

«Դպիր» մանկավարժական հանդես

Երևան 2008

Ձոն Դյուլի

ԴՊՐՈՅԸ ԵՎ ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

Հրատարակված է «Դպիրի» [1-9](#) համարներում
Ռուսերենից թարգմանությունը՝ Գևորգ Հակոբյանի
Խմբագիր՝ Սուսան Մարկոսյան



Բովանդակություն

<u>Սերգեյ Ստեպանով «Ջոն Դյուի»</u>	2
<u>Առաջին գլուխ «Դպրոցը և սոցիալական առաջընթացը»</u>	7
<u>Երկրորդ գլուխ «Դպրոցը և երեխայի կյանքը»</u>	20
<u>Երրորդ գլուխ «Ուժերի անարդյունավետ վատնումը կրթության ներկա կազմակերպման գերիշխանության պայմաններում»</u>	34
<u>Չորրորդ գլուխ «Տարրական կրթության հոգեբանությունը»</u>	49
<u>Հինգերորդ գլուխ «Ուսուցման ֆրեյդեյան համակարգի սկզբունքները»</u>	62
<u>Վեցերորդ գլուխ «Պարապմունքների հոգեբանությունը»</u>	71
<u>Յոթերորդ գլուխ «Ուշադրության զարգացումը»</u>	75
<u>Ութերորդ գլուխ «Պատմության դերը տարրական կրթության մեջ»</u>	82



Ջոն Դյուի (1859 - 1952)



Ջոն Դյուիի գործունեության ոլորտները որոշել փորձելիս հանրագիտարանների և կենսագրական բառարանների հեղինակները գերադասում են եռակի սահմանում. «ամերիկացի փիլիսոփա, հոգեբան և մանկավարժ»:

Իսկապես, Դյուին մի քանի տարվա տարբերությամբ սկզբում դեկավարել է Ամերիկյան հոգեբանական միությունը (1899-1900), հետո Ամերիկյան փիլիսոփայական ընկերությունը (1905-1906), իսկ կրթության գործում ուսուցիչների և հասարակության ջաքերը միավորելու նպատակով հիմնադրել է ծնողների և ուսուցիչների միությունը: Այսպիսի բազմազան նվաճումները հավանաբար ունաց կշռմեցնեն ու կհիացնեն: Իրականում դրանց անբակտելի միասնությունն է հիացմունքի արժանի: Ամբիոնը, որը Չիկագոյի համալսարանում Դյուին ամբողջ տասը տարի (1894-1904) դեկավարում էր, շատ յուրօրինակ երևույթ էր. այն փիլիսոփայության, հոգեբանության և մանկավարժության միացյալ ամբիոն էր:

Երկրային մարմնավորում

Տխուր երևույթ է այն մանկավարժը, որն անտեսում է հոգեբանությունը: Խեղճ է այն հոգեբանը, ով արհամարհում է փիլիսոփայությունը: Չանձրալի է այն փիլիսոփան, ում դատողությունները չեն ներհյուսվում հոգեբանական հետազոտությունների ու դպրոցական գործի բովանդակությանը: Դյուին ո՛չ տխուր էր, ո՛չ խեղճ, ո՛չ ձանձրալի: Նա իսկապես բացառիկ մտածող և գիտնական էր:

Կոլումբիայի համալսարանում նրա յոթանասունհինգամյա հորեյլանի տոնակատարության ժամանակ ելույթ ունեցողներից մեկը՝ պրոֆեսոր Հերբերտ Շնայդերը, անտիկ առասպելաբանության թեմայով մի ազատ հանպատրաստից պատմություն հորինեց: Ահա նրա պատմությունը:

Երբ մեծ Հելլադան անկում էր ապրում, նրա աստվածներն Օլիմպոսը լքեցին և աշխարհով մեկ ցրվեցին՝ նոր ապաստան գտնելու: Կայտառ Պանը, որ ազատությունն ու կենսասիրությունն էր մարմնավորում, երկար թափառումներից հետո Նոր Անգլիայի անտառոտ բլուրները հավանեց և բնակություն հաստատեց արևմտյան լանջերին: Այնտեղ հանդիպեց կարգը և ռացիոնալությունը մարմնավորող Լոգոսին, ով ընտրել էր արևելյան լանջերը: Գագաթին նրանք հաճախ հանդիպում էին և սաստիկ վիճում: Համաձայնության չգալով՝ նրանք ցանկացան մի երրորդ աստվածություն գտնել, որ լուծեր իրենց հակասությունը: Սակայն արևմտյան կիսագնդում Օլիպոսցիներից ոչ մեկին չհաջողվեց գտնել: Այդ ժամանակ Պանն առաջարկեց մի մարմնում միավորվել: «Վախենամ,- հակառակեց Լոգոսը,- որ այդ դեպքում էլ չեն լինի երկու հիանալի աստվածներ»: «Փոխարենը,- քմծիծաղեց



Պանը,- հազվագյուտ բանիմաց մարդ կստացվի»: Այդպես աշխարհ եկավ Ջոն Դյուին՝ անհաշտ հին աստվածների երկրային մարմնավորումը:

Մշտական փոփոխականություն

Դյուին ծնվել է 1859թ. հոկտեմբերի 20-ին Վերմոնտ նահանգի Բեռլինգտոն քաղաքում՝ ծխախոտի ֆաբրիկայի տիրոջ ընտանիքում: Հենց այդտեղ էլ՝ հայրենի եզերքում, նա բարձրագույն կրթություն է ստացել՝ 1879թ. բակալավրի ատիճանով ավարտել է Վերմոնտ նահանգի համալսարանը և աշխատանքի ընդունվել միջնակարգ դպրոցում: Այնպես որ մանկավարժությունը նրա առաջին հետաքրքրությունն էր, իսկ փիլիսոփայությամբ սկսել է զբաղվեց արդեն դպրոցում. իսկ փիլիսոփայությունն ու հոգեբանությունն այդ ժամանակներում անբաժան էին: Օրինակ՝ այդ ժամանակների ամերիկյան խոշորագույն մտածող Ուիլյամ Ջեյմսը, ով Դյուիի համար անառարկելի հեղինակություն էր, զուգահեռաբար հոգեբանական գաղափարներ էր մշակում:

Հենվելով Ջեյմսի գաղափարներին՝ Դյուին պրագմատիզմի սեփական տարբերակը մշակեց՝ այսպես կոչված ինստրումենտալիզմը: Մարդկային գործունեության տարբեր ձևերը նա դիտարկում էր որպես մարդու կողմից ստեղծված գործիքներ՝ անհատական և հասարակական խնդիրները լուծելու համար: Իմացումը նա մեկնաբանում էր որպես վարքի բարդ ձև, վերջին հաշվով՝ գոյատևման պայքարի միջոց, իսկ ճշմարտության չափանիշը համարում էր գործնական արդյունավետությունը, օգտակարությունը: Այդ պատճառով չփոփոխվող ճշմարտություններ գոյություն չունեն: Ինչը մի մարդու համար ճշմարիտ է, կարող է կեղծ լինել մեկ ուրիշի համար, ինչը երեկ ճշմարիտ էր մարդու համար, կարող է այդպիսին չլինել այսօր: Դա գոյության փոփոխվող պայմաններին հարմարվելու անհրաժեշտ պայման է:

Փոփոխականության հասկացությունը Դյուիի փիլիսոփայության առանցքային հասկացություններից է: Համապատասխանաբար բանականությունը նա սահմանում է որպես գործողության մեջ գտնվող միտք, որն ուղղված է դեպի կյանքում տեղի ունեցող փոփոխությունները:

Հինգ նախադրյալներ

Ասում են՝ ճշմարտությունը երեխայի շուրթերից է հնչում: Հինգ անհանգիստ երեխաների հայր Դյուին անընդհատ հանդիպում էր նրանց չարաճճիությունների արդյունքներին: Նրա աշխատասենյակն անմիջապես լոգասենյակի տակ էր: Մի անգամ. երբ առաստաղից ջուրը սկսեց կաթել, գիտնականը վերև շտապեց: Նրա կրտես որդի Ֆրեդին ծորակը փակելու անհաջող փորձեր էր անում, մինչդեռ ջուրը շարունակվում էր թափվել խաղալիք նավակներով լցված լողարանից: Իմանալառով փիլիսոփայության նկատմամբ հոր հակվածությունը՝ Ֆրեդին խնդրեց. «Հայրի՛ կ, խոսքեր պետք չեն, մի բան արա»:

«Խոսքեր պետք չեն, մի բան արա». այսպես կարելի է կարճ բնութագրել Դյուիի փիլիսոփայությունը: Նա փիլիսոփայությունը դիտարկում էր որպես հոգեբանության ու կրթության ընդհանուր տեսության մեթոդաբանական հիմք: Նրա հայացքների հիմքը կազմում են հինգ նախադրյալներ:

Առաջին նախադրյալն այն դրությոն է, որ գաղափարների, կրոնի, փիլիսոփայության բնագավառներում հավերժական ճշմարտություններ և բացարձակ գաղափարներ գոյություն



չունեն: Այս կամ այն գաղափարի ճշմարտացիության չափանիշը գործնական կիրառության փորձարարական հետազոտությամբ հաստատված հետևանքներն են:

Երկրորդ շատ կարևոր նախադրյալն այն գաղափարն է, որ միտքը մարդկային օրգանիզմի ամբողջությունից կտրված ինքնաուրույն էություն չէ: Այն, ինչ միտք ենք անվանում, կազմավորվում է հասարակական փորձի արդյունքում. մտավոր կարողությունները փորձով են ստեղծվում, ինչպես ջրի էներգիան ստեղծվում է ամբարտակի միջոցով:

Դյուին հոգեբանությունը դիտարկում է որպես մարդկային գործունեության գործառույթ: Նրա կարծիքով, եթե լեզվաբանության հետ համեմատենք, միտքն ավելի շուտ բայի տեսքով է երևում, քան գոյականի, քանի որ այդ հասկացությունը վերաբերում է հենց մարդու վարքին, դրա հետևանքների հաստատմանն ու գնահատմանը, և ոչ թե միլիարդավոր նյարդային բջջիջներից բաղկացած ինչ-որ սուբստանցիայի, որտեղ գրանցվում է անհատի կենսական փորձը:

Երրորդ նախադրույթը վերաբերում է բարոյականության ոլորտին: Դյուիի կարծիքով դա ոչ այլ ինչ է, քան վարքի եղանակ, որը կախված է իրական վիճակներում անհատի այս կամ այն գործողության հետևանքներից:

Դյուին նաև նշում էր, որ ո՛չ վերացական փիլիսոփայությունը, ո՛չ կրոնը չունեն բացարձակ ճշմարտություններ, որոնց մարդը պետք է հետևի: Նա պնդում էր, որ մետաֆիզիկական և այլ ստուգման չտրվող մտավոր սահմանափակումներով կողմնորոշվելու փոխարեն մարդը խնդիրների լուծման ժամանակ պետք է դիմի գիտական մեթոդին: Ի դեպ, Դյուին բոլորովին աթեիստական տրամադրվածություն չուներ: Մերժելով կրոնի ավանդական ձևերը՝ նա առաջ էր քաշում սեփական «բնապաշտական» կամ «հումանիստական» կրոնը: Ամբողջ վճռականությամբ պաշտպանելով ընդհանուրի բարեկեցության պայմաններում անհատի ինքիրագործմանը հասնելու համար ազատության դերը՝ միննույն ժամանակ Դյուին երջանկությունն ու ինքնիրականացումը սոցիալական, կրոնական կամ այլ սահմանափակումներից հասարակ ազատության հետ չէր կապում: Հակառակը, նա կարծում էր, որ բացարձակ ազատությունը նպաստում է, որ մարդիկ դառնան իրենց քմահաճույքների և բռնական ցանկությունների ստրուկը: Հիմա նորաձև համարվող ինքնաբերականության պաշտամունքը, որը շատ տեսաբաններ փորձում են արտածել Դյուիի սկզբունքներից, իրականում բոլորովին օտար են նրան:

Դյուիի չորրորդ կարևոր նախադրույթը մտավոր կարողության՝ ինտելեկտի վերաբերյալ նրա հայացքներին է վերաբերում՝ որպես անհատի հիմնական գործիքի, որի միջոցով նա լուծում է կյանքում առաջացող խնդիրները, ներառյալ գիտականները: Այս ձևակերպումը բացատրում է նրա փիլիսոփայության և հոգեբանության վերաբերյալ «ինստրումենտալիզմ» տերմինի օգտագործումը:

Այս նախադրույթի ավելի ուշադիր դիտարկումից ակնհայտ է դառնում, որ Դյուին մարդկային հոգեբանությունը որպես էներգիայի աղբյուր է մեկնաբանում, որը մեզ դարձնում է բազմակողմանի ներուժով էակներ, ովքեր ունակ են կամ ունակ չեն դրանք իրականացնելու՝ կախված կենսական փորձի բնույթից և որակական առանձնահատկությունից:

Այստեղից բխում է այն ձևական սահմանումը, որը Դյուին տալիս է կրթությանը (սա կարելի անվանել հինգերորդ նախադրյալ): Գիտնականի կարծիքով «դա փորձի այնպիսի ձևափոխումը և վերակազմավորումն է, որը մեծացնում է արդեն ունեցած փորձի արժեքը, ինչպես նաև հետագա փորձերը յուրացնելու ընթացքը ուղղորդելու կարողությունը»: Չորս



տասնամյակ հետո պատմաբան Մ. Քերթին ավելի պարզ դարձնելու նպատակով վերաձևակերպեց այդ սահմանումը: Նրա կարծիքով, կրթություն ասելով, պետք է հասկանանք այն, որ «անցած փորձը վերապրվում և վերակազմավորվում է նոր փորձի լույսի ներքո»:

Կրթության սկզբունքները

Այս պատկերացումների հենքի վրա Դյուին ձևակերպեց կրթության հիմնական սկզբունքները, որոնք որոշեցին քսաներորդ դարի ու շատ մանկավարժական նորարարությունների ուղղությունները: Ահա այդ սկզբունքները:

Ուսուցումը և գիտելիքների յուրացումը պետք իրականացվեն ակտիվ և ոչ թե պասիվ հենքի վրա: Դյուիի այն դրույթը, թե պետք է երեխաներին օգնել գիտելիքը ակտիվորեն յուրացնելու և ոչ թե նրան դարձնել պասիվ ընդունող, պատկերավոր կերպով ձևակերպել է Գ. Ս. Քոմեջերը. «Երեխան անոթ չէ, որը պետք է լցնել, այլ ջահ, որը պետք է վառել»:

Դպրոցի ղեկավարման և նրա ամենօրյա աշխատանքներում պետք է կիրառել ժողովրդավարական սկզբունքները: Դյուին ժողովրդավարական մասնակցության սկզբունքը դիտում էր որպես անհատին՝ լինի երեխա, թե ուսուցիչ, հասարակության ընդհանուր բարեկեցությանը ծառայող և արդարացիության պայմաններում ինքնակառավարմանը մասնակից դառնալու միջոց: Մինևույն ժամանակ կասկած չի հարուցում նրա քննադատական վերաբերմունքն ամեն տեսակի «ոչինչ չանելու», այսինքն՝ մանկավարժական ղեկավարությունից գուրկ խմբային գործունեության նկատմամբ, որոնք ենթադրում են մասնակցություն ուղղակի մասնակցության համար և այլ խելամիտ նպատակ չեն հետապնդում:

Կրթության ոլորտում մոտիվացիան շատ կարևոր ազդակ է: Դյուին հստակ սահմանազատում է հասարակ կարճատև հետքաքրասիրությունը և բուն գիտակցական մոտիվացիան: Նա շատ հստակորեն շեշտում է, որ ուսուցիչը պատասխանատվություն է կրում սովորողների մանկավարժորեն հասուն ղեկավարման համար, և թեկուզ նրանց մոտիվացիայի համար չի կարելի թույլատրել այնպիսի վիճակ, որ յուրաքանչյուրն զբաղվի՝ ինչով ցանկանում է:

Ուսուցման ժամանակ շեշտը պետք է դնել իրական խնդիրների վրա: Չնայած սովորողների որոնողական աշխատանքի վրա հիմնված դասավանդման մեթոդների ստեղծումը սկսվել էր Դյուիից առաջ, նրա աշխատանքներն արտահայտում են սովորողներին իրական խնդիրների լուծմանը մասնակից դարձնելու անհրաժեշտությունը:

Սովորողների հետազոտական ազատությունը ուսուցման մեթոդիկայի կարևոր տարր է: Գործունյա ուղեղները, համոզում էր Դյուին, առանց հետազոտական ազատության չեն կարող զարգանալ: Այն պետք է կապված լինի սովորողի զարգացման արդիական մակարդակի հետ: Մտավոր կարողությունների զարգացմանը չի նպաստում այնպիսի միջավայրը, որտեղ հետազոտական ազատությանը քաղաքական, կրոնական, մշակութային արգելքները խանգարում են:

Կրթության նոր բովանդակության անընդհատ փնտրտուք պետք է իրականացնել: Ակնհայտորեն Դյուին հանդես էր գալիս այն բանի դեմ, որ դպրոցական ծրագիրը մնա անփոփոխ: Հակառակը, նրա կարծիքով հասարակական-մշակութային ոլորտներում շարժումները աղբյուր և խթան պետք է դառնան անընդհատ ընտրության և



կրթության բովանդակության փոփոխության համար, ու այն փորձի համար, որին ցանկանում ենք հաղորդակից դարձնել երիտասարդ սերնդին:

Ուսուցիչը կոչված է լինելու ստեղծագործ անհատ որևէ ոլորտում: Դյուիի կարծիքով օրինակելի ուսուցիչը պետք է առանձնանա իրեն տպավորիչ ցուցադրելու կարողությամբ՝ սկսած խոսքային կարողություններից և վերջացրած ստեղծագործական ինքնարտահայտման ավելի հատուկ ձևերով: Դյուին երազում էր, որ ապագա ուսուցիչները ձևավորվեն ոչ միայն նեղ մասնագիտական ծրագրերով, այլ ուսումնասիրեն ազատ արվեստներ:

Խելամիտ համադրում

Առաջին անգամ Դյուիի հայացքները գործնական իրականացում ստացան փորձարարական «դպրոց-լաբորատորիայում», որ նա կնոջ հետ միասին հիմնեց Չիկագոյի համալսարանում: Այսօր նրա գաղափարները կարող են պարզունակ թվալ՝ այնքան են հասարակական տրամադրությունները դրանցով ներծծված, բայց հարյուր տարի առաջ դրանք չափազանց համարձակ նորարարություններ էին, որոնց հետ բոլորը չէ, որ համաձայն էին: Չիկագոյի համալսարանի ղեկավարության հետ տարաձայնությունները նրան ստիպեցին տեղափոխվել Կոլումբիայի համալսարան, որտեղ էլ նա աշխատեց մինչև 80 տարեկանում վաստակավոր պրոֆեսորի կոչումով թոշակի անցնելը:

Դյուին իր գաղափարների տարածման նպատակով շատ երկրներ է այցելել՝ Չինաստան, Ճապոնիա, Մեքսիկա, Մեծ Բրիտանիա, Թուրքիա: 1928թ. եղել է ԽՍՀՄ-ում և շատ լավ է արտահայտվել այն ժամանակվա խորհրդային դպրոցի մասին: Իսկապես, այն ժամանակ դպրոցը տոգորված էր ժողովրդավարության և նորարարության ոգով, դեռ չէր ճզմվել կուսակցական որոշումներով:

Իսկ արդեն երեսնական թվականներին, երբ Դյուին հազիվ հասցնում էր պատվավոր կոչումները ստանալ, ԽՍՀՄ-ում նորն սկսեցին քննադատել, և այդպես շարունակվեց մինչև վերջին ժամանակները: Այսօր Ռուսաստանում նրա կիսամոռացված աշխատանքները վերահրատարակվում են՝ մղելով նոր սերնդի փիլիսոփաներին, հոգեբաններին, մանկավարժներին ազատության ու կարգի, իմպրովիզացիայի ու ողջախոհության խելամիտ գուգադրմանը:

Սերգեյ Ստեպանով



ԴՊՐՈՑԸ ԵՎ ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

Առաջին գլուխ

Դպրոցը և սոցիալական առաջընթացը

Մենք հակված ենք դպրոցը դիտարկելու անհատապաշտական տեսանկյունից, որտեղ ամեն ինչ միայն ուսուցչին ու աշակերտին կամ ուսուցչին ու ծնողին են վերաբերում: Բնական է, որ մեզ առավել հետաքրքրում են մեր հարազատ երեխայի հաջողությունները՝ նրա ֆիզիկական, գրելու, կարդալու, հաշվելու կարողությունների զարգացումը, աշխարհագրական և պատմական գիտելիքների աճը, վարքի դաստիարակումը, ջանասիրությունը, կարգի ու աշխատասիրության սովորույթը. ահա, թե որ տեսանկյունից ենք գնահատում դպրոցի աշխատանքը: Եվ դա ճիշտ է: Բայց այդ տեսակետն ընդարձակման կարիք ունի: Այն, ինչ ամենաուշադիր և խելամիտ ծնողը ցանկանում է սեփական երեխայի համար, հասարակությունն իրավունք ունի պահանջելու բոլոր երեխաների համար: Ցանկացած այլ մոտեցում մեր դպրոցների համար նեղ, անընդունելի կլիներ և կխաթարեր ժողովրդավարական կարգը: Այն ամենը, ինչ հասարակությունն ստեղծել է իր համար, դպրոցի միջոցով է տրամադրում իր ապագա անդամներին: Այդ եղանակով ստեղծվում են նոր հնարավորություններ, որոնց միջոցով հասարակությանն իր լավագույն իդձերն իրագործելու հույս ունի: Այստեղ անհատապաշտությունը և համայնապաշտությունը համահունչ են: Համենայն դեպս միայն հասարակությունը կազմող բոլոր անհատների լիակատար աճի դեպքում նա ինքն իրեն հավատարիմ մնալու հնարավորություն ունի: Առաջ քաշված այսպիսի կարգախոսի դեպքում ոչինչ ավելի կարևոր չէ, քան դպրոցը. ինչպես ասել է Հորացիոս Մաննը¹. «Որտեղ ինչ-որ բան է աճում, այնտեղ մի ստեղծողն ավելի լավ է, քան հազար շտկողը»:

Ամեն անգամ, երբ ձեռնամուխ ենք լինում կրթական գործում որևէ նոր ուղղության քննարկմանը, շատ կարևոր է այն դիտարկել ավելի լայն՝ սոցիալական տեսանկյունից: Հակառակ դեպքում դպրոցական կյանքի կարգի և ավանդույթների փոփոխությունները առանձին ուսուցիչների հորինվածքներ կլինեն. վատագույն դեպքում՝ հապճեպ երևակայությունների տեսքով, լավագույն դեպքում՝ միայն առանձին մանրամասների բարելավումների. հենց այս հարթությունում էլ դիտարկվում են դպրոցի բարեփոխումները: Սա նույնքան է խելամիտ, որքան եթե համարեինք, որ քարշիչներում կամ հեռագրում կատարվող փոփոխություններն ինչ-որ մեկի խորամանկ հորինվածքն են: Կրթության բովանդակության և մեթոդների շարունակվող ձևափոխությունները փոփոխվող սոցիալական վիճակի արդյունքն են,

¹ Հորացիոս (Օրիս) Մաննը ԱՄՆ հանրակրթության ներկա համակարգի հիմնադիրն է համարվում (ծանոթ.՝ թարգմ.)



որոնք արտադրության և առևտրի ձևերի փոփոխությունների նման ձգտում են բավարարելու նոր կազմավորվող հասարակության պահանջները:

Խնդրում եմ հենց սրան ուշադրություն դարձնել. հասարակության մեջ ընթացող ավելի լայն փոփոխությունների տեսանկյունից փորձենք պատկերացնել այն, ինչ անվանում ենք «նոր կրթություն»: Կարո՞ղ ենք այդ «նոր կրթությունը» դեպքերի ընդհանուր ընթացքի հետ կապել: Եթե կարողանանք, նա իր մեկուսացված բնույթը կկորցնի և կդադարի այնպիսի աշխատանք լինելուց, որն առանձին առաջատար ուսուցիչների ջանքերի շնորհիվ է զարգանում: Գոնե գլխավոր գծերով նա անխուսափելի ընդհանուր սոցիալական զարգացման կարևոր մասը կդառնա: Թույլ տվեք սոցիալական շարժման կարևոր փուլերի ընդհանուր ակնարկ անել, հետո անդրադառնալ դպրոցին և նշել այն բացահայտ հայտանիշները, որոնք ընդհանուր դեպքերի մեջ դպրոցի տեղը գտնելու փորձերը կարողարացնեին: Քանի որ կրթական ամբողջ համակարգն ընդգրկելն անհնար է, կսահմանափակվեմ այսօրվա դպրոցական շարժումը բնութագրող մի երևույթով, որը հայտնի է «ձեռքի աշխատանք» անունով: Վստահ եմ, որ եթե դրա և կյանքի սոցիալական փոփոխությունների միջև կապերը պարզվեն, ապա կարող ենք այդ դրույթները կրթության մյուս նորամուծությունների վրա ևս տարածել:

Չեմ փորձի արդարանալ, որ սոցիալական փոփոխությունների հարցն ամբողջությամբ չեմ քննարկում. այնքան շատ է գրված փոփոխությունների մասին, որոնք կհիշատակեմ, որ հետաքրքրվող ցանկացած մեկը կարող է գտնել գրքերում: Առաջին փոփոխությունը, որն ունի առաջադիմական նշանակություն և ինչ-որ տեղ ազդում է նաև մյուսների վրա, արդյունաբերականն է՝ բնության ուժերի հսկայածավալ օգտագործման համար գիտական մեծ հայտնագործությունների ներդրումը, համաշխարհային շուկայի առաջացումը՝ որպես արտադրության աճի հետևանք, այդ շուկայի ապահովման համար հսկայական ֆաբրիկային կենտրոնների ստեղծումը, շուկայի մասերի միջև արտադրանքի տարածման և կապի էժան ու արագ միջոցների ստեղծումը: Այս ամբողջ շրջադարձը կատարվել է, եթե հաշվի առնենք դրա սկզբնական ծիլերը, հարյուր տարվա ընթացքում: Մյուս կարևոր բնագավառներում փոփոխություններն ավելի երիտասարդ են՝ մինչև հիմա կենդանի սերնդի հասակակիցը:

Դժվար է հավատալ, որ աշխարհում այսքան արագ, այսքան հսկայական և ամբողջական հեղափոխություն կարող էր կատարվել: Նա անցնում է աշխարհով՝ փոխելով ֆիզիկական ձևերը. քաղաքական սահմանները ջնջվում և վերագծվում են այնպես, կարծես թղթե քարտեզի վրա էին գծված եղել, բնակչությունն աշխարհի տարբեր ծայրերից արագորեն հոսում է դեպի քաղաքները, կյանքի սովորույթները զարմանալի արագությամբ հիմնավորապես փոխվում են, բնության իսկական օրենքների հայտնագործումը խրախուսվում և հեշտանում է, ու դրանց ներդրումը ոչ միայն դառնում է հնարավոր, այլ անհրաժեշտ՝ առևտրային տեսակետից, նույնիսկ մեր «ես»-ի ամենախորը թաքստոցներում պահված ամենապահպանողական, բարոյական



և կրոնական հայացքները ենթարկվում են փոփոխության: Անհավանական է, որ այսպիսի հեղափոխությունը միայն ձևական և մակերեսային ազդեցություն ունենա կրթության վրա:

Տնտեսության մանուֆակտուրային համակարգին նախորդել է տնային և համքարային համակարգը: Բոլորիս հայտնի է, որ բավական է՝ երկու, ամենաշատը երեք սերունդ ետ գնանք, որ հասնենք այն ժամանակներին, երբ տնային տնտեսությունն էր այն կենտրոնը, որի շուրջ խմբվում էին բոլոր տեսակի արտադրությունները: Զգեստները հիմնականում տանն էին պատրաստվում. տնային տնտեսության անդամները գիտեին և՛ ոչխար խուզել, և՛ բուրդ գգել ու մանել, և՛ գործող հաստոցի վրա աշխատել: Անջատիչը պտտելու և տունն էլեկտրական լույսով լցնելու փոխարեն տան լուսավորմանը հասնում էին հոգնեցուցիչ և երկար գործընթացով. պետք էր անասուն սպանել, ճարպ հալեցնել, պատրույզ պատրաստել, մոմ թափել: Այլուր, ուտելիքներ, փայտյա իրեր, շինարարական նյութեր, նույնիսկ մետաղական իրեր, օրինակ՝ մեխ, դռան ծխնի, մուրճ և այլն, ապահովում էին անմիջապես հարևանությամբ գործող արհեստանոցները, որոնք միշտ բաց էին, և որտեղ հաճախ էին հավաքվում շրջանի բնակիչները:

Արտադրության ամբողջ գործընթացը՝ հում նյութի ստացումից մինչև գործածության ենթակա իրի պատրաստումը, բոլորի աչքի առաջ էր ընթանում: Տնային տնտեսության բոլոր անդամներն արտադրության մեջ մասնակցություն ունեին: Երբ երեխաներն ուժի և մտքի որոշակի զարգացման էին հասնում, աստիճանաբար սովորում էին առանձին գործողությունների գաղտնիքները: Ամեն ինչ կատարվում էր յուրաքանչյուրի անմիջական մասնակցությամբ:

Ձենք կարող չնշել, որ այսպիսի ապրելակերպը նպաստում էր կարգապահություն հաստատելուն և կայուն բնավորություն մշակելուն. մարդիկ վարժվում էին կարգի և ջանասիրության սովորույթին, դաստիարակվում էին պատասխանատվության և ինչ-որ բան անելու՝ աշխարհում ինչ-որ բան ստեղծելու գաղափարներով: Այստեղ միշտ անելու գործ կար. տնային տնտեսության յուրաքանչյուր անդամ, մյուսների հետ համագործակցելով, աշխատանքի իր մասը կատարելու իրական անհրաժեշտություն էր զգում: Այստեղ կոփվում էին աշխատելու ունակ, գործուն մարդիկ, ովքեր հենց աշխատանքով էին դաստիարակվում և փորձվում: Նորից չենք կարող չնշել, թե կրթական խնդիրների համար ի՛նչ հսկայական նշանակություն ունեւ այն հանգամանքը, որ այս պայմաններում մարդիկ անմիջապես շփվում էին բնության հետ և ինքնուրույն ծանոթանում առարկաներին ու նյութերին, սեփական ձեռքերով իրեր պատրաստելու գործընթացին, ըմբռնում իրենց սոցիալական կարևորությունն ու անհրաժեշտությունը: Այս ամենն անընդհատ նպաստում էր դիտողականության, հնարամտության զարգացմանը, ստեղծագործական երևակայության, տրամաբանական մտածողության և իրականության զգացողության աճին, ինչը ձեռք էր բերվում իրականության հետ անմիջական շփումով: Տնային տնտեսության պայմաններում աշխատանքի (օրինակ՝ մանելու, գործելու, աղալու, հյուսնության,



բրուտագործության, դարբնության և այլն) կրթական նշանակությունն անընդհատ գործուն էր:

Հայտնի փաստերի փոխանցման համար կազմակերպված տեսանելի դասերը մի փոքր անգամ չեն կարող փոխարինել բույսերի և կենդանիների հետ այն ծանոթությանը, որը ձեռք է բերվում դրանք անմիջապես աճեցնելու և խնամելու միջոցով: Դպրոցում զգայական օրգանների զարգացման համար կիրառվող վարժությունները, որոնք ներմուծված են հենց հանուն այդ վարժությունների, կենդանությամբ և կյանքի ամբողջականությամբ չեն կարող մրցել այն զգացողությունների հետ, որոնք ընտանիքի ամենօրյա կյանքին անմիջական մասնակցության ժամանակ են ձևավորվում: Խոսքային հիշողությունը կարելի է զարգացնել համապատասխան վարժություններով, տրամաբանական մտածողության կարողություն ինչ-որ չափով կարելի է ձեռք բերել բնագիտության և մաթեմատիկայի դասերին, բայց դրանք հեռավոր ստվերներն են ուշադրության և դատողականության այն կարողությունների, որոնք ձեռք են բերվում իրական առարկաների հետ աշխատելու միջոցով, որոնց ետևում իրական հիմք կա, և որոնցից կարելի է իրական հետևություն անել:

Արտադրության կենտրոնացումը և աշխատանքի բաժանումը փաստորեն արդեն վերացրել են տնային և համաքարային արտադրությունը (գոնե դրանց մանկավարժական ազդակները), բայց անօգուտ է հառաչել, թե երեխաների համեստության, ակնածանքի ու կուրորեն ենթարկվելու ժամանակները հավերժության գիրկն են անցել, և միայն թախանձանքով ու հորդորներով դրանք վերադարձնելու հույս փայփայել: Կյանքի պայմաններն արմատապես փոխվել են, և կրթության դրվածքն էլ դրանց համապատասխան պետք է արմատապես փոխվի:

Պետք է հաշվի առնել նաև մեր նվաճումները՝ կրոնական հանդուրժողականության աճը, սոցիալական դատողությունների ընդլայնումը, մարդու բնույթի մասին գիտելիքների ամբողջացումը, բնավորությունը կարդալու և սոցիալական վիճակը քննարկելու կենդանությունը, մարդկանց հետ հարմարվելու կարողության աճը, առևտրական ավելի մեծ գործերի հետ առնչությունը: Ժամանակակից քաղաքի երեխաների համար նշված արժեքները մեծ նշանակություն ունեն: Մյուս կողմից՝ մեր առջև կանգնած է իրական խնդիր՝ ինչպե՞ս պահպանենք այս ձեռքբերումները և միևնույն ժամանակ դպրոց ներմուծենք այնպիսի պարապմունքներ, որոնք երեխային կծանոթացնեն կյանքի մյուս կողմին՝ ֆիզիկական գործունեությանը, կպահանջեն անձնական պատասխանատվություն:

Եթե նայենք այսօրվա դպրոցին, կտեսնենք, որ խոսքն այնտեղ ձեռքի աշխատանքի ու արհեստների ներմուծման, երեխաներին տնային տնտեսության որոշ կողմերին՝ կար ու ձևին, խոհարարությանը, ծանոթացնելու մասին է:

Այստեղ որոշակիորեն նպատակ չկա, որ դպրոցը առաջվա նման բավարարի տնային տնտեսության հետ նախնական ծանոթացման կարիքը. ավելի շուտ փորձից բխող բնագործ էլել են այն եզրակացության, որ այդպիսի աշխատանքը կգրավի



երեխային և նրան կտա մի բան, որին չենք կարող հասնել այլ ճանապարհով: Բայց այս աշխատանքի օգտակարության գիտակցումն այնքան թույլ է, որ հաճախ դա ներմուծվում է հենց այնպես, առանց համակարգի, կյանքից կտրված ձևերով: Այս նորամուծությունն արդարացնելու համար բերվող հիմնավորումները թույլ են, երբեմն՝ որոշակիորեն սխալ:

Եթե հարցնենք նույնիսկ այնպիսի մարդկանց, ովքեր հակված են ձեռքի աշխատանքը դպրոցական համակարգ ներմուծելուն, կարծում են՝ հիմնականում կլսենք այն փաստարկը, թե այդ աշխատանքները երեխաներին շատ հետաքրքրում են և ամբողջովին գրավում նրանց ուշադրությունը: Երեխաներն աշխուժանում և ակտիվանում են՝ մոռանալով սովորական կրավորականությունը և ընկալման միակողմանիությունը. այդ աշխատանքները երեխաներին ընդհանրապես ավելի պիտանի են դարձնում, ավելի ընկալող և այստեղից՝ հակված տանն ավելի պետքական լինելու, դրանք որոշ չափով պատրաստում են երեխային ապագայում իր պարտականությունները կատարելուն՝ աղջիկներին, եթե նույնիսկ խոհարար կամ դերձակ չդառնան, իրենց տնային տնտեսությունը վարելուն, տղաներին՝ իրենց ապագա կոչմանը: Այս փաստարկներին ես որոշակի կարևորություն եմ տալիս: Վերջիններիս մասին, հաշվի առնելով երեխաների վիճակի փոփոխությունը, հետագայում կխոսեմ, երբ խոսք լինի երեխայի վրա դպրոցի ուղղակի ազդեցության մասին: Բայց այս մարդկանց տեսակետը բավականին նեղ է: Փայտի ու մետաղի, գործվածքի, կարի, խոհարարության դպրոցական աշխատանքները պետք է դիտարկենք որպես կյանքի և ուսուցման մեթոդ, ոչ թե որպես առանձին ինքնուրույն ուսումնական առարկաներ:

Դրանց սոցիալական արժեքը պետք է գնահատենք՝ դիտելով որպես գործընթացներ, որոնցով շարունակում է շարժվել հասարակությունը, որպես երեխային հասարակական կյանքի պարզագույն կարողություններ հաղորդելու միջոցներ, որպես ճանապարհներ, որտեղ մարդուն խորամուխ լինելու և հնարամտության հարաճուն պահանջներն են հանդիպում. կարճ ասած՝ որպես միջոցներ, որոնցով ինքը՝ դպրոցը, ակտիվ հասարակական կյանքի ձև է ստանում, ոչ թե մնում է որպես կյանքից կտրված մի անկյուն, որտեղ դաս են սովորում:

Հասարակությունը սերտորեն միացած մարդկանց որոշակի քանակություն է, որոնց միավորում են աշխատանքի ընդհանուր գիծը, ընդհանուր ոգին և բոլորի համար ընդհանուր խնդիրները: Ընդհանուր կարիքներն ու նպատակները մտքերի փոխանակման և համակրանքի միասնականության՝ օրավոր աճող պահանջմունք են ծնում: Այդ ընդհանուրի և արտադրական գործունեության տարրի բացակայությունն է գլխավոր պատճառը, որ այսօրվա դպրոցը չի կարողանում կազմավորվել՝ որպես սոցիալական միություն: Սպորտային խաղերի ժամանակ հրապարակում սոցիալական կազմակերպումն առաջանում է անխուսափելիորեն և առանց պարտադրանքի: Այստեղ որոշակի աշխատանք պետք է կատարվի, պետք է որոշակի ակտիվություն ցուցաբերվի, ինչը հանգեցնում է աշխատանքի բաժանման,



առաջնորդների և շարքային անդամների ընտրության, համագործակցության և նախանձախնդրության: Այս աստիճանի սոցիալական կազմակերպումը ցանկալի է նաև դպրոցական սենյակում: Ինչ վերաբերում է բարոյական տեսանկյունին, ապա մեր դպրոցների ողբերգությունն այն է, որ ձգտում են քաղաքիական հասարակության ապագա անդամներ պատրաստել այնպիսի պայմաններում, որտեղ այդ քաղաքացիական ոգին համարյա չկա:

Այն փոփոխությունը, որն ի հայտ է գալիս, երբ դպրոցի աշխատանքի կենտրոնը դառնում է ձեռքի աշխատանքը, հնարավոր չէ բառերով նկարագրել. դա արտահայտվում է հիմքերի, ոգու և մթնոլորտի մեջ: Եթե խոհանոց մտնենք այն ժամանակ, երբ երեխաների խումբը կերակուր է պատրաստում, հոգեբանական փոփոխությունը՝ ամաչկոտության, առավել պասիվ կամ իներտ վիճակից անցումը կարծես էներգիայի աղբյուրի, այնքան ակնհայտ կլինի, որ կարելի է ասել՝ կոդիչի մտնողի դեմքին: Իհարկե, այս փոփոխությունները կցնցեն նրանց, ում մտքում դպրոցի կարծրացած կերպար է ձևավորված: Բայց հասարակության վիճակի փոփոխություններն էլ պակաս շշմեցնող չեն:

Միայն փաստերի և ճշմարտությունների կլանմանն ուղղված պարապմունքը բացարձակապես անհատական աշխատանք է, և բնական է, որ դա նպաստում է եսասիրության զարգացմանը: Այստեղ մաքուր գիտելիք ստանալու ոչ մի սոցիալական հիմք չկա, և դրա հաջող ընթացքի դեպքում սոցիալական ոչ մի օգուտ չի լինում: Իսկապես, այստեղ հաջողության չափման համարյա միակ գործիքը մրցակցությունն է, և այն էլ՝ այդ բառի ամենավատ իմաստով. համեմատում են սերտման արդյունքները կամ քննություն են կազմակերպում, որպեսզի պարզեն, թե ո՛ւմ երեխան է ամենահաջողակը, ո՛վ է տվյալների հավաքման և կուտակման գործում մյուսներից առաջ անցել: Այնքան գերիշխող է այստեղ այդ մթնոլորտը, որ դասի ընթացքում մի երեխայի օգնությունը մյուսին հանցագործություն է համարվում: Երբ դպրոցական աշխատանքը դասերի պարզ սերտումն է, փոխօգնությունը համագործակցության և համախմբման բնական ձև ունենալու փոխարեն դառնում է հարևանին պարտականություններից ազատելու թաքուն փորձ: Ակտիվ աշխատանքը կարևորելու դեպքում այս ամենը փոխվում է: Համագործակցությունը «բարեգործությունից», ինչն ավելի է աղքատացնում նրան, ով օգտվում է դրանից, վեր է ածվում ուղղակի օգնության, որը դիմացինին ազատում է կապանքներից և նպաստում նրա հետագա առաջընթացին: Ազատ հաղորդակցության ոգին, գաղափարների, մտքերի, եզրահանգումների, անցած փորձերի հաջողությունների ու անհաջողությունների փոխանակումը պատմությունների հիմնական բովանդակությունն են դառնում: Ինչ վերաբերում է մրցակցությանը, այն այս դեպքում էլ կա, բայց անհատի սերտած տեղեկությունների քանակը համեմատելու փոխարեն անհատականությունները համեմատվում են իրենց կատարած աշխատանքի որակով. ահա արժեքների հասարակական իսկական չափանիշը: Դպրոցական կյանքն ավելի վստահ է սկսել զարգանալ առայժմ չձևակերպված այս ճանապարհով:



Դպրոցի այսպիսի կազմակերպումը կարգի ու կարգապահության վրա է հենվում: Իհարկե, կարգն այնպիսի բան է, որ որոշվում է մեր դրած վերջնական նպատակով: Եթե դպրոցում վերջնական նպատակ էք համարում այն, որ քառասուն կամ հիսուն երեխա հանձնարարված դասն այնպես սովորի, որ ուսուցչին պատասխանի, ապա ձեր կարգապահությունը պետք է ձգտի այդ արդյունքն ապահովել: Իսկ եթե վերջնական նպատակ էք համարում սոցիալական համագործակցության և կյանքի ընդհանրության զգացողության զարգացումը, ապա կարգապահությունը պետք է այս նպատակից բխի և համապատասխանի դրված խնդրին: Այս դեպքում կարգապահությունը կդառնա այնպիսին, ինչպիսին լինում է այն տեղերում, որտեղ ինչ-որ բան են սարքում. կլինի որոշակի թափփվածություն, ինչպես ցանկացած արհեստանոցում, որտեղ աշխատանք կա, չի լինի լռություն. այստեղ մարդիկ որոշված հաստատուն դիրքով նստած չեն, նրանք ձեռքերը սեղանին չեն դնում, գիրքն այս կամ այն կերպ չեն բռնում: Այստեղ տարբեր առարկաներ են պատրաստվում, այդ պատճառով եռուզեռ է, աղմուկ, ինչն ակտիվ աշխատանքի հետևանք է: Բայց այս աշխատանքը՝ համապատասխան արդյունքի հասնելու համար իրերի ստեղծումը, այդ առարկաները սոցիալական ճանապարհով, համագործակցությամբ պատրաստելը, ծնում է ի՛ր կարգապահությունը՝ նոր սեռի ու նոր տեսակի կարգապահություն: Դպրոցական կարգապահության մասին մեր բոլոր պատկերացումները փոխվում են, երբ մոտենում ենք այս տեսանկյունից: Դժվար պահերին ենթարկվում ենք այն կարգապահությանը, որը մեզ հարազատ է, օգտվում ենք գիտելիքներից, որ յուրացրել ենք փորձով կամ գրքերից ու ուրիշների պատմություններից, եթե միայն դրանք հիմնվում են փորձի վրա, ոչ թե արտահայտությունների. դրանք դառնում են մեր ենթագիտակցությունը, որ մշակում է կյանքը:

Սակայն դպրոցն առանձնացած է՝ կյանքի սովորական պայմաններից ու շարժիչներից այնքա՛ն մեկուսացած. այդ վայրը, ուր ուղարկում են երեխաներին հանուն կարգապահության, միակն է աշխարհում, որտեղ փորձը ամենից դժվար է ձեռք բերվում, իսկ բոլոր կարգապահությունների, որոնք արժանի են այդ անունը կրելու, մայրը փորձն է: Միայն դպրոցական այդ նեղ, քարացած-ավանդական կարգապահության իշխանության դեպքում է հնարավոր ավելի խորը և անսահման ավելի լայն այն կարգապահությունը չնկատելու վտանգը. կարգապահություն, որը բխում է կառուցողական աշխատանքներին մասնակցելուց, ինչը հասցնում է ոգով սոցիալական և ամենին ոչ պակաս հստակ ու շոշափելի արդյունքի, ինչի համար կարելի է պահանջել պատասխանատվություն, և ինչը կարելի է անսխալ գնահատել:

Ամենակարևորը, որ պետք է հիշել, այն է, որ ակտիվ աշխատանքի տարբեր տեսակների ներմուծումը դպրոց կհանգեցնի դպրոցական ոգու ամբողջական նորացմանը: Դա դպրոցին կյանքին միանալու, երեխայի համար այն կացարանը դառնալու հնարավորություն կտա, որտեղ նա կսովորի առանց կյանքից կտրվելու, ոչ թե կմնա մի անկյուն, որտեղ կշարունակի սովորել իր չոր դասերը, որոնք շատ քիչ կապ ունեն այն ամենի հետ, ինչին հանդիպում է կյանքում: Դա դպրոցին համայնք,



փոքր հասարակություն դառնալու հնարավորություն կընձեռի: Դա հիմքն է, և դրանից կրթության հարաբույս ու ճիշտ գետեր կհոսեն: Եթե դպրոցը վերևում նկարագրված արտադրողական բնույթն ընդունի, ապա երեխան ընդհանուր աշխատանքին ի վերջո կմասնակցի, բայց ոչ թե ուղղակի մասնակցելու, այլ վերջնական արդյունքի համար: Այդ դեպքում կրթության արդյունքները, հավանաբար, իրական կլինեն, չնայած դրանք կարող են նաև պատահական և ոչ ինքնուրույն լինել: Սակայն դպրոցում այդպիսի աշխատանքները պետք է կիրառական տնտեսական ոչ մի խնդրի ուղղված չլինեն: Պարապմունքների արժեքը արդյունքների տնտեսական արժեքը չէ, այլ սոցիալական հզորության ու խորության զարգացումը: Մա կլինի հենց օգտապաշտությունից ազատագրում և մարդու ոգու զարգացման լայն հնարավորություն, որոնց միջոցով ակտիվ աշխատանքը դպրոցը արվեստի լաբորատորիա և կենտրոն կդարձնի, որտեղ գիտելիք է ստեղծվում, և պատմություն է կերտվում:

Դպրոցական ուսուցման բոլոր առարկաները միավորվում են աշխարհագրության մեջ: Աշխարհագրության կարևորությունը երկիրը՝ որպես մարդու գործունեության երկարատև կացարան, ներկայացնելն է: Մարդու ակտիվ աշխատանքի հետ կապ չունեցող աշխարհնբզբ- աշխարհ չէ: Հողում մնացած արմատներից կտրված մարդկային գործունեությունը և աշխատանքը ոչինչ են, փուչիկ: Երկիրը մարդու համար սննդի վերջնական աղբյուրն է, նրա պաշտպանն ու հովանավորը, բոլոր աշխատանքների համար անհրաժեշտ նյութերի մատակարարը, միևնույն ժամանակ այն կացարանը, որտեղ վերադառնում են մարդուն մարդկայնացող և իդեալականցնող բոլոր ստեղծագործությունները: Երկիրը հսկա դաշտ է, հսկա հանք, ջերմային, լուսային, էլեկտրական էներգիայի հսկայական աղբյուր, օվկիանոսների, գետերի, սարերի ու հարթավայրերի մեծ շտեմարան, և մեր բոլոր աշխատանքները՝ երկրագործական, լեռնամշակման, փայտամշակման, գործարանային արտադրությունը, բոլոր համակարգող մարմինները միայն երկրի մասնակի տարրերն ու գործոններն են: Միայն երկրի սահմաններում այդ զբաղմունքների շնորհիվ է մարդկությունը հասել իր պատմական ու քաղաքական առաջընթացին: Բնության մտավոր և զգայական մեկնաբանությունն իր զարգացումն ստացել է միայն այս պարապմունքների շնորհիվ: Միայն աշխարհի մտնելով և աշխարհում աշխատելով ենք հասկանում և չափում դրա նշանակությունը:

Այս ամենը կիրառել կրթության նկատմամբ նշանակում է, որ դպրոցում ամբողջ աշխատանքը պետք չէ հանգեցնել մտացածին գործնական միջոցառումների կամ հնամուլական պարապմունքների: Խնդիրն այն չէ, թե ինչպես տեխնիկական բավարար գիտելիքներով խոհարար, հյուսն, դերձակ պատրաստենք. ո՛չ, դպրոցը նյութերի և բնական պրոցեսների ուսումնասիրման և գիտական խորացման կենտրոն պետք է դառնա, ահա այն ելակետը, որտեղից երեխաներին պետք է տանել մարդու պատմական զարգացման ըմբռմանը: Ասվածի իրական արժեքն ավելի պարզ կլինի, եթե ընդհանուր քննարկումների փոխարեն իրական դպրոցական կյանքից մի օրինակ բերենք:



Դպրոցի քիչ թե շատ մտավորական այցելուին ոչինչ այնպես չի զարմացնում, ինչպես գործելով ու կարելով զբաղված տասը, տասներկու, տասներեք տարեկան աղջիկների ու տղաների տեսքը: Նեղ ու օգտապաշտական կլինի այն տեսակետը, թե տղաներին նախապատրաստում ենք, որ նրանք հետո կոճակ կարեն կամ ուղեգորգ գործեն. դա դժվար թե հիմնավոր արդարացնի այն կարևորը նշանակությունը, որ դպրոցում տրվում է այդպիսի պարապմունքներին: Բայց եթե դրան նայենք ուրիշ կողմից, ապա կտեսնենք, որ այդպիսի աշխատանքը երեխայի համար ելակետ է դառնում, որից նա կարող է հասնել աղբյուրին, որպեսզի հետո հետևի մարդկության պատմական զարգացմանը՝ այդ ընթացքում ծանոթանալով օգտագործվող նյութերին ու կիրառվող մեխանիկական սկզբունքներին: Այս պարապմունքներում համառոտակի կրկնվում է մարդու պատմական զարգացումը: Դիտարկենք օրինակ: Երեխաներին ամենից առաջ տրվում է հում նյութը՝ վուշ, բամբակաբույս, բուրդ այն տեսքով, որ ստացվում է ոչխարից (եթե հնարավոր է նրանց տանել այնտեղ, որտեղ ոչխար են խուզում, ավելի լավ): Հետո բացատրվում է, թե ինչպես են այդ նյութերը կիրառվում այն օգտակար առարկաները պատրաստելիս, որոնց համար դրանք օգտագործվում են: Օրինակ՝ համեմատում են բամբակի թելիկները բրդի մազիկների հետ: Մինչև երեխաների ասելը չգիտեի, որ բամբակեղենի արդյունաբերությունը բրդինից ավելի ուշ է զարգացել, քանի որ շատ դժվար է ձեռքով բամբակի թելիկները սերմերից մաքրել: Մի խմբում երեխաներն աշխատում էին մաքրել բամբակի թելիկները սերմերից ու կնգուղներից և աշխատանքի ընթացքում հասցրին մաքրել մի ունցիայից (29,86 գ - թարգմ.) էլ քիչ: Դրանից հետո նրանց համար հեշտ էր հավատալ, որ մի մարդը ձեռքով մաքրելու դեպքում կարող է մի օրում մաքրել մեկ ֆունտ (գրվանքա՝ 409,5 գ, Անգլիայում՝ 456,6 գ - թարգմ.) բամբակաթել, և հասկանալ, թե ինչու էին իրենց նախնիները բրդյա հագուստը գերադասում: Երեխաների հայտնաբերած մյուս հատկությունն էլ, որ ազդում էր այդ նյութերի հարաբերական պիտանելիության վրա, բամբակի թելիկների կարճությունն էր բրդի մազերի համեմատ. բամբակի թելիկների երկարությունը հասնում է մեկ երրորդ դյույմի (մատնաչափ՝ 2,54 սմ), մինչդեռ բրդի մազերի երկարությունը հասնում է երեք դյույմի, նշում էին նաև, որ բամբակի թելիկները փափուկ են և դժվար են մանվում, իսկ բրդի մազերը որոշակի կոշտություն ունեն, ինչը հեշտացնում է մանելը: Երեխաներն իրենք են այս եզրակացություններն արել՝ աշխատելով իսկական նյութերի հետ. ուսուցիչը միայն հուշող հարցեր էր տալիս:

Հետո երեխաները հետևում էին թելից մահուդ ստանալու պրոցեսին: Նրանք կարծես նորից հայտնաբերեցին բուրդ գգելու գործիքը՝ երկշար սուր ասեղներով տախտակը (սանդերք - թարգմ.): Կարծես նորից բացահայտեցին բուրդ մանելու պարզագույն միջոցը՝ անցք ունեցող քար կամ այլ ծանր առարկա, որի անցքով անցնում է բուրդը, և որը պտտելիս ձգում է թելիկը: Հաջորդ քայլը մանելու կատարելագործված ձևն էր հատակի վրա. մինչ երեխաները բռնել էին բուրդը, այն աստիճանաբար ձգվում և կծկվում էր: Հետո երեխաները պատմական առումով հաջորդ հայտնագործության



հետ ծանոթացան՝ ստանալով այն փորձական ճանապարհով և այդպիսով համոզվելով, որ դա անխուսափելի էր, ու նշելով դրա ազդեցությունը ոչ միայն արդյունաբերության այս մասնավոր ճյուղի վրա, այլև սոցիալական կյանքի ձևերի վրա: Այս եղանակով նրանց ցուցադրվեց սկզբից մինչև գործող հաստոցը անցած ճանապարհը, և դրան զուգահեռ հաղորդվեցին ժամանակակից գիտական տվյալներ: Հարկ չկա խոսելու գիտական այն տեղեկությունների մասին, որոնք տրվեցին երեխաներին, և երեխաներն իրենք ձեռք բերեցին՝ ծանոթություն թելերի հետ, աշխարհագրական տեղեկություններ, ծանոթացում այն պայմաններին, որոնց առկայությամբ աճում են հում նյութերը, արտադրության ու բաշխման գլխավոր կենտրոնների մասին տեղեկություններ, արտադրության մեջ աշխատող մեքենաների աշխատանքը բացատրելու համար՝ տեղեկություններ ֆիզիկայից: Հարկ չկա ներկայացնելու նաև պատմական կողմը՝ այդ հայտնագործությունների ազդեցությունը մարդկության վրա: Կարելի է մարդ տեսակի ամբողջ պատմությունը կենտրոնացնել վուշից, բամբակից, բրդից կտոր ստանալու պրոցեսի զարգացման շուրջը: Չեմ կարծում, թե այդ կենտրոնը միակն է կամ ամենալավը: Չի կարելի հերքել, որ սրա միջոցով բացվեցին մարդկության պատմության մասին մտորելու իրական և կարևոր ուղիներ, որ երեխայի միտքը ծանոթացավ ավելի գործուն և հիմնարար ուժերի հետ, քան պատմություն ուսուցանելու համար օգտագործվող քաղաքական ու ժամանակագրական գրքերում բերվածները:

Այն, ինչ ճիշտ է ֆաբրիկաներում օգտագործվող թելային նյութերի հետ բերված օրինակում (իհարկե, միայն մի երկու պարզագույն փուլերի մասին խոսեցի), ճիշտ է նաև պարապմունքների ընթացքում օգտագործվող ցանկացած ուրիշ նյութի և դրա մշակման համար կիրառվող պրոցեսների համար: Նման պարապմունքը երեխային իսկապես խթանում է, նրան անմիջական փորձ է հաղորդում, իրական կյանքի հետ շփում է ստեղծում: Պարապմունքը նշված բոլոր արդյունքներին հասնում է, և դեռ ավելին՝ ավելի մեծ կարևորություն է ստանում այն պատճառով, որ երեխային այդ երևույթների գիտական, պատմական և սոցիալական կողմերի հետ էլ է ծանոթացնում, ցույց տալիս դրանց կարևորությունը:

Երեխայի մտքի զարգացմանն ու գիտելիքների աճին զուգընթաց՝ պարապմունքը դադարում է միայն հաճելի զբաղմունք լինելուց և ավելի շատ է վերածվում միջոցի, ձևի, գիտելիքների գործիքի ու համապատասխանաբար փոխում է նաև բնույթը:

Իր հերթին սա բարերար ազդեցություն է ունենում ուսուցման վրա: Կյանքի այսօրվա պայմաններում հաջող ընթացք ունենալու համար բոլոր ոլորտների ցանկացած գործունեություն (ակտիվ աշխատանք) ուղղորդվում է գիտնական փորձագետների կողմից. սա գիտության կիրառման օրինակ է: Այս կապը պետք է հաստատվի նաև կրթական գործում: Հարցը միայն այն չէ, որ դպրոցում աշխատանքային կամ արտադրական պարապմունքները հարմար առիթ են գիտություն ներմուծելու համար, ինչը դրանք ավելի կարևոր է դարձնում, իմաստ հաղորդում, դրանք դադարում են միայն աչքի ու ձեռքի աշխատանք լինելուց, այլ այն,



որ այդ եղանակով ձեռք բերված գիտելիքներն այսօրվա սոցիալական կյանքին ազատ ու ակտիվ մասնակցելու անհրաժեշտ գործիք են դառնում: Պլատոնը իր աշխատանքներից մեկում ստրուկի մասին գրել է որպես էակի, որ սեփական միտք չի ցուցաբերում և միշտ ուրիշի մտահղացումներն է իրականացնում: Իսկ այսօր ավելի հրատապ, քան Պլատոնի ժամանակներում, սոցիալական խնդիր ունենք, որ ինչ-որ գործ անողի գիտակցությանը պարզ լինեն մեթոդը, նպատակը և աշխատանքի ըմբռնումը, որպեսզի նրա աշխատանքն իմաստ ունենա հենց իր համար:

Երբ դպրոցական պարապմունքները դուրս են գալիս լայն ու բարեբեր ճանապարհ, միայն զարմանքով կարող եմ վերաբերվել այն առարկություններին, որ հարկադրված եմ լսել, թե դպրոցում այդպիսի պարապմունքները պետք է տեղ չունենան, քանի որ դրանք նյութական, օգտապաշտական և նույնիսկ ցածր նպատակ ունեն: Հաճախ ինձ թվում է, թե այդպես առարկող մարդիկ պետք է ապրելիս լինեին մի այլ մոլորակում: Աշխարհում, որտեղ ապրում ենք, յուրաքանչյուրն իր զբաղմունքն ունի, յուրաքանչյուրն ինչ-որ բան է անում՝ մի մասը ղեկավարում է, մյուսները շարքային աշխատողներ են:

Բայց բոլորի համար լավ կլինի, եթե յուրաքանչյուր ոք կրթություն ստանա. դա ամենօրյա աշխատանքի խորը և մարդկային նշանակությունը տեսնելու հնարավորություն կտա: Մեր օրերում ինչքան շատ աշխատողներ են ուղղակի իրենց մեքենայի կցորդը: Մասամբ դա կարելի է վերագրել մեքենային կամ հասարակարգին, որն այդքան կարևորում է մեքենայով պատրաստած ապրանքները, սակայն դա ավելի շատ այն փաստի հետևանքն է, որ բանվորը հարմար առիթ չի ունեցել, որ զարգացնի իր երևակայությունը և սիրով ու լրջությամբ վերաբերվի իր կատարած աշխատանքի սոցիալական ու գիտական արժեքներին: Այսօր արտադրական համակարգի հիմքում դրված խթանները (իմպուլսները) դպրոցական ուսուցման ընթացքում կա՛մ բոլորովին անտեսում են, կա՛մ որոշակիորեն աղավաղում: Քանի դեռ ստեղծագործ և արդյունավետ աշխատանքի բնագոյները համակարգված ձևով չեն խրախուսվի մանկության ու պատանեկության տարիներին, քանի դրանք չեն դաստիարակվի հատուկ ուղղությամբ, չեն հարստացվի պատմական պարզաբանումներով, չեն ստուգվի ու լուսաբանվի գիտական մեթոդներով, հավանաբար ի վիճակի չենք լինի ճշտելու մեր տնտեսական դժբախտությունների աղբյուրները՝ չխոսելով դրանց դեմ հաջող պայքարի մասին:

Եթե մի քանի դար ետ գնանք, գիտելիքի իսկական մոնոպոլիա կտեսնենք: «Գիտական կոչումներ ունենալ» արտահայտությունը երջանկավետ ինչ-որ բան է պարունակում: Այն ժամանակ գիտությունը հատուկ դասի մարդկանց գործն էր: Դա սոցիալական պայմանների անհրաժեշտ հետևանքն էր: Այն ժամանակ գոյություն չունեին այնպիսի միջոցներ, որոնք զանգվածներին հնարավորություն կտային ուղղվելու դեպի մտավոր ռեսուրսները: Այդ ռեսուրսները կուտակվում և պահվում էին հին ձեռագրերում: Դրանք շատ չէին, և բացի դրանից, երկարատև ու դժվարին նախապատրաստական աշխատանք էր անհրաժեշտ դրանցից օգտվելու համար: Այդ



պայմանների անխուսափելի արտահայտությունն էր գիտության բարձրագույն քուրմերի հատուկ դասի գոյությունը: Նրանք պահպանում էին ճշմարտության գանձերը և ժողովրդին շատ ժլատորեն էին մաս հանում: Բայց արտադրական հեղաշրջման (դրա մասին արդեն խոսել ենք) հետևանքով այս ամենը փոխվեց. հայտնագործվեց տպագրությունը և ստացավ առևտրային բնույթ: Գրքերը, ամսագրերը, թերթերը բազմապատկվեցին ու էժանացան: Գնացքի և հեռագրի երևան գալու հետևանքով առաջացավ մասնավոր արագ և էժան հաղորդակցություն՝ փոստով և էլեկտրականության միջոցով: Ճանապարհորդելը և տեղափոխվելու ազատությանն ուղեկցող գաղափարների փոխանակումը անվերջ հեշտացան: Արդյունքում մտավոր հեղափոխություն կատարվեց: Գիտությունը դրվեց շրջանառության մեջ: Դեռ գոյություն ունի (հավանաբար միշտ գոյություն կունենա) մարդկանց խումբ, որը հատկապես զբաղվում է գիտական հետազոտություններով, բայց ապագայում մյուսներից տարբեր, հատուկ գիտնականների դասակարգի գոյությունն անհնար է. սա կասկածի ենթակա չէ: Այդպիսի դասի գոյությունն անաքրոնիզմ է: Գիտելիքն այլևս կարծր և ամուր մի բան չէ, այլ դարձել է հոսուն: Նա ուժգին թափով տարածվում է հասարակության բոլոր շերտերում: Հեշտ է տեսնել, որ գիտելիքի աղբյուրների նկատմամբ այս հեղափոխությունն անհատի վիճակի զգալի փոփոխություն է առաջացրել: Ամեն ինչի ճանապարհին մտավոր ազդակներ են թափվում մեզ վրա: Աշակերտի ու գիտնականի բացառիկ մտավոր կյանքը փոխում է իր արժեքները: «Ակադեմիկոս» և «սխոլաստիկ» բառերը կորցրել են իրենց պատվավոր նշանակությունը և դարձել վիրավորական մականուններ:

Բայց այս ամենը ենթադրում է դպրոցի վիճակի փոփոխության անհրաժեշտություն. եղած փոփոխությունները դեռ հեռու են իրենց ամբողջական ավարտից: Մեր դպրոցական մեթոդները, նաև դպրոցական ծրագրերի (curriculum) մեծ մասը ժառանգել ենք այն ժամանակաշրջանից, երբ գիտունությունը և որոշակի նշաններից օգտվելու կարողությունը, որոնք իրականում միայն գիտությանը մոտենալու հնարավորություն էին տալիս, ամեն ինչ էին: Այդ ժամանակաշրջանի կատարելատիպերը մինչև հիմա էլ մեծ ազդեցություն ունեն նույնիսկ այնտեղ, որտեղ ուսուցման մեթոդները և ուսուցման բովանդակությունն արդեն արտաքուստ փոխվել են: Ձեռքի աշխատանքի, արվեստների, բնական գիտությունների՝ տարրական դպրոց և նույնիսկ դպրոցի երկրորդ աստիճան ներմուծելու դեմ հաճախ ենք լսում հանդիսավոր հայտարարություններ այն հիմնավորմամբ, որ այդ ներմուծման մեջ դպրոցը հատուկ տեսակի ուսումնական հաստատություն դարձնելու միտում են տեսնում, և որ դրանով նսեմանում է ազնիվ և ազատ մշակույթի գործող համակարգը: Այս առարկությունն ուղղակի ծիծաղելի կլիներ, եթե հաճախ հաջողություն չունենար. իսկ դա արդեն ոչ թե ծիծաղելի է, այլ ողբերգական: Ճիշտ հակառակը՝ ժամանակակից դպրոցն է վերին աստիճանի՝ հատուկ, միակողմանի ու նեղ, այնտեղ ուսուցումը համակված է գիտության միջնադարյան ընկալումներով, նա ձգտում է բավարարել մեր բնույթի միայն մտավոր պահանջմունքները, սովորելու ձգտումը (տեղեկություններ



հավաքել և գիտական հասկացությունները տնօրինել), բայց բոլորովին չի բավարարում մեր ակտիվ աշխատանքի, ստեղծագործելու, ստեղծելու (օգտակար իրերի կամ արվեստի գործերի տեսքով) ձգտումներն ու հակումները: Ժամանակակից դպրոցական ուսուցումը մաքուր մասնագիտական նպատակներ է հետապնդում. լավագույն ապացույցն այն փաստն է, որ ձեռքի աշխատանքը, արվեստները, բնական գիտությունները դպրոցում մերժվում են՝ որպես տեխնիկական, նեղ մասնագիտականի հանգեցնող: Եթե ժամանակակից ուսուցումը թաքնված տեսքով չձգտեր միայն մտավոր նպատակների (գիտություն հանուն գիտության), ապա վերոհիշյալ բոլոր առարկաներն ու մեթոդները դպրոցում ցանկալի կլինեին և ուրախությամբ կընդունվեին:

Քանի դեռ գիտնականի մասնագիտություններին նախապատրաստվելը կհամարվի մշակույթի տեսակ և ազատ կրթություն, մեխանիկի, իրավաբանի, երաժիշտի, բժշկի, ֆերմերի, առևտրականի, երկաթգծի կառավարիչի և մյուսների պատրաստումը կդիտվի որպես մաքուր տեխնիկական և նեղ մասնագիտական: Արդյունքում ստացվում է այն, ինչ տեսնում ենք մեր շուրջն ամենուր՝ մարդկանց դասակարգում «մտավորականների» և «գործարարների», տեսության օտարում գործնականից: Դպրոցական երեխաների հազիվ մեկ տոկոսն է հասնում այնտեղ, ինչն անվանում ենք բարձրագույն կրթություն, միայն հինգ տոկոսն է հասնում ժողովրդական բարձրագույն դպրոցի մատույցներին, աշակերտների կեսից ավելին թողնում է դպրոցը՝ չավարտելով հնգամյա տարրական կրթության դասընթացը: Պարզ ու ակնհայտ է, որ մարդկային էակների գերակշռող մեծամասնության համար մտավոր հետաքրքրությունները չեն գերիշխողը: Մի մասը, այսպես կոչված, գործնական հակումներ ունի: Մտավորի նկատմամբ ընդգծված հետաքրքրություն ունեցող շատերին սոցիալական պայմաններն են արգելում դրանք բավարարել: Այս պատճառով աշակերտների մեծ մասը թողնում է դպրոցը, հենց որ սովորում է այնքան կարդալ ու հաշվել, որ կյանքում կարողանա կիրառել: Մինչ լուսավորության ղեկավարները խոսում են մշակույթի, անհատի զարգացման և այլնի մասին՝ որպես կրթության վերջնական նպատակի, դպրոցի հովանու տակով անցնողների մեծամասնությունն ուսուցումը դիտում է նեղ, գործնական տեսանկյունից՝ դրա նպատակը համարելով հաց աշխատելը, իր խեղճ կյանքը լավացնելը: Եթե մեր կրթության վերջնական նպատակը բացառիկ չհամարենք, եթե կրթական գործընթացներում ակտիվություն ներմուծենք, որ բավարարի նրանց, ում գերակա խնդիրն ինչ-որ տեղ աշխատելն է, ինչ-որ բան անելը, ապա կհասնենք նրան, որ դպրոցի ազդեցությունն իր անդամների վրա ավելի կենսական, ավելի երկարատև ու քաղաքակիրթ կլինի:

Բայց ի՞նչ հարկ կար այս տագնապալի, ծանր առաջարկությունն անելու: Բոլորին ակնհայտ է, որ մեր սոցիալական կյանքն ամբողջական և արմատական փոփոխությունների է ենթարկվել: Եթե մեր կրթությունը ձգտում է կյանքի համար գոնե ինչ-որ նշանակություն ունենալ, նույնպես պետք է բազմակողմանիորեն վերածնվի,



բայց այդ վերածնունդն այնպիսի մի բան չէ, որ կարող է հանկարծ հայտնվել, շատ գիտակցորեն և որոշված ծրագրով մեկ օրում կատարվել: Այն արդեն կատարվում է: Մեր դպրոցական համակարգի ձևափոխությունները, որոնք նույնիսկ դպրոցի հետ ակտիվորեն կապված մարդկանց (էլ չեմ խոսում բոլորովին կողմնակի մարդկանց մասին) միայն մանրամասների փոփոխություն, դպրոցական մեխանիզմների բարելավում են թվում, իրականում սկսված զարգացման բացահայտ նշաններ են: Ակտիվ պարապմունքների, բնագիտության, գիտության հիմքերի, մշակույթի, պատմության ներմուծումը, վերացարկված ձևական գիտելիքների երկրորդ պլան մղվելը, ուսուցիչների և աշակերտների փոխհարաբերություններում բարոյական մթնոլորտի փոփոխությունը, կարգապահության փոփոխությունը, ակտիվության, ինքնագործունեության մեծացումը պատահական երևույթներ չեն. սրանք ավելի խորը սոցիալական զարգացումների անհրաժեշտ հետևանքներն են: Մնում է միացնել այդ բոլոր ազդակները, ամբողջությամբ գնահատել դրանց նշանակությունը և այնտեղ եղած գաղափարներն ու նպատակներն ավարտուն, ամբողջական տեսքով ներմուծել դպրոցական համակարգ: Այսպես վարվելը կնշանակի մեր դպրոցներից յուրաքանչյուրը վերածել սոցիալական կյանքի մի սաղմի, այնտեղ ստեղծել ակտիվ աշխատանք, որ կարտացոլի ավելի լայն հասարակության կյանքը և ամբողջովին համակված կլինի մշակույթի, պատմության, գիտության ոգով: Երբ դպրոցը մեր հասարակության յուրաքանչյուր երեխայի դաստիարակի և դարձնի մի փոքր համայնքի անդամ, նրա մեջ արթնացնի հասարակությանը ծառայելու ոգին և նրան ապահովի ստեղծագործական ինքնագործունեության միջոցներով, այդ ժամանակ կունենանք ամենահաստատուն և ամենալավ երաշխիքը, որ լայն հասարակությունն էլ կդառնա ավելի արժանավոր, ավելի հաճելի և ավելի ներդաշնակ:

Երկրորդ գլուխ

Դպրոցը և երեխայի կյանքը

Անցյալ շաբաթ դպրոցի և լայն հասարակության կյանքի միջև եղած հարաբերությունը պարզելու փորձ արեցի և նշեցի, որ դպրոցական աշխատանքում որոշ մեթոդներ ու նյութեր անհրաժեշտ է փոփոխել, որպեսզի դպրոցը ժամանակակից սոցիալական պահանջին ավելի լավ համապատասխանի:

Այսօր մտադիր եմ հարցը դիտարկել ուրիշ տեսանկյունից և դպրոցի ու դպրոցում երեխայի կյանքի հարաբերության հարցը քննարկել: Քանի որ շատ դժվար է ընդհանուր սկզբունքները կապել այնպիսի կոնկրետ առարկաների հետ, ինչպիսիք փոքր երեխաներն են, ինձ թույլ կտամ Համալսարանական տարրական դպրոցի աշխատանքից վերցված մեծ քանակությամբ ցուցադրական նյութ ներկայացնել, որպեսզի կարողանաք գնահատել այն ճանապարհը, որով իրականացվում են բերվող գաղափարները:



Մի քանի տարի առաջ անցա քաղաքում եղած դպրոցական կահույքի բոլոր խանութներով ու պահեստներով, որպեսզի գտնեմ այնպիսի սեղաններ ու աթոռներ, որոնք երեխայի կարիքներին համապատասխանեն ցանկացած տեսանկյունից՝ գեղագիտական, հիգիենիկ, մանկավարժական: Մեզ անհրաժեշտ գույքը փնտրելիս շատ դժվարությունների հանդիպեցինք. վերջապես մի վաճառական, որ մյուսներից ավելի ինտելիգենտ էր, ասաց. «Կարծում եմ, որ չկա այն, ինչ փնտրում եք: Դուք այնպիսի բան եք փնտրում, որի վրա երեխան կարողանա աշխատել, իսկ մեր բոլոր նստարաններն ու սեղանները հարմարեցված են նրան, որ երեխան կարողանա լսել»: Վերջին բառերում մեր ավանդական կրթության ամբողջ պատմությունն է ամփոփված: Եթե մի երկու ոսկորի միջոցով ամբողջ կենդանուն վերականգնող կենսաբանի նման մեր մտավոր հայացքի առաջ պատկերացնենք սովորական դպրոցական սենյակը՝ երկրաչափական կարգով տեղադրված տգեղ նստարանների շարքերով, միաչափ, միանման և այնքան շատ նստարաններով, որ երեխաներին շարժվելու հնարավորին չափ քիչ տեղ մնա (սեղանին էլ՝ ճիշտ այնքան տեղ, որ թուղթ, գիրք ու մատիտ տեղավորվեն), դրան ավելացնենք ուսուցչի սեղանը, մի քանի աթոռ, դատարկ պատերը, որոնց վրա մի քանի նկար կարող է կախված լինել, եթե այս ամենը պատկերացնենք, ապա կարող ենք վերականգնել կրթական միայն մի աշխատանք, որ այսպիսի տեղում կարող է ընթանալ: Այստեղ ամեն ինչ հարմարեցված է լսելուն, քանի որ գրքից դասի սովորական սերտումն ուղղակի լսելու մի այլ տեսակ է: Այլ կերպ ասած՝ «լսելը» նշանակում է պասիվություն, սերտում. ենթադրվում է, որ կա կրթական հոգաբարձուի, խորհրդի, ուսուցչի կողմից պատրաստված որոշակի պատրաստի նյութ, որից աշակերտը հնարավորին չափ քիչ ժամանակում պետք է սերտի հնարավորին չափ շատ:

Ավանդական դպրոցական սենյակում երեխայի և նրա ինքնուրույն աշխատանքի համար շատ քիչ տեղ կա: Արհեստանոց, լաբորատորիա, նյութեր, գործիքներ, որոնց միջոցով երեխան կարողանար կառուցել, ստեղծել, ինքնուրույն հետազոտել, չկան, շատ դեպքերում նույնիսկ սրանց համար անհրաժեշտ տեղը բացակայում է: Այս գործողությունների հետ առնչություն ունեցող ուսումնական պիտույքները կրթական գործում նույնիսկ որոշակի տեղ չունեն: Կրթության գործի հեղինակությունները, որոնք ամենօրյա թերթերում առաջնորդող հոդվածներ են գրում, սովորաբար դրանք բնութագրում են «քմահաճություն» և «տարօրինակություն» բառերով:

Երեկ մի կին պատմում էր, որ ինքը շատ դպրոցներ է այցելել՝ փորձելով գտնել մեկը, որտեղ աշակերտի ակտիվ աշխատանքին ավելի շատ տեղ է հատկացվում, քան ուսուցչի բացատրություններին, կամ որտեղ կան պատճառներ, որ երեխաներն իրենք այդ բացատրությունները խնդրեն: Նրա ասելով՝ այցելել էր քսանչորս դպրոց, մինչև գտել էր իր ուզածը: Պետք է նշեմ, որ դա մեր քաղաքին չի վերաբերում:

Մյուս հետևությունը, որ հուշում են դպրոցական սենյակներն ու նստարանները, այն է, որ այդ ամենն արված է, որպեսզի հնարավոր լինի ավելի շատ երեխաների ղեկավարել, որ երեխաների հետ հնարավոր լինի աշխատել միասնաբար՝ որպես



անհատների միավորման. սա նույնպես երեխաների կրավորական դերի մասին է խոսում: Այն պահից, երբ երեխաներն սկսում են ակտիվ աշխատել, նրանք առանց ուրիշի օգնության վերափոխվում են անհատականությունների, դադարում են բազմություն լինելուց և դառնում են լրիվ ուրիշ էակներ, ինչպիսին նրանց գիտենք դպրոցից դուրս՝ տանը, ընտանիքում, խաղահրապարակում և հարևանների հետ հարաբերվելիս:

Սրանով է բացատրվում նաև ծրագրերի ու մեթոդների միօրինակությունը: Եթե ամեն ինչ կառուցվում է «լսելու» հենքի վրա, կարող էք ունենալ ուսումնասիրման համար միօրինակ նյութ և միօրինակ մեթոդներ: Ականջը և գիրքը, որ փոխարինում է ականջին, բոլորի համար ապահովում են նույն ճանապարհը: Այս պայմաններում տարբեր տեսակի պահանջների ու հնարավորությունների հարմարվելու կարիք չկա: Ուղղակի կա որոշակի հանրագումար՝ պատրաստի եզրակացությունների ու տեղեկությունների որոշակի քանակ, որը պետք է որոշված ժամանակում յուրացվի բոլոր երեխաների կողմից՝ առանց բացառության: Հենց այս պահանջին համապատասխան էլ զարգանում է ծրագիրը՝ սկսելով տարրական դպրոցից և անցնելով միջին դպրոց: Այնտեղ ընդգրկված է ցանկալի ճիշտ այնքան գիտելիք և անհրաժեշտ այնքան տեխնիկական տեղեկություն, որքան աշխարհում գոյություն ունի: Շարունակությունը մաթեմատիկական խնդիր է՝ այդքանը բաժանել դպրոցական վեց, տասներկու կամ տասնվեց տարիներին: Բավական է ամեն տարի տալ ամբողջի համապատասխան մասը, և դպրոցն ավարտելիս երեխաները կհաղթահարեն ամբողջը: Այդպես ժամի, օրվա, շաբաթվա և տարվա ընթացքում հետևողականորեն տրորելով հողը՝ կարելի է հասնել բացարձակ ողորկության. միայն թե երեխաները չմոռանային նախօրոք սովորածը: Այս ամենի հետևությունը Մաթյու Առնոլդի գեկույցն է, որտեղ նշվում է ֆրանսիական կրթական հեղինակություններից մեկի հպարտ հայտարարությունը, թե հազարավոր երեխաներ նույն ժամին, ասենք՝ ժամը 11-ին, աշխարհագրության դաս ունեն. և այս սնապարծ հայտարարությունը մեր արևմտյան քաղաքներից մեկում մարզի հոգաբարձուն էր հպարտ կրկնում այցելուների առաջ:

Հավանաբար գույները մի քիչ խտացնում եմ, որպեսզի ավելի հստակեցնեմ հին կրթությունը բնութագրող գծերը՝ պասիվություն, երեխաների մեխանիկական կուտակում, ծրագրերի և մեթոդների միօրինակություն: Այս ամենը կարելի է ընդհանրացնել այն պնդումով, որ այս կրթության ծանրության կենտրոնը երեխայից դուրս է: Դա ուսուցչի վրա է, գրքի վրա, երեխայի անմիջական բնագոյներից ու ակտիվ աշխատանքից դուրս՝ որտեղ ասես: Սրա հիման վրա շատ բան չես ասի երեխայի մասին: Շատ բան կարելի է ասել երեխայի դասերի մասին, բայց ոչ մի դեպքում դպրոցը չի կարելի համարել այն տեղը, որտեղ երեխան ապրում է: Մեր կրթական գործում սկսվող փոփոխություններով ծանրության կենտրոնը տեղաշարժվում է: Այս փոփոխությունը հեղափոխություն է՝ նման Կոպեռնիկոսի արածին, որը աստղագիտական կենտրոնը երկրից տեղափոխեց արեգակ: Այս դեպքում երեխան է



դառնում արեգակը, որի շուրջը պտտվում են կրթական միջոցները. նա է կենտրոնը, որի շուրջը դրանք կազմակերպվում են:

Եթե որպես օրինակ վերցնենք կատարյալ ընտանիքը, որտեղ ծնողը բավականաչափ զարգացած է, որ իմանա, թե ինչն է իր երեխայի համար ամենից օգտակարը, և կարողանա դա տալ, ապա կտեսնենք, որ ընտանիքի կյանքին ու հասարակական թեմաներով զբույցներին մասնակցելու միջոցով է երեխան սովորում: Այստեղ զբույցների միջոցով նա իր համար որոշակի արժեքներ է ճշտում. կարծիքներ են ասվում, հարցեր են բարձրացվում, հիմնավորումներ են քննարկվում, և երեխան աստիճանաբար սովորում է: Նա իր փորձն է շարադրում, նրա սխալ պատկերացումներն ուղղվում են: Այս ամենից բացի, երեխան մասնակցում է տան աշխատանքներին, այստեղ վարժվում է ջանասիրության, կարգի, ուրիշների իրավունքները և կարծիքները հարգելուն և հիմնական կարողությանը՝ իր գործունեությունը ընդհանուր նպատակին ենթարկելուն: Տնային աշխատանքներին մասնակցելը գիտելիքներ ձեռք բերելու հաջող առիթ է տալիս: Կատարյալ տունը, իհարկե, պետք է արհեստանոց ունենա, որտեղ երեխան կկարողանա դրսևորել իր կառուցողական բնագոյները: Այնտեղ կլինի և փոքր լաբորատորիա, որտեղ երեխան կկատարի իր հետազոտությունները: Երեխայի կյանքը չի սահմանափակվի տնով, կշարունակվի այգում, շրջակա դաշտերում և անտառներում: Նա էքսկուրսիա կգնա, կունենա ինքնուրույն զբոսանքներ ու զբույցներ, որոնց ընթացքում տանից դուրս նրա առաջ կբացվի լայն աշխարհը:

Եթե այս ամենը կարողանանք կազմակերպել ու ընդհանրացնել, կունենանք կատարյալ դպրոց: Այստեղ դաստիարակությանը վերաբերող ոչ մի գաղտնիք, ոչ մի մակավարժական տեսություն կամ հայտնագործություն չկա: Խնդիրը համակարգված, լայն, խելամիտ և ավարտուն ճանապարհով այն ամենը կյանքի կոչելն է, ինչը ընտանիքներից շատերում կարող է կատարվել համեմատաբար ավելի պատահական ու խղճուկ ձևով: Կատարյալ տունն ամենից առաջ պետք է ընդարձակվի: Երեխան ավելի մեծ թվով երեխաների ու մեծերի հետ պետք է շփվի, կարողանա ընթանալ դեպի ազատ ու հարուստ սոցիալական կյանքը: Բացի դրանից, ընտանեկան օջախում աշխատանքներն ու հարաբերությունները աճող երեխայի համար հատուկ ընտրված չեն, այդ պատճառով այն օգտակարը, որը երեխան կարող է քաղել, պատահական բնույթ ունի:

Հետևաբար դպրոցը պետք է: Դպրոցում երեխայի կյանքն է դառնում ամեն ինչ որոշող նպատակ: Երեխայի աճին նպաստող բոլոր անհրաժեշտ միջոցները կենտրոնում են: Ուսուցում: Իհարկե, բայց կյանքն առաջին տեղում է, իսկ ուսուցումը միայն այդ կյանքին նպաստելու և նրա համար է: Երբ կենտրոնում երեխային ենք դնում և ամեն ինչ կազմակերպում ենք այդ ուղղությամբ, տեսնում ենք, որ երեխան ամենից առաջ «լսող» էակ չէ, ճիշտ հակառակը:

Հաճախակի հնչող դրույթը, թե կրթությունը զարգացում է նշանակում, հիանալի է, եթե դրանով շեշտում ենք հակադրությունը սերտման պրոցեսին: Վերջապես շատ



դժվար է «զարգացում» հասկացությունը երեք, չորս, յոթ կամ ութ տարեկան երեխայի արարքների հետ կապելը: Այդ տարիքում երեխան արդեն լցված է ակտիվությամբ, ինչը ամերիկացի թափվում է: Նա արդեն ուղղակի հանելուկ չէ, որին մեծահասակը շատ զգուշությամբ պետք է մոտենա՝ այդտեղ թաքնված ակտիվության սաղմերն աստիճանաբար դուրս քաշելու համար: Երեխան չափազանց ակտիվ է, և դաստիարակության խնդիրն այդ ակտիվությունը կենտրոնացնելն ու որոշակի հունով ուղղելը պետք է լինի: Անմիտ ցրվելու փոխարեն ճիշտ ուղղորդված և ճիշտ ղեկավարվող ակտիվությունը շատ արժեքավոր արդյունք կտա:

Եթե սա հիշենք, ապա շատ մարդկանց կարծիքով գլխավոր խնդիրը, թե ինչպես սահմանենք նոր կրթությունը, ոչ թե կբացատրվի, այլ կլուծվի՝ ուղղակի կվերանա: Հաճախ հարցնում են՝ եթե սկսեք աշխատել մանկական մտքերի, ցանկությունների և հետաքրքրությունների այդքան հում, պատահական ու անկանոն նյութի հետ, ապա ինչպե՞ս կհասնեք նրան, որ երեխան անհրաժեշտ կարգապահության սովորություն, մշակութային կարողություններ, անհրաժեշտ հասկացություններ ձեռք բերի: Եթե մեր առջև մանկական իմպուլսները գրգռելուց և թողտվությամբ խրախուսելուց բացի ուրիշ ճանապարհ չլինեք, ապա այս հարցադրումը հիմնավոր կլինեք: Կա՛մ պետք է անտեսենք ու ճնշենք երեխայի ակտիվությունը, կա՛մ հարմարվենք դրան: Բայց եթե մենք կազմակերպված ենք, ապահովված անհրաժեշտով և համապատասխան նյութ ունենք, ապա մեր առջև ուրիշ ճանապարհ է բացվում: Կարող ենք ղեկավարել մանկական ակտիվությունը՝ նրան որոշակի ուղղությամբ աշխատանք տալով, և այդպիսով նրան կարող ենք հասցնել ճանապարհի վերջում գտնվող խելամիտ նպատակին: «Եթե ցանկությունները ձիեր լինեին, աղքատները ոտքով ման չէին գա»: Մակայն քանի դեռ այդպես չէ, քանի դեռ մեր ձգտումների ու ցանկությունների իրական ապահովումն աշխատանք է պահանջում, իսկ այդ աշխատանքը դժվարությունների հաղթահարման, նյութերի հետ ծանոթացման, ճարպկության, համբերության, համառության, ուշիմության զարգացման հետ է կապված, այդքան ժամանակ կարգապահության՝ իշխանության հրահանգներին ենթարկվելու և գիտելիքներ ձեռք բերելու անհրաժեշտությունը կլինի: Արկղ պատրաստել ցանկացող փոքրիկի օրինակը վերցնենք: Եթե նա միայն սահմանափակվի երևակայությամբ ու ցանկությամբ, ապա ոչ մի կարգապահական սովորությո՞ւ էլ ձեռք չի բերի: Բայց եթե նա փորձի իր ձգտումն իրականացնել, նրա առջև խնդիրներ կծագեն՝ ճիշտ որոշել, թե ի՛նչ է ցանկանում, դա գծագրել, համապատասխան փայտ ընտրել, չափել մասերը, դրանց անհրաժեշտ համամասնություն տալ և այլն: Դրա համար անհրաժեշտ կլինի նյութ նախապատրաստել՝ սղոցել, ռանդել, հղկել, ծայրերը և անկյունները հարմարեցնել, որպեսզի համընկնեն: Անխուսափելի է նաև գործիքների ու աշխատանքի ընթացքի հետ ծանոթանալը: Եթե երեխան բավարարի իր ցանկությունը և արկղը պատրաստի, հարմար առիթները շատ կլինեն, որ կարգապահություն ու հաստատակամություն ձեռք բերի, դժվարություններ հաղթահարելուն վարժվի և տեղեկություններ ստանա:



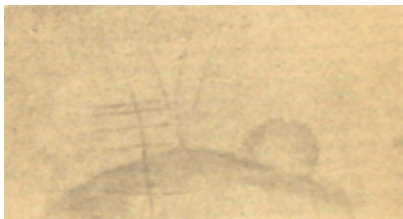
Անկասկած, այդպես էլ այն երեխան, որը կարծում է, թե իրեն դուր կգար խոհարարի աշխատանքը, աղոտ պատկերացում ունի, թե դա ինչ է նշանակում, ինչ կարժենա և ինչ է պահանջում: Դա ուղղակի «իրարանցում» առաջացնելու կամ մեծերի ակտիվությունը կրկնօրինակելու ձգտում է: Մեր կողմից, անկասկած, հնարավոր է իջնել այդ մակարդակին և պարզապես հարմարվել այդ հետաքրքրությանը: Բայց հենց երեխայի ցանկությանը տուրք է տրվում, նա տեղափոխվում է կոշտ պայմանների իրական աշխարհը, որոնց պետք է հարմարվի. այստեղ նորից կարգապահության և գիտելիքի ազդակներ են առաջանում: Երեխաներից մեկը հենց սկզբից անհամբեր էր. պետք էր երկարուձիգ փորձի միջոցով կատարել աշխատանքը, նա ասաց. «Ինչո՞ւ ժամանակ կորցնենք, թո՛ւյլ տվեք՝ խոհարարական գրքի ցուցումներով անենք»:

Ուսուցիչը հարցրեց, թե խոհարարական գրքում ինչպե՛ս է հայտնվել այդ բաղադրատոմսը, և գրույցի օգնությամբ երեխաները պարզեցին, որ գրքի ցուցումներին ուղղակի հետևելու դեպքում իրենք չեն հասկանա, թե ինչու պետք է արվի այդպես և ոչ թե այլ կերպ: Եվ այդ ժամանակ նրանք լիովին համաձայնեցին շարունակել աշխատանքը փորձարարական ճանապարհով: Եթե հետևենք այս աշխատանքի կատարմանը, հարցի նշված կետի պատկերավոր ապացույցը կստացվի: Այդ օրը երեխաներն զբաղված էին ձու եփելով՝ որպես բուսական կերակրատեսակից մսայինի անցման փուլ: Համեմատելու հիմք ունենալու համար նրանք սկզբում ամփոփեցին բույսերում պարունակվող սննդարար տարրերի մասին իմացածը և դրանք համեմատեցին մսի մեջ եղածների հետ: Այդպիսով նրանք իմացան, որ բույսերում եղած փայտանյութի թելիկները կամ թաղանթանյութը համապատասխանում են մսին ձև ու կառուցվածք տվող միացնող հյուսվածքին: Նրանք գտան, որ օսլան բնորոշ է բույսերին, իսկ հանքային աղեր պարունակվում են և՛ բույսերում, և՛ մսի մեջ՝ բուսական սննդի մեջ՝ քիչ քանակությամբ, կենդանականի մեջ՝ ավելի շատ: Այդպիսով նրանք պատրաստ էին ուսումնասիրելու սպիտը (ալբումին), որը կենդանական սննդի բնորոշ առանձնահատկությունն է և համապատասխանում է բույսերում եղած օսլային, և պատրաստ էին սպիտի հետ վարվելու անհրաժեշտ պայմանների քննարկմանը. ձուն փորձերի համար որպես նյութ էր ծառայում: Նրանք փորձեր էին կատարում՝ վերցնելով տարբեր ջերմաստիճանի ջուր (երբ մատը «կծում» է, երբ սկսում է եռալ և երբ եռում է աղբյուրի նման), և դիտում էին տարբեր ջերմաստիճանի ջրի ազդեցությունը ձվի սպիտակուցի վրա: Այդպես աշխատելով՝ նրանք ոչ միայն ձու եփել սովորեցին, այլև հասկացան ձուն եփելու սկզբունքը: Չեմ ցանկանում մասնակի օրինակով ընդհանուրը տեսադաշտից դուրս թողնել: Երեխայի համար ոչ մի կրթական օգուտ չկա, երբ ցանկանալով ձու եփել՝ նա ուղղակի ձուն երեք րոպեով իջեցնում է ջրի մեջ ու հանում, հենց իրեն ասում են: Բայց երբ երեխան իր ցանկությունը կատարելիս ծանոթանում է ձվին վերաբերող փաստերի, նյութերի և պայմանների, և եթե այդպիսով նրա ցանկությունը կարգավորվում է այդ ընթացքում ձեռք բերված գիտելիքներով, կրթական նշանակությունն ակնհայտ է: Երեխային ուղղակի հետաքրքրելու,



թողտվության և հետաքրքրությունը ղեկավարմամբ գործողությունների վերաձելու միջև եղած այս տարբերությունն է, որը ցանկանում էի նշել:

Երեխաներն ունեն նաև ուրիշ բնագոյային ձգտում՝ դեպի մատիտը և թուղթը: Բոլոր երեխաներին դուր է գալիս արտահայտվել գույների և պատկերների միջոցով: Եթե ուղղակի հարմարվեք այդ ձգտմանը՝ թողնելով դրա զարգացումն առանց ղեկավարող ցուցումների, այն լրիվ պատահական բնույթ կկրի: Թող սկզբում երեխան իր ցանկությունը կատարի, հետո քննադատության, հարցերի, ուղղորդումների միջոցով նրան հասցրեք վերլուծելու, թե ինքն ի՛նչ էր ուզում անել և ի՛նչ է արել. արդյունքը լրիվ ուրիշ կստացվի: Որպես օրինակ՝ բերել եմ յոթ տարեկանի արած մի նկար:



Նկար 1. Քարանձավ և ծառեր

Սա միջակ նկար չէ, սա փոքրերի արած լավագույն նկարներից է, բայց տեսանելի է դարձնում այն սկզբունքը, որի մասին խոսում էի: Երեխաները զրուցում էին մարդկանց սոցիալական կյանքի պարզագույն պայմանների մասին, երբ նրանք քարանձավներում էին ապրում: Երեխայի պատկերացումն արտահայտվել է հետևյալ կերպ. քարայրն ամենաանհասանելի ձևով գեղեցիկ վեր է խոյանում բլրի մի կողմում, տեսնում եք ծառեր, որոնք սովորական են երեխաների համար՝ ուղղաձիգ գիծ և հորիզոնական ճյուղեր: Եթե երեխային թույլ տանք, որ շարունակի այսպես պատկերել, նա ավելի շուտ կկորցնի իր բնագոյները, քան կզարգացնի: Բայց երեխային ուղարկել են ծառերին ուշադիր նայելու, հետո նա համեմատել է տեսածը նկարածի հետ, ավելի ուշադիր նայել իր արած աշխատանքին: Երեխան ծառեր է նկարել դիտարկումներից հետո: Վերջում նա նկարել է՝ զուգորդելով դիտարկումները, հիշողությունը և երևակայությունը: Նա էլի ինքնուրույն է նկարել՝ արտահայտելով սեփական միտքը, բայց իրական ծառերի մանրամասն դիտումից հետո: Արդյունքն անտառի մաս արտահայտող նկար է ստացվել:



Նկար 2. Անտառ

Ինչ վերաբերում է ինձ, կարծում եմ՝ այս նկարում ավելի քիչ պոետական զգացումներ չկան, քան մեծերի արածներում, բայց միևնույն ժամանակ ծառերն իրենց համամասնությամբ չեն հակասում ճշմարտությանը, դրանք ուղղակի սիմվոլներ չեն:

Եթե ընդհանուր գծերով դասակարգելու լինենք երեխաների՝ դպրոցին օգտակար բնագոյները, դրանք կարելի է չորս հիմնական խմբի բաժանել:

Առաջինը սոցիալականն է, որն արտահայտվում է զրույցների, անձնական հարաբերությունների ու շփումների միջոցով: Բոլորս գիտենք, որ չորս-հինգ տարեկան



երեխան իրեն համարում է ամեն ինչի կենտրոնը: Երբ ինչ-որ թեմա է քննարկվում, և նա ինչ-որ բան է ասում, ապա նրա սովորական բառերն են՝ «դա տեսել եմ», «հայրս կամ մայրս այդ մասին ինձ ասել են»: Նրա մտահորիզոնը լայն չէ. փորձը պիտի անմիջապես առնչված լինի նրան, որպեսզի ինչ-որ բանի մասին ուրիշին պատմելու հետաքրքրություն առաջանա և ի պատասխան՝ դիմացինի պատմությունը ցանկանա լսել: Չնայած փոքր երեխայի հետաքրքրությունը եսակենտրոն է ու սահմանափակ, այն կարելի է անվերջ ընդարձակել: Լեզվի նկատմամբ հակումը երեխայի սոցիալական դրսևորման պարզագույն ձևն է: Այս պատճառով այն դաստիարակման մեծ, կարելի է ասել, ամենակարևոր գոծոնն է:

Երկրորդը ինչ-որ բան անելու բնագոյն է՝ կառուցողական իմպուլսը: Ինչ-որ բան անելու այս իմպուլսն ամենից առաջ արտահայտվում է խաղերում, շարժումներում, ժեստերում, հետո ավելի որոշակի է դառնում և ելք փնտրում դեպի նյութին շոշոփելի ձև և որոշակիություն հաղորդելը: Երեխան վերացարկված հետազոտության մեծ հակում չունի: Հետաքրքրասիրության իմպուլսը կարծես աճում է կառուցողական և խոսակցական իմպուլսների գուգորդմամբ: Երեխայի համար փորձի վրա հիմնված գիտելիքի ու հյուսնի արհեստանոցում կատարած աշխատանքի միջև տարբերություն չկա: Աշխատանքերը, որ նրանք կարող են կատարել ֆիզիկայից և քիմիայից, տեխնիկական ընդհարացումների և վերացարկված ճշմարտությունների հասնելու նպատակ չպետք է հետապնդեն: Ուղղակի երեխաները սիրում են կատարել որոշակի գործողություններ և դիտել, թե ինչ է ստացվում: Բայց այդ հետաքրքրասիրությունից պետք է օգտվել՝ ուղղորդելով այն արժեքավոր արդյունքի հասցնող ճանապարհով, հակառակ դեպքում ծուռ ու մուռ կգնա:

Նույն ձևով էլ երեխայի արտահայտչական իմպուլսը՝ դեպի արվեստը բնածին հակումը, զարգանում է շփման ու կառուցելու բնագոյններից: Այստեղ այդ երկուսն էլ կատարելության ու բացահայտման են հասնում: Որպեսզի երեխան ինչ-որ բան ասի, կառույցն արե՛ք տարիքին համապատասխան, ամբողջական, ազատ, ճկուն, դրան սոցիալական շարժառի՛թ տվեք, և արվեստի գործ կստանաք: Ասածն ապացուցելու համար օրինակը վերցնենք աշակերտների կատարած տեխնիկական բնույթի աշխատանքից (մանեկ և գործել): Երեխաներն արհեստանոցում գործելու պարզագույն հաստոց են պատրաստել. այստեղ նրանց կառուցելու բնագոյն է արտահայտվել: Հետո այդ հաստոցն աշխատեցնելու, ինչ-որ բան գործելու ցանկություն է առաջացել: Ստացված հաստոցը հնդկացիականի նման էր, և երեխաներին հնդկացիների գործած բրոյա ծածկոց են ցույց տվել: Երեխաներից յուրաքանչյուրը ցուցադրած ծածկոցը հիշեցնող մի նկար է նկարել, հետո արված նկարներից ընտրել են մեկը, որը երեխաների կարծիքով ավելի համապատասխան էր ձեռքի աշխատանքի համար: Տեխնիկական միջոցները սահմանափակ էին. ձևը և գունավորումը երեխաներն են մշակել: Դա արել են տասներկուամյա երեխաները: Դիտարկումը ցույց է տալիս, որ աշխատանքը համբերություն, հիմնավորվածություն և համառություն էր պահանջում: Բացի դրանից, աշխատանքը ոչ միայն կարգապահության մշակմանն է հանգեցրել, ոչ



միայն զուգակցվել է պատմական տեղեկություններ ստանալու և տեխնիկական հնարքների ծանոթանալու հետ, այլև նկարի իմաստի համապատասխան փոխանցումով արվեստի ոգին է հասկանալ տվել:

Գեղագիտական և կառուցողական կողմերի կապի ևս մեկ օրինակ: Երեխաներն ուսումնասիրում էին բուրդ գգելն ու մանելու պարզագույն ձևը, երբ նրանցից մեկը՝ ավագ տարիքի մի աղջիկ, որ զբաղված էր մանելով, ճեպանկար արեց:



Նկար 3. Մանող աղջիկը

Ահա աշխատանքի ևս մի օրինակ, որը միջինից բարձր կարգի է: Մա մանելուն նախապատրաստելու համար բուրդ ձգող երկու ձեռքի պատկեր է: Նկարը տասնմեկամյա երեխան է կատարել: Իսկ կրտսեր տարիքի երեխաների հակումը արվեստի նկատմամբ հիմնականում կապված է սոցիալական բնագրի հետ՝ խոսելու, ներկայացնելու ցանկության:



Նկար 4. Թել ձգող ձեռքեր

Հիմա, մտքում պահելով այս չորս տեսակի հակումները՝ խոսելու և շփվելու, հետազոտելու և եզրակացություններ անելու, իրեր պատրաստելու կամ կառուցողական և, վերջապես, գեղարվեստական բացահայտման հակումը, կարող ենք ասել, որ դրանք բոլորը բնական պաշար են, անխառն հարստություն, որի վարժեցումից է կախված երեխայի զարգացումը: Ցանկանում են ևս մեկ կամ երկու պատկերավոր օրինակ բերել. առաջինը յոթ տարեկանների աշխատանքի մասին է: Այն նաև ցուցադրում է երեխայի գերակա ձգտումը դեպի խոսքը՝ հատկապես իր, տանեցիների կամ նրանց հետ կապ ունեցող իրերի մասին: Եթե դիտարկեք փոքր երեխաներին, կբացահայտեք, որ առարկաների աշխարհից նրանց հետաքրքրում են հիմնականում նրանք, որոնք կապված են մարդկանց հետ և մարդկային գործունեության ետին պլանն են կազմում:

Շատ մարդաբաններ պնդում են, որ երեխաների հետաքրքրությունների ու նախնադարյան կյանքի հետաքրքրությունների միջև որոշակի նույնություն գոյություն ունի՝ երեխաների մտքի բնական վերադարձ դեպի նախնադարյան մարդուն բնորոշ



գործողությունները. որպես հաստատում՝ հյուղակը, որ երեխաները սիրում են բակում սարքել, որսորդություն խաղալը, նետ ու աղեղով խաղալը և այլն: Նորից հարց է առաջանում՝ ինչպե՞ս վարվենք այս հետաքրքրությունների հետ, պետք է անտեսե՞նք դրանք, թե՞ հրահրենք ու զարգացնենք: Թե՞ պետք է դրանցից կառչենք ու տանենք առաջ՝ դեպի ինչ-որ լավ բան: Յոթ տարեկանների համար մեր նախատեսած որոշ աշխատանքների վերջնական նպատակը դրանք մարդկային ցեղի զարգացմանը ծանոթացնելու միջոց դարձնելն էր:

Երեխաներն սկսում են նրանից, որ երևակայորեն դեն են նետում կյանքի ներկա պայմանները, ընդհուպ հայտնվում բնության հետ անմիջական շփման մեջ: Մա նրանց ետ է տանում մինչև որսորդական ցեղերը, որոնք ապրում էին քարայրներում կամ ծառերի վրա և գոյության միջոցներ էին հայթայթում որսորդությամբ կամ ձկնորսությամբ: Նրանք երևակայում են կյանքի այդպիսի պայմաններին հատուկ տարբեր, որքան հնարավոր է, բնական ֆիզիկական միջավայր, ասենք՝ բլուրներ, անտառոտ գառիթափ, սար ու գետ, որտեղ ձուկն առատ է: Հետո նրանք երևակայությամբ որսորդական շրջանից հասնում մինչև կիսահողազործական շրջանը և քոչվորականից՝ մինչև նստակյաց հողազործական: Ցանկանում եմ ընդգծել, որ այս դեպքում իսկապես ուսումնասիրելու ու հետազոտելու բազմաթիվ հարմար հնարավորություններ ենք ունենում, և ձեռք են բերվում շատ օգտակար տեղեկություններ:

Այսպիսով, երբ բնագործ երեխաներին դեպի կյանքի սոցիալական կողմն է տանում, մարդկանց և աշխատանքի նկատմամբ հետաքրքրությունը իրականության ավելի լայն աշխարհ է հասցնում նրանց: Օրինակ՝ երեխաները որոշ պատկերացում ունեին նախնադարյան զենքի, նետերի քարե սլաքների և այլնի մասին, և դա դրդեց նյութերը փխրունության, ձևի, կառուցվածքի առումով փորձարկելու: Ինքնըստինքյան նյութագիտության դաս ստացվեց, քանի որ նրանք տարբեր քարեր էին փորձում՝ պարզելու համար, թե որն ավելի լավ կհամապատասխանի իրենց նպատակին: Երկաթի մասին գրույցը կավից մեծ ձուլարան պատրաստելու ցանկություն առաջացրեց: Քանի որ երեխաներն առաջին անգամից քարշը ճիշտ կառուցել չկարողացան (վառարանի մուտքի անցքը ո՛չ չափսերով, ո՛չ դիրքով չէր համապատասխանում ելքին), վառելիքի, այրման, քարշի բնույթի սկզբունքների մասին բացատրություններ տալու անհրաժեշտություն առաջացավ: Բայց պատրաստի բացատրություններ չտրվեցին. միայն ամենակարևորը նշվեց, իսկ մնացածին երեխաները փորձերի միջոցով հասան: Դրանից հետո երեխաներին մի քիչ պղինձ տրվեց, որից նրանք տարբեր առարկաներ ձուլեցին, այդպիսի փորձեր արվեցին նաև կապարով և այլ մետաղներով: Այս աշխատանքը զուգակցվում էր մշտական էքսկուրսներով դեպի աշխարհագրության բնագավառը, քանի որ երեխաները պետք է պատկերացնեին և վերականգնեին սոցիալական կյանքի այս կամ այն տեսակի համար անհրաժեշտ ֆիզիկական պայմանները: Ինչպիսի՞ ֆիզիկական պայմաններ կհամապատասխանեն հովվական կյանքին, հողազործության սկզբնավորմանը,



ձկնորսությանը: Այդ մարդկանց միջև փոխանակման բնական ձևն ինչպիսի՞ն պետք է լինի: Զբոյցների միջոցով այս հանգամանքները պարզելուց հետո երեխաները դրանք պատկերում էին քարտեզի վրա և պատրաստում ավազից: Այսպիսով նրանք պատկերացում էին կազմում երկրի մակերևույթի ձևերի մասին և ծանոթանում դրանց հետ մարդկային գործունեության հարաբերություններին. նրանք այդ ձևերն արդեն չէին դիտում որպես սոսկ արտաքին ազդակներ, դրանք սերտորեն միահյուսվում և միաձուլվում էին մարդկության սոցիալական կյանքի ու զարգացման հասկացություններին: Իմ կարծիքով, ստացված արդյունքը լրիվ արդարացնում է այն պնդումը, որ մեկ տարվա այդպիսի աշխատանքի ընթացքում (շաբաթական ընդամենը հինգ ժամ) երեխաները բնականորեն շատ ավելի ծանոթացան պատմության, աշխարհագրության, մարդաբանության փաստերին, քան կանեին այնտեղ, որտեղ տեղեկություններ ձեռք բերելը բացահայտ նպատակ և խնդիր է, որտեղ նրանք ուղղակի փաստեր սովորելու համար են նստում դասերին: Ինչ վերաբերում է կարգապահությանը, ապա երեխաներն ավելի շատ զարգացրին իրենց ուշադրությունը, բացատրելու կարողությունը, եզրակացություն անելու ունակությունը, դիտողականության սրությունը, մտորումների հետևողականությունը, քան կարող էին հասնել ուղղակի կարգապահության համար դրված ցանկացած խնդրի միջոցով:

Այստեղ ցանկանում եմ խոսել դասերը պատասխանելու համակարգի մասին:

Բոլորս գիտենք, թե դա ինչ էր. երեխան ուսուցչի և մյուս աշակերտների առաջ հաշվետվություն էր տալիս դասագրքից քաղած տեղեկությունների մասին: Դպրոցում աշխատանքի նոր դրվածքի դեպքում երեխաների ձեռք բերած տեղեկությունների հաշվետվությունը դառնում է նրանց համար ամենակարևոր հասարակական գործունեությունը՝ սեփական տանն ընթացող անկաշկանդ զբոյց, բայց ավելի կազմակերպված՝ ավելի որոշակի: Հաշվետվությունը դառնում է հասարակական աշխատանք. փոխանակվում են փորձեր ու մտքեր, որոնք քննադատության են ենթարկվում, ոչ ճիշտ կարծիքներն ուղղվում են, ծնվում են մտքի նոր ուղղություններ ու նոր հարցեր:

Սովորողի հաշվետվության բնույթի այսպիսի փոփոխությունը՝ ձեռք բերած գիտելիքների ներկայացումից դեպի երեխայի շփման բնագոյի ազատ արտահայտում, որոշում և ձևափոխում է լեզվաբանական ամբողջ աշխատանքը դպրոցում: Ուսուցման հին համակարգում, անվիճելի է, դպրոցում ամենադժվար խնդիրը երեխաների՝ լեզուն ազատ ու լրիվ օգտագործելու կարողության զարգացումն էր: Հիմնավորումը հասկանալի էր: Երբեմն նաև ցույց էր տրվում լեզուն սովորելու անհրաժեշտության բնական պատճառը: Մանկավարժության ձեռնարկներում լեզուն որոշվում է որպես մտքերն արտահայտելու միջոց: Մեծերի՝ զարգացած մտքով մարդկանց համար դա քիչ թե շատ այդպես է, բայց հազիվ թե կարիք կա ասելու, որ լեզուն ամենից առաջ հաղորդակցման միջոց է, որի օգնությամբ մեր փորձը փոխանցում ենք ուրիշին և նրանից ստանում իրենք: Երբ լեզվից օտարվել է այս բնական նպատակը, զարմանալի



չէ, որ լեզվի ուսուցումը դժվար ու բարդ խնդիր է դարձել: Մտածե՛ք լեզուն հանուն լեզվի սովորելու անհեթեթության մասին: Եթե կա ինչ-որ բան, որ երեխան կցանկանար անել մինչև դպրոց ընդունվելը, դա իրեն հետաքրքրող առարկաների մասին խոսելն է: Բայց զարմանալի չէ, որ մայրենի լեզվի ուսուցումը դպրոցական ամենադժվար աշխատանքներից մեկն է դառնում, երբ դպրոցում չկան կենդանի հետաքրքրություն առաջացնող առարկաներ, երբ լեզուն միայն դասերը կրկնելու միջոց է: Երբ լեզվի ուսուցումը դառնում է անբնական, և խոսքը կենսական տպավորություններն ու հայացքները փոխանակելով չի զարգանում, երեխաների՝ լեզվից օգտվելու ազատ հակումը աստիճամաբար մարում է, և արդյունքն այն է լինում, որ ավագ դպրոցի ուսուցիչը զանազան խորամանկությունների է դիմում, որ օգնի երեխային հասնելու լեզուն ազատ ու անկաշկանդ օգտագործելու հնարավորությանը: Երբ լեզվական բնագոյին դիմում են հաղորդակցման ճանապարհով, իրականության հետ մշտական շփում է ստացվում: Արդյունքում՝ երեխայի մտքում մշտապես որևէ բան լինում է, ինչի մասին ցանկանում է զրուցել, ինչ ցանկանում է պատմել. նա միտք ունի, որն ուզում է արտահայտել, բայց միտքը միտք չէ, եթե արտահայտողին չի պատկանում:

Ավանդական մեթոդի համաձայն երեխան միայն պիտի սովորածն ասի: Կյանքում տարբեր է. մարդկանց մի մասն ասելու բան ունի, իսկ մյուս մասն ուղղակի խոսում է: Տարբեր նյութերի և փաստերի տիրապետող երեխան ցանկանում է դրանց մասին խոսել, և նրա լեզուն դառնում է ավելի հարուստ, ավելի գեղեցիկ, քանի որ նա իրական կյանքով է ղեկավարվում և ոգևորվում: Կարդալը և գրելը նույնպես կարող են ուսուցանվել այս հենքով, ինչպես բանավոր խոսքին տիրապետելը: Դրան կարելի է հասնել պատմությունների տեսքով, որոնք երեխայի սեփական դիտարկումներն ուրիշին փոխանցելու և նրանցից իրենց դիտարկումներն ստանալու սոցիալական ձգտման հետևանք են, ձգտում, որը հաղորդումների ճշմարտացիությունը որոշող փաստերի և ուժերի հետ մշտական շփման միջոցով է ուղղորդվում:

Ժամանակ չունեմ խոսելու ավագ տարիքի երեխաների աշխատանքի մասին, ում նախնական չմշակված բնագոյները՝ կառուցողական և հաղորդակցական, զարգացվում են գիտական ուղղվածություն ունեցող հետազոտությունների ձևով, բայց կրբերեմ լեզվի օգտագործման՝ փորձարարական աշխատանքներից բխող մի օրինակ: Աշխատանքը սովորական կարգի պարզ, երեխաներին աստիճանաբար երկրաբանության ու աշխարհագրության բնագավառը տանող փորձի հիման վրա է կատարվել:

Արտահայտությունները, որ ընթերցելու են, ինձ նույնքան քնարական են թվում, որքան և «գիտական»: «Շատ ժամանակներ առաջ, երբ երկիրը երիտասարդ էր, երբ երկիրը լավա էր, երկրի վրա ջուր չկար, և երկրի շուրջ՝ օդում, գոլորշի էր, քանի որ օդում շատ գազեր կային: Դրանցից մեկն ածխաթթու գազն էր: Գոլորշին սկսեց խտանալ, քանի որ երկիրը գնալով սառչում էր, և որոշ ժամանակ անց անձրև թափվեց, ջուրը լուծեց օդում եղած ածխաթթու գազը»: Այս հատվածում ավելի շատ գիտելիք կա, քան կարող է թվալ առաջին հայացքից: Դա երեխայի եռամսյա աշխատանքի արդյունքն է: Երեխաներն ամենօրյա և ամենշաբաթյա գրառումներ էին կատարում, և այս հատվածը նրանց



քառորդ տարվա աշխատանքի արդյունքն է: Այս լեզուն անվանում եմ քնարական, քանի որ երեխան իր առջև հստակ տեսնում է կերպարը և ունի իր նկարագրածի ռեալության անմիջական զգացումը: Ուրիշ երկու հաշվետվություններից էլ հատվածներ բերեմ՝ ավելի խորը ցուցադրելու համար լեզվի կենսական օգտագործումը, երբ դրան կենդանի փորձն է նախորդում: «Երբ երկիրը բավականաչափ սառեց, որպեսզի խտանա, ջուրը ածխաթթու գազի միջոցով ապառաժներից կալցիումը դուրս քաշեց հսկա ջրային պահեստարանի մեջ, որտեղ այն հասանելի դարձավ մանր կենդանիների համար»: Մյուս տարբերակում ասվում է. «Երբ երկիրը սառչում էր, կալցիումը գտնվում էր ապառաժների մեջ: Այդ ժամանակ ջուրը և ածխաթթու գազը միացան և կազմեցին լուծույթ, որը հոսելիս պոկում էր կալցիումը և տանում դեպի ծովերը, որտեղ մանր կենդանիներ կային, որոնք վերցնում էին կալցիումը լուծույթից»: Քիմիական միացությունների մասին խոսելիս «դուրս քաշել» և «պոկել» բառերի օգտագործումը վկայում է փորձի անձնական կատարման մասին, որը նշանակման համար առաջ է բերել սեփական համապատասխան արտահայտություն:

Եթե նախկին համեմատություններով այսքան շատ ժամանակ խլած չլինեի, ցույց կտայի, թե ինչպես, սկսելով ամենապարզ առարկաներից, երեխաները դուրս են բերվում փորձերի լայն դաշտեր և հասնում մտավոր կարգապահության, ինչն ուղեկցում է այդպիսի հետազոտություններին: Միայն կխոսեմ այն փորձի մասին, որից սկսվեցին աշխատանքները: Դա նստվածքային կավճի ստացումն է, ինչն օգտագործում են մետաղները փայլեցնելու համար: Երեխաները պարզ սարքերի՝ մեծ բաժակի, կրաջրի և ապակյա խողովակի միջոցով ստացան կալցիումի կարբոնատի նստվածք, դրանից հետո ուսումնասիրեցին այն պրոցեսները, որոնց պատճառով երկրի մակերևույթի վրա տարբեր տեսակի (նստվածքային, հրաբխային) ապարներ են առաջացել, և այն վայրերը, որտեղ դրանք տարածված են, հետո ծանոթացան Միացյալ Նահանգների՝ Հավայան կղզիների և Պորտո-Ռիկոյի որոշ աշխարհագրական տվյալների, կազմությամբ և ձևով տարբեր ապարների ազդեցությանը մարդկանց զբաղմունքի վրա. արվեց այնպես, որ երկրաբանական ներածությունն ավարտվեց մարդու ժամանակակից կյանքին ծանոթանալով: Երեխաները տեսան և զգացին կապը դարեր առաջ տեղի ունեցած երկրաբանական պրոցեսների և մեր օրերի արդյունաբերական զբաղմունքները որոշող ֆիզիկական պայմանների միջև:

Դպրոցի և երեխայի կյանքի հարաբերության հարցի վերաբերյալ եղած առարկություններից առանձնացնում եմ մեկը, քանի որ, կարծում եմ, մանրդկանց համար այն ամենադժվար հաղթահարվողն է և ամենամեծ փորձաքարն է: Մեզ ասում են՝ կարելի է ենթադրել, որ դպրոցը կդրա՞նա այն տեղը, որտեղ երեխան իսկապես կարող է ապրել և կենսական փորձ ձեռք բերել, որտեղ նա կարող է բավականություն ստանալ և ինքն իր համար իմաստ գտնել: Բայց հետո լսում ենք հետևյալ հարցը՝ ինչպե՞ս կարող է երեխան այդ հենքի վրա իրեն անհրաժեշտ տեղեկությունները ձեռք բերել: Ինչպե՞ս կվարժվի պահանջվող կարգապահությանը: Այո, հարցն այն է, որ շատ մարդկանց, եթե ոչ մեծամասնության համար սովորական ապրելակերպն



անհամատեղելի է թվում գիտելիքների ձեռքբերման և կարգապահության հետ: Այդ պատճառով փորձեցի ամենաընդհանուր գծերով և ոչ բավականաչափ ընդգծված (միայն դպրոցն իր ամենօրյա աշխատանքում կարող է տալ մանրամասն ու ամբողջական պատկերը) ցույց տալ, թե ինչպես կարելի է հենվել մարդկային բնույթի սկզբնական բնագոյներին և օգտվելով համապատասխան միջոցներից՝ ղեկավարել դրանց արտահայտումները՝ ոչ միայն առանձին երեխայի զարգացումը հեշտացնելու և հարստացնելու, այլև նրան նույն չափով կամ ավելի շատ տեխնիկական տեղեկություններով զինելու և կարգապահության վարժեցնելու համար, այսինքն՝ այն ամենով, որն անցյալում համարվում էր կրթության կատարելատիպը:

Չնայած ընտրեցի այս հատուկ ճանապարհը՝ տեղի տալով ամենուր բարձրացված հարցին, սակայն մտադիր չեմ գործը թողնել այս շատ թե քիչ բացասական և բացատրություն պահանջող վիճակում: Կյանքը, վերջապես, կարևորագույն բանն է. երեխայի կյանքն իր ժամանակին և իր չափով պակաս արժեքավոր չէ, քան մեծահասակինը: Իսկապես, տարօրինակ կլիներ, եթե խելամիտ և լուրջ ուշադրությունը, որի կարիքը երեխան հիմա ունի և ինչին արժանի է բազմակողմանի, արժեքավոր և բովանդակից կյանք ունենալու նպատակով, ինչ-որ ձևով հակասեր նրա հետագա՝ հասուն տարիքի կարիքներին ու պահանջներին: «Թո՛ւյլ տվեք մեզ ապրել մեր երեխաների հետ» արտահայտությունն ամենաանհեթեթ արտահայտությունն է երեխայի ներկա կյանքին օգնելու միջոցի մասին. այն նախ և առաջ նշանակում է, որ մեր երեխաները պետք է ապրեն և ոչ թե կապկպված լինեն ու նվաղեն՝ բռնի ներքաշված ընթացիկ կյանքի տարբեր պայմանների մեջ: Եթե դաստիարակության գործում երկնային արքայություն ենք փնտրում, ապա մնացածն ինքն իրեն կլինի. արտահայտություն, որը եթե մեկնաբանվի, նշանակում է, որ եթե մեզ նույնացնենք երեխաների, նրանց կարիքների և մանկական բնագոյների հետ և պահանջենք դրանց ամբողջական ճանաչում և զարգացում, ապա մեծահասակ մարդուն անհրաժեշտ կարգապահությունը, գիտելիքը և կուլտուրան կգան անհրաժեշտ ժամանակին:

Մշակույթի մասին խոսակցություններն ինձ հիշեցնում են, որ երեխայի գործունեության միայն արտաքին կողմի մասին եմ խոսել, միայն երեխայի իմպուլսների արտաքին արտահայտումների՝ խոսքի, աշխատանքի, հետազոտությունների և ստեղծագործությունների մասին: Իրական երեխան (բոլորին հայտնի է, այնպես որ կարելի է և չնշել) ապրում է երևակայական արժեքների և մտքերի աշխարհում, որոնք միայն ոչ կատարյալ արտաքին թաղանթ են գտնում: Մանկական «երևակայության» պաշտամունքի մասին շատ խոսակցություններ ենք լսում: Շատ խոսք ու աշխատանք ենք ծախսում այն հավատով, որ երևակայությունը երեխային բնորոշ հատկություն է, որը բավարարվածություն է գտնում մի հատուկ ուղղությամբ՝ ընդհանուրի կարծիքով, ոչ իրականի, քիչ հավանականի ուղղությամբ՝ առասպելներում և հորինված պատմություններում: Ինչո՞ւ են մեր սրտերն այդքան կոպիտ, և հավատը՝ այդքան կրավորական: Ֆանտազիան միջավայր է, որում երեխան ապրում է: Նրա համար ամենուր և ամեն ինչում, ինչով զբաղված են միտքը և



գործողությունները, արժեքների և կարևորության ավելցուկ կա: Երեխայի կյանքի և դպրոցի հարաբերությունն այսպիսով հանգում է հետևյալ հարցին՝ պետք է անտեսե՞նք այս բնական վիճակն ու հակումները՝ այսպիսով գործ ունենալով ոչ թե կենդանի երեխայի, այլ մեռյալ կերպարի հետ, որին ինքներս ենք ստեղծել, թե՞ պետք է նրան բավարարվածություն և ազատություն տանք: Եթե հավատանք կյանքին (և հատկապես երեխայի՝ կյանքին), ապա բոլոր պարապմունքներն ու առարկաները, որոնց մասին խոսեցինք, ամբողջ պատմությունն ու բնագիտությունը կդառնան պետքական նյութ և միջոց՝ երեխայի երևակայությունը դաստիարակելու և նրա կյանքը կարգավորելու համար: Այնտեղ, որտեղ հիմա միայն արտաքին գործողություններ ու արտաքին հետևանքներ ենք տեսնում, այնտեղ՝ այս արտաքին դրսևորումների ետևում, տեղի է ունենում նրա մտավոր ապարատի վիճակի ճշգրտում, նրա հայացքների ու համակրանքների ընդարձակում, ինչը իր գիտելիքներն ու իր կարողություններն աշխարհի ու մարդկության հետաքրքրությունների հետ նույնացնելու աճող ուժի և ցանկության գիտակցում է դառնում: Եթե մշակույթը արտաքին փայլ, սովորական տախտակը պատող կարմրափայտե նրբատախտակ չէ, ապա անպայման երևակայության ճկունության զարգացումն է, դրա ծավալի և զգայնության լայնացումը, քանի դեռ կյանքը, որն անհատն ապրում է, զուգակցվում է բնության և հասարակության կյանքին: Երբ դասասենյակում բնությունն ու հասարակությունը կապրեն, երբ ուսուցման ձևերն ու գործիքները կենթարկվեն փորձի բնույթին, այդ դեպքում այդպիսի նույնացում կառաջանա, և մշակույթը ժողովրդավարական նշանաբան կդառնա:

Երրորդ գլուխ

Ուժերի անարդյունավետ վատնումը կրթության ներկա կազմակերպման գերիշխանության պայմաններում

Այսօրվա դասախոսության թեման է, ինչպես հայտարարվել էր, «Ուժերի անարդյունավետ վատնումը կրթության ներկա կազմակերպման գերիշխանության պայմաններում»: Սկզբում կարճ կանգ կառնեմ սրա և նախորդ երկու դասախոսությունների առնչությանը: Առաջինում խոսեցի հասարակության հետ դպրոցի հարաբերության և դպրոցում այնպիսի փոփոխություններ անելու անհրաժեշտության մասին, որոնք ներկա սոցիալական պայմաններում դպրոցն իսկապես արժեքավոր կդարձնեն: Երկրորդում խոսվեց երեխայի՝ որպես անհատականության զարգացման և դպրոցի առնչության մասին: Երրորդում խոսքը կլինի հենց դպրոցի մասին՝ որպես այդպիսին, որպես ինստիտուտ, և՛ հասարակության, և՛ իր սեփական անդամների՝ երեխաների հետ նրա առնչության մասին: Դպրոցի կազմակերպման հարցն եմ դնում, քանի որ դպրոցում ուժերի անարդյունավետ վատնումը պայմանավորված է հենց կազմակերպման բացակայությամբ. պատճառ, որը դպրոցի կազմակերպման հիմքում է ընկած, և որի



հետևանքն է ուժերը խնայել չկարողանալը և անհրաժեշտ արդյունավետության չհասնելը: Խոսքը փողի կամ միջոցների մսխման մասին չէ: Դրա հետ կարելի էր համակերպվել. առաջնահերթ է դարձել մարդկային կյանքի վատնման հարցը՝ երեխաների կյանքի՝ դպրոցում և հետագայում՝ դպրոցից դուրս գալուց հետո (ոչ ճիշտ և ոչ համապատասխան նախապատրաստվելու հետևանքով):

Այդ պատճառով կազմակերպման մասին խոսելիս նկատի չենք ունենա միայն արտաքին կողմը՝ այն, ինչ հայտնի է դպրոցական համակարգ անվամբ, մասնավորապես՝ դպրոցական խորհուրդը, մարզի հոգաբարձուն, ուսուցիչներ հրավիրելը և այլն: Մա միայն մի մասն է, իսկ հիմքը դպրոցի՝ որպես անհատականությունների համայնքի կազմակերպումն է և դրա հարաբերությունը սոցիալական կյանքի մյուս ձևերի հետ: Կազմակերպումը իրերը միմյանց հետ այնպիսի շփման մեջ դնելն է, որ դրանից հետո աշխատանքն ընթանա հեշտ, ճկուն և ամբողջ թափով: Այդ պատճառով, ժամանակակից դպրոցում ուժերի վատնման հարցը բարձրացնելով, ցանկանում եմ ձեր ուշադրությունը հրավիրել մեր դպրոցական համակարգի մասերի տարանջատման, մեր կրթական նպատակների բացակայության, առարկաների և ուսուցման մեթոդների անբավարար կապի վրա:

Մի գծագիր եմ արել, որը մեր դպրոցական համակարգի մասնատվածության մասին խոսելուս ընթացքում կարող է ինչ-որ բան հաղորդել աչքին՝ ժամանակ խնայելով բառային բացատրությունների համար:

Ծանոթներիցս մեկը, որ պարադոքսների սիրահար է, ասում է, որ ոչինչ այնպես չի խճճում, ինչպես իյուստրացիաները, և շատ հնարավոր է, որ իմ թեզիսը տեսանելի ցուցադրելու փորձը արդարացնի նրա պնդումը:

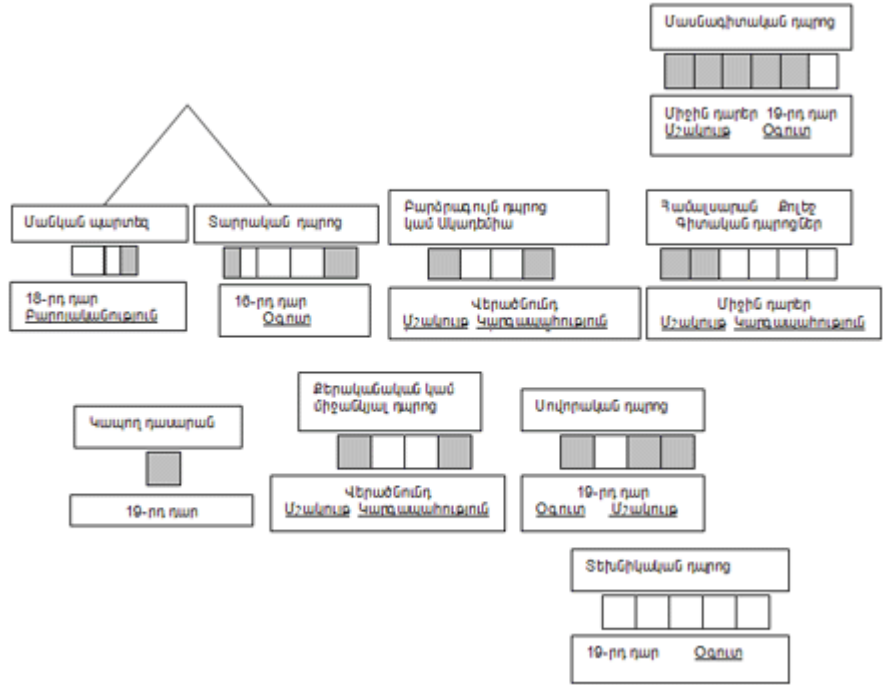
Գծագրի վրա ուղղանկյունները ցույց են տալիս դպրոցական համակարգի տարբեր տարրերը և նպատակ ունեն ընդհանուր գծերով ցույց տալու յուրաքանչյուր բաժնին տրամադրվող ժամանակահատվածի տևողությունը, ինչպես նաև ցուցադրելու, թե ինչպես տարբեր մասերն ընդհանրություններ ունեն և՛ ըստ ժամանակի, և՛ ըստ ուսումնասիրվող առարկաների: Յուրաքանչյուր ուղղանկյան տակ նշվում են այն պատմական պայմանները, որոնցում առաջացել է դպրոցական համակարգի համապատասխան մասը, և նրա հիմնական նպատակը:

Ընդհանուր առմամբ դպրոցական համակարգը զարգացել է վերևից ներքև: Ըստ էության, միջին դարերում այն մասնագիտական՝ հիմնականում իրավաբանական և աստվածաբանական, դպրոցների խումբ էր: Ժամանակակից համալսարանը մեզ հասել է միջին դարերից: Չեմ ուզում ասել, որ հիմա նա միջնադարյան հաստատություն է, ուղղակի պնդում եմ, որ նրա արմատները հասնում են մինչև միջին դարեր, և նրանում դեռ կենդանի են գիտության նկատմամբ միջնադարյան ավանդական հայացքները:

Մանկան պարտեզները, որոնք այս հարյուրամյակում են առաջացել, մանկական և Շելինգի փիլիսոփայության համադրումն են՝ իր երեխաների հետ մոր խաղերի ու զվարճությունների և Շելինգի բարձր ռոմանտիկական ու վերացական



փիլիսոփայության ամուսնական կապը: Երեխայի կյանքի հետ իսկական ծանոթացումից եկող տարրերը՝ մանկականի դրսևորումները, ամբողջ կրթության ընթացքում մնացել են ցանկալի ուժ, շեղանկյան ազդակներն այդ ուժի և դպրոցական համակարգի մնացած մասի միջև պատնեշ են դարձել, նրան դեպի մեկուսացում տարել:



Գծագիր 1

Վերևի մասում տարված գիծը մանկան պարտեզի և տարրական դպրոցի միջև գոյություն ունեցող որոշակի տարանջատումն է ցույց տալիս. քանի դեռ տարրական դպրոցը երեխայի կյանքի բնական հետաքրքրություններին օտար է մնում, այն առանձնացված է մանկան պարտեզից, և այժմ մանկան պարտեզի մեթոդները տարրական դպրոց ներմուծելու խնդիր է առաջանում, այսպես կոչված՝ կապող դասարանի ստեղծման խնդիրը: Դժվարությունն այն է, որ դրանց ելման կետերը տարբեր են: Դրանց միջև համաձայնության հասնելու համար ուսուցիչը դռնով մտնելու փոխարեն պետք է մագլցի պատի վրայով:

Նպատակի տեսակետից մանկան պարտեզի իդեալն ավելի շուտ երեխայի բարոյական զարգացումն է, քան կրթությունը կամ կարգապահության ստեղծումը, իդեալ, որ հաճախ հակվում է դեպի սենտիմենտալություն: Փաստորեն տարրական դպրոցն ստեղծվել է տասնվեցերորդ հարյուրամյակի ժողովրդական շարժումից, երբ գրահրատարակության հայտնաբերման և առևտրի զարգացման հետ կարդալու, գրելու և հաշվելու անհրաժեշտություն առաջացավ:

Հաջորդող՝ տարրական դպրոցին մոտ, բաժինը քերականական դպրոցն է (տերմին, որը քիչ է գործածվում Արևմուտքում, բայց լայն տարածում ունի արևելյան նահանգներում): Դրա առաջացումը հասնում է մինչև գիտությունների Վերածնունդը, հնարավոր է՝ մի քիչ էլ ավելի վաղ, քան տարրական դպրոցի առաջացման համար

պայմանների ձևավորումը. եթե նույնիսկ դրանք ժամանակի առումով համընկնում են, ապա նպատակները տարբեր են: Քերականական դպրոցը խնդիր էր դնում լեզվի ուսուցումը՝ այս բառի բարձրագույն իմաստով, քանի որ Վերածննդի շրջանում լատիներենը և հունարենը մարդկանց ակտիվ մշակույթին էին կապում՝ հունական և հռոմեական աշխարհների հետ: Դասական լեզուները միջնադարի սահմաններից դուրս գալու միակ միջոցն էին: Այսպիսով, դեպի ակտիվ գիտությունը մարդկանց ձեռքը բանալի տալու նպատակով, որպեսզի մարդիկ լույսը ավելի լայն հորիզոնից տեսնեին, քերականական դպրոցի նախատիպն ավելի ազատ ստացվեց, քան իր բնույթով խորը մասնագիտական համալսարանինը: Գլխավոր առարկան մշակույթն էր, իսկ կարգապահությունը երկրորդ պլանում էր: Այնտեղ մշակույթին զգալիորեն ավելի շատ ժամանակ էին հատկացնում, քան ժամանակակից քերականական դպրոցներում: Այն լիբերալ տարրն էր քոլեջում, որը լայնանալով վերևից ներքև՝ աճել է ակադեմիայի և բարձրագույն դպրոցի: Հետևաբար, երկրորդ աստիճանի դպրոցը մասամբ ցածր քոլեջ կամ քոլեջին նախապատրաստող դասընթաց էր (թեև ուներ ավելի բարձր ծրագրեր, քան քոլեջը մի քանի հարյուրամյակ առաջ), մասամբ էլ՝ կրտսեր դպրոցում ձեռք բերած գիտելիքների ավարտման դպրոց:

Հետո բեմահարթակ են ելնում տասնիններորդ դարի երկու արդյունքները՝ տեխնիկական և սովորական դպրոցները: Տեխնոլոգիական, ինժեներական և մյուս ուսումնարանների հայտնվելն անշուշտ հիմնականում պայմանավորվում է տասնիններորդ դարի արդյունաբերա-առևտրական պայմանների պահանջով, ինչպես տարրական դպրոցները պայմանավորված էին տասնվեցերորդ դարի գործնական կյանքի զարգացմամբ: Սովորական դպրոցներն առաջացել են պատրաստված ուսուցիչներ ունենալու անհրաժեշտությունից և մասամբ՝ մասնագիտական ուսուցման, մասամբ էլ մշակութային նպատակներ էին հետապնդում:

Դպրոցական համակարգի ութ տարբեր մասեր ունենք (առանց մանրամասների մեջ խորանալու), ինչպես ցույց է տրված աղյուսակում, որոնցից յուրաքանչյուրը պատմականորեն տարբեր ժամանակներում է առաջացել, տարբեր նպատակներ ունի, հետևաբար տարբեր մեթոդներ է օգտագործում: Հարկ չկա նշելու, որ այդ առանձնացվածությունը, կյանքից օտարվածությունը, որն անցյալում գոյություն ուներ դպրոցական համակարգի տարբեր մասերի միջև, շարունակում է գոյություն ունենալ մինչև հիմա: Պետք է իմանալ, որ դրանք անցյալում էլ չեն միաձուլվել մի ամբողջության մեջ: Վարչական բնույթի կարևորագույն խնդիր է այդ տարբեր մասերը միավորելու ձև գտնելը:

Դիտարկենք ուսուցիչների պատրաստման դպրոցները՝ սովորական դպրոցները: Հիմա դրանք անբնական դիրք են գրավում բարձրագույն դպրոցի և քոլեջի միջև՝ պահանջելով բարձրագույն դպրոցին համապատասխան պատրաստվածություն և միևնույն ժամանակ քոլեջի աշխատանքի որոշ մաս անելով: Դրանցում դասավանդումը բարձրագույն կրթության նպատակներ չի հետապնդում, քանի որ խնդիրը մարդկանց արագ նախապատրաստելն է ավելի շատ ինչպես՝ ս սովորեցնելուն,



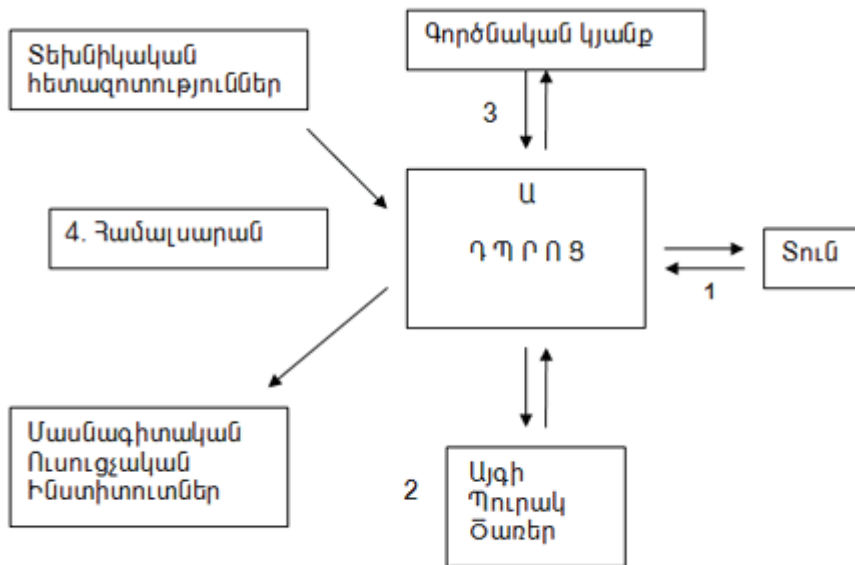
քան թե ի՛նչ սովորեցնելուն. իսկ եթե քոլեջին անդրադառնանք, անհամապատասխանության ուրիշ կողմը կտեսնենք՝ ինչ սովորեցնելու դասավանդումը ուսուցման մեթոդների ամբողջական անտեսամբ (ինչպես սովորեցնել): Քոլեջը երեխաների և դեռահասների հետ շփումից կտրված է: Դրա սաները, շատ դեպքերում ընտանեկան միջավայրից կտրված, մոռանալով իրենց մանկությունը, դառնում են գիտելիքների մեծ պաշարով ուսուցիչներ, որը կարող էին փոխանցել իրենց աշակերտներին, բայց աղոտ են պատկերացնում, թե ինչպես կարող են գիտելիք փոխանցել նրանց, ում պետք է սովորեցնեն: Ինչ սովորեցնելը և ինչպես սովորեցնելը բաժանված են. և յուրաքանչյուր կողմը տուժում է անջատված լինելու պատճառով:

Հետաքրքիր է դիտարկել տարրական, քերականական և բարձրագույն դպրոցների միջև եղած հարաբերությունները: Տարրական դպրոցը լցված է շատ առարկաներով, որոնք վերցված են հին Նոր Անգլիայի քերականական դպրոցից, որտեղ դրանք սկզբնապես ուսումնասիրվում էին: Բարձրագույն դպրոցն իր խնդիրների մի մասը փոխանցել է ավելի ցածր դպրոցներին: Լատիներենը և հանրահաշիվը բարձրագույն դպրոցից տեղափոխվել են քերականական դպրոցի բարձր դասարաններ, այդպիսով հին քերականական դպրոցից մնացածի վրա ավելացել են յոթերորդ և ութերորդ դասարանները: Այս դասարաններն ամորֆ խառնուրդ են. այստեղ երեխաները մասամբ ուսումնասիրում են այն, ինչ արդեն սովորել են (կարդալ, գրել և հաշվել), մասամբ էլ բարձրագույն դպրոցին են նախապատրաստվում: Նոր Անգլիայի որոշ տեղերում այս լրացուցիչ դասարանների համար հատուկ անվանում կա՝ «Միջանկյալ դպրոց»: Հաջողված տերմին է. այստեղ տարվող աշխատանքը միջանկյալ բնույթ ունի արդեն արվածի և անելիքի միջև՝ առանց որևէ սեփական բովանդակության:

Որքանով որ համաձայնեցված չեն դպրոցական համակարգի տարբեր մասերը, այդ աստիճանի տարբերվում են նաև դրանց նպատակները՝ բարոյական կատարելագործում, գործնական օգուտ, ընդհանուր մշակույթ, կարգապահություն և մասնագիտական ուսուցում: Այս խնդիրներից յուրաքանչյուրը հատուկ դրվում է կրթական համակարգի այս կամ այն մասի վրա, և դրանց բաժանման խորացումով յուրաքանչյուրը «տալիս է՝ որոշակի քանակի մշակույթ, կարգապահություն և գործնական օգուտ: Հիմնական միասնության բացակայությունը փաստվում է նրանով, որ առարկաներից մեկը համարվում է պետքական կարգապահության համար, մյուսը՝ մշակույթի. օրինակ՝ թվաբանության մի մասը պիտանի է կարգապահության համար, մյուս մասը՝ գործնական օգուտի, գրականությունը՝ մշակույթի համար, աշխարհագրությունը՝ մասամբ գործնական օգուտի համար, մասամբ՝ մշակույթի և այլն: Կրթության միասնականությունն անհետացել է, և ուսուցումը դարձել է կենտրոնախույս ուժ. այսինչ արդյունքը երաշխավորելու համար բավական է այս առարկայից այս չափով, ա՛յս չափով՝ որպեսզի ուրիշ արդյունքի հասնենք, մինչև որ ամբողջը միայն փոխզիջում և կտրտված աշխատանք է դարձել՝ մե՛կ՝ դրված խնդիրների առումով, մե՛կ՝ տարբեր գիտելիքներ ձեռք բերելու: Մի քանի, միմյանց հետ



չկապված և իրար վրա ավելացված մասերի փոխարեն ամբողջի միասնականության ապահովումը և այդպիսով մասնատվածությունից, կրկնություններից և մասերի միջև ստեղծված կապերի անհամապատասխանությունից եկող թերության վերացումը վարչարարների վրա դրված կրթական մեծագույն խնդիր է:



Գծագիր 2

Երկրորդ գծագրի միջոցով կփորձեն ցույց տալ, որ համակարգի տարբեր մասերը մեկ ամբողջության մեջ միավորելու միակ եղանակը դրանք կյանքի հետ կապելն է: Եթե մեր տեսադաշտը սահմանափակ ենք դպրոցական համակարգով, միայն արհեստական միասնության կարող ենք հասնել: Պետք է այն որպես ավելի լայն ամբողջության՝

սոցիալական կյանքի մաս դիտարկել: Գծագրի կենտրոնի Ա քառակուսին դպրոցական համակարգն է՝ որպես ամբողջություն: Դրա մի կողմում տունն է (1), և երկու սլաքները ընտանեկան կյանքի և դպրոցական կյանքի միջև մտքերի, նյութերի ազատ փոխազդեցությունն են ցույց տալիս: Ներքևում տեղադրել ենք բնության, շրջակա աշխարհի հետ դպրոցի հարաբերությունները՝ հսկայական դաշտ աշխարհագրության համար՝ բառի ամենալայն իմաստով: Դպրոցական շենքը բնության մեջ է՝ այգում, և այդտեղից երեխաներին կարելի է տանել մոտակա դաշտերը, հետո գյուղական ավելի լայն աշխարհ՝ իր բոլոր օբյեկտներով և այնտեղ գործող ուժերով: Վերևի մասում գործնական կյանքն է տեղադրված (3), և նշված է դպրոցի ու արդյունաբերության կարիքների ու ուժերի միջև ազատ փոխանակման անհրաժեշտությունը: Ձախ կողմում համալսարանն է՝ իր բոլոր լաբորատորիաներով, օժանդակ կառույցներով՝ գրադարան, թանգարան, մասնագիտական ինստիտուտ:

Երեխայի տեսակետից դպրոցի ամենամեծ թերությունը դպրոցից դուրս ձեռք բերված փորձը դպրոցում ազատ և ամբողջությամբ օգտագործելու անհնարինությունն է, և հակառակը՝ դպրոցում սովորածը ամենօրյա կյանքում կիրառել չկարողանալը: Սա է դպրոցի կտրվածությունը կյանքից: Երբ երեխան հայտնվում է դպրոցական



սենյակում, մոռանում է մեծ մասն այն մտքերի, հետաքրքրությունների և գործունեությունների, որոնք առաջնահերթ դեր են խաղում, երբ նա տանն է, հարևանների հետ:

Այսպիսով, ի վիճակի չլինելով օգտագործելու երեխայի ամենօրյա փորձը՝ այլ ճանապարհով և զանազան այլ մեթոդներով է դպրոցը ջանում դպրոցական պարապմունքների նկատմամբ հետաքրքրություն առաջացնել: Մի քանի տարի առաջ, երբ այցելել էի Մ. քաղաքը, դպրոցների կառավարիչն ասում էր, որ ամեն տարի շատ երեխաների է հանդիպում, որոնք զարմանում են, երբ իմանում են, որ իրենց դասագրքում նշված Միսիսիպի գետն առնչություն ունի իրենց տան մոտով հոսող ջրային հոսանքի հետ: Շատ երեխաների համար աշխարհագրությունը միայն դպրոցական սենյակի հետ կապ ունեցող առարկա է, և նրանք հայտնագործման պես մի բան են զգում, երբ իմանում են, որ այդ առարկան ընդամենը այն փաստերի որոշակի ու կարգավորված շարադրումն է, որոնց հետ իրենք շփվում են ամենօրյա կյանքում, տեսնում, շոշափում են: Երբ մտածենք, որ բոլորս ապրում ենք երկրի վրա՝ մթնոլորտով շրջապատված, որ մեր կյանքը ենթարկվում է հողի, կենդանական ու բուսական աշխարհի, լույսի ու ջերմության ազդեցությանը, և հիշենք, թե ինչ է աշխարհագրությունը դպրոցում, պարզ պատկերացում կկազմենք այն անդունդի մասին, որը գոյություն ունի երեխայի ամենօրյա կյանքի և կյանքից կտրված այն նյութի միջև, որն այդքան քանակությամբ փորձում են նրա գլուխը խցկել: Սա միայն մի օրինակ է, օրինակ, որը մեզանից շատերին երկար մտածել կտա, մինչև հասկանանք, որ դպրոցի այսօրվա արհեստականությունը պատշաճ և անհրաժեշտ բան չէ: Թեև պետք է օրգանական կապ լինի դպրոցի և գործարար (առևտրա-արդյունաբերական) կյանքի միջև, սակայն դա չի նշանակում, որ դպրոցը երեխային պետք է նախապատրաստի արտադրության կամ առևտրի որևէ որոշակի ճյուղի համար. այստեղ պետք է երեխայի ամենօրյա կյանքի և նրա շուրջն ընթացող գործնական հարաբերությունների միջև բնական կապ լինի, և դպրոցի խնդիրն է այդ կապը պարզեցնել, ազատել նախապաշարումներից, հասցնել երեխայի գիտակցությանը, բայց ոչ թե հատուկ առարկաներ ներմուծելով, ասենք՝ առևտրական աշխարհագրության կամ թվաբանության տեսքով, այլ հարաբերությունների սովորական կապերին աջակցելով: «Ընկերության սկզբունքն» այժմ, հավանաբար, դասագրքերում տեղ չունի, չնայած որ դեռ մեր սերնդի ժամանակ այն գոյություն ուներ, քանի որ, ինչպես ասում էին դասագիրք կազմողները, նրանք իրենց գրքերը չէին կարող վաճառել, եթե այնտեղից ինչ-որ բան դուրս թողնեին: «Ընկերության սկզբունքն» առաջացել է տասնվեցերորդ դարում: Բաժնետիրական ընկերություններն այն ժամանակ դեռ հայտնի չէին, բայց արդեն աճել էր առևտուրը Հնդկաստանի և Ամերիկայի հետ, ինչն անհրաժեշտություն էր դարձրել կապիտալի միավորումը առևտրական շրջանառությունների համար: Մեկն ասում էր. «Ես այսքան փող եմ ներդնում վեց ամսով», մյուսը՝ «Իսկ ես նույնքան փող եմ ներդնում երկու տարով և այլն: Միավորման այս եղանակով նրանք բավականաչափ փող էին հավաքում իրենց



առևտրական ձեռնարկումն սկսելու համար: Բնական է, որ «ընկերության սկզբունքն» այն ժամանակվա դպրոցներում ուսումնասիրում էին: Բաժնետիրական ընկերությունները հայտնագործվեցին. վերացան տասնվեցերորդ դարի ընկերությունները, բայց դրանց վերաբերող խնդիրները երկու հարյուր տարի շարունակում էին մնալ թվաբանական խնդրագրքերում: Դրանք պահպանվեցին նաև իրենց գործնական կարևորությունը կորցնելուց հետո՝ հանուն մտքի կարգապահության. գիտեք՝ «ի՛նչ դժվար խնդիրներ էին»: Թվաբանության այսօրվա դասագրքերում տոկոսների մասին խնդիրները նույն բնույթն ունեն:

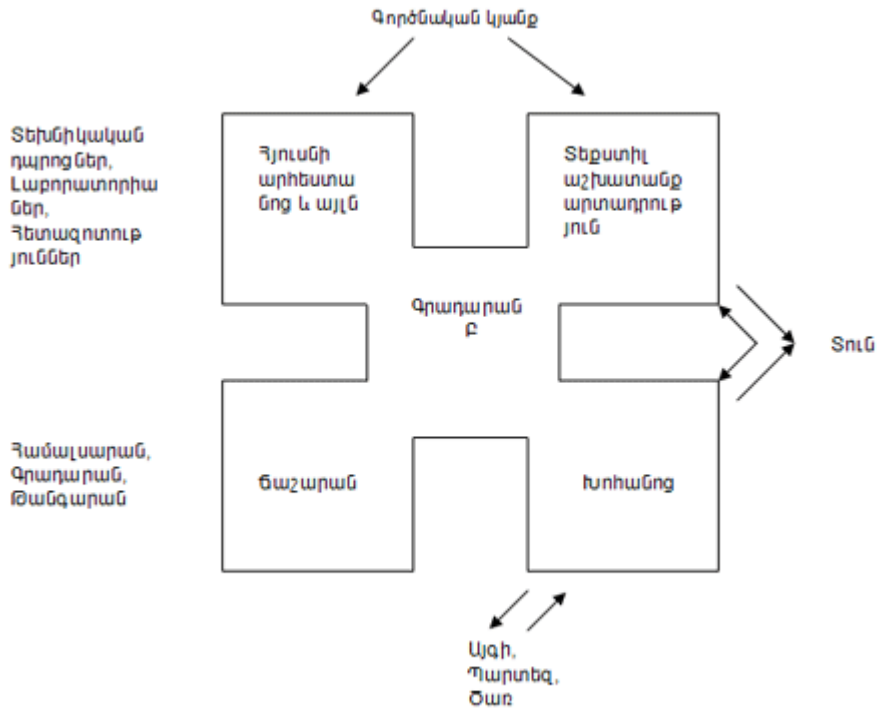
Տասներկու-տասներեք տարեկան երեխաներն ամենամանրամասն ձևով ուսումնասիրում են շահույթներ, վնասներ և բանկային հաշվառման այնպիսի ձևեր, առանց որոնց բանկատերերը կառավարում են արդեն վաղուց: Երբ նշում ենք, որ գործնական հաշվարկները հիմա այդ ձևով չեն կատարվում, նորից լսում ենք «մտքի կարգապահության» մասին:

Մինևույն ժամանակ մանկական փորձի և գործնական պայմանների միջև իրական կապերի բազմաթիվ դրսևորումներ կան, որոնք լուսաբանման և կիրառման կարիք ունեն: Երեխան առևտրական աշխարհագրությունը և թվաբանությունը պետք է ուսումնասիրի ոչ թե որպես ինքնուրույն առարկաներ, այլ իրեն շրջապատող սոցիալական աշխարհի հետ հարաբերություններում: Պատանին պետք է ծանոթ լինի բանկի՝ որպես ժամանակակից կյանքի շարժիչ գործունեությանը, իմանա, թե բանկն ի՛նչ է անում և ինչպե՛ս է անում. այդ դեպքում դրան վերաբերող թվաբանական գործողությունները որոշ իմաստ կունենան՝ ի տարբերություն թվաբանության այսօրվա բոլոր դասագրքերում տեղ գտած տոկոսների, վճարման հատուկ ձևերի մասին խնդիրների, որոնց վրա անիմաստ վատնում է ժամանակն ու գլուխ ցավեցնում:

Դպրոցի և համալսարանի կապին, որ գծագրում նշված է, հարկ չեմ համարում անդրադառնալ: Պարզապես ցանկանում եմ նշել, որ դպրոցական համակարգի բոլոր մասերի միջև ազատ փոխազդեցություն պետք է լինի: Մեր դպրոցներում (տարրական և դրանից հետո եկող) մեծ քանակով ամենախիսկական անհեթեթություններ են մատուցվում երեխաներին: Երբ սկսում ենք հասկանալ մեզ ուսուցանվող նյութի բովանդակությունը, տեսնում ենք, որ այն լցված է փաստերով, որոնք ինքին փաստեր չեն և հետագայում պետք է մոռացվեն: Դա առաջանում է այն պատճառով, որ մեր դպրոցական համակարգի «ստորին» մասերն իրական կապ չունեն «բարձրագույնների» հետ: Սկզբունքորեն համալսարանը և քոլեջը գիտական որոնումների տեղեր են, որտեղ հետազոտություններ են կատարվում, որտեղ կենտրոնացված են գրադարաններն ու թանգարանները, որոնցում հավաքված ու համակարգված են անցյալից մնացած լավագույն միջոցները: Կասկած չկա, որ գիտական հետազոտության ոգուն ինչպես դպրոցում, այնպես էլ համալսարանում, կարելի է հասնել միայն գիտական հետազոտության միջոցով ու ձևով: Աշակերտը պետք է ուսումնասիրի այն, ինչ կարևոր է, ինչը լայնացնում է նրա մտահորիզոնը: Նա պետք է իրական ճշմարտությունների հետ ծանոթանա, այլ ոչ թե նրանց, որ հիսուն



տարի առաջ են այդպիսին համարվել, կամ թյուրիմացաբար ընտրվել են կիսազարգացած ուսուցչի կողմից՝ որպես հետաքրքիր նյութեր: Դժվար է հասկանալ, թե այս խնդիրներն ինչպես պետք է լուծվեն, եթե կրթական համակարգի առաջավոր մասը (բարձրագույն դպրոցը) սաղմնավորման վիճակում գտնվող մասի (տարրական դպրոցի) հետ սերտ փոխազդեցության մեջ չլինի:



Գծագիր 3

Այս գծագիրը (3) նախորդի ընդարձակումն է: Դպրոցական կառույցը, այսպես ասած, փքվել է, բայց շրջակա միջավայրը նույնն է մնացել՝ տուն, այգի, ծառեր, հարաբերություններ գործնական կյանքի և համալսարանի հետ: Մեր խնդիրն է ցույց տալ, թե ինչի պետք է վերափոխվի դպրոցը, որպեսզի դուրս գա մեկուսացումից և իր համար սոցիալական կյանքի հետ կապ ապահովի, ինչի մասին արդեն ասել ենք: Սա դպրոցական կառույցի ճարտարապետական նախագիծ չէ, որը կյանքի կոչելու հույս ունենք, սա գծագրի տեսքով այն գաղափարի պատկերումն է, որը կցանկանայինք իրականացնել դպրոցում: Գծագրի ներքևի մասում տեսնում եք ճաշարանը և խոհանոցը, իսկ վերևի մասում՝ արհեստանոցը և կարելու-գործելու սենյակը: Մեջտեղի մասը ցույց է տալիս միջոցը, որով ամեն ինչ հավաքվում է գրադարանում. այստեղ, այսպես ասած, բոլոր տեսակի մտավոր պաշարների հավաքածուն է, որոնք գործնական աշխատանքների վրա լույս են սփռում և դրանց կարևորություն ու բարձր արժեք տալիս: Եթե չորս անկյունները գործնական աշխատանք են ներկայացնում, ապա մեջտեղի մասը՝ այդ աշխատանքների տեսությունը: Այլ կերպ ասած՝ դպրոցում այդ գործնական աշխատանքներն ինքնանպատակ չեն, կամ դրանց նշանակությունը խոհարարական, կար ու ձևի, հյուսնի, քարագործի մասնագիտությունների տեխնիկական գիտելիքների ձեռքբերումը չէ. սոցիալական տեսանկյունից՝ դրանք



ապահովում են երեխաների շփումն արտաքին կյանքի հետ, իսկ անհատական տեսանկյունից՝ երեխային պասիվ, ենթարկվող թողնելու փոխարեն այդ աշխատանքներով նրա գործունեության, իրեն բացահայտելու, ինչ-որ բան անելու, ինչ-որ բան ստեղծելու ու կառուցելու պահանջունքը բավարարելն է: Կարևորը սոցիալական և անհատական կողմերի միջև հավասարակշռություն պահպանելն է: Գծագիրը հիմնականում սոցիալական առնչություններն է ցույց տալիս: Այստեղ դպրոցի մի կողմում տունն է: Բնական է, որ կապող գծերը գնում են դեպի խոհանոց ու արհեստանոց և վերադառնում են տուն: Երեխան կարող է տանը ստացած բոլոր տեղեկությունները դպրոց բերել ու կիրառել աշխատանքում և հակառակը՝ ինչ սովորել է դպրոցում, կարող է նաև տանը կիրառել: Սրանք դպրոցի մեկուսացումը հաղթահարելու ու կապ հաստատելու գործում երկու խոշոր հայտնագործություններ են՝ հասնել նրան, որ երեխան դպրոցից դուրս ստացած իր ամբողջ փորձը բերի դպրոց և դպրոցից գնալիս իր հետ ինչ-որ բան տանի, որ կարող է անմիջապես կիրառել ամենօրյա կյանքում: Երեխան ավանդական դպրոց ընդունվում է առողջ մարմնով և քիչ թե շատ կամային մտքով, չնայած իր հետ, փաստորեն, չի բերում ո՛չ մարմինը, ո՛չ միտքը. միտքը թողնում է դպրոցից դուրս, քանի որ այստեղ կիրառելու տեղ չկա: Եթե երեխայի միտքը վերացական լիներ, նա կկարողանար իր հետ բերել, բայց նրա միտքը կոնկրետ է, կոնկրետ առարկաներով հետաքրքրվող, և քանի դեռ այդ առարկաները դպրոցական կյանքում կիրառություններ չունեն, նա չի կարող միտքը իր հետ դպրոց բերել: Իսկ մեր ուզածն ի՞նչ է՝ որ երեխան դպրոց ընդունվի առողջ մարմնում առողջ մտքով և որ դպրոցից դուրս գա ավելի առողջ մարմնում ավելի ամբողջական մտքով: Չնայած այս գծագրի վրա մարմնամարզական դահլիճ նշված չէ, սակայն երբ ասում ենք առողջ մարմին, հեշտ է գլխի ընկնել, որ կառույցի չորս անկյուններում ընթացող գործնական կյանքը մշտական ֆիզիկական վարժություններ է ենթադրում, մինչդեռ այսօրվա մարմնամարզությունը՝ որպես առանձին առարկա, գործ ունի միայն երեխաների թուլությունների հետ և փորձում է դրանք շտկել: Նոր դպրոցը կփորձի ավելի գիտակցաբար կառուցել առողջ մարմինը՝ որպես առողջ մտքի պատյան:

Ավելորդ է խոսել այն մասին, որ խոհանոցն ու ճաշարանը գյուղի, այնտեղի աշխատանքների ու մթերքների հետ շփում են ապահովում: Խոհարարություն կարելի է այնպես սովորեցնել, որ ոչ մի կապ չունենա գյուղական կյանքի և աշխարհագրական տեղեկությունների հետ: Հնարավոր է, որ այդպես էլ սովորեցրել են՝ առանց այդ կապը հաստատելու: Բայց խոհանոց մտնող բոլոր մթերքները բերվում են գյուղից. դրանք լույսի ու ջրի ազդեցությամբ աճում են հողում և տեղական առանձնահատկությունների բազմազանության արդյունքն են կրում: Այգուց դեպի լայն աշխարհը տարածվող այս կապի միջոցով երեխան բնական գիտություններն ուսումնասիրելու շեմին է հասնում: Որտե՞ղ են դրանք աճել: Ի՞նչ է անհրաժեշտ դրանք աճեցնելու համար: Ի՞նչ կապ ունեն դրանք հողի հետ: Ի՞նչ ազդեցություն ունեն կլիմայական տարբեր պայմանները դրանց վրա, և այդպես շարունակ: Բոլորս լավ գիտենք, թե ինչ էր բուսաբանությունը. մի կողմից՝ գեղեցիկ ծաղիկներ հավաքել, դրանք



