

17742

371

4-54

ԷՏՈՒԱՆ ՔԼԱՐԱՌԷՏ
Բրոֆէսէօռ Ժընէվի համալսարանին

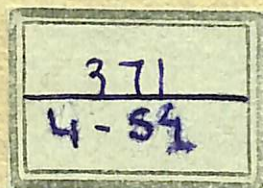
ՉԱՓՈՒ ՎՐԱՅ ԴՊՐՈՑ

Թարգմանեց
Պ. ԳԷՈՐԳԵԱՆ



Հրատարակութիւն և Տպագրութիւն

ՀԱՅ ԴՊՐՈՑ
Պընսէն և Ժընէվ, ԶՈՒԻՅԵՐԻԱ
1926



71
4-54

ԻՏՈՒՄՈՒ ՔԼԱՏՍՈՒՄ
Երօթեհօւ ժընէփ համալսարանին

ՉԱՓՈՒ ՎՐԱՅ ԴՊՐՈՑ

Թարգմանեց
Պ. ԴԵՈՐԳԵԱՆ



Հրատարակութիւն և Տպագրութիւն

ՀԱՅ ԴՊՐՈՑ

Պրնէն և ժընէփ, ՉՈՒՅՆԵՐԻՆ
1926

5625



32959-4. h.



(120)

16195-58



ՉԱՓՈՒ ՎՐԱՅ ԴՊՐՈՅ

Բանախօսութիւն՝ տրուած Ժընէվի Համալսարանին
Ամփիթատորնին մէջ հովանաւորութեամբ «Դպրոցա-
կան բարենորոգմանց անկախ Մասնախումբին»:

12/2007

ՉԱՓՈՒ ՎՐԱՅ ԴՊՐՈՅ

(Նշանակութեանց պէսպիսութիւն և ատոր հետ՝
անքով հարկ տեսնուած րարւնորոգութիւնները դրսւ-
րոցական կազմակերպութեան մէջ : 1)

Տիկիններ, Պարոններ,

Ո՛չ թէ մէկ այլ քսանի չափ, զոնէ՛, ժամե-
քու պէտք պիտի ունենայի՝ ըստ պատշաճի
լսօսելու համար այն խոշոր հարցին մասին որ
այս իրիկուան օրակարգին վրայ է: Ուստի
իմ փափաքս պիտի ըլլայ միայն՝ զատիա-
րակներուն ուշադրութիւնը հրաւիրել տանոր
վրայ: Դպրոցական բարենորոգմանց մէջ Մաս-
նախումբը առաջադրած էր քանի մը անմիջա-
պէս իրագործելի փոփոխութիւններ ջատագո-

1. Այս բանախօսութիւնը վերջէն խմբագրուած ը-
լալով՝ քառ առ քառ խօսուածք ըէ:

վել: Ձեմ կարծեր որ ա'յսօր տախալին կարելի
 ըլլայ վճռել թէ ո՞ր կըթական դրութիւնը ա-
 մէնէն նպաստաւորը պիտի ըլլար անհատա-
 կան ընդունակութեանց ազատ զարգացման:
 Անանկ բարենորոգութիւններ կան արդարեւ
 զորս կարելի է կատարել առանց նախապէս
 լուրջ ուսումնասիրութեան: Գործնական ման-
 կավարժութիւնը պէտք է վարժուի սա զաղա-
 փաբին թէ կանաչ սեղանի մը շուրջ վիճաբա-
 նութիւններով է՛: որ կարելի պիտի ըլլայ մեր
 դպրոցներուն մէջ իրապէս գոհացուցիչ բարե-
 լաւումներ մտցնել, այլ խորունկ ուսումնասի-
 րութեամբը ա'յն հոգեբանական իրողութեանց
 որոնք կապ ունին փափաքելի բարելաւումնե-
 րուն հետ ու, մանաւանդ, փորձարկութիւննե-
 րով, փորձերով: Նոր կըթական դրութիւն մը
 ամբողջութեամբ, և իր անփոփոխելի, մըտ-
 ցնելէ ու զայն օրէնքի մը պաշտպանու-
 թեան տակ վնելէ առաջ՝ որ ստիպէ յար-
 մարիլ կամայ ախամայ, պէտք է փորձեր
 ընել պղտիկ աստիճանի վրայ կամ սահ-
 մանափակ ժամանակամիջոցի մը մէջ, և նոր
 դրութիւնը ա'յն առեւն միայն բերեղացնել
 գրուած օրէնքի մը կամ կանոնադրի մը մէջ
 երբ փորձարկութենէն յաղթական ելլէ:
 Չգեցէ՛ք որ ա'լ աւելի լաւ պիտի ըլլար բնաւ

բան մը չբերեղացնել և բաւական ճկուն կաղ-
 մակերպութիւն մը ունենալ ամէն նոր բարե-
 լաւում ընդունելու, ամէն որոշ արդիւնք տուող
 փորձարկութենէ օգուտ քաղելու, զայն կատա-
 րելութեան աւելի մօտեցնող բոլոր սրբագրու-
 թեանց համակերպելու համար: Այսպէ՛ս կը
 վարուի ճարտարարուեստը, այսպէ՛ս կը վար-
 ուի գիտութիւնը, այսպէ՛ս կը վարուին բոլոր
 անկեղծ մարդիկը: Մեր դպրոցները պիտի չը-
 կնայի՞ն որդեգրել այս ճամբան որ ճամ-
 բա՛ն է յառաջդիմութեան և ճշմարտութեան
 որոնման:

Ընդունակութեանց հարցը կապ ունի բա-
 զում ուրիշ հարցերու հետ, և իր լուծումը ա-
 նոնց տրուելիք լուծումէն կախեալ է մասամբ:
 Դաստիարակութեան մէջ ամէն բան իրարու
 կապուած է: Ստիպուած եմ մէկ կողմ թողուլ
 բոլոր այդ յարակից հարցերը, սահմանա-
 փակուելու համար բուն իսկ անհատական
 ընդունակութեանց հարցին մէջ:

Բանախօսութիւնս պէտք էր որ հետեւեալ
 չորս մասերէն բաղկանար. 1. Ընդունակու-
 թեան անհատական տարբերութեանց գո-
 յութիւն. 2. Այդ տարբերութիւնները նկատի
 ունենալու մանկավարժական անհրաժեշտու-
 թիւն. 3. Չանոնք նկատի առնելու կերպեր,

կատարելիք բաղնալորողութիւններ. է. Ընդունակութիւնները որոշելու կերպ. ճանաչողութիւն և ընտրողութիւն:— Ժամանակի անբաւականութեան պատճառաւ պիտի չկրօնամ այս վերջին, այսինքն ընդունակութեանց ճանաչողութեան, խնդրոյն մատենալ:

1. ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ՏԱՐԲԵՐՈՒԹԵԱՆՑ ԴՈՅՈՒԹԻՒՆ

Հաղիւ պէտք կայ ասացուցանելու թէ մարդոց միջև, և տղոց, ընդունակութեանց տարբերութիւններ գոյութիւն ունի: Ակնյայտնի բան մըն է այդ: Այսինչը մտային գործողութեանց մէջ ճարտար է, այսինչը կը նախընտրէ ձեռական գրադրամները, մէկը արուեստագէտ է, միւսը չափազէտ կայլն:

Ի՞նչ բանի մէջ կը կայանան այս տարբերութիւնները: Ատիկա գիտնալու համար պէտք է որ ճանչնայինք թէ ի՞նչ է ընդունակութեանց կառուցուածքը: Բայց, նախ և առաջ, ի՞նչ է ընդունակութիւն մը: Ընդունակութիւն մը՝ բնական տրամադրութիւն մըն է որոշ ձեւով մը վերաբերուելու, կարգ մը բաներ նախընտրաբար հասկնալու կամ զգալու, կամ որոշ տնտեսի ուղիւստութիւն-

ներ կատարելու (երաժշտութեան ընդունակութիւն, հաշուի, օտար լեզուներու կայլն): Բազմալոր բան մըն է ան: Այսպէս, դասորութեան ընդունակութիւնը կ'ենթադրէ շարժողական (moteur) որոշ ճարտարութիւն մը, ևեծութիւններ գնահատելու կարողութիւն մը, տեսողական յիշողութիւն, հետապատկերի հասկացողութիւն, գեղագիտական ըմբռնում կայլն. դրական ընդունակութիւնը կը պահանջէ ասողական (verbal) յիշողութիւն, դատողութիւն կայլն, ու այս «կայլն»ներուն տակ պէտք էր դնել անտարակոյս իմացական կամ զգածական շատ մը յատկութիւններ: Ընդունակութեանց պէսակութիւնը արդիւնք է բլլա՛յ այս սարքական պաշտօններուն (processus) անհատական զանադանութեանց (տեսողական, լսողական, ասողական կայլն տիպարներ), բլլայ անոնց բաղակցութեանց պէսակութեան:

Ընդունակութիւնները կը տարբերին զանազան ազդակներու պատճառաւ, մասնաւորաբար «տես»ի և «տարբ»ի: Հոս պիտի չմտնեմ այն հրատապ հարցին մէջ թէ պրոբլէմ և կանանց ընդունակութիւնները համարժէ՞ք են, ու ոչ ալ պիտի քննեմ թէ ի՞նչպէս ընդունակութիւնները կը գոգոթուին:

մտային զարգացման ընդլայնւթիւն: Բաւարական պիտի համարէինք խօսիլ ընդունակութեանց վրայ՝ նկատի ունենալով միայն առնոց տարբերութիւնները «անհատէ անհատ»:

Պէտք է նախ և առաջ ազգի գանազանել «ընդունակութիւն»ը («նախասիրութեանէն») (կամ շահագործութեանէն): Մարդ կըրնայ տեսակ մը աշխատութիւն սիրել առանց անոր համար անհրաժեշտ ընդունակութիւնը ունենալու: Եթէ դէշ նկարիչներ կան, քերթողակներ, ամուլ հնարիչներ, որոնցմէ կը տեսնենք յաճախ յիմարանոցներու մէջ), ճիշտ անո՛ր համար է որ նախասիրութիւնը կրնայ առանց ընդունակութեան ըլլալ: Եւ փոխադարձօրօր՝ մէկը կրնայ ընդունակութիւն ունենալ առանց նախասիրութեան: Կր պատահի որ աշակերտ մը, զգացումի խնդրով, հակառակ ինչայ ուսման ճիւղի մը որուն համար իրապէս օժտուած է: Այս պարագան գիտնալ կարեւոր է դաստիարակին համար և արժանի է մասնաւոր ուսումնասիրութեան մը: Մինչև ո՛ր աստիճան ուսման ճիւղ մը որուն նախատարերքը խորշեցուցած են աշակերտը ուսուցչին ձախաւերութեան հետեւանքով, կրնայ այդ ճիւղէն օգտուելու:

ընդոժին ընդունակութիւնը սպաննել:

Ուրեմն ընդունակութեան մը իրական բացակայութիւնը առերևոյթ բացակայութեան հետ չըփօթչլուն վրայ է խնդիրը:

Ընդունակութիւնները տարբեր կ'ըլլան «քանակ»ով և «որակ»ով: Երկու անհատներ իրարմէ կրնան տարբերիլ անով որ մէկը դժադրիչ է իսկ միւսը բանաստեղծ, կամ թէ որովհետեւ մէկը «լաւագոյն» դժադրիչ է, կամ բանաստեղծ, քան միւսը: Դրպէնքը գիտէ թէ ընդունակութեան քանակական տարբերութիւններ կան, քանի որ քննութեանց, մրցումներու ատեն նիշ կը դնէ աշակերտներուն և կը դասակարգէ գանոնք՝ իրենց ներկայացուցած աշխատութեանց համար: Բայց ընդհանրապէս կ'անդիտանայ ընդունակութեան այդ աստիճաններուն բնոյթը, կարծելով թէ անոնք միմիայն աշակերտին բարի կամեցողութեանէն, եռանդէն կախում ունին, ինչ որ քիչ պարագաներու մէջ ճիշտ է: Ասոր փոխարէն, դպրոցը կատարելապէս կը մոռնայ ընդունակութեան որակական տարբերութիւնները՝ որոնք սակայն ամէնէն կարևորներն են ու անոնց մասին մանաւանդ կը փափաքինք խօսիլ այս դիշեր:

Նայինք ուրեմն թէ դպրոցական տղաքը ի՞նչ տեսակ ընդունակութիւններ ցոյց կու տան: Փափուկ հարց: Այն զննութիւնները զորս այժմու դպրոցները մեզ կ'ընծայեն՝ ապագային ապացուցուելու պայմանաւ միայն կրնան ընդունուիլ արդարեւ, որովհետեւ, մէկ կողմէ, մեր դպրոցները կը հիմնուին անհատական ընդունակութեանց փթթումին հակառակ սկզբունքի մը վրայ. ու, միւս կողմէ, չենք կոնար գիտնալ թէ ընդունակութեան մեր հաստատած թերութիւնները իրական են թէ առերեւոյթ: (Այսպէս, եթէ երկրորդական վարժարանի աշակերտութեան երեք չորրորդը կ'ատէ ուսողութիւնը, արդեօք պատճառը այն է որ ձիւրքը կը պակսի, թէ այն՝ որ ամէն բան եղած է այդ ճիւղէն զղուեցնելու համար):

Եւ սակայն մտային կարգ մը ընդհանուր տիպարներ կը նշմարենք: Պիտի կըրնայինք դէմընդդիմել «դիտող»ները՝ որոնց միտքը դէպի արտաքին աշխարհը դարձած է, և «խոկացող»ները՝ որոնց իմացականութիւնը ընդհակառակը ինքն իր վրայ կը ձգուած է. «մտաւորական»ները՝ որոնք անդադար քիթերնին գիրքերու մէջ խօթած էլլան, հարցումներ կ'ուղղեն, և ձեռա-

կան»ները որոնք ամէն բանէ առաջ կը սիրեն «շինել», ստեղծել: Ու մտաւորականները կրնան իրենց կարգին ստորաբաժնուիլ երկու խումբի. «քննադատ»ներու և «եղեւակայող»ներու, կամ «ինքնիմաց»ներու (—intuitif—որոնք նրբամիտ խառնուածք ունին) և «տրամախոհ»ներու (որոնք երկրաչափական միտք ցոյց կու տան):

Օտգվալտ միտքերը կը բաժնէ, ինչպէս ծանօթ է, «դասական»ներու (հմուտներ, յարադեպներ՝ որոնց արտադրութիւնը մեծաքանակ բայց դանդաղ կ'ըլլայ) և «վիպական»ներու (ինքնատիպեր՝ որոնց հակադէցութիւնները առաջ կ'ըլլան): Այս երկու տիպարներուն հետ կարելի է առաւել կամ նուազ բաղդատութեան դնել այն տիպարները զորս Տօքթ. տը Մատոյ (De Maday) կը նկարագրէ «աշխատող»ներ և «կոռող»ներ անուան տակ: Տը Մատոյ, որ մեծ պատերազմին սպայ էր հունգարական բանակին մէջ, առիթը ունեցեր է երկու իրարմէ բաւական տարբեր տիպարներ դիտելու զինուորներուն մէջ. Pflightsoldaten և Luistsoldaten — իբր պարտականութիւն զինուորութիւն ընողները և իբր հաճոյք զինուորութիւն ընողները: Առաջինները խրա-

մային կոնկրետն յարմար են. համբերութեամբ կը տանին ումբակոծումները և կլիմայական անկանոնությունները, իրենց հանդարտությունը և կարգապահությունը չեն կորստնցանք: Միւսները յարձակումի ատեն մանաւանդ արիւթիւն ցոյց կուտան. իրենց դիւցազնութիւնը մէկ անգամէն կը վատնեն: Ասոնց նման յատկութիւններ կը գտնենք նաև անոնց քով որոնք կը պայքարէին մտաւորական կալուածի մէջ. «աշխատող»ները աւելի դանդաղ են, աւելի պաղ, աւելի վերագահ, աւելի երկչոտ, բայց աւելի խղճամիտ, աւելի յարատևող, աւելի դիտակից իրենց հետապնդած նպատակին. «կոռող»ները ա՛յն ատեն միայն լաւ կ'աշխատին երբ խանդավառութենէ տարուած ըլլան. այդ պարագային կաշռող են ահադին ճիգ մը ընելու, բայց իրենց աշխատութիւնը չի տեսեր. յեղիեղուկ են, յոնկարծական կը դործեն ու յանկարծական կը կասին:

Ուրիշ տեսակէտէ մը պիտի կրնայինք գնահատել «գործնական»ները և «արուեստագէտ»ները, «դրական»ները և «երազող»ները: Ուրիշ տեսակէտէ մըն ալ, «արագաշարժ»ները և «դանդաղ»ները, կամ նաև

«գործօն»ները և «կրաւորական»ները:

Մեր պաշտօնակիցը՝ բրօֆ. ֆ. Կիւլի (Ph. Guye), ասկէ քանի մը տարի առաջ Էնսդիդիւ Ռուսո տուած մէկ բանախօսութեանը մէջ, մարդկային ոյժը նիւթական ուժին կը համեմատէր. և ցոյց կու տար որ երկու ազդակներու արդիւնքն է ան. «կարողութիւն» ազդակը, զոր կը ներկայացնէ ծանօթութեանց ամբողջութիւնը, և «լարում» ազդակը որ նկարագրի (կամք, ինքնազսպում) այն յատկութիւնն է որով մարդ կրնայ արժեցնել իր ծանօթութիւնները: Սյո երկու ազդակները կրնան փոփոխիլ իրարմէ անկախաբար. երբ լարումը աւելի տկար է քան կարողութիւնը, աշխատողը երկարատև այլ տկար ուժգնութեամբ դործունէութիւն մը կը հայժայթէ. հակառակ պարագային մէջ՝ իր գործունէութիւնը ուժգին կ'ըլլայ, բայց կարճ տևողութեամբ: Առարկայական արդիւնքը կրնայ նոյնը ըլլալ երկու պարագաներուն մէջ ալ, բայց այդ արդիւնքին հասնելու միջոցները իրարու բոլորովին հակառակ են:

Բոլոր այս ստորաբաժանումները զերար
կը խաչաձեւեն, այնպէս որ նկարագրերու
անհամար բաղակցութիւններ կրնանք ընել:
Շաճախ այս բաղակցութիւնները ակնկալ-
ուածէն շատ տարբեր կ'ըլլան: Չափադէ-
տին տրամաբանական խտութիւնը շատ
լաւ կը յարադոգուի երազողի խառնուած-
քին հետ, ինչպէս որ վիպագրին յորդող
երեւակայութիւնը կրնայ համընթաց ըլլալ
դրական և իրապաշտ մտքի մը: Հանրի
Բուանքառէի և Էմիլ Զօլայի հոյակապ օ-
րինակները, զորո Տօքթ. Թուրուզ ուսումնա-
սիրեց, ասկէ ոչ շատ առաջ, մէջտեղն են
իբր ապացոյց ծառայելու համար:

Այս բաղակցութիւններէն որոնց մանա-
ւանդ կը հանդիպինք իրականութեան մէջ,
մեր երկրորդական վարժարանի աշակեր-
տութեան քով: Ուսուցիչները պիտի ըսէ-
ին մեզի աւիկա, անոնք որոնց աչքին
առջեւն անցած են Լարգաւ բաղմաթիւ
սերունդներ: Բայց շատ հետաքրքրական
բան է հաստատելը որ ուսուցիչները զրե-
թէ երբեք միտքերնուն անցուցած չեն
սիթէթմաթիք կերպով գիտել իրենց աշա-
կերաները, կամ, եթէ գիտած են, հրա-
տաբակել իրենց դիտողութեանց արդիւնքը:

Երկրորդական վարժարաններէն շատերը
իրաւ է որ մտքերու երկու մեծ տեսակ
կը ճանչնան. «գրական»ները և «գիտական»-
ները.—մեր հաստատութեանց մէջ դասա-
կան բաժիններ, Էսթատրադիտական (tech-
nique) բաժիններ,—ու կարելի չէ ուրանալ
որ այս դասագիտութիւնը որոշ իրականութեան
մը կը համապատասխանէ: Բայց ո՞րքան
վերջվերջ է, և ո՞րքան տարբեր տար-
բեր ընդունակութիւններ կը բովանդա-
կէ միտքն այս երկու տեսակներէն իւրա-
քանչիւրը: Սակէ դատ, մեր տղոց՝ անոնց-
մէ մէկուն կամ միւսին մէջ դասաւորման
եղանակը շատ աւելի կախում ունի, պէտք
է խոստովանել, աւանդութիւններէ կամ
ընկերային նախապաշարումներէ՝ քան թէ
անոնց հակումները նկատի առնելու իրա-
կան մտահոգութենէն: Ու, որն ալ որ ըլ-
լայ նկատի առնուած բաժինը, համոզութիւ-
նը կ'ը մշակեն հոն՝ շատ աւելի քան
խոստովանութիւնը:

Մասնաւոր ընդունակութեանց պէնպի-
սութենէն դատ, պէտք է յիշատակել պէն-
պիսութիւնը այն բանին մէջ զոր կարելի
է կոչել ընդհանուր ընդունակութիւն, կամ
«ընդհանուր խելք», որ բոլոր մասնաւոր



ընդունակութեանց միջինը կը կազմէ: 1

Բոլոր անհատները իրարու չեն նմանիլ
ընդհանուր խելքի կողմէ. ոմանք աւելի խել-
լացի են, ուրիշներ նուազ: Դպրոցը չ'անգի-
տանար այս միջին ընդունակութիւնը, քանի
որ զայն կը գնահատէ թիւով մը՝ «աշխա-
տութեան միջին թիւ», ու գնահատման այս
եղանակին մասին ըսելիք չկայ բայց միայն

1. Պ. Բլաշաւետ անշեալ տարի հրատարակած
մէկ ընդարձակ գործին մէջ, որուն անունը տես-
նել գրքոյկիս վերջը, աւելի մանրամասն կը բա-
ցատրէ թէ ի՞նչ կը հասկնայ «ընդհանուր խելք»
ըսելով եւ թէ ի՞նչ բան «ամբողջական խելք» կը
կոչէ: Ընդհանուր խելք ըսելով կը հասկնայ տղո-
ք մը մտային մակարդակը, մտային տարիքը զոր
ինչպէս վերը կ'ըսէր, կարելի է գիտնալ ընդ-
մասնաւոր ընդունակութեանց միջինը առնելով: Հոս
խնդիրը «քանակութեան» վրայ է:

Իսկ ամբողջական խելք ըսելով կը հասկնայ ի-
մացական ամէն ամբողջական գործ որ, ի՞նչ կա-
ռածի ալ պատկանելու ըլլայ՝ նաւ մը գրելու,
մեքենադրոշմներ կարդալու, հոշ մը լաւագոյն կեր-
պով մշակելու կամ հեծանիսի արգելակ մը հնա-
քելու, իբր յատկանիշ ունի պրպտումը, պրպտում
որ կ'ենթադրէ երեք գործողութիւն, խելքին երեք
գլխաւոր գործողութիւնները. «հարցում» մը, «վար-
կած» մը եւ «ստուգում»:

Մ. Թ.

թերեւ՝ որ այդ միջին թիւը աւելի յիշո-
ղութեան և ջանասիրութեան տարբերու-
թիւններ կ'արտայայտէ՝ քան խելքի: Բայց
ինչ որ ցուաւի է, սա է որ դպրոցը կը
կարծէ ամէն բան ըրած ըլլալ երբ այդ
թիւը դնէ, այդ գնահատումը ընէ: Ատի-
կա իրեն համար նպատակակէտ մըն է,
մինչդեռ պէտք էր որ մեկնակէտ մը ըլ-
լար. իր գնահատումը դորաւորներուն, մի-
ջակներուն և տկարներուն հետ տար-
բեր տարբեր կէրպերով չի վարուիր, ա-
մէնուն ալ նոյն բնիւցքով քալեցնել կու-
տայ. ինչ որ ամէնուն համար ալ փա-
սակար կ'ըլլայ: Կարծես միտքէն իսկ
չ'անցնիր որ նիշ դնելը ուսուցանելու կերպ
մը չէ: Վար նիշ մը կրնայ, երբեմն,
խթանել լաւ օժտուած ծոյլի մը եռանդը:
Սակայն ոչ մէկ պարադայի մէջ կարող
է օգնութեան հասնիլ անբաւական խելքի
մը:

Մէկ խօսքով, դպրոցը կ'անդիտանայ
ընդունակութեան տարբերութիւնները, և եր-
րոր, պատահմամբ, գնահատ գնահատելու
հոգ տանի, ըրած ձեռնարկին արդիւնքը
նկատի չառնելու համար է:

2. ԱՆՈՒՆԱԳԻԹԵԱՆՅ

ՏԱՐԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՆԿԱՏԻ ԱՌՆԵՂՈՒ
ԱՆՀՐԱԺՅՏՈՒԹՅՈՒՆ

Բայց, ամէն ինչ լաւ կշռելով, իրաւ-
ցընէ անհրաժեշտ է նկատի առնել ան-
հատական այս տարբերութիւնները:

Դպրոցը այդ բանը չէ ըրած երբեք:
Միշտ իր հոգածութեան աշխատանքն
է միմիայն անոնք՝ որոնք կը յարմարին
«չէմաթիք» տիպարի մը գործին ստեղ-
ծած է իր պատկերին նման, այսինքն
հրէշային և հակաբնական տիպար մը—մի-
ջին աշակերտը: * Սակայն միշտ անդիտա-

* Իրաւ է որ երբեմն դպրոցը կարծես կը նա-
խնմարէ գերմարդկային յատկանքներ, ինչպէս
ընդոծին բուն սէր մը ծանրացուցիչ բաներու,
անխոնջ աշխատանքան կարողութիւն մը նուայն:
Բայց գործնականին մէջ չի հաւանիր ինքնատիպ
եւ իրապէս միջինէն վեր միտքերու պահանջնե-
րուն: Ասոր համար է որ միւս մարդոցմէ շա-
տերը դառն յիշատակ մը պահած են իրենց գրգ-
րոցականի օրերէն: Բարեկամներէս մէկը, բոֆի-
սէտ Նեօշաթէլի մէջ, պատմեց ինծի որ ատե-

ցած է տիպարի տարբերութիւնները: Բը-
մէկ բանի մէջ թերեւ աւելի հաւատարիմ
ու կայր ժողովուրդը հանդիսացած է անց-
եալին. որովհետեւ՝ միջին մարդը, չէղորդ
միօրինակ, ցայտուն կողմերէ լուրի, գուրկ
լայտ և ստուերէ, ահա՛ ինչ էր վաղա-
ւարականը ատենով: Մասնազգայնիս մէկ
անկիւնէն հին գէղք մը դուռը՝ «Մարդիկը
ճանչնալու արուեստ» անուան, երկաթբու-
թին Տիար տը լա Շանգուի, խորհրդական և
բժշկապետ Թադաւորին, հրատարակուած
Բարիդ 1862ին՝ Նորին Վեհափառութեան տ-
առնձնաշնորհումով: ** Ահա ինչ կը կար-
դանք այդ գրքին «Բոլոր բնական հակում-
ները թերութիւններ են» վերնագիրը կրող
հատուածին մէջ:

«Թէև հակումներ կան որոնք ըստ ինք-
եան լաւ են և որոնք արժանի են դա-

նոր պատճառով է յաճախ՝ որովհետեւ լատիներէի
շատ ուժով ըլլալուն, Թարգմանութեան դասի ա-
տեն «առաջ կը վազէր» փոխանակ «հետեւելու»
այսինքն դասի ետը տկար ընկերոջը կարգացա-
ծին վրայ նայելու:

** De la Chambre: L'Art de connoître les hommes.

հետո, ինչպէս ղէպի առաքինութեանց հակումները, այդուհանդերձ անոնք մարդկային բնութեան վայել բնական կատարելութիւնը խանգարող ինքնութիւններ են... Արդ մարդուն՝ կատարելութիւնը կը կայանայ անտաքերը բլլալու և ունէ մասնաւոր առաքինութեան մը սահմանուած չըլլալու մէջ, պէտք է որ բոլոր առաքինութիւնները ունենալու կարող ըլլայ... Հոգին, ի բնէ, սահմանում չունի բնութեան, ու պէտք է որ կարող ըլլայ ամէն դորձ ընելու... Հակումները երբէ նոյն իսկ ամէնէն գերազանց առաքինութեանց համար ըլլան, ինքնութիւններ են, մարդ անոնքի մէջ ոչ մէկը պէտք է ունենայ մասնաւոր կերպով, ալ բոլոր առաքինութեանց մէկէն պէտք է հակում ունենայ:

Դարձեալ. «Մարդուն մէջ ամէն բան պէտք է միջակ ըլլայ» հատուածին մէջ.

«Մարդուն կատարելութիւնը չափազանց վառ երեւակայութիւն մը է՝ պահանջեր, ոչ ալ չափազանց օտար յիշողութիւն մը, չի կրնար նոյն իսկ հանդուրժել այն վսեմ միտքերուն սրոնք միշտ բարձր ու դժուարին բաներու հաւեցութեան հետեւ կ'ըլլան»:

Այս ըմբռնումը կը համապատասխանէ տակաւին ժամանակակից կարգ մը հաւասարապաշտներու բանդագոյնքին, որոնք հարթհաւասար ընկերութիւն մը երազելով՝ կ'ուզեն, արդարութեան պատրուակին տակ, բոլոր բարձր խաշխաշներուն դուխները կտրել: Իրենց իտէալը, Տիար Տը լա Շանսլոնին նման, միջակութիւնն է:

Այսուհանդերձ այս իտէալը, եթէ զուտ գաղափարներու աշխարհի մը մէջ ապրելինք, պիտի կրնար պաշտպանուիլ ուրիշ ունէ իտէալի մը չափ. Դժբախտաբար—կամ բարեբախտաբար—դժոգութիւնը մեզի ցոյց կու տայ որ մեր դանուած մոլորակին վրայ անհատ մը այն չափով կ'արտադրէ, որ չափով որ կ'ոչ ընեն իր բնական կարողութեանց, ու ժամանակի կոյուղա է անոր մէջ՝ չունեցած կարողութիւնները զարգացնել ուղիքը յամառօրէն: Ժամանակը և դրամը վառնել պիտի չըլլաւ, ի ին ամէն բանի, միմիայն երկաթ պարունակող հողէ մը ածուխ հանել աւելել, կամ ցորեն մշակել հողի մը վրայ որ այդին յարմար է միայն:

Պէտքըն իմաստասէրը ասանք խիտ խորիմաստ խօսք մը ըլլած է, զոր պէտք էր

որ մեր բոլոր հանրային կամ անհատական
կյանքական հաստատութեանց նախապես ուր-
ձանադրելին ոսկի տառերով. «ընտելեան
կարելի է հրամայել» անոր հպատակելով
միայն: Սյո՛, պէտք է հպատակիլ տղան
բնութեան, եթէ հ'աւղանք արդիւնք մը ձեռք
բերել անկէ. անհրաժեշտ պայմանն է ա-
րեւելա: Զի բո՛ւժանող կամ վարժեցնողները
շատո՛նց հասկցած են. ձիւ հարկցողը Լօս-
շան արշաւի չի տանիք մեծիկ բերշիկ մը,
ոչ ալ աղքատացի կը լծէ անգլխական աղ-
նիւ ցեղէ՝ ձի մը: Սիւքի վարիւր իր ա-
նասուններէն իւրաքանչիւրին մէջ այն ըն-
դունակութիւնը կը շահագործէ որ ամէնէն
աւելի «կը բերէ», որ ամէնէն յարմարն է
կենդանիին բնութեան: Ետպիկին ձեռքերէն
օգուտ կը քաղէ, փիղին պատիճէն, շու-
նին վազելու ընդունակութիւնէն կայն: Սա-
ղին դրաքէզի վրայ փորձեր ընել չի տար,
ոչ ալ ձիուն փառաշատը ստուամի: Շատ
աղէկ դեռէ որ այդպէս ընել, իս բոլոր
շահքերը ստոյգ ձախալանքի մասնել պի-
տի բլլար:

Դաստիարակները — չենք կրնար, աւա՛ղ,
եղիչ հասկցողները. բսել — օրնիակ առ-
նելու էին կենդանիէ հասկցողներէն: Որով-

հեռե մէր միօրինա՛լ ծրարիքներու դրու-
թիւնը կը յաճի ճիշդ անոր որ տղաքը
կ'ստիպէ աշխատիլ մանաւանդ այն ճիւ-
ղերուն որոնց համար բնական ընդունա-
կութիւն չունին: Զի՛շո՛ թուաբանութեան
ձիւք չունեցողն է որ ի՛րիւննէրը աշխա-
տելով կ'անցընէ այն խնդրներուն վրայ
որոցմէ բան չի հատկար, և որովհետեւ
ամէն բան մէկէն ընել կարելի չէ, հոգ
չի տանի: Հարադրութեան որուն համար
թերեւ ընդոճին նախասիրութիւն մը ունի:
Սրշաւին մէջ, որմէ կը բաղկանայ դպրո-
ցական տարի մը, մեր տղաքը հրուելով,
հրմշտկուելով, գլուխնին թխմուելով, տար-
ուած տեսակ մը երկիւղէ, իրենց բոլոր
մտահոգութիւնս, ե՛րբ ոչ իրենց բոլոր ու-
ժը, կը յատկացնեն ուսման այն ճիւղե-
րուն որոնց համար մասնաւոր յարմարու-
թիւն մը չեն հղար: Կ'սպառին մշակելու
համար տմուկ հողը, իսկ խոպան կը մը-
նայ ճիւղ այն՝ որ գեղեցիկ հունձք կը
խոստանար:

Տղուն յանձանքը այս բանին մէջ չա-
փազանց հլու բլլալն է թերեւ. այս հա-
կարնական վարմունքին չափազանց դիւ-
րաւ համակերպիլն է: Կենդանիէ չի թա-

դուք որ ուզածդ ընես. երբ իրմէ չէրցածը պահանջն կը պայքարէի, և կամ յամառութիւն կը մերձէ բան սորվիլ. ու ի վերջոյ հարկ կ'ըլլայ իր մասնա որ բնութիւնը նկատի առնել: Տղան շաւաղանց ...տղայամիտ է:

Բայց բոլոր այս ըսածներս, Տիկիններ և Պարոններ, նոր բան չեն բնաւ: Եւ չեւորողութիւն սխալ խնդրէի զուտ մը խորտակելու համար՝ որ ըստ ըլլալու էր, և որ սակայն կ'զգուած կը մնայ տակաւին: Քնի անդամներ զայն բաւալ փորձած են. բայց ապայելին: Փրանսական Զուիչէից Մանկավարժական Միութեան 17րդ Համագումարին, որ տեղի ունեցաւ Ժընէվ՝ 1907ին, Ք. Լուի Զպինալըն նշանակեւ տեղեկագիրք մը մէջ կը հաստատուր թէ.

«Քննութեանը և կարգա խօսութեան այս մու կազմակերպութիւնը թոյլ չի տար զպրոցին որ անորոշա զէս կատարէ ի պաշտօնը ԲՈՂՈՐ աշակերտներուն հանդէպ — ՏՐՈՒԱԾ ԸԼԼԱԼՈՎ ԱՆՈՅ ԸՆԴՈՒՆՈՒԹԵԱՆՑ ՊԵՍՊԵՍՈՒԹԻՒՆԸ — և ապահովե տնայնացէ իւրաքան իւրին յառաջդիմութիւնը...»

Հիմաւան թերութիւնը կը կայանայ մէկ

դասաւանդ 40—50 աշակերտ համախմբել ուղելուն մէջ, որոնք իրարմէ մեծապէս կը տատրերէն խնայական, Զիջիքական և բարոյական զարգացմաւ: Այս կերպով տկարները և զօրաւորները կը զոհուին, որովհետեւ ուսուցիչը ստնայում կ'ըլլայ միջիններուն համար աշխատիլ: (*)

Եւ Համադրումաւոր բնորոշած էր սա եղրակացութիւնը՝ կառծեմ մեծապիսութեամբ. «կարգախօսութեան որդի կազմակերպութիւնը թոյլ չի տար զպրոցին որ իր պաշտօնը կատարէ բոլոր աշակերտներուն հանդէպ. միջիններուն զարգացումը կ'ապահովէ ան: Եյս կազմակերպութիւնը կրնայ ևս պարտի բարեփոխ այնպէս թէ որ իւրաքան իւր աշակերտի յառաջդիմութիւնը ապահովէ» Եւ ի լծ մատուցուած էր Զրանսական Զուիչէից Կրթական Նախարարութեանց: Պիտի չհաստատայիք եթէ ըսէի թէ մեռնալ տառ չէ անցած ան:

Կարճ խօսքով, պէտք է նկատի առնել.

(*) Rappors du Congrès, Genève, 1907, էջ 66: Ստորագրուած խօսքերը ընաբին մէջ ալ արդպէս են:

նալ ընդունակութեանց տարբերութիւնները, որովհետեւ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ՏԻՊԱՐԻՆ ԴԷՄ ԵՐԹԱՂԸ՝ ԲՆՈՒԹԵՆՆ ԴԷՄ ԵՐԹԱՂ Է: Իսկ բնութեան դէմ երթալը կրկնակ անպատեհութիւն կը ներկայացնէ. նախ, ինչպէս տեսանք, ԱՐԴԻԻՆԻ ԶԵՌԻ ԶԻ ԲԵՐՈՒԻՐ, կամ եթէ բերուի, թափուած ջանքերուն համեմատական չ'ըլլար: Յետոյ —ու պէտք է պնդել այս կէտին վրայ— ԶԶՈՒԱՆՔ կը ծնի աղան մէջ: Այս զգուանքի երեւոյթը, որուն նկատմամբ չափազանց անփոյթ կը դառնաի ընթացիկ մանկագործութիւնը, բարոյական և ընկերային անհուն կարեւորութիւն մը ունի: Արդարեւ կարենա՞ր է որ աշխատութեան դադարաբը դուգորդուած չ'ըլլայ զգուանքի դադարաբին: այլ ընդհակառակը գոհացումի՝ դադարաբին: Արդ, ինչպէս կ'ըլլէք որ տղան աշխատութիւնը սիրել սորդի, երբ իրեն ամէն բանէ առաջ այն տեսակ աշխատանքներ ընել կու տան որոնց համար ընդունակութիւն չ'ունի, և հետեւաբար զրեթէ ստոյգ դիտէ առաջուքնէ թէ պիտի ձախողի: Ինչպէս պիտի լարուէր անոր մէջ գործունէութեան պայմանակը՝ երբ գործունէութիւնը շարունակ դուգորդուած է ձա-

խողութեան դադարաբին: Պէտք է որ արգելաբը բնականօրէն սերտիւ կապուած ըլլայ թափուած ջանքին, բնական հետեւեալքը անոր: Զանոնք իրարմէ բաժնելով, աշխատութեան արժէքին զղացումը կը ջնջենք, կամքի սերմն իսկ կը խեղդենք: Դպրոցը փոխանակ ճիշդին արժէքը՝ դիտնալ սորվեցնելու, զայն ամուլ համարելու կը վաժեցնէ: Այս ինչի՝ կը նմանի. իբր թէ տարադագործութեան մը աշխատանքուն սորվեցնէինք նախընտրաբար գործածել ո՞ն մեքենաները որոնք գէշ ապրանք կ'աւտադրեն և մէկ կողմ թողուլ ընտիր աւտադրութիւններ հանդիսերը: Ի վերջոյ բոլորովին պիտի արհամարհէին աշխատութիւնը:

Արդ, իմացական կալուածին մէջ բնականակութիւնն է բեղմնաւոր մեքենան: Ընդունակութիւնները նկատի ունենալը ամէնէն հիմնական անհրաժեշտութիւններէն մէկը կ'երեւ յ ուրեմն մեզ՝ ո՛չ միայն աշխատութեան, այլ նաեւ կամքի դադարաբակութեան:

5. ԶԱՆՈՒԹ ԵԿԱՅԻ ԱՌՆԵԼՈՒ ԿԵՐՊԵՐ
«ԶԱՓՈՒ ՎՐԱՅ ԴՊՐՈՅ»

Հիմա կը հասնինք կառուցանելու մասին՝ Մ. ծագէս նուազ դիւրին գործ է շինելը քան քննադատելը։ Պ. Ռօօրտա անցեալ օր խիստ կ'արտաբերէր դիւրել կաւ աւար թէ մանկավարժական խնդիրներու մասին համաձայնութիւնը այսքան դժուարացնող բանը սա է որ դաստիարակչական խնդիրներէն շատերը կրնան բաղմամբիւ դժհացուցիչ լուծումներ վերցնել։

Մեզ զբաղեցնող խնդիրը ճիշդ այս պարագային մէջ կը գտնուի ինչ բնեղ ընդունակութիւնները յարգելու և շահագործելու համար կարելի եղածին չափ յօշոտ դանոնք սնանցողին Գուցէ քան մըն ալ ընել պէտք պիտի չըլլա՞ր խելացի ծրագրերով իրենց դպրոցի մը մէջ, ուր, իւրաքանչիւրին աւելի անդամութիւն ձգտած ըլլալով, ընդունակութեանց խոշտանդումի հարցը պիտի չհերկայանար։

Սակայն սպասելով որ հոգ հասնինք հարցը կը ներկայանայ հիմակուհիմա։ Ու

մարդու միտքը անսխալէս չորս լոծում կու գայ, առանց հաշուելու այն բաղակցութիւնները որոս կ'արեի էք կը անսխալ մտի. ԶՈՒԳԱՆԵՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆԵՐ, ՇԱՐԺԱԿԱՆ, ԴԱՍԱՐԱՆԵՐ, Եւրոպական վարժարաններու մէջ ԲԱԺԻՆԵՐՈՒ ՅԱԽԵԼՈՒՄ (Դասական, արդիական, ճարտարագիտական, եւլին, վերջապէս ԸՆՏՐՈՒԹՅԱՆՅ ԴՐԻԹԻԻՆ՝ աւելի աեղ տալով իւրաքանչիւր աշակերտի անհատական զբաղումներուն։

1. ԶՈՒԳԱՆԵՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆԵՐ. — Եւրաշակիւտներուն թիւը և պետութեան պիւտճէն թոյլ տան, իւրաքանչիւր դասարան երկուքի կ'ստորաբաժնեն. ուժով դասարան մը՝ խելացիներուն համար, և տկար դասարան մը՝ անոնց համար որոնք ամէնէն աւելի դժուարութիւն կը կրեն դասերուն ճշտելու։ Ստիկտ բնաւ բան մը չընելն աւելի կ'արժէ Դասարանները իրարմէ կը զանազանին ըլլալ՝ անոր համար որ մէկուն ծրագրով յապառուած է և կարճէի է դանդաղ ընթանալ, ըլլալ՝ անոր համար որ աշակերտներուն թիւը նուազ ըլլալով կարելի է անոնցմէ իւրաքանչիւրին հետ աւելի զբաղիւ. ըլլալ՝ անոր համար որ

ընդդրեալուած մեթոտները աւելի դէմյանդի-
մասնական կ'ըլլան: Այս դրութիւնը այն
ստաւելութիւնը կը ներկայայնէ որ՝ պար-
զապէս մտքէ հանուած բան մը չէ: Գո-
յութիւն ունի արդէն (Մանհայմի մէջ
մասնաւորապէս, քսան տարիէ ի վեր) և
դժուարելի աղբիւնը կու տայ: (*)

Զուրիխի մէջ, շնորհիւ ֆրանսեղէնի ու-
սուցիչ Պ. Հանս Հէօսի ի նստածութեան,
1913ին, երկուրդական վաժառանք ըլլա-
մէջ գտահեռական դասաբաններ կազմա-
կերպեցին, որոնք, կ'ըսէր Պ. Հէօսի ինձ
ասիէ քսան մը օր աւաջ, մեծ ծառայու-
թիւններ կը մատուցային: Դասաբաններէն
մէկուն մէջ (Ա. դասաբան) աւելի վերա-
ցական մեթոտներու կը հետեւիւ. Բ. դա-
սաբանին մէջ՝ աւելի թանձրացեալ մե-
թոտներու: Շահաբարտող ուսուցիչները,
փոխադարձ հաճութեամբ, մէջերնին բաժ-
նայ են աշակերտները և այս բաժանման
ատեն կարելի եղանք: Զոյի մտքն որա-

Գերմանական ուրիշ քաղաքներու՝ Եալմիէն,
պոլի, Պեպլինի, Համպուրկ: Պրեսպոսի մէջ,
վրչին տարիներս օտուած տղոց համար դպրո-
ցայ կամ դասաբաններ իմեցին:

կական տուրքերու թիւննէ՝ ինչո՞ւ կ'առ-
նուի քան աշխատանքի կարողութեան
քանակական տուրքերու թիւննէ: (*)

Ինձի բնածին նայելով ուսուցչին հա-
մար նուազ շահեկան չէ Բ. դասաբանին
աշակերտներուն հետ աշխատիլ՝ քան Ա. ի
դասակարգէն աշակերտներու հետ: Աւելի
գործնական իմացականութիւն մը ցոյց կու
տան, կեանքին աւելի մօտիկ են, յաճախ
աւելի հնարամիտ են քան՝ իրենց «աւելի
դորաւոր» ի համբաւ ունեցող ընկերները:

Կը կարծեմ թէ այս տեսակ փորձերու
կարելի է ձեռնարկել առանց որ անհրա-
ժեշտ ըլլայ օրէնք. ունէ կանոնադիր
փոխելու, և այն պայմանաւ միայն որ գու-
ղահեռական դասաբաններու կրկու ուսու-
ցիչներ. կամ նոյն դասաբաններու մէջ
պաշտօնավարող երկու մասնաւոր ուսուցիչ-
ներ, համաձայնին, ինչպէս Զուրիխի մէջ
ըրած են, աշակերտները մէջերնին բաժ-
նելու համար՝ անոնց ցոյց տուած կարո-

(*) Տեսնել Զուրիխի այս նախածնունդեան մասն.
բանաստեղծեանց մասին Պ. Հէօսի ի Գրատարակած
լոգոսածները Paedagogischer Beobachter ի 1916 ապ-
րիլի Թիւին մէջ (Zurich):

զանքն զհամեմատ Ննթադրենք որ երկու ուսուցիչներ, որոնք երկուքի բաժնուած դասարանի մը մէջ երեքական ժամ դաս կու տան, մէկը ուսողութեան, միւսը Գործաներէնի զոր օրինակ, այնպէս մը կարգադրեն որ օրուան նոյն ժամերուն դաս ունենան: Իւրաքանչիւրը փոխանակ երկու անգամ երեքական դաս տալու խառն կարողութիւններով երկու դասարաններու, երեք ժամ երկու դասաններուն միացեալ զօրաւոր աշակերտներուն տայ և երեք ժամ ալ միացեալ տկար աշակերտներուն: Այն պահուն երբ ուսողութեան ուսուցիչը զօրաւոր աշակերտներուն հետ զբաղած ըլլայ, գերմաներէնի ուսուցիչը տկարներով զբաղի, և փոխադարձաբար: Այսպէս սկսան Զուգիւթի մէջ, և փորձը յաջողութեամբ պատկուեցաւ: Կարելի է առարկել սակաւ թէ թուաբանութեան զօրաւորները անհրաժեշտօրէն գերմաներէնի մէջ ալ գործուոր չեն ըլլար: և թէ երկու խումբէն բանաւոր բաժանուած, այն պարագային կարելի պիտի ըլլար էր մէկ ճիւղին մէջ զօրաւոր աշակերտ մը միտին մէջ ալ ըլլար:

1907ի մանկավարժական Համագործակցութեան

որուն քիչ առաջ ակնարկութիւն ըրի, իղձ յայտնած էր աշակերտներուն կատարելիան համեմատ խմբավարման ի նպաստ. «Կարգապիտութեան զրութիւնը պէտք է Հանայ մէկ դասարանի մէջ համախմբել խմբական նոյն զարգացման հաւած տրուածք...: Փափաքելի է որ Հանային կրթութեան Նախադրութիւնները փոխան այն զրութիւնը որուն կը հետեւին Մանկայի մէջ»:

Սակայն տասերկու տարիէ ի վեր ոչ մէկ փորձ եղած է, ու իրաւ որ մեղք է: Կարելի էր ձեռնարկել շատ քիչ ծախքով Ննթադրենք որ ակնկալուած արդիւնքը չտար, ապահովաբար ոչ ոքի վնաս հասցուցած պիտի ըլլար, ու թերեւ ուրիշ բարենորոգութիւն ալ պիտի լինարէր — որովհետեւ ամէն փորձի յատկութիւնը կը կազմէ զոնէ՝ բան մը սորվեցնել մեղի, նոյն իսկ եթէ իւրեւ ննթադրուած վարկածը չհաստատէ:

Ինձի այնպէս կը թուի արդէն որ զօրաւոր և տկար դասարաններ կազմելը խիստ անբաւական կերպով պիտի կրնար լուծել ընդունակութեանց ծանրակշիռ խնդիրը: Ինչ որ կարելի է, արդարեւ, այնքան աշխատել

լստ իրենց աշխատելու կարողութեան մեծութեան գնահատանքը չէ՝ որքան լստ իրենց ընդունակութեանց պէսպիսութեան։ Այս քանակական դասաւորումն տեղ պէտք է դնել որակական դասաւորում մը։ Այս սօրուան դպրոցը կ'ուզէ միշտ «դասակարգել» (hiérarchiser)՝ կարեւորը, ամէն բանէ առաջ, «գնահատանք» (différencier) է։ Դասակարգութեան այս սկզբունքն դադարաւոր յառաջ կու գայ դպրոցականները խթանելու համար գնահատան դրութիւններու գործածութեան։ Լաւ կամ գէշ նիշ, դասաւորում (առաջին, երկրորդ կային), պատիժ, մրցում, մրցանակ... Հարկ չկայ ըսելու որ վաղուան դպրոցին մէջ բոլոր այս հնարքները մէկ կողմ պիտի նետուին՝ կամ, ամէն պարագայի մէջ, անցեալի կարեւորութիւնը պիտի չունենան այլևս։ Շահագործութիւնը, ահա՛ մեծ լծակը որ պէտք պիտի չթողու ուրիշ լծակներու։

Ատենը եկած է Մէյի ՏԱՐԱԾՈՒԹՅԱՄԲ (dimension) մանկավարժութեան տեղ — որ բոլոր աշակերտները մէկ գծի վրայ իրարու ետեւ կը շարէ — ՆՐԿՈՒ ՏԱՐԱԾՈՒԹՅԱՄԲ մանկավարժութիւն մը դնելու — որ աշխատելու կարողութեան քոյն ի վեր

նկատի առնէ մանաւանդ ընդունակութեանց դասակարգման տնայարները, որովհետեւ այս տնայարները պէտք չէ ամենեւին որ իրարու ետեւ շարուին, այլ նոյն կարգին վերայ պէտք է դրուին։

Արդէն այս դասաւորումը կատարելու կերպը խիստ վիճելի է։ Իբր սկզբունք կը դնեն որ կարգ մը ճիւղեր առաջնակարգ կարեւորութիւն մը ունին, կամ անոնցմէ հոմանից համար ստացուած նիշերուն գերակշռութիւն մը կու տան զանոնք բաղմամբ պատկերով քմահաճօրէն ընտրուած գուգաշերով մը։ Ու թոյլ տուէք ինձ որ, յիշելու համար Պ. Ռօօրտայի անցեալ օր հոսմեղի տուած բանախօսութիւնը, կարգաւոր սա գուարճալի դրութիւնը՝ որ նոր հրատարակուեցաւ «Թերիպիւն տը Լօզան» Թերթին մէջ։

«Չինացի մանկավարժները — ոչ ոք պիտի զարմանայ — խիստ կնճոտ միջոցի մը կը դիմեն դիտնալու համար թէ՛ պէտք է որ իրենց աշակերտներէ՛, այնինչին իրաւունք տան շարունակելու իր ուսումը՝ որով պիտի կարող ըլլայ, ապագային, ատանալու։ Դրան շնորհիւ Նրք աշակերտը 16

