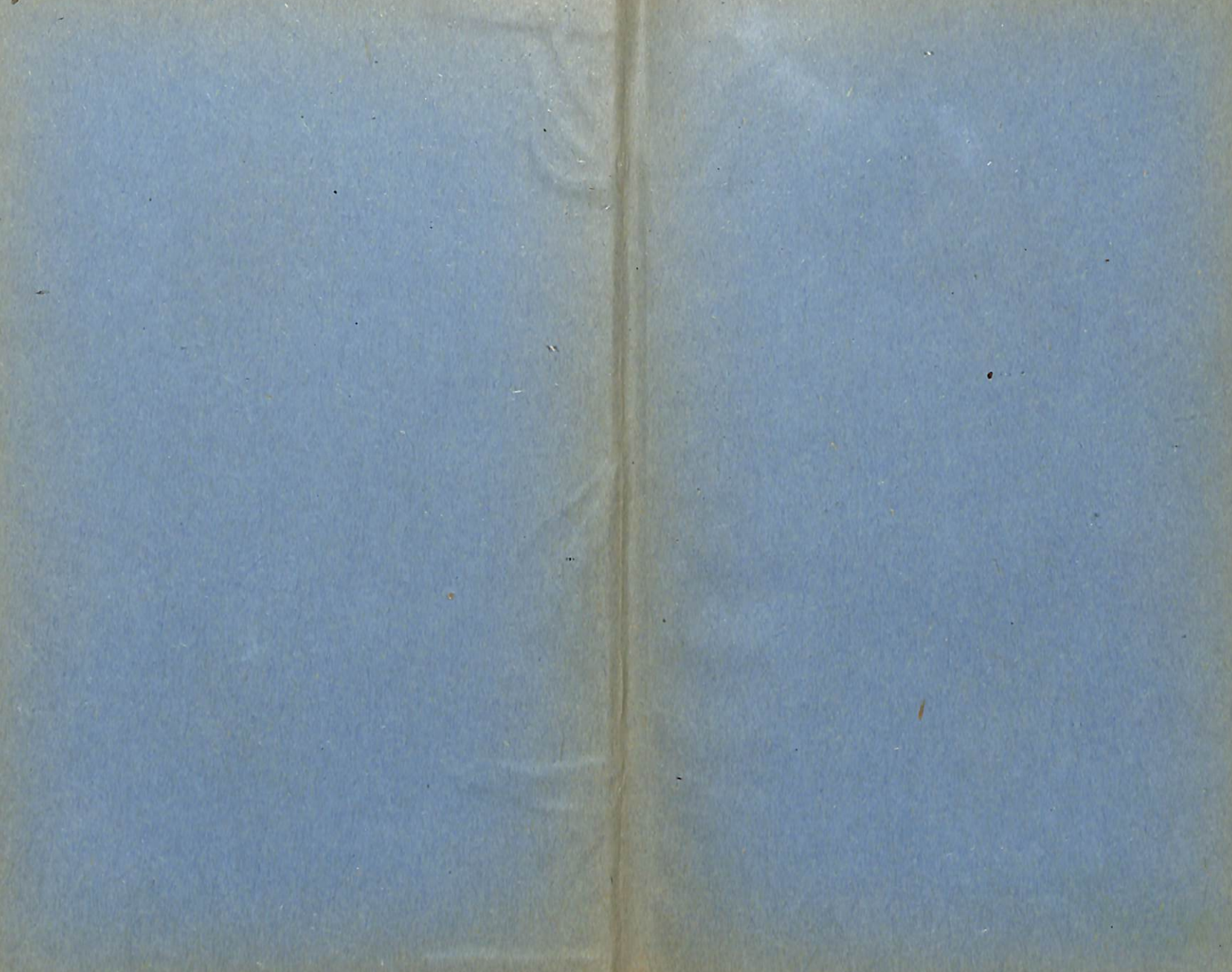


371

U-61



1 MAR 2010

Կ. ՍՄԻՐՆՈՎ

ԴԱՐՆԹԱՅ ՄԱՆԿԱԿԱՆ ՈՐԺՈՒԹԵԱՆ

Ռուսերենից թարգմանեց
Ա. ԳԵՐԱՍԻՄԵԱՆ.

1 9 1 1

Տպարան Ս. Ամենափրկիչ վանաց
ՋՈՒՂԱ—ՍԳԱՀԱՆ

371
4-61

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԵԱՆ ԴԵՍԸՆԹԱՑ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆ ԵՒ ԸՆԴՀ. ԴԻԴԱԿՏԻԿԱ.

Կ. ՍՄԻՐՆՈՎԻ

Երկրորդ հրատարակութիւնից
(վերամշակուած ու լրացուած)

Քարգմանեց

Ա. ԳԵՐԱՍԻՄԵԱՆ.

Գինն է 3 դրամ
կամ 60 կոպէկ.

1911

Տպարան Ս. Ամենափրկիչ Վանաց

ՋՈՒՂԱ.—ՍՊԱՀԱՆ

10 1 AUG 2013

46 054

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ
ՔՐԻՄԻՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՒՄԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅԱՆ
ԳՐԱԴԱՐԱՆ

ՔՐԻՄԻՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՒՄԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅԱՆ
ԳՐԱԴԱՐԱՆ

ՔՐԻՄԻՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՒՄԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅԱՆ
ԳՐԱԴԱՐԱՆ



62124-67

Բնագիրը թույլատրուած է գր-
լաքննութեամբ: Մոսկուա, 21 Փե-
տրուարի, 1903 թ.

ԵՐԿՈՒ ԽՕՍ-Բ

Ռուս. Լուս. Մինիստր. Ուսումն. կորհրդի
կողմից թույլատրուած է սոյն դասագիրքը գործ
ածել իբրեւ ձեռնարկ Ռուսաստանի բոլոր այն դըպ-
րոցներում, ուր աւանդուած է մանկավարժութիւն
Գրքիս առաւելութիւններից մէկն էլ այն է,
որ մանկավարժական տեսութիւններին ու օրէնք-
ներին զուգընթաց պարզուած են հոգեբանութեան
ու տրամաբանութեան անհրաժեշտ հիմունքները:
Այս հանգամանքը մեծ դիւրութիւն կը տայ հայ-
կական այն դպրոցներին, որոնք հնարաւորութիւն
չունին մանկավարժութեան դասերին կից յատուկ
ժամեր յատկացնելու հոգեբանութեան ու տրամա-
բանութեան ուսուցմանը:

Սոյն դասագիրքը յարմար է ոչ միայն դըպ-
րոցական դասաւանդութեան համար, այլ նաեւ իր-
րեւ ուղեցոյց ծնողներին՝ ընտանեկան դաստիարա-
կութեան համար:

Գալով թարգմանութեանը՝ պիտի ասենք, որ
հայ լեզուի տեխնիքական բառերի պակասութիւնն
ու անկերպարան վիճակը խիստ մեծ արգելքներ
են մտքերի սեղմ ու պարզ արտայայտութեան հա-
մար: Այդ անյարմարութիւններից մասամբ ազատ-
ւելու համար՝ ջանացել ենք հայերէնի ոգուն հա-
մաձայն՝ կազմել մի քանի նոր բառեր և հոմանիշ-
ների նշանակութիւնը զանազանաւորել. օր.՝ տե-
ղայնացում, բնայարմարութիւն, զգայութիւն և
զգացողութիւն, յուշ և յիշողութիւն, դատողու-
թիւն և դատողականութիւն, մտածողութիւն և

մտածողականութիւն, բովանդակութիւն ու ծա-
ւալ կային, որոնց ինչ իմաստով դորժ ածուած լի-
նելը չիւրիւն է ստուգել:

Թէ որքան է յաջողուել հեղինակի մտքերի
ճշգրիտ ու պարզ թարգմանը լինել, այդ թող որո-
շէ անաչառ ընթերցողը:

Պարտք ենք համարում յիշել նաև, որ արեւ
ենք մի քանի աննշան փոփոխութիւններ ու կըր-
ծատուձներ:

ԹԱՐԳՄԱՆԻՉ

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹԻՒՆ

ՆԵՐԱՄՈՒԹԻՒՆ: Մանկավարժութիւն. հաս-
կացողութիւն դրա մասին: Հասկացողութիւն դաս-
տիարակութեան մասին: Դաստիարակութեան կա-
րևորութիւնը և մանկավարժական գործունէու-
թեան նախապատրաստուելու անհրաժեշտութիւնը:
Նախապատրաստութեան միջոցներ պրակտիկա և
թէօրիա: Մանկավարժութեան ստորաբաժանումը:
Մանկավարժութեան սոյն կուրսի բովանդակու-
թեան սահմանափակումը ընտանեկան նախնական
դաստիարակութեան և նախնական դպրոցի ու-
սուցման պահանջներով: Նախնական դպրոցի նը-
պատակը: Մանկավարժութեան սոյն կուրսի բո-
վանդակութիւնն ու կազմը:

ա. բաժին. ԱՇՍԿԵՐՏ

Դաստիարակ-ուսուցիչը անհրաժեշտօրէն ծա-
նօթանալու է մարդկային ընտելեան զիտական տե-
ղեկութիւններին: Մարդու ընտելեան մասին ե-
ղած տեղեկութիւնների աղբիւրներ՝ իբրև հիմք
մանկավարժութեան ու դաստիարակութեան: Դի-
տողութիւն և ինքնագիտողութիւն:

ՄԱՐԴՈՒ ՀՈԳԵԿԱՆ ԲՆՈՒԹԻՒՆԸ: Հոգեկան
և ֆիզիքական երևոյթների տարբերութիւնը. հո-
գու և մարմնի կապը:

ՀՈԳԵԿԱՆ ԿԵԱՆՔԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՊԱՅՄԱՆ-
ՆԵՐԸ: ՆԵԱՐԴԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒԹԻՒՆ: Նրա
գործունէութիւնը, զարգացումն ու ամրապըն-
չումը:

ԳԻՏԱԿՑՈՒԹԻՒՆ ԵՒ ՈՒՇԱԴՐՈՒԹԻՒՆ: Հասկացողութիւն գիտակցութեան և ուշադրութեան մասին: Ուշադրութեան տեսակները: Պատմութեան առաջ գնացող պայմանները: Անուշադրութեան պատճառները: Այսինքն ուշադրութեան զարգացումը:

ՀՈԳԵԿԱՆ ԿԵՍԵՔԻ ԵՐԵՒՈՅԹԵՆԵՐԸ

ՀՈԳՈՒ ԳԻՏԱԿՑՈՒԹԻՒՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՐՈՒԹԻՒՆԸ: ԶԳՍՆՈՂՈՒԹԻՒՆ: Հասկացողութիւն զրա մասին: Զգացողութիւնների կազմուելու պրոցեսը: Զգացողութեան առաջանալու պայմանները: Զգացողութիւնների բովանդակութիւնն և ոլոր: Զգացողութիւնների տեղայնացումը (լոկալիզացիա): Ըմբռնում: Երկխոսների զգացողութեանց առանձնաշատկութիւնները: Զգացողութեան տեսակները: Զգացողութիւնների նշանակութիւնը մարդու հոգեկան կեանքում: Զգացողութիւնների ուսուցիչ արուած մանկավարժական հետեւութիւններ:

ՄՏԱՊԱՏԿԵՐ: Հասկացողութիւն զրա մասին: Մտապատկերների պարզութեան ու ճշտութեան պայմանները: Մտապատկերների կապակցութիւնը (ասոցիացիա): Կապակցութեան օրէնքները: Կապակցութեան օրէնքների կիրառումը ուսուցման գործում:

ՅԻՇՈՂՈՒԹԻՒՆ: Հասկացողութիւն յիշողութեան և յուշի մասին: Յիշողութեան առաջնայնությունը: Յիշողութիւնը կատարելագործելու պայմանները և մանկավարժական հետեւութիւններ: Մոռացման պատճառները:

ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԵՐԵՒԱԿԱՑՈՒԹԻՒՆ

(Ֆանտազիա): Հասկացողութիւն զրա մասին: Ստեղծագործական երեւակայութեան ձեւերը: Պատմութեան և արտիստ երեւակայութիւն: Երեւակայութեան նշանակութիւնը: Երեւակայութեան կանոնաւոր զարգացման միջոցներ:

ԴՍՏՈՂՈՒԹԻՒՆ ԵՒ ՄՏԱԾՈՒԹԻՒՆ: Հասկացողութիւն. սրա կազմելու պրոցեսը: Տրամաբանական հասկացողութիւններ: Տրամաբանական հասկացողութեան որոշումը: Միակի և ընդհանուր, թանձրացեալ ու վերացական հասկացողութիւններ: Հասկացողութիւնների բովանդակութիւնն ու ծաւալը: Հասկացողութեան բովանդակութեան ու ծաւալի յարաբերութիւնը: Որոշում և բաժանում:

ԴՍՏՈՂՈՒԹԻՒՆ: Հասկացողութիւն զրա մասին: Դատողութեան կազմուելու պրոցեսը: Դատողութեան ենթական ու ստորոգեալը: Դատողութիւնների նշանակութիւնը: Դատողութեան տեսակները:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹԻՒՆ: Հասկացողութիւն զրա մասին: Եզրակացութիւնների տեսակները: Սիլլոգիզմ: Սիլլոգիզմի նշանակութիւնը և նրա պատահական սխալները: Մակածութիւն կամ ինդուկցիա: Ինդուկցիայի նշանակութիւնը և հնարաւոր սխալներ: Անալոգիա: Անալոգիայի գործածութիւնը և հնարաւոր սխալներ: Դատողականութեան գործունէութեան նշանակութիւնը մարդու հոգեկան կեանքի մէջ: Մտածողութեան կանոնաւոր զարգացման անհրաժեշտութիւնը, և զարգացման միջոցներ:

Մտադիրտակցական գործունէութեան զարգացման ընդհանուր տեսութիւն: Լեզուն ու նրա զարգացումը: Երեխաների լեզուի զարգացումը: Լեզուն զարգացնելու միջոցներ:

ԶԳԱՑՈՒՄՆԵՐ: Հասկացողութիւն դրանց մասին: Զգացումների տարբերութիւնը զգացողութիւնից: Զգացումների նշանակութիւնը մարդու կեանքի մէջ: Զգացումների բազմապիսութիւնը: Զգացումների զարգացումը: Մանկական զգացումների առանձնայատկութիւնները: Զգացումների դաստիարակութիւնը:

Վախ. բարկութիւն. ծանծրոյթ:

Գեղագիտական զգացումներ: Հասկացողութիւն դրանց մասին: Գեղագիտական ընդունակութեան զարգացումը:

Բարոյական զգացումներ: Համակրական զգացումներ: Հասկացողութիւն դրանց մասին: Դրանց տեսակները: Բարոյական ու համակրական զգացումների նշանակութիւնը: Դրանց զարգացման միջոցները:

ԿԱՄՔ: Հասկացողութիւն դրա մասին: Կամքի գործունէութեան հիմքերը. մղումներ, ձգտումներ և ցանկութիւններ: Կամքի գործունէութեան պրոցեսը: Կամքի զարգացումն ու զարգացման միջոցները:

Սովորութիւն. առաջանալն ու հասկացողութիւն դրա մասին: Սովորութեան մանկավարժական նշանակութիւնը: Լաւ սովորութիւններ մշակելու և վատերը ոչնչացնելու միջոցներ: Բնասութիւն:

Տեսութեամբներ: Հասկացողութիւն դրանց մասին: Դրանց տեսակները: Մանկական բնութեան առանձնայատկութիւնները:

բ. ՈՒՍՈՒՑԻՉ

Ուսուցչի պաշտօնի նշանակութիւնը ընդհանրապէս, գիւղական նախնական դպրոցինը մասնաւորապէս: Ուսուցչութեան կոչումն Ուսուցչի առանձին յատկութեանց անհրաժեշտութիւնը:

Ուսուցչի մտաւոր յատկութիւնները: Ուսուցչի մտաւոր զարգացումն ու հեղինակաւորութիւնը: Մասնագիտական պատրաստութիւն ուսուցչութեան համար: Խնքնակրթութիւն. նրա անհրաժեշտութիւնը և միջոցները:

Ուսուցչի բարոյական յատկութիւնները: Բարոյական համոզումների հասունութիւնն ու ամրութիւնը: Ուսուցչի անձնական բարոյական յատկութիւնները: Ուսուցչի վերաբերմունքը դէպի երեխաները և դպրոցը: Ուսուցչի արտաքինը:

Ուսուցչի վերաբերմունքը դէպի գիւղական հասարակութիւնը:

գ. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ

Դաստիարակիչ ուսուցման անհրաժեշտութիւնը նախնական դպրոցում:

Ի՞նչ սովորեցնել դպրոցում: Նախնական դպրոցի դասընթացի կազմութիւնը:

Ի՞նչպէս սովորեցնել նախնական դպրոցում: Ուսուցման սկզբունքները:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐ: Մեթոդի անհրաժեշտութիւնը ուսուցանելիս: Դիզակտիքական մեթոդ: Անալիտիք (վերլուծական) մեթոդ, հասկացողութիւն դրա մասին: Սինտիք (համադրական) մեթոդ, հասկացողութիւն դրա մասին: Վերլուծութեան ու համադրութեան կիրարկումը, ուսուցման գործում: Գեներալիք մեթոդ:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԶԵԻՆԵՐ: Հասկացողութիւն դրանց մասին և նրանց տեսակները: Բացատրական և հարցուպատասխանական ձևերի համեմատական արժէքները: Ընդհանուր ցուցմունքներ դրանց գործածութեան վերաբերմամբ: Պահանջներ բացատրական և հարցուպատասխանական ձևերից: Կանոններ հարցերի վերաբերմամբ: Ուսուցիչների հարցերի համար նախապատրաստուելու անհրաժեշտութիւնը: Կանոններ պատասխանների վերաբերմամբ: Խմբական պատասխաններ:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐ: հասկացողութիւն դրանց մասին: Բաժանում:

ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐ ՀԱՂՈՐԴԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐ: Ցոյց տալը, ցոյց տալու կանոններ: Օրինակելի գործողութիւններ: Կանոններ օրինակելի գործողութեանց համար: Պատմողութիւն, պահանջներ պատմողութիւնից: Նկարագրութիւն և նրա գործածութիւնը: Բացատրութիւն: Բացատրութեան կանոնները: Յօրինում, յօրինման կանոնները:

ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԸ ԱՄՐԱՊԵՂՈՂ ՄԻՋՈՑՆԵՐ: Անդիր անել ու նրա կանոնները: Կրկնողութիւն, կրկնողութեան կանոնները: Վարժութիւններ:

վարժութիւններ նախնական դպրոցում: Խնդիրներ, նրանց նշանակութիւնը, տեսակները: Պահանջներ խնդիրներին նկատմամբ, խնդիրներ ուղղելը:

ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿԱՐԳԱՊԱՀՈՒԹԻՒՆ: Հասկացողութիւն դրա մասին, դրա էութիւնը և նշանակութիւնը: Կարգապահութեան ընայարմարութիւնը: Միջոցներ կարգապահութեան համար: Պարզներ, դրանց որպիսութիւնն, տեսակներն ու նշանակութիւնը: Պատիժներ, պատիժները գործադրելու կանոններ: Պատիժների տեսակները:

Դ. ԴՊՐՈՑ (Դպրոցագիտութիւն)

Դպրոցի ներքին ու արտաքին կանոնաւոր կազմակերպութեան անհրաժեշտութիւնը:

ԴՊՐՈՑԻ ԱՐՏԱՔԻՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹԻՒՆԸ: Հասկացողութիւն դրա մասին և նրա մասին և՛ զած տեղեկութիւնների անհրաժեշտութիւնը ուսուցչի համար: Դպրոցի տեղը: Դպրոցական շէնք, դրա յատակապիծը: Բնակելի սենեակների ու դասարանների չափը: Օգաւէտում, լուսաւորութիւն, ջնուցում, մաքրութիւն: Զուր, ուտելիք: Մանկական խաղեր: Պարտէզ ու բանջարանոց: Դասարանի կառուարումը՝ կարասի, դրասեղաններ, դրատախտակներ: Դասական պիտոյքներ: Դրադարան:

ԴՊՐՈՑԻ ՆԵՐՔԻՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹԻՒՆԸ: Հասկացողութիւն դրա մասին: ա) Ուսումնական մաս, երեխաների դպրոց ընդունուելը և ուսման

սկիզբը: Դասերի օրագրութիւնը: Աշակերտներին
հարցաքննելը:

բ) Բարոյական-դաստիարակչական մաս:

գ) Հաշուական մաս:



Ն Ե Ր Ա Ծ Ո Ւ Թ Ի Ի Ն

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆ. ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹԻՒՆ
ԴՐԱՄԱՍԻՆ: «Պեգազոզիկա» (մանկավարժու-
թիւն) բառը յունական ծագում ունի, որը
հայերէն նշանակում է մանկասածուքիւն,
կամ մանուկների ղեկավարութիւն: Հին
Յունաստանում պեգազոզ անունում էին
այն ստրուկներին, որոնք երեխաների հա-
մար՝ սկսած նրանց 7 տարեկան հասակից,
կատարում էին խնամակալի (լուլէ) կամ
դաստիարակի պաշտօն: Ներկայումս ման-
կավարժ կոչւում են այն անձինք, որոնք
զբաղւում են մատաղ սերնդի դաստիարա-
կութեան գործով, իսկ մանկավարժութիւն
կոչւում է դաստիարակութեան գիտութիւնը,
այսինքն սիստեմը այն գիտական տեղեկու-
թիւնների ու կանոնների, որոնց զիտենալը
և գործադրութիւնը անհրաժեշտ է՝ կրթական
գործը կանոնաւոր առաջ տանելու համար:

ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹԻՒՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԵԱՆ ՄԱ-
ՍԻՆ: Դաստիարակութիւն ասելով հասկա-
ցւում է դաստիարակի գիտակցական և որոշ
յատակագծով տարուող ազդեցութիւնը սանի
վրայ՝ օգնելու համար վերջինիս՝ հասնելու

զարգացման այն աստիճանին, որի վրայ նա զգար իւր մարդկային կուռմը և ունենար ցանկութիւն և ոյժ իրագործելու կեանքի մէջ: Այս օգնութեան համար՝ 1. պիտի հաղորդուին կեանքի և ինքնազարգացման համար անհրաժեշտ գիտելիքներ ու սովորոյթներ. 2. որ գլխաւորն է, պէտք է նպաստել բոլոր ոյժերի կանոնաւոր զարգացմանը, թէ ոգեկան, թէ ֆիզիքական: Միայն այս դէպքում մարդ կը կարողանայ իրան հաղորդուած գիտելիքներն ու հասկացողութիւնները կիրարկել, ձեռք բերել նոր գիտելիքներ և յետ մղել բազմատեսակ արգելքներ՝ հասնելու համար իւր նպատակներին և իրականացնելու համար իւր կոչումը:

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԵԱՆ ԿԱՐԵԻՈՐՈՒԹԻՒՆԸ ե՛ի ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԷՈՒԹԵԱՆ ՆԱԽԱՊԱՏՐԱՍՏՈՒԵԼՈՒ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹԻՒՆԸ: Դաստիարակութիւնը ահագին նշանակութիւն ունի մարդու կեանքի մէջ: Ազգերի պատմութիւնը և ամենօրեայ փորձը հաստատում են, որ մարդ մտնելով ինքնուրոյն կեանքի մէջ՝ գնում է ընդհանրապէս այն ուղղութեամբ, որը տրուած է նրան դաստիարարականութեան միջոցին: Հասարակութեան մէկ մասի ազնիւ և օգտակար գործունէութիւնը,

միւս մասի ունայն և անօգուտ գոյութիւնը մեծ մասամբ այս կամ այն ձևի դաստիարակութեան ուղիղ հետևանքն է: Այս պատճառով հասակաւորների պարտականութիւնն է հոգալ երեխաների կանոնաւոր դաստիարակութեան մասին: Այս պարտականութիւնը այնքան մեծ է, որքան մէկը մարդկային արժանիքի մասին ունի բարձր հայեացք: Հետևաբար նրանք, որ վարելու են դաստիարակութեան գործը, պիտի լրջօրէն պատրաստուեն դրա համար, որպէսզի կարողանան խելացիօրէն իրագործել այս բարձր պարտականութիւնը: Մանաւանդ այսպիսի լրջմիտ պատրաստականութիւն անհրաժեշտ է կնոջ համար: Կինը, հէնց իւր բնութեամբ իւր, երեխաների առաջին և գլխաւոր դաստիարակն է. նրանցից մանուկները ստանում են ամենահիմնական ու հաստատուն ազգեցութիւններ, որոնք ուղղութիւն են տալիս նրանց լեռնագայ, համարեա, ամբողջ կեանքին: Հետևաբար կնոջ կրթութեան մէջ դաստիարակական գործի համար պատրաստուելը կազմում է դրա ամենատեսական ու անհրաժեշտ մասը:

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԷՈՒԹԵԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐ.— ՊՐԱԿՏԻԿԱ ԵՒ ԹԷՕՐԻԱ:

Իւրաքանչիւր գործ պահանջում է հա-

մապատասխան գիտելիքներ: Գիտելիքները ձեռք են բերւում երկու ճանապարհով՝ փորձով և գիտութիւնով, ուրիշ խօսքով՝ պրակտիկայով և թէօրիայով: Օր.՝ երկար նստելուց ցրտութիւն զգալով՝ ես սկսում եմ քայլել՝ տաքանալու համար: Այս գիտելիքը—որ շարժողութիւնը բարձրացնում է մարմնի բարեխառնութիւնը, կարող եմ ձեռք բերել անձնական փորձով և ուրիշ անձերի վկայութիւնից. բայց դա կարելի է ձեռք բերել և՛ գիտութիւնից, որը հիմնուած մարդկային մարմնակազմի ուսումնասիրութեան վրայ՝ մեզ սովորեցնում է, թէ ինչպէս մկանային շարժումները արագացնում են արեան շրջանառութիւնը և բարձրացնում բարեխառնութիւնը մարմնի մէջ: Առաջին գիտելիքները կոչւում են փորձառական (էմպիրիկ), իսկ երկրորդները՝ զիսական:

Դիւրին է նկատել, որ առաջին կարգի գիտելիքները բաւական չեն դաստիարակչական գործունէութեան համար: Սրանով չի կարող լինել գիտակցութիւն և կայունութիւն դաստիարակչական գործողութիւնների մէջ: Դաստիարակը գործ կ'ածէ այս կամ այն ձևը, որովհետև այդպէս են վարւում ուրիշները, որովհետև ինքն էլ այդպէս էր

անում. բայց նա իրան հաշիւ չէ կարող տալ, թէ ինչո՞ւ հարկաւոր են այդպիսի և ոչ թէ այլ միջոցներ, թէ արդեօք այդ միջոցներն էին տալիս բարեյաջող արդիւնքներ, թէ այլ միջոցներ, և թէ արդեօք միշտ պէտք է օգտուել դրանցից: Իսկ եթէ դաստիարակչական պրակտիկայի մէջ կը հանդիպէ ձևերի բազմապիսութեան, չի կարող նրանց միջից խելացի ընտրութիւն անել, նա հարկադրուած կը լինի կամ փորձել զանազան ձևեր՝ յաճախ մէկը միւսին անհամապատասխան, կամ կուրօրէն կը մնայ մէկ ձևի կպած, գուցէ և վատագոյն: Այսպիսի պայմաններում դաստիարակչական գործունէութեան մէջ միշտ կարող են լինել խոշոր սխալներ:

Ակնյայտ է, դաստիարակչական գործունէութեան համար պահանջւում են աւելի հաստատուն գիտելիքներ, որոնց վրայ կարելի լինէր հիմնուել լիովին, և որոնք բացատրէին դաստիարակին, թէ ինչո՞ւ հարկաւոր են այսպիսի, և ոչ այլ ձևեր (եղանակներ): Այս գիտելիքները մեզ տալիս է դաստիարակութեան թէորիան կամ մտնկավարժութիւնը: Հիմնուած մարդու բնոյթի ուսումնասիրութեան, նրա զարգացման ու կատարելագործման հիմնական օրէնքների և

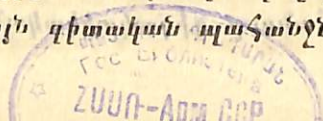
բողոք լուսաւորուած ազգերի բազմադարեան փորձի վրայ, նա տալիս է հիմնական ղեկավարող սկզբունքներ դաստիարակչական գործի համար, տալիս է փորձուած միջոցներ և այդպիսով հեռու պահում պատահականութիւնից, միակողմանիութիւնից ու սխալից: Սրանում է կայանում մանկավարժութեան ուսումնասիրութեան կարևորութիւնը՝ դաստիարակչական գործունէութեան նախապատրաստութեան համար:

Բայց թէորիայի ուսումնասիրութիւնը չէ փոխարինում և չի բացասում պրակտիկան: Գիտութիւնը տալիս է միայն ընդհանուր գրութիւններ, դաստիարակելու համար պիտի կարենալ յարմարեցնել դրանք մասնակի դէպքերի և ձևափոխել համաձայն սաների առանձնապատկութիւններին, գիտութեան կողմից հաւանութիւն գտած միջոցներից պէտք է կարենալ ընտրել այն, որը տուեալ ընկերին պահանջուած է: Օրինակ՝ թէորիան ասում է, որ երեխաների ուշադրութիւնը արթուն պահելու համար՝ պէտք է նոր հարգող գիտելիքները կապել երեխաների ունեցածներին: Բայց ամեն անգամ ինչպէս կապել այս կամ այն գիտելիքը երեխաների ունեցածներին և թէ իսկապէս՝ որոնց, այս չի

ասիլ թէորիան, որովհետեւ երեխաներն ու նրանց գիտելիքները միշտ միակերպ չեն: Այդ գիտութիւնը ձեռք է բերուած միայն պրակտիկայով, փորձով: «Ուսուցման արուեստը, ասում է մի հոգեբան (Ջէմս), զարգանում է դասարանում՝ շնորհիւ ուսուցչի հրաւրամտութեան և նրա աչքի առաջ կատարող իրականութեան վրայ կատարած գիտողութիւնների»:

Այսպիսով, ոչ պրակտիկան առանց թէորիայի, ոչ թէորիան առանց պրակտիկայի բաւական չեն դաստիարակչական գործը յաջողակ վարելու համար: Այդ պատճառով էլ մանկավարժական գործունէութեան խելացի պատրաստութիւնը պիտի լինի թէորիական և պրակտիքական (գործնական): Ամենից առաջ պէտք է ուսումնասիրել թէորիան՝ պարզորոշ ըմբռնելու համար այն նպատակը, որին մենք ձգտում ենք, այն օրէնքները, որոնց պէտք է մենք հետևենք և դրա միջոցով խուսափենք անյաջող փորձերից՝ դաստիարակութեան միջոցին: Ետով մենք պէտք է սովորենք մեր թէորիական գիտելիքները դորձադրել, այսինքն իւրաքանչիւր առանձին դէպքի համար փնտրել յարմար ձևեր՝ համաձայն գիտական պահանջներին: Միայն

62/24-67



Թէորիայի ու պրակտիկայի այսպիսի միացումից կարող է առաջ գալ դաստիարակի, այսպէս կոչուած, դաստիարակչական տակտը:

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԵԱՆ ՍՏՈՐԱԲԱԺԱՆՈՒՄԸ:
Մանկավարժութիւնը ընդգրկում է դաստիարակութեան և դպրոցական հասակի ուսուցման հարցերի մի ընդարձակ շրջան և բաժանուած է 2 գլխաւոր մասերի՝ մանկավարժութիւնը՝ բուն իմաստով և դիդակտիկա: Բուն մանկավարժութեան զբաղմունքի առարկան է դաստիարակութիւնը, բառի նեղ իմաստով, այսինքն ոլտերի զարգացումն ու ամրացումը և որոշ սովորոյթներ պատուաստելը. նա բացատրում է հոգեկան ու ֆիզիքական դաստիարակութեան օրէնքներն ու կանոնները: Դիդակտիկայի (ուսուցման գիտութեան) զբաղման առարկան է միայն ուսուցումը, այսինքն գիտելիքներ հաղորդելը: Դիդակտիկան էլ բաժանուած է 2 մասի՝ ընդհանուր դիդակտիկա և մասնաւոր՝ կամ մեթոդիկա: Ընդհ. դիդակտիկան ցոյց է տալիս այն հիմնական, ընդհանուր պահանջները, որոնց կատարելը անհրաժեշտ է բոլոր առարկաների ուսուցման ժամանակ: Մասնաւոր դիդակտիկան կազմում է ընդհանուրի յարակից մասը. ընդհանուր դիդակտիկական գրու-

թիւները հիման վրայ նա ցոյց է տալիս առանձին առարկաների աւանդման մասնաւոր եղանակները: Այսպէս է մանկավարժութեան սովորական բաժանումը:

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԵԱՆ ՍՈՑԻԱԿՈՒՐՍԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹԵԱՆ ՍԱՀՄԱՆԱՓԱԿՈՒՄԸ ԸՆՏԱՆԵԿԱՆ ՆԱԽՆԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԵԱՆ ԵՒ ՆԱԽՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐՈՎ: Որովհետեւ սոյն կուրսի մօտաւոր նպատակն է տալ մի ձեռնարկ ընտանիքում մանուկների դաստիարակչութեան և նախնական դպրոցում ուսուցչութեան պատրաստուելու համար՝ այդ պատճառով մանկավարժական հարցերի ընդարձակ շրջանից սոյն կուրսի մէջ պիտի մտնէ միայն այն, ինչ վերաբերում է նախնական, նախադպրոցական դաստիարակութեան և մանաւանդ նախնական դպրոցի ուսուցման: Մեր կուրսի բովանդակութիւնն և ծաւալը ճիշտ որոշելու համար՝ հարկաւոր է բացատրել նախնական դպրոցի նպատակը:

ՆԱԽՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻ ՆՊԱՏԱԿԸ: Ժողովրդական դպրոցը, — ասում է մեր մանկավարժներից մէկը (Իմինսկին), — իբրեւ հախնական դպրոց, կրթութեան հիմքը պիտի դնէ, իբրեւ ազգային դպրոց, նա ո՛չ թէ պիտի պատրաստէ որեւէ գործի մասնագէտներ ու վար-

պետներ, ալլ պիտի պատրաստէ մարդ, որը
ընդունակ լինի իրականացնելու կեանքի մէջ
իւր մարդկային կոչումը: Անկախ իւր ինք-
նայատուկ գրադումներից՝ իւրաքանչիւր մար-
դու կոչումը պիտի լինի «ամեն բարի գործի
պատրաստ լինել», այսինքն պիտի ունենայ
զարգացած խելք՝ ընդունակ ճանաչելու բա-
րին, պիտի ունենայ մի սիրտ՝ սիրող առաքի-
նին և նրան ձգտող, պիտի ունենայ հաս-
տատուն կամք և բաւականաչափ ֆիզիքա-
կան ուժ՝ բարին իրագործելու համար: Մար-
դու ամենաբարձր նպատակն է անվերջ,
կատարելագործուել: Հետեւեալ, նախնա-
կան դպրոցը պէտք է իւր սաների կանո-
նաւոր զարգացման և նրանց բոլոր ուժերի
լաւ ուղղութեան հիմքը դնէ և տալ հաս-
կացողութիւն ու ցանկութիւն՝ այս զարգա-
ցումը շարունակելու, որպէսզի դպրոցից
գուրս գալով՝ նոքա գիտակցեն իրանց
գլխաւոր պարտականութիւնները, ձգտեն և
կարողանան կատարել, որպէսզի նոքա լինին
հայրենիքի հաւատարիմ քաղաքացիներ, օգտակար
հասարակական գործիչներ, ընտանիքի լաւ
անդամներ, խելացի ու բարի մարդիկ: Այլըն-
չափ է, նախնական դպրոցի գրադումը մի-
այն ուսուցումը չէ, ալլ գլխաւորապէս դաս-

տարակուսութիւնը, կամ նոյնիսկ աւելին՝ ու-
սուցումը պէտք է ի նկատի ունենայ ոչ
թէ գիտելիքները ըստ ինքեան, ալլ նոցա
դաստիարակիչ ազդեցութիւնը մանուկների
վրայ:

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԵԱՆ ՍՈՅՆ ԿՈՒՐՍԻ ԲՈՎՆԱԴԱՆԴԱԿՈՒԹԻՒՆՆ ԸՆԴՈՒՄԸ, ՆԱԽՆԱԿԱՆ
ԴԱՐՈՑԻ ՎԵՐԱ յիշուած դաստիարակչական
պարտականութիւնը ցոյց է տալիս, որ նախ-
նական դպրոցը շարունակում է ընտանիքի
գործը. նախնական դպրոցի ուսուցիչը պիտի
գիտենայ, թէ ինչ պիտի անեն երեխաների
զարգացման ու դաստիարակութեան համար
ընտանիքն ու դպրոցը: Որովհետեւ դաստիա-
րակութեան և ուսուցման ժամանակ անհրա-
ժեշտ է աշակերտը, ուսուցիչը, աւանդումը
և դպրոցը, հետեւեալ ներկայ կուրսը պիտի
տալ տեղեկութիւններ աշակերտի մասին, թէ
ինչպէս և ինչով կարելի է կանոնաւոր և
բազմակողմանի զարգացնել ու դաստիարակել
նրան, ալլև ուսուցչի, ուսուցման ընդթի
և դպրոցի կազմութեան մասին՝ թէ ինչ-
պէս պիտի լինին դրանք՝ օժանդակելու
համար դպրոցի գլխաւոր նպատակին հաս-
նելու գործին: Հետեւեալ, մեր կուրսի մէջ
կը մտնեն մի քանի բաժիններ թէ մանկա-

վարժուժիւնից, և թէ զիդակտիկայից, այսինքն այս առաջին ընդհանուր մասը պիտի բաղկանայ չորս բաժիններից՝ 1. աւակերտի մասին, իբրեւ դաստիարակութեան ու կրթելու առարկայի, 2. ուսուցչի մասին, 3. ուսուցման մասին և 4. դպրոցի մասին՝ իբրեւ երեխաների դաստիարակութեան ու կրթութեան միջոցների:

Ա. ԱՇԱԿԵՐՏ

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿ-ՈՒՍՈՒՑԻՉԸ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՐՈՒՆ ԾԱՆՕԹԱՆԱԼՈՒ Է ՄԱՐԴԿԱՅԻՆ ԲՆՈՒԹԵԱՆ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻՆ: Երեխաների կանոնաւոր զարգացմանը գիտակցաբար նպաստելու համար՝ պէտք է գիտենալ մանուկների բնութիւնը և նոցա ոյժերի զարգացման կանոնները, օրովհետեւ միայն նպատակայարմար վարժուժիւններն են զարգացնում նոցա ընդունակութիւնները: Այսպէս, օրինակ՝ ցանկանալով զարգացնել երեխայի յիշողութիւնը՝ ուսուցիչը պիտի գիտենայ թէ ինչ է յիշողութիւնը, որմէն է նրա գործունէութեան օրէնքները և ինչ փոփոխութիւն կը կրէ այս կամ այն միջոցը գործադրելիս. և երբ, օրինակ, կը գիտենայ, որ կապակցուած ու հասկանալի ոտանաւորներ ու պատմուածքներ անգիր անելով՝ յիշողութիւնը զարգանում է, իսկ անկապ բառեր ու անմատչելի մտքեր թուլթալօրէն անգիր անելիս՝ յիշողական կարողութիւնը բթանում է — ի հարկէ, նա կը տայ այնպիսի նիւթ, որը կը նպաստէ յիշողութեան զարգացմանը և ոչ թէ հակառակը: Հետեւաբար, մտնկավարժական

երբեմն մի բան էլ յիշում ենք, այն էլ յաճախ այլ կերպ ենք լուսաբանում: Այդ պատճառով մանուկների վրայ դիտողութիւններ կատարելիս, պէտք է շատ զգոյշ լինել կզրակացութիւններին մէջ և միշտ լուսաբանել զիտական տուեալներով:

ՄԱՐԳՈՒ ՀՈԳԵԿԱՆ ԲՆՈՒԹԻՒՆԸ

ՀՈԳԵԿԱՆ ԵՒ ՖԻԶԻՔԱԿԱՆ ԵՐԵՒՈՅԹՆԵՐԻ ՏԱՐԲԵՐՈՒԹԻՒՆԸ: Մարդու հոգեկան կեանքը ներկայացնում է առանձին աշխարհ, որը տարբերում է արտաքին աշխարհից՝ ֆիզիքականից — բնախօսականից: Հոգեկան երեւոյթները չեն չափւում տարածութեամբ և չի կարելի նրանց բնութենէն արտաքին զգայարանների միջոցով, ինչպէս արտաքին աշխարհի իրերը: Դոքա չափւում են միայն ժամանակով և կարելի է ըմբռնել միայն ներքին դիտողութեամբ: Օր.՝ միտքը, կամ զգացումը տարածութեան մէջ տեղ չեն բռնում և ըստինքեան անմատչելի են աչքին, ականջին, շօշափելիքին ևն. դրանց մասին կարելի է ասել, որ եղել են, կամ կան և անմիջապէս մատչելի են միայն մտածող ու զգացող անհատին:

ՀՈԳՈՒ ԵՒ ՄԱՐՄՆԻ ԿԱՊԸ: Չնայած հոգեկան ու ֆիզիքական երեւոյթների տարբերութեանը՝ հոգեկան կեանքը ունի շատ սերտ կապակցութիւն ֆիզիքականի հետ: Դիտելով հոգեկան ու ֆիզիքական երեւոյթները՝ նկատում ենք որ առաջինները զուգընթաց են երկրորդներին. օրինակ՝

արախութիւնը արտայայտում է ժգտով, բարուած միտքը՝ ճակատի կնճիռներով: Բացի դրանից՝ մենք տեսնում ենք սերտ փոխադրեցութիւն հոգեկան ու ֆիզիքական պրոյեկտների մէջ: Օր.՝ այսպէս կոչւում, զլոխ նկարդային համակարգութիւնը ծառայում է իրեն ֆիզիքական նեյուէկ և պայման հոգեկան գործունէութեան համար: Եւ ընդհակառակը, հոգեկան կեանքն էլ ներգործում է ֆիզիքականի վրայ: Օր.՝ չափազանց մտաւոր յոգնածութիւնը, սաստիկ վիշտը վնասակար ազդեցութիւն են ունենում մարմնի գործառնութեանց վրայ:

ՀՈԳԵԿԱՆ ԿԵԱՆՔԻ ԸՆԳՀԱՆՈՒՐ

ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ

Բնականոն հոգեկան կեանքի և նրա կանոնաւոր զարգացման իբրեւ անհրաժեշտ և ընդհ. պայմաններ ծառայում են բնախօսական տեսակէտից նեարդային. համակարգութիւնը, իսկ հոգեբանական տեսակէտից՝ ուռադրութիւնը:

ՆԵՍՐԳԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒԹԻՒՆ

Նեարդային համակարգութիւնն ասելով հասկացւում է գործարանների մի բարդ խմբակցութիւն, որ թափանցում է մեր մարմնի բոլոր կողմերը:

Բուն հոգեկան կեանքի գործարանն է նեարդային համակարգութեան այն մասը,

որը յայտնի է «գլխային» անունով: Այս համակարգութեան կենտրոնն է՝ գլխի ուղեղը (զանգի խողովակը). նրանից զոյգ-զոյգ գուրս են գալիս նեարդեր (12 զոյգ)՝ նբբաթելերի խուրձեր: Նեարդերը գուրս գալով կենտրոնից ճիւղաւորւում են, յաճախ խառնահիւսւում են ուրիշ նեարդերի հետ, երբեմն միանում են ի մի ճիւղ, նորից բաժանւում են և ծածկում մարմինը նուրբ ցանցով. այդպիսով, մի խումբ նեարդեր իջնում են մկաններին մէջ, միւսները հասնում են մօրթին, երրորդ մասն էլ տարածւում է զանազան ներքին ու արտաքին գործարաններում:

ՆԵԱՐԴԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒԹԵԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԷՆՈՒԹԻՒՆԸ: Նեարդերն ըստինքեան զրգիւնների հաղորդիչներ են՝ նման հեռագրական լարին, որը հաղորդում է էլեքտրականութեան հոսանք: Նեարդերի մի մասը արտաքին աշխարհի ու մարմնի զրգիւնները հաղորդում է նեալգային կենտրոնին. սօքա զգացող նեարդերն են. միւս մասը զրգիւնը կենտրոնից հաղորդում է նեարդի վերջաւորութեանը (պերիֆերիային). դրանք կոչւում են ռաքոդ նեարդեր: Հոգու գործարանը, ոյոպէս ասած, նրա ֆիզիքական գործիքը հանգիստանում է գլխի ուղեղը: Ուղեղի գործունէութեան մի-

ջոցով հոգին ըմբռնում է արտաքին աշխարհի և սեպհական փոփոխութիւնները: Նրա միջոցով է նա շարժում մեր մարմնի զանազան գործարանները: Նեարդային սխտեմի թուլւութիւնից, կամ վնասումից երևան են գալիս համապատասխան փոփոխութիւններ հոգեկան կեանքի մէջ, ինչպէս երաժըշտի նուագը փչանում է նուագարանի փոփոխութիւնից և փչացած լինելուց:

ՆԵԱՐԴԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒԹԵԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՈՒ ԱՄՐԱՊԵՂՈՒՄԸ: Նեարդային համակարգութիւնը, ինչպէս մեր մարմնի ամեն մի օրգան, պահանջում է իւր ոյժերին համապատասխան գործունէութիւն և վարժութիւններ՝ իւր կանոնաւոր զարգացման համար: Այն ժամանակ նա միայն կը զարգանայ, կ'ամրապնդուի և ընդունակ կը դառնայ տանելու շարունակական լարում: Բայց, միւս կողմից էլ, նա, ինչպէս իւրաքանչիւր գործարան, յոգնում է, կարիք է զգում հանգըստի և գերյոգնածութիւնից մաշւում ու թուլանում է: Հետևաբար, կանոնաւոր զարգացման համար նեարդային համակարգութիւնը պիտի գործէ՝ համապատասխան ուղեղի չափին ու զարգացմանը. նախ պիտի տալ թեթեւ աշխատանքներ, իսկ յետոյ ա-

ւելի ծանր՝ թէ որակով, թէ տեղողութեամբ: Աշխատանքից յետոյ անպայման պիտի լինի հանգիստ՝ կամ լիակատար՝ ամբողջ նետարդային համակարգութեան համար (երկարատե ու լարուած աշխատանքներից յետոյ), կամ մասնակի՝ ուղեղի այն մասի համար, որ կատարել է աշխատանքը: Եւ որքան մատաղ է օրգանիզմը, և հետեաբար, որքան աւելի թոյլ ու քնքոյշ է նետարդային համակարգութիւնը, այնքան աւելի պէտք է փոխարինել գործունէութիւնը կատարելով հանգիստներով՝ դադարեցնելով մտաւոր աշխատանքները, կամ մասնակի հանգիստներով՝ զբաղումների փոփոխականութեամբ:

ԳԻՏԱԿՅՈՒԹԻՒՆ ԵՒ ՈՒՇԱԴՐՈՒԹԻՒՆ

ԳԻՏԱԿՅՈՒԹԻՒՆ: Հոգեկան բոլոր երեւոյթները մեզ համար որոշ ու նկատելի են դառնում միայն գիտակցութեան շնորհիւ: Գիտակցութիւնը հոգեկան մի առանձին և ուրիշներից տարբերուող կարողութիւն չէ, նա հոգեկան կեանքի աղբիւրն էլ չէ, նա ոչինչ նոր բան չէ մտցնում հոգու բովանդակութեան մէջ, նոյնպէս և նա առաջ չէ գալիս հոգեկան՝ ո՛րէ կարողութեան գործունէութիւնից. նա հոգեկան երեւոյթների

ընդհանուր, հիմնական ձևն է և նրանց լուսաւորողը:

ՈՒՇԱԴՐՈՒԹԻՒՆ, Որպէսզի գիտակցութիւնը լուսաւորէ հոգեկան այս կամ այն երեւոյթը, անհրաժեշտ է ուշադրութիւն: Ուշադրութիւնը գիտակցութեան կենսոնացումն է որեւէ առարկայի, կամ երեւոյթի վրայ: Ուշադրութեան շնորհիւ առարկան զատուում է միւս առարկաների կարգից և դառնում է մեզ համար աւելի պայծառ, որոշ ու տպաւորիչ: Որ մեզ համար միտքը որոշ է դառնում, կամ ցաւը սաստիկ ենք զգում, երբ մենք ուշադրութիւն ենք դարձնում դրանց վրայ: Եւ ընդհանրապէս, առանց ուշադրութեան չի կարող լինել ո՛չ յստակ մտածում, ո՛չ կենդանի զգացում և ո՛չ մտածուած գործողութիւն:

ՈՒՇԱԴՐՈՒԹԵԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ: Ուշադրութիւնը սովորաբար երկու տեսակի է բաժանուած՝ ակամայ կամ պատուի և կամաւոր կամ ակսիւ:

Ակամայ ուշադրութիւնը առաջ է գալիս արտաքին ոյժով, առանց մեր կամքին և նոյնիսկ հակառակ մեր ցանկութեան: Որ մենք ուշադրութեամբ լսում ենք որեւէ ըն-

թերցում. յանկարծ դրսից երաժշտութեան ձայն է գալիս. մենք թէև կը ցանկանայինք չկտրուել ընթերցանութիւնից և չլսել երաժշտութիւնը, բայց մենք այդ չենք կարող անել և ակամայ կը լսենք երաժշտութիւնը:

Ակտիւ ուշադրութիւն կոչուում է հոգու. դիտաւորեալ և շատ ու քիչ տեսողական կենտրոնացումը այն բանի վրայ, որ ուզում ենք, և որի ժամանակ ոչ մի կողմնակի բան մենք չենք նկատում. օրինակ՝ երբ մենք ճիգ ենք անում ուշադրեալ դարձնելու մի որևէ առարկայի վրայ, կամ աշխատում ենք յիշել մի մոռացուած դէպք, երբ աշակերտը դասամիջոցին դասը կրկնելիս՝ չի նկատում իւր շուրջի աղմուկը, — բոլոր այս դէպքերում երևան է գալիս ակտիւ ուշադրութիւնը¹:

ՊԱՍՍԻԻ ՈՒՇԱԴՐՈՒԹԵԱՆ ԱՌԱՋ ԳԱՆՈՒ
ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ: Երեխաները չունին ակտիւ ու-

¹ Սակայն ուշադրութեան ցոյց տուած երկու ձևերը միանգամայն տարբեր ու իրարից անջատ բաներ չեն. թէ կամաւոր և թէ ակամայ ուշադրութիւնը առաջ են գալիս գրգռներից. առաջին դէպքում դոքա դրսից են, իսկ երկրորդ դէպքում՝ մեզնից, մեր հակումներից ու սովորութիւններից: Ակամայ ուշադրութիւնը կարող է փոխուել և դառնալ կամաւոր:

շադրութիւն. նոքա ուշադրութեամբ են վերաբերւում այն բանին, որ նոցա աչքին է խփում, նոքա չեն կարող սեպհական ընտրութեամբ կենտրոնանալ որևէ առարկայի վրայ: Այս նկատումով՝ դաստիարակութեան և ուսուցման ժամանակ սկզբում պէտք է օգտուել երեխաների պասսիւ ուշադրութիւնից: Պասսիւ ուշադրութիւնը կախուած է հետեւեալ պայմաններից՝ 1. Տպաւորութեան ոյժից. ուժեղ ձայները, պայծառ գոյները աւելի շուտ են գրաւում մեր ուշադրութիւնը: Այս պատճառով ուսուցիչը իւրաքանչիւր դիտելիք պիտի աւանդէ բաւականաչափ պայծառ ու որոշ. օրինակ՝ միշտ պէտք է բարձր խօսել, պարզօրոշ նկարներ ցոյց տալ, Գրադասարանի վրայ գրել որոշ ևայլն: Որովհետև առարկաները աւելի ուժեղ տպաւորութիւն են թողնում, քան բանաւոր բացատրութիւնները, այդ պատճառով ուսուցիչը ամեն ինչ պիտի աւանդէ առարկայօրէն: Իւրաքանչիւր դիտելիք ու հարց նա պիտի ուղղէ ոչ թէ մի աշակերտի, այլ ամբողջ դասարանին, և, որքան հնարաւոր է, աւելի լաճախ կեցնէ և հարցնէ աշակերտներին, այդ ժամանակ նրա խօսքերը ուժեղ կը տպաւորուին բոլոր սովորողների մտքում, և նրան-

ցեց ոչ մէկը չի գրաւուիլ որեւէ կողմնակի բանով: 2. Առաւելայի առանձնութիւնից. եթէ մեր աչքերի առջևն է միայն մի առարկայ, մենք աւելի ուշադրութեամբ ենք նայում ու լաւ դիտում, իսկ եթէ մի քանի հատ են և իրարից տարբեր բաներ՝ այդ դէպքում մեր ուշադրութիւնը ցրւում է: Օր.՝ եթէ կարգալիս՝ մենք միաժամանակ լսենք և՛ մի խօսակցութիւն, ոչ այս կը հասկանանք, և ոչ այն: Այս հիման վրայ, ուսուցման ժամանակ պէտք է հեռացնել ամեն անսովոր, նոր ու գրաւիչ բան. այլև իւրաքանչիւր անգամին մի գործ պիտի տալ. «միանգամից՝ մի գործ» — սա մտաւոր գործունէութեան օրէնք է: Օր.՝ եթէ ուսուցիչը ցոյց է տալիս աշակերտներին պատմական մի քարտէզ, սեղանի վրայ չպիտի լինին երեխաներին անծանօթ ուրիշ կողմնակի առարկաներ. ապա թէ ոչ երեխաները կ'սկսեն նայել այս առարկաներին էլ և ուշադրութեամբ չեն դիտել ցոյց տրուող քարտէզը: Եթէ քարտէզը ցոյց տալուց յետոյ ուսուցիչը սկսէ խօսել որեւէ բանի մասին, պէտք է հաւաքէ քարտէզը, ապա թէ ոչ երեխաների ուշադրութիւնը կը բաժանուի քարտէզի և ուսուցչի խօսքերի վրայ: 3. Տը-

պաւութեան նորութիւնից. ամենահետաքրքրական ու գրաւիչ առարկան ձանձրացնում է՝ յաճախ կրկնուելով. ընդհակառակը, նոր բանը մեզ գրաւում է: Այդ պատճառով ուսուցիչը հնարաւորին չափ բազմակողմանի պիտի դարձնէ դասը՝ փոփոխելով զբաղումները՝ մտաւորը ֆիզիքականի հետ, ընթերցանութիւնը գրութեան հետ և այլն: Նա կուրող է զանազանաւորել ուսուցումը նաեւ միւսնոյն առարկան՝ աւանդելիս՝ փոփոխելով երբեմն առարկային ծանօթացնելու ձևերը, երբեմն սովորելիք առարկայի զանազան կողմերը ցուցադրելով: Օր.՝ այս կամ այն տառը սովորեցնելիս ուսուցիչը նախ ցոյց կը տայ տառը, նրա տարրերը, յետոյ կը հարկադրէ փնտրել տառը բաժանուած այբուբենի մէջ, յետոյ դրել կը տայ և այլն. զբաղումները կը լինին բազմապիսի, իսկ առարկան մէկ՝ տառ սովորելը: Եւ որքան երեխաները փոքր լինին, այնքան աւելի բազմապիսութիւն է պահանջում ուսուցման ժամանակ: Դպրոց նոր մտած երեխաներին զբաղեցնել նոյն առարկայով նոյնիսկ $1\frac{1}{2}$ ժամ՝ առանց ունէ փոփոխութեան՝ խիստ վտանգաւոր է: 4. Նոր գիտելիքները մեր շաներին համապատասխան լինելուց. օր.՝ մենք մի-

անգամից ու ակամայ լարում ենք մեր ուշադրութիւնը, երբ յսում ենք մեր ազգականների, կամ ծանօթների մասին որևէ խօսակցութիւն. ընդհակառակը, անտես ենք առնում մեզ միանգամայն անծանօթ անձերի ու առարկաների մասին եղած խօսակցութիւնը: Այս պատճառով, երեխաների ուշադրութիւնը գէպի հաղորդուող գիտելիքները զրաւելու համար՝ պէտք է յարմարցնել վերջինները աշակերտների ունեցած շահերին, նոր բանը կապել իրանց ծանօթին ու հետաքրքրողին, սկսել ծանօթից և աստիճանաբար անցնել գէպի անծանօթը: Օր.՝ Հրնչիւնների ուսուցումը, տւելի լաւ է սկսել երեխաներին ծանօթ բառերի վերլուծութիւնից, աշխարհագրական քարտին ծանօթացնելը՝ դասարանի յատակագծից: Այն ժամանակ գէպի ծանօթ առարկաները ունեցած շահագրգռումն և ուշադրութիւնը կ'անցնէ նորերի վրայ էլ:

ԱՆՈՒՇԱԴՐՈՒԹԵԱՆ ՊԱՏՃԱՌՆԵՐԸ: Անուշադրութեան պատճառներն են այն պարագաները, որ հակադիր են ուշադրութիւն առաջ բերող պայմաններին: Բայց բացի դոցանից կարելի է յիշատակել նաև հետեւեալները: 1. Ոգեկան ու ֆիզիկական յոգնածութիւնը: Ուշադրութեան զգոյշութիւնը միշտ զուգընթաց է յոյնածութեանը, և

արեւեստական ուշադրութիւն առաջ բերելը այսպիսի գէպերում վտանգաւոր է: Այս պատճառով երեխաների յոյնածութեան ժամանակ պէտք է ընդհատել, կամ դոնէ փոփոխել զբաղումները: 2. Խիստ յուզումով լինակը, որ առաջ է եկել որեւէ զբաղումից, արդէք է հանդիսանում կենտրոնացնելու ուշադրութիւնը որեւէ այլ առարկայի վրայ: Այս նկատմամբ՝ երեխաների յուզում ժամանակ, օր.՝ երգեցողութիւնից, կամ խաղից յետոյ, պէտք է նրանց փոքր միջոց տալ հանգստանալու՝ խլիւղ նոցա ուշադրութիւնը յուզող առարկայից ուշադրութիւն չափահանող ուրիշ զբաղումներով: այսպէս, նախ կարելի է հարկադրել, որ տետրակները կամ դրքերը պատրաստեն, կամ յիշեցնել նոցա արդէն ծանօթ մէկ բան, որը կապ ունի յետագայ դասի հետ: Կարելի է նոյնպէս հարկադրել մի քանի անգամ ելնել ու նստել, և երբ երեխաները կը հանգստանան, կարելի է անցնել դասին: 3. Վերջապէս անուշադրութեան պատճառ կարող է լինել բնածին ցրումութիւնը: Այդպիսի բնաւորութիւնների վրայ կարելի է ներգործել տալաւորութեան ոյժով ու անշատութեամբ, ուսուցիչը պէտք է հեռացնէ այդպիսիներին ուշադրութիւն ցրող բաներից, օր.՝ գէպի փոզոց նայող պատուհանից, պէտք է հնարաւորին չափ մօտիկ նստեցնէ իրան ու յաճախ հարցնէ: Այդպիսի բնաւորութիւնների համար օգտակար է յաճախ անգիր անել ու կրկնել տալ. դա կը տայ նրանց մի քանի հաստատուն գիտելիքներ, որոնց կարող են կապուել նորերն էլ:

ԱԿՏԻՒ ՌԻՇԱԳՐՈՒԹԵԱՆ ԶԱՐԳԱՆԱԼԸ,
Ակտիւ ուշադրութիւնը աստիճանաբար
է զարգանում, կապուած կամքի ոյժի զար-
գացման և արտաքին ու պատահական ազդե-
ցութիւնից ազատ լինելու հետ: Այդ պատ-
ճառով մեծ սխալ կը լինի երեխայից լարուած
ու տեղական ուշադրութիւն ափսոսել,
երբ դրա համար նա ոյժեր չունի: Բայց մի-
ևնոյն ժամանակ, դատարարական ուսուցիչը ոչ
մէկ դէպք բաց չպէտք է թողնէ՝ երեխանե-
րի մէջ ակտիւ ուշադրութիւն զարգացնելու
համար: Ակտիւ ուշադրութիւնը անհրաժեշտ
է կեանքի մէջ. միայն ակտիւ ուշադրու-
թեամբ մարդ կարող է ձեռք բերել իրան
պիտանի գիտելիքներ, կայացնել խելացի վը-
ճիւղներ և պէտք եղածին համեմատ կատա-
րել զանազան գործեր. այլապէս նա կոյր
գիպուածի ստրուկը կը լինի: Իբրև՝ ակտիւ
ուշադրութեան առաջացումին ու զարգաց-
մանը նպաստող պայմաններ՝ կարելի է մտո-
նանշել հետևեալները:

1. Առարկային ծանօթանալուց առաջա-
յած մտաւոր հետաքննութիւնը: Յայտնի է,
թէ ինչպէս մասնագէտները ուշադիր են գէ-
պի իրանց արուեստին վերաբերող իւրա-
քանչիւր պատկեր բան: Նման մի բան է

լինում, երբ երեխաները տիրապետում են
առարկային: Մի կողմից՝ առարկային ծա-
նօթանալու ժամանակ դժուարութիւնը յաղ-
թելու ակտիւութիւնը զգացումը, միւս կող-
մից՝ արդէն մասամբ ծանօթ առարկան
ուրիշ կողմերից ճանաչելու բնական ցոն-
կութիւնը — առաջ են բերում երեխաների
մէջ հետաքրքրութիւն դէպի այն և ու-
ժեղացնում է նոցա ուշադրութիւնը: Օր.
երբ երեխաները սովորում են, թէ ինչ ձևով
պէտք է վճռել այս կամ այն տիպի թուա-
բանական խնդիրը, որը առաջ նրանց չէր
յաջողւում, այն ժամանակ նոքա հետաքրք-
րութեամբ և ուշադրութեամբ են սկսում
վճռել նման խնդիրներ. այլև սկսում են հե-
տաքրքրուել այլ տիպի խնդիրներով: Հետե-
ւաբար, ուսուցման ժամանակ միշտ պէտք է
երեխաներին հետաքրքրել առարկայով, ցույց
տալ նրա նշանակութիւնը մեր կեանքի մէջ.
պէտք է օգնել յաղթահարելու առաջին միջո-
ցետ մղող դժուարութիւնները և դրանով
արթնացնել նոցա բարեհաճ տրամադրութիւ-
նը գէպի առարկան, որպէսզի սա գրաւէր
նրանց և արթուն պահէր նոցա ուշադրու-
թիւնը:

2. Բարոյական զգացումը նոյնպէս ազ-

գեցութիւն ունի ակտիւ ուշադրութեան զարգացման վրայ: Ի հարկէ, երեխաները չունին բարոյական պարտքի պարզ ու որոշ գիտակցութիւն՝ մեծերի պէս գործին ուշադիր ու խնամքով վերաբերուելու: Բայց այս գիտակցութեան սաղմերը կան նաև նրանց մէջ: Սկզբում երեխաները լարում են ուշադրութիւնը, որպէսզի բաւականութիւն պատճառեն ծնողներին, կամ ուսուցչին. այլև ուրիշից վատ լինելու, նկատողութիւն ստանալու, պատժուելու ամօթի զգացումից զրդուած. բայց յետոյ աստիճանաբար սկսում են զգալ բարոյական պարտք՝ խնամքով կատարելու յանձնարարուած գործը: Այս պատճառով դաստիարակութեան և ուսուցման ժամանակ պէտք է աստիճանաբար բացատրել երեխաներին դէպի գործը ուշադիր լինելու բարոյական հիմքը:

3. Վերջապէս, ակտիւ ուշադրութեան զարգացումը կախուած է ուժադրութեան վարժողութիւնից: Եթէ որոշ պայմաններում մի անգամ ուշադրութեամբ ենք վերաբերում որեւէ տաքիայի, երկրորդ անգամ նոյն պայմաններում ուշադրութեան վերանորոգումը պահանջում է աւելի քիչ ճիգեր, հոգին սովորում է կենտրոնանալ մէկ առար-

կայի վրայ և չգրաւուել կողմնակի առարկաներով. օր.՝ դասարանի տեսքը արդէն տրամադրում է երեխային ուշադիր լինելու: Որոշ պայմաններում ուշադիր լինելու այս սովորութիւնը հասակի հետ փոխում է՝ տմեն ինչի ուշադրութեամբ վերաբերուելու սովորութեան: Այս պատճառով դաստիարակութեան և ուսուցման ժամանակ պէտք է հետեւել երեխաների ուշադրութեանը, թույլ չտալ որ մտքով ցրուեն, այլապէս նոցա մէջ չի կազմակերպուիլ ուշադրութեան սովորութիւնը: Իսկ եթէ այս կամ այն դէպքում որեւէ պատճառով ուշադրութիւնը երեխայի ոյժերից վեր է, լաւադոյն է ժամանակաւորապէս ընդհատել, կամ փոփոխել զբաղումը:

ՀՈԳԵԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹԻՒՆՆԵՐ

Հոգեկան կեանքի բոլոր բաղմազան երևոյթները կարելի է վերածել երեք գլխաւոր խումբերի, ուրիշ խօսքով, կարողութիւնների՝ մտաւոր, զգացողական ու կամեային:

Այս երեք խմբի հոգեկան երևոյթները տարբեր են իրանց բնոյթով և չեն կարող վերածուել մէկ խմբի: Օր.՝ ուժեղ զգացումը միանգամայն նման չէ հանդիստ, խոր մտածումին և նոյնիսկ չէ կարող նրա հետ միաժամանակ լինիլ: Զարգացած ինտելեկտ (միտք) ունեցող մարդիկ տարբերում են

զարգացած զգացում։ Կամ կամք ունեցող մարդ-
կանցից, բայց իրարից խիստ տարբերուելով հան-
դերձ՝ զիտակցականութիւնը, զգացումը և կամքը
իրար հետ սերտ կապուած են և այս կամ այն
չափով երեան են դալիս հոգեկան կեանքի իւրա-
քանչիւր գործողութեան մէջ։ Օր.՝ ահաճութիւն
զգալով ֆիզիքական ցաւից (զգացում)՝ մենք ջա-
նում ենք որոշել ցաւի տեղն ու պատճառը (զի-
տակցականութիւն) և միջոցներ ենք ձեռք առ-
նում ամօքելու (կամք)։ զիտակցական գործողու-
թիւնը, ինչպէս զիտողութիւնը, մտածմունքը և
այլն, միշտ յարակից ունի հաճելի, կամ ահաճոյ
մի զգացում և պահանջում է կամքի ճիգ՝ ուշա-
դրութիւն։ մեր վճիռները և գործողութիւնները
(կամք) կախուած են զգացումներից (մենք ձգտում
ենք դէպի հաճելին և խուսափում ահաճոյից) և
զիտելիքներից (պէտք է ճանաչել այն առարկան,
որին մենք ձգտում ենք)։

Գիտակցութեան, զգացումի և կամքի փո-
խադարձ կախման փաստը վկայում է մարդկային
հոգու միութեան մասին և շատ կարեւոր է դաս-
տիարակչական գործունէութեան համար։ Պա մեզ
հարկադրում է արևէ կարողութիւն զարգացնելու
ժամանակ՝ զարգացնել նաև միւսները և օգտուել
նոցա համագործակցութիւնից։ Օր.՝ մտաւոր կա-
րողութիւնները զարգացնելիս՝ պէտք է զարգաց-
նել և՛ զգացումը՝ չահադրգոտում դէպի ուսումը,
և՛ կամքը՝ զարմնել երեխային ընդունակ կենսա-
րոնանալու։

ՀՈԳՈՒ ԳԻՏԱԿՑԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒ- ԹԻՒՆԸ։ ԶԳԱՅՈՂՈՒԹԻՒՆ։

ԳԱՂԱՓԱՐ ԶԳԱՅՈՂՈՒԹԵԱՆ ՄԱՍԻՆ։ Առա-
ջին գիտակցական գործողութիւնը, որից սկըս-
ւում է մարդու գիտակցական գործունէու-
թիւնը, զգացողութիւնն է։ Զգացողութիւն
կոչւում է հոգու այն վիճակը, որը առաջ
է գալիս կամ մարմնի զանազան մասերի, կամ
արտաքին աշխարհի իրերի՝ նեարդային համա-
կարգութեանը պատճառած գրգռումից։ Օր.՝
շերմութեան զգացողութիւն՝ տաք առարկա-
ների շփուելուց, քաղցրի, կամ դառնի զգա-
ցողութիւն՝ որևէ քաղցր, կամ դառն բան
ճաշակելուց։ հարթութեան, կամ խորդու-
բորդութեան զգացողութիւն՝ երբ մենք շօ-
շափում ենք որևէ հարթ, կամ խորդուբորդ
առարկայ։ Հոգին զգացողութիւն ունի մինչ
այն ժամանակ, քանի դեռ արտաքին գրգիւր
ներգործում է մեր նեարդային համակար-
գութեան վրայ, բայց նա երբէք չի կարող
զգացողութիւն ստեղծել ինքնին։

ԶԳԱՅՈՂՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ ԿԱԶՄՈՒՆԵԼՈՒ ՊՐՈ-
ՅԵՍՈՒՑ։ Զգացողութիւնների առաջանալու պրո-
ցեսը կայանում է հետեւեալում։ Արտաքին առար-
կան, կամ մեր մարմնի մէջ առաջ եկող փոփո-
խութիւնը առաջ են բերում ներգործութիւն կամ

ապաւորութիւն նկարդերի վերջաւորութիւնների վրայ (այսպէս կոչւոյն պերիֆերիք նկարդեր). ապաւորութիւնը գրգռում է (առաջացնում է թրթրութեամբ) նկարդերը. օր.՝ ձայնը գրգռում է լսելիքի նկարդերը, լոյսը՝ տեսանելիքի նկ. այս գրգռումը հաղորդւում է նկարդային համակարգութեան կենտրոնական մասերին. այս բոլորը բնախօսական երևոյթներ են: Գլխի ուղեղի գրգռումը առաջ է բերում մի առանձին վիճակ հոգու մէջ. հոգին գիտակցում է իւր այս յատուկ վիճակը՝ իբրեւ արդիւնք նկարդային համակարգութեան գրգռումի: Իսկապէս, հէնց այս վերջին մոմէնտն է զգացողութիւնը:

ԶԳԱՅՈՂՈՒԹԵԱՆ ԱՌԱՋԱՆՍԱՌԻ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ: Մեր նկարդային համակարգութիւնը միշտ ստանում է զանազան տեսակի գրգռումներ. սակայն ամեն մի գրգռում չի հասնում մեր գիտակցութեան է չի դառնում զգացողութիւն: Որոշուող գրգռումը փոխանցուի զգացողութեան, անհրաժեշտ է, նախ՝ որ նա ունենայ բաւականաչափ ոյժ: Իւրաքանչիւր գրգռում ունի իւր նուազագոյն չափը, որից միայն այն կողմ անցնելով հասնում է գլխի ուղեղին իբրեւ որոշ գրգռում և առաջ բերում համապատասխան զգացողութիւն. այսպէս, օր.՝ լոյսը կարող է լինել այնքան աղօտ, որ նկատելի կերպով չի դիմել խաւարը, ձայնը՝ այնքան թույլ, որ լսելի չի լինել, հոգումը՝ այնքան թույլ, որ մենք չենք զգալ: Երկրորդ՝ զգացողութեան առաջացման համար պահանջւում է ուշադրութիւն. անհրաժեշտ է, որ հոգին դարձնէ իւր ու-

շաղթութիւնը ուղեղի մէջ առաջ եկած գրգռումի վրայ և նրան դասէ ուրիշ գրգռումներին: Հասկանալի դէպքում ուժեղ գրգռումներն էլ չեն հասնիլ մեր գիտակցութեան և չեն դառնալ զգացողութիւն: Արքիմեդը՝ զբաղուած երկրաչափական հաշիւներով ու զծագրութեամբ՝ չէր լսում կռուի աղմուկը և հայրենի քաղաքի առումը:

ԶԳԱՅՈՂՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ ՈՅԺԸ: Զգացողութիւններն ունին բովանդակութիւն և ոյժ: Բովանդակութիւն ստելով ըմբռնում ենք զգացողութեան որոշ իստութիւնը, որը կախուած է գրգռումը (ձայն, գոյն, հոտ, համ և այլն) հաղորդող արտաքին զգայարանների բնոյթից և հէնց դրագումի որակային առանձնատկուութիւններից (կարմիր ու կանաչ գոյն, բարձր ու ցած ձայն, վարդի ու մեխակի հոտ): Ոյժ ստելով հասկանում ենք զգացողութեան լարուածութեան աստիճանը (ինտենսիւութիւնը), որը կախուած է արտաքին գրգռումի ոյժից. օրինակ՝ մենք զանազանում ենք իրարից թույլ ու զօրեղ լոյսը, ուժեղ ու մեղմ ձայնը: Զգացողութիւնների յիշուած յատկութիւնները կարեւոր են այն տեսակէտից, որ մենք նրանցով սրոշում ենք արտաքին աշխարհի առարկաների սրակն ու նոցա մէջ կատարուող փոփոխութիւնները:

ԶԳԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ ՏԵՂԱՅՆԱՑՈՒՄԸ (ԼՈ-
ԿԱԼԻԶԱՑԻԱ), ԸՄԲՈՆՈՒՄ, Զգացողութիւնները
ուղեղի գրգռումից առաջ եկած հոգեկան վիճակ-
ներ են. նրանց մէջ ցոյց չի տրուում մարմնի
այս կամ այն տեղը, որտեղից եկել է գրգռումը,
բայց մենք վերաբերում ենք զգացողութիւնը ոչ
թէ ուղեղին, այլ մարմնի այն մասին, որով բա-
տացուած է սպաւորութիւնը. օր.՝ ցրտի պաշտ-
ողութիւնը յատկացնում ենք մասներին, որոնցով
ձեռք ենք տուել մի ցուրտ առարկայի: Այս բա-
ժանումը մեր մարմնի մէջ՝ համաձայն սպաւորու-
թեան տեղերի, կոչւում է լոկալիզացիա (տեղայ-
նացում): Բացի դրանից, հոգին զգացողութիւն-
ների յատկութիւնը վերագրում է այն առար-
կաներին, որ առաջ են բերել զգացողութիւնը և
գիտակցում է այն իբրեւ այդ առարկաների մի յատ-
կութիւն: Զգացողութիւնները առարկաներին յատ-
կացնելը կոչւում է առարկայի ըմբռնում (պերցեպ-
ցիա): Օր.՝ ճաշակելիքի նկարդի՝ չաքարի միջո-
ցով առաջացած գրգռումից եւ զգում եմ քաղց-
ութիւն. զգացողութեան յատկութիւնը՝ քաղցրու-
թիւնը փոխանցում եմ չաքարին և ասում՝ ճափա-
րք քաղցր է: Միացնելով մի առարկայի զանազան
ըմբռնումները՝ ստեղծում ենք առարկայի ամբող-
ջական պատկերը իր յատկութիւններով: Ըմբռ-
նումի միջոցով հոգին ճանաչում է առարկաները:

ԵՐԵՆԱՆԵՐԻ ԶԳԱՑՈՂՈՒԹԵԱՆՑ ԱՌԱՆՁՆԱ-
ՅԱՏՅՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ: Մանկական զգացողութիւն-
ները՝ համեմատած հասակաւորներին՝ ունին շատ
առանձնայատկութիւններ: Երեխաները չեն որո-

չում զգացողութիւնների ոչ բովանդակութիւնը, ոչ
ոյժը. ինչպէս նաև նորա շունին մտապատկերների
լոկալիզացիա (տեղայնացում) և առարկայի ըմբռ-
նում. նորա ըմբռնում են իրանց զգացողութիւնը
լոկ իբրեւ հոգեկան մի վիճակ և չեն կարող,
օր.՝ ցոյց տալ, թէ որտեղնին է ցաւում: Յե-
տոյ միայն վարժողութեամբ ակաում են որոշել
զգացողութիւնների բովանդակութիւնն և ոյժը:
Տարրերելու ընդունակութիւնը անտիճանաբար է
զարգանում՝ սկսելով աւելի կտրուկ հակադրու-
թիւններից: Այսպէս՝ աւելի վաղ է առաջ գալիս
սեղ սպիտակից դանազանելու հակադրութիւնը,
քան կարմիրը՝ վարդագոյնից: Գլխաւորապէս շո-
շակելիքի ու տեսանելիքի միջնորդութեամբ երե-
խաները սկսում են տեղայնացնել իրանց զգացո-
ղութիւնները, իսկ նոյն տարւորութիւնների
կրկնութեամբ և այդ սպաւորութիւնը առաջ բե-
րող առարկայի տարրեր ժամանակներում առա-
ջացրած սպաւորութիւնները յարադրելով՝ երե-
խաների մէջ առաջ է գալիս առարկայի ըմբռ-
նումը. սկզբում՝ պակասաւոր, աչքի ընկնող մի
որեւ յատկութեամբ, ապա՝ աւելի լիակատար:

ԶԳԱՑՈՂՈՒԹԵԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ: Բոլոր զգա-
ցողութիւնները բաժանւում են 2 տեսակի՝
ընդհանուր զգացողականութեան զգացողու-
թիւնների, որոնց գործարանն է ամբողջ մար-
մնը, և սահմանափակ զգայաւորութեան
զգացողութիւնների՝ տեսանելիքի, լսելիքի,
շօշափելիքի, հոտաւորութեան ու ճաշակելի

լիքի՝ իրանց յատուկ գործարաններով։ Ընդհանուր զգացողականութեան զգացողութիւնները մեզ իմացնում են մեր սեպհական մարմնի վիճակները՝ ցաւը, թեթեւութիւնը ևն, իսկ արտաքին զգայարանների զգացողութիւնները մեզ ծանօթացնում են արտաքին առարկաներին։ յայտնում են նրանց գոյնը, ձևը, հոշտութիւնը, ծանրութիւնը, խորքութիւնը, համր, հոտը և ուրիշ յատկութիւններ։ Իւրաքանչիւր արտաքին զգայարան առաջ է բերում միայն որոշ բնօրէն զգացողութիւններ, օր.՝ աչքը մեզ իմացնում է առարկայի գոյնն ու ձևը, բայց ոչ համր, տեղանքը ընդունում է միայն ձայներ, բայց ոչ գոյներ։

ԶԳԱՅՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԱՍԸՆՈՒ ՀՈԳԵԿԱՆ ԿԵԱՆՔՈՒՄ։ Զգացողութիւնը մեր գիտակցական գործունէութեան օկղբնական ու ստորին ձևն է, բայց շատ կարեւոր է հոգեկան զարգացման համար։ Արտաքին աշխարհի մասին ունեցած մեր բոլոր գիտելիքները սկիզբ են առնում ու զարգանում զգացողութիւններից։ Եթէ զգացողութիւններ չլինէին, հասկացողութիւն էլ չլինէր ունենալ արտաքին աշխարհի մասին։ Այդ կամ այն արտաքին զգայարանի պակտ-

սութիւնը առաջ է բերում թերութիւնը դիտելիքների մէջ, օր.՝ կոյրերը երբէք չեն հասկանում գոյները, խուլերը՝ ձայները, հոտառութիւնից՝ զրկուածները՝ հոտերը։ Սարգու հոգեկան զարգացման համար առանձնակէս անհրաժեշտ են տեսնելիքն ու լսելիքը, դրա համար էլ դաքա կոչւում են բարձր զգայարաններ։ Աչքը ընդունակ է միաժամանակ ու արագ օրէն տեսնելու բոլոր մթիւ առարկաներ, նոյնիսկ մեզնից ահագին տարածութեամբ հեռու եղածները (օր.՝ աստղերը) և հարստացնելու հոգին պայծառ ու հառտառուն պատկերներով։ Մենք աւելի պայծառ ու երկտր կը պտակեկացնենք առարկան, եթէ տեսնենք, ոչ մի նկարագրութիւն չի կարող փոխարինել առարկաները տեսնելուն։ Եթէ ինչո՞ւ համար միւս զգայարանները զգացողութիւնները մենք աշխատում ենք փոխանցել տեսողական զգացողութիւնների, օր.՝ աչքի մտնելով ու ծաղիկների հոտն առնելով՝ մենք ուզում ենք նաև տեսնել։ Լացի գրանից, տեսանելիքը ծառաբուծ է իրեն միջոց լոյսից, գոյներից ու ձևերից զեղադիտական բաւականութիւն օտանալու։ Եթէ քիչ է ծանօթացնում մեզ արտաքին աշխարհի յատկութիւններին, բայց նաև ունի

ահադին նշանակութիւնն իբրեւ խօսելու համար
անհրաժեշտ գործարանն. մենք խօսելի պոպու-
լոյ մենք շնորհիւ լսելիքի. ի ծնէ խուլերը
միշտ համար են լինում: Եւստ կարեւոր է նոյնպէս
լսելիքին նշանակութիւնը որով կրթութեան
տեսակէտից. ձայնն աւելի է շարժում մեր
սիրտը, քան առարկաների տեսքը, այդ պատ-
ճառով ի ծնէ կոյլերը արւելի փափուկ ու
զգայուն են, քան խուլուհամարերը: Լսելիքը
նպաստում է նաեւ գեղարտական զարգաց-
մանը՝ ըմբռնելով ձայների ներգաշնակամիա-
ցումը:

ԶԳԱՅՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՅԹԻՑ ԱՐՈՒԱԾ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԵՏԵՒՈՒԹՅՆՆԵՐ: Մար-
դու հոգեկան կեանքի մէջ զգացողութիւն-
ների ունեցած կարեւորութիւնը հարկադրում
է մեզ՝ հոգալ երեխաների արտաքին զգա-
լարանների զարգացման մասին, մասնաւորա-
պէս տեսանելիքի ու լսելիքի: Ամենից ա-
ռաջ պէտք է հոգալ արտաքին զգայարան-
ների առողջութեան մասին, պահպանել
նրանց բոլոր փնասակար ազդեցութիւննե-
րից՝ օրինակ՝ աչքը պէտք է պաշտպանել
զօրեղ լոյսից. թոյլ լոյսով աշխատելով չյոգ-
նեցնել. առաջն առնել կարճատեւութեան,
որը առաջանում է առարկաները շատ մօ-

տիկից, դիտելու սովորութիւնից, ի շիւտ-
թեան, որը առաջ է գալիս այն դէպքում,
երբ երեխաները յաճախ բռնադատուած
են լինում պառկաները դիտելու՝ թշուղ-
ղակի, այլ շեղակի աւելի աչքով: Լսելիքը
պէտք է պաշտպանել ու ժողով ձայնից,
որոնք կարող են վնասել լսելիքի գործարան
նրին: Արտաքին զգայարանների ֆիզիքականի
մասին հոգալով դաստիարակը պէտք է հոգալ
նաեւ դրանց դիտելիք՝ ձեռք բերելու իսկա-
կան գործիքներ՝ դարձնելու մասին, որպէսզի
երեխաները ընդունակ լինին արագ ու
շուրջ ըմբռնելու առարկերէն զգացողու-
թիւնների բովանդակութեան մոլորի քո-
լը, նրբութիւնները: Այս տեսակէտից ար-
տաքին զգայարանները զարգացման համար
պահանջում են աստիճանական վարժութիւն-
ներ: Պէտք է սովորեցնել երեխաներին տար-
բերել առարկաները՝ դարձնելով նրանց ու-
շագրութիւնը, նախ՝ սուր՝ արեւերութիւննե-
րի վրայ, իսկ յետոյ՝ աստիճանաբար անցնել
աւելի նուրբերին: Պէտք է յաճախ փոփոխել
երեխայի շրջապատի առարկաները. երեխաները
միանգամից չեն իւրացնում զգացողութիւննե-
րի բովանդակութիւնն և ոյժը. նրանց համար
անհրաժեշտ է կրկնողութիւն, տարբերելու

Համար չնմանաւորներն որ նոյնացնելու չըն-
մանները: Մասնաւորապէս երեսնաների ու-
սուցման ժամանակ ուսուցիչը պիտի ջանայ,
որ զգացողութիւնները լինին պարզ ու պարզ,
որովհետեւ նոքա են ապագայ ճշգրիտ գիտե-
լիքների հիմքը: Եւ որովհետեւ պարզու-
թեամբ առանձնապէս աչքի են ընկնում տե-
սաներիքի զգացողութիւնները, դրա համար
ուսուցումը պիտի լինի պիտոպական: Բայ
հնարաւորութեան ամեն առարկայ պէտք է
ցոյց տալ՝ կամ բնականը, կամ մոդելը, կամ
պատկերը: Աստիճանը է նաեւ այն պատճա-
ռով, որ երեսնաները սիրում են տալիս ինչ
գիտել, մասնաւորապէս նկարներ: յոգանայի