չորացնել և ձևավորել, մի կողմից՝ դրանք մասերի բաժանել և յուրաքանչյուր մասին տեխնիկական անուն տալ, տերմինների ամբողջ բազմազանության և դրանց տարբեր տեսակների և ձևերի անունների հետ ծանոթացնել: Սա բույսերի ուսումնասիրություն էր՝ առանց դրանց աճի, հողի, գյուղի հետ որևէ կապի: Սրան հակառակ՝ բույսերի ժամանակակից ուսումնասիրությունը դրանք դիտարկում է բնական պայմաններում և իրենց ամբողջ օգտակարությամբ՝ ոչ միայն որպես սնունդ, այլև մարդու և հասարակության կյանքում բոլոր կիրառություններով: Նույն ձևով խոհարարությունը, երեխային տալով տեղեկություններ, որոնք կարող է անմիջապես կիրառել իր ամենօրյա կյանքում, քիմիա ուսումնասիրելու նախաշեմ է: Մի անգամ լսեցի, թե ինչպես մի շատ կիրթ կին ասաց, որ ինքը չի հասկանում, թե ինչպես կարելի է երեխաներին բնական գիտություններ սովորեցնել, քանի որ չի պատկերացնում, թե երեխաներն ինչպես պետք է պարզեն՝ ի՞նչ են ատումը կամ մոլեկուլը: Այսինքն՝ նա չէր կարողանում հասկանալ, թե ինչպես բնական գիտություններն ընդհանրապես կարող են ուսուցանվող լինել, քանի որ չէր պատկերացնում, թե ինչպես կարելի է երեխայի ամենօրյա փորձից անկախ՝ նրան լրիվ վերացական փաստեր ներկայացնել: Նախքան նրա դիտողության վրա ծիծաղելը ինքներս մեզ հարցնենք՝ արդյոք նա միա՞կն է, որ այսպիսի ենթադրություն է անում, թե՞ սա մեր դպրոցական գրեթե ողջ գործունեության սկզբունքի պարզ ձևակերպումն է:

Արտաքին աշխարհի հետ նույն հարաբերություններն են նաև հյուսնի և մանածագործի արհեստանոցներում: Դրանք կապված են գյուղական աշխարհի՝ որպես բոլոր անհրաժեշտ նյութերի աղբյուրի, ֆիզիկայի՝ որպես էներգիայի կիրառման մասին գիտության, ապրանքների բաշխման և առևտրի, ճարտարապետության և կիրառական արվեստների զարգացման հետ: Տեխնոլոգիական ու ճարտարագիտական դպրոցների միջոցով դրանք ամենասերտ կապ ունեն նաև համալսարանների, լաբորատորիաների, գիտական մեթոդների և գիտության ճյուղերի հետ:

Վերադառնանք գրադարանը պատկերող վանդակին: Եթե պատկերացնեք սենյակ, որը կիսով չափ անկյուններում է, կիսով չափ գրադարանում, կստանաք մի կառույցի գաղափար, որտեղ սովորում են հետաքրքրաշարժ ձևով: Այստեղ երեխաները գալիս են ձեռք բերած փորձով, հարցերով, խնդիրներով, իրենց գտած առանձին փաստերով և միասին քննարկում են, որպեսզի դրանց վրա նոր լույս սփռվի՝ հատկապես ուրիշների փորձից, աշխարհի հավաքական իմաստությունից (որի խորհրդանիշը գրադարանն է) ստացվող նոր լույս: Այստեղ տեսականի և գործնականի օրգանական կապն է. երեխան ոչ միայն առարկաներ է պատրաստում, այլ նաև իմաստավորում է իր արածը: Աշխատանքի սկզբում նա որոշակի մտավոր պատկերացում է կազմում. դա մտնում է նրա գործնական աշխատանքի մեջ և հարստացնում է այն, քանի որ ցանկացած միտք ուղղակի կամ անուղղակի կերպով գործնական կիրառում է գտնում և որոշակի ազդեցություն թողնում կյանքի վրա: Սրանով, այս մասին կարող էի և չնշել, կրթության գործում գրքի կամ ընթերցանության կարևորությունն է հաստատվում: Վնասակար



լինելով՝ որպես փորձին փոխարինող, այն անգնահատելի է՝ որպես փորձի մեկնաբանում և ընդարձակում:



Գծագիր 4

Չորրորդ գծագիրը նույն գաղափարն է ցուցադրում: Այն այդ իդեալական դպրոցի վերին հարկն է խորհրդանշում: Վերևի անկյուններում լաբորատորիաներն են տեղավորված, իսկ ներքևիներում՝ կիրառական արվեստով ու երգ-երաժշտական արվեստով զբաղվելու ստուդիաները: Արհեստանոցներում և խոհանոցում ծագած քիմիական կամ ֆիզիկական հարցերը լուծումներ գտնելու համար տեղափոխվում են լաբորատորիաներ: Օրինակ՝ անցած շաբաթ ավագ երեխաների մի խումբ, որ ավտոմատ ճախարակի կիրառմամբ գործվածք էր ստանում, կազմեց անիվին ու ոտնակին վերաբերող ուժերի ուղղությունների և արագությունների հարաբերության դիագրամները: Նույն ձևով բույսերը, որոնց հետ երեխան առնչվում է խոհարարական աշխատանքների ընթացքում, կարող են բուսաբանության նկատմամբ հետաքրքրության հիմք լինել և ուսումնասիրության նյութ դառնալ: Բոստոնի դպրոցներից մեկում բնագիտական աշխատանքները մի քանի ամիս շարունակ ուղղված էին բամբակենու աճեցմանը, և դա ամեն օր երեխաներին նոր բան էր տալիս: Պատրաստվում ենք նմանատիպ աշխատանքներ անել բույսերի այն բոլոր տեսակների հետ, որոնք մանելու ու գործելու համար նյութ են տալիս: Այս օրինակները, հուսով եմ, կհուշեն, թե ինչ կապ է հաստատվում լաբորատորիական խնդիրների և դպրոցական մյուս պարապմունքների միջև:

Նկարչությունը և երաժշտությունը կամ կիրառական ու երաժշտական-երգեցողության արվեստները դպրոցում կատարվող բոլոր աշխատանքների կատարյալ ավարտը, պսակն են: Կարծում եմ՝ յուրաքանչյուր մարդ, որ այս հարցի նկատմամբ ոչ գրքային հայացք ունի, գիտի, որ իսկական արվեստն աճում է



արհեստավորների աշխատանքից: Վերածննդի մշակույթը մեծ էր, որովհետև ձեռքի աշխատանքի հետ կապված կյանքից էր աճել: Միայն արհեստավորական կողմը նեղ է, բայց և միայն արվեստն ինքնին, առանց արտաքին աշխարհի հետ կապի, անբովանդակ ու սենտիմենտալ դառնալու հակում ունի: Իհարկե, չեմ ասում, որ արվեստի պարապմունքները դպրոցական մյուս աշխատանքների հետ սերտ կապ պետք է ունենան մանրամասներում, միայն կարծում եմ, որ միավորման ոգին արվեստին կենդանություն, իսկ մյուս պարապմունքներին խորություն և հարստություն կհաղորդի: Յուրաքանչյուր արվեստ կապված է ֆիզիկական օրգանների հետ՝ ձեռքի ու աչքի, ականջի ու կոկորդի, բայց տեխնիկական ունակություններից ավելի կարևոր բան կա, որ պահանջվում է այդ զգայարաններից. դա գաղափարն է, միտքը, իրերի ոգու փոխանցումը: Սակայն և ցանկացած քանակի գաղափարները համենայն դեպս չեն տա այն, ինչ պահանջվում է արվեստից: Այդ «ինչ-որ բանը» մտքի և ապրելու գործիքների կենդանի միավորումն է: Այդ միավորումը սիմվոլիկ ձևով կարելի է այսպես արտահայտել. իդեալական դպրոցում արվեստի հետ կապված աշխատանքը կարող է դիտարկվել որպես արհեստանոցային աշխատանք, որ անցել է գրադարանի ու թանգարանի թորման խորանարդով և նորից տրվել գործողության:

Նման համադրությունը ցուցադրելու համար դիտարկենք մանածագործական սենյակը: Ապագայի դպրոցի մասին եմ խոսում, դպրոց, որը, հուսով եմ, երբևէ ունենալու ենք: Այս սենյակի առնձնահատկությունն արհեստանոց լինելն է, որտեղ մանելու, գործելու և կարելու իսկական աշխատանքներ են կատարվում: Երեխաներն անմիջապես շփվում են տարբեր նյութերի, արտադրության տարբեր տեսակների հետ՝ մետաքսի, բամբակի, վուշի, բրդի: Երեխաներն անմիջական տեղեկություններ են ստանում. այդ նյութերի հետ հենց առաջին շփման ժամանակ իմանում են դրանց ծագումը, պատմությունը, պիտանելիությունն այս կամ այն կիրառման համար, նույն տեղում ծանոթանում են հույս նյութի մշակման համար գործածվող տարբեր տեսակի մեքենաների: Կարգապահությունն աշխատանքի ժամանակ է հաստատվում՝ գործնական և տեսական տարբեր խնդիրներ լուծելիս: Մշակույթը որտեղի՞ց է առաջանում: Մասամբ՝ գիտական ու պատմական պայմանների և զուգորդումների հայելու մեջ անդրադարձվող այդ բոլոր իրերի հետ ծանոթանացումից (երեխան սովորում է դրանք գնահատել՝ որպես տեխնիկական ստեղծագործություններ, որպես գործողություն դարձած մտքեր), մասամբ՝ մշակույթի գաղափարը ներմուծվում է հենց սենյակ: Կատարյալ դպրոցում այն կարող է արտահայտվել հետևյալ ձևով. առաջին հերթին՝ ամբողջական արտադրական թանգարան, որտեղ ցուցադրված լինեն տարբեր նյութերի նմուշներ՝ մշակման տարբեր փուլերում, և դրանց մշակման համար օգտագործվող գործիքների ամբողջական հավաքածուն, այնուհետև այն տեղերի բնապատկերների նկարներն ու լուսանկարները, որտեղ այդ նյութերն աճում են, և այն տեղերինը, որտեղ մշակվում են: Նման հավաքածուն մշակույթի, գիտության և արտադրության համադրության կենդանի ու մշտական դաս կլինի: Այստեղ կլինեն



նան ֆրանսիական, իտալական, ճապոնական և արևելյան մանածագործական մշակույթի լավագույն նմուշների օրինակներ: Այստեղ կլինեն նաև այդ օրինակների վրա եղած զարդանախշերի մոտիվներ ցուցադրող առարկաներ: Գրականությունը համաշխարհային արդյունաբերության գեղարվեստական վերարտադրման իր ներդրումը կանի. օրինակ՝ «Ողիսեսում» Պենելոպեն դասական գեղարվեստական կերպար է, քանի որ ընկալվում է իբրև սոցիալական կյանքի հայտնի արդյունաբերական ժամանակաշրջանի համարժեք մարմնավորում: Այսպիսով՝ Հոմերոսից մինչև ներկա ժամանակները գրականությունը գեղարվեստական կերպարների միջոցով արդյունաբերությանը վերաբերող փաստերի անընդհատ շղթա է պարունակում: Երաժշտությունն էլ իր մասն է հատկացնում՝ շոտլանդական մանածագործուհու երգից մինչև Մարգարիտի երգը ճախարակի մոտ կամ վագներիան Մենտան: Արհեստանոցը գրավիչ գեղարվեստական թանգարանի է վերածվում: Այստեղ ոչ միայն նյութեր կլինեն՝ փայտի գեղեցիկ տեսակներ, գծագրեր, այլ նաև ճարտարապետության պատմական զարգացումը ներկայացնող նկարների և պատկերների հավաքածու:

Այսպիսով, փորձեցի ցուցադրել, թե ինչպես կարելի է դպրոցն այնպես կապել կյանքին, որ երեխան սովորական, առօրյա եղանակով ձեռք բերած փորձը կարողանա դպրոց բերել և այնտեղ կիրառել և հակառակը՝ կարողանա իր հետ տանել և ամենօրյա կյանքում կիրառել, ինչ սովորում է դպրոցում՝ դպրոցն անջատված մասերից կազմված մի հորինվածքի փոխարեն դարձնելով օրգանական մի ամբողջություն: Դասվանդվող առարկաների կտրվածությունը կյանքից և դպրոցական համակարգի մասերի տարանջատումը վերանում են: Փորձն ունենում է իր աշխարհագրական տեղը, իր գեղարվեստական, գրական, գիտական և պատմական կողմերը: Բոլոր գիտությունները սկիզբ են առնում երկրի վրա գոյություն ունեցող մի հողից և մի կյանքից: Մեր առջև շերտավորված հիմքերի շարք չէ, որոնցից մեկը մաթեմատիկական է, մյուսը՝ ֆիզիկական, երրորդը՝ պատմական և այլն: Պարտավոր չենք շատ երկար ապրել դրանցից յուրաքանչյուրում առանձին վերցրած: Մենք ապրում ենք աշխարհում, որտեղ բոլոր կողմերը կապված են, միասին: Բոլոր պարապմունքները բխում են մի հսկա ընդհանուր աշխարհի հետ հարաբերություններից: Երբ երեխան այդ աշխարհի հետ տարաբնույթ, բայց կոնկրետ և ակտիվ հարաբերություններ ունի, բնականաբար նրա զբաղմունքները միավորվում են: Դպրոցում ուսումնասիրվող գիտությունների միջև փոխադարձ հարաբերությունների խնդիր այլևս չկա: Ուսուցիչը պատմության դասին մի քիչ թվաբանություն ավելացնելու կամ նման այլ բաներ անելու համար տարբեր հնարքների դիմելու պարտավորություն չունի: Ստիպե՛ք դպրոցին կապվել կյանքին, և ուսումնասիրվող բոլոր առարկաներն այնտեղ իրենց համապատասխան տեղը կգտնեն:

Եթե դպրոցը կյանքի հետ կապվի որպես ամբողջությունը ամբողջության հետ, նրա բազմազան նպատակներն ու խնդիրները՝ մշակույթ, կարգապահություն, գիտելիք,



օգուտ, կղադարեն այնպիսի տարբերակներ լինելուց, որոնցից մեկին հասնելու համար պետք է ընտրել մի ուսումնական առարկա, մյուսին հասնելու համար՝ ուրիշ: Երեխայի զարգացումը սոցիալական հարմարվածության, հասարակության համար աշխատանքի ուղղությամբ, նրա ավելի լայն ու խորը կապը կյանքի հետ դառնում են միավորող նպատակ, իսկ կարգապահությունը, մշակույթը և գիտելիքը իջնում են այդ զարգացման փուլերի մակարդակին:

Մասնավորապես մեր դպրոցի և համալսարանի հարաբերության մասին մի բան էլ եմ ցանկանում ասել: Խնդիրը միավորելն է, կրթությունը կազմակերպելը՝ բոլոր բազմազան ազդակներն ամենօրյա կյանքի հետ օրգանակապես կապելով ու մեկտեղելով: Համալսարանական մանկավարժական դպրոցի խնդիրն այնպիսի մի բանի մշակումն է, որը կարող է այդպիսի միասնականացման նմուշ դառնալ՝ չորս տարեկան երեխաների հետ տարվող աշխատանքից լայնանալով դեպի վերև՝ մինչև համալսարանի գիտական աշխատանքը: Գիտական պատրաստվածությամբ ուսանողը շատ հարմար օրինակ է՝ իր հետագոտություններով ու մեթոդներով, գաղափարներով ու խնդիրներով: Գրադարանը և թանգարանը ձեռքի տակ են: Ցանկանում ենք միավորել բոլոր կրթական առարկաները, կոտրել փոքր երեխայի ու հասուն պատանու կրթությունը բաժանող պատնեշները, նույնացնել տարրական ու բարձրագույն կրթությունն այնպես, որ աչքն այստեղ չնկատի տարրական կամ բարձրագույն կրթություն, այլ ուղղակի տեսնի կրթությունը:

Մի քանի խոսք ասենք, որոնք հատուկ վերաբերում են այս աշխատանքի մանկավարժական կողմին: Համարում եմ, որ մեր երկրի համալսարաններում գոյություն ունեցող մանկավարժության ամենահին ամբիոնը՝ Միչիգանի համալսարանինը, մոտ քսան տարեկան է (հիմնադրվել է յոթանասունականներին): Բայց այստեղ տեսականը գործնականի հետ կապելու միայն մի երկու փորձ է արվել: Այնտեղ մանկավարժություն սովորեցնում էին հիմնականում տեսականորեն՝ ավելի շուտ դասախոսությունների, գրքերի միջոցով, քան ուղղակի սովորել սովորեցնելու ճանապարհով: Ուսուցչական ինստիտուտների օժանդակությամբ Կոլումբիայում համալսարանի և ուսուցիչների պատրաստման միջև ավելի լայն ու սերտ կապ է հաստատվել: Այս ուղղությամբ մի երկու տեղում ևս ինչ-որ բան արվել է: Մեր տարրական ու բարձրագույն դպրոցների միջև ավելի սերտ կապ ենք ցանկանում, որպեսզի արդյունքում համալսարանը տարրական դպրոցին տրամադրի իր բոլոր պաշարները՝ նպաստելով բովանդակության եվոյուցիայի հաջողությանը և կրթական մեթոդների ճշտությանը, միևնույն ժամանակ դպրոցն իր հերթին պետք է լաբորատորիա լինի, որտեղ մանկավարժական բաժնի ուսանողը կկարողանա գաղափարները և տեսությունները գործնականում կիրառված տեսնել, տեսնել դրանց գնահատումը, քննադատությունը, հաստատումը, տեսնել նոր ճշմարտությունների եվոյուցիան: Կցանկանայինք, որ դպրոցը և համալսարանն իրենց հարաբերություններով միավորված կրթության իսկական նմուշ դառնային:



Մի խոսք էլ դպրոցի և ընդհանրապես կրթության հետաքրքրությունների հարաբերության մասին: Մի անգամ լսեցի, որ մի ուսուցիչ առարկել է մեր դպրոցում կիրառվող մեթոդներից մեկը իրենց դպրոցում կիրառելու դեմ՝ հիմնավորելով այսպես. «Գիտե՞ք, դա փորձարարական դպրոց է: Նրանք նույն պայմաններում չեն աշխատում, ինչ որ մենք»: Այսպիսով, փորձարարության նպատակն այն է, որ մյուսները փորձելու կարիք չունենան, համենայն դեպս մեծ փորձերի կարիք, այլ օգտվելով արդեն որոշակի և դրական արդյունքներից՝ առաջ գնան: Փորձը պահանջում է բացառիկ բարենպաստ պայմաններ, որպեսզի և՛ ազատորեն, և՛ վստահորեն հասնեն արդյունքների: Պետք է ջանալ, որ ոչինչ չխանգարի, տրամադրության տակ լինեն բոլոր պաշարները: Մեր օրերում արդյունաբերական ոչ մի մեծ ձեռնարկություն, ոչ մի ֆաբրիկա, շոգենավային կամ երկաթուղային գիծ առանց լաբորատորիայի յուրա չեն գնում: Մինևույն ժամանակ դրանց կից լաբորատորիաները արդյունաբերական ձեռնարկություն չեն, նրանք իրենց առաջ արդյունաբերական կյանքի պայմաններ ապահովելու խնդիր չեն դնում այնպես, ինչպես արդյունաբերական ձեռնարկությունը լաբորատորիայի օրինակով չի կառուցվում: Սա է նոր ճշմարտությունների կամ նոր մեթոդների մշակման ու փորձարկման և զանգվածային օգտագործման, առևտրական նպատակներով արժեքների արտադրության համար դրանց լայնածավալ կիրառման տարբերությունը: Բայց ճշմարտության բացահայտման առաջին պայմանը հետազոտություն կատարելու համար անհրաժեշտ բոլոր պայմանների տրամադրումն է, քանի որ աշխարհում դա ամենագործնական բանն է հաջողության հասնելու համար: Չէինք ցանկանա, որ ուրիշ դպրոցներն ուղղակի կրկնեին մեր արածը: Մոդելը, որի վրա դեռ աշխատում ենք, կրկնօրինակման նմուշ չէ. այն ծառայում է սկզբունքների կիրառելիությանը, ցուցադրելուն և այն մեթոդներին ծանոթացնելուն, որոնք դա դարձնում են կիրառելի:

Այսպիսով (որպեսզի մեր սեփական աշխատանքին վերադառնանք), ցանկանում ենք այստեղ՝ մեր դպրոցում, լուծել միավորման խնդիրը, դպրոցական համակարգի կազմակերպումը՝ որպես այդպիսին, մշակել և հույս ունենք դրան հասնելու դպրոցի և կյանքի ամենասերտ շփման միջոցով, որպեսզի ցույց տանք այդպիսի կազմակերպման հնարավորությունը և անհրաժեշտությունն ամբողջ կրթության համար:

Չորրորդ գլուխ **Տարրական կրթության հոգեբանությունը**

Բնական է, որ մարդկանց մեծամասնությունը դպրոցով հետաքրքրված է այնքանով, որքանով այն վերաբերում է այնտեղ սովորող իրենց երեխաներին: Սա ճշմարիտ է ծնողների տեսանկյունից, որոնք իրենց աղջիկներին ու տղաներին դպրոց ուղարկում են ոչ թե մանկավարժական տեսությանը աջակցելու, այլ անձնական արդյունքների հասնելու համար: Ընդհանրապես սա ճիշտ է նաև դպրոց այցելողների տեսանկյունից, ովքեր այս կամ այն չափով ծանոթանում են, թե դպրոցում երեխաների հետ իսկապես ինչ է արվել, ինչը կարող են տեսնել սեփական աչքերով, և հազվադեպ է



մեկը ցանկություն ու ժամանակ ունենում քննարկելու հիմնախնդրի ուղղությամբ արված աշխատանքը: Դպրոցը չի կարող իր աշխատանքի նկատմամբ այդպիսի հայացքն անուշադրության մատնել, քանի որ միայն դրա հետ հաշվի նստելով է հնարավոր պահպանել ծնողների վստահությունը և դրա հետ միասին պահել աշակերտներին:

Սակայն համալսարանի ֆակուլտետի կողմից ղեկավարվող դպրոցը կարող է ուրիշ դիրք գրավել: Սկզբունքային է, որ համալսարանի աշխատանքի ամենակարևոր մասը գիտականն է, այս դեպքում՝ մանկավարժական մտքի զարգացմանը ցուցաբերվող աջակցությունը: Մի քանի երեխաների կրթելու խնդիրը դժվար թե արդարացնեն համալսարանի հրաժարվելն այն ավանդույթից, որ բարձրագույն դպրոցի մուտքը բաց է միայն միջնակարգ կրթությամբ անձանց համար: Համալսարանին տարրական դպրոց պահելու բավարար հիմքեր կարող են տալ միայն գիտական նպատակներն ու մյուս լաբորատորիաների գիտական աշխատանքների նման լաբորատորիական աշխատանքների կատարումը: Այդպիսի դպրոցը ծառայում է որպես հոգեբանության կարիքները բավարարող լաբորատորիա, այլ կերպ ասած՝ տեղ, որտեղ երեխայի մտքի դրսևորումն ու զարգացումն են ուսումնասիրվում, և հետազոտվում այն նյութերն ու շարժիչները, որոնք ամենահարմարն են բնականոն զարգացում ապահովող պայմանների ստեղծման ու հետագա ընթացքի համար:

Սա սովորական դպրոց չէ և ոչ էլ ուսուցիչներ պատրաստող ֆակուլտետ: Սա նաև ցուցադրական դպրոց չէ: Չի ձգտում նաև ինչ-որ մասնավոր գաղափար կամ ուսմունք ի ցույց դնելու: Նրա պարտականությունը կրթական խնդրի դիտարկումն է մտավոր գործունեության և զարգացման պրոցեսների՝ ժամանակակից հոգեբանության բացահայտած սկզբունքների լույսի ներքո: Խնդիրն իր էությամբ անսահման է: Այն ամենը, ինչին կարող է հասնել որևէ դպրոց, տարբեր նյութերի հավաքումն է և պահանջը, որ կրթությունն անհրաժեշտաբար դիտարկվի և՛ տեսականորեն, և՛ գործնականորեն՝ վերը նշված լուսաբանմամբ: Եթե այդպիսի նպատակ է դրվում, ապա դրան հասնելու համար անհրաժեշտ պայմաններ պետք է ապահովվեն: Իսկապես, անիմաստ է մտավոր զարգացման պրոցեսների և օրենքների հայտնաբերումը ձեռնարկել այնպիսի աննորմալ պայմաններում, որոնք կխանգարեն երեխայի կյանքի հիմնական ազդակներից շատերի հայտնաբերմանը:

Իր գործնական տեսքով այս լաբորատոր խնդիրն ուսումնասիրման այնպիսի ձև է ստանում, որը համապատասխանում է երեխայի փորձի և մտքի բնական աճին: Խնդիրը բովանդակությամբ ու քանակով ամենաշատը համապատասխանող բազմազան նյութի ընտրությունն է, որը երեխայի զարգացման սովյալ փուլին հատուկ բոլոր հարցերին կպատասխանեն ու կարիքները կբավարարեն, և այդ նյութի մատուցման այնպիսի ձևերի ընտրությունը, որոնք նպաստեին դրա հեշտ յուրացմանը: Չենք կարող նաև որոշակի ու հստակ ասել, թե այս ամենի մասին մեր գիտելիքը որտեղ է վերջանում, և որտեղ է սկսվում անգիտության անհունը: Ոչ մեկը երեխայի՝ նույնիսկ մի տարվա հոգեբանական իրողությունների մասին ամբողջական գիտական



տեղեկություններ չունի: Հավակները, թե այդ աճին նպաստող ամենահարմար նյութն արդեն գտնվել է, սովորական ինքնավստահություն կլիներ: Կրթական գործում լաբորատոր մեթոդի կիրառումն ավելի շուտ վկայում է այն մասին, որ զարգացման պայմանների ու ձևերի հետ արդեն բավականին ծանոթ ենք, որպեսզի իրականացնենք մտածված հետազոտություններ, և աշխատելով միայն մեզ հայտնի նյութերի հետ՝ կարող ենք նոր հայտնագործություններ անել: Գլխավոր նպատակներից է նաև փորձարկումը, որը կհաստատեր մեր համոզմունքների ճշմարտացիությունը: Անհրաժեշտ է երաշխավորել այնպիսի պայմաններ, որոնք թույլատրեն և խրախուսեն հետազոտությունների ազատությունը, տան որոշակի վստահություն, որ կարևոր փաստերը մեր տեսադաշտից դուրս չեն մնա, հնարավորություն տան հետազոտությունների միջոցով ձեռք բերված մանկավարժական փորձն անմիջապես կիրառելու՝ առանց ավանդ ույթներից ու նախապաշարումներից կախված անհարկի աղավաղումների և կրճատումների: Այդ դեպքում նման դպրոցը կարող էր կրթական գործում փորձակայան դառնալ:

Իսկ որո՞նք են հոգեբանությունից փոխառած հիմնական աշխատանքային վարկածները: Մանկավարժությունը ո՞ր մասերում է համաքայլ գնում ընդունված հոգեբանության հետ:

Այս հարցերի լուծմանը կարելի է մոտենալ՝ նշելով ժամանակակից և նախկին հոգեբանությունների տարբերությունները: Տարբերությունները երեքն են: Նախկին հոգեբանությունը գիտակցությունը դիտարկում էր որպես մաքուր անհատական երևույթ, որն ուղղակի և անմիջական շփման մեջ էր արտաքին աշխարհի հետ: Լուծման կարիք ունեցող համարվում էր միայն մի հարց՝ ինչպե՞ս էին աշխարհն ու գիտակցությունն ազդում միմյանց վրա: Ըստ տեսության, ճանաչողության պրոցեսն այդպիսին կլիներ նույնիսկ այն դեպքում, եթե ամբողջ տիեզերքում մի կենդանի մտածող գիտակցություն չլիներ: Ներկայումս միտում կա ընդունելու անհատական գիտակցության կախվածությունը սոցիալական կյանքից՝ որպես մի բան, որն ինքնին ունակ չէ որևէ գործողության ու զարգացման, այլ մշտական սոցիալական ազդակներ է պահանջում և սնվում է սոցիալական միջավայրից: Ժառանգականության տեսությունը բոլորի համար ընդունելի դարձրեց այն դրույթը, որ անհատի մտավոր և ֆիզիկական հատկությունների ամբողջությունը ցեղի սեփականությունն է, մի կարողություն, որ ժառանգել է անցյալից, և որը նրան վստահված է ապագայի համար: Էվոյուցիայի գաղափարը հանրահայտ դարձրեց այն դրույթը, որ գիտակցությունը պետք է դիտարկել ոչ թե որպես անհատական, մենաշնորհային սեփականություն, այլ որպես ամբողջ մարդկության ջանքերի ու մտքերի միասնական արդյունք, որը զարգացել է մի միջավայրում, որը նույնքան սոցիալական է, որքան և ֆիզիկական, և որ սոցիալական կարիքներն ու խնդիրները դրա ձևավորման ամենաուժեղ ազդակներն էին, որ վայրենու և քաղաքակրթված մարդու տարբերությունը վայրի բնությունը չէ, որի առաջ երես առ երես կանգնած է և՛ մեկը, և՛ մյուսը, այլ սոցիալական ժառանգականությունն ու սոցիալական միջավայրը:



Մանկական տարիքի մեր հետազոտությունները հանգեցրին անվիճելի եզրակացության, որ սոցիալականորեն ձեռք բերված ժառանգությունը միայն սոցիալական խթանով է ազդում անհատի վրա: Իհարկե, բնությունը պետք է նրան ապահովի լույսի, ձայնի, տաքության և այլ ֆիզիկական ազդակներով, բայց դրանց իմաստը, դրանց մեկնաբանումը կախված է այն միջոցներից, որոնցով հասարակությունը, որում երեխան ապրում է, ազդում և հակազդում է դրանց: Լույսի մերկ ֆիզիկական խթանը չէ ամբողջ իրականությունը. անմիջական սոցիալական գործունեության և մտքի միջոցով տրվող մեկնաբանությունը դրան հաղորդում է իր նշանակության ամբողջ հարստությունը: Միայն կրկնօրինակման միջոցով, հուշելու, ուղղակի ուսուցման և ավելի շուտ անուղղակի, ոչ գիտակցական դաստիարակման օգնությամբ է երեխան սովորում գնահատել մերկ ֆիզիկական ազդակները և վարվել դրանց հետ: Նա սոցիալական ազդեցությանն է պարտական նաև այն բանի համար, որ մի քանի տարվա ընթացքում կրկնում է զարգացման այն ճանապարհը, որն անցնելու համար ցեղից հարյուրամյակների դանդաղ աշխատանք է պահանջվել:

Գործող մանկավարժությունը գերակայող հին հոգեբանության նկատմամբ անգիտակցական հարմարվողականություն է ցուցաբերում և նրա հետ ներդաշնակ է. և՛ մեկը, և՛ մյուսը աճել են նույն հիմքից: «Խելքն ավելանում է արտաքին աշխարհի հետ անմիջական շփման միջոցով» պնդման համաձայն համարում էին, որ այն ամենը, ինչ անհրաժեշտ է կրթության համար, կարելի է ստանալ, եթե երեխայի միտքն անմիջական հարաբերությունների մեջ դնենք բազմազան արտաքին ազդակների բովանդակությունների հետ՝ դրանց վրա տարբեր պիտակներ կախելով՝ աշխարհագրություն, թվաբանություն, քերականություն և այլն: Չէին նկատում, որ այդ դասակարգված փաստերը պարզ ընտրություններ էին անցյալի սոցիալական կյանքից, աչքաթող էին արել նաև, որ դրանք առաջացել էին սոցիալական պայմաններից և միայն վերարտադրում էին սոցիալական կյանքի պահանջների պատասխանները: Սոցիալական ոչ մի տարր չէին գտնում ո՛չ երեխային մատուցվող նյութի բովանդակության մեջ, ո՛չ այն հարցերում, որ դրա ազդեցությամբ հետաքրքրում էին երեխային. այն ամբողջությամբ տեղավորված էր դրսում՝ ուսուցչի մեջ, խրախուսանքների, հորդորների, ձանձրացնող պահանջների և ղեկավարի խորամանկությունների տեսքով, որպեսզի ստիպի՝ երեխայի միտքն աշխատի այն նյութի հետ, որը միայն պատահաբար այդտեղ ընկած սոցիալական ճառագայթով էր լուսավորվում: Մոռացված էր, որ երեխայի պահանջմունքների բավարարմանը և կյանքի ամբողջությանն ու հարստությանը կարելի է հասնել միայն այն պայմանով, որ ուսուցումը մերկ, ոչ մի բանի հետ կապ չունեցող սերտում չլինի, այլ ներկայացվի սոցիալական կյանքի հետ հարաբերության տեսանկյունից: Մոռացված էր նաև, որ որպեսզի ուսումը երեխայի բնավորության ու վարքի ինտեգրող մասը լինի, այն պետք է յուրացվի ոչ միայն որպես գիտելիքների գումար, այլ որպես այդ պահի պահանջների և խնդիրների օրգանական մաս, ինչն իր հերթին սոցիալական է:



Երկրորդ՝ նախկին հոգեբանությունը գիտելիքի, ինտելեկտի հոգեբանություն էր: Զգացմունքները և կամքը միայն պատահական, ածանցյալ տեղ էին գրավում: Շատ էր խոսվում զգացողությունների, բայց համարյա ոչինչ չկար շարժումների մասին: Վեճը հասկացությունների և դրանց առաջացման մասին էր՝ զգացողությունների՝ ց են առաջանում, թե՛ մտքի բնածին ինչ-որ հատկությունից, բայց բոլորովին անտեսվում էր դրանց առաջացումը ակտիվ գործունեության կարիքներից: Հիմա մենք հավատում ենք, որ (օգտվելով պարոն Ջեյմսի ձևակերպումից) ինտելեկտը՝ զգացողությունների և հասկացությունների գործունեության ոլորտը, ոչ այլ ինչ է, քան միջին բաժին, որը երբեմն ընդունել ենք որպես վերջնական, տարածության հրեշավոր բազմազանության և այն մտքերի հյուսվածքների մեջ, որոնք կարող են դա լցնել՝ տեսադաշտից դուրս թողնելով, որ այն կարող է միայն մեկ կարևոր գործառույթ ունենալ՝ այն ուղղության որոշումը, որը կարող է ընտրել մեր գործունեությունը՝ անմիջապես կամ ապագայում:

Այստեղ էր նաև գործնական մանկավարժության և հոգեբանական տեսության միջև նախորոշված ներդաշնակությունը: Դպրոցում գիտելիքն առանձնացված էր ամեն ինչից և ինքնանպատակ էր դարձել: Փաստերը, օրենքները, տեղեկությունները հավաքվել էին մի տեղ և կազմում էին դպրոցական ուսուցման ծրագիրը: Տեսական և գործնական մանկավարժության մեջ վեճ կար նրանց միջև, ովքեր ճանաչողության հարցում ավելի շատ հենվում էին զգայական տարրերի, առարկաների հետ անմիջական շփման վրա՝ պնդելով առարկայական դասերի առավելությունը և այլն, և նրանց, ովքեր առավելությունը տալիս էին վերացարկված գաղափարներին, ընդհանրացումներին և այլն, այսպես կոչված, դատողությանը, իսկ իրականում՝ գրքերում շարադրված ուրիշների մտքերի կրկնությանը: Բայց ո՛չ այս, ո՛չ այն դեպքում փորձ չէր արվում զգացողության վարժանքը կամ տրամաբանական գործողությունը կապել գործնական կյանքի խնդիրների և հետաքրքրությունների հետ: Այստեղ նույնպես ցուցադրվում է մեր ուսուցման փոփոխության անհրաժեշտությունը, եթե միայն ենթադրում ենք, որ մեր հոգեբանական տեսությունները ձգտում են կենսական ճշմարտության:

Տարբերության երրորդ կետը ժամանակակից տեսակետն է մտածողության նկատմամբ, որն այն դիտում է որպես գործընթաց՝ աճի գործընթաց, այլ ոչ թե ինչ-որ անշարժ բան: Հին հայացքների համաձայն մտածողությունը մտածողություն էր և վերջ: Երեխայի և մեծահասակի մտածողությունները համարվում էին միանման, քանի որ մեկի և մյուսի մտածողությունը կարողությունների նույն համակազմն էր ընդգրկում: Եթե ինչ-որ տարբերություն դրվում էր, ապա այն բանի ընդունումն էր, որ մտածողության պատրաստի գոյություն ունեցող կարողությունների մի մասը, օրինակ՝ հիշողությունը, ավելի շուտ է ի հայտ գալիս, մինչդեռ մյուսները, օրինակ՝ դատողությունը, եզրակացություն անելու կարողությունը՝ ավելի ուշ, երբ երեխան սերտածը հիշելու ճանապարհով հասցվում էր ուրիշների մտքերից կախվածության: Միակ ընդունվող տարբերությունը քանակն էր, ընդհանուր գումարը: Տղան փոքրիկ տղամարդ էր, և նրա խելքը փոքր խելք էր, ամեն ինչում, բացի չափսերից, նույն խելքն



էր, ինչ մեծահասակինը՝ իր սեփական ավարտուն կարողությունների հավաքածուով, ինչպես հիշողությունը, ուշադրությունը և այլն: Հիմա խելքը դիտարկում ենք որպես զարգացող, ուստի և փոփոխվող մի բան, որը կարողությունների և հետաքրքրությունների տարբեր փուլերը տարբեր ժամանաշրջաններում է արտահայտում: Դրանք բոլորը նույնն են կյանքի անընդհատության զգացողության առումով, բայց տարբեր են նրանով, որ յուրաքանչյուր փուլ իր խնդիրներն ու նշանակությունն ունի: «Սկզբում կանաչը, հետո՝ հասկը, և հետո նոր՝ հատիկը հասկում»:

Այս կետում մանկավարժության և հոգեբանության համընկնելու նշանակության կարևորությունը դժվար է գերազնահատել: Ուսուցման ամբողջ ընթացքը լրիվ ուղղորդելի էր, չնայած, գուցե և ոչ գիտակցաբար, պայմանով, որ եթե բոլոր տարիքի մարդկանց խելքն ու նրա կարողությունները բացարձակապես նույնն են, ապա մեծահասակի կրթական ուղեբեռը՝ տրամաբանորեն դասավորված փաստերը և կարողությունները, երեխայի համար էլ բնական ուսումնասիրման առարկա կլինի, բավական է այն պարզեցնել ու ավելի մատչելի դարձնել, քանի որ խաչը շալակը տալիս ուժերը պետք է հաշվի առնել: Արդյունքը ուսուցման ավանդական ուղղորդվածությունն է, որտեղ մեծահասակի խելքը երեխայի խելքի հետ ամբողջովին նույնացվում է՝ բացառությամբ խելքերի քանակական տարբերությունների: Սկզբում տիեզերքի մասին տեղեկությունների ամբողջությունը գիտությունների անուններով մասերի են բաժանել, հետո «գիտություններից» յուրաքանչյուրը կտրտել են փոքր մասերի և այդ մասերը բաշխել դասընթացի տարիների միջև: Զարգացման ոչ մի աստիճանականություն չէին ընդունում. բավական էր, որ ավելի վաղ մասերն ավելի հասանելի էին, քան ավելի ուշ տրվողները: Օգտվենք պարոն Ու. Ս. Ջեքմանի հաջող խոսքից, որ բնութագրում է ծրագրերի կազմման նման ձևի անմտությունը. «Աշխարհագրության ուսուցիչներին կարող է թվալ, որ երկինքը ծիծաղել է նրանց վրա՝ ստեղծելով միայն չորս կամ հինգ մայրցամաք, քանի որ եթե մի քիչ էլ շարունակեր ստեղծելու գործը, հեշտ կլինեք յուրաքանչյուր դասարանին մի մայրցամաք նվիրելը (ինչն իսկապես բնական էր թվում), և այդ դեպքում ճիշտ կբավականացնեք բոլոր ութ դասարաններին»:

Եթե լրջորեն ընդունում ենք մտածողության զարգացման գաղափարը, այնպիսի զարգացման, որը տարբեր փուլերում ուղեկցվում է բնորոշ տարբեր գծերով, ապա նորից պարզ է դառնում, որ պետք է կրթությունը բարեփոխվի: Ակնհայտ է, որ ուսուցման նյութի ընտրությունն ու բաշխումն ըստ դասարանների պետք է այնպես անել, որ այդ փուլում ակտիվության գերակայող ուղղություններին համապատասխան սնունդ տրվի, այլ ոչ թե համապարփակ գիտելիքի աշխարհի կտրտված մասերին համապատասխանի:

Իհարկե, հեշտ է վերևում ասվածի մասին ընդհանուր դատողություններ անել. հեշտ է, դրանցից օգտվելով, գոյություն ունեցող դպրոցական պայմանները քննադատել, հեշտ է, դրանց վրա հենվելով, մի ուրիշ բանի անհրաժեշտությունը



պնդել: Բայց մշակույթի բնագավառն անսահման է: Դժվարությունն այդպիսի հայեցակարգերը գործողության մեջ դնելն է՝ որոշելն այն նյութերն ու մեթոդները, դրանց հարաբերությունը, որոնք տվյալ ժամանակում լրիվ հաջողություն կապահովեն, և այն համակարգը, որում դրանք գնահատելի կլինեն: Այստեղ նորից պետք է վերադառնանք լաբորատոր աշխատանքի գաղափարին, քանի որ նշված հարցերի մասին պատրաստի պատասխաններ չունենք: Ավանդույթը դրանք չի տալիս, քանի որ հենվում է լրիվ ուրիշ հոգեբանության վրա: Պատասխանը մերկ դատողություն լինել չի կարող, քանի որ կարևոր են փաստերը: Միայն փորձի միջոցով կարելի է այդպիսի հայտնագործություններ անել: Ավանդույթի վրա կուրորեն հենվելուց հրաժարվելու փորձի մերժումն այն պատճառով, որ ճշմարտության փնտրտուքները կապված են անձանոթ բնագավառում փորձարարության հետ, նշանակում է հրաժարվել միակ միջոցից, որը կարող էր հանգեցնել կրթության բանական դրվածքի:

Այդ պատճառով հետագա շարադրանքում ուղղակի կխոսեմ վերջին հինգ տարիների ընթացքում կատարված որոնումների այն ուղղությունների մասին, որոնք, վերը նշված իմաստով, որոշակի արդյունք են տվել: Իհարկե, այս արդյունքները չեն հավակնում համարվել ավելի կարևոր բան, քան սովորական փորձը, բացառությամբ այն հաստատ համոզման, որ անկասկած առաջխաղացում է հենց միայն փաստը, որ խնդիրներն արդեն ձևակերպված են, և որ դրանք ապագայում ավելի խելամիտ գործունեության ճանապարհ են հարթում: Պետք է նաև նշել, որ կիրառական դժվարությունների պատճառով (միջոցներն էին անբավար, հատկապես սեփական շենք ու անհրաժեշտ հարմարանքներ չունեինք, ինչպես նաև ծախսերի այն մասը չէինք կարողանում վճարել, որ հարկավոր էր աշխատանքի մի քանի կարևոր ոլորտներում մշտական ուսուցիչներ պահելու համար) գործնականում շատ դեպքերում ստիպված էինք գործել ոչ այն ձեռքբերումներով, որոնք կարելի էր ստանալ ամենալավ գաղափարներից: Հետագայում՝ աշակերտների թվի և նրանց տարիքի աճի, նրանց չափահաս դառնալու հետ, մեր առջև դժվար խնդիր կկանգնի՝ ինչքա՞ն ժամանակ հնարավոր կլինի շարունակել այս փորձը, եթե միջավայրն ավելի համապատասխան չդառնա:

Անդրադառնալով այն պատասխաններին, որ մանկավարժությունը փնտրում էր հոգեբանության համապատասխան նոր վարկածների համար, կարծում եմ՝ ամենահարմարը զարգացման աստիճանների քննարկումից սկսելն է: Առաջին աստիճանը (դիտվում է երեխայի, ասենք, չորսից ութ տարեկանում), բնութագրվում է սոցիալական և անձնական հետաքրքրությունների հստակ հակումով, ինչպես նաև տպավորությունների, պատկերացումների ու գործողությունների վառ արտահայտված կապով: Տպավորություններին շարժումներով արձագանքելու կարիքն անմիջական ու անհետաձգելի է: Հետևաբար, այդ տարիքի երեխաների կրթական ծրագիրը կազմվել է՝ ընդգրկելով երեխային շրջապատող սոցիալական միջավայրի երևույթները, ընդ որում ջանացել ենք, որ նա ինքը կարողանա դրանք վերարտադրել հարմար սոցիալական



ձևերով՝ խաղ, զվարճություն, փոքր չափերի արհեստագործական աշխատանք, պատմություն, զրույց, ազատ թեմայով նկար:

Սկզբում ընտրվում էր այնպիսի նյութ, որն ամենամոտոն էր երեխային (ընտանիքի կյանքից կամ դրա հետ անմիջական կապ ունեցող), հետո անցնում էինք ընտանիքի կյանքից մի քիչ ավելի հեռու սոցիալական պարապմունքների (հատկապես այնպիսի, որ ցուցադրում էր գյուղի և քաղաքի փոխադարձ կապը), հետագայում նյութն ընդարձակվում էր մինչև մարդկանց բնորոշ զբաղմունքների պատմական զարգացման և կյանքի դրանց համապատասխան սոցիալական ձևերի հետ ծանոթացումը: Այդ նյութը դասերի ժամանակ սերտման համար պատրաստի ինչ-որ բանի տեսքով չէր փոխանցվում, այլ ջանում էինք, որ երեխան այն յուրացնի սեփական փորձով՝ ակտիվորեն մասնակցելով գործելու, խոհարարական, ատաղձագործական, ծեփման աշխատանքներին, ներկայացումներին, զրույցներին, վեճերին, պատմություններ պատմելուն և այլն: Իրենց հերթին այս բոլոր զբաղմունքները գրգռիչներ են: Դրանք շարժողական կամ արտահայտչական ակտիվության ձևեր են: Դրանք առաջ են քաշվում, որպեսզի իշխեն դպրոցական ծրագրի վրա այն նպատակով, որ պահպանվի իմացումի և կատարման սերտ կապը, ինչն այդքան բնորոշ է երեխայի կյանքի այդ փուլին: Այսպիսով հասնում ենք նպատակին՝ երեխան դպրոց գնում է ոչ թե որպես իր կյանքի հետ կապ չունեցող մի վայր, այլ տեղ, որտեղ հակիրճ կրկնում է իր արտադպրոցական փորձի փուլերը, որպեսզի դրանք հարստացնի, ընդլայնի և աստիճանաբար ձևակերպի:

Երկրորդ փուլի (ձգվում է ութից մինչև տասնմեկ տարեկանը) խնդիրն է հասկանալ և արձագանքել այն փոփոխություններին, որոնք կատարվում են երեխայի մեջ՝ ավելի կայուն ու տեսանելի արդյունքների հասնելու հնարավորության աճող զգացողության և այդ արդյունքներին հասնելու համար օգտակար գրգռիչների դեկավարման անհրաժեշտության պատճառով: Երբ երեխան հստակորեն հասկանա սպասվող խնդիրները, որոնք առաջադրվել են իրեն, և հանուն որոնց պահանջվում է իր ուշադրությունը հենց իր նկատմամբ, կվերջանա կյանքի նախկին անորոշ ու աղոտ միասնականությունը: Միայն գործունեություն խաղալն այլևս նրան ուղղակի բավարարվածություն չի պատճառում: Ինչ-որ բան կատարելագործելու, որոշակի և հաստատուն ավարտի հասցնելու պահանջ է զգացվում: Այստեղից էլ՝ ծանոթացումը «գործողության օրենքների», այսինքն՝ կայուն ու հաստատուն արդյունքների հասնելու համար հարմարանքների, կանոնավոր հնարքների և դրանցից օգտվելու համար հատուկ շարժումների ձեռքբերման կարևորության հետ:

Ուսումնասիրվող բովանդակության նկատմամբ պահանջը մանկավարժական տեսանկյունից այն է, որ փորձի մշուշոտ միասնականությունը տարանջատի բնորոշ ու տիպական փուլերի՝ ընտրելով նրանք, որոնք մարդկությանը ցույց կտան իր բարձրագույն նպատակներն իրագործելու համար մտքի և գործողությունների հատուկ գրգռիչների ու մեթոդների տիրապետելու կարողություն ձեռք բերելու կարևորությունը: Մեթոդի խնդիրը ներդաշնակ է բովանդակության խնդրին՝ երեխային



հասցնել այդպիսի զարգացման հասնելու անհրաժեշտության գիտակցությանը՝ հենց իր համար աշխատանքի և հետազոտությունների այդպիսի մեթոդներից օգտվելու մտավոր և կիրառական ունակությունների անհրաժեշտությանը, որոնք իրեն հարկավոր արդյունքի հասնելու կարողություն կտային:

Սոցիալական կողմի ավելի ցայտուն ընդգծման համար ընտրվել էր Ամերիկայի պատմությունը (հիմնականում գաղութացման շրջանը), որը հարուստ է համբերության, քաջության, հնարամտության և նույնիսկ մեծագույն վտանգների և դժվարությունների դեպքում արդյունքի հասնելու համար միջոցի մշտապես բանական ընտրության տիպական օրինակներով. նյութն այնքան որոշակի է, կենդանի, մարդկային, որ միանգամից երեխայի վերարտադրող և կառուցող երևակայության հետ շղթա է կազմում և այդպիսով, գոնե փոխարինողի կարգավիճակով, դառնում է նրա լայնացող գիտակցության մի մասը: Քանի որ խնդիրը «անընդգրկելին ընդգրկելը» չէր, այլ միայն սոցիալական նպատակների հասնելու համար սոցիալական գործընթացների ընտրության ուսումնասիրությունը, ապա Ամերիկայի պատմությունը ժամանակագրական կարգով ուսումնասիրելու փորձ անգամ չի արվել, այլ ընտրվել են բնութագրիչ երևույթների շարքեր՝ Չիկագոն և Միսիսիպիի հյուսիսարևմտյան հովիտը, Վերջինիան, Նյու-Յորքը, և՛ մաքրակրոնությունը, և՛ ուխտագնացությունները Նոր Անգլիա: Խնդիրը տեղական և կլիմայական պայմանների բազմազանության ներկայացումն էր, գաղութարարների ճանապարհին հանդիպած տարբեր տեսակի արգելքների ու հույսերի, պատմական ավանդույթների, սովորույթների, տարբեր մարդկանց նպատակների ցուցադրումը: Մեթոդը մեծ քանակությամբ մանրամասների, մանրուքների, պայմանների, գործիքների, հագուստների, տնային իրերի, սննդի, ամենօրյա ապրելակերպի վերարտադրման անհրաժեշտություն է առաջացնում, որ երեխան նյութը կարողանա վերարտադրել որպես կյանք, ոչ թե որպես պատմական տեղեկություններ: Այս եղանակով հասնում ենք նրան, որ սոցիալական պրոցեսներն ու սոցիալական արդյունքներն իրական են դառնում: Դեռ ավելին՝ ուսումնասիրվող սոցիալական կյանքի հետ երեխայի անձնական և դրամատիկ նույնացմանն ավելանում է նաև մտավոր նույնացումը. երեխան ինքն իրեն դիտում է այդ ժամանակ հանդիպած դժվարությունների տեսանկյունից և փնտրում է դրանց հաղթահարման եղանակներ:

Հիմնական դրույթը՝ միջոցների համապատասխանեցումը նպատակին, ուղղորդում է նաև գիտական աշխատանքը: Հարմարության համար կարելի է առանձին-առանձին դիտարկել այն երկու կողմից՝ աշխարհագրական և փորձարարական: Հենց որ ճշգրիտ հաստատվեց, որ պատմության ընթացքը կախված է բնակլիմայական պայմաններից, երեխաներն սկսեցին ուշադրություն դարձնել յուրաքանչյուր գաղութի ֆիզիկական աշխարհագրությանը՝ լեռներին, գետերին, բնական հաղորդակցության ճանապարհներին և առևտրին, բուսական ու կենդանական աշխարհին՝ որպես երկրի պաշարներ ստեղծողների և դժվարություններ առաջացնողների: Սա հանգեցրեց քաղաքից դուրս՝ դեպի դաշտերը, ուսումնական



ճանապարհորդությունների, որպեսզի երեխան դիտարկումների միջոցով հնարավորին չափ շատ տվյալներ ստանա, որոնք կօգնեն նրա ստեղծագործական երևակայությանը՝ վերականգնելու ավելի հեռուներում գտնվող տեղանքները:

Ըստ բնույթի՝ փորձարարական աշխատանքն այն գործընթացների ուսումնասիրությունն է, որոնց միջոցով մարդկանց համար տիպիկ արժեքների տեսակներ են ստեղծվում: Մանկության ավելի վաղ տարիներին երեխայի գործունեությունն ավելի շուտ արտադրական է, քան հետագոտական: Նրա փորձերն էլ համարյա նույն չափով, ինչքան խաղերն ու զվարճանքները, իսկական «պատրաստման» տեսակներ են: Ավելի ուշ նա փորձում է պարզել, թե որոշակի արդյունքների հասնելու համար ինչպես պետք է վարվել տարբեր նյութերի ու գործիքների հետ: Այսպիսով, այս աշխատանքները գիտական իմաստով նման չեն փորձարկման. դա բնորոշ է երեխայի կյանքի երկրորդ փուլին, երբ խնդիրը փաստերի բացահայտումն ու սկզբունքների ստուգումն է: Քանի որ կիրառական հետաքրքրությունը գերակայում է, այստեղ խոսքն ավելի շուտ կիրառական, քան թե մաքուր գիտության մասին է: Օրինակ՝ այս նպատակով ընտրվեցին մի շարք արտադրություններ, որոնք մեր կարծիքով կարևոր դեր են խաղացել գաղութների կյանքում՝ սպիտակեցումը, ներկումը, օճառի և մոմի պատրաստումը, բրուտագործությունը, խնձորի գինու և քացախի պատրաստումը, և դա հասցրեց քիմիական ռեակցիաների, յուղերի, ճարպերի, մետաղագործության նախագիտելիքների հետ ծանոթացմանը: «Ֆիզիկայի» ուսումնասիրությունն սկսվեց կիրառական կողմից: Ծանոթացան, թե ճախարակում և գործող հաստոցներում ինչպես են ընթանում էներգիայի օգտագործումը և փոխանցումը, մեխանիկական սկզբունքների ամենօրյա կիրառությունը բացատրվեց կշեռքների և փականների օրինակներով և այլն՝ այդպիսով հետագայում հասնելով էլեկտրականության օգտագործմանը, էլեկտրական զանգերի, հեռագրի հայտնագործմանը և այլն:

Նպատակի և միջոցների հարաբերությունը պարզվեց նաև ուրիշ տեսակի աշխատանքով: Մշակույթում ուշադրություն էր դարձվում կիրառական հարցերին՝ հեռանկարին, հեռավորությունների ու զանգվածների համեմատական հարաբերությանը, հավասարակշռությանը և գույները խառնելուն, ցայտունությանը և այլն: Խոհարարական աշխատանքների ժամանակ սննդամթերքները խառնելու սկզբունքներին և դրանց վրա տարբեր օգտակար նյութերի ազդեցությանը ծանոթացնելը կատարվում էր այնպես, որ երեխան կարողանա, որքան հնարավոր է, ստեղծել եփելու իր կանոնները: Դերձակություն անելիս (տիկնիկների համար հագուստ կարելիս) սովորեցին չափս վերցնելու, ձևելու, հետո ավելի բարդ աշխատանքների՝ մզակելու, թակալման տեխնիկական հնարքները:

Հասկանալի է, որ աշխատանքի բազմազան տեսակների և դրանցով պայմանավորված հետաքրքրությունների աճող տարբերակումները հանգեցնում են տարբեր առարկաների անջատվածությանը և ինքնուրույնությանը, և այդ տարբերակումների խորացմանը գուզընթաց պետք է լինում մեծ ջանքեր գործադրել,



որպեսզի պահպանվի հավասարակշռություն մի կողմից՝ դրանց անթույլատրելի մեկուսացման և անջատվածության, մեծ թվով առարկաների միջև, մյուս կողմից՝ դրանցից որևէ մեկի նկատմամբ անհրաժեշտ կենտրոնացման ու որոշակիության, ուշադրության ցրվածության ու պատահականության միջև:

Առաջին դեպքում աշխատանքը մեխանիկական և ձևական է դառնում, կտրվում է երեխայի կենսական փորձից և իրականում դադարում է ազդել նրա վարքի վրա: Երկրորդ դեպքում այն կտրտված և անորոշ է դառնում. երեխան դադարում է իր ուժերի մասին իրեն հստակ հաշիվ տալուց կամ կորցնում է իր առջև դրված նպատակների գիտակցումը: Կարծես միայն այս տարի հայտնվեց «նպատակների և միջոցների գիտակցական հարաբերության» սկզբունքը՝ որպես այդ փուլի միավորող սկզբունք, և հույս կա, որ բոլոր պարապմունքների ժամանակ դրա նկատմամբ լուրջ ուշադրությունը երեխայի զարգացման վրա ուժեղ, միավորող ազդեցություն կունենա:

Դեռևս ոչ մի խոսք չի ասվել փորձի տարածման և ստուգման ամենակարևոր շարժիչներից և միջոցներից մեկի՝ հատուկ և ընդհանուր օգտագործման խորհրդանիշների մասին (լեզվի խորհրդանիշները՝ ներառյալ նաև համբանքինը): Այս գործիքներն այնքան կարևոր են, որ ավանդական կամ եռառարկայական² ծրագիրը հենված է դրանց վրա. տարրական դպրոցում առաջին չորս-հինգ տարիներին ժամանակի վաթսունից ութսուն տոկոսը դրանց է հատկացվում (ժամերը համեմատաբար քիչ են լինում ընտրյալ դպրոցում, քան թե սովորական միջնակարգ):

Այս առարկաները սոցիալական են կրկնակի իմաստով: Դրանք այն գործիքներն են, որոնք մարդկությունը զարգացրել է իր մտավոր նպատակներին հասնելու համար: Դրանք բանալիներ են, որոնք երեխայի համար կբացեն իր սահմանափակ անձնական փորձից այն կողմ ընկած սոցիալական հարստության դռները: Այս երկու տեսակետներից ելնելով՝ դրանք միշտ պետք է կարևոր տեղ զբաղեցնեն կրթության գործում, բայց միևնույն ժամանակ, դրանց հետ ծանոթացման և օգտագործման ընթացքում էլ պետք է որոշ պայմանների ուշադրություն դարձնել: Սակայն այս առարկաների ո՛չ ընդհանուր, ո՛չ ուղղակի կիրառման ժամանակ այդ պայմանները հաշվի չեն առնվել: Հիմա եռառարկայական դպրոցի գլխավոր խնդիրը դրանք իմանալն ու աշխատանքները դրանց հարմարեցնելն է:

Այդ պայմանները կարելի է երկուսի հանգեցնել. առաջին՝ երեխան պետք է իր կենսական և անձնական փորձով ծանոթանա տարբեր սոցիալական և ֆիզիկական առարկաների՝ դրանց հետ անմիջական շփման միջոցով: Սա անհրաժեշտ է, որպեսզի կանխվի խորհրդանիշների՝ իրականության հնացած ու քայլող փոխարինողը դառնալու հնարավորությունը: Երկրորդ՝ անհրաժեշտ է, որ ավելի սովորական, անմիջական և սեփական փորձը խնդիրների, հետաքրքրությունների և

² Նախկինում տարրական դպրոցում միայն երեք առարկա էր ուսուցանվում՝ ընթերցանություն, գրություն և թվաբանություն (ծանոթ.՝ թարգմ.):



շարժառիթների նյութ տա, որոնք կստիպեն երեխային դրանց լուծումները գտնելու և բավարարվածություն ստանալու համար դիմել գրքերին: Հակառակ դեպքում երեխան գրքին դիմում է առանց հոգևոր քաղցի, առանց առույգության, առանց հասունացած հարցերը լուծելու ձգտման, և արդյունքը լինում է սովորական դարձած ցավալի երևույթը՝ ստորացնող կախվածությունը գրքից, որը թուլացնում և խեղում է մտքի ուժը և սեփական փնտրտուքների էներգիան՝ դարձնելով գրքի հետագա ընթերցումը միայն երևակայության աննպատակ գրգռման խթան և փախուստ իրական աշխարհից դեպի հեքիաթային երկիր:

Այսպիսով առաջ է գալիս առաջին խնդիրը՝ պարապմունքների ժամանակ ակտիվություն հանդես բերելու, ստեղծագործական, փորձարարական աշխատանքներում, զրույցներում իրեն բացահայտելու բավարար հնարավորություն տալ երեխային, այնպես անել, որ նրա բարոյական ու մտավոր անհատականությունը ուրիշ մարդկանց՝ անհամեմատ մեծ թվով փորձերում չթաղվի, ինչին նրան մղում են. և երկրորդ՝ երեխայի անմիջական փորձն այնպես ուղղորդել, որ ստիպված լինի ավանդական սոցիալական միջոցներին դիմելու, շարժառիթներ ստեղծել, որ դրանք յուրացնելու անհրաժեշտությունը զգա՝ այդպիսով, դրանցից ստրկական կախման մեջ լինելու փոխարեն խելամիտ դարձնել դրանց դիմելը՝ որպես լրացում այն ամենի, ինչ ինքը կարողանում է: Երբ այս խնդիրը լուծված լինի, լեզվի, գրականության և համբանքի պարապմունքները կդադարեն մեխանիկական խստավարժանք, ձևական վերլուծության և զգայական պահանջների (թեև չգիտակցված) բավարարման համակցություն լինելուց, և այդ ժամանակ կասկածի ամենաչնչին հիմք չի լինի, որ գիրքը և դրա հետ կապված ամեն ինչը կրթական գործում իրենց վերագրվող կարևոր դիրքը կգրավեն:

Հազիվ թե կարիք կա ասելու, որ այս խնդիրը դեռևս լուծված չէ: Ընդհանուր բողոքները, որ այս ավանդական դպրոցական առարկաներում ձեռք բերված հաջողությունները գոհաբերվում են ծրագրում տեղ գտած նոր առարկաներին, պարզորոշ ապացուցում են, որ պահանջվող հավասարակշռությունը դեռ չի հաստատվել: Մինչև հիմա դպրոցներում, նույնիսկ նրանցում, որ ցուցադրական բնույթ չունեն, փորձերը դրսևորում են հետևյալ արդյունքները:

1. Երեխայի ակտիվության բազմաթիվ և անմիջական դրսևորումները, աշխատանքի ստեղծագործական բնույթը, գիտական դիտարկումները, փորձարարությունը և այլն, կարդալու, գրելու և համբանքին անհրաժեշտաբար դիմելու բազմաթիվ բարենպաստ իրավիճակներ և հնարավորություններ են ստեղծում: Խնդիրն այդ հնարավորություններից համակարգված և հաջողությամբ օգտվելն է:

2. Աշխուժությունն ու հետաքրքրությունը, որ այդպիսի պարապմունքներն առաջացնում են, սովորաբար դրանց հատկացվող ժամանակը զգալիորեն կրճատելու հնարավորություն են ստեղծում:

3. Արդյունքում սիմվոլներից օգտվելը թե՛ կարդալու, թե՛ գրելու, թե՛ հորինելու ժամանակ դառնում է ավելի խելամիտ և քիչ մեխանիկական, ավելի ակտիվ և քիչ



կրավորական-սերտողական. դրանք օգտագործելու ավելի մեծ կարողություն է ձևավորվում, և ավելի քիչ են նայում դրանց որպես հաճույքի միջոցի:

Մյուս կողմից՝ փորձի տարածմանը զուգընթաց՝ կարծես բացահայտվում է հետևյալը:

1. Նույնիսկ վաղ մանկության տարիներին երեխային սիմվոլների հետ ծանոթացնելու և դրանցից օգտվել սովորեցնելու միջոցով հնարավոր է նրա մեջ ստեղծագործելու և հորինելու կարողություն առաջացնել, այդ կարողության բացահայտումն ավելի պակաս չէ, քան աշխատանքի մյուս բնագավառներում, բայց, հավանաբար, ավելի որոշակի է, և այստեղ զգալի առավելություն կա արդյունքի հասնելու ճշգրտության և որոշակիության առումով, որով երեխան կարող է չափել իր հաջողությունները:

2. Բավականաչափ լուրջ չէ, որ այդ տեսակի աշխատանքների որոշ փուլեր տեղափոխվել են ուսուցման ավելի ուշ ժամանակաշրջան, քան պետք է. այդ պատճառով էլ այն բանից հետո, երբ երեխան զգալի չափով մտավոր առաջընթաց է ունեցել, հոգնեցնող, ձանձրալի խնդիր է թվում այն, ինչը ավելի առաջ նա կհամարեր իր ստեղծագործական կարողությունները դրսևորելու ձև:

3. Դպրոցական ծրագրերում այս պարապմունքներին (ինչպես նաև մյուս պարապմունքներին, որոնց ժամանակ տեխնիկական կամ հատուկ մեթոդ է կիրառվում) հասկացվող ժամանակի պարբերական կենտրոնացման և հերթագայության պահանջ է բարձրացվում: Այլ կերպ ասած՝ դպրոցում բոլոր առարկաները միաժամանակ և նույն տեմպով դասավանդելու փոխարեն երբեմն ծրագրին համապատասխան անհրաժեշտ է մի առարկա առաջ քաշել, իսկ մյուսները թողնել ետին պլանում, մինչև երեխան գիտակցի, որ ինքը առաջ գնալու և դրանից ինքնուրույն օգտվելու հնարավորությանն է հասել կամ դրա համար բավականաչափ կարողություններ է ձեռք բերել:

Տարրական կրթության երրորդ շրջանը երկրորդին սահմանակից է, գալիս է այն ժամանակ, երբ երեխան բավականաչափ ծանոթանում է իրականության բազմազան ձևերի և գործունեության տեսակների հետ, երբ նա բավականաչափ տիրապետում է հետազոտության և գործունեության մեթոդներին՝ մտքի այդ գործիքներին, որպեսզի գիտական և մշակութային տարբեր պարապմունքների ժամանակ տեխնիկական և մտավոր խնդիրներ լուծելու համար կարողանա հաջողությամբ կիրառել դրանք: Հիմա մեր դպրոցն այդ շրջանի երեխաներ ունի, սակայն դրա գոյությունը չի կարելի համարել բավականաչափ երկարատև, որպեսզի ապագայի համար անվտանգ ինչ-որ ընդհանրական եզրահանգումներ արվի: Բայց թվում է՝ բոլոր հիմքերը կան հուսալու, որ բոլոր դժվարությունները, կարիքներն ու միջոցները հասկանալու դեպքում վերջին հինգ տարվա մեր փորձի արդյունքով կարող ենք երեխաներին հասցնել և անց կացնել այդ շրջանով՝ չզոհաբերելով ո՛չ ուսուցման ամբողջականությունը, ո՛չ մտավոր կարգապահությունը կամ սովորելու տեխնիկական միջոցների տիրապետման



կարողությունը, այլ հակառակը, կհասնենք նրանց կյանքի դրական հարստացմանը և կյանքին ուղղված ավելի լայն, ազատ և ավելի բաց հայացքին:

Հինգերորդ գլուխ **Ուսուցման ֆրեբեյան համակարգի սկզբունքները**

Չիկագոյի համալսարանին կից կրտսեր դպրոցում դեռ հիշում են մի կնոջ մասին, որ դպրոցի գոյության սկզբնական օրերին այցելել էր՝ մանկան պարտեզը տեսնելու: Նրան ասել էին, որ դպրոցը մանկան պարտեզ դեռ չի կազմակերպել. այդ ժամանակ նա հարցրել էր, թե դպրոցում չկա՞ն եզեցողություն, նկարչություն, ձեռքի աշխատանք, խաղեր ու մանկական ներկայացումներ և հասարակության կյանքի հետ երեխայի կապը պահպանելու ձգտում: Երբ այդ հարցերին դրականորեն էին պատասխանել, նա հաղթականորեն և միևնույն ժամանակ մի քիչ վրդովմունքով նկատել էր, որ դա հենց այն է, ինչ ինքը նկատի ունի՝ մանկան պարտեզ ասելով, և չի հասկանում՝ ի՞նչ է նշանակում իրեն ասված խոսքը, թե դպրոցը մանկան պարտեզ չունի: Դիտողությունը, թերևս, արդարացի էր սկզբունքորեն, եթե ոչ տառացիորեն: Դա ակնարկ էր պարունակում այն մասին, որ մեր դպրոցը խնդիր էր դրել ուսուցման ամբողջ ընթացքում (ընդունելով չորսից մինչև տասնչորս տարեկան երեխաներին) որոշակի իմաստով գործողության մեջ դնել սկզբունքներ, որոնք առաջին անգամ Ֆրեբելն էր գիտակցաբար առաջ քաշել: Ընդհանուր գծերով այդ սկզբունքները հետևյալն են:

1) Դպրոցի առաջին պարտականությունը երեխաներին համագործակցության ու փոխօգնության վարժեցնելն է, փոխադարձ կախվածության գիտակցությունը զարգացնելը, գործնականում երեխաների այնպիսի կարողությունների զարգացմանը նպաստելը, որոնք կօգնեն այդ ոգին իրենց հասարակական գործունեությունն ներմուծել:

2) Մանկավարժական գործունեության հիմնական արմատը երեխաների բնագոյների, ներքին խթանների ու ակտիվության զարգացումն է, այլ ոչ թե արտաքին նյութի հարմարեցումն ու հաղորդումը (անկախ ձևից՝ ուրիշների մտքերը փոխանցելու՞, թե՞ զգայական ընկալումների միջոցով): Դրան համապատասխան՝ մանկան ակտիվության բազմաթիվ դրսևորումները՝ խաղերը, զվարճությունները, կրկնօրինակման ձգտումները, նույնիսկ փոքր երեխաների աննպատակ շարժումները (սրանք բոլորը դրսևորումներ են, որ նախկինում անտեսվում էին՝ որպես դատարկ, անպետք և նույնիսկ վատը համարվող) բոլորն օգտակար են կրթական նպատակներով, դեռ ավելին՝ դրանք մանկավարժության անկյունաքարերն են:

3) Ճիշտ օգտագործելու դեպքում այս անհատական ձգտումներն ու ակտիվության դրսևորումներն ուղղակիորեն նպաստում են կյանքում համագործակցության ստեղծմանը, որի մասին արդեն ասվել է, դրանցից օգտվելով՝ երեխային կարելի է նախապատրաստել ավելի լայն, հասուն հասարակությանը (ուր նա ի վերջո մտնելու



է) բնորոշ գործերի ու աշխատանքների, և միայն արդյունավետ ու ստեղծագործական աշխատանքն է երաշխավորում ու հաստատում իսկական արժեքավոր գիտելիքը:

Ինչքանով որ այս դրույթները ճշգրտորեն են վերարտադրում կրթության ֆրեբելյան փիլիսոփայությունը, այնքանով մեր դպրոցը որպես նմուշ պետք է դիտարկել: Ինչպես չորս, այնպես էլ տասներկու տարեկանների համար դրանք նույն անկեղծությամբ ու նրանց պիտանելիության նկատմամբ հավատով կիրարկելու փորձ է արվում: Բայց այսպես կոչված «մանկան պարտեզը» դպրոցին վերագրելու և այնտեղով անցկացնելու փորձը աշխատանքների որոշ ձևափոխությունների անհրաժեշտություն է առաջացնում, աշխատանքներ, որոնք կատարվում են երեխայի կյանքի՝ «մանկան պարտեզի շրջան» տեխնիկական անվամբ փուլում, այսինքն՝ չորսից վեց տարեկան երեխաների հետ: Անհրաժեշտ է միայն պարզել այն պնդման հիմքը, որ չնայած այդ փոփոխություններից մի քանիսի արմատական բնույթին, նրանք հավատարիմ են մնում Ֆրեբելի ոգուն:

Խաղեր և զվարճանքներ

Խաղը չպետք է նույնացվի երեխայի կյանքի արտաքին կամայական դրսևորման հետ: Ավելի շուտ խաղն արտահայտում է նրա մտավոր վիճակը՝ իր ամբողջականությամբ ու միասնականությամբ: Դա ազատ ու ներքին խաղն է, որն արտահայտում է երեխայի բոլոր ընդունակությունները, նրա մտքերն ու ֆիզիկական շարժումները, նրա մարմնացումը՝ իրեն բավարարող ձևով, նրա կերպարը, նրա հետաքրքրությունների ամբողջությունը: Բացասական կողմը տնտեսական ճնշումից՝ գոյության միջոցների հայթայթումից, ուրիշներին օգնելու անհրաժեշտությունից և ընդունված, հատկապես մեծահասակներին բնորոշ պատասխանատվությունից ազատ լինելն է: Դրական կողմը այն բանի բացահայտումն է, որ երեխայի բարձրագույն նպատակն իր զարգացման ամբողջականությունն է՝ իր բացվող հզորության արտահայտությունների ամբողջականությունը, ինչը նրան միշտ մղում է մի նախաձեռնությունից մյուսին:

Սա շատ ընդհանուր դրույթ է և այսպիսի ընդհանուր տեսքով՝ շատ մշուշոտ ու գուրկ գործնական որևէ կիրառական նշանակությունից: Նրա ուժը մանրամասների, կիրառության մեջ է, և այնուամենայնիվ այն խոսում է մանկապարտեզում գործերի ընթացքի արմատական փոփոխությունների հնարավորության, որոշ դեպքերում՝ նույնիսկ անհրաժեշտության մասին: Այն փաստը, որ «խաղն» արտահայտում է երեխայի հոգեկան վիճակը և ոչ թե նրա արտաքին գործողությունները, նշանակում է ամբողջական ազատագրում նախօրոք տրված կամ որոշված համակարգին հետևելուց կամ «Ֆրեբելի նվերներից», խաղերից, զվարճություններից: Իհարկե, խելամիտ ուսուցչուհին իր համար ազդակներ կփնտրի այն ակտիվ դրսևորումներում, որոնց մասին Ֆրեբելը հիշատակել է իր «Մայրական խաղեր» գրքում ու մյուսներում և դրանց հետագա ժողովածուներում, որոնք այդքան մանրամասն մշակել են նրա աշակերտները, բայց ուսուցչուհին նաև պետք է հիշի, որ խաղի բնույթն իրենից



պահանջում է դրանց ուսումնասիրություն և քննադատություն. նա պետք է որոշի, թե իսկապե՞ս դրանք իրեն վստահված երեխաների ակտիվության դրսևորումներ են, թե՞ այդպիսին էին անցյալում, ուրիշ հատուկ պայմաններում: Ինչ վերաբերում է զբաղմունքներին, զվարճություններին և այլ բաների պարզ կրկնությանը, որոնք նշվել են Ֆրեբելի և նրա առաջին աշակերտների կողմից, ապա դրանց վերաբերյալ կարելի է վստահորեն ասել, որ շատ կողմերով պրեզումպացիան դրանց դեմ է (պրեզումպացիան այն է, որ Ֆրեբելի համակարգի արտաքին կողմի նկատմամբ ակնածանքը պահելով՝ դադարում ենք հավատարիմ մնալ նրա սկզբունքներին):

Իր նպատակին հասնելու աղբյուրներ փնտրելիս ուսուցիչը պետք է բացարձակապես ազատ լինի և միայն ինքն իրեն հետևյալ երկու հարցը տա. նախ՝ առաջարկվող խաղի ձևը երեխային կթվա՞ որպես իր հորինածը, կլինի՞ այնպիսի մի բան, որն անմիջական արմատներ ունի երեխայի մեջ, և կնպաստի՞ երեխայի մեջ եռացող ու ժայթքելու ձգտող ընդունակությունների հասունացմանը: Եվ հետո՝ ենթադրվող գործունեությունը տալի՞ս է այդ իմպուլսների արտահայտմանն այնպիսի տեսք, որը նպաստի երեխայի գիտակցության բարձրացմանն ու արարքների հասունացմանը, թե՞ միայն կգրգռի նրան՝ թողնելով նույն վիճակում, որ նախօրոք կար, նույնիսկ ավելի վատ՝ կառաջացնի նյարդային էներգիայի կորուստ և ապագայում ավելի ուժեղ գրգիռների անհրաժեշտություն:

Գոյություն ունի որոշակի վկայություն, որ Ֆրեբելն ամենաուշադիր կերպով, այժմ կարող ենք ասել՝ ինդուկտիվորեն ուսումնասիրել է իր ժամանակի մանկական խաղերն ու այն խաղերը, որոնցով մայրերը զվարճացնում էին իրենց փոքրիկներին: Նա նաև շատ ջանք է թափել, որ «Մայրական խաղեր» գրքում դուրս բերի այդ խաղերում ամփոփված, կարևոր նշանակություն ունեցող որոշ սկզբունքներ: Նա ցանկանում էր իր սերնդի գիտակցությանը հասցնել, որ դրանք ամեննին էլ դատարկ ու մանկական բաներ չեն, որ իրականում դրանք երեխայի զարգացման կարևոր գործոններ են: Ոչ մի ակնարկ չեմ տեսնում, որ նա ենթադրեր, թե հենց այդ խաղերը և միայն այդ խաղերն են կարևոր, կամ որ նրա փիլիսոփայական բացատրությունը ուրիշ հիմք ունենար, քան այն, ինչ ենթադրում էի: Հակառակը, հավատում եմ, որ նա իր հետնորդներից ավելի շուտ սպասում էր այդ խաղերի հետագա զարգացումը ժամանակակից կյանքի պայմանների և գործունեության ուսումնասիրության՝ իր աշխատանքները շարունակելու միջոցով, քան թե իր հավաքած խաղերին տառացիորեն կառչելը: Բացի դրանից, հազիվ թե կարելի լինի ենթադրել, թե Ֆրեբելն ինքը կվիճարկեր այն կարծիքը, որ այդ խաղերի մեկնաբանությունների մեջ ինքը մի քիչ ավելին է արել, քան դրանց նկատմամբ ամենախորը հոգեբանական ու փիլիսոփայական հայացքների կիրառումը, որոնք հասանելի էին նրան այն ժամանակ, և կարելի է ենթադրել, որ նա կլիներ առաջիններից մեկը, որ կողջուներ ավելի լայն ու կատարյալ հոգեբանության զարգացումը (միևնույն է՝ ընդհանուր, փորձարարական, թե երեխայի հոգեբանության), և կօգտվեր դրա եզրակացություններից, որպեսզի երեխայի գործունեությանը նոր մեկնաբանություն տա, դիտարկի դրանք ավելի



քննադատաբար՝ ելնելով կրթության նկատմամբ դրանց կարևորության նոր տեսանկյունից:

Միմվոլիզմ

Պետք է հիշել, որ ֆրեբեյան սիմվոլիզմի զգալի մասը նրա կյանքի ու գործունեության երկու հատուկ պայմանների արդյունք են: Նախ և առաջ՝ երեխայի աճի հոգեբանական և ֆիզիոլոգիական սկզբունքների մասին այն ժամանակվա անբավարար գիտելիքի պատճառով նա ստիպված էր հաճախ տալու խաղի կարևորության երկար ու արհեստական բացատրություն: Անկողմնակալ դիտորդի համար լրիվ պարզ է, որ նրա դրույթներից շատերը լայնածավալ են, ձգված, և վերացարկված փիլիսոփայական բացատրություններ են տրվում այն երևույթներին, որոնք հիմա կարող են պարզ, առօրյա ձևակերպումներ ստանալ: Երկրորդ՝ ընդհանուր քաղաքական և սոցիալական պայմանները Գերմանիայում այնպիսին էին, որ թույլ չէին տալիս անմիջական կապ ենթադրել մանկապարտեզում ազատ կյանքի ու համագործակցության և արտաքին կյանքի միջև: Դրանց համապատասխան՝ նա չէր կարող դպրոցական սենյակի պարապմունքներին նայել որպես ընդհանուր կյանքին բնորոշ ժողովրդագրական սկզբունքների տառացի վերարտադրության. վերջիններս հաճախ շատ հրամայական ու սահմանափակ էին, որպեսզի նմանակման օրինակ դառնային:

Այդ պատճառով նա ստիպված էր դրանք վերացարկված, էթնիկ և փիլիսոփայական սկզբունքների արտահայտություն, խորհրդանիշ համարել: Մեր օրերի Միացյալ Նահանգների կյանքի սոցիալական պայմաններում ակնհայտ են փոփոխություններն ու առաջընթացը այն ժամանակվա Գերմանիայի համեմատ, որպեսզի արդարացնեն, որ մանկապարտեզներն ավելի բնականորեն, ավելի անմիջականորեն ու ավելի իրական վերարտադրեն կյանքը, քան դա անում էին Ֆրեբելի աշակերտները: Եվ այնուամենայնիվ, Ֆրեբելի փիլիսոփայության ու գերմանական քաղաքական իդեալների միջև անհամապատասխանությունը առաջ բերեց Գերմանիայի իշխանությունների կասկածամիտ վերաբերմունքը մանկապարտեզների նկատմամբ (նույնիսկ այն տեսքով, որ նրանք գոյություն ունեին), և փաստ է, որ միայն նրանց ճնշմամբ մանկապարտեզների սոցիալական պարզությունը վերափոխվեց բացառապես մտքի տեխնիկայի:

Երևակայություն եվ խաղեր

Անկասկած է, որ սիմվոլիզմի չափազանց ընդգծումն ազդում է երևակայության զարգացման վրա: Իհարկե, ճշմարիտ է, որ երեխան ապրում է ֆանտազիայի աշխարհում: Որոշակի իմաստով նա միայն երազել կարող է: Նրա գործողությունները վերարտադրում են կամ փորձում են վերարտադրել այն կյանքը, որ նա տեսնում է իր շուրջը: Քանի որ նրա գործողությունները վերարտադրողական են, դրանք կարելի է խորհրդանշական համարել, բայց պետք է հիշել, որ երևութականությունը կամ



խորհրդանշականությունը կապ ունեն այն իրականության հետ, որից առաջացել են: Եթե երեխայի համար դրանք մնան իրական ու որոշակի, ինչպես մեծահասակների համար իրենց գործողություններն են, դրա անխուսափելի հետևանքը կլինի արհեստականությունը, նյարդային խանգարումը և ֆիզիկական կամ զգայական զրգրվածությունը կամ ընդունակությունների այլ թուլացումները:

Մանկապարտեզում հետաքրքրական, համարյա անհասկանալի ավանդույթ է դարձել միայն այդ նյութի հետ աշխատելը: Դրա կողմնակիցները հենվում էին այն բանի վրա, որ մանկապարտեզը ձգտում է երեխայի պահանջմունքները բավարարել, և այդ պատճառով նյութը, որ այնտեղ օգտագործվում է, պետք է արհեստական լինի, և որ ինչքան հնարավոր է, պետք է երեխային հեռու պահել իրական առարկաներից և իրական գործողություններից: Խոսում էին մանկապարտեզների մասին, որտեղ սերմերի փոխարեն ավազի հատիկ էին ցանում, երեխան երևակայական ավելով ավլում էր երևակայական սենյակը, երևակայական լաթով երևակայական փոշի էր սրբում, սեղանին թեյի խաղալիք սպասքի փոխարեն, ինչով խաղում էր տանը, մանկապարտեզից դուրս, դնում էր միայն թղթից կտրած ամաններ (այն էլ՝ դեպի երկրաչափական պատկերները հակված): Տիկնիկը, խաղալիք գնացքը, քարշիչն արգելվում էին՝ որպես չափազանց կոպիտ իրական առարկաներ, որոնք չէին զարգացնում մանկական երևակայությունը:

Սա չափազանցություն է: Երեխայի մտքի երևակայության խաղն անցնում է բազում կռահումների, հիշողությունների ու կանխագագումների միջով, որոնք կուտակվում են այն առարկաների շուրջը, որոնցից երեխան օգտվում է: Ինչքան բնական ու ճիշտ են վերջինները, այնքան ամուր է հիմքը՝ արթնացնելու, համապատասխանեցնելու և միացնելու այն ամենը, որ նրա երևակայության խաղը դարձնում է իրականի կրկնօրինակը: Սովորական եփել-թափելը, աման լվանալը, փոշի սրբելը, որ սովորաբար երեխաներն անում են, նրանց համար ավելի սովորական ու գործնական չեն, քան ասենք «Հինգ Ասպետ» խաղալը: Երեխաների համար այդ խաղը և դրա նմանները չափազանց հազեցած են խորհրդավորության զգացողությամբ, ինչով լցված է այն ամենը, որ կապված է նախնիների կյանքի հետ. այդ պատճառով երեխաների հետ պարապմունքների համար պետք է ընտրել իրական, նրա կյանքի հետ անմիջական կապ ունեցող և որոշակի նյութեր, որքան թույլ են տալիս հանգամանքները:

Բայց նշված սկզբունքի կիրառումն այդքանով չի ավարտվում. խորհրդանշանային իրականությունը չպետք է անցնի երեխայի հասկացողության սահմաններից: Երբեմն համարում են, որ երևակայելն օգտակար է այնքանով, որքանով հետազայում նպաստում է մետաֆիզիկական և հոգևոր էությունների զարգացմանը: Մեծ մասամբ կարելի է ասել, որ մեծահասակներն այստեղ սխալվում են: Նրանք գիտեն և՛ մեկը, և՛ մյուսը, և՛ իրականը, և՛ խորհրդանիշը և այդ պատճառով հասկանում են դրանց միջև եղած տարբերությունը: Քանի որ ճշմարտությունը կամ վերարտադրված իրականությունը երեխայի ընկալման ոլորտից հեռու են, ենթադրվող խորհրդանիշը



նրա համար խորհրդանիշ չէ, այլ որոշակի, բայց յուրօրինակ առարկա: Ինչ նա ստանում է դրանցից, գործնականում դրանց ֆիզիկական և զգայական նշանակությունն է՝ գումարած, հաճախ, արտահայտությունների ու ձևերի հեշտությունը, որ նրանից սպասում է ուսուցիչը. բայց այս ամենը՝ առանց մտքի համապատասխան մասնակցության: Հաճախ երեխային սովորեցնում ենք կեղծավորության, սենտիմենտալիզմ ենք ներարկում և սնում հակում դեպի սենսացիաները, մինչդեռ կարծում ենք, թե սիմվոլների օգնությամբ հոգևոր ճշմարտություններ ենք սովորեցնում: Այդ պատճառով երեխայի կողմից վերարտադրվող իրականությունը պետք է նրան ծանոթ լինի, պետք է բնույթով անմիջական և իրական լինի՝ որքան հնարավոր է: Գլխավորապես սրա հիման վրա մեր դպրոցին կից մանկապարտեզում աշխատանքը կենտրոնանում է հիմնականում ընտանեկան կամ հարևանների կյանքի վերարտադրման վրա, ինչն էլ մեզ հանգեցնում է մանկապարտեզում պարապմունքի բովանդակությանը նվիրված թեմային:

Պարապմունքի բովանդակությունը մանկապարտեզում

Ընտանեկան կյանքը, շենքը, կահույքը, կահ-կարասին և այլն, ընտանեկան գործերի հետ միասին ապահովում են համապատասխան նյութ, որի հետ երեխան իրական ու անմիջական կապ ունի և որը, բնականաբար, ձգտում է վերարտադրել իր երևակայության մեջ: Այնտեղ նաև բավականին շատ բարոյագիտական տարր և բարոյական պարտքի ցուցում կա, և այդ պատճառով նաև բարոյական կողմից է ապահովում երեխային անհրաժեշտ ամբողջ սնունդը: Ծրագիրը ուրիշ շատ մանկապարտեզների ծրագրերի համեմատ հասարակ է, բայց դեռ վիճելի է՝ չունի՞ արդյոք որոշակի առավելություններ իր այդ սահմանափակմամբ: Երբ խնդիրը լայն է դրվում (օրինակ՝ ընդգրկում է արդյունաբերությունը, բանակը, եկեղեցին, պետությունը և այլն) ծրագրի համար չափազանց խորհրդանշական դառնալու վտանգ է առաջանում: Չորս-հինգ տարեկան երեխայի փորձի ու հասկացողության ոլորտից դուրս այնքան շատ նյութ կա, որ այն, ինչ նա գործնականում կարող է ստանալ դրանցից, ֆիզիկական և զգացմունքային ռեֆլեքսն է. նա չի կարող նյութի մեջ իրական խորացման հասնել: Դեռ ավելին, այդպիսի հավակնոտ ծրագրերի դեպքում հենց երեխայի սեփական ինտելեկտի կողմից հակազդման վտանգ կա: Այդպիսի երևակայական ձևով ճանապարհորդելով համարյա ամբողջ տիեզերքով՝ նա դառնում է blase՝, կորցնում է իր անմիջական փորձի ոլորտում սովորական առարկաների նկատմամբ ձգտումը և այդ պատճառով տարրական դպրոցի առաջին դասարանի նյութերին վերաբերվում է այնպես, իբր ինքն արդեն դրանք բոլորն անցել է: Մանկապարտեզային փուլից հետո երեխայի կյանքի հաջորդ տարիներն իրենց իրավունքներն ունեն, և մակերեսային, մաքուր զգայականորեն առաջ վազելը կարող է երեխային լրջորեն վտանգել:

Դեռ ավելին, գոյություն ունի ևս մի վտանգ՝ արագ մի թեմայից մյուսին անցնելը երեխայի մտքի սովորությունը դարձնելը: Փոքր երեխան բավականին համբերությամբ



և հատուկ համառությամբ է օժտված: Ճիշտ է, որ նա նորություն ու բազմազանություն է սիրում, շուտ է հոգնում այն գործունեությունից, որ նոր դաշտեր չի տանում և հետազոտության համար նոր արահետներ չի բացում: Ես միատեսակության պաշտպանը չեմ: Բայց բավականաչափ բազմազանություն եմ տեսնում ընտանեկան պայմաններում տները կահավորելու և խնամելու աշխատանքներում, որտեղ երեխաներն անընդհատ դիտարկումներ են անում: Մե՛րթ այստեղ, մե՛րթ այնտեղ ընտանեկան կյանքը հավում է հասարակական արդյունաբերական կյանքին. իհարկե, վերջինին կարելի է անդրադառնալ նաև բացատրություններ տալու համար՝ բայց չխաթարելով հիմնական թեմայի ամբողջությունը:

Այդպիսով բարենպաստ առիթ է առաջանում այն զգացման դաստիարակման համար, որն ընկած է ուշադրության և ցանկացած մտավոր գործունեության հիմքում՝ անընդհատության զգացման: Այս անընդհատությունը հաճախ խախտվում է հենց այն մեթոդներով, որոնց խնդիրը անընդհատության երաշխավորումն է: Երեխայի տեսանկյունից միասնականությունը բովանդակության մեջ է. փաստ է, որ ինքը մշտապես գործ ունի մի առարկայի հետ՝ ընտանեկան կյանքի: Ուշադրությունը կենտրոնացած է դրա վրա՝ աստիճանաբար անցնելով մի փուլից մյուսին, մի զբաղմունքից՝ մյուսին, կահավորման մի առարկայից՝ մյուսին և այդպես շարունակ, ոչ մի տեղ չծավալվելով. ուշադրությունը կենտրոնանում է կյանքի միևնույն ձևի վրա, չնայած որ դրա մե՛կ այս, մե՛կ այն կողմը մյուսներից ավելի վառ է երևում: Երեխան ամբողջ ընթացքում աշխատում է էականորեն նույն բանի վրա. նրան աստիճանաբար ավելի պարզ ու որոշակի են երևում այդ միասնության առանձին կողմերը, որոնք, կապվելով միմյանց հետ, արդյունքում դառնում են մի ամբողջություն: Իսկ երբ բովանդակության մեծ բազմազանություն կա, այդ դեպքում անընդհատությունն փնտրելիս հեշտորեն բավարարվում են միայն ձևական կողմով, այլ խոսքով՝ անընդհատությունն փնտրում են «դպրոցական աշխատանքի» հաջորդականության պլաններում, զարգացման խիստ հաստատված ծրագրերում, որտեղ նշված է յուրաքանչյուր թեման՝ «միտք յուրաքանչյուր օրվա համար», ինչից ենթադրվում է, որ աշխատանքը չի կարող ավելի ընդարձակվել: Որպես կանոն, այդպիսի հաջորդականությունը մաքուր-վերացական է, մտային, և հետևաբար, ընկալվում է միայն ուսուցչի կողմից՝ անցնելով երեխաների գլուխների վրայով: Այդ պատճառով մի տարվա, կես տարվա, մի ամսվա, մի շաբաթվա համար կազմված ծրագիրը պետք է հենվի այն հաշվարկի վրա, թե ընդհանրապես որքան նյութ է հնարավոր յուրացնել այդ ժամանակահատվածում, և ոչ թե մտավոր կամ բարոյական սկզբունքների հիման վրա:

Մեթոդ

Դպրոցի ցածր դասարաններում հատուկ խնդիր է երեխայի բնածին բնագոյների և իմպուլսների տիրապետումն ու դրանց ուղղորդումն այնպես, որ զարգանան երեխայի ըմբռնելու և դատելու կարողությունները, ինչպես նաև նրանում աշխատանքի լավագույն կարողություններ ձևավորվեն. այդպիսով լայնանում և խորանում է նրա



գիտակցությունը, աճում է իր գործողություններին տիրապետելու կարողությունը: Այնտեղ, որտեղ այս արդյունքին չեն հասնում, պարապմունքներն ունեն ուղղակի զվարճության բնույթ և կորցնում են իրենց կրթական նշանակությունը:

Թվում է՝ ընդհանրապես կոնստրուկտիվ կամ կառուցողական աշխատանքը, մասնավորապես՝ խաղալիք շենք կառուցելը (իհարկե, ուղեկցվում է երգերով, պատմություններով, խաղերով, որքանով որ դրանք կարող են կապված լինել շինարարության հետ և համարվում են ցանկալի), ուրիշ զբաղմունքներից ավելի շատ է երաշխավորում երկու գործոններին հասնելը՝ մանկական իմպուլսներին ծանոթանալը և երեխային զարգացման ավելի բարձր աստիճանի հասցնելը: Այս աշխատանքը երեխային շփման մեջ է դնում տարբեր նյութերի հետ՝ փայտի, անագի, կաշվի, թելերի և այլն, հնարավորություն է տալիս միայն հեռակա, սիմվոլիկ նշանակություն ունեցող վարժությունների ճանապարհով գնալու փոխարեն դրանք օգտագործել՝ անմիջապես աշխատանքում կիրառելով, աշխատանքն առաջ է բերում երեխայի զգացողության կենդանություն և դիտարկման սրություն, պահանջում է նպատակների (ինչին պետք է հասնել) հստակեցում, նախագծման համար առաջացնում է ճարպկության ու հնարամտության կարիք, առաջ է բերում ուշադրության կենտրոնացում և անձնական պատասխանատվություն կատարման համար, քանի որ արդյունքն այնքան շոշափելի է, որ դժվար չէ երեխային հասցնել նրան, որ ինքը դատի իր աշխատանքի մասին և կարողանա լավացնել իր պատրաստածը:

Մի քանի խոսք պետք է ասել կրկնօրինակման և ներշնչման հոգեբանության մասին, որ կիրառվում է մանկապարտեզում աշխատանքի նկատմամբ: Ոչ մի կասկած չկա, որ փոքր երեխան մեծ հակում ունի կրկնօրինակելու և հեշտորեն տրվում է ներշնչման, նաև ոչ մի կասկած չկա, որ նրա չզարգացած ընդունակություններն ու չհասունացած գիտակցությունը մշտական կարիք ունեն սնվելու և ուղղորդվելու այդ երկու ուղիներով: Այդ հարցով պետք է շատ կարևոր պահանջ ներկայացնել. կարողանալ ընտրություն կատարել երեխայի կրկնօրինակման և ներշնչման ընդունակությունների այնպիսի օգտագործումների միջև, որոնցից մեկը մաքուր արտաքին բնույթ ունի և կապված չէ երեխայի հոգեբանության հետ, իսկ մյուսը երեխայի անձնական գործունեության հետ իր օրգանական կապով ամբողջովին արդարացված է: Որպես ընդհանուր կանոն՝ երեխայի ոչ մի գործունեություն կրկնօրինակումից չպետք է ծնվի: Նախաձեռնությունը պետք է երեխայից լինի. նկարը կամ մոդելը դրանից հետո կարող են տրվել երեխային այն նպատակով, որ նրան օգնեն ավելի պարզ պատկերացնելու իր ուզածը, մի խոսքով՝ նրան հասցնելու լրիվ գիտակցման: Դրանց արժեքն այն չէ, որ կարող են կրկնօրինակման համար մոդել ծառայել, այլ այն, որ կարող են նպատակ երեխայի ստեղծագործական մտքի պարզեցմանն ու համապատասխանեցմանը: Եթե երեխան չի կարողանում աշխատանքի կատարման ընթացքում անցում անել մոդելից իր սեփական կերպին, մնում է ստրկական կախման մեջ և զարգացման չի հասնում: Կրկնօրինակումը գալիս



է, որպէսզի ամրապնդի ու դուրս բերի դժվարություններից և ոչ թե նախաձեռնություն հաղորդի:

Այստեղ ոչ մի հիմք չկա պնդելու, որ ուսուցիչը ոչինչ չպետք է հուշի աշակերտին, քանի դեռ նա գիտակցորեն չի արտահայտել իր ցանկությունն այդ ուղղությամբ: Նրբագգաց ուսուցիչը, հավավանաբար, երեխայից ավելի լավ գիտի նրա ձգտումներն ու ցանկությունները: Բայց այդ հուշումը պետք է համընկնի երեխայի զարգացման գերակայող ձևի հետ. այն պետք է միայն խթան լինի ավելի ճիշտ ձևով առաջ տանելու համար այն, ինչը երեխան արդեն ցանկանում է կատարել՝ խավարի մեջ թափառելով: Միայն երեխային դիտարկելով և նկատելով, թե նա ինչպես է ընկալում իրեն արված ակնարկները, կարելի է ասել՝ դրանք ծառայել են որպէս երեխայի զարգացմանը նպաստող գործոններ, թե՞ եղել են նորմալ զարգացմանը խանգարող արտաքին կամայական գրգռիչներ:

Նույն սկզբունքը կիրառվում է, նույնիսկ ավելի խիստ իրականացվում է, այսպէս կոչված «հանձնարարվող դասերի» ընթացքում: Ավելի անհեթեթ քան չկա, քան այն ենթադրությունը, թե միջին գոյություն չունի երեխային առանց ուսուցչի ղեկավարող օգնության իր սեփական հակումներին ու ֆանտազիային թողնելու և տրված ցուցումները ձևականորեն կատարելու պահանջով նրա գործունեությունը հսկելու միջև: Հենց նոր նշվեց, որ ուսուցչի գործն է իմանալ, թե զարգացման այդ փուլում երեխայի ո՞ր ուժերն են ձգտում արտահայտվել, և դրանց իրագործման համար ինչ տեսակի աշխատանքն է օգտակար, որպէսզի նրան համապատասխան ազդակներ հաղորդի և անհրաժեշտ նյութ տրամադրի: Եթե դիտարկենք խաղալիք տան օրինակը այդ տունը կահավորելու և այլ աշխատանքների տեսակետից, լրիվ բավարար է նորմալ հինգ տարեկան երեխայի համար: Կրկնօրինակումը և ներշնչումը գալիս են բնականորեն ու անխուսափելիորեն՝ բայց որպէս նրա ցանկություններն ու մտքերն իրագործելուն օգնող միջոցներ: Դրանք ծառայում են իրականացնելու, շոշափելի դարձնելու այն, ինչն արդեն ձգտում է բացահայտվելու դեռ աղոտ, մշուշապատ և այդ պատճառով էլ ոչ իրական ձևով: Հոգեբանական տեսանկյունից վստահաբար կարելի է ասել՝ երբ ուսուցիչը ստիպված հենվում է կարգադրությունների վրա, դա այն պատճառով է, որ երեխան չունի սեփական պատկերացում, թե ինքն ինչ պետք է անի և ինչու պետք է անի: Այդ պատճառով էլ, հարմարվելով պատրաստի հրահանգներ տալուն, ուսուցիչն աշխատանքները ղեկավարելու հնարավորություն ձեռք բերելու փոխարեն իրականում կորցնում է դա և դառնում արտաքին աղբյուրից կախված:

Վերջում պետք է ասել, որ պարապմունքների նման բովանդակությունը և դրանց անցկացման մեթոդը անմիջականորեն վերաբերում են վեց տարեկան երեխաների հետ տարվող աշխատանքին (ինչը համապատասխանում է տարրական դպրոցի առաջին աստիճանին): Խաղ-պարապմունքը, որ վերարտադրում է ընտանեկան կյանքը, բնականորեն վեր է ածվում սոցիալական աշխատանքներին ավելի լայն ու մանրամասն ծանոթացման, որոնցից կախված է ընտանեկան կյանքը: Միննույն ժամանակ երեխայի սեփական ընդունակություններին ներկայացվող՝ ծրագրեր



կազմելու և դրանք իրականացնել կարողանալու պահանջների անընդհատ աճը նրան բերում է իր ուշադրությունը տնօրինելու ավելի մեծ կարողության, որն անկասկած ուղղված է ավելի ինտելեկտուալ թեմաների: Չի կարելի մոռանալ, որ «մանկան պարտեզի» և «առաջին դասարանի» աշխատանքների միջև անընդհատությունն ապահովելու համար անհրաժեշտ գործողությունները չեն կարող ամբողջությամբ դրվել վերջինիս վրա: Դպրոցական աշխատանքի փոփոխությունը պետք է աստիճանաբար ու աննկատ կատարվի, ինչպես աստիճանաբար ու աննկատ են երեխայի զարգացման փոփոխությունները: Դրան չի կարելի հասնել, եթե նախապատրաստական աշխատանքը ենթարկվում է նրանից մեկուսացված ինչ-որ բանի, և հակառակը, ողջունելի է, երբ նյութերը և միջոցները, ինչպիսին էլ դրանք լինեն, համապատասխանում են երեխայի աճի մակարդակին և այդպիսով նրան պատրաստ են պահում սպասվող մոտակա աշխատանքը կատարելուն:

Վեցերորդ գլուխ Պարապմունքների հոգեբանությունը

«Պարապմունք» ասելով՝ պետք չէ հասկանալ ինչ-որ տեսակի աշխատանք կամ վարժություն, որ տրվում է նստարանին նստած երեխային, որպեսզի հեռու մնա չարաձճիություններից: «Պարապմունք» ասելով՝ նկատի ունեմ երեխայի գործունեության այնպիսի տեսակ, որը սոցիալական կյանքում ընթացող աշխատանքի որևէ ձև է վերարտադրում կամ դրա նման է: Համալսարանական տարրական դպրոցում այդ պարապմունքները աստղծագործական, խոհարարական, կարի, տեքստիլ աշխատանքներ էին, որոնց մասին արդեն նշել ենք: Հոգեբանների կարծիքով պարապմունքների գլխավոր արժեքն այն է, որ դրանք փորձի մտավոր և գործնական փուլերի միջև հավասարակշռություն են պահպանում: Որպես զբաղմունք՝ դրանք ակտիվ են կամ շարժուն, դրանց մասնակցում են մեր ֆիզիկական օրգանները՝ աչքերը, ձեռքերը և այլն: Բայց դրա հետ զուգակցվում են աշխատանքի կատարողական մասի հաջող ընթացքի ծրագրումը և դրան մշտապես հետևելը: Այդ պատճառով պարապմունքը պետք է հստակ տարբերել այն աշխատանքից, որ տրվում է երեխային, երբ նա պատրաստվում է որևէ արհեստ սովորելու. տարբերվում է նրանով, որ դրա նպատակը հենց ինքը պարապմունքն է՝ երեխայի այնպիսի զարգացումը, որ բխում է նրա մտքերի անընդհատ խաղից և դրանց իրականացումից, և ոչ թե արտաքին արդյունքն է՝ ստացված օգուտը:

Իհարկե, ոչ միայն արհեստագործական, այլ նաև մյուս դպրոցներում կարելի է կիրառել աշխատանքի այդ տեսակն այնպես, որ ուշադրություն դարձվի աշխատանքի ֆիզիկական կողմին. այդ դեպքում աշխատանքը հանգեցվում է միայն որոշակի հնարքների յուրացմանը, և դրա կրթական ամբողջ նպատակը կորչում է: Այդպիսի ձգտում նկատվում է ամենուր. օրինակ՝ ձեռքի աշխատանքի ժամանակ գործիքների սիրապետելը և դրանց միջոցով որևէ իր պատրաստելը դառնում են գլխավոր



նպատակ, երեխային թույլ չեն տալիս նյութը կամ գործիքն ընտրել նույնիսկ այն դեպքում, երբ դա հնարավոր է՝ նրան զրկելով իր սեփական ընտրության համար մտավոր պատասխանատվությունից: Երեխային թույլ չեն տալիս կազմելու աշխատանքի սեփական մոդելը և ծրագիրը, հնարավորություն չեն տալիս, որ նա հասկանա իր սխալները և պարզի, թե դրանք ինչպես շտկի, իհարկե, իր ընկալմանը հասանելի աստիճանով: Այն դեպքում, երբ հիմնական ուշադրությունը դարձվում է արտաքին կողմին՝ ստացվող արդյունքին, և ոչ թե մտավոր ու բարոյական կողմին, ոչ թե երեխայի զարգացմանը, որը պայմանավորված է նպատակին հասնելու գործընթացով, այդպիսի աշխատանքն իսկապես կարելի է անվանել ձեռքի, և դրան չի համապատասխանի «պարապմունք» անվանումը: Երեխային միայն աշխատանքային կարողություններ տալու, միայն որոշակի հնարքներ սովորեցնելու միտումը խնդիրը հանգեցնում է անզիտակցական, մեխանիկական գործընթացի, իսկ «պարապմունքի» նպատակը աշխատանքի բոլոր մասերում առավելագույն գիտակցականության ներմուծումն է:

Այստեղ հարմար առիթ է բացատրելու երեխայի սեփական փորձարարության, աշխատանքը ծրագրելու, ծրագրման ընթացքում տեքստիլ աշխատանքի համար անհրաժեշտ միջոցների վերահայտնաբերման և դրան զուգահեռ՝ նրան մարդկության զարգացման ընթացքին ծանոթացնելու ամբողջ կարևորությունը: Առաջինը երեխայից պահանջում է աշխատանքի յուրաքանչյուր պահին ըմբռնման արագություն և կենդանություն, որպեսզի տեսանելի արդյունքը հաջող ստացվի, երկրորդը հարստացնում ու խորացնում է կատարված աշխատանքը՝ հագեցնելով այն ներդրված սոցիալական կյանքով, որը կարծես կրկնվում է:

Պարապմունքները, եթե դրանց նայենք մեր տեսանկյունից, զգացմունքների և մտքի կարգապահության դաստիարակման բացարձակ հնարավորություն են տալիս: Սովորական դասերի ժամանակ քիչ տեղ է հատկացվում դիտարկումներին այն պատճառով, որ դրանք ինքնանպատակ են և դիտարկելու ձգտում չեն արթնացնում: Մինչդեռ անհատի կյանքում դիտողականությունը զարգացնելու հիմքեր մշտապես կան: Միշտ կա նպատակին հասնելու անհրաժեշտությունից բխող ինչ-որ կարիք, որը ստիպում է նայել շուրջը՝ պարզելու և հայտնաբերելու, թե չկա՞ այնտեղ գործին օգտակար ինչ-որ բան: Զգացողությունների իսկական դերն ուղեցույց և օգնական լինելն է, այն հարուցիչները դառնալը, որոնք գործունեությունն ուղղորդում են դեպի այն, ինչ պետք է կատարվի. դրանք ինքնանպատակ չեն: Իրական նպատակից՝ իրական կարիքների բավարարումից զրկված՝ զգացմունքների դաստիարակությունը դառնում է հասարակ մարզանք և հեշտությամբ այլափոխվում է մի բանի, ինչ կարելի է անվանել դիտարկողի աճպարարություն կամ զգայարանների հասարակ գրգռում:

Նույն սկզբունքը կիրառելի է նաև մտածողության նկատմամբ: Մտածողությունը նույնպես ինքն իր համար և ինքնանպատակ չէ: Այն առաջանում է հանդիպող դժվարությունները հաղթահարելու անհրաժեշտությունից, այդ դժվարությունները հաղթահարելու լավագույն ձևերը գտնելու մտմտութենից, որը հանգեցնում է



ծրագրեր կազմելուն, լուծումը մտքում իրագործելուն և այդ լուծման համար անհրաժեշտ գործողություններն ու դրանց հերթականությունը որոշելուն: Գործողությունների այս կոնկրետ տրամաբանությունը նախորդում է մաքուր մտածողության տրամաբանությանը կամ վերացարկված հետազոտությանը, և այդ եղանակով ձեռք բերված մտավոր կարողությունները վերջինիս լավագույն նախապատրաստումն են:

Կրթության հարցերում մյուս կետը, որ լուսաբանում է պարապմունքների հոգեբանությունը, դպրոցական աշխատանքների նկատմամբ հետաքրքրասիրությունն է: Դպրոցական աշխատանքներում աշակերտի հետաքրքրություններին լայն տեղ հատկացնելուն հակառակ փաստարկներից մեկն այն է, որ հնարավոր չէ այդ հենքի վրա կառուցել համապատասխան նյութի ընտրությունը: Ասում են, որ երեխան տարբեր տեսակի հետաքրքրություններ է ունենում՝ լավ, վատ, չեզոք: Պետք է տարբերել իսկապես կարևոր և անկարևոր, պետքական և վնասակար հետաքրքրությունները, նրանք, որ վաղանցուկ են և առաջացել են պատահական գրգիռների պատճառով, և նրանք, որ շարունակական են ու ազդեցության հաստատունություն ունեն, և պետք է ընտրել: Սա նշանակում է, որ հետաքրքրությունները գրգռելու հիմք ստեղծելու համար պետք է հետաքրքրություններին հետևենք:

Բայց, անկասկած, պարապմունքների ընթացքում աշխատանքը մեծապես հետաքրքրում է երեխաներին: Բավական է մտնենք ցանկացած դպրոց, որտեղ կատարվում են այդպիսի պարապմունքներ, և այդ փաստն ապացուցելու բավարար փաստարկներ կգտնենք: Դպրոցից դուրս երեխաների խաղերի մեծ մասը փոքրացրած վերարտադրում կամ վերարտադրելու փորձ է անում կենցաղային զբաղմունքները: Սա բավարար հիմք է տալիս ասելու, որ այն հետաքրքրությունը, որ ունենում են երեխաները պարապմունքների ժամանակ, առողջ է, մնայուն և իսկապես օգտակար կրթական նպատակների համար, և որ դպրոցներում պարապմունքներին մեծ տեղ հատկացնելով՝ աշակերտի համար ապահովում ենք բնական հետաքրքրություն առաջացնելու լավ, նույնիսկ ամենալավ ձևը: Միննույն ժամանակ ստանում ենք որոշակի երաշխիք, որ այս աշխատանքը չի ծառայի միայն բավարարության զգացում ունենալուն և ժամանակավոր-անցողիկ բնույթ չունի:

Ցանկացած հետաքրքրություն առաջանում է որևէ բնագոյից կամ սովորույթից. վերջինս էլ ի վերջո հենվում է բնագոյի վրա: Այստեղից, իհարկե, չի հետևում, որ մեր բոլոր բնագոյներն ունեն հավասար արժեք, կամ չենք ժառանգել այնպիսի բնագոյներ, որոնք ավելի շուտ ենթակա են փոփոխման, քան բավարարման: Բայց պարապմունքների ժամանակ գիտակցաբար ի հայտ եկող բնագոյները պատկանում են հիմնական և անփոփոխ բնագոյների շարքին: Մեր գործունեությունն անհրաժեշտաբար ուղղված է բնության ուժերի և նյութերի տիրապետմանը, որպեսզի կարողանանք դրանք օգտակար դարձնել և ծառայեցնել կենսական կարիքներին: Մարդիկ իրենց գոյությունը պահպանելու համար պետք է աշխատեն: Մարդիկ



աշխատանքի ընթացքում ու աշխատանքի միջոցով են տիրապետում բնությանը, պահպանում ու լավացնում կյանքի պայմանները. դա հզորության զգացողություն է առաջացնում՝ հայտնագործելու, ծրագրելու, ձեռք բերած գիտելիքներով ուրախանալու կարողություններ: Մեր բոլոր պարապմունքները կարելի է բաժանել հետևյալ խմբերի՝ պարապմունքներ, որոնք մարդուն կապում են այն աշխարհի հետ, որտեղ ապրում է, պարապմունքներ, որոնց միջոցով նա իր գոյությունը պահպանելու համար սնունդ է հայթայթում, պարապմունքներ, որոնք ապահովում են նրան հագուստով ու տանիքով, և վերջապես պարապմունքներ, որոնք նրան հնարավորություն են տալիս ստեղծելու մշտական կացարան, որտեղ կարող է կենտրոնացնել իր ավելի բարձր ու հոգևոր հետաքրքրությունները: Դժվար է ենթադրել, որ այսքան երկար պատմություն ունեցող հետաքրքրությունները ամենակարևորների թվին չեն պատկանում:

Դեռ ավելին, այդ հետաքրքրություններն այն չափով, ինչ չափով զարգանում են երեխայի մոտ, ոչ միայն կրկնում են մարդկության անցած գործունեության ամենակարևոր կողմերը, այլև վերարտադրում են ներկա կյանքի իրավիճակները, որտեղ երեխան ապրում է: Նա անընդհատ տեսնում է, թե ինչպես են մեծերը զբաղված նման նպատակների հասնելով: Նա ամեն օր գործ ունենում է այդպիսի պարապմունքների արդյունքների հետ: Նա ամեն օր հանդիպում է այնպիսի փաստերի, որոնց ամբողջ նշանակությունն այդ պարապմունքների հետ ունեցած հարաբերությունն է: Պոկե՛ք դրանք ժամանակակից սոցիալական կյանքից և կտեսնեք՝ որքա՛ն քիչ բան է մնում. սա վերաբերում է ոչ միայն նյութական կողմին, այլ նաև մտավոր, գեղագիտական ու բարոյական, քանի որ սրանք էլ ամենամուր և անքակտելի շղթաներով կապված են պարապմունքների հետ: Այսպիսով երեխայի բնագոյային հետաքրքրություններն այդ ուղղությամբ նոր ուժ են ստանում այն ամենից, ինչ կատարվում է նրա շուրջը, և ինչ տեսնում է, լսում ու զգում: Այդ մասին ցուցումներն անընդհատ և ամեն տեղից հասնում են երեխային. ցանկություններ են արթնանում, նրա էներգիան ելք է փնտրում դեպի գործունեություն: Ստիպված ենք կրկնել, որ դժվար է ենթադրել, թե երեխայի հետ այդպիսի հաստատուն և բազմակողմանի կապեր ունեցող հետաքրքրությունները չեն պատկանում ամենակարևորների և ամենաերկարատևների թվին:

Հետաքրքրությունը՝ որպես սկզբունք, կրթության համակարգ ներմուծելու դեմ մի առարկություն էլ է արվում. ասում են, որ հետաքրքրությունը կկասեցնի մտավոր տնտեսումը՝ ձգելով երեխային մեկ այս, մեկ այն կողմ, այդպիսով խաթարելով մտքի անընդհատ և նպատակային զարգացումը: Բայց տեքստիլ աշխատանքները, որոնց մասին այստեղ զեկուցեցի, հենց իրենց բնությամբ պահանջում են երկարատևություն: Այդ պարապմունքը շարունակվում է ոչ թե օրերով, այլ ամիսներով և նույնիսկ տարիներով: Դա առաջացնում է ոչ թե էներգիայի առանձին և մակերեսային պոռթկումներ, այլ ուժերի ամուր և հաստատուն կազմակերպում՝ որոշակի ուղղորդված: Նույն չափով սա ճիշտ է նաև պարապմունքի այլ տեսակների համար, օրինակ՝ աստղագործական կամ խոհարարական աշխատանքների ժամանակ: Այս



պարապմունքներն ամուր ողնաշարով մի ամբողջական կմախքում են հավաքում իմպուլսների հսկայական բազմազանությունը, որոնք հակառակ դեպքում անջատ-անջատ կլինեին: Իհարկե, կարելի է կասկածել, որ դպրոցական գործուն հետաքրքրության սկզբունքի լայն կիրառումն ամբողջովին անվտանգ չի լինի, եթե կիրառվի առանց կանոնակարգված և առաջավոր մեթոդների, որոնք թափանցում են դպրոցի ամբողջ էության մեջ:

Յոթերորդ գլուխ Ուշադրության զարգացումը

Նախապատրաստական ուսումնարանները և մանկապարտեզները ղեկավարող վարչությունը հիմա աշխատում է մանկավարժական մի խնդրի վրա, որը բխում է մանկապարտեզը տարրական դպրոցի առաջին դասարանի հետ սերտորեն կապելու փորձից. դա ժամանակակից սոցիալական պայմաններին հարմարեցնելու և ֆիզիոլոգիայի ու հոգեբանության վերջին պահանջներին համապատասխանեցնելու նպատակով հին նյութերի և ուսուցման ավանդական մեթոդների վերանայումն է: Աշխատանքների արդյունքների մասին մանրամասն հաշվետվությունը կհրապարակվի ավելի ուշ:

Փոքր երեխաներն ունեն իրենց տեսադաշտն ու իրենց մտքերը, բայց դրանք հիմնականում ուղղված են մարդկանց. մարդիկ ի՞նչ են անում, ի՞նչ վարք ունեն, ինչո՞վ են զբաղվում, և դրանից ի նչ է ստացվում: Նրանց հետաքրքրությունը ավելի շուտ անձնային է, քան առարկայական կամ մտավոր: Նրանց հետաքրքրության մտավոր արտահայտությունը կենցաղագրության ձևն է, բայց ոչ այն ձևը, որը որոշակի նպատակ է պարունակում և լուծման համար որոշակի խնդիր առաջադրում, որը կենցաղագրության ձևով ենթադրում է հոգեբանական ինչ-որ բան՝ զգացմունքներ արթնացնող ընդհանուր գաղափարով միավորված տարբեր մարդկանց, առարկաների, դեպքերի ամբողջություն, և ոչ էլ արտաքին աշխարհի մասին պատմությունները: Մանկական միտքը փնտրում է ամբողջական մի բան, որն ընդհատվում է միայն տարբեր դիպվածներով, կենդանանում է գործողություններով և վառ արտահայտված է. այստեղ պետք է լինի գործողություն, զարգացում, օգտակարության և պիտանիության զգացողություն, պետք է լինի գաղափարից առանձնացված առարկայի զննում: Առարկայի ձևի կամ կառուցվածքի առանձին մասի վերլուծումը երեխային չի գրավում և բավականություն չի պատճառում:

Սոցիալական զբաղմունքներից ստացվող նյութը հարմարեցվում էր մանկական մտքի այդ պահանջները սնելուն և բավարարելուն: Նախորդ տարիներին երեխայի ուշադրությունն ուղղված էր տնային զբաղմունքներին, իրենց տան կյանքի՝ ուրիշ տների կյանքի ու տանից դուրս կյանքի հետ կապին: Հիմա նրանք պետք է բարձրանան մինչև հասարակության բնորոշ զբաղմունքների հետ ծանոթությունը՝ այդ բառի լայն



իմաստով, երեխայի եսապաշտական հետքերը խորհրդանշաբանորեն, միայն իր հետ կապ ունեցող գործերից մի քայլ առաջ անցնեն:

Կրթության տեսության տեսանկյունից պետք է նշել հետևյալ առանձնահատկությունները:

1) Բնության երևույթների, գործընթացների, դրանց հարաբերության ուսումնասիրությունը կատարվել է ոչ թե մարդկանց կյանքից առանձին, այլ դրա հետ կապված: Տարվա ընթացքում սերմերի և դրանց աճման մանրակրկիտ դիտարկումներ են կատարվել, ուսումնասիրվել է բույսերի, ծառերի, քարերի, կենդանիների կյանքը՝ դրանց կառուցվածքի ու հատկությունների, դրանց գոյության համար անհրաժեշտ աշխարհագրական պայմանների, եղանակի, ջրի ու ցամաքի բաշխման և այլ տեսանկյուններից: Մանկավարժական խնդիր է դեկավարել մանկան՝ դիտարկելու ընդունակությունը, երեխայի մեջ դաստիարակել այն աշխարհի բնորոշ հատկությունների հետ ծանոթանալու հետաքրքրություն, որում ինքն ապրում է, հետագա ավելի հատուկ ուսումնասիրությունների համար բացատրական նյութ տալ և դեռ ավելին՝ ապահովել տարբեր փաստերի ու մտքերի «ուղեկցորդով», որը դրանք կողեկցի երեխայի՝ ինքնաբերաբար առաջացող զգացմունքների ու մտքերի միջով: Այստեղից առաջանում է դրանց կապը մարդկային կյանքի հետ: Բացարձակապես ոչ մի բաժանում չի կատարվել աշխատանքի «սոցիալական» կողմի, մարդու կյանքի հետ դրա հարաբերության, դրանց փոխադարձ կապի և «գիտության»՝ բնության փաստերի ու ուժերի միջև. չի կատարվել, քանի որ մարդու և բնության միջև տարբերությունը հետագա մտորումների ու վերացարկման արդյունք է, և դա արագացնել, կնշանակի ոչ միայն երեխային խանգարել բացահայտելու իր ամբողջ մտավոր էներգիան, այլև նրան շփոթեցնել ու մոլորեցնել: Միջավայրը միշտ մնում է այն, որտեղ կյանքն է ընթանում, և որի միջոցով այն արտահայտվում է, հետևաբար երեխաների հետ աշխատանքի ընթացքում այն առանձնացնել, դարձնել դիտարկման և բացատրման առարկա ինքնին, մարդու կյանքից դուրս, նշանակում է անմտորեն վարվել մարդկային բնույթի հետ: Այս ճանապարհով ստացվում է այն, որ երեխայի սկզբնական բնական ազատ հայացքը բնության նկատմամբ քանդվում և վեր է ածվում իմաստ չունեցող, իրարից անկախ փաստերի զանգվածի:

Ժամանակակից մանկավարժական տեսությունն իր «կոնկրետ», «անհատական» ընդգծումներում տեսադաշտից դուրս է թողնում այն փաստը, որ ֆիզիկական առարկայի՝ քարի, նարնջի, կատվի գոյությունը և ներկայացումը կոնկրետության երաշխիք չեն, որ կոնկրետությունը հոգեբանական երևույթ է, և որ կոնկրետ է այն ամենը, ինչը մեր մտքին ներկայանում է որպես ամբողջություն, որպես ուշադրության ու հետաքրքրության ինքնաբավ կենտրոն: Սակայն այս արտաքին և մի քիչ սառը դրույթի դեմ հակազդեցություն է բարձրանում. պնդում են, որ կոնկրետության համար անհրաժեշտ է մարդու հետ կապված արտահայտչություն, և որ դրան կարելի է հասնել բացարձակապես անձնավորման միջոցով. արդյունքում շարունակում է պահպանվել



բույսի, մշուշի, անձրևի և այլնի սիմվոլացումը, որը հնարավոր է դարձնում ոչ թե իսկական գիտելիքին հասնելը, այլ պսևոգիտելիքին:

Միմվոլացումը հանգեցնում է նրան, որ բնության նկատմամբ սեր առաջանալու փոխարեն երեխայի հետաքրքրությունը տեղափոխվում է դեպի բնության ուսումնասիրությանն ուղեկցող որոշ զգայական և հուզական ապրումներ, և, վերջապես, ինքը բնությունը ցնդում ու ցրվում է նրա գիտակցությունից: Նույնիսկ գրականության միջոցով բնությունը մոտենալու ձգտումն է անհաջող, քանի որ մոռանում են, որ առարկայից դեպի երեխայի միտքը ավելի կարճ ճանապարհ կա՝ հենց կյանքի հետ անմիջական շփման ճանապարհը, մոռանում են, որ բանաստեղծությունը, պատմվածքը և, ընդհանրապես, ցանկացած գեղարվեստական ստեղծագործություն իրենց սեփական տեղն ունեն. դրանց դերը ուժեղացնող և իդեալականացնող գործոն լինելն է և ոչ թե հիմք: Այլ կերպ ասած՝ մեր ցանկությունն է երեխայի մտքի ու բնության միջև ինչ-որ որոշակի կապ չֆիքսել, այլ հնարավորություն տալ ազատ զարգանալու այն կապին, որն արդեն սկսել է ցույց տալ իր ազդեցությունը:

2) Իսկ դա միանգամից բերում է գործնական հարցերի, որոնք քննարկման ժամանակ սովորաբար միավորում են «հարաբերակցություն» անվամբ, ուսումնասիրվող բազմազան առարկաների և ընկալման ու յուրացման կարողության այնպիսի փոխազդեցության մասին հարցերի, որ կնպաստեր մտավոր զարգացման միասնականությանը:

Ընդունված տեսանկյունից խնդիրն ավելի շուտ տարբերակումն է, քան հարաբերակցությունը, ինչպես սովորաբար դա հասկանում են: Կյանքի միասնությունը, ինչպես այն ներկայանում է երեխային, մի ամբողջության մեջ է միավորում բոլոր պարապմունքները ու կարմիր գծի նման անցնում է դրանցով. բոլորը՝ բույսերի, կենդանիների, աշխարհագրական պայմանների բազմազանությունները, նկարչությունը, ծեփագործությունը, խաղերը, կառուցողական աշխատանքները, թվաբանական հաշվարկները, այդ միասնության մեջ որոշակի գծեր ներմուծելու և մտավոր ու հուզական բավարարվածության հասնելու միջոցներ են: Այս տարի մեր դպրոցում կարդալուն և գրելուն շատ ժամանակ չի հատկացվել, բայց հասկանալի է՝ եթե այդ պարապմունքները ցանկալի համարվեին, ապա նրանց նկատմամբ էլ կկիրառվեր նույն սկզբունքը: Միասնականությունը, անհրաժեշտ հարաբերակցությունը հասանելի է դառնում ուսումնասիրվող բովանդակության ընդհանրությամբ և անընդհատությամբ և ոչ թե կարգագրերի խորամանկ հնարքներով, որոնցով ուսուցիչը փորձում է միավորել միմյանց հետ ոչ մի ընդհանրություն չունեցող առարկաներ:

3) Տարրական կրթությանը ներկայացվող համընդհանուր երկու պահանջները մեր ժամանակներում հաճախ ոչ թե միավորվում, այլ հակադրվում են. առաջինը պարապմունքների հիմքում արդեն ծանոթը, փորձից ստացվածը դնելու և դրանից դեպի անհայտը և հեռավորը տարածվելու անհրաժեշտությունն է. ծեծված ճշմարտություն, որը ոչ մի առարկության չի հանդիպում, երկրորդը՝ երեխայի



երևակայությունը որպես ուսուցման գործոն դիտարկելու անհրաժեշտությունը, վերջին ժամանակներս սկսել է ճանաչում գտնել:

Խնդիրն աշխատանքի ընթացքում այս երկու ուժերից ոչ թե առանձին, այլ համատեղ օգտվելն է: Երեխան շատ հաճախ, առաջին պահանջի համաձայն, ծանոթանում է սովորական առարկաներին և գաղափարներին, և հանկարծ նույն պահին նույն որոշակիությամբ նրան տանում են կախարդանքի աշխարհը՝ օտար աշխարհ, որը բոլորովին ունակ չէ բավարարելու երկրորդ սկզբունքի պահանջը: Արդյունքում (այս մասին ծավալվելու կարիք դժվար թե լինի) կրկնակի անհաջողություն է ստացվում: Իրականում ոչ մի հատուկ կապ չկա իրականի, առասպելի ու կախարդական հեքիաթի և երևակայության խաղի միջև: Հրաշքների անհավանական աշխարհը ամենին էլ ֆանտազիայի միակ նյութը չէ. ֆանտազիան ստեղծագործական կարողություն է, որն ընդհանուր գաղափարի ազդեցության տակ կարող է աշխատել ցանկացած բովանդակության հետ: Խնդիրը ոչ թե արդեն ծանոթ նյութի հոգնեցուցիչ կրկնության վրա տքնելը և առարկայական դասերի ձևով երեխայի զգացմունքներն արդեն յուրացրածի նյութի վրա սևեռելն է, այլ սովորականը, մոտիկը, հանրամատչելին լուսաբանելը, կենդանացնելը և դրանից օգտվելով՝ այնպիսի իրավիճակների կառուցումն ու գնահատումը, որոնք երեխային նախկինում հայտնի չէին, որոնք նա չէր իրականացրել: Սա է երևակայության զարգացումը:

Որոշ հեղինակներ մամուլում հանդես են եկել հայտարարությամբ, թե մանկականֆանտազիան միայն առասպելներում, անցած ժամանակների և տեղերի մասին հեքիաթային պատմությունների մեջ կամ արևի, լուսնի, աստղերի մասին սարսափելի հորինվածքներում է ելք գտնում. նրանք նույնիսկ պնդում էին առասպելը բոլոր «գիտություններ» ներմուծելու անհրաժեշտությունը՝ որպես երեխայի մեջ գերակայող՝ երևակայության պահանջը բավարարելու միջոց: Բայց, բարեբախտաբար, այդպիսի կարիքը միայն բացառություն է, չափազանցություն, անոմալիա, ոչ թե միջին երեխայի իրական պահանջմունք: Ջոները և Ջանիները, որոնցից շատերին ճանաչում ենք, երևակայության նյութը վերցնում են իրենց սովորական ընթացիկ կյանքից. մի մասը երևակայում է հոր ու մոր մասին, մյուսները երագում են շոգենավերի ու քարշիչների, ոչխարի ու կովի, ֆերմայում ու անտառում արկածների, ծովափի ու լեռների մասին: Մի խոսքով, միայն պետք է երեխային այնպիսի պայմանների մեջ դնել, որ կարողանա ուրիշներին հաղորդել սեփական փորձը, ձեռք բերած տեղեկությունները, որպեսզի կարողանա նոր դիտարկումներ անել՝ ընդարձակելով ու շտկելով հները, այն նպատակով, որ իր պատկերացումները շարունակեն շարժվել, ապրել, և որ այդպիսով նա մտավոր բավարարվածություն ու հանգստություն ստանա այն ամենի որոշակի ու կենդանի իրականացման մեջ, ինչը նոր է և ընդարձակում է մտահորիզոնը:

Հիշողության ու դատողության կարողությունների զարգացման հետ միասին երեխայի ուսուցման բնույթի փոփոխության հնարավորություն ու կարիք է առաջանում:



Նախորդ էջերում ծանոթացանք երեխայի մտքի անմիջական և ինքնակամ վիճակի հետ, որը բնորոշ է մինչև յոթ տարեկան հասակը՝ փորձի միջոցով ձեռք բերված նոր ապրումների պահանջմունքի հետ, սեփական փորձի մասնակի տվյալներով պատկերներ ստեղծելու և խաղի մեջ դրանց արտահայտումը գտնելու ծարավի հետ: Այս վիճակը տիպական է և գրականության մեջ հայտնի ինքնաբուխ ուշադրություն անվամբ կամ, ինչպես կարելի է այլ կերպ ձևակերպել, անկամ ուշադրություն՝ առանց կամքի մասնակցության:

Ուղղակի երեխան կլանված է նրանով, ինչ անում է. աշխատանքը, որը կատարում է, ամբողջովին նրան պահում է իր գրկում: Նա տրվում է աշխատանքին ամբողջությամբ, առանց մնացորդի: Հետևաբար, չնայած այստեղ շատ եներգիա է ծախսվում, բայց գիտակցված ջանք չկա, չնայած երեխան իր մտահորիզոնի ընդարձակմանն է ձգտում, բայց գիտակցված ձգտում չկա:

Ավելի հեռագնա նպատակների գիտակցման և այդ նպատակներին հասնելու համար որոշակի գործողությունների անհրաժեշտության գիտակցման զարգացման հետ միասին (հարց, որը քննարկվում է երկրորդ կետում), անցում է կատարվում «ոչ ուղղակի ուշադրություն» տերմինով հայտնի վիճակի կամ, ինչպես գերադասում են արտահայտվել որոշ գրողներ, կամային ուշադրության: Երևակայությունը գծագրել է արդյունքը, և երեխան զբաղվում է նրանով, ինչը կանգնած է իր առաջ, կամ ինչ ինքն անմիջապես պետք է կատարի, քանի որ դրա կատարումը օգնում է նպատակին հասնելուն: Ինքնին որպես առարկա կամ գործողություն՝ դրանք երեխային անհաղորդ կամ նույնիսկ վանող կարող են լինել, բայց քանի որ նա զգում է, որ դրանք այն արդյունքի մասն են, որն ինքը գնահատում է և որին համառորեն ձգտում է, դառնում են գրավիչ և կլանում են նրան:

Սա է անցումը «կամային» ուշադրության, բայց միայն անցումը: Վերջինս հասնում է իր գոյության ամբողջությանը միայն այն ժամանակ, երբ երեխան իր առջև արդյունքն է դնում՝ որպես խնդիր կամ հարց, որոնց լուծումը ձգտում է գտնել ինքն իր համար: Միջանկյալ փուլում (ուրից մինչև տասնմեկ-տասներկու տարեկանը), երբ երեխան կիրառում է որոշ միջանկյալ գործողություններ՝ հետևելով ինչ-որ նպատակի, որին ձգտում է հասնել, այդ նպատակն անորոշ մի բան է լինում, այնպիսի մի բան, որը պետք է իրագործվի կամ կատարվի, որը որոնելի շոշափելի արդյունք է, որին պետք է հասնել: Այստեղ խոսքն ավելի շուտ գործնական դժվարության մասին է, որը երեխան փորձում է հաղթահարել, քան թե մտքի պահանջի: Բայց ընդունակության զարգացմանը զուգընթաց՝ երեխան սկսում է նպատակն ընկալել իբրև մի այնպիսի բան, որը պետք է դուրս բերված ու բացահայտ լինի. նա սկսում է կառավարել իր գործողությունները և պատկերացումները, որպեսզի օգնի իր փնտրտուքներին և խնդիրը լուծի: Սա էլ հենց դատողությանն ուղղված գիտակցական ուշադրությունն է:

Պատմությանը վերաբերող աշխատանքներում այս փոփոխությունն արտահայտվում է պատմվածքի ու կենսագրության ձևից, դպրոցում բարձրացված հարցերի քննարկումից անցում կատարելով ինքնուրույն հարցադրումներ անելուն:



Պատմության մեջ միշտ էլ լինում են այնպիսի իրավիճակներ, որոնց մասին հնարավոր են տարբեր կարծիքներ, կան վիճելի տեղեր, երբ փորձը, դատողությունը և այլն կարող են հաջողությամբ կիրառվել: Բայց մտավոր նկատելի առաջընթացը երևում է, երբ առկա են դատողության միջոցով այդ կասկածելի և հակասական դրույթները զարգացնելով մի պրոբլեմի հասցնելու կարողությունը, դժվարությունը երեխային հասկացնելուց հետո նրան մենակ թողնելը, որպեսզի ինքնուրույն վերանայի հարցին վերաբերող նյութերը, կազմի որոշակի արժեք ունեցող սեփական դատողություն կամ նույնիսկ սեփական ուժերով լուծի վիճելի հարցը: Նման փոփոխություն կլինի նաև բնագիտական առարկաների ուսումնասիրության ժամանակ. խցիկը պատրաստելուց և գործնականում կիրառելուց անցում կկատարվի դրա հետ կապված ավելի վերացական խնդիրների քննարկմանը՝ լույսի օրենքին, անկյունային չափումներին և այլն, որոնք հանգեցնում են տեսության կամ բացատրում են փորձը:

Ընդհանրապես զարգացումը նորմալ գործընթաց է: Բայց դա համապատասխան հասկանալն ու դրանից հստորեն օգտվելը մտավոր կրթության ամենալուրջ խնդիրն է: Ինտելեկտուալ տեսանկյունից այն մարդուն կարելի է անվանել կրթված, որը ձեռք է բերել ուշադրության ու դատողության կարողություն, իր մտքի առջև լուծում պահանջող խնդիրներ և պրոբլեմներ դնելու կարողություն. նա տիրապետում է մտքի կարգապահությանը, կարողանում է կառավարել իր մտավոր ընդունակությունները: Առանց դրան մարդու միտքն ապրում է սովորույթի ողորմածության կամ ուրիշների հուշումների միջոցով:

Հանդիպող դժվարություններից մի քանիսը կարող են պարզորոշ բացահայտվել, եթե կանգ առնենք մի մոլորության վրա, որը գերակշռում է սովորական տիպի դպրոցների ծրագրերում: Շատ հաճախ ընդունում են, որ ուշադրությունը կարող է կենտրոնացվել ցանկացած ուսումնական առարկայի վրա, եթե միայն կա սեփական կամք ու ցանկություն. անհաջողությունը դիտվում է որպես չցանկանալու և սովորել չկարողանալու հատկանիշ: Երեխային սկսում են սովորեցնել թվաբանություն, աշխարհագրություն, քերականություն և նրան ասում են, որ ինքը պարտավոր է դրանք յուրացնելու համար ջանքեր գործադրել: Բայց եթե երեխան մտքի խորքում այդ ջանքերը գործադրելու անհրաժեշտության որևէ կասկած ունի, եթե որևէ անվստահություն կա, ապա գիտակցական ուշադրությունն անհնար է: Իսկ եթե նյութի նկատմամբ բավական ներքին հետաքրքրություն կա, այդ դեպքում առաջանում է անմիջական, ինքնակամ ուշադրություն, որը շատ արժեքավոր է, քանի դեռ շարունակվում է, բայց որն ինքնին դեռ չի ստեղծում մտքի ուժ կամ սեփական մտավոր կարողությունների ինքնուրույն ղեկավարում: Եթե նյութը երեխային առանձնապես չի հետաքրքրում, ապա ուսուցիչը, իր եռանդին, պատրաստվածությանը, փորձին, դպրոցի հետագա պլաններին համապատասխան, կա՛մ փորձ է անում նյութին կողմնակի արհեստական հետաքրքրություն հաղորդել՝ դիմելով տարբեր տեսակի հնարքների, որպեսզի «դասը հետաքրքրաշարժ» դարձնելով՝ գրավի երեխաների ուշադրությունը, կա՛մ դիմում է խթանման արհեստական մեթոդների (ցածր



գնահատական, հաջորդ դասարան չփոխադրելու սպառնալիք, տարբեր տեսակի դիտողություններ, անընդհատ դիմում երեխային՝ «ուշադի՛ր եղիր», և այլն), կա՛մ, հնարավոր է, երկուսից էլ օգտվում է:

Նախ այդ եղանակով ձեռք բերված ուշադրությունը միշտ արտաքին որևէ ազդակից կախվածության մեջ է մնում, և այդ պատճառով, երբ գրավչությունն անհետանում է, կամ ճնշումը դադարում է գործելուց, շատ քիչ կամ համարյա ոչ մի ներքին օգուտ, սեփական մտավոր ուժերից օգտվելու կարողություն չի մնում: Եվ, վերջապես, նման ուշադրությունը միշտ բավարարվում է «ուսման» նեղ բաժնով, այսինքն՝ մյուսների կողմից տրվող հնարավոր հարցերի պատրաստի պատասխանները սերտելով: Հակառակը, իսկական, գիտակցական ուշադրությունը միշտ կապված է դատողությունների, մտածմունքների, կշռադատությունների հետ. դա նշանակում է, որ երեխայի մեջ իր սեփական հարցն է առաջանում, և որ նա գործնականորեն զբաղվում է դրան պատասխանելու համար հարմար նյութ որոնելով և ընտրելով, գիտակցելով այդ նյութի առանձնահատկություններն ու որակը՝ դրա պիտանելիությունը հարցի լուծման համար: Խնդիրն իր կողմից է դրված, ուստի դրա լուծման պահանջը, ուշադրության խթանները պատկանում են հենց իրեն, և այստեղից՝ անհրաժեշտ պատրաստվածություն ձեռք բերելու անհրաժեշտություն է զգում. հենց դա է կարգապահությունը, սեփական մտավոր ուժերից օգտվելու կարողության օգուտը, այսինքն՝ առաջացող խնդիրները քննարկելու սովորույթը:

Հազիվ թե արժե ասել, որ ավանդական ուսուցման ժամանակ այնքա՛ն շատ ջանք է թափվում երեխային պատրաստի նյութ ներկայացնելու վրա (գրքեր, առարկայական դասեր, ուսուցչի բացատրություններ և այլն), և երեխայի վրա բացարձակապես մի պատասխանատվություն է դրվում՝ պատրաստի նյութն անգիր անելու պատասխանատվությունը, այնպես որ այստեղ միայն հազվադեպ է գիտակցական ուշադրությունը զարգացնելու հիմք առաջանում: Գրեթե ոչ մի ուշադրություն չի դարձվում գլխավոր պահանջին՝ որ երեխան առաջացած պրոբլեմն իր սեփականը համարի, և որ ինքը դրա լուծման համար բոլոր ջանքերը գործադրելու անհրաժեշտության գիտակցմանը գա: Այնքան վճռական են անտեսվում այն պայմանները, որոնք կերաշխավորեին, որ երեխայի միտքը ինքուրույն խնդիրներ դներ, որ կամային ուշադրության հենց գաղափարը փոխել, շուտ են տվել: Այն սկսվել է դիտարկվել, որպես ոչ ցանկալի լարման դրսևորում, որը պոռթկման հետևանքով է առաջ գալիս օտար և, հետևաբար, վանող նյութից՝ փոխանակ համարվելու անձնական նախաձեռնության արտահայտություն: «Սեփական կամքի արտահայտությունն» սկսել է դիտվել որպես անցանկալի, տգեղ երևույթ, փոխանակ քաջալերվի՝ որպես ազատ, ինքնուրույն խորաթափանցության ու հզորության արտահայտություն, որը հենվում անձնական հետաքրքրության վրա:



Ութերորդ գլուխ Պատմության դերը տարրական կրթության մեջ

Եթե պատմությունը դիտարկենք որպես վաղուց անցած ժամանակների մասին հաշվետվություն, ապա դժվար կլինի գտնել որևէ հիմնավորում, որ պատմությունը ինչ-որ կարևոր դեր ունենա տարրական դպրոցի ծրագրերում: Անցյալն անցյալ է, և պետք է իրենց մեռյալներին թաղելու գործը թողնել մեռածներին: Չափազանց շատ հրատապ խնդիրներ կան ներկա կյանքում և շատ-շատ կանչեր ապագայի շեմից, որպեսզի երեխային թույլատրվի խորասուզվել հավերժ անցածի մեջ: Բայց այլ բան է ստացվում, երբ պատմությունը դիտարկում ենք որպես սոցիալական կյանքի ուժերի և ձևերի մասին հաշվետվություն: Սոցիալական կյանքը միշտ մեզ հետ է. անցյալի ու ներկայի միջև տարբերությունն էական չէ մեզ համար: Ինչ-որ բան կատարվել է այն ժամանակ, թե հիմա է ընթանում՝ միայն ժամանակի հարց է: Դա նույն կյանքն է. պատմությունը բացահայտում է շարժառիթները, որոնք մարդկանց ստիպել են միավորվել, և որոնք անջատել են նրանց, ու նկարագրում է, թե ինչն է ցանկալի, և ինչն է տառապանք պատճառում: Ինչ էլ լինի պատմությունը գիտնական պատմաբանի կամ մանկավարժի համար, այն անուղղակի ձևով պետք է սոցիոլոգիայի դեր կատարի՝ ուսումնասիրի հասարակությունը, այսինքն՝ նրա գիտակցության և կազմակերպման ձևերի պրոցեսները բացահայտի: Ժամանակակից հասարակությունը չափազանց բարդ է և երեխային չափազանց մոտ, որպեսզի հնարավոր լինի ուսումնասիրել: Նրա դետալների լաբիրինթոսում երեխան չի գտնի ուղեցույց թելը և ի վիճակի չի լինի գագաթը բարձրանալու, որտեղից նրա առջև կբացվեր դրա կառուցվածքի ամբողջ պլանը:

Եթե պատմության ուսուցման խնդիրն այն է, որ երեխայի համար սոցիալական կյանքի նշանակությունը գնահատելու հնարավորություն ստեղծի, որ երեխան իր երևակայության մեջ կարողանա պատկերացնել այն ուժերը, որոնք նպաստել ու մղել են մարդկանց միմյանց հետ բարերար համագործակցության, որպեսզի նա կարողանա հասկանալ այն բնորոշ առանձնահատկությունները, որոնք օգնել են առաջընթացին, և որոնք քարշ են տվել հետ, այդ դեպքում էական պահանջը, որ պետք է ներկայացվի պատմության շարադրմանը, այն է, որ պատմությունը շարժվող, դինամիկ լինի: Պատմությունը պետք է շարադրվի ոչ թե որպես եզրահանգումների ու գործողությունների հսկայական կուտակում, ոչ թե որպես կատարվածի մասին հաշվետվություն, այլ որպես ուժով ու գործողություններով լի պրոցես: Նրա շարժառիթները, այսինքն՝ շարժիչ ուժերը, պետք է բացահայտ երևան: Պատմության ուսումնասիրությունը փաստերի կույտեր հավաքելը չէ, այլ կենդանի պատկերը ներկայացնելու համար այդ փաստերն օգտագործելը. ինչու և ինչպես մարդիկ դա՛ արեցին և ոչ թե այլ բան, ինչպես նրանք հաջողության հասան կամ ինչու ձախողեցին:

Քանի որ պատմությունը հասկացվում է որպես պրոցես, առաջ են քաշվում նրա տնտեսական և արդյունաբերական կողմերը: Հենց միայն տեխնիկական մի խնդիր է, որի



վրա մարդկությունն անդադար աշխատում է. ինչպե՞ս ապրել, ինչպե՞ս տիրապետել բնության ուժերին ու օգտագործել դրանք, որպեսզի դառնան մարդկանց կյանքը հարստացնելու համար պիտանի: Քաղաքակրթության մեծագույն պրոցեսը բխում է ինտելեկտի այդ դրսևորումներից, որ մարդուն ազատում են բնությունից անհույս կախված լինելուց ու նրա առջև ճանապարհ են բացում, թե ինչպես կարող է ստիպել բնության ուժերին աշխատել իր սեփական նպատակներին համաձայն: Մոցիալական աշխարհը, որում հիմա երեխան ապրում է, չափազանց բարդ ու հարուստ է, այնպես որ երեխայի համար հեշտ չէ հասկանալ, թե ինքան շատ աշխատանք է թափվել այն կառուցելու համար, ինչքան աշխատանք ու միտք է ընկած դրա ետևում: Հիմա մարդը իր տրամադրության տակ հրեշավոր սարքավորումներ ունի: Երեխային կարելի է հասցնել այն բանի ընկալմանը, թե ինչպես են այդ պատրաստի միջոցները ստեղծվել: Նա պետք է մարդուն տեսնի բնության հետ դեմ հանդիպակաց, առանց որևէ ժառանգական կապիտալի, առանց աշխատանքային գործիքների, առանց մշակված նյութերի: Հետո քայլ առ քայլ պետք է հետևի այն պրոցեսին, թե ինչպես է մարդը սկսել հասկանալ իր կարիքները և հորինել գործիքներ ու միջոցներ, որոնք նրան հնարավորություն են տվել դրանք բավարարելու, ինչպես է մարդը սովորել այդ նոր միջոցների օգնությամբ հայտնաբերել զարգացման նոր հորիզոններ և նոր պրոբլեմներ առաջ քաշել: Մարդկության արդյունաբերական պատմությունը բացառապես նյութական կուլտուրայի, օգտապաշտության պատմություն չէ, այն մարդկության մտքի պատմությունն է: Դա հաշվետվություն է այն մասին, թե ինչպես է մարդը մտածել սովորել, մտածել, որ ստեղծի, փոխի կյանքի պայմանները, որպեսզի ինքը կյանքը բոլորովին ուրիշ դառնա: Դա նույն չափով նաև հաշվետվություն է մեր բարոյական հասկացությունների զարգացման մասին, հաշվետվություն կյանքի պայմանների համբերատար ձևափոխման մասին, որպեսզի դրանք համապատասխանեն մարդկության նպատակներին:

Գլխավոր հետաքրքրությունը, որով երեխան մոտենում է պատմական նյութին, այն է, թե ինչպես են մարդիկ ապրում: Մա է այն տեսակետը, որը կապում է այն էակներին, որոնց երեխան հանդիպում է ամեն օր, անցյալում ապրածների հետ, և որը երեխայի մեջ նրանց նկատմամբ համակրանք և նրանց կյանքն ավելի խորը թափանցելու ցանկություն է առաջացնում:

Երեխան, որ կհետաքրքրվի, թե ինչպես են անցյալում մարդիկ ապրել, ինչպես են աշխատել իրենց գործիքներով, ինչպես են նոր հայտնագործություններ արել, և կյանքի ինչպիսի փոփոխություններ են տեղի ունեցել դրանց հզորությունից և դրանց պատճառով առաջացած ազատ ժամանակի հետևանքով, կցանկանա ինքն անձամբ այդ ամենը վերամշակել, կցանկանա վերարտադրել այդ պրոցեսները և կցանկանա նորից գործ ունենալ այդ նույն նյութերի հետ: Հենց որ երեխան հասկանա, թե մարդկանց առջև ինչ խնդիրներ են կանգնած եղել, և չնայած բնության դրած արգելքներին, ինչ հաջողությունների են մարդիկ հասել բնությունից ստացած միջոցների պայմաններում, նա անմիջապես կձգտի դեպի դաշտերն ու անտառները,



օվկիանոսներն ու լեռները, դեպի բուսական ու կենդանական աշխարհը: Իր մեջ ստեղծելով պատկերացում բնական պայմանների մասին, որտեղ մարդիկ ապրում են, այնուհանդերձ նա ուսումնասիրում է նրանց կյանքը, սկսում դրանով համակվել: Այդ վերարտադրությունը նա չի կարող անել այլ կերպ, քան ծանոթանալով բնության այն ուժերի ու ձևերի հետ, որոնցով ինքը շրջապատված է: Պատմության նկատմամբ հետաքրքրությունը բնության ուսումնասիրությանն ավելի մարդկային երանգ ու ավելի խորը կարևորություն է հաղորդում: Բնության հետ ծանոթացումն էլ իր հերթին մեծ ճշտություն ու նրբերանգներ է հաղորդում պատմության պարապմունքներին: Սա է ճիշտ «հարաբերակցությունը» պատմության ու բնագիտության միջև:

Նույն նպատակն էլ՝ սոցիալական կյանքի խորացված գնահատումը, որոշում է կենսագրական տարրի տեղը պատմության ծրագրում: Պատմական նյութն ավելի կենդանի ու ավելի խորն է ընկալվում երեխայի կողմից, երբ այն ներկայացվում է առանձին անհատների մասին պատմությունների տեսքով, երբ խտանում է ինչ-որ հերոսի կյանքի ու գործունեության մասին զրույցում: Այս հարցում կասկած լինել չի կարող: Բայց հնարավոր է կենսագրականներն այնպես օգտագործել, որ դրանք դառնան գուցե և հետաքրքիր այնպիսի պատմությունների ժողովածու, որոնք ազդում են միայն երեխայի զգացումների վրա և սոցիալական կյանքի ընկալմանը բոլորովին չեն մոտեցնում: Սա տեղի է ունենում այն ժամանակ, երբ անձը, որն ընտրվում է որպես հերոս, դիտարկվում է շրջապատող միջավայրից անջատ, և երբ երեխային չեն թույլատրում զգալ այն սոցիալական պայմանները, որոնք առաջացնում են հերոսի արարքները, և այն սոցիալական պրոցեսները, որոնք հերոսը ղեկավարում է իր գործունեությամբ: Կենսագրությունը դառնում է սոցիալական ուսումնասիրության գործիք այն դեպքում, երբ վառ գծերով ներկայացնում է սոցիալական կարիքների ու հերոսությունների գումարը, երբ երեխայի երևակայությանը ներկայացվում է հերոսին օգնության կանչող սոցիալական չարիքների և պրոբլեմների պատկերը, և ցույց են տրվում այն ճանապարհները, որոնցով հերոսը իրավիճակից դուրս գալու էլք է գտել:

Պատմության վրա դրված սոցիալական խնդրի գիտակցումը նրան պահպանում է առասպելի, լեգենդի մեջ թաղվելուց կամ ուղղակի գեղարվեստական ակնարկ դառնալուց: Չեմ կարող ավստասանք չհայտնել այն առթիվ, որ ինչքանով Հերբերտյան դպրոցը, պատմություն ներմուծելով, հարստացրեց տարրական դպրոցի ծրագիրը, հենց այդքանով էլ այլասերեց պատմության և գրականության միջև եղած ճշմարիտ հարաբերությունը: Որոշ իմաստով ամերիկյան գաղութատիրական պատմության և Դեֆոյի «Ռոբինզոն Կրուզո» վեպի հիմքում դրդապատճառները նույնն են: Երկու դեպքում էլ նկարագրվում է մարդ, որն արդեն հաղորդակցվել էր քաղաքակրթությանը, հասել մտքի հասունության որոշակի աստիճանի, իր համար որոշել իդեալներ և գործունեության նպատակներ, բայց անսպասելիորեն ետ էր շարտվել և թողնվել իր սեփական ուժերի հույսին, որը պետք է պայքարի մեջ մտներ կուսական և հաճախ թշնամական բնության հետ, և հաղթահարեց բոլոր արգելքներն իր սուր մտքի, էներգիայի և համար բնավորության շնորհիվ: Բայց երբ Ռոբինզոն Կրուզոն տեղ է



գտնում տարրական դպրոցի երրորդ կամ չորրորդ դասարանում, արդյոք դա համարժեք չէ նրան, որ սայլը ձիու հետևից կապելու փոխարեն ամրացրած լինեին առջևից: Ինչո՞ւ երեխային իրական նյութը չմատուցվի ավելի լայն թափով, ավելի ուժգին, կյանքի համար ավելի կենդանի և նշանակալից՝ օգտվելով Ռոբինզոն Կրուզոյից՝ որպես այդ կարգի պրոբլեմների և գործունեության իդեալականացված պատկեր: Ինչքան էլ որ կարևոր լինի ընդհանրապես վայրենիների և մասնավորապես հյուսիսամերիկյան հնդկացիների կյանքի ուսումնասիրությունը, ինչո՞ւ անմիջապես ծանոթանալու փոխարեն պետք է դրան մոտենալ կողմնակի ճանապարհով՝ Հայավատի միջոցով: Իսկապես, ի՞նչ կարիք կա դիմելու պոեմին՝ բնությանը մոտ գտնվող մարդկանց կյանքի պայմանների և պայքարի մասին իդեալականացված, բարձարագույն շփման կետեր ստանալու համար, երբ երեխան դրանք արդեն յուրացրել է ավելի հարմար ձևով: Կա՞մ հնդկացիների կյանքը ներկայացնում է որոշակի հարցեր և սոցիալական կյանքի ազդակներ, կա՞մ այն տեղ չունի կրթության ընդհանուր ծրագրում: Եթե այն այդքան մեծ արժեք ունի, զուտ գեղարվեստական վերարտադրության նրբին գեղեցկությունների մեջ աննկատ թողնելու փոխարեն պետք է առաջ մղել և ուսումնասիրել առանձին, ինքնին:

Նույն նպատակը՝ սոցիալական հարաբերությունների բնական կախվածության ընկալումը, հնարավորություն է տալիս դատելու այն մասին, թե ինչ նշանակություն ունի երեխաներին պատմություն սովորեցնելիս ժամանակագրական կարգին հետևելու մեր ձգտումը: Վերջերս շատ ջանք է թափվել այն բանի անհրաժեշտությունը հաստատելու համար, որ պետք է քաղաքակրթության զարգացմանը հետևել տեղերի հստակ հաջորդականությամբ, որտեղ այն երևացել է, սկսել Եփրատի և Նեղոսի հովիտներից, հետո անցնել Հունաստան, Հռոմ և այլն: Որպես գլխավոր հիմնավորում՝ առաջ էր քաշվում այն միտքը, որ ներկան կախված է անցյալից, իսկ անցյալի յուրաքանչյուր փուլը՝ իրեն նախորդող անցյալից:

Այս դեպքում հակասության մեջ ենք մտնում պատմության տրամաբանական և հոգեբանական մեկնաբանությունների միջև: Եթե խնդիրը գնահատելն է, թե ինչ է իրենից ներկայացնում սոցիալական կյանքը և ինչպես է շարժվում, այդ դեպքում, իհարկե, երեխան պետք է գործ ունենա այն բանի հետ, ինչն իրեն հոգեպես մոտ է և ոչ թե հեռու: Բաբելացիների և եգիպտացիների կյանքն ուսումնասիրելու դժվարությունը ոչ թե այն է, որ այդ կյանքը ժամանակի մեջ է հեռու, այլ այն, որ ժամանակակից կյանքի խնդիրներից ու հետաքրքրություններից է կտրված: Պատմությունը դա բավականաչափ չի հեշտացնում և բավականաչափ չի ընդհանրացնում կամ համենայն դեպս դա չի անում համապատասխան ձևով: Նա դրան հասնում է ավելի շուտ հենց ներկա ժամանակներին բնորոշ ազդակները գործի դնելով, քան թե դրանք ներկայացնելով իրենց զարգացման սաղմնային փուլում: Այս կյանքի ակնառու գծերն ընդգրկելը և հասկանալը դժվար է նույնիսկ մասնագետի համար: Պատմությունը, անկասկած, նկարագրում է ազդակներ, որոնք ազդել են հետագա կյանքի վրա և ձևափոխել են դեպքերի ընթացքը ժամանակի մեջ: Բայց երեխան դեռ չի հասել զարգացման այնպիսի



աստիճանի, որ կարողանա գնահատել պատմության ընթացքի վերացարկված պատճառները և առանձնահատուկ ներդրումները: Գործունեության խորհրդավոր հարաբերությունների, պայմանների և բնույթի նկարագրությունն է այն, ինչի կարիքը նա ունի: Այս առումով նախնադարյան կյանքն ավելի մոտ է նրան, քան Բաբելոնի կամ Եգիպտոսի շինծու կյանքը: Երբ երեխան ի վիճակի է դառնում գնահատելու պետական կառուցվածքը, նա կարող է իր համար պարզել, թե պետականության ինչ գաղափար է կանգնած եղել յուրաքանչյուր ազգի առաջ և ինչ ազդեցություն է ունեցել ժամանակակից պետական կառուցվածքի վրա: Բայց այդ շրջանը գալիս է, երբ երեխան նույնքան լավ սկսում է հասկանալ այն վերացական պատճառները, որոնք գործում են մյուս պետություններում, այսինքն՝ երբ նա մոտենում է դպրոցի երկրորդ աստիճանը տեղափոխվելուն:

Ընդհանրապես մեր սխեման նշում է երեք փուլ. առաջինը ընդհանրացված և պարզեցված պատմությունն է, որը բուն կամ ժամանակագրական իմաստով դժվար է պատմություն համարել. նրա խնդիրը երեխայի համար տարբեր սոցիալական գործունեությունների վրա հայացք գցելու և դրանց նկատմամբ համակրանք ձևավորելու հնարավորության ստեղծումն է: Այս փուլն ընդգրկում է ներկա ժամանակներում քաղաքում և գյուղում մարդկանց զբաղմունքների ուսումնասիրությունը (վեց տարեկան երեխաների աշխատանքը), հայտնագործությունների զարգացման և կյանքի վրա դրանց ազդեցությունների ուսումնասիրությունը (յոթ տարեկան երեխաների համար) և ծանոթացումը մեծ տեղափոխությունների, հետազոտությունների և հայտնագործությունների հետ, որոնք ամբողջ երկրագունդը ներքաշեցին մարդու տեսադաշտ (ութ տարեկանների համար): Առաջին երկու տարիների աշխատանքը, ակնհայտ է, կապված չէ որևէ որոշակի ժողովրդի կամ անձի հետ, չի պարունակում ոչ մի պատմական տարեթիվ: Մինևնայն ժամանակ այստեղ լայն հնարավորություն է բացվում պատումը դրամատիկ դարձնելու միջոցով անհատական ազդակներ ներմուծելու համար: Մեծագույն հետազոտությունների և հայտնագործողների մասին տեղեկությունները հնարավորություն են տալիս անցնելու տեղականի և հատուկի տարրին, որը կապված է որոշակի մարդկանց հետ, ովքեր ապրել են որոշակի տեղում և որոշակի ժամակաշրջանում:

Սա մեզ բերում է երկրորդ փուլ, որտեղ տեղական պայմանները և առանձին ժողովուրդների գործունեությունները դառնում են գերակայող՝ համապատասխանեցվելով երեխայի՝ դրական գործոններ ուսումնասիրելու կարողության զարգացմանը: Քանի որ Չիկագոն, Միացյալ Նահանգները այն տեղերն են, որտեղ երեխան, հենց գործի բնույթից ելնելով, կարող է աշխատել ամենամեծ արդյունքով, ուստի այդ երեք տարիների համար նյութը ուղղակի թե անուղղակի վերցվել է այդ աղբյուրից: Այստեղ նույնպես երրորդ տարին անցումային է, երբ կապ է հաստատվում ամերիկյան ու եվրոպական կյանքերի միջև: Այդ ընթացքում երեխան պետք է պատրաստված լինի գործողություններ կատարելու ոչ թե ընդհանրապես



սոցիալական կյանքի կամ իր համար սովորական սոցիալական կյանքի հետ, այլ մի քանի ամբողջովին տարբերակված կյանքերի, այսպես ասած՝ սոցիալական կյանքի հատուկ տեսակների, դրանցից յուրաքանչյուրի հատուկ նշանակության և այն հատուկ ներդրումների հետ, որ դրանք ունեցել են համաշխարհային պատմության մեջ: Սրան համապատասխան՝ հաջորդ փուլում ներմուծվում է ժամանակագրական հաջորդականությունը՝ սկսած Միջերկրական ծովի ափերին հին աշխարհի պատմությունից, հետո Եվրոպայի պատմության միջոցով անցում է կատարվում ամերիկյան պատմության տարբերակված գործոններին:

Այս ծրագիրն առաջարկվում է ոչ թե որպես միակ թույլատրելին, այլ որպես ներդրում ընդհանուր գործում, որպես արդյունքը ոչ թե վերացական մտքի, այլ այս խնդրում տարեցտարի վարպետացող մարդկանց՝ երեխաներին այնպիսի նյութ տալու զգալի փորձի և աշխատանքի, որը նրանց կգրավի և միննույն ժամանակ քայլ առ քայլ նրանց կբերի ինչպես սկզբունքների ճշգրիտ ու խորը իմացությանը, այնպես էլ սոցիալական փաստերի, և որը նրանց կնախապատրաստի պատմության՝ որպես ինքնուրույն առարկայի հետագա ուսումնասիրությանը:

