Հայկական գիտահետազոտական հանգույց
Armenian Research & Academic Repository



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

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

Դու կարող ես.

պատճենել և տարածել նյութը ցանկացած ձևաչափով կամ կրիչով
ձևափոխել կամ օգտագործել առկա նյութը ստեղծելու համար նորը

You are free to:

Share — copy and redistribute the material in any medium or format
Adapt — remix, transform, and build upon the material

371
U-25

17197

2022

371
Ս-25.

Printed in Turkey

ՀԱՄԱՌՕՏ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆ

18 77/78 ուսումն. թ. Տփխիսու Ներսիսեան Ազգային Հոգևոր Դպրոցի աշակերտներին դասախօսեց

Ս. ՄԱՆԴԻՆԵԱՆՑ

154998



8574-Ա

№ 2001

Ի ՏՓԽԻՍ.

Ի ՏՊԱՐԱՆԻ ՀԱՄԲ. ԷՆՖԻԱՃԵԱՆՑ ԵՒ ԸՆԿ։

1878.

2010

Дозволено цензурою Тифлисъ 1878 года 11 Августа.

Printed in Turkey

ԸՆԹԵՐՑՈՂԱԿԱՆ

Թէ մեր հասարակութիւնը բաւական համակրում է մանկավարժական գործին, այս մի անհերքելի իրողութիւն է։ Բայց արդեօք նոյն չափով նա նպաստում է այդ գործին ուղիղ ընթացք տալու, այս արդէն տարակուսելի է։ Այն ինչ՝ ոչ ոքին չի բաւականացնում այս օրուայ մեր կրթութիւնը, և ամենքը նախատում են նորան։ Ուսումնարանները օրէցօր բազմանում են, բայց մեր նոր սերնդեան մէջ դեռ չեն երեւում առողջ ճաշակած անհատներ։ Մեր ուսումնարանները իրանց նպատակ են դնում ոչ թէ սանկիկի ներքին կազմուածքը, այլ նորա արտաքին հանգամանքները, ոչ թէ նորա բարձր բարոյական կրթութիւնը, այլ նորա չափազանցութիւնը, որ հասարակաց կեանքի մէջ այս կամ այն առերեւութական չափերին ծառայէ։ Բայց ամենից զարմանալին այն է, թէ չնայելով վերջին յիշած ձգտման, որ նշմարվում է մեր մեծ և փոքր ուսումնարանների մէջ, դարձեալ մեր աշակերտները ոչինչ չգիտեն կարգին՝ ոչ հայերէն, ոչ պատմութիւն, ոչ աշխարհագրութիւն, ոչ թուաբանութիւն, մինչդեռ այդ ամենը ուսել են տարիներով։ Ուրեմն բողոքը արդարացի է ընդհանրապէս։ Ամենևին չկասկածելով, թէ բացառութիւններ կարող են լինել, այնու ամենայնիւ այդ բողոքը պէտք է բոլոր ուսումնարաններին զգաստացնէ, որ ամենայն միջոց գործ դնեն յիշեալ պակասութիւնները վերացնելու համար։ Ինչ ասել կ՚ուզէ, որ առաջին և ամենազօր միջոցը ուսուցիչների մանկավարժական կրթութիւնն է, որ վերի երկնքից չի տրվում, այլ աշխատանքի քրտնքով պէտք է ձեռք բերուի։ Ով որ կամենում է մանկավարժի ընդունակութիւն ստանալ, նա պէտք է նախ տեսական մանկավարժութիւնն ուսանէ։ Նպաստել նոցա այս բանի մէջ՝ ահա այս գրքի հրատարակութեան նպատակն է։

Ընթերցող հասարակութիւնը արդէն գիտէ, թէ մեր խորին համոզմունքն այն է, որ մանկավարժական մտածողութեան ուղիղ ճանապարհը ցոյց է տուել Հ ե ր բ ա ր տ ը, որի գաղափարները որչափ որ կարողացանք այժմ համառօտութեամբ հայերէն ընծայում ենք։ Այդ գաղափարներից մէկը կամ մի քանին կարող է խորթ երևալ, սովորական գաղափարներից տարբերվելով նոր և տարբեր, բայց բաւական է որ մարդ փոքր ինչ ազատ

Printed in Turkey

լինի նախապաշարմունքներից և կանխակալ կարծիքներից, որպէս զի նոքա իրանց ամբողջութեան ճարտար կատարելութեամբ լիովին հիացնեն և գրաւեն նորան։ Ափսոս որ այս բարձր առարկայի բոլոր գեղեցկութիւնները չկարողացանք այնպէս աւանդել հայերէն լեզուով, ինչպէս որ մեր ցանկութիւնն էր։ Մենք չենք ծածկի մեր գործածած լեզուի պակասութիւնները, սակայն ներողամիտ ընթերցողը մեզ հետ պէտք է կշռադատէ և այն հանգամանքը, թէ արդեօք մեր արդի լեզուով ոչքանփիլիսոփայական գրքեր են հրատարակուել, որ մենք կարողանայինք նոցա օժանդակութեամբ մեր լեզուն կազդուրել։ Ներսիսեան Դպրոցի առաջին տարուայ փորձը հարցաքննութեան ժամանակ հաստատեց, թէ այս մանկավարժութեան գաղափարները իւրեանց ուսումնառութեան կարօտ են, բայց և այնպէս աշխատութիւնը ապարդիւն չէ մնում, եթէ հիմնական գաղափարները ըմբռնուել են, որ թուով չատ չեն։

Այս գիրքը տպագրւում է այնպէս, ինչպէս որ աշակերտներին դասախօսուել է, այսինքն միայն առաջին մասը։ Երկրորդ մասը չը տպագրեցինք, որովհետև որ տպագրութեան ծախքը ծանրանում էր. յուսով ենք մենք չենք զլանայ և երկրորդ մասը տպագրել եթէ տեսնենք որ հետաքրքրողներ կան։

Ս. Մ.

1878 թ.
յունիս 5

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹԻՒՆ։

ՆԱԽԱՇԱԻԻՂ։

էջ.

§ 1. Կրթութեան գաղափար . . . 1
§ 2. Կրթութեան հնարաւորութիւնը . . . 3
§ 3. Կրթութեան նպատակի ճիշտ որոշումը . . . 4
§ 4. Կրթողական դիտողութեանց զանազանութիւնը . . . 6
§ 5. Կրթութեան համեմատութիւնը անհատի անձնաւորութեան ամբողջութեան և անհատականութեան հետ. . . . 7
§ 6. Մանկավարժութեան կախումը բարոյական փիլիսոփայութիւնից և հոգեբանութիւնից. մանկավարժական փորձառութեան և շնորհքի յարաբերութիւնը մանկավարժ. տեսականութեան և գործնականութեան հետ . . . 9
§ 7. Մանկավարժութեան բաժանմունքները. . . . 13

ԵՐԿՐՈՐԴ ՄԱՍ

Ընդհանուր մանկավարժութիւն։

ԱՌԱՋԻՆ ԻՄԱՑԻՆ

Վարդապետութիւն ուսուցման մասին։

1 Գլուխ

Ուսուցման նպատակ.

§ 8. Ուսուցման լուծելու խնդրի սկզբնական որոշումը . . . 17
§ 9. Հետաքրքրութեան գաղափարը . . . 20
§ 10. Հետաքրքրութիւն, գաղձանք, կամք . . . 22
§ 11. Բազմակողմանի հետաքրքրութիւն . . . 25
§ 12. Բազմակողմանութիւն որպէս ներհակութիւն միակողմանութեան. զանազան հետաքրքրութիւնների մէջ հաւասարակշռութիւն . . . 28
§ 13. Միջնորդական և անմիջական հետաքրքրութիւն . . . 30
§ 14. Բազմակողմանութիւն որպէս ներհակութիւն ամենակողմանութեան . . . 32

§ 15. Հետաքրքրութեան բազմակողմանութիւն որպէս ներհակութիւն բազմազբաղութեան և բազմագիտութեան մոլութիւնների 35
§ 16. Հետաքրքրութեան բազմակողմանութիւն և սանիկի անհատականութիւն. 36
§ 17. Ուսուցման նպատակի վերջնական որոշումը. ոչ կրթողական ուսուցում. ձևական զարգացում որպէս նպատակ ուսուցման 40

2. Գլուխ

Ուսուցման ընթացք.

§ 18. Փորձառութեան և հաղորդակցութեան լրացումը պատմական և բնագիտական ուսուցմամբ 44
§ 19. Պատմութեան ուսուցման ընդարձակութիւնն ու մանկավարժական նշանակութիւնը 47
§ 20. Լեզուի ուսուցման կապակցութիւնը պատմութեան ուսուցման հետ 49
§ 21. Լեզուի ուսուցման ինքն ըստ ինքեան նշանակութիւնը . . 51
§ 22. Գերճախօսութեան, աւելնախօսութեան, երդեցողութեան, դէղազրութեան, ուղղագրութեան, շարագրութեան կապակցութիւնը լեզուի ուսուցման հետ 53
§ 23. Բնագիտական ուսուցման մանկավարժական նշանակութիւնը. Նիւթի ընտրութիւն. աշխարհագրութեան դիրքը . . 54
§ 24. Մաթեմատիկայի և նկարչութեան կապակցութիւնը բնագիտական ուսուցման հետ և նոցա նշանակութիւնը ինքն ըստ ինքեան 58
§ 25. Մարմնամարզութեան կապակցութիւնը բնագիտական ուսուցման հետ 60
§ 26. Կրօնի ուսուցում: Բոլոր ուսմունքների միատեղ ամփոփումն. —

3. Գլուխ

Ուսուցման կազմակերպութիւն.

§ 27. Ուսուցման սկիզբը 63
§ 28. Ուսուցման վախճանը 66
§ 29. Միանուագ ուսուցման սկզբունքները 70
§ 30. Այս սկզբունքների գործադրութեան օրինակ. 73
§ 31. Նիւթապէս զուգուածը չպէտք է բաժանուի 75
§ 32. Միանուագ աւանդելի նիւթի նեղքին միաւորութիւնը . . . 77
§ 33. Մեքենայական ընթերցանութեան, գրութեան, հաշուի, նկար-

չութեան և երգեցողութեան ուսուցման միաւորութիւնը միւս մնացած ուսուցման հետ 83
§ 34. Ցաջորդաբար ուսուցման սկզբունքները 89
§ 35. Ուսմունքների փոփոխութիւնը, ուսման միջոցին ընդմիջումներ, կրկնութիւններ 95

4. Գլուխ

Ուսուցման ընթացք (մեթոդ).

§ 36. Ընդհանուրական կամ մեկնողական, յօրինողական և զարգացուցանողական մեթոդների որոշումն 102
§ 37. Առաջին մեկնողական կամ զննական կոչուած ուսուցումն . 105
§ 38. Մեկնողական ուսուցման նպատակը ուսուցման յաջորդ աստիճաններում 109
§ 39. Զանազան ուսմունքների հասնիլը այս նպատակին մեկնողական ուսուցման միջնորդութեամբ 111
§ 40. Յօրինողական ուսուցումն 116
§ 41. Զարգացուցանողական ուսուցումն ընդհանրապէս 121
§ 42. Զարգացուցանող. ուսուցումն և էմպիրիկական հետաքրքրութիւն 122
§ 43. Զարգաց. ուսուցումն և սպեկուլատիւական հետաքրքրութիւն. 126
§ 44. Զարգաց. ուսուցումն և էսթետիկական հետաքրքրութիւն. . 130
§ 45. Զարգաց. ուսուցումն և սիմպաթետիկական հետաքրքրութիւն. 135
§ 46. Զարգաց. ուսուցումն և սոցիալական հետաքրքրութիւն . 139
§ 47. Զարգաց. ուսուցումն և կրօնական հետաքրքրութիւն . . . 141
§ 48. Ուսուցման ձևերն և նոցա համեմատութիւնը ուսուցման մեթոդների հետ, ուսման արուեստ, սովորական եղանակ . . 144

ԵՐԿՐՈՐԴ ԲԱԺԻՆ

Վարդապետութիւն կառավարութեան մասին:

1. Գլուխ

Կառավարութեան նպատակ.

§ 49. Կառավարութեան խնդիրը. նորա ձգտած հնազանդութիւնը . 149
§ 50. Կառավարութեան նպատակի համեմատութիւնը ընդհանրապէս կրթութեան նպատակի հետ . . . . . 151.

2. Գլուխ

Կառավարութեան միջոցներ.

§ 51. Մարմնի խնամատարութիւն 125
§ 52. Զբաղմունքներ 155

VI.

§ 53. Հակողութիւն 158
§ 54. Կառավարութեան միւս մնացած միջոցներն ընդհանրապէս . . 161
§ 55. Հեղինակութիւն և սէր 163
§ 56. Հրաման 166
§ 57. Պատիժ ընդհանրապէս 168
§ 58. Պատժի զանազան տեսակները 172
§ 59. Կառավարութեան սկիզբ և վերջ 176

ԵՐԿՐՈՐԴ ԲԱԺԻՆ

Ա ր դ ա լ ա տ ո ւ թ ի ւ ն դ ա ս տ ի ա ր ա կ ո ւ թ ե ա ն մ ա ս ի ն։

§ 60. Բարոյական բնաւորութիւն զարգացնելն որպէս նպատակ դաստիարակութեան 181
§ 61. Բարոյական բնաւորութեան ծագումը 182
§ 62. Բնաւորութեան օրգեկտիւ և սուբյեկտիւ մասը 184

Գլուխ 2-րդ

Դաստիարակութեան եղանակ։

§ 63. Դաշքի յիշողութիւնը գոյացնելու համար միջոցներ 189
§ 64. Թէթեւամտութիւն և ծանրաշարժութիւն 191
§ 65. Փորձառութեան խրատով ընտրութիւն զանազան կամեցողութեանց մէջ. մանկավար. պատիժներն ու վարձատրութիւնները 194
§ 66. Մանկանց յարաբերութիւն ծնողական տան հետ 195
§ 67. Ընկերակցական հաղորդութիւն հասակակիցների հետ . . . 198
§ 68. Համբերութեան վարժութիւն, աշխութեան և գործունէութեան ճշմարիտ ոգին 201
§ 69. Նախապաշարմունքին կրքերի և մոլութիւնների դէմ. 204
§ 70. Ընթացք բարոյական դաստիարակութեամբ 208
§ 71. Սկզբունքների կազմութիւն և տպաւորութիւն. բարոյական ճգտման կրօնական սրբագործութիւնը. 214
§ 72. Դաստիարակութեան համեմատութիւնը կառավարութեան հետ. դաստիարակութեան վախճան 218

ԻՆԹՈՒՐԴ ՄԱՍ

Մասնաւոր մանկավարժութիւն։

(Այս մասի մէջ գլխաւորապէս պէտք է խօսուէր անհատների բնածին և ստացական յատկութիւնների մասին. հասակի, սեռի, տոհմական առանձնութիւնների, դաստիարակութեան, աղգութեան, և այլն այսպիսի տարբերութիւնների մասին. ուսումնարանների մասին, որպէս հարկաւոր միջոց կրթութեան, և զանազան տեսակ ուսումնարանների մասին, որպէս անհրաժեշտ պայման մի կանոնաւոր հասարակութեան։)

ՆԱԽԱՇԱԽԻՂ։

§ 1. Մանկավարժութիւնն է դիտութիւն կրթութեան։ Կրթութեան գաղափարը մեզ հանդիսացնում է նախ և առաջ կըրթողի և սանիկի անձնաւորութեանց տարբերութիւնը, որով առաջինը, հասակաւորը և հասունը ներգործում է վերջինի վրայ, որ դեռ անչափահաս և անզարգացած է։ Մի ներգործութիւն կարող է երբեմն առանց դիտաւորութեան և պատահական լինել, մինչև անգամ անգիտութեամբ կատարվել։ Բայց ի հարկէ կրթողի ներգործութիւնը այս տեսակից չպէտք է լինի, նրա ներգործութիւնն ընդհակառակ իւր որոշ դիտաւորութիւններից է յառաջում. դաստիարակը ամենայն զգաստութեամբ հոգում է, որ իւր սանիկի զարգացումը դիպուածքին և բաղտի բերմունքին չըթողնէ։ Կրթութեան գործը միշտ իւր առաջ մի նպատակ է դընում և չպէտք է ձեռնարկուի, մինչև որ որոշակի և նախապէս չկորդրոշուի այն ընթացքը, որը անվրէպ և հաստատ տանում է այդ նպատակին։ Ուրեմն կրթութիւնն է դաստիարակչի դիտաւորական և կանխախորհուրդ ներգործութիւն սանիկի վերայ։

Սակայն ամբողջ մարդը չի կարող կրթութեան առարկայ լինել։ Կրթութիւն բառը շատ անգամ թիւր մեկնութեան ենթարկվելով, ոմանք առանց դիտակցութեան խօսում են մարմնոզութեան, արեան և շնչառութեան համակարգութիւնների, կամ նեարդերի, զգայարանքների և շարժողութեան համակարգութիւնների կրթութեան մասին։ Անտարակոյս մարմնի առողջութիւնն ու զարգացումը կրթութեան համար մեծ նշանակութիւն ունի, երբ որ մտածենք, թէ ինչ յարաբերութիւն ունի մարմինը հոգու հետ, բայց այս յարաբերութիւնից միայն այն է հե-

տևում, թէ կրթութիւնը, որ հոգու վրայ ներգործել է ուզում, իր դիտաւորութիւնը յաջողեցնելու համար՝ պէտք է պահանջէ իրրև առաջին պայման մի առողջ և քաջ կազմուած մարմին, և կրթողը պէտք է իմանայ, թէ իւր սանիկի հոգեկան կեանքը որպիսի մարմնական ազդեցութիւններից է կախուած, և երբէք չպէտքէ մոռանայ, թէ մեր հոգւոյ հաղորդակցութիւնը արտաքին աշխարհի հետ միայն և եթ մարմնի գործարաններով է կատարւում։ Ուստի ինչ ասել կուզէ, որ մանկավարժութեան մէջ մենք էլ շատ անգամ կը խօսենք մարմնի խնամատարութեան և զարգացման մասին, բայց մարմնական և հոգեկան կրթութիւնը, որպէս երկու համահաւասար բաժին մանկավարժութեան, մենք չենք որոշի և զանազանի իրարից։ Կրթողին օգնական պէտք է լինի բժիշկը և չէ թէ ինքը բժիշկ լինել ձեռնայ։ Կրթողի համար իւր սանիկի մարմնական առողջութիւնը միայն միջոց է, իսկ կրթութեան իսկական նպատակը սանիկի հոգին պէտք է լինի։

Ուրեմն ամբողջ մարդու վերայ չէ տարածվում կրթութեան ներգործութիւնը, այլ ամբողջ նրբին մարդուն պէտք է նա կերպարանափոխել և ձևաւորէ։ Կրթողը չէ ուզում իւր սանիկի մտաւոր աշխարհի միայն մէկ կամ միւս մասը կազմել. նա չէ ուզում նորան լոկ միայն այս կամ այն մտաւոր գործունէութեան համար ընդունակ շինել, ոչ էլ ուզում է լոկ այս կամ այն կոչման կամ պաշտօնի համար ճարպիկացնել։ Նա զարգացնում է սանիկի ամբողջ հոգեկան անձնաւորութիւնը և նրան ուզում է այնպէս որոշակի ձևաւորել, որ նա կարողանայ կեանքի ամենայն դրութեան մէջն էլ ճարտար և հմուտ հանդիսանալ։

Ապա ուրեմն մեր հետազօտութիւններից երևում է, որ կրթութիւնը մի կանխահաւորդ ներգործութիւն է սանիկի վերայ, սանիկի ամբողջ հոգեկան ներքին կեանքին մի որոշ կերպարանք տալու նպատակով։

Անշուշտ այս տեսակ մեկնութիւնը դեռ դարձեալ երկու խնդիր է յառաջացնում, թէ արդեօք կարելի և հնարաւոր է մի

այդպիսի ներգործութիւն և թէ կրթութեան որոշ նպատակը որն է։

§ 2. Ինչպէս ասուեցաւ, կրթողը ներգործում է սանիկի հոգեկան ներքին կեանքի վերայ, այդ ներքին կեանքին որոշ կերպարանք տալու համար կամ, ճիշտն ասելով, այդ ներքին կեանքը զարգացնելու համար։ Եթէ նա այդ բանին ձեռնարկում է, նա ուրեմն ենթադրում է, թէ ներքին կեանքը կարող է կերպարանափոխուել, թէ այդ ներքին կեանքը ներգործութեան ենթարկվում է, կամ թէ զարգանալու ընդունակ է։ Սակայն կրթութեան այս կարելիութիւնը անսահման չէ, այլ հանդում է մինչ այն սահմանը, ուր սանիկի ներքին կեանքը առանում է մի հաստատուն և փակուած կերպարանք, և այնուհետև թէպէտ և նա կարող է իւր ներքին զարգացումը դեռ ևս անձամբ չարունակել, բայց այլ նա ենթակայ չէ արտաքին ներգործութեանց։

Այդ ժամանակամիջոցը, ուր կրթութիւնը այդ իւր վերջնական սահմանին մօտենում է, ընդհանրապէս կարելի չէ որոշել։ Երբեմն նա մեր կարծածիցն աւելի շուտ է հասնում, այնպէս որ կրթութեան համար նախագծուած ծրագիրը խոտորնակում և անկատար է մնում, երբեմն նա կարելի է կրթութեան յարմար միջոցներով այդ ժամանակամիջոցը բաւական երկարացնել և ուշացնել։

Դաստիարակչի ներգործութիւնը սանիկի վերայ, ինչպէս ասացինք, կուրօրէն չէ, այլ դիտակցական և կանխատես խորհուած։ Դորանում արդէն ամփոփուած է երկբորդ ենթադրութիւնը, թէ կրթութեան յատուկ միջոցները յառաջ են բերում այս կամ այն որոշ ներգործութիւններ։ Եւ ուրեմն մանկավարժութիւնը այն հոգեբանութիւնից կարող է օգուտ քաղել, որով վարդապետվում է, թէ հոգին ի՞նչ այնպիսի էակ է, որ իւր զանազան գործողութեանց և վիճակի մէջ հաստատ, անփոփոխ, ներքին օրէնքներին է ենթարկուած։ Մանկավարժութեան գործը չէ այդ հոգեբանական դրութիւնը մանրամասնօրէն նկարագրել, այլ բաւական է յիշել, թէ աւելի հիմնաւոր կերպով այդ օրէնքները մշակուած են հերբար-

տի և նորա հետևողների հոգեբանության մեջ, որին մենք ևս կհետևենք։

Միայն հոգեբանական օրէնքների ծանօթությունը բաւական չէ, որ մտադրած ներգործությունը յաջող գայ։ Որովհետև անհիկի վերայ ազդած դաստիարակչի ներգործությունը ոչ միայն գործ դրած կրթողական միջոցների արդիւնքն է, այլ այդ միջոցների և այն ամեն բանի արդիւնքն է, ինչ որ դաստիարակիչը անհիկի հոգու մէջ պատրաստի գտնում է։ Այս պատճառով չատ անգամ միևնոյն կրթությունը չատ զանազան կերպով է ազդում զանազան անհիկների վրայ։ Ուստի և ամենայն դաստիարակիչ պարտաւոր է ոչ միայն իմաստասիրել հոգեկան գործողությանց ընդհանուր օրէնքների, այլ և դիտել իւր անհիկի անհատականությունը, այսինքն թէ բնական ունակությունները, որ մարմնի մէջ են հաստատուած, և թէ ստացական ուղղակությունները, որ մանկան շրջապատող հանգամանքներից են ծագում։ Միայն այդ ճանաչողությամբ նա կարողի իւր գործողությանց համար ձեռք բերած յատուկ սահմանները ճանաչել և այդ սահմանների մէջ այն միջոցներն ընտրել, որոնցով աւելի չուտ և աւելի անվրէպ կարող է մտադրած նպատակին հասնել։

§ 3. Որչափ որ մինչև այժմ կրթության գաղափարը սահմանեցինք, նորա մէջ դեռ մի անցեալ մաս կայ։ Դաստիարակիչը կամենում է հոգեկան ներքին կեանքին մի որոշ կերպարանք տալ, ուրեմն արդէն ունի իւր աչքի առաջ մի տեսակ կերպարանափոխության գաղափար՝ որպէս իդէալ։ Նա կամենում է իւր անհիկին բարձրացնել մինչև այդ իդէալը կամ նորան այնպիսի ճանապարհի վերայ դնել, որ նա իւր կրթությունը լրացնելուց յետոյ՝ յօժար կամքով և սրտի ազատ ձգտողությամբ այդ իդէալին աւելի մերձենայ։ Իդէալին հասնելը կամ թէ մինչև անգամ լուկ ձգտողությունը դեպի այդ իդէալը՝ անհիկի անձնաւորության մէջ մեծ արժանաւորություն է համարում իւր դաստիարակիչը։ Բայց քանի զանազան են դաստիարակիչները, այնքան էլ զանազան կարող են լինել կրթության իդէալները։ Որն է ուրեմն ճշմարիտը, և ով իրաւունք ունի իւր իդէալի համաձայն ձևաւորել անհիկի ներքին կեանքը։ Որին

խօսքով. որն է այն իդէալը, որին մերձենալովը անհիկի անձնաւորությունը անպայման արժանաւորություն է ստանում։ Սորան պատասխանում է բարոյական փիլիսոփայությունը. այդ իդէալը առաքինություն է, այսինքն մարդուս ամբողջ կամքի ներդաշնակությունը բարոյական գաղափարներից գոյացած խոհականության հետ։

Առաքինությունը մի այնպիսի իդէալ է, որին որ, ինչպէս և ամեն իդէալի, կարելի չէ երբեք հասնել, մանաւանդ կրթության ժամանակի օրերին։ Այդ ժամանակ բաւական է, եթէ զարթնի միայն մի անփոփոխ և հաստատ ձգտողություն դեպի առաքինություն կամ դէպի բարոյական իդէալը. մի այնպիսի ձգտողություն, որ անփոփոխ և հաստատ է, թէպէտ և առաջադրած նպատակի իրագործությունից տակաւին հեռու լինի, ուրիշ խօսքով կոչում ենք բարոյականություն բարոյականությունը առաքինության պէս պատկանում է բովանդակ կամքին, իսկ կամքը կախուած է բոլոր այն յարաբերություններից, որ մարդս ունի կեանքի մէջ դեպի իւր անձը, դեպի հասարակությունը և դեպի բնությունը։ Բարոյական մարդը միշտ ձգտում է իւր բոլոր կենսական յարաբերությունները բարոյական գաղափարների համաձայն հաստատել. ամենայն տեղ և ամենայն ժամանակ ուզում է, որ ինքը այդ գաղափարներին ներդաշնակ կեանք վարէ։ Ինչ որ դաստիարակիչը սանիկի մտքի մէջ գոյացնել է ուզում, այն մի որոշ, հաստատ և կատարեալ դրութիւն կամ վիճակ չէ, այլ ամբողջ ներքին կեանքի մէջ կենդանություն ստացած մի ձգտողություն, մի գործունէություն, որ ուղղակի տանում է դէպի իդէալական նպատակը, այսինքն առաքինությունը։ Առաքինությունն է այն կատարելությունը, ուր մարդիկ դիմում են, բարոյականությունն է այն ներքին գործունէությունը, որով որ ձգտում են այդ նպատակին։

Առաքինությունն ունի երկու տարբ, որ միմեանց ներդաշնակ են, այսինքն բարոյական գաղափարներից գոյացած խոհականությունն և կամք։ Դոցանից իւրաքանչիւրին առանձին առած դեռ առաքինություն համարվելու չէ, խոհակա-

նը, որ քաջ գիտէ և ճանաչումէ արդարն ու բարին, եթէ համապատասխան կամք չունի, ոչ թէ առաքինի անունով կը հրաշակուի, այլ բարոյապէս ապերի զարշելի կը դառնայ։ Միայնակն պիտի կամքը մենք բարոյական ենք ճանաչումն, որը ձգտում է իր ճանաչած բարին և արդարը իրագործել, որը ձգտում է կամքն ու խոհականութիւնը ներդաշնակութեան մէջ բերել։

§ 4. Կրթութեան նպատակից հետևում է, թէ կրթողական գործողութիւնը պէտք է աշխատի. 1) զարգացնել բարոյական գաղափարներից կազմուած խոհականութիւն և 2) զարգացնել նոցա ներդաշնակ կամք։ Առաջին տեսակ կրթողական գործողութիւնը կոչում ենք ուսուցումն, իսկ երկրորդ տեսակը դաստիարակութիւն։

Երկուսն էլ, այսինքն ուսուցումն և դաստիարակութիւնը, պէտք է կրթութեան ամբողջ նպատակը աչքի առաջ ունենան եւ ուրեմն խոհականութիւնը, որը ուսուցումից է յառաջանում, բնաւ մի անչարժ և սոսկ ստացուածք չպէտք է լինի, այլ մի առ գործունէութիւն դրդող և կամք զարթեցնող ստացուածք։ Բայց այս կամքի կշռին, որ ձեռք բերած խոհականութիւնից է ծագում, միշտ կարող է ուրիշ կամք էլ գոյանալ այլ աղբիւրներից, անկախ նոյն խոհականութիւնից, մինչև անգամ հակառակ նոյն այդ խոհականութեան սկզբունքներին, եթէ ուսուցումը իր սահմանները չտարածէ մինչև այն ամբողջ մարդաւար չջնջանի վերայ, ինչ որ հաւանականապէս երբեմն կամքի առարկայ կարող է դառնալ։ Նոյնպէս էլ դաստիարակութիւնը պէտք է աշխատի, որ առնիկի բովանդակ կամքը տպատակեցնի բարոյական խոհականութեան, և այդպիսով արմատախիլ անէ այն ամենայն կամք, որ բարոյական գաղափարներին չէ ծառայում։

Հասկանալի է, որ դաստիարակութիւնը միայն այն ժամանակ իր նպատակին հասնել կարող է, եթէ ուսուցումը իր գործը յաջողեցրել է կատարելապէս։ Եւ ուրեմն տարակոյս չը կայ, թէ իսկական դաստիարակութիւնը ուշ պէտք է սկսուի և մանաւանդ նորա ազդեցութիւնը աւելի ևս ուշ պէտք է տարածուի նոր կազմուած կամքի ամբողջ չրջանի վերայ։

Սակայն յայտնի է, որ մանկան մտքի մէջ հենց իսկզբան յուղվում են բազմատեսակ և փոփոխական բաղձանքներ։ Եթէ դրա բանականութիւն ստանան, այն ժամանակ չատ պատճառներով դաստիարակութիւնը կը դժուարանայ բարոյական կամք զարգացնելու, իսկ երբեմն մինչև անգամ իզուր կը լինի նորա աշխատանքը։ Ուստի մինչդեռ իսկական դաստիարակութեան գործադրութեան պայմանները լրացած չեն, դաստիարակիչը պէտք է զգուշանայ բանականացնել այնպիսի բաղձանքներ, որոնք որ և իցէ կերպով վնասել կարող են բարոյական կամքի զարգանալուն։ Այսպիսի նպատակին ծառայող կըրթողական գործողութիւնը կոչում ենք կառավարութիւն։ Եւ ուրեմն մենք երեք կրթողական գործողութիւններ իրարից պէտք է որոշենք, այսինքն ուսուցումն, կառավարութիւն և դաստիարակութիւն։

Ուսուցումն ուրեմն մենք համարում ենք որպէս մի կրթողական գործողութիւն, այս խօսքով մենք ուզում ենք ուշադրութիւն դարձնել տալ, թէ մէկ կրթողական և մէկ էլ ոչ կրթողական ուսուցում կայ, և թէ այս մի նշանաւոր որոշումն է, որ յետոյ (§ 17) պէտք է լուսաբանուի։ Այստեղ քանի որ ուսուցման մասին կխօսենք, մենք միշտ մտքում կունենանք կրթողականը։

§ 5. Սովորական խօսակցութեան մէջ երբեմն խօսում են մէկ առաքինութեան մասին և դորանով որոշում են մարդուս բարոյական ամբողջ արժանաւորութիւնը, իսկ երբեմն չատ առաքինութիւնների մասին։ Այդ խօսքը մենք այն մտքով ենք գործածել, որ նորա մէջ ամփոփուած է առաքինութեան միութիւնը, այնպէս ինչպէս որ նոյն միութիւնը արտայայտում է առաքինի սիրտ զաղափարը։ Մեզ համար առաքինութիւնն է բովանդակ կամքի ներդաշնակութիւնը բոլոր բարոյական գաղափարներից կազմուած խոհականութեան հետ։ Այդ բովանդակ կամքի տէրը միևնոյնն է, բոլոր նշանները, որով որ առաքինութիւնը արտայայտուում է, անթերի պէտք է դանուին այն մէկ անձնաւորութեան մէջ, որ ամենայն տեղ և ամենայն ժամանակ անփոփոխ և նոյն է։ Այդ նշանները պէտք է արմատա-

ցած լինեն ամբողջ ներքին կեանքին տիրապետող մեկ բարոյական տրամադրութեան մէջ և միշտ արտայայտեն առաքինութեան ամբողջ կատարելութիւնը։ Այսպէս առաքինացած անձնաւորութիւնը միայն վայելում է մեր յարգանքը, միայն այդ պատճառով առաքինութիւնը անձնաւորութեան անհրաժեշտ յատկութիւններից մէկն է համարվում և նոյն այդ պատճառով դա իղձալ է դառնում, որին ձգտելու համար սանիկի անձնաւորութիւնը անպայման արժանաւորութիւն է ըստանում։

Սակայն այս բարձր պահանջը, այսինքն անձի միութիւնը, իր առաջն ունի և մեծ արգելք։ Եւ արդարև որքան բազմաթիւ են այն յարաբերութիւնները, որ սանիկը իր խոհականութեամբ պէտք է կշռադատէ և ճանաչէ, որքան բազմաթիւ պէտք է լինին այն կանխերը, որ նա կեանքի մէջ պէտք է յայտնէ այդ իր խոհականութեան համեմատ։ Ահա այսպիսի բազմաւորութեան մէջ մանկավարժական արուեստը միաւորութիւն պէտք է հաստատէ։ Ուստի դաստիարակչի պարտաւորութիւնն է հոգալ, որ այն միաւորութիւնը այս բազմաւորութեան մէջ չմոլորուի և չկորչի, և որ սանիկը այն ժամանակ ևս, երբ որ չատ բաների կամեզողութիւն է յայտնում, միշտ միևնոյն մնալու զգաստութիւնն ու դիտակցութիւնը պահպանէ։

Ամենայն անձնաւորութիւն ունի իր անհատականութիւն։ Այս ճշմարիտ է թէ դաստիարակչի և թէ սանիկի վերաբերութեամբ։ Ինչպէս որ պատկերացնող արուեստը չի կարող մի մարդ պատկերացնել, որ լոկ միայն այն յատկութիւնները ունենայ, ինչ որ մարդ խօսքի ընդհանուր զաղափարն ունի, այնպէս էլ կրթութեան արուեստը իր սանիկին չի կարող դարձնել սոսկ ընդհանրապէս բարոյական մարդ, այլ մեկ բարոյական մարդ—որոշ անհատական նշաններով։ Արդէն վերևը (§ 2) ասուեցաւ, թէ կրթութեան արդիւնքը կախուած է զգրած դրած կրթողական միջոցներից և սանիկի անհատականութիւնից։ Դորանով երևամէ նախ՝ որ սանիկի անհատականութեամբ կրթութիւնը որոշ կերպով սահմանափակուած է և երկրորդ՝ որ կրթութիւնը յարմար միջոցներով կարող է այդ սահ-

մանների մէջ սանիկի անհատականութեան վերայ ներգործել՝ փոփոխութիւններ անելով։ Բայց արդեօք դաստիարակիչը միշտ իրաւունք ունի այս իրան տուած իշխանութիւնը անպայման գործածել, այսինքն իրաւունք ունի, որ նա սանիկի ներքին յատուկ կերպարանքը բոլորովին ջնջէ, որպէս զի նա մի այնպիսի զարգացում ստանայ, որ իւր դաստիարակչի կրթութեան ձևին և նորա անձնյատուկ անհատականութեանը հետևոտէ մերձենայ և նմանի։ Ե՞րբ կարող է դաստիարակիչը իրաւունք ունենալ մի անհատականութիւնը իւր ներգործութեամբ փոփոխել։ Անշուշտ այն ժամանակ միայն, երբ իւր առաջն եզած անհատականութիւնը բարոյապէս թերի է։ Բայց միթէ նա իւր սրբազան պարտք չպէտք է համարէ՝ սանիկի անհատականութիւնը անփոփոխ պահպանել, եթէ այս վերջինը բարոյական զաղափարներին չէ հակառակում։ Բարոյականութիւնը մեկ է միայն, բայց կարող են լինել անթիւ բարոյական անհատականութիւններ։

Չենց անհատականչանների առաստպահպանելով, կարողացել են ընդարձոյս բնաւորութիւնները երևան հանել իւրեանց զարմանալի մաուոր ուժի և կամքի եռանդը, որ նոյնպէս բարոյականութեան պահանջներից մեկն է, և ուրեմն եթէ սանիկի այն յատուկ նշանները պահպանուին, որ բարոյապէս մերժելի չեն, այս ոչ թէ հակառակում է կրթութեան նպատակին, այլ և ամենագլխաւոր պայմանն է նորա յաջողութեան համար։

Մանաւանդ այս ևս պէտք է գիտենանք, որ այն ամենայն օտարոտի և չինծու նշանները, որ կրթութիւնը սանիկի անձնաւորութեան վրայ բռնի պատուաստում է, չեն կարող երկարաման լինել։ Երբ որ կրթութիւնը վերջանայ, այն նորաբոյս նշանները բնածին անհատականի հետ կուիւ մտնելով պէտք է յաղթուին, և այդպէս զգալի կերպով պէտք է արգելուի խաղաղ զարգացման չարաչնակութիւնը, որի հիմքը կրթութիւնն էր դրել։

§ 6. Արդէն բաւական յայտնի է, թէ մանկավարժութիւնը կախումն ունի բարոյական փիլիսոփայութիւնից և հոգեբանութիւնից։ Բարոյական փիլիսոփայութիւնը որոշում է կըր-

թուլեան նպատակը. նա տալիս է այն իդէալը, որի հանճարեղ դաստիարակիչը աշխատում է սանիկի հոգեկան ներքին կեանքը ճեւաւորել. բայց որչափ էլ որ այդ իդէալը դաստիարակչին ոգեւորէ իւր գործունէութեան համար, այնու ամենայնիւ դա չունի ոչինչ միջոց՝ իրագործելու ճանապարհը ցոյց տալու համար. Իրագործելը կախուած է ճիշտ միջոցներ գործածելուց. Այդ միջոցները պէտք է համապատասխանեն հոգւոյ բնութեան և այն օրէնքներին, որոնց ենթարկուում է սանեայն հոգեկան իրազուելութիւնը. Այդ օրէնքների դիտութիւնը հոգեբանութիւն է, ուստի և նա է մանկավարժութեան երկրորդ օգնական գիտութիւնը. Թէ մանկավարժութիւնը որչափով կարող է մանկավարժական գործունէութեան մէջ պատահող ամեն մի դէպքերում ճիշտ հանդամանօրէն ներգործել, այդ ի հարկէ կախուած կ'լինի այն չափից, որչափ որ հոգեբանութիւնը կատարելագործուած է. Պէտք է խոստովանել, թէ այդ գիտութիւնը դեռ նոր է սկսել ոտքի կանգնել, ուստի առ այժմ գործնական դաստիարակիչն աւելի պէտք է դիմէ իւր փորձառութեան և նոր փորձերին, քան այն ժամանակ, երբ հոգեբանութիւնը պատշաճապէս կկատարելագործուի. Բայց երբ որ հոգեբանութիւնը իւր բարձրագոյն զարգացման կհասնի էլ, որ երբեք չի կարող հասնել, դարձեալ մանկավարժական գործնականութիւնը փորձառութեան խրատներին կարօտ կը լինի, որովհետև, ինչպէս ասուած է, ոչ միայն կրթութեան նպատակի և հոգեբանական օրէնքների ծանօթութիւնից, այլ և սանիկի անհատականութիւնը իմանալուց, իսկ այս կարելի է իմանալ միայն դիտելով նորա բոլոր գործերի արարմունքները և կշռելով այն ներգործութիւնները, որ ունենալու նորա վրայ կրթողական միջոցները որոշ դրութիւնների մէջ. Այսինքն փորձառութեամբ. Ուրեմն փորձառութեան այս անհրաժեշտ նշանակութիւնը մանկավարժական գործունէութեան համար ամենևին չպէտք է նուազեցնէ մանկավարժական տեսութեան նոյնպէս մեծ նշանակութիւնը. Որովհետև թէպէտ և կրթութեան նպատակին հասնելու համար միջոցները մասամբ փորձառութիւնից կարող են գտնվել, իսկ երբեք նպատակը միայն տեսականութեամբ կարող է որոշուել, դարձեալ այս աչքի առաջ պէտք է ունենալ, որ ինչպէս և արտաքին բնութեան չրջանի մէջ, այնպէս էլ այստեղ միայն նա կարող է ճիշտ փորձառութիւն ունենալ, ով որ հասկանում է փորձ փորձել. Բայց այն հասկացողութիւնը անկարելի է ունենալ առանց ճանաչելու այն հանգամանքները, որոնք որ փորձի ժամանակ հարկաւոր են, որ միայն տեսականութիւնից են իմացվում. Դարձեալ՝ մանկավարժութեան գործնականութեան համար միայն այն փորձերն են պիտանի, որոնք անթերի և լիակատար գործուել են. Բայց այդպէս չեն ոչ այն փորձերը, որ մենք քաղում ենք կամ մեր անցեալ կրթութեան յիշողութիւններից, զէպի որը մենք հանարեա բնաւ անուշադիր և անկողմնակալ չենք լինում, կամ ուրիշի պատմածներից,—ոչ էլ այն փորձերն, որ դաստիարակիչը իւր սեպհական գործունէութեանց ժամանակ անում է. Օտար կամ անցեալ մարդկանց փորձերը քննելիս, մենք կշտամբուենք, թէ չատ բիչ է պատահում, որ ծանօթ լինի մեզ սանիկի հոգեկան դրութիւնը այն ժամանակ, երբ նորա վերաց գործ է դրվել այս կամ այն կրթողական միջոցը, որ ծանօթ լինի դաստիարակչի անձնաւորութիւնը, միջոցների գործադրութեան ձևն ու կազմակը, բոլոր արտաքին հանգամանքների քանակութիւնը, որոնք այն միջոցների ներգործութիւնը սաստկացրին կամ թուլացրին,—բայց համարեա երբէք ծանօթ չէ մեզ նորա ներքին ներգործութիւնը. Աւելի կարևոր է այս ևս նկատել, որ այն փորձը, որ կրթութեան նպատակի վերաբերութեամբ ամենամեծ նշանակութիւն ունի, միայն այն ժամանակ կարելի է կատարուած համարել, երբ որ սանիկը կատարեալ մարդ է դարձել և ցոյց է տալիս իւր վարքի կրթութեան արդասիքը կեանքի մէջ. Չպէտք է մոռանալ և այն, որ մանկավարժական ասպարիզի մէջ փորձը աւելի նեղ սահմաններ ունի, քան թէ ուրիշ տեղ, որովհետև բարոյապէս նեղելի չէ մի փորձ փորձել, թէ արդեօք սանիկից ինչ կզուրս գայ, եթէ նորա վերայ գործ դրուին ուրիշ և հակառակ միջոցներ կամ

եթէ ոչ մէկ միջոց գործ չդրուի փորձի համար մարդուն պոնեը չենք կարող։

Վերոյիշեալ խօսքերով պէտք է բացայայտ երևար վորձառութեան նշանակութեան չափազանցութիւնը, եթէ մանաւանդ դորանով մի ևնոյն ժամանակ տեսականութեան կարևորութիւնը ուրացվում է, ինչպէս ունենք իրօք ուրանում են, բայց ամենևին չէ հերքուած այն միտքը, թէ որչափ նշանաւոր է մի վորձառականութեան հետ ձևոք ձևոք իրանած, որը ոչ թէ հատ հատ, այլ ըստ կարի բազմակողմանի դիտողութեանց վերայ հիմնուած է, որը ամենայն բան կշռադատում է, ինչ որ կրթողական միջոցների ներգործութեան վերայ ազդեցութիւն կարող էր ունենալ, որը բաւական երկար շարունակուել է և այրական հասակի մէջ յայտնուող կրթութեան արդասիքն ևս անուշադիր չէ թողել։ այսպիսի փորձը ոչ թէ միայն մանկավարժական գործնականութեան համար, այլ մանկավարժական տեսականութեան համար ևս մեծ օգուտներ կարող է բերել։

Տեսականութիւնն և փորձառութիւնը միաւորուած լինելով դեռ չեն ստեղծի կատարեալ գործնական մարդուն, մանկավարժական վարպետին։ ԵՒս պէտք է մի երրորդ բան, մ ա ն կ ա վ ա ր ժ ա կ ա ն չ ն ո ր հ ք էլ ունենայ, այսինքն ընդունակութիւն ամենայն հանդամանք արագ և անսխալ կշռադատել և իսկոյն յարմար միջոց գտնել, որ կրթութեան նպատակին հասնելու համար գործ դրուելու է։ Ճշմարիտ չնորհք միայն նա ունի, ով որ մանկավարժութեան գլխաւոր սկզբունքները խմաստասիրել է ևնոցա մէջ հոգւով ապրել է, այնպէս որ իւր գործնականութեան մէջ իրան ամենայն պատահող հանգամանքը՝ ակամայ այդ սկզբունքների համաձայն կշռադատում և ըստ այդմ գործ է տեսնում, չատ անգամ ևս չկարենալով ինքն իրան իսկոյն բացատրել մի վայրկենի մէջ իւր կատարած գործքի և այս սկզբունքների մէջ եղած կապը։ Ով որ այսպիսի չնորհք ունի, նա մանաւանդ հանգամանքների մէջ այն պատճառով ուղիղ և յարմար միջոց է գտնում, որ իրան յատկացրած սկզբունքներից իր մէջ զոյացել է յարատև, տիրապետող և ճշմարիտ մանկավարժական հակա-

միտութիւն և տրամադրութիւն։ ԵՒա այդ չնորհքը իր մէջ ունի հատատում է ոչ միայն գործնական վարժութիւններով, այլ և գործնականութեան յետ՝ նաև անդադար ուսմամբ։ Երբէք չի կարող կատարեալ մանկավարժական գործնականութիւն գոյանալ առանց յարատև հոգեբանական դիտողութեանց, առանց մանկավարժական փորձառութեան և առանց մանկավարժական չնորհի։ Բայց և ոչ մի խելացի դիտողութիւն, ոչ մի բաւականացուցիչ փորձ, ոչ մի հատատուն չնորհք տեղի չունի—առանց տեսականութեան։

§ 7. Կրթութեան նպատակից մենք հետևեցրինք (§ 4) թէ պէտք է դաստիարակութիւն իրարից կրթողական երեք գործողութիւններ՝ ուսուցումն, կառավարութիւն և դաստիարակութիւն։ Ըստ մանկավարժութիւնն էլ այդ երեք մասի պէտք է բաժանուի. 1) վարդապետութիւն ուսուցման մասին կամ դիտակից, 2) վարդապետութիւն կառավարութեան մասին, 3) վարդապետութիւն դաստիարակութեան մասին։

Ըստ § 5 թէպէտ և կրթութիւնը տանիկի ամբողջ ներքին աշխարհը պէտք է ձևաւորէ բարոյական փիլիսոփայութեան մէջ հիմարարդուած անձնաւորութեան իդէալի համեմատ, բայց այս ընդհանուր իդէալին մերձենալով, միևնոյն ժամանակ տանիկի անհատականութիւնն էլ անփոփոխ պէտք է պահպանէ, եթէ այս վերջինը բարոյական պահանջներին հակառակ չէ։

Անհատականութիւններ կան անհամար բազմաթիւ, որոնք վորձառութեամբ պէտք է ճանաչուին, բայց և գիտութիւնը կարող է առաջնորդութիւն տալ այդ ճանաչման համար, եթէ միատեսակ անհատները խումբ խումբ բաժանէ՝ դանազան տեսակէտների համեմատ, և այն պայմանները որոշէ, որով որ ընդհանուր մանկավարժական սկզբունքները այդ առանձին խմբերի համաձայն պէտք է սահմանաւորուին կամ փոփոխուին։ Այդպիսի տեսակէտներ են զորօրինակ՝ տանիկի սեռը, նորա զգայարանքների յատկութիւնը, նորա տէմպերամենտը (կազմուածք, խառնուածք մարմնոյ), նորա ծնողների վիճակը կեանքի մէջ, նրա ազգայնութիւնը, դաւանութիւնը։

Բացի սանիկի անհատականութենան, գաստիարակչի անհատականութիւնն էլ քիչ ազդեցութիւն չի ունենայ կրթութենան ձևի և եղանակի վերա։ Թէպետ և § 5 պարտաւորութիւն դրվեցաւ, որ այս վերջին ազդեցութիւնը որչափ կարելի է վերացուի, բայց իրապէս այդ կկատարուի միայն մանուսոր կերպով։ Հայրը և մայրը իրանց ազդեցութիւնն էլ կարող են դեռ էլի պահպանել մանկանց կրթութենան մէջ, որոնց արգելիլ դաստիարակիչը անկարող կլինի և դուց չի էլ կամենայ։ Միևնոյն ժամանակ դաստիարակչի համոզմունքներն ու իւր գիրքը դէպի ընտանիքը մի քանի առանձին և նոր յարաբերութիւններ կծնեն, որոնց ներգործութիւնը կրթութենան գործի վերայ անհետևանք չի մնայ։ Շատ նշանաւոր է նոյնպէս, թէ արդեօք դաստիարակիչը միևնոյն ժամանակ ծրքան մանուկներին է կրթեում, թէ ինչպէս նա միւս դաստիարակիչների հետ իւր գործը կիսում է, արդեօք կրթութիւնը լիովին ծնողաց տան մէջ է կատարվում, թէ անից դուրս, կամ թէ մասամբ տան մէջ, իսկ մասամբ արտաքոյ նորա։

Այսպէս ուրեմն ընդհանուր մանկավարժութիւնից հետոյ, որի մասները մենք ճանաչեցինք ուսուցման, կառավարութենան և դաստիարակութենան վարդապետութիւնները, մենք պետք է խօսենք մասնաւոր մանկավարժութենան մասին, ուր ընդհանուր մանկավարժութենան մէջ յայտնած սկըզբունքների փոփոխութիւնները և պարմանները համարօտապէս կքննուին, մասամբ սանիկների անհատականութենանց պէսպէս զանազանութենանց վերաբերութեամբ, մասամբ էլ դաստիարակչի գործունեութենան վերաբերութեամբ։

ԱՌԱՋԻՆ ՄԱՍ։

Ընդհանուր մանկավարժութիւն։

ԱՌԱՋԻՆ ԳԼՈՒԽ

Վարդապետութիւն ուսուցման մասին

1. Գլուխ

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿ

§ 8. Մենք խոստացանք, թէ ամենայն կրթութեան իդէալը այնպիսի անձնաւորութիւնն է, որի մէջ բովանդակ կամքը համաձայն է բարոյական գաղափարներից տիրապետած խոհականութեան։ Այսպիսի սահմանից՝ ուսուցման համար խնդիր յառաջացաւ, որ նա սանիկի մէջ այնպիսի խոհականութիւն գոյացնէ, որ բարոյական գաղափարներին համապատասխան լինի և այնքան ընդարձակ չրջանով, որքան առարկաների վրայ որ սանիկի կամեցողութիւնը երբեմն տարածուել կարող է։ Ամեն խոհականութիւն կախումն ունի մտքերի որոշ կերպով ձևաւորելուց։ Որևէն ուսուցումը պարապաւոր է սանիկի մտաւոր չրջանը ցանկալի խոհականութեան համեմատ կազմել։ Իսկ որպէսեաև կամքն էլ, ինչպէս չուռով կ տեսանենք, մտաւոր չրջանից է ծնում և այսպէս կամքի և մտաւոր չրջանի սահմանները միևնոյն են, ուրեմն ուսուցման նպատակն է, սանիկի ամբողջ չրջանը իրրև մի ամբողջութիւն կազմակերպել, որպէս զի (§ 5) անձնաւորութեան միութիւնը պահպանուի և չխանգարուի։ Բայց խոհականութիւնը, որ մտաւոր չրջանի մէջ է դոյանում՝ միշտ պէտք է չափուի բարոյական գաղափարներով։ Եւ ուրեմն սորա պէտք է իշխանութիւն սաանան հոգու մէջ, սորա պէտք է մտաւոր չրջանի ամենայն մասի վերայ հաւասար զօրութեամբ ազդէն և նոցա կենդրոնը դառնայն։

Սակայն սոսկ խոհականութիւնը, թէ և բարոյական գաղափարներին համապատասխան ևս լինի, չի կարող բարոյական կոչուել, որովհետև բարոյական արժանաւորութիւն ունի ոչ թէ դաշ այլ այդպիսի խոհականութեան հետ կցորդաւած կամքը։ Այդպիսի սոսկ խոհականութիւնն ուրիշն անձնաւորութեան արժանաւորութիւնը չէ բարձրացնում, այն ինչ ամենայն կրթութիւն պէտք է դիմէ այդ նպատակին։ Ապա ուրեմն կրթողական ուսուցման համար չի ունենայ ոչինչ նշանակութիւն մի այնպիսի խոհականութիւն, որ անհոգ և անաարբեր է, եթէ իրան հանդիպաւածեան կամքն էլ դեռ չէ զարթել։ Կրթողական ուսուցման մէջ ընդ հակառակ միշտ խոհականութիւնը կամքի հետ զուգաւորած պէտք է լինի։ Այդ ինչ միջոցներով կարող է կրթութիւնը խոհականութեան հետ միշտ համապատասխան կամքն էլ զարթեցնել—

Ճշմարիտ վարձատրութիւնը չի ճանաչում իմաստական, զգայական և բաղձական առանձին առանձին և անկախ կարողութիւններ, այլ միայն փորձով գիտէ, որ կան մեր մէջ մարքեր, զգացմունքներ և բաղձանքներ։ Թէպէտ և մեր մէջ գտնում է նա այնպիսի մարքեր, որոնց հետ ոչ մէկ զգացմունք կամ բաղձանք չէ կապուած, բայց բնաւ չէ պատահում այնպիսի զգացմունք և բաղձանք, որ զուգաւորուած չլինին գոնէ մէկ մարքերի հետ։ Ապա ուրեմն զգայական կարողութիւններ չկան։ Զգացմունքը և բաղձանքը ուրիշ ոչ ինչ չեն, եթէ ոչ նոյն իսկ մարքեր զանազան պայմանների, զանազան զուգեհանց կամ զանազան վիճակների մէջ եղած։ Կամքն էլ մի բաղձանք է և այնպիսի մի բաղձանք, որ ոչ միայն որոշակի գիտէ, թէ ինչ է իւր փափագած առարկան, այլ և հաստատ համոզուած է, թէ իւր փափագածը կարող է յաջողցնել և անարգել ձեռք բերել։ Մենք չունենք այնպիսի կամք, որ անկախ լինի մեր մտաւոր չքմանից։ Ընդ հակառակ կամքը որոշ հանգամանքների ժամանակ՝ ծագում է մարքերից, և որովհետև մտաւոր չքմանի կազմութիւնը և կերպարանափոխութիւնը ուսուցման գործն է, ուրեմն սորա պարտականութիւնն էլ է, մտաւոր չքմանը այնպէս կազմել, որ նորանից կամք ծագէ,

այսինքն որ միևնոյն ժամանակ կամքի գոյանալուն նպաստէ։ Եթէ ուսուցումն բաղձում է այս նպատակին հասնել, այն ժամանակ նա չպէտք է բաւականանայ սոսկ ծանօթութիւններ, սոսկ գիտութիւն աւանդելով, այլ մանկի հոգու մէջ սկզբից միայն միտքեր դնելով կը կանգնի։ Գիտութիւնը, որ ուսուցումը մտադրաբար է, առաջին համար մէկ պիտէք, մէկ վճռ պէտք է ունենայ։ Նա պէտք է որոշ դիտէ։ Ստացողը պէտք է գիտենայ ոչ թէ ընդհանրապէս սոսկ գիտութիւնը, այլ գիտութեան այս կամ այն որոշ առարկան՝ որը որ նորան մտադրաբար են։ ապա թէ ոչ այն մարդը, որ չգիտէ, թէ ինչն ինչ է կամենում, երբէք ճշմարիտ գիտութիւն էլ չի կարող ունենալ։ Այս խօսքերից այն է հետեւում, որ մեր մանկիկը իւր գիտացածի համար անտարբեր չպէտք է լինի. եթէ նա մի գիտութիւն ստացաւ, նա ոչ միայն տէր պէտք է լինի այդ գիտութեան, այլ և իւր գիտացածի արժէքը պէտք է ճանաչէ. գիտենալ և գիտացածի արժէքը ճանաչել, ահա այն է կենդանի գանձը։ Երբ որ մանկիկը իւր գիտացածի անհրաժեշտ արժանաւորութիւնը զգում է, այն ժամանակ նորա մէջ ձգտողութիւն է զարթնում գիտացածը պահել, կատարելագործել և ընդարձակել, մինչև անգամ պաշտպանել, ուր որ հարկն է, և ուրիշների հանդուգնութիւնը դանել իւր պաշտպանածի համար։ Մէկ խօսքով մանկիկը հետաքրքրուած է այդ ժամանակ. և ուրեմն ուսուցումը պէտք է մանկիկի մէջ նախ և առաջ հետաքրքրութիւն գարթեցնէ գիտութեան համար։ Ճշմած ձգտողութեան ժամանակ մանկիկը որոշակի գիտէ, թէ ինչ է իւր բաղձացածը։ Բայց այդ բաղձանքը դեռ այն կամքը չէ, որ մենք պահանջում ենք, և նա չի գոհանալ կամքը, մինչև որ մանկին իւր բաղձացածի յաջողութեան մասին վստահութիւն չտանայ։ Այդ որպէս զի այն ձգտողութեան հետ յաջողութեան ակնկալութիւնը կապուի, կամ որ միևնոյն է ասել, որպէս զի այն ձգտողութիւնից կամքը գոյանայ, հարկաւոր է երկու բան. նախ՝ մանկիկը պէտք է գիտենայ ոչ միայն իւր ծանօթութիւնները, այլ և իմանայ նոցա գործադրութիւնը և նոցանից

չանուելու հնարաւորութիւնը. գիտութեան հետ պէտք է զուգակից և գործադրութեան կարողութիւնը. գիտնալ և կարենալ, նոյն է թէ կամենալ։ Եւ երկրորդ ծանօթութիւնները հատուկոտոր չպէտք է մնան. նորա պէտք է ամուր միմեանց հետ կապուին և հիւսուին, որ մի ուրիշ տեսակէտիցն էլ մենք վաղուց հարկաւոր համարեցինք (§ 5), և այդպէս ամբողջ հոգեկան ներքին կեանքի մէջ իշխելու համար՝ այնպիսի զօրութիւն պէտք է դառնան նորա, որ կարողութիւն ունենան ամենայն հանգամանութեամբ հակառակ զօրութիւններին դիմադրել։ Բայց այս մասին աւելի մանրամասն կիօսուի § 10-ի մէջ։

Ամփոփենք բոլոր ասածը, և մենք կը գտնենք, թէ կրթողական ուսուցումը՝ 1) չպէտք է բուսականանայ սոսկ գիտութիւն աւանդելով, այլ պէտք գիտեցածի համար հետաքրքրութիւն զարթեցնէ, 2) նա պէտք է գիտութեան հետ գործելու գիտակցութիւն, գիտնալու հետ կարենալն էլ կապէ, 3) չպէտք է հատ հատ տեղեկութիւններ հաղորդէ, այլ այդ տեղեկութիւններից ճարտարախիւս և ամուր կապուած, սանիկի ներքին կեանքի մէջ տիրապետող, մի ամբողջութիւն կազմէ, 4) նա պէտք է բարոյական դատաստանների ծանօթութիւնը այդ ամբողջութեան կենդրոն չինէ։

§ 9. Ուսուցումը հետաքրքրութիւն պէտք է զարթեցնէ. այս պահանջը չատ անգամ և զանազան մտքով է ասւում։ Սովորական մտքով հետաքրքրութիւնը համարւում է միջոց, իսկ ուսումը —նպատակ։ Այս մտքով ասումն, թէ ուսումը պէտք է լինի հետաքրքիր, որպէս զի սանիկը մի բան սովորելու համար հաճութիւն ստանայ. այս կարծիքով վերջնական նպատակն այն է, որ սովորածը սանիկի մտքում մնայ, իսկ այնուհետև փոյթ չէ եթէ հետաքրքրութիւնը կորչի և անհետանայ, որովհետև նա իր պաշտօնը արդէն կատարեց։ Մեր գործածած մտքով ընդհակառակ սովորելն է միջոց հետաքրքրութիւն զարթեցնելու համար. ուսման ընթացքի հետ թեպէտ և սովորածը հետզհետէ անյայտանում և մոռացւում է, այս մեծ կորուստ չէ, միայն թէ մի անգամ

արծարծած հետաքրքրութիւնը կենդանի մնայ և վառուած լինի սանիկի հոգու մէջ։

Հետաքրքրութիւնը ուսման նպատակ չինելով՝ չենք ուրանում, թէ մանուկները աւելի լաւ կսովորեն, եթէ ուսմունքները հետաքրքիր լինեն, եթէ ուրիշ մենք այն հետաքրքրութիւնն էլ չ'արհամարհենք, որ միջոց է նպատակի համար, բայց ներքևի խօսքերից բացայայտ կերևայ, որ մի ուսուցումն, եթէ առաջին հետաքրքրութիւնը զարթեցնում է, ինքնըստ ինքեան երկրորդն էլ կը գոյացնէ։

Հետաքրքրութեան գաղափարը այդպէս մեծ նշանակութիւն ունենալով մեզ համար, ստիպում է մեզ գոնէ մասամբ բացատրել, թէ որոնք են սրտի այն որոմադրութեան պայմանները, որ հետաքրքրութիւն ենք կոչում։

Ասենք մարդերի մէկ զանգուած մտնում է գիտակցութեան մէջ, թող այդ նոր մասուցանուի հոգուն, կամ թէ երբեմն գիտակցութեան մէջ եղածը, ապա անհայտացածը, այժմ վերստին մատուցանուի—այս տարբերութիւնը մեր օրինակի համար ոչինչ նշանակութիւն չունի։ Ինչ և իցէ նորա միմեանց հետ ոչ մի կապակցութիւն չունին (վե՛ր կարտադրուի) մի երկրորդ աւելի ուժեղ մասուր զանգուած, որ միբանի մասով առաջինին նման, միւս մասով ներհակ է։ Իսկոյն այդ երկու զանգուածները միևնոյն ժամանակ և կը ձուլուեն իրար մէջ և կը խափանեն իրար. և այդ կռուտաճի հետևանք կերևայ։ Զօրեղ, վերստացուած մտքերի զանգուածը նոր մտնող մտքերի զանգուածի այն մասը պինդ կբռնէ և կը պահէ, որ իրեանն նման և իր հետ ձուլուած է, իսկ ներհակ մասը չատ կը մղէ և չի թողնի, որ գիտակցութեան մէջ տեղ բռնէ։ Այսպէս նոր մատուր զանգուածը հնի մէջ կընդունուի փոփոխուելով, և ոչ թէ նոյնութեամբ։ Այսպիսի երկու մատուր զանգուածներից գոյացած ձուլումն, ուր կանխապէս մէկի ազդեցութեամբ միւսը փոփոխուում է, կոչւում է յատկացում։ Յատկացուցանող մատուր զանգուածը այն զանգուածին է դիմատրում որը որ պիտի յատկացնուի. առաջինն իմ հոգու միջինն է դուրս գալիս, իսկ երկրորդը մտքերի այն զանգուածն է, որը որ իմ

հողին պետք է իրական սեփականացնել, յատկացնել։ Այս հողական գործողությունը երկու մասի է բաժանվում։ Առաջին մասում հող միայն է ներդրվում, որովհետև հին միայը նկարագրից դուրս է կանչում։ Երկրորդ մասում յատկացուցանող միայն է ներդրվում, որովհետև նորին դիմաւորում է, որ հողան փոխոշէ և իրան յատկացնէ։ Քանի որ յատկացուցանող միայը չարժվում է նոր մարքի կողմը, միայ այն կողմն է դառնում և մեր ուշադրութիւնը։

Եթէ յատկացուցանող մարքի այս գիմաւորութիւնը կամ վերաբաշխութիւնը թևթևութեամբ է կատարվում, որ միայ կարող է սրվիլը դնել հողում մէջ նոյն իսկ բոլորին իրենց այլասեռած մարքերի պատճառով, այն ժամանակ կը գոյանայ ախորժութեան դիպուածը, որով կը պղտոր նան վիճակը, որ նոյն ախորժելի նկարագրի գործողութիւնը դարձնալ կրկնելի մէջ մէջ, այսինքն կատարութիւնը կը զրանք, որ դարձնալ գրաղուենք մեր ուշադրութիւնը գրուած առարկայով։

Ընդհանուր բացայայտ է, թէ իմ նկարագրի հողական կեանքից թևթևութեամբ, ախորժութեամբ և կարօտութեամբ գոյացած յատկացման գործողութիւնը այն է դառնում, ինչ որ մենք հետաքրքրութիւն ենք անուանում։ Եւ սրանից այն ուսուցումն, որ հետաքրքրութիւն է ուզում զարթեցնել, ոչ միայն պէտք է հոգայ, որ նոր մէջը իմ նկարագրի հողական կեանքի մէջ յատկացուցանող (նման) մուտք դանգուածներ գանէ, այլ և պէտք է աշխատի, որ յատկացումը թևթևութեամբ և ախորժութեամբ կատարուի և մի նկարագրի կարօտութեանը բաւականութիւն տայ։ Այսպէս ուրեմն հետաքրքրութիւնը մի գործութիւն է դառնում, որ անդադար պղտում է մեր հողական ժառանգութիւնը պահպանելու և ընդարձակելու, և այս մարքով անչուշտ կարելի է ասել, թէ ուսուցման նպատակն է հոգեկան գործունէութիւն զարգացնել (համ. § 17)։

§ 10. Արտաքին և ներքին աշխարհի գանազան պատահարների ներգործութեամբ կազմվում են մեր գիտակցութեան մէջ մարքերի չարքեր (ապաւորութիւնների չղթաներ), որոնց անդամները կամ օղակները պատահած իրողութեան հետզհետէ փոխոխութիւններին կամ առանձին առանձին մասերին համապատասխան են։ Այսինքն, ինչ կարգով որ իրականութեան մէջ պատահարքն ակվում և պէսպէս փոխոխութիւններով չարունակվում է, այն կարգով ևս մեր մարքերն ու ապաւորութիւնները մեր հոգու մէջ չարվում են։ Եթէ այդպիսի չարքի մէկ անդամը, ասենք միջինը, պատահմամբ նորից մտնէ մեր գիտակցութեան մէջ, իսկոյն նախընթաց անդամներն ևս (ակամայ) գիտակցութեան մէջ կը ներկայանան մի առ պատահական հետազոտող ստուգաստուերութեամբ, իսկ յետին անդամները—այս բանը մեզ համար առանձին նշանակութիւն ունի—կրպարծնեն մեր գիտակցութեան մէջ յայտարարութ, այսինքն հետզհետէ և, եթէ առանձին արգելք չկայ, բոլորն էլ իրենց սկզբնական պայծառութեամբ։ Այդ եթէ իրականութեան մէջ մի իրողութիւն կատարուի և նորա ազդեցութեամբ մեր գիտակցութեան մէջ վազուց կազմուած որևիցէ մուտք չարքի մէկ անդամը միւս արտաքրուի, իսկոյն սորան կհետևի իւր միբձակայ անդամը, և այդպէսով մեր գիտակցութեան մէջ դարափար կը կազմուի, թէ իրականութեան մէջ ևս անչուշտ համապատասխան չարունակութիւնը պիտի կատարուի, այսինքն թէ իրականը կը փոփոխուի այնպէս, ինչպէս որ մենք կարծում ենք։ Պէտք է աւելացնել, որ հետաքրքրութիւնը միշտ դրդուած է մի որևիցէ ներկայ հանդամանքով, իսկ բաղձանքը մի որևիցէ ապագայ հանդամանքով։ Մեր օրինակի մէջ հետաքրքրութիւնը չարժուած է մի այնպիսի իրականի համար, որ առկաւին չէ կատարուած, բայց պէտք է փոփոխուի։ Եթէ այս փոփոխութիւնը իսկոյն չկատարուի, հետաքրքրութիւնը կսկսէ ակընկալութեան մէջ ծփալ և այս դրութեան ժամանակը նշանաւոր է այն բանի, թէ որ միայն աւելի ուժեղ կհանդիպանայ, որպէսզի ներկայինը թէ ապագայինը։ Եթէ վերջինը յաղթէ, այսինքն եթէ ակնկալութեան մէջ եղած համերաշխութիւնը հատնի, ապա հետաքրքրութիւնից կծագէ բաղձանք, որ նոյնպէս երկար չի բռնակնանայ սուկ հանդիսատես լինելով, այլ չուտով կը դառնայ պահանջողութիւն կամ վերջապէս մինչև անգամ ստր-

մունք, իսկ եթէ ներկայն միայն աւելի զօրեղ է և միևնոյն ժամանակ ակնկալած փոփոխութիւնը իրականութեան մէջ ստուգիւ կատարուի, այն ժամանակ գիտակցութեան մէջ արգէն վերարտադրած միտքը յօժարութեամբ կը դիմաւորէ ստուգիւ գոյացած փոփոխութեան նոր տպաւորութեան (նոր մտքին) և այդպէս ուրեմն նոր եղելութիւնը, որը մինչև այժմ ակնկալուած էր, առանձին վառ հետաքրքրութեամբ կընդունուի։

Այս ասած խօսքերից ոչ միայն այն է հետևում, թէ հետաքրքրութիւնը բաղձանքի աւաջին աստիճանն է, այլ և այն, թէ երբ որ ուսուցումը մտքերի շարքեր կազմէ, միևնոյն ժամանակ կնպաստէ հետաքրքրութեան ծագելուն։

Մենք արդէն առաջ (§ 8) ասացինք, որ կամքը բաղձանքի մէկ տեսակն է, այսինքն այնպիսի մէկ բաղձանք է, որ ոչ միայն իր առարկան որոշ ճանաչումէ, այլ և հաւատացած է, որ բաղձանքը ձեռք բերել կարող է։ Կամեցողը նախ գիտէ, թէ ինչ է կամենում։ Կամեցողութիւնը ծագումէ կամեցածի ծանօթութիւնից, զոր օր. մի բարոյական կամք այն բանի վերայ է ուղղած, ինչ որ առաջուց արդէն արդար և բարի է ճանաչուած, և ահա այդ ճանաչողութիւնն է բարոյական կամեցողութեան ծնողը։ Բայց այս կամեցողը գիտէ, որ կամեցած առարկան առանց կարող է անարգել, ուստի նա իրան ներկայացնում է այն առարկան, ինչ որ ձեռք բերել կամենում է, որպէս վերջին անդամ մէկ ամբողջ չարքի, որ պատճառներից և ներգործութիւններից է կազմուած, կամ թէ նաև որպէս մէկ ընդհանուր վերջին անդամ չատ այդ տեսակ չարքերի, որոնք ոչ թէ միշտ միմեանց կից և միմեանցից անկախ կազմվում են, այլ չատ անդամ մէկ մէկու մէջ խաչվում և հիւսվում են և այդպէս կազմում են չարքերի մի բազմաբուհատ ցանց։ Եթէ մեզ կը յաջողի մի որևիցէ որոշ բաղձանքի համար՝ մեր անցեալ փորձառութեամբ կամ նաև երևակայութեան միջնորդութեամբ և վերջապէս ճիշտ խորհրդածութիւնների արդեամբ՝ այնպիսի չարքեր կազմել, որոնց վերջին անդամը մեր բաղձացած առարկան է, այն ժամանակ անչուշտ բաղձացածի ձեռք բերելը մեզ հաստատ և հաւանական կերևայ, ուստի մեր բաղձանքը կը

փոխուի և կը դառնայ կամք։ Եւ այսպիսի կամքի արարմունքը ոչ թէ չատապէս արարմունք կը լինի, այլ իրականութիւնից ծագած, իսկապէս արարմունք։

Եւ ուրեմն մի հարուստ և հաստատուն կամքի ծագումը միանգամայն կախուած է մտքերի չարք չարք կապակցութիւնից, և այդ չարքերի ներքին ու բազմակողմանի հիւսուելուց միմեանց մէջ։

Ուսուցումն էլ պէտք ձգտէ հէնց այդպէս ձևաւորել մտքերի շրջանը, եթէ նորա գլխաւոր աշխատութիւնն այն է, որ հետաքրքրութիւններ շարժէ։ Հետաքրքրութեան աշխուժութիւնը կախուած է այն թևթևութիւնից, որով որ յառկացուցանող մըտքերը նոր մտքերին դիմաւորում են, և այդ աշխուժութիւնը աւելի մեծ է, երբ նոր մտքերը ակնկալվումէին և նոցա երևալովը ակնկալութիւնը գուշակածի համեմատ լրացաւ։ Իսկ ակընկալութիւնը կախուած է մտաւոր չարքերի կազմութիւնից։ Այն մտքերի համար, որ միևնոյն ժամանակ զանազան չարքերին են պատկանում, զանազան կէտերից կարելի է ակնկալութիւն գըրգռել։ Եւ ուրեմն այնքան աւելի հետաքրքրութիւն կծնանի, քանի չարքերը աւելի իրար մէջ թափանցում և հիւսվում են և քանի շատ ընդհանուր մտքերով իրար մէջ հանգոյցներ են կազմում և ուրեմն ուսուցումն, որովհետև հետաքրքրութիւն պէտք է զարթեցնէ (համեմ § 8), պարտաւոր է ոչ միայն մտքերի չարքեր կազմել, այլ և նոցա ներքին հիւսուածքի մասին առանձնապէս հոգալ։ Այս խօսքով մենք բացատրեցինք և այն, ինչ որ § 8 աւելի հանգամանօրէն բացատրութեան էր կարօտ, այսինքն թէ հետաքրքրութիւնը, որ մենք որպէս բաղձանքի առաջին աստիճան կամ ծնանող բաղձանք ճանաչեցինք, միևնոյն ժամանակ մի այնպիսի բաղձանքի նախապայմանն է, որ ընդունակ է զօրանալ և կամք դառնալ։

