առանց վորևե հսկողության ու ղեկավարության. սովորում եյին գիտականորեն աշխատել, ինքնուսությամբ հասնում եյին ամեն ինչի։ Վերջ ի վերջո ռեֆերատների մեծ մասը անհաջող եյին լինում, թե չէ հո բոլորովին էլ չեյին գրվում, և ուսանողները սովորում եյին մի կերպ աշխատել, վատ աշխատել, բայց այս վոչ թե անբարեխղճության պատճառով, այլ վորովհետև, վոչ վոք նրանց չեր օգնում այդ աշխատանքում. վոչ վոք չեր հսկում նրանց աշխատանքը կատարելու ընթացքում, վոչ վոք չկար, վոր հետևեր ու խորհուրդ տար նրանց աշխատելու ժամանակ, վոչ վոք, վոր սովորեցներ գրքեր կարդալու տեխնիկային, բնագրի քննությանը, գիտական ճիշտ յեզրակացություններ հանելու յեղանակին և այլն, (իսկ հին միջնակարգ դպրոցը հո, վաղուց այս բաները չեր սովորեցնում)։ Յեվ ինչ եր ստացվում։ Շտապ յեզրակացություններ եյին հանում կամ վախենում վորևե յեզրակացություն անելու, լիակատար բացակայություն եր ինքնուրույն մտքի և գիտականորեն ինքնուրույն աշխատելու սովորույթի։ Իսկ վերջը, մենք բոլորս շատ լավ գիտենք, թե ինչքան դժար եր վորևե աշխատանք գրելը բարձրագույն դպրոց վերջացնելուց հետո, շնորհիվ այդ սովորույթի բացակայության։

Բնագետները ավելի բաղդավոր եյին մեզանից, հումանիտար գիտության ներկայացուցիչներից։ Նրանք գործնական աշխատանքի համար հարմար ձև գտան։ Նրանք ուսանողներին ըսկսեցին ինքնուրույն աշխատանքներ տալ լաբորատորիաներում, վորով և սովորեցնում եյին նրանց գիտական աշխատանքի մեթոդներին։ Բնագետներն ու ֆիզիքայի ուսուցիչները առաջինն

էյին, որ մտցրին այս միջնակարգ դպրոց հենց նույն անունով —դասավանդություն լաբորատորական մեթոդով։

Հումանիտար գիտությունների դասավանդման մեջ ել յերեվաց։ Մեր մեջ գտնվեցին նույնիսկ այնպիսի ծայրահեղ պաշտպաններ, վորոնք, ինչպես Ն. Ռաժկովը, առաջարկում են միջնակարգ դպրոցում աշխատել առաջին աղբյուրների վրա,—որինակ, գրագրային գրքերի—միանգամայն գիտական յեղանակով, կամ թե, ինչպես Ն. Տարասովը, առաջարկում են 8 տարեկան հասակից յերեխաների հետ պարապել միանգամայն գիտական մեթոդներով։

Բարձրագույն դպրոցում մի քանի տաղանդավոր պրոֆեսորներ, ինչպիսին Կ. Տիմիրյազեվը, Ա. Փորտունատովը, իրենց դասախոսությունները զրուցատրության էյին փոխել, վորի ժամանակ ուսանողների առաջ վորոշ հարցեր էյին դնում ու հետո, նրանց հետ միասին աշխատում էյին պատասխան գտնել, այսինքն, կիրառում էյին սոկրատեսյան մեթոդը։ Բայց այս ձեն ել չպատվաստվեց։

Պարզ բան է, վոր Ն. Գ. Տարասովը նույնպես անբավական դասախոսական սիստեմի պարապմունքներից, և Ցենայում ուսուցիչների համար կազմված ռեյնյան սեմինարիաների ազդեցության տակ՝ անցավ եվրիստիքական—ինչպես ինքն եր անվանում—մեթոդի աշխատանքներին, ուսանողների հետ միատեղ։

Սովորաբար նա ամենից առաջ լսարանի հետ ծանոթանալուց հետո աշխատում է, վոր իրենք՝ ուսանողները համեն իր կողմից աշխատանքի համար գծած ծրագրին, դրանից հետո նրանց առաջարկում է ստուգել իրենց գիտությունը տրված հարցի վերաբերմամբ, ծանոթանալ գրականության հետ, կամ թե կարդում է նրանց համար քաղվածքների մի ամբողջ շարք, վորոնցից հետո այստեղ առաջարկում է յեզրակացություններ հանել. Նրանց տանում է թանգարան ու թողնում, վոր իրենք հասկանան աղբյուրներն ու իրենց տպավորությունները և միանգամայն անկախ յեզրակացություններ ու վերլուծումներ անեն։

Կենտրոնական Հումանիտար Մանկավարժական Ինստիտուտի թանգարանում պահվում են Ն. Գ. Տարասովի այն պարապմունքների արձանագրությունները, վոր անցել է նա դպրոցա-հրահանգչական դասընթացքների ուսանողների հետ։ Ահա թե ինչպես է մշակված ամեն մի նյութ։ Որինակ, այն հարցի մասին,

թե դպրոցում ինչպիսի պատմություն պետքե լինի—գիտակա՞ն, թե՞ միտումավոր։

Դպրոցա-հրահանգչական դասընթացքների հասարակագիտության ստուդիայի 1920 թ. մայիսի 12-ի արձանագրությունը № 2, յերես 2. «Պատմության վերաբերմամբ, վորպես դասավանդման առարկայի,—ասում է դասախոսը,—յերկու տեսակետ կա. 1) պատմությունը, վորպես ինքնանպատակ, 2 պատմությունը, վորպես մանկավարժական միջոց ուրիշ ինչ վոր բանի հասնելու համար։ Առաջին տեսակետի կողմնակիցները եական են համարում հենց պատմության բովանդակությունը, իսկ յերկրորդ տեսակետի կողմնակիցները անհրաժեշտ են համարում ներազդել ուսանողների վրա վորոշ ուղղությամբ և նայում են պատմության վրա, վորպես միջոցի, վոր ձևակերպում է կամքը, պատվաստում վորոշ զգացումներ, համաձայն ներկա մոմենտի թելադրանքի։

«Ահա, հետևապես, յերկու տեսակետ պատմության վերաբերմամբ։ 1) Պատմությունը—գիտություն է, 2) պատմությունը մանկավարժական միջոց է։ Այս տեսակետից, վորի՞ վրա կանգ առնել։ Տարասովի առաջարկությամբ ուսանողները բոլորը միասին ծանոթանում են մի շարք քաղվածքների, բնորոշող Գուրևիչի և Ստուդենիցկու պաշտոնական տեսակետները Պետերբուրգում 1891 թ., Ռեյնի ափերին 1868 թ., Ռուսաստանում 1877—78 թ., Ավստրիայում 1884 թ., Ֆրանսիայում և այլն։ Այդ քաղվածքների վերլուծություններից հետո կոլլեկտիվ կերպով վորոշում են, վոր 50-ական, 60-ական, 70-ական, 80-ական, 90-ական թ. թ. բոլոր յերկրներում նկատվում է դպրոցներում գլխավորապես յերկրորդ տեսակետի պատմություն, այսինքն պատմության վրա նայում են, վորպես աշակերտներին ազդելու մանկավարժական միջոցի, նրանց մեջ վորոշ համոզումներ մշակելու դիտավորությամբ։ Հետո հարց է դրվում, թե պատությունը դպրոցում անցնելիս ի՞նչ տեսակետի վրա պետք է կանգնել։ Կարծիքների փոխանակության միջոցով յեկան յեզրակացության, վոր պատմությունը դպրոցներում պետք է գիտականորեն դրվի և վոչ միտումավոր»։

Ն. Գ. Տարասովը այսպես շատ վաղուց է աշխատում։

Պարապմունքների դասախոսական սիստեմը շատ վաղուց է դադարել մեզ, ուսանողներիս բավարարելուց. չեր բավարարում նույնպես ուսանողական տարիներում մեր գործնական աշխատանքների սիստեմը։

Յելնելով այս տեսակետից, յես փորձեցի սոկրատեսյան մեթոդը կիրառել։ Մի բան դուրս եր գալիս, բայց այդ, համենայն դեպս, այն չեր։ Յես ավելի շատ աշխատում, քան ուսանողները, ըստ վորում զգացվում եր արհեստականություն։ Միայն հեղափոխությունը հասցրեց նոր սիստեմի, հարկադրելով բոլորովին մոտենալ ուսանողների ինքնագործնեությանը։

Այս նոր պարապմունքների ստուդիական սիստեմը ծնվեց ինքնակուրսերի հետ, իրենց, ուսուցիչների փորձերից, վոր ուզում եյին վերապատրաստվել աշխատանքային դպրոցների համար։

Դժվար ե ասել, թե օվ հնարեց այս անունը։ Հեղափոխության ժամանակ հաճախ նոր տերմիններ են ծնվում, բայց թե օվ ե հնարում այն—չես հասկանում։

Կարծյոք, առաջին անգամ այդ սիստեմը այդպես անվանելու առաջարկեցին Մոսկվայում ժողովրդական ճեմարան հիմնելիս 1918—19 թ. թ. գուցե և զանազան գրական-գեղարվեստական ստուդիաներն եյին մեղավոր այս տերմինի յերևալու համար։

Այս չե, ի հարկե, գլխավորը,—հարկավոր ե նկատել, վոր ստուդիական սիստեմը ծնվել ե կյանքից, կյանքի ազդեցության տակ։ Դրան նպաստեց մեր ժամանակի բազմաթիվ ուսանողների և կուրսանտների դժգոհությունը դասախոսական սիստեմից, նպաստեց աշխատանքի ցուցակագրման փորձերը նրա ղեկավարների կողմից, նպաստում ե նրան, անպայման և աշխատանքային դպրոցը։

Այդ սիստեմը ծնվեց և, ինչպես միշտ լինում ե մեզ մոտ, Ռուսաստանում, հավանեցին նրան, տարվեցին նրանով, սկսեցին կիրառել,—վոմանք հաջող, վոմանք անհաջող,— հետո վոմանց վոգևորությունը սառավ, իսկ ուրիշները անհաջողությունից հետո (այս սիստեմի հաջողությունը-կազմակերպել կարողանալու մեջ ե, իսկ բոլորս—վատ կազմակերպողներ ենք) թողին այդ սիստեմը և դառան թունդ հակառակորդներ. վերջապես կային այնպիսիները, վորոնք ուղղակի արհամարանքով վերաբերվեցին, միմիայն նրա համար, վոր նրան կողմնակից եր Պ. Բլոնսկին։ Յերկու տարվա նրա հաջող փորձերի հետևանքն այն յեղավ, վոր այդ բանով շահագրգռված անձնավորությանց ահագին մեծամասնությունը չեր պատկերացնում պարզ, թե դա ինչ սիստեմ ե, ինչպես կիրառել, և, ի հարկե, չեն կիրառում։

Բայց այնուամենայնիվ 1921 թ. աշնանային համագումա-

րում, ժողովրդական կրթության վարիչների հրահանգիչները վորոշեցին այդ սիստեմը մտցնել նույնիսկ 2-րդ աստիճանի դպրոցներում։

Մամուլի մեջ դրա մասին արտահայտվել ե, կարծյոք միայն Ա. Լեոնտեը։ Ահա նրա թեզիսները, վոր զետեղված են «Լուսժողկոմի Հրահանգիչների Կենտրոնական Ինստիտուտի Բյուլետեններում», յեր. 16, № 1, 1921 թ., և «Սոցիալական դաստիարակություն» ամսագրում, № 1—2, 174 յերես, 1921 թ.։

1. Ստուդիական սիստեմը կապված ե կրթության ակտիվ լաբորատորական մեթոդի կիրառման և անհատականացման ինքնագործնեության սկզբունքների իրականացման հետ։ Այդ սիստեմը կոչված ե փոխարինելու ավանդական (դասարանա-դասային) լսարանա-դասախոսական սիստեմին ու նրա կրավորական ու հավաքական ուսուցման մեթոդին։

2. Ստուդիական սիստեմով պարապելիս ամբողջ ծրագիրը ստորաբաժանվում ե մի քանի շրջանների։ Հարցերի յուրաքանչյուր առանձին շրջան մշակվում ե առանձին ստուդիայում, ուսանողների վորոշ խմբի կողմից։ Սակայն պարապմունքների լաբորատորական մեթոդը, ստուդիականների կողմից հարցի ակտիվ, ինքնուրույն ուսումնասիրության մեթոդը, պահանջում ե, վոր կոլլեկտիվը լինի կազմակերպված ու միացած, այսինքն, վոր ստուդիական կոլլեկտիվ կազմողներն ու ղեկավարները լավ ճանաչեն իրար։ Այս բոլորը հնարավոր ե այն ժամանակ, յերբ ստուդիայի կոլլեկտիվի քանակը մեծ չե և ամենաշատը 30-40 մարդ ե։

Ամենաարժեքավորը այստեղ պետք ե համարել վոչ թե գիտության հաղորդելն ու ստանալը, այլ ուսուցանելը և ինքնուրույն գիտություն ձեռք բերելը։ Ղեկավարը պետք ե ծանոթացնի գլխավորապես այս կամ այն գիտական ուղղության մեթոդոլոգիային։ Սրանից հետևում ե, վոր ստուդիայի ղեկավարի գլխավոր նպատակը պետք ե լինի, մերձեցնելով ստուդիայի կազմը և յերևան հանելով նրա ուժերը, հետաքրքրություն զարթեցնել դեպի առարկան ու, ծածկելով նրա բովանդակության կողմերի բազմազանությունը, ցույց տա ինքնուրույն անհատական կամ կոլլեկտիվական ուսումնասիրության ճամբաներն ու մեթոդները։ Դրանից հետո—ղեկավարել ստուդիականների ինքնուրույն աշխատանքը, լրացնելով բացերը և ուղղելով թողնված սխալները։

Աշխատանքի մեթոդը. ստուդիայի ծրագրում կարող են լի-

նել հարցեր, վորոնց ստուդիականները բոլորովին անծանոթ են, բայց կարող են լինել և այնպիսինները, վորոնց հետ ստուդիականները առաջ ծանոթ են յեղել. այստեղից էլ աշխատանքի մեթոդը կարող է յերկու ձևի լինել. առաջին ձևը, ա) յելակետ—հարցի ինքնուրույն ուսումնասիրությունը ստուդիականների կողմից (անհատական). հարցի կոլլեկտիվ լուսաբանումը վիճաբանությունների միջոցով, ստուդիական գրույցներին, համադրող զեկուցում—ղեկավարի յեզրափակումը։

Այս ձևը գործադրվում է, յերբ ստուդիականները ծանոթ են հարցին։

Յերկրորդ ձևը (յերբ ստուդիականները անծանոթ են կամ կիսածանոթ հարցին). ա) յելակետ-դասախոսություն—զեկուցում ղեկավարի, բ) ստուդիականների ինքնուրույն աշխատանքը, գ) հարցի վերլուծություն և գիտական վիճաբանություններ, համադրող զեկուցում—յեզրափակում ղեկավարի։

Կոլլեկտիվ աշխատանքի ձևեր. ա) ընդհանուր ձև—դիսպուտներ և գիտական համագումարներ. բ) ռեֆերատներ վորոշակի նյութերի և կամավոր նյութերի վրա, գ) դասախոսություն—զեկուցումներ ղեկավարների, դ) կոլլեկտիվ որագիր ստուդիայի կատարած գործերի, յե) ստուդիական գրույցների արձանագրությունը, զ) ընթերցանություն և վերլուծություն աղբյուրների և նմուշների. է) ցուցակագրություն—պետույքներ կազմելը (կոնսպեկտներ, աշխատանքային որագրեր, մատենագրական ցուցումներ), ը) գործնական խնդիրներ և էքսկուրսիաներ (խորհրդատուների և էքսպերտների օգտագործումը)։

Անհատական աշխատանքների ձևեր. ա) գրքի, ոժանդակ աղբյուրի և սխեմայի օգտագործումը, բ) վիճաբանության վարժվելը, գ) վարժություն՝ դիտողության, փորձի և մտածողության, դ) վարժություն՝ ուսումնասիրության գրի անցնելու և սխեմի վերածելու։

Աշխատանքի համաժամանակակցությունը և կալեյդոսկոպիք բնույթը պետք է փոխարինվի հետևողականությամբ և կենտրոնացումով։ Սրա համար էլ ստուդիական աշխատանքի ժամը պետք է մեկ ու կես ժամից պակաս չինի 10 րոպե ընդմիջումով կամ առանց ընդմիջումի, հաշվելով 40 րոպե ակադեմիական ժամ (որական չորս ստուդիական ժամ)։

Անհրաժեշտ է ստուդիայի աշխատանքը կարգավորելու համար կազմել կանոնադրություն, վորը պետք է քննության յեն-

թարկվի, բացատրվի ու ընդունվի, վորպես պարտադիր ձեռնարկ ստուդիայի բոլոր աշխատակիցների համար (ղեկավարների ու ստուդիականների) ստուդիաները կառավարելու ընդհանուր ծրագիր ստեղծելու նպատակով և այլն։

Այս են Ա. Լեոնտևի թեզիսները։

Շատ անգամ ենք փորձով ստուգել աշխատանքների ստուդիական սիստեմը։

Կպատմեմ միայն ամենատիպիք փորձերի մասին։

1920 թ. մայիսին ու հունիսին Կենտրոնական Հումանիտար Մանկավարժական Ինստիտուտի Թանգարանում իմ ղեկավարությամբ աշխատում եր դպրոցա-հրահանգչական դասընթացքների Հումանիտարական ստուդիան։ Այս դասընթացքներում պարապմունքները կազմակերպված եյին ստուդիական սիստեմով Ա. Լեոնտևի և Գ. Սիմագինի (նորերս վախճանված) ձեռքով։

Ստուդիական յեղանակով մեզ մոտ մշակվում եյին հասարակագիտություն, լեզու և գրականություն, գեղագիտական դաստիարակություն։

Հետևյալ ծրագրով աշխատում եյին ուսանողները հասարակագիտությունից։

1. Հասարակագիտությունը հին ու նոր դպրոցում։
2. Աշխատանքի մեթոդները նոր ու հին դպրոցում։
3. Տեսական մեթոդ։
4. Էքսկուրսիոն մեթոդ։
5. Աշխատանքային մեթոդ։
6. Լաբորատորական մեթոդ։
7. Արխիվային աշխատանքը և հասարակագիտությունը։
8. Գրադարան և հասարակագիտություն։
9. Պրակտիկում աշխատանքային մեթոդով։

Գործը սկսվեց ղեկավարի ծանոթացումով ուսանողների հետ անկետայի միջոցով, վորը բաղկացած եր հետևյալ հարցերից. Ազգ, անուն, հայրանուն։ Վո՞րտեղից են յեկել (քաղաք, գավառ)։ Քանի՞ տարեկան եք։ 1) Ի՞նչ դպրոց եք անցել (վերջինը)։ 2) Վորտե՞ղ եք աշխատել գործնականապես մանկավարժությամբ, վորքա՞ն ժամանակ։ 3) Ի՞նչ մասնագիտական դպրոցներ եք վերջացրել (ինստիտուտ, դասընթացքներ)։ 4) Աշխատանքի վո՞ր մեթոդն է ձեզ բավարարում։ 5) Ի՞նչը ձեզ դրդեց այս դասընթացքներ գալը։ 6) Ձեր ցանկություններից ի՞նչը կարող է իրականանա այս դասընթացքներում։ 7) Հասարակագիտության մեթոդիկայի վո՞ր

հարցերն եք համարում դուք հիմնական կամ անհրաժեշտ լուսաբանություն. 8) Մեթոդիկայի շրջանում ամենից շատ ինչն է հետաքրքրում ձեզ. 9) Պատմության վո՞ր մասերն եք անցել և ինչ դասագրքերով. 10) Ի՞նչ ձևով եք ուսումնասիրել պատմությունը (դասախոսություննե՞ր եք լսել, կարդացե՞լ եք, թե՞ ինքնուրույն կերպով աշխատել եք արխիվներում.) 11) Ի՞նչ բացեր կամ պակասություններ կան ձեր պատմական կրթության մեջ. 12) Ինչո՞վ և ի՞նչ ձևով եք լրացնելու այդ բացերը. 13) Պատմական գիտությունների շրջանում ավելի վո՞ր հարցերն են գրավում ձեզ, 14) Հասարակագիտության մեթոդիկայից դուք ինչո՞վ եյիք ուզում պարապել. 15) Ի՞նչ կցանկանայիք ավելացնել այս անկետային։

Առաջ, սովորաբար, դասախոսը վոչ մի ծանոթություն չուներ իր լսարանի հետ կամ այդ ծանոթությունը սուբ՛եկտիվ էր—իր անձնական տպավորություններով կամ զրույցից, վորի մեջ մասնակցություն են ունենում միմիայն ամենաակտիվները, բայց վո՛չ ամենատաղանդավորներն ու աշխատունակները։ Աշխատանքների ստուդիական սիստեմի ժամանակ լսարանի հետ ոբ՛եկտիվ ծանոթացումը վերին աստիճանի կարևոր է. այդ կարևոր է, վորպեսզի յուրաքանչյուրին իր ուժերի համեմատ գործ տան, համակերպվելով նրա ընդհանուր անհատական պատրաստականությանը։

Այս անկետաները ուսանողները լրացրին հենց այստեղ և այստեղ էլ մշակեցին այն։ Պետք է նկատել, վոր անկետայի հաջողությունը սրանից է կախված։ Ցերբ անկետաների լրացումը կատարվում է լսարանից դուրս, պատասխանները ճշմարտության չեն համապատասխանում, նրանք մտածածին են, և 100 տոկոսից, կեսից պակասը միայն, պատասխանում է իսկապես։ Այս ձևով կատարած անկետան միանգամից պարզեց խմբի պատկերը, նրա պատրաստականությունը—գործնական, դպրոցական, նրա շահը և այլն։ Անկետան մշակված է։ Ղեկավարը ծանոթացավ իր լսարանի հետ, վորը ինքը գծեց պարապմունքների ծրագիրը։ Հարց է ծագում աշխատելու մեթոդի ու նրա հաշվառության մասին, և սովորաբար կուրսանտները գալիս են այն յեզրակացության, վոր անհրաժեշտ է մտցնել կոլլեկտիվ աշխատանքների համար արձանագրություն և որագիր անհատական աշխատանքների համար, ու սրա համար էլ ընտրել քարտուղարներ։ Այս հարցերը պարզելուց ու քարտուղարներ ընտրելուց հետո միայն սկսվում է իսկական աշխատանքը։

Աշխատանքի այս սկզբնական շրջանը վերին աստիճանի կարևոր է։

Ցեթե դուք չկազմակերպեք խումբը և կանոնավորեք աշխատանքի ցուցակագրման հարցը՝ ձեր գործը համարյա թե անհաջողության է դատապարտված։ Կրկնում եմ, վոր ստուդիական սիստեմը վոչ այլ ինչ է, յեթե վոչ աշխատանքի կազմակերպման սիստեմ։

Հիմա թույլ տվեք պատմել, թե ինչպես եյին մշակում առանձին նյութերը այս սիստեմով, օրինակ, աշխատանքային մեթոդը։

Սովորաբար ստուդիական սիստեմով պարապելիս, աշխատանքների ղեկավարը ներածություն է անում։ Մոտ 20 րոպե, ասենք, նա բացատրում է, թե վո՞րն է կոչվում աշխատանքային մեթոդ, ինչն է պատճառը նրան դիմելու, ինչ տեղ է բռնում նա մյուս մեթոդների շարքում։

Սրանից հետո, ստուդիականները իրենք են սկսում մշակել նյութը, վորի համար էլ նրանց առաջարկվում է՝ ինքնուրույն ընթերցանության համար գրքեր, քննվող հարցի վերաբերմամբ, կամ աշակերտների աշխատանքները, կազմված աշխատանքային մեթոդով։

Քանի վոր ստուդիայում աշխատում են վոչ ավելի, քան 30—40 մարդ, ուստի, 2—3 հոգու տրվում է 1 գիրք, այսինքն 10—15 գիրք բոլորին։

Մեր նկարագրած օրինակում աշխատում եյին 14 հոգի, վորոնցից յուրաքանչյուրը գիրք էր ստացել, վորի մեջ նշանակված էր, թե ինչ պետք կարդա. Կերշենշտեյներ—«Ընտիր աշխատություններ», յերես 144—159, աշխատանքային դպրոցի մեթոդները. Լայ—«Գործողության դպրոց», յերես 150—154 և 170—175, Պատմության դասավանդումը. Դյուի—«Ապագայի դպրոցները», յերես 23—35 և 42—45, Պատմություն. Պլեստիկ—«Ձեռարվեստ», յերես 140—160, Նախնական արհեստավորներին նմանվելը. Շուլցե—«Դպրոցական բարեփոխություն», Ս. Դ. Պատմություն յերես 159—62 և 171—177. Նատորպ—«Սոցիալական մանկավարժություն», յերես 287—306, Պատմության դասավանդումը. Հարտվիգ—«Ձեռարվեստը, վորպես ուսուցման և դաստիարակության մեթոդ ընտանիքում և դպրոցում», 26—52 յերես. Շացկիյ, Զոլոտարև, Գոլուբև—«Աշխատանքային դպրոց», 29—30 յերես. և 50—68 յեր. Բլոնսկիյ—«Աշխատանքային դպրոց» մաս 2-րդ, 1

—6 յերես, 14—18 յերես, «Դասավանդության չորս տարին տարրական դպրոցում», 105—123 յեր. Պատմություն. Կալաշնիկով—«Ինդուստրիալ-աշխատանքային դպրոցի խնդիրները», 19—28 յերես։ Ինքնուրույն ընթերցանության համար տրված եր մի ժամ ժամանակ, վորից հետո ամեն մեկը պետք է զեկուցաներ, թե ինչպես է նայում հեղինակը աշխատանքային մեթոդին և ինչպես է նա առաջարկում աշխատել։ Վորպեսզի հարկադրեն լարված աշխատել, առանց ցրվելու, պատասխանի համար ճիշտ հարցեր եյին նշանակում և զեկուցման համար էլ ժամանակ 3—5 րոպե. պատասխանը պետք է տային ըստ հնարավորության հեղինակի խոսքերով, այսինքն քաղվածք բերել։ Ահա առանձին զեկուցումներ։ Արձանագրություն № 3 հունիսի 14-ին 1920 թ.։

I Կերշենշտեյների գրքում, «Ընտիր աշխատություններ», կարևոր է այն տեղը, վորտեղ ասվում է, թե «ձեռարվեստը ոգտակար է այն ժամանակ, յերբ նա կապված է դիտողության և հասկացողության մշակման հետ և զարգացնում է կամքի ուժը, դատողության պարզությունը, զգայունությունն ու ընդունակությունը վոգևորության հետ։ Ձեռարվեստը պետք է հարմարեցըրված լինի իրական պահանջներին և դպրոցում հանդիսանում է, իբրև մի առարկա, վորը նպատակ ունի մասնագետ-արհեստավոր պատրաստելու»։

II Լայի «Գործողության դպրոց» գրքի բովանդակությունից բղխում է, վոր պետք է յելնել վոչ թե գրքից, այլ կյանքից, բնածին դրությունից։ Հոգեկան կյանքի հիմքը—մտապատկերները չեն, այլ բնազդները։ Գերմանական զանազան դպրոցների աշակերտության տված անկետաները ցույց տվին, վոր յերեխաների համար այն առարկաներն են սիրելի, վորտեղ յերեխաները իրենք են գործում, որինակ, մարմնամարզություն, կարել, գրել և այլն։ Պատմական պրոցեսները ըմբռնելու համար անհրաժեշտ է զարգացնել աշակերտների դիտելու և վերլուծելու ընդունակությունները։ Խաղեր, առաջնորդներ, դավադրություններ, ապստամբություններ, որենքներ, տանը և դպրոցում—ահա թե ինչից պետք է յելնել։ Պատմություն սովորելիս, անցածը գործողությամբ ամրապնդելու համար կարող են ոգնել եքսկուրսիաները, տնային իրերի և մոդելների շինելը, բանաստեղծական աշխատությունները, թատերական գրվածքները և այլն։ Բայց ամենակարևոր դերն է խաղում աշակերտների հասարակական ինքնագիտողությունը և ուրիշ մարդկանց դիտողությունները։

III. Պլեստեդը իր «Ձեռարվեստ» գրքում ասում է, վոր աշխատանքը զարգացնում յերեխայի ֆիզիքական ու հոգեկան կյանքը։ Պետք է յելակետ ունենալ յերեխայի բնազդները։ Առանձնակի ուշադրություն դարձնել շինարարական բնազդին, դուրս կըտրելու շնորհքին, կուժներ նկարելուն, հասարակական և սեփականության բնազդներին։ Յերեխան աշխատելիս վոչ թե միայն պետք է մեխանիքական յեռանդ սպառի, այլ և վերապրի իր պատկերացրած կենցաղը։

IV Դյուի «Ապագայի դպրոցները» գրքում ասվում է, վոր դաստիարակությունը պետք է բղխի յերեխաների վրա արած դիտողություններից հանած ընդհանուր որենքներից և նրա բնական աճումը կազմի։

Ակտիվության ու հասարակականության գլխավոր բնազդներին համապատասխանում է գործելու դպրոցը, յերեխաների մասնակցությունը, հասարակական անհրաժեշտ, արդյունաբերող աշխատանքի մեջ»։

Դաստիարակության նպատակն է—դեմոկրատիկ հասարակության մեջ կյանքի համար քաղաքացիներ պատրաստել։ Դըպրոցը պետք է զարգացնի պատասխանատվության զգացմունք, հմտություն հասարակական կյանքում և գործունյա արհեստավոր լինելու կարողություն։ Ծրագիր—գործը յերկրորդական է, առաջին տեղը բռնում են շահը, ազատության զգացումը, աշխատանքների ընտրության ինքնուրույնությունը։ Պատմությունը առաջին տարիներում պետք է դասավանդվի աշխատանքային մեթոդով, դրամատիզացիայով ու միայն հետևյալ աստիճաններին յերևան է գալիս աշխատանքը գրքի հետ միասին, ավելի բարդ կառուցվածքներ, բանաստեղծություններ գրել, ինքնագործ պատմական հանդերձներ պատրաստել, պիեսներ խաղալ։

Բարձր դասարաններում ծանոթացում արդյունաբերության հետ (պատմական տեսակետով)։

V. Նատորպը իր «Սոցիալական մանկավարժություն» գըրքում, վորպես ինտելլեկտուալիստ, հակառակ է աշխատանքային մեթոդին։

Նկարագրած տեսակի աշխատանքը հարկադրում է ուշադիր և ճիշտ ընտրել նյութը, այդպիսի աշխատանքը միանգամայն ինքնուրույն է, անհատական և լավ հետևանքներ է տալիս՝ հետաքրքրություն զարթեցնելով ու աշխատանքի սովորեցնելով, միևնույն ժամանակ և բազմակողմանի լուսաբանում է խնդիրը։

Զեկուցումները լսելուց հետո սկսվում է վերլուծություն և կարծիքների դասավորություն, գնահատության են յենթարկում այդ կարծիքները գլխավորապես իրենք ստուդիականները և ամբողջը հիմնավորվում է թեզիսներով։

Բայց շատ լավ պետք է հիշել, վոր այս ամբողջ գործում ղեկավարը հանդիսանում է վորպես գործի կազմակերպող և ըստ հնարավորության ամենաքիչ ակտիվ մասնակցություն ունեցողը։

Վոմանք վտանգավոր են համարում այդ ձևի ընթերցանությունը և գրքի նյութին մոտեցումը, յերբ ունկնդիրները ամբողջ գրքին ծանոթանալ չեն կարողանում։

Վորպես պատասխան դրան մենք կասենք, վոր նույնիսկ առաջնակարգ գիտնականները գիտական աշխատանքների համար հնարավորություն չունեն աղբյուրներից օգտվելիս ամբողջովին ծանոթանալ նրա հետ և այդ անհնար է ժամանակի տեսակետից (մեր օրինակում ցույց է տրված 10 գիրք, մինչև 3000 յերեսի հասնող)։ Բացի սրանից, ամեն մի մասնագետ վորևէ աշխատանք գրելիս զանազան հեղինակների կարծիքների ծանոթանում է ճիշտ այնպես, ինչպես մենք նկարագրեցինք։ Վերջապես այլ կերպ ել չի կարելի 154 յերեսը մշակել 2 ժամվա ընթացքում։

Հիմա առաջ անցնենք։ Գրականությունից նյութ մշակելիս, աշխատանքը չվերջացավ։ Ստուդիականները անցան թանգարանի ցուցահանդեսը և այստեղ ծանոթացան զանազան դպրոցների աշխատանքային մեթոդով կատարած աշխատանքների նմուշներին (Տիխոմերովսկի դասընթացքներին կից դպրոցի, ֆիզիքական կուլտուրայի ինստիտուտին կից դպրոցի, Մոսկվայի 31 սովորական խորհրդային դպրոցների և այլն)։ Յուրաքանչյուր խումբ նոր զեկուցումներ արավ կոլլեկտիվին խիստ սահմանափակ հարցերի վերաբերմամբ։ Զեկուցումների նյութը նորից սիստեմի վերածվեց, և յեզրակացությունները համեմատվեցին նախկին ընթեցումից ստացած հետևանքների հետ։ Այսպիսով տեսությունը ստուգվեց գործնականով։

Այսպիսով, վորքան հնարավոր է, վոչինչ չի վերցրված լոկ հավատալով։ Բոլոր թերությունները ու սխալները ուղղվում եյին։ Համարյա ամեն ինչի հասնում են իրենք, ստուդիականները, բայց նրանց աշխատանքները բոլոր ժամանակ գտնվում է և ղեկավարի և կոլլեկտիվի հսկողության ներքո, իսկ վերջինս ամենախիստ հսկիչն է։

Խիստ կերպով սիստեմ է մտցվում բոլոր պարապմունքների մեջ։

Յեթե զեկուցում է արել վոչ ստուդիայի ղեկավարը, այլ կողմնակի դասախոս, այն ժամանակ զեկուցումից հետո, յեթե դասախոսը այդ սիստեմին չեր հետևել՝ ղեկավարի մասնակցությամբ ստուդիան վերլուծության է յենթարկում լսած նյութը։

Բացի սրանից, նախորդ պարապմունքների արձանագրությունները կարդացվում են զբաղմունքներից առաջ, վորպեսզի վերհիշեն արդեն մշակածը և վոչ մի կերպ չկորցնեն արդեն մշակածի և վերլուծվող նյութի միջև յեղող կապը։ Մեր այս նկարագրած օրինակի զբաղմունքներից հետո, նորից առաջարկվեց կուրսանտներին ստուգել աշխատանքային մեթոդը, բայց արդեն իրենց վրա, իրենց սեփական աշխատանքների։

Ստուդիականներին առաջարկվեցին աշխատանքներ զանազան նյութերի վերաբերյալ։

Նրանք այդ աշխատանքին մոտեցան կանխակալ կարծիքով, անվստահությամբ (վոր իբրև թե հասակավորներին հարկադրում են իբրև յերեխա աշխատել), բայց աշխատանքը նրանց հետաքրքրեց, տարվեցին նրանով, մանավանդ աշխատանքի կոլլեկտիվ բնույթը, և նրանք յերգեցին մի արհեստանոցում, յերգեցին, այս խոսքի բառացի մտքով, և ահա աշխատանքների հետևանքները ըստ նրանց զեկուցումների։ Մասնակիցներից մեկը գրում է.

«Յես աշխատանք ընտրեցի ապլիկացիայից, միմիայն նրա համար, վոր առաջ յես պարապում եյի դուրս կտրելով և ներկելով։

Ինձ առաջարկեցին Յեգիպտոսի կյանքից մի քանի բացիկներ։ Իմ ուշադրությունը կանգ առավ յեգիպտացիների կյանքի ամենահասարակ մի յերևույթի վրա, այսինքն ճաշ պատրաստելու վրա։ Պատկերը նայելուց և նկարելու համար թուղթ պատրաստելուց հետո, իմ մեջ խիկույն հարց ծագեց՝ ինչպես նկարել. մաս-մաս, թե ամբողջապես։ Վորոշեցի, վոր այս այնքան կարևոր չե, այնուամենայնիվ լավ է ամբողջապես, վորովհետև միանգամից յերևում է, թե ինչպիսի թուղթ պետք է վերցնել և ելի ինչ նյութեր են հարկավոր, վորպեսզի պատրաստեմ ապլիկացիա։

Պատկերը յես հեշտ ու արագ վերջացրի, ըստ վորում մեծացրի այն մի քանի անգամ։ Բայց թե յերբ հերթը հասավ ուրվագծերը նկարելուն, իմ մեջ խիկույն հարց ծագեց. ո՞ւր է այստեղ պերսպեկտիվան, ինչո՞ւ յեն անճիշտ գծերը, ձեռքերը, գլուխները, վոտքերը, համաչափությունը, ինչո՞վ բացատրել. քանի վոր յես

այդ չգիտեյի, դիմեցի ղեկավարին, վորը բացատրեց այդ, մատնանշելով գեղարվեստական աշխատանքների բնույթը Յեգիպտոսում. գլխի գծերը և մասնավորապես ծոծրակինը ցույց են տալիս յերեխաների բնորոշ դաստիարակությունը Յեգիպտոսում, այսինքն, նրանց փաթաթում եյին ու սրանից էլ ուղիղ ձգված գծեր են։ Իսկ յերբ յես սկսեցի կտրել այդ պատկերը գունավոր թղթից, խոկույն ուշադրություն դարձրի, թե ինչ գույնի թուղթ վերցնել և ինչու։ Դեղինը՝ սագի համար, վորովհետև սագը փետրած է, դեղնավուն. յեգիպտացու համար—մուգ դեղնագույն, վորովհետև յեգիպտացու մորթու գույնը խսկապես այդպես է։

Աշխատելով այս գործի վրա, յես մեծ բավականություն եյի զգում և միանգամայն բավարարված եյի այն վերջացնելուց հետո։ Այս աշխատանքը կենդանի կերպով վերհիշեցրեց այն ամենը, ինչ յես գիտեյի Յեգիպտոսի մասին, և յես ավելի պարզ սկսեցի պատկերացնել նրանց կյանքը ու մասնավորապես նրանց ընտանեկան նիստ ու կացը։

Յես գտնում եմ, վոր դպրոցներում պետք է լինի դասավանդության հենց այդպիսի մեթոդ, այսինքն աշխատանքային մեթոդ, վոր հարկադրում է աշխատել, մտածել, դատել ու հրճվել։ Միայն հիմա յեմ ես պարզ հասկանում, թե ինչ է աշխատանքային դպրոցը»։

Ահա և մի ուրիշ ղեկուցում կուրսանտների աշխատանքի մասին, վորոնք «Յեգիպտական վիլլա յեյին շինել»։

«Աշխատանքի ընտրությունը ազատ եր։ Ամեն մի կուրսանտ վերցնում եր այն գործը, ինչ վոր իրան ամենից շատ եր դուր գալիս։

Ինձ հետաքրքրեց փայտի գործը, թեև մինչև այդ յես փայտե վոչ մի գործ չեյի ունեցել։ Մենք ընտրեցինք յեգիպտական վիլլայի շենքը։ Տրված եր նկարը։ Յուրաքանչյուրը իր վրա վերցրեց աշխատանքի վորոշ մասը։ Յես վերցրի շինելու՝ վիլլայի առաջին մասը—ատամնավոր շրջապատը։ Ահա այստեղ յես ինձ զգացի անօգնական։ Ինձ թվաց, թե այդ գործը իմ ուժերից վեր է և յես այն չեմ կարողանալու կատարել։

Ի՞նչպես սկսել գործը, ինչից։

Ի՞նչ գործիքներ են հարկավոր աշխատանքի համար։

Ի՞նչպես բռնել այդ գործիքները և ինչպես բանեցնել։

Ահա այն հարցերը, վորոնք անմիջապես իմ մեջ ծագեցին և շուտափույթ վճիռ եյին պահանջում։

Սկզբում հարկադրված եյի ղեկավարին դիմելու, թե ինչպես սկսեմ կտրտել պատի ատամները։ Ղեկավարը հարկավոր ցուցումները տալուց հետո, սկսվեց տաք աշխատանք. յես մեծ բավականություն եյի զգում, ինչպես փոքրիկ յերեխան, վորը աշխատում է վորևե բան շինել և այդ նրան հաջողվում է։ Յես, վոր նույնիսկ չգիտեյի, թե ինչպես սկսեմ գործս, հիմա ինչ վոր բան եմ ստեղծում։ Շարունակելով գործս, նրա շինելու ընթացքում յես յեկա այն յեզրակացության, վոր դժվար, անմատչելի, անհայտ վոչինչ չկա, ամեն ինչի կարելի յե հաղթել, միայն թե ցանկություն և յեռանդ լինի։ Հետո ավելի ու ավելի համոզվեցի յես դրանում վո՛չ դատարկ խոսքերով, այլ իրապես, վոր իմաստ ունեցող և դուրեկան աշխատանքը զարգացնում է կամքը, միտքը, դիտողականությունը և մկանային զգացումը։ Վոչ մի գիրք, դասախոսություն չեյին կարող ինձ տալ այն պարզ պատկերացումը յեգիպտական վիլլայի մասին, վորը յես հիմա ունեմ, ինձ վրա փորձելով ու զգալով այդ ամբողջ աշխատանքը։ Առանց աշխատանքի կյանքը իմաստ և արդարացում չունի։

Հետո արդեն իմ մեջ ուրիշ հարցեր ծագեցին. գործի ընթացքով հետաքրքրվելս անցավ և ծագեց այլ հետաքրքրություն, այսինքն.