տառնեկանը լրացնել, չինարէնի դասերուն վե, ին տառերիւ տմնաւան ընթացքին տուած թիւերուն միջինը կը հանեն: Նոյն բանը կ'ընեն նաեւ աշխարհագրութեան, պատմութեան, ուսողութեան, կրօնագիտութեան, քաղաքական տնտեսագիտութեան, դժագրութեան, պարի և սահույաւոր աւադափողի թիւերուն համար: Սյդ միջիններէն իւրաքանչիւրը կը բազմապատկեն 5, 4, 3, 2, 1 թիւերէն մէկով: Օրինակի համար պատմութեան միջինը 3ով իսկ դժագրութեանը 1ով: Յետոյ բոլոր արտագրեալները կը գումարեն: Եթէ բոլոր այս յաւելումներուն գումարը 2665ն վար ըլլայ, աշակերտը տարի մը ևս դպրոցին մէջ վար կը դրուի: այսինքն իր ատամնաբոյժի կենսաքը տարի մը կը կրճատուի: Ասկէ դատ չինացի մանկավարժները երկու ընդդիմադրութեան կողմերու կը բաժնուին: Բրօքսէնտ Ծիմի կուսակիցները, որ աշխարհագրութեան թիւը 3ով կը բազմապատկէ իսկ ուսողութեանը 2ով, ու Բրօքսէնտ Լահիգոի կուսակիցները, որ ատոր հակառակը կ'ընեն: Ինչպէս որ կարելի էր նախատեսել, մեր երկիրն մանկավարժները լատ աւելի բանաւոր ձեւով կը գործեն: Եւ ինչպէս որ ուսողներէ միշտ հրաւիրուած են:

կը խորհին, իրաւամբ, թէ ապագայ տնտեսաբան մը կրնայ բաւականաւոր ութը տարի շարունակաբար լատիներէն ուսանելով: Բայց ինչո՞ք աշակերտներուն ֆրանսերէն ուսողանելու կերպին մէջ մանաւանդ աւելի լուրջ կը գտնուին քան Երկնայի: Կարծեմեան իրենց պաշտօնակիցները: Մէկ կողմէ, նկատի կ'առնեն շաղագրութիւնը և ուղղագրութիւնը, իսկ ուրիշ իսկ մի մէջ կ'ընեն քերականութիւնը, աշտատանութիւնը, տրամաբանական վերլուծութիւնը և ընթերցանութիւնը: Բաւական խոհական են հասկնալու հոմաք որ շարագրութեան կարեւորութիւնը այնպէս կը համեմատի ընթերցանութեան կարեւորութեան հետ ինչպէս 2:1 ինչ. ու, վերջապէս, կը բաւէ որ ինը գումարում, ինչ բաժնում և մէկ բալնա պտկութիւնը ընեն: հասկնալու համար թէ պատահին Ռօպէտ ֆրանսերէնի 6,592 միայն կ'արժէ: Եւ որովհետեւ այս նիշը միւսներուն հետ խաւովելով (Պօլօմէի դրութեամբ) իւր միջին 6,490 կու տայ միայն, պէտք է ուրեմն որ գօտական Ռօպէտը տարի մը աւելի մնայ՝ դպրոցին նստաշաններուն վերայ իր անսանաւոր հօրը յաջորդելէ առաջ: Ահա թէ ինչո՞ւ համար մեր կովերը այնքան աղէկ կը նաւորին:

Քանի որ նիշերու և միջիններու մասին կը խօսինք, թոյլ տուէք, Տիկիներ և Պարոններ, որ ձեռնհաս իշխանութեանց ուշադրութիւնը հրաւիրեմ այն իրաւքնէ՛ տարօրինակ ձեւին վրայ որով կը հանեն երբեմն միջինները մեր դպրոցներուն մէջ: Կարողութիւնը Հափել կը կարծեն և ան- ներելի կերպով կը թիւրեն իրենց փըն- տոած արդիւնքը:

Ասկէ քանի մը տարի առաջ Ժընէվի Դօլէժին ամէնէն փայլուն աշակերտներէն մէկը շատաւնդէ պառկեցաւ յունիսի քըն- նութեանց պահուն ու չկրցաւ անցընել դասոնք: Դիտէ՞ք թէ ի՞նչ նիշ դրուեցաւ այս շանցուցած քննութիւններուն համար: Բոլոր ճիւղերուն ալ դրօշ եւ որովհետեւ իր ամսական նիշերը շատ բարձր էին, այս դրօշերը այն աստիճան չիջեցուցին միջինը որ չկարենայ անցնիլ, ու, գոր- նականապէս, խնդիրը ցուայի հետեւանք չունեցաւ Բայց ի՞նչ կ'ըսէք վարժունքին: Ես դայթակղական կը գտնեմ: Ինչպէս Դօլէժին նման հաստատութիւն մը, որ տղաց կը սորվեցնէ միջիններ հանել, և որ կը ջանայ անոնց մէջ գիտական ճշգ- ժարութեան հանգէպ յարգանք արթնցը:

ներ, կը ներէ ինքնինքին միջին մը թիւ- րել՝ չափաւոր չափերու տեղ ԶՐՇներ շա- րելով: Ինչ պիտի ըսուէր բնադէտի մը համար, որ տեղի մը միջին բարեխառնու- թիւնը լրուելու պաշտօն բռնեցաւ: Եւ մասեւան մէջտեղ դրօշ աստիճան հաշուէր այն ամէն օրերուն բարեխառնութիւնը՝ ուր չէր կրցած իր գիտողութիւնը կատարել, հիւանդ եղած կամ թէ ջերմաչափը կտա- րած ըլլալուն հետեւանքով:

Այս եղանակը դայթակղութիւն մըն է ոչ միայն մաթեմատիկական և վիճակա- գրական տեսակէտով, այլև ողջմտութեան: Դասարանին առաջինը եղող աշակերտի մը բոլոր քննութեանց դրօշ տոնելու հաւա- նականութիւնը այն աստիճան չնչին է որ դայն ընդունիլը պարզապէս անմտութիւն կ'ըլլայ: Ասկէ դատ մարդ չի հասկնար թէ ինչո՞ւ, եթէ անպատճառ նիշ մը դնել կ'ուզեն չափաւոր չափու մը համար, ճիշդ ամէնէն ցած թիւը կ'ընտրեն: Եթէ, տա- րակցոյի պարագային, մէջտեղի թիւը դրօ- ղուէր, Յի վրայ 5 օրինակի համար, դարձ- եալ՝ մաթեմատիկական ճշգրտութեան տե- սակէտով արդարանալի պիտի չըլլար: սակայն հաւանական խտրութեամբ և գոր-

ծուած սխալը պիտի թեթևեցնէր դոնէ: Ասկէ դատ բացակայ աշակերտին հանդէպ բարոյական չէզոքութեան երեւոյթ մը պիտի ամենէր: Մինչդեռ դրօ դնելը լոկիւայն ընդունել չէ՞ թէ «աշակերտը ամբաստանեալ» մըն է, ինչպէս կ'ըսէր ատենով Պ. Ռօօրտա: Ամբաստանեալէ՝ ալ դէշ, որովհետեւ ամբաստանեալ մը անմեղ կը նկատուի մինչև որ ապացուցութիւն թէ յանցաւոր է. մինչդեռ զպրոցական մը «ի յառաջագունէ» ուրիշ մը կը նկատուի, մինչև որ ապացոյցը տայ թէ արժանի չէ՝ այդ անարդանքին:

Բնութիւնները վերցուելու վրայ են: Բայց ամսական փորձերը պիտի մնան, ու պէտք է որ դրօ դրուի պարզապէս՝ փորձին օրը բացակայ եզոյ աշակերտին: Անգամ մըն ալ կը կրկնեմ, չկատարուած դիտողութեան մը տեղ դրօ դնել, իրապէս միջին թիւ մը խարդախել, աշակերտի մը իրապէս բարոյական փնտս հասցնել կը նշանակէ: Այս եղանակը՝ զայն զործածող հաստատութեան ուղի երկրաչափական հասկացողութեան, ոչ ալ նըբաժնուածեանը պատիւ կը բերէ:

Ներքեջք այս շնորհմիտ համար, ու վե-

րադաւանք մեր ընդունակութեանց:

2. ՇԱՐԺԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐ. — Այսպէս կը կոչեն այն դրութիւնը որով աշակերտ մը կրնայ տաքերը աստիճանի դասերու հետեւիլ դանաշան ճի դերու համար: Այս պէս, աշակերտ մը որ ուսողութեան մէջ դարձոր է և տկար՝ լատիներէնի, թուալանութեան դասը երրորդ կարգին հետ կ'առնէ, իսկ լատիներէնը երկրորդ կարգին հետ: Այս դրութիւնը (խիստ բանաւոր, անշուշտ) կը կիրարկուի կարգ մը նոր դպրոցներու մէջ, բայց գործադրութեան, ժամանակացոյցի, կարգափոխութեան տեսակէտով դժուարութիւններ կը ներկայացնէ: Ինչի այնպէս կը թուի թէ այս դրութեան ան ատեն դիմել պէտք է միայն երբ անկէ աւելի պարզ բնաւ ուրիշ դրութիւն կարելի չըլլայ ընտրել:

3. ՉԴԻԴԱՆԵՌԱԿԱՆ, ԲԱԺԻՆՆԵՐ. — Այս դրութիւնը գրութիւն ունի շատ մը գօլէժներու մէջ, մասնաւորաբար ժընէվինին՝ ուր ունինք դասական, դիտական (real), նարտաբաշխական, մանկավարժական բաժիններ:

և դօլիժին քոնն ի վր արհեստադիտական, արուեստից և արհեստից, առևտրական վարժաբաններ կային:

Սյս պէտքիսովիւնը ընտրութեան կարգիւթիւններ կ'ընծայէ անշուշտ՝ որոնցմէ կարելի է շուտ քաշել մասնաւոր կարողութիւններ դարգայնելու համար: Բայց առոր մէջ խնդիրը աւելի ուսմանց դանադան ուղղութիւններու վրայ է, որոնք դանադան կէտերու կը յանդէն, քան անհատական ընդունակութեանց դարգայման ճամբայ բանալու վրայ: Իւրաքանչիւր բաժնի աշակերտներուն մէջ տեսակ տեսակ ընդունակութիւններ, կ'ըտնենք որոնք իրենց հետեւած բաժնին մէջ չեն հանդիպիր փթթուի իրենց պէտք ունեցած միջոցներուն:

Ուրեմն պէտք է բազմապատկել ընթերցանները: Սակայն, ճշե՛նք յառաջ դալիք վարչական գծաւարտութիւնները, խնդիրը պիտի չլուծուէր ատով: Մէկ կողմէ, այս քաղաքապատկումը որքան ալ մանրամասն լլայ, պիտի չյաջողի երբեք անհատական ընդոր բաղձանքներուն դոհացում տալ: միւս կողմէ, և մանաւանդ, ինչ որ սկիզբը Երեւնք Ծոյց կու տայ որ ընդունակութեանց

խնդիրը ծրարելի խնդիրն աստաններէն մեծապէս դուրս կը պոթիկայ: Ընդունակութիւնը, արդարեւ, չի յատկանշուիր միմիայն ուսմանց կարգ մը ճիւղերու համար նախընտրութեամբ, այլ նաև դանոնք մշակելու ձեւով, աշխատելու կերպով:

4. ԸՆՏՐՈՒԹԵԱՆՑ ԳՐՈՒԹԻՒՆ — Սյս դանադան միջոցները դուրս հակիրճ կերպով քննելինք՝ կէտ մը միայն դոհացում կու տան այն ըղձանքին դոր, ընդունակութեանց դոյութիւնը կը պարտադրէ մեր դաստիարակի ինդճերուն: Ինչպէս ընել որ իւրաքանչիւր մտայն անհատական տիպար դարոցէն քաղէ առաւելագոյն չափով այն օգուտը դոր իրաւունք ունինք ակնկալելու անկէ: Խնդիրը յուսահատական կը թուի: Դպրոցը միջլիւններուն համար Է. դած ըլլալով, պիտի կրնայ երբեք նշատի առնել անհատական տարազոտներ: Ինչ որ այն կարելի չէ ամէն մէկ ալու համար դպրոց մը բանալ:

Սյոդունդերձ պէտք է այս խնդիրը լուծել, որովհետեւ մեր ընկերութեանց մէջ տնհատն է վերջապէս ամէն բան հաւաքականութեան շանուն համար խոհ. պէ՛ք

է որ անհատը կարող ըլլայ կարելի եղածին չափ մեծ արդիւնք տալու:

Ինչպէս ընել ուրեմն իրականացնելու համար այն ինչ որ ասեցիք, բժշկական Միութեան տուած բանախօսութեանս մէջ (1901), կոչած էի «չափու վրայ դպրոց»։ Ու քանի որ այդ բացատրութիւնը կ'արտասանեմ, բացատրութիւն որ ուրիշներու կողմէ յաճախ չ'ուժանեցաւ, պիտի ուղեի թիւրիմացութիւն մը ցրուել, կարծողներ եղան որ «չափու վրայ դպրոց» ըսելով կը հասկնայի դպրոց մը ուր տըղաքը պիտի չափէին... Հազիւ պէտք կայ ըսելու որ այդ բացատրութեամբ կը հասկցուի միայն՝ դպրոց մը որ իւրաքանչիւր տղու մտքի խառնուածքին պատշաճեցուցուած ըլլայ, դպրոց մը որ մտքի ձեւերուն այնքան լաւ յարմարցուած ըլլայ որքան չափու վրայ հաշուած մը կամ կօշիկ մը մարմնին կամ ոտքին։

ԱՅրբ դերձակ մը հազուադէպ մը շինէ — կը գրէի 1905ին — դպիս յաճախորդին հասակին կը յարմարէնէ, և եթէ յաճախորդը գէշ է և կարճահասակ, անոր չափագոնց նեղ հաշիւատ մը չի հարկադրեր

պատրուակելով թէ, ըստ կանոնի, իր հասակին համապատասխան լայնքն է։ Կօշիկները երբ կօշիկ մը շինէ՝ ալիս թուրի մը վրայ ոտքին շրջադիւր կ'առնէ, ու անոր մատնաւոր ձեւերը կը նշանակէ, նոյն իսկ՝ ածելութիւնները։ Գլխարկագործը շինած գլխարկները կը պատշաճեցնէ զանկերու թէ՛ ձեւին և թէ՛ ծաւալին...

Հնդհակառակը, մանկավարժը բոլոր միտքերուն նոյն ձեւով գլխարկ, հագուստ, կօշիկ կը հագցնէ։ Պատրաստի ունի միայն, ու իր դարակները ընարուելիք բնուութիւնը ասորանք չեն պարտենակեր. քանի մը մեծութիւններ կան, իրաւ է, բայց միշտ նոյն ձեւաւորքը։ Սյս պատճառաւ մեր դպրոցներու աշակերտներուն մէջ, կը տեսնենք տ'անկն'ը՝ որոնք իրենց տկար տենչանքներուն և իրենց խնդրական կարողութեանց համեմատաբար չափազանց ընդարձակ ծրագրի մը ծալքերուն մէջ թաղուած են, ու իւրաքանչիւր քաղաքի մէջ գետին քրուռը քղանցքին կը պլուրին շոր ոչ մինչև վեր, ոչ ալ մինչև վար լեցնել կը յաջողին, — մինչդեռ ուրիշներ չափազանց նեղ կարգապահութեան մը մէջ են պարփակուած՝ որ արդելք կ'ըլլայ իրենց խնդրական և բարոյական արժանատի գարգացման, այնպէս որ չեն կրնար

աղատօրէն շարժւում մը ընել առաջիկայ կո-
նակ մը թուցնելու:

Ինչո՞ւ միտքին համար ալ չունենանք
այն յարգանքը զոր՝ կը շոտյլենք մարմ-
նոյն, գլուխին, ոտքերուն...» (*)

Արդ, որովհետեւ կարելի է իւրաքան-
չիւր տղու, կամ իւրաքանչիւր տիպարի
համար գոյրոյ մը ունենալ, չափու վրայ
գոյրոյն ըզձանքը մեծագոյն չափով ի-
րականացնող զրուծիւնը պիտի ըլլայ ա՛յն
որ իւրաքանչիւր աշակերտի թոյլ պիտի
տայ ամէնէն աւելի աղատօրէն խմբելու
իր մասնաւոր ընդունակութեանց զարգաց-
ման նպատակով տարրերը: Այդ զրուծիւ-
նը՝ ընտրութեանց զրուծիւնն է:

Վերջին ատեններս, դանազան կողմերէ
դոյն ջատագովել սկսան: Ու կը կարծեմ
թէ աւագայի զրուծիւնը պիտի ըլլայ ան:

Ահաւասիկ, երկու խօսքով, ի՞նչպէս կ'ե-
րեւոյնքեմ անոր կազմակերպութիւնը Գո-
լէթի բարձրագոյն դասարաններուն համար
մասնաւորապէս. նախ և առաջ, նշանակե-

(*) Psychologie de l'enfant, Geneve, p. 73

լի կերպով պահպանել շարաթական սլա-
տաւորիչ ժամերու թիւը, ինչ որ հնարա-
ւորութիւն պիտի տար զանազան բաղակ-
ցութիւններ ընելու: Շարաթական քսան
ժամ ըսենք: Ֆրանսական լիսէներուն մէջ
ընդունուած թիւն է ասիկա, և կարծեմ
թէ կատարելապէս բաւարար է: Այս դա-
սածամբուն զրեթէ կէսը բոլոր աշակերտ-
ներուն հասարակայ ըլլայ, վերապահուած՝
նուազագոյն ծրագրի ուսուցման, իւրաքան-
չիւր ճիւղի տարրերուն կամ հիմնական
ծանօթութեանց: Մնացեալ տասը ժամերն
ալ, զորս իւրաքանչիւր աշակերտ սլա-
տաւոր պիտի ըլլայ առնել, ազատ պիտի
ըլլայ ընդհանուր ժամանակացոյցին մէջ
զտնուած ճիւղերէն ընտրել և բաղակցել ըստ
հաճոյս, (ինչպէս կ'ըլլայ համալսարաննե-
րուն մէջ): Այս աղատօրէն ընտրուած դա-
սերը պիտի ամբողջացնեն ընդհանուրին
տրուա՝ դասախօսութիւնները, կամ մաս-
նաւոր ուսումները, կամ նաև կարգ մը
ճիւղեր խորացնելու ծառայող հրահանգու-
մի դասերը:

Մանրամասնութեանց մէջ պիտի չմըտ-
նեմ հոս. կը բաւէ ձեռնհաս մարդոց ու-
շադրութիւնը հրաւիրել այս զրուծեան ըս-

կղերանքին վրայ: (*)

Պիտի առարկութ՞ որ այս ծրագիրը ան-
կատար կը թողու ընդհանուր դադարացումը:
Ընդհանուր դադարացում: Ծանեկան և քիչ
մը շփոթ խնդիր մըն է այդ՝ արժանի
լնքնիրեն համար նկատել անուշաբան Զեմ
լքնար այդ բանը ընելու մասին խորհել
այս իրիկուն: Դիտե՛նք որ այս ԸՆԴՀԱ-
ՆՈՒՐ ԶԱՐԳԱՅՈՒՄ բացատրութիւնը ի-
րարմէ քիչ մը տարբեր երկու իմաստներ
կու տայ. ոմանց համար ընդհանուր դար-

(*) Պիտի ուղէի սակայն դիտել տալ որ դասե-
րոս Թոքին նուազա՛յն թողլ պիտի տար անհատա-
կան աշխատութեանց առելի կարեւորութիւն ընձա-
յելու: Սեր Գ. Լ. մեկուն մէջ աշխատութեան մեծ սը-
րահներ գտնուելու էին՝ մատենադարաններով, բառա-
բաններով, հասարակական կեանքով, որոնցմէ աշա-
կերանները կարճն են երթալ տղատորէն օգտուել:
Մասնաւոր ուսուցիչի մը յանձնուած պիտի ըլլար
այդ մաս նստարանը, իսկ աշխատողներուն տալու
համար՝ աւանց ուղած խորհուրդները եւ ուղղութիւն-
ները: Նոս պատմականքն կրնար իրենց տան մէջ
անհատական արդիւնաւոր աշխատութեան անհրա-
ժեշտ հանդարտութիւնը գտնել. բնական պիտի ըլ-
լար որ դարձը անոնց լայնորէն աստիճանաւոր-
օրէն տար:

դադարմը այն նուազա՛յն ծանօթութիւննե-
րն են որոնք պարզապէս մարդ մը պէտք է
որ տեսնուայ, նուազա՛յն անհրաժեշտը՝
որպէսզի ինքզինքը չափազանց օտար չըզ-
գայ երբ իր մասնագիտութիւնէն դուրս ել-
լէ: Միւսներուն համար, ընդհանուր դար-
դադարմը՝ դադարացումն է մտքին բոլոր պաշ-
տօններուն. այնքան խորհելու և քննադատե-
լու պաշտօններն ո՛րքան երեւակայու-
թեան, լեզուի, դեղեցկագիտական զբաղում-
ներու նայլո: Սյս պարագային լաւա-
զայն պիտի ըլլար ըսել. «իմացական դար-
դադարմ»:

Սըդ, ընտրութեանց զբաղմունքը ընդհա-
նուր դարդացման այս երկու ըմբռնումներէն
ոչ մէկուն հետ և կը հասցնէ: Նախատես-
ուած նուազա՛յն ծրագիրը կ'աւրահովէ հա-
սարակաց ծանօթութիւնները որոնք պէտք է
որ տեսնուի մը հոգեկան կապ կազմեն՝
միեւնոյն միջավայրի մը և միեւնոյն սերուն-
դի մը մաշտոց միջեւ (Զգե՛ցէք որ կա-
րելի է դիտարանել այն հարցին վրայ թէ
իրօք «դպրոցական» ծանօթութիւնները կը
կազմեն այս հասարակաց ստացուածքն
էականը. թէ այդ հոգեկան կապը կա-
խում չունի՞ ունի՞ «ոչ» դպրոցական ձա-

նօթութիւններէ, ստացուած՝ օլը օլին, թերթերու և ղերքերու ընթերցումէն, թատրոնէն, խօսակցութիւններէն ևայլն: Բայց թողունք առայժմ առիկա):

Մասնաւոր ընդունակութեանց դարգացումն ալ չի կնասեր իմացական զարգացման: Որովհետեւ խելքը, այսինքն, նոր խնդիրներ լուծելու, վարկածներ երեւակայելու, այդ վարկածները ստուգելու կարողութիւնը՝ միաւրին ըրտը ձեռնարկներուն խորը նոյն ձեռով կը դառնուի: Այնքան խելք պէտք է լատիններէն կտոր մը թարգմանելու համար որքան երկրաչափութեան խնդիր մը լուծելու համար: Միմիայն նիւթէն կը փոխուին՝ որոնց վրայ և որոնցմով խելքը կ'աշխատի: Բայց խելքին յօրինւածքը նոյնն է երկու պարագաներուն մէջ ալ:

Յաճախ այնպէս կը կարծուի, — ու պէտք է ջրուել այդ նախապաշարումը, որ շատ մը խելացի մատուց մտքին մէջ արմատացած է — թէ կարգ մը ճիւղեր մասնաւոր գորութիւն մը ունին մտային կարգ մը կարողութիւններու զարգացման իբր ագգահ. այսպէս՝ թէ ուսողութիւնը կը դարգացնէ արամաբանութիւնը, շարադրութիւնը՝

երեւակայութիւնը, բնական դիտութիւնները՝ դիտողութիւնը, ևայլն: Բայց դիտողութիւնը, երեւակայութիւնը, արամաբանութիւնը ամէն բանի կը միջամտեն: Խիստ մեծ ճշգրտութեան պէտք չկա՞յ առանց հակասութեան շղթայելու համար վէպի մը կամ թատերգութեան մը իրադարձութիւնները, ու երեւակայութիւնը առաջնակարգ դեր մը չի՞ խաղար ուսողութեան մէջ:

Ճշմարտութիւնը այն է որ ամէն անհատ հաւասար չափով ընդունակ չէ այս դանազան կալուածներուն մէջ իր խելքը ցոյց տալու: Այդ խելքը, որ նոյնն է ամէնուն քով եթէ յօրինուածքին խորը քննելու ըլլանք, այսինչ անհատը զայն միմիայն դրական խնդիրներու պիտի կըրնայ գործածել, այսինչ անհատը՝ բանաիրական խնդիրներու միայն, երբորդ ուր դրահաշուական խնդիրներու լոյնը համար: Զենք գիտեր, բայց իրողութիւնը մեջտեղն է, ու առիկա՝ մանաւանդ կարեւոր է այս իրիկուն մեղի համար: Այս ճիւղերէն իւրաքանչիւրը յարմար միջավայրի մը պէս է իմացական պաշտօնները դործունէութեան մէջ դնելու: Հանրի Բուանքառէն արկածախնդրական վէպ մը ուղեցէ՛ք

որ գրէ. անմիջապէս իր ամէնէն փայլուն
կարողութիւնները կարծես պիտի անգամա-
լուծուին: Ուզեցէ՛ք Զօլայէ մը որ իր ան-
խոնջ յարատեւութիւնը ի սպաս դնէ ե-
ռանկիւնաչափութեան խնդիրը մը լուծման.
ձախտղանքը ստոյգ պիտի ըլլայ: Ստիկա
պիտի նմանէր էակներէն պահանջելու որ
շարժին այն տեսակ միջավայրերու մէջ
որոնց համար եղած էին: Ընդունակութիւն-
ները կը ներկայանան հոս իբր մասնա-
ւոր միջավայրի մը պատշաճած գործարան-
ներ: Զուկ մը չի կրնար ցամաքին վրայ
լողալ, ինչպէս ճաղարը չի կրնար վազել
ջուրին վրայ: Եւ սակայն լողալու և վա-
զելու պաշտօնը երկու պարագաներուն մէջ
ալ նոյնն է.—տեղաշարժութիւնը: Սակայն
միջավայրերուն համեմատ՝ մասնաւոր ընդու-
նակութիւններ անհրաժեշտ են զայն կա-
տարելու համար:

Մեր աղաքն ալ իրենց խելքը՝ զայն
շարժման միելու նպատակով միջավայրի
մը մէջ՝ միայն կրնան գործածել: Կը տես-
նենք ուրեմն որ ընտրութեանց դրութեան
պէս դրութիւն մը, որ կը յարգէ ընդու-
նակութիւնները և անոնց դժուրեւեռակամու-
թիւնները, հետեւ իմացական դարգացման

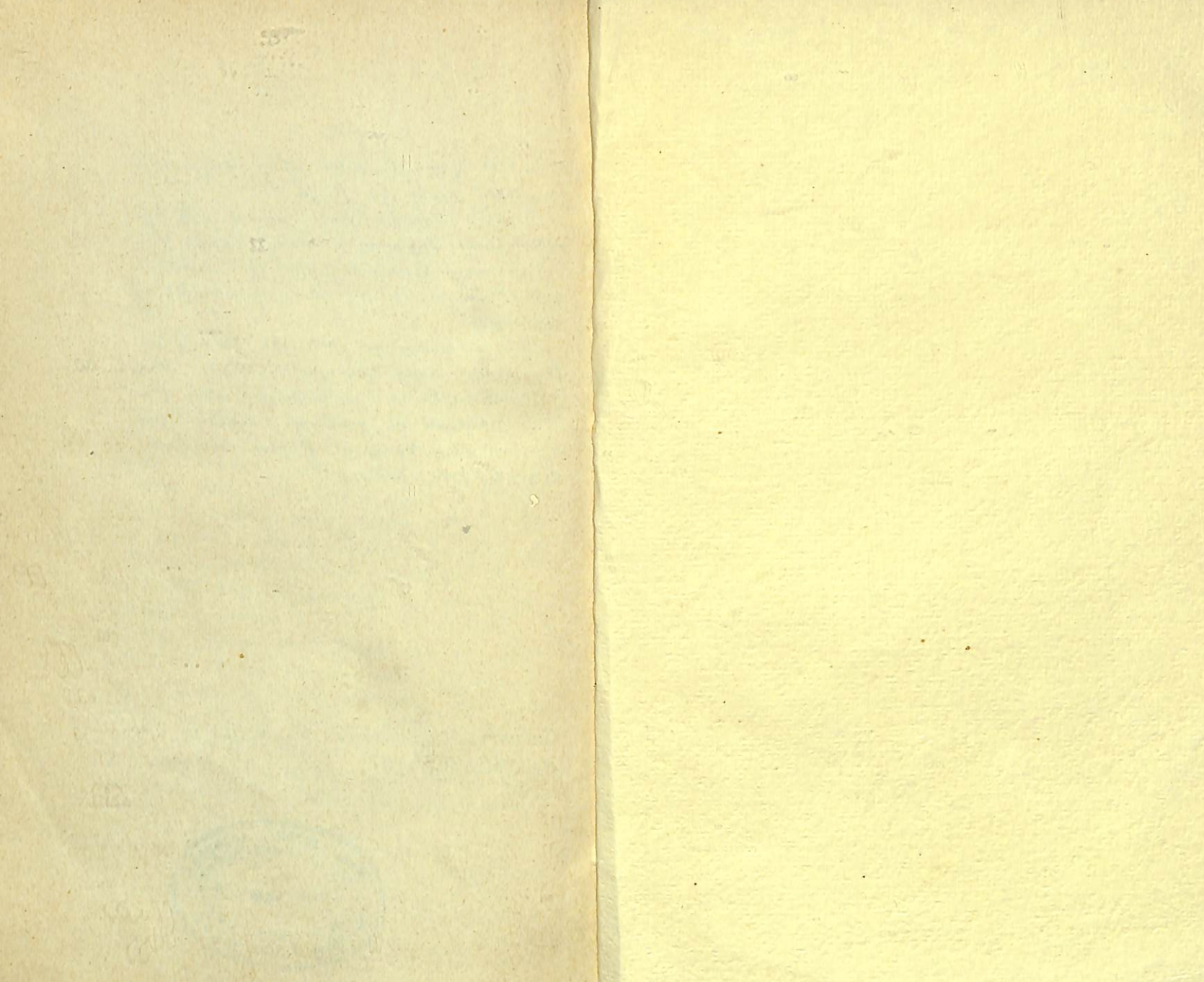
միտակէ՛ք՝ ընդհակառակը անոր անհրաժեշտ
պայմանը ըլլալ կը թաւի:

Կարելի եղածին չափ շուտով այդ նը-
պատակով միջավայրը ստեղծենք, որ թոյլ
պիտի տայ իւրաքանչիւրին՝ իր առաւելա-
գոյնը տալու, և իր անհատականութիւնը
փթթելու:

Եւ չմոռնանք որ անհատին համար աշ-
խատելով, անոր կարողութիւնները, անոր
ինքնատուութիւնը դարդացնելով, անոր թա-
քուն ուժերն ու դանձերը արժեւորելով,
կ'աշխատինք նաեւ, ու թերեւ մասնաւոր,
ընկերութեան համար:

Comment diagnostiquer les aptitudes chez
les écoliers. Paris.





1p ւֆ Ծ

2013

ՀՀ Ազգային գրադարան

2421



NL0051418