§ 11. Եթէ առնիկի հոգևոր ներքին կեանքը ուսուցման միջնորդութեամբ այնպէս է կազմուել, որ բազմաթիւ մտքերը հանգոյցներ են կազմում չարքերի հիւսուածքի մէջ, և հարկաւոր եղած ժամանակ արագութեամբ ու անարգել վերարտադրվումեն, այն ժամանակ ուսուցման խնամքը եղել է ոչ թէ միայն մի որ

և իցէ որոշ հետաքրքրութիւն զարթեցնելու համար, այլ բազմակողմանի հետաքրքրութիւն կամ որ միևնոյն է ընդհանրապէս հետաքրքրութիւն զարթեցնելու համար։ Մինչև այժմ մեր գործածած հետաքրքրութեան դաղափարի մէջ ևս արդէն ամփոփուած է այս բազմակողմանութեան նշանը։ Եւ այդ նշանը կրթութեան նպատակի վերաբերութեամբ մեծ նշանակութիւն ունի, ուստի ճիշտ իմանալով այսուհետև բազմակողմանի հետաքրքրութիւնը ուսուցման իսկական նպատակ պէտք է համարենք։

Այդէն կրթութեան նպատակից յայտնի պէտք է լինի, թէ մենք մէկ որևիցէ որոշ կամք չպէտք է դոյացնենք, այլ մի հարուստ և բազմազիմի կամք։ Դաստիարակիչը իրաւունք չունի իր սանիկին առաջնորդել այնպիսի նպատակներին դիմելու, որ չեսոյ սանիկը որպէս չափահաս մարդ ինքն անձամբ պէտք է ընտրէ. այս նպատակների որոշումն էլ բարոյական պէտք է լինի և այդ պատճառով պէտք է ծագէ նոյն իսկ անձնաւորութիւնից—ազատ ընտրութեամբ։ Կրթութիւնը իրաւունք չունի այս ընտրութեան ազատութիւնը առաջուց խանգարել և բռնադատել, այլ ընդհակառակ պարտաւոր է ապագայ տղայ մարդու հայեացքը այնքան լուսաւորել, ընդարձակել և կազդուրել, որ նա կարողանայ ինքը բոլոր հնարաւոր նպատակների մէջ ազատօրէն և հաստատ կամօք ընտրել լաւագոյնը կամ յարմարագոյնը։ Այդ պատճառով էլ ուսուցման պարտաւորութիւնն է՝ ժամանակել սանիկին, որ նա ամենայն թեթևութեամբ կարողանայ զանազան տեսակ նպատակներին ծառայել, եթէ հարկը նորանից այդ պահանջէ, իսկ այս վախճանի համար միակ միջոցը—բազմակողմանի հետաքրքրութիւնն է։

Հետաքրքրութիւնը կարող է օբ՛եկտիւ և սուբ՛եկտիւ (առարկայական և անձնական) կողմից բազմակողմանի լինել։ Մեր բոլոր ասածից այսքան դոնէ երևում է, որ օբ՛եկտիւ կողմից հետաքրքրութիւնը պէտք է տարածուի հնարաւոր մեծ աշխարհ և ղաղ ամբողջ բովանդակութեան վերայ, այսինքն որքան առարկաների մասին որ սանիկը ճիշտ կամ իսաւնաչափ տեղեկութիւն ունի բերած, այնքան հետաքրքրութիւնն էլ պէտք

զարթեցնել նորա մէջ։ Բայց թէ ուսուցումը որդեօք իր զարգացողական ազդեցութիւնը միայն այն դաղափարների վերայ պէտք է տարածէ, ինչ որ սանիկի մէջ առ ձեռն գտնում է, կամ թէ արդեօք իր սանիկի մուտքը չդրանը պէտք է դիտաւորութեամբ ընդարձակէ և այն որ չափով, այս մի խնդիր է, որի մասին յետոյ (§ 18) պէտք է խօսենք։

Իսկ յայտնի է որ միևնոյն նկրքը կարող է բազմատեսակ հետաքրքրութիւն զարթեցնել մեր մէջ, և ահա բազմակողմանի հետաքրքրութեան սուբ՛եկտիւ լինելը այդէ։ Միևնոյն մարդիկ կարող են դասաւորվել զանազան կերպով, միևնոյն մարդիկը կարող են միևնոյն ժամանակ զանազան չարքերի անդամ լինել։

Մարդկային հոգին կամ դէմ յանդիման կացուցանում է իրան այն առարկաները (օբ՛եկտները), որոնք իրան պրպտեցնում են, և նայում է սոցայ վերայ որպէս իրանից արտաքոյ եղած և օտար բանների վերայ, կամ բմբռնում է նոցա որպէս իր սեպհական անձ, որպէս մէկ անդամ իւր ներքին աշխարհի, և այդ ժամանակ նոցա հետ փոխադարձ յարաբերութիւն է կապում։ Նոքա ուրեմն նորա համար կամ միմեանցից առարկաներ են կամ նոցա հետ հաղորդակցութիւն է կապում։

Առաջին դէպքում նա աշխատում է աշխարհիս բազմատեսակ առարկաները կամ առանձին առանձին դիտել, բմբռնել և որոշել միմեանցից, կամ իմանալ նոցա փոխադարձ կախումը, այսինքն մտածելով խուզարկել նոցա էութիւնը, կամ վերջապէս կշռադատել նոցա արժէքը դեղեցկութեան, բարութեան և ճշմարտութեան չափով։ Այս երեք հանդամանքներում մենք ձեռք ենք բերում առարկաների ծանօթութիւնը և դրանից չարժուած հետաքրքրութիւնները կարող ենք կոչել էմպիրիկական, սպեկուլատիւական և էսթետիկական—կամ հարցասիրութեան, արամաբանութեան և ճաշակի հետաքրքրութիւն։

Մի ճշմարիտ փոխադարձ հաղորդակցութիւն կարելի է ուենենալ միայն չնչաւոր էակների հետ կամ նոցա հետ, որոնց որ

մենք չնչաւոր ենք երևակայում. Մենք մեր զգացումները նոցա նուիրում ենք կամ որպէս առանձին էակներին, կամ մենք նոցա հետ ներդաշնակ զգում ենք, մասնակից ենք նոցա վշտին և ուրախութեան և նոցա հոգեկան վիճակը մեր անձին յատկացնում ենք, այսինքն մենք ևս հոգուով զգում ենք. կամ երբ մենք մեր հետաքրքրութիւնը այն ամբողջութեան ենք նուիրում, որին որ մենք միւս առանձին էակների հետ իմաստին պատկանում ենք որպէս անդամներ և նոցա հետ ի միասին այն յարգութիւնն ու ձախորդութիւնը կրում ենք, որ այդ ամբողջութեան է վիճակուած: Այդ երկու դէպքումն էլ մենք զգում ենք մասնակցութիւն, որի վերաբերեալ հետաքրքրութիւններն են սիմպաթետիկական հետաքրքրութիւն կամ համակրութիւն և սոցիալական հետաքրքրութիւն կամ ընկերականութիւն:

Ինչպէս մեր ծանօթութիւնը նոյնպէս և մեր մասնակցութիւնը մեր մէջ զարթեցնում են մի զգացմունք, որով մենք իմանում ենք, թէ մենք և ամենայն բան աշխարհիս մէջ՝ կախումն ունինք մի գերագոյն էակից, և թէ մենք մեր այժմով անկարող էակներ ենք Անիմանալւոյն և Նախախնամութեան դիմաց, և որքան այս անձնհնհասութեան զգացմունքը մեծ է մեր մէջ, այնքան աւելի վառ փափագ է զարթնում մեր մէջ՝ որ մեր ներքին և արտաքին իրականութիւնը մերձենայ և հաւասարուի այն իդէալին, որ մեր վեհ ցանկութիւնների և բարձր յոյսերի մէջն է արտայայտւում, և այսպէս այն զգացմունքը ծնանում է մեր մէջ—կրօնական հետաքրքրութիւն, որ իւր ծագմամբ ինչպէս ծանօթութեան նոյնպէս և մասնակցութեան է պատկանում:

§ 12. Բազմակողմանի հետաքրքրութեան հակադիր է նախ և առաջ միակողմանի հետաքրքրութիւնը: Ոչ հետաքրքրութեան մէկ կամ միւս ուղղութիւնը և ոչ էլ լոկ միայն այս կամ այն առարկայի համար հետաքրքրութիւն պէտք է չարժուի սահմանի մէջ: Այն զարգացումը, որ կրթողական ուսուցումը սահմանի մէջ: Այն զարգացումը, որ կրթողական ուսուցումը սահմանին տալ է ուզում, պէտք է ընդհանուր զարգացում լինի, ինչպէս որ այս չաւերն էլ ասում են, բայց ի հարկէ ճիշտ չարաչարա-

տելով սորա բուն իմաստը: Մենք այսուհետև, եթէ ընդհանուր զարգացման մասին՝ որպէս ուսուցման նպատակի մասին կը խօսենք, այդ խօսքով միշտ այն կհասկանանք, ինչ որ աւելի ճշտութեամբ մենք բազմակողմանի հետաքրքրութիւն անուանել ենք:

Այդ բազմակողմանի հետաքրքրութեան մէջ առնիկը պէտք է ապագայում մի նեցուկ և պաշտպանութիւն գտնէ այն անազատութեան դէմ, որ մեր յուզմունքների և կրքերի իշխանութիւնից է ծագում. նա պէտք է նորան պահպանէ ամենայն մոլորութիւններից, որոնք պարապութեան հետևանք են. նա պէտք է նորան նոյնպէս դիմաւորէ բաղմի փոփոխութիւնները տանելու համար, որպէս զի նա կարողանայ անվրդով խոնարհվել և չափաւորութիւն սովորել, ինչպէս որ առաքինութիւնը պահանջում է. նա պէտք է նորա կեանքը վերստին քաղցրացնէ և ամրքէ, եթէ մի անմխիթար դէպք նորա կեանքը դառնացրել է. նա պէտք է նորան առաջնորդէ մի նոր գործի և պաշտօն գտնելու, եթէ նա իւր հին պաշտօնից զրկուել է. նա պէտք է նորա յորդորողը և խրախուսողը լինի այն բարձր տեսակէտից չշրջահայեցութեան, որտեղից որ երկրաւոր բարիքը և երկրաւոր յաջողութիւնը լոկ միայն պատահական բան է երևում, ուր այդ պատահական բաներից մեր սեպհական արժանաւորութիւնը ոչինչ կախում չունի, և միշտ դոցանից աւելի վեհ, բարձր և միանգամայն ազատ է — մարդուս բարոյական անձնաւորութիւնը:

Միակողմանութեան չատ նման է այն բազմակողմանի հետաքրքրութիւնը, ուր մէկ կամ միւս հետաքրքրութիւնը աւելի զօրեղ է հանդիսանում քան միւսները, այնպէս որ միւսները նորա ուժով ընկճուած և ճնշուած են մնում: Իսկ մեր պահանջած բազմակողմանութեան դաղափարը ուզում է մի որոշ հաւասարակշռութիւն պահպանել զանազան հետաքրքրութեանց մէջ: Ամենայն նիւթ չի կարող հաւասարապէս բազմակողմանի հետաքրքրութիւն զարթեցնել մեր մէջ, ամենայն նիւթ նոյն մերձաւոր կապակցութիւն չունի կրթութեան նպատակի հետ: Դիդակտիկան պարտաւոր է յատկապէս ջնջել այս կր-

կու աւելակէտից ուսուցման գործողն նրբերի մանկավարժական նշանակութիւնը։ Այդպիսի քննութիւնից պէտք է երևայ, թէ ուսուցումը իրաքանչիւր նրբերին ինչ դիրք է տալիս և թէ սանիկի մէջ ինչ աստիճանի հետաքրքրութիւն է զարնում իրաքանչիւր առարկայի համար, որպէս դի կարողանայ ըստ այնմ հետաքրքրութիւնների մէջ՝ մեր պահանջած հատատարակչութիւնը պահպանել։

§ 13. Հետաքրքրութիւնը, որի մասին որ մենք խօսում ենք, անմիջական է։ Այսուհետև նա միշտ անմիջականը պէտք է հասկանալ, երբ հետաքրքրութեան մասին կրկնել խօսքը։ Միջնորդական հետաքրքրութիւնը այնպիսի առարկայի վերայ է ուղղուած, որ որպէս միջոց՝ մի այլ նպատակի ծառայում է և միայն այնքան դին և արժանաւորութիւն ունի, քանի որ դա նպատակի միջոց է և նորան ծառայում է։ Իսկ անմիջական հետաքրքրութիւնը իւր առարկային ինքն ըստ ինքեան արժանաւորութիւն է տալիս։ Բայց որովհետև ամենայն բան, ինչ որ ուսուցման է վերաբերում, սանիկի համար ինքն ըստ ինքեան արժանաւորութիւն պէտք է ունենայ, որպէս դի նորա մէջ կարք կարողանայ դոյանալ (§ 8), ապա ուրեմն միջնորդական հետաքրքրութիւնը ուսուցման համար ոչնչ նշանակութիւն չի կարող ունենալ։ Ընդ հակառակ միջնորդական հետաքրքրութիւնը ուսուցման նպատակին հասնելու արգելք կարող է դառնալ, որովհետև դա տանում է դեպի միակողմանութիւն, որ միշտ հականութիւն կարող է դառնալ, ըստ որում միակողմանի մարդու բան նշանակը հնոց այն է, որ իւր հետաքրքրուած նիզ չրջանից դուրս՝ բոլոր բանները միայն այն ժամանակ է դնահատում, երբ նորա որպէս միջոց ծառայում են իւր նիզ չրջանի նպատակին։ Հոգեկան զօրութիւնը զարգանում է միայն անմիջական հետաքրքրութեան տարածութեամբ. ինչ որ միջնորդական հետաքրքրում է՝ այն է մի բան, որով այդ զօրութիւնը թուլանում է։ Քանի որ բնաւ մեծանում է, այնքան զօրութիւնը պակասում է։ Ու եթէ սոսկ ուսուցումի բազմակողմանի անմիջական հետաքրքրութիւն զոյացնելու ժամանակ՝ դեռ չի տանում ինքը դեպի տարբերու-

թիւն, աւելի չ հասնի այդ իւր նպատակին, եթէ մի և նոյն ժամանակ իրան չէ յաջողում հոգեկան գործունէութիւն զոյացնել (§3և4)։

Այս խօսքերից հետևում է, թէ ուսուցման կրթողական նշանակութիւնը այն չափով նուազում է, ինչ չափով որ նա իւր անմիջականութեամբ կամ արտաքին հանգամանքներից տարբերուած միջնորդական հետաքրքրութիւն է զոյացնում։ Եթէ աշակերտը սովորում է իւր ընկերակիցներից բարձր տեղ բռնելու կամ լաւ թուանշան ստանալու համար, եթէ նա սովորում է իւր ապագայ պաշտօնի համար կամ ուսման վախճանին նորան պատճառող հարցաքննութեան համար — այն ժամանակ նա զրաղուած է միջնորդական հետաքրքրութեամբ, որ ոչնչ մանկավարժական նշանակութիւն չունի։

Մեր առաջուայ (§8) պահանջը, թէ մեր սանիկի զիտութեան հետ պէտք է կապակ նա և գործադրութեան կարողութեան զիտակցութիւն, հարկաւոր է այս տեղ մի անգամ էլ քննել, մի քանի տարակուսանքներ վերացնելու համար։ Որպէս դի սանիկի զիտութիւնից կամքն էլ ծագէ նա ի հարկէ պէտք է փորձով իմանայ, թէ նա իւր ծանօթութիւններով մի բան սկսել կարող է և թէ նա այդ ծանօթութիւնները գործ դնել կարող է։ Բայց նորա զիտութիւնը չպէտք է գործադրուի իրան անծանօթ բանի վերայ — իրա զիտութեան չրջանից դուրս եղած օտար բանի վերայ, որպէս դի ձեռք բերած անմիջնորդական հետաքրքրութիւնը չանյայտանայ — հետ գնահատ այժ սաացող միջնորդական հետաքրքրութեամբ։ Միայն այնպիսի գործադրութեան կարողութիւնը պէտք է հասատատուի զիտակցութեան մէջ, որը որ ինքնին բղխում է անմիջնորդական հետաքրքրութեան չնորհիւ, այսինքն որը որ բղխում է իմացածը պահպանելու, լրացնելու և ընդարձակելու ձգտումից։ Կրթողական ուսուցումը աւելի այնպիսի աչխատութիւններ և խնդիրներ պէտք է առաջարկէ սանիկին, որոնք ինքն ըստ ինքեան ծագում են սանիկի այն կամաւոր և ինքնայօժար տրամադրութիւնից, որով որ նա անդադար ցանկանում է աւելի և աւելի զբաղուել իր հետաքրքրած առարկայով։ Բայց որովհետև եր-

քեմն այսպիսի տրամադրութիւնը պատրաստի չի լինում և ուսուցիչը սոխոցած է լինում ինքը ընտրել աշխատութիւններ և խնդիրներ, — զարձեալ սոքա ևս այնպէս ընտրուած և նախապատրաստուած պէտք է լինեն, որ աշակերտի անմիջական հետաքրքրութիւնը նոր ի նորոյ կենդանացնել կարողանան և նոյն այդ հետաքրքրութեան ախորժանօք կատարուին, և որպէս ուսուցման մէկ մաս՝ ուսուցման նպատակին ծառայեն. ձչմարիտ կրթող դաստիարակիչը չպէտք է պահանջէ աշակերտներից այնպիսի աշխատութիւններ, որոնց նպատակը զուրս է այն մտքերի շրջանից, որ կրթողական ուսուցումը զարգացնում է։ Նկարչութեան այնպիսի հմտութիւնը, որ միայն ապագայ կոչման մէջ դին կարող է ունենալ, այնպիսի թուաբանական խնդիրների լուծումը, որ աշակերտներին բոլորովին անյայտ կենսական յարաբերութիւններից են առնուած, այնպիսի զրաւոր վարժութիւնները, որ վաճառականի շրջանի մէջ կամ հասարակաւոր մարդկանց պաշտօնական կեանքի մէջ միայն կը հարկաւորուին, պէտք է մուտք չգտնեն կրթողական ուսուցման մէջ։

Դրա թէպէտև գործնական լինելու մտօք են տրւում աշակերտներին, բայց մենք տեսանք, թէ որչափ նոյն իսկ գործնականութիւնը ապարդիւն կ'հանդիսանայ, եթէ դրա անմիջական իւր վերջնական նպատակը աչքի առաջից ունենալով միշտ իւր ասանդած գիտութիւնը միայն մէկ անդամ պէտք է նկատէ այն յարաբերութեան, որի միւս անդամը կամքն է։ Եւ ուրեմն նորա համար ոչ մէկ գիտութիւն արժանաւորութիւն չի ունենայ, մինչև որ բարոյապէս գործնական չլինի, այսինքն մինչև որ նորա հետ մի համապատասխան գործադրող կամք չկապուի։ Կրօնագիտութեան նպատակը կրօնական զգայմունքն է, բարոյագիտութեան նպատակը — բարոյականութիւն, լեզուագիտութեան նպատակը — լեզուի գործածութիւն և հասկացողութիւն, տրամաբանութեան նպատակը — տրամաբանօրէն մտածողութիւն։

§ 14. Ըստ երևութին հաւանական է, թէ կրթողական ուսուցման նպատակի իդէալին աւելի համապատասխան կլինէր

ամենակողմանի հետաքրքրութիւնը, քան թէ բազմակողմանի հետաքրքրութիւնը։ Բայց եթէ ենթադրենք, թէ մարդս կրթութեան կարճատև ժամանակամիջոցի մէջ կարող է հասնել իւր ձգտողութեանց այդ իդէալին, զարձեալ հարկաւոր չէ ցանկալ, որ այդ կատարուի, որովհետև կրթողական ուսուցման նպատակին միանգամայն հակառակ կ'լինէր այդ։ Հետաքրքրութեան ինքնագործունէութիւնը, որ ուսուցումը աշխատում է սանկի մէջ զոյացնել, պէտք է նաև նորանում երևայ, թէ նա կարող է միշտ նոր կողմերով բացուել, միշտ նոր գոյներով զարդարուել ծաղկի պէս։ Բայց ամենակողմանութիւնը արդէն ինքն իր մէջ վախճած, չարունակ ձգտողութեանց բոլորովին անկարօտ և հանդստութիւն ստացած բան է, և ուրեմն աւելի զգաստութիւն է, քան գործունէութիւն և կեանք։ Ամենակողմանութիւն և հետաքրքրութիւն միմեանց հակառակ զաղափարներ են, այն ինչ վերջինը մենք ուսուցման նպատակ ենք համարում։

Նոյն իսկ պատճառով ուսուցչին ամենևին չպէտք է ձրդում աշակերտին որ նէյգ գիտութեան բոլորովին լրացած ամբողջութիւնը տալ։ Ինչ չափով որ նա կաշխատէ այս կատարել, նոյն չափով նրան չի յաջողի զարթեցնել հետաքրքրութիւն, այսինքն ինքնագործունէութիւն։

Աշակերտը այն վիճակի մէջ պէտք է հասուցուի, որ կարողանայ չարունակել ինքն իրան օգնել, մոռացած գիտութիւնը զարձեալ ձեռք բերել, իսկ մի անգամ ձեռք բերածը աւելի ընդարձակել և կատարելագործել։ Ուրեմն այն ձևն ու եղանակը, որով որ նա գիտութիւն ձեռք է բերում, պէտք է նորա ինքնագործունէութեան վերայ հաստատուած լինի, ուրեմն և այն գիտութիւնը, որ ուսուցիչը նորան ասանդում է, ոչ թէ լրացած ամբողջութիւն պէտք է լինի, այլ այնքան որ աշակերտը հիմք ստանայ — պակասը անձամբ լրացնելու համար։

Այս պահանջների համեմատ ուսումն ասանդելու համար՝ ի հարկէ նախ և առաջ հարկաւոր է, որ ուսուցիչը իւր գիտութիւնը քաջ գիտենայ և միշտ հետևում լինի նորա յառաջադիմութեան քայլերին։ Բայց չատ կախալուին նորա, որպէս որ

մի ուսուցչին հմուտ են համարում, որովհետև նա լոկ միայն ուսումնական կրթութիւն ունի. նա պէտք է միւս կողմից ընդունակութիւն էլ ունենայ ուսուցման նիւթը մանկավարժական նպատակի համեմատ ընտրելու, կարգաւորելու և ուսուցման միջնորդութեամբ սանիկի հոգուն հաղորդելու։ Գիտութիւնը որպէս ուսումնական գիտութիւն ուրիշ ընթացք է բռնում, քան թէ մատաղահաս հոգւոյ զարգացումը, և նա, որովհետև իւր սեպհական նպատակին ամենակարճ ճանապարհով է հետևում՝ այնպէս չէ կազմուած, որ առանց այլևայլութեան և առանց ձևափոխելու կրթողական ուսուցման բուն նպատակին ծառայէ։ Անփորձ ուսուցիչները, թեպէտ և քաջ գիտենան իւրեանց աւանդած գիտութիւնը, բայց եթէ մանկավարժական կրթութիւնից զուրկ են, անշուշտ անփոյթ կթողնեն նիւթի մանկավարժական ընտրութիւնը և կաշխատեն որչափ կարելի է անթերի և մանրամասն աւանդել իւրեանց գիտութիւնը սանիկներին։ Միայն այն ժամանակ, երբ այդպիսի ուսուցիչները, երկար ժամանակ սանիկին դոհելով, ուսուցչական փորձառութիւն են ստանում, և երկար մտածելուց յետոյ՝ իւրեանց ողորմելի արդիւնքը իւրեանց համոզեցնում է, թէ որքան անխորհուրդ էր այդ կորած գործունէութիւնը, և այդպէս իրանց մանկավարժական կրթութեան պակասութիւնը մի կերպ լրացնել են սկսում,—միայն այն ժամանակ նոքա սովորում են իրանց զգալ և հասկանալ, թէ կրթողական ուսուցումն ամենայն գիտութիւնից միմիայն տարբական է մասը պէտք է աւանդէ։ Ի հարկէ միակողմանի մասնագէտը երբէք այսպիսի փորձի և ճանաչողութեան չի հասնի, նորա անմիջական հետաքրքրութեան նեղ սահմանի մէջ տեղի չունին մանկավարժական նպատակները։

Աշակերտին լիակատար գիտութիւն տալու նպատակով գործ դրած ջանքերի մէջ ամենամեծ սխալն էլ այն պէտք է համարել, որ շատերը ուսուցման նիւթի զանազան կողմերը ուսուցման ժամանակ՝ անկախ և բաժան բաժան են աւանդում, իբր թէ գիտնական կատարելութիւնը միայն բաժանելով կարելի է ձեռք բերել։ Ջոր օրինակ, եթէ լեզու են ուսուցանում—մի և նոյն ժամանակ նորա միջնորդութեամբ ճարտասանութիւն, տրամաբանութիւն չեն ուսուցանում, ասելով թէ ազգա բարձրագոյն աւանձին գիտութիւններ են, եթէ բանաստեղծութիւն են կարդում—մի և նոյն ժամանակ հոգեբանական օրէնքների մասին չեն խօսում, այս էլ առանձին գիտութեան բաժին համարելով կրթողական ուսման մէջ։ Եթէ ամառը բուսաբանութիւն է աւանդվում, ուսուցիչը էլ կենդանիների մասին չի խօսում և ոչ էլ այն կենդանիների մասին, որ բոյս որոնելու ժամանակ պատահմամբ գտնվում են, որովհետև ասում է նա, կենդանաբանութիւնը ձմեռուայ առարկայ է։ Քիմիական և ֆիզիկական երևոյթների մասին խօսում են միայն այն ժամանակ, երբ որ աշակերտը ընդունակ է ամբողջ քիմիան և ամբողջ ֆիզիկան հասկանալ։ Միայն այն ժամանակ այս պակասութիւնները կվերանան, երբ ուսուցիչները ուսուցման նպատակը գործնականապէս ևս բազմակողմանի հետաքրքրութեան մէջ կսրճանեն։

§ 15. Բայց արդեօք բազմակողմանի հետաքրքրութիւնը չի ծնանի բազմագբաղութեան և բազմագիտութեան անյարդ մոլութիւնները, որ կատարելութեան սահմանի չափը կուրօրէն չեն ճանաչում, և արդեօք սանիկը կարող է այդ միջոցով սովորել և ընդունակութիւն ստանալ մի որևիցէ բան ճիշտ և կարգին կատարել և գիտենալ։ Արդեօք սանիկի միտքը չի քայքայի և չի ցրուի, որով որ կրթութեան նպատակի պահանջած անձնաւորութեան միութիւնը անդարձ կորչում է։

Ուսուցումը ոչ թէ բազմակողմանի բազձանք և արարմունք (համ. § 10) պէտք է զարթեցնէ, այլ բազմակողմանի հետաքրքրութիւն։ Իսկ այսպիսի բազմակողմանի հետաքրքրութիւն կարելի է և պէտք է զարթեցնել նաև այն ժամանակ, երբ սանիկը մի գործողութեամբ է զբաղուած։ Նոյնպէս և գործնական կեանքի մէջ, ուր միակողմանի գործողութիւնը ամեն մարդու համար պարտականութիւն է, բազմակողմանի հետաքրքրութիւնը ոչ թէ վերանում է այդ միակողմանի գործողութեամբ, այլ ընդհակառակ դա կարևոր պահանջողութիւն է դառնում։

Որովհետև յայտնի է, որ մարդկային ընկերութիւնը և նորա միջտ աճող կարօտութիւնները պահանջում են աշխատութեան բաժանումը. բայց իւրաքանչիւր մարդ իւր գործքի միակողմանութեան մէջ չպէտք է կորցնէ այն բանի համար մասնակցութիւն ու հասկացողութիւն, ինչ որ ուրիշներն են կատարում. նա երբէք չպէտք է մոռանայ, թէ իւր աշխատանքը միջտ և հանապազ մարդութեան աշխատանքի ամբողջութեան լոկ միայն մէկ մասն է. Մարդի պէտք է կիանայ, թաժանուն այն մեծ աշխատութիւնը որ ամբողջ ընկերութեանէ վիճակուած կատարելու, բայց նոքա իրարից չպէտք է պատուին (կղզիանան) և վայրենիների պէս չպէտք է իւրեմ մնան միմեանց. ապա թէ ոչ՝ ընկերութիւնը այլ ևս չնչաւոր ընկերութիւն չի լինի, և նա կկորցնէ իւր ներքին միութիւնը, ինչպէս որ ամենայն մարդ բազմապրաղութեան մէջ իւր անձնատուրութեան միութիւնը կորցնում է (համ. § 59).

Նմանապէս ոչ բազմապիտութիւն և ոչ էլ բազմատեսակ հետաքրքրութիւն է եղել մեր պահանջածը, այլ բազմակողմանի հետաքրքրութիւն. Որիշ որիշ հետաքրքրութիւնները պէտք է ներկայանան մի անձնատուրութեան զանազան կողմները. Սանիկը պէտք է, ինչ որ նա է, ամբողջութեամբ լինի, ինչ որ նա գործում է, ամբողջութեամբ գործէ. Ուսման ուսուցումը լնու հատուկոտոր դիտութիւն չպէտք է տայ, հապա պէտք է սանիկի ներքին հոգեկան կեանքին մի ամբողջութիւն տայ (§ 8 և 10), սա այն է և ուսուցման կենդրոնատուրութեան (կօնցենտրացիայի) իսկական պահանջը, որ երբեմն երբեմն թիւր և սխալ մտքով է գործածվում, այսինքն կենդրոն և ամբողջութիւն են պահանջում ոչ թէ սանիկի հոգեկան ամբողջ չրջանում, այլ որևիցէ մէկ կամ միւս ուսմունքի համար.

§ 16. Աւելի ծանրակչիռ է մի ուրիշ տարակուսանք, որ բազմակողմանի հետաքրքրութեան դէմ հանդիսանում է և որ մենք պոտի հարևանցի պէտք է յիշատակենք. Ինչպէս է համաձայնում բազմակողմանի հետաքրքրութեան պահանջը այն պատասխանութեան հետ (§ 5), թէ սանիկի անհատականութիւնը

խնայել պէտք է. Անհատականութիւնը միակողմանի է, կամ գոնէ նորան պակասում է հետաքրքրութիւնների այն հատասարակչռութիւնը, որ ուսուցման նպատակին հասնելու գլխաւոր պայմանն է (§ 12). Ապա ուրեմն այն պարտաւորութիւնը, որ դաստիարակիչը անհատականութեան դիմացն ունի, արդեօք չի հակառակում մեր սահմանած ուսուցման նպատակին.

Այսպիսի հակառակութիւնը իհարկէ չի լուծուի նորանով իբր թէ մենք անհատականութեան իրաւունքը պէտք է ճանաչենք միայն կրթութեան լրանալուց յետոյ, և ոչ թէ նոյն իսկ կրթութեան ժամանակ, այնպէս որ նա իբր թէ միայն կազմի ընտրելու և պաշտօնը կատարելու աղատութիւն ունի իւր իրաւունքները գործ դնել, իսկ մինչև այն ժամանակ նորա անհատականութիւնը պէտք է լուի. Այս անկարելի է կատարել, որովհետև՝ միայն այն ժամանակ կարելի է կազման ընտրութիւնը յետաձգել մինչև կրթութեան վախճանակէտը, երբ որ սանիկի անհատականութիւնը այնքան թոյլ է, որ չի կարողանում ընդդիմանալ և արգելք լինել այն կրթութեանը, որ ընդհանուր զարգացում տալու ձգտում ունենալով, բնաւ չի մտածում սանիկին պատրաստել որևիցէ որոշ կոչման համար. Թէպէտ և կարծես այսպիսի թոյլ անձնատուրութիւնը ձեռնտու է կրթողական ուսուցման համար, որովհետև իւր նպատակին ծառայելու ժամանակ ոչինչ դիմադրութիւն և արգելք չի դնի այսպիսի աշակերտի անհատականութեան կողմից, բայց կրկին պարտաւորութիւն ունի այդ թոյլ անհատականութիւնը զօրացնել և կազդուրել, որպէս զի իր նպատակը յաջողութեամբ կատարէ.

Անհատականութիւնը միշտ պէտք է զօրանայ. առանց անհատականութեան մարդիկ կեանքումն էլ թուլ են, որ մեծ վնաս է ամբողջ ընկերութեան համար. Ուստի ուսուցումը ոչ թէ ընդհանրապէս մի նոր մտաւոր չրջան պէտք է ստեղծէ սանիկի մէջ, այլ առաջուն եղած մտաւոր չրջանը պէտք է ամրացնէ, ձևաւորէ և ընդարձակէ. այս է նորա գլխաւոր գործը մինչև վերջը. Ինչպէս նա սանիկի հոգու մէջ արդէն պատրաստի գտնում է, այնպէս մասամբ նորա անհատականութեան հետևանքն է, մասամբ էլ աղդում է նոյն իսկ անհատականութեան վերայ. Երկու գէպ-

քունել ուրեմն ուսուցումը պէտք է կապուի սանիկի անհատականութեան հետ և նոյն այդ անհատականութիւնը պէտք է հիմք չինէ զարգացումը չարունակելու համար։ Այս պահանջը աւելի հեշտ կատարվում է ուսուցման սկզբին, որ այն բանների քննութեամբ պէտք է սկսուի, որոնք մանուկին աւելի մերձ են, ուրեմն սեռական մարմնի, տան և նորա չրջակայքի, ընտանեաց և հայրենիքի քննութեամբ։ Ամենայն հետևեալ ուսուցումը ի հարկէ էլ չի գտնում նախնական անհատականութիւնը, այլ բազմատեսակ փոփոխուած։ Բայց դարձեալ դաստիարակիչը իւր ուսուցումը անհատականութեան հետ սերտ պէտք է կապէ, և ուսուցման ներգործութիւնը այնքան աւելի հաստատ և ազդու կը լինի, քանի որ խոր թափանցում է սանիկի անհատական, առաջին մանկութիւնից սկսած և կազմուած մտաւոր չրջանի մէջ։ Այս կերպով ուսուցման միջնորդութեամբ մի կողմից անհատականութիւնը կը զօրանայ և կը ձևաւորուի, միւս կողմից նոր մտաւոր պաչարը նորան կը յարմարուի և հոգու մէջ պինդ կը հաստատուի։ Անհատականութեան անկարթութիւններն ու պակասութիւնները այսպէս հետզհետէ կանհետանան, բայց այդ պատճառով անհատականութեան յատուկ տիպն ու կերպարանքը չի կորչի։

Ուրեմն առաջին խնդիրն այն է, որ սանիկի անհատականութիւնը դիտողութիւններով իմացուի և ճանաչուի։ Դաստիարակիչը պէտք է դիտենայ, թէ սանիկի հոգու մէջ ինչ է հարկաւոր ամրացնել և նորոգ ձևաւորել, ջրքան պէտք է մտաւոր չրջանը ընդարձակել և ինչպիսի յատկացուցիչ զանգուածներ է գտնում պատրաստի՝ նոր մտքերն ընդունելուլու համար. նա պէտք է նմանապէս դիտենայ, թէ հոգեկան գործողութեանց ընդհանուր օրէնքները ինչպէս են արտայայտվում այս կամ այն անհատի մէջ։ Ապա ուրեմն նա կրջանայ իւր սանիկի հոգեկան էութիւնն ու գործողութիւնը ճանաչել ոչ միայն ուսուցման և աչխատանքի ժամանակ, այլ և ազատ ժամերին, երբ սանիկի սեռական և յատուկ նչանները աւելի մաքուր և անարգել յայտնվում են։ Նա զոր օր. ուչադրութեամբ կնայէ, թէ արդեօք իւր սանիկը ամենայն բան, ինչ որ ըմբռնում է իսկոյն խաղի

մէջ գործէ ածում մանկական միամտութեամբ, թէ մի քանի առարկաների համար սէր՝ իսկ միւսների համար արհամարանք է ցուցանում. արդեօք իւր սիրած բաների մէջ մի հաստատուն դիմացկութիւն է ցոյց տալիս, թէ իւր տրամադրութիւնները չուտ չուտ փոփոխում է. արդեօք ուսուցման ժամանակ նա երկար չարքերը, թէ կարճ չարքեր է ըմբռնում. արդեօք նա չարքերը վերարտադրելու ժամանակ հաստատութիւն է ցոյց տալիս, թէ չատ օգնութիւններին է կարօտ. արդեօք իւր ազատ գործունէութեան ժամանակ իւր սովորածի ազդեցութեան տակն է, թէ բոլորովին ուրիչ մտքերում է թափառում. նա կաչխատէ իւր սանիկների մտաւոր չրջանը թէ բովանդակութեան և թէ ձևի կողմանէ իմանալ, և քննել նոցա իւրեանց ընկերակիցների և հարազատների հետ ունեցած հաղորդակցութիւնների կերպն ու եղանակը, նոյնպէս և նոցա ներքին յարաբերութիւնները դէպի ծնողքը և ուսուցիչները։

Այս իւր դիտողութեանց արդասիքի մէջ դաստիարակիչը պէտք է ճիչտ զանազանէ այն մասը, ինչ որ իւր հաչիւների մէջ անփոփոխ է նկատում, և ուրեմն ինչ որ իւր աղդեցութեան չէ ենթարկվում,—այն մասից, ինչ որ նա փոփոխելի է գտնում, և ուրեմն որի վերայ որ իւր կրթողական միջոցներով դէտ աղդեցութիւն կարող է ունենալ։ Նմանապէս և այն բանը, ինչ որ կրթութեան նպատակի հետ ընդհանրապէս և ուսուցման նպատակի հետ մասնաւորապէս զուգակցել կարելի է, նա պէտք է զանազանէ այն բանից, ինչ որ այդ նպատակներին հակառակ է։

Դաստիարակչի փոյթն ու ջանքը այն պէտք է լինի, որ անկորուստ պահպանէ սանիկի այնպիսի առանձնական յատկութիւնները, որոնք որևիցէ կողմից իրաւունք ունին անջինջ մնալու։ Ուստի անչուչտ հոգ կտանէ, որ ուսուցումը սանիկին այնքան ազատ ժամանակ և զօրութիւն թողնէ, որ նա կարողանայ իւր սիրած տրամադրութիւններին անձնատուր լինել, նոցա համեմատ զբաղուիլ և այնպէս զուցէ ձկտիլ իւր ապագայ կոչման համար առաջին քայլեր անելու։ Ուսուցիչը պէտք է համոզուած լինի, որ սանիկը միայն այսպիսի ազատ գործունէութիւն

ունենալով և իր անհատականութեան համեմատ գտած յարդութիւնների համար ուրախութիւն զգալով—աւելի յօժարութիւն և վստահութիւն կը ստանայ ամենայն հաւատարմութեամբ մերձենալ իւր ուսուցչին և սիրել ուսումը։

Այն մասը, ինչպէս սանիկի անհատականութեան մէջ դասակարգուած ոչ մէկ աղեցութիւններին էլ չէ հպատակվում, կարող է յաջողակ հանգամանքներում երբեմն այնքան ընկճուիլ ուսուցումից արդէն զօրացած միւս մասի ներգործութիւնների տակ, որ ուսուցման նպատակին հասնելուն նշանաւոր արգելք դնել էլ անկարող կը լինի։ Միւս կողմից կարող է և այնքան ոյժ ունենալ, որ ուսուցման աղդեցութիւնը պակասեցնէ և սահմանափակէ և դաստիարակչին ստիպէ, որ այդ սահմանները յարգէ և խոնարհութեամբ ճանաչէ։ Բայց այս խնդիրը մանրամասնօրէն քննելու մասնաւոր մանկավարժութեան գործն է։

§ 17. Ցիշենք դարձեալ այն չորս պահանջները, որ ուսուցման նպատակը նախապէս որոշելու ժամանակ (§ 8) յայտնեցինք։ Այն խորհրդածութիւնները, որ նոցա հետևեցին, բաւական ապացուցին թէ այդ պահանջների առաջինը ներքը այս մէկ պահանջի մէջն ամփոփուած, թէ կրթողական ուսուցումը բազմակողմանի հետաքրքրութիւն պէտք է զարթեցնէ։ Չորրորդ պահանջը, որով բարոյական դաղափարների ճանաչողութիւնը ամբողջ մտաւոր չրջանի կենդրոն պէտք է դառնայ, անմիջապէս ծագեց կրթութեան ընդհանուր նպատակից։ Ուսուցումը, որի մասին որ մենք խօսում ենք, կրթութեան միջոցներից մէկն է, ուսոի և պարտաւորէ, ինչպէս և կրթութիւնն ընդհանրապէս, առնել դէպի բարոյականութիւն, որ որպէս կրթութեան նպատակ ճանաչեցինք։ Ես ուրեմն կրթողական ուսուցման խնդիրը աւելի ճիշտ այսպէս կարող ենք որոշել, թէ նա բազմակողմանի հետաքրքրութիւն զարթեցնելով բարոյականութեան հիմք պէտք է դնէ։ Այսպէս ոչ միայն վերևի (§ 8) չորրորդ պահանջն էլ ընդունելով կրթողական ուսուցման նպատակի սահմանի մէջ, այլ և նոյն ինքն ուսուցումն էլ, համաձայն § 12 այսպէս սահմանվում, որ անհրաժեշտ կարեւորութիւն է դառնում, դանազան հետաքրքրու-

թիւնների մէջ կրթութեան նպատակին համեմատ հաւասարակշռութիւնը հաստատել։

Աւաջ (§ 4) արդէն դանազանեցինք մի կրթողական և մի ոչ կրթողական ուսուցումն։ Այժմ հետևեալ մենք այն ամենայն ուսուցումն, որ բարոյականութիւն զարթնեցնելն իւր վերջին նպատակ չէ ճանաչում, որ բաժմակողմանի հետաքրքրութիւն դոյացնելու համար չէ հոգում, որ զուրկ դիտաւորութեամբ միակողմանի հետաքրքրութիւն միայն ուղում է զրգռել կամ դանազան հետաքրքրութիւնների մէջ չէ աչխատում կրթութեան նպատակի պահանջած հաւասարակշռութիւնը հաստատել,—այսպիսի ուսուցում՝ ոչ կրթողական ուսուցում պէտք է կոչենք։ Մի ուսուցումն, որով սանիկին միայն այն առիթները հասցնում, որ նա փորր ինչ դիտէնայ և կարողանայ. մի ուսուցումն, որ այդ դիտութիւնն ու կարողութիւնը միայն մէջոց է համարում սանիկի արտաքոյ եղած մի նպատակին հասնելու համար, թող այդ նպատակը զգայարական լինի թէ նիւթական միևնոյն է. մի ուսուցումն, որ սանիկի բոլոր հետաքրքրութիւնը զրաւում է միմիայն մէկ որոշ գիտութեան չրջանի համար և այնտեղ է նորան կենդրոնացնում, որպէս դի սանիկը այդ չրջանում կատարեալ վարպետութիւն և ճարպիկութիւն ստանայ. մի ուսուցում, որ թէպէտ և մարդկային գիտութեանց դլխաւոր ուղղութիւնները անուշադիր չէ թողնում, բայց միայն այն մասերն է աւելի զօրացնում, որոնք կրթութեան բարոյական նպատակից աւելի հեռու են,—իրաքանչիւր այդպիսի ուսուցումը կրթողական չէ։

Մեզ համար մի այլ նշանակութիւն ունի այն ուսուցումը, որ իւր նպատակը ձևականդարգացման մէջն է որոնում։ Ձևական զարդացում ասելով իմացվում է երբեմն ընդհանրապէս հոդեկան զօրութիւնների, երբեմն իմացական զօրութիւնների, և երբեմն սոսկ մտածական զօրութեան աճումն ու վարժութիւնը։ Ձևական զարդացման ներքակ է հասկացվում նիւթական զարդացումը։ Այս զարդացումը, ինչպէս ասում են, հիմնուած է գիտութեան բովանդակութեան վերայ, դրական ծանօթութիւններ ձեռք բերելու վրայ։ Ձևական զարդացումը թէ-

պէտ է մի որոշ նիւթի միջնորդութեամբ պէտք է ձեռք բերուի, բայց այդ նիւթով զբաղուելը միայն մէկ միջոցի նշանակութիւն պէտք է ունենայ նպատակի համար, և ինչպէս միջոցը իւր գինը կորցնում է, երբ նպատակը կատարուած է, այնպէս էլ երբ այն նիւթը ցանկացած զօրութիւնը զարգացրել և վարժեցրել է, ձևապաշտ մանկավարժական տեսակէտից նայելով, այնուհետև էլ հարկաւորութիւն չի լինել ծանօթութիւնները յիշողութեան մէջ պահելու, այլ միայն որ անխափան պահպանուի ձեռք բերուած և ոյժ տացած զօրութիւնը։

Որովհետև մենք ուսուցումը ծառայեցնել ենք ուղում կրթութեան նպատակին, մենք չենք կարող բաւականացուցիչ համարել, եթէ ուսուցումից պահանջենք, որ միայն իմացական զօրութիւններ կամ մանաւանդ լոկ միայն մտածական զօրութիւն զարգացնէ։ Իսկ եթէ բոլոր հոգևկան զօրութեանց զարգացումն ու վարժութիւնը ձևական զարգացման նպատակ համարուի, այն ժամանակ ևս այդպիսի զարգացումը մեր մէջ ուրիշ տարակուսութիւններ պէտք է յարուցնէ։

Մեր ներքին փորձառութիւնը մեզ ոչինչ չէ ասում, ինչպէս և վերը յիշել ենք (§ 8), երբ թէ կան մեր մէջ այնպիսի ընդհանուր հոգևկան զօրութիւններ, որոնք կարծես միայն մի նիւթին են միում, որ նորանով զարգանան և ուժեղանան, և որ այդպէս նոքա տոկ կարողութիւններից բարձրանան և դառնան զօրութիւններ։ Ով որ այսպիսի կարողութիւններ է ընդունում, նա ի հարկէ դիտաւորութիւն ունի մի տեսութիւն տալ մարդկային հոգևկան կեանքը բացատրելու և մեկնելու համար։ Դա մի տեսութիւն է, որ ոչ միայն պէտք է հերքենք, որովհետև փորձառութեան հակառակ է, այլ և այն պատճառով, որ նորա տուած մեկնութիւնները չեն մեկնում այն, ինչ որ մենք սպասում ենք։ Ուրեմն այդ տեսականութեան հետ պէտք է հերքուի նաև ձևական զարգացման կարևորութիւնն ու հնարաւորութիւնը վերը նկարագրած մտքով։

Մտքերն ու հոգու մէջ կատարուող նոցա կապակցութիւնները զօրութիւններ են դառնում այն յարաբերութիւնների միջնորդութեամբ, որոնց մէջ նոքա մտնում են ուրիշ մտքերի

և նոցա կապակցութիւնների հետ։ Ուրեմն մտքերի զանգուածքի ամենայն կերպարանափոխութիւնը, բառիս բուն նշանակութեամբ, ձևական կազմութիւն է, բայց որովհետև այդ անկարելի է ներկայացնել առանց որոշ բովանդակութիւն ունեցող մտքերի, ուրեմն մի և նոյն ժամանակ նիւթական կազմութիւն է։

Այս կարծիքին ամենևին չեն հակառակում և այն ազդու կարծուած հանգամանքները, որոնք որ իբր թէ նիւթից անկախ ձևական զարգացումն են ապացուցանում։ Դոքա չատ հեշտ բացատրվում են նորանով, թէ հոգու մէջ ամենայն բան սերտ հիւսուած լինելով միևնոյն մտքերն ու մտքերի կապակցութիւնները զանազան մտաւոր շրջանների մասն են կազմում և ուրեմն այդ բոլոր շրջաններումն էլ ազդեցութիւն ունին։ Այս մտքով մաթեմատիքական զարգացումը ամեն տեղ իւր ազդեցութիւնը պէտք է ցոյց տայ, ուր քանակական յարաբերութիւնների մասին է խօսքը, և քերականական զարգացումը, որ մէկ լեզուի մէջ է ձեռք բերած, պէտք է միւս լեզուների մէջ էլ ազդեցութիւն ունենայ, որոնք նոյն քերականական օրէնքներին են ենթարկվում։ Մի որոշ ուսուցմամբ զոյացած զօրութիւնները կապած և կցորդուած են միում այն նիւթերի վրայ, որով որ նոքա զոյացել են։ Բայց եթէ այդ նիւթը մի ուրիշ մտաւոր շրջանի հետ սերտ կապուած է, ապա ուրեմն տեղն եկած ժամանակ այդ նիւթը իւր հետ կապած զօրութիւններով կարող է և պէտք է վերարտադրուի վերջին յիշած մտաւոր շրջանի միջնորդութեամբ։

Ուսուցման նպատակը այնպէս պէտք է սահմանուի, որ նա առաջնորդ կարողանայ դառնալ կարևոր ուսմունքների ընտրութեան ժամանակ և նոցա մանկավարժական նշանակութիւնը որոշելու ժամանակ, և որ նորանից կարելի լինի հետևեցնել, թէ ուսուցման մէջ ինչը միմեանց կից և ինչը միմեանց յաջորդ պէտք է աւանդուի, և որ մէկ խօսքով կարելի լինի ուսուցման չարունակ ընթացքի (մեթոդի) մասին սկզբունքներ կազմել։ Ձևական կրթութիւնը զոր օրինակ մեր այս պայմաններին համապատասխանել չի կարող։ Նա ասում է թէ քերականու-

թիւնը խնդրն ու միտքն է զարդացնում, մանաւանդ երբոր նոյն պատիւն է տալիս։ Հապա այդ սկզբունքներից հետևում, թէ մանկավարժական քերականութեան հետ ի միասին հարկաւոր է։ Այդեօք չի կարելի մանկավարժական զարդացման պահանջ թիւնը լրացնել հիմնաւոր քերականական զարդացմամբ։

Այժմ ինձամէ, որ հետևենք առջևում երևայ, թէ մեր արած ուսուցման նպատակի սահմանը որ չափով կարող է այդ և նման հարցերին համապատասխանել։

2. Գլուխ

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆԻՒԹ։

§ 18. Ուսուցումը պէտք է մտաւոր չրջանը զարդացնէ։ Այդէն ուսուցումն սկսանելուց առաջ, փորձառութեան և հաղորդակցութեան միջնորդութեամբ (§ 11) մանիկի հոգու մէջ կազմուել է մի այնպիսի մտաւոր չրջան, որ ուսուցման ժամանակէլ լինէն իրան ընդարձակելումէ անդադար և բոլորովին անկախ ուսուցումից։ Փորձառութիւն ենք ստանում մեզ չրջապատող բնութիւնից և մարդկերանցից, որոնց արտայայտութիւնները մենք որպէս հանդիսատես դիտումենք. իսկ հաղորդակցութիւնը հիմնուած է այն փոխադարձ յարաբերութիւնների վերայ, որ մենք ունինք ուրիշ չնչաւոր էակների հետ, այսինքն խոսակից մարդիկների հետ, կամ նաև այնպիսի էակների հետ, որոնց նմանութեամբ միայն չնչաւոր ենք ներկայացնում։

Բայց թէև մեծ զանազանութիւն կայ զանազան տանիկների փորձառութեան և հաղորդակցութեան չափի մէջ, և միևնոյն ժամանակ արգան չնչին է այդ չափը մինչև անգամ այն տանիկների մէջ, որոնք յաջող հանգամանքների մէջ են ծնուել։ Եւ վերջապէս այդ բոլոր հանգամանքներում ժամանակի և տարածութեան սրտիսի նեղ սահմանների մէջ են մնում կապուած այդ փորձառութիւնն ու հաղորդակցութիւնը։ Ապա

ուրեմն որչափ նեղ կ'լինէր մեր ճանաչողութեանց և մտածակցութեանց չրջանը, եթէ մենք միայն այն փորձառութեան և այն հաղորդակցութեան մէջ մնայինք, որ մեզ ինքներս ըստ ինքեան մեզ հանդիպում են։ Դարանից կզգայնար միակողմանի և ոչ թէ բազմակողմանի հետաքրքրութիւն։ Ուրեմն ուսուցման պարտականութիւնն է նախ և առաջ պակասը լրացնել, այսինքն մեր փորձառութեան և մեր հաղորդակցութեան չրջանը դիտմամբ ընդարձակել, կամ այն աղբիւրները առատութեամբ հոսեցնել, որտեղից որ մեր հոգին իւր բովանդակութիւնը առնում է։

Թէ ինչպէս ուսուցումը այս իւր պարտականութիւնը կատարել կարող է, աւելի հեշտ է հասկանալ փորձառութեան վերաբերութեամբ։ Ցիշենք միայն ուսուցչի ճանապարհորդութիւնները ու դրօսանքները տանիկի հետ ի միասին, թանգարանի ու բնագիտական ժողովածուների այցելութիւնը, նոյնպէս և ամենայն բնագիտական փորձերն ու գիտական ուսուցումն, որ ըստ կարի տանիկին նոյն իսկ իրերը, իսկ ուր այդ կարելի չէ, նոցա պատկերները ցոյց է տալիս։ Քանի նման է պատկերը իրին, այնքան աւելի մօտենում է, մեզ կարելի է ասել, այս արուեստական փորձառութիւնը բնականին։ Քանդակագործ պատկերը բարձր արժողութիւն ունի, քան նկարածը, և սա բարձր է, քան նշանակերով բացատրութիւնը։ Եթէ աշակերտը հետզհետէ սկսում է գիտածները ըերանացի և նկարագրել, նա այդպէս վարժվում է և այն նկարագրութիւնները հասկանալ, ինչ որ ուսուցիչը նորան իրերով ցոյց տալ չէր կարող, իսկ այս հանգամանքը չատ ծանրակշիռ պէտք է համարել, որովհետև փորձառութեան չրջանը ընդարձակելու համար՝ հնարաւոր է դառնում խոսքն էլ գործածել։

Կարծես աւելի դժուար է հաղորդակցութիւնը լրացնել ուսուցման միջնորդութեամբ։ Թէպէտ ուսուցումը կարող է հաղորդակցութիւնը անմիջապէս ընդարձակել նորանով, որ նա տանիկին իւր ընկերակիցների հետ յարաբերութիւններ է կապել տալիս, և յիրաւի մանկավարժութիւնը ուսուցմանը մի անհրաժեշտ կարևորութիւնը վարդապետելով իւր հիմունքների մէջ մէկն էլ այդ առաւելութիւնն է առաջ բերում, որից

որ առանձին կրթութիւնը խափան դուրկ է։ Բայց մասամբ այդ մէկ միջոցը դեռ չի կարող բազմակողմանիութեանը համապատասխանել, որ ուսուցման գլխաւոր նպատակ ենք համարում, մասամբ էլ աշակերտների հաղորդակցութիւնը, ինչպէս որ իրական կեանքի մէջ այս կատարւում է, միշտ չի զարթեցնում սիրոյ ոգուց բղխած ճշմարիտ մանակցութիւն։ Հաղորդակցութեան վերաբերութեամբ ևս տարածութեան և ժամանակի սահմանները մեզ չ'պէտք է արգելեն, և մենք պէտք է այդ սահմաններից դուրս գանք, ինչպէս և իրական կեանքի մէջ անում ենք։ Ցայտնի է որ տարածութեամբ բաժանուածները միշտ աշխատում են այցելութիւններով և նամակագրութիւններով հաղորդակցել իրար հետ, և երկու միջոցն էլ երբեմն կարելի է սահմանների հաղորդակցութեան մէջ յարմարեցնել։ Բայց այն մարդկերանց և ազգերի հետ, որոնք մեզանից առաջ են կացել, կարող ենք միայն այն ժամանակ հաղորդակցուել, երբ մենք մեր մէջ խոր ապաւորում ենք այն, ինչ որ նոցա կեանքի մասին մեզ պատմում են, երբ նոցա գրուածքների և արուեստի գործքերի մէջ յայտնած մտքերն ու զգացմունքները մեզ ևս սեպհականանում ենք, և զգում ու հոգով ապրում ենք, ինչպէս որ նոքա զգացել ու ապրել են։

Եթէ մի կողմից պէտք է խոստովանենք, թէ անմիջական փորձառութիւնն ու անմիջական հաղորդակցութիւնը աւելի ուժեղ ներգործութիւն ունի, քան թէ այն փորձառութիւնն ու հաղորդակցութիւնը, ինչ որ ուսուցումը չատ անգամ չատ անյաջող կերպով մատակարարում է,— միւս կողմից չպէտք է մոռանալ թէ ինչպէս երբեմն նկարագրութիւնների և պատկերների աշխարհը աւելի չքնաղ է երևում լուսաւորուած, քան թէ իրական աշխարհն է. ոչքան գոհացուցիչ և վսեմ է հին աշխարհի հետ հաղորդակցութիւնը, քան թէ ղրացիների հետ հաղորդակցութիւնը. քանի հարատանում է խոհականութիւնը ընդհանուր գաղափարով, քան թէ մանաւոր իրական դէպքով. վերջապէս գործելու կամ թէ ճշմարիտ կեանքի համար ոչչափ անհրաժեշտ կարևոր է իրական աշխարհը էապէս ճանաչելուց յետոյ՝ գիտենալ և նորա ներհակութիւնը, այսինքն այն՝

ինչպէս որ իրականը պէտք է լինի (մեր իդէալը)։

Այսպէս ուրեմն փորձառութիւնը և հաղորդակցութիւնը ուսուցմամբ պէտք է լրանան Այն նիւթը, որով որ ուսուցումը այս խնդիրը լուծում է, տալիս է պատմական գիտութիւնը, որ մարդկային չրջանին — և բնագիտութիւնը, որ արտաքին բնութեան չրջանին է վերաբերում։ Այսպէս արդէն այն երկու գլխաւոր ուղղութիւնը նշանակուեցաւ, որ ամենայն ուսուցումը պէտք է ունենայ, եթէ ուզում է ամբողջ մտաւոր չրջանը անթերի կրթել։

Պատմական գիտութիւնից տուած նիւթը ծառայում է փորձառութեան և հաղորդակցութեան լրացման համար, իսկ բնագիտականից տուածը համարեա միայն փորձառութեան լրացման համար։ Ինչպէս յայտնի է փորձառութեան մէջ արմատացած է ծանօթութիւնը, իսկ հաղորդակցութեան մէջ մասնակցութիւնը, ապա ուրեմն կրթողական ուսուցման պատմական մասին աւելի նշանակութիւն պէտք է տալ, որովհետև մանակցութիւնից այնպիսի զգացմունքներ են ծագում, որից որ բարոյական մարդու արժանաւորութիւնը կախուած է (համմ. § 29)։

§ 19. Գիտութիւնները դասարարակչի ձեռք տակ միջոց են նպատակին հասնելու համար, նոքա նորան նիւթ են տալիս, որի միջոցով նա կրթողական ուսուցման նպատակին հասնել է ուզում։ Ուստի այս նպատակը աչքի առաջ ունենալով, մի որևիցէ ուսմունքից նիւթը այնպէս չ'պէտք է ընտրուի, որ անպատճառ փակուած մնայ այն սահմանների մէջ, ինչ սահմաններով որ ուսումնական առանձին գիտութիւնները իրարից բաժանուած են։ Դպրոցական ուսմունքների և ուսումնական գիտութիւնների սահմանները միշտ միևնոյնը չեն։ Ցայտնի է որ քաղաքակրթութեան բարձր աստիճանի ժամանակ միայն՝ գիտութեան չրջանները հետզհետէ իրենց նիւթով և մեթոդով միմեանցից բաժանուեցան և նոքա անկախ գիտութիւններ կազմեցին, այդպէս էլ պէտք է լինի առանձին մարդու կրթութեան ընթացքը, ուր միայն վերջը կբաժանուի այն, ինչ որ սկզբում հարկաւ անբաժանելի է։

Այս նկատողությունը պատմության դատավորին ևս վերաբերում է։ Մանկանց համար ամենայն ինչ պատմություն է, ինչ որ նոցա պատմվում է։ Պատմության ուսուցումը սկըսվում է առակներով և հեքիաթներով և որովհետև այնուհետև չատ անգամ բոյսերն ու կենդանիները որպես չնչաւոր-բանական էակներ են հանդիսանում, ուսուցման առաջին աստիճանի մէջ բնության թագաւորությունը դեռ խիստ բաժանուած չէնք դառնում մարդկությունից։ Միայն զարգացած հասակի համար մարդկության պատմությունը առանձին ուսմունք կարող է դառնալ։

Պատմության ուսուցումը կապվում է այն մտքերի հետ, որ մանիկը իր մէջ ազատորել է՝ մարդկային արարմունքներն ու վիճակը դիտելով, մարդկանց հետ հաղորդակցությամբ, նոյնպէս և մարդկային ձեռքով հատուցուած գործքերը զննելով. նա մանիկին ներկայից ամենամ է անցեալը, ամենամ է մի այնպիսի աշխարհ, ուր մարդիկ մեզանից առաջ ձգտում էին և ուրնէին իւրեանց սեպհական բաղձանք ու վիճակը։ Մանիկի իրական հաղորդակցությեան կշռին նա ստեղծում է մի նոր իդէալական հաղորդակցություն—պատմության և բանաստեղծության մէջ նկարագրուած մարդկանց հետ։ Նորա սահմանը միայն քաղաքական պատմությունը չէ, այլ իր նիւթը ընդհանուր է նա և քաղաքակրթության, Ս. գրոց, կրօնի և եկեղեցական պատմությունից։

Այսպիսի ուսուցումը նախ և առաջ աշխատում է հետաքրքրությունը զարթեցնել անձինքների և իրողությունների մասին. հրաւիրում է բարոյապես կշռադատել այն պատճառները, որով որ մարդիկ այսպէս կամ այնպէս գործել են, զարգացնում է էսթետիկական զգացողությունն, մանիկին ցոյց տալով տեսնաբանների և բանաստեղծների գործերը, և զննել տալով ունեցած միջոցների համեմատ՝ գեղարուեստների ստեղծուածները. առաջնորդում է մանիկին առանձին մարդկանց և ազգերի ճակատագրի մէջ նախախնամության ձեռքը ճանաչելու, և միևնոյն ժամանակ նորա ուշադրությունը գարձնում է այն գաղափարների վերայ, որ զանազան ժամանակի և աշխարհների մարդիկ կազմել են իրենց կեանքի մասին ստուգաբանությունից։ Այսպէս նա ծանօթանում է հետաքրքրությունները դրդում է բազմակողմանի կերպով։ Բայց նա մանաւանդ (համազգածությունն) էլ է զարթեցնում այն անձինքների համար, որոնք պատմությունը կամ բանաստեղծությունը անմահացրել են, մանաւանդ է զարթեցնում և այն երջանկությեանց և վշտերի համար, որոնց որ մարդկային ընկերությունը իր քաղաքական կամ եկեղեցական կեանքի մէջ ենթարկվում է, և հոգում է որ մանիկը սովրէ զգալ իր անձը որպես անդամ մարդկության և որ զգաստանայ անկարողության և կախման ուշնեննալու զգացմունքով, որի մէջ որ իւրաքանչիւր մարդ և ամբողջ ազգեր գտանվում են աստուածային անօրէնության առաջ։

§ 20. Պատմության ուսուցումը աչակերտին պէտք է մատուցանէ մարդկանց և ժամանակների պատկերներ, որոնք այնպէս կենդանի և չջափելի պէտք է լինին, որ նա իրան այն ժամանակներում տեղափոխուած զգայ և այն մարդկանց հետ հաղորդակցելիս լինի. այս այսպէս պէտք է լինի, որովհետև, ինչպէս առաջ էլ նկատեցինք,—(§ 18. վերջը) գրքից միայն պատմական ուսուցումը կարող է հաղորդակցությունից ծնանող մասնակցությունն զարթեցնել։ Ուսուցումը այս խնդիրը մասամբ միայն կը լուծէ, եթէ հետաքրքրությունը ժամանակների մասին լոկ միայն պատմէ մանիկին. ընդհակառակ նա պէտք է այն ժամանակուայ յիշատակարանների հետ ծանօթանայ և այդպէս կարծես մարմնապէս այնտեղ տեղափոխուի։ Այսպիսի յիշատակարանների մէջ առաջին տեղ են բռնում արձանագրությունները, ճարտարապետական չէնքերը և ուրիշ ամենայն այդպիսի գործքերը, որոնք կամ անթերի կամ կտորներով մինչև մեզ հասել են և որոց գոնէ պատկերները մանուկներին ցոյց տալ դժուար չի լինիլ։ Բայց նոքա անցեալ ժամանակների միայն հատ հատ փշրանքներ և համր վկաներ են։ Աւելի ճարտար են խօսում դրացուց յիշատակարանները որ տեղից աւելի ամբողջությամբ բացվում է անցեալի պատկերը և որտեղից մարդիկ, որոնց հետ մանուկները ոչ միայն պէտք

է ձանօթանան, այլ և պէտք է հաղորդակցին, կարծես անձամբ մեզ հետ խօսում են։

Այստեղ մենք ոչ միայն պատմագիրների վկայութիւնները, այլ և առեղծուածների, փիլիսոփաների և բանաստեղծների գործքերը, եթէ նոքա արժանի են որպէս ժամանակի ներկայացուցիչ հանդիսանալ, և եթէ նոքա մանկան սրտի մէջ հետաքրքրութիւն չարժել կարող են և լեզուի բարոյական զարգացմանը պատասխան չեն հանդիսանում։

Առջևօք այս հանգամանքում նոյն իսկ ընտիր աղբիւրներին պէտք է դիմենք, եթէ թարգմանութիւններ պէտք է գործածենք, կամ եթէ ազատ, ճարտարարուեստ փոխարկութիւններից օգուտ պէտք է քաղենք, այս այնպիսի մի հարց է, որի պատասխանը առանձին մանուկ հանգամանքներից է կախուած և ուրեմն ընդհանուր որոշում չի կարող տեղի ունենալ։

Բայց ի հարկէ պէտք է խոստովանել, թէ ամէն ազգ և ամէն ժամանակ կերպով կը յաջողի ծանօթացնել աշակերտին հին և նոր ժամանակի մարդկանց և ազգերի հետ, ծանօթացնել այնպէս, ինչպէս որ նոքա պատմութեան և բանաստեղծութեան մէջ նկարագրուած են, եթէ որ ուսուցումը առանց նոյն այդ գրուածների լեզուով, եթէ ուրեմն մանկիկը նոցա լեզուն սովորի։

Լեզուն մի կողմից մեր մտքերի և զգայմունքների արտայայտութիւնն է, բայց և միւս կողմից մեր մտքերն ու զգացմունքները լեզուին կախուած են մեր լեզուից։ Մի ազգի լեզուն և պատմութիւնը փոխադարձ ազդում են իրար վերայ։ Լեզուն պատմութեան ընթացքի ժամանակ զարդացող ազգի հոգու արդիւնքն ու արգասիքն է և ուրեմն առանց պատմութեան չի կարող հասկացուիլ, բայց լեզուն միևնոյն ժամանակ—այս պէտք է նկատենք—ազգային հոգուց կենդանի մնացած չափառանն է, և ուրեմն միայն նորանով կարող է հասկացուիլ նորա պատմութեան դիւաւոր մասը, այսինքն ազգային ոգին. և ով որ ուզում է իսոր ճանաչել մի ազգի պատմութիւնը, նա պէտք է նորա լեզուն էլ կանխապէս իմաստասիրէ։

Ուստի պատմութեան ուսուցումը մանր ամանն պէտք է քննել միայն այն տեղերին, վիճակը որոնց լեզուն ծանրկին յայտնի է։ Այնուհետև, ուր միայն հայերէնից են ուսուցանում, միայն հայոց պատմութիւնը ի նկատի պէտք է բռնել. պատմութեան ուսուցման նիւթը ուրիշ կերպ պէտք է որոշուի, ուր առաջ, գերմանացոց, Ֆրանսիացոց լեզուներն էլ ուսուցանվում են, և դարձեալ ուրիշ կերպ, եթէ յունաց և լատինացոց լեզուները գլխաւոր առարկաների կարգումն են նշանակուած կամ ընդհակառակ (որովհետև լեզուն միջոց մեզ համարում նպատակի համար), նայելով թէ տանիկին ամենահարկաւոր գիտութիւնը ինչպիսի ուսումն է պահանջում և որքան ժամանակ ուսում առնել կարող է, դորանից էլ կախուած կլինի, թէ ինչ պատմութիւն և որ լեզուներ պէտք է նախընտրել։ Այս մասին մանաւոր մանկավարժութեան մէջ մի քանի նկատողութիւններ կանենք։

§ 21. Թէպէտ լեզուի ուսուցման կարևորութիւնը կրթողական ուսուցման ամբողջութեան մէջ վերև ասածներից այն պէտք է համարել, որ նա պատմութեան ուսուցումը լրացնում է, սակայն նրանից որ նա միանգամ ուսումնքների կարգումն է ընդունելիը, ինքն ըստ ինքեան էլ կարող է կրթողական ուսուցման նպատակին ծառայել զանազան հետաքրքրութիւններ զարթեցնելով։ Նա սովորեցնում է լեզու կարևարող օրէնքները գիտելու. առաջնորդում է մտածելով քննելու նոցա ներքին կապակցութիւնը և նոցա հիմունքները. զարթեցնում է ճաշակ ոչ միայն լեզուի ձևերի ուղղութեան համար. մինչև անգամ բարոյական դաստիարակութեան վերայ աղդում է, սովորեցնելով լեզուախարտայայտութիւնը մտքերի համապատասխան կազմել և այդպէս զօրացնում է ճշմարտութեան զգայմունքը. տալիս է միևնոյն ժամանակ մի միջոց, որով մարդս մարդկանց հետ հաղորդակցում է և իւր մանակցութիւնը իւր ընկերների կրքանութեան և վշտի համար արտայայտում է. և եթէ մայրական լեզու է, նա միևնոյն ժամանակ մի միջոց է հայրենասիրութիւն զարթեցնելու համար։

Կարծում ենք, որ լեզուի ուսուցման բուն մանկավարժական նշանակութիւնը վերի խօսքերով բաւական

քաղաքացիական Ա.ենքի նշանակությունն առնչ չափազանցության կլինեին, մանաւանդ յիշելով այն, ինչ որ վերևն ասել ենք ձևական գաղափարի մասին. մենք չենք ընդունում, թէ վերջների կամ հին լեզուների ուսման մէջ մի ձևական գաղափար զօրութիւն կայ անխուսափ այն մտքով, որով իբր թէ մի ընդհանուր մտածողական ընդունակութիւն է ձեռք բերվում, բառը գաղափար է արտայայտում, խօսքը (նախադասութիւնը)—գաղափարների կանոնակարգութիւն դասաղութեան մէջ, այս ուրեմն, որովհետև ըստ այսմ ենթադրեալ մտածողութեան ամենապարզ ձևը դասողութիւնն է, մի աղղի լեզուի (խօսքի) մէջ պէտք է նորա մտածողութեան յատուկ կերպը ապատոնել. եւ թէպէտ սորանից չը պէտք է հետևեցնել, թէ լեզուի և մտածողութեան սահմանները միևնոյն են, այսինքն թէ մի խօսած բանի քերականական ճշտութիւնից ու հետևորական ներդործութիւնից անկարելի է հետևեցնել, թէ միտքն էլ արդարացի է, բայց տարակոյս չկայ, որ ամէն մտքերը որպայծառ են ճնճաւ մտաւոր չի պակասի նորան և համապատասխան խօսքը. Ուրեմն անշուշտ մի կապ կայ լեզուի և մտածողութեան, քերականութեան և տրամաբանութեան մէջ. Լեզուի ուսուցման մէջ ձեռք բերած լեզուի ընդհանուր ձևերը անշուշտ շատ կամ քիչ կատարելութեամբ կը կապուին համապատասխան մտածողութեան ընդհանուր ձևերի հետ, և ուրեմն ուր որ վերջինները մտածողութեան զանազան նիւթերի մէջ վերըստին կրկնուում են, առաջինները ևս պէտք է վերարտադրուին, նոյնպէս և անդրադարձաբար. Ուստի և անհերքելի ճշմարտութիւն է, թէ քերականական զարգացումը տրամաբանական զարգացման, նոյնպէս և փոխադարձաբար սա նորան օժանդակում է. Սակայն մի բան չպէտք է մոռանալ, այսինքն թէ ուղիղ մտածողութիւնը ոչ միայն կախուած է մտածողութեան ձևերի ճիշտ գործադրութիւնից, այլ նոյն չափով ևս այն նիւթից, որի վերայ որ մտածողութիւնը կատարվում է, և ուրեմն տրամաբանով ապացուցանվում է, թէ լեզուի ուսուցմամբ չէ գոյանում մի ընդհանուր մտածողութեան ընդունակութիւն, նոյնպէս և այն, թէ մի մարդ հին մի որևիցէ նիւթի վերայ մտածել սովորեց,

դեռ ընդունակ չէ, որ այսուհետև ուրիշ ամէն տեսակ նիւթի վերայ էլ նոյնպէս ճիշտ մտածէ. Այդ ուրեմն դեռ պէտք է նա ուրիշ տեսակ նիւթերի հետ էլ նախապէս ծանօթանայ.

§ 22. Ինչպէս ասացինք (§ 21) լեզուն գործարան է մարդկանց փոխադարձ հաղորդակցութեան համար. Ուրեմն ոչ միայն պէտք է աշխատել հասկանալ ինչ որ ուրիշները ասել են և գրել են, այլ և պէտք է ըստ անձայն և գրաւոր կերպով իշխել լեզուի վերայ, այսինքն լեզուն տեսական մտքերի թարգմանչելու. Լեզուի ուսուցման այս գործնական կողմը—որից չոր անպատճառ են գրաբարեան բոլոր մասերը, այսինքն ուղղագրութեան, դէղագրութեան, վերջապէս շարադրութեան վարժութիւնները—առնչի իրագործվում է նախ՝ մայրենի լեզուի մէջ, ապա և այն օտար լեզուների մէջ, որ առնչիկը մարդկանց հետ հաղորդակցելու գործ է ածում կամ պէտք է գործածէ, այսինքն խօսել և գրել նոյն լեզուներով. Ընդհանուր լեզուի ուսուցման այս գործնական կողմը միայն մէջտեղ է նպատակին համար այն լեզուների մէջ, որոնք ինչպէս յաճախ և լատինաց լեզուները՝ էլ չեն ծառայում որպէս հասկացնելու միջոց մարդկային կենդանի հաղորդակցութեան համար. Այս տեղ առնչի այնպիսի կրթութիւններ են հարկաւոր, որոնց մշակութեամբ մէկ կողմից լեզուի ճանաչած օրէնքները վարժութեամբ գործադրվում են, միւս կողմից աղգային լեզուի առանձնութիւնը օտարի առանձնութիւնից տեսնելու խնդրվում է.—Մեր դպրոցական լեզուն, որպէս մեր աղգի լեզուի մայր և որպէս նիկեզեցական լեզու, անչուշտ առաջին կարգի լեզուների մէջ պէտք է դասուի, թայց ի նկատի առնելի զարգացման բարձր աստիճանի ժամանակ.