1) Վո՞ր դարում է շինված այդ վիլլան։

2) Ինչպե՞ս է ծագել այն. ուրիշների նմանությամբ է շինված, թե սեփական ստեղծագործություն է։

3) Ի՞նչ նյութերից եյին շինում այն։

4) Ո՞վքեր եյին շինում և ի՞նչքան ժամանակում։

5) Ի՞նչ չափի յե լինում դրա խուկակնը։

6) Ո՞ւմ համար եյին շինում այն և այլն։

ժամանակը լրանում եր։ Յես սկսեցի վորոշ հոգնածություն զգալ ու իմ աշխատանքը կորցրեց իր հետաքրքրությունը։ Այստեղ ինձ համար միանգամայն հասկանալի դարձավ, վոր յերեխաներին յերբեք չպետք է թողնել մինչև հոգնելը աշխատել, այլ այնքան ժամանակ, քանի դեռ նրանց ընտրած գործը դուր է գալիս իրենց։

Աշխատանքի շարունակությունը հունիսի 30-ին 1920 թ. Այդ որը յես աշխատանքի ուրիշ մասի հետ ծանոթացա, այն է ներկելու հետ։ Այստեղ նույնը կրկնվեց, ինչ վոր առաջին անգամը. յես ինձ անօգնական եյի զգում։ Բայց հետո գործը սկսեց առաջ գնալ և ներկերի հետ գործ ունենալը այնքան էլ սարսափելի չեր։

Նորից զգացի մեծ բավականություն։
Սրանից հետևում է, որ դպրոցում այդպիսի գործ անհրա-
ժեշտ է, այդպիսի աշխատանքը և՛ ղուրեկան է, և՛ հասկանալի,
և՛ կրթիչ, և՛ հեշտ։ Շատ աշխատանք տվեք, որքան կարող եք,
գիտակից ու դուրեկան աշխատանք—և կյանքը սարսափելի չի
լինի։ Որքան կարելի յե քիչ խոսք ու շատ գործ։ Որքան կարելի
յե շատ ակտիվություն գործ դրեք և ժամանակ է վերջապես
թողնելու մեր ամաչկոտությունը, կրավորականությունը և ան-
վստահությունը դեպի սեփական ուժերը»։
(Դպրոց. աշխատ. I հոդ. Յե. Մ.)։
Հարկադրված ենք ներողություն խնդրել կուրսանտների զե-
կուցումներից առաջ բերած այսքան յերկար հատվածների համար,
բայց մտածում ենք, որ նրանք են որ բանում են մեր առաջ
ստուդիական սիստեմի պարապմունքների ներքին կազմը, որը
մեզ համար չափազանց կարևոր է։
Յեվ ահավասիկ, բոլոր նյութերը արդեն մշակված են, սկըս-
վում է աշխատանքի հաշվառության րոպեն, ընդհանրացումների
ժամանակը։
Այս բանը անվում է դարձյալ անկետայի ոգնությամբ։ Ի-
րենք ստուդիականները դրա համար հարցեր են նշանակում (ար-
ձանագրություն № 5, 17-ին հունիսի 1920 թ.)։
Ահա. 1) հասե՞լ եք ստուդիայի կողմից այդ աշխատանքի հա-
մար դրված նպատակին։ 2) Կյանքի մեջ գործնականապես ի՞նչպես
կարելի յե ոգտվել այդ հետևանքներից։
Ահա ձեզ անկետայի հետևանքը։
Տրված պատասխաններից յերևում է, որ այդ կարճ ժամա-
նակում բավական բանն արված. ծանոթացել են են ծրագրներին
ու մեթոդներին։ Արժեքավոր են գրականության վերաբերյալ տր-
ված ցուցումները։ Արժեքավոր են այն յեզրակացությունները,
որ հասարակագիտությանը դպրոցում պետք է կենտրոնական
տեղ տալ, որ նա պետք է աշակերտների մեջ զարգացնի հասա-
րակական հմտություն, որ պատմությունը առանձին առարկա
լինել չի կարող, նրան փոխարինում է քաղաքակրթության պատ-
մությունը։
Մի հետ ընկած անկյունում կատարել այս խնդիրները՝ դըժ-
վար է, բայց պետք է ոգտվել գոյություն ունեցող պայմաննե-
րից. շատ բան է կախված և իրենցից, դասատուներից,
Հասարակագիտությունը դպրոցում կարելի յե անցնել լա-

բարատորական մեթոդով, բայց գլխավորապես I-ին աստիճանին
անհրաժեշտ է աշխատանքային մեթոդի կիրառումը։ Պետք է ար-
խիվների դիմելով թանգարան կազմել։ Անհրաժեշտ է կոմպլեքսի
մեթոդի մտցնելը։
Ընդհանրապես գործը դասատվից է կախված, որը պետք
է սիրով և յեռանդով վերաբերվի իր գործին։
Հարց է ծագում. դպրոցական աշխատանքները ինչ մեթոդի
վրա հիմնավորել։
Այս կախված է ձեռքի տակ յեղած նյութից և աշակերտների
հասակից։ Ընդհանրապես հիմնական մեթոդը պետք է լինի աշ-
խատանքայինը, իսկ վերջում՝ լաբորատորական մեթոդը։
Հիմա մենք բերենք առանձին անկետաների պատասխաններ։
«Ստուդիական աշխատանքների վերջում յերևաց, որ պատ-
մությունը չի կարելի դասավանդել, իբրև առանձին առարկա,
այս խոսքի նեղ մտքով, որ նոր դպրոցում տեղ կբռնի հասա-
րակագիտությունը, որի ծավալի մեջ է մտնում և՛ քաղաքակըր-
թության պատմության նյութեր, և՛ տնտեսագիտության, և՛ սո-
ցիալիզմի պատմության. որ հասարակագիտությունը պետք է
կարևոր տեղ բռնի գիտությունների այլ ճյուղերի կողքին, քանի
որ նա նպաստում է աշակերտների որոշ աշխարհահայեցողու-
թյան մշակմանը։ Ցույց է տրված, թե ինչպես պետք է մոտենալ
լաբորատորական ու աշխատանքային մեթոդներին, որպես հիմ-
նական մեթոդ հասարակագիտության ուսուցման համար։ Այսպի-
սով դրված նպատակը իրագործված է»։
Ստուդիական աշխատանքները մեծ նշանակություն ունեցան
աշխատել սովորելու գործում, առանց ժամանակ կորցնելու։ Այս-
պիսի աշխատանքը կարգապահության է յենթարկում միտքը, բա-
ցի սրանից, բավարարություն է պատճառում այդ անհատական ու,
միևնույն ժամանակ, կոլլեկտիվ աշխատանքի միջոցին, որը պարզ
ցույց տվավ, թե որքան կարևոր է ամեն գործի մեջ ժամանակի
խնայողությունը։ Գործնականապես դպրոցում, ինձ թվում է, թե
հնարավոր է ամենամոտ ապագայում սկսել հասարակագիտության
ուսուցումը լաբորատորական մեթոդով. արխիվների ոգնությամբ
հնարավոր է եքսկուրսիոն մեթոդի մտցնելը։ Սրա համար ուսուցչի
մեծ պատրաստականություն է պահանջվում, սակայն նրա ցան-
կության դեպքում միանգամայն հնարավոր է իրականացնել այդ։
Հրամայողական անհրաժեշտություն է կոմպլեքսի դասավանդական

մեթոդի մտցնելը մեր դպրոցներում։ Բայց չէ՞ որ այս բանը
հնարավոր է միայն միաձույլ կոլեկտիվների ժամանակ։
Իսկ ներկա մանկավարժական ույժերի կազմի և պայման-
ների միջոցին՝ համարյա անհնարին է։ Թանգարան կազմելը ես
համարում եմ միանգամայն հնարավոր»։
«Իմ կարծրքով, միանգամայն իրագործված և դրված նպա-
տակը և ինձ համար պարզ է միանգամայն այն, ինչ որ առաջ
մշուշապատ էր։ Հասարակագիտությունը ինձ տվավ իսկական
հիմքը—ուրվագիծը, նշանակեց այն հենակետերը, վորոնցով յես
պետք է աշխատեմ։ Ուրախ եմ, վոր հասարակագիտությունը նա-
խընթաց է իմ բոլոր աշխատանքներին. կրկնում եմ, վոր յես հի-
մա իսկական ճանապարհի վրա յեմ»։
«Ստուդիայում գործը վերջացնելիս, բոլոր աշխատանքները
յենթարկվում եյին լուրջ ու մանրակրկիտ մշակման, ստացում է-
յին միանգամայն պարզ ու վորոշ պատասխաններ նույն դրու-
թյամբ, ինչպես նրանք մտցրված են ստուդիայի աշխատանքների
արձանագրությունների մեջ»։
«Աշխատանքների բարեհաջող հետևանքների պատճառները
յես համարում եմ այն մեթոդների և աշխատանքի ձևերի կիրա-
ռումը, վոր տեղի եյին ունենում մեր հասարակագիտության
ստուդիայում։ Այս մեթոդները բոլորովին նման չեն նրանց, վո-
րոնցով մենք սովոր եյինք աշխատել։ Նոր տեղեկությունների սո-
վորական ըմբռնումը դասախոսություններ լսելու միջոցով՝ փոխ-
վեց այստեղ ուրիշ նոր, կենդանի և հետաքրքիր միջոցի,—ձեռք
բերելու միջոցի, շնորհիվ այն հանգամանքի, վոր մեր խմբից ա-
մեն մեկը ակտիվ մասնակցություն է ունենում հասարակագիտու-
թյունից կոլեկտիվ աշխատանքին։ Այսպիսի գործի ամբողջ առա-
վելությունը, նրա արգասավոր լինելու, արթնացրած հետաքր-
քրության ու մասնակիցների ինքնուրույնության տեսակետից,
պարզ յերևաց գործնականապես։ Մենք ծանոթացանք այն մեթոդ-
ներին, վորոնցով պետք է տանել դպրոցներում հասարակագիտու-
թյունը, անկետային, եքսկուրսիոն, տեսական, լաբորատորական
և աշխատանքային մեթոդներով ու արխիվային տվյալներով աշ-
խատելու մեթոդով։ Այս մեթոդներին մենք ծանոթացանք, վոչ ղե-
կավարների դատարկ խոսքերով. այդ մեթոդներից յուրաքանչյու-
րին ծանոթանալիս կիրառել ենք գործնականապես, վորի մասին
և խոսք է յեղել։ Ամեն անգամ այս կամ այն դրված հարցի վո-

րոշումը տեղի յէ ունեցել նրա բովանդակության համապատաս-
խան ու նրա եությունից բղխող մեթոդների հիման վրա»։
«Ցես մեր գործի անպայման բեղունությունը հասարակագի-
տության ստուդիայում, նույնպես և այն հետաքրքրությունը, վո-
րով անցել է՝ համարում եմ գործի այդպես լավ դրված լինելը։
Ցես նույնիսկ կասեյի, վոր մենք վոչ թե միայն նոր գիտու-
թյուններ ենք ստացել (տեսական ծանոթություն հասարակագի-
տությունը դպրոցում հարմարեցնելու և հասարակագիտությունից
պարապմունքներ վարելու մեթոդներին), այլ և վորոշ հմտություն
ենք ձեռք բերել աշխատելու այս կամ այն մեթոդով»։
Պատասխանելով յերկրորդ հարցին, յես կբավականանամ այն
համառոտ ցուցումով, վոր հասարակագիտության ստուդիայում
աշխատանքների միջոցին ձեռք բերած բոլոր գիտությունները և
աշխատանքից ձեռք բերած հմտությունը մեզանից ամեն մեկը
կարող է օգտագործել ներկա դպրոցի համար, գավառում՝ հար-
մարվելով տեղական պայմաններին, աշակերտների կազմին ու իր
սեփական ույժերին»։
«Աչքի առաջ վորոշակի նպատակ ունենալով—Սոցիալիստա-
կան հասարակության առողջ անդամի դաստիարակությունը և աշ-
խատանքի մարդու դաստիարակությունը՝ հասարակագիտության
ուսուցիչը պետք է այս նպատակի համար հարմար գիտական
նյութ ընտրի, դասավորի այն վորոշ ծրագրով, համապատասխա-
նող տրված նպատակին ու մանկավարժական պահանջներին, և
նրա մշակման ժամանակ ըստ հնարավորության լայն կիրառել
այն մեթոդները, վորոնց մենք ծանոթացանք»։
Ի հարկե, մեր առաջ բերած օրինակը չի կարող կաղապար
համարվել ստուդիական աշխատանքի։ Կարելի յէ այն անվերջ
ձևափոխությունների յենթարկել։ Բոլորը կախված է ստուդիա-
յի անդամներից, աշխատանքի նյութից, ղեկավարի կազմակերպ-
չական ընդունակություններից։
Մի բան անհրաժեշտ է ընդգծել. հին, սովորական ձևի աշ-
խատանքների դասավորման ժամանակ, յերբ բաժանվում եր ժա-
մերի. ստուդիական սիստեմը կիրառել անհնարին է։ Ստուդիական
աշխատանքներին անհրաժեշտ է հատկացնել ամենաքիչը 2 ժամ
անընդհատ կամ ավելի։ Այս սիստեմով հինգ ժամյա շարունա-
կաբար աշխատանքը չի հոգնեցնում։ Ստուդիականները բոլոր
ժամանակ աշխատում են լարված ու ընդմիջումի չեն համաձայ-

նում, չնայած վոր առաջարկվում է նրանց, (այսպիսի դեպքեր
շատ անգամ են յեղել ինձ մոտ)։

Տվյալ սիստեմը. 1) Մեծ հետաքրքրություն է առաջացնում
աշխատողների մեջ, չի հոգնեցնում, աշխատանքից մեծ բավակա-
նություն է տալիս։

2) Տալիս է շատ մեծ յուրացում։

3) Սովորեցնում է ինքնուրույն և կոլլեկտիվ աշխատանքի
գիտական մեթոդներով։

Հետաքրքիր է այն յերևույթը, վոր դասախոսական սիստե-
մով դաստիարակված հին ուսանողները այս սիստեմով սկսում
են աշխատել անվստահությամբ և կանխակարծիք, բայց հետո
նրանք մնում են զարմացած այդ սիստեմից, պարտվում և տար-
վում են նրանով։

Հետաքրքիր հետևանքներ ստացվեցին, յերբ սկսեցի պա-
րապել ժողովրդական կրթության Մոսկվայի Ինստիտուտի ու-
սանողների հետ։ Թեև այդ ինստիտուտում էլ տիրում է դասա-
խոսական սիստեմը, բայց քաղաքատնտեսության պարապմունք-
ների ղեկավարը, Կ. Գ. Կապուստինը աշխատում էր այնտեղ ըն-
տուգիական ձևով և ուսանողները ծանոթ էյին այդ սիստեմին։
Նրանց աշխատանքը առաջ գնաց հեշտ ու հաջող։ Այս սիստեմը
նրանց այնքան դուր յեկավ, վոր այս տարի նրանք իրենք յեկան
ինձ մոտ աշխատելու ստուգիական սիստեմով տնտեսական զար-
գացման պատմությունից։

Յերբ յես աշխատեցի ստուգել նրանց նախորդ տարում ստա-
ցած գիտությունն ու հմտությունը, յես համոզվեցի, վոր բո-
լորը, ինչ մենք անցել էյինք՝ յուրացրել են ու վոչ մի ինքնու-
րույն աշխատանքից չեն վախենում։

Կ. Գ. Կապուստինը իր զեկուցման մեջ ստուգիական սիս-
տեմի մասին այսպես է ձևակերպել նրա հատկանիշներն ու իր
վերաբերմունքը դեպի այդ սիստեմը. «Ստուգիական սիստեմը սո-
վորեցնում է ինքնուրույն, կոլլեկտիվ աշխատել և հաշվի առնել
աշխատանքը»։

«Աշխատանքը սկսվում է նրա համար ճիշտ, սահմանափակ
նպատակի վորոշմամբ, այդ աշխատանքը կայանում է նրանում,
վոր ստուգիականները ինքնուրույնաբար հավաքեն ու մշակեն
նյութը. նա վերջանում է հետևանքների կոլլեկտիվ քննադատու-
թյամբ և յեզրակացությունները թեզիսներով ամրապնդելով»։

«Սրա հաջողությունը կախված է աշխատանքի կազմակեր-
պությունից»։

Միանգամայն այլ բան է ստացվում այն դպրոցական հիմ-
նարկություններում, վորտեղ թագավորում է դասախոսական
սիստեմը։ Այնտեղ ուսանողների գլխներում քաոս է տիրում։ Այս
բանում շատ անգամ ենք համոզվել, թե մեր տպավորություննե-
րով, թե քննությունների ու անկետաների տվյալների և թե ու-
րիշների զեկուցումների հիման վրա։ Ամենասոսկալի դրության մեջ է
գործը այն բարձրագույն դպրոցներում, վորտեղ ուսանողները լսում
են որական 10-ական ժամ դասախոսություն, և բացի սրանից էլ
ամեն մի ուսանողին 2—3 ռեֆերատ է ընկնում ու կուսակցական
աշխատանքներ։ Այդ տեղերում ուսանողների գլխներում տիրում
է նախնական քաոս։

Հետաքրքիր էր ստուգիական սիստեմը կիրառել գավառնե-
րում, վորտեղ աշակերտների կրավորականությունը գագաթնա-
կետին է հասնում։

1921 թ. ամրանը ինձ վիճակվեց այդ սիստեմը կիրառել
չորս դասընթացքներում ուսուցիչների համար (Վոսկրեսենսկում,
Կոլոմնայում, Շչելկովում և Զվենիգորոդում)։ Իմ առաջին է պա-
րապմունքների արձանագրությունը, վոր անցել են Կոլոմնայում.
արձանագրությունը գրել են իրենք ուսանողները։

Մենք սկսեցինք, ինչպես և միշտ, անկետայից։ Պարզվեց
ուսանողների միանգամայն անպատրաստականությունը, նրանք
անծանոթ էյին, թե աշխատանքային դպրոցի հիմնական սկզբունք-
ներին, թե նոր ծրագրներին, միջնակարգ դպրոցում սովորածնե-
րից, պատմությունից վոչ մի բան չեր մնացել նրանցում։ Ի հար-
կե, ինքնուրույն նրանք վոչինչ չեն կարդացել ու չեն աշխա-
տել պատմությունից։

Ի՞նչ պետք է անեյինք։ Նրանց առաջ դրվեց այն հարցերը,
ինչ վոր բոլոր դպրոց մտնող նոր ուսուցիչների. ինչ տիպի դըպ-
րոց էյին ընկել նրանք, ովքե՞ր էյին նրա աշակերտները, ինչ և
ինչպես տալ նրանց (ծրագրներ և մեթոդներ)։

Աշխատանքային տիպի դպրոցներին կուրսանտները ծանո-
թացան ստուգիական ձևով իմ բերած գրքերից։ Նրանք կարդա-
ցին և՛ Կերշենշտեյները, և՛ Լայը, և՛ Դյուին, և՛ Նատորպը, և՛
Բլոնսկին, և՛ Շացկին և ուրիշները ու զեկուցեցին, վորից հետո
յեզրակացություններ արին (յերես 3, արձանագրություն № 6).
ներկա աշխատանքային դպրոցի վերաբերմամբ պարզվեց յերեք

տեսակետ. Լայ—«Գործողության դպրոց»։ Ուժեղ և պարզ տպա-
վորություններից դեպի ապրում և գործողությամբ ամրապնդումը։
Մտավորից դեպի ձևավորում։ Ծրագիր պետք է լինի։ Սոցիալա-
կան դաստիարակությունը պետք է իրականանա աշխատանքի և
աշակերտի կյանքի կազմակերպության միջոցով»։

Կերշենշտեյներ—«Աշխատանքային դպրոց». դպրոցը պետք է
հիմնված լինի արհեստակցական աշխատանքի պատրաստման վրա։
Ցերեխայի մեջ պետք է զարգացնել գիտակցություն։

Աշխատանքն ու գիտությունը պետք է սերտ կերպով կապ-
ված լինեն իրար։ Անհրաժեշտ է դաստիարակել՝ լավ ու հնազանդ
քաղաքացի դուրս բերելու։ Դյուի—«Ապագայի դպրոցը»։ Դպրոցը
աշխատանքային։ Հիմքը պետք է լինեն յերեխաների կյանքն ու
աշխատանքը, հետևապես վոչ մի միատեսակ ծրագիր չկա։ Աշա-
կերտները աշխատում են, ստեղծում, իսկ ուսուցիչը աննկատելի
կերպով ղեկավարում է նրանց»։

Հետո զրույցի մեջ պարզվեցին աշակերտներին ճանաչելու
մեթոդները (զրույցներ, դիտողություններ, անկետաներ, օրագրեր,
բնույթագրեր և այլն)։

Հետո մտեցանք դպրոցներում հասարակագիտության ավան-
դելու ծրագրների հարցին։ Հարկ յեղավ հասկացնել նրանց, թե
ինչ է հասարակագիտությունը, ցույց տալ նրա տարբերու-
թյունը առաջվա պատմությունից և նրանց յեզրակացության բե-
րել, թե առաջին աստիճանում աշխատանքը պետք է սկսվի յերկ-
րագիտությունից։ Հետո կուրսանտները խումբ-խումբ ծանոթա-
նալով գոյություն ունեցող ծրագրներին՝ իրենք վորոշեցին ծրա-
գրի հիմքերը, աչքի առաջ ունենալով այն պայմանները, վորոնց
մեջ աշխատում են, վորից հետո մենք անցանք աշխատելու մե-
թոդներին.—տեսական, էքսկուրսիոն և աշխատանքային։ Մեթոդ-
ներին ծանոթանալու համար՝ մենք այս մեթոդները կիրառեցինք
հենց իրենց վրա։

Այսպես, էքսկուրսիոն մեթոդը մենք մշակեցինք Կոլոմենսկի
գործարանը և Կոլոմնա քաղաքը գնացած մեր էքսկուրսիայի ժա-
մանակ։

Պարզվեց վոր, ինչպես միշտ, նրանք իրենց Կոլոմնան ամե-
նից վատ գիտեն։ Գործարանում համարյա վոչ վոք չեր յեղած։
Այդ էքսկուրսիայի շնորհիվ կուրսանտները ծանոթացան Կոլոմ-
նային Վասիլիյ III ժամանակվա դրության, ճորտատիրական
ժամանակվա XIX-րդ դարում և այլն։

1921 թ. Կոլոմնայի ուսուցիչների համար կազմած կուրսերի
արձանագրություններից յերևում է հասարակագիտությունից
անցած պարապմունքների վերաբերմամբ, վոր հուլիսի 10—12-ը
էքսկուրսիաներ են կազմակերպվել Կոլոմնա քաղաքի ներսը հե-
տևյալ նյութերի վրա. 1) Կոլոմնայի ծագումը Վասիլիյ III ժա-
մանակ, 2) XVIII դար—ճորտատիրության ծաղկյալ դրությունը
և 3) առևտրական կապիտալի կռիվը ազնվականության դեմ Կո-
լոմնայում XIX դարում։

Տրված նյութերը էքսկուրսիաների ժամանակ իրենք կուր-
սանտները ուսումնասիրելուց հետո, կոլլեկտիվ կերպով վորոշեցին
Կոլոմնայի բնորոշ գծերը, նրա գոյության զանազան շրջաններում
և համապատասխան յեզրակացություններ հանեցին նշանակված
նյութերի վերաբերմամբ։

Հետևյալ աշխատանքը նվիրված եր էքսկուրսիոն մեթոդի
մեթոդկան նշանակությունը պարզաբանելուն։ Սեփական փորձով
կուրսանտները համոզվեցին այդ մեթոդի ույժի և նշանակության
մեջ, վորը և ընդգծված եր աշխատանքի ընդհանուր հետևանքների
յեզրափակման ժամանակ։

Վերջը ստուդիական սիստեմը հնարավորություն տվավ
կուրսանտների անտարբերությունը հաղթելու և կարճ ժամանա-
կում արդյունավետ կերպով մշակել հասարակագիտությունից
հիմնական խնդիրները և դրական հետևանքներ ստանալ։ Ձեկու-
ցումներից մի քանիսը շատ լավ եյին, մի քանիսը՝ շատ վատ։
Կային այնպիսի կուրսանտներ, վորոնք չեյին կարողանում նույն-
իսկ վերցնել ու կարդալ գրքից այն, ինչ վոր հարկավոր եր,
մինչդեռ բոլորը, յեթե վոչ միջնակարգ, գոնե տարրական դպրոց
եյին ավարտել և դրանք գավառի ամենալավ ուսուցիչներն եյին։
Ահա, համաձայն արձանագրությունների, անկետաների հետևանք-
ները. «Տպավորությունները աշխատանքից. Նրա չափազանց բե-
ղունությունը, ուսուցչի գործ դրած նվազագույն յեռանդը և ուն-
կնդիրների ձեռք բերած ամենամեծ հետևանքները այդ աշխա-
տանքից։ Ամբողջ աշխատանքի ընթացքում շարունակվում եր ու-
սանողների լարված ու հաճելի հետաքրքրությունը դեպի առար-
կան (յերես 14. արձանագրությունների)։ Ընթերցողի ուշադրու-
թյունը չեմ ծանրաբեռնի նոր օրինակներով, միայն կը պատմեմ
ստուդիական սիստեմի կիրառման մի փորձի մասին, վորը տեղի
յե ունեցել կենտրոնական Հումանիտար- Մանկավարժական Ինս-

տիտուտին կից մի փորձնական սեմինարիայում աշխատանքային մեթոդով։

1921 թ. ամառը յես պետք է փորձնական սեմինարիա վարեյի Մոսկվայի ուսուցչության հետ հետևյալ նյութի մասին. «արհեստից դեպի գործարան», իսկ աշնանը սեմինարիա. «աշխատանքային մեթոդը հասարակագիտության մեջ» նյութի մասին։

Աշխատանքների ընդհանուր ծրագիրը նույնն եր, ինչ վոր վերը նկարագրած դեպքերում։ Նախ ծանոթություն սեմինարիայի կազմի հետ, հետո նրան մասնակցողներին ինքնուրույն և կոլլեկտիվ աշխատանքը սեմինարիայի գծած ծրագրով և, վերջապես աշխատանքի ցուցակագրությունը հիմնվելով արձանագրություննեի, որագրերի, զեկուցումների և անկետաների վրա։

Կազմը չափազանց բազմազան եր։ Բայց շուտով շերտավորում առաջացավ և ընտրվեց ու կազմվեց, վորպես կենտրոն մի 10 հոգի առաջին սեմինարիայում և 18 հոգի յերկրորդում, ու աշխատանքը կարգի ընկավ։ Հետաքրքիր յե այն, թե ինչպես սիստեմը վերամշակեց հին սովորույթների տեր մանկավարժներին, ինչպես նրանք անհարմար եյին զգում իրենց, յերբ հարկավոր եր ակտիվ լինել, և թե վոնց եյին նրանք զարմանում, վոր սիստեմը հարկադրեց նրանց աշխատել և վոչ թե խելքներին զոռտալ, թե ինչպես գրավեց իրենց ու մեծ բավականություն տվավ։

Նրանց անոգնականությունը առանձնապես յերևաց, յերբ նրանք ձեռնամուխ յեղան ինքնուրույն աշխատանքի վերակազմությունից։ 2-րդ սեմինարիայի համար մենք նյութ ընտրեցինք «Վայրենու և ժամանակակից մարդու աշխատանքը»։ Կոլլեկտիվ ինքը մշակեց նյութը և բաժանեց աշխատանքը։ Վոմանք վերցրին դիագրամմաներ կազմելը, ուրիշները գործիքների, բնակարանի, հանդերձների մոդելներ կազմելը։ Մի մասը սկսեց կարդալ այդ մասին, մյուսները—ուղղակի աշխատել։

Այս փորձերը կատարելիս ինձ հետաքրքրում եր ղեկավարի դերը ստուդիական սիստեմի ժամանակ։ Սրա համար ել յես վոռշեցի յերկու դեպքում ել միանգամայն ազատություն տալ աշխատողներին։ Յերևաց, վոր ստուդիական սիստեմը ուժեղ է կազմակերպությամբ, առաջ է գնում հաջող, յեթե ղեկավարը աննկատելի կերպով, բայց և այնպես վարում է խումբը. միմիայն նրա հսկողության ներքո ստուդիականների ինքնուրույն և կոլլեկտիվ գործը տալիս է ամենազգալի հետևանք։

Օրինակ 2-րդ սեմինարիայի 10-րդ աշխատանքին մենք եքս-

քսկուրսիա նշանակեցինք կտավագործական գործարանը գնալու և տնայնագործ-կտավագործի մոտ։ Յերկար մտածեցինք, այդ խնդիրների վրա, եքսկուրսիան կատարելու մեթոդների մասին։ Բայց թե այդ եքսկուրսիան պետք է կատարեյին ու նյութեր հավաքեյին իրենք կուրսանտները։ Յեվ ինչ ստացվեց. յես նրանց հետ չգնացի ու նրանք վոչինչ չարին, մի քանիսը բոլորովին գործարան չգնացին, մի քանիսը ընկան այնտեղ, բայց տարվեցին այլ բաներով, մի յերրորդներն ել բոլորովին աշխատանքի չեկան, վոր հայտնեյին իրենց անհաջողությունների մասին։ Արձանագրություններից և զեկուցումներից յերևում է, վոր բոլորովին այլ հետևանք ստացվեց այն եքսկուրսիայից, վորը կազմակերպեցինք մենք դարձյալ նույն գործարանը գնալու իմ ղեկավարությամբ։

Միևնույն բանն եր և մյուս սեմինարիան։ Իրենք կուրսանտները ընտրեցին աշխատանքի նյութը և սկսեցին կատարել։ Յես նրանց լիակատար ազատություն տվի, չղեկավարեցի ու նույնիսկ չօգնեցի նրանց։ Բանից դուրս յեկավ, վոր մի քանիսը գերագնահատել եյին իրենց ուժերը (մի ուսանողուհի վերցրել եր վերակազմելու լատո, առագաստանավ և շոգենավ. առաջին յերկուսը նա կատարեց, իսկ վերջինը յերևաց, վոր նրա ուժերից վեր եր). ուրիշներին միանգամայն անմատչելի յերևաց շինելու արհեստը (մի ուսանողուհի հանձն եր առել հյուսել նախամարդու ամաններ և չկարողացավ, մի ուրիշը վերցրել եր դիագրամմա ու չեր վերջացրել), մի քանիսը միայն գործը ավարտեցին։ Յեվ հասկանալի յե։ Մի քանի ժամվա ընթացքում չի կարելի հասնել նրան, ինչին մարդկությունը հասել է հազարամյակներում, և սովորել անել այն, ինչ մարդկությունը սովորել է դարեր շարունակ։ Հետաքրքիրն այն է, վոր ազատությունից յերեխաներն ավելի լավ եյին կարողանում օգտվել։ Մեր փորձը մասնակցողներից մեկը տարավ դպրոց և նրա աշակերտները յերևացին ավելի մեծ նախաձեռնության տեր, ավելի մեծ հնարագիտություն ու ավելի մեծ ստեղծագործական պատրաստականություն ունեցող։

Նրանց ինքնուրույն կոլլեկտիվ աշխատանքը՝ համաձայն աշխատանքի բաժանման սկզբունքին այնքան գրավեց, վոր նրանք վերջացրին ամբողջ գոթանի եվոլյուցիան մոդելներով և դրա հետևանքը պահվում է մեզ մոտ կենտրոնական Հումանիտար—Մանկավարժական Ինստիտուտի Թանգարանում։

Զնայած բոլոր մեր յեզրակացություններին, աշխատանքը

գրավից, և սեմինարիայի աշխատակիցներին իր ինքնուրույնությամբ, կոլեկտիվ ընավորությամբ և ստեղծագործությամբ, հասկացողություն տվավ աշխատանքային մեթոդի, նրա ույժի ու նշանակության մասին, նյութին մոտենալու ձև ու վորոշ գիտություն տվավ։

Ստուդիական սիստեմի կիրառման փորձի հետևանքները ընդհանրացնելու համար չեմ կրկնի այն, ինչ վոր ձևակերպված է վերը. կասեմ միայն այն, վոր յես շատ անգամ եմ կիրառել այն և միշտ միևնույն հաջողությամբ։ Վորպես յեզրափակում, կբերեմ մի քանի, ամենատարբեր գնահատումներ այդ սիստեմի վերաբերմամբ, վոր տվել են Լուսժողկոմի Կենտրոնական Հրահանգչական Ինստիտուտի ուսանողները։ Ցերկու տարի յե արդեն, ինչ ստուդիական սիստեմը կիրառվում է այնտեղ մի շարք դասախոսների կողմից միևնույն հաջողությամբ։ Ահավասիկ։

№ 54 «Ստուդիական սիստեմը—ամենաբեղունն է, յեթե հմուտ է նրա ղեկավարը»։

№ 44. «Ստուդիական սիստեմը—ամենացանկալիներից մեկն է, նա հետաքրքրություն է զարթեցնում ունկնդիրների մեջ, ակտիվություն ու ինքնագործունեություն է տալիս, մոտեցնում է ղեկավարին և ունկնդիրներին, վորով և նա ավելի կենսական է, քան՝ մյուսները»։

№ 43. «Ստուդիական աշխատանքը պետք է տարվի միմիայն այն ձևով, ինչպես տարավ այն Բ. Ժ.։ Դրական կողմերը. 1) աշխատողների ինքնագործունեությունը նրանց ուսումնասիրական գործում։ 2) Գործողության միջոցով ստացածը մնում է ընդմիշտ։ Յես կարծում եմ սակայն, վոր ամեն մի հարցի վերաբերյալ աշխատանք պետք է ամփոփվի ղեկավարի հանգամանորեն դասախոսությամբ, վորի մեջ առաջ կբերվի գիտության ունեցած պատասխանները, այն հարցերի վերաբերմամբ, վորոնք մշակվել են այդտեղ։ Դասախոսի համառոտ ներածությունը պետք է միայն դնի խնդիրը և տա մեթոդները»։

№ 42. «Ստուդիական աշխատանքի ժամանակ քիչ ջանք գործ դնելով ավելի շուտ են յուրացնում առարկան, բայց անհնարին է այն տեսակ աշխատելը, ինչպես անհատական աշխատանքի ժամանակ. կարելի յե լինում ծանոթանալ միայն ընդհանուր գծերով»։

№ 34. «Ստուդիական սիստեմը հասցնում է ինքնուրույնության, ավելի համառոտ ու վստահելի յուրացման։ Առաջ է բե-

րում կարծիքների փոխանակություն և նրանց բյուրեղացում։ Գիտությունները ձեռք են բերվում հեշտությամբ, քիչ աշխատանքով ու մեծ հետաքրքրությամբ—գիտություն ձեռք բերելու այս մեծ խթանով։ Կրթում է կոլեկտիվ զգացումն ու միտքը, հարկադրում է հարգել անձնավորությունը, քանի վոր նրան շոշափելիորեն զգում ես, վորպես մտածող սուբեկտ։ Գործի վատ դրվելու բացասական կողմը. յեթե բոլորը չեն աշխատում, առաջ է գալիս ձանձրույթ, ցրվածություն և անուշադրություն։ Ամեն ինչ կախված է նրանից, թե կարողանում է արդյոք կազմակերպողը գործը դնել։ Ստուդիական սիստեմը դժվար է փիլիսոփայական խնդիրների համար, ինչպես և մաթեմատիկական»։

№ 32. «Ստուդիական սիստեմի դրական կողմերը. ա) խմբովին աշխատելով, մտքերի և յեզրակացությունների փոխանակություն եյին անում, միևնույն ժամանակ քննում եյին այս կամ այն յեզրակացությունը զանազան տեսակետով, բ) նա կրճատում է աշխատանքն ու ժամանակը, գ) սովորեցնում է զեկուցումներ անելը և ընդհանուր նյութերից եականն ընտրելը, դ) աշխատանքին տեսական բնույթ է տալիս, յե) ինքնագործունեություն։ Բացասական կողմերը. ամեն մեկի աշխատանքի հաշվառության անհնարինությունը, քանի վոր միշտ բոլորը չեն մասնակցում, խոսում. մի քանիսը իրենց ամաչկոտության պատճառով, մյուսները՝ ընդհակառակը, կարող են աշխատանքը գցել ուրիշների վրա»։

№ 13. «Ամեն ինչ կախված է ղեկավարից, այսինքն, թե ինչպես է դրված գործը ստուդիայում։ Յեթե գործը հարկավոր բարձրության վրա յե դրված, ստուդիական աշխատանքը բացասական կողմեր չի կարող ունենալ. իսկ յեթե գործը անշնորհք է դրված, այդ դեպքում ստուդիական աշխատանքը իր նպատակին չի հասնում»։

№ 4. «Ստուդիական սիստեմը, վորպես այդպիսին, միայն դրական է. նա սովորեցնում է ինքնուրույն աշխատանքի, այստեղ ավելի շատ է արտահայտվում ինքնագործունեություն, ստեղծագործություն, բացի սրանից, ամբողջ անցածը, վորպես հսկողության տակ արած իր սեփական աշխատանքը, ավելի լավ է յուրացվում, ավելի լրիվ է լուսաբանվում, քան թե դասախոսական ձևով, բայց թե այս աշխատանքը կախված է նրանից, թե ստուդիական աշխատանքի ղեկավարը ինչպես կկարգավորի այն»։

Ահա և առանձին-առանձին բերված կարծիքներ։

№ 46. «Դրական կողմը. սովորեցնում է կոլեկտիվ կերպով

աշխատելուն, բայց յեթե վատ ե կոլլեկտիվի կազմը, կարող ե բացասական կողմեր առաջացնել, օրինակ՝ ինքնուրույնության բացակայություն և մակերևույթային ուսումնասիրություն այս կամ այն հարցի»։

№ 15. «Լսարանի տարբեր պատրաստականության պատճառով, հաճախ հարկ ե յեղել կրկնել, կանգ առնել մանրությունների վրա, սրա համար էլ յերբեմն աշխատանքը ձանձրալի յեր և վոչ բոլորի համար հետաքրքիր»։

Առանց համարի։ «Ստուդիական սիստեմը կարելի յե գերադասել դասախոսականին, յեթե լավ ղեկավար կա։ Մեր ստուդիայում այդ սիստեմը տվել ե անպայման դրական հետևանքներ։ Բոլոր մատնանշած պակասությունները չեն նսեմացնում այդ սիստեմով ձեռք բերվածների նշանակությունը»։

№ 33. «Ստուդիական աշխատանքը, վորպես այդպիսին, ընդհանրապես շատ օգտակար ե, վորովհետև աշխատանքի մեջ խնայում ե յեռանդը, զարգացնում ե կոլլեկտիվական սովորույթները, ունկնդիրներին հնարավորություն ե տալիս ինքնուրույնորեն նյութ մշակել, վորով և այդ նյութը յուրացվում ե ավելի լավ։ Նրա բացասական կողմը կայանում ե նրանում, վոր ամեն մեկը ղեկավարել չի կարող, բայց թե նա իր բոլոր նախորդներից ամենալավ սիստեմն ե»։

Ընդհանրապես 56 պատասխանից 45-ը վերաբերվում են դեպի այդ սիստեմը միանգամայն դրական, 10-ը պակասություն են գտնում աշխատանքի դանդաղության մեջ, կոլլեկտիվի միատեսակության անհրաժեշտության մեջ, նրա կազմակերպության դժվարության մեջ։

Մեր բոլոր ասածներին պետք ե ավելացնել, վոր նրա կիրառության ժամանակ պետք ե, դժվարություններից ու սխալանքներից խույս տալու համար, լավ հիշել, վոր.

1) Ղեկավարը իսկապես պետք ե ղեկավար ու գործի կազմակերպող լինի։

2) Աշխատանքը միշտ պետք ե համապատասխանեցնել կոլլեկտիվի պահանջներին ու պատրաստականությանը։

3) Չի կարելի լիակատար ազատություն տալ կոլլեկտիվին և հարկադրել ստուդիականներին, վոր ամեն ինչին հասնեն իրենք։

4) Կոլլեկտիվ և անհատական աշխատանքի հաշվառությունը—հաջողության գրավականն ե։

5) Պետք ե պարապմունքները այնպես ղեկավարել, վորպեսդի ստուդիականներին թվա, թե նրանք ամեն բանի իրենք են հասնում, իրենք են գտնում։

6) Քարացած ձև չպետք ե լինի, աշխատանքի ձևը կախված ե նրա տեսակից։

7) Մշակման համար դրված հարցերը պետք ե լինեն հնարավոր չափով սահմանափակ, պարզ ու հետաքրքիր։

Բ. Ժավորոնկով

ՔԱՂԱՔԱԿՐԹԱԿԱՆ-ՊԱՏՄԱԿԱՆ ԵՔՍԿՈՒՐՍԻԱՆԵՐԻ ՄԵԹՈԴԻԿԱՅԻ ՀԻՄՔԵՐԸ

Ներկա հոդվածում, յես մտադիր եմ ամենաընդհանուր գծերով պարզել քաղաքակրթական-պատմական եքսկուրսիաների մեթոդիկայի հետևյալ յերեք հարցերը.

1) Ի՞նչումն է ընդհանրապես եքսկուրսիոն մեթոդի եությունը, 2) վո՞ր եքսկուրսիաները մենք անվանում ենք քաղաքակրթական-պատմական և 3) վորո՞նք են քաղաքակրթական-պատմական եքսկուրսիաների հիմնական տեսակները:

Եքսկուրսիան, վորպես առանձին մեթոդ դպրոցական և արտադպրոցական աշխատանքի համար, ընդունված չե անխտիր բոլորի կողմից: Լուսավորության աշխատանքի յերկու ձևերը շարունակ շփոթվում են և ընդունվում եքսկուրսիայի տեղ. դասախոսությունը և տեղեկատվությունը:

Յեվ հիմա դուք կարող եք պատահել Մոսկվայի թանգարաններում աշակերտական խմբերի, պասիվ կերպով լսող իրենց ղեկավարին, վորոնք դասախոսություն են կարդում վորոշակի նյութի մասին և այն պատկերավորելու համար օգտվում են թանգարանի նյութերից: Այդ խմբերը անցնում են դահլիճից դահլիճ. դասախոսության մեջ բացատրվող մի առարկայից անցնում՝ մյուսին: Նրանք կարող են շատ տարված լինել նյութի տաղանդավոր պատմելուց: Բայց այս համենայնդեպս դասախոսություններ են և վոչ եքսկուրսիաներ: Յեվ ահա թե ինչու:

Եքսկուրսիան հիմնված է վոչ թե ունկնդրի պասիվ ուշադրության վրա, այլ եքսկուրսանտի ակտիվ ուշադրության: Ղեկավարը չի պատմում եքսկուրսիայի առարկաների մասին, այլ ցույց է տալիս, ու նրանց մասին պատմում են եքսկուրսանտները, պատմում են իրենց տպավորությունները, դիտողությունները, նկատողությունները:

Աշակերտների և ղեկավարի այս փոխադարձ հարաբերությունների մեջ է հիմնական սկզբունքային տարբերությունը

դասախոսությունների և եքսկուրսիաների միջև: Բայց սրանով տարբերությունը չի վերջանում:

Եքսկուրսանտների դիտողությունները նրանց ցույց տրված առարկաների վրա, մի կողմից առաջ են քաշում նրանց հոգու ստեղծագործական ընթացքը, մյուս կողմից՝ այդ դիտողությունները առանձնապես տպավորիչ են լինում, վորովհետև կառուցված են հոգու տեսողական-շարժիչ ընթացքի վրա: Իսկ դասախոսությունը օգտագործում է դիտվող առարկաները, լոկ վորպես տեսանելի ոժանդակիչ, վոր առանձնապես արտահայտիչ ու հաջող պատկերավորում է դասախոսության նյութը: Յեվ այդ տեսնվող առարկաների բուն դիտելու ընթացքն այլ է: Դասախոսության ժամանակ, շրջապատած պատկերավորող նյութերով, դասախոսը եապես բռնանում է լսողի տեսողական ուշադրության վրա, հարկադրում է տեսնել այն, ինչ վոր հարկավոր է դասախոսության նյութի համար: Եքսկուրսիայի ժամանակ նայվող առարկայի դիտելու ընթացքը—ամբողջ մտավոր աշխատանքի հիմքն է, չափազանց ակտիվ ու ստեղծագործական աշխատանքի հիմքը:

Չպետք է շփոթել նույնպես «տեղեկատվությունը» (ГИДСТВО) եքսկուրսիայի հետ, իսկ այս շփոթումը ավելի հաճախ է տեղի ունենում, քան թե դասախոսության ու եքսկուրսիայի շփոթումը իրար հետ: Եքսկուրսիայի ու տեղեկատվության տիպիկ տարբերությունը կայանում է հետևյալ հատկանիշներում: Տեղեկատվություն—բացատրություն թանգարանում հավաքված իրերի կամ փողոցային հիշատակարանների, վորի նպատակն է բավարարել ամենաբազմակողմանի հետաքրքրվողներին ու այդպիսով մի շարք տեղեկություններ հաղորդել: Իսկ եքսկուրսիան ավելի լուրջ նպատակի յե հետևում—գիտություն տալ վորոշ հարցի մասին: Այս պատճառով էլ եքսկուրսիայի համար ընտրված նյութը յերբեք պատահական չի լինում, չի կայանում այս կամ այն առարկայի ներկայության մեջ, այլ միշտ ընտրվում ու խմբվում է վորոշ նյութի շուրջը:

Այս պատճառով էլ եքսկուրսիան միշտ պետք է լինի խնդրավոր, նպատակավոր:

Ռուսական թանգարաններում աշխատելիս, վորոնց մեծ մասը այլևս թանգարանի բնույթ չունեն, այլ թանկարժեք իրերի պահեստի բնույթ, տեղեկատվությունը առանձնապես աննպատակ է, քանի վոր հավաքված իրերի ու նրանց տեղավորման պատահական բնույթը կամ թե ժողովրդականացման մտքի արհամար-

հումը այն ժամանակ, յերբ եքսկուրսիան փոխարինված ե «բացատրությամբ» ու տեղեկատվությամբ՝ շատ քիչ արժեք կարող ե ունենալ դպրոցական կամ արտադպրոցական աշխատանքի համար։

Եքսկուրսիայի նյութը կազմվում ե կամ տրամաբանական առանցքի շուրջը կամ հոգեբանականի, «ապրումների» առանցքի շուրջը։ Վերջինս, որինակ, տեղի յե ունենում գեղագիտական եքսկուրսիաների միջոցին։ Այս պատճառով ել եքսկուրսիայի նյութը շատ խստությամբ պետք ե ընտրել. ինչ վոր ավելորդ ե, դուրս ե գցված կամ մի կողմ թողնված, ամեն մի դիտվող առարկա պետք ե մի նոր բան մտցնի ու նոր օղակ, եքսկուրսիայի նպատակը արտահայտող։ Ահա եքսկուրսիոն մեթոդի հիմունքների ամենասեղմ բնույթագիրը։ Եքսկուրսիան պետք ե հիմնված լինի ակտիվ ուշադրության վրա, եքսկուրսիան պետք ե սովորեցնի «տեսնել», եքսկուրսիան պետք ե լինի խնդրավոր։

Անցնում եմ յերկրորդ հարցին. ինչպիսի եքսկուրսիաներին մենք անվանում ենք քաղաքակրթական-պատմական։

Բոլոր եքսկուրսիաները, վորոնց նպատակն ե ուսումնասիրել մարդն ու հասարակությունը՝ հումանիտար անունն են կրում։ Մարդուն կարելի յե ուսումնասիրել յերեք ուղղությամբ։ Նախ, մարդը վորպես արտադրություն տվյալ միջավայրի։ Ժամանակակից սոցիալական ամբողջ աշխարհագրական, տնտեսական ֆակտորների գումարը ձևավորում ե մարդուն։ Մյուս կողմից ել, մարդն ունի վորոշ ազդեցություն այդ ֆակտորների վրա. նա անտառներ ե կտրատում, ճամբաներ ե անցկացնում, մտնում ե տնտեսական հարաբերությունների մեջ, ստեղծում ե սոցիալական նոր խմբակցություններ։ Մարդը և նրան շրջապատող միջավայրը կարող են եքսկուրսիոն մեթոդի ուսումնասիրության առարկա հանդիսանալ։ Յեվ այդ տեսակի եքսկուրսիաները սովորաբար կոչվում են «մարդաշխարհագրական» (антропогеографическая),—վորպիսի տերմինը շրջանառության մեջ ե մտցրել Պետերբուրգի հայտնի մանկավարժ Ն. Մ. Սոկոլովը։

Բայց մարդուն կարելի յե մոտենալ, վորպես անհատի և հաշվի չառնել ամբողջապես միջավայրը։ Իսկ մարդու անհատականությունը ուժեղ կերպով արտահայտվում ե ստեղծագործական պրոցեսի մեջ։ Գեղագիտական եքսկուրսիաներն ել մոտենում են մարդու ուսումնասիրությանը նրա գեղարվեստական ստեղծագործության ընթացքում։

Բայց մարդուն կարելի յե և ուրիշ, մի յերրորդ կերպ մոտենալ։ Մարդը-արդյունք ե պատմական պրոցեսի։ Յեվ ահա քաղաքակրթական-պատմական եքսկուրսիաները նպատակ են դնում ուսումնասիրել մարդուն և մարդկային հասարակությունը պատմական պրոցեսսի զարգացման ընթացքում։

Այսպիսի եքսկուրսիաների կրթական նպատակը, հասկանալի յե, վոր նույն խնդիրներն են, ինչ դրվում են ընդհանրապես պատմական կրթության համար։

Իսկ այդ խնդիրները սրանք են։ Նախ ծանոթացնել պատմական զարգացման որինականության հետ. յերկրորդ, առաջ քաշել պատմական յերևույթների ու ձևերի բնաշրջման փաստը։ Յեվ, վերջապես, յերրորդ—կրթել պատմականության զգացմունքը, այն զգացմունքը, վոր ժամանակակից կյանքը հիմք ունի ու սերտ կապված ե նրա հետ։

Անցնում եմ յերրորդ հարցին—քաղաքակրթական-պատմական եքսկուրսիաների դասավորման հարցին։ Ավելացնեմ սակայն, վոր ամեն տեսակի դասավորություն միշտ պայմանական ու ծրագրային բնույթ ունի։ Յեվ քանի վոր այդ իմաստն ել ունի դեռ, նա ցանկալի յե ու օգտակար։ Յեվ միմիայն այդ դասավորությունն ե դառնում ուղղություն, վորից մի «այբ» ել չի կարելի դեն գցել, վորը կդառնա մանկավարժական մտքի կապանքները։

Մի մոտեցում կա քաղաքակրթական-պատմական եքսկուրսիաների դասավորության համար—այն նպատակների համաձայն, վոր դրել ե ղեկավարը. կամ սովորեցնել, թե ինչպես վարել եքսկուրսիաները (այս եքսկուրսիաները մենք անվանում ենք «մեթոդական»), կամ թե աշակերտին կամ արտադպրոցականին տալ վորոշ քանակության գիտություն և պատմական կրթություն ու դիտողական ընդունակություն։ Առաջին տեսակի եքսկուրսիաները—«մեթոդականները», ի հարկե կնշանակվեն համարյա բացառապես մանկավարժական խմբի համար և «մեթոդական» տերմինը նրանց համար անվիճելի յե։ Իսկ «ցուցական» տերմինի վերաբերմամբ յես կուզենայի մի քանի խոսք ասել։ Նորերս, բոլորովին վերջերս շրջանառության մեջ ե թողած, վորպես մի նոր գյուտ, «ուսումնասիրական» եքսկուրսիաներ տերմինը. և այս «ուսումնասիրական» եքսկուրսիաները հակադրվում եյին ցուցական եքսկուրսիաներին, վորոնք միանգամայն անպետք եյին համարված, վորպես դպրոցական աշխատանքի համար անհանդուրժելի մեթոդ։ Այս վիճաբանության մեջ շինծու շատ բան կար և ամե-

նից առաջ շփոթված եր դասախոսություն և էքսկուրսիա հավա-
քողությունները: Նույն մաքով, ինչպես վոր ես եմ հասկանում էքս-
կուրսիոն մեթոդը, ցուցական էքսկուրսիաները շատ ուսումնա-
սիրական մոմենտներ են պարունակում, սերտ միանում են նրանց
հետ, և ավելորդ են «ուսումնասիրական» և «ցուցական» էքս-
կուրսիայի հակադրությունը: Համաձայն նյութերի խմբավորու-
թյան, այսինքն դրված խնդիրների, քաղաքակրթական-պատմա-
կան էքսկուրսիաները կարող են բաժանվել հետևյալ տեսակ-
ների.

1. Տիպոլոգիական էքսկուրսիաներ: Այս էքսկուրսիաների
նպատակն է ուսումնասիրել առավելապես պատմական պրոցեսի
ստատիկան, ընդգծել ընդհանուր, տիպիքական գծերը: Ահա տի-
պոլոգիական էքսկուրսիաների նյութերը քաղաքի համար. Մոս-
կվան-ամրոց, Մոսկվան-ագարակ, Մոսկվան-արվարձան, Ռյա-
զանը-ագարակ:

2. Էքսկուրսիաների յերկրորդ խումբը յես անվանում եմ
պատմական: Այս էքսկուրսիաների նպատակն է պարզել վորևե
պատմական յերևույթ, վորևե պատմական փաստ տեսանելի նյու-
թի վրա: Թանգարանական գործերի բաժինը Մոսկվայում էքս-
կուրսիա յի կատարում հետևյալ նյութի վրա. «Քաղաքակրթական
բեկումը 17-րդ դարու վերջում»: Էքսկուրսիայի նպատակն է—
պարզել հետևյալ հարցը. Պետրոս-Մեծի կուլտուրական բարե-
նորոգությունները արդյոք նոր յերևույթներ եյին, թե՞ ամբողջա-
պես պատրաստված եյին 17-րդ դարու վերջի պատմական պրո-
ցեսով: Ճարտարապետական հիշատակարանները — մոսկովյան
բարոկկոն—հարուստ նյութ են տալիս կենդանի ու ինքնուրույն
էքսկուրսիոն աշխատանքի համար: Թանգարանները «պատմական»
էքսկուրսիաների նյութեր. «Քարե շրջան», «Կրոնը և հին յե-
գիպտացիների պաշտպամունքը», «Հունական քաղաքակրթու-
թյան հիմունքները», «Իտալական վերածնությունը XV դարում»
և այլն:

3. Յերրորդ տեսակի էքսկուրսիաներն են—տեղագրական-
ները: Այս էքսկուրսիաների նյութերն են կազմում այս կամ այն
տեղը, իսկ էքսկուրսիայի նպատակը կարող է լինել. 1) կամ
այդ տեղի ուսումնասիրությունը, վորպես այդպիսին,—սա կլինի
էքսկուրսիա յերկրագիտությունից,—կամ թե 2) ուսումնասիրու-
թյուն ըստ ժամանակի զանազան պատմական շերտերի, վորոնք

հետքեր են թողել տվյալ տեղում, այսինքն ընաշրջման ընթացքի
ուսումնասիրությունը:

4. Հետո գալիս են պատմագրականական էքսկուրսիաներ:
Այս էքսկուրսիաների տեսակը դեռ բավականաչափ պարզ մշակված
չե, բայց շատ հաճախ նրանց նպատակն է լուսաբանել դիտվող նյու-
թը գրական հիշատակարանի միջոցով, վորը այդ նյութը ավելի
մոտիկ ու կենդանի յե դարձնում ու մյուս կողմից էլ այդ գրա-
կան աշխատության տեղային տարրը վորոշ կոնկրետացման յեն-
թարկում: Յերբեմն կարող է դրվել զուգահեռաբեն և գեղարվես-
տական ստեղծագործության վերաբերյալ վորևե խնդրի լուծում:
Այսպես են օրինակ «Տոլստոյի պատերազմը և խաղաղությունը և
Մոսկվան XIX-րդ դարի սկզբում» էքսկուրսիան, վորի մեջ պար-
զվում է Տոլստոյի ստեղծագործության ռեալիստական բնավո-
րությունը՝ խորթ պրոտոկոլային նատուրալիզմից:

Այս բոլոր էքսկուրսիայի ժամանակ բուն աշխատանքի
ընթացքում տիրում է վերլուծությունը: Նյութն էլ վերցնվում է,
վորպես մի շարք գումարելիներ: Քաղաքում կատարվելիս էքս-
կուրսիաներն վեր են լուծվում. տունը, յեկեղեցին, փողոցը,
այսինքն քաղաքի առանձին տարրերը: Թանգարանում ուսումնա-
սիրվում են առանձին առարկաներ: Յեվ նյութին մոտենալու տե-
սակետից նույնիսկ, բոլոր քաղաքակրթական-պատմական էքս-
կուրսիաները կարող են բաժանվել յերկու խմբի. վերլուծական և
համադրական էքսկուրսիաներ: Վերջին տեսակի էքսկուրսիաների
դիտավորությունն է ընդգրկել դիտվող առարկաների գումարը,
վորպես մի օրգանական ամբողջություն: Այսպես, քաղաքի մոտ
կարող են մշակվել, օրինակ, այսպիսի նյութեր. «Մոսկվայի
պեյզաժը», «Պետերբուրգի պատկերը». Թանգարանի համար՝
«գեղեցիկ արվեստների թանգարանը վորպես օրգանիզմ»: Յեվ
վերջապես, կարող են էքսկուրսիաներ համախմբվել նյութեր օգ-
տագործելու համար: Յես կարող եմ Վասիլիյ Յերանելու տա-
ճարը նրա ամբողջ նշանակությունն ընդգրկող մասերի բաժանել,
վորպես գեղագիտական հիշատակարան, վորպես պատմա-քաղա-
քակրթական հիշատակարան, վորպես ճարտարապետական հիշա-
տակարան,վորպես հոգևոր կենցաղի հիշատակարան. այսպիսի
էքսկուրսիան ես համարում եմ բեղուն-ինտենսիվ: Բայց հենց
նույն հիշատակարանին յես կարող եմ մոտենալ մեկ կամ յերկու
կողմից: Այդպիսի էքսկուրսիաները, վորոնց մեջ դիտվող նյութը

ամբողջովին չի օգտագործվում՝ յես անվանում եմ՝ անբեղուն-եքստենսիվ։

Կրկնում եմ, վոր այս ամբողջ դասավորությունը պայմանական ե, սակայն նա շատ կօգնի, յեթե ուզենաս մշակվող եքսկուրսիայի ծրագիրը պարզ ու վորոշ դարձնել։

Ահավասիկ մի թռուցիկ ակնարկ պատմա-քաղաքարթական եքսկուրսիայի մեթոդիկայի հիմնական հարցերի վերաբերմամբ։

Ն. Գեյնիկե

ԱՇԽԱՏԱՆՔԱՅԻՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵՋ ՓՈՔՐԱՀԱՍԱԿՆԵՐԻ ՀԵՏ ՊԱՐԱՊԵԼԻՍ *)

Ուղիղ տասը տարի առաջ, յես, իմ «Դպրոցական ռեֆորմը ներքեից» հոդվածում, հույս եյի հայտնում, վոր այդ ռեֆորմի հիմքը դառնալու յե մեր սեպուհ, տոկուն ձգտումը դեպի նոր կյանքը և յեթե դասատուները, ասում եյի յես, յեռանդով անցնեն դպրոցական կարգերը վերամշակելու գործին, ապա ուրեմն դըպրոցական գործի ամբողջ կառուցվածքը փոխվելու յե դեպի լավը։ **)

Այսօր արդեն այդ հույսը սկսում ե իրականանալ։

Նոր գործը ձևակերպող թարմ հոսանքը, չնայած բոլոր խոչնդոտներին, իր համար նոր ուղի յե հարթում և այդպիսով վոչ միայն տարրական, այլ և միջնակարգ դպրոցների կյանքը նոր հունի մեջ դնում։

Ինչպես յերևում ե, այստեղից արտահայտվում ե հասարակական ձևակերպող ու վիթխարի վոգու այն ուժը, վորով այսօր, մեր բոլորիս աչքի առաջ շնչում ե ու ապրում յերիտասարդ Ռուսաստանը։ Այս աշխատանքի մեջ ե ցուցադրվում այն ընդհանուր որենքը, վորի հիման վրա ամեն մի ժամանակաշրջան իրեն համապատասխանող, իրեն համար հարմարագույն դպրոցի տիպն ե կերտում։

Մեր ժամանակներում ամենից շատ և ուժեղ ե հնչվում «Աշխատանքային դպրոց» լոզունգը։ Սա այն դպրոցն ե, վորը յերիտասարդ սերունդներին վարժեցնում ե սովորեցնում կյանքի աշխատանքի հիմունքները և ընդունակ դարձնում նրանց մասնա-

---

*) Այս դեկուցումը կարդացված ե 1916 թ. հունվարի 21-ին և փետրվարի 7-ին «Իրազննական պիտույքների» հանձնաժողովի նիստերում։

**) Տես «Դպրոցական ռեֆորմը ներքեից», հրատարակություն Սիտինի, յերես 21—28.

կից լինելու այն աշխատանքներին, որ նա պետք է հանդիպի ապագա, աշխատանքային թագավորության մեջ։ *)

Այսպիսով մենք այստեղ գործ ունենք ոչ միայն կրթական, այլ և դաստիարակչական կողմի հետ։ Այսպես դրված հարցը բըղխում է այն հաստատ համոզմունքից, թե հասարակական կյանքը՝ միտքը և ժողովրդա-տնտեսական կյանքի ձևերը զարգանում են ու առաջ ընթանում դեպի այն անկեղծ խոստովանությունն ու գիտակցությունը, թե կյանքը կառուցանելու գործում առաջնակարգ դերը պատկանում է աշխատանքին ու աշխատավոր դասակարգին և որ ներկայիս արդեն ստեղծվում են այնպիսի պայմաններ, վորոնց շնորհիվ տնտեսական բջիջները հյուսվում են իրար և կազմում մի սերտ միություն (կոոպերատիվներն ու նրանց միությունները), իսկ «ձեռք բերելի» տնտեսության փոխարեն դրվում է «սպառողական» տնտեսությունը (Արիստոտել, Զոմբարտ)։

Յեթե այս դիտողությունը համապատասխանում է իրականությանը, ապա ուրեմն, կասկած չկա, վոր դպրոցական կրթությունն ու դաստիարակությունը պետք է հավասարվեն դեպի մեզ շրջապատող պատմական մոմենտի մակարդակին և այդպիսով դպրոցական աշխատանքների ամբողջ հիմքը պետք է կազմի աշխատանքային սկզբունքը։

Այսպես բնորոշելով դպրոցական աշխատանքների ուղղությունը՝ մանավանդ յերր հարցը վերաբերում է պատմության դասավանդության՝ մենք հաշվի յենք առնում ոչ միայն, այսպես կոչված, բնության օրենքները,—բնական—պատմական եվոլյուցիայի օրենքները, այլև մենք մեր կողմից մտցնում ենք նաև կուլտուրայի ըմբռնողությունը, վորի տակ յես հասկանում եմ մարդկային հանճարի կանոնավոր ու գիտակից ազդեցությունը մեզ շրջապատող բնույթ իրականության վրա։

Յերկար ժամանակ, թե ընդհանուր կրթության գործը կազմակերպելիս, և թե մանավանդ պատմության դասավանդության մեջ, նպատակ եյինք դնում աջակցել սանին, վոր նա կարողանա ընդհանուր աշխարհայացք մշակել և բավականանում եյինք նրանով, վոր սանը՝ կյանքի յերևույթների պատմական ուսումնասիրության համար՝ կարողանա վորոշել այն պայմանները, վորոնք ստեղծել են, այսպես կոչված կյանքի եվոլյուցիան։

*) Ըստ Ն. Վ. Չեխովի աշխատանքային դաստիարակությունը, դաստիարակության այն ձևն է, յերբ մանուկներն անմիջական մասնակցություն ունեն արտադրական աշխատանքի մեջ. օրինակ արհեստանոցներում։

Այո, բավականանում եյինք նրանով, վոր սաները դասընթացքը վերջացնելուց հետո ըմբռնեյին «պատմական յերևույթների օրինաչափությունը», կամ գոնե՝ յեթե մեր կողմից ժխտվում եյին պատմական օրենքները՝ սաները հաստատ համոզմունք ձեռք բերեյին այն մասին թե՝ «գոյություն ունի ինչ վոր բարդ, իր եությամբ բարձր ու շատ հետաքրքիր պատմական պրոցես»։ Պատմաբաններից, հետախուզողներից և դասատուներից մի քանիսը նույն իսկ տարվել եյին այսպես կոչված (բնարձակային) ցելլյուլյար թեորիայով, ըստ վորի պատմական կյանքը շատ եր հիշեցնում այն կյանքը, վոր մենք տեսնում ենք մեզ շրջապատող բնության բնապատմական հյուսվածքի մեջ։ *)

Բայց Կոնտն արդեն ասել է, թե նախատեսնելու համար պետք է տեսնել, իսկ ազդեցություն գործելու համար, պետք է նախատեսնել։ Կլյուչևսկին արդեն այն հույսն եր հայտնել, թե «ինչպես եր կազմակերպվում հասարակությունը» գիտությանը փոխարինելու յե «ինչպես պետք է կառուցել» գիտությունը։ Ուղիղ է, այդ գիտությունը մենք դեռ չենք ստեղծել, բայց մենք կյանք ենք կառուցում ամեն մի ժամին, ամեն մի րոպեյին և մենք չըպետք է մոռանանք յերբեք, վոր մեր յերեխաներին ու սաներին պարտավոր ենք մասնակից անելու մեր փորձերին ու փորձառություններին, ինչպես և աջակցելու նրանց կյանքի շինարարության դժվարին գործում։ Նրանց հետ մենք վոչ միայն պետք է ուսումնասիրենք կյանքի միանմանության օրենքները, վոչ միայն պետք է լուծենք պատճառների և հետևանքների մասին յեղած խնդիրները, մի խոսքով, վոչ միայն պետք է ճանաչենք յեղելությունը—ներկա պատմական իրականությունը, այլև գնահատենք այն լինելիք գաղափարների տեսակետից։ **) Բայց սա էլ բավական չե։ Պետք է մեր յեզրակացությունների մեջ ավելի վըճռական ու հանդուգն լինենք։ Թուցե մոտիկ ապագայում, նույնիսկ հույս չունենանք, վոր մարդիկ միայն կարող են հասկանալ, բայց և այնպես մենք պետք է գնահատենք պատմական պրոցեսը, այսինքն առաջ բերենք հասկացողություններ «հառաջադիմության և հետադիմության» մասին, ինչպես և հաղորդակից դարձնենք մանուկներին կյանքը կառուցելու գործին, վարժեցնենք, նրանց

*) Տես Մ. Ն. Պակրովսկու հոդվածը «Мелкой Земской Единице» հատոր. I։

**) Տես Յանկեվիչի շատ հետաքրքիր հոդվածը „Revue philosophique“-ի մեջ 1913 թ. № 5 (Nature et societe')։

մանակից լինելու կուլտուրական աշխատանքներին, դաստիարակենք նրանց մեջ կարողություն լինելու լավագույն ապագայի աշխատավորներ, աշխատանքի պայծառ Թագավորություն կառուցանողներ։

Ի հարկէ, մենք չենք մոռանում, որ վտանգավոր է մեր մատնանշած ուղին. մենք շատ լավ գիտակցում ենք, որ դաստիարակության գործում քիչ հակամանկավարժական եքսպերիմենտներ չեն կատարված թե քաղաքական, թե կրոնական և թե նույնիսկ դասակարգային ու կուսակցական տեսակետներից։ Բայց և այնպես, մենք շատ ենք հավատում հասարակական կրիտիկայի առողջ մտքին ու բարոյական արժեքին և հավատացած ենք, որ նա չի Թույլ տալու, այսպես կոչված պատմական՝ դաստիարակության, այդ դժվարին, բայց նոր գործին, շեղումներ կատարելու ուղիղ ճանապարհից։ Ու մենք գիտակցելով հանդերձ մեր նովատորական գործի պատասխանատվության ամբողջ ծանրությունը, կոչ ենք անում մանկավարժներին դիմելու՝ բայց վառ մանկավարժական հիմունքներով՝ այն նոր ուղին, որը մանուկներին պատրաստում է նոր կյանքի համար։ Իսկ այդ պատրաստման նըպատակը յես կը համարեյի այնպիսի սկզբունքների զարգացումը, որոնք պատմությունը դեպի լավը մղելու հիմունքներն ունեն և որոնք յերբեք չեն սպառնում մանկական արժանավորությանը և հոգեկան ազատությանը։ Պատմական պրոգրեսի այդ կարգի հիմունքները յես համարում եմ.

1) Անհատի (անհատականության) զարգացումը և 2) հասարակականության (ինչպես ժողովրդական, այնպես էլ համամարդկային համերաշխության *) զարգացումը։

Այս յերկու սկզբունքները հոգսերից գերագույնն եմ համարում մանկական դպրոցական դաստիարակության գործում։ Սրա հետ բնական է, որ անհատի զարգացումը ասելով յես հասկանում եմ մանկան բոլոր՝ ինչպես հոգեկան, այնպես և ֆիզիքական ույժերի զարգացումը, ուղիղ այնպես՝ ինչպես հասկանում էյին հելլենները։

Սրա հետ միաժամանակ, մենք յերեխային հաղորդակից դարձնելով իր ժողովրդի և համամարդկային կուլտուրական աշխատանքներին—պարտավոր ենք հաշվի առնել նաև իրեն յերեխային։

*) Արնոլ'դի «Պատմության հասկանալու խնդիրները»։

Այժմ համատարած է այն կարծիքը, թե յերեխային է վերապահվում մանկության իրավունքը, թե աշակերտի մեջ մենք պետք է հարգենք փոքրիկ մարդուն, որպես իր սեփական կյանքըն ունեցողին և հետևապես չպետք է ջախջախենք այն, մեր հաճույքի, հասակավորներիս Թեկուզ շատ կարևոր. խնդիրների պատճառով։ Բացի այդ, նրա ամբողջ ժամանակը չպետք է ըն-բռնադրված լինի դպրոցին։ Ահա այս տեսակետից է, որ հարց ենք տալիս մեզ—համապատասխանում է արդյոք մեր պահանջը աշակերտի մանուկ բնության։ Այո, մենք ցանկանում ենք վարժեցնել նրան աշխատանքին, մենք ցանկանում ենք զարգացնել մանկան մեջ նրա անձնական ձգտումներն ու ույժերը, մենք ուզում ենք հասարակականություն զարգացնել նրա մեջ, բայց հարց է։ Ո՞ւզում է արդյոք այդ ինքը, յերեխան։ Չե՞ն լինելու արդյոք մեր բոլոր աշխատանքները սոսկ մի բռնություն մանկան անձնավորության դեմ։

Բարեբախտաբար ոչ։

Մարդու և շրջապատող բնության միջև մենք նկատում ենք ույժերի համամիություն, աշխարհաշինության ամբողջականություն։ Ցեվ ով դիտում է մանուկներին, աշխատում է նրանց հետ—նրան շատ լավ հայտնի է, որ մանկան օրգանիզմը ինքն է ձգտում իր ույժերի համապատասխան աշխատանքներին, որ մանուկները շատ են սիրում զարգացնել իրենց ույժերը, արտահայտել իրենց ձգտումները, ստեղծագործական ընդունակությունները և որ շփվելու ձգտումը բոլոր նորմալ և առողջ յերեխաների համար ամենամեծ պահանջներից մեկն է։

Այսպիսով ուրեմն, մենք մանկավարժական աշխատանքների նպատակը համարում ենք այն, ինչ որ բխում է մանկան բնավորությունից և պատմական ժամանակի պահանջներից։

Մենք ուզում ենք օգնել մանուկներին, որ կարողանան կանոնավոր կերպով ճանաչել շրջապատը, աշխարհը և այդպիսով գործիչներ պատրաստենք այն նոր Թագավորության համար, որ մեր աչքի առաջ իր յերթն է կատարում։ Սա աշխատանքի ազատ ստեղծագործության Թագավորությունն է, այն աշխատանքի, որ անհատական ձգտումներին բավարարություն է տալիս, համապատասխանում է հասարակական միությունների շահերին. աշխատանքի, որը տոգորված է պրոգրեսի գաղափարներով և որը լուսաբեր է մարդկության համար։

Ի՞նչ միջոցներ պետք է կիրառի այն պատմական մանկա-

վարժը, վորը ցանկանում է աջակցել վերհիշած խնդիրների իրականացման գործին:

Ինքնըստինքյան հասկանալի յե, վոր ամբողջ մանկավարժական կողմի գործոն աշխատակցությամբ միայն կարող է հաջողություն ունենալ կոոպերացիայի այս կամ այն ներկայացուցիչը:

1) Նախ և առաջ դա պետք է այնպիսի մեթոդ լինի, վորը կարողանա մանուկների մեջ ձեռներեցությունն ու ինքնագործունեությունը զարթեցնել:

Ամենալավ կրթությունն ու դաստիարակությունն այն է, վոր ուսուցչի և դաստիարակի դերը դարձնում է վոչ անհրաժեշտ, վորը սանին և դաստիարակվողին դարձնում են ինքնուրույն, կանգնեցնում սեփական վոտների վրա:

Ամենից լավ պատմա-տնտեսագետներին է հայտնի, վոր ժողովրդա-տնտեսության ձևերը, եվոլյուցիայի յենթարկվելով ստրկական աշխատանքի ձևերից անցել են ճորտականի, ապա ազատ աշխատանքի և ամենամեծ արտադրականության հասել են ստեղծագործ աշխատանքի շրջանում, քանի վոր այսպիսի աշխատանքն է համապատասխանում աշխատավորի անձնական ձգտումներին:

Այս օրենքը ճիշտ է նաև մանկան աշխատանքի վերաբերմամբ: Ի հարկե մանկան փորձառությունը շատ է սահմանափակ. դեռ նա չգիտե ոգտվել այն բոլոր կարելիությունների հարուստ շտեմարանից, վորը գոյություն ունի աշխատանքի կիրառման բնագավառում—նա դեռ զուրկ է անձնական ձգտումներից և ահա սրա համար է, վոր յերեխային պետք է առաջնորդեն նրանք, վորոնք ծանոթ են այդ կարելիություններին և ճանաչում են մանկան հոգեկան պահանջները բավարարող միջոցները:

Բայց և բնության օրենքների դեմ մեղանչում են և այն դպրոցները, վորոնք 10—12 տարի շարունակ աշակերտին վոչ ազատ աշխատանքի տակ պահելով, վերջը տարակուսում են թե ինչու դպրոցից դուրս յեկած յերիտասարդները չեն ունենում վոչ ձեռներեցություն և վոչ ստեղծագործական ընդունակություններ: Ցավ յեթե յերբեմն տարրական դպրոցները մեզ զարմացնում են իրենց կենսունակ աշակերտներով, այդ միենույն ժամանակ միջնակարգ դպրոցներում շատ հաճախ դիտում ենք, թե ինչպես կանգ են առել բոլոր կենսական ույժերը և այդ «կանգառումը» այնքան ուժեղ է լինում արմատացած, վոր վոչ մի ազատամիտ ու բարյացակամ շրջաբերական չի կարող շարժել այդ ճահիճը:

Ինչպես յերևում է մեր միջնակարգ դպրոցը այդ վիճակին հասցնելու մեջ պակաս դեր չեն խաղում ծրագրի մեծությունն ու դասագրքերի հաստությունը (օրինակ Պլատոնովի). սրան կավելացնենք նաև այն մանկավարժների ջանքերը, վորոնք ամեն մի համագումարում՝ ցանկանալով ավելի մեծ գիտություններ տալ սաներին, պահանջում են իրենց դասերի թվի *), հետևապես և ուս. տարիների **) ավելացումը:

Ինքնըստինքյան պարզ է, վոր այս բոլոր հանգամանքները ծանրաբեռնում են աշակերտներին պարտադիր աշխատանքներով, վորոնց վրա՝ ինչպես յես հաճախ եմ հանդիպած՝ ամենաբարեխիղճ աշակերտները նստում են մինչև գիշերվա ժամի մեկն ու յերբեմն էլ ավելի և յերբ ծնողը վերադառնում է թատրոնից կամ նիստերից իր սեղանի վրա գտնում է մի տոմս. «հայրիկ, վաղը անպատճառ զարթեցրու ինձ ժամի վեցին»: ***)

Ժամանակ է ըմբռնել, վոր ընդհանուր կրթությունը չի կարող վերջանալ յերբեք, վոր նա պետք է ձեռք բերվի, հետևապես և շարունակվի ամբողջ կյանքի ընթացքում (միայն—յերիտասարդական հասակում՝ ցերեկով, իսկ յերբ մարդս պրոֆեսիոնալ աշխատավոր է դառնում՝ գիշերով—աշխատանքից հետո) հասակավորների համար դասերի, հավելյալ դասարանների, դասընթացքների, ժողովրդական համալսարանների, գրադարանների, ակումբների, ժողովրդական տների և այլ հիմնարկությունների միջոցով:

Սրա համար դպրոցի համար անհրաժեշտ են վոչ թե դասերի քանակը կամ ծրագրի մեծությունը, այլ աշխատանքի վորակը, աշխատանքը առաջ տանելու միջոցը. վոչ թե այսքան, այլ վորքան լավ ի՞նչպես անցնել: Սա յե խնդիրը: Իսկ յեթե այդ այդպես է, ապա պետք է հիմնովին փոխենք ժամանակի և ծրագրի փոխհարաբերությունը: Վոչ թե ժամանակն ու ժամերը պետք է վո-

*) Տես Թեկուզ աշխարհագրության դասատուների Մոսկվայի համագումարի վորոշումը 1915 թ. մարտ ամսում:

**) Ամերիկյան դպրոցներում վերջերս 7-ամյա դպր. տարին դարձրին 8-ամյա, իսկ արտասահմանում, պատերազմից առաջ հարց էր դրված 8-ամյա տարրական դպրոցը 9-ամյակների վերածել:

***) Անտարբերիկները միշտ և ամենուրեք պատասխանում են ընկերների թելադրությամբ կամ թերթիկների վրա արձանագրելով. դասեր են սովորում այսպես, առաջին դասին—յերկրորդը, յերկրորդին՝ յերրորդը և այլն, իսկ վերջին դասին հետևյալ որվա առաջին դասը: Գալով յերեկոներին—հաճախում են կինեմատոգրաֆներ «ուժեղ դրամաներ» դիտելու համար:

րոշվեն ծրագրի ծավալով, այլ ծրագիրը պետք է յենթարկել այն ժամանակին, վոր ունենք մենք։

Այս խնդրում մանկավարժներին պետք է աջակցեն մասնագետ բժիշկները։ Ընդունենք նրանք պարզեցին, վոր անհրաժեշտ է դպրոցական ընդհանուր կրթությունը սահմանափակել սեռական հասունության շրջանով, բայց չէ՞ վոր մենք 3—4 տարի ևս ունենք մասնագիտական դպրոցների համար։ Ընդունենք 10 տարվա դպրոցական շրջան ունենք, 7—17 տարեկանների համար *), ընդունենք հոգեբանական տեսակետից պատմության դասերին հատկացնում ենք վերջին 7 տարին՝ սրանցից 3—առաջին կոնցենտրի, իսկ 4-ը յերկրորդի համար։ Ընդունենք բժիշկներն ու հոգեբանները վորոշեցին, թե բարձր դասարաններում որական աշխատանքի մաքսիմում դասերի թիվը պետք է 6—7 լինեն, վորից շաբաթական 30—40 ժամերից միայն 5—6 ժամը անհրաժեշտ համարեցին հատկացնել պատմության դասերին։ Հնարավոր է, վոր դասարանական աշխատանքներին հատկացնեն 2 կամ 3 ժ. իսկ ամբողջ յերկրորդ կոնցենտրի 4 տարվան՝ 8 կամ 12 ժ.։ Ահա այս 8—12 ժամով է, վոր պետք է վորոշվի 4 տարվա ընթացքում անցնելիք ուսման ծրագիրը, այն պայմանով միայն, վոր աշակերտին կատարյալ հնարավորություն տրվի ինքնագործունեությունը զարգացնելու համար։

Ի հարկե այս հաշիվը յենթադրական է, սրանով ուզում եմ շեշտած լինել, վոր մեր այսորվա ծրագիրը պետք է կրճատվի և վոչ թե լայնանա, բնականաբար դասավանդման յեղանակի հիմնովին փոփոխելու պայմանով։

Այսպես ուրեմն, աշակերտի ույժերով չափած նյութի մինիմումով պետք է հասնել մաքսիմում հետևանքների։ Սա յե այն լոզունգը, վորը պետք է արձանագրվի մեր դրոշակների վրա։ Միայն այս պայմանով կարող ենք առաջ բերել աշակերտի ակտիվությունը. միայն այն ժամանակ, յերբ աշակերտները կազատվեն՝ վոչ միայն պատմության, այլ և ուրիշ առարկաներից՝ ծանրաբեռնվելուց, յերբ նրանք կունենան թարմ ույժ ու բավարար նպատակահարմար ձևով կազմակերպված հանգիստ, ահա այն ժամանակ միայն հնարավոր կը դառնա խոսել դեպի գործը ազատորեն արտահայտվող հետաքրքրության մասին, քանի վոր

*) Վերցնում եմ միասնական և վոչ թե այն դպրոցը, վորտեղ 5 տարի սովորելուց հետո (տարրական և բարձր տարրական) միայն աշակերտներն ընդունվում են գիմնազիայի առաջին դասարանը, ինչպես այդ թելադրում է շրջաբերականը։

այդ ժամանակ միայն հնարավոր է ունենալ բավական ժամանակ այդ հետաքրքրությունը իրականացնելու համար։ Սրան պետք է ավելացնել և այն, վոր դպրոցական կյանքի կանոնավոր ընթացքի վրա բավական մեծ ազդեցություն ունի և այն ռեժիմը, վորը գոյություն ունի աշակերտի տանը։ Յեթե աշակերտի տանը գոյություն ունի աշխատանքային մթնոլորտ, յեթե աշակերտը յերեստվածներից չէ՝ շնորհիվ շրջապատողների ծառայությունների՝ յեթե ծնողներն արդեն վարժեցրել են աշակերտին ույժեր ներածին չափ մասնակից լինելու տան աշխատանքներին—ապա աշակերտը լուրջ է վերաբերվում դպրոցական աշխատանքներին. իսկ այնտեղ, վորտեղ տիրում են ճորտատիրական նոր ձևերը Օբլոմովյան շրջապատը—այնտեղ անկարելի յե սպասել, թե աշակերտի ինքնագործունեությունը առաջ քաշելու փորձերը դրական հետևանքների կհասնեն, քանի վոր աշակերտն արդեն վարժվել է պասսիվ վերաբերվել լուրջ գործերին։

Ըստ իմ 30 տարվա դիտողության տարբեր դասակարգերի յերեխաների (աշակերտների) նկատմամբ ամենալավ աշխատավորները բնության ծոցում մեծացած գյուղացի մանուկներն են, ինչպես և փոքր քաղաքների մանր բուրժուաների տղաները, վորոնք մնացել են ծանր աշխատանքների մեջ։

Ինչպես պետք է մանկահասակների մեջ կիրառել ակտիվության սկզբունքը, պատմության դասավանդության մեջ։

Առաջին տեղը յես հատկացնում եմ վերարտադրման մեթոդին, ինչպես և պատմվածքների, պատմելու մեթոդին։