Բանասեր լեզուի վարժութիւններից՝ այսինքն պէտք հնչմամբ ճառախօսութիւնից և արձակ ասելաձևութիւնից ծագում է երկերգողութիւնը. Երկերգողութիւնն էլ մի լեզու է, և այն պիսի լեզու, որ սրանից սկսած է դնում. Երկերգողութիւնը մեր ձայնն ու ականջը զարգացնելով, միևնոյն ժամանակ կատարելագործում է մեր այն ընդունակութիւնը, որով մեր առաջին խօսող ձայնից սկսում ենք տարակայել և այն,

թէ խօսողի նպատակը արտահայտութիւնը ինչպէս է լսողած, նոյնպէս էլ կրկնազատում է մեր այն կարողութիւնը, որով մեր սեփական զգացմունքները ուրիշին խնդրում ենք։ Ապա ուրեմն երգեցողութեան ուսուցումը ոչ միայն ճաշակ է զարգացնում, այլ և մանաւանդ կրթեցնում է զարկեցնում ուրիշի ուրախութեան և վշտի համար և ծառայում է համակրութեան զգացմունքների փոխանակման նպատակին։ Խմբովին երգեցողութիւնը արուեստը աւելի կատարեալ է և այդպէս օգնացնում է միութեան զգացմունքը ուրիշների հետ։ Նմանապէս ազգասիրական ոգին և կրօնական ոյժը աւելի հասկանալի են երգերի մէջ, աւելի ազատ խօսում են երգեցողութեան մէջ։—

§ 23. Ընդհանրապէս— երկրորդ ուղղութիւնն է ընդհանրական այն հնարքն, հնական իրերը և բնական իրողութիւնները այն նպատակին են, որով բնաքիմական ուսուցումը սանիկին զբաղեցնում է։ Յարձակում նախ և առաջ էմպիրիկական հետազբօսութիւնների, այսինքն առարկաների խոտոն բազմութեան վրայ և երևոյթների բազմազան փոփոխութեանց վրայ ուղղուած հետազբօսութիւնն է, որ պէտք է զարկեցնուի։ Նկատել ինչ որ զգայարանքներով նկատել կարելի է, մի չրջահայեացք կազմել բոլոր առանձին նկատած առարկաների մասին, ահա մէկ է ուղղուի այդ հետազբօսութիւնից գոյացած հասկական գործունէութիւնը։ Բայց ոչ մի տեղ չի երևում հատուածութիւն, չկայ ոչինչ անփոփոխ. ամէնայն տեղ կեանք է և չարժողութիւն, այն օրէնքը, որ գտնուած նկատողութիւնների միջոցով ամէնայն փոփոխութիւնների մէջ մնայուն է երևում, դրսում է մարդուս խորհրդածութիւնը, որ խմանայ, թէ ինչ պատճառական կապակցութիւն կայ գտնուած երևոյթների մէջ. և ահա ապակուլատիւական հետազբօսութիւն։ Բնական մարմինների գոյնն և ձևը, բնական հրաչալի երևոյթները, աւազանների գեղեցկութիւնն և այն ներգործութիւնը, որ աչխարքը իր ուրանչելի ներդաշնակութեամբ և վսեմութեամբ ազդում է մարդուս վրայ, սոքա զարկեցնում են էսթետիկական զգացողութիւն, և միևնոյն ժամանակ չարժում են կրօնական մտքեր, որովհետև այդ դիտողութեանց մէջ չատ բան խորհրդաւոր գաղտնիք է մնում

իսկ չատ բանի մէջ վերին իմաստութեան անհերքելի նշաններ են երևում։ Սոքա ծանօթութեան բոլոր կողմեր են, որ բնութեան քննութիւնից ձեռք ենք բերում. բայց և սրտի մտերմակցութիւնն էլ բոլորովին դատարկ չէ մնում. բնութիւնը մեր առաջ ոչ միայն դիտողութեան, մտածողութեան և դատողութեան առարկայ է, նա չէ միայն օտար բան, որ երբեմն ներգործելով և երբեմն խանդարելով արտաքուստ իր ազդեցութիւն է դործում մեզ վրայ. նորա հետ մենք միևնոյն ժամանակ սիրով հաղորդակցում ենք, որովհետև մեզ հանդստացնում է և վսեմացնում է, երբոր մենք մարկային հոգսերից և ծանրութիւններից վաստակած ենք լինում. այդ ժամանակ մենք բնութիւնը ուրիշ աչքով ենք նկատում, այսինքն բանաստեղծական աչքով. այդ բանաստեղծական զննողութիւնը մանկանց հոգու մէջ միշտ արթուն է և չատ քերթողներին բնութեան երդիչներ է չինել։ Մենք ոչ միայն կենդանիներին մեզ պէս չնչաւորբանական ենք ներկայացնում, այլ և մեր առաջև բոյսերն ու մեռեալ քարերն անդամ զգայողութիւն և կեանք են առնում. Ինչպէս որ Ջունաց դիցաբանութիւնը ամբողջ բնութիւնը բազմաթիւ աստուածութիւններով կենդանացրեց, նոյնպէս և մենք բանաստեղծական զննութեամբ կենդանացնում ենք բնութիւնը։ Մի գերագոյն հոգևոր կեանքի մասին գաղափար ազգս մար, բանաստեղծական զննութիւնը իւր այդ գաղափարների ներկայացուցիչ ընտրում է բնութեան մարմիններ, իսկ այդ գաղափարների ներգործութիւնը ցոյց է տալիս բնութեան երևոյթների մէջ։ Այս բանաստեղծական զննութիւնը պէտք է զանազանել էսթետիկական զննութիւնից, որ բնութիւնը գեղեցկութեան չափով է զննում և որ բոլորովին ուրիշ առանձին զննութիւն է։ Մի բնագիտական ուսուցումն, որ այդ բանաստեղծական զննութիւնն էլ գործ է դնում, այդ ժամանակ բնութիւնը ոչ միայն մեր զբաղմանց առարկայ է չինում, այլ և մեր և նորա մէջ հաղորդակցութիւն է կազմում, որով մեր մտանկցութիւնը զարթնում է, և մենք կրօնական պարկեչտութիւն ու վսեմութիւն ենք զգում անհուն տիեզերքը և միկրոսկոպիական հրաչալի աչխարհը դիտելով։

ընտանիքը կարելի է բնութագրել տնտեսական, էթնիկական և բնակավայրի ծագման կողմից. բնակարանի ընտրությունը պետք է սկսել ուսումնական գործառույթն ապահովելուց՝ միայն առաջին տեսակ պահանջները բավարարելուց հետո կարելի է դիտարկել մյուս պահանջները։ Այդ գործառույթների մեջ անկարելի է հստակ սահման դնել, որովհետև իրականում ճիշտ ընտրությունը միևնույն ժամանակ պետք է բավարարի երեք տեսակին էլ միևնույն չափով մասնակից չէ, նույնպես և ամենայն հստակ հստակ չափով որոշակորեն չունի կոնքը համար էլ կենցաղային և բուսաբանական տեղեկությունները ճանաչելը տարբեր աստիճանով այնպես կարող են քննարկել, որ էթնիկական զգացմունքն և բանասիրական զգայնությունն էլ մտնեն տարածք։ սակայն տեղեկատվության աստիճանը միայն այն ժամանակ այդ ներդրությունը կարող է ունենալ, երբ որ մաթեմատիկական աստիճանը արդեն խոր արմատներ է գրել մանկության մարդ մեջ։ Քանի որ բնակարանի առանձին առանձին ճիշտ ընտրությունները, ասելի ճիշտ ուսումնասիրելու գործառույթների, իրարից չատ բաժանվում են, այնքան ասելի դժվարությունը տակ տեսական է դառնում, և ուրեմն ուսման միայն բարձրագույն աստիճանի ժամանակ դառնում են քննարկել նաև էթնիկական և բանասիրական կողմից, ուր նորա պետք է ասելի և ասելի միանան, որպես զի մի հրաշալի ամբողջություն կազմեն անհրկի մարդ մեջ։

Դասել ուսուցման այ մեկ չէջանի մեջ այնքան երկիլոտ չկայ, որ անհրկի միտքը չդասել կարող է նախքի բաղմությունից և պեսպեսությունից, ինչպես բնակարանի մեջ։ Նրան այդ պատճառով ասելի հարկավոր է, որ նախքի ընտրության և դասակարգության ժամանակ բնակարանի ուսուցման և ընդհանրապես կրթողական ուսուցման բուն նպատակը միշտ աչքի առաջ պահպանել։ Բնակարանի ուսուցումը պետք է վերջանա ուսուցչության և հաղորդակցությունը լրացնել բնությանը չլջանում, իսկ որպես կրթողական ուսուցում պետք է այ թե դիտության բովանդակ ամբողջությունը ասանդել,

այլ բանականության միայն բազմակողմանի հետաքրքրությունից ծնունդ առնող ինքնագործունեության պայմանները։ Եվ ուրեմն նախքի ընտրության ժամանակ առանձնապես միայն տարրական և հիմնական մասով (համեմ. §14) և երբեք չմոռանալ, թե բազմակողմանիությունը մի յատկություն է անձնավորության, որը որ երբեք չի զարգանալ առանց ծանոթությունների առանձին։ Այս ընդհանուր պահանջներից ինքն ըստ ինքյան պետք է հետևի, թե բնագիտական ուսուցումը պետք է սկսել ընտրելով մեր տեղական, մարդկային բնությունը և մեր հայրենիքը, թե նա աշակերտի հոգին, ուրեմն և հայրենիքի գաղափարը պետք է բնդարձակ, որչափ որ աշակերտի անհատականությունը թերում է, թե նա իր նախքի մասը դասագիտության, բնավարձության և հանգավանության, ֆիզիկայից և քիմիայից, ինչպես և աշխարհագրության պետք է հասնել, թե այդ դիտություններից նախքի ընտրությունը պետք է բոլորովին խորչել սիստեմայական ընթացքն ուսանելու ճգտողությունից, և թե բնագիտական ուսուցումը այն բազմատեսակ դիտությունների պատճառով, որոնցից որ իր նախքը քաղում է, չպետք է կորցնել իր ներքին միությունը։

Հարկավոր է մի առանձին նկատողություն անել աշխարհագրության մասին։ Վերևը մենք նրան բնագիտական ուսմունքների շարքում դիշեցրինք և մենք այդ ժամանակ մտքում ունեինք մաթեմատիկական և ֆիզիկական աշխարհագրությունը, այն ինչ քաղաքական աշխարհագրությունը, որ երկիրը իբրև մարդկանց բնակություն է քննում և ուրեմն ազգաբնակության մասին էլ է խոսում, պետք է նկատել որպես մեկ պատմական դիտություն, այս իմաստով մեր գործածած նշանակությամբ։ Այդ որովհետև մարդկային զարգացումն և մարդկային քաղաքակրթության եղանակը այն բնական հոգամանքներից են կախված, որ ֆիզիկական աշխարհագրության ուսուցանում, իսկ ուրեմն էլ մասամբ այն հանգամանքներից են կախված, որոնց ծանոթությունը մաթեմատիկական աշխարհագրության տալիս, ապա ուրեմն կարող ենք ասել, թե աշխար-

հաղորդիչները իբր ամբողջութեամբ առնելով, ուսուցման ընչ-պէս պատմական, նոյնպէս և բնագիտական մասում պէտք է դրսի, և ուրեմն որպէս միջնորդ և կամուրջ պէտք է համարուի այդ երկու շրջանի համար։

§ 24. Միևնոյն կերպով, ինչպէս որ պատմական ուսուցմամբ լեզուի ուսուցումն է պայմանաւորուած, այսպէս էլ բնագիտական ուսուցմամբ պայմանաւորուած է մաթեմատիկական ուսուցումը։ Բնագիտական դիտողութիւնները կատարում են թուելով, չափելով և կշռելով բնական օրինքները մաթեմատիկական ձևով են արտայայտում։ դիտողութեամբ գտնուած բնական օրինքների հարկաւորութիւնը մաթեմատիքական ընթացքով է ապացուցանուում։ Սթէ բնագիտութեան գլխաւոր խնդիրներից մէկն է, որ որակականը քանակական յարաբերութիւններից հանուի և խնացուի, ապա ուրեմն նա պէտք է նոյնպէս մտածողութեան այն ձևը գործածէ, որ քանակական յարաբերութիւններին յատուկ են, այսինքն մաթեմատիքականը։ Իհարկէ ուսուցումը չի կարող ամենայն հանդամանքներում, ամենայն աստիճանին և ամենայն ուսումնարաններում բնագիտական նիւթը ֆիզիքայի, մեխանիքայի կամ աստեղագիտութեան բարձր ուսումնական ձևով մշակել, բայց ոչ մէկ տեղ չպէտք է պակասի ճիշդ որոշումները թուի, չափի և կշռի միջնորդութեամբ։ Մաթեմատիքական ուսուցումը բնագիտական ուսուցման ձևական կողմն է կազմում —թուի, կերպարանքի, չարժողութեան վերաբերութեամբ։ Կերպարանքի, ըմբռնումը պէտք է միւս կողմից լրացուի նկարչութեան միջնորդութեամբ։

Այս ուսմունքների նիւթական ընդարձակութեան վերաբերութեամբ ևս նոյն յարաբերութիւնն է կրկնւում, ինչ որ կայ լեզուի և պատմութեան ուսմունքների մէջ։ Միայն նկարչութեան համար յետոյ (§ 33 և 44) մի քանի ուրիշ որոշում էլ կատարք նիւթի ընտրութեան կողմանէ։ Մաթեմատիքական ուսուցման նպատակը չի կարող լինել ամենայն տեսակ քանակական յարաբերութիւնների լիակատար ամբողջութիւնը ասանձին, այլ միայն այնքան զրաղեցնել նորանով, որչափ որ

գիտական և նկարչութեան ուսուցումը այդ պահանջում են։ Եւ ուրեմն հասկանալի է, որ եթէ մաթեմատիքական ուսմունքը այդ մանկավարժական սահմանի մէջ պահպանենք, նորանից շատ մասերը պիտի կտրվեն, ինչ որ մինչև այժմ սովորաբար կատարուր է համարուել, իսկ միւս կողմից դուրս նորա սահմանները հարկաւոր կլինի ընդարձակել։ Մանաւանդ թուաբանութեան մէջ անհնարին չպէտք է բաւականանալ միայն սոսկ վերացական թուերի գործողութիւններով, այլ պէտք է աշխատել, որ անիկը իրական կեանքի և բնութեան թուական յարաբերութիւնները հասկանայ, որչափ որ այդ յարաբերութիւնները նորան մատչելի են։ Այն ինչ ամբողջ մաթեմատիքան բնութիւնը պինդում է միայն տեսական կողմից, նկարչութիւնը էմպիրիքական կողմից էլ է պինդում։

Ինչպէս որ լեզուի ուսուցումը, որպէս պատմութեան ուսուցման օժանդակող, կրթողական ուսուցման ամբողջութեան մէջ պաշտօն ստացաւ, բայց ինքն էլ կրթողական տարրեր ունենալով, ունի նա և ինքնական մանկավարժական նշանակութիւն (§ 21), այսպէս էլ մաթեմատիքական և նկարչութեան ուսմունքները ևս։ Բայց այս ուսմունքները այնքան բազմակողմանի չեն, ինչպէս լեզուի ուսուցումը։ Մաթեմատիքայից արծարծած հետաքրքրութիւնը առելի սպեկուլատիւական է, այդտեղ գոյացած ինքնագործունէութիւնը առելի մտածողութեան է պատկանում։ Սակայն մաթեմատիքայի մտածողութեան ձևերը այնքան բազմակերպ և այնպէս պայծառ են, որ այդ ուսմունքի ձևական զարդացողական մասին՝ առանձին և բարձր նշանակութիւն պէտք է տանք, ինչ որ լեզուի ուսուցման միջնորդութեամբ դոյացած ձևական զարդացման մասին ասացինք (§ 21), մնծաս մասամբ, իհարկէ պարտաւպաշտած փոփոխութիւններով, կարող ենք այստեղ ևս յարմարեցնել։

Իսկ նկարչութեան մէջ ձևերի դիտողութիւնն ու էմպիրիքական կշռադատութիւնն են, որ անիկի հետաքրքրութիւնն գրաւում, և որովհետև ձևերը ըմբռնելու համար վարժութիւնները կարևի է նախ և առաջ արտաքինի վերայ գործածել, ուրեմն և մարդուս կերպարանքի արտաքին գծագրութեանց վե-

րայ, իսկ սոցա միջնորդութեամբ յայտնի կերևում է նաև մարդկան ներքին տրամաբանութիւնները, ապա ուրեմն նկարչութեան ուսուցումը մարդկային մտածակցութիւնը զարթեցնելու համար էլ իւր դաշինքն ունի։

§ 25. Մենք պէտք էլի մեկ վարժութիւն յիշենք, որ բնագիտական ուսուցման հետ կապուած է։ Այս է մարմնամարզութիւն, որի մէջ պէտք է հասկանալ նա և լողանալը։ Մեր սեպհական մարմինն էլ պահանջում է մեզ չրջապատող բնութեանը, որից որ թէ մեր հոգեկան կեանքը և թէ մեր կամեցողութիւնները չատ և չատ կախուած են, որովհետև մենք մեկ կողմից մեր մարմինը գործ ենք ածում որպէս գործարան արտաքին աշխարհի վերայ ազդելու համար, միւս կողմից նորա միջնորդութեամբ արտաքին աշխարհը մեզ վերայ է ներգործում։ Մարմնամարզութեան պիտանը պարմինը այն կրկին ծառայութեանց համար պիտանի չինել և կազդուրել և, մեր կամքի դարպացման համար այնքան հարկաւոր գործելու դիւրաշարժութիւնը, մեր մարմնական գործարաններին ևս ազդեցութիւնը,*) մեր մարմնական գործարաններին ևս ազդելու։*) Հին խօսքը. „Mens sana in corpore sano“ (առողջ միտք առողջ մարմնի մէջ) և մարմնամարզական բառերը „Frisch, fromm, froh, frei.“ (թարմ, պարկեշտ, ուրախ, աղատ) —դեղեցիկ կերպով արտայայտում են մարմնամարզութեան նշանակութիւնը հոգեկան զարգացման և բարոյական կրթութեան նպատակի համար։

Թէ մարմնամարզութիւնը, որպէս մի գործիչ ուսումնարանական կեանքի մէջ, անմիջապէս օժանդակում է բնաւորութեան զարգանալուն, մի ուրիշ տեղ դեռ էլի պէտք է յիշատակենք։

§ 26. Լեռնականների մասին խօսելիս թէպէտ և չատ անդամ կրօնական ծանօթութեանց և կրօնական վարմունկութեան մասին անկարող է լինել, բայց դեռ այնչ էլ ասուած կրօնի

*) Այս նպատակին ծառայումն նոյնպէս գրութիւնը և մանաւանդ նկարչութիւնը, ինչպէս և ուսուցման հետ սերտ կապուած մեքենայական աշխատութիւնները (դանազան նիւթերից երկրաչափութեան, մեքենագործի, աշխարհագրութեան և այլն ուսմունք-

ուսուցիչ յիշեն մասին, թէպ եթէ չատ մնածինք, մենք կտեսնենք որ միայն անուններ կղոլ պակասում։

Կրօնի ուսուցման նպատակ է սրբազան և եկեղեցական պատմութիւնը, Աստուածաչունչը և եկեղեցական վարդապետութիւնը, հոգեպէս և մեր ընտիր հոգևոր մեղիդներից։ Այս բոլորը մենք յայտնի չանուանել յիշել ենք միայն հարմարութեան համար, մանաւանդ երբ պատմութեան ուսուցման մասին ենք խօսել։ Թէպետև և իրաւամբ այդ յիշած նիւթերը պատմական (այս խօսքի ընդարձակ մտքով) պէտք է համարուին, այնուամենայնիւ այդ տեղից չի հետևում, իբր թէ նորա իսկական պատմութեան ուսուցումից չպէտք է բաժանվին։ Մանաւանդ պատմութեան ուսուցումից էլ բաժանում ենք բուն պատմութեան ուսուցումից և միացնում ենք լեզուի ուսուցման հետ, այսպէս էլ կրօնի ուսուցումը պէտք է միւս ուսմունքներից բաժանենք։

Թէ ինչու կրօնի ուսուցումը առանձին պէտք է լինի, հեշտ է իմանալ։ Բարոյական մտաւոր չրջանը կենդրան պէտք է կազմէ ամբողջ հոգեկան ներքին կեանքի մէջ։ Մի ուսումը, որի նիւթը բոլորովին այդ մտաւոր չրջանի մէջն է ամփոփած և դորա ձևաւորելուն գլխաւորապէս և անմիջապէս ծառայում է, հնարկ է իրաւունք ունի առնկախ տեղ բռնելու։ Իսկ եթէ այդ նիւթը մի ուրիշ տեսակէտից նայելով ճշմարտապէս մեկ մեծ բաժնի (այսինքն պատմականի) մեկ մասն է կազմում, այս դարձեալ նորա անկախութեան արգելք չպէտք է լինի, ըստ ուրում միայն այդպէս աւելի հնարաւոր կլինի կրօնի ուսուցման միջնորդութեամբ կազմուած մտաւոր չրջանը սերտ կապել հոգուց ծնացած բուսանդակութեան հետ։

Այն, ինչով որ սրբազան պատմութիւնը ուրիշ պատմութիւններից զանազանվում է, նորա միջից պայծառ երևեցող այն միտքն է, թէ մի աղգի փորձանքները Աստուծոյ անօրէնութիւններ են նորա առաջնորդութեան և կատարելագործութեան համար։ Եկեղեցական պատմութիւնը նկարագրում է առաջին քրիստոնէական ժողովի կեանքը, քրիստոնէութեան տարածուիլը և

ներին վերաբերեալ մոգեղների պատրաստութիւնը) որովհետև դոցա միջնորդութեամբ զարգանում են աչքն ու ձեռքը։

այն ամենայն, ինչ որ մեր դաստիարակության ծագման և հաստատության համար նշանակություն ունի, և ուրեմն դրան վերաբերել նրա ընտրությունն ու նրա մասին լուսաբանությունը սուրբ եկեղեցական-կրոնական տեսակետից պետք է չափով վերջապես ինչ կվերաբերի Աստուածաշունչ գրքին, եկեղեցական դաստիարակության դրույթներին և հոգևոր մեղեդիներին, դրանց ընթերցանությունը ուսումնարանի մեջ՝ նրանց սուրբ կրոնական բովանդակության տեսակետից՝ միանգամայն պետք է զգուշանալին և որոշելին միևնույն բոլոր ազգային դրույթներից և բանաստեղծություններից, բայց ինչպես որ Ցուցանց և Հոմայեցոց գրականությունը Ցուցանց և Հոմայեցոց պատմության հետ կապվում է, այնպես էլ դասագրքայ գիրք պետք է ընդունել Ս. գիրքը, եկեղեցական դաստիարակության դրույթները և մեղեդիները—արբազան և եկեղեցական պատմության հետ

Թվական և առաջ բերած հիմունքներից կրոնի ուսուցումը արդեն մի առանձին ուսմունք պետք է համարենք, բայց չպետք է կարծենք իբր թե կրոնական ուսուցման բարոյական-կրոնական նպատակը լոկ միայն կրոնի ուսուցմամբ կը կատարվի, ընդհակառակը վերջինը միայն այն ժամանակ կարող է այն նպատակի կատարման օժանդակել, երբ որ նրա ասմնդած մտքերը աստ կապված է աշակերտի միտ բոլոր մտքերի հետ։ Բայց որպես դի այս էլ կատարվի, ապա ուրեմն ոչ միայն կրոնի ուսուցումը, այլ և միտ բոլոր ուսուցումները հատատարապես պետք է նոցան այդ մասին

Այս գլխի մեջ յիշած բոլոր ուսմունքները եթե համառոտիւ ամփոփենք միասին, այն ժամանակ ուսուցման պատմական մասին կողմը պետք է հաշվունք կրոնի, պատմության, լեզուների, գրության և երգեցողության (պատմությունը և գրությունը մեր յիշած ընդարձակ մտքով առնուած է), իսկ բնագիտական կողմը—բնագիտության, մաթեմատիքայ, հնկարչության և մարմնամարզության, երկու կողմին էլ միևնույն ժամանակ պատկանում է աշխարհագրության։

3. Գլուխ

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԴԱՍԱԿԱՐԳՈՒԹԻՒՆ

§ 27. Ինչպես որ մի ազգ նպատակին հասնելու համար ձեռնարկած իւրաքանչիւր գործողությունը իւր ճանապարհի և միջոցների մասին նախապէս պետք է մտածէ և հասկացողություն պետք է ունենայ,—այնպես էլ ուսուցումը կարող է միայն նպատակին, որպէս զի կարողանայ նրան հետևել։ Այսպիսի նախադրյալ կարևորությունը ասելի զգալի է դառնում, եթե յիշենք նախընթաց գլխի մեջ յայտնած բոլոր գործադրելի այն միջոցների բազմատեսակությունը, որոնք կրթությունն նպատակին են տանում։ Միևնոյն ժամանակ այս ևս աչքի առաջ պետք է ունենանք, որ այն ժամանակամիջոցը, որ կրթությունը գործածել կարող է, միշտ սահմաններով է փակված և թէ ինքը սահմանին էլ այդ ժամանակի տեղության ընթացքում—թէ ուսուցման միջոցությամբ, թէ կեանքի արտաքին հանգամանքների ազդեցությամբ և թէ իւր մարմնի կազմության չարունակ զարգացմամբ —անդադար փոխվում է։

Ուսուցումը միատեղ և միանուագ գործ է դնում ուսուցման զանազան միջոցներ, ուստի և հանգամանքներին նայելով չատ կամ քիչ ընդլայնանում է. բայց նա հետզհետե պատրաստվելով փոխելով ուսուցման միջոցների ընտրությունը և առաջանալով սանիկի զարգացման աստիճանի համեմատ՝ միևնոյն էլ ընդարձակվում է, այսինքն ձգվում և երկարանում է։ Ուրեմն հարցմունք է յառաջանում. երբ պետք է ուսուցումն սկսուի և երբ վերջանայ, ինչ կանոններ աչքի առաջ պետք է ունենալ մի նախապիծ կազմելու ժամանակ—զանազան ուսմունքները կից և յաջորդաբար աւանդելու նկատմամբ։

Սովորաբար երբ որ ուսուցման մասին խօսք է լինում, ասելի մտածում ենք դպրոցական ուսուցման մասին։ Բայց մոռանում ենք, որ ամենայն դիտակցական (նախագծուած) դաստիարակություն, որ դիտմամբ ձեռնարկուած է մանկան մտաւոր չքնաղ վերայ ներգործելու նպատակով պետք է ուսուցում կոչուի, իսկ

եթէ այդ ներգործութիւնը կրթողական ուսուցման յատուկ նպատակից չէ ուղում չեղուել՝ պէտք է նաև կրթողական ուսուցում կոչուի։ Ոչ միայն ուսուցիչն, այլ և հայրն ու մայրն և հարազատները, մէկ խօսքով, ով որ այդպէս ղբաղվում է մանկան հետ, նա անչուշտ ուսուցանում է. ոչ միայն սենեակում, կամ մանաւանդ դասատնակում, ոչ միայն գրքով, տախտակով և քարէգրչով ուսուցանել կարելի է, այլ ամենայն ուրէք, ուր որ առիթ կայ նոյնատեսակ գործունէութիւններ գոյացնելու համար, զոր օր. ղբօսնելու ժամանակ, մանկան սենեակում, խոհանոցի մէջ, արհեստանոցում։ Մինչև անգամ այն ժամանակ էլ ուսուցանում ենք, երբ որ մանուկը որևիցէ հոգեկան կամ մեքենական գործողութեամբ է վարժվում, թէ և այս խաղի մէջ նա կատարեալ ուրուն հարցն այն չէ, թէ երբ պէտք է մանուկը ուսումնարան տանուի, կամ թէ երբ պետք է յանձնուի տանտուտչին։ Այս պէսի հարցերի պատասխանը իմաստուած է սահմանի անհատական հանգամանքներից և ուրեմն մանկավարժութեան պատկանում։

Բայց ընդարձակ միտքն առնելով, մենք էլ չը պէտք է ասենք անհատական ուսուցումը այն ժամանակ պէտք է սկսուի, երբ որ մանուկն սկսում է իր զգայարանքները գործածել, երբ որ ուրեմն այն դասը բացվում է, որ ազատ ժամք է կոչում դէպի հոգևոր ներքինը։ Ուսուցումը հնարաւոր է առաջ քան մանուկն սկսի ուրիշների լեզուն հասկանալ կամ ինքը խօսել. յայտնի է որ լեզուն միակ միջոց չէ մտաւոր շրջանի վրայ ազդելու համար։ Շատ վաղ կարելի է վարժեցնել աչքը—գոյները ու ձևերը զանազանելու համար, ականջը—ձայները, նոյնա հետաքրքրութիւնները և նոյնա ելևէջները ըմբռնելու համար։ Փոքր ինչ յետոյ կարելի է չօշափողութիւնը վարժեցնել՝ ջերմութիւնը, կշիռները, մակերևոյթի թանձրութիւնը կամ նօսրութիւնը, հարթութիւնը կամ խորտուբորտութիւնը զանազանելու համար։ կարելի է մանկան ձեռին զանազան առարկաներ ևս տալ, որպէս զի նա ոչ միայն իւր ձեռքը շրջելու և պատելու վարժեցնէ, այլ և սովորէ իրերը բազմակողմանի կերպով քննել և նոյնա չափմունքն ու փոփոխութիւնը նկատել։ Ի հարկէ սահման-

ադիր լինը նորա աչքից և ականջից հեռու պէտք է պահուի, որպէս զի նորա մէջ վաղօրօք սկսէ դեղեցկութեան ճաշակը զարդանալ։ Նոյնպէս և մանկան հաղորդակցութիւնը մեղնների և ուրիշ մանուկների հետ, նոյն իսկ ի սկզբան, այնպէս պէտք է կարգաւորուի, որ մանուկը ճիշտ գաղափարներ կազմէ իւր ապագայ յարաբերութիւնների մասին։

Երբ որ մանուկը խօսել է սկսում, պէտք է հոգալ, որ լեզուն վատ սովորութիւններ չառնայ, նրա հետ խօսակցելու ժամանակ՝ պէտք է աշխատել դործ չածել այնպիսի յատկութիւններ, որ մանկան մտաւոր շրջանից հեռու են և որոնց հետ մանուկն ուրեմն ոչինչ իմաստ կապել չի կարող։ Միայն այն ժամանակ, երբ որ մանուկը ազատ չարժուել կարող է և լեզուն սորացնում է, սկսում է այնպիսի ուսուցումն, որ ազդի պրպտում է ինքնագործունէութիւնը և որը որպէս միջոց դործ է ածում խօսակցական ձևը։

Սակայն դեռ դարձնել ուսուցումը չէ բաժանվում ուրիշ կրթողական միջոցներից, այնպէս որ նորան առանձին ժամանակ պէտք է նշանակել։ Նա դեռ սերտ կապուած է այն փորձառութեանց հետ, որ մանուկը կարծես պատահմամբ խաղի վրայ ժամանակ, տան մէջ, խոհանոցի մէջ, դաշտում, պարտիզում և ծնողական չէմքից դուրս առնում է։ Ուսուցումն անմիջապէս և անդն եկած ժամանակ խառնվում է մանկան պատահական հաղորդակցութեան մէջ և հետում է այդ տեղ երեւան եկող և արմատ առնող բարուց վրայ, որոնց մէջն են նաև կրօնական զգացմունքի առաջին զրգիռները։

Աւելի և աւելի ուսուցումն սկսում է բաժանուել կրթողական միւս զանազան դործողութիւնների միջից. նա էլ չէ բաւականանում նորանով, որ դործ կատարէ լոկ միայն այն ժամանակ, երբ որ փորձառութիւնն ու հաղորդակցութիւնը պատահմամբ իրան առիթ տան. այսուհետև դիտմամբ ընդարձակում է իրական փորձառութիւնն ու իրական հաղորդակցութիւնը, և սկսում է լրացնել փորձառութիւնն ու հաղորդակցութիւնը այնպէս, ինչպէս որ մենք առաջ ակնարկեցինք (§ 18)։ Եւ ահա մերձենում է այն ժամանակը, երբ որ ուսուցումը իրան

համար յատուկ ժամեր պէտք է սահմանել։ Թէպէտ այժմ էլ դիպուածական ուսուցումը դեռ չէ վերջանում, բայց տարիների հետ բազմանում են և ժամեր երբ ուսուցումը գլխաւոր դրազմունք է դառնում մանկան կեանքի մէջ։ Թէ որքան պէտք է տևէ ուսուցման այս ժամերը, մեծաւ մասամբ այս կախուած է անհատական հանգամանքներից, այսինքն մարմնական զօրութիւնից, աղաւ չարժելու կարօտութիւնից, ուշադրութեան տևողութեան չափից, ինքնակամ աշխատելու ընդունակութիւնից։

§ 28։ Ե՞րբ պէտք է ուսուցումը վերջանայ։ Այս հարցին պատասխանելու համար հարկաւոր է յիշեցնել, թէ մեր խօսքը կրթողական ուսուցման մասին է, և ոչ թէ մի այնպիսի ուսուցման մասին, որ աշխատում է աշակերտին միայն այնպիսի ծանօթութիւններ ատանդել, որոնց նպատակը աշակերտի անձնատուրութիւնից դուրս է, ուրեմն զուր օր. ապագայ կոչման մէջ է։ Միևնոյն ժամանակ պէտք է աչքաց նել և այն, թէ դիպակաքաչի մէջ բնաւ չի մտնում ինքնուսուցման իշխանութիւնը, որը ինքը կը դադարեցնի կրթողական ուսուցումից զարթնեցած և դէպի ինքնագործունէութիւն դրդող հետաքրքրութիւնից։

Մենք առաջ ասել ենք (§ 2), թէ անհնարին է, որևիցէ կրթութիւն, անհնարին և մեր պահանջած կրթութիւնը որ ուսուցման միջնորդութեամբ պէտք է կատարուի, եթէ չենթադրենք, թէ սանիկը մի զարգացողական էակ է։ Եթէ սանիկը զարգացողութեան ընդունակ էակ է, ապա ուրեմն պէտք է ընդունենք, ինչպէս և փորձը ցոյց է տալիս, թէ նորա մտքերի զանգուածքները փոխհարաբերական և չարժական են, և ուրեմն հնարաւոր է հոգւոյն նոր և որոշ մտքեր մատուցանել և առձեռն եղած մտքերի զանգուածքները կրթութեան նպատակի համեմատ ձևաւորել և կապակցել։ Ընդհանրապէս կարելի է հաստատել, թէ զարգացողականութիւնը առաջին հասակում աւելի մեծ է և թէ տարիների հետ և կրթութեան չարունակութեան միջոցին նա հետզհետէ պակասել է սկսում, որովհետև հետզհետէ կազմուում են աւելի և աւելի ուժեղ մտքերի զանգուածքներ, որ ամենայն փոփոխութիւններին ընդդիմադրում են աւելի և աւելի յաջողութեամբ։ Վերջապէս կըզայ մի ժամանակ, երբ

հոգեկան ներքին աշխարհը իր գլխաւոր մասերում մի պինդ կերպարանք և ուղղութիւն կը ստանայ, երբ մի ուժգր մարդ չատ մեծ դժուարութեամբ կը կարողանայ կամ իսպառ չի կարողանայ այդ կերպարանքի և ուղղութեան մէջ մի փոփոխութիւն գնել սանիկի կամքի հակառակ, երբ մէկ խօսքով սանիկն ինքն իրան առաջնորդել է սկսում, երբ փոխանակ օտարի ազդեցութեամբ կազմուելու, կազմում է ինքն իրան իր անձնական ազդեցութեամբ՝ ստանալով անձնորոշութիւն։ Արդեօք երբ է գալիս այդ ժամանակը, այս մեծաւ մասամբ կախուած չէ ուսուցումից, այլ ուրիշ ազդեցութիւններից, որ սանիկի անհատականութիւնից են ծագում։ Այդ ազդեցութիւնները ոչ միայն նորա անձնական հոգեկան յատկութիւններից են գալիս, այլ և ամենայն տեղորամներից, որոնց մէջ որ նա ապրում է, մինչև անգամ ոտքա հետ կապուած այն կոչումից, որը նա ժամանակով պէտք է ընտրէ և նորան պէտք է նուիրէ իր անձը։ Այս տող ուրեմն մանկավարժութիւնը միայն երկրորդ խօսքն ասելու իրաւունք ունի. ոչ թէ ուսուցման տևողութիւնը պէտք է որոշուի ընդհանուր մանկավարժական սկզբունքների համեմատ կազմուած ուսուցման նախագծով, այլ ընդհակառակ այդ նախագիծը պէտք է յարմարուի ուսուցման տևողութեան հետ, որ սանիկի անհատականութեամբ է որոշուում։

Բայց այս վերջին պահանջն էլ անկարելի կը լինի կատարել, եթէ ուսուցումը որևիցէ աղդեցութիւն չունենայ այն հանգամանքի վրայ, որով սանիկը վաղ թէ ուշ մտնում է ինքնագործունէութեան կամ ինքնատրոյնութեան ասպարէզի մէջ։ Որովհետև ուսուցումից գոյացած զարգացումը մի վերջ և վախճան ունի, նա պէտք է կարողանայ այդ վախճանը գոնէ մասամբ չատացնել կամ ուշացնել։ Տասնուչորս տարեկան հասակի մէջ աչակերտը, որ ուսումն ատարտում է, նոյնպէս պէտք է կարողանայ անձնորոշ յատկութիւն ստանալ, ինչպէս և նա, որ քսան տարեկան հասակի մէջ ուսումնարանը թողնում է։ Երկուսի հոգեկան զարգացումը այնքան հաւասարուն պէտք է լինի, որ կարողանան յաջողութեամբ ընդդիմանալ նոցա վերայ արտա-

քատա ներգործող գործիքներին, եթէ ոքա չեղած են նոցա այն ճանապարհից, որ նոքա իրանց ամբողջ հոգեկան զարծնումնաբանեան մէջ բռնել են կրթողական ուսուցման կամ ընդհանրապէս կրթութեան չնարհիւ։ Երկուսի զանազանութիւնը միայն այն է, որ քատա ապրելական այս այժը աւելի հարուստ և բազմաւոնակ հոգեկան պաչարի վրայ է հիմնուած։ Սորա բացատրութիւնը հետևեալ տողերից կ'երևայ՝ բայց սորա իսկական հնարաւորութիւնը և մասամբ լրացումը աւելի ուշ (§ 34) կիմացուի։

Ի զուր է այն ամենայն ուսուցումն, եթէ ուղղակի չէ կարգում սանիկի մասաւոր պաչարի հետ և իր գործը սկսում է՝ անուշադիր թողնելով այդ պաչարը. որովհետև՝ սանիկի հոգու մէջ միչտ պատրաստի կան բազմաւոնակ մտքեր անպաժան մխիանդից, պիտանի և անպիտան մասերով։ Արդ ուսուցումը պէտք է համակրցուի այդ բոլոր մասերի հետ։ Բայց ոչ թէ բոլորի հետ միասին, խառն և միատեղ, այլ նախ իւրաքանչիւր առանձին մասի հետ և անկախ միւս մասերից՝ պէտք է ուսուցման շարքը կազմուի, որպէս զի զանազան մասերը իրար չխանգարեն և չարգելեն. առաջին հոգին ուրեմն պէտք է լինի պարզաբանութիւն, որով սանիկը իր մասաւոր չրջանի իւրաքանչիւր առանձին մասը պէտք է իմանալ։ Ջրնիայս այս ժամանակի սանիկի մասաւոր չրջանը սկսում է զգալի կերպով փոփոխուել թէ ուսուցման միջնորդութեամբ և թէ անկախ նորանից, փորձառութեան և հաղորդակցութեան միջնորդութեամբ։ Այդ ժամանակ սկսում է ուսուցման մի նոր ասպիճան, ուր գործել գլխաւոր հոգին այն է, որ իմացուի թէ այժմ ինչպիսի մասաւոր չրջան կայ պատրաստի, թէ ինչ է մնացել անկատար արդէն գիտեցածից և ուսածից։ Միևնոյն ժամանակ ոչ միայն անծնացած մտքերը վերստին պէտք է պայծառանան, ոչ միայն իւրաքանչիւր առանձին մասերի վրայ պէտք է ուշադրութիւն գարձնել, այլ և այժմ նոցա սերտ կապակցութեան և մտքերի չարքերի կազմութեան վրայ խնամք պէտք է տանել։ Այս նպատակով նոր մտքերը պէտք է միանան և չարուեն հին մտքերի չարքերի մէջ, նոր չարքերը պէտք է

համակրուին առ ձեռն եղած մասաւոր չրջանի հետ։ Այնուհետև գարձեալ մի նոր ասպիճան է սկսում, ուր մասաւոր չարքերը այնքան իրար մերձենալ են սկսում, որ նոքա տեղ տեղ որպէս հիւսուածքի թելեր բազմատեսակ խաչվում և թափանցում են իրար մէջ։ Ի հարկէ մասաւոր չրջանից դեռ խոչոր մի ամբողջութիւն չի գտնուի, այդ ժամանակ կազմւում են ձանօթութիւնների և գաղափարների խմբեր, որոնց կը մնայ որ դեռ աւելի բարձրագոյն և կատարելագոյն միաւորութիւն կազմեն։ Արդ այն ժամանակի տևողութիւնը, որը որ հարկաւոր է այս բարձրագոյն միաւորութիւնն էլ իրագործելու համար, ինչպէս տևում ենք, իւրաքանչիւր անհատի համար արդէն նախապատմանած է ուսուցման սկզբի կազմութեան եղանակից, և ուրեմն միանգամայն կախուած է այն նախապմից, որ ուսուցման հիմք պէտք է գառնայ։ Ինչ ընդարձակութեամբ որ սկսուի ուսուցումը, այն ընդարձակութեամբ էլ պէտք է տևէ նա։ Քանի որ սկզբում բազմատեսակ էին այն կէտերը, որոնցից որ ուսուցումը սկսուեց և սկսուիլ կարող էր, քանի որ նորա չարունակ իմնթացքի ժամանակ մտքերի թելերը չատանում էին, քանի որ սոքա աւելի երկար ձգուելուց առաջ, այնքան էլ ուշ կարելի է հոգալ այդ առանձին խմբերի կապակցութեան մասին, այդ բոլոր մասաւոր չրջանից ներքին հիւսուածք կամ մի ամբողջութիւն կազմելու մասին, այսինքն այնքան էլ ուշ կարելի է հոգալ վախճանի մասին։

Ասածից պարզ պէտք է երևայ, թէ ինչպէս գասախօսակիչը իր ուսուցման նախապատրաստութեամբ պարապած առմմանների մէջ, կարող է ազդեցութիւն ունենալ ուսուցման ժամանակի տևողութեան վրայ։ Բայց իհարկէ այն խօսքերից այն ևս հետևում է, որ նոյն նախագիծը երբէք չպէտք է կազմուի, մինչև որ այն ժամանակի տևողութիւնը հայտնի մէջ չառնի, որ միայն անհատական հանգամանքներից է կախուած և թէ բոլորովին անկարելի է մի ընդհանուր նախագիծ կազմել, որ կրթողական ուսում առնող այնպիսի խառն աչակերտներին, որոնց ուսումը թէպէտև միասին է սկսում, բայց միասին չէ վերջանում, անկարելի է, որովհետև որ միևնոյն ուսու-

ցումը մեկի համար ամբողջ ուսուցման վախճանավ կը պատկուի, իսկ միւսի համար նոյն ուսուցումը կընդհատուի առարին աստիճանի մէջ առանց որևէ վախճան ստանալու։

Բայց այն ևս պայծառ պէտք է լինի, ինչ որ այս գլխի սկզբին յայտնեցինք, այսինքն թէ ոչ մի ուսուցում չպէտք է սկսուի, մինչև որ նրա ամբողջ ընթացքի համար կազմուած չէ ճիշտ նախագիծ. այս մի պահանջ է, որ կրկնապատիկ պէտք է կատարուի, երբ աչակերտին ուսուցանում են միանուագ մի քանի ուսուցիչներ կամ ուսուցանում են յաջորդաբար նոր նոր ուսուցիչներ։

§ 29. Եթէ մինք այժմ անցնում ենք այն հարցին, որ ցոյց տանք թէ ինչպէս ուսուցումը միանուագ և յաջորդաբար պէտք է կատարուի, դուցէ վերևի ասածներից թուի, իբր թէ մենք մի մանրամասն նախագիծ կազմելու դիտաւորութիւն ունինք։ Սակայն չատ անգամ արդէն կրկնել ենք, թէ այդ տեսակ նախագիծը միանգամայն կախուած է աներկի անհատական հանգամանքներից և ուրեմն պէտք է սահմանափակենք մեր հարցը և միայն ցոյց տանք ընդհանուր սկզբունքները, որով որ ուսուցումը պէտք է կարգաւորուի այն երկու հանգամանաց համեմատ։ Մենք սկսում ենք այն սկզբունքներով, որ մի անգամ ուսուցման աւանդելուն է վերաբերում։

Ինչ որ մենք արդէն ուսուցման նպատակի մասին ասել ենք, մանաւանդ երբ որ բազմակողմանի հետաքրքրութիւնը բացատրեցինք, նոյնպէս ինչ որ ուսուցման նիւթի մասին խօսեցինք, այս բոլորից մի քանի այնպիսի ակնյայտնի եզրակացութիւններ կարելի է հանել, որ նոյնը այս տեղ ևս կարող ենք յայտնել, առանց երկիւղ կրելու, իբրև թէ դոքա լոկ անսպասելի կարծիքներ են։ Որք են՝ 1) Ոչ մի ուսուցումն կրթողական չի կարող կոչուիլ, մինչև որ զարգացման ամենայն աստիճանին միանուագ չդարձադրէ թէ պատմական և թէ բնագիտական ուսմունքները (§ 11-ի սկզբին, § 18, § 26-ի վերջը) 2) Ջանազան տեսակ հետաքրքրութիւնների մէջ այդ երկու կարգի նիւթի վերաբերութեամբ պէտք է հարկաւոր հաւասարակշռութիւնը հաստատել (§ 12)։ 3) Ուսուցումը պէտք է դանա-

դանի բերելին վերաբերեալ մասնաւոր չյաջողները միմեանց հետ միաւորէ, որպէս զի նորա դրդած ինքնագործունէութիւնը որպէս մէկ անձնաւորութիւնից ծագած երևայ (§ 15)։ 4) Ուսուցումից անդադար կազմող մասնաւոր աշխարհի մէջ ամենայն միջոցին պէտք է կենդրոն դառնայ ուսուցման այնպիսի մի նիւթ, որ կարող է բարոյականութիւն հաստատել։

Այս սկզբունքներից ուսուցչին ևս ինչ ինչ ցոյց տալ ենք կրթողական ուսուցումից միակողմանութիւնը, որ որ օրինակ չուչա տեղի կունենար, եթէ ուսուցումը ունէր պատմական մասով սահմանափակութիւն, թէ և այս սահմանափակութիւնը երևար զարգացման միայն մէկ կամ չատ աստիճանների համար (§ 28)։ Բայց գարձեալ պարզապէս պէտք է յայտնենք, թէ ինչ աստիճանով առաջին սկզբունքը արդարև սահմանափակվում է և կ-ը որդի միջնորդութեամբ։

Ուսուցումը, որի մասին որ մանկավարժութիւնը խնամք ունի, պէտք է կրթէ. նոյն այդ պատճառով այն ուսուցումը մենք աւելի բարձր կը համարենք, որ անմիջապէս կրթութեան բարոյական նպատակին ծառայում է։ Բայց յաճախ է, որ ամենայն կրթողական ուսուցում հետաքրքրութիւն պէտք է զարթեցնէ, իսկ մենք զանազանեցինք երկու տեսակ հետաքրքրութիւններ, այսինքն ծանօթութեան և մտածակցութեան (համազգածութեան) հետաքրքրութիւններ (§11). բարոյականութեան անմիջական ազբիւրը վերջիններն են, և ուրեմն անմիջապէս կրթութեան նպատակին այն ուսմունքները կը ծառայեն, որոնք առանձին խիզ կերպով յարմարութիւն ունին այս վերջին հետաքրքրութիւնները զօացնելու։ Եւ ուրեմն, ինչպէս որ մենք ուսմունքների արժանաւորութիւնները քննելիս համոզուեցանք, տարակոյս չկայ, որ մեր ասած առաւելութիւնը աւելի պատմական ուսմունքների կողմն է։ Մէր երկրորդ սկզբունքի պահանջած հետաստակշռութիւնը կը խանդարուի, եթէ ուսուցման որ և իցէ աստիճանի մէջ քնագիտական ուսմունքները աւելի կշիռ ստանան քան պէտք է։ Նոցա մէջ ևս մենք գտանք բարոյապէս զարգացնող տարրեր, սակայն մասամբ դոքա չեն կարող ուսուցման ամենայն աստիճաններին հանդիսանալ, մասամբ էլ այնքան թոյլ են դոքա նոյն ուս-

մունքների ուրիշ մանկավարժական առաւելութեանց առաջ, որ եթէ ընդհանական ուսմունքները իրօք աւելի կշիռ առանան, զանազան հետաքրքրութիւնների մէջ կարելոյ հաւասարակշռութիւն հաստատելն էլ անկարելի բան կ՚լինի։

Առաջին երկու սկզբունքները ոչ միայն չեն արգելում, այլ միանգամայն պահանջում են, որ ուսուցմաննիւթը և ուրեմն հետաքրքրութիւնները բազմաեռակ լինին։ Բայց այս բազմատեսակութեան պատճառով վտանգ է յառաջանում, թէ նորա ազդեցութեան տակ անձնաւորութեան միութիւնը կորչել կարող է, որ միանգամայն հակառակ կլինի կրթութեան նպատակին, որովհետև սորա հոգը միայն այն է, որ անձնաւորութիւնը հաստատուի։ Ուսուցումը մի ճեղք կըբանայ տանիկի ներքին աշխարհի մէջ, եթէ նա, իհարկէ տանիկի մտաւոր աշխարհը որպէս մի ա մ բ ո ղ ջ ո ւ թ իւ ն կազմելու, բոլոր շրջանները առանձին առանձին միայն զարգացնէր և այդպէս մեր ե ր կ ր ո ր դ սկզբունքին հակառակէր։

Սակայն մտաւոր շրջանի միութիւնը միայն մէկ հարկաւոր պայմանն է կրթութեան նպատակի կատարման համար։ Այնոյնպէսև միութիւնը այդ նպատակի ծառայել չի կարող։ Այստեղ պահանջվում է բ ա զ մ ա կ ո ղ ա ն անձնաւորութեան զարգացումն. ապա ուրեմն զարգացման ամենայն աստիճանին պէտք է բարոյական գաղափարներին հպատակեցնել տալ տանիկի ամբողջ հոգեկան գործունէութիւնը կամ, ինչպէս մեր չ ո ր ր ո ր դ սկզբունքն էլ ակնարկում է, միշտ և հանապազ ամբողջ մտաւոր աշխարհի կենդրոնի մէջ մի այնպիսի մտաւոր շրջան պէտք է մտաւոր գտնել, որ ընդհանակ է բարոյականութիւն ազդել։ Իսկ երբ որ մի այնպիսի յարմար բ ա զ մ ա կ ո ղ ուսումն ընտրուեցաւ, ուսուցման միւս բոլոր մասերը պէտք է դորա չորջ շարուեն և դորա հետ համակցուին։ Եթէ մենք վերևը ասացինք, թէ պատմական ուսմունքները աւելի կշիռ պէտք է տանան, այժմ էլ չպէտք է տարակուսել, թէ մենք դորանով միայն ուզեցանք ասել, որ ամենայն աստիճանի մէջ կենդրոն կազմող նիւթը միշտ ուսուցման պ ա տ մ ա կ ա ն մասից պէտք է լինի, թէ ամենայն աստիճանի համար մէկ պատմական նիւթ պէտք է ընտրուի, որին որ մնացած ուսմունքները պէտք է լրացնեն և ամբողջացնեն։

Այսպիսի բ ա զ մ ա կ ո ղ նիւթի ընտրութիւնը, զանազան անհատական հանգամանքների համաձայն, զանազան կլինի։ Եթէ այն նիւթը, որ ուսուցման մի որոշ աստիճանի մէջ կենդրոն է կազմում միւս ուսմունքների համար, իր պաշտօնը ազդու կերպով պէտք է կատարէ, ապա ուրեմն այնպիսի արժանաւորութիւն պէտք է ունենայ, որ աշակերտը միշտ նոա հասակն առած ժամանակին այդ արժանաւորութիւնը ճանաչէ։ Մէկ խօսքով բանաստեղծի ասելով ամենայն ճշմարիտ ընտիր բանը — մանուկների համար ևս ընտիր է։

Թէպէտ մանկանց ոչ մի նչ չպէտք է տրուի, որ նոցա հասկացողութիւնից դուրս է կամ թէ մանկական զգայմունքին չէ յարմարում. բայց մի նչ որ ճշմարիտ և անկեղծ մանկական է, այն կարող է հասակն առած մարդուն ևս սիրով զբաղեցնել, և ուրեմն չէ թէ անհամ ազգային զրաբանութիւններ, այլ պատմական և բանաստեղծական ընտիր գրուածքներ, որ իւրեանց ճշմարիտ կլասիքական ձևով ոչ միայն ամենայն ժամանակի և ազգերի համար, այլ և ամենայն հասակի համար արժէք ունին։ Այժմ պարզ է, թէ մի նչ մարմով և մի նչ իրաւունքով կրթողական ուսուցման մէջ կարելի է խօսել մի հէրբարթի (առակի)-, մի Ցիլլնգորի-, մի Ոզիսեականի-, մի Հերոդոտի-, մի Լիւիոսի ասացիների մասին և այլն։

§ 30. Այժմ տեսնենք մի օ ր ի ն ա կ ո վ, թէ ինչպէս մի որոշ ուսուցման աստիճանի ուսմունքները իրար հետ կապակցվում են մեր յայտնած սկզբունքների համաձայն։

Մենք ընտրում ենք այն աստիճանը, որ մենք վերև Ո դ ի ս ս ե ա կ ա ն ի աստիճան անուանեցինք։ Մանուկները մօտաւորապէս տասն տարեկան են, որովհետև այդ հասակում Ոդիսականի արկածները ամենազօրեղ կերպով գրաւում են մանուկներին։ Մենք կարդում ենք նոցա հետևողական հաճար յատուկ կազմուած Ոդիսականի հատուածները։ Ոդիսականը պատմում է մի երկար և բազմազեղ պատմութիւն, ուստի և դրում է հասկանալ և ըմբռնել մի վերին աստիճան բազմակողմանի նիւթ։ Նա ցոյց է տալիս մարդկի իրանց փոխադարձ ներգործութիւններով, ուստի և խորհրդաւորութիւն է զարթեցնում պատճառների և հետևու-

թիւններէն կապակցութեան մասին։ Ողիսականը մի կրօնքական բանաստեղծութիւն է և ուրեմն արձարծում է էսթետիքական դատողութիւն։ Նա նկարագրում է մարդկային ուրախութիւնները և տրտմութիւնները, ուստի ծանօթ է մանաւանդ մարդկային երջանկութեան և վշտերի համար։ Նա տալիս է մեզ ընկերական կարգի և անկարգութեան պատկերներ և դրատով առաջին հիմք է հատատում ընդհանրականութեան համար։ Նա ցոյց է տալիս մեզ մարդիկ զերազոյն աստուածային դօրութիւններին հպատակած և այդպէս չարժում է կրօնական զգացմունք։ Ինչպէս տեսանք Ողիսականի ընթերցանութիւնը զարթեցնում է էմպիրիքական, ապեկուլատիւական և էսթետիքական, սիմպատիետիքական և սօցիալական, և վերջապէս նաև կրօնական տպաւորութիւն։

Բայց դա լրացման կարօտ է։ Տեսակ տեսակ անձինք, իրողութիւնք, իրեր և վայրեր, որոնց մասին որ Ողիսականը խօսում է, երևում են որպէս իրականութեան և բանաստեղծութեան խառնուրդ։ դիտողութեան կարողութիւնը դեռ պէտք է վարժուի զուտ իրական աշխարհի մէջ, և ուրեմն բնագիտութիւնն ու աշխարհագրութիւնը պէտք է օգնական կանչուին։ Պատճառի ներգործութեան մասին մտածողութիւնը Ողիսականի մէջ շատ քիչ մնում կարող է գտնել, ուրեմն քերականութիւնն ու թուաբանութիւնը նոյնպէս պէտք է ուսանուին։ Կրօնական զգացմունքը Հոմերոսի կրօնական դաստիարակութիւնով կը մշակուէր, եթէ միևնոյն ժամանակ կրօնի ուսուցումը չնչանելով ցոյց չը տար ճշմարիտ հանապատները իսկ էսթետիքական դատողութիւնը, ինչպէս և մանակցութիւնը մարդկային և ընկերական երջանկութեան և ցաւերի համար այնքան հարուստ և տոկուն տարևական մանկան սրտին համար՝ այնքան յարմար մնում կը գտնեն, որ այդ ուղղութիւններով հոգևական գործունէութիւնը աւելի զօրեզացնելը ոչ միայն օգուտ չէր տայ, այլ և միանգամայն հաւատարակչութիւնը կը խանգարէր։ Եւ ո՛րպէս ևնք այս ստուիճանի մէջ Հոմերոսի ընթերցանութեան հետ կ՚ուսուցանենք քերականութիւն *), բնագիտութիւն, աշխարհագրութիւն, թուաբանութիւն և կրօնք։ Բայց ուր որ լինում է ուսուցանելու, այն տեղ դրութիւն ընդարձակ մարթով առած (§ 22) չպէտք է պակասի, կրօնի հետ կապուում է երգեցողութիւնը, որ միևնոյն ժամանակ մանակցական զգացմունքները արտայայտելուն ծառայում է, իսկ բնագիտութեան և աշխարհագրութեան հետ միանում է նկարչութիւնը։

Այսպէս ուրեմն մեր նախագծի մէջ պատմական և բնագիտական առարկաները այն տեսակ են միատորած իրար հետ, որ բոլոր հետաքրքրութիւնները կարողանան հաւատարակչութիւն պահպանել կրթութեան նպատակին համեմատ, թէպէտ և պատմական առարկաները ոչ միայն իրանց տուած դիրքով, այլ և իրենց ընդարձակութեամբ աւելի կշիռ ունեն այն տեղ։

§ 31. Քանի որ միանուագ ուսանելու ուսումնքների թիւը շատ է, այնքան աւելի մնծանում է § 15 և § 29-ի մէջ յայտնուած վտանգը, թէ բազմակողմանութիւնը կարող է ցրուել մանկի միտքը, որով մի մարթուն ձեռնուած ուղղութեան ներքին միութիւնը էլ անկարելի կը լինի հաստատելու նորա մէջ, ինչպէս որ կրթութեան իդէալը այս պահանջում է։

Ուստի հարկաւոր է հետևեալ սկզբունքների համեմատ վարուել. հարկ չէ աւելի, քան անհրաժեշտ կարևոր է, միանուագ ուսուցանել. ուսումնքները պէտք է փոփոխուին իսկ իրարանցիւրը աստիճին խնամքով և առանց խարնաչփոթելու միասի հետ պէտք է մշակուի. որչափ որ § 29-ի մէջ յայտնած սկզբունքները կը նորեն, պէտք է աւելի յաջորդաբար ուսուցանել, քան թէ կից միմեանց, այս հարկաւոր է մանաւանդ այն պատճառով, որ այն բոլոր դժուարին տեսակ նիւթերը, որ մանկական հոգւոյն միաժամանակ ասանդվում են, իրար վոխադարձաբար չխանգարեն և չմթնայնեն։ Ապա հարկաւոր է ուսուցման մէջ որչափ կարելի քիչ բաժանել իրարից այն, ինչ որ նիւթապէս միմեանց կապակցուած է (համեմ. § 14), մինչև անգամ հարկաւոր է ուսուցման միջոցով պահպանել յիշողութեան մէջ մի կապակցութիւն հաստատել։

*) Տես և § 31։

Սխալ չ'հասկանալու համար, պէտք է աւելացնել, թէ մենք առանց բացառութեան չ'պահանջկեցինք, որ նիւթապէս կապուածը չբաժանուի. այդ պէտք է կատարուի որչափ կարելի է քիչ ատցինք։ Մանաւանդ երկու բացառութիւն անշուշտ կարելոր են այս տեղ. 1) եթէ երկար մասուր չարքերը այնպէս իրար մէջ հիւսուած են, որ աշակերտը իւրաքանչիւր առանձին չարքի ընթացքը չի կարող ըմբռնել, մինչև որ միւսները մոռացութեան չտայ, և 2) առհասարակ ամենայն տեղ, ուր մի ա ր ո ւ ե ս տ ա կ ա ն հմտութիւն պէտք է ձեռք բերուի։

Քանի որ ուսուցումը չէ պարծանում երկար չարքեր և այդ չարքերի առանձին առանձին հիւսուածքները, այնինչ ուրեմն ուսուցման առաջին աստիճանի ժամանակ և առհասարակ այն ժամանակ, երբ մի նոր ուսմունք ասելով սկսում է, աչքի առաջ չէ ստիպում կապուածը բաժանել և իւրաքանչիւր տեղ ուսմունքների թիւը չատացնել։ Ընդհանրապէս ուսմունքների թիւը ուսուցման չարունակութեան ժամանակ կ'բազմանայ և զարձեալ կը պակասի, երբ որ նա վախճանին կը մօտենայ։ Ուսուցման սկզբին իսկապէս մէկ ուսմունք պէտք է լինի. նորա նպատակն է՝ գնել և հետաքրքրել այն մասուր չրջանը, որի հետ որ հետևեալ չարունակ ուսուցումը կարող է համակցուիլ։ Այնուհետև բոլոր բաժանումները երկու ճիւղի, պատմական և բնագիտական ճիւղի կամ, ինչպէս այս աստիճանին հարմար է ասել, ուսուցումը կը բաժանուի երկուսի, մէկ կողմից նա կը կապուի մանրապատումների հետ, միւս կողմից գնութիւնների հետ։ Առաջին կողմը միացած է կրօնը և (առաջուց յայտնած մտքով) պատմութիւնը, երկրորդ կարգը բնագիտութիւնն ու աշխարհագրութիւնը (հայրենագիտութիւնը)։ Երբոր այս միաւորութիւնը պատմութեան հետ առաջին անգամ կը վերջանայ այն ժամանակ, երբ որ Յունաց աստղագիտական վէպի միջոցաւորութեամբ արտաքին պատմութիւնը կարդով կ'սկսուի պատմուիլ։ Նոյնպէս և բնագիտութիւնը աշխարհագրութիւնից կը բաժանուի, երբ որ վերջին ուսմունքը էլ չի կապվում մանկան անմիջական գնութեան հետ։ Մենք բոլորովին կը չհրաժարինք

մեր ճանապարհից և կսկսենք բացատրել այն, ինչ որ վերջը պիտի բացատրենք, եթէ ուսուցման հետզհետէ բաժանումը այլ ևս չարունակէինք։ Առաջին արդէն բաւական ցոյց տուեց, թէ ինչպէս զանազան ուսմունքների բացէ իրայ բաժանումը միայն չարունակ ընթացքի ժամանակ հետզհետէ կատարելագործ է։ Բայց դա էլ իւր սահմանն ունի, որից դուրս նոքա վերին աստիճաններում էլ չ'պէտք է գնայ։

Այդ սահմանից դուրս է դուրս օր. մի առանձին ուսումն տնտեսագիտութեան կամ բանաստեղծութեան. այդ սահմանից դուրս է զուտ օրինակ քերականութեան ուսուցումն առանց կապակցութեան ընթերցանութեան հատուածների հետ և բոլորովին անկախ սոցանից։ Մի ուրիշ հիմք, որով որ հերքվում է այդ ուսմունքների անկախութիւնը, արդէն վաղ (§ 14) յայտնուած է։

Իբրև օրինակ բաւականանանք միայն քերականութեան ուսուցման մասին մի երկու խօսք ասելով. դորա առաջին նպատակը այն է, որ պայծառ հասկացում կարողացածը, և ոչ թէ սոսկական կատարելագործեամբ ճանաչուին լեզուի ձևերը, ինչպէս որ քերականական պիտութիւնը իւրեան նպատակ կարող է դնել. կրթողական ուսուցման պահանջներին նայելով պէտք է ուսուցանուին լեզուի միայն այն ձևերը, որոնց ծանօթութիւնը ընթերցանութեան համար այժմ իսկ հարկաւոր է, և ոչ թէ բոլոր այն ձևերը, որոնք դուցէ յետոյ հարկաւոր կը դառնան։

§ 32. Մենք անցնում ենք այն հարցին, թէ ինչպէս պէտք է միաւորուին այն զանազան ուսմունքները, որոնք միանուագ ուսուցանվում են։ Այստեղ էլ արտաքուստ հմտութիւնները առժամանակ մեր քննութիւնների դուրս կը մնան։

Նախ և առաջ իմարկէ պէտք է աչքառել, որ պատմական նիւթը, որ ըստ § 29 ուսուցման իւրաքանչիւր աստիճանի ժամանակ բոլոր աւանդուող ուսմունքների կենդրոն պէտք է կազմի, իրաք այնպէս կենդրոնաւորանայ, որ նորանից չարաւիղների պէս ձգուեն այն բոլոր թևերը, որ մասուր չրջանի զանազան մասերը ամբողջութեամբ ամփոփում են։ Այս իրան-

վերը լուծելու համար. մենք նախ և առաջ պէտք է քննենք, թէ ինչպէս պատմական և բնագիտական ուսուցումների մէջ նիւթական կապ կարելի է ձգել, ապա թէ ինչպէս նոյն իսկ պատմական ուսմունքները իրար մէջ, և ինչպէս բնագիտական ուսմունքներն էլ իրենց կողմից մէկ մէկու հետ կարող են միանալ։

Ուսմունքների երկու զլխաւոր խմբերի ուսուցութեան համար առաջին կարգը տալիս է աշխարհագրութիւնը։ Բազմաթիւ բնագիտական և պատմական նիւթեր, որ աչակերտին գուցէ արդէն ծանօթ են, կամ որոց մասին բնագիտական և պատմական ուսուցումը յետոյ կը խօսէ, կարելի է հեշտ համակցել աշխարհագրութեան հետ։ Ընդհանրապէս աշխարհագրութիւնը նախապատրաստում է պատմական երևոյթների ասպարէզը. մաթեմատիկական աշխարհագրութիւնը —մաթեմատիկայի ծանօթութիւն է պահանջում, ֆիզիքական աշխարհագրութիւնը—բնագիտական ծանօթութիւն կ'ուզէ, և երկուսն էլ տալիս են տալիս այդ ծանօթութիւնները ընդարձակելու։ Այն ինչ ֆիզիքական աշխարհագրութիւնը քննում է մարդուս զարգացման բնական պայմանները, քաղաքական աշխարհագրութիւնը ցոյց է տալիս այն կերպը ու եղանակը, թէ ինչպէս մարդս երկրի վրայ բնակվում է և իրան այդ երկիրը ծառայեցնում է։ Այսպէս օրինակ աշխարհագրութիւնը կարող է, ինչպէս առաջ էլ (23) ակնարկեցինք, որպէս պատմական նոյնպէս և բնագիտական ուսմունք համարուիլ. միայն հարկաւոր է, որ ուսուցման կենդրոնատորութեան մէջ այս նորա կրկին դրութիւնից հարկաւոր օգուտը քաղուի։

Պատմական և բնագիտական ճիւղերի մէջ երկրորդ հանգոյցն է կազմում լեզուի ուսուցումը, մանաւանդ հայերէն լեզուի ուսուցումը, քանի որ դորա մէջ մենք կ'հասկանանք մէկ կողմից ընթերցուածքները, միւս կողմից ընդարձակ բանաւոր և գրաւոր վարժութիւնները լեզուն դործ ածելու համար։ Այն վարժութիւնները իրենց համար նիւթ կը քաղեն աչակերտի ամբողջ փորձառութեան չրջանից, որ թէ բնութեան և թէ մարդու կեանքին են վերաբերում, դիտութեան

բոլոր ճիւղերից, որոնց հետ որ նա ծանօթանում է միւս ուսմունքներով. նմանապէս կ'կարդացուին ամբողջ կտորներ կրօնից, պատմութիւնից, աշխարհագրութիւնից և բնագիտութիւնից, կամ վերջապէս այնպիսի գրուածներից, որոնց հասկանալը անկարելի կլինի առանց օժանդակութեան այն բազմատեսակ նիւթերի, որոնք մարդկային դիտութեան, մրցանակութեան և զգացողութեան են վերաբերում։

Որ որ գանագան ուսմունքների մէջ միաւորութիւններ է ուզում հաստատել, նախ և առաջ նա պարտ պէտք է լինի տակ պիտակներ (տակ դիտութիւն ասենդոզի) այն կարծիքից, իբր թէ նա պարտաւոր է իւր ուսուցումից ամենայն բան հեռու պահել, ինչ որ իւր մանաւանդութեան չի պատկանում։ Այն ժամանակ չտոյ հեշտ կդտնուին իրարաձայնութիւն ուսմունքի մէջ կապակցութեան կէտեր միւս չրջանների համար։ Միչևնոյն մէկ կողմից այն բազմատեսակ կապակցութիւնը, որ մաթեմատիկա-ընագիտական ուսուցումը այդ դիտութիւնների պատմութեան մէջն է պահում, և միւս կողմից պատմութեան ուսուցման մէջ քանի անդամ պէտք է խօսուի քաղաքակրթութեան մասին, որ նոյնպէս պէտք է հնչակէ այն դիտութիւնից չրջանի մէջ լոյս եկած մեծամեծ դիւտերը։ Ուրեմն հաւատալի պէտք է լինինք, թէ երկու զլխաւոր ճիւղերի մէջ չտոյ կապակցութիւններ կարող ենք դտնել։

Բայց այդ երկու զլխաւոր խմբերի մէկին պատկանող ուսմունքներն ևս իրարից փոխադարձաբար չպէտք է խորշեն կամ զատուին։ Ինչպէս պէտք է միաւորել կրօնի ուսուցութիւնը, պատմութիւնն ու լեզուն, լեզուները միմեանց հետ. ինչպէս մաթեմատիկան բնագիտութեան հետ և բնագիտութեան մէկ մէկ ճիւղերը իրար հետ։

Նախընթաց գլխում արդէն ակնարկեցինք, թէ կրօնի ուսուցման նիւթը պատմական է, այս վերջին խօսքը ընդարձակ մեկնով առնելով։ Եթէ մենք այնտեղ աչխատեցանք այն հիմունքները գտնել, որով կրօնի ուսուցումը այնու ամենայնիւ բաժանուած և անկախ պէտք է մնայ պատմութեան

ուսուցումից, այժմ ընդհակառակ պարտաւոր ենք այն միջոցները գոյց տալու, որով երկու ուսմունքների նիւթը կապուած պէտք է պահպանուի։ Մենք երկիւղ չ'պէտք է կրենք, իբր թէ այդ միջոցով ուսուցումն իր նպատքին վնասուիլը կը կրէյնէ, ընդհակառակ միայն այդ կապակցութեամբ հնարաւոր է դառնալ մեր տանիկի կրօնական զարգացումը նորա ամբողջ անձնաւորութեան բղխմունք չլինելէ։ Կրօնի ուսուցումը բնաւ չի կարող այնպէս աղդու կերպով ներգործել, ընդհակառակ որ մանկավարժութիւնը լրատամբ սպասել կարող է նորանից, եթէ նա չի աշխատում փոխադարձաբար իր կապը պահպանել միւս ուսմունքների հետ, եթէ նա մի լեզու է բանեցնում, որ միւս ուսմունքների մէջ չի գործածվում, և եթէ նա տանիկի հոգու մէջ մի առանձնացած մասնաւոր չրջան է ստեղծում։ Կրօնի ու պատմութիւնը տանիկին ուսմունքներից աւելի պէտք է հոգան հոգեկան կեանքին բարոյական կերպարանք տալու։ Երբ որ դաստիարակիչը կրօնի և պատմութեան ուսուցման ժամանակ այս ընդհանուր նպատակի գիտակցութիւնն ունի և հատուկ զօրութեամբ և կատարեալ ներդաշնակութեամբ աշխատում է երկու ուսմունքների մէջ էլ իրագործել նորը, նա այդ գիտակցութիւնն է երկու ուսմունքների առնուազօրեղ կապը։ Նորա կապը անչուշտ կ'խափանուի, եթէ իւրաքանչ նպատակի լուծումը միայն և միայն կրօնի ուսուցման յանձնուի, իսկ պատմութեան ուսուցումը՝ աւելի ուսումնական քան թէ մանկավարժական պահանջման համաձայն՝ իր նպատակ չունէ տանիկի մէջ պատմական ոգի զարթեցնելն, կամ բուականանալ յիշողութեան մէջ տակ իրողութիւններ և թուականները կուտակելով։ Ինչպէս որ երկու ուսմունքների առանձնները նիւթի վերաբերութեամբ միշտ չեն համապատասխանում այն գիտութիւններին, որոնց անուններն որ այն ուսմունքները կրում են, այնպէս էլ այն ոգին, որով որ մէկ գիտութիւնը իր նիւթը մշակում է, շատ անգամ այլ է քան այն ոգին, որով որ միւնոյն նիւթ ունեցող ուսմունքը հանդիսանում է կրթութեան մէջ։

Բայց այս երկու ուսմունքների կապակցողը միայն նորա ձգտելու նպատակի ընդհանրութիւնը չէ, այլ և մասամբ նորա

նիւթի ընդհանրութիւնը։ Ամենայն լինչ, որ կրօնի վարդապետութիւնների ծագման, հետզհետէ տարածման և ներգործութիւններին են վերաբերում, միևնոյն ժամանակ և պատմութեան և կրօնի ուսուցման են պատկանում։ Որևէն լինչ որ այս ընդհանուր նիւթի հետ կապել կարելի է, այն պէտք է երկու ուսմունքների ուսուցման ժամանակ նորա հետ միատեղուի։ Արբազան պատմութիւնը պէտք է իւր հայեացքը Հրէից ազգից դրսի ազգերի վրայ, և արտաքին պատմութեան մէջ նոյն իսկ ժամանակ իսօսած ազգերի վերայ դարձնէ, իսկ արտաքին պատմութիւնը իւր ուշադրութիւնը սոցանից՝ Հրէից ազգի վերայ ևս պէտք է ուղղէ։ Այսպիսի փոխադարձ չարաբերութիւն պէտք է հաստատել նաև Եկեղեցական պատմութեան — և Հռոմեացեաց կայսերաց, մինչև դարու, բէֆորմացիայի և հայոց գրեթէ ամբողջ պատմութեան մէջ։ Հոգևոր մեղեդիները էլ կրօնի ուսուցման ժամանակ պէտք է յիշատակուին բանաստեղծութեան պատմութեան հետ կապուած, իսկ բանաստեղծական գրականութեան պատմութեան ուսուցման մէջ պէտք է գնենք նաև հոգևոր բանաստեղծութիւնը։

Վերև (§ 20) արդէն ցոյց է տուած լեզուի և պատմութեան ուսուցման նպատքին չարաբերութիւնը։ Եւ դժուար չէ այնտեղից կանոններ հանել, որոնց հետևելով միանգամայն կը պահպանուի լեզուի և պատմութեան ուսուցման կապակցութիւնը։ Ընթերցանութեան նիւթը, որից որ մէկ ազգի լեզուն ուսանում է, պէտք է այնպէս բնտրուի, որ նորա մէջ բովանդակուի այդ ազգի պատմութիւնը և մասնաւոր աչխարհը, մինչև անգամ, որչափ որ լեզուի ծանօթութիւնը այս հնարաւոր է կացուցանում, այդ նիւթը այնպիսի դրուածքներից պէտք է քաղուի, որոնք այն ազգի մէջ համարում ստացած բնաւոր հեղինակութիւններ են։ Միևնոյն նիւթի քննութիւնը զանազան դրականութեանց մէջ պէտք է օժանդակէն դգալի կերպով ցոյց տալու, թէ ինչպէս զանազան ազգերի ըմբռնումը զանազան է և լեզուական արտայայտութիւնը ուրիշ է, թէև ըմբռնած և արտայայտած միտքը միևնոյն է։ Եւ թէ այս կէտի վերայ առանձին ուշադրութիւն դարձնելու է մանաւանդ մէկ

լեզուից միւս լեզուին թարգմանութիւնների ժամանակ, հասկանալի է ինքն ըստ ինքեան։

Ինչ որ այս բոլորին նկատեցինք լեզուի ուսուցման և պատմութեան ուսուցման միաւորութեան մասին, նոյնը նոյնութեամբ վերաբերւում է նաև զանազան լեզուների ուսուցման կապակցութեան։ Բայց աւելորդ չէ մի երկու նըկատողութիւն ևս աւելացնել այս վերջինների մասին։ Ցայտնի է, որ լեզուի ընդհանուր օրէնքներ կան և մասնաւոր օրէնքներ, այսինքն այնպիսի օրէնքներ, որոնք զանազան լեզուների առանձին յատկութիւններն են ցոյց տալիս։ Ընդհանուր օրէնքը եթէ մէկ լեզուի մէջ (ի հարկէ այս լեզուն աւելի մայրենին պէտք է լինի) ցոյց է տուած, միւս լեզուի մէջ էլ չ'պէտք է ուսուցանուի, այլ աշակերտներին պէտք է առաջնորդել, որ իրանք գտնեն այդ, իսկ յատուկ օրէնքները անտարակոյս ամեն մէկ լեզուի ուսուցման մէջ առանձին պէտք է ուսուցանուին։ Մէկ լեզու ուսուցանելիս պէտք է ցոյց տալ և նորա նմանութիւնն ու զանազանութիւնը միւս լեզուների հետ, և ուր որ մէկ լեզուի ազդեցութիւնն է երևում միւսի մէջ, այս ևս պէտք է մանրամասն գնել տալ։

Ինչ որ առաջ (§ 24) մաթեմատիքական և բնագիտական ուսուցման յարաբերութեան մասին ասել ենք, հարկաւոր չէ էլ մի բան աւելացնել դոցա նիւթի փոխադարձ միաւորութեան մասին։ Անշուշտ այդ միաւորութիւնը ինքնին կը գոյանայ, եթէ ուսուցիչը կրկնակ չի մոռանում, թէ մաթեմատիքայի առաջին մանկավարժական նշանակութիւնը այն է, որ առանց նորա ծանօթութեան բնութեան ծանօթութիւնը թերի և պակասաւոր է։ Աւելի արդիւնաւորեցնում են մաթեմատիքական և բնագիտական ուսուցման միաւորութեանը այն ուսմունքները, որոնք իւրեանց էութեամբ թէ մաթեմատիքական և թէ բնագիտականք զիտութիւն են համարվում, ինչպէս օրինակ մաթեմատիքական աշխարհագրութիւնն ու մեխանիքան։ Ազգերան և երկրաչափութիւնը լաւ կապվում են որիգոնոմետրիայով։ Վերջապէս ինչ կը վերաբերի զանազան բնագիտական ուսմունքների նիւթերի միաւորութեան,

նա երբեք չի կորչի, եթէ ուսուցիչը այն նիւթը, որ առանձին պէտք է քննել, այն բնական կապակցութեան մէջ որոնել տայ, ինչ կապակցութեամբ որ փորձառութիւնը մեզ տալիս է, և եթէ նա ուսուցման վախճանին առանձին քննուած նիւթերը դարձեալ միաւորէ գոնէ մասամբ այնպիսի ուսմունքների միջնորդութեամբ, ինչպէս հանքաբանութիւնը, բուսաբանական և կենդանաբանական աշխարհագրութիւնն է, և ոչ թէ վիակատոյ սիստեմատական քննութեամբ, որպիսի քննութիւնը միայն համալսարանի ուժին է համեմատ։ Ուր որ առիթ կայ, ի հարկէ այնտեղ ուշադրութիւն պէտք է դարձնել տալ, թէ ինչպէս զանազան բնագիտական ուսմունքները մէկ մէկու մէջ թափանցուած են, օրինակի համար յիշենք, թէ որքան ֆիզիքան կապուած է քիմիայի, մարդաբանութեան, հանքարանութեան, մաթեմատիքական և ֆիզիքական աշխարհագրութեան հետ։

§ 33. Երբ որ մենք խօսում էինք, թէ ինչպէս զանազան ուսմունքները ուսուցման ժամանակ կից միմեանց պէտք է ընթանան, մենք անուշադիր թողեցինք այն ուսմունքները որոնց միայն և եթէ կամ դիմաւոր խորհուրդն այնէ, որ արուեստական հմտութիւն զարգացնեն։ Մենք պէտք է նախ և առաջ հաշիւ առնք, թէ ինչու այդպէս արեցինք։

Վերև (§ 31) ցոյց տուեցինք, թէ եթէ միաժամանակ ուսուցանելիս ուսմունքների նիւթը չափազանց չտառնայ՝ մէկը միւսի պատճառով պէտք է մթնի, ուստի և պահանջեցինք, թէ որչափ որ հնարաւոր է, ուսմունքները փոխարէն կից միմեանց յաջորդարար ուսանուին։ Այս պահանջի հետ մի ուրիշ պահանջ էլ դրեցինք, թէ ինչ որ իւր բնութեամբ զուգուած և կապուած է, պէտք չէ բաժանել և իւրաքանչիւր տեղ ուսմունքների թիւը բազմացնել։

Երկու պահանջն էլ փոխոխութեան են կարօտ այն տեղ, որտեղ արուեստական հմտութիւն պէտք է ձեռք բերուի։ Երբ որ այսպիսի հմտութիւնը ճշմարտապէս դաւել է այն, ինչ որ անուանեն է ասում, այն ժամանակ նա մի անկորուստ և մշտական չնորհք է անհիկի համար։ Եթէ մէկը ուսումնարանից շատ ժամանակ դուրս գնալուց յետոյ կարդալը մոռացել է, այդ

ապացույց է, որ նա այն երբեք չի էլ լսել։ Ինչպես որ հարկն է, այնպես կարճ ասելով, նա երբեք չէ վարժուել։ Ով որ լռել գիտէ, բայց չատ տարի չէ լռացել, նա կարևորութիւն չունի այդ նորից սովորելու, իր առաջուայ հմտութիւնը առանց դժուարութեան չուտով ցոյց կ՚տայ։ Ուրեմն մի ուսուցչի, որ մի արուեստական հմտութիւն է ուզում հաստատել չպէտք է առաջ վերջնայ կամ նոան ընդհատուի, մինչև որ իւր նպատակին չէ հասել. մինչև որ հմտութիւնը չատուտ և նանկրուստ չէ դարձել։

Աշակերտին նպատակին հասնելու համար, երկար ու չարչարանք վարժութիւններ են հարկաւոր։ Սակայն այս էլ պէտք է աչքաթող անել, թէ այն բոլոր վարժութիւնները, որ կրթողական ուսուցման շրջանի մէջ ենք ընդունում, այն չատկութիւն պէտք է ունենան, որ կարողանան մեզ ուսուցման համար հնար դառնալ կամ թէ կրթութեան որևիցէ նպատակին արդեամբ ծառայել, և ուրեմն հարկաւոր է, որ այն վարժութիւնները ոչ թէ յաջորդաբար, այլ կից միմեանց աւանդուին։ Այսպէս մենք արդէն սկսում ենք հակասակել վերև ասածին, որովհետև ուսմունքների թիւը սկսում է բազմանալ, և այս վարժութիւնները սկզբից կապ չունենալով ուսուցման մեաւոր նպատակի հետ՝ ոչ թէ կապուածք գոյացնում են, այլ մէջը խառնուելով, կապուածք պատռում և բաժանում են։ Ապա ուրեմն աւելի հարկաւոր է, որ այն վարժութիւնները որպէս աւանդին ուսմունք՝ նպատակ ի գոյ և ի կատարեալ չպարունակուին քան հարկը պահանջում է, և պէտք է հոգալ, որ դրա մինչդեռ աւանդին ուսմունք լինելու իրաւունք ունին, այն միջոցին էլ օրէցօր հնարաւոր է սերտ կապուին միւս ուսմունքների հետ։ Ահա այս հայեացքը սահպեց մեզ աւանդին խօսել այն ուսուցման մասին, որ արուեստական հմտութիւններ է ուզում հաստատել։ Մենք կը խօսնք կարդալու, գրելու, հաշուելու, նկարելու, երգելու և մարմնամարզելու հմտութեանց մասին։

Անկարելի է սկսել վարժութիւն ընթերցանութեան—մենք աչքի առաջն ունենք միայն մեքենական ընթերցանութիւնը և ոչ թէ արտահայտական և էսթետիքական ընթերցանութիւնը— մինչև որ մանուկը չէ սովորել մեքենաբար հնչելով և ճիշդ յօդաւորելով խօսել և մինչև չէ ունել խօսքը բառերի, բառերը վանկերի, վանկերը հնչիւնների լուծել և հնչիւններից բառեր կազմել։ Այդ ժամանակ պէտք է վերջացած լինի նաև գրաբեանն նախավարժութիւնները. մանուկը պէտք է կարողանայ իւր շրջանում ուղղագիծ և ծռագիծ ձևերը ճանաչել և քարէսախատակի վերայ նկարել, սրանից առաջին քննական կամ վճռական ուսուցման հետ սերտ միաւորած նկատելն է սովորել նա, ոչ միայն որպէս հիմք գրաբեան համար, այլ և որպէս հիմք հետևեալ նկարչութեան ուսուցման համար։ Ահա այս պատրաստութիւններից յետոյ սկսում է ընթերցանութեան ուսուցումն, բայց կարդալ և գրել միասին պէտք է ուսուցանել, երկուսը միասին մէկ ուսմունք են կազմում որ է՝ գրելուկարդալը։ Այն միջոցը, որով որ գրել ու կարդալ ուսուցումը միանում է միւս մնացած ուսուցման հետ, գրել ու կարդալու նկատին է։ Նոյն իսկ ի սկզբան մանուկը պէտք է արած և գրած բառերի և խօսքերի մէջ ճանաչէ մարքերի նշանները, և ոչ թէ զուր կարդայ, բնաւ չմտածելով։ Որովհետև այս աստիճանի մէջ պատմելու մի նիւթ պէտք է լինի, որ կենդրան պէտք է դառնայ աշակերտի մտաւոր շրջանի մէջ, այդ նիւթից էլ այն մարքերը պէտք է հանուին, որ կարդալու և գրելու բովանդակութիւն պէտք է կազմին։ Այս կերպով գրել կարդալու ուսուցումը անշուշտ ամենահաստատ կերպով ուսուցման ամբողջութեան մէջ հարազատ անդամ կը դառնայ։

Եթէ այս աստիճանի մէջ մանուկները սովորցնեն գրել ամեն մէկ նշանները դիւրընթեռնելի գրել և նոցանից պարզ բառեր և պարզ խօսքեր կազմել, ապա ուրեմն պէտք է վարժուին յարմար և բան կարի զեղեցիկ ձևեր ևս գրել ու նամար։ Այս վարժութիւնների յառաջադիմութիւնը ուրիշ հանգամանքներով է կատարուում, քան կարդալ ու գրելու ուսուցման յառաջադիմութիւնը, ուստի հարկաւոր է այժմ, որ գ ի ր ա գ ր ո ւ թ իւ ն ը ճիշդաւորութեան և առանձին ուսմունք դառնայ։ Այսպէս էլ չուտով օ ւ ղ ղ ա գ ր ո ւ թ ե ա ն համար հարկաւոր կ՚լինի առանձին դասեր նշանակել այն ժամանակ, երբ որ նշանաւոր

ուղղագրական հատ հատ գիտութիւնների և ճանաչութիւնները լեզուի ուսման ժամանակ արդէն ձեռք են բերած և ուրեմն այժմ հարկաւոր է, որ այսուհետև հատուածաբար միայ ձեռք բերած. իսկ այս վարժանքի համար հարկաւոր է, որ նոյնը որքան կարելի է քիչ կանոնների տակ ձգուի և այդ կանոնների գործադրութեամբ աշակերտը սակս վարժուի: Մի առանձին ուղղագրութեան ուսուցում պէտք է վերջանայ միայն այն ժամանակ, երբ որ աշակերտը որոշեալ չափով հատուածաբիւն է տալոյ գրութեան ձևերի նկարագրելուն մէջ և ուղղագրութեան կանոնները բաւական հասկացել է արդեամբ գործադրելու համար, երբ որ նորա զարգացումը այնքան յառաջ է գնացել, որ նա պրաւոր կերպիւ կարող է ինքնակալ ծանուցանել իւր մտքերը, և երբ որ ամբողջ ուսուցումը այնչափ սակաւ գրելու առիթ է տալիս, որ այս վարժութիւնները մեծ ազդեցութիւն են ունենում թէ ձեռագրի և թէ ուղղագրութեան հատուածներուն վրայ: Աւելորդ է մեզ համար այս ևս աւելացնել, թէ նաև այն ժամանակ, երբ որ գեղագրութիւնը և ուղղագրութիւնը առանձին դասեր ունին նշանակած, ամբողջ գրելու նիւթը պէտք է վերառնուի աշակերտի այն մտաւոր չրջանից, որ ուսուցումը զարգացնում է: Ամենայն գիր, ինչպէս ասացինք, աշակերտին պէտք է երևայ որպէս նշան մտքերի համար: Ուստի ոչինչ չպէտք է գրի, ինչ որ կանխաւ չէ մտածել: Ապա ուրեմն սակ գրութեան օրինակներ և սակ թելադրութիւն— գրութեան և ուղղագրութեան դասերին ոչինչ նշանակութիւն չպէտք ունենան: Յարմար հարցմունքներով մանուկը պէտք է կարողանայ իր ուսման կամ մտաւոր չրջանի սահմաններում նախադասութիւններ կազմել և արտայայտել, որ և խոյսն պէտք է գրի գեղագրութեան և ուղղագրութեան մէջ վարժուելու համար:

Երբ գրութեան ուսուցումը ընթերցանութեան ուսուցումից՝ որպէս առանձին ուսմունք բաժանուեցաւ, փոխոխում է նաև ընթերցանութեան դիրքը ուսուցման ամբողջութեան մէջ: Երբ որ մանկիկը մեքենական կարդալ սովորեց, այսուհետ այնքան հասուն կարդում է, որ կարող է այսուհետև

իւր ուշադրութիւնը միայն և նիւթ կարդացածի բովանդակութեան վերայ դադարեցնել, այդ ժամանակից այն մտաւոր նիւթը, որ ամբողջ ուսուցման կենդրոնը պէտք է կազմէ, էլ չի ասանդուի միայ ուսուցչի պատմելովը, այլ և ընթերցանութեան միջնորդութեամբ: Տրամաբանական և էսթետիկական ընթերցանութիւնը անկարելի է նիւթի բովանդակութիւնը հասկանալուց բաժանել և ուրեմն դրա ոչ թէ վարժութիւն պէտք է համարուին, այլ գլխաւորապէս որպէս զարգացողութեան առիթների հետևանք:

Միւս արուեստական հմտութիւնների մասին բաւական չինի հետևեալը:

Ինչ որ հաչուին վերաբերի, լուծելու խնդիրները ըստ կարի պէտք է քաղած լինին ընթերցարանի մէջ ամիոփած և և բնագիտական, երկրաչափական ու աշխարհագրական ուսուցումից առնուած նիւթերից, նոյնպէս և աշակերտի վարձատութեան չրջանից, որ նա արտաքոյ ուսուցումից առանում է: Միւս կողմից միաւորութիւնը նորանով կարելի է հասուսաել, որ միշտ, երբ որև է ուսմունքի մէջ քանակական յարաբերութիւն է երևում, իսկոյն մի տեսակ հաչուի նիւթ դառնայ: Թուաբանութեան մէջ միայն ամբողջ թուերով և կոտորակներով չորս գործողութիւններն են, որ առանձին վարժութեանց նիւթ պէտք է դառնան, իսկ երկրչափութեան գործադրութիւններով աշակերտի մտաւոր չրջանի սահմանները: Միւս բոլոր բանները նոյն գործողութիւնների նորանոր բաղադրութիւններ են և ուրեմն նոյն վարժութիւնների կրկնութիւններ են, այս պէտք է ղեպ և աշակերտը:

Նկարչութեան ուսուցումը նախ և առաջ բնագիտական և աշխարհագրական ուսուցման հետ ձեռք ձեռքի տուած առաջ պէտք է ընթանայ: Ի հարկէ յարձակ աստիճաններում նա պէտք է պատմութեան (ուրեմն և արուեստի պատմութեան միջնորդութեամբ) և բնագիտութեան մէջ կապ հաստատէ: Նմանապէս և բոյսերի ձևերի նկարչութիւնը դապտում է բնական պատմութեան հետ, քիմիական և ֆիզիկական գործիքների և մեքենաների նկարչութիւնը, ինչպէս և

նկարչության ուսուցումը։

Նախընթաց դիսի մէջ ասածից արդէն ինքն ըստ ինքեան երևում է երգեցողության ուսուցման նպատակը կրծնի, պատմության և լեզուի ուսուցման հետ, ինչպէս և բնագիտական ուսուցման հետ, ուր բնության բանաստեղծական գիտությունը իւր արժանաւոր տեղը պէտք է գտնէ։ Ի տարկէ պէտք է երգուի միայն այն, ինչ որ երգելու արժանի է, միայն ճշմարիտ բանաստեղծական յօրինուածքը երգեցողության հիմք պէտք է դառնայ, և դա չը պէտք է երգուի մինչև որ նախապէս բովանդակությունը չէ քննուած և չէ մեկնուած և մինչև որ այդ միջոցով աշակերտի մէջ չէ զարթեցրած տրամադրությունը, որ երգի մէջ ամփոփուած է և նորա հիմքն է կազմում։ Երգերի ընտրությունը միշտ համաձայն պէտք է լինի միւս ուսուցման մէջ դործ դրած մասնաւոր նիւթին, որը որ իւր կողմից էլ չպէտք է պղտոյ իւր միջոցներով նախապատրաստել երգեցողության ուսուցումը, և որչափ որ կարելի է այն երգերը, որ երգեցողության ուսուցման մէջ վարժուած են, գործադրել նաև իւր չրջանի մէջ՝ չարունակ վարժության համար։ Ամենևին աւելորդ բան չպէտք է համարել,

եթէ մանուկները կրծնի ուսուցման ժամանակ մէկ չարական, ընթերցանության դասին—մի կարդացած ոտանաւոր, հայրենագիտության մէջ—մի հայրենասիրական կամ բնութիւնը փառաբանող երգ ձայնական եղանակով ասուի, եթէ ի տարկէ կանխապէս ուսուցումը այն արամադրության համար հոգացել է, որով երգեցողությունը մի նպերին կարօտին բաւականություն է տալիս։

Երգով մարմնամարզողը բաց օդն է դուրս գնում ազատ շնչելու, երգով ակտում է և վերջացնում է նա իւր վարժությունները և ուրեմն մարմնամարզությունը այս իւր կապակցությամբ երգեցողության հետ՝ միւս ուսմունքների մէջ ոչ թէ պղտիս մէկ զատուած և անջատուած դրացի, այլ պղտիս մէկ հարկաւոր լրացուցիչ անդամ պէտք է համարուի։ Իսկ եթէ զոր օր. ազգային յիշողությունների նուիրած մանկական հանդէսներին ոչ միայն յարմար երգեր չեն պակասում, այլ և զուարթացուցիչ մարմնամարզական խաղեր նչանակելով, մարզական կարգով աշակերտները հանդիսին ժողովում են, ապա ուրեմն մարմնամարզության պատկանելու մասին նիւթը կապուած է այն նիւթի հետ, որ պատմական ուսուցումը զարդացնում է։

§ 34. Կրծնի յօդուածներում աչխատում էինք ցոյց տալ, թէ ինչ միջոցներով ուսուցման նպատակի կատարումը պէտք է յաջողուի, որ նորան արդելք չլինի մի անդադար աւանդվող նիւթերի այնքան բազմությունը։ Այժմ պէտք է պատասխանենք նման հարցմունքին, այսինքն թէ ինչպէս պէտք է ուսուցումը աւանդուի յաջորդաբար։

Կրթական ուսուցումը պէտք է հոգայ (§ 10) սանիկի բոլոր մարդերը կարգաւորել, նոցանից չարքեր կազմելով, և այդ չարքերը իրար մէջ թափանցիկ, որչափ կարելի է մի ճարտարարուեստ և հիւսուած ամբողջություն կազմելով, այնպէս որ սանիկը իւր ամեն մէկ մարդից սկսած կարողանայ մտածողությունը հաստատ և անարգել չարժել և ընթացնել ամենայն կողմ և մինչև միւս ամենայն միտք անխոտոր։ Ինչպէս վերը յատաջ բերած յօդուածից տեսանք հոգեբանությունն ուսուցանում է, թէ մարդերի մէկ չարքի նախանդամը զարթեցնում կամ

վերարտադրում է հետևեալ անդամները յաջորդարար իւրաքանչիւր նախնական պայմառութեան աստիճանում։ Նախանդամը հետևեալ անդամների հետ այնքան սերտ կապուած է, որքան որ նոքա նորանից հեռու են կանգնած. երբ որ չարքը հետզհետէ կազմվում է և հետևեալ անդամները դիտակցութեան մէջ հետզհետէ առաջանում են, նախանդամը արդէն սկսում է մթնանալ և այնչափ աւելի մթնանում է, որչափով որ այն հետևեալ անդամները ուշ են առաջ գալիս։ Շարքերի վերարտադրութեան արագութիւնն և հաստատութիւնը կախուած է այն սերտութիւնից, որով որ առանձին անդամները իրար հետ ձուլուած են։ Այդ սերտութիւնը աւելանում է կրկնութեամբ, բայց զարձեալ նախ և առաջ կախուած է նախանդամի պայմառութեան աստիճանից։ Եթէ չարքը երկար է, չարքի նախանդամը կարող է դիտակցութիւնից արդէն անյայտացած լինել, երբ որ հետևեալ անդամները առաջանում են. այդ միջոցին էլ անկարելի կլինի ամբողջ չարքի վերայ իշխել, և այս մի վնաս է որի առաջը կարելի է առնել, այն չարքը մանր չարքերի բաժանելով։ Եւ որովհետև ամենայն անդամ չարքի ծնողների համար որպէս նախանդամ համարուել կարող է, ապա ուրեմն այնքան որ բոլոր անդամների պայմառութեան աստիճանը աճում է, այնքան էլ աճում է ձուլուածքի սերտութիւնը և ուրեմն նաև այն հաստատութիւնն ու արագութիւնը, որով որ չարքը մեր գիտակցութեան մէջ մէկ ծայրից մինչև միւս ծայրը ընթանում է։

Այս հոգեբանական ծանօթութիւններից ուսուցման համար առաջանում են երկու խնդիր՝ որ յաջորդարար պէտք է լուծէ։ Նախ պէտք է հոգայ իւրաքանչիւր անդամի պայմառութեան համար և ապա այդ առանձին անդամների սերտ և չարաչարդօրէն միաւորութեան համար։

Այս երկու աստիճանների առաջին ժամանակ, այսինքն պայմառութեան աստիճանի ժամանակ, առաջին խնդիրը այն պէտք է լինի, որ ուսուցիչը իւր առանդնի ամբողջ նիւթը պատշաճ մասերի բաժանէ, իւրաքանչիւր առանձին անդամը աչակերտին ջննել տայ կատարեալ կերպով, և հետևեալ կերպով՝

այն ամենայն արտաքին և ծանրօթի մտքերը, որով այդ առանձին անդամների ըմբռնումը մթնանալ կարող էր։ Պէտք է այս ևս աչքի առաջ ունենալ, որ մէկ մտքի պայմառութիւնը աճում է ոչ միայն արտաքին ապատարութեան կրկնելովը, այլ և աւելի նորա յատակութեամբ և որոշութեամբ։ Մէկ խօսքով աչակերտը նախ պէտք է խորասուզուի մասերի մէջ առաջ քան կարողանայ ամբողջութիւնը ըմբռնել և նորա մասին վիճակատար գաղափար կազմել։ Հակիրճ, համառօտ խօսքը, սահմանին հասկանալի բառերը՝ չատ վայելուչ են այս դէպքում։

Երկրորդ աստիճանում, այսինքն ասոցիացիօնի (միաւորութեան) աստիճանում պէտք է չարքի իւրաքանչիւր անդամը կամ հատ հատ մտքերը միմեանց հետ և գիտակցութեան մէջ առ ձեռն եղած մտքերի հետ միաւորուին և կապուին։ Մտքերի չարքերը, որոնք կանխապէս արդէն կազմուել են, այժմ ընդարձակվում են, իսկ նոր չարքերի կազմութիւնը այժմ սկսվում է։ Այս միջոցում անհրաժեշտ սեպհական անհատականութիւնը մեծ ազդեցութիւն է արտայայտում, ամենայն առանձին յատուկ կերպով սեպհականացնում է իրան ասանդածը, ամենայն առանձին անհատապէս որոշ մասնաւոր պաշար ունի թէ ձևի և թէ բովանդակութեան կողմանէ և նորը ըմբռնում է ոչ թէ այնպէս, ինչպէս իր ընկերը։ Ուստի երկրորդ աստիճանի խընդիրը միայն այն ժամանակ կարող է լուծուել, երբ որ անհատին յատուկ եղածը կը յարդուի, իսկ այս կատարել կարելի է, եթէ աչակերտին ազատութիւն և աւելի որոշ իւր անհատականութիւնը արտայայտելու։ Այս վախճանի համար ամենադեղեցիկ միջոցն է ազատ խօսակցութիւններ և նվութի զննութիւն ամենազանազան կողմերից։

Ասոցիացիօնի աստիճանում ամեն մէկ նոր միտքը զանազան միաւորութեան, զանազան խմբակցութեան մէջ է մտնում։ Եւ այս կերպով իր բռնած տեղերը մասամբ իրա համար էլ պատահական են։ Մտքերը չատ տեսակ կարելի է միաւորել. բայց ամենայն միաւորութիւն պարտաւպատշաճ միութիւն չի կազմի։ Այսպէս էլ այն ամենայն հնարաւոր տեղերը, որ նոր միտքը ասոցիացիօնի մէջ պատահարար բռնել կարող է, բոլորն էլ

ուսուցման նպատակին համապատասխան չէն լինի։ Այս ուրեմն այժմ ուսուցման առաջին խնդիրը այն պէտք է լինի, որ իւրաքանչիւր մարդին ցոյց տայ իր յատուկ տեղը, այսինքն իւրաքանչիւր միաւորը այն նպատակին համապատասխան տեղը գնէ, որ հարկաւ նորան պատկանում է և այսպէս կարդին բերած բոլոր չարքերը միատեղ և այնպիսի հիւսուածք կազմէ, որի հանդոյցները մի և նոյն ժամանակ այն մարդկն են, որոնք միանուագ չատ դանագան չարքերին են պատկանում որպէս յատուկ անդամներ։ Այս ընթացքով իւրաքանչիւր միաւորը մի հաստատ տեղ է ստանում միւսների մէջ, որոնք ամենքը նոյն հիւսուածքին են պատկանում. նորա մի կարգ—մի սիստեմ են սաացել. ուրեմն ուսուցման երկրորդ աստիճանը, ուր որ այդ կատարվում է, կարող է սիստեմի աստիճան կոչուել։ Այդ տեղ աշակերտի դիտողութիւնը կարգաւորութիւն է ստանում և ոչ թէ խառն ու չխոթ է մնում։ Այստեղ ինչ մէջոց պէտք է գործածել. անշուշտ ուսուցումը պէտք է դէպքաւոր կէտերը նախ և առաջ լաւ լուսաբանէ, որպէս զի ուշադրութիւնը այդ տեղ դադարի. բացի այս առաջուայ դրուցատրական ձևի փոխարէն թէ ուսուցիչը և թէ աշակերտը պէտք է գործ ածէն կապով և յօդաւոր պատմելու ձև, որպէս զի մարդերի կապը հաստատ պահպանուի և բոլոր մարդերի միատեղ չրջահայեցը հնարաւոր դառնայ։

Սակայն դասախարակչի համար այսպիսի սիստեմի վերջին նպատակը այն չէ, որ սանիկը նորը միայն և նթ ունենայ և դիտենայ, այլ ընդ հակառակ որ սանիկի մտածողութիւնը այդ սիստեմի սահմանների մէջ կանոնաւոր կերպով չարժուի անխափան իւրաքանչիւր կէտից սկսած մինչեի միւս որ և իցէ կէտը (§ 10)։ Ապա ուրեմն ուսուցումը այս չորրորդ աստիճանում, որ մենք մեթոդիական մտածելու աստիճան կարող ենք կոչել (մեթոդ — կանոնաւոր ընթացք), պէտք է աշխատէ նախընթաց աստիճանի մէջ ձեռք բերած սիստեմը վարժեցնել և դործադրել տալ։ Այս նպատակին են ծառայում թարգմանութիւնները, չարադրութիւնները, մաթեմատիկական և ֆիզիքական խնդիրների լուծմունքը և այլն։

Ուրեմն մտաւոր ամենայն խմբի մէջ ուսուցումը մի քան միտղէ յաջորդաբար պէտք է հոգայ մտաւոր չարքերի պատրաստութեան, միաւորութեան, կարգաւորութեան և դործադրութեան համար։ Այս կերպով հետզհետէ դոյանում են չատ խըմբեր, որոնք ըստ ինքնին նոյնպէս տարբեր կը կազմեն աւելի բարձրագոյն խմբերի համար, մինչև որ համեմատաբար ամենաբարձր խմբաւորութիւնը կատարուի, այսինքն մինչև որ իւրաքանչիւր անհրկի անհատական ամբողջ մտածողութեան մէջ մինեչդին կապ և սիստեմ հաստատուի։

Այս քննութիւններից հետևում է, թէ ուսուցման որ և իցէ նիւթի աւանդելու յաջորդականութեան մէջ չեն կարող նոյն սկզբունքները առաջնորդող լինել, որոնց վերայ որ հիմնուած է ուսումնական սիստեմը (համեմատ § 14)։

Ուսուցման նիւթերը այնպէս պէտք է կարգաւորուին, որ ամենայն նոր մտքի համար բազմաթիւ կապակցութեան կէտեր դտնուին հնի մէջ. ուսուցումը պէտք է միրձաւորից դէպի հետաքրքրը, պարզից դէպի բաղադրեալը, հեշտից դէպի դժուարը, յայտնի առարկայից դէպի անյայտը առաջանայ։ Թող այն, ինչ որ մէկ աշակերտի համար մերձաւոր, ըմբռնելի, հետաքրքիր և ծանօթ է, բոլորովին կախուած է նորա անհատական հանգամանքներից և ուրեմն այս վերջիններիը ուսուցման կանոնաւոր կազմակերպութեան վերայ անշուշտ նշանաւոր ազդեցութիւն պէտք է գործեն։ Միևն կողմից այն ևս չպէտք է մոռանալ, որ ինչպէս § 29 և § 30 -ի մէջ օրինակով ցոյց տուեցինք՝ իւրաքանչիւր առարկայի համար նախ և առաջ ուսման այն նիւթը պէտք է որոշուի, որի չորս կողմը միւս ուսմունքների նիւթերը պէտք է համակցուին և չարադասուին։

Սանիկի անհատականութիւնը նամանաւանդ չափ պէտք է լինի այն ժամանակամիջոցը որոշելու համար, թէ արդեօք երբ պէտք է սկիզբ առնէ մի նոր ուսմունքը։ Այն ժամանակից երբ որ սանիկն իւր հոգեկան գործունէութիւնն սկսում է նոր առարկաների վերայ դարձնել, ուսուցումը պէտք է զգուշանայ, որ չլինի թէ մտքերի զանգուածքները անկարդ կազմուին, հին մտքերի հետ սխալ կերպով կապուին, կամ թէ մէկուսի առանձ-

նան և այդպէս անվտանգ միւսներից խոպան խոչընդոտ միւս մարտաւոր չրջանի ազդեցութիւնից։ Ահա երբ որ այդպիսի երկիրդ կայ և մարքի զանգուածները այդ գրութեան մէջ են երևում, նոր ուսմունքը պէտք է իւր սկիզբն առնու։

Այս պահանջմունքին բոլորովին հակառակ կը լինէր գոր օր. եթէ մերձաւորագոյն մինչև 13 տարեկան հասակը լոկ մարդային բնական պատմութիւն ուսուցանէինք, ապա նորա փոխարէն ֆիզիքայ անցնէինք և երկու տարի միջոցի չափ ոչ քիմիա և գուցէ երկու տարի էլ անցնելուց յետոյ հանքաբանութիւն աւանդէինք։ Ինչու համար մանուկն անպատճառ 13 տարեկան հասակին պէտք է հասնի, մինչև որ կարելի լինի ուսման ժամանակ նորայ հետ խօսել ջրի եռ գալու մասին, ջերմաչափի և օդաչափի մասին, ամպերի և անձրևի ծագման մասին, մագնիսական սլաքի և ծիածանի մասին։ Ինչու համար նա 15 տարուց առաջ չպէտք է ծանօթութիւն առնայ օդի բաղադրեալ մասերի մասին, այրուելու գործողութեան մասին կոչտ և փափուկ ջրի զանազանութեանց մասին, լաստղի և ուրիշ հեղուկների բնականապէս եռ գալու գործողութեան մասին։ Ինչու համար նա 17 տարեկանից առաջ չպէտք է սովորէ ամենայն օր ձեռքին պատահող քարերի տեսակները զանազանել։ Մի՞թէ ճշմարիտ այն պատճառով, որ անկարելի է նորան այդ նիւթը կատարեալ ուսումնական լրութեամբ աւանդել։ Ներկայ մանուկին մենք երբէք սկսինչ չպէտք է աւանք, ինչ որ ուսումնականօրէն սայդ չէ, բայց բնաւ պարտաւոր չենք ամենայն բան ասելու, մանաւանդ ուսուցման սկզբին, ինչ որ ուսումնական գիտութիւնը մի առարկայի մասին վարդապետում է։ Այս անկարելի է և մինչև անգամ չպէտք է կատարել ուսուցման նա և բ ա ր ձ ր ա գ ո յ ն ա տ ի ճ ա ն ի ժամանակ։ Ապագային երևոյթների իմացութիւնը, մինչև անգամ երբեմն նաև նոցա կապակցութեան մասին մի ազօտ գուշակութիւնը, չատ անգամ մանկան համար մատչելի է և ուրեմն չպէտք է ծածկել նորանից. իսկ պատահարքների ներքին պ ա տ ճ ա ռ ն ե ր ի ք ն ն ո ւ թ ի ւ ն ը թող յետագայի և ոչ աւանդուի, որչափ որ այդ բնագիտական ուսուցման նախապիծը կնկերէ։

Եթէ արդարև կանուխ պէտք է սկսուին այսքան զանազան ուսմունքները, ապա իրաւամբ պէտք է տարակուսանք, թէ կից միմեանց աւանդելու նիւթերի բազմաւորութիւնը այդպէս աւելի աճում է, այն ինչ մենք մի անգամ պահանջեցինք նորա սակաւութիւնը։ Այս դժուարութեան առաջն առնելու համար մենք պէտք է յիշեցնենք, թէ նախ՝ հարկաւոր է փոփոխութիւն ուսմունքների մէջ նոցա աւանդելու ժամանակ և երկրորդ, ուսուցման ժամանակ առանց հարկի չատ մասերի՝ չպէտք է բաժանուի այն, ինչ որ մանկավարժօրէն զուգաձած է (§ 31)։ Առաջին կէսի մասին մենք հետևեալ յօդուածում կ խօսենք։ Ինչ որ երկրորդ կէսին վերաբերում է, նորանից հետևում է, որ ա ր դ է ն ս տ ո ր ի ն ա տ ի ճ ա ն ի մ է ջ կենդանաբանութիւնը, բուսաբանութիւնը, հանքաբանութիւնը, ֆիզիքան և քիմիան նիւթ պէտք է տան բնագիտական ուսուցման համար, բայց այնինչին չի հետևում, թէ այդ գիտութիւնները նախագծի մէջ կից միմեանց որպէս անկախ և առանձին ուսմունքներ պէտք է չարուին։ Ընդհակառակ այն աստիճանում բաւական է, որ միայն մէկ ուսմունքը բոլոր բնագիտական և աչխարհագրական, իսկ վոքր ինչ յետոյ գոնէ միայն բոլոր բնագիտական նիւթերը իր մէջ միաւորէ (§ 31)։

§ 35. Ուսմունքների փոխոխմամբ ընդ ս տ ա տ ո ւ թ ի ւ ն ն ե ր կ գոյանան ուսուցման չարունակ ընթացքի մէջ։ Բայց այսպիսի ընդհատութիւններ կարևոր են և այն պատճառով, որ ֆիզիքապէս և հոգևպէս անկարելի է՝ որոչեալ չափ ժամանակի սահմանից դուրս՝ մէնք մի առարկային ուշադրութիւն չնորհել կամ ընդհանրապէս գործունեայ լինել։

Մ ի չ ա ուսուցումը, մանաւանդ այնպիսի ուսուցումը, որ ձգտում է մտաւոր չրջանը ընդլայնացնել, ենթադրում է սանիկի մէջ տ ր ա մ ա դ ր ո ւ թ ի ւ ն իւ ր ո ւ ն ց ած մ տ ք ե ր ը ա ճ ե ց ն ե լ ու համար, այսինքն ու չ ա դ ր ո ւ թ ի ւ ն։ Այս ուշադրութիւնը լինում է կամ կամաւոր կամ ակամայ։ Կամաւորը մենք ինքներս ենք ուղղում առարկայի վրայ, իսկ ակամայ ուշադրութիւն են գրաւում նոյն այս առարկաները ինքեանք։ Ակամայ ուշադիր ենք այն առարկաների համար, որոնց որ մեր հետա-

քրբրութիւնն ենք չնորհում։ Նամարար ուչադրութեան ժամանակ պակասած հետաքրքրութեան փոխարէն մեր կամքն է հանդիսանում։ Կամեցած առարկան հետաքրքրում է ոչ թէ ինքն ըստ ինքեան, այլ որ նրանից մի ուրիշ բանի համար, և ուրեմն մեր իսկական հետաքրքրութիւնը բուն այդ ուրիշ բանումն է հաստատուած։ Այս տեղից հետևում է, թէ կրթողական ուսուցումն ընդհանրապէս պէտք է միայն սկզբում ուչադրութեան մասին հոգայ, և նորա սրբազան պաշտօններից մէկն է այդպիսի ուչադրութիւն զոյացնել։ Եթէ և երբեմն կամարար ուչադրութիւն գործածէ, նա կը գործ ածէ այդ օրպէս միջոց նպատակի համար, այսինքն նա կը գործ ածէ այդ այն յոյսով, թէ այդ միջոցով աչակերտի անուշադրութիւնը յաղթելով, վերջապէս իրան կը յաջողի սկզբում ուչադրութիւնն էլ դրաւել ուսուցման առարկայի համար։

Բայց կամարեալ վարպետին ևս չի յաջողի, որ մի որոշ չնալ ժամանակ հոսելուց յետոյ, դարձնալ գրաւէ իր աչակերտի սկզբում ուչադրութիւնը հարկաւոր չափով։ Եթէ ուսուցիչը մէկ աչակերտի հետ գործ ունի, նա ունելի հնչա և չուտ կ՚արկաէ, թէ երբ է ժամանակ այս կամ այն ուսուցումը դադարեցնելու, նոյնպէս և թէ ե՞րբ աչակերտը տրամադրութիւն ունի նոյն ուսումը զարձնալ չարունակելու։ Խնարկէ այլ է եթէ միանուագ և միասնէզ բազմաթիւ աչակերտներ են ուսանում, այդ հանդամանքում ժամերի կարգաւորութիւնը միջին հաշուով պէտք է կատարուի։

Եթէ մեր հոգուն նորանոր մտքեր են մատուցանում, նորա այն ուղ ընդդիմակաց մտքերին են յանդիպում և այդպէս գիտակցութեան մէջ առ ձեռն աղծևմատածողութեան հաւասարակշռութիւնը կը խանգարուի։ Քանի որ նորը ունելի կատակվում է, այնքան ունելի անհանգիստ է լինում այն չարժը, որ նա հոգու մէջ գոյացնում է։ Այսպիսի անհանգստութեան ժամանակ անհնարին է նորը պայծառ և հասկանալով ըմբռնել. յետոյ ու առաջին մասերը խառնվում են և չեն որոշվում միմեանցից. այն բանը, որ մեզ այսրոպէին սկսեց զբաղեցնել, վերըստին պէտք է ընդմիջենք և մտքից թողնենք, առաջ քան մեզ

հայիտալով, թէ ինչ էր արդեօք այդ զբաղմունքը. մենք զգում ենք որ մտածողութեան կանոնաւոր ընթացքը մեզ չէ յաջողվում. մեր ուչադրութիւնը չի կարողանում ոչ մէկ մտքի առաջ զաղարել. նա աստանդական է լինում, մինչև որ խազաղ անյայտանում է։ Եթէ հասակաւորների հոգու մէջ անգամ հաւասարակշռութիւնը այսպէս խանգարուել կարող է, ապա որչափ աւելի մանկական հոգու մէջ, ուր միաւորութիւնները աւելի թոյլ են կամ բնաւ պակասում են, ուր շատ նոր մտքերը դեռ ոչ մէկ համապատասխան մտքեր չեն գտնում հների մէջ, որոնք եթէ առձեռն լինէին՝ կը կարողանային արդիլքները ընկճել կամ թուլացնել և այդպէս գէթ մասամբ անհանդիստ չարժման առաջն առնուլ։ Թէպէտ և դաստիարակիչը ուսուցման ժամանակ այնքան աւելի կզգուշանայ արագութեամբ և չափով դիպել և կպատակել իւր աւանդելիքը, քանի որ մտադրած է իւր սանիկը. նա որչափ կարելի է քայլ առ քայլ առաջ կ՚երթայ և իւրաքանչիւր ընդարձակ ամբողջութիւնը մանր մասերի կ՚բաժանէ. նա կ՚խօսի կարճ նախադասութիւններով, հանդարտ ձայնով և չ՚չապկռով։ Սակայն որովհետև ուսուցման մէկ խնդիրն էլ այն է, որ աչակերտի մտաւոր չքջանը հարստացնէ նաև նոր մտքերով, ուրեմն այն հոգեկան վիճակը՝ որից որ դաստիարակիչը պէտք է խուսափէ՝ միայն ուչացնել կարող է և ոչ թէ խափան անհնարին կացուցանել։ Իսկ եթէ մի անգամ այդ վիճակը զոյացաւ, ապա ուրեմն մեզ ուրիշ ոչինչ չէ մնում, եթէ ոչ մեր այն զբաղմունքը, որ այդ վիճակը զոյացրեց, զադարեցնել առ ժամանակ և մէկ ուրիշ մտաւոր չքջանին դիմել, որը որ այն հոգեկան անհանգստութիւնից մաս չունի, և ուր մենք արդէն պատրաստի ունինք այնպիսի կարգաւորուած և պինդ միաւորուած մտաւոր զանգուածքներ, որ իրանց վերարտադրութեամբը գիտակցութեան մէջ չուտով կմխնացնեն այն չիմիուած և դեռ չաւ չը կապուած և կարգաւորուած մտքերը, և վերսին կ՚հաստատեն պայծառ ըմբռնողութեան համար այնքան կարևոր հաւասարակշռութիւնը։

Այս նկարագրած դէպքում պատճառը նորի չափազանց քաղցրութիւն էր, որով սանիկը ընդունակութիւն կորցրեց

ակամայ ուշադիր լինելու համար։ Բայց նոյն ազդեցութիւնն ունի նաև նորի չափազանց սակաւութիւնը։

Այն մտքերը, որ սանիկը հետզհետէ ընդունում է, ինչպէս շատ անգամ կրկնել ենք, շղթաերով կարգաւորվում են։ Աղղ եթէ այսպիսի մէկ շարքին պատկանող միտքը ուսուցման միջնորդութեամբ վերարտադրվում է, հետզհետէ շարքի հետևեալ անդամներն ևս առաջանում են. մէկ խօսքով վերարտադրվում է ամբողջ շարքը։ Քանի տեղ այս դործողութիւնը կրկնվում է, այնքան աւելի արագ է ընթանում շարքը։ Այս դէպքում աշակերտի մտածողութիւնը աւելի առաջ է կարում և շուտ է կատարվում, քան այն ուսուցման ընթացքը, որ նորան զսպում, կանդնեցնում, և դադարեցնում է մի և նոյն առարկայի վրայ։ Եթէ սանիկը իր մտածողութեամբ չարքի վերջին ծայրին է հասել, ուսուցման դանդաղ յառաջադիմութիւնից տարուած՝ պէտք է դարձեալ սկզբի անդամների կողմը վերադառնայ։ Այստեղ ուրեմն չի կարող գոյանալ այն գոհունակութեան զգացմունքը, որ միշտ գոյանում է, երբ որ դէմ յանդիման ելանելուն աղատ վերարտադրած մտքերը մէկ կողմից և ուսուցման միջնորդութեամբ մատակարարած նոր մտքերը միւս կողմից. ընդհակառակ կսկիծ անձրևութիւնը, որով որ սկսվում է այն անուշադրութիւնը, որ աշակերտը միշտ և աւելնում է, թէ շատ լաւ գիտէ և ծանօթ է, ինչ որ իրան պատմել են ուզում։ Ջանձրութեան զգացմունքը հեռու պահելու համար, ուսուցիչը պէտք է հոգայ որ իւր ուսուցումը շատ դանդաղ չը յառաջանայ և որ շատ երկար չկանդնի մի և նոյն առարկայի վրայ։ Բայց որովհետև ուսուցումը միւս կողմից չափազանց արագ չ'պէտքէ քայլէ, նա պէտք է աշխատէ միջին արագութեան տեղիմանը դտնել։ Այս նկատողութիւնը ոչ միայն նախ, այլ և ձևին կ'վերաբերի, որով որ նախ մատակարարվում է ձանձրութիւնը ոչ միայն մտքի աչքատութիւնից է յառաջանում, այլ ծագում է նաև անկենդան, չոր ուցամաք դասատուութիւնից։

Ինչպէս որ ուսուցիչը նորանից չափազանց շատ թիւնից դոյացող անուշադրութիւնը միայն մասամբ ուշացնել կարող է, բայց չէ կարող բոլորովին անհնարին կացուցանել, այնպէս էլ և այն անուշադրութիւնը, որ նորանից չափազանց սակաւութիւնից է յառաջանում։ Ուսուցման վերայ մի պարտաւորութիւն է մնում, որ հիմնաւոր լինի, այսինքն որ մի առարկան ամենայն կողմից դիտել և ամենայն յարաբերութիւններով քննել։ Այս պարտաւորութիւնը կարող է նա կատարել, եթէ նոյն առարկայով երկար զբաղի։ Բայց մենք տեսանք, որ երկար զբաղմունքը թուլացնում է ակամայ ուշադրութիւնը, եթէ և ուսուցումը ամենայն միջոցներ գործ դնէ, որպէս դի ձանձրութեան տեղի չտայ, վերջապէս դարձեալ մի ժամանակ կու գայ, երբ աշակերտը առարկային կ'սատ օրատանէ։ Դորան էլի զբաղեցնել նոյն առարկայով, կ'նշանակէ չատ ծառայութիւն չ'բերել կրթողական ուսուցման։ Սա փոքր ին ժամանակ թող կու տայ այն առարկան, որ աշակերտին էլ չէ հետաքրքրում, և կ'սկսէ ուրիշ առարկայով զբաղեցնել նորան, որպէս դի թող տուած առարկան այն ժամանակ վերստին շահրտնակէ, երբ որ նորան արդելող մտքերը արդեն իջել են (յիշատակութիւնից), և ուրեմն էլ անհնարին կը լինի որ դոցանից կազմուած շղթաերը արագ արագ ընթանան և ուսուցման հանդարտ ընթացքի առաջը կարեն։ Իսկ թէ այն առարկան, որ թող տուածի տեղն է բռնում, նախկին մտաւոր շրջանից բոլորովին այլ շրջանին պէտք է պատկանէ, թէ նա այնպիսի մտքեր պէտք է կարողանայ ծնանել, որ նախկին մտքերից բոլորովին այլասեռ և հեռու լինին, և ուրեմն ոչ միայն հին մտածողութեան ընթացքը չ'կարողանան դարձեալ շարժել, այլ ընդհակառակ հին ընթացքը պատճառող մտքերին դուրս մղեն, այս բոլորը վերև ասածից ինքն իրա թէ հասկանալի պէտք է լինի։

Մինչև այժմ այն հանդամանքների մասին խօսք եղաւ, որոնք սահմանում են մի որոշ ուսմունքի մէջ ուսուցման երբեմն երբեմն դադարեցնել, կամ նոյն ուսմունքի մի որոշ առարկայի քննութիւնը ընդհատել։ Բայց եթէ մտածենք, որ դանազան զբաղմունքների յաջորդութեանց ընթացքին հետզհետէ դործ են կատարում դանազան մտաւոր զանգուածներ, որոնց մէջ և մի կապ և ամբողջութիւն պէտք է հաստատուի, ինչպէս որ

կրթութեան նպատակը մեզանից այդ պահանջում է, ապա հասկանալի է և այն՝ թէ որքան կարևոր է որոշել միջոցները ուսուցումը բնդհանրապէս դադարեցնելու *).

Որովհետև հոգին ու մարմինը փոխադարձաբար սերտ կապուած են՝ այն կարևորութիւնը ունի ստիպողական դաստիարակ. և այդ կապակցութիւնը մանաւանդ նորանումն է երևում, որ հոգեկան գործունէութեամբ մարմնական ջղութիւնը սպառում է, որ հոգեկան գործունէութիւնը ունի ախորժութեամբ է կատարվում, երբ մարմինը առոյգ է, և որ մարմնական հանգստութեամբ աճում է ոչ միայն մարմնական ոյժը, այլ և հոգեկան գործունէութեան զօրութիւնը։

Ինչպէս յայտնի է ուսուցման ընթացքի ժամանակ կարևոր եղած դադարումները մասամբ լինում են ուսուցման միևնոյն օրերին (դասամիջոցներ), մասամբ չորեքթը մէկ անգամ (կիրակի օրերին), մասամբ էլ ուսուցման ամեն մի մեծ բաժիններից յետոյ, այսինքն արձակուրդներ են. (միջանկեալ ազն օրերը ունի եկեղեցական և քաղաքական խորհուրդ ունին, քան թէ մանկավարժական)։ Մանկավարժութիւնը ամենայն դէպքում պահանջում է, որ եթէ դադարումներից միջնորդութեամբ ուսուցումը բաժանվում է մեծ և փոքր բաժինների, ուսուցման նիւթի մէջ էլ այդպիսի բաժիններ լինեն։ Մինչև անգամ իւրաքանչիւր դասի վերջին՝ այդպիսի բաժինը պէտք է մի տեսակ լրանայ նիւթի մէջ։

*) Այս խօսքերից դուրս այն է հետևում, իբր թէ ամբողջ ուսուցման այսպիսի ընդհատումները ունի սակ սակ հարկաւոր են այն սանիկների համար, որոնք զարգացման բարձր աստիճանի վրայ են կանգնած և որոնց մտաւոր շրջաններն արդէն ունի ներքին և անհրաժեշտ են աւելի քան թէ պակաս զարգացում ունեցողների համար։ Բայց այդ սոյդ չէ. որովհետև քանի հոգին ունի հարուստ է զանազան տեսակ մտքերով, այնքան ունի քիչ նոր բան կայ նորա համար, այնքան ունի նման մտքեր կը գտնեն նորա մէջ ուսուցումից մտաւորած նոր մտքերը, և ուրեմն այնքան սակաւ կը խանգարուի սոցա պատճառով ներքին հաւասարակշռութիւնը։ Ուստի հասակաւոր սանիկի համար ունի ուշ ուշ հարկաւոր կը լինի ուսուցման ընդհատումները, բայց ի հարկէ նորան ունի երկարատև ընդհատումներ հարկաւոր են, քան փոքրահասակ սանիկին։

Բայց ինչպէս պէտք է ուսուցումը իւր միութիւնը և կապը պահպանէ, եթէ իւր չարունակ ընթացքը այդպէս ստէպ ստէպ պէտք է ընդհատէ։ Այս հարցմանքին կարճ պատասխան պէտք է տալ մի ընդհանուր խօսքով, այսինքն թէ «կրկնութիւններով»։

Սակայն դադարմանց միջոցի ժամանակ չ'պէտք կատարելին այդ կրկնութիւնները։ Դադարմանց նպատակն այն է, որ որոշել մտքերի զանազանները միմեանց և մարմնաւոր զօրութիւնը, որ հոգեկան գործունէութեան պատճառով սպառուել է, վերականգնել։ Կրկնութիւնները երկու նպատակին էլ հակառակ կ'ներգործեն։

Մեր պահանջած կրկնութիւնները ոչ միայն այն նպատակին պէտք է ծառայեն, որ խնայուի ուսուցման կորած թելը չարունակելու ժամանակ, թէ մինչև այժմ լրջի իրան թողած մտաւոր շրջանը արքանը անկորուստ պահպանել է և արքանը դարձեալ հարկաւոր է յիշատակել տալ, նմանապէս թէ այդ մտաւոր շրջանի մէջ ինչպիսի նոր փոփոխութիւններ են մտել ուղղաւորութեան և հաղորդակցութեան միջնորդութեամբ,—այլ և նորա պէտք է կորած և թուլացած միաւորութիւնները վերըստին հաստատեն, սրան միաւորութիւնները վերստին լուծուին և նոր կապերով կապուին, և նոր մտքերի համար, որ այժմ պէտք է աւանդուին, համակցութեան կէտեր գտնեն և ուշադրութիւն գրաւեցնեն (§ 38)։

Այդպիսի կրկնութիւնը տակ կրկնութիւն չէ, այլ աւելի այդ ժամանակ ուսանում է, այսինքն ոչ միայն իւր ուսածին նոր ձև է տալիս, այլ և իւր ուսածը հարստացնում է։ Եւ ուրեմն դա պէտք է զանազանուի ոչ միայն այնպիսի կրկնութիւններից, որի նպատակն է մտքերի չարքի անդամները աւելի ուրա կապել և այդ չարքերի ընթացողութիւնը աւելի արագացնել և հաստատուն չինել (§ 34), այլ և այնպիսի կրկնութիւններից, որ որպէս հարցաքննութեան մէկ ձև, միայն և եթէ կամենում է խուզարկել, թէ արդեօք սանիկի գիտութեան չափը։

4. Գ լ ո ւ խ

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴ

§ 36. Սանիկը ուսուցումն ընդունելուց առաջ՝ բերում է իւր հետ մի որոշեալ մտաւոր չրջան, արդ կրթողական ուսուցման պարտքն է այդ մտաւոր չրջանը այնպէս ձևաւորել և փոփոխել, որ կրթութեան նպատակին համապատասխան լինի։ Այդպիսի ձևաւորութիւնը նախ նորանոյն է կատարվում, որ առ ձեռն եղած մտաւոր չրջանը իւր սահմաններում իւր բազադրեալ մասերի բաժանվում և ուղղվում է, և երկրորդ նորանոյն, որ նա իւր սահմաններից դուրս նոր մտքերով ընդարձակվում է։

Ուսուցման գործնականութեան ժամանակ այդ երկու գործողութիւնները էլ, որով որ մտաւոր հոդու առ ձեռն մտաւոր չրջանը փոփոխութեան է ենթարկվում, իրարից չ'պէտք է բաժանուին։ Որովհետև՝ չատ անգամ երբ որ ուզենանք առ ձեռն մտաւոր չրջանը ուղղել, հարկաւ պէտք է լրացնենք նոր մտքերով, իսկ նոր մտքերն էլ միւս կողմից մանկան հոդու մէջ չեն կարգաւորուի ու չեն հաստատուի, մինչև որ կանխապէս առ ձեռն եղած չրջանից չ'որոշենք և չ'բարձրացնենք այն հին մտքերը, որոնց հետ որ նորը պէտք է կապուի։

Երբ որ ուսուցումը արդէն պատրաստի եղած մտաւոր չրջանը իւր մասերի է բաժանում և այն մասերը առանձին քննում է, այն ժամանակ նա մաս մաս բաժանելով իշնում է քաղադրեալից դեպի պարզը, այն ինչ՝ երբ որ նա մտաւոր չրջանը ընդարձակել է ուզում՝ առ ձեռն եղած մտքերի հետ նորը միաւորելով կամ բաժանմամբ ստացած տարրերը միմեանց հետ կապելով, առաջ է գնում պարզից դէպի բազադրեալը։ Ուսուցման այդ երկու տեսակները իրարից զանազանվում են այն ընթացքով, որ ուսուցումը բռնում է իւր նպատակին հասնելու համար, և ուրեմն դոքա կարող են ուսուցման զանազան մեթոդներ կոչուել. այնպէս որ մենք

այսուհետև կարող ենք խօսել ուսուցման վերլուծական և վերաբաղադրական (անալիտիքական և սինթետիքական) մեթոդի մասին կամ աւելի հասարաօտ ասել, վերլուծական և վերաբաղադրական ուսուցման մասին։

Բայց այդ երկու անուանները այնքան զանազան մտքով է դործածուած *), որ աւելորդ չէ ուրիշ այնպիսի անուններ հնարել, որոնք առանց երկմտութիւն գոյացնելու, ուղղակի ծանուցանեն այն իրը, որի յայտարարը որ դոքա պէտք է լինեն։ Ուսուցումը որ մենք վերլուծական կոչեցինք, պէտք է սանիկի մտաւոր չրջանը անդամատե կամ բաժանէ, ուղղէ և կարդի բերէ և ուրեմն կարող է կոչուել անդամատողական կամ մեկնողական. ուսուցման միւս տեսակը յարմար է ընդարձակողական կոչել։

Բայց մենք պէտք է մեր բաժանումը փոքր ինչ դարձեալ չարունակենք։ Պատմութեան մի դաս, որ աշակերտին ծանօթացնում է այնպիսի իրողութիւնների և անձինքների հետ, որոնք նորան ցարդ յայտնի չէին, անտարակոյս ընդարձակողական ուսուցմանն է պատկանում, այնպէս էլ անտարակոյս հարթաչափութիւնից մի նոր գլուխ, որ սանիկին դեռ անծանօթ է, ընդարձակողական ուսուցումն է։ Բայց դարձեալ որքան զանազանութիւն կայ պատմական և վերջին յիշած երկրաչափական ուսուցման մէջ։ Պատեղ պէտք է գոյացնել բոլորովին նոր ծանօթութիւններ առարկաների, անձինքների և իրողութիւնների մասին, այս տեղ պէտք է գտնել նոր յարաբերութիւններ այն մտքերի մէջ, որ արդէն վաղուց կան սանիկի դիտակցութեան մէջ։ Մտաւոր չրջանը կարելի է ընդարձակել կամ նորաձով, որ ուսուցումը լրացնում է այն երկու աղբիւրները, որ ձեղից որ մեր բոլոր մտքերը բղխում են, այսինքն այնպիսի

*) Գուցէ այս ծագել է գլխաւորապէս այն պատճառով, որ շատ անգամ ուսուցիչները չեն նկատել տրամաբանական և դիդակտիքական մեթոդի մեծ զանազանութիւնը։ Տրամաբանական մտքով պէտք է վերլուծուի և վերաբաղադրուի այն, ինչ որ գիտութեան բովանդակութիւն է կազմում, իսկ դիդակտիքական մտքով այն, ինչ որ մանկան մտաւոր չրջանն է կազմում։

մարդը է դոյացնում, որ մինչև այսօր սանիկին յայտնի չէին փորձառութիւնից և հաղորդակցութիւնից, կամ նորանով, որ մասնաւոր աշխարհ բաղկացնող առանձին ծանօթութիւններն ու մարդերն նոր կերպով միմեանց հետ կապում է։ Առաջին դէպքում ընդարձակողական ուսուցումը կարող է յօրինողական կոչուել, երկրորդ դէպքում զարգացուցանողական, այնպէս որ մենք երեք տեսակ ուսուցման կամ ուսուցման մեթոդ իրարից զանազանում ենք, այսինքն անդամատոզական կամ մեկնողական, յօրինողական և զարգացուցանողական։

Արդէն ինքն ըստ ինքեան հասկանալի է, թէ ուսուցման երեք մեթոդն էլ փոխադարձաբար պէտք է իրար օժանդակեն։ Մեկնողական ուսուցումը սանիկի հոգու մէջ համակրութեան կէտեր է պատրաստում յօրինողականի համար, իսկ զարգացուցանողականն տալիս է այն անդամները կամ տարրերը, որով որ նոր մասերը յարաբերութիւններ պէտք է կազմուեն։ Յօրինողական ուսուցումը հարստացնում է փորձառութիւնն ու հաղորդակցութիւնը և այդպէս բազմացնում է մարդերի զանազանները, որ մեկնողական ուսուցումը պէտք է մշակէ։ Բայց միայն զարգացուցանողական ուսուցումն է վիտակցութիւնն տալիս առանձին առանձին մարդերի ներքին կապակցութեան մասին, և օրէնքն դա է պակաս ամենայն ուսուցման։

Ուսուցման այս զանազան մեթոդների միացման գործադրութեամբ՝ կ'յաջողուի սանիկի մարդի մէջ ծանօթութիւնները դոյացուցանել տալ կամ դեներատիւ (դոյացուցանողական) կերպով ուսուցանել։ Տրամաբանութիւնը զանազանում է դիտութիւն առանձին սոսկ վարդապետական և դոյացուցանողական (դոգմատիկական և գինեսիկական) ձևը. երբոր մի դասախօսութիւն այնպէս է կազմուած, որ նորա մէջ մի ըստ մեծի հետևում են սոսկ հաստատական վճիռներ հանդերձ ապացոյցներով, բայց առանց այն ճանապարհը ցոյց տալու, որով որ նորա գտնուել կամ դոյացել են, այն ժամանակ նա կոչւում է սոսկ վարդապետական (դոգմատիկական), իսկ երբ որ նա այնպէս ձև է առնում, որ

դիտութիւնը հարցեր լուծի առաջ ծնանում և ձևանում է, այն ժամանակ կոչւում է դոյացուցանողական (դենետիկական)։ Նոյն այդ համապատասխան մարդով դիդակտիկայի մէջ կարելի է մի ուսուցում սոսկ վարդապետական կոչել, եթէ նա սանիկին մի դիտութիւն է աւանդում, որպէս մի պատրաստի եղած բան, իսկ դոյացուցանողական կոչել, եթէ նորա մարդի մէջ ծնանում և հետզհետէ աճեցնում է այն։ Եւ ուրիշն ի հարկէ հարկաւոր է ուսուցման մէջ սոսկ վարդապետական և դոյացուցանողական մեթոդները իրարից զանազանել, սակայն չպէտք է մոռանալ, թէ կրթողական ուսուցման էութիւնը միայն այն ժամանակ կ'պահպանուի, եթէ նա մի չափ դոյացուցանողական ընթացք բռնէ։

§ 37. Մեզ այժմ մնում է նախընթաց յօդուածի մէջ յիշած երեք մեթոդներից լուրաքանչիւրը առանձին քննել։ Մենք սկսում ենք անդամատոզական կամ մեկնողական մեթոդից։

Այն մասնաւոր չրջանը, որ կանխապէս խորհուած ուսուցման սկսելուց առաջ՝ մանկան հոգու մէջ գոյացել է նորա փորձառութիւնից և հաղորդակցութիւնից, աղատ չէ մեծամասն պակասութիւններից։ Ընդհակառակ նա կազմուած չի լինի կարգաւորած և պարտաւորաչաձ հաւասարակշռութիւն ունեցող մարդերից։ Ընդհակառակ նա միշտ բաղկացած է պատահմամբ կուտակուած մարդերի անկարգ զանգուածներից, որոնք ջոկ ջոկ միմեանցից կամ պայծառ չեն ներկայանում գիտակցութեան մէջ, այլ խառնիխուռն են իրար մէջ և փոխադարձաբար միմեանց մթագնում են։ Աւելի խլխում են այն մարդերը, որ աւելի զօրեղ տպաւորութիւններից են յառաջ եկել։ Ինչ որ պատահական դիտողութեան ժամանակ—եթէ մանկան անդիտակցական փորձառութիւնը դիտողութիւն կարելի է կոչել—ուշադրութիւն է գրաւել, այն ևս նոր կազմուող հասկացութեան տպաւորութիւնների մէջ է մտնում, թէ և ինքն ըստ ինքեան նա մի անկական մասն լինի. ինչ որ ուշադրութիւնը գրաւել է և այդպէս արդիւնք է եղել նորան, որ իրական մասը նկատէ, այն ևս խառնուում է իրական մասի ապաւորութեան մէջ, իրև թէ այդ էլ նրա յատուկ մասն է։ Այդ պատճառով մանուկները այն

քան անկատար մտքեր ու ծուռ ըմբռնումներ ունեին զանազան իրերի և իրողութիւնների մասին, այդ պատճառով նոքա չեն կարողանում մտաւոր շարքերի անդամները ուղիղ կարգով ընթացնել կամ միմեանցից զատել։ Նոքա թէպէտ և ամենայն բան աչխատում են գործ ածել կամ նոցա միշտորդութեամբ մի բան սկսել, բայց ոչ թէ նպատակի համեմատ կամ իրին յատուկ եղած կերպով, այլ նայելով թէ այս ինչ րոպէին որպիսի մի նոր հնարագիտութիւն կ'ծնի նոցա գլխի մէջ։ Իւրեանց ազգականների և ծանօթների հետ հաղորդակցելու ժամանակ նոցա զգացմունքները չեն մնում միատեսակ, այլ փոփոխական են, այդ զգացմունքները խառնվում են միմեանց հետ և մի անորոշ, խառնազումար զգացմունք են կազմում, և որ աւելի նշանաւոր է, այդ զգացմունքների մէջ խառնվում է սեռալ հասկացողութիւններից ծնանող անձնական չհասկըութիւնը, այնպէս որ էլ անհնարին է անչահասիրական համազգածութիւն ունենալ ուրիշների համար կամ ուրիշների զգացմունքն մտքաւ որոով զգալ։ Այդ կերպով կազմվում են սեռալ և վնասակար գաղափարներ մանկանց յարաբերութիւնների մասին դէպի ծնողները, հարազատները և ուրիշ անծանօթ մարդիկը։

Ուրեմն ինչ պէտք է անել ուսուցումը այսպէս ծուռ կազմուած մտաւոր աչխարհի հետ։ Նա պէտք է համազումար մրցքերը բաժանել և ուշադրութիւն դարձնել սոյ այն առանձին մտքերի վրայ, որոնցից որ համազումարուած ամբողջութիւնը կազմուած է, և այդ առանձին մտքերին այն պայծառութիւնը տալ, որ կարողանան շարքերի անդամներ դառնալ, ինչպէս որ այս պահանջում է բազմակողմանի հետաքրքրութիւնը։ Այդ հնարով հիմք կը պատրաստուի մեր բազմակողմանի հետաքրքրութեան զանազանազ տեսակ ուղղութեանց համար։ և ուրեմն նոյն իսկ այս առաջին միակողմանի ուսուցումը, որ գնահատական ուսուցում անունով յայտնի է, պէտք է զարթնեցնէ էմպիրիկական, սպեկուլատիւական, էսթետիկական, սիմպաթետիքական, սոցիալական և կրօնական հետաքրքրութիւնները, կամ աւելի ճիշտ ասել, պէտք է աչխատել այդ զանազան հետաքրքրութիւնների ծագումը հնարաւոր կացուցանել։

Էմպիրիական հետաքրքրութեամբ, որ ուսուցանում է զանազանել և անուանել այն առարկաները, որոնք մանուկներին շրջապատում են կամ որոնց դէպքերին մասին նոքա որ և իցէ այլ կերպով լսացել են,—որ նա նոցա յատկութիւնները մէկ մէկ որոշել է տալիս և որպէս առարկաների մակդիրներ ճանաչել է տալիս, իսկ ընդհակառակ միաւորել է տալիս այն առարկաները, որոնք միևնոյն մակդիրներ ունեին,—որ նա առարկաները իրանց մասերի բաժանումէ, նոցա փոխադարձ դրութեան, նոցա կապակցութեան, նոցա չարժողութեան վրայ ուշադրութիւն դարձնել է տալիս,—որ նա առարկաների ճիշտ դրծածութեան մասին խօսում է, նոցա թիւը, նոցա չափը, նոցա կերպարանքը, նոցա կչիռը նչանակել և համեմատել է տալիս։ Այսպիսի ուսուցման առարկաներ են ննջեակի մէջ գտնուած իրերը, մարդու մարմինը, մինդեան միջոցները, հագուստը, բնակարանը, տան, քաղաքի կամ գիւղի շրջակայքը, կենդանիները, բոյսերն ու քարերը, երկնքի և երկրի երևոյթները, որքան որ սոքա մանկան գիտողութեան շրջանի մէջ պատրաստակում են։ Մայրենի լեզուի հետ էլ կարելի է այսպիսի վարժութիւններ կապել. խօսքը բառերի, բառը վանկերի, վանկը հնչիւնների կ'բաժանուի, ինչպէս որ առարկաների վերայ մի հատ նկատած յատկութիւնները նկատում են, այնպէս էլ պէտք է նկատուին յաջորդաբար յատկացող երևոյթները. պատահարքը պէտք է չարքերի բաժանուի և նորա առանձին անդամները պայծառ և որոչ յաջորդականութեամբ ըմբռնուին։ Այս կերպով համակցութեան կէտեր կ'հատատուին ինչպէս աչխարհագրութեան և բնագիտութեան, նոյնպէս և պատմութեան ուսուցման համար, որովհետև դժուար չէ նատկացնել, թէ կար ժամանակ, երբ այս ինչ կերպարանքը չէր գործածվում և անյայտ էր, այն ինչ հագուստը ուրիշ կերպ էր, մարդուս բնակարանը մեր այժմեան տանքն ու չափը չունէր, և այլն։

Ինչպէս միահեղ, նոյնպէս և յաջորդող առարկաների և իրողութիւնների բաժանութիւնը ցոյց են տալիս մեզ դէպքեր, երբ միասին եղածը կարելի չէ միմեանցից մեկնել և այնպիսի դէպքեր, երբ պատահ կամ չէ պատահ մեկնել միմեան-

ցից միասին եղածը, այսինքն մեկ կողմից ցոյց են տալիս օրէնքների կամ մի պատճառական կապակցութեան հետքերը, միւս կողից էմպեռիքականի հետքերը, այս վերջին դաղափարը ընդարձակ մտքով առնելով։ Ահա սորանումն է կայանում մեկնողական ուսուցման նչանակութիւնը սպեկուլատիւական և էմպեռիքական հետազրզրութեան համար։ Աշակերտի վերաբերութեամբ սակայն ուսանում և իմանում է, թէ ինչ կախում կայ նչանի և նչանակեալի մէջ, պատճառի և ներգործութեան մէջ, միջոցի և նպատակի մէջ, հիմքի և հետեանքի մէջ, և այս բոլորը ինչպէս մարդկային, նոյնպէս և բնութեան, ինչպէս մտաւոր, նոյնպէս և իրական չրջանների մէջ։ Վերջինի վերաբերութեամբ սովորութիւն պէտք է դառնայ նորա համար զանազանել վայելուչը անվայելից, զեղեցիկը տգեղից, բարին չարից, այն՝ ինչ որ գոհարիւն կամ դժգոհարիւն կարող է յարուցանել՝ անտարբերից։