2) Վերարտադրության մեթոդը։

Սովորած նյութը կոնտրոլի յենթարկելու, ստուգելու, ինչպես և այն հիշողության մեջ ամրապնդելու համար, առհասարակ, ամենքի կողմից միակ միջոցն է համարվում լսածի կամ կարդացածի բերանացի արտահայտումը—վերարտադրումը։ Բայց այս ձևը՝ պետք է խոստովանած, յերբեմն շատ ոգտակար նույնիսկ անհրաժեշտ՝ ունի իր թույլ կողմերը, վորոնք և պետք է վերացնել։ Տրված նյութը բացառապես բերանացի վերարտադրելու ժամանակ մենք գործ ենք ունենում գլխավորապես վոչ միայն անապաստ աշխատանքի հետ, այլ և պասսիվ ընգրկած նյութի հետ։

Աշակերտը կրկնում է դասը, վոչ թե նրա համար, վոր այդպես է ուզում, այլ նրա համար, վոր ստիպված է այդպես անել. նա այստեղ ազդեցության օբյեկտն է և վոչ թե սուբյեկտ, վորը ուզում է մի բան անել, ներքին մղումներից դրդված։ Իսկ սա

նշանակում ե, վոր այստեղ ինքնուրույնություն ասած բանը մեծ դեր չի խաղում: Այս բանը ավելի յե աչքի ընկնում, յեթե աշակերտին ստիպում են նյութը իսկությամբ կրկնել, յերբեմն նույնիսկ «բառ առ բառ»: Բացի այդ յերբեմն աշակերտը գործ ե ունենում կոնկրետ նյութի հետ՝ իսկ սա մանուկ հասակում շարունակ տեղի յե ունենում՝ և յեթե նա առաջուց չի յուրացրել մեսանելիքի կամ մկանունքների միջոցով—ապա նրա մտավոր զարգացումը մղվում ե դեպի ամենավատ և վտանգավոր սովորությունը—վերբալիզմը, այսինքն բառերի արտասանումը առանց հասկանալու նրանց բուն նշանակությունը: Նա ով գործ ունի այնպիսի յերեխաների հետ, վորոնք մեծանում են այդ սովորությամբ շատ լավ գիտե, վոր այդպիսի յերեխաների մտավոր ընդունակությունները հետզհետե թուլանում են, վատանում, վոր նրա մտավոր ույժերը զգալի կերպով ջլատվում, անզոր են դառնում *):

Հաճախ մարդս զարմանում ե, նույնիսկ բարձր դասարանների ազիտությունից, յերբ օրինակ քննության ժամանակ նրանք տառ առ տառ կրկնում են այն բոլորը, ինչ վոր սովորել են ուսուցչի թելադրած տետրակներից: Բնական ե, այդպիսի աշակերտներին դաս տվող ուսուցիչը շատ ե գոհ մնում իր սաների պատասխաններից: Բայց բավական ե խնդրել այդպիսի աշակերտին պարզ բառերով բացատրել իր ասածը կամ մեծ ապլոմբով արտասանած տերմինի նշանակությունը և կը համոզվեք, վոր պատասխանողը յերևակայել անգամ չի կարողանում, թե ինչ ե իր ասածի բովանդակությունը. փաստերն ու դարաշրջանները խառնվում իրար զարմանալիորեն. Յելիզավետա Պետրովնային Յեկատերինա II-ի տեղ ընդունում... Բալթյան ծովի ափերը Ռուսաստանին են անցնում Ստոլբովյան պայմանագրով... «Սլավյանոֆիլները ցանկանում են վերադառնալ հին կարգերին, իսկ յեվրոպասերները կարծում են, թե ռուսական պետությունը սկիզբն առավ Պետրոս Մեծից...» «Ջեմսկի սոբորներն են օրենքները հաստատում», իսկ «ռուսական զորքը յերկու փալանգի բաժանվում»:

Այս պատասխանները ինձ հիշեցնում են այն պատկերը, վորին յես հանդիպեցի գավառական վանքերում եքսկուրսիաների ժամանակ: Վարդապետներից մեկը, վոր մեզ վորմնանկարներ եր

*) Այսոր մեծ քաղաքներում այդպիսի յերեխաների համար բացվում են այսպես կոչված «օժանդակ դպրոցներ»:

ցույց տալիս չկարողանալով պատասխանել մեր հարցին, ինքը մեր նույն հարցը ուղղեց մյուս վարդապետին.—«Հայր Պետրոս, սրանք վոր սրբերն են—Մոսկվայի, թե Ռոստովի»: Իսկ սա չտատանվելով և բավական համոզված ձայնով պատասխանեց. «Այո, կամ Մոսկվայի և կամ Ռոստովի սրբեր են»: Սրանով յես ուզում եմ ասել, վոր մենակ բերանացի վերարտադրությունը վոչ մի առիթ չի տալիս մեզ յենթադրելու, թե ասած բառերը համապատասխանում են իրական գիտության, ինչպես և չի յերաշխավորում, թե այդպիսի տրամաբանական կապը, դատողությունը կարող ե ինքնուրույն լինել: Սրա համար անհրաժեշտ ե, վոր դասավանդության առաջին շրջաններում փաստերը ուսումնասիրելու, անհրաժեշտ կոնկրետիզացիայի յենթարկելու ժամանակ, այդ փաստերը ներդաշնակվեն տեսողության և այլ զգայարաններին ու այդպիսով միայն ամրապնդվեն հիշողության մեջ, այսպես կոչված ձեռքի աշխատանքի օգնությամբ—իլյուստրացիայի, մոդելիզացիայի, ծեփի, սղոցելու կամ իրագննական պիտույքները աշակերտի կողմից ինքնուրույն անալիզի յենթարկելու միջոցով: Մենք լավ գիտենք միայն այն, ինչ վոր փորձում ենք անել—կատարել: Քանի յերեխան խոսում ե, նրան թվում ե, թե լավ ե ճանաչում այն իրը, վորի մասին նա խոսում ե, բայց փորձեցեք վերարտադրել նա պատմածը և դուք կհամոզվեք, վոր նա չի հասկանում ասածը: Բայց գլխավոր դերը այստեղ վոչ թե ձեռքի աշխատանքին կամ շոշափելիքին (Լայ) և կամ տեսանելիքին ե պատկանում, այլ այն լարված ուշադրության, վորը յերեխան գործ ե դնում ակտիվ աշխատանքի ժամանակ, յերբ նա ուզում ե ստեղծել այս կամ այն սովորական իրը կամ պատմական քարտեզը: Շնորհիվ ուշադրության կոնկրետիզացիայի անալիզը դառնում ե ուժեղ և ճիշտ, իսկ տպավորությունը զարմանալի ուժեղ կերպով ամրապնդվում հիշողության մեջ *):

Բայց և այնպես, Կանտի պատկերը արտանկարելով, մենք «կատեգորիկ իմպերատիվը» (Կերշենշտեյներ) չենք յուրացնում ձեռքի աշխատանքի օգնությամբ, ինչպես կարծում են շատերը, թե դա աշխատանքային սկզբունք կարող ե համարվել, քանի վոր դրանով չե, վոր մենք կկարողանանք իրականացնել նաև ձեռքի աշխատանքային սկզբունքը, յեթե մոռանալու լինենք, վոր ձեռքի աշխատանքային սկզբունքը,

*) Մանրամասնությունները տես իմ «Ձեռքի աշխատանքը վորպես մեթոդ կրթության և դաստիարակության մեջ» գրքույկում:

աշխատանքը կարող է օգտակար լինել միայն այն ժամանակ, յերբ այդ կիրառում ենք նպատակահարմար ձևով: Միայն այն ժամանակ է այդ ձևը կրթական միջոց դառնում, յերբ ձևակերպվում է մանկան հոգին:

Ընդունենք ձեռքի աշխատանքը կիրառեյինք այն ժամանակ, յերբ յերեխան արդեն լավ է ճանաչում իրը, բավական պարզ ու վորոշ գաղափար ունի այդ իրի մասին կամ այն հասկացում է, յերբ արդեն պետք է նախկին տպավորությունների, յուրացրած հասկացողությունների վրա հենի վերացական գաղափարների, հասկացողությունների և դատողությունների նրբին աշխարհը: Վերարտադրության մեթոդի կիրառումը այդ դեպքերում կարող է օգտակար լինել, բայց կարող է նույնիսկ լինել վնասակար: Ասենք աշակերտը վորևե նպատակով, որինակ իր ընկերների համար, կրկնում է այդ աշխատանքը, ապա նրա ձեռքն արդեն վարժվում է վորոշ (ռեֆլեկտորական) շարժումներին, առանց գլխի ուղեղի ակտիվ մասնակցության, իսկ այդպիսի «հմտությունը» աշակերտին փոխանակ տանելու դեպի մտավոր հաղթանակներն ու դժվարությունները գիտակցորեն հաղթահարելուն— կտանի յետ, ավտոմատիկ պրոցեսներին: Ուրեմն, ձեռքի և աչքի օգնությամբ արած վերարտադրությունը, պետք է տանել շատ զգույշ և անպատճառ ուսուցչի ղեկավարությամբ, գլխավորապես կենցաղական նյութերը կոնկրետիզացիայի յենթարկելու և այլ տպավորություններ ուղեղի մեջ ամրապնդելու նպատակով, քանի վոր սրանք հետագա, հեռավոր աշխատանքներին հիմք պետք է ծառայեն: Կարիք չկա ապացուցելու, վոր վերարտադրական մեթոդը շատ է զարգացնում դիտելու ընդունակությունը, վարժեցնում է աշակերտներին մոտից դիտել պատմական հուշարձանները, նկատել մանրամասնությունները ու հատուկ գծերը (վորոնք պասիվ դիտողության ժամանակ հաճախ վրիպում են աչքից): Ահա այդպիսով է, վոր աշակերտը կարգի յե բերում իր մտավոր հարստությունները:

Հասկանալի յե ուրեմն, վոր գործը գիտակցորեն ղեկավարելիս ընդգրկվող իրը կամ նկարը դրդում է աշակերտներին բացատրություններ վորոնել, իսկ սա յե վոր մեզ հասցնում է պատմվածքների կամ պատմելու մեթոդին:

3. Իմ կարծիքով, մանուկներին պատմություն կամ այլ առարկաներ սովորցնելիս պատմվածքների մեթոդը լաբորատորա-

կան կամ աշխատանքային սկզբունքի ամենաեական մասն է կազմում:

Այս մեթոդը բղխում է աշխատանքային դպրոցի սկզբունքների հիմունքներից. այս մեթոդի միջոցով է, վոր աշակերտների մեջ ամենահաջող կերպով զարթնում է ակտիվության պահանջը, ինչպես և դրդում նրանց համագործակցելու հասակավորներին:

Յերեխաները դպրոց մտնելու հենց առաջին որից թող պատմեն մեզ իրենց մանկության, իրենց խաղերի, գործերի, ընտանի կենդանիների, հարևան գյուղի կամ քաղաքի տոնավաճառի կամ յեկեղեցի գնալու մասին:

Մանավորապես յերեխաների սեփական կյանքի, գյուղի, կամ ավանի մասին արած պատմությունները կազմելու յեն պատմության դասավանդության սկզբնական, նախապատրաստական շրջանը: Կամաց կամաց այս պատմությունները սխեմի են բերվում և այդպիսով դառնում ամենագնահատելի միջոցը մանուկների կրթության և դաստիարակության գործում:

Աշակերտի պատմածը ուսուցչի կողմից մտցվում է աշխատանքների ծրագրի մեջ և այդպիսով մանուկին անմիջական ու օգտակար կերպով մասնակից անում իր աշխատանքներին: Աշակերտի այս ձևի մասնակցությունը կարմիր գծի պես պետք է անցնի դպրոցական բոլոր աշխատանքների մեջ՝ թե ռուս լեզվի դասերին, թե մաթեմատիկայի, յերբ աշակերտն իր հնարած խընդիրն է առաջարկում կամ հետաքրքիր լուծումներ տալիս: Այս ձևը ավելի անհրաժեշտ է դառնում մանավանդ աշխարհագրության, պատմության, բնագիտության և այլ առարկաների բացատրական ընթերցանության ժամանակ:

Գործնականում այս բանը հետևյալ կերպով է տեղի ունենում:

ա) Դասից մի քանի որ առաջ ուսուցիչը առաջարկում է ցանկացողներին կարդալ դասի թեմային վերաբերյալ հոդված, մի վորև է հատված, մի գլուխ կամ ամբողջ գրքույկը դասարանում պատմելու համար:

բ) Ուսուցիչը բաժանում է պատմության նյութին վերաբերյալ ձեռքի տակ ունեցած 4—5 ձեռնարկներ, իսկ դասարանի ընտրյալ պատմվածքների վարիչը արձանագրում է, թե ով պետք է պատմի, ինչ նյութի մասին, ինչ աղբյուրներից ու վորոշյալ որը, դասից առաջ, գրավոր կերպով հաղորդում այդ մասին, ցույց տալով պատմվածքի համար պահանջվելիք րոպեների թիվը:

գ.) Ուսուցիչը դասը բացատրելու կամ անցածի մասին զրուցելու ժամանակ, տեղ է տալիս նաև աշակերտի պատմությանը, վորը կանգնելով դասարանի դեմ առ դեմ արտահայտվում է թեմայի մասին և այդպիսով կամ լրացնում ուսուցչի պատմածը և կամ նյութ տալիս նախկին, անցած դասերից մեկը վերհիշելուն:

դ.) Պատմության թեման պետք է օրգանապես կապված լինի դասի նյութի հետ: Պատմության բովանդակությունը ավելի հեշտ է հասկանալի, ինչպես և լավ մարսելի կդառնա, յեթե սերմը այնպես թե այնպես պատրաստի հողի վրա ընկնի, այսինքն հենվի մշակված դասընթացին. շատ օգտակար է, յեթե համոզվելու համար ստուգվի այդ ամենը:

ե.) Պատմվածքը պետք է լրացնի նյութի այն մասը, վոր չի տրված ուսուցչի կողմից կամ չի հիշված դասագրքի մեջ:

Այսպիսով միայն կարելի յե թարմություն ու նորություններ մտցնել դասի մեջ, այսպիսով միայն հնարավոր է հետաքրքրություն մտցնել ավանդվող առարկայի մեջ:

Այս միջոցի նշանակությունը կայանում է նրանում վոր՝

1) Աշակերտները համագործակցության միջոցով ակտիվ մասնակցություն ունենան աշխատանքին: Ձև վոր պատմողը իրեն զգում է աուդիտորիայի առաջ, պատասխանատուի դերում և հետևապես աշխատում է ավելի լավ պատմել, իսկ ունկնդիրները մեծ հետաքրքրությամբ հետևում են իրենց ընկերոջ պատմածին:

2) Աշակերտները բավարարում են իրենց հակումները, քանի վոր իրենք են նյութը ընտրում, իրենց ճաշակի համաձայն:

3) Զարգացնում են իրենց գիտելիքների աշխարհը և ամրացնում իրենց բարոյական ույժերը, հաղթահարելով արգելքներն ու դժվարությունները:

Միջին հասակի համար կարելի յե ավելի խորացնել այս միջոցը: Այս կամ այն դարաշրջանը բազմակողմանի կերպով ուսումնասիրելու համար կարելի յե առաջարկել աշակերտներին խմբակներ կազմեն և իրենց մեջ բաժանեն փոքրիկ զեկուցումներ կարդալու պարտականությունները: Այսպիսի խմբեր կարելի յե կազմել նաև հետագա դարաշրջանների ուսումնասիրելու համար: Այսպիսի զեկուցումներին կարելի յե նվիրել նաև ամբողջ դասեր:

Բարձր դասարաններում կարելի յե հենց տարվա սկզբում պատմաբանների խմբակներ առաջացնել. որանք կարող են աշխատել նաև արտադասարանային ժամերին:

Ընդհանրապես այս մեթոդը ամենալավ ճանապարհն է աշակերտների մեջ աստիճանաբար գիտական հետաքրքրություն զարթեցնելու համար՝ սկսած առանձին մտությունների տարրական ձևի արտահայտություններից մինչև ամենախոր ու բարդ կոլլեկտիվ աշխատանքները *):

4) Դրամատիզացիայի մեթոդը, վորը հաճախ, անգիտակցաբար հենվում է պատմելու մեթոդի վրա:

Յերբ աշակերտը վոգևորությամբ է կարդում «Պիմեն»-ը Բորիս Գոդունովից կամ վորևե վոտանավոր է արտասանում— պետք է թույլ տալ, վոր նա շարժումների կամ պոզայի միջոցով շեշտի հեղինակի միտքը:

Աշակերտը շատ է սիրում իրեն պատմագիր յերևակայել: Նա ձեռք է բերում հին կազմով, միածալ ձեռագիրը, փետուրե գրիչ, նստում առաջ քաշած նստարանին և կարդում «Պիմեն»-ի մենախոսությունը զգացմունքով, լրջությամբ, ընդմիջումներով: Իսկ նրա ընկերները այդ ժամին ավելի պարզ ու պատկերավոր կերպով են յերևակայում ժամանակագրի դերը և ըմբռնում Պուշկինի անմահ խոսքերը, քան սովորական ընթերցանության ժամանակ:

Հայտնի յե, վոր տպավորության համար շատ մեծ նշանակություն ունի համապատասխան տրամադրությունը, յերբ այդ տպավորությունը հեշտությամբ է կապակցվում մեր մտապատկերների հետ (մտապատկերների կոռելյացիայի օրենքը **): Հետաքրքիր բան ընդգրկելու ուրախ տրամադրությունը (սպասելը) համակում է ամբողջ դասարանին, իսկ սա ամենաբարեհաջող պայմանն պետք է համարել ուշադրությունը կենտրոնացնելու, հետևապես նյութը ամուր հաստատ կերպով յուրացնելու համար:

Բայց յես այստեղ յերկու հանգամանքի յեմ նշանակություն տալիս. 1) Պատմական մատերիալի դրամատիզացիայի ժամանակ յերևակայությունը մեծ լարվածությամբ է աշխատում, իսկ սա անցյալն ուսումնասիրելիս յուրացման անխուսափելի պայմանն է հանդիսանում:

*) Տարաբախտաբար այս մեթոդի նշանակությունը մնաց չպարզված մանկավարժ խմբակցության ցուցադրումների ժամանակ 1916 թ. փետրվարի 10-ին: Ներկա յեղողները գնահատեցին պատմողների պատմությունները և վոչ թե մեթոդը: Ցանկալի յե գնահատումներ ստանալ հոդվածներ կարդացողներից:

**) Նեչաևի „Очерк психологии“ 87 և 153 յերես:

2) Մանկան հոգին նվաճվում է հույզերով (բավականության հասարակ զգացմունքից, մինչև դեպի բարին ու ճշմարիտը տանող ավելի բարձր, խորն ու արժեքավոր տենչանքի կամ համակրության հույզերը)։ Ղեկավարի գործն է արդեն տալ այնպիսի մի նյութ, վորը ազդի մանկան բնավորության ամենանվիրական լարերին և վերածի այդ հույզերը բարոյական արժեքների։

Մանուկները շատ են սիրում այդ վերապրումները, վորոնք նրանց հոգու մեջ խորը հետքեր են թողնում։ Այսպիսով, բնազդական միտքը զարգացնելուն զուգընթաց, մենք կարող ենք աշակերտներին դասի ժամանակ ապրեցնել ավելի կատարյալ կյանքով, վորի մեջ տեղ կարող է գտնել նաև հին զրույցներում մոռացության յենթարկված հուզական աշխարհը։

Ամբողջական բնավորությունը դաստիարակելու, կյանքը և նրա գաղափարական արտահայտությունները ըմբռնելու, էթիքական տեսակետից վոչ միայն դատողություններ անելու, այլ և յերևույթները գնահատելու համար, անհրաժեշտ է աջակցել զգացմունքների առողջ աշխատանքներին։

Ինձ կարող են առաջարկել.—չէ՞ վոր դա խաղ է, հետևապես լուրջ գործ չէ, չէ՞ վոր մենք դպրոցում պետք է սովորենք և վոչ թե խաղանք։ Դրամատիզացիայի կողմնակիցները կարող են պատասխանել.—յեթե դուք ցանկանում եք կրթության ու դաստիարակության գործը լուրջ հիմքերի վրա դնել դպրոցում, այսինքն վորպեսզի դրական հետևանքների հանգեք, ինչպես մանկան զարգացման, այնպես էլ հասարակական շահի տեսակետից, ապա ուրեմն, դուք նախ և առաջ պետք է հաշվի առնեք մանկան բնավորության օրենքները, իսկ մանկան բնությունը պահանջում է, վոր մտքի հետ զուգընթաց աշխատի նաև յերևակայությունն ու զգացմունքը և հետևապես խեղդել մանկան նորմալ հույզերն ու առողջ յերևակայությունը, դա վերին աստիճանի հակամանկավարժական է։ Ուրեմն չվախենանք յեթե մեկն ու մեկը մեզ ասի. ·սա խաղ է, վորովհետև խաղը գեղարվեստի սկիզբն է։ Գուցե մեզ այստեղ էլ ասեն, թե գեղարվեստը տեղ չպետք է ունենա դպրոցում։ Յեթե այդպես է, մենք հարցնում ենք այդպես ասողներին.—ինչու՞ յեն հաճախում նրանք գեղարվեստական ցուցահանդեսները, համերգները, թատրոնները։

Յեթե մենք, հասակավորներս չենք կարող ապրել առանց գեղարվեստի, առանց դրամատիզացիայի—ապա թույլ տանք յերեխաներին ազատվել կյանքը ճանաչելու սխոլաստիկական կոչված մեթոդներից։ Համենայնդեպս, դրամատիզացիայի մեթոդը ավելի ճիշտ վորոշելու համար մենք պետք է ավելացնենք, վոր մենք միայն դպրոցական ներկայացումներ աչքի առաջ չունենք. դրամատիզացիա տեղի յե ունենում դասարանում, դասի ժամանակ, վորպես նրա բնական և անհրաժեշտ մասը։ Բայց դրամատիզացիա չէ միայն դերերը կարդալ կամ խմբական ընթերցանությունը։ Յերեխաները կարդում են Իլյա Մուրոմեցի մասին դյուցազներգությունը և հենց այստեղ ներկայացնում գործողությունների միջոցով։ Հին գյուղացի Իվան Տիմոֆեևիչը իր կնոջ հետ կանգնում են դատարանի առաջ. Իլիան մոտենում է և օրհնություն խնդրում. հայրը պատասխանում է.