Այս մեկնողական ուսուցումը մանրակրկիտութեամբ համար կամ համակրական հետազրզրութիւն կը զարթեցնէ, եթէ սանիկին այն դրութեան մէջ դնէ, որ կարողանայ կարեկցել այն մարդկերանց, որոնց հետ որ հազորդակցում է կամ որոնց հետ որ ծանօթացել է առակներով և պատմութիւններով։ Այս կատարվում է նորանով, որ նա մարդկերանց սրտի հակամիտութիւնը, արչաւ կարելի է ապրդ, բնական, մինչև անգամ սանիկին ևս հասկանալի զդայմունքների է բաժանում, նոյնպէս և նորանով, որ նոյն իսկ հնարով սանիկին հասկացնում է նաև նորա սեփական զդայմունքները, և վերջապէս նորանով, որ նորան ծանօթացնում է այն եզանակը, թէ ինչպէս նեբքին զդայմունքը արտաքին կերպով արտայայտել կարելի է։

Ինչ խօսակցութիւններով որ այդ ծանօթութիւնները տրվում են, նոյն միջոցներն էլ կ'զարթեցնեն մանրակրկիտութիւն ընկերութեան համար։ Սանիկի յարաբերութիւնները դեպի ընտանիքը, ծանօթները, ուսումնարանը, նա և այն մեքով պէտք է քննվեն, որ սանիկը ուշադրութիւն դարձնէ և ամենայն բան նկատէ, ինչով որ նա այդ յարաբերութիւններից

կախում ունի։ Այն ամենապարզ ընկերական յարաբերութիւնները, որ նա իր առակների և պատմութիւնների մարդկերանց մէջ զանում է, նոյնպէս այդ նպատակով պէտք է քննվեն։ Մի հայեացք մանկան չրջապատող կեանքի վերայ ցոյց կտայ նորան, թէ ինչպէս մարդիկ իրար հետ յարմարվում են և փոխադարձ օգնում են և թէ ինչպէս իւրաքանչիւրը միայն ուրիշների հետ միաւորութեամբ կարողանում է հասնել իր նպատակին։

Վերջապէս առաջին մեկնողական ուսուցումը կը օգնա կան հետազրզրութեան և կ'ծառայէ, որ նա մանուցոյց կանէ մարդկային զործութեան կախման, անկարողութիւն և սահմանի վրայ և մի և նոյն ժամանակ Աստուծոյ հայրական սիրոյ օգնութեան վրայ։ Այդ դաղափարները հասկացնելու համար առնելաւ միջոցն է զաւակների և ծնողների յարաբերութեան մասին խօսակցութիւններով կրօնի հիմքը հաստատել սանիկի սրտի մէջ։ Նոյնպէս և դիւցազներութիւններ առողջութեան, հիւանդութեան և մահուան մասին, մարդու մարմնի մասին, բնութեան անդիմադրելի երևոյթների մասին, երկրի հրաչալիքների մասին և դորա հակառակ մարդկային անցաւոր գործերի մասին,—կրօնական զդացմունք կարող են զոյացնել։ Նոյն աղդեցութիւն կունենայ, եթէ խօսուի զերբնաստանական և ուսումնարանի բարեսլաչտական սովորութեանց մասին, կիրակիների և եկեղեցական ծեսերի մասին։

Մենք մի անգամ ասացինք, որ այս ուսուցումը, որովհետև պարտաւոր է այն միաւոր չրջանը կարդաւորել, որ սանիկի հոգու մէջ առ ձեռն պատրաստի դնում է, պէտք է ինքըն ըստ ինքեան մի անկախ ամբողջութիւն կազմէ։ Բայց որովհետև միւս կողմից դա պէտք է համակցութեան կէտեր տայ ընդարձակագոյական ուսուցման ի բաքանչիւր առանձին ճիւղ աւորութեան համար, ապա ուրեմն սորա հետ էլ մերձաւոր կերպով պէտք է միաւորուի։—

§ 38 Մեկնողական ուսուցումը, որ մինչև այժմ մեր քննութեանց նիւթն էր, ամենայն ուսուցման սկզբնաւորութեան ժամանակ է գործ դրվում։ Նորա դլխաւոր առարկան է այն մտաւոր չրջանը, որ մանուկը հետեեալ ուսումը առնելուց

առաջ փորձառությունից և հաղորդակցությունից ձեռք է բերել. Ուսուցումն սկսուելուց յետոյ այդ մասնաւոր շրջանը ենթարկվում է փոփոխութեանց, որ մասամբ ուսուցմունից անկախ է կատարվում, մասամբ էլ ուսուցման միջնորդութեամբ է գոյանում։

Թէպէտ և ուսուցման չարունակութեան և յաջորդութեան ժամանակ հետզհետէ այն վտանգը կպակասի, որով սանիկի մտաւոր շրջանը կրթութեան նպատակին հակառակ կերպարանք կարող էր առնել, սակայն դարձեալ հարկաւոր է կրկին և կրկին կարգաւորել մտաւոր շրջանը, և ուրեմն հարկաւոր է մեկնողական ուսուցումը դարձեալ չարունակել հետաքրքրութեան դանազան ուղղութեան համեմատ, որովհետև նորա պարտաւորութիւնների մէկն է ընդարձակողական ուսուցման համար համակրցութեան կէտեր հաստատել, որպէս զի սորանից մշտուցած նոր մտքերը հնի հետ որչափ կարելի է բազմապատիկ և հաստատ կապուին։

Բաւական չէ որ ուսուցման նոր նիւթը, որ մտաւոր շրջանի ընդարձակելուն պէտք է ծառայէ, մանկավարժական նպատակների համեմատ աւանդուի։ Հարկաւոր է նմանապէս, որ հոգու մէջ արդէն եղածը նորն ընդունելու համար ընդունակ դառնայ և այնպէս ձեւաւորուի, որ նորի դիմաց ազատ ամբարձող մտքեր առաջացնէ։ Լաւ հունձը կախուած է ոչ միայն լաւ սերմերի ընտրութիւնից, այլ և այն արուր լաւ մշակելուց, որ սերմեր պէտք է ընդունէ։ Մ ե կ ն ո ղ ա կ ա ն ուսուցման պարտաւորութիւնն է նախապատրաստել ընդարձակողական ուսուցումը և այս վերջինով նոր նիւթի համար պիտոյն յատկացումը յաջողեցնել։ Ուստի պէտք է նորին նման մտքեր զարթեցնէ և առաջուց այնպիսի մտքեր չարժէ, որով նորը առանց դժուարութեան հասկանալի կարող է դառնալ, և այդպէս կանխապէս առաջն առնէ ընդարձակողական ուսուցման մէջ պատահելի այն ընդհատութիւնների դէմ, որ միջանկեալ բացատրութիւններով և յիշեցութիւններով անխուսափելի են, բայց դիտրին ըմբռնելուն արգելք են լինում և ուսուցման արարկայով դրազուելու հաճութիւնը խափան արմատախիլ են

անում։ Բայց ի հարկէ եթէ մեկնողական ուսուցումը այս յաջողեցնել է ուզում, պէտք է սանիկի մտաւոր շրջանի մէջ արդէն գտնուին այն տարրերը, որոնց վրայ որ հիմնուած է նորի հասկանալը։ Իսկ եթէ նորա չեն գտնուում, ապա ուրեմն կանխապէս մտաւոր շրջանը պէտք է լրանայ նոյն պակաս տարրերով, կամ թէ մեկնողական ուսուցման մեթոդի հետ ընդարձակողականը պէտք է կապուի։

Մեկնողական ուսուցումը կամենալով սանիկի հոգու մէջ նորի համար հողը պատրաստել՝ ոչ միայն այն մտքերը պէտք է կարգաւորէ, որոնք երբեմն ուսուցման մէջ յիշուել են, այլ և ուսուցումից անկախ անմիջապէս փորձառութիւնից և հաղորդակցութիւնից ծագող մտաւոր նիւթը պէտք է ձեռք բերէ, մինչև անդամ այս վերջինի մէջ աւելի սիրով համակրութեան կէտեր պէտք է որոնէ նորի համար, որովհետև նորա մէջն է հիմնուած սանիկի անհատական էութիւնը, և անհատականութիւնն է այն չինութեան ամենահաստատ և խորագոյն հիմքը, որ ընդարձակողական ուսուցումը կանդնեցնել է ուզում։—

§ 39. Նախնեաց յօդուածի մէջ ասածը մենք պէտք է, գոնէ մի քանի ակնարկութիւններով, առանձին առանձին ուսմունքների մէջ գործադրենք։

Պատմութեան մէջ կ՝յաջողուի սանիկին անցեալ ժամանակներում տեղափոխել, եթէ կանխապէս նորա ուշադրութիւնը դարձնուի ներկայի այն ծանօթ յարաբերութիւնների և դրութիւնների վրայ, որոնք պատմածին համեմատ են, եթէ ուր որ նա պէտք է տեղափոխուի, այն ժամանակաւանից մնացած յիշատակարանները նրան ցոյց տրուի կամ նոյնը նրան յիշեցնուի։ Որպէս զի սանիկը ընդունակ դառնայ պատմական անձինքների գործողութիւնները բարոյապէս կշռադատելու, նախ պէտք է խօսել այն գործողութիւնների մասին, որ նման տրամադրութիւններից են յառաջացել և որ կամ ինքը սանիկն է տեսել կատարելիս կամ ուրիշ պատմութիւններից իմացել է։ Այն անձինքների վիճակի համար պէտք է նրա մտածողութիւնը զարթեցնել, ցոյց տալով նորան նման վիճակները, որոնց մէջ նա ինքը, կամ նորա ազգականները, կամ նորա կենակիցներից

ամանք եղել են։ Որպէս զի պատմութեան ուսուցման մէկ նոր հատուածը նախընթացի հետ կապուի և հասկանալի լինի սանիկին՝ ոչ միայն դարկաւորէ նախընթացը կրկնել և մի և նոյն ժամանակ այն ամենայն մասերը առանձին ցոյց տալ, ինչ որ նորի հետ սօսինի կապուած է, այլ և ամենայն ջանք պէտք է գործ դնել, որ ամենայն աշխարհագրական, բնագիտական և ուրիշ կարևոր ծանօթութիւնները, առանց որոյ անկարելի է հետևելը հասկանալ, անթերի պատրաստ լինին, նոյնպէս հարկաւոր է կանխապէս զգուշակել տալ սանիկներին, թէ իրանց կարծիքով պատմութեան հետևելու ընթացքը որպիսի դարձք կարող է առնել, թէ արդէն անցած պատահածի դէմ գործող անձինքները ինչ դերք կը ըռնեն։ Բազմատեսակ խճճուած իրաւորութիւնների մասնատրութեանը այնպիսի պարզ գործողութիւնների, որոնցից որ նորա բաղկացած են և գործող անձինքների բնաւորութիւնների լուծումը այն առանձին յատկութիւնների, որ նորա իւրեանց գործերի մէջ ակնյայտնի ցուցանում են — այսպիսի վերլուծութիւնը, ասում ենք, ոչ միայն ամենի հասկացողութիւն կու տայ պատմական իրողութիւնների, նոցա կապակցութեան և պատմական անձնաւորութեանց մասին, այլ և դա կ'լինի առաջին սկիզբ (տրամաբանական) գաղափարներ կազմելու համար, առանց որոյ անկարելի է պատմութիւնը ուսումնական (պրագմատիկական) կերպով ըմբռնել և անձինքների մասին բարոյական դատողութիւն կազմել։

Մի և նոյն եղանակ պէտք է գործածուի *Հայոց և օտար լեզուով ընթերցանութեան* ժամանակ։ Աղջին կարդալուց առաջ պէտք է հոգալ, որ հատուածի մէջ պարունակուած մարդերը որչափ կարելի է շատ համակցութեան կերպ գտնեն սանիկի հոգու մէջ։ Դժուարութիւնները առաջուց պէտք է հեռացուին, սմենայն բան, ինչ որ նիւթական և լեզուական հասկանալուն ծառայել կարող է, կանխապէս պէտք է յիշեցնել։ Շատ անգամ, գրի օր. բանաստեղծութիւնների մէջ, հարկաւոր է լինում հիմնական իմաստը ճանաչել կամ մի որոշ տրամաղրութիւն գոյացնել, այս դէպքերում նախապատրաստ խօսակցութիւններով պէտք է լուսաբանել առաջինը, իսկ երկրորդը գերդ-

դուած։ Եթէ մէկ ուսանողի հիմքը եղել է մի որոշ պատմական առարկայ, մի աւանդութիւն կամ որև է ուրիշ դրական նիւթ, այն ժամանակ աշակերտը նախ սորա հետ պէտք է ծանօթանայ և ապա թէ նոյն իսկ ուսանողի հետ, որովհետև այս եղանակով ոչ միայն հասկացողութիւնը դիւրանում է, այլ և սանիկը ընդունակ է դառնում բանաստեղծական գրուածքի յատուկ նշանները ճանաչել։

Լեզուի ուսուցումը կարելի է նախապատրաստել մասամբ մեկնողական մեթոդը գործադրելով կարդացածի վրայ, հատուածները քերականօրէն վերլուծելով, մասամբ էլ յիշեցնելով լեզուի այն նիւթը, որ աշակերտը գիտակցութեամբ կամ անգիտակցութեամբ ուսուցման ժամանակ կամ անկախ նորանից իւր մտաւոր շրջանի մէջ հաւաքել է։

Գրաւոր աշխատութիւններ, *չարադրութիւն* գրել տալուց առաջնախապատրաստական խօսակցութիւնները այնպիսի ուղղութիւն պէտք է ստանան, որ միանգամայն երաշխաւորեն աշխատանքի յաջողութիւնը և նորա հետ կապուած հաճոյքիւնը։

Քանի որ *կրօնի* ուսուցման վարդապետութիւնները սանիկի մտաւոր շրջանի մէջ աւելի խոր և հաստատ արմատներ պէտք է ձգեն, այնքան աւելի հարկաւոր է նոցա համարնախ հողը պատրաստել, այնքան աւելի նշանակութիւն ունին այս տեղ նախապատրաստ խօսակցութիւնները նորը աւանդելուց առաջ։ Այդ խօսակցութիւնները պէտք է ոչ միայն մտաւոր աշխարհի ամենայն շրջանում այնպիսի մտքեր չարթնեն, որ նորա կարողանան նոր վարդապետութիւնը ըմբռնել և սեպհականացնել, մանաւանդ ինչ որ սանիկի անհատականութեան հետ աւելի կապ ունի, այլ և սանիկի սրտի մէջ այնպիսի տրամադրութիւն պէտք է չարթնեն, որ կրօնական վարդապետութիւններ ըմբռնելու համար ամենապատշաճագոյնն է։

Աշխարհագրութիւնը կը նախապատրաստուի հայրենագիտութեամբ, որ վնտղական ուսուցման մէկ մասն է։ Ինչ որ մանուկը հայրենեաց մէջ տեսնում է, այն է և այն չափը որով որ օտար աշխարհինը չափում է։ Քաղաքների մեծու-

թիւնը չափում է հայրենի քաղաքի մեծութեամբ, հայրենական գեղատեսիլներով և լճերով զաղափար է կազմում յորդահեղեղ գետերի և ծովերի մասին. իսկ չրջակայքի լեռներն ու քարերը մեկ մեկու վրայ դասաւորում է իբր մարգում, որպէս զի հեռաւոր աշխարհի սարերը կենդանակերպել, ձմեռուայ տեսարանը տալիս է նորան առաջին գծեր բնեռային աշխարհների պատկերը իմանալու համար։ Ընդհանուր աշխարհագրական զաղափարները նոյն թէ այն մեկնութիւններով է հասկանում [illegible] որ նոքա դասագրքի առաջին երեսներում նկարագրուած են, այլ իբր այն տպաւորութիւններից՝ որ անմիջապէս քնութիւնից առացել է։ Նոյնպէս էլ աշխարհացոյցը միայն այն ժամանակ է հասկանում, երբ որ նա կանխապէս ծանօթ է իրականի մէջ տեսածը վերստին ճանաչել քարտէզի նկարագրութեան մէջ։ Ուրեմն մի նոր աշխարհ մտքին ծանօթութիւն տալու համար անհրաժեշտ կարևոր է նախ դաթեցնել սանիկի այնպիսի նման մտքերը, որ նա հայրենագիտութիւնից ունի։ Նոյնպէս և ամենայն միջոցների գործ պէտք է դրուի, որ նա նոր նկարագրած աշխարհում կարծես իրապէս տեղափոխուի։ Այն աշխարհի բնութեան արդիւնքները, պատմական իրողութիւնները, որ այնտեղ կատարուել են, ճանապարհորդութեանց նկարագրութիւնները, որ կարդացած են, առաջուց նկարագրած նման աշխարհները, երկրի և բնակիչների պատկերները, նայն, խօսակցութեանց առարկայ կը լինեն դառնալ, որ մեկնողական ուսուցումը ընդարձակողականից առաջ բայ է անում։

Մեկնողական ուսուցումը բնագիտական ուսուցումն էլ այսպէս պէտք է նախապատրաստէ։ Առաջ քան բուսաբանութեան մէջ մի բոյս զննուի, առաջ քան ֆիզիկայի մէջ մի փորձ փորձուի, պէտք է ուշադրութիւն դարձնել տալ այն բանի վրայ, ինչ որ պէտք է աւանդին աւանդին նկատուի։ Առաջ քան բուսաբանական և կենդանաբանական համակարգութիւնը կարդուի, պէտք է վերլուծելով ամբաստնալ անհատներից դէպի տեսակները, սերունդները և այլն։ Երբէք չպէտք է տալ ոչ մի բնութեան օրէնք, մինչև որ կանխապէս չի խօսուած [illegible] աւանդին երևոյթը, որոնց մէջ որ նա իշխում է,

երբէք չը պէտք է պատասխանել [illegible] որ այն օրէնքը, որի ապացոյցը որ պահանջվում է, չի ճանաչուած որպէս մի ընդհանուր և ուղիղ հարկաւոր օրէնք։

Մաթեմատիքական ուսուցումը աշակերտների մէջ քիչ է գտնում տաղանդաւոր անձինք. այս գանգատը մասամբ այն ժամանակ կը լուծի, երբ կանխապէս կը հոգան որ մաթեմատիքան մուտք գտնէ աշակերտների դլխները, այսինքն երբ որ այս դասում ևս մեկնողական ուսուցումը ընդարձակողականը կը նախապատրաստէ։

Ուրեմն երկրաչափութեան մէջ չպէտք է բաւականանալ նորանով, որ մեծերն ձևերի մասին խօսուի [illegible] այլ ձևերը պէտք է ցոյց տրուի տեղեակի կամ կարաղքի վերայ, դասամեարանի գործում, դաշտի վերայ, նոյնպէս և այդ ձևերը պէտք է որոնուին այն բաների մէջ, [illegible] ուսուցման ժամանակ աչակերտին զննելու առած է, դուռ օր. բոյսեր, քարեր, աշխարհացոյցներ, մարմիններ և բիւրեղների մոդելներ և այլն. այս ձևերը ոչ միայն կերպարանքի կողմից պէտք է նկարագրուին և համեմատուին, այլ և մեծութեան կողմից պէտք է չափուին և գնահատուին, պէտք է որոշուի այն գծերի երկարութիւնն ու ուղղութիւնը, որոնք ձևերը սահմանում են նոյնպէս և վոլոդինների և ճանապարհների ընթացքը. զննելու և խօսակցելու հետ նկարչութիւնն էլ պէտք է կապուի և որովհետև ընդարձակողական ուսուցումը մեկնողականով պէտք է օժանդակուի, աշակերտը այն դրութեան մէջ պէտք է դրուի, որ կարողանայ գծերն ու ձևերը միմեանց հետ բաղդատութեամբ մտաբերել և այդպէս տալ վերջնական կերպով ճանաչել պարզ երկրաչափական օրէնքները. մեկ խօսքով, իսկական երկրաչափութիւնը պէտք է նախապատրաստուի երկրաչափական զննական ուսուցմամբ (§ 42). Այդ միջոցով ոչ միայն յատկացուցանողական մտքեր կը հաւաքուին ուսուցման համար, այլ և այն օգուտը կը յառաջանայ, որ աշակերտը նկատողութեամբ (ինդուկցիայով) զաղափար է կազմում երկրաչափական վճիռների ընդհանրութեան մասին, և այդ պատճառով [illegible] արդէն վստահութեամբ համոզվում է, թէ դրա յաճախ պէտք

անհերքելի կը լինին (ակնկալութեան ղրացմունք § 10)։

Ինչպէս որ երկրաչափութիւնը երկրաչափական գնդական ուսմամբ նախապատրաստուում է, այդպէս էլ պէտք է թուաբանութեան ուսուցումը մի հաշուէուսուցմամբ պատրաստուի, որը ոչ թէ վերացական թուերով, այլ մեծութիւններով և չափերով, (որի հարկէ թուերով նշանակուում են) զբաղուած է և իւր խնդիրները հանում է սահելի ամբողջ մտաւոր չրջանից, որչափ որ այս քանակական յարաբերութիւններին է վերաբերում (§ 33)։—

§ 40. Փորձառութեան և հաղորդակցութեան լրացումն, որ համաձայն § 18 ուսուցումը պէտք է գոյացնէ, կարող է սա մասամբ այն բանով կատարել, որ նոր փորձառութիւն և հաղորդակցութիւն ստանալու համար առիթ տայ, մասամբ էլ նորանով, որ պատկերի, խօսքի և գրի միջնորդութեամբ մօտաւորապէս այնպէս աշխատէ սահելի վերայ աղդել, ինչպէս որ իրական փորձառութիւնն և իրական հաղորդակցութիւնը կ'աղդէին։ Այդ ամենայն ուսուցում, որ այդ երկու եղանակից մէկով փորձառութիւնն և հաղորդակցութիւնը լրացնում է յօրինուած ուսուցումն (§ 36) է կոչւում։

Աւելի դժուար կկարողանայ ուսուցումը մի իրական հաղորդակցութիւն գոյացնել։ Ինչ որ մարդկանց հետ հաղորդակցութեանը կ'վերաբերի, մենք բաւականանում ենք իշել այն բոլորը, ինչ որ § 18-ի մէջ ասել ենք։ Բնութեան հետ հաղորդակցելու համար ուսուցումը աւելի չատ արիթներ կը կարողանայ տալ, եթէ հնար կ'լինի բնագիտական ուսուցումն երբեմն դասատնից դուրս էլ ատնդել, եթէ աշակերտները կը ցանկան, կը մնկնին, կը պատուաստեն, եթէ ուսուցիչը նոցա հետ ի միասին անտառի և դաշտի մէջ կը թափառէ, եթէ նա նոցա հետ ի միասին ընտանի կենդանիներին, կամ պարտիզի մէջ բուն դնող թռչուններին, կամ մեղ հետ սենեակի մէջ ապրող միջատներին ջերմ մասնակցութեամբ կ'դիտէ և կ'զննէ։

Բայց ի հարկէ աւելի հեշտ է իրական փորձառութեան չրջանը ուսուցման ժամանակ էլ ընդարձակել (§ 18),

Այդ բանին կ'ծառայեն բնական իրերի ժողովածուները, ֆիզիկական և քիմիական փորձերը, խմբուլին օդերևութաբանական դիտողութիւնները, նմանապէս և կենդանաբանական և բուսաբանական պարտէզների այցելութիւնքը, հնախօսական, պատմական, աղգաբնակական և ուրիշ ժողովածուների գնումը, եայլն։

Իրական փորձառութեան չատ մերձենում են մօդելները ու պատկերները։ Դոցա նմանութիւնը իրականին երբեմն այն աստիճանի է մօտիկ լինում, որ բոլորովին նոցա տեղ բռնել և նոցա փոխանակել կարող են։ Այս կողմանէ անգին միջոցներ են ուսուցման համար լուսանկար և մարմնացոյց (ստերէօսկոպիքական) պատկերները։

Ոչ թէ իբրև անմիջական փորձառութեան փոխանակութիւն, այլ իբրև երևակայութեան օժանդակող են խորատիպ (բելիեֆ) և հասարակ աշխարհացոյցները, քաղաքների մակարդակը եայլն, բայց ի հարկէ միայն այն ժամանակ դրա օգտաւէտ են, երբ աշակերտը այդպիսի նկարները իրականի հետ համեմատել է, կամ աւելի լաւ, եթէ նա իրապէս տեսածը նոյն հնարքով կազմակերպելն ինքն էլ սովորել է և այդպէս կանխապէս ընդունակութիւն է ստացել յիշեալ միջոցները հասկանալու։

Քանի որ զննական միջոցները իրականից հետու և անհնման են, այնքան աւելի կարեւորութիւն կայ, որ ուսուցումը լրանայ բանաւոր ուսուցման միջնորդութեամբ։

Միայն հարկաւոր է յիշեցնել բաւականի, թէ մեկնողական ուսուցման պարտականութիւնն է, որ իրական առարկաները կամ նոցա պատկերները գետ ցոյց չտուած, աշակերտի ուշադրութիւնը դարձնէ այն բանի վերայ, ինչ որ այդ տեղ նկատելու արժանի է, որպէս զի իւր ընդունած և հասկացածի, ինչպէս հարկն է։

Եթէ ամենայն զննողական միջոց պակասում է, միայն այդ ժամանակ ուսուցումը պէտք է բաւականանայ փորձառութեան և հաղորդակցութեան չրջանը ընդարձակել լոկ միայն խօսքով, նկարագրելով և պատմելով, բանաւոր և գրաւոր յօրինուածքով։

Այս մտքով յօրինողական ուսուցումը ոչ միայն այն ուսուցումն է, երբ որ ուսուցիչը բանաւոր կերպով աւանդում է

կամ կարդում է, այլ և այն ուսուցումը, երբ աշակերտն ինքը կարդում է և գիրքը կարծես ուսուցչի տեղն է բռնում։ Բոլոր այն դեպքերում, ուր կարևորությունն չկայ գրքի խօսքը նոյնութեամբ գործածելու և ուր նոյն ինքն յօրինուածքի ձևը ոչ թէ ուսուցման առարկա յ է, այլ միայն միջոց գրքի բովանդակութիւնը անարգել տպաւորելու համար աշակերտի հոգու մէջ, այն ժամանակ կենդանի բանաւոր խօսքը պէտք է նախապատուի մնալ տպած տառից, որ կամ ուսուցիչը և կամ աշակերտը կարդում է։ Նոյնպէս և այն ուսմունքներում, ուր ուսուցիչը անմիջապէս սանկի անձնաւորութեան է դիմում (կրօնն ու պատմութիւնը), ուր որչափ կարելի է ուղղակի սիրտը սրտի հետ պէտք է խօսի, նմանապէս և գրքի մանուկների հետ, որոնց հետ խօսելու ժամանակ միշտ աչքի առաջ պէտք է ունենալ նոցա անհատականութիւնը, որոնց միտք հաղորդելու ժամանակ ամենայն արգելող դժուարութիւնները հեռացուցած պէտք է լինեն, որպէս զի նոքա դիւրութեամբ հասկանան,—այս բոլոր հանգամանքներում աղաւաղ խօսքը ամենից արդիւնաւոր միջոցն է։ Իսկ ընդհակառակ ամենայն դէպքում, ուր որ ուսուցումը գրեթէ միևնոյն կշիռ է դնում թէ ձևի և թէ բովանդակութեան վերայ, զոր օր. ընտիր կլասիքական գրուածների մէջ, կամ գուցէ և միայն ձևին աւելի նշանակութիւն է տալիս, դրան առ ժամանակ, զոր օր. լեզուի ուսուցման մէջ, այդ դէպքերում կարդալը անչուշտ հարկաւոր է, եթէ աշակերտին մեքենայական դժուարութիւն էլ չէ պատճառում. իսկ եթէ այդ դժուարութիւնը դեռ էլի վերացած չէ, ապա աշակերտը պէտք է անչուշտ բովանդակութիւնը որոշ ձևով, այսինքն բառ առ բառ բերան առնէ և սերտէ։

Բանաւոր յօրինողական ուսուցումը միայն այն ժամանակ կարող է յաջողուել, երբ որ բանաւոր յօրինուածքը, այսինքն թէ ազատ խօսքը և թէ ընթերցանութիւնը, այնպէս է կազմուած, որ իսկականի մէջ աչքով տեսածից և ականջով լսածից գրեթէ ոչնչով չէ զանազանվում։ Որևէն մէկ կողմից ուսուցչի պարտաւորութիւն է մնծ ջանք և փոյթ ունենալ իւր խօսելու և կարդալու արուեստը կատարելագործելու, մանաւանդ աշա-

կերտների անհատական պահանջների համեմատ, միւս կողմից նա ոչինչ չպէտք է ընտրէ կարդալու, ինչ որ պարզ և կենդանի յօրինուած չէ և աշակերտի զարգացման ասպիճանին համապատասխան չէ, կամ եթէ նորա հասկանալը կանխապէս նախապատրաստել անհնարին է մեկնողական ուսուցմամբ։

Ոչ մի յօրինողական արուեստն չի յաջողի իւր առարկաները աշակերտին հասկացնել, մինչև որ ինքը սանկիկը կանխապէս չատ բան չի տեսել և չի լսել։ Եթէ նա մի պատմածը կամ նկարագրածը հասկանում է, այդ այն պատճառով է յաջողվում, որ նա բառերի միջնորդութեամբ յիշում է իւր առաջուայ դաղափարներն ու ծանօթութիւնները և նոր միտքը նորա հոգու մէջ բաղադրվում է վաղուց ի մտացած մտքերի տարերքից։ Այն չափը, որով որ մենք մեր մտաւոր շրջանից դուրս եղածը չափում ենք, մենք հանում ենք նոյն իսկ այդ մեր մտաւոր շրջանից. հեռաւոր, օտար և անծանօթ բաները մենք նախապատրաստում ենք մեզ ծանօթ գոյներով, եւքանի որ այդ գոյները պակասաւոր են, քանի որ նորը մեր անմիջական զննութեան չրջանից հեռու է, այնքան նուազ է հասկացողութիւնը, որ յօրինողական ուսուցումը սանիկի մէջ գտնում է։ Եւ ընդհանրապէս յօրինողական ուսուցումը միայն այնպիսի նիւթերի վերայ կարող է տարածուել, որոնք իրականի շրջանին են պատկանում, այսինքն ինչ որ տեսնել և լսել կարելի է։ Իսկ մտաւորական առարկաների վերայ, վերացական մտաւոր շրջանի վերայ միայն այն չափով կարող է տարածուել, եթէ նա կարող է անձինքների խորհուրդներն ու մրոքները առաջ բերել, բայց միևնոյն ժամանակ փոխառութեան և հաղորդակցութեան շրջանի մէջ հասապատասխանը օրինակով ցոյց տալով, այնպէս որ աշակերտը կարծես այն անձինքների խօսելը լսում լինի։ Այս սահմանից դուրս աւելին կարող է միայն զարգացուցանողական ուսուցումը տալ։

Ինչ տալ կուզէ, որ յօրինողական ուսուցումն էլ, ինչպէս և ուրիշ ամենայն կրթողական ուսուցում, բազմակողմանի հետաքրքրութիւն պէտք է գրգռէ։ Այս տեղ հարկաւոր չէ այլ և այլ տալ, թէ դա ինչպէս և ինչ չափով կարող է այդ կատարել,

բաւական է միայն յիշեցնել երկրորդ դէմի մէջ ասածները (§ 18 և հետեւեալները)։

Այն հետաքրքրութիւնը, որ կրթողական ուսուցման նպատակն է, պէտք է լինի մշտական այնքան ուսուցման աւարտելուց յետոյ էլ՝ ուղղական։ Իւր որ այդ հետաքրքրութիւնն ունի, միշտ կ՚ձգտի իւր գիտութիւնը ընդարձակել և ուրեմն անդադար փոյթ կ՚ունենայ կեանքի մէջ բազմապատկող փորձառութիւնն և ընդարձակող հաղորդակցութիւնը ինքնագործունէութեամբ լրացնել, այսինքն յօրինողական ինքնուսուցումը անխնամք չթողնել։ Այս վախճանի համար միջոցը ընթերցանութիւն է, իսկ բազմակողմանի հետաքրքրութիւն ունեցողի համար—բազմակողմանի ընթերցանութիւնը։ Ի հարկէ ուսուցումը պէտք է հոգայ, որ սանիկը իր կրթութիւնը աւարտելուց յետոյ՝ այդ միջոցը բարձր թողի չառնէ։ Այս նպատակին կը հասնէ, եթէ նա սովորեցնում է նորան, ամենայն ասիճանի մէջ ուսուցումը լրացնել նորա անձնական ընթերցանութիւններով, եթէ նա ընթերցանութիւնը նորա համար՝ այսպիսի սովորութեամբ՝ ոչ միայն կարօտութիւն է չինում, այլ և ամենադեղեցիկ և ամենըսիրելի զբաղմունքների ընտրութեամբ նախ և առաջ ախորժանք է տալիս, եթէ նա արդիւնաւորութեամբ կարդալու արուեստն ուսուցանում է, եթէ նա նորան այնպիսի գիտութիւններ է տալիս, որ ապագայում կարդալու բանների հասկացողութիւնը հեշտացնում են, և եթէ նա նորա մէջ պէս-պէս ակնկալութիւններ է զրգռում և այդ ակնկալութիւնները բաւականացնելու որպէս միջոցներ մատնացոյց է անում այն գրուածքների վերայ, որոնց կարդալու համար ուժգին ուղղութեան ժամանակը կարճ էր։ Ի հարկէ այս բոլորը կը կատարուի, եթէ ուսուցման բոլոր խնդիրները ի սկզբան անսի միաբանութեամբ ներգործեն։ Կարդացածի հասկացողութիւնը տարեցտարի կ՚աճէ, որովհետև կեանքի մէջ միշտ և անդադար գիտութիւնների չրջանը ընդարձակվում է և աւելի մերձենում է այն բանին, ինչ որ երբեմն հասկացողութիւնից չատ հեռու էր. այսուհետև աւելի և աւելի հեշտ կը լինի ծանօթ չրջանի մէ ջային գոյները գտնել, որով որ յօրինուածքը մի անծանօթ և օտարբան մեզ ներարտրում է։

§ 41. Մեկնողական ուսուցումը միայն այն նիւթի հետ է կապուած, որ հետզհետէ կազմվում է իրական փորձառութիւնից ու հաղորդակցութիւնից և նոցա այն լրացումից, որ յօրինողական ուսուցման միջնորդութեամբ գոյանում է։ Փորձառութեան և հաղորդակցութեան ընդարձակութիւը անհատական հանգամանքներից է կախուած, և որովհետև յօրինողական ուսուցման սահմանները նոյնպէս պայմանաւորուած է փորձառութեան և հաղորդակցութեան հարստութիւնից, ապա ուրեմն կրթողական ուսուցումը ձախորդ հանգամանքներում այդ յարաբերութիւնների աղղեցութեամբ այնպիսի նեղ վիճակի մէջ կդրուի, որ չատ կը վնասէր կրթութեան նպատակի յաջողութեան, եթէ մեր ներքին կեանքի հարստութիւնը աւելի մեծ չլինէր, քան արտաքին աչխարհից ծադող մեր մտաւոր չրջանի ընդարձակութիւնը։ Եւ յետոյ այդ ներքին գործունէութիւնը չատ մեծ է և այնքան ընդարձակ ու բազմակողմանի է, որ առաւելապէս դորանով է չափվում մարդուս զարգացման աստիճանը։ Մեկնողական ուսուցումը այդ ներքին գործունէութեան համար տարերք է կազմում այն պաչարից, որ հետզհետէ հարստանում է փորձառութեան, հաղորդակցութեան և յօրինողական ուսուցման միջնորդութեամբ։ արդ այդ տարերքներից սանիկի ներքին աչխարհը կրթութեան նպատակի համեմատ կազմելն—այն ընդարձակողական ուսուցման խնդիրն է, որ մենք վերևը զարգացուցանողական կոչեցինք։

Քանի որ յօրինողական ուսուցումը հետզհետէ նիւթեր կուտակում է, քանի որ մեկնողական ուսուցումը այն նիւթերը բաժանելով տարերքներ է պատրաստում զանազան միաւորութեանց համար, քանի որ չատ այդ տարերքներից միաւորութիւններ կարելի է վնասում կազմել, այնքան աւելի անկարելի է դառնում զարգացուցանողական ուսուցմամբ բոլոր միաւորութիւնները իրապէս կազմել, այնքան աւելի հարկաւոր է սանիկին ընդունակութիւն տալ, որ նա այդ գործը մի օր ինքը անձամբ ձեռքին առնէ և չարունակէ։ Եւ ուրեմն զարգացուցանողական ուսուցումը մի այնպիսի ինքնագործ հետաքրքրութիւն պէտք է գոյացնէ, որով սանիկը մի կարօտութիւն է սանում իւր

ներքին չինութիւնը անձամբ չարունակելու։ Ոչ միայն արտաքին աշխարհից հոգու մէջ նոր մտնող տպաւորութիւնների համար արթուն պէտք է լինի այդ հետաքրքրութիւնը, որ կրթողական ուսուցումը գոյացնել է ուղում, այլ և ներքին աշխարհի մէջ նոր ձև ու կերպարանք ընդունող միաւորութիւնների համար։ Բայց որովհետև այդ հետաքրքրութիւնը բազմակողմանի պէտք է լինի, այժմ հարցմունք է ծագում, թէ ինչպէս պէտք է կարողանայ զարգացուցանողական ուսուցումը իւրաքանչիւր ուսմունքի մէջ առանձին՝ այն զանազանատեսակ հետաքրքրութիւններին ծառայել, որոնց հետ որ մենք ծանօթացանք ուսուցման նպատակը սահմանելու ժամանակ։

§ 42. Էմպիրիքական հետաքրքրութիւն է գոյացնում զարգացուցանողական ուսուցումը, երբ որ ուսուցանում է ուշադրութիւն դարձնել այն բանի վրայ, թէ ինչքան բազմատեսակ կարող են լինել բոլոր հնարաւոր և հատանական միաւորութիւնները։ Այս նպատակի համար վաղօրօք սահմիկները պէտք է վարժուն ամենայն ուսմունքների մէջ ամենայն տեսակ միաւորութիւններ կազմել սովորելու առ ձևուն եղած տարերքից, և միևնոյն ժամանակ աչքատեն կանոններ գտնել, որով որ այդ միաւորութիւնները կազմվում են։

Դորա համար մի բնական սպասարէզ է հաչուէ ուսուցումը։ Մինչև անգամ ի սկզբան անտի աչակերտները առաջնորդութիւն պէտք է տանան միևնոյն թուերը փոխանակելով, բազդատելով, եղանակաւորելով (պերմուտացիա, կոմբինացիա, վարիացիա), պէս պէս և զանազան խնդիրներ կազմելու։

Երբ որ գննական երկրաչափութիւնը, որ մենք § 39 մէջ ճանաչեցինք, վերլուծական ճանապարհով տարածութեան պարզ ձևերը գտաւ, չարունակութիւնը պէտք է կատարուի բազդատական գործողութիւններով։ Այս հնարով ստացած նոր գաղափարները միշտ պէտք է կապուին առաջուց ծանօթների հետ։ Այսպէս ինքն իրանից ընդարձակող նիւթի ուսուցումը իսկզբան ի հարկէ սուի փորձական (էմպիրիքական) կերպով պէտք է լինի, այսինքն չափելով և ձևեր կազմելով

(կոնստրուկցիայով) պէտք է կատարուի, իսկ աւելի ուշ ապացուցական եղանակ պէտք է գործածել, ինչպէս որ այս մի անգամ էլ յիշել ենք (§ 39)։ Բայց այս վերջին եղանակը գործածելիս ևս, այսինքն ուսուցանելիս ևս, ուսուցման ընթացքը բազդատական գործողութիւններով պէտք է կատարուի։

Կարչութիւնը աւելի բազմատեսակ բազդատութիւններ կարող է կազմել, քան երկրաչափութիւնը, որովհետև այն տեղ աւելի զանազան տեսակ ծուռ գծեր, ինչպէս և աւելի բազմակերպ մակերևոյթներ և մարմիններ որպէս միաւորութիւնների տարերք կարող են ընդունուել և ամենայն միաւորութեան ժամանակ կարելի է աւելի շատ տարերք գործ դնել։

Չանրահաշուի (ալգեբրայի) ուսուցումն ևս բազդատական հիմք ունի։ Այդչն առաջին գննողական ուսուցումը առնում թուերի միութեան գաղափարը։ Այժմ զարգացուցանողական ուսուցումը ցոյց է տալիս, թէ ինչպէս միութիւնը կրկնելով և կրկնած միութիւնները հաւաքելով բնական թուերի չարքն է կազմվում։ Թուերի այս չարքի մէջ՝ մէկ թուից դէպի մերձաւոր դրացի թիւը առաջ ու յետ ընթանալը, այսինքն մէկ միութիւն աւելացնելն կամ վերցնելն՝ ամենայն հաչուի տարերք համարանի,—զարգացուցանողական ուսուցումը դարանից դուրս է հանում հաչուի եօթը գործողութեանց արդիւնքները (գումար, տարբերութիւն, արտադրեալ, քանորդ, աստիճան, արմատ թուանչանակ կամ լոգարիթմոս), սոցանից էլ հետզհետէ գոյացնում է դրական և ժխտական թուերը, դրօն, ամբողջ և կոտորակ և անուանման մեծութիւնները, չափակից և անչափակից, իրական և երևակայական (բացիօնալ և իռացիօնալ, բեկ և խմաժինեբր) թուերը և բազդատական եղանակով միաւորում է հաչուի զանազան տեսակները և թուի զանազան ձևերը միմեանց հետ։

Բնագիտական գննական ուսուցումը սովորեցնում էր բնութեան զանազան մարմինների առանձին յատկութիւններն ու նչանները դիտել և հարկաւորը անհարկաւորից զանազանել։ Բնագիտական զարգացուցանող. ուսուցո-

ցուցմամբ հարկաւոր նշաններից և յատկութիւններից հնարաւոր բաղադրութիւններ է կազմել տալիս և այդպէս հասնում է մինչև իւր դասակարգութիւնները։

Այս կերպով էլ քիմիան կարգաւորում է իւր զարգ տարերքի երկեակ, երրեակ և քառեակ միաւորութիւնները, ուր միևնոյն ժամանակ ուշադրութիւն է դարձնում թուերի այն յարաբերութեանց վրայ, որով նոցա հիւլէները այն միաւորութեանց մէջ մասնակցում են։

Լեզուի ուսուցման մէջ բացի չափաբերականութեան՝ մտնաւանդ քերականութիւնն է, որի մասին որ այս տեղ պէտք է խօսուի։ Քերականութեան ուսուցումը կապուում է ընթերցանութեանց հետ։ Մեկնողական ուսուցման վերաբերեալ ընթերցանութեան նախապատրաստութիւնը՝ ինչպէս պարունակութեան նոյնպէս և լեզուական ձևի կողմից՝ կանխապէս կատարելուց յետոյ, պէտք է կարգացուի ընթերցանելի հատուածը, իսկ եթէ լեզուն օտար է, նոյնպէս և թարգմանուի. այս երկու գործողութիւնն էլ դնել մեծաւ մասամբ որպէս յօրինողական ուսուցում պէտք է համարուի։ Այս տեղ մեկնողական ուսուցումը վերսկսին կրկնում է, եթէ հատուածից հատ հատ լեզուական ձևերը հանւում և քննւում են։ Օրինակի համար այդ ժամանակ դուք խօսում է բայերի ձևերի մասին։ Աշակերտը ուշադրութիւն պէտք է դարձնէ դէմքի, թուի, ժամանակի, եղանակի, սեռի և տեսակի վրայ։ Ահա ուրեմն զարգացուցանողական ուսուցման սկիզբը գտնուեցաւ. արդէն կարելի է բաղադրութիւններ սկսել, որ և աւելի բազմակողմանի կերպով կը կազմուին, եթէ մայրենի լեզուի ձևերը համեմատուին կամ այն օտար լեզուի ձևերի հետ, որ այժմ թարգմանւում է, կամ նաև աշակերտին արդէն ծանօթ ուրիշ լեզուի ձևերի հետ։ Լեզուի առանձին ձևերը համապատասխան քերականական դաշափարների հետ բաղադրելուց յետոյ, կարելի է այս վերջինները առանձին միաւորել և նոցա հետ էլ պարապուպատչաճ լեզուի ձևերը կապել։ Այսպիսի միաւորութիւնները զանազան կերպով կարելի է դասակարգել։ Նոցանից յարմարագոյնը որպէս օրինակ պէտք է ընդունուի և զանազան բայերի վրայ գործադրուի։ Յար-

մար ընտրած բայերի օրինակները չոտով գոյց կուտան այն փոփոխութիւնը, որ լեզուի արտաքին ձևերը ընդունում են զանազան տեսակ բայերի մէջ միևնոյն քերականական գաղափար արտայայտելու համար. այսպէս տեսակ տեսակ հոլովմունքների զանազանութիւնն է երևում, որոնց համապատասխան ձևերը միմեանց կից դնելով դարձեալ նորանոր բաղադրութիւններ կարելի է կազմել։

Այսպիսի դասաւորութիւնները հնարաւոր են նաև քերականական համաձայնութեան մէջ։ Յիշենք օրինակի համար մի պարզ ընդարձակ նախադասութեան մասերի բաղադրութիւնը, նախադասութեան միևնոյն մասի համար զանազան անունները, միևնոյն հոլով պահանջող նախադրութիւնները, և ընդհանրապէս բոլոր տեսակ նախադասութիւններն ու խնդրառութիւնները։ Բազմաւորութիւնը այս տեղ էլ մեծանում է օտար լեզուների միանուագ համեմատութիւններով։ Պարբերութիւն կազմելու ժամանակ միշտ մեծ նշանակութիւն ունի, թէ ով ի՛նչ չափով բաղադրելու կարողութիւն ունի, և թէ արդեօք բոլոր հանգամանքները աչքի առաջն ունի, որոնք այն բաղադրութեան մէջ մասնակցում են։

Միևնոյն բաղադրական կարողութիւնն է, որ պատմութեան ուսուցումը զարգացնում և հաստատում է, երբ որ հարկաւոր է լինում պատմութեան վերաբերեալ մի աղիւսակաձև չրջահայեացք կազմել և սերտել։ Այդ տեղ չատ տեսակ ժամանակագրական չարքեր միասին դասաւորած են. նոքա վերաբերում են առանձին ազգերի և աշխարհների, եկեղեցու, դիտութեանց և արուեստների, արդիւնագործութեան և վաճառականութեան պատմութեան։ Աշակերտը պէտք է ոչ միայն իւրաքանչիւր առանձին չարքը վերարտադրէ, այլ և պէտք է կարողանայ իւրաքանչիւր չարքի իւրաքանչիւր առանձին անդամի հետ մէկ կամ չատ ուրիշ կամ միւս բոլոր չարքերի համապատասխան անդամները կապել։

Այդպիսի չրջահայեացքներ հարկաւոր են նաև աշխարհագրական նիւթերի վերաբերութեամբ։ Հարկաւոր է զոր օր. բոլոր տեղերը, որոնք միևնոյն լայնութեան կամ

երկայնութեան տակին են, բոլոր դեռերը, որոնց ընթացքի գլխաւոր ուղղութիւնը նոյն է, բոլոր լճակները, որոնք նոյն բարձրութիւն ունին, բոլոր քաղաքները, որոնք հաւասար բնակիչներ ունին։ Այլն միասին չարել տալ։

Երկրագործութիւնն էլ լաւ ապարէդ է բազադրական եղանակի համար, ուր ոչ միայն դանազան ձայները միանանց կից և յաջորդ հարկաւոր է կապակցել, այլ և միևնոյն ժամանակ չափականութիւնը և ներդաշնակութիւնը աչքի առաջ ունենալով՝ ամեն բազմատեսակ միաւորութիւններ կարելի է յառաջացնել։

§ 43. Եթէ էմպիրիական հետաքրքրութիւնը, որը որ զարգացուցանող ուսուցումը պէտք է զարթեցնէ, բնականաբար է կոչ միայն պարզ բաղադրութիւններ միմեանց կից չարելով, սպիկուլատիւական հետաքրքրութիւնը աշխատում է բաղադրութեան տարերքների ներքին կապը դտնելու, բաղադրութիւնների մէջ եղող հիմքի և հետևանքի, պատճառի և ներգործութեան յարաբերութիւնները բանալու։

Նախ մի հայեացք ձգենք պատմութեան և բնագիտութեանց վրայ, թէ արդեօք այդ տեղ զարգացուցանող ուսուցումը կարող է սպեկուլատիւական հետաքրքրութեան մտնել տալ։

Ինչպէս և ամենայն պատահարք, նոյնպէս և պատմութիւնից մեզ տանդած ամենայն բան հնազանդում է պատճառական օրէնքներին, և ուրեմն եթէ պատմութիւնը տակ իրողութիւններ է պատմում, մտախոյզ բանականութիւնը դարձեալ կը ձգտի նոցա միաւորող պատճառական կապակցութիւնը գտնել։ Եւ տարակոյս չկայ, թէ ամենայն ճշմարիտ պատմաբան միշտ այդ նպատակը աչքի առաջ ունի, և պատմութեան ուսումնական դիտութիւնը միշտ պէտք է ձգտի պատմական նիւթը պատճառաբանութեամբ (պրագմատիկական ձևով) քննել։ Բայց մեթէ սորանից հետևում է, թէ կրթողական ուսուցումը միևնոյն նպատակ պէտք է ունենայ։ Այս հարցմունքի պատասխանը միայն այն ժամանակ հաստատական կը լինի, եթէ զարգացուցանողական ուսուցումը ունի կարողութիւն այն տարերքը

առնիվին հասկացնել, որոնցից որ պատմական պատահարքի պատճառները կազմվում են։ Յայտնի է, թէ երբեմն որչափ դժուար է այն գործքերի վերջին և իսկական պատճառները իմանալ, որոնք մեր աչքի առաջն են կատարվում, մինչև անգամ երբեմն մեր անձնական գործքերը մեզ անմեկնելի են։ Այս ուրեմն ծրչափ դժուար պէտք է լինի բացատրել այն գործքերը, որոնց մասին մեզ պատմութիւնն է տեղեկութիւն տալիս, ուր գործքերի հանգամանքները և գործող անհատները միայն վերվերոյ և ընդհանրապէս ծանօթ են մեզ և ուր ամենայն պատմական իրողութիւն բազմաթիւ, ամենաբարդ և չատ անգամ ամենամանր հանգամանքների միաւորութենից է ծագում։ Եւ եթէ չատ անգամ պատմարանն էլ կը դժուարանայ պատմական իրողութեան բուն և յատուկ ծագումը իմանալ, թէպէտ և ամենայն միջոց ունենայ, այնինչ քաջ տեղեակ լինի հոգեբանական խուզարկութեան կանոններին, ծանօթ լինի քաղաքական և քաղաքակրթական գաղափարներին, միով բանիւ այն ամենայն բան հանգամանօրէն գիտենայ, ինչ որ ազդում է անհատների և ազգերի գործքերի վրայ, ժողովրդեան և մարդկութեան զարգացման վրայ։ ապա ուրեմն մանուկն երբեմն պատմութիւն ուսուցանելու ժամանակ չատ հազիւ դէպքերում կարելի է գործ դնել այսպիսի ուսումնական եղանակ իր բուն նշանակութեամբ։ մինչև անգամ մանուկները չատ անգամ այն շարժառիթները չեն հասկանայ, որոնց պատճառով որ մարդկերանց գործքերը յառաջանում են, եթէ ուսուցիչը այդ շարժառիթները մանուկներին անձամբ գտնել տալու փորձէն, մեկ բերանացի ասանդէր նոցա։ Ուստի միմիայն վերատեսչի կալը, այն էլ արտաքին կալը, և ոչ թէ նոցա ներքին պատճառների ապացուցութիւնը, պատմութեան ուսուցման գործը պէտք է լինի։ ասելի ընդարձակ խուզարկութիւնները, որ սպեկուլատիւական հետաքրքրութեան են պատկանում, նա գոնէ ընդհանրապէս իւր սահմանից գուրս պէտք է համարել։

Այլ է ընագիտութեան ուսուցման խորհուրդը մանկանց կրթութեան մէջ։ Մի պատմական պատահարքի պատճառները միայն պատմութիւնը չի կարող տալ, իսկ բնական

պատահարքի պատճառները լիովին բնութեան մէջն է գտնւում։ Բնագիտութեան վերջին նպատակն այն է, որ բնութիւնը բացատրէ վերաբաղադրական (սինթէտիքական) եղանակով, որ և ձգտում է վերլուծական (անալիտիքական) ընթացքով գտած պարզից՝ տրամաբանական և մաթեմատիքական մտածողութեան միջնորդութեամբ՝ ամբողջ բաղադրեալը կազմել։ Արդեօք բնագիտական ուսուցումը սանիկի մէջ որչափ հետաքրքրութիւն պէտք է զարթեցնէ, բնութեան բացատրութիւնը որչափ պէտք է ընդարձակէ, այս նորանից է կախուած, թէ մեկնողական ուսուցումը բնական իրողութիւնից որ մասի մէջ առաջնորդել է կամ առաջնորդել կարող էր մինչև այն պարզը, որից որ բացատրութիւնը կախուած է, և թէ սանիկը իւր զարգացման ամեն մէկ աստիճանին որչափ համապատասխան օժանդակիչ միջոցներ ունի վերաբաղադրական եղանակ գործ դնելու համար։ Այս չափով էլ զարգացուցանողական ուսուցումը նախ և առաջ ֆիզիքական և ապա գուցէ և քիմիական բացատրութիւն պէտք է տայ հետզհետէ։

Այս անգամին յիշած օժանդակիչ միջոցները գտնւում են տրամաբանութեան և մաթեմատիքի մէջ։ Ուրեմն այս երկու ուսմունքների մէջ սանիկը այնքան աւելի յառաջադիմութիւն պէտք է անէ, որքան որ բնական իրողութեանց և սոցա օրէնքների բացատրութիւնը յառաջանում է. Արդէն առաջ (§ 24) ասել ենք, թէ մաթեմատիքական նիւթը միշտ այնքան պէտք է ընտրուի, որքան որ կարող է գործադրուիլ բնութիւնը բացատրելու համար։ Այժմ այս էլ պէտք է աւելացնենք, թէ մաթեմատիքայի ուսուցումը այն կերպով պէտք է առանձուի, որ նա միևնոյն ժամանակ տրամաբանութեան ուսումն դառնայ, և ոչ միայն այն մտքով, թէ նշանաւոր տրամաբանական օրէնքների հետ ծանօթացնէ, այլ և սակս վարժեցնելով դոցա գործադրութիւնը։ Այս նպատակին հասնելու համար բնաւ հարկաւոր չէ մաթեմատիքական դասերը տրամաբանական մեկնութիւններով ընդմիջել. բայց և անհնար է մաթեմատիքան կրթողական կերպով ուսուցանել, եթէ նա միևնոյն ժամանակ չլինի ինքն ըստ ինքեան նաև տրամաբանութեան

ուսուցումն։ Եթէ աշակերտը պէտք է կարողանայ անձամբ գտնել սահմանները (որոշումները), ակզբունքները, վճիռները, ապացոյցները, ենթադրութիւնները, խնդիրները և նոցա լուծմունքները և հասկանայ սոցա փոխադարձ յարաբերութիւնները, ապա ուրեմն տրամաբանական վարժապետութիւնները այնքան հարկաւոր են, ինչքան նոյն ինքն սոսկ մաթեմատիքական վարվարդապետութիւնները. իսկ ինչ որ տրամաբանական օրէնքների գործադրութեան է վերաբերում, դորա համար հարկաւոր չեն յատուկ այդ նպատակով առանձին վարժմունքներ նշանակելու, որովհետև ինքը մաթեմատիքայի ամբողջ զբաղմունքը՝ այդպիսի վարժմունք կարող է համարուել։

Թէպէտ մենք մաթեմատիքային մեծ նշանակութիւն ենք տալիս աշակերտի տրամաբանական զարգացման համար, բայց ամենևին չենք հերքում, թէ և միւս ուսմունքները նոյնպէս նշանակութիւն ունին նոյն նպատակի համար։ Մանաւանդ պէտք է յիշենք լեզուի ուսուցումը և ընթերցուածքները, առաւելապէս արձակ վարդապետական (դիդակտիքական) դրուածքները։

Շատ անգամ քերականութիւնը լեզուի տրամաբանութիւն է կոչուած և դորանով ուղեցել են և այն կարծիքը յայտնել, թէ տրամաբանութեան փոխարէն միայն քերականութիւն ուսուցանել բաւական է, որովհետև ասում են՝ տրամաբանական և քերականական, մտածողութեան և լեզուի ձևերը իրար սահմանում են, — բայց ի հարկէ այս մի սխալ կարծիք է, որ այս տեղ ապացուցանել հարկ չէ։ Տրամաբանական ծանօթութիւնները միայն այն ժամանակ քերականականի հետ աւանդել կարելի է, երբ որ լեզուի օրէնքները տրամաբանական օրէնքներին համապատասխանում են կամ թէ տրամաբանական ընթացքով միևնոյն հանել կարելի է։

Այս տեղ կարելի է մի հարցմունք դնել, թէ արդեօք տրամաբանական ծանօթութիւնները պէտք է ուրիշ ուսմունքների միջնորդութեամբ աւանդուին, թէ տրամաբանութիւնը անկախ և կապով պէտք է ուսուցանուի։ Հանդամանքներին նայելով, պատասխանը զանազան կլինի. զոր օր. արդեօք մի

ուսուցչի ձեռին է ամբողջ ուսուցումը թէ չատ ուսուցիչների ձեռին և արդեօք որքան ժամանակ պէտք է տևէ ամբողջ ուսուցումը, բայց սոքա այնպիսի պայմաններ են, որ ընդհանուր մանկավարժութեան չեն պատկանի։

Երբ որ զարգացուցանող ուսուցումը սոկրատեսական հետաքրքրութիւն, այսինքն մտածողութիւն զարթեցնել է ուզում, ուրեմն դա զրաղեցնում է գաղափարներով։ Այս ճշմարիտ է մինչև անգամ այն դէպքերում, երբ որ զարգացուցանողական ուսուցումը զբաղուած է կամ ներքին և կամ արտաքին իրական պատահարքով. ոչ թէ իրական պատահարքը, այլ այն գաղափարները, որով մենք նոյն պատահարքը ըմբռնում ենք, զբաղեցնում են մեր մտածողութիւնը։ Ուստի քանի չատ մեկնողական ուսուցումը այդ գաղափարները վերլուծելու ժամանակ աւելի և աւելի ընդհանուր գաղափարներին դառնում է, այնքան աւելի մերձենում է մեր մտածողութիւնը,— որն որ այս ընդհանուր գաղափարներից գոյացած զարգացուցանողական ուսուցումը մեր մէջ չարժում է—,փիլիսոփայական մըտածողութեան, այնքան աւելի այն զարգացուցանողական ուսուցումը փիլիսոփայութեան նախաչաւիղ է դառնում։ Ինչ որ սորանից դուրս է, այսինքն նոյն ինքն փիլիսոփայութեան ուսուցումը, ընդհանուր զարգացման չրջանին էլ չէ պատկանում։ Փիլիսոփայական հետաքրքրութիւնը, կամ աւելի լաւ ասել ամենաբարձր սոկրատեսական հետաքրքրութիւնը, ընդհանուր զարգացման մէկ մասն է, որ կրթողական ուսուցումը պէտք է գոյացնէ. սակայն նոյն ինքն փիլիսոփայութեամբ զբաղիլը միայն հասակն առած մարդու գործ պէտք է լինի, որ և նորա կոչումը կը լինի հասարակութեան մէջ։

§ 44. Արդէն (§ 37) յիշել ենք, թէ մեկնողական ուսուցումը բաժանելով այն, ինչ որ միանուագ կամ չաջորդական է գանում, ոչ միայն այնպիսի միաւորութիւններ է բայ անում մեր առաջ, որոնց տարերքը կարելի չէ միմեանցից անջատել, բայց և այնպիսի միաւորութիւններ, որոնց տարերքը պէտք չէ միմեանցից զատել։ Զարգացուցանողական ուսուցումի կազմած բաղադրութիւնների մէջ էլ վերջին տեսակ

հաւորութիւններ կան, բայց և այնպիսիներ, որոնց տարերքը մչպէտք է միաւորած մնան, այսինքն այնպիսի միաւորութիւնների հետ իմիասին՝ որոնք մեր հաւանութիւնն են զարթեցնում, կան և այնպիսիներ, որոնք մեր անհաւանութիւնն են չարժում։ Երբ որ զարգացուցանողական ուսուցումը սանիկի ուչադրութիւնը զարձնում է այս բաղադրութիւնների վրայ, նա զարգացնում է ճաշակ, ծառայում է էսթետիքական հետաքրքրութեան։ Արդ այն, որով որ հաւանութիւնն ու անհաւանութիւնը զարթնում է, նա դառնում է հաւանելի կամ անհաւանելի ոչ որպէս առանձնաւոր ինչ, այլ որպէս անդամ մի համեմատութեան. (մի գիծ կամ մի ձայն չենք կարող ինչն ըստ ինքեան հաւանել կամ չհաւանել, այլ հաւանում ենք կամ չենք հաւանում այն ժամանակ, երբ որ ուրիչ գծի կամ ձայնի հետ ենք առնում և միմեանց հետ համեմատում ենք)։

Էսթետիքական դատմունք չի զարգանայ, եթէ աչակերտը բաղմաթիւ աւելի սուանայ անձամբ սոսկ միայն զննելու ընտիր կլասսիքական արուեստի գործերը, նոյնպէս ևս չի զարգանայ, եթէ մի որևէ արուեստի գործը ամենայն կողմից զննէ, այլ այդ կը յաջողուի, եթէ նա ամենայն մտադրութեամբ կը խորասուզուի արուեստի յատուկ յարաբերութիւնները ու համեմատութիւնները իմանալու համար։ Ես բաւական չէ, որ աչակերտի ուչադրութիւնը միայն այն ամենայն յարաբերութիւնների վրայ զարձնուի, որոնք էսթետիքական հաւանութիւն են ծնանում. ընդհակառակ զննողը պէտք է իւր ներքին ինքնագործունէութեամբ այն յարաբերութեանց մէջ միաւորած տարերքը իրարից բաժանել և ինչպէս որ ինքը նոյն տարերքները միաւորած է գանում, պէտք է աչխատէ ուրիչ կերպ ևս միաւորած երևակայել կամ իրօք ևս ուրիչ կերպով միաւորել, որպէս զի պարզ և ակնյայտնի համոզուի, թէ նա նոցա իրարից բաժանել չի կարող՝ միևնոյն ժամանակ չխանգարելով իւր էսթետիքական հաւանութիւնը, այսինքն միևնոյն ժամանակ չվիրաւորելով իւր ճաշակը։

Գեղեցկութեան չատուկ չրջանը գեղարուեստներն են, այսինքն ճարտարապետութիւն, քանդակագործութիւն, պատկերա-

գործունեություն, նուագի դաշնակցություն, բանաստեղծություն և ճարտասանություն։ Ինչ որ մենք առաջ ասել ենք (§ 14 և § 31), այն պետք է մեզ զգուշացնէ, որ այդ անուններով մենք չկարծենք, իբր թէ ճարտասանութիւնից, բանաստեղծութեան արուեստից, դաշնակցութեան տեսականութիւնից առանձին և ուրիշ ուսմունքներ պետք է կազմենք. այլ մենք աչքի առաջ պետք է ունենանք միայն մեր ժողովրական ուսմունքները, այսինքն նկարչութեան և գեղագրութեան (գուցէ և կարից զանազան մարմիններ կազմելու), երգեցողութեան և լեզուի ուսուցումները, որ այս վերջինը աշակերտին կը ծանօթացնէ գրաբառ կանոնների ընտիր գրուածքների հետ և կը վարժեցնէ պերճ հնչմամբ ընթերցանելուն, ազատ պատմելուն և գրաւոր յօրինելուն մէջ։ Այս բոլոր ուսմունքների մէջ զարգացուցանող ուսուցումը կ'աշխատէ այն յարաբերութիւնները գտնել տալու և պէսպէս եղանակով միմեանց հետ միաւորել տալու, որոնք էթիկական ճաշակին յատուկ են կամ կարճ ասել որոնք գեղեցիկ կարող են կոչուել։

Ցիշեալ ուսմունքների մէջ՝ զանազան պատճառներից զբրաւած՝ աւելի ուշադրութիւն ենք դարձնում երգեցողութեան, նկարչութեան և բանաստեղծական ընթերցուածքների դրծածութեան վրայ։

Կրթողական ուսուցման մէջ վերը յիշած նուագի դաշնակցութեան տեղը բռնում է երգեցողութեան ուսուցումը։ Այդ տեղ միայն երգելու վարժութիւններ չպէտք է կատարուին, այլ և միևնոյն ժամանակ աշակերտը արուեստի հետ պետք է ծանօթանայ, մանաւանդ որ ոչ մէկ արուեստ այն կատարելագործութեան չէ հասել բուն էսթետիկական տարրական յարաբերութիւնները ցոյց տալու համար, ինչպէս այդ արուեստը։ Եւ ուրեմն աշակերտը ոչ միայն ականջով և ձայնով պետք է ըմբռնէ դաշնակցութեան, եղանակի և չափականութեան (հարմանիայի, մելոդիայի, րիթմոսի) միանուագ ներգործութիւնը, այլ և ճիշտ ծանօթանայ պէտք է առանձին չափականութեան և դաշնակցութեան էսթետիկական յարաբերութիւնների մասին։

Նկարչութեան ուսուցումը ծանօթացնում է աշակերտներին այն էսթետիկական յարաբերութիւնները, որոնք

ճարտարապետութեան, քանդակագործութեան և պատկերագործութեան հիմն են կազմում և իրենից աղբիւրը տարածութեան մէջն ունին։ Այդ յարաբերութիւններից աւելի հեշտ է չափակցութիւնը (սիմմետրիա) նկատել, որը ոչ միայն ուղիղ և ծուռ գծերի պարզ միաւորութիւնների մէջ է իշխում, այլ և օրնամենտների մէջ, չինութեանց, բոյսերի ու կենդանիների, և իհարկէ նախ և առաջ մարդու մարմնի ձևերի մէջ։ Տարածութիւնը էսթետիկայի համար մեծ նշանակութիւն ունի, ուստի և նկարչութեան ազդեցութիւնը էսթետիկական զարգացման համար քիչ չպէտք է համարել, իսկ այս ազդեցութիւնը աւելի զօրանում է, երբ որ տարածութեան ձևերի կազմելու հետ կապած է և գոյների գործածութիւնը, և միևնոյն ժամանակ այնպիսի կերպարանքներն էլ նկարվում են, որով բանաստեղծութեան ստեղծագործութիւններն էլ մեր աչքի առաջն յանդիման են։

Էսթետիկական կրթութիւն տալու նպատակով զարգացուցանողական ուսուցումից գործ ածած միջոցների մէջ ամենից նշանաւորն է բանաստեղծականհատուածների գործածութիւնը։ Բանաստեղծութիւնը իր մէջ ամփոփում է ամբողջ էսթետիկան, որչափ որ այս լեզուի միջոցով յօրինել կարելի է։ Չափաբերականութիւնն ու ոտը և սոցա պատշաճաւոր ներդաշնակութիւնը մտքի իմաստի հետ՝ յիշեցնում են մեզ նուագերգութիւնը։ Առանձին և միասին ներգործող անձինքների, աշխարհների և բնութեան երևոյթների նկարագրութեամբ՝ բանաստեղծութիւնը դառնում է որպէս պատկերագործութիւն և քանդակագործութիւն, բայց և այն առաւելութեամբ, որ նա մարդուս սրտի խորքերն էլ յայտնի կացուցանում է մեզ, և յայտնի է որ ոչ մէկ նկարիչ և ոչ մէկ քանդակագործ մեզ այդպէս դիրքել և գրաւել չի կարող։ Այն խօսքերը, որ բանաստեղծութիւնը վէպի կամ դրամայի մէջ իւր հերոսների բերանն է դնում, ճարտասանի ոյժն են տալիս նորան։ Այն էսթետիկական յարաբերութիւնները, որ միւս արուեստներում հատ հատ են գործ դրվում, բանաստեղծութիւնը իր մէջ միաւորում է, և այդպէս ոչ միայն կարողանում է նոյնը ծանօթաց-

նել և վերստին ճանաչել տալ, այլ և նոցա միախառնն ներդործութեան զօրութիւնը ակներև ցոյց տալ։

Այժմ գալով այն խնդրին, թէ ինչպէս սանիկին պէտք է հասկացնել բանաստեղծութեան էութիւնը իւր բոլոր ազդու էսթետիկական յարաբերութիւնների մէջ՝ ամենալաւ միջոցն է այդ նպատակի համար՝ միևնոյն նիւթի արձակ և բանաստեղծական յօրինուածքների համեմատութիւնը իրար հետ։ Իսկ այդ կողմից առանձին ուշադրութեան արժանի է հին կլասսիքական բանաստեղծութիւնը։ Դորա նշանակութիւնը ոչ միայն այն է, որ ինչպէս ընդհանուր հասարակաց վճիռն ասում է՝ դա անօրինակելի արժանաւորութիւններ ունի, այլ մանաւանդ այն հանգամանքը, թէ այդ արժանաւորութիւնները իրենց ամենատպաւոր յարաբերութիւններով առանձին կերպով պայծառ և դիւրըմբռնելի են։

Իսկ որ բանաստեղծութիւնը բոլոր արուեստների մէջ ամենաբարձր տեղ պէտք է բռնէ կրթութեան և մանաւորապէս էսթետիկական կրթութեան մէջ, բաւական չեն միայն վերև մեր բերած հիմունքները։ Նորա ամենանշանաւոր առաւելութիւնն այն է, որ նա գլխաւորապէս մարդկային նեղքին չրջանն է ներկարագրում, այսինքն ամենաբարձր էսթետիկական չրջանը՝ որ է բարոյական աշխարհը։

Բարոյական դատողութիւն գոյացնելու համար զարգացուցանողական ուսուցումը գործ է ածում բացի բանաստեղծական գրուածքներից, որոնք մեզ ցոյց են տալիս մարդիկ իրանց պէսպէս բարոյական յարաբերութեանց մէջ, նաև սրբազան և արտաքին պատմութիւն։ Զօրինողական ուսուցումից իմացած կամ անմիջապէս հաղորդակցութիւնից քաղած մարդու բարոյական բնաւորութեան առանձին առանձին նշանները այնպէս բացատրել, որ մինչև անգամ փոքր մանուկը հասկանալ կարողանայ, ի հարկէ մեկնողական ուսուցման գործն է։ Զարգացուցանողական ուսուցման պարտաւորութիւնն է, այն չափով ստացած տարերքներից հանել բարոյական հիմնական յարաբերութիւնները, կամ բարոյական դաղափարները, որոնց որ մի բարոյական բնաւորութիւն յօժարութեամբ հպատակվում է և որոնց իշխանութիւնը խղճմտանքի ուժի մէջ է երևում։ Այդպիսի դաղափարների պայծառ ըմբռնումը առաջին պայմանն է բարոյական դատողութեան ճչտութեան համար, այսինքն բարութեան և չարութեան վճիռը տալու համար։

§ 45. Կեանքի մէջ հաղորդակցող մարդիկները, նամանաւանդ և բանաստեղծութեան ու պատմութեան մէջ հանդիպացող մարդիկները, որ յօրինողական ուսուցումը առաջ է բերում հաղորդակցութիւնը ընդարձակելու համար, պէտք է սանիկի մտանկարագրութիւնը (համաղգածութիւնը) զարթեցնեն։ Զարգացուցանող ուսուցման պարտաւորութիւնն է այս մասնաւոր դէպքերից յետոյ՝ մասնակցութիւն գոյացնել առ հասարակ—մարդու համար, ամեն այն մարդկային հանդամանքների համար, ամբողջ մարդկութեան համար։

Այս գործն էլ կատարել կարող չէ, մինչև որ մեկնողական ուսուցումը հարկաւոր նախապատրաստութիւններ չէ տեսել։ Մինչև անգամ գուցէ թուի թէ նոյն իսկ այդ գործն էլ, և ոչ միայն դորա նախապատրաստութիւնը, մեկնողական ուսուցման պէտք է վերաբերուի, որովհետև մի առանձին որոշ մարդուց անցնելով դէպի մարդն ընդհանրապէս—նշանակում է մասնաւորից դէպի ընդհանուրը ելնել, ուրեմն այս մի վերլուծական ոճ է։ Այս նկատողութիւնը ճիշտ կը լինէր, եթէ մեր ձգտողութիւնը զարձրած լինէր մարդկութեան զաղափար տանելու համար. սակայն ոչ թէ զաղափարներ պէտք է ձեռք բերուին, այլ մասնակցութիւն։ Երբէք մասնակցութիւն չենք զգում մի վերացականի համար, այլ միայն կենդանի, որոշ անձնաւորութիւններին ենք նուիրում նոյնը։ Եւ այսպէս էլ մեր մէջ զարգանում է մասնակցութիւն առ մարդկութիւն միմիայն այս և այն անձնաւորութիւնների համար ուղեցած մեր մասնակցութիւններից, որոնց մէջ որ մարդկային զանազան կողմերը օրպէս հայելիի մէջ երևում են։

Զօրինողական ուսուցումը պատմութեան մէջ ցոյց է տալիս մեզ գործող անձինքներ։ Նոցա գործքերից մակաբե-

բում ենք մենք սոցա ներքին էութեան մասին. իրանց գործքի եղանակից էլ մենք մի պատկեր ենք կազմում իրանց արտաքին երևոյթի մասին։ Ջարգացուցանողական ուսուցման խնդիրներից մէկն այն է, որ ամբողջ անձնաւորութեան պատկերը կազմէ այն հատ հատ նշաններից կամ գործքերից, որ նա ստանում է մեկնողական ուսուցումից, երբ սա յօրինողական ուսուցման մէջ ամիոփուած նիւթը հատ հատ բաժանում և պարզում է։

Բանաստեղծը՝ կամ պատմական աւանդութիւններից նիւթ է առնում և այդ տեղ գրած նշանները լրացնում է իր բանաստեղծական երևակայութեամբ, կամ թէ նոր ստեղծում է լոկ միայն իւր երևակայութեամբ, նորբը զգայողութիւն ունենալով ամենայն ճշմարիտ մարդկային հանդամանքները ճիշտ ճանաչելու համար։ Թէպէտ և այն պատկերը, որ նորա մտքում ծնել է, միայն խօսքերով կարող է նա նկարել, ինչպէս և ամենայն ականատեսը, բայց քանքարաւոր ստեղծուած անձնաւորութիւնը աւելի անմիջապար մեր առաջ հանդիսանում է, քան թէ նա, որին սոսկ պատմած տեղեկութիւններից պէտք է ճանաչենք մենք. ուստի և ուսուցիչը, եթէ կամենում է իր սանիկին մարդկային պատկերներ ցոյց տալ, պէտք է զուտ պատմական աւանդութիւնների ներգործութիւնը զօրացնէ բանաստեղծական յօրինուածքներով, այնպէս ինչպէս որ չատ անգամ ինքեանք պատմագիրները բանաստեղծական երևակայութեամբ անձինքներ են նկարագրում՝ ոչ միայն նոցա գործքերը կատարել տալով իրանց, այլ և նոցա խօսացնել տալով։ Նոյն նպատակով ուսուցումը իհարկէ չի արհամարհի պատկերների և արձանների օժանդակութիւնը և սանիկին կը ծանօթացնէ նաև այն բանաստեղծութիւնների հետ, որոնք թէպէտ և ոչ պատմական բայց հոգեբանական ճշմարտութեամբ գոյացած մարդկային պատկերներ են նկարագրում։

Թէ ինչ սկզբունքներով դասախարակիչը այն պատկերները պէտք է ընտրէ բանաստեղծներից և պատմագիրներից, դիւրին է իմանալ այն նպատակից, որին որ նորա պէտք է ծառայեն։ Մենք գիտենք, որ այդ նպատակն այն է, որ սա-

նիկի մէջ մասնակցութիւն ծնանի մարդկութեան համար, ապա ուրեմն մենք այնպիսի անձնաւորութիւններ պէտք է ընտրենք, որոնք մարդկութեան երևելի ներկայացուցիչներ կարող են համարուիլ և մեզ ամենապայծառ պատկերներ կարող են տալ իւրեանց ժամանակի, իւրեանց հայրենիքի և իւրեանց ցեղի մասին, որովհետև յայտնի է, որ մարդկային ամենայն յատկութիւնները զանազան կերպ են արտայայտւում զանազան ժամանակներում, զանազան աշխարհներում և զանազան աղգերի մէջ։

Սակայն այն պատկերը, որ սանիկը մարդկութեան այս ներկայացուցիչների մասին կազմում է, կախուած է մի կողմից պատմողից, միւս կողմից սանիկի անհատականութիւնից։

Ինչ որ առաջներն կը վերաբերի և ինչպէս որ ասուած է, ուսուցիչը բանաստեղծներից և պատմագիրներից է քաղում իւր նիւթը, և լաւ կ՚անէ, որ որչափ հնարաւոր է անմիջապէս անձամբ խօսեցնել տայ նոցա սանիկի առաջ, որպէս զի իւր նկարագրած պատկերը անդիտակցաբար չ՚փոխուէ և չկնդծէ իւր յատուկ, անձնական անհատականութեան ազդեցութեամբ։ Մի պատմական անձնաւորութեան պատկերը միայն նա կարող է ամենայն հաւատարմութեամբ նկարագրել, ով որ մի և նոյն հանդամանքների մէջ է ապրել այն մարդկերանց հետ, որոնց որ կեանքը նկարագրում է։ Նոյնպէս և մի բանաստեղծութեան ստեղծուած անձնաւորութիւնը այնքան աւելի ներքին ճշմարտութիւն կ՚ունենայ, որքան որ նորա ստեղծող բանաստեղծի անհատականութիւնը՝ նորան նման և մերձ է. մի նախնի ժամանակուայ հեղինակին աւելի անմիջապէս կը պատկանէ իւր սկզբնական բուն պատկերը, եթէ նորան նկարագրում է մի հին յունաց բանաստեղծը. ամենայն բանաստեղծ աւելի այնպիսի անձնաւորութիւններ կը կարողանայ յաջողեցնել, որոնք իւրեան ազգակից և ժամանակակից են, որոնց մտքերն ու զգայմունքները ուրեմն անմիջապէս ըմբռնել կարող է։ Ուստի դաստիարակիչը պէտք է հոգայ, որ սանիկը պատմական անձնաւորութիւնների հետ ծանօթանայ որչափ կարելի է անձամբ հնագոյն աղբիւրներից, և բանաստեղծութեան այնպիսի մարդկանց հետ

հաղորդակցուի, որոնք իւրեանց ժամանակի և իւրեանց ազգութեան պահանջները նոյն ժամանակի և նոյն ազգութեան լեզուով (համմա. § 20) մեզ նկարագրում են։ Որչափ կարելի է, ասացինք. որովհետև անկարելի է ամենայն հանգամանքներում սահմանել աղբիւրներն ու բանաստեղծութիւնները իւրեանց սկզբնական կերպարանքով, վասն դի նոյնը հասկանալու համար պէտք է և նոցա լեզուն սովորել։ Բայց այսպիսի նախապատրաստութեան համար երբեմն կրթողական ուսուցման ժամանակամիջոցը կարճ է լինում, իսկ երբեմն անհատական հանգամանքները չեն նպաստ, որ մարդ այդպիսի բեռը քաշէ։ Այս դէպքերում ընդարձակ փոխարէն կամ թարգմանութիւնները պէտք է գործածուին, կամ պատմելու եղանակը որչափ կարելի է բնագրի հոգուն և ձևին համապատասխան պէտք է լինի։

Երկրորդ՝ ասացինք թէ այն պահանջը, որ սահմանը, ուսուցման միջնորդութեամբ իւր նոր ծանօթ անձնաւորութիւնների մասին կազմում է, կախուած է նոյն իսկ սահմանի անհատականութիւնից։ Պատմութեան մեծ անձնաւորութիւնները և բանաստեղծութեան հերոսները այլակերպ են երևում մանուկին, այլակերպ պատանուն, և այլակերպ հասակաւորին։ Բնական է որ ամենայն հասակին և զարգացման իւրաքանչիւր աստիճանին միայն այն մատուցանուի, ինչ բանի համար որ նա կը պատրաստել չափ և կարողութիւն ունի, միայն այնպիսի անձնաւորութիւնների հետ նա պէտք է ծանօթանայ, որոնց միտքն ու զգացմունքը նորան հասկանալի է և որոնց վարքն ու բարքն ու սովորութիւնները այնքան պարզ են, որ սահմանը ըմբռնել կարող է։ Ժամանակի հոսանքի մէջ փոխւում է այն ձևը, որով որ մարդկային հանգամանքները արտայայտւում են. միևնոյն ժամանակ սահմանի հասակի և զարգացման յառաջադիմութեան հետ փոխւում է նմանապէս և նորա ընդունակութիւնը այն ձևն ըմբռնելու համար։ Դասատուարակչի վրայ այն պէտք է լինի, որ երկու փոփոխութիւններն էլ միմեանց զուգընթաց տանէ։ Աստի ընդհանրապէս ասելի չարմար կը լինի ժամանակագրական յառաջադիմութիւնը պահպանել հին

ժամանակներից դէպի նորը։ Սակայն հնագոյն ժամանակներում էլ եղել են այնպիսի անձնաւորութիւններ և հանգամանքներ, որ միայն հասունացած սահմանի համար են, և ուրեմն ասելի պատշաճաւոր պէտք է համարուի ուսուցման այն ընթացքը, որ աստիճանաբար լայնանում է, ամենայն տեղ ժամանակագրական կարգը պահպանելով, բայց այնպէս որ ստորին աստիճաններում հին պատմութեան ասելի պարզ ժամանակները, իսկ բարձր աստիճաններում նոր պատմութեան ասելի բազադրեալ յարաբերութիւնները կշիռ ունենան։

Ընդելով որ մարդուս մէջ մարդկային հանգամանքները զանազան կերպ են ընդունել զանազան ժամանակներում և ազգերի մէջ, դարձեալ այս բոլոր փոփոխութեանց մէջ անփոփոխ մնացող մասը միշտ կ'երևայ, և ի հարկէ դաստիարակիչը երբէք չի զանայ նման իրողութիւնները միշտ միմեանց կից դնել և համեմատել, որպէս զի այդ անփոփոխը պայծառ ցոյց տայ։

Բայց սահմանը եթէ և ամբողջ պատմութիւն ուսած լինի, դարձեալ պէտք է կարծել, թէ մարդկային հանգամանքները մի հաստատուն, կանոնն և սահմանուած բան չեն, նորա աչքում նորա միշտ փոփոխութիւն կրող, չարունակ զարգացման մէջ եղող կը լինին։ Նա պէտք է ընդդիմամբ դուշակել կարողանայ, թէ որպիսի թերութիւն կայ մարդու մէջ, որ դեռ պիտի լրացուի, թէ որոնք են այն ուղղութիւնները, որով որ ճշմարիտ մարդկայինը իրագործուել կարող է։ Դասատուարակչի վերջին նպատակն այն է, որ սրտի այս բնազդութիւնը գիտակցական հասկացողութիւն դարձնէ, որ յայտնի լինի մարդկայնութեան իդէալը, և պէտք է առաջնորդէ սահմանին, որ նա այդ իդէալի հետ համեմատէ պատմութեան և բանաստեղծութեան մէջ նպատակադրուած բոլոր ձգտողութիւնները և այդպէս իւր սեպհական նպատակների դիմին էլ ճանաչել սովորէ։ Այս վախճանաւ հարկաւոր է կրօնն ու բարոյական փիլիսոփայութիւնը որպէս օժանդակիչ միջոցներ գործ ածել։

§ 46. Պատմութիւնն ու բանաստեղծութիւնը ցոյց են տալիս մարդիկ իրանց ընկերական թէ փոքր և թէ մեծ միաւորու-

թեանց մէջ՝ ընտանիքէն սկսած մինչեւի պետութիւնը, իսկ մեկնողական ուսուցումը սանիկին արդէն ցոյց տուեց, թէ ինչպէս մարդիկ իրար հետ կապուում են և ընդհանուր տարրերը իրանց տեսակի մէջ պահուում են, թէ ինչպէս իւրաքանչիւրը միայն ընկերական կարգի մէջ իւր վախճանին հասնել կարող է, թէ ինչպէս իւրաքանչիւրը իւր ձգտողութեանց ժամանակ նահանջած է այն հասարակութիւնից, որի մի անդամը որ ինքն է (§ 37)։ Այն մանակցութիւնը, որ յօրինողական և մեկնողական ուսուցումը միասին գոյացնում են, դարձրած է նախ այն հատ հատ և առանձին առանձին ընկերական ամբողջութիւններին, որոնք նկարագրուած են պատմութեան և բանասաղծութեան մէջ և որ մեր կեանքի մէջ ևս յայտնի են։ Զարգացուցանողական ուսուցման պարտականութիւնն է մանանակցութիւն գոյացնել ընդհանրապէս ընկերութեան համար, մանակցութիւն այն ամենայն բանի համար, ինչ որ մարդուն որպէս մարդկային միաւորութեան անդամին վերաբերում է։

Որպէս զի այս մանակցութիւնը չգայտնուի երբ և իցէ անկարգ կերպով, նա պէտք է սանիկին այն պարագաները ուսուցանէ, որ սա պէտք է կատարէ որպէս անդամ հասարակութեան, որին որ ի մանկութենէ պատկանում է։ Նա կ'առաջնորդէ նորան ճանաչելու իւրաքանչիւր անդամի սերտ միութիւնը, համեստութիւնը, և նուիրականութիւնը ամբողջութեան համար, և ցոյց կուտայ անձնապաշտի թշուառութիւնն ու ընկերական չարերին վնասակարութիւնը։ չէ (Աւելորդ չէ առ այժմ դնել ակնարկել, թէ ուսուցման օժանդակիչը այս նպատակին հասնելու համար դասախարակութիւնը պէտք է լինի։)

Ընկերական հետաքրքրութիւն յարծարծող զարգացուցանողական ուսուցումը պէտք է չմոռանայ տեղ տեղ միասին ամփոփել այն նպատակները, որ մարդկային միաւորութեանց զանազան չրջանները զանազան ժամանակներին և զանազան ազգերը ունեցել են և ունին։ Պէտք է խօսել այն դիւրութեանց մասին, որ ընկերութիւնը ստեղծում է նիւթական և հոգեկան հաղորդակցութեան համար, ընկերական հանգամանքների մասին, որ այդ հաղորդակցութիւնը նպաստում և կենդանացնում են, միով բանիւ ամենայն պարագաների մասին, ինչ որ մարդկանց միաւորում է, այն է նոցա լեզուն, նոցա դաստիարակութիւնը, նոցա պետութիւնների և արուեստների ձգտողութիւնները, նոցա գերդաստանական կարգերը և նախ և առաջ զանազան ընկերական պաշտօնները, վերջապէս պետական միաւորութիւնը, կառավարութեան զանազան ձիւղաւորութիւնները և պետութեան ձևերը։

Պէտք է աշխատել որչափ կարելի է բարձր իդէալական կերպով ըմբռնել այն նպատակները, որոնք միւսների հետ միաւորուած մեր կենաց խորհուրդը պէտք է լինին, մանաւանդ այն ընկերական պաշտօնի նպատակը, որով սանիկը կամենում է ապագայում մարդկութեան ընկերութեան մէջ որպէս անդամ մտնել։

Արդարև այս նպատակը այնպիսի նպատակ է, որ ամենայն մարդկային ընկերութեանց մէջ ևս հատատապէս ամենայն մարդու կենսական խորհուրդ պէտք է համարուի, բայց այդ նպատակին դիմելով արդեօք հայրենասիրութիւն կարող է գոյանալ, և արդեօք այդ ճանապարհը օտարասիրութեան ճանապարհ չէ։ Սակայն օտարասիրութիւնը և հայրենասիրութիւնը հարկաւ չեն հակառակ միմեանց։ Բայց անչուշտ դրա կը հակառակին, երբ որ կրթութիւնը չի կապուի սանիկի անհատականութեան հետ և ուրեմն համամարդութիւնը հայրենասիրութեան հիման վրայ չի հաստատուի։ Միայն նա կարող է օտար բաները իրաւ հասկանալ, ով որ հայրենական չափով է չափում։ Օտար ազգերի պատմութիւնը կարելի է և պէտք է ուսուցանել միայն հայրենեաց պատմութեան հետ կապուած. օտարաց դրականութեան հասկացողութիւնը հայրենական դրականութեամբ կը միջնորդուի, ինչպէս և օտար լեզուները միայն մայրենի լեզուի միջնորդութեամբ ուսուցանել և հասկացնել կարելի է և պէտք է։

§ 47. Զարգացուցանող. ուսուցման նպատակը կրօնական հետքրքրութեան վերաբերութեամբ՝ է գոյացնել և զարգացնել Աստուծոյ գաղափարը։ Ամենահաստատ

ափը մարդուս արժանաւորութեան համար, նորա իդէալական մտքի համար, նորա ընդունակութեան համար, թէ արդեօք կարող է բարձր և վսեմ բաներով զբաղիլ, է այն գաղափարը, որ նա կազմում է բարձրագոյն և վսեմագոյն էակի մասին, կամ այն աստիճանն է, ինչ աստիճանով որ նորա սիրտը այդ գաղափարով լուսաւորած է։ Այս տեղից հետևում է, որ դաստիարակիչը իւր ամենանշանաւոր և ամենապարբաղան պարտք պէտք է համարէ նոյն իսկ ի սկզբան և ուսուցման ամենայն աստիճաններում դոյացնել և զարգացնել Աստուծոյ գաղափարը, որպէս զի այս միջոցով այդ գաղափարը սրտի խորքի մէջ արմատացնէ և տիրապետող չինէ ամբողջ մտաւոր չրջանի մէջ և սանիկի անկորուստ գանձ դարձնէ, այլ և որպէս զի միևնոյն ժամանակ այդ գաղափարը սանիկի հոգու բարգաւաճելովը և նորա ներքին զարգացման յառաջադիմութեան հետ՝ միշտ և միշտ աւելի բարձր և վսեմ կերպարանք ստանալու տեղիք տայ. որովհետև հոգու մէջ ևս, ինչպէս և արտաքին աշխարհի մէջ, ամենայն ներգործութիւն անդրադարձ ներգործութիւն է, ուստի և տիրապետող միտքը, թէպէտ և նուազ չափով, տիրապետեալ մտքերից է կախուած, ինչպէս և սոքա նորանից են կախուած։

Զարգացուցանող կրօնական ուսուցումը պէտք է սկսուի, երբ որ մանուկն սկսում է իւր մտքերը դարձնել իւր ներքին աշխարհի վրայ, իւր յոյսերի և երկիւղների վրայ, նմանապէս և իւր յարաբերութեանց վրայ ուրիշ մարդկանց հետ և իւր չրջապատող բնութեան վրայ։ Բայց ինչպէս որ մենք չենք կարող սանիկի մտքերը ուսմունքների համեմատ բաժան բաժան անել, որովհետև մենք ձգտում ենք հոգևոր ներքին աշխարհը որպէս մի ամբողջութիւն ձևացնել, այսպէս էլ իրաքանչիւր մեծ ուսուցումը կրօնի ուսուցման այն նպատակի մէջ մասնակից պէտք է լինի։

Արդէն առաջին խօսակցութիւնները դերդաստանի մասին առիթ են տալիս մանկան հոր մասին խօսելուց յետոյ՝ աչք դարձնել նաև ղէպի ամենայն մարդկանց Հայրը, այն մտերմութեան և սէրի մասին խօսելուց յետոյ, որ ղէպի երկրաւոր հայրն ունենք, խօսել նաև մեր նոյն զգացմունքների մասին ղէպի երկնային Հայրը։

Հին աշխարհի պատմութեան ուսուցումը չպէտք է մոռանայ սանիկին ցոյց տալ մասամբ իրացասականապէս, թէ հների աստուածները չեն կարող նորա աստուածներ լինել, մասամբ դրականապէս մատնացոյց անել այն հանճարեղ և լուսաւոր անձինքների վրայ, որոնք զուտ Քրիստոսից առաջ ճչմարտութիւնն գուշակելով, իրենց կրօնական գաղափարներով իրենց ժամանակից բարձր կանգնեցան։ Պատմութեան ընդհանրապէս, մանաւանդ սրբազան և եկեղեցական պատմ. ուսուցումը, ուշադրութիւն պէտք է դարձնէ, թէ ինչպէս բարեպաշտ մարդկանց հոգու մէջ և բարոյական քաղաքակրթութեան ամենայն յառաջադիմութեան ժամանակ Աստուծոյ գաղափարը աւելի մաքուր և վսեմ կերպարանացել է։

Բնագիտական ուսուցումը ֆիզիքական պատճառները խուզարկելու ժամանակ, սանիկին միշտ պէտք է զգաստ պահէ այն մտքի մէջ, թէ վերջին պատճառը բնական իրողութեանց չարքերի համար, թէ և բնագիտութիւնը իւր միջոցներով չգտնէ ևս, դարձեալ միշտ ամենակարող և ամենիմաստ Աստուածն է, որը բովանդակ տիեզերքը կառավարում է, և թէ աշխարհքը բնագիտական կողմից խուզարկելու հետ՝ մի ուրիշ կողմիցն էլ պէտք է խուզարկուի, ուր մարդս աշխատում է բնութեան մէջ Աստուծոյ մշտնջենական գոյութիւնը ճանաչել։

Բոլոր գաղափարները Աստուծոյ էութեան մասին և նորա յարաբերութեան մասին ղէպի մարդկութիւնն ու բնութիւնը, որ սանիկը ստացել է մասամբ փորձառութիւնից և հաղորդակցութիւնից, մասամբ պատմութեան և բնագիտութեան ուսուցմից և դաստիարակութիւնից, և որ մեկնողական ուսուցումը իւր կարգով հատ հատ քննել է՝ թէ ինչ չափով դոքա մուտք են գտել մանկական հոգու մէջ,—այս բոլորը վերջապէս զարգացուցանողական ուսուցումը ամփոփում է կրօնի մէջ մի կատարեալ ամբողջութիւն կազմելով։

Եթէ պատանին սկսում է աստուածային հանգամանքների մասին իւր սեպհական կարծիքներ կազմել, դաստիարակիչը

թող չխափանէ այդ. ընդհակառակ նա պէտք է թոյլ տայ նորան որ ազատ արտայայտէ իւր մտքերը, բայց և խնդրն պէտք է սկսէ այդ մտքերը ոգջախոհ ուսուցմամբ և համբերութեամբ ուղղել, եթէ արդիւնքը ցոյց տայ, թէ դէռ չէ յաջողել սանկիկի ամբողջ մտածողութեան և զգացողութեան մէջ մի այնպիսի ուղղութիւն հաստատել, որով Աստուծոյ և տիեզերքի մէջ մի բարոյական կարգի գոյութիւնը՝ բոլորովին անհնարին է ուրանալ։

§48. Ինչ որ մենք ուսուցման մեթոդանուանեցինք՝ ըստ ամենայնի համաձայն չէ այն բանին, ինչ որ սովորաբար այդ անունով նշանակվում է։ Զոր օր. խօսում են մի էրօտեմատիքական կամ կատեխետիքական կամ դիալօգիքական և մի ակրօամատիքական մեթոդի մասին և այս վերջինով հասկանում են այն եղանակը, ուր միայն ուսուցիչն է խօսում իսկ աշակերտը լսում է, իսկ առաջինով մի ուսուցումն հարցուպատասխանով։ Սովորաբար ընդունում են, թէ ակրօամատիքական մեթոդը մի եղանակ է, ուր ուսուցիչը մատուցանում ու աւանդում է, իսկ աշակերտը լոկ միայն ընդունում է, և թէ դիալօգիքականը այնպիսի եղանակ է, ուր ուսուցման արդասիքը ուսուցչի և աշակերտի փոխադարձ հաղորդակցութեամբ և այդ միջոցով զարթեցրած աշակերտի ինքնագործունէութեամբ է ձեռք բերվում։ Սակայն ի հարկէ կայ այնպիսի ուսուցում անընդհատ դասախօսութեան միջնորդութեամբ, ուր սանիկը նոյնպիսով ինքնագործ է դառնում՝ ինչպէս և մի դիալօգիքական եղանակ գործածելու ժամանակ, և ընդհակառակ— այս վերջիննել այն կերպ կարող է գործ դրուել, ուր ուսուցիչը իր անընորհութեամբ այնու ամենայնիւ չի զարթեցնի և կենդանացնի մտքերը և լոկ միայն իր մատուցածը խառնիխուռն կը կուտակի աշակերտի դլխի մէջ, ուր հարցմունքները միայն ըստ երևութին կը նպաստեն աշակերտի ինքնախոհութիւնը չարժեցնելու համար, և ուսուցիչը աշակերտի տուած պատասխաններով ամենևին կարօտութիւն չի զգայ, որ իւր սեպհական մտաւոր ընթացքից չեղուի, որովհետև աշակերտի անհատականութիւնն այդ պահանջում է, այլ անչափ կը չարունակէ

իւր առաջուց պատրաստած մեքենայական հարցմունքներով իւր մտքերը բռնի պատուաստել նորա մտքերի մէջ։

Ուստի և հետևում է, թէ էրօտեմատիքական և ակրօամատիքական եղանակները ուսուցման համար լոկ միայն ձևեր են և ուրեմն պէտք չէ կոչել մեթոդներ, այլ ուսուցման ձևեր։

Եթէ մենք աչքի առաջև ունինք ոչ սոսկ խօսքերով ուսուցումն, ապա մենք ակրօամատիքականի հետ պէտք է սահմանադրենք ցուցանողական կամ ինչպէս անուանել են դէմոնստրատիվական ձև։ Իսկ եթէ աշակերտը ինքնագործ լինելու առաջադրութիւն է առնում ոչ միայն խօսակցական ձևով, այլ և այնպիսի խնդիրներով, որոնց լուծմունքը նորանից պահանջվում է, այդ ժամանակ գործ են ածում յհեւրիստիքական ձևը, որպէս որ ընդ ամենը մենք չորս ձև պէտք է զանազանենք իրարից. դէմոնստրատիվական և ակրօամատիքական մեկ կողմից և դիալօգիքական ու յհեւրիստիքական միւսկողմից։

Միմեանց նպաստելու համար չատ անգամ միանուագ գործ են ածվում դէմոնստրատիվական և ակրօամատիքական ձևերը կամ դէմոնստրատիվական և դիալօգիքականը, դոր օր. երբ որ մի բոյս ցոյց է տրվում և մի և նոյն ժամանակ խօսքերով նկարագրվում է, կամ մեկ երկրաչափական ձևը կարկինով և քանոնով աշակերտի աչքի առաջ կազմվում և միևնոյն ժամանակ նորա կազմութիւնը խօսքերով նկարագրվում է։ Յհեւրիստիքական ձևը կարծես նոյն դիալօգիքական ձևն է, բայց աւելի ընդարձակ կերպարանքով. հարցմունքի փոխարէնը խնդիրն է, որով պահանջվում է մի բան որոնելու, գտնելու և առհասարակ կատարելու, իսկ պատասխանի փոխարէնը լուծմունքն է։ Յհեւրիստիքական ձևը կապվում է դիալօգիքական կամ ակրօամատիքական ձևի հետ, եթէ հարկաւոր է լինում խնդրի հետ լուծմունքի նախապատրաստութիւն էլ տալ։

Եթէ ուսուցչի գործածած ձևը ինքն ըստ ինքեան մի արտաքին հանգամանք է և ամենևին ազդեցութիւն չունի ուսուցման բուն էութեան վրայ, դեռ չի հետևում դրանից, թէ ամենայն ձև ամենայն ուսուցման համար նպատակայարմար է և թէ ընդհանրապէս ամենայն ուսուցման մէջ գործադրելի է։

Ուր որ դեդուկտիվական ուսուցման ձևն էլ գործ է դրվում, այն տեղ կարելի է ակրոամատիկական ձևն էլ գործ դնել. բայց ոչ անդրադարձաբար։ Ցօրինողական ուսուցումը ընդհանրապէս ուրիշ ձև չի կարող գործ ածել բացի այդ երկուսը, բայց անշուշտ գոնե դեդուկտիվականը գործ կը դնէ, որովհետև դա իրը անմիջապէս գնել կարող է տալ։ Իսկ այս տեղ դիալոգիքական ձևի գործածութիւնը միևյն այն բանին նշան է, թէ յօրինողական ուսուցումը ընդհատվում է, որպէս զի առ ժամանակ մի իր վախարէն թողնէ, որ զարգացուցանողական կամ— ինչպէս առելի ստեպ կը պատահի— մեկնողական ուսուցումը գործադրուի։ Ցոր օր. այն հարցմունքները, որ երբեմն մէջ են բերվում համոզուելու համար, թէ արդեօք աշակերտը ինչպէս է ըմբռնել պատմուածը կամ ցոյց տուածը, միևյն նախ և առաջ աչքի առաջև ունին աշակերտի մէջ պատրաստի եղած կամ ենթադրութեամբ պատրաստի համարուած մտաւոր շրջանը և ուրեմն ծառայում են մեկնողական ուսուցման։

Մեկնողական և զարգացուցանողական ուսուցումը այն ժամանակ դեդուկտիվական ձև գործածել կարող են, երբ որ այնպիսի մտքեր և գաղափարներ պէտք է վերլուծուին կամ միաւորուին, որոնց համար ուսուցումը կարևոր ընդհանրական միջոցներ ունի, որոնք նոյնպէս համեմատ կերպով լուծուել և միաւորուիլ կարող են։ Բաւական է միայն յիշեցնել երկրաչափութեան և բնագիտութեան ուսուցումը։

Մեկնողական ուսուցման համար աւելի յարմար ձևերն դիալոգիքականը և յերբիտակականը, որովհետև դոցա նպատակն է աշակերտի մէջ իսկապէս եղած մտաւոր շրջանը ճանաչել և նորա բաղադրեալ մասերը զատել և որոշել։

Զարգացուցանող ուսուցման աւելի կը պատշաճի ակրոամատիկական ձևը, եթէ ուզում ենք պայծառ շրջահայեացք տալ որ և իցէ համակարգութեան (սիստեմի) մասին, իսկ դիալոգիքական կամ յերբիտակական, եթէ հարկաւոր է մտքեր և գաղափարներ իրար հետ կապակցելու համար ինքնագործունէութիւն զարթեցնել։

Բայց իրաքանչիւր դէպքի մէջ գործադրելի ձևի ընտրութիւնը կախուած է ոչ միայն մեթոդից և ուսուցման նիւթից, այլ և աշակերտի և ուսուցչի անհատականութիւնից, մինչև անգամ այս երկուսի բոլէական հակամիտութիւնից։

Այս բոլոր հանգամանքների համեմատ ուսուցման ձևի ազատ ընտրութիւնը և այս բոլոր հանգամանքների համեմատ նորա ազատ գործադրութիւնը այն չնորհքն է, որ կոչվում է դիդակտիքական արուեստ։ Շատ անգամ մեթոդի քա է անուանած այն, ինչ որ իսկապէս այս արուեստին վերաբերեալ կանոնների ամփոփումն է եղել։ Ի հարկէ անհրաժեշտ է այսպէս ևս իր օգուտը կը բերէ, բայց ի հարկէ այն չափով, որ չափով որ նա վերաբերվում է ընդհանուր կանոններին, որոնք անմիջապէս հոգեբանութեան վարդապետութիւններից բըղխում են։ Ուստի ով որ դիդակտիքական արուեստ է ուզում ուսնենալ, նորան անհրաժեշտ կարևոր է հոգեբանութեան ուսումը. բայց և նոյն չափով հարկաւոր է, որ նա կատարելապէս տիրապետէ իր ուսուցման նիւթի վրայ, անվրէպ և արագ հայեացքով նայէ իր առիթի ներքին կազմութեան մէջ և ճանաչէ ոչ միայն նորա մտաւոր յատկութիւնները, այլ և բնական հակամիտութիւնը, և որ ամենայն դիւրութեամբ գործ ածէ ուսուցման բոլոր ձևերը ըստ հանգամանաց և պահանջի։

Այս տեղ էլ ամենայն կանոն ամենայն մարդու համար հաստատապէս յարմար չի կարող լինել. մեթոդն ու նորա գործածութիւնը դանազան անհատականութիւն ունեցող ուսուցիչների ձեռին այլակերպ կը ձևանան. սակայն այս անհատական կերպարանքը, որ նորա ստանում են, նոր մեթոդ չէ, ինչպէս որ եթէ նոյնը աշակերտի հատակին, սեռին, խառնուածքին, ամբողջ առանձնայատկութեանց յարմարեցնելիք, այդպիսով նոր մեթոդ չի դառնայ։ Այս անհատական ձևերը աւելի ուսուցչի սովորական եղանակներն (մանիերները) են, և փոխարէն առնելու թէ իրաքանչիւր ուսուցիչ պէտք է իր սեպհական մեթոդ ունենայ, աւելի արդարացի է իրաքանչիւր ուսուցչի իրաւունքն ճանաչել, թէ նա կարող է իր սեպհական սովորական եղանակ ունենալ, ի հարկէ հարկաւոր սահմանների մէջ։ Այս կերպով կը վերջանան այն բազմաթիւ մեթոդներ։ Ծա-

գումն ու դրուատիքը, և մեթոդիքան ու նորա հետ ևս մանկավարժաբիքնը վերջապէս կազատուին ամենայն տեսակ անար-, գութիւններից, որոնց չատ անգամ իրաւամբ ճար մեթոդները» առնիք են առել և որոնց պատճառով ոչ միայն մանկավարժութեան գիտութիւնը, այլ և մանկավարժական գործնականութիւնը բաւական վնաս է կրել։

ԵՐԿՐՈՐԴ ԲԱԺԻՆ

Վարդապետութիւն կառավարութեան մասին։

1. Գլուխ

ԿԱՌԱՎԱՐՈՒԹԵԱՆ ՆՊԱՏԱԿ։

§49. Իւրաքանչիւր մտքի հետ կարող է կցորդուիլ որ և իցէ բաղձանք։ Քանի չատ փոփոխութիւն է կատարւում մտաւոր աշխարհի մէջ, այնքան աւելի մէկ բաղձանքը դուրս է մղում միւսին և նորա տեղն է բռնում. քանի չատ մտաւոր շրջանը ընդարձակւում է, այնքան ևս աւելի ընդարձակւում է բաղձանքների շրջանը, և քանի տեսիլ մի որոշ բաղձանք վերադառնում է, այնքան աւելի նեցուկներ է ստանում այն միտքը, որի հետ որ նա կցորդուած է, և ուրեմն այնքան աւելի յուզուած կը լինի նա։ Եթէ նա չզգալի մի որ և իցէ ուրիշ բաղձանքով կամ այնպիսի մտքերով, որոնք աւելի զօրեղ են, քան նորա հետ կցորդուած մտքերը, ապա նա չի հանդստանայ, մինչև որ բաւականութիւն չստանայ։

Դաստիրակիչը չպէտք է համբերէ, որ ամենայն բաղձանքները բաւականութիւն ստանան, ամենևին իւր բաղձանքների սարսակ չպէտք է լինի, այլ պէտք է սովորէ այնպիսի նպատակների համար ձգտել, որ նա իւր ողջամիտ դատողութեամբ բարի և արդար է ճանաչել։ Երբ որ բաղձանքը բաւականութիւն է ստանում, այն ժամանակ գոյանում է իմացումն, թէ բաղձացածը հասանելի է։ Ուրեմն այդ բաղձանքը, եթէ կրկնւում է, արդէն կամք է (§10), բայց ոչ թէ մի բարոյական կամք, որովհետև դա չէ գոյացել ողջամիտ դատողութիւնից և այն համոզմանքից, թէ դա համապատասխան է բարոյական դաղափարնե-

րին։ Այսպիսի կանխերի ստեպ կրկնուելովը հնչա կը գոյանայ կամնդոդութեան մի այնպիսի վնասակար սովորութիւն, որ շատ կը դժուարացնէ բարոյական ընտրութեան զարգացումը։

Մի ուրիշ պատճառով էլ սանիկի բաղձանքներին սահման պէտք է դնենք։ Մանուկը միայնակ չէ, այլ ապրում է ուրիշների հետ։ Նա անդամ է ընդհանրութեան. իւր հասակակիցների շրջանի մէջ է խաղում. մի ուսումնարանի հասարակութեան է պատկանում կամ եթէ ոչ՝ գնում է նրա մէջ ուսուցիչ։ Ընդհանրի կեանքը, խաղացողների շրջանի մէջ խաղադութիւնը, հասակակիցների գործունէութեան համար կարևոր հանգրուանութիւնը, մանուկին ասանդելի ուսուցումը և այլն, այս բոլորը չեն կարող առանել, եթէ մանուկի ամենայն բաղձանքը բաւականութիւն պէտք է ստանայ։ Թուլութիւնը այս տեղ այնքան վնասակար է, որքան որ այդ առիթը վտանգ կարող է հասուցանել մանուկի ապագային, երբ սա ուրիշների հետ միասին ապրել սկսէ, որովհետև միայն նա կարող է ապագայում հասարակական աշխատութիւններ ունենալ, ով որ վաղօրօք սովորել է հասարակաց կարգերին հպատակուիլ, իւր պահանջները զսպել մի ամբողջութեան պէտքերի առաջ։

Կրկին նշանակել խօսքերից հետևում է, թէ դաստիարակչի պաշտօնն է — զգուշացնել սանիկին իւր բաղձանքներին բաւականութիւն տալուց և արգիլել մի կամքի գոյանալուն այնքան ժամանակ, մինչև որ մի բարոյական կամք գոյանալու պայմանները պատրաստ են, կամ դրականապէս ասելով նորա պաշտօնն է հոգալ, որ սանիկը իւր անկիրթների և թողնելիքների մէջ ստորադրուի իւր դաստիարակչի կամքին, մինչև որ, մեր վերև ասած մտքով, բարոյական կամք չէ կազմել իւր մէջ։ Արդ այն գործողութիւնը, որով որ դաստիարակիչը այս իւր պաշտօնը կատարում է, կառավարութիւն է (§4)։

Կառավարութեան ներգործութեամբ գոյացած սանիկի ստորադրութիւնը դաստիարակչի կամքին — ուրիշ խօսքով բայց մի որոշ մտքով անուանում ենք հնազանդութիւն։ Մենք կարող ենք սանիկից կրկին մտքով հնազանդութիւն պահանջել։ Կամ պահանջել, որ սանիկը դաստիարակչի կամքը կատարէ առանց քննելու այն, ինչ որ նորանից պահանջում են, և առանց նորա կողմից կշռադատելու, թէ արդեօք պահանջածը իւր ձգտած նպատակներին համապատասխան է թէ չէ. կամ դաստիարակչի կամքը միայն այն ժամանակ կատարել, երբ որ սանիկը նախապէս մտածեց և յօժարութեամբ ընդունեց պահանջածը, կառավարութիւնը պահանջում է միայն առաջին տեսակ հնազանդութիւնը, այսինքն նա սահմանում է, որ մանուկները առանց բանից առաջ հնազանդուին և սովորին պահանջած բանը կատարել։

§ 50. Այժմ հարցմունք է յառաջանում, թէ մի գործողութիւն, որով սանիկը օտարի կամքին է հպատակում, որով նորանից առաջին տեսակ հնազանդութիւն է պահանջվում, արդեօք կարող է կրթողական կոչուիլ։ Ճշմարիտ է, որ կրթութեան նպատակն է բարոյականութիւն գոյացնել, և ուրեմն դաստիարակիչը միայն այնպիսի կամք ձևացնել պիտի ջանայ, որ կանոնաւոր խոհականութեանը ոչ միայն համապատասխան լինի, այլև նորանից առնէ իւր ծագումը (§ 3 և § 4). բայց և այնպէս մենք դարձեալ նոյն հարցմունքին հաստատական պատասխան պիտի տանք, այսինքն թէ կառավարութեան հնազանդութիւնն էլ կրթողական է, ըստ որում մենք արդէն իմացանք, թէ որչափ անհնարին է զարգացնել բարոյական կամք, եթէ կառավարութիւնը նախապէս իւր պարտականութիւնը չէ կատարել։ Թէպէտ և կառավարութեան մերձաւոր նպատակը ներկայի մէջն է, այնու ամենայնիւ նորա վախճանական նպատակը մանկան անձնաւորութեան ապագայ ձևանալն է. նա նախապատրաստելով է ծառայում թէ և միշնորդապէս՝ կրթութեան մի ևնոյն նպատակին, ինչպէս և ուսուցումն ու դաստիարակութիւնը, բայց ի հարկէ մինչև որ իւր սահմաններից չէ չեղվում, մինչև որ սանիկը բարոյական անձնիշխանութեան աստիճանին դեռ անընդունակ է, մինչև որ ուսուցումը չէ յաջողեցրել մտաւոր չրջանը այնպէս ձևացնել, որ նորանից բարոյական կամք ծագել կարողանայ։

Մի մարդ, որ այն ժամանակ էլ օտարի կամքով է առաջնորդվում, երբ որ ինքը անձամբ ընտրութիւն կարող է անել,

նա չի կարող բնաւորութիւն կոչուիլ, մանաւանդ բարոյական բնաւորութիւն։ Ուսոի կառավարութիւնը պէտք է վերջանայ, երբ որ դաստիարակութիւնը հնաւոր է դառնում. ապա թէ ոչ նա դաստիարակութեանը արդելք կը դառնայ, կամ թէ բոլորովին միջոց կը խլէ նորանից որ իւր նպատակին հասնի։ Նոյնպէս ուսուցումին ևս կը վնասէ, եթէ նա յետ չի քաշուի այն ժամանակ, երբ որ ուսուցումը նորա օգնութեան էլ կարօտ չէ։ Կրթողական ուսուցումը, որի ամենակարևոր նպատակն է տանիքին այն ինքնագործութիւնը, որ բազմակողմանի հետաքրքրութիւնից է ծագում, մի կողմից ամենևին արժէք չի կարող տալ այն գործունէութեան, որ լոկ կոյր հնազանդութեան պտուղ է. միւս կողմից ամենայն ուսուցում միայն այն ժամանակ հնարաւոր է, երբ որ կառավարութիւնը արդէն հետացրել է բոլոր այն անկարգութիւնները, որոնք անչուշտ տեղի պէտք է ունենային, եթէ մանուկը իւր մարքի ամենայն ցնծալքներին գործով կամենար բաւականութիւն հասցնել։ Թէպէտ և կառավարութիւնը պէտք է ուսուցման չափերը բանայ և յարգարէ այս բոլորի առաջն առնելու համար. բայց նոյն իսկ ուսուցման մէջ խառնուիլ իրաւունք չունի։ Եթէ ուսուցումը յաջողութեամբ հետաքրքրութիւն է շարժեցնում, նա մինչև անգամ առանց կառավարութեան օգնականութեան ևս կարող է այն անկարգութիւնները վերացնել։

2. Գլուխ

ԿԱՌԱՎԱՐՈՒԹԵԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐ։

§ 51. Կառավարութիւնից պահանջած հնազանդութիւնը միշտ չի կատարվում, որովհետև նորան ընդդիմանում են մանկան մէջ յառաջած տեսակ տեսակ բաղձանքները, որոնք յաճախ դէպք բաւականութիւն են վնասում ստանալ։ Ուրեմն կառավարութեան առաջին խնամքն այն կը լինի, որ այդպիսի բաղձանքների դէմ առաջ առնէ և նոցա աղբիւրները փակէ։

Մանկանց բաղձանքները մեծաւ մասամբ բնական պիտոյքների մէջն են արմատացած, որոնք կամ մարմնական կամ հոգեկան բնութիւն ունին։

Առաջին տեսակ պիտոյքները ծագում են մասամբ մարմնի կազմուածքից, մասամբ այդ կազմուածքի աճման և գործակատարութեան համար կարևոր արտաքին պայմանների պակասութիւնից։ Շարժմունքն ու սնունդը այդպիսի պիտոյքներ են յարուցանում։ Քանի որ մանկան մէջ մեծ է նիւթի փոփոխութիւնն և աճեցողութիւնը, քանի որ մանկութեան ժամանակ մեծ է նեարդերի և ջղերի զրգիռը, այնքան աւելի երևում է չարժողութեան պէտքը, ուստի և հարկաւոր ժամանակին, հարկաւոր տեղը և հարկաւոր եղանակով բաւականութիւն պէտք է տրուի նորան։ Նոյն բաւականութիւն պէտք է տրուի նաև այն բաղձանքներին, որ մտածողի պահանջիցն են ծնանում։ Սակայն մտքնդեան ամենայն տեսակը միակերպ չափաւոր չէ մարմնաւոր կազմուածքի զարգացման համար. ոչ միայն մտածողի պահպանութիւնը, այլ և մտածողի անցարմարութիւնը բաղձանքներ կարող է ծնանել, որ հնազանդութիւնը դժուարացնում են կամ դաստիարակութեան և ուսուցման արգելք են լինում։ Այս կողմից նոյնպէս մեծ նշանակութիւն ունի, թէ ինչ յատկութիւն ունի մանուկի չնչած օդը, նորա աչքի վրայ ազդող լոյսը, նորա հագած չորերը, նորա հանգստութեան անկողինը և առհասարակ նորա մաքրութեան համար գործ դրած կարգերը, և կառավարութիւնը ամենայն խնամքով այս բոլոր բաների վրայ ուշադրութիւն պէտք է դարձնէ։

Սակայն թէպէտ և կառավարութիւնը կրթողական գործողութիւններից մէկն է և կառավարութեան մասին վարդապետութիւնը մանկավարժութեան մէկ մասն է, այնու ամենայնիւ մանկավարժութիւնը չի կարող լուծել այն խնդիրը, թէ որոնք են մանկան մարմնական առողջութիւնը խնամելու սկզբունքները։ Այս թողնում է նա բժշկական գիտութեան. իսկ ինքը միայն պահանջում է, որ կառավարութիւնը իւր գործը վարէ այն գիտութեան վարդապետած սկզբունքների համեմատ, և որ ուսուցումն ու դաստիարակութիւնը այնպէս կազմակերպուի

որ կառավարութիւնը նոցա օգնականութեան վրայ յոյս դնէ, միւս կողմից նա համոզուած է, որ աշակերտը առ ժամանակ կառավարութեան լուծի տակ լինելով, միայն այդ միջոցով նա բարոյական անձնուիրաբանութեան աստիճանին կարող է հասնել և ինքնորոշութեան ընդունակութիւն ստանալ, իսկ այնուհետև կառավարութեան լուծից հետ գնետ ազատուել։

Որովհետև մինչև այս տեղ միայն ուսուցման մասին ենք խօսել, իսկ դաստիարակութեան մասին դեռ ոչինչ չենք ասել, ուստի առ այժմ կարող ենք միայն այն հարցմունքը քննել, թէ ինչ եղանակով կառավարութիւնը, մարմնի խնամատարութեան ժամանակ, ուսուցումից օժանդակութիւն կարող է առնել։ Այս օժանդակութիւնը այն տեղեկութիւններն չեն, որ ուսուցումը մանուկին կարող է տալ, թէ մարմինն ինչ է չափաւոր և ինչ վնասակար. որովհետև, ինչպէս ասացինք, կառավարութիւնը սանիկի սեպհական խոհականութեան չի թողնում այն, թէ ինչ պէտք է նա անէ կամ չանէ։ Ընդհակառակ ունի արտաքին պահանջներ է դրսում ուսուցումի վրայ։ Ուսուցումը չպէտք է միայն իր համար այնքան չատ ժամանակ և զօրութիւն գործ ածէ, որ չարժմունքի և մարսողութեան համար հարկաւոր միջոցը պակասի և առ հասարակ սանիկի առողջութիւնը վնասուի։ Օրական դասերի թիւն ու բաժանումը, սանիկի զօրութիւնները զանազան աստիճանով ղրաղեցնող՝ զանազան ուսմունքների կանոնաւոր փոփոխութիւնը, օրուայ ժամանակին համեմատ դասերի առանդութիւնը, ուսուցումն սկսելու ժամանակը առաւօտեան, դասերից յետոյ հարկաւոր համարուած զադարումները, արձակուրդների երկարութիւնն ու միջոցները, արտաքոյ դասերի աշխատութեան չափը՝ պատրաստուելու համար,— այս բոլորը այնպէս պէտք է կարգաւորուին, որ կառավարութիւնը հնար ունենայ խնամել մարմնի առողջութիւնը բժշկական սկզբունքների համեմատ։ Դաստիարակիչը այդ պարտաւորութիւնները անձնուիրութեամբ պէտք է ճանաչէ և կատարէ, որովհետև դոցա կատարելովը ուսուցումն էլ կարգին կը լինի։ Ուսուցումը պէտք է դոյացնէ կեանք և գործունէութիւն. մի միայն այնպիսի գործունէութիւն պէտք է նորան մխիթարեցնէ,

որ ղիւրութեամբ և յօժարութեամբ է կատարուում, բայց որովհետև այս միայն մարմնական կենդանութեան և աշխուժութեան ժամանակը հնարաւոր է, ապա ուրեմն դաստիարակչի պահանջներն ևս բժշկի պահանջներին համապատասխան են։

Եթէ և ուսուցման գործակարութիւնը այս միջոցներով աւելի բացասական է, նորան չեն պակասում և այնպիսի միջոցներ, որով նա կառավարութեան դրական կերպով ևս օգնում է մարմնի խնամատարութեան մէջ։ Մենք մոքումն ունինք ոչ միայն այն ուսմունքները, որոնք կոզմնակի չարժմունքների համար և մարմնի գործարանները գործածելու համար առիթ են տալիս, ինչպէս երգեցողութիւնն ու նկարչութիւնը, հայրենագիտութիւնը իր ճեմելիքներով դուրսը, բուսաբանութիւնը, որի հետ պարտիզի աշխատութիւններն ու բուսաբանական ճանապարհորդութիւնները պէտք է կապուին, քիմիան իր գործնական պարապմունքներով, և առ հասարակ ուսուցման բոլոր այն մասերը, ուր որևիցէ մեքենայական պարապմունքներ կցորդուիլ կարող են, այլև նախ և առաջ մարմնամարզութիւնը (§25), որ իր միւս պաշտօնը կատարելու հետ նա և մեր այժմեան նպատակին կարող է արդեամբ ծառայել։ Եթէ կայ մի միջոց մարմինը փափկութիւնից պահպանելու համար, որ տեղից անթիւ վարակիչ բաղձանքներ են ծնանում, այս միջոցը՝ ամբողջ կանոնաւոր կենդաղավարութեան հետ՝ մարմնամարզութիւնն է իր բոլոր մասերով։ Բայց ի հարկէ մարմնամարզական ոգին և մարմնի բրտութիւնը մինչ այն չափազանցութեան չպէտք է հասնի, որ նորանից արհամարհանք գոյանայ դէպի այն նուրբ ընկերական սովորութիւնները, որ, ինչպէս ինքն ասում է, յառաջադիմութեան նշաններ են վայրենութիւնից դէպի քաղաքակրթութիւն։

§52. Վերևն արդէն ակնարկուեցաւ, թէ կան նաև բազմաթիւ բաղձանքներ, որոնք հոգեկան պիտոյքների մէջ են արմատացած։ Հոգեկան ղրաղմունքները, մտքերի հարկաւոր չափով փոփոխութիւնը՝ այդպիսի հոգեկան պիտոյքներ են։ Եթէ այս պիտոյքները անբաւականացած են մնում, իսկոյն ծագում են զանազանատեսակ բաղձանքներ, որոնք համարեա միշտ հա-

կառավ են կամ չարմար չէն բարոյական կանք կազմելու հա-
մար. և չատ անգամ անտեղի, անհասատատ և այս ու այն կողմ
հակելով որպէս զի իւրեանց համար բաւականութիւն գտնեն՝
բազմապատիկ կերպով այն ամբողջութեան կարգերը խանգա-
րում են, որին որ մանուկը պատկանում է։ Մանուկը չգիտէ
թէ ձանձրութիւնից ինչ սկսէ, և զործով հասատատում է այն
առակի ճշմարտութիւնը, թէ անգործութիւնն է մայր ամենայն
չարեաց։

Ուսոի և կառավարութեան պարտականութիւնն է ան-
զուսպ բաղձանքների այս աղբիւրը վակել, որպէս զի մանուկը
չտիպրի ոչ անյարատև զործքերին դիմելու, այսինքն դեռ մէ-
կը չվերջացած միւսն սկսելով, ոչ էլ անգործ մնալու և ձանձ-
րանալու։ Այս տեղից հետևում է, որ կառավարութիւնից մա-
տուցած զրազմունքները չատ չատ չպէտք է փոփոխուին, որ
նրանք՝ մի տեսակ կարգ պահպանելով պէտք է պարբերապէս
կրկնուին, և որ այն զրազմունքները ուսի զերազանց պէտք է
հաճարուին, որոնք կամ մանկան մէջ պինդ հատատատած հա-
կամետութիւնից են ծնանում, կամ չուտով մի այդպիսի հակա-
միտութիւն զոյացնել կարող են։ Աղզարև չատ դժուար է մա-
նուկներին այնպէս ատաջնորդել, որ նրանք երկար ժամանակ
մի և նոյն զրազմունքով զրաղուին։ Նրանց հոգեկան զարգա-
ցումը դեռ այն ատաձանի հատատատութեան չէ հասել, որ որո-
չեալ մտքերի զանգուածները տիրապետէին նրանց հոգեկան
կեանքի վրայ։ Նոքա ամենայն թեթևութեամբ թռչկոտում են
մէկ մտքից զէպի միւսը և վերջապէս մի այնպիսի զործ են
հնարում իրանց համար, որ ոչինչ կապ չունի այն զրազմունքի
հետ, որով մի րոպէ առաջ զրաղուած էին։ Այս կողմից նրանց
հարկաւոր է հասակաւորների ձեռնտուութիւնը խորհուրդ և
օգնութիւն տալով, մանկակցելով փոքրիկի զրազմունքի մէջ,
դրաւելով նորա ուշադրութիւնը, որ հասակաւորների զրազ-
մունքների մէջ նոքա ևս իւրեանց փոքր օժանդակութիւնները
մանակցեն։ Այս վերջին յարաբերութիւնը չատ յարմար միջոց է
մանկանց զրազմունքների մէջ մի որոշ կարգ ձգելու, և չատ
մանուկներին մի և նոյն զրազմունքով զրաղեցնելու համար՝

Մանուկները սիրով կատարում են հասակաւորների տրածը.
չատ ուրախ են երբ որ զիտեն, թէ մի գործք իրանց մանուկ-
ութեամբ յատաջացել է, և իւրեանց հասակակիցների հետ
սիրով մրցում են այդ տեսակէտով։

Մենք ասացինք, թէ մանուկների զրազմունքները միջոց
են որ նիցէ հոգեկան պիտոյքը բաւականացնելու համար կայց
կան չատ զրազմունքներ ևս որ մարմնական պիտոյքներին են
ծառայում, որոնց մասին նախընթաց յոդուածում խօսեցինք։
Դորա բաւականացնում են աւելի չարժմունքի պիտոյքին և տա-
հատատակ մարմնական կազմուածքի զարգացմանն և զործառնու-
թեան նպատատում են։ Այս կողմանէ տատնձին ուշադրութեան
արժանի են չարժմունք յատաջացնող խաղերը։

Ընդհանրապէս խաղի զրազմունքը կատարելութեան
նպատակին չատ կարող է նպատատել, եթէ պա մանկան համար
տախտղական չէ, այլ ծագում է նորա անձնական հակամիտու-
թիւնից, եթէ խաղի մէջ բոլոր զործութիւնը զործ դնելով յատ-
նի և որոշեալ նպատատներին են դիմում, եթէ մի և նոյն ժա-
մանակ անխախտ կանոններով մի հատատատ կարգ է պահպան-
վում։ Այս պայմանները կարող են կատարելի առնից վնասե-
լու խաղի բուն նշանակութեանը, որ երևակայութեան ազատ
ընթացք, ազատ զարգացում տալն է։ Ուսոի մանուկների խա-
ղի մէջ մանկակցող դաստիարակիչը պէտք է զգուշանայ անմի-
ջապէս խաղին ուղղութիւն տալուց, կարգադրութիւններ և պա-
տուէրներ տալուց, նա ընդհակառակ իր խաղակցութեան զըլ-
խատոր նպատակը այն պէտք է համարէ, որ իւր մանկակցու-
թեան ուրախութեամբ խաղացողների խաղալու ուրախութիւնն
և կենդանութիւնը աճեցնէ, բայց և որոշեալ սահմաններ չպա-
հողներին արգելէ զանցառութիւնն, ու սահմանադրութ իւն յար-
գելը սովորեցնէ։

Որովհետև խաղը մտքերի ազատ չարժման օժանդակում է,
որովհետև նա աւելի է տալիս մանուկի մտատոր չրջանը ընդար-
ձակելու, որովհետև նա առաջնորդում է նորան իւր մտքերն
ու զրի իրերը ազատ բաղադրելու, որովհետև զարթեցնում է
թէ ձանօթութեանց և թէ մտերմակցութեանց հետաքրքրութիւն-

նելը, այդպիսով նա սոսկ կառավարութեան մէջոց լինելուց յետոյ՝ դառնում է նա և ուսուցման մէջոց։ Այս գլխաւորագոյն թիւններն ունի ոչ միայն խաղը, այլ և պատկերների մեկնութիւնը, առակների և հէքեաթների պատմութիւնը։

Նոյն ինքն ամբողջ ուսուցումն ևս, չնայելով իւր յատուկ վանահոգոյն նպատակին, մանաւանդ կրթողական ուսուցումը, որ մի յարատևական հետաքրքրութիւն է զոյացնում, կարող է զբաղմունք համարուիլ, և ուրեմն առանձին կերպով նշանաւոր և արդիւնաւոր մէջոց կառավարութեան։ Եւ ասում որ ծնողներից չատերն ևս այս լաւ տեսակետում են, որովհետև նոքա չատ անգամ իւրեանց որդոց ուսումնարան են ուղարկում այն պատճառով, որ էլ չեն իմանում, թէ ինչով զբաղեցնեն նոցա, և յանկանում են որ իրանց որդիքը չատ և չատ դասեր ունենան, որպէս զի նոքա իրանց չձանձրացնեն, որով ուրեմն ցոյց են տալիս, թէ նոցա աչքում ուսուցումը լոկ միայն կառավարութեան մէջոց է։ Ամենայն տեղ կրթողական զանազան գործոզութիւնները միմեանց նպաստում են. դաստիարակութեան ևս օժանդակում է կառավարութիւնը իւր զբաղմունքներով, որ մենք առ այժմ սոսկ կառավարութեան մէջոց ճանաչելինք։ Զոր օր. խաղը և մանաւանդ ընկերական խաղը մեծ աղդեցութիւն ունի բնաւորութեան զարգացման վրայ։ Եւ ուրեմն եթէ ուղենանք խաղի մանկավարժական նշանակութիւնը մանրամասն քննել, մենք պէտք է քննենք նորան որպէս մէջոց կառավարութեան, ուսուցման և դաստիարակութեան։

§ 53. Հսկողութիւնը նոյնպէս կառավարութեան մէջոցներից մէկն է յուզուած բաղձանքների բաւականացնելը զսպելու համար և այդպիսի բաղձանքների զոյանալու առաջն առնելու համար։ Արդէն դաստիարակչի լոկ միայն ներկայ գտնուիլը, մանաւանդ եթէ սա մանուկների առաջ յարգ և սէր ունի, բաւական է որոշակի սահմանների մէջ նոցա պահելու, անկարգ մարդերին և նոցա հետ կցորդուած բաղձանքներին տեղի չտալու, ամենայն չարութիւնների առաջն առնելու և կառավարութեան խիստ միջոցների գործ դնելն աւելորդ համարելու համար։ Շատ անգամ մինչև անգամ հարկաւոր չէ յիշեցնել, թէ մանուկները

այս կամ այն պէտք է անեն կամ թողնեն։ Մի բարձրացրած մատը, չարութիւն սկսող աչակերտի անունն կտչելն, բաւական է, որպէս զի դաստիարակչի ներկայ լինելը յուշ անէ և անկարգութեան տրամադրութիւնը տեղն ու տեղը խեղդուի։

Մի և նոյն ժամանակ այն մեծ օգուտը չպէտք է մոռացուի, թէ դաստիարակչի ներկայութեամբ հնարաւոր է դառնում և նորա հետ հաղորդակցութիւնը, որով հսկողութիւնը սերտ կապվում է ուսուցման և դաստիարակութեան հետ։ Նոյն իսկ այս սերտ կապակցութիւնը մեզ իրաւունք է տալիս մերժել այն միտքը, իբր թէ հսկողութիւնը պէտք է յանձնել ոչ թէ նոցա, ում ձեռին որ է ուսուցումն ու դաստիարակութիւնը, այլ ուրիշներին։

Ասածից գուցէ երևում է, իբր թէ կառավարութիւնը կը կարողանայ իւր բոլոր անելիքը կատարել յարատև հսկողութեամբ և կառավարութեան այն միջոցների գործակցութեամբ, որոնց մասին արդէն խօսք է եղել։ Ուրեմն արդեօք հարկաւոր չէ մի անդադար մտսական հսկողութիւն կարգել։ Մինչև անգամ եթէ անուշադիր թողնենք, թէ որչափ ծանր կը լինէր այդ պարտաւորութիւնը դաստիարակչի համար, որ նորա չարունակ կրթութեան ճանապարհը արմատով կը կտրէր, և այդպէս հետզհետէ աւելի և աւելի անպէտք կը կացուներ նորան կրթութեան վերայ գործի համար,— դարձեալ անընդհատ հսկողութիւնը կրթութեան նպատակին մեծ վտանգ կարող է բերել։

Ուսուցման պարտաւորութիւններից մէկն է փորձառութիւնն ու հաղորդակցութիւնը լրացնել և ոչ թէ երկուսի փոխանակ տեղը բռնել (§18)։ Դաստիարակիչը պէտք է ուսուցման կից չատ առիթ ևս տայ մանուկներին իսկական փորձառութիւն և իսկական հաղորդակցութիւն ունենալու։ Միայն այս մէկ բացառութիւն պէտք է անել, որ ամենայն զգուշութեամբ ջանայ իւր սանիկի չրջահայեացքից այն ամենայն հեռու պահպանել, ինչ որ նորա բարոյական զգացմունքը վիրաւորել կամ կոչտացնել կարող է։ Իսկ մի անդադար և չափազանց զգուշաւոր հսկողութեան պատճառով չատ պէտք է զժուարանայ փորձ-

առաքինին ու հաղորդակցութիւնը։ Այդպիսով մանուկի առաջև արդիւք կը դրուի իր զօրութիւնը փորձելու համար, այն հազար ու բիւր բաներ սովորելու, որ երբեմն միայն դիպուածով ևիք իմանում, ընկերակիցների հետ մի քանի այնպիսի անմեղ յարաբերութիւններ կապելու, որ միայն այն ժամանակ են դոյանում, երբ մանուկները իրար մէջ մէնակ են։ Մի մանուկ, որ յաւիտեան բարուրքի մէջ փաթաթուած պէս առաջնորդուած է, ոչ ոյժ և հնարագիտութիւն կունենայ, ոչ էլ արիութիւն և անձնավստահութիւն։ Դաստիարակութեան նպատակն է բնաւորութիւն զարգացնել, որ հիմնուած է սեպհական կամքով գործելու և նորա հետ կցորդուած բարի և չար փորձառութիւններ անելու վրայ։ Սրդ անդադար հսկողութեան տակ՝ կամ բնաւորութիւնը զարգանալ կամ բոլորովին սպաւ ուղղութիւնը ստանայ, առաջինն այն ժամանակ, եթէ անընդհատ հսկողութիւնը երբէք չի թողնում որ մի սեպհական կամք երևայ, և չափազանց զգուշաւորութեամբ չար փորձառութիւնից պաշտպանում է, երկրորդն այն ժամանակ, եթէ մանիկը հսկողութեան ծանրութիւնից սովորում է կողմնականի ճանապարհներով և միևնոյն անգամ սուութեամբ ու խորամանկութեամբ իր կամքին ընթացք տալ։

Քանի փոփոխական է մանուկի մասաւոր չրջանը, այնքան աւելի բազմատեսակ և չրջմոլի ձգտողութիւն է չարժվում նորա մէջ։ Ուստի եթէ մէկ բաղձանքը փակուել է, իսկոյն տեղը միւսն է հանդիսանում, որով որ մանուկը առաջինը մոռացում է, ուրեմն նորա միակ պահանջն այն որ որևիցէ ազատ գործողութեան համար տեղ ունենայ։ Իսկ երբ որ աւելի հասակ է առնում, սկսում է այս ազատութիւնը որոշ չրջանների համար պահանջել. նա առաջուայ պէս ամենայն բանի համար չի ոգևորվում, ամենայն բան չի սիրում, ամենայն բանով չի ըղբաղվում, այլ իր գործունէութիւնը սահմանափակում է։ Եթէ հսկողութիւնը մանուկ հասակում սանիկի բոլոր գործերի վրայ տարածվում է, կամ թէ ուշ հասակում նաև այն գործերի վրայ տարածվում է, ուր նա ազատութեամբ ընտրած նպատակներին է հետևում, այն ժամանակ կամ նա ընդդիմանում է ուժով և

գուցէ ապօրինի միջոցներով, կամ միայն արտաքին կերպով հնազանդվում է, բայց ներքին ձգտողութիւնը չի կորցնում։ Ոչնինչ այս տեղ կամաւոր հնազանդութեան վրայ էլ խօսք չի կարող լինել։ Եթէ հսկողութիւնը առ ժամանակ կամ մշտապէս դադրում է, իսկոյն մինչ այս օր ճնշուած ձգտողութիւնը այնքան աւելի ուժով և աւելի անսանձ դէմս է բարձրանում, որքան աւելի խիստ էր հսկողութիւնը։ Սանիկը իր հասակի հասունացած և այն հաւատարմութեան չափով, որին նա արժանացել է, արձակ չրջան պէտք է ունենայ, ուր նա ազատ լինի լուծի պէս ծանրացած հսկողութիւնից և ուրեմն իր անհատականութեան համեմատ թոզած լինի ինքն իրան ազատ չարժուելու, և միայն այս միջոցով կրթութիւնը կը փրկուի այն վտանգից, որ նորա արդիւնքը անզգայ թողել կարող է։

Որովհետև անհատականութեան վրայ եղաւ խօսքը, աւելորդ չէ մի քանի բան աւելացնել։ Դաստիարակիչը չի կարողանայ սանիկի անհատականութիւնը ճանաչել, որ նորան՝ ինչպէս յայտնի է՝ իր գործի յաջողութեան համար չատ հարկաւոր է, եթէ նա նորա անհատական էութիւնը երևան հանելու արդելում է իր անդադար հոգարարձութեամբ և հսկողութեամբ, մինչև անգամ, որովհետև սանիկից ամենայն ատիթ խըլում է ինքնակամ գործելու համար՝ անհատական նչանը նորա մէջ կը թուլացնէ և կը ճնշէ, ինչ որ ամենայն խնամքով պէտք է պահպանել և բնաւորութեան հաստատ հիմք չինել էր։ Ուստի հանդարտ և սանիկին անկախելի դիտողութիւնը, որ դաստիարակութեան և ուսուցման ծառայում է և ուրիշ նպատակ չունի, եթէ ոչ սանիկի անհատականութիւնը ճանաչել,— այսպիսի դիտողութիւնն ասում ենք աւելի ընդարձակ պէտք է լինի, քան թէ կառավարութեան ծառայող, գործունեայ, սանիկին ներքին կեանքի մէջ խառնուող զգուշացնելով կամ պատուէր տալով հսկողութիւնը։

§ 54. Մեր նպատակն է— այս պէտք է դարձնել յիշեցնենք— մանուկին ստորադրել դաստիարակչի կամքին։ Մինչև այժմ այն միջոցների մասին խօսեցինք, որոնք յարմար են այդ ստորադրութեան ընդդիմադրող բաղձանքը մեղմացնելու։ Բայց

ի հարկէ գլխաւոր հարցն այն է, որ մանուկը իւր դաստիարակչի կամքը ճանաչել սովորէ։ Աւելի վճռական ձևը, որով մանուկը այդ ճանաչողութիւնը ստանում է, հրամանն է։ Շատ անգամ կառավարութիւնը իր հրամանները զարդարում է փափագի աւելի մեղմ ձևով։ Երբեմն ևս հաւանութիւն կամ չհաւանութիւն առաջ դատողութիւն է յայտնվում կամ ակնարկվում մի որոշ անելիքի կամ չանելիքի մասին և սակիկն է թող տրվում, որ ինքն իրան հետևեցնէ, թէ այս դէպքում դաստիարակիչը ինչ է ուզեցել իրանից, որ կատարուի կամ չկատարուի։ Եթէ դաստիարակչի հաստատ մտածողութեան և վարմունքի եղանակը սակիկն յայտնի է երկար հաղորդակցութիւնից, այն ժամանակ դաստիարակչի սոսկ ներկայ գտնուիլը կամ սոսկ յիշելութիւնը, թէ նա ներկայ է, իսկոյն կ՚ազդէ իրան, թէ ինչ է դաստիարակչի կամեցածը կամ, եթէ ներկայ լինէր, ինչ էր լինելու նորա կամքը։

Արդ ի՞նչ չարժառիթով նորա մէջ ազդմունք է յառաջանում հնազանդուիլ դաստիարակչի այս կամքին և ընկճել իր մէջ ներհակ բաղձանքները։ Այս է կամ հանճարեղ անձի հոգեկան զօրութիւնը, որին նա անպայման հաւատում է կամ որը նորան ակամայ պաւում է, այսինքն դաստիարակչի հոգևոր կրթութիւնը, կամ ներքին կաթուածիւն դաստիարակչի հետ համաձայն գտնուելու և նորա հետ ներդաշնակութիւնը ոչնչով չխանգարելու, այսինքն սէրը դէպի նա, կամ վերջապէս երկիւղ սպառնացած հետևանքների, որոնք իւր անհնազանդութեան պատուղը կը լինեին, այսինքն պատժի երկիւղը։ Մի չորրորդ չարժառիթ, այսինքն համոզմունք դաստիարակչի կամեցածի նպատակայարմար լինելու մասին կամ նաև բարոյապէս կատարեալ լինելու մասին, ի հարկէ չի պատկանում կառավարութեան, որովհետև սորա գործքը չէ այդպիսի համոզմունքներ գոյացնել, թէպէտ և մի այդպիսի չարժառիթ անհնարին չէ և ուրիշ տեղ կը վայելէ դորա մասին խօսելու։

Մեր քննութեան նկարագրած եղած երեք չարժառիթներից ի հարկէ վերջինը ամենից քիչ ցանկալի է և կրկին պատճառով։ Նախ՝ պատժի երկիւղով գոյացած հնազանդութիւնը աւելի արագին չարժառիթից է ծագում, այն ինչ հեղինակութիւնն ու սէրը թէպէտ և այն ներքին զարգացման արգասիքը չեն, որով պայմանաւորած է բարոյական գաղափարների տիրապետութիւնը, բայց հնազանդութեան աւելի նկատմամբ չարժառիթներն են և ուրեմն կոյր ու բարոյական հնազանդութեան մէջ եղած մի միջին հնազանդութիւն են գոյացնում։ Երկրորդ՝ պատժի երկիւղը չատ հեշտ ծնանում է ծածկութիւն և սուտախօսութիւն, այն ինչ դաստիարակչի հեղինակութիւնը և մանկան սէրը դէպի նա չեն թողնի, որ փորձ անգամ փորձուի դաստիարակչին խաբելու։ Նմանապէս երբ որ մանուկը գիտէ, թէ իւր վարմունքը խիստ հսկողութեան տակն է, այդ ժամանակ այն չատ աւելի զօրեղ է, թէ չի բացուի իւր արարմունքը, քան պատժի երկիւղը, ուստի և գաղտուկ գործում է։ այն ինչ հեղինակութեան վրայ հիմնուած դաստիարակչի կչիռը այդպիսի չատ նոյն իսկ ի սկզբան կտրում է, և սէրը դէպի դաստիարակիչը ոչ թէ փափագ է զարթեցնում մանկան մէջ նորան խափելու, այլ մի պահանջ այնպէս ցոյց տալ դաստիարակչին իր անձը, ինչպէս որ էապէս է։

§ 55. Ասածից այնպէս է երևում, իբր թէ հեղինակութիւնն ու սէրը միակ միջոցներ են, որով կառավարութիւնը կարող է դաստիարակչի կամքին առարաղել տալ սանիկի բոլոր վարմունքը, թէ ուղղան այս ճչմարիտ է, հետևեալից պէտք է երևայ։

Դաստիարակչի հեղինակութեան սանիկը խոնարհում է. սանիկի մէջ այդ խոնարհութիւն ազդողը կախման ըզգացմունքն է, իսկ այս զգացմունքը հետզհետէ դադարում է դաստիարակչի խոհականութիւնից, որ նա իւր գործքերի մէջ ցոյց է տալիս՝ միշտ չարմարագոյնը և բարին ընտրելով, նորա պայծառ մտածողութիւնից, նորա բնաւորութեան անփոփոխութիւնից և զօրութիւնից, վերջապէս այն հաստատ և վճռական եղանակից, որով նա իւր կամքը յայտնում է և գիտէ գործ դնել նոյնը՝ միշտ համաձայն և ներդաշնակ իւր խոհականութեան։ Անպայման հեղինակութիւնը մի իդէալ է, որին դաստիարակիչը մերձենալ միայն կարող է, բայց ոչ երբէք հասնել։ Այն աստիճանը, որով նա նորան մերձենում է, կախուած է ոչ միայն նորա մտաւոր և բարոյական զարգացումից, այլ և մարմնի

զարգացման մի քանի չնորհներից. նաև այն ձայնը, որ դաստիարակիչը տնչեցնում է իր ականիին, նաև իր արտաքին անձնաւորութեան դէմքն ու կերպարանքը կարող է իր տեղինակութեան գոնէ այժ տալ. Մարդ պէտք է իրօք հեղինակութիւն ունենայ, ապա թէ ոչ հեղինակութեան լոկ միայն կեղծ դիմակն առնելով, անհատատա և անպողական արդիւնք կ'ունենայ. Մանուկները չատ լաւ ճանաչում և զանազանում են արտաքին կերպով ընդունած վայելչութիւնն ու հասկանում են արտաքին կերպով եղածից. առաջնի առաջ նրանք տատութիւնը ներքին կերպով եղածից. առաջնի առաջ նրանք իրանց թոյլ չեն ղգում և անդին եկած ժամանակ հետը զուարճութեամբ մրցումն են, միայն վերջինին տատրաղրվում են նրանք և այն էլ ակամայ. Բայց հեղինակութեան լիխանութիւնը կամ այն տանմանը միևնոյն ուր նորա ներգործութիւնը տանում է, միայն դաստիարակչի անձնաւորութիւնից կախուած չէ, այլ և տանիկի տանձնաւորութենից նա. Ով որ մէկ տանիկի տանձնաւորութենից նա. Ով որ մէկ տանիկի տանձնաւորութենից նա. Ով որ մէկ

պարտքերը, իւր ձեռնարկութիւնները չի ծածկում իւր աչքերից, ի հարկէ ոչքան որ այդ մատչելի է սորա հասկացողութեան, և այդ բաներին իմանալն արդիւնաւոր է սորանամար։ Շատ բնական է, որ այս տեղ էլ սահման և չափ կայ, երբ չիշենք երկու կողմի հասակի, կենցաղավարութեան, հասկացողութեան զանազանութիւնները, նոյնպէս և պարտաւորութիւնները դէպի ուրիշները և ուրիշ շատ այսպիսի հանգամանքները։ Ասոր և հասկանալի է, որ սանիկի սէրը դէպի դաստիարակիչը չի կարող անսահման լինել իր անկեղծութեամբ և մի որոշեալ չափից դուրս չի անցնիլ։

Բայց այդ սիրոյ յարաբերութեան վրայ դաստիարակիչը չպէտք է դնէ։ Դաստիարակիչը շատ անգամ սիրուած է չկատարել սանիկի այս կամ այն ցանկութիւնը, որ խակ մտքից կամ անցողական բաղձանքից է գոյացել, մինչև անգամ երբեմն և սիրոյ թելադրութիւնից և կրթութեան պահանջի համեմատ պէտք է պատճառէ նորան, բայց սանիկը միշտ չի կարող զանազանել այդ խրատող ձեռքի մէջ սէր ճանաչել։ Մի և նոյն ժամանակ սէրը ըստ իւր բնութեան շատ հեշտ կարող է բաժանուել, զգայմունքի ու մտքի ներդաշնակութիւնը բոլորովին անկարելի է այն տեղ, ուր տարբեր մտածմունքներ և զգայմունքներ են հանդիսանում միմեանց դիմաց. ուստի նորա, որոնք որ մանկան հետ իրենց բնական կապով կամ հասակակցական համակրութեամբ մերձ են կանգած կամ թէ մանկական հաղորդակցութեան շրջանի մէջ նոր են մանում և աղերսութիւն են ունեցութեան, նրանք բոլորովին կամ մասամբ իրանց կողմն են քաշում սանիկի սէրը դաստիարակչից։

Սիրոյ զօրութիւնն էլ ինչպէս և հեղինակութեան զօրութիւնը սահման ունի։ Ասոր կառավարութիւնը երբեմն սոսկալի կը լինի արտաքին ուժի միջոցներ գործ ածել։ Դաստիարակիչը սոսկալի կը լինի իւր կամքը որոշ ձևով որպէս հրաման յայտնել, եթէ անհնազանդութիւն տեսնի՝ պատիժ սպառնալ, իսկ եթէ սպառնալիքն էլ հետևանք չունենայ՝ պատժել։

§ 56. Բարոյական հնազանդութիւնը լսում է սեպհական կամքին, իսկ այն հնազանդութիւնը, որ կառավարութիւնը պա-

հանջում է, լսում է կառավարողի կամքին, որ հրամանով է յայտնվում։

Ուստի հրամանը պէտք է արտայայտէ մի կամք, բայց արդպիսի կամք, որ բաւական հաստատ և ուժեղ է, այսինքն այժ է ներգործում լսողի վրայ։ Կամեցողը նախ և առաջ պէտք է գիտենայ, թէ ինչ է կամենում։ Այդ պատճառով էլ հրամանը պայծառ և որոշ պէտք է լինի։ Սանիկը ամենևին չպէտք է երկմտէ, թէ իրանից ինչ են պահանջում։ Ետոյ այս դէպքից տարակուսանքի արմատը պէտք է կարուի։

Հրամանը կարող է վերաբերուիլ միայն մէկ այս րոպէին աչքի առաջ եղած դէպքին, բայց նա կարող է միատեսակ դէպքերի մի ամբողջ դասին վերաբերուիլ։ Եթէ վերջինն է կատարվում, այն ժամանակ որչափ կարելի է շատ խիստ ընդհանուր ձևով չպէտք է յայտնուի, ասա թէ ոչ նա չի լինի որոշ և պայծառ։ Ընդհակառակ միանուագ շատ բան չպէտք է հրամայել, որովհետև մէկ հրամանը կը մթնացնէ միտքը։ Աւ հատարակ դուր է աւելի հրամայել, քան հարկը պահանջում է։ ասա թէ ոչ կամ ընդդիմադրութեան ոգին կը սաստկանայ, որ սանիկը արտաքին ուժի առաջ կը յայտնէ, կամ նա իր թոյլ զօրութեամբ չի կարողանայ բոլորը կատարել, ինչ որ իրանից պահանջում են։ Որպէս զի հրամանները լուրջ չկատակուին, չպէտք է պատուիրուի կամ արդելուի այն, ինչ որ այնպիսի դէպքերին է վերաբերվում, որոնց մասին ոչ ոք գուշակել չի կարող, թէ արդեօք նորա դեմ կը պատահին թէ չէ։ Կառավարութիւնը շատ պէտք է զգուշանայ աշակերտի մտքի մէջ սերմանելու մի այնպիսի չարութեան հնարաւորութիւնը, որի գուշակութիւնն անգամ չունէր սա։

Ինչպէս որ կամքը հակառակ միտք բոլոր բաղձանքներին միշտ հաւասար է, թէ կամեցածը անարգել նպատակին հասնել կարող է, այդպէս էլ հրամանը միշտ պէտք է յայտնուի առանց որևէ տարակուսանքի, թէ արդեօք նորան լսող կը լինի թէ չէ։ Այդպիսի տարակուսանքը աշակերտի համար խրախոյս կը լինի որ անհնազանդ դառնայ, նրա մէջ միտք կարող է ծնեցնել թէ նա կարող է անհնազանդ ևս գտնուիլ։ Ուստի հրամանը միշտ պէտք

է տրուի հաստատ ձայնով, հակիրճ բառերով, չատ անգամ միայն երեսի կերպարանքի կամ ձերքի նշանով, ինչպէս որ առ հասարակ կառավարութեան եղանակը ուսուցման և դաստիարակութեան եղանակից իւր համառօտութեամբ և չափաւորութեամբ է զանազանւում։

Հրամանը անշուշտ յայտնում է մի պատրաստ կամք, նա մի լաւ խորհած մտքի արդիւնք է, իսկ ուսուցումն ու դաստիարակութիւնը ձգտում են սանիկի մէջ կամք զոյացնել, որ ուրեմն նոքա դեռ չունին, երբ որ հրաման է հրատարակւում, կամքի չարժառիթներն ու հիմքերը արդէն խորհուած և կշռուած են, իսկ մի հրաման, որ հիմքերի բացատրութիւններով է տրւում, էլ հրաման չէ, այլևս վճռողական կամքի արդիւնք չէ։ Նոյն է և անպիսի մի հրաման, որին հաստատութիւն է պակասում և որ չատ է առնւում աշակերտի ընդդիմադրութեան ժամանակ կամ հանգամանքների մասին նորընորոց հանդիսա և լաւ մտածելու ժամանակ։ Մի անգամ ուսած հրամանի չատ առնելը վնասում է դաստիարակչի հեղինակութեան, որովհետև նա իւր հոգեկան գերազանցութիւնը կասկածի մէջ է ձգում, մինչև անգամ չոյս է ծնանում, թէ միւս հրամաններն էլ չատ կառնուին և թէ ամենայն հրամանին անհնազանդ լինելու հնարաւորութիւն կայ։

§ 57. Եթէ սանիկը մի հրաման առանց այլ և այլութեան կատարում է, այս հնազանդութիւնը կարող էր գոյանալ դաստիարակչի հեղինակութիւնից կամ սանիկի սէրից, որ առ դաստիարակիչն ունի. բայց դորա պատճառը կարող է պէսպէս նախկին դէպքերից հանած համոզմունքն ևս լինել, թէ դաստիարակիչը անշուշտ հնար կը գտնէ հնազանդեցնել, եթէ մէկը համարձակութիւն չտայ։ Այսպիսի ստիպողութիւն ազդելու միջոցը— պատիժն է կամ աւելի ճիշտ ասել պատժի երկիւղը։

Կառավարութեան պատիժը պէտք է խորթապէս զանազանել դաստիարակութեան պատիժներից։ Նա ուզում է միայն վախացնել և ուրիշ ոչինչ, նա զոր օրինակ չի ուզում հատուցում տալ, ինչպէս որ բարոյականութիւնը պահանջում է, կամ մի փոխհատուցութիւն ձգել հոգեկան ներքին կազմութեան

մէջ։ Ահա այս է պատճառներից մէկը, թէ ինչու պատժի հետ պարդևն էլ կառավարութեան միջոց չէ համարւում։ Երկրորդ պատճառն էլ այն է, որ կառավարութիւնը, որ բաղձանքները պիտի ճնշէ, երբ որ պարգևի ակնկալութիւն զարթեցնէ, մի նոր աւելի զօրեղ բաղձանք կը զոյացնէ, և ուրեմն մէկ ձեռքով չինածը՝ միւս ձեռքով կը քանդէ։

Ամենայն պատիժ աչակերտին պատճառում է տհաճութեան զգացմունք, տալիս է ցաւ, և կառավարութեան պատիժների մէջ աւելի արտաքին զգայական դրդիչն է, որով պատիժը սանիկի վրայ ազդում է։ Այս միջոցով երկիւղ է յառաջանում, թէ կառավարութիւնը իր պատիժներով կրթութեան բարոյական նպատակին հակառակել կարող է, քանի որ կրթութիւնը աշխատում է սանիկին ազատել զգայականութեան իշխանութիւնից և նորա մէջ այնպիսի կամք զարգացնել, որ առանց ուշադրութիւն դարձնելու զգայական հաճութեան և տհաճութեան՝ բարոյական գաղափարներին նպատակաւ։ Սակայն չնայելով որ չատ բան, ինչ որ կառավարութիւնը սանիկից պահանջում է, ինքն ըստ ինքեան բոլորովին անկախ է բարոյականութիւնից, ինքը կառավարութիւնը կամ կառավարութեան պատիժը երբէք գործ չի դրւում այն տեղ, ուր որ բարոյական կամք զոյացնելու յարմարութիւն կամ միջոց կայ, այլ միայն այն տեղ և այնքան ժամանակ, մինչև որ սանիկը դեռ անընդունակ է բարոյական կամք ունենալու։ Ոչ ոք չի կարող ուրանալ և փորձով գիտենք, որ մանուկը զգայականութեան իշխանութեամբ է կառավարւում. պատիժը մի զգայական խթան լինելով, այնպատակով է գործ ածւում, որ նոյն իշխանութեան ոյժը գերագոյն նպատակներին ծառայեցնել տայ։ Ուր այդ իշխանութիւնը անհետացել է, նոյն պատիժներն ևս զրկւում են իրանց իրաւունքից. այնուհետև այլ ևս նորա գործածութիւնը զուր և ապօրինի է, և այս հանգամանքում անտարակոյս վերը յիշատակած երկիւղը բոլորովին հիմնաւոր է։

Կառավարութիւնը չատ զգոյշ պէտք է լինի, որ չխառնուի ուսուցման և դաստիարակութեան գործի մէջ։ Ուսած և

կառավարության պատիժը մի այնպիսի կերպով պետք է գործադրուի, որ բոլորովին խորշէ ամենայն տեսակ զրուցաորութիւնից՝ նրանից՝ պատահած անկարգ արարմունքների մասին, հետևաբար ամենայն խրատական քարոզ ասելուց, նաև օրինակ բարոյական դժդոհութիւն յայտնելուց, եթէ այս վերջինը լոկ մխայն աչքի՝նշանով էլ լինի։ Նոյն իսկ պատճառով պատիժ տալուց յետոյ՝ գործն էլ վերջացած պետի համարուի, էլ ոչինչ հաշիւ չպետք լինի կառավարչի և սանիկի մէջ. անդադար ակնարկութիւնը արդէն պատժի ենթարկուած մի զանցառութեան մասին, պատիժ տալուց յետոյ չարունակուող դժդոհութիւնը կամ թէ չէ պակաս պատժի լրացումը՝ բոլորովին հակառակ է խստական կառավարութեան էութեան, մանաւանդ որ այդպէս գաստիարակիչը կը կորցնի և այն սէրը, եթէ դեռ մնացել է սանիկի կուրծքի մէջ նորա համար։

Պատիժը—իսկ մենք դեռ զարձեալ կառավարութեան պատժի մասին ենք խօսում—այնպէս չպետք է հրևայ սանիկին, իբր թէ դաստիարակչի անձնական բռլէական տրամադրութիւններից է կախուած, այլ որպէս հարկաւոր և անդառնալի հետևանք իւր անհնազանդութեան, և այս մտքին սանիկը նախ հետևանք իւր անհնազանդութեան, և այս մտքին սանիկը այնպէս սովոր պետք է լինի, որ ամենայն հանգամանքներում ինքը պատիժ ապասէ, եթէ հրամանին չէ հնազանդում։ Ապա ուրեմն եթէ մեկը պատժի դատապարտուելու՝ ընաւ չպետք է յետաձգուի պատիժ տալը, այլ անհնազանդութիւնից յետոյ՝ իսկոյն պետք է պատիժն էլ հետևէ. պատիժը ընաւ զայրացած ժամանակ չպետք է յայտնուի և կատարուի, և եթէ մի անգամ մեկը պատժի դատապարտուելու, անչուշտ անհրաժեշտ կատարումն էլ պիտի լինիւ և պատժի վճիռը երբէք յետ չպիտի առնուի (ուրեմն ոչքան զգուշութիւն է հարկաւոր), ապա թէ ոչ այդպիսի թոյլ վարմունքով նախ՝ պատիժը անհնազանդութեան հարկաւոր հետևանք էլ չի կարող համարուել, այն ինչ սանիկը միայն այդպէս պետք է ըմբռնէ պատիժը, և երկրորդ՝ դաստիարակչի հասատատութեան մասին հաւատը կը նուազի և ուրեմն նորա հեղինակութիւնը առ ոչինչ կը համարուի։ Բայց հասկանալի է ինքն ըստ ինքեան, թէ մի պատժի գործադրութիւնը պետք է խոշոր սրտի այն ժամանակ, երբ որ պատժի վճիռը հանգամանքների սիրալ ըմբռնումից է յառաջացել, և այս յայտնուելուց պատժի դործադրութիւնից առաջ. այսպիսի դէպքում թէ և դաստիարակչին պետք է մեղադրենք, որ այնպէս անզգոյշ և չտապիլի անմեղին դատապարտել էր, դարձեալ արդարութիւնը պահանջում է, որ պատիժը ծուանց այլևայլութեան չետ առնուիլ։

Եթէ սանիկը պատժի երկիւղով հնազանդութեան մէջ պետք է պահպանուի, հարկաւոր է, որ նա առաջուց գիտենայ, թէ նա անչուշտ ևը պատժուի, եթէ անհնազանդութիւն ցոյց տայ։ Միջոց, որով այս գիտութիւնը նորան տրվում է, է ընդհանրապէս պատժի սպառնացումը։ Բայց այս սպառնալիքը հարկաւոր չէ միշտ խօսքով և իւրաքանչիւր հրամանի հետ առանձին ևս յայտնել։ Դաստիարակիչն ընդհակառակ միայն այն ժամանակ պատիժ կը սպառնայ, երբ որ նա կանխապէս համոզուեցաւ, թէ իր հեղինակութիւնը կամ սանիկի աչքը դէպի նա բաւական չեն, որ որոշակի հրամանների համար հնազանդութեան երաշխաւորութիւնն էլ ունենայ։ Նա կամ սանիկին կը թողնէ, որ համոզուի, թէ ամենայն անհնազանդ եղողը միշտ ենթարկուել է պատժի, և ուրեմն հետևցնել, թէ անհնազանդութիւնը ապագայում ևս երբէք առանց պատժի չի վերջանայ, կամ այն ևս բաւական կը համարէ, որ մի անգամ ընդ միշտ յայտնի, թէ անհնազանդութիւնը կը պատժուի, իսկ յարկէ առաջին էլ ճշտութեամբ կատարելով։ Եթէ չատ սանիկներ միասին կրթվում են, մեկի պատիժը միւսի համար արդէն սպառնալիք է, թէ նոյնպիսի դիպուածում իրան էլ պատիժ է սպասում։ Պատժի սպառնացումը յաճախ անուանք միայն մեկ դէպքի համար կարող է սանիկի մէջ միտք զարթեցնել, իբր թէ ուրիշ դէպքում անհնազանդ լինելը դեռ հնարաւոր է։

Ընդհանրապէս պատժի սպառնացումը ամէն որոշ պատժի սպառնացումից բարձր պետք է դասել, որպէս զի եթէ հրամանը չը կատարուի՝ դաստիարակչի ձեռին դեռ էլի իշխանութիւն մնայ պատժի տեսակն ու չափը հանգամանքին համեմատ և սանիկի անհատականութեան համաձայն որոշելու.

մինչև անդամ մի անորոշ պատիժը աւելի երկիւղ է սաստում, քան որոշը, և առաջնի սպառնացումն ուրեմն աւելի հաստատութեամբ կը ներգործէ։

Եթէ պատիժը անխնայութիւնը պէտք է սաստէ, ապա ուրեմն նորանից պատճառած ցաւը աւելի պէտք է լինի, քան թէ այն ներքին գոհութիւնը, որով հրամանը չկատարելիս մանուկը վարձատրվում է։ Ապա ուրեմն պատժի չափը կախուած է ոչ միայն այն հանգամանքից, որը որ անխնայութիւն է դոյացրել, այլ և սանիկի անհատականութիւնից և սորա յարաբերութիւնից դէպի դաստիարակիչը։ Այն սահմանը, որից աւելի պատժի չափը չպէտք է սաստկանայ, պայմանաւորած է սանիկի հոգեկան և մարմնական զուարթութիւնից և առողջութիւնից, որ դաստիարակիչը անշուշտ պէտք է պահպանէ, ինչպէս և այն վտանգից, որի մէջ որ պէտք է ընկնի մանուկի սէրը դէպի դաստիարակիչը՝ պատժի չափազանց խստութեան պատճառով։ Շատ և շատ զգուշալի է, որ պատիժը աւելի խիստ չլինի, քան թէ երկիւղ սաստելու նպատակը պահանջում է։ Եթէ արդիւնքից երևայ, թէ պատիժը այդ նպատակին հասնելու համար թոյլ է եղել, այն ժամանակ պէտք է աւելի բարձր պատիժ սպառնալ, և եթէ դարձեալ անխնայութիւն երևայ՝ իհարկէ խստացածը — գործ դնել։ Բայց պատժի այսպիսի սաստկութիւնը այն ժամանակ վտանգաւոր է, երբ որ սանիկին անխնայ լինելու դրդում է ոչ թէ պատժի պակաս խստութիւնը, այլ մի ուրիշ բան, զոր օր. այն պատժից փախչելու յոյսը, որը զիտէ թէ անշուշտ սպառնում է իրան։ Եւ ամենայն հանգամանքներում հարկաւոր է պատժի սաստկութեան չափը փոքր առ փոքր աւելացնել, որպէս զի զգայականութիւնը չբթանայ, որովհետև ամենայն պատիժ իւր սահմանն ունի, որից դուրս անկարելի է անցնել։ և ուրեմն չպէտք է չտապել, ապա թէ ոչ ամենայն միջոց վազօրօք կը հասնի և կը սպառուի, և կառավարութիւնը՝ դեռ իւր նպատակին չհասած՝ էլ ճար չի ունենայ մտադրածը կատարել։

§ 58. Ամենից նուազ պատիժը նկատողութիւնն է։ Այս պատժի մի առանձին գերազանցութիւնն այն է, որ զանազան

առանձնաւորութեամբ կարող է գործ ածուիլ և նորա ներգործութիւնը առաւելանում է կառավարութեան ամենալաւ միջոցներով, այսինքն հեղինակութեամբ և սիրով։ Բացի այդ պատժի՝ պէտք է յիշատակուին առանձնապէս մարմնական և աղատութեան պատիժները։

Մարմնական պատիժը ամենայն պատիժներից ծանրն է, ուստի պէտք է ճշմարիտ հարկաւոր դէպքում միայն գործ ածուի։ Որովհետև դա իսկ և իսկ զգայական պատիժ է, առանձին խնամք պէտք է ունենալ, որ ուր որ դա գործ է ածվում, որպէս սոսկ կատարչական պատիժ գործ ածուի՝ առանց կցելու նորա հետ իրատական, զգուշացուցանողական և սրատչարժ բառերի և միայն այն տեղ գործադրուի, ուր որ իսկապէս կառավարութիւն պէտք է գործ դրուի և ոչ թէ բարոյական զարգացումն թէպէտ և մարմնական պատիժների դէմ շատ է խօսուած, բայց հազիւ թէ որ և իցէ մանկական կառավարութիւն այդ միջոցը բոլորովին կարողանայ զանց առնել, բայց ի հարկէ առաջին խնդիրն այն է, թէ ուր, որ չափով, ինչ եղանակով, որչափ ժամանակ և ում է գործ դնուած։ Յայտնի է թէ ինչպէս սիրով և ինչպիսի վայրենի բռնութեամբ ուսումնարաններում գործ են դրվում մարմնական պատիժները, մանաւանդ ծեծը. և ուրեմն չպէտք է զարմանալ, թէ ինչու հասարակական կարծիքը փոխադարձարար հարուածում և դատապարտում է այդ սովորութիւնը, թէ և առ այնակարգ կարծուած մանկավարժներն անդամ աչակերտի մէջքը ծռում են դաղանի կերպով, իսկ յայտնի կերպով միայն լուսաւորեալ մտքեր են յայտնում։ Այս անճոռնի երևոյթը միայն այն ժամանակ իսպառ կանհետանայ, երբ այս նորաձևութեան խնդիրը աւելի արժանաւոր կերպով կը քննուի, ուր դաստիարակչի խղճմտանքը համոզուի, թէ նորա ձեռին դեռ չատ ազդու միջոցներ կան առաջ քան մարմնական պատիժը գործ ածելու, թէ անհամար բազմաթիւ դէպքերում այդ պատիժը բացի բարբարոսութեան ոչինչ խորհուրդ չեն ունեցել, և թէ գործնականութեան մէջ շատ հեշտ է խափանել, կարծելով թէ արդէն բոլոր մեղմ միջոցները գործ է դրուած, բայց անօգուտ, և իբր թէ ուրեմն պէտք է ձեծել։ Ով

որ այս պատակցությունը կունենայ, նա իր առջև մարմնական պատիժը ձեռնից՝ չարագործություն չի անի, իսկ եթե հարկը պահանջից նորանից որ գործադրել, նա կիմանայ այն ևս կշռադատել, թե որպիսի բարոյական պատասխանատուություն է յանձն առնում՝ եթե բանականությամբ զարդարուած մի էակին իզուր տառապեցնում է ամենաանվայել կերպով։

Մարմնական պատիժը իր սուր զգայական բնութեամբ այնպիսի դէպքերի համար աւելի յարմար է երևում, ուր մանուկի անհնազանդությունը յառաջացել է զգայական կամ մարմնական բաղձանքների զօրանալուց։ Պատժի չափն ու եղանակը նախ և առաջ անհրկի առողջությունից է կախուած։ Բայց և պատուի զգացմունքը՝ եթե անհրկին արդէն կազմել է իր մէջ, մեծ նշանակություն ունի այդ տեղ։ Եթե այդ զգացմունքը վիրաւորել՝ կառավարությունը ոչ թէ լաւ անհրկիներ, այլ յամառ և ընդիմադրող անհրկիներ կ՚ունենայ։ Պատուի զգացմունքը աչքի առաջ պէտք է ունենալ նաև նկատողություն անելու ժամանակ։ Պատուի զգացմունքը դեռևս է պատուի այնպիսի գաղափարներ ճանաչելուց, որ իւրաքանչիւր մարդ իր անձի համար կամ հասարակությունը ամենի համար սահմանել է։ Մարդուս պատուի զգացմունքը վիրաւորուած է այն ժամանակ, երբ որ մի բան նորա սիրտը այնպէս խոցոտում է, որ նոյն պատուի գաղափարներով պայմանաւորած նորա անձնաւորության արժանաւորությունը վայր է ձգում։ Եթե ուրեմն կառավարությունը ընդհանրապէս մարմնաւոր պատիժ գործ դնելով կամ թէ այդ պատժի որ և իցէ եղանակի գործ դնելով հակառակում է հասարակությունից ընդունած պատուի գաղափարների հետ, ապա ուրեմն այն պատիժը կամ նորա գործ դնելու նոյն եղանակը իրանից հեռու պէտք է պահէ։ Մեր հասարակությունը կարծես արդէն հասել է այն աստիճանին, որ ուսումնարանի մէջ մարմնական պատիժ տալը —մանաւանդ նորա խստագոյն ձևերը—այլ ևս անպատուութիւն է համարում մանկան համար, իսկ վերջապաններին մէջ —դուցէ չատ քիչ բացառությամբ—դեռ գործ է ածվում և ուրեմն միայն ծնողների խղճմտանքին էլ պէտք է թողնել այդ իրանութիւնը։ Իսկ երբ որ տանիկի ինքնագիտակցությունը այնքան զարգացել է, որ ինքն սկսում է իր համար զանազան պատուի գաղափարներ կազմել, այն ժամանակ լիէպէտ և ուսուցումն ու դաստիարակությունը ամենայն կերպ պէտք է աշխատին, որ այդ գաղափարները ուղիղ կազմուեն և սխալ ընթացք չստանան, ինչպէս որ չատ անգամ պատահում է, բայց կառավարությունը պէտք է մի անգամ արմատ տուացած գաղափարը յարդէ, և եթե այս գաղափարը մարմնաւոր պատիժը հերքում է, ինքն էլ չպէտք է գործ ածէ, մինչև անգամ ծնողների օգնականությամբ։ Միայն այն չափով և այնքան ժամանակ այդ պատիժը գործ դրուել կարող է, մինչև որ մէկ կողմից առողջությունն չէ վնասում, միւս կողմից մի թոյլ իր պատճառած մարմնական յաւոլ է ներգործում տանիկի վրայ։ Իսկ եթե ասեն այն տեղ հասել է (հարկ պատուարակիչը պէտք է հոգայ, որ այդ տեղ չհասնի), որ տանիկը մարմնական յաւել համայ այլ ևս զգացողություն չունի, այն ժամանակ պատիժը վնասակար է կամ անիմաստակ և սրտին գործ դնել իզուր։

Նկատողությունն ու մարմնական պատիժը տանիկին պրակտիկական մի իսկական յաւեն պատճառում, առաջինը հոգեկան յաւ, երկրորդը զգայական յաւ։ Դոցա հակառակ բացասականապէս է ներգործում որ և իցէ վայելած քաղցրության արգելումը, որ իհարկէ իմաստուն չափաւորությամբ պէտք է գործածուի։ այս պատիժներից աւելի հոգեկան կերպով է ներգործում ա պ ա տ ու թ յ ա ն պ ա տ իժ ն ե ր ը և աւելի զգայական կերպով մի քանի ժամ հ ե ր ա կ ու ր ից զրկումը։ Շատ քիչ է պատահում, որ այդ պատիժների ժամանակ պատուի զգացմունքը մասնակից լինի, բայց դրա պէտք է չատ զգոյշ գործ գրուին, որովհետև առողջության համար վատ հետևանքներ կարող են ունենալ։ Ազատության պատժի մեկ դերազանցությունն այն է, որ չատ աստիճանաւորություններ ունի։ Բայց դա այն կերպով չպէտք է կատարուի, որ տանիկը հնար ստանայ իր անբարոյական բաղձանքները կատարելու (այսինքն երբ որ միայնակ է մնում)։ ուստի միշտ այդ պատժի հետ կառավարության միւս միջոցներն ևս պէտք է միաւորել, զոր

որ դրազմունքն ու հակողութիւնը։

Ուսումնարանից արտաքսելը ամենախիստ պատիժ է համարվում։ Հապա թէ այդ միջոցը այն պատճառով խիստ պատիժ է դառնում, որ նորով սանիկի պատուի զգացմունքը վիրաւորվում է. մանաւանդ որ դաստիարակչի բարոյական պարտաւորութիւնն է, որ այդ միջոցը այնպէս գործ չդնէ, որ վիրաւորանք պատճառէ կամ վիրաւորանքը առաջին նպատակ չինէ։ Սանիկի ստացած ցաւը այդ միջոցը գործ դնելու ժամանակ աւելի այն պատճառով է լինում, որ նա իր սովորական դուրս է սիրած կենցաղական շրջանից հանվում և բայարձակ ընկվում է և որպէս բոյս անկվում է մի ուրիշ կենցաղական հողի մէջ։ Որովհետև այս ցաւը սպառնում է և նորան, ով որ չնայելով միւս բոլոր գործ դնելի պատիժներին դարձեալ կարգ ու կանոնի մէջ չէ պահվում և դաստիարակչի կամքին չէ հնազանդում, ուրեմն այդ միջոցը պէտք է համարուի վախեցնելու միջոց կամ կ ա ռ ա վ ա ր ու թ ե ա ն պատիժ։ Բայց որովհետև այն շրջանը փոխելու ժամանակ, ուր որ կրթութիւնը կատարվում է, միշտ փոխվում է և մատաղ շրջանը, միշտ մի ներքին փոփոխութիւն ևս կատարվում է և նոյն իսկ այս հանգամանքի վրայ դաստիարակչի յոյսերը դեռ ևս հիմնուած են, ապա ուրեմն այն միջոցը նախ և առաջ մի դ ա տ ա պ ա ր ա կ չ ա կ ա ն միջոց պէտք է համարուի։ Բայց ի հարկէ միայն վերջին հարկը պէտք է սպիպէ այդ երկայրի միջոցը գործ դնելու, երբ որ դաստիարակիչը միւս բոլոր միջոցներ գործ դնելուց յետոյ խոստովանում է իր անկարողութիւնը և այլ ևս ոչինչ յոյս չունի սանիկի վրայ ազդելու, կամ երբ որ սանիկի մնալը իր հին շրջանում նորա միւս անդամներին կամ ամբողջի կարգ ու կանոնին վնաս կարող է բերել։ Բայց և այս հանգամանքում դաստիարակչի պարտաւորութիւն է, առաջ քան վերջին միջոցին դիմելու՝ հոգալ, որ նոր հանգամանքները, ուր որ կրթութիւնը պէտք է շարունակուի, արդարև այնպէս լինին, որ իւր սանիկին բարոյապէս բուժել կարողանայ։

§ 59. Ե՞րբ պէտք է սկսուի կառավարութիւնը և երբ վերջանայ։ Պէտք է սկսուի, երբ որ մանկան մէջ բաղձանքներ

յառջում են սկսում, և պէտք է վերջանայ, երբ որ սանիկը ինքն իրան կառավարել կարողանում է։

Ուրեմն կառավարութիւնը սկսվում է մանուկի ծննդեան օրուայ չատ փոքր ժամանակից յետոյ. բայց ի հարկէ դորանով չուզենանք ասել, թէ կառավարութիւնը խնդոյն իւր բոլոր միջոցները պէտք է գործ դնէ։ Ի սկզբան միայն մէկ միջոց պէտք է գործ դրուի առաւելապէս, այն է մարմնական խնամատարութիւնը. սա պէտք է այնպէս կարգաւորուի, որ բնական պահանջներից գոյացող բաղձանքները միայն այնպէս բաւականութիւն ստանան, որ միևնոյն ժամանակ մանկան մարմնական զարգացումը անարգել յառաջանայ, բայց որ միևնոյն ժամանակ անտեղի բաւականութիւն տալով՝ կամակորութեան արմատ չհաստատուի։

Այն ժամանակը, երբ որ կառավարութեան միւս միջոցները պէտք է գործ դրուին, ի հարկէ կախուած է մանուկի անհատական զարգացումից և ուրեմն ընդհանրապէս կարելի չէ որոշել։

Մանուկի սկզբնական հասակում կառավարութեան դէմ չատ արգելքներ կը յառաջանան, ուրեմն ճիշտ չի կարգաւորուի և հաւասարական չի լինիլ և ստիպուած կը լինի չատ անգամ իւր չաւիղից չեղուիլ, որովհետև մանուկը թուլակազմ և հիւանդոտ էակ է, և ուրեմն դիջող պէտք է լինել։ Ուսաի և աւելի կարևոր է, որ, երբ որ այդ ճգնաժամը անցել է և իւր վատ հետևանքները անշուշտ չուսում երևան պիտի հանէ, ամենայն հաստատութեամբ և խստութեամբ այն կամակորութիւնը ոչնչացնուի, որ յիշեալ արգելառիթ ազդեցութեանց տակ բուն էր դրել։ Եթէ այս արգելքները չլինեն՝ մանկանց առաջին հասակում կառավարութիւնը չատ դիւրին գործ է։ Անձնական անօգնականութիւնն ու թուլութիւնը զգալով՝ մանուկը առանց դժուարութեան ճանաչում է դաստիարակչի հեղինակութիւնը. մեծ չանք հարկաւոր չէ մանուկի սէրն ու մտերմութիւնը ստանալու համար, և որովհետև մանկան հոգևոր շրջանը դեռ չէ ձևացել, ուսաի և հեշտ է այս մատաղերամ հասակի հակամտութիւնը զանազանատեսակ դրազմունքների վրայ դարձնել. հակումնութիւնն էլ

դժուար չէ, որովհետև այն չրջանը, ուր մանուկը չրջում է, նեղ սահմաններ ունի. եթէ երբեմն հրամանին ընդդիմութիւն է երևում, այն դեռ չէ մի հաստատութիւն ստացած կամքի արդիւնք. թեթևագոյն պատիժն անգամ փափուկ սրտին զգալի ցաւ է պատճառում։

Քանի որ մանուկն աճում է, այնքան աւելի պէտք է ձևանում նորա ներքին աշխարհը. մտքերի զանգուածները կազմըվում են և նոցանից մի քանիսը միաների վրայ արդէն իշխանութիւն են ստանում։ Այս իշխող զանգուածքների մէջ գոյանում է շատ կամ քիչ չայոզութիւնների վրայ հիմնուած մի կամք. անձնիշխանութեան զգացմունքը էլ ոչ առաջուայ պէս թողնում է, որ ուրիշի հեղինակութիւնը ճանաչէ, ոչ էլ զարգացնում է դաստիարակչի հետ ներդաշնակ մտածելու, զգալու և կամենալու այն ձգտողութիւնը, որի վրայ որ հիմնուած էր մանկական հասակի սէրն ու մտերմութիւնը, ընդհակառակ սանիկի մէջ ձգտողութիւն է զարթնում աղատուել դաստիարակչի ազդեցութիւնից և հակոզութիւնից, զբաղիլ յօժարամիտ կերպով և միայն այն բանով, ինչ որ նորա իշխող մտքերի զանգուածքների հետ սերտ կապուած է. հրամանի մէջ յայտնուող դաստիարակչի կամքի դէմ շատ անգամ մի կամք է ոտի կանգնում, որ բաւական ուժեղ է, մինչև անգամ պատժի երկիւղին դիմանում է։ Այս պատճառով կառավարութիւնը այնքան աւելի դժուարանում և անօգնական է զառնում, որքան աւելի սանիկի հոգեկան զարգացումը յառաջանում է. սանիկը էլ չէ ուզում որ սանձահարուի և առաջնորդուի, նա ուզում է ինքն իրան կառավարել. դաստիարակիչը պէտք է աւելի և աւելի կառավարութեան միտքն դաստիարակութեան միջոցներին դիմէ, որ անչուշտ, եթէ ուսուցումը իր պարտաւորութիւնը բարեխղճութեամբ կատարել է, պատրաստի զարգացած խոհականութիւն (մտաւոր տեսաւորութիւն) էլ կը գտնէ, բարոյական կամքի համար այս անհրաժեշտ պայմանը։

Ինչպէս որ իսկզբան կառավարութիւնը մէկ անգամից իր բոլոր միջոցներով չէ սկսում, այնպէս էլ մէկ անգամից չէ վերջանում բոլորովին։ Ինքն իրան կառավարելու ընդունակութիւնն ու հակամիտութիւնը սանիկը մէկ անգամից ամենայն կատարելութեամբ չի ստանում, այլ նա աճում է հետզհետէ և փոքր առ փոքր։ Ուստի կառավարութիւնը հետզհետէ պէտք է յետ քաշուի, իր գործածած միջոցների թիւը աւելի և աւելի պակասեցնէ և ամեն մէկ արարքների և գործքերի մէջ աւելի քիչ խառնուի։ Հետզհետէ նորա պարտաւորութիւնը աւելի այն պէտք է դառնայ, որ սանիկին օգնէ և յորդորէ ինքնակառավարութեան մէջ։ Նա դեռ էլի պատրաստ պէտք է լինի չուտ և անյապաղ միջամտելու, եթէ իր սանիկին վտանգ է սպառնում, բայց աւելի կը հոգայ, որ վտանգը մատաղ զօրութեանը չգերազանցէ, ամենևին չմուլացնելով սանիկի ինքնակամութիւնը, որ դաստիարակութեան համար՝ այսինքն բարոյական բնաւորութեան զարգացնելու համար՝ առաջին պայմանն է։

Կառավարութեան այն միջոցը, որ այս վերջին նպատակին ամենահաստատ կերպով ծառայում է, այսինքն սանիկի զբաղմունքն ուրեմն աւելի երկար կը չարունակուի գործադրուիլ, քան կառավարութեան միւս բոլոր միջոցները։ Ապա ուրեմն ան ձամբ ընտրած մի զբաղմունք ամենագեղեցիկ միջոց կը լինի ինքնակառավարութեան համար։ Նա է միայն այդպէս զբաղուած, ով որ իր տաղանդի համեմատ մի այնպիսի չրջանի մէջ է խորասուզուած, ուր իր բոլոր մտքով ու ջանքով ձկտում է այդ չրջանի մէջ գործունեայ լինել և կատարելագործուել։ Թէպէտ և ուսուցման պարտաւորութիւնն է բազմակողմանի հետաքրքրութիւն գոյացնել, բայց սորան չի հակառակում տաղանդի համեմատ մի այսպիսի գործունէութիւնը, ինչպէս որ այս ապացուցուեցաւ վերն (§ 15). ընդհակառակ տաղանդը իր գործունէութեան համար պատշաճաւոր ասպարէզ կը կարողանայ գտնել միայն այն բազմակողմանի ուղղութեամբ։ Ուր որ չի յայտնուում մի այսպիսի գործունէութիւն գոյացնել, որ ինքն ըստ ինքեան անմիջական հետաքրքրութիւնից է ծագում, և որ ոչ միայն բացասականապէս ներգործում է, ինչպէս որ այս անում են կառավարութեան զբաղմունքները, այլ և ուսուցման և դաստիարակութեան նպատակ-

նների դրականապես օժանդակում է,—այն տվյալ չատ անգամ յաջողւում է սէր և հաճութիւն զարթեցնել որոշ զբաղմունքների համար այն միջոցով, որ սանիկի հայեացքը դարձնել ենք աւելի իւր ապագայ պաշտօնի վրայ, իւր ամբողջ ապագայ կենսական հանգամանքների վրայ, և այսպէս դոնէ խոկզբան մի միջնորդական հետաքրքրութիւն ենք զարթեցնում առարկաների և զբաղմունքների համար։

ԵՐՐՈՐԴ ԲԱԺԻՆ

ՎԱՐԴԱՊԵՏՈՒԹԻՒՆ ԴԱՍԱԽԱՐԱԿՈՒԹԵԱՆ ՄԱՍԻՆ։

---

1. Գլուխ

ԴԱՍԱԽԱՐԱԿՈՒԹԵԱՆ ՆՊԱՏԱԿԸ։

§ 60. Դաստիարակութիւնը մի կամք պէտք է դոյացնէ, որ բարոյական դատաբարկութիւններից որոշած խոհականութեան հետ ներդաշնակից լինի (§ 3)։ Ինչպէս որ ուսուցումից զարգացրած խոհականութիւնը անչափ չպէտք է լինի, այլ պէտք է կամք դառնայ կամ կամք զարթեցնէ, այդպէս էլ դաստիարակութիւնը ոչ թէ պէտք է ունենայ կամք դոյացնել, այլ այնպիսի կամք, որ բարոյական խոհականութիւնից, բարոյական դատաբարկութիւններից որոշած մի մտաւոր չրջանից է բղխում։ Նա պէտք է հոգայ, որ սանիկը ոչ միայն կրթութիւն ստանալու ժամանակին, այլ հասակն առնելուց յետոյ ևս միայն այն կամենայ, ինչ որ իւր բարոյական դատաղութիւնը հաւանում է, և այն չկամենայ, ինչ որ նոյն դատաղութիւնը չի հաւանում։ Կամենալն ու չկամենալը և բարոյական դատաղութիւնը միևնոյն անձնի են պատկանում, որը որ այն, ինչ որ կամենում կամ չի կամենում, այն պատճառով կամենում է կամ չի կամենում, որ իւր բարոյական դատաղութեան հաւանական է կամ բնդդէմ է։

Բայց թէ ինչ կլինին ապագայում մեր կամենալու կամ չկամենալու հանգամանքները, ով կարող է գուշակել։ Եւ ուրեմն դաստիարակիչը միայն այս կարող է աչքի առաջ ունենալ, որ իւր սանիկի կամեցողութիւնը բարոյական դատաբարկութիւններից որոշած ուղղութիւն ստանայ, որ իւրաքանչիւր ապագայ կամեցողութիւնը մի այնպիսի անձնաւորութեան կենք իւր վրայ

ունենայ, որը իւր կամեցողութիւնները ծառայեցնում է բարոյական գաղափարներին։ Ապա ուրեմն դաստիարակութեան վերջին նպատակը, համառօտ ասել, բարոյական բնաւորութիւն գործադրելն է։

Բայց այս նպատակը կարելի է կրթութեան ժամանակին կատարել։ Արդեօք բնաւորութիւնը կազմվում չէ՞ աչխարհի հեղեղի մէջ, ինչպէս որ բանաստեղծը ասում է։ Չեռնեալ գլուխը, ուր պէտք է խօսուի դաստիարակութեան գործողութեան մասին, մեզ լիակատար պատասխան պէտք է տայ դաստիարակութեան իսկական միջոցների մասին իւր նպատակին հասնելու համար, նոյնպէս և այս հարցի մասին, թէ մինչև որ աստիճան նա իւր նպատակին հասնել կարող է։ Իսկ կանխապէս այն պայմանները պէտք է իմանանք, որով մի բնաւորութիւն և մանաւանդ մի բարոյական բնաւորութիւն գոյանում է։ Թէպէտ այս հոգեբանական խնդիր է, բայց առանց մի քանի անհրաժեշտութեանց այս մասին՝ մեզ առաջ գնալ դժուար է։

§ 61. Մեր բաղձանքներից շատերը այնպէս են ընթանում, որ գրեթէ ոչինչ զգալի ազդեցութիւն չեն թողնում ամբողջ մտաւոր շրջանի վրայ, բացի նրանից, որ անմիջապէս նոյն բաղձանքների հետ կցորդուած է։ Այլ է կամքը, որ կշռադատութեամբ է յառաջանում և զարգացած ամբողջ մտաւոր շարքերի ծնունդ է։ Այսպիսի մի շարքի իւրաքանչիւր անդամը ուրիշ շարքերին էլ կարող է պատկանել որպէս անդամ, և ուրեմն այն շարժումը, որ կամքի պատճառով մէկ շարքի մէջ գոյանում է, հաղորդում է միւսներին ևս. այս պատճառով բազմաթիւ հին մտքեր դիտակցութեան մէջ կը վերարտադրուին, զոր օր. առաջուց պատահած նման դէպքերը, այժմեան կամքի հետ կցորդուած պարտաւորութիւնները, նախապաշարմունքները, կարծիքները, որոնք այժմեան կամքը ծնանող նոր մտքերի հետ շատ կամ քիչ մօտիկ կապուած են։ Առաջին հին մտքերը որպէս անձնական (սուբյեկտիւ) դէմ առ դէմ կանգնում են վերջին նոր մտքերի առաջ որպէս առարկայականին (օբյեկտիւին), և այս վերջիններիի վրայ ազդում են յատկացման օրինօք։ Բայց յատկացուանելի մտաւոր զանգուածքը բաղձալու վիճակի մէջ

է և ուրեմն ձգտում է իւր ընդդիմադրողի դէմ, որպէս զի չընկճուի և իշխանութիւն ստանայ նորա առաջ։ Այս կռուի մէջ մասնակից է նմանապէս և միւս բոլոր հին, յատկացուցանող մտաւոր զանգուածքը։ Եթէ սա հաստատ ներքին կապ չունի, այն ժամանակ բաժանվում է և մասամբ պաշտպանում է բաղձալու վիճակի մէջ չարժուած մտաւոր զանգուածքին, մասամբ էլ նորա ընդդիմադրողի մօտ է մնում։ Իսկ եթէ նա սերտ կապուած ամբողջութիւն է կազմում, այն ժամանակ լիովին միաւորվում է կամ նոր չարժուած և կամ ընդդիմադրող մտաւոր զանգուածքի հետ. «կամքով բաղձացածը այժմ ինքը ևս մտքի խորքից բաղձալի կամ մերժելի է դառնում»։ Քանի որ կամեցողի հոգևոր ներքինը հաստատ միաւորած և կարգաւորած է, այնքան յատկացուցանող մտաւոր զանգուածքը աւելի սերտ կապուած է իւր ամբողջ մտաւոր աշխարհի կենդրոնի հետ, այսինքն ես ասած էակի հետ. այնքան աւելի այս կամենալը կամ չկամենալը պէտք է համարուի իւրը, այսինքն որպէս իւր անձնաւորութեան բղխումն։

Եթէ մենք մեր այս հոգեբանական գործողութիւնը լուրջ դիտենք, մեր մէջ կատարուող յատկացումը մեզ կը թուի, որպէս թէ մենք դատում ենք, թէ արդեօք այս ինչ առանձին կամքին մեր գիտակցութիւնը համաձայնում թէ հակառակում է։ Եթէ այսպիսի գործողութիւնները կրկնվում են, մեր դատումնքը աւելի ընդհանրանում է, որ ոչ թէ մէկ կամ միւս կամքին է վերաբերվում, այլ կամքի մի ամբողջ դասին։ Մի այսպիսի ընդհանուր դատումնք, որ «պէտք է» կամ «չպէտք է» յայտնում է, կոչվում է գործնական սկզբունք (մաքսիմ)։

Այսպիսի գործնական սկզբունքներ բոլորովին չեն կարող դոյանալ այն մարդու մէջ, որ բուպէական ազդեցութեան տակ ամենայն քմահաճութեամբ միևնոյն դէպքերում միևնոյն չէ կամենում, որ առանց նեցուկի աստանդ է տատանվում, որին «կամքի յիշողութիւն» պակասում է։

Մարդուս զարգացման աստիճանը երևում է այն բանից, ինչ որ նա պատուիրած կամ արգելուած է համարում, այսինքն իւր գործնական սկզբունքներից։ Ամենաստոր աստիճանի վրայ

է կանգնած նա, որի գործնական սկզբունքները սոսկ մարմնական հեշտութեան, սոսկ ախորժութեան կամ անախորժութեան գործնական սկզբունքներ են։ Աւելի բարձր են ասպիճանով խելքութեան, չահաւորութեան և վնասակարութեան, յարմարութեան և անյարմարութեան գործնական սկզբունքները, իսկ ամենից բարձր են բարոյական գործնական սկզբունքները, որոնք վերաբերում միայն կամքի մաքրութեան, առանց որ և է արտաքին դրդիչի և որոնց կարճ խօսքով մենք մեր խղճմտանք անուանում ենք։

Ցանազան սկզբունքները առանձին դէպքերում կարող են միմեանց հետ դիմանալ, բայց և իրար ընդդիմանալ։ Եթէ վերջինն է պատահում, այն ժամանակ այն սկզբունքին ենք հնազանդվում, որը որ մեր հոգու մէջ աւելի իշխում է։ Վերջին վճիռ դնելուց առաջ մեր մէջ մի կռիւ է կատարվում, այսինքն մտածելով համեմատում ենք զանազան սկզբունքները, և այդպէս հետզհետէ դոյացնում ենք սկզբունքների մի համակարգութիւն կամ աւելի լաւ ասել ասպիճանաւորութիւն։ Այդ բնաւորութեան էութիւնը նորանով է երևում, որ կամքը սկսում է հնազանդել գործնական սկզբունքներին և գրծով ճանաչում է նոցա ասպիճանաւորութիւնը։ Իսկ մի բնաւորութիւն, որի գերազոյն գործնական սկզբունքները բարոյական սկզբունքներն են, որն ուրեմն բոլոր կամքը խղճի ձայնին է ստորադրում, է մի բարոյական բնաւորութիւն։

§ 62. Բնաւորութիւն գոյանալու մասին ասածից երևում է, թէ բնաւորութեան մէջ պէտք է զանազանենք մի օբյեկտիւ և մի սուբյեկտիւ մաս։ Առաջինն է բազմանդից ծնանող զանազանաւոր կամեցողութիւնը, երկրորդն է յատկացուցանող մտաւոր զանգուածքից ծագող կամեցողութիւնը. առաջինն է որոշելին, երկրորդն է որոշողը։

Բնաւորութեան օբյեկտիւ մասը կախուած է այն բանից, ինչ որ մարդս կամենում է անել կամ թողնել, ունենալ կամ խորշել, տանել կամ չհամբերել։ Բայց այսպիսի կամեցողութեանց գլխաւոր չարժառիթն է մարդուս մասամբ մտաւոր չրջանի ընդարձակութիւնն ու զարգացումը, մասամբ անհատական մարմնական և հոգեկան կազմութիւնը, մասամբ կենցաղավարութիւնն ու կեանքի պայմանները։

Որովհետև բազմանգ ասելով մենք հասկանում ենք մեր մտքերի մի առանձին որոշ դրութիւնը, ապա ուրեմն որչափ որ ընդարձակէ մտաւոր չրջանը, այնքան է նա մեր բազմանգների չրջանը։ Մեր իւրաքանչիւր մտքի պայծառութիւնը, նոցա տեսակ տեսակ միաւորութիւնը, նոցանից կազմուած չարքերը, այդ չարքերի հիւսուածքը և դոցա ընթանալու թեթևութիւնը մեր մէջ բազմակողմանի հետաքրքրութիւն են դոյացնում, իսկ այդ հետաքրքրութիւնից ծագում է նախ բազմանգ և ապա արարմունքի միջնորդութեամբ և կամք։ Այս տեղից պարզ հետևում է, թէ դաստիարակութեան համար որքան մեծ նչանակութիւն ունի ուսուցումը, որի պարտաւորութիւնն է զարգացնել մտաւոր չրջանը։

Իսկ թէ անհատական մարմնական և հոգեկան կազմութիւնը ո՛րքան ազդեցութիւն ունի բնաւորութեան օբյեկտիւ մասի վրայ՝ երևում է այն հանգամանքից, թէ ինչպէս ամենայն բան հետ յաջողվում է, որ ինչ այն կազմութեան համապատասխան է, և թէ ինչպէս մի անգամ յաջողուածը սիրով կրկնվում և զարձեալ կրկնվում է։ Այս տեղ պէտք է յիշուի նաև զանազան անհատներին յատուկ եղած չատ կամ քիչ զրգռականութիւնը սրտի և մարքի, որով հեչտութեամբ կամ դժուարութեամբ կարողանում են իւրեանց հակամիտութիւնները փոփոխել կամ հաստատ պահպանել։ Պակաս նչանակութիւն չունի նաև մարմնական առողջութեան ազդեցութիւնը կամքի վճռողականութեան և ուղղութեան վրայ։

Իսկ ինչ որ կը վերաբերի անհատի կենցաղավարութեան և կեանքի պայմաններին, յիշենք միայն այն ցանկութիւններն ու հակամիտութիւնները, որոնց բաւականութիւն տալուն սովոր է կենցաղավարութիւնը, յիշենք այն ձգտողութիւններն ու սրտի տրամադրութիւնները, որոնք այն հանգամանքներից են առաջ եկել, ինչ հանգամանքներում որ մեկը ծնուել և մեծացել է. այդ հանգամանքներից գլխաւորն է ի հարկէ նորա ազգութիւնը, դաւանութիւնը, ցեղն ու դասակարգը, իրանց բոլոր ժառանգա-

կան մոքերով ու նախապաշարմունքներով։ Որքան բանից այս տեղ պէտք է զգուշանալ, որքանը արմատախիլ պէտք է լինի, որքան բանի համար նախ սէր և հաճութիւն պէտք է սերմանել։ Թէպէտ և մի քանի մասերում գուցէ խրատը օգնէ, բայց նրէ և յաջողուի սանիկին համոզել այն նախապաշարմունքների անհիմն լինելը, որ տեղից որ նորա ձգտողութիւնները ծագում են, և հասկացնել, թէ չատ բան լինչ որ նա անհրաժեշտ կարեւոր կամ անվայել է համարում, իսկապէս ամենևին կարևոր բան չէ և իրան էլ բնաւ ամօթ ու նախատինք չի համարուի, դարձնալ այս նոր ձևոք բերած մոքերը այնքան ոյժ չեն ունենայ, որ արմատախիլ անեն մանկութիւնից տպաւորած և երկրորդ բնութիւն դարձած հին մոքերը. ուրեմն խրատական ուսուցումին օգնութիւն պէտք է հասնեն դաստիարակութեան հնարները։

Ափսոս որ չատ անգամ ուսուցումն ու դաստիարակութիւնը, երբ որ ձևոք ձևոքի տուած աշխատում են, դարձնալ իրանց յոյսը պէտք է կորցնեն յաղթել իրանցից անկախ ունկի զօրեղ հանգամանքներին և անհատական արգելքներին, որոնք նոցանից առաջ և նոցա գործակատարութեան ժամանակ ևս սանիկի կամքին թիւր ճանապարհ են տուել և դարձնալ տալիս են, միանգամայն հակառակ կրթութեան նպատակին։ Այսպիսի դէպքերում դաստիարակչին միայն մէկ յոյս է մնում, որ գուցէ սանիկի ներքին և արտաքին կեանքի մէջ մի այնպիսի անակընկալ փոփոխութիւն և դարձուածք պատահի, որ սանիկի սրտի մէջ կործանէ այն ամենը, լինչ որ մինչ այս օր այնպէս դիմադրում էր կրթութեան։ Յայտնի է թէ լինչպէս ամենքը բոլորովին այլ մարդիկ են դառել բախտի հարուածով, վիճակի անակընկալ փոփոխմամբ, սերտ բարեկամական մերձութեամբ, կրօնական մոքերի և զգացմունքների մէջ խորասուզուելովը, աչխարհքի մեծամեծ դէպքերով, աղգասիրական կայծը զարթնելով։ Արդ դաստիարակչի պարտաւորութիւնն է հոգալ, եթէ այսպիսի փոփոխութիւնները այն ժամանակ են պատահում, երբ սանիկը դեռ իր ձևուն է, որ սանիկի սրտի մէջ զոյացած չարժը ուղիղ ճանապարհով ընթանայ և ուղիղ կերպով ձևացնէ նորա սիրտն ու միտքը, որ մի անգամ կեանքի մէջ կրած այսպիսի ներգործութիւնը խոր տպաւորուի և չջնջուի։

Այն զանազան տեսակ կամեցողութիւնները, որ բնաւորութեան օբյեկտիւ մասն են կազմում, երբեմն իրար հակառակ են։ Մենք չենք կարող միևնոյն ժամանակ ամենայն բան ուզենալ, տանել և գործել։ Չաստատ բնաւորութիւն ունեցող մարդը վաղօրօք պէտք է սովորած լինի յօժարասրտով զրկուիլ այս կամ այն առաջադրանքից, այս կամ այն ախորժակութիւնից և այս կամ այն արարքից։ Մինչ որ նա յօժարութեամբ զրկվում է, լինչ որ մերժում է և լինչ որ նա վճռում է իր զանազան ցանկութեանց և հակամիտութեանց ընտրութեան ժամանակ, այս բոլորը որոշում է նորա բնաւորութեան ս ո ւ բ յ ե կ տ ի վ մ ա ս ը, այսինքն նորա մէջ տիրապետող մտաւոր շրջանը և գերագոյն կամքը։

Այսպիսի տիրապետող մտաւոր շրջանի զարգացումը նմանապէս կախուած է կենցաղավարութիւնից և կեանքի պայմաններից, ինչպէս և մարդուս անհատական յատկութիւններից, բայց և ուսուցման արդիւնքից։ Ուսուցման պարտաւորութիւնն է դաստիարակութեան աջակցութեամբ հոգալ, որ այսպիսի մտաւոր շրջանները հատ հատ և անկախ իրարից չկազմուին ոչ միանուագ և ոչ յաջորդաբար, այլ որ տիրապետող մտաւոր շրջանի մէջ այն սերտ միութիւնը հաստատուի, որ բնաւորութեան բուն յատկութիւններ՝ այսինքն նաւանդ, ոյժ և անփոփոխականութիւն է ծնանում և որով մանաւանդ կրքերի իշխանութեան դէմ կարծես մի պատնէշ է դրվում։

Բնաւորութեան սուբյեկտիւ մասի վրայ մեծ աղդեցութիւն ունին մոքի մէջ հաստատուած գործնական սկզբունքները։ Բայց որովհետև նորա մեծաւ մասամբ զարգանում են այն ժամանակ, երբ որ մարդս կեանքի գործի մէջ է, հետևապէս այն ժամանակ, երբ որ նա կրթութեան սահմանից արդէն դուրս է եկել, ապա ուրեմն դաստիարակչի աղդեցութիւնը նոցա վրայ սահմանափակուած է. և նա իր պարտաւորութիւնը կատարած պէտք է համարէ, եթէ նա դոնէ կարողացել է սանիկին սովո-

ընդնել միշտ իր կամեցողութեան ժամանակ իր ունեցած սկզբունքների համեմատ ընտրութիւն անել, եթէ նա նորան առաջնորդել է ուղիղ սկզբունքներ և ուղիղ կարգաւորած սկզբունքների ասպիճանաւորութիւն կազմել, ազատ պահպանել իր անձը սխալ կարծիքներից և նախապաշարմունքներից այն հանգամանքների վերաբերութեամբ, ինչ որ նա աւելի յարմար, աւելի վայելուչ և աւելի ճշմարիտ է համարում։

Այն ընաւորութիւնը, որ դաստիարակիչը հաստատել է ուղում, պէտք է բարոյական լինի։ Սկզբունքների ասպիճանաւորութեան մէջ բարոյական սկզբունքները իշխող պէտք է հանդիսանան. զանազան կամեցողութեանց մէջ ընտրութիւն անելուց առաջ նախ իւրաքանչիւրը բարոյապէս պէտք է կշռադատուի, այսինքն իւրաքանչիւր կամեցողութիւնը ուղիղ և վճռողապէս պէտք է կշռուի իր բարոյական արժանաւորութեան համեմատ։ Որպէս զի բարոյական կամ առհասարակ էթիկական կշռադատութիւնը ուղիղ կատարուի, առաջին պայմանն այն է, որ հանգիստ և պայծառ ըմբռնումն բոլոր հարկաւոր հանգամանքները, և որ անաչառ լինի դատողը ինչպէս դէպի իւր սեփական, նոյնպէս և դէպի օտարի կամեցողութիւնը։ Այս տեղ ուրեմն ոչ միայն հարկաւոր է կամքի հանգամանքների մասին ծանօթութիւն, այլ և սրան մի այնպիսի խաղաղութիւն, որ ազատ է ամենայն կրքերից և գրգիռներից. և այս կարող է յայտնեցնել միայն նա, ով որ աւելի վարժուել է միշտ մտածել այն հանգամանքների մասին, որ բարոյական դատումներին են վերաբերում։ Իսկ վճռողականութիւնը և ոյժը, որ բարոյական դատումները պէտք է ունենայ, որպէս զի համապատասխան կամքն էլ յառաջացնէ, կախուած է յատկացուցանող մտաւոր զանգուածի զօրութիւնից։ Բարոյական դաստիարակները պէտք է մի որոշ ազդեցութիւն գործեն ամբողջութիւն կազմող մտաւոր աշխարհի վրայ. ուստի ուրեմն միայն պէտք է ունեցել էր, որ ոչ թէ միմեանցից անջատուած զանազանատեսակ հետաքրքրութիւններ կազմուէին, այլ մէկ բազմակողմանի հետաքրքրութիւն գոյանար, որ տեղից հարկաւ ծնանում է բարոյական դատ-

մունք այն ամենայն բանների, ինչ որ գիտակցութեան մէջ է մտնում։

---

2. Գլուխ

ԵՂԱՆԱԿ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԵԱՆ։

§ 63. Մենք իմացանք (§ 61), որ բնաւորութեան հիմնական պայմանն է կամքի յիշողութիւնը, այսինքն մի ընդունակութիւն նման հանգամանքներում կամենալ միևնոյնը։ Ապա ուրեմն նախ և առաջ պէտք է հոգանք, որ այն յարաբերութիւնները, ուր որ մանուկը կենում է, չառ փոփոխական չլինին, որպէս զի հնար ունենանք միևնոյն կամք գոյացնելու։ Միևնոյն ժամանակ նորա այնքան պարզ պէտք է լինին, որ մանուկը կարողութիւն ունենայ նոցա լաւ նկատել, որպէս զի պայծառութեամբ իմանայ, թէ արդեօք այժմեան հանգամանքները նոր են, թէ արդէն առաջ էլ պատահել են։ Մանկի ամբողջ կենցաղավարութեան կարգ ու կանոնները համապատասխան պէտք է լինին։ Պարզութիւն և հաստատութիւն նորա յատկութիւն պիտի լինի. նորա այնպէս կազմուած պէտք է լինեն, որ կարողանան մանուկին սովորել որոշ և կանոնաւոր կերպիւ կրկնուող գործողութիւնները կատարել։ Այսպէս կարողն նորա աւելի անվրէպ կերպով ապրել, եթէ նորա սովորի մարմնական և հոգեկան պահանջներին համապատասխան են։ Ուրեմն սովորութեան ոյժը այս տեղ միջոց է դաստիարակութեան համար, այսինքն սա պէտք է սովորութեամբ մի որոշ կամեցողութիւն զարթեցնէ։ Կենցաղավարութեան տակաւ տակաւ փոփոխութիւնը դաստիարակութեան համար այնքան վտանգաւոր է, որքան որ մտաւոր չրջանի հաստատութեան համար։ Կանոնի այնպիսի բաղդատութիւն ճաշակել տալը մանուկին, որ նորա մարմնական և հոգեկան լուն պահանջի սահմանից անցնում է, գոնէ այն պատճառով չպէտք է թոյլ տրուի, որ այդ արդիւքով երբէք կամքը միևնոյն չի մնայ և ուրեմն հաստատ բնաւորութիւն չի զարգանայ.

Ի հարկէ այս տեղ էլ չափազանցութիւնը մեծամիծ վնասներ կ'առաջացնէ։ Կենցաղավարութեան կանոնաւոր կրկնութիւնը մի յաճախութեան տգեղ կերպարանք չպէտք է ստանայ, պարզութիւնը կեանքի աղբատութեան հնիկ չպէտք է ունենայ։ Ապա թէ ոչ մանկական աչխուժութիւնը կանչատանայ, որովհետև նա միայն ուրախ կաճքից է յառաջանում. ապա թէ ոչ զործելու սովորութիւնը սոսկ մեքենայական կը լինի, որ բարոյական կաճքի համար ոչինչ արժէք չունի և բոլորովին բթացնում է մարդուն։ Եւ ուրեմն մարմնական և հոգեկան պահանջի գաղափարը չատ նեղ մտքով չպէտք է հասկանանք. ինչպէս միշտ՝ այս տեղ էլ անհատականութիւնը մեզ առաջնորդ պէտք է լինի։

Սանիկի վարած հասատատ կենցաղավարութեան պէտք է ներդաշնակէ դաստիարակչականութիւնը և հանդիսատուն խաղաղ սիրտը։ Իր վարմունքը սանիկի հետ չպէտք է փոփոխուի իր բոպէական տրամադրութեան և քմահաճութեան չնորհիւ, այլ միշտ սանիկի վարքի համեմատ պէտք է լինի։ Սանիկը պէտք է զիտենայ, թէ ինչ կարող է ազատել դաստիարակչից։ Մի և նոյն վարմունքը չպէտք է մի անգամ խիստ իսկ միւս անգամ մեղմ դատուի, միանգամ պատժուի իսկ միւս անգամ ծաղրուի։ Ինչ որ այս օր արգելուեցաւ, չպէտք է վաղը միևնոյն հանգամանքների մէջ, բայց աւելի ուրախ տրամադրութեան ժամանակ թոզ տրուի։ Սանիկը իր դաստիարակչի մէջ մի այնպիսի մարդ պէտք է ճանաչէ, որ քաջ գիտէ իր կամեցածը, որ չի սիրում ընդունած չաւղից չեղուիլ, որ իր խօսքը չի փոխի, ուրեմն հարկաւոր է անչուշտ կատարել. նա պէտք է մի անգամ ընդ միչտ իմանայ, թէ ինչ բանով իր դաստիարակչի զոհութիւնը կարող է ստանալ և ինչ բանով նորան կը նեղացնէ։ Դաստիարակիչը իր անվոխոխ և արդար վարմունքով ոչ միայն բարի օրինակ կու տայ սանիկին, այլ և մի նեցուկ նորա դէմ զարձեալ ատատանուող և չատ փոփոխուող կամեցողութեան համար։

Մի այսպիսի նեցուկ այն կամեցողութեան համար դաստիարակիչը կարող է նոյն իսկ սանիկի սրտի և մտքի մէջ ևս

զոյացնել, եթէ միչտ և հանապազ այն բարի նչանները, որ նորա վարմունքի մէջ գտնում է, գովում և յարգում է. այս հնարով սանիկը ոչ միայն իմանում է, թէ եթէ կամենայ ապա և կարող է դաստիարակչի զոհութիւնը ստանալ, այլ և ձը գտնել է սկսում փորձել այդ նաև այնպիսի հանգամանքներում, ուր մինչև այսօր զանցառու է եղել։ Այսպէս պատրաստի եղած բարուքիւնը կենդրոն է գառնում նոր զոյացնելու բարուքեան համար։

§ 64. Կան այնպիսի տղաներ, որոնք երբեմն դովեստի, երբեմն էլ ատանց չար կամքի պարսաւի են արժանանում, որոնք եթէ մէկ անգամ իւրեանց ընտիր կարողութիւնները ցոյց տուին, միւս անգամ ուրանում են իւրեանց այդ կարողութիւնները, որոնց վրայ մէկ խօսքով հաստատ կերպով վստահ լինել անկարելի է։ Դոքա թերթամիտներ են, որոնք մոռանում են, թէ ինչ են կամենում, դոքա ուրեմն կամքի յիշողութիւն չունին։ Թերեւամտութիւնը միչտ պէտք է զանազանել թերեւ մտածողութիւնից, որ մի գերագիկ և նախանձելի նչան է մանկութեան մէջ և որ ամենայն զգուչութեամբ մեծ հասակի համար էլ պէտք է պահպանել։ Թերեւ մտածողութիւնը մարմնական և հոգեկան առողջութեան ապացոյց է, արտաքին և ներքին կենդանութիւն է, որ մեծ յոյսեր է տալիս, և դա ծագում է բնական աչխուժութիւնից, պարապ չմնալու ներքին պահանջից, ուրախ սրտից և մտքից, որ ամենայն բան դիւրութեամբ և սիրով է կատարում։ Միայն սխալ կրթութիւնը կ'ուզենայ սանիկին զրկել այդպիսի չնորհից։ Սա մի չնորհք, ձիրք, պարգև պէտք է համարուի, որովհետև կան այնպիսի անհատական կազմուածքներ, որոնք բոլորովին զուրկ են այդ աստուածային տուրքից և ոչ մի հնարով նորա մտածողութիւնը թերեւացնել կարելի չէ։ Այդպէս էլ թերեւամտութիւնը պէտք է ափսոսալ, որ չատ անգամ անհատական կազմուածքի հետևանք է, որ ամենայն բան մոռացութեան է տալիս, որ անկարգութիւն, անհատատատութիւն, անխոհեմութիւն, անվերջ մանկական չարութիւններ է պատճառում, որ նչանաւորը աննչանից բնաւ չի զանազանում, ուստի և զոյացնում է ցրուութիւն և անդգաս-

տուբիլն աշխատութեան ժամանակ, զանցառութիւն արտաքին գործքերի մէջ և անվայելչութիւններ ընկերական բարուց և սովորութեանց պահանջների դէմ։

Թեթեւամտութեան առաջն առնելու համար դաստիարակիչը պարտաւոր է կանքին կարդ և հաստատութիւն տալ։ Անվերջ պարապելն և պատժելը բոլորովին աննպատակ է այստեղ։ Այդ միջոցը մի չարժառիթ կընի, որ թեթեւամտութեան հետ չար կամքն էլ ընկերանայ, իսկ այդ ժամանակ մենք պատերազմելու կունենանք ոչ թէ մի պակասութիւն, այլ արդէն վիլացած, անբարոյական բնաւորութիւն։ Ընդհակառակ աւելի ուշք պէտք է դարձնուի, որ այն, ինչ որ թերի կամ սխալ կատարուեցաւ, տեղն ու տեղը լրիւ և ուղիղ կատարուի, որ սանիկը իւր թեթեւամտութեան վատ հետևանքների միջնորդութեամբ խրատուի, և որ նա իրօք և գործով կրկ այդ հետևանքները և դիտակցութեամբ ճանաչէ, թէ ինչոր անախորժութեամբ կրում է, այն իր թեթեւամտութեան պատուղ է։ Այս վերջին նպատակին հասնելու համար հարկաւոր է ամենայն միջոց դործ դնել, որ հետևանքը տեղն ու տեղը երևայ։ Որքան սանիկի կամքը քիչ հաստատութիւն է ցոյց տալիս, այնքան աւելի հաստատութեամբ դաստիարակիչը այդ պակասութեան դէմ պէտք է պատերազմի։ որքան թեթեւութեամբ նա մոռանում է, ինչ որ կամեցել էր առաջ, այնքան աւելի լաւ յիշողութիւն պէտք է ցոյց տայ սա սանիկի կամեցողութեանց համար։ Ով որ թեթեւամտութիւն է ուզում բժշկել, չպէտք է փախցնէ աչքի տակից նորա ոչ մէկ հետևանքը, մինչև անգամ եթէ մանրակրկիտ էլ պատնայ, մնաս չէ։

Ինչ ասել կ'ուզէ, որ ամենազգաստ դաստիարակիչն էլ չի կարողանայ բոլորովին ոչնչացնել անհատական կազմուածքի այն նշանները, որտեղից որ թեթեւամտութիւնը ծագում է. բայց նորա աշխատանքն էլ բոլորովին չի կորչի, որովհետև նորան կ'օգնէ և այն ներգործութիւնը, որ աճեցող հասակը միշտ ազդում է. բազմաթիւ դառը փորձերն և նախկին աշխոյժ զօրութեան կորուստը հետզհետէ պակասեցնում են թեթեւամտութիւնը, որ այդ պատճառով «մանկական թեթեւամտութիւն» է կոչվում։

Թեթեւամիտների ներհակութիւն են կազմում այն ծանրամիտ բնաւորութիւնները, որոնք իրանց կամեցողութիւնների մէջ այն պատճառով չեն ունում միևնոյն, որ նոքա նախ և առաջ հանգստութիւն են սիրում, ամենայն աշխատութիւններից երկիւղ ունին և չեն ուզում, որ իրանց յարմարութիւնը խանգարուի։ Սոքա ևս արմատով փոխուել չեն կարող, որովհետև այս անշարժութիւնը, ինչպէս և թեթեւամտութիւնը, իր վերջին պատճառը մարմնական և հոգեկան անհատական կազմուածքի մէջ ունի։ Բայց պէտք է աշխատել ծանրամիտներին ևս հանել իւրեանց անշարժ հանգստութիւնից, ապա թէ ոչ բաղդատպէս չատ ծանր պակասութիւններ կարող են յառաջանալ։ Այս նպատակով դաստիարակութիւնը ոչ մէկ միջոց չպէտք է ձեռից թողնէ, ինչ որ մարմնական առողջութեան ծառայում է, որովհետև միայն այսպիսի առողջութեան հետ հոգւոյ կենդանութիւն է երևում. նա պէտք է նախ և առաջ այնպիսի զբաղմունքներով զբաղեցնէ սանիկին, որ սորան դժուարութիւններ չեն պատճառում, հեշտ է կատարում սա, ուսուի և ուրախութիւն զգում։ Իհարկէ հասկանալի է, որ ուսուցումը հետաքրքրութիւն զարթեցնելով նորան օժանդակել կարող է և պարտաւոր է։ Բայց չպէտք է մոռանալ խաղը զուարթամիտ ընկերների հետ, որովհետև դա լաւ միջոց է մարմնական չարժմունքների համար։

Ինչպէս թեթեւամիտների վրայ, նոյնպէս և ծանրամիտների վրայ խիստ ղգաստ պէտք է լինել, որ ամենայն կատարած բանը լրիւ և կարգով կատարեն, թէպէտ և ծանրամիտը այդ երկու կողմից բոլորովին ներհակ պատճառով է զանցառու լինում, քան թեթեւամիտը։ Հազիւ թէ հարկաւոր է աւելացնել, թէ այս տեղ էլ խօսքն ու պատիժը աննպատակ են, մինչև անդամ չար կամք (կրաւորական ընդդիմադրութիւն) դոյացնել կարող են։ Նոյն վատ հետևանք կ'ունենայ, եթէ այնպիսի աշխատութիւն պահանջենք, որ սանիկի զօրութիւնից բարձր է կամ նորա բնական յարմարասիրութիւնը այնպէս խանգարվում է, որ նա դեռ չէ սովորել այդ համբերութեամբ տանել։ Դաստիարակչի պարտքն է իւր պահանջները հետզհետէ և փոքր առ փոքր աճեցնել։

§ 65. Զանազան տեսակ կամեցողութիւնները, որոնցից որ կազմվում է բնաւորութեան օբյեկտիւ մասը, չատ անգամ միմեանց հետ չեն հաշտվում. մէկ կամեցածը միւսին հակառակ է, մէկը չափաւորում և սանձում է միւսին։ Ուստի սանիկը դոցա միջից պէտք է ընտրէ և պէտք է անձամբ ընտրէ, որովհետև մենք նորա սեպհական բնաւորութեան զարդացման մասին ենք հոգում. թէպէտ դաստիարակիչը խրատելով և ղեկուչացնելով պէտք է օգնէ նորան այդ ընտրութեան ժամանակ, բայց նորա փոխարէն չպէտք է ընտրութիւն անէ։

Երբ որ դաստիարակութիւնից պահանջում ենք, որ սանիկին առջնորդէ նորա մէջ յուզուղ զանազան կամեցողութեանց մէջ ընտրութիւն անելու, մենք իսկապէս երկու բան ենք պահանջում։ Մենք ուզում ենք նախ, որ սանիկը առհասարակ ընտրէ, և ոչ թէ անվճիռ տատանուի այս ու այն կողմը և վերջ ի վերջոյ հնազանդուի մի դիպուածքին. երկրորդ՝ որ նա ուղիղ ընտրէ, այսինքն ուղիղ կշռադատութեամբ։