«Ցես բարի գործերի համար օրհնություն կը տամ, իսկ վատ գործերի համար օրհնություն չկա»։

Ի հարկե պետք է խուսափել այն բոլորից, ինչ վոր ծիծաղելի յե կամ անտեղի։ Շարժումները պետք է զգույշ անել, բարևը մինչև գետին և վոչ մինչև գետին իջեցնել, շարժումներն ու ժեստերը միայն հիշեցնող, միայն սիմվոլ պետք է լինեն. չէ վոր դեկորացիաներ, բուտաֆորիաներ չկան, հետևապես կատարյալ իլյուզիայի մասին խոսք անգամ լինել չի կարող։ Այստեղ թատրոն չէ, այլ դասարան. մեզ անհրաժեշտ է միայն մոտավորապես հիշեցնել պատկերը, տալ մեկ կամ յերկու բնորոշ գիծը, իսկ մնացածը իրենք յերեխաները կը լրացնեն իրենց երևակայության մեջ։

Սրանումն է այն տարբերությունը, վոր կա բեմական ներկայացումի և դրամատիզացիայի միջև։ Մեծերի համար, դասարանում, սա հետաքրքիր չի, իսկ մանուկների համար թե հետաքրքիր է և թե օգտակար, քանի վոր յերևակայությունը այսպիսով գործում է տվյալ ուղղությամբ. Թեթև ազդեցությամբ և հեշտությամբ է գլուխ բերվում այդ, միաժամանակ յերեխաները ուրախ են, գոհ և կամովին սովորում են այն, ինչ վոր չեյիք կարող սովորեցնել դաս տալու ժամանակ։ Այսպիսով մենք նոր ազդակ ենք ստանում մանկան յեռանդը յերևան բերելու համար, նոր միջոց մանկան ստեղծագործական ընդունակությունը շարժման մեջ դնելու համար *)։

5) Այսպիսով բնական ճանապարհով մենք մոտեցանք աշ-

*) Մանրամասնությունները տես հոդված «Педагогич. Вестн.» 1914 թ. № 2-ում. նմանապես Միսս Ջոնսոնի «The aramatic method» տպված 1914 թվի «Педаг. Образов.»-ում։

խատանքային դաստիարակության և կրթության ստեղծագործական նոր մեթոդին: Վոչ ազատ, ստրկի աշխատանքը չի կարող ազատ դաստիարակության միջոց համարվել. միայն ստեղծագործական աշխատանքն է, վոր յերևան է հանում մանկան ինքնագործունեությունը և նրա մեջ կրթում իր, սեփական արժանավորության զգացմունքը:

Արդեն դրամատիզացիան լայն հնարավորություններ է տալիս ինքնուրույն, ինչպես աշակերտներ են ասում՝ «ներկայացումներ» ստեղծագործելուն: Իրենք աշակերտներն են ընտրում գործող անձանց խումբը, գրատախտակի վրա կավիճով նկարում դեկորացիաները, պատրաստում փոքր հարմարություններ և նկարներ, քրքրում աղբյուրները, անուղղակի նախադասությունը փոխում ուղղակիի, յերբեմն նույն իսկ ամբողջ տեսարաններ են գրում և այլն: Բացի այդ նրանք հեղինակում են բերանացի բացատրությունները պատկերների համար, սարքում ցուցահանդեսներ, կոնկրետ նյութերի հիման վրա հյուսում են համադրություններ, համեմատություններ և յեզրափակություններ ու այդպիսով հող պատրաստում ավելի լուրջ և պատասխանատու դասախոսությունների, վիճաբանությունների համար: Այսպիսով դասարանը կամաց-կամաց մղվում է դեպի կենդանի, ստեղծագործական աշխատանքները, իսկ սա այնքան անհրաժեշտ է դաստիարակության համար, այն դաստիարակության, վորը մեզ սովորեցնում է մեր ներքին աշխարհը փոխանցել արտաքին իրականությանը: Այսպիսով է, վոր հետզհետե մշակվում է ստեղծագործորեն աշխատելու ընդունակությունը, այսպիսով է, վոր սովորում ենք կառուցել բնական-կենդանի պրոցեսի վերնաշենքը, այսպիսով է, վոր վարժվում ենք այն հետաքրքիր յերրորդ աշխարհի կառուցման գործին, վորը մեր գաղափարների, զգացմունքների և կամքի իրականացումն է:

«Ստեղծագործելու» այդ ընդունակությունը ավելի յե անհրաժեշտ մեր ժամանակներում, յերբ կյանքի ձևերը արագորեն փոխվում են մեր աչքի առաջ: Կար ժամանակ, յերբ մենք լոկ «օբիվատելներ» եյինք, յերբ վոչ թե մենք, այլ ուրիշներն եյին կերտում մեր կյանքը, իսկ մեզ մնում եր միայն մի բան—մեր կրիտիքական անալիզի ամբողջ ույժով հարձակվել հասարակության շահերին անարժան վերաբերմունքի, այդ շահերը վոտնակոխ անողների վրա: Յեվ մենք ակամա սովորեցնում եյինք մեր աշակերտներին քննադատորեն վերաբերվել իրականությանը, վոր-

պեսզի իրենք բռնության և կամայականության կույր գործիքներ չդառնան: Այժմ էլ, ուղիղ է լայն ասպարեզ չեն տալիս մեզ, բայց բանը դրանում չէ. լայն ասպարեզ չի կարող բնավ բաշխվել, նա պետք է խլվի, պետք է ստեղծվի մեր խաղաղ ստեղծագործական, կազմակերպչական համառ աշխատանքի միջոցով: Յեվ այս տեսակետից այնքան էլ կարևորություն չունեն արտաքին պայմանները, վորքան խիտ շարքերով կազմակերպվելու ընդունակության անհրաժեշտությունը:

Այս տեսակետից միակողմանի յե այն քննադատական վերաբերմունքը, վոր արտահայտվում է շատ մանր բաների մեջ (որինակ ծիծաղ դասարանում, յերբ рай-ի տեղ лай է արտասանվում, կամ швейцары՝ փոխանակ швейцарцы-ին): Պետք է այս բոլորը լրացվի ստեղծագործ և շինարար կարողություններով և այն ժամանակ վոչ միայն աշակերտների զարգացումը կլինի լրիվ և ներդաշնակ, այլ և քննադատական միտքը կդառնա ավելի խոր, ավելի լուրջ, քանի վոր իրենց ույժերը փորձել ցանկացողները—սկսում են ավելի գիտակցել այն փոխհարաբերությունը, վոր կա մտքի և նրա մարմնացումի միջև:

6) Բայց աշակերտի ինքն իրեն վրա կատարած այս կարգի աշխատանքը է նախ և առաջ անհատականացված աշխատանք: Աշակերտն իր հոգեկան բնույթը արտահայտում է տարբեր գիտությունների, գեղարվեստի կամ պրակտիքական գործերի մեջ և այսպիսով իր ույժերը փորձում ազատ աշխատանքի մեջ և վերջ ի վերջո կանգ առնում իր սիրած զբաղմունքի վրա, վորն իրան ամենից շատ է հաջողվում: Հաճախ կտեսնես, թե ինչպես մեկը, վոր ֆիզիքապես դեռ չի մեծացել, բայց արդեն հոգով կուռ է և առնականացել է: Պատանին ճանաչել է իր ույժերը: Իմ կարծիքով միայն կամավոր աշխատանքի՝ հետևապես հանրակրթական ծրագրի կրճատումի՝ միջոցով է, վոր աշակերտը հնարավորություն է ստանում արտահայտել իր անհատականությունը: Բայց վորպեսզի աշակերտի հոգեկան շրջահայացքի սահմանափակմանը աջակցած չլինենք, յերբեք չպետք է հեռանանք այն «հանրակրթական ֆոնից», վորի վրա միայն հնարավոր է յուրացնել համաշխարհային կուլտուրան, հնարավոր է պահպանել համամարդկային արժեքներին հաղորդակից լինելու ձգտումը, քանի վոր անհատը ամբողջությամբ տարվելով իր յեսական շահերով—սկսում է արհամարհել ամբողջի շահերը և այդպիսով դառնում հակահամայնական:

Հետո թե ինչու հոգեկան այս ուժերի՝ վորոնք յերեխայի դարձնում են արժեքավոր—անհատական ույժ (դեֆերենցիացիա) ըստեղծագործական աշխատանքի միջոցով զարգացնելու հոգսին զուգընթաց, մենք պետք է մտածենք նաև այն մասին, թե ինչպես իրականացնենք հոգեկան զարգացումից վոչ պակաս կարևոր որենքը—տարբեր անհատների (ինտեգրացիա) գործունեությունների համաձայնեցումը «հասարակական» վոգով:

Սրա հետ միասին, յես բավարար չեյի համարի, յեթե դաստառն այս նպատակին հասնելու համար բավականանար միայն կոլլեկտիվիզմի (այս բառի ամենալայն մտքով) գաղափարները ներշնչելով: Բավական չե հասկացնել, թե հասարակական աշխատանքը, մարդկության վորպես ամբողջի աշխատանքը պահանջում է կոլլեկտիվ ջանքեր, պահանջում է դրան հասնելու նպատակների և միջոցների համերաշխություն *): Յես կարծում եմ, վոր պատմության դասատուն միացած մյուս ուսուցիչների հետ պետք է առաջադրեն նաև սոցիալական դաստիարակության խնդիրները:

Վոչ միայն պետք է աջակցել հասարակական զարգացման ճանապարհները պարզաբանելուն, «գալիքի» տեսակետից, այլ և ջանալ, ցույց տալ այն անհրաժեշտ միջոցները, վորոնք կարող են իրականացնել «հասարակական ունակությունների» այդ գաղափարները:

Սրա համար կան հազարավոր միջոցներ: Ամենից առաջ պետք է սովորություն դարձնել, վոր դասարանը միասին աշխատի. բացատրում է ուսուցիչը նոր դասը, թե ստուգում անցածը, պետք է աշխատի, վոր ղրույցին և բացատրություններին մասնակցի ամբողջ դասարանը: Պետք է մերժել ուսուցչի զրույցը անհատ աշակերտի հետ, սեղանի մոտ, վորովհետև այդ ժամին աշակերտների մնացած մասը զբաղվում է սեղանների տակ բոմաններ կարդալով:

Յեթե դասարանը կանոնավոր և կազմակերպված ձևով է ոգտվում գրական պիտույքներից—ապա դասը բացատրելու ժամանակ աշակերտները շարունակ մասներ են բարձրացնում և ցանկանում հարցեր տալ, լրացումներ անել, կարծիքներ հայտնել և այլն: Փորձառու ուսուցիչը հեշտությամբ է կանգ առնում (վերջացած մտքի վրա) և տեղ տալիս աշակերտների նկատողություն

*) Այս նպատակով անհրաժեշտ է մտցնել քաղաքանտեսություն և պահպանել օրենսդրության դասավանդումը:

ներին իր բացատրությունների մեջ: Այս հանգամանքը բարձրացնում է դասատան հետաքրքրությունը, ինչպես և պահպանում ամբողջի ուշադրությունը: Ինչպես մի կոլլեկտիվ է աշխատում ամբողջ դասարանը աշակերտական աշխատանքների ցուցահանդեսը կազմակերպելիս, գրադարաններ կարգի գցելիս, եքսկուրսիաներ և յերեկույթներ կազմակերպելիս կամ ընթացիկ դասընթացքին վերաբերյալ ձեռքի աշխատանքը կատարելիս (ծեփ, մոդիլիզացիա և այլն *):

Վերջապես վորոշ խմբեր կարող են մասնակցել նաև հասարակական ձեռնարկություններին: **)

Այսպես է հասարակականության հիմքը ձգվում դպրոցում, այսպես են կյանքի համար պատրաստվում ապագա քաղաքացիներ:

7) Բնական է, վոր հասարակական աշխատանքների այս մեթոդը ստանում է բարձրահասակների համար աշխատանքի այնպիսի բնույթ, վոր տանում է դեպի սեփական ժողովրդի կյանքի ուսումնասիրությունն ու նրա շահերին ծառայելը: Պետք է ամեն կերպ աշխատել, վոր մեր սովորող յերիտասարդությունը մոտենա գյուղացիության և առհասարակ գյուղի և քաղաքի բանվոր շրջաններին:

Յեթե դպրոցները կազմակերպվեյին բնության ծոցում (անտառային գիմնազիա)—ապա աշխատավոր ժողովրդին մերձենալու գործը դժվարությունների չեր հանդիպի: Այստեղ միայն եքսկուրսիաների և գյուղ մեկնող բանվորական դրուժինաների միջոցով է, վոր հնարավորություն է տրվում ժողովրդի կյանքին մոտիկից ծանոթանալու գործին: Այս մերձեցումի ժամանակ ֆիզիքական աշխատանքի մասին ունեցած հասկացողությունը (սև, կեղտոտ) աշխատանքի մասին ունեցած հասկացողությունը ...

ձեռքերով ...

մելոդիաները, ժողովրդի մուզիկան, որը այնքան ինքնուրույն է և գեղեցիկ,*) ռուսական բնության, ռուսական ճարտարապետության, ռուսական կուստար աշխատանքը—այս բոլորը հարուստ նյութ կմատակարարեյին ժողովրդի ստեղծագործական ոգին հասկանալու գործին և այդպիսով մեր աշխատանքն էլ իր նշանակությամբ բուն ժողովրդական կը դառնար, կօգներ սաներին դաստիարակել իր ցանկությունները, այլ և ընդունակ դառնալ ժողովրդի հետ թեթևի տված ընթանալու համար: Ընթանալու, բայց ոչ թե նեղ, ազգայնական նպատակներով, այլ հասկանալու կյանքը այն լայնությամբ, որը արտահայտված է մեր ժողովրդի լավագույն գրականության մեջ և որտեղ յեղբայրության գաղափարն ու համամարդկային ճշմարտությունները շեշտված են կատարյալ կերպով:

Կրթվող սերունդը ճանաչելով մեր ժողովրդին կմոտենա նրան սիրով և կհասկանա, որ կյանքի վատ կողմերը դատապարտված են ժողովրդի կողմից և նրա իդեալները այնքան բարձր են, մաքուր և մարդկային. որ նրանք կարող են դառնալ նաև մեր սեփականությունը:

Այս ձևի «ժողովրդասիրությունը» („народничество“) կը հասցնի այն բանին, որ մեր մեծ հայրենիքի ամեն մի ժողովրդի աշակերտությունը հնարավորություն կստանա ոչ միայն դըպրոցներում իր լեզուն ու կուլտուրան սովորելու, այլ և կյանքի մեջ ինքնուրույն կերպով այն արտահայտելու: Անգլիայի օրինակը ցույց է տալիս, որ դեպի տեղական առանձնահատկությունները ունեցած հարգանքը, ամենալավ կերպով է ապահովում ամբողջի մեծությունն ու միությունը:

Բոլոր վեր ասածներս մի հայտարարի բերելով մի քանի խոսք կասեմ, որ աշխատանքային դպրոցի լոզունգները ոչ միայն գիտություն պետք է համարվի, այլ և գիտենալու, անելու կարողությունը, ոչ միայն պասիվ դատողությունը, այլ և ակտիվ վերարտադրությունը, ոչ միայն յուրացումը, այլ և ստեղծագործությունը, ոչ միայն անհատականությունը, այլ և համայնականությունը, ոչ միայն կրթությունը, այլ և դաստիարակությունը, ոչ միայն ժողովրդականը, այլ և համամարդկայինը:

---

*) Տես ետնոգրաֆ. բաժնի յերաժշտական հանձնաժողովի աշխատանքները, Պիմսկու, Կորսակովի աշխատանքները, աշխարհագրական ընկերության աշխատանքները Պետրոգրադում, Մելգունովի, Պյատնիցկու, Լինևա, Մալովի և ուրիշների աշխատանքները.

Թող մեր դպրոցը կյանքի դպրոց, մանկական աշխատանքի արհեստանոցը դառնա. Թող մանուկները զննեն ու քննեն, զննեն ու գիտեն, փորձեր անեն, արտահայտեն սովորածը, թող նրանք ուսումը մերձեցնեն կյանքին, թող դպրոցում կատարելագործվեն ապագայի առողջ, կարող և գիտակից գործիչները, թող յերեխաները ոչ միայն դատեն ու քննադատեն, այլ և խորը զգան ու հմտություններ ձեռք բերեն հասարակական լայն խավերի համար:

Մինչև այսօր մենք աշխատում էյինք, որ մեր յերեխաները գիտնականի աչքերով նայեյին կյանքին, այժմ հոգանք, որ մեր յերեխաները սովորեն սեփական աչքերով նայել կյանքին և որ գլխավորն է, լավ աշխատավորներ դառնան ու կարողանան ինքնուրույն, բայց միևնույն ժամանակ կոլլեկտիվ-համաժողովըրդական աշխատանքով ստեղծել ու կառուցել լավագույն ապագան:

Ա. Հարտվիգ

ՀՍԽՀ-ССР
им. А. Мясникяна

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Յեր.

1. Առաջաբան. 3
2. Բ. Ժավորոնկով.—Աշխատանքային մեթոդը հասարակագիտության դասավանդության մեջ . . 5
3. Բ. Ժավորոնկով. — Պարապմունքների ստուգիական սիստեմը 55
4. Ն. Գեյնիկե. — Քաղաքակրթական-պատմական եքսկուրսիաների մեթոդիկայի հիմքերը . . 86
5. Ա. Հարտվիգ. — Աշխատանքային սկզբունքի կիրառումը պատմության դասավանդման մեջ փոքրահասակների հետ պարապելիս . . . 93

ՀՀ Ազգային գրադարան
NL0495939

ԼՈՒՍԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ԱՇԽԱՏԱՎՈՐՆԵՐԻ ՏԱՆ ՀՐԱՏԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

ա) Վ Ր Ա Ց Ե Ր Ե Ն

Ռ. Կ.

1. Լուսավորության աշխատավորը Վրաստանում (Պրոֆես.-մանկավարժական ամսագիր) 1923 թ. № 1 — — 25
2. Նույնը . . . . . . » № 2 — — 25
3. » . . . . . . 1924 թ. № 1—2 — 40
4. » . . . . . . » № 3—4 — 40
5. » . . . . . . » № 5—6 — 70
6. Նիկոլաձե-Պոլիեկտովա Ռ.—Թվաբանություն . . — 25
7. Դյուի.—Ապագայի դպրոցը 1 15
8. Սինիցկի.—Աշխատանքային դպրոցը . . . 1 15
9. Կովալենկո յեվ Շուլգին.—Ժամանակակիցը յեվ հասարակագիտությունը դպրոցում. . . . — 30
10. Լուսավորության աշխատավորների տան հաշվետվությունը . . . .
11. Եֆրեմովի յեվ Սմուշկովայի խմբագրությամբ—Հասարակագիտությունը դպրոցում. . . .
12. Ստրումինսկի.—Սեղանի գիրք (լուսավորության աշխատավորների համար) տպագրվում է. . .

բ) Ռ Ո Ւ Ս Ե Ր Ե Ն

1. Լուսավորության աշխատավորը Վրաստանում (Պրոֆես.-մանկավարժական ամսագիր) 1923 թ. № 1 — 25
2. Նույնը . . . . . » № 2 — 25
3. » . . . . . 1924 թ. № 3 — 35
4. Լուսավորության աշխատավորների տան հաշվետվությունը . . . . . .
5. Կարաբինովա.—Առարկաների ձուլման փորձը. . — 20
6. Կոնիևա-Փլորենսկայա.—Մանկան նկարը . . — 20

գ) Հ Ա Յ Ե Ր Ե Ն

1. Ժավորոնկով, Գեյնիկե, Հարտվիգ.—Պատմությունը և հասարակագիտությունը դպրոցում. . .