Ընտրելու ժամանակ սանիկը նախ աչքի առաջ կ'ունենայ այն հետևանքների գիտակցութիւնը, որ այսպէս կամ այնպէս ամենայն կամեցողութեան հետ միչտ անբաժան է։ Իսկ այս գիտակցութիւնը այն ժամանակ աւելի զօրեղ է, երբ սեպհական փորձառութեան պատուղ է։ Ուստի դաստիարակիչը կ'աշխատէ, որ մանուկը անձնական փորձեր անէ, որ կրած վնասները նորան խոհեմացնեն, բայց իհարկէ քանի որ այս փորձերը վտանգաւոր չեն. բայց միևնոյն ժամանակ նա կը հոգայ, որ սանիկը այս իր փորձերի մէջ գտնէ իր դաստիարակչի ղեկուչութեանց իրաւացի լինելը, որպէս զի նա իմանայ, թէ ինչպէս իրան ուղիղ դուչակել են հետևանքները, և որպէս զի այս հնարով սկսէ այն դուչակութիւններին հաւատ ընծայել, առանց տեսած լինելու նոցա ճշմարտութիւնը նախ անձամբ փորձելու և չատ անգամ գուցէ իվնաս։ Ուստի դաստիարակիչն էլ իր ասելուն պէտք է ասէ, նա և այն ժամանակ՝ երբ որ գիտէ որ իր ղեկուչութիւնները անլսելի կը մնան։

Այն փորձերը, որ մանուկը ինքը ստանում է դիպուածով և առանց որ և իցէ ուրիչ մարդու նախատեսութեան, չատ

բաւական չեն մեր յիշեալ նպատակին։ Մասամբ մանկան փորձառութեան չրջանը, եթէ դիտաւորութեամբ չէ ընդլայնուած, չատ նեղ է. մասամբ էլ մի որոչ արարմունքի հետևանքները անպէս պայծառ և արագ չեն երևում, ինչպէս որ ցանկալի է, որպէս զի կամեցողութիւնը սխալ ընտրութեամբ թիւր չափով չբռնէ։ Ուր որ մանկական արարմունքների հետևանքները որոչ կերպով երևան չեն ելանում, դաստիարակիչը պէտք է առանց յապաղելու նոցա վրայ ուչադրութիւն դարձնել տայ կամ առանձին հնարներով այն հետևանքները աստկացնէ, մինչև որ մանուկն էլ նկատէ. ուր որ այդ հետևանքները իսկոյն ինքնին չեն երևում, նա պէտք է դիտաւորութեամբ չտապեցնէ նոցա։

Այս պահանջի վրայ են հիմնուած մանկավարժական պատիժներն ու վարձատրութիւնները, որոնք արդի և հին տուածի բնական հետևանքներին են նմանում։ Վանրաչարժին արգելեցէք հանգստութիւնը, որ փութաջանին տալիս է. համեստին խրախուսեցէք, խրօխտին ամաչեցրէք. ով որ ազատութիւնը գովելի կերպով է գործածում, նորան աւելի մեծ ազատութեամբ վարձատրեցէք, ով որ չարութեամբ է վայելում, խլեցէք նորանից. ով որ հաւատարմութիւնը ի չար գործ դրեց, նա էլ հաւատարմութեան չպէտք է արժանանայ, այն ինչ հաւատարմութեան արժանի եղողը աւելի հաւատարմութեամբ պէտք է յարգուի. ստախօսին այլ ևս մի հաւատաք, ճշմարտախօսին ազատութիւններ և վկայութիւններ բերկրեցէք։ Իհարկէ այս բաներում չինծու արուեստական և կամայական վարմունքը անտեղի է, որովհետև մանկավարժական պատիժն ու վարձատրութիւնը էլ բնականին նման չի լինել, բայց և բնականին նման լինելու մտօք չափազանցութիւնը՝ բարդապէս վտանգաւոր ներգործութիւն կարող է անել սանիկի վրայ։

§ 66. Սանիկը պէտք է փորձուի մասամբ մարդկանց հետ հաղորդակցութեան, մասամբ իրերի գործածութեան և ճաչակառութեան փորձերով։ Այս խօսքից երևում է, որ այս տեղ էլ դարձեալ ուսուցումը պէտք է օգնէ դաստիարակութեան, որովհետև նա է սանիկին տեղեկութիւններ աւանդում մարդ-

կերանց և իրերի մասին. բայց և դաստիարակութիւնը չպէտք է թողնէ սանիկին, որ նա միանձնացած կամ թէ խիստ նեղ շրջանակ, ոչ ազգ և մեծամասն մարդկանց և իրերի վերաբերութեամբ։ Փոքր ինչ ընդարձակ պէտք է խօսենք մարդկանց հետ ունեցած յարաբերութեանց մասին։

Առաջին և ամենանշանաւոր շրջան, ուր կեանքը սանիկին կենդրոնացնում է, ընտանեկան տունն է։ Մանուկը իր բնաւորութեան ամենահաստատ յատկութիւնները իր ծնողական տան մէջ ունեցած յարաբերութիւններից է ստանում։ Ուստի և դաստիարակութեան առաջին խնամքներից մէկն այն պէտք է լինի, որ այդ յարաբերութիւնները ուղիղ կազմուին. իսկ եթէ այս ոչ մի կերպ չյաջողուի, այն ժամանակ չարեաց ամենաւիսքրը պէտք է համարուի—հանել մանուկին գերդաստանից և զուրկ թողնել նորան սորա կրթողական ներգործութիւնից։

Մանուկի ունեցած յարաբերութիւնները հօր հետ, մօր հետ, եղբայրների և քոյրերի հետ և տան միւս անդամների հետ միմեանցից անկցորդ և անկախ յարաբերութիւններ չպէտք է լինեն. ընդհակառակ տան բոլոր անդամները միմեանց հետ պէտք է սերտ կապուին և մի ամբողջութիւն կազմեն. այս միասնութիւնը, այս փոխադարձ լրացումն երևում է ընտանեկան կեանքի մէջ։ Ուր այսպիսի կեանքը մեռած է, ուր իւրաքանչիւրը իր պարագները չէ ճանաչում միւսների վերաբերութեամբ, ուր իւրաքանչիւրը միայն իր համար է ապրում, այն տեղ քիչ յոյս կայ՝ տան կրթողական ներգործութիւնից։

Մի մայր, որ ոչինչ չանք և զոհ չի խնայում իւրայնոց համար, որ լիակատար և անբաժան մտերմութիւն ունի դէպի ընտանիքը, որ իւր բոլոր խնամքը նուիրել է ամուսնուն և որդոց, որ անսպառ սիրով և զթառատ քնքշութեամբ միջնորդում է ընտանեաց բոլոր անդամներին, որ անդադար ձգտում է աւելի մերձեցնել այն կապը, որ սրտերն է միաւորում,—այսպիսի մայրը ընտանիքի և ընտանեկան կեանքի ճշմարիտ կենդրոնն է։ Բայց նորա կանացի և անձնազոհ սիրտը յօժարութեամբ ստորադրւում է ընտանիքի գլխին, հօրը, և նորա

հոգւով կառավարում է ամբողջ տունը։ Հայրը իւր պաշտօնով և կոչմամբ աւելի անից դուրս գործելով, ընտանեաց ներկայացուցիչն է դառնում արտաքին աշխարհի մէջ. նա է որոշում ընտանեաց յարաբերութիւնը ուրիշ ընտանեաց հետ, նա է հաստատում ընտանեաց ամբողջ ընկերական և հասարակական դրութիւնը։ Հեղինակութիւն, որ նա այս հանդամանքով արդէն ունի, աւելի մեծանում է նորանով, որ նա անդադար մանուկներին մերձ չէ կանգնած, որ նա միշտ այն բարձրագոյն դատաստանն է, ուր մինչև անգամ մայրն էլ է դիմում, երբ որ սա իւր սիրով անձեռնհաս է լինում, որ նա չի կարող մօր պէս զիջանել մանկական կեանքի մանր գոծքերի մէջ, որովհետև իւր կոչման ծանր և լուրջ մտքերը նորան չատ են զբաղեցնում դուրսը։ Բայց նորա անկեղծ մանակցութիւնը իւրայնոց ուրախութեան և վշտի համար, նորա արիական պաշտպանութիւնը իւր ընտանեաց բախտը հաստատելու համար, պէտք է այնպիսի սերմեր ցանեն մանուկների սրտի մէջ, որ սոքա պաշտեն իւրեանց հօրը և ոչ թէ երկիւղ կրեն նորանից, որովհետև երկիւղից չեն ծնանում մանկական մտերմութիւն և բաց ու անկեղծ սիրտ, այլ միայն դաղտասիրութիւն, խաբեպայութիւն և ստութիւն։

Եղբայրների և քոյրերի մէջ միութեան զիտակցութիւն է գոյանում մասամբ այն սիրով, որ նոքա ունին առ ծնողները, մասամբ այն դգացմունքով, թէ նոքա հաւասարապէս վայելում են ծնողական սէրը, մասամբ վշտի և ուրախութեան ընդհանրութեամբ, և մասամբ էլ միևնոյն ներգործութիւնների տակ դոյացած զաղափարների և կենցաղավարութեան նմանութիւնով։ Աւելի սերտ կը կապուի իրանց կապը, եթէ ընտանեկան կեանքը այնպէս կազմուի, որ ընտանիքի իւրաքանչիւր անդամը հոգւով ծառայէ ինչպէս ամբողջին, նոյնպէս և իւրաքանչիւր միւս անդամին, որ նորա մէջ թագաւորէ մաքուր բարեկամութեան և փոխադարձ գոհութեան դգացմունքը, որ աւելի չի տալիս այնպիսի պակասութեանց զարգանալուն, ինչպէս է հակառակասիրութիւն, իշխանասիրութիւն, բռնակալութիւն, չհամեմատութիւն, խէթ և նախանձ։

Ցան մեւս անդամներից ամենից մեծ նշանակութիւն ունին ծառաները, որոնց հետ որ մանուկները նոյնպէս յարաբերութիւն ունին, և որոնք արժանի են դաստիարակչի հոգացողութեան և հսկողութեան։ Նոքա մանուկների ծառաներ չեն, այլ ծնողների։ Մանուկները թէպէտ և իւրեանց ծնողների հրամանները պէտք է նոցա տանեն, բայց ոչ անձամբ հրամայեն նոցա. իրանց անձնական ցանկութիւնները պէտք է խնդրբի ձևով յայտնեն։ Բայց և այդ ձևով նոքա չպէտք է սովորեն անտեղի սպասաւորութիւն ընդունել. ապա թէ ոչ նոցա ինքնակախութիւնն ու համեստութիւնը հետզհետէ կը թուլանայ։ Մանուկները մի հանդամանքով ծառաներին հաւասար են, այսինքն նոքա երկուսն էլ ծնողներին են հպատակվում. մինչև անգամ մանուկը ծառաներին ստորադրուած է, որովհետև ամենայն մանուկ աւելնայն հասակաւորին ստորադրուած է։ Բայց ստորադրութեան եղանակն ու սահմանը ոչ թէ ծառայի կամքից է կախուած, այլ ծնողների կամքից, ընտանիքի մէջ իշխող ոգուց։ Մանուկները գութ և մասնակցութիւն պէտք է ունենան ծառաների համար, որոնք շատ անգամ անմխիթար հանդամանքներից ստիպուած ծառայական պաշտօնի մէջ են մտնում։ Բայց այս զգացմունքներից մեկերիմ յարաբերութիւն չպէտք է գոյանայ, որովհետև այդպէս ոչ միայն ծնողների հետ ունեցած մերձութիւնը կը պակասի, որ նոցա միայն վայել է, այլ և ծառաների աղդեցութիւնը կրթութեան վրայ շատ անգամ վտանգաւոր կը լինի, որովհետև սովորաբար ինքեանք զուրկ են կրթութիւնից։

§ 67. Թէպէտ և մանուկների հաղորդակցութիւնը ընտանեաց անդամների հետ մեծ աղդեցութիւն ունի բնաւորութեան զարգացման վրայ, դարձեալ միայնակ դա բոլորովին բաւական չէ այն նպատակի համար, որ մենք նախ և առաջ աչքի առաջ ունինք, այսինքն որ մանուկը սովորէ անձամբ ընտրողութիւն անելու իր մէջ զարթնող զանազան տեսակ կամեցողութեանց մէջ։ Մանուկը շատ անգամ մի բան կամենում է կամ մի ցանկութիւն յետ է առնում ոչ թէ իւր անձնական ազատ ընտրութեամբ, այլ իւրայիններին սիրելով կամ անգիտակցաբար ընտանեաց մէջ իշխող ոգւոյն հպատակելով։ Նա ընտանեաց չրջանի մէջ քիչ է զգում կամ բոլորովին չի զգում հասարակաց կեանքի ծանրութիւնը, որ մարդկանց ձգտողութիւններից և ներհակ ձգտողութիւններից է յառաջանում. ծնողների և հարազատների սէրը գժտութեան տեղի չի տալիս և խաղաղութեան շատ արգելքները հեռացնում է, որ օտարների հետ հաղորդակցելու ժամանակ՝ միայն սեպհական ոյժը պէտք է կարողանայ ճանապարհից հանել. ո գիտէ որքան դառը փորձեր պէտք է փորձէ մի պատանին քննամական կեանքի մէջ, եթէ նա մեծացել է միայն գերդաստանական պաշտպանողական տանիքի տակ և միևնոյն ժամանակ հաղորդակցութիւնից՝ մանաւանդ հասակակից ընկերների հաղորդակցութիւնից՝ հեռու է պահուել։ Եթէ ընտանիքի չրջանը շատ մեծ և ընդարձակ էլ լինի, ուր կենսական պայմանները ամենու համար միևնոյն են, դարձեալ այն տեղ կը պակասի այն անհատականների բազմատեսակութիւնը, որոնք դուրսը կեանքի մէջ միմեանց հանդիպում են։ Վերջապէս հարկաւոր է մի հանդամանքի վրայ ևս ուշադրութիւն դարձնել։ Եթէ դաստիարակիչը սանիկի ապագայի վրայ ևս պէտք է մտածէ, ապա ուրեմն նա պէտք է նորան պատրաստէ ոչ միայն որպէս առանձին մի մարդ, այլ և որպէս անդամ ընտանիքից դուրս զանազան մեծ և փոքր չրջանների։ Մի որ վերջապէս որպէս անդամ ամբողջութեան նորա բնաւորութիւնը առանց փորձանքի ուղիղ չաւղով պէտք է գնայ, ուստի և բնաւորութիւն զարգացնող դաստիարակութիւնն էլ պէտք է հոգայ, որ իր սանիկը մանկութիւնից ուրիշների հետ ոչ թէ միայն հաղորդակցուի դիպուածով, այլ և կապուի նոցա հետ մի ընդհանուր նպատակին հասնելու ձգտողութեամբ, որ իր սանիկը գործով մասնակցէ մի այնպիսի կանոնաւորած հասարակաց կեանքի մէջ, որ ամող սերնդի համար որպէս ապագայի մի օրինակ է։ Այս կողմից ուսումնարանը մի անփոխանակելի հաստատութիւն է, բայց այս բանի մասին աւելի յարմար կելի հաստատութիւն է, բայց այս բանի մասին աւելի յարմար է մասնաւոր մանկավարժութեան մէջ խօսել։

Ուրեմն մեր սանիկը անպատճառ պէտք է չրջէ մի մեծ ընկերական չրջանի մէջ։ Թէպէտ և թող չպէտք է տանք, որ

այս չրջանը պատահմամբ կազմուի, որպէս զի վատ օրինակն ու կոպտութիւնը չփչացնէ այն, ինչ որ տանու կրթութիւնը խնամել է. բայց փոքր ընկերների ընտրութեան ժամանակ չատ էլ խիստ պահանջող չպէտք է լինենք, որպէս զի քնաւորութիւնը փորձելու և հաստատելու համար աւելիներ չպակասեն և որպէս զի փոքր մանուկն արդէն իմանայ, թէ ինչպէս նա ապագայում ուրիշների հետ հաղորդակցելու ժամանակ՝ պէտք է մաքառէ և պատերազմէ։ Մենք ի հարկէ ոչ կը զարձնենք, որ չափազանց չատ ընկերակցութիւնը նորան չցրուէ, և կրթութեան պտուղները չ'ոչնչացնէ. բայց չատ էլ հակողութիւն չենք ունենայ, որպէս զի մանուկների հաղորդակցութեան ազատութիւնը չափից դուրս վնասիանենք կամ չղրդենք նոցա այնպիսի միջոցներ հնարելու, որով փախչել ուզենան անտանելի հսկողութեան չթից։

Մանուկները երբ որ ընկերական կեանք են վարում իրար մէջ, չատ անգամ առանց դաստիարակչի միջամտութեան, մի քանի պակասութիւնները իրանց միջից իւրեանք հեռացնում են, նաև այնպիսի պակասութիւններ, որոնք բացառապէս տանու կեանքի մէջ սահմանափակուած ժամանակ դոյանում են։ Ցամառ ու կամակորին առանց այլևայլութեան անուշադիր են թողնում, իսկ նա ընկերակցութեան կարօտութիւնն զգալով, ստիպվում է հնարներ մտածել, որ դարձեալ խաղընկերների չրջանի մէջ մուտք գտնէ։ Մնափառութիւնն ու մեծամտութիւնը ամաչեցնելով են բժշկում. բռնաւորի դէմ աւելի քաջին են ուղարկում. անչնորհքին ծաղրում են, որ և այդ պատճառով աչխատում է աւելի ուշադրութեամբ, չանքով ու չնորհքով կատարել գործը. ծանրաչարժը ընկերների աչխոյժ հոսանքի մէջ է ընկնում, վախկոտը խրախուսվում է, փափկացածը հարկաւոր ժամանակ՝ իւր ձեռքերն ու ոտները կոչտացնում է։

Բայց ընկերակիցների չրջանը կարող է նաև չատ պակասութիւնների աղբիւր համարուել։ Դոցա կարգումն են մանաւանդ այն պակասութիւնները, որ խրոխտութիւնից, պատուի զգացման սխալ ուղղութիւնից, կամ փառասիրութիւնից

յառաջանում են։ Այս պակասութիւնների դէմ պէտք է հոգալ որ պատուի զգացումը իր համար աւելի վայելուչ առարկաներ գտնէ, որ նա ողղուի դէպի ճչմարիտ պատիւ, վեհ, բարի կողմը, որ սանիկը ոչ միայն ուսուցման միչնորդութեամբ, այլ և իւր փորձերով հետզհետէ ճանաչէ մարդկային գերազանցութիւնների ճչմարիտ արժէքը։

§ 68. Այն փորձառութիւնները, որ սանիկը մարդկերանց հետ յարաբերութիւններ ունենալով և իրերի արժողութիւնը ճանաչելով ստանում է, պէտք է նորան առաջնորդեն ուղիղ ընտրողութիւն անել, թէ ինչ նա համբերել է կամենում և ինչ ոչ, ինչ ունենալ է կամենում և ինչից խորչել, ինչ գործել է կամենում և ինչ թող տալ (§ 62)։ Բայց ընտրութիւնը դորանով դեռ չի վերջանայ. Ով որոչ գործքեր է կամենում կատարել, պէտք է մի քանի ախորժութիւններ զոհ բերէ, պէտք է ինչ ինչ զժուարութիւններ տանէ։ Ով որ մի որոչ բանի կամենում է տիրել, ոչ միայն պէտք է ինքն իրան զրկէ մի քանի ախորժութիւններից, այլ և պէտք է չանձն առնէ ամենայն բան կատարել, ինչ որ իր ցանկութեան նպատակի համար հարկաւոր է. Նա պէտք է իր այն սիրելի զբաղմունքները թող տայ, որ իր ձգտողութեան նպատակին արդելք կարող են լինել. նա պէտք է ամենայն փորձանքին դիմանայ և տանէ, ինչ որ պատահի իրա նպատակին դիմելու ժամանակ։ Կայ կաք որ միւսին ներդաչնակ է, կայ կաք որ միւսին հակառակ է։ Մեկ սանիկը այս ճչմարտութիւնը ինքը անձամբ չէ գտնում, դաստիարակիչը պէտք է հասկացնէ և հոգայ, որ իւր սանիկը փորձով համոզուի և համոզման համեմատ զանազան կամեցողութեանց մէջ ընտրութիւնը վճռէ։ Որպէս զի նա այս վերջինը կարողանայ անել, պէտք է գործունէութեան և վչտի մէջ համբերութեան սովորէ, մի տրտութիւնից կամ ախորժութիւնից հրաժարիլ դիտենայ և որոչ նպատակներին դիմելու համար գործելու ոյժը կրկնապատկէ։

Համբերութեան մէջ վարժուելու համար կեանքը առիթ է տալիս մասամբ առանց մեր գիտութեան, մասամբ էլ կեանքը դիտմամբ այնպէս պէտք է կազմուի, որ նա սանիկին

չսովորեցնէ փափկասիրութեան և նորան հարկաւոր չափով դիմացկուն չինէ. կեանքը պէտք է չափաւոր կերպով փոփոխուի սանիկին աշխատութիւն բայց և՛ հանգիստ տալով, նորան լրջմիտ և ուրախ պահելով։

Տ ր ո ւ թ ե ա ն ճշմարիտ ոգին ձեռք կը բերուի, եթէ սանիկը առաջնորդութիւն է ստանում իրերի նշանակութիւնը որոշակի զանազանել, այսինքն թէ կան իրեր, որոնց տիրութիւնից նա իւր անձը չպէտք է զրկէ, և կան այնպիսի իրեր, որոնց զրկողութիւնը հարկ եղած ժամանակ նորա համար չատ ծանր չի լինի. այս կը սովորէ նա, եթէ նորան զգացնել ենտալիս, թէ որչափ այլակերպ զգալի է մեզ այս բանի զրկողութիւնը և որչափ այլակերպ—միւս բանի զրկողութիւնը։ ինչ որ նա այս օր պակաս է գնահատում, զրկուելով պէտք է սովրէ ապագայում աւելի բարձր յարգել նոյնը. ինչին որ նա չափից դուրս աւելի նշանակութիւն է տալիս, այն պէտք է նորա աչքում գինը կորցնէ ուրիշ բանի հետ համեմատելով, եթէ նա այն բանն ունի, իսկ այս վերջինը նորա ձեռքից առնուում է։ Առանձին ուշադրութեան արժանի է այն կերպն ու եղանակը, թէ ինչպէս է վերաբերում սանիկը դրամ տիրելուն, այսինքն ինչպէս է գնահատում և գործածում նոյնը, որովհետև յիշելով այն մեծ նշանակութիւնը, որ դրամն ունի մարդկային յարաբերութեանց համար, այսինքն ներելի և արգելուած ախորժութիւններ ստանալու համար, դորա հետ կապուած են մարդկային բնաւորութեան մի քանի լաւ և վատ յատկութիւնները, դոր օր. մէկ կողմից ագահութիւն, չհասիրութիւն, ժլատութիւն և չլայլութիւն, միւս կողմից անտեսութիւն և առատաձեռնութիւն։

Վ ե ր ջ ա պ է ս ինչ որ գ ո ր ծ ո ւ ն է ո ւ թ ե ա ն ոգուն է վերաբերում, նախ և առաջ պէտք է հոգալ, որ մանկանց բնական զբաղասիրութիւնը պահպանուի, յարատևութիւն ստանայ և որոշ նպատակներին օգտով ծառայէ. Դաստիարակիչը այս աչքով պէտք է նայէ խաղի վրայ, ուր մանուկները ազատ տրամադրութեամբ որոշ նպատակներին են դիմում, և մեծ լրջմտութեամբ են զբաղուած. նա ինքը պէտք է նոցա հետ

խաղայ, որպէս զի աննկատելի կերպով ազդէ խաղի մէջ երևան եկող գործունէութեան եղանակի և նպատակի վրայ։ Բայց իհարկէ մանկական գործունէութեան դաշտը աւելի ընդարձակել պէտք է ջանայ ուսուցման միջնորդութեամբ։ Արդէն առաջին ճնողական ուսուցումը չատ աւելի կու տայ այդ բանին։ Եւ այսպէս մենք տեսնում ենք, որ ինչպէս ուսուցումը դաստիարակութեան պէս պէս ծառայութիւններ է մատուցանում, սա ևս նորան փոխադարձաբար օժանդակում է։

Մասամբ սանիկի մէջ կենդանի եղած հետաքրքրութեամբ, մասամբ աշխատութեան յաջողութեամբ, մասամբ էլ նորա անձնական ցանկութիւններով, ինչ որ ունենալ է կամենում, ընտրութիւն կանէ նա զանազան տեսակ գործունէութեանց մէջ։ Նորա գործունէութիւնը հետզհետէ աւելի և աւելի որոշ ուղղութիւն կը ստանայ. հետզհետէ կ՛աճէ յարատևութիւնը, համբերութիւնը և աշխատութիւն կրելու յօժարութիւնը. այն բազմատեսակ կամեցողութեանց մէջ, որ բնաւորութեան օբյեկտիւ մասն են կազմում, կ՛սկսէ աւելի միութիւն և հաստատ կապ երևալ. մէկ խօսքով ամանայն բան կ՛սկսէ ստիպել ի կ ո ւ չ ո ւ մ, մի որոշ կ ա ն ք ի ն պ ա տ ա կ ընտրել։ Բուհանդակ կրթութեան այս ցանկալի արդիւնքը կը լինի ուրեմն կրթութեան ցանկալի վախճանն ևս, բայց լաւ չէ որ սա չտապէ, ոչ միայն այն պատճառով որ ընդհանուր կրթութիւնը այդպէս պակասաւոր կը լինէր և հետաքրքրութեան բազմակողմանութիւնը թերի կը մնար, այլ և նախ և առաջ այն պատճառով, որ սոսկ փորձառութեան վրայ հիմնուած բնաւորութիւնը, որի մասին որ մենք այժմ խօսում ենք, դեռ բարոյական բնաւորութիւն չէ, այսինքն բարոյական կշռադատութեան վրայ հիմնուած բնաւորութիւն չէ։ Ուստի դաստիարակիչը պէտք է հոգայ, որ այն վախճանը չչտապեցնէ, մինչև որ ուսուցումը իւր նպատակին հասնէ և սանիկը վարժուի կամեցողութիւնները բարոյապէս դատելու, մինչև որ նորա մէջ գոյանան և իշխանութիւն ստանան բարոյական սկզբունքները։ Ապա ուրեմն ամենայն միջոցով հեռու կը պահէ սանիկին փորձ առնելու միջանի այնպիսի առիթներից, որ աւելի ուշ

հասակին միայն վայել են, և այդպէս ոչ միայն սխալ ընտրութեան առաջը կառնէ, այլ մինչև անգամ գուցէ և այն ցանկութիւնների ծագումը խեղդէ, որ այնպիսի ընտրութիւն պիտի գոյացնէին. նա զգացնել է տալիս նորան իր պատանեկան հասակին յարմար ստորագրեալ դիրքը, ծրագրում է որոշ սահմաններ, որից դուրս իրաւունք չունի նա ազատութեամբ գործել, և ուրեմն մասամբ դեռ ևս կառավարութեան իշխանութեան տակ է պահում։

§ 69. Ընտրողութեան արգասիքը կամնորավերջին նպատակն այն է, որ «եսը» յատկացնում է իրան մի որև իցէ որոշ կամք։ Եայց եսը ընտրողութիւն չի կարող անել ոչ սրտի բորբոքման ժամանակ, որ մենք կիրք ենք կոչում երբ մարդս, ինչպէս ասում են, գլուխը կորցրել է և ինքն իրան չէ ճանաչում. ոչ էլ մոլութեան մէջ՝ երբ բաղձանքները այնչափ սաստիկ են, որ տիրապետում են ամբողջ սրտի ու մտքի վրայ։ Եւ որովհետև կրքի և մոլութեան ժամանակ հասուն (օրկնկոիւ) կշռադատութիւն չի կարող գոյանալ, ապա ուրեմն նոցա ազդեցութեամբ կամեցողութեան առարկաները սխալ կամ միակողմանի կը գնահատուին, արժանաւորը անարժանի տեղ կը դասուի և ընդ հակառակ։ Սրտի և մտքի այն պայծառութիւնն ու հանդարտութիւնը, որ այնքան հարկաւոր է ամենայն էսթետիքական և ուրեմն բարոյական դատողութեան համար (§ 44), կրչում է դիմովին։ Ուստի դաստիարակութիւնը իւր սանիկին պէտք է պահպանէ զրդռումից, որովհետև այդպէս է ներդործում կիրքն ու մոլութիւնը սրտի և մտքի վրայ։

Այն, ինչ որ կիրք է գոյացնում, է մի յանկարծակի, առնախկալ ներդործութիւն, որ չատ անգամ մեզ վրայ մարմնական տպաւորութիւն ազդելով դրդում է մեզ մի արարմունք յառաջացնելու առաքոյ մեր։ Այդ հանդամանքով յանկարծակին և սաստիկ չափովում է մտքերի հաւասարակշռութիւնը։ Սորա հետ կցորդվում են որոշ մարմնական երևոյթներ, որով վերըսին չարունակվում է ներքին զրդռումը, այսինքն սրտի առաջնայ հաւասարակշռութիւնը չի վերականգնում, մինչև որ մարմնական կազմուածքը նախկին դրութիւն չէ ստանում։

Այս տեղից հետևում է, թէ եթէ դաստիարակիչը կամենում է կարելւոյն չափ սանիկին պահպանել կրքերի ազդեցութիւնից, պէտք է այնպիսի անձինքներով նորան շրջապատէ, ի հարկէ ինքն էլ պարագլուխ լինելով, որ ամենայն խաղաղութեամբ և վսեմ հանդարտութեամբ չուտ չեն չփոթվում, և պէտք է այնպէս կազմակերպէ նորա կեանքը, որ դժուար կարողանան այն տեղ սիրտը չփոթող դէպքեր պատահել, պէտք է ուսուցման միջնորդութեամբ սանիկի հոգևական կազմուածքին ըստ կարի հաստատ կերպարանք տայ, որպէս զի նորա ներքին խաղաղութիւնը հեշտութեամբ չխանդարուի, և վերջապէս պէտք է իւր սանիկի մարմնական կազմուածքը առոյգացնէ, որպէս զի ներսից եկած չփոթմունքին ընդդիմադրել կարողանայ կամ, մի անգամ հաւասարակշռութիւնից դուրս հանուելով, նորան չուտով վերականդնէ։ Հազիւ հարկաւոր է աւելացնել, թէ դաստիարակիչը այս իւր յաջողութեան համար չատ սահմանափակուած է սանիկի անհատական յատկութիւններով, մանաւանդ նորա խառնուածքով, ինչպէս և այն արտաքին հանդամանքներով, որոնց մէջ որ կրթութիւնը կատարվում է։

Կրքերից խիստ պէտք է զգուշանալ մոլութիւնները։ Ինչպէս որ ասուած է, մոլութիւնը մի տիրապետող դարձած բաղձանք է, և որովհետև ամենայն բաղձանք մի որոշ մտաւոր զանգուածքի հետ է կցուած, ապա ուրեմն մոլութեան ժամանակ պէտք է ենթադրել, թէ մի մտաւոր զանգուածք այնպէս զօրացել է, որ նորան միւս բոլոր զանգուածքները ստորադրվում են։ Այդ մտաւոր զանգուածքի հետ կապուած բաղձանքին բաւականութիւն տալն նպատակ է դառնում, իսկ միւս բաղձանքներին բաւականութիւն տալն միջոց։ Մանաւանդ այնպիսի բաղձանքները մոլութիւն են դառնում, որոնք մարմնական պահանջներից կամ այնպիսի տրամադրութիւններից են գոյացել, որ սովորութեամբ երկրորդ բնութիւն են դառել։ Այսպիսի բաղձանքները մոլութիւններ են դառնում մասամբ այն պատճառով, որ չափազանցութեամբ և յաճախակի բաւականութիւն են ստանում, մասամբ էլ այն պատճառով, որ նոցա բաւականութիւն տալը յանդէպս արգելվում կամ խափանվում է։ Ան-

ուրանալի է, որ եթէ մոլութիւն դարձած բաղձանքի առարկան մի ազնիւ առարկայ է, մոլութիւնը կարող է վնասմ և ազնիւ գործ յառաջացնել. բայց այդ հանգամանքում ևս երբեմն մոլութիւնը վնասակար կարող է լինել, որովհետև այն իրը, որին որ ծառայում է նա, հանգստութեամբ չէ կշռադատում մարդկային ճգտողութեանց ուրիշ նպատակների հետ, որ նոյնպէս վեմ են, և ուրեմն չատ հեշտ կերպով կարող է հակառակել բարոյականութեան պահանջներին։ Այսպէս է զոր օր. մոլեռանդութիւնը, ապա ուրեմն ամենայն հանգամանքներում, ինչպէս ասացինք, դաստիարակութեան գլխաւոր խնամքներից մէկը պէտք է լինի՝ զգուշանալ մոլութիւններից։

Մոլութեանց ծագման մասին ասածից արդէն յայտնի է, թէ դաստիարակութիւնը ինչ պէտք է անէ նորա դէմ։ Նախ և առաջ այս տեղ էլ իրան նեցուկ պէտք է բռնէ ուսուցումը, որովհետև սա ճգտում է մի բազմակողմանի, այսինքն մի ներդաշնակ բազմակողմանի հետաքրքրութիւն զարթեցնել (§ 12)։ Քանի կատարելապէս սա այս նպատակին հասնում է, այնքան աւելի մի որոշ մտաւոր զանգուածք քիչ յաջողութիւն կ՚ունենայ, որ իրան չպատկանած գերազանցութիւնը ստանայ, այնքան աւելի կը հաստատուի ամբողջ մտաւոր շրջանի մէջ ներքին կապը և նորա մասերի մէջ հաւասարակշռութիւնը։ Արդ դաստիարակութեանը կընմայ հոգալ, որ սանիկին մտաուցած փորձառութիւնն ու հաղորդակցութիւնը՝ այն հաւասարակշռութիւնը չխանգարէ և այն կապը չթուլացնէ։ Նա պէտք է զգուշանայ, որ սանիկի մէջ այս կամ այն մտաւոր մասը չբռնանայ միւս մասերի վրայ, և եթէ այս նկատում է, աշխատէ խանգարած հաւասարակշռութիւնը վերահաստատել։ Այս նպատակին ծառայում են մարդուս ուշադրութիւնը ամբողջապէս գրաւող զբաղմունքները, զոր օր. մի գեղարուեստի ուսում կամ այլևայլի գործունէութիւնները, որոնք ուսուցումից գոյացրած որ և իցէ հետաքրքրութեան հետ կապուած են, ինչպէս օր. բոյսերի և խեցիների ժողովումը, (թիթեռներ, բզէզներ և ձուեր անզգուշութեամբ ժողովելով, անգթութեան կը սովորեցնեն մանուկներին), կամ այնպիսի գործունէութիւնները, որոնք ոչ միայն

ուսուցման, այլ և ընտանեկան կեանքին օգտաւէտ են և մի և նոյն ժամանակ չարժողութեան բնական պահանջին բաւականութիւն են տալիս, ինչպէս կազմագործութիւնը, տախտակագործութիւնը, պարտիզի աշխատանքները։ Որպէս զի սպառնացող վտանգը ժամանակին նկատէ, դաստիարակիչը սանիկին այն տեղ պէտք դիտէ, ուր նա ամենայն աղատութեամբ ինքն իրան յայտնում է, այսինքն խաղի մէջ։ Մի և նոյն խաղի ստէպ կրկնութիւնը և ամենայն ջանք թափելը միայն մէկ խաղի վրայ՝ վտանգաւոր կարող է լինել։ Այդ ժամանակ մանուկն էլ ոչնչի վրայ ուշ չէ դարձնում, ինչ որ իւր զբաղմունքի նպատակից դուրս է, և անողորմաբար աշխատում է ամենայն բան հալածել, ինչ որ իր ընդունած չափին արգելում է, ուստի և այսպիսի գործողութեանց առաջը արմատով պէտք է կտրուի։ Բնական պահանջներից, մանաւանդ մնդի և չարժման պահանջներից գոյացող բաղձանքներին չափաւոր և բարոյապէս հարկաւոր բաւականութիւն պէտք է տրուի, և եթէ այդքան բաւականութիւն արդէն ստացել են նոքա, այլ ևս բաւականութիւն տալն ամենայն խըստութեամբ պէտք է մերժել։ Ուրեմն կառավարութիւնն էլ դաստիարակութեանը պէտք է օգնէ։ Ամենայն բան, ինչ որ բաղձանք է զրգռում, սանիկից պէտք է հեռու պահուի։ Կենցաղավարութիւնը այնպէս պէտք է կազմուի, որ սանիկը որչափ կարելի է քիչ կարօտութիւններին սովորէ. նա պէտք է սանիկի մէջ ոչ թէ աւելորդ բաղձանքներ զարթեցնէ կամ զօրացնէ, այլ բարոյապէս կազդուրէ և չափաւորութեան ու ժուժկալութեան առաքինութիւնով վարժեցնէ։

Աւելի դժուար է մոլութիւններ բժկել, քան զգուշանալ նոցանից, մանաւանդ այն ժամանակ, երբ նոքա արդէն մարմնի վրայ այնպէս ներգործել են, որ այն բաղձանքները, որ իսկզբան հոգու մէջ ծագեցան, այժմ մարմնական գրգիռներով ևս գոյանում են։ Այս դէպքում չատ անգամ բժշկի օգնութիւն է հարկաւոր։ Եւ չատ անգամ միայն դիպուածքը կարող է բժշկել, այսինքն չատ անգամ սանիկի կեանքի մէջ միայն զօրեղ կերպով ազդող պատահմունք, կամ վերին աստիճան բարեկամական յարաբերութիւն, կամ զիտութիւն, կամ արուեստ, կամ կրօն կը

կարողանայ սրտի մէջ մինչ այժմ իշխող մեծաւոր զանգուածքին ճնշել և մի նոր հոգեկան կեանք հաստատել (համմմ. § 62)։

§ 70. Մենք տեսանք § 65ի մէջ, որ սանիկը պէտք է առաջնորդուի ընդհանրապէս ընտրութիւն անելու իր մէջ գոյացող զանազանատեսակ կամեցողութեանց մէջ, ապա նաև ուղիղ, այսինքն ուղիղ սկզբունքների համաձայն ընտրելու։ Այժմ մենք պէտք է խօսենք այս երկրորդ կէտի մասին։

Ընտրութիւնը կարող է կատարուիլ ախորժութեան, նպատակայարմարութեան կամ բարոյականութեան համեմատ (համմմ § 64)։ կրթութեան նպատակին համաձայն է միայն այն ընտրութիւնը, որ բարոյականութեան չարժառիթը ոչ միայն անոգ չի թողնուս, այլ և միւս ամենայն չարժառիթներից բարձր է դասում։ Սանիկը ընդունակութիւն և կարօտութիւն պէտք է ունենայ իր մէջ յուզուող իւրաքանչիւր բաղձանքը բարոյական դատմունքով կշռելու։ Առանց ուսուցման դաստիարակութիւնը չի կարող ոչ այդ ընդունակութիւնը և ոչ այդ կարօտութիւնը տալ։ Նախ և առաջ կրօնի ուսուցումը՝ որպէս պարագլուխ միւս ուսուցումների՝ պէտք է հոգայ այդ խնդիրը լուծելու. բայց նա յաջողութեան յոյս կարող է ունենալ միայն այն ժամանակ, երբ որ միւս ուսմունքների հետ սերտ կապուած է, երբ որ բովանդակ ուսուցումը մտաւոր ամբողջութիւնը զարգացնելիս՝ կրօնական բարոյական մտաւոր չրջանի իշխանութիւնը հաստատում է նոյն ամբողջութեան վրայ։ Բայց այս բոլորը մեզ արդէն յայտնի է ուսուցման մասին վարդապետութիւնից։ Իսկ դաստիարակութեան վրայ պարտականութիւն է մնում զգաստ պահել սանիկին, որ անսչաս, ուղիղ և հիմնաւոր կերպով կշռադատէ իր սեպհական կամեցողութիւնները, և առաջն առնել ուր հարկն է կամ ուղղել իւրաքանչիւր սխալ, վերիվերոյ կշռադատութիւնը։ Բարոյական դաղափարները, որոնց որ պէտք է կամեցողութիւնը ծառայէ, այսինքն «արդարութեան», «հատուցման», «բարեկամութեան», «վատաբարեվութեան» և «ներքին ազատութեան» դաղափարները, պէտք է չափ լինին, որով որ սանիկը իր ամեն մէկ կամեցողութիւնը կշռում է. նա պէտք է մի նուրբ և հաստատ

զգայողութիւն ստանայ իմանալու, թէ արդեօք իր կամեցողութիւնը նոցա համաձայնում է, թէ հակառակում է։

Արդարութեան դաղափարի վրայ հիմնուած մի կամեցողութեան յարաբերութիւնը հաւանում ենք այն պատճառով, որ այդ յարաբերութիւնը վերացնում է կամեցողութեան մի անհամաձայ յարաբերութիւն, այն է վէճը։ Ուրեմն նախ և առաջ հարկաւոր է, որ սանիկի մէջ արթուն լինի այն զղացմունքը, թէ վէճը մի անհամաձայ և անհաւանելի բան է, որովհետև միայն դորանից է ձգտողութիւն գոյանում ծառայել արդարութեան դաղափարին։ Այս նկատողութիւնը ամենից առաջ պէտք է գործադրուի իմ և քոյ չրջանի մէջ։ Սանիկը չպէտք է անձնիշխանութեամբ իրան սեպհականեցնէ մինչև անգամ ամենաչնչին կամ անտէր երևեցող բան. ինչ որ նորան որոչ նպատակի համար և միայն այս կամ այն կերպով գործածելու համար տրուեցաւ, նա պէտք է միայն այդ նպատակի համար և այդ կերպով գործածէ. ինչ որ փոխառութեամբ է նորան յանձնուած, պէտք է նա որպէս օտարի սեպհականութիւն խնայէ. ինչ որ նա ուրիշների հետ ի միասին է գործածում, առանց այլ և այլութեան որպէս լոկ իր սեպհականութիւն չպէտք է վայելէ։ Արդարութեան դաղափարը պահանջում է նմանապէս սրբութեամբ պահել օրէնքները, բարքն ու սովորութիւնները ինչպէս և ուխտած խոստմունքը։ Մինչև անգամ թեթևամտութեամբ և անխոհեմութեամբ տուած խոստումը չպէտք է համարուի որպէս չը տուած. թող մանուկները փորձով չօչափեն իրանց անխոհեմութեան անյարմարութիւնները. ի հարկէ հակառակողը — և այս բանի վրայ նոցա ուշադրութիւնը պէտք է դարձնել — մի այդպիսի խոստում չի էլ ընդունի։ Պատանիների մէջ օրինապահութեան զղացմունք զարթեցնելն այնքան հարկաւոր է, ինչքան որ նոքա աւելի տրամադրութիւն ունին ոչ թէ իրանց վարմունքը օրէնքի առաջ, այլ նոյն ինքն օրէնքը մանրակրկիտ քննադատել. նոցա մտքի մէջ ի մանկութենէ պէտք է տպաւորուի, թէ օրէնքը մարդկային ընկերութեան մի անչօչափելի սրբութիւն է, որին առանց պատիժ կրելու ոչ ոք չի յանդգնի չհնազանդել։ Եւ ուրեմն երբ որ վճիռ յայտնուեցաւ, թէ այս կամ այն դէպքում

ում է արդարացնում օրէնքը, թող լինի սա գրաւոր թէ անգիր, պէտք է մանուկների վէճն էլ վերջանայ։

Հատուցմանն գաղափարը արդարութեան գաղափարին այն հանգամանքով է նման, որ կամեցողութեան մի այնպիսի յարաբերութիւն ունի աչքի առաջն, որը որ ոչ թէ լինքն ըստ լինքեան հաւանելի է, այլ որովհետև մի ուրիշ անհաճոյ յարաբերութիւն վերացնում է։ Այս անհաճոյ յարաբերութիւնը այն բանումն է կայանում, որ երկու կամեցող չրջանների հաւասարակշռութիւնը խանգարվում է գիտակցական բարեգործութեամբ կամ չարագործութեամբ։ Որպա հակառակ մինք հաւասնում ենք խանգարուած հաւասարակշռութեան վերականգնումը, այսինքն ընդունած բարութեան կամ չարութեան փոխարինութիւն, այսինքն պարտուպատաչան հատուցումն։ Դատաիարարութեան նպատգործութիւնը այն պէտք է լինի, որ սանիկը մեկ կողմից զգուշանայ այն հաւասարակշռութիւնը գիտաւորութեամբ խանգարել, բայց միւս կողմից աշխատէ ևս կատարած խանգարումը հաւասարեցնել։ Նա պէտք է սարսափ ղգայ, երբ տեսնում է՝ որ գործը անպատշաճ թոյլի վրայ յարձակվում է, կամ որ զրկանքը համերկութեամբ կրվում է։ Նա պէտք է ատէ ոչխատանցութիւնը, վարձի և պատժի անարդար բաժանումը, բայց ինքը չպիտի վատահանայ անձամբ վարձ և պատիժ բաժանելու, որպէս զի այդպէս չդուրս գայ իրան նշանակած իրաւունքի սահմանից։ Արժանացած պատիժները առանց մրմնջալու պէտք է ընդունէ, հաւատարմութիւնը ճշմարտութեամբ և մտերմութեամբ վարձատրէ, չնորհները սիրով փոխարինէ, արժանաւորութիւնը անկեղծութեամբ ճանաչէ բարեգործութիւնները երախտագիտութեամբ հատուցանէ. ազգասիրութեան և պատկառանքի առաքինութիւնները էլ այս կարգումն են։ Դատիարակիչը չատ զգոյշ պէտք է լինի, որ սանիկի բարոյական ըզգացմունքը չվիրաւորէ, մինչև անգամ ըստ երևութի պատիժները բաժանելով անարդար, կողմնակալութեամբ, և կրքերից ծագած ուրիշ այսպիսի արարքներով. բայց նա չպէտք է մոռանայ և այս, որ արատաբեր հաւասարութիւնը չատ անգամ ամենամեծ անարդարութիւններ է ծնանում։

Այն ինչ արդարութեան և հատուցման գաղափարով մենք հասկանում ենք երկու անձինքների կամք, որոնք իրար մէջ մի առանձին յարաբերութիւն են կազմում արդարութեան ժամանակ միջնորդապէս, իսկ հատուցման ժամանակ անմիջապէս,—բարեկամութեան գաղափարի մէջ միայն մէկ անձի կամք կայ, բայց այս անձը իրան երևակայեցնում է մի ուրիշ անձի կամք որ և իրա մէջ մի իրական կամք է ծագեցնում։ Եթէ այս իրական կամքը հանձայն է երևակայական նի հետ, եթէ նորա հետ ի միասին մի և նոյն նպատակին է ձգտում, այն ժամանակ համապատասխան է բարեկամութեան գաղափարին, այսինքն ինքնուրոյ, մաքուր և անչահասէր սիրոյ գաղափարին։ Նախանձ, չարակամութիւն, մխիթարութիւն, ատելութիւն, իսկ նախ և առաջ կռակնութիւն՝ նորա նկատակ գաղափարներն են։ Որպէս զի սանիկները սկսին գթալ վերջը յիշատակած, սիրոյ հակառակ զգայմունքներից, ոչ միայն կարելի է նրանց զգուշութեան օրինակներ ցոյց տալ, այլ և պէտք է նրանց զգացնել տալ այն հետևանքները, որ նորա իրանց վրայ կրում են, եթէ ընկերակիցների հետ հաղորդակցելու ժամանակ նոյն ըզգայմունքներ են յայտնում։ Սակայն մտքում որ բարեկամական զգայմունքը ոչ այդ միջոցով, ոչ էլ նորանով կարելի է գոյացնել, եթէ մանուկներին փորձել տանք, թէ ուշադիր հետևում և ամխրժելի է ուրիշների հետ յարաբերութիւն ունենալ, երբ որ միշտ անձնական իրաւունք չենք պահանջում և աչքը աչքով ատամն ատամով չենք հատուցանում, երբ որ աւելի պէտք ենք վէճի առիթը հեռացնել, քան թէ վէճը մինչեվ հատնութեան ծայրը հասցնել, ոչ էլ նրանով, որ դաստիարակիչը իւր սիրոյ փոխարէն սէր պահանջէ սանիկից։ Բարեկամութեան գաղափարի համար առելի ուշադրութեամբ կարող է նկատել, որ միշտ և անդադար պէտք է սէրը որպէս պերպետուան վարդապետէ և այն պիսի անձնաւորութիւններ ցոյց տայ, որոնց մէջ անչահասէր սիրոյ ոգին առնային զօրութեամբ փայլում է։ Դատիարակութիւնը կարող է միայն օրինակի ոյժը ցոյց տալ սանիկի սիրտը բնազմնասիրելու համար, միմիայն սէրից գործող և իւր անձը նուիրող դաստիարակչի կենդանի

պատկերը աւելի հաստատ կերպով կը ջերմացնէ պատանիների սիրտը բարեկամութեան գաղափարի համար։

Ստացական գաղափարները վերը յիշատակած գաղափարներից նորանով են զանազանվում, որ ինքն ըստ ինքեան առանձին աւնուած հարկաւ չեն ծնանում բարոյական կամքն կատարելութեան գաղափարով ուժեղ կամքը աւելի հաստանելի է, քան թոյլը, ներքին ազատութեան գաղափարը պահանջում է կամքի համաձայնութիւն խոհականութեան հետ։ Սակայն ուժեղ կամքն էլ անբարոյական կարող է լինել, և եթէ մտաւոր տեսաւորութիւնը մոլորվում է այն բանի մէջ, ինչ որ ինքը արդար և բարի է համարում, ապա ուրեմն նորա հետ ներդաշնակող կամքն էլ սխալ ուղղութիւն կը ստանայ։ Այս երկու գաղափարներն էլ բարոյականութեան ձևն են կազմում, այն ինչ միւս երկու գաղափարները նորա բովանդակութիւնն են որոշում։ Երբ որ կամքը կատարելութեան գաղափարին է ստորադրվում, դորանով երևում է բարոյական բնաւորութեան այժմու եռանդը։ Երբ որ ներքին ազատութեան գաղափարին է ներդաշնակվում, այսինքն երբ որ կամեցողը և բարոյապէս կշռադատող անձը (սուբյեկտը) մի և նոյն են, միայն դորանով բարոյական բնաւորութիւնը կամեցողի անձնաւորութեան բարձրագոյն արժանաւորութիւնն է կազմում։

Դաստիարակութիւնը չպէտք է համբերէ, որ վէճ դոյանայ, որովհետև սա արդարութեան գաղափարին հակառակում է. սակայն կատարելութեան գաղափարի համեմատ՝ մրցութեան վրայ կը նայէ որպէս մարմնական և հոգեկան զօրանալու միջոցի վրայ, որով կամքը այժ է ստանում։ Նա պէտք է մարմինը մարզական վարժութիւններով կազդուրէ, որպէս զի կամքն էլ իր կազմուածքի հետ միասին առոյգանայ։ Նա մրցողի ճանապարհից բոլոր արգելքները չպէտք է հանէ, այլ պէտք է հոգայ, որ մրցողը այնքան դժուարութիւններին հանդիպի, որչափ որ նա իր բոլոր ճիգը թափելով յաղթել կարող է։ Նա ստէպ ստէպ իր սանիկին համեմատել պէտք է տայ այն, ինչ որ արդէն յաջողեցրել է, այն բանի հետ, ինչ որ ուրիշ-

ներն են յաջողեցրել իրանից էլ աւելի, որպէս զի կամ նորա մէջ աւելի եռանդ զարթնի, կամ երբ որ իրան իր չգործած գործերի վրայ են յիշեցնում, աւելի վստահութեամբ խրախուսուի։

Ինչ որ ներքին ազատութեան է վերաբերում, դաստիարակութիւնը միշտ իր գոնութիւնը պէտք է յայտնէ, երբ որ տեսնում է, որ սանիկը իր ամենընտիր խոհականութեան համաձայն է գործում, թէպէտ և այս խոհականութիւնը դեռ խիստ բարոյական կշռադատութեան համեմատ չլինի. սակայն համոզմունքին հաստատուիմ մնալը գովելով, չպէտք է լռել, թէ սխալ խոհականութիւնը պարսաւի է արժանանում։ Բայց ի հարկ է դաստիարակութիւնը այն ժամանակ սանիկին թոյլ կը տայ, որ իր համոզմունքին անձնատուր լինի, երբ որ արդէն հաստատ ընծայում նորա խոհականութեան առողջութեան։ Ուր այս հաստատ դեռ չէ հաստատուած, այն տեղ դաստիարակիչը պէտք է սանիկին օգնէ, որ ուղիղ կշռադատէ իր ամեն մի կամեցողութիւնը, ցոյց տալով կամեցողութեան պարզ յարաբերութիւնները և իւրաքանչիւրը կշռադատել տալով բարոյական գաղափարների չափով։ Այս տեղ երկու հանգամանք աչքի առաջ պէտք է ունենալ։ Նախ կամեցողութեան իւրաքանչիւր յարաբերութիւնը պէտք է քննուի բոլոր գաղափարների համեմատ, երկրորդ սանիկը պէտք է սովորի իր մտքի ճշմարտութեան անկեղծութիւնը յայտնելու։

Անաչառին հանգամանքի վերաբերութեամբ դաստիարակութիւնը զգուշանալ վճիռ կարող է դնել զգուշանալ գաղափարների համեմատ, և ահա այս տեղ պէտք է ցոյց տալ, թէ բարեկամութիւնը բարձր է քան արդարութիւնն ու հաւասարումը, թէ թէպէտ և արդարութիւնը այս երկրի մէջ ստորադաս տեղն է բռնում, բայց այնու ամենայնիւ արդարութեան գաղափարի պահանջը երբէք անկատար չպէտք է մնայ, մինչև որ արդար եղողի համաձայնութիւնը չլինի, և թէ միայն այն ժամանակ սէրը կարող է հաստատման և արդարութեան գաղափարների վրայ յաղթանակ հանդիսանալ, երբ նա աւելի է տալիս, քան իրանից պահանջել կարելի է, և թէ կատարելութեան և ներքին ազա-

տութեան դաղափարները միայն այն ժամանակ լրոյր դաղափարներից դերադոյն են, երբ մի ուժեղ կամեցողութիւնը և սեպհական հանդուժողութիւնը ամենայն դէպքում բարոյական ընտրողութիւնից անբաժան է։

Երկրորդ հանդամանքով ճշմարտասիրութիւն պէտք է սովրէ անհիկը ոչ միայն դասախարակչի վերաբերութեամբ, այլ և իր անձի վերաբերութեամբ։ Ճշմարտութիւնը ոչ միայն ինքն ըստ ինքեան անհրաժեշտ է և բոլոր յարոյական դաղափարներին հակառակ է, այլ և որովհետև որ և իցէ բարոյական զարդացումը, մանաւանդ բարոյական ինքնադարդացումը անկարելի է կատարեալ ամենամեծ ինամքի և բարոյականութեան, ուստի դասախարակիչը ամենայն զօրութեամբ դոյա դէմ պէտք է մաքառէ։ Ինչ որ ստուէ, պէտք է առանց այլ և այլութեան իր անունով էլ կոչուի։ Մինչև անգամ արտաքին ձևերի մէջ չպէտք է համբերել սուտ ձևանալը։ Մանուկների ճշմարտախօսութեան մասին ընտ չպէտք է կասկած ցոյց տալ, մինչև որ նոքա հատատարութիւնը չեն որատպղծել. բայց եթէ նոցա խօսքերը տարակուսանք են զարթնցնում, խոկոն պէտք է աւելի հարցաւորձ անէ դասախարակիչը, որպէս զի սա նոցա աչքում միամիտ և չուտ հաւատող չերևայ, և պէտք է ցոյց տայ նոցա, թէ ամենաչնչին բաների մէջ ևս չուտ հաւատ չեն ընծայում նոցա։ Թէ սահմոսութիւնը երկիւղից է ծագում, բայց նոցա առաջը առնել կարելի է հնդունակութեան և սիրոյ միջնորդութեամբ, արդէն (§ 54) յայտնի է։ Հասակ առած մանուկներին սուտ խրատը գարչելի կը թուի կատարելութեան դաղափարին հակառակ լինելու համար. սովորարար նոքա ամենից առաջ այն են նկատում, թէ սուտ խրատը վախկոտութեան նշան է։

§ 71. Կամքի յիշողութեամբ (§ 61) նման հանդամանքների ժամանակ նման կամեցողութիւն է դոյանում, և, ինչպէս սովորաբար, այս իրողութեան վրայ է հիմնուած պարծենական սկզբունքների կազմութիւնը. կանոններ կարդելու հակամիտութիւնը երևում է արդէն մանուկների խաղերի մէջ ինչպէս և չուտ դիտաւորութիւնների մէջ, որ նոքա գործ գնել են մտածել։ Բայց խաղի այն կանոնները չուտ անգամ փոխուում են ուրիշ կանոններով, իսկ դիտաւորութիւնները մոռացուում։ Միայն ուշ հասակում մի տեսակ հաստատութիւն է զարդանում. դիտաւորութիւնները աւելի ընդհանրութիւն են ստանում, նոքա մինչև անգամ ձգտում են արդելքների առաջ դիմանալ, նոքա դառնում սկզբունքներ։ Ուրեմն դասախարակչին հնուում է հոդալ, որ սխալ սկզբունքներ չկազմուին և որ կազմուող ուղիղ սկզբունքները բաւական այժ ունենան, որպէս դի այսուհետև նոր ծագող կամեցողութեանց վրայ ազդու ներգործել կարողանան։

Սկզբունքների զարդացումը կախուած է նախկին կամեցողութիւններից։ Այդ ուրեմն դասախարակիչը մինչև անգամ մի վաղուցուայ կամեցողութիւնը, որ սխալ բարոյական կշռատատութեան պատուղ է եղել, երբ որ իր ականջը հասնի, խոկոն պէտք է քննատատութեան ենթարկէ և այսպէս ուղիղ ծանօթութիւն տայ այն բանի մասին, թէ ինչպիսի կամեցողութիւն պէտք է կազմուել էր այն ժամանակ. նա ի հարկէ ուղիղ խոհականութիւն տալուց յետոյ սանիկին կը հարկադրէ, որչափ կարելի է, նման հանդամանքներում մի անգամ ևս գործել, բայց այժմ առաջուանից աւելի լաւ կատարել։

Սանիկի կազմած սխալ սկզբունքները պէտք է խոկոն ոչնչացուին, երբ որ նա այդ յայտնում կամ գործով ցոյց է տալիս։ Այս կատարուում է կամ խրատով, կամ այն միջոցով, որ սանիկին այնպիսի վիճակի մէջ են դնում, ուր նա անչուշտ պէտք է սոսկալի գործել, միևնոյն ժամանակ ճանաչել իր կազմած սկզբունքների սխալը։ Եթէ չի յաջողուում համոզել նորան իր սկզբունքների սխալ լինելութիւնը, հնուում է միայն, որ փորձը կրկնուի յետոյ մի ուրիշ անգամ, երբ ուսուցումը ծանօթութիւնները կընդարձակէ և խոհականութիւնը աւելի կը հատատուի իսկ մինչև այն ժամանակ պէտք է կատարութեան միջոցներով նորան հնուու պահպանել իր սեպհական, սխալ սկզբունքների համաձայն գործ գործելուց և միևնոյն ժամանակ գործ կատարել տալ նորան դասախարակչի սկզբունքների համաձայն։

Սկզբունքները միայն այն ժամանակ դին ունին, երբ որ նոցա հնդանդում ևնք։ Թէ ինչքան երբեմն այս դժուար է, այդ

դիտէ ամենայն մարդ, ով որ ծանօթ է այն ներքին կռուի հետ, որ միշտ պատահում է, երբ որ մենք մեր սկզբունքները դլուխ բերել ենք ուզում։ Պատանիներին ևս զգացնել պէտք է տալ, թէ աւելի հեշտ է սկզբունքներ դաւանել, քան թէ նոցա համաձայն գործել։ Այն ներքին կռուի դժուարութիւնն ու ծանրութիւնը դաստիարակչին զգաստացնում է, որ հոգայ իր սանիկին հարկաւոր կերպով սպառազինելու համար, որպէս զի սա այն դէպքերում, ուր ուղիղ սկզբունքները վտանգի մէջ են, յաղթող հանդիսացնէ նոցա։ Քանի որ սանիկը դաստիարակչի ձեռքին է, սա պէտք է նորա խղճի ձայնին նեցուկ դառնայ. մի անգամ ընդունած սկզբունքները նորա գիտակցութեան մէջ արթուն պահպանել և այդպէս զօրացնել նոցա իրանց դիմադրող մտքերի դէմ պատերազմելու համար։ Եթէ այս հնարով յաջողւում է, որ սանիկն սկսում է իր սկզբունքների մէկին լրջմտութեամբ հետևել, և եթէ հնարաւոր է դառնում մի այնպիսի մանաւոր կամեցողութիւն զարթեցնել նորա մէջ, որ այն սկզբունքներին համապատասխան է, այն ժամանակ այս կամեցողութեան միջնորդութեամբ կը զօրանայ ու կաճի և այն ընդհանուր կամեցողութիւնը, որ յիշեալ սկզբունքների մէջ է յայտնվում։ Ինչպէս որ մի գիտութեան շրջանի մէջ մի կանոն այն միջոցով մեր մտքում անմոռաց պահում և աւելի հաստատ կերպով գործադրում ենք, որ առիթ ենք փնտռում նորա գործադրութեան համար ամենադանդաղ մինչև անգամ դժուարագոյն դէպքերում, այսպէս էլ դաստիարակութիւնը սանիկին առիթ պէտք է տայ, որ նա արդէն իր կազմած սկզբունքներով միշտ և միշտ նաև դժուարագոյն հանդամանքներում գործել սովորէ։ Այսպէս հիմք կը դրուի մի հաստատ, ուժեղ բնաւորութեան համար։

Բայց բարոյական բնաւորութիւնը միայն այն բանի վրայ չէ հիմնած, որ մարդը բարոյական սկզբունքներ ունենայ և հետևէ նոցա. նորա չպէտք է առանձնացած միմեանցից՝ լոկ միմեանց կից մնան, այլ մի համակարգութիւն կամ աւելի լաւ է ասել մի որոշ դասակարգութիւն պէտք է կազմեն, որոնց գլխին այն սկզբունքն է կանգնած, թէ ամենայն դէպքում և միշտ այն պէտք է գործել, ինչ որ բարոյական օրէնքն է պատուիրում,

միշտ խղճի ձայնին պէտք է լսել (§61)։ Սկզբունքների դասակարգութիւն է կազմվում, երբ որ բոլոր այն դէպքերում, ուր զանազան սկզբունքները հակառակ պահանջմունքներ են դնում, մի ընտրողութիւն է գոյանում, որ նոյնպէս խոհեմ մտածողութեան արդիւնք է, ինչպէս և զանազան կամեցողութեանց մէջ ընտրութիւնը։ Բայց սկզբունքների համակարգութիւնը, եթէ այսպէս դիպուածով միայն կազմուի, շատ անկատար կերպով կը գոյանայ կրթութեան տևողութեան ժամանակ, և ուրեմն յետոյ շուտ կը խախտուի կեանքի բուռն հոսանքի մէջ և բարոյականութեան մոլար վարդապետութիւնների ազդեցութեան տակ։ Ուստի այս տեղ էլ դաստիարակութիւնը ուսուցման օգնութեան պէտք է դիմէ, որպէս զի նորա օժանդակութեամբ բարոյական սկզբունքները իրար հետ և փորձառութիւնից, հաղորդակցութիւնից ու ուսումից ձեռք բերած ծանօթութեանց հետ սերտ միաւորուին, և սանիկի մէջ ձգտողութիւն զարթնի այդ ներքին սերտ միաւորութեան մասին պայծառ պատկեր ստանալու։ Այսպիսի ձգտողութեան ժամանակ շատ կը պատահին անլուծելի հակառակութիւններ և դժուար տարակոյսներ. ահա այդ հանգամանքների վրայ դաստիարակիչը առանձին կերպով ուշադրութիւն դարձրնել է տալիս. որովհետև դրա շատ գեղեցիկ առիթ են սանիկի հայեացքը այն կողմը դարձնելու, ուր նա միակ լուծումն է ստանում իր ներքին խաղաղութիւնը գտնելու համար, և այսպէս բարոյական ձգտողութիւնը կը օնակ ան սրբագործութիւն է ստանում։ Մարդուս մտածողութիւնը ամբողջ բարոյական կոչման մասին ցոյց է տալիս մեզ մի իդէալ, որին բնաւ համեմատ չէ այն սահմանափակ գործունէութիւնը, որ հիմնուած է մարդուս թուլութեան վրայ ընդհանրապէս և անհատականութեան վրայ մասնաւորապէս. այս ակնյայտնի հակառակութեան գիտակցութիւնը մեզ պարկեշտութիւն է ազդում, ուր Աստծուն ապաւինելով միայն՝ վստահութիւն ենք ստանում իդէալին դիմելու. և բարոյականութեան իդէալը միայն Աստուծոյ մէջ իրականացած տեսնելով մենք համոզվում ենք, թէ Աստուծոյ նմանելու ձգտողութիւնն ու բարոյական կատարելութեան ձգտողութիւնը միևնոյն ձգտողութիւն է։

§ 72. Դաստիարակութեան եղանակը նկարագրելով, մենք պարզ իմացանք, թէ դաստիարակութիւնը առանց ուսուցման անհնարին է և թէ ուսուցումը պէտք է ոչ միայն նախապատրաստէ դաստիարակութիւնը, այլ և միշտ սորան կից ընթանայ։ Կառավարութիւնն էլ կարօտ է ուսուցման օգնութեան, սակայն ոչ թէ այն պատճառով, որ կարողանայ սանիկի ներքին աշխարհը նոր ձևացնել և փոփոխել, այլ—որպէս ամենընտիր զբաղմունք—նորա միջոցով սանիկի բազձանքների ծագելուն և զօրանալուն ընդդիմադրել։

Նմանապէս դաստիարակութեան ձեռին եղած հնարները գրեթէ նոյն են, ինչ որ կառավարութիւնը մի և նոյն ժամանակ գործ է ածում։ Մարմնական կազդուրումն և բնական պահանջների չափաւոր ու բարոյապէս վայելուչ բաւականութիւնը, մի որոշ կանոնաւոր և պարզ կենցաղավարութիւնն ու յարմար շրջանը միջոցներ են թէ դաստիարակութեան և թէ կառավարութեան համար, սէր և հեղինակութիւն, հսկողութիւն, յանդիմանութիւն և պատիժ անհրաժեշտ կարևոր են այս տեղ և այն տեղ։ Սակայն դաստիարակութիւնը այդ միջոցները գործ է ընդունում այլ հոգով և մտքով, քան կառավարութիւնը։ Գոնէ վերջին յիշած դաստիարակութեան միջոցների մասին աւելորդ չէ մի քանի խօսք աւելացնել։

Կառավարութեան մտքով սէրը պէտք է սանիկին առաջնորդէ, որ իր դաստիարակչի ղգացմունքին և կամքին միաբանելու ձգտելով յարմարեցնէ իր կամքը դաստիարակչի կամքին, և հեղինակութիւնը պէտք է նորան սոսկալ, որ զօրեղագունին հպատակուի. այն ինչ դաստիարակութեան մտքով սէրոյ ներգործութիւնը այն հետևանքը պէտք է ունենայ, որ ամենայն գոհութեան կամ դժգոհութեան նշանը, ամենայն խրատը, ամենայն արգելած պատուէրը, մինչև անգամ ամենայն պատիժը ըմբռնուի որպէս մի բղխում սիրոյ և ուրմն աւելի խոր տպաւորուի սրտի մէջ, իսկ հեղինակութիւնը այն բանով է ծառայում դաստիարակութեան նպատակներին, որ սանիկի ունեցած հաւասր իր անհատական դատմունքի անխախտելի տուղութեան մասին թուլացնում կամ զօրացնում։

Եթէ այն հակադրութեան ժամանակ, որ կառավարութիւնն է գործ դնում, մենք աւելի աչխատում ենք պիտել արարմունքների օրինաւորութիւնը, դաստիարակութիւնից գործ դրած հրահանգողութեան նպատակն է սանիկի գործողութեանց մէջ ճանաչել նորա սրտի և մտքի ձիրք պահերը, որպէս զի իմանանք, թէ ինչ պէտք է նորա մէջ աւելի հաստատենք և ինչ փոփոխենք։

Կառավարութեան պատիժը կամենում է վախեցնել, դաստիարակութեան պատիժը ծառայում է բարոյական զարգացման չար զանազան կողմերից։ Նախ և առաջ պատժով դաստիարակութիւնը կամենում է աղդու կերպով արտայայտել դաստիարակչի դժգոհութիւնը։ Ալր որ մի անհատանութեան հայհոյանք, մի ղգուշացուցիչ խօսք, մի խիստ յանդիմանութիւն էլ չի աղդում և չի տպաւորվում, այն տեղ մի ղգական պատիժ պէտք է դարձնէ մոլորեալին և խորտակէ յամառութիւն։ Բայի այս դաստիարակութեան պատիժը որպէս մանկավարժական կոչուած պատիժ պէտք է նմանի սխալ անելիքի կամ չանելիքի բնական հետևանքներին (§ 65)։ Վերջապէս նա պէտք է բարոյական ղգացմունք զարգացնէ, թէ նա սանիկին պատժում է, որովհետև ամենքս հաւասարանող արդարութեան դաղափարի իշխանութեան ներքոյ պէտք է ենանք։

Այն ինչ կառավարութիւնը վարձատրութիւն չէ ճանաչում (§ 57), վերջին խօսքերից մենք կարող ենք իմանալ, թէ պատիժը որպէս դաստիարակութեան միջոց պէտք է լրանայ վարձատրութեամբ։ Ինչպէս պատիժը ղգաստացնում և սթափեցնում է, այնպէս էլ հանդամանքներին համեմատ դաստիարակչի հաւանութիւնը, նորա գովեստը, հաւատարմութիւն ընծայելու նորա մի նշանը, գուցէ և մի անակընկալ փոքրիկ պարգեր պէտք է ուրախացնէ, զօրութիւն տայ և խրախուսէ սանիկին։ Ինչպէս պատիժը սխալ վարմունքի հետևանքին պէտք է նմանի, այնպէս էլ վարձատրութիւնը պէտք է պատկերացնէ ուղիղ գնացքը։ Եւ վերջապէս ինչ որ կը վերաբերի հաւատացանող արդարութեան դաղափարին, նա պահանջում է ինչպէս վարձ բարի գործոց համար, նոյնպէս պատիժ չար գործոց համար։ Այն հանդամանքը, թէ վարձատրութիւն

կառավարութեան մտքով առած վնասակար է, իսկ դաստիարակութեան համար որոշ պայմանների ժամանակ կարևոր պահանջ է, ապացուցանում է, թէ որքան հարկաւոր է, որ կրթութողական այդ երկու գործողութիւնները խիստ որոշուին միմեանցից և դաստիարակութեան աղդու տպաւորող, համոզող, սէրից բղխող լեզուն ամենայն խնամքով զանազանուի կառավարութեան համառօտ, հակիրճ, ամփոփ, որոշ, իսկ երբեմն և խիստ ու դաժան լեզուից։ Սակայն վարձատրութիւնը մինչև անդամ իր ամենաթեթև ձևով, այսինքն սոսկ գոհութիւն յայտնելու ժամանակ, երբէք այնպէս չպէտք է մատուցանուի, որ սանիկին այդ իրրև մի այնպիսի նպատակ թուի, որի համարիրրև թէ ուղիղ վարմունքն է միջոց։ Դաստիարակութիւնը սանիկին քաջ պէտք է ծանօթացնէ, թէ ոչ թէ վարմունքն ինքն ըստ ինքեան, այլ վարմունքի չարժառիթն է արժանի պատժի կամ վարձի։ Երկուսն էլ, այսինքն պատիժն ու վարձը, միայն այնքան ժամանակ աղդու ներգործել կարող են սանիկի ներքին աշխարհի վրայ, մինչև որ նոցա համար դգացութիւնը դեռ չէ թառամել և մինչև որ սանիկի խոհականութիւնն ու կամքը այնպէս զօր եղ չեն, ինչպէս վարձի ու պատժի տպաւորութիւնը։ Բայց եթէ սանիկը դաստիարակութեան այդ երկու միջոցներին արդէն սովրել է, կամ թէ անհնարին է այլ ևս այդ միջոցները սաստկացնել և դոցա գործադրութեան ձևը փոփոխել, այն ժամանակ սանիկը, ինչպէս ասում են, բթացել կամ կոչտացել է դոցա դէմ. դոքա էլ չե՛ն ներգործում նորա վրայ և անհետք են մնում, կամ նա դիմադրում է դոցա։ Ըստի և կանոն պէտք է համարուի, խնայելով և չափաւոր կերպով պատժել և վարձատրել, չանդիմանել և գովել։

Եթէ հասաւ այն ժամանակը, երբ սանիկն էլ անզգայ է դառնում դաստիարակութեան դէմ առ հասարակ, երբ դաստիարակչի խօսքերով էլ իր կարծիքները բնաւ չի փոխում, երբ իր կամքը առաջ է տանում ուշ չդարձնելով խրատների և պատիժների վրայ, երբ իմացնել է տալիս, թէ էլ ոչ մի կերպով դաստիարակուել չէ կամենում, այլ հաստատ վճռել է այսուհետև ինքն իրան դաստիարակել,—ապա ուրեմն դաստիարակութեան

վախճանը հասել է։ Այսուհետև միայն դիպուածով և հանգամանքի չնորհով երբեմն հնարաւոր կը լինի աղդել. այժմ դաստիարակչի ձեռին մնում է դվխաւորապէս ուսուցման ներգործութիւնը, որով զարգացողականութիւնը մեծաւ մասամբ աւելի երկար է տևում, քան թէ դաստիարակութեան միջնորդութեամբ։

ՎԵՐՋ ԱՌԱՋԻՆ ՄԱՍԻ։

Գինն է 1 ռուբ. 50 կ.

Մեր աշխատասիրութիւններից առանձին գրքոյկներով այլ ևս հրատարակուել են.

1, Դպրոցական սահմանադրութիւն. գինն է 25 կ.

2, Մանկավարժական տարակուսանքներ. գինն է 50 կ.

3, Ուսման նախագիծ ազգային ուսումնարանների համար. գինն է 60 կ.

4, Նահապետական և հայրենի աշխարհ. երրորդ տարբերակ ուսմունք և ընթերցմունք. գինն է 65 կ.

Ա. Մ

2013

ՀՀ Ազգային գրադարան
NL0050923
17751