ՄՏԱՊԱՏԿԵՐ

ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ՄՏԱՊԱՏԿԵՐԻ ՄԱՍԻՆ:
Իւրաքանչիւր զգացողութիւն, կամ առար-
կայի գնանագան կողմերի պատշաճորաձ զգա-
ցողութիւնների շարք՝ մի անգամ երե-
ւան դալով գիտակցութեան մէջ՝ իրանից
յետոյ թողնում է զմի պատկեր, որը մը-
նում է հոգու մէջ՝ առարկայի բացակայում
թեան միջոցին եւ: Օր մենք գիտեմ ենք
ծիսածանր, այժմ դա չկայ, բայց դրա մտա-
պատկերը մեր մէջ մտայել է, մենք կենդա-

նի պատկերացնում ենք ծիածանը իւր գոյ-
ներով: Առարկայի մնաւոր պատկեր, որ
մնացել է մեր նոգու մէջ, մինչ առարկան
իկնի դադարել է նրա վրայ ներգործելուց,
կոչւում է մնապատկեր: Առարկայի (կամ ա-
ռարկաների) մի յատկութեան մտապատկերը
կոչւում է պարզ, իսկ ամբողջ առարկայի
մտապատկերը, բազմաթիւ յատկութիւննե-
րով, կոչւում է բարդ մտապատկեր:

ՄՏԱՊԱՏԿԵՐՆԵՐԻ ՊԱՐԶՈՒԹԵԱՆ ՈՒ ՃԲՇ-
ՏՈՒԹԵԱՆ ՊԱՅԹԱՆՆԵՐԸ: Մեր բոլոր մտա-
պատկերները միակերպ պարզ ու ճշգրիտ չեն,
որոշ առարկաներ մենք պատկերացնում ենք
կենդանի ու պարզ (օր.՝ հայրենի տունը),
այնպէս որ չենք շփոթում ուրիշ առարկա-
ների հետ: Կան առարկաներ էլ՝ անորոշ
ու ընկալաւոր (օր.՝ մի անգամ ու թեթե-
ւակի տեսած մի առարկայ): Մտապատկերնե-
րի պարզութիւնն ու ճշտութիւնը կախ-
ւած է, նախ՝ առարկայի յատկութիւնների
լիւ ու ճշգրիտ բնութեամբից և երկրորդ՝ նո-
ցա՝ ճշտօրէն ի մի պատկեր միացնելուց: Որ-
քան հանգամանորէն ենք գիտել առարկայի
բոլոր մասերը և ճգրիտ կերպով նկատել
սրանց գիրքը առարկայի մէջ, այնքան աւելի
կենդանի ու ճիշտ կը լինի առարկայի մտա-

պատկերը: Առարկաների յատկութիւնների շտապ ու անորոշ ըմբռնումը, կամ նուցաւ ճիշտ կապակցութիւնը առաջ է բերում անկատար ու անկանոն մտապատկերներ ու սրբալ գիտելիքներ առարկայի մասին: Օր. երեխան սեշտդրութեամբ նայած շինելով տառերին՝ և նուցաւ կազմող մասերին՝ խառնում է մի տառը միւսի հետ:

Առարկայի բոլոր գծերը ճշտօրէն ու իսկութեամբ ըմբռնելու և նրանց կանոնաւորութեան ի մի պատկեր միացնելու և այդպիսով առարկաները ճշտիւ պատկերացնելու և ուղիղ հասկացողութիւններ ձեռնարկուելու գոնականութեան զարգացումը աստիճանաբար է առաջանում, վարժողութիւնների միջոցով և տարբերը զանազանելու ու նմանը նոյնացնելու կարողութեան զարգացմանը հսկայական ծաւալով: Այսպէս, երեխաները սկզբում առարկայի մէջ նկատում են մէկ կամ երկու պարզ անձնակէտ յաջորդ կերպով գծեր, օր.՝ շաքարի միայն քաղցրութիւնն են ըմբռնում, այդ պատճառով էլ շաքարի կտորը չեն տարբերում քաղցրաւորից: Յետոյ առարկաների շարունակական դիտողութեամբ մեծ գոյնը, ձիւր, ծաւալը և այլն տարբերելու ընդունակութեան դարձացմանը համաձայն նորա

սկսում են նկատել առարկայի աւելի շտապատկութիւններ և նրանց ի մի պատկեր ձուլել: Նրանց սկզբնական անորոշ մտապատկերները, որ նման են ուրուագծերի, լրանում են: Նրանք այս կամ այն կենդանին, կամ ծաղիկը պատկերացնում են աւելի լրիւ՝ գոյնի ու ձևի բոլոր մանրամասնութիւններով:

Կենդանի ու ճիշտ մտապատկերներ կազմելու պայմանների մասին ասածից ըստինքեան բղբում են հետեւեալ մանկավարժական հետևութիւնները: Որպէսզի երեխաները ունենան պարզ ու ճշգրիտ մտապատկերներ առարկաների մասին, պէտք է նրանց վարժեցնել առարկաները մանրազնին դիտելու, որպէսզի նորա հերթով ուշադրութիւն դարձնեն առարկայի բոլոր յատկութիւնների վրայ, նկատեն նրա և՛ գոյնը, և՛ ձևը, և՛ մեծութիւնը, և՛ առարկայի մասերի ու յատկութիւնների փոխադարձ յարաբերութիւնը, — և ոչ թէ սահմանափակուեն առարկայի վրայ հարևանցի ակնարկ ձգելով ու նրա սրէէ գիծը ազատ յիշելով: Այսպիսի ուշադիր դիտողականութեան վարժեցնելը պիտի աստիճանաբար առաջ տանել երեխաներին պիտի սկսել տալ աւելի պարզ, սուր ու

աչքի ընկնող յատկութիւն ունեցող առարկաների գիտողութիւնից, իսկ յետոյ անցնել աւելի բարդ ու աւելի նուրբ տարբերութիւններ ունեցող առարկաներին: Բարդ երևոյթները, օր.՝ լանդշաֆտը (դաշտանկարը), կամ ծիածանը պէտք է բաժանել իրանց բազմաբնի մասերին, գիտել զատ-զատ և յետոյ միացնել ի մի ամբողջութիւն:

ՄՏԱՊԱՏԿԵՐՆԵՐԻ ԿԱՊԱՅՈՒԹԻՒՆԸ (ԱՍՍՈՑԻԱՅԻԱ), ԱՍՍՈՑԻԱՅԻԱՅԻ ՕՐԷՆՔՆԵՐԸ, Մեր հոգաւ մէջ առաջ եկած մտապատկերները իրար հետ կապակցուած (զուգորդուած) և արժանանում են ընդհանրապէս խմբերով: Երբ գիտակցութեան մէջ որևէ պատճառով մի մտապատկեր արժանանում է՝ արժանանում են ուրիշ մտապատկերներ էլ, որոնք կապուած են առաջինի հետ: Մտապատկերների կապակցութեան ու գիտակցութեան մէջ արժանանալու բազմազան ձևերը կարելի է վերածել երկու հիմնական օրէնքի, որոնք կոչւում են կապակցութեան օրէնքներ՝ 1. ժամանակի ու տարածութեան կցորդութեան օրէնք 2. նմանողութեան օրէնք, որին կցւում է նաև նմանադրութեան կամ կոնսրասի օրէնք:

Կցորդութեան օրէնքը կայանում է նը-

րանում, որ մէկ առարկայի մտապատկերը գիտակցութեան մէջ արժանացնում է մտապատկերը մի ուրիշ առարկայի, որը ըմբռնել ու պատկերացրել ենք առաջինի հետ նոյն տեղում, կամ առաջինից անմիջապէս յետոյ: Օրինակ՝ եթէ որևէ առթիւ յիշենք մեր հայրենի տունը, կը յիշենք նաև նրա մօտ եղող բանջարանոցն ու հարևան տները: Յիշելով մեր ծանօթին, որի հետ ճամբորդել ենք, իսկոյն մեր գիտակցութեան մէջ արժանանում են պատկերները այն երկրների, ուր մենք միասին ենք եղել:

Նմանողութեան օրէնքը կայանում է նրանում, որ մէկ առարկայի մտապատկերը նպաստում է նրա նման ուրիշ առարկայի մտապատկերի արժանանալուն: Եւ որքան աւելի է նմանութիւնը առարկայի մէջ, այնքան աւելի ուժեղ է ասոցիացիայի արժանացնող ուժը: Օր.՝ տեսնելով լացող մի մարդու, յիշում ենք մեր սեպհական վիշտը. նոր տեսած գետը յիշեցնում է մեզ այն գետը, որի մօտ մենք ապրել ենք: Ծերունիները մտնուկներին նայելով, յիշում են իրանց անցած մանկութիւնը:

Նմանողութեան օրէնքին կցւում է հակադրութեան (կոնսրասի) օրէնքը: Մտա-

պատկերը այն առարկայի, որը օրէէ յատկութեամբ շատ հարուստ է, նպաստում է իրան համասեռ մի ուրիշ առարկայի մտապատկերի արթնացմանը, առարկայի, որի մէջ նոյն յատկութիւնը շատ աննշան է. և ընդհակառակը, վերջին առարկայի մտապատկերը արթնացնում է առաջին առարկային: Օր.՝ գաճաճի մտապատկերը կոնտրաստով արթնացնում է հսկայի մտապատկեր: Նայելով հարուստի ճոխ ապարանքին՝ մենք յիշում ենք աղքատի անշուք խրճիթը:

ԿԱՊԱԿՑՈՒԹԵԱՆ ՕՐԷՆՔՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ: Քանի որ ուսուցումը հաղորդում, կարգաւորում և ամրապնդում է գիտելիքները, իսկ կապակցութեան օրէնքները ցոյց են տալիս, թէ երբ և ինչպէս են տւելի լաւ ամրապնդում և գիւրդութեամբ արթնանում մտապատկերները գիտակցութեան մէջ. ուրեմն հասկանալի պիտի լինի այս օրէնքների նշանակութիւնը ուսուցման գործի մէջ: Կցորդութեան ասոցիացիան, շրջապատելով իւրաքանչիւր մտապատկեր մի շարք ուրիշներով՝ մեր միտքը հարստացնում է գիտելիքներով, իսկ նմանազան ասոցիացիան, գտնելով նոր գիտելիքի մէջ հինի նմանութիւն՝ գիւրդացնում

է նոր գիտելիքներ իւրացնելուն աշխատանքը և միևնոյն ժամանակ պարզում է դրանք ու կարգաւորում: Այս պատճառով մենք մի նոր գիտելիք հաղորդելիս, ուսուցիչը պիտի օգտուի էապակցութեան այս կամ այն օրէնքից: Օր.՝ որեւէ բան պատմելիս՝ եթէ ուսուցիչը ցոյց տայ աշակերտներին ժամանակի կապը, երեխաները աւելի հեշտութեամբ կը սովորեն պատմութիւնը. այս նպատակով է պատմութեան խրոնոլոգիան (ժամանակագրութիւնը): Աշխարհագրութիւն աւանդելիս պիտի ի նկատի ունենալ տեղական կլիմայի և տեղանքի ասոցիացիան. այս նպատակով է աշխարհագրական քարտեզ գծագրելը: Տառեր սովորեցնելիս լաւ է օգտուել նմանողութեան ու կոնտրաստի օրէնքներից. երեխան տեսնելով նոր տառի նմանութիւնն ու տարբերութիւնը իրան ծանօթ տառերից՝ աւելի լաւ ու հեշտութեամբ կը սովորէ:

ՅԻՇՈՂՈՒԹԻՒՆ

ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ՅԻՇՈՂՈՒԹԵԱՆ ԵՒ ՅՈՒՇԻ ՄԵՍԻՆ: Մի անգամ կազմակերպուած մտապատկերը դառնում է մեր հոգու սեպհականութիւնը և օրոշակի պահում է երբեմն մեր ամբողջ կեանքի ընթացքում: Այս-

պէս, որ՝ ծերունիները երբեմն պայծառ լինում են այն, ինչ որ իրանց պատահել է ամենավաղ մտնկութեան ժամանակ: Մտապատկերները պահելու կարողութիւնը կոչւում է յիշողութիւն, իսկ մտապատկերների վերարտադրութիւնը կոչւում է յուշ:

ՅԻՇՈՂՈՒԹԵԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԸ: Կարելի է կարծել, որ մեր հոգու մէջ պահուում են բոլոր մտապատկերները, որոնք երբևէ առաջ են եկել նրա մէջ: Երբեմն (կրպակում, նկարագրին հիւանդութեան, հոգեկան ցնցումների ժամանակ) գիտակցութեան մէջ վերարտադրւում են կեանքի այնպիսի չնչին մանրամասնութիւններ, որոնց պահուելու մասին մենք երբեք չէինք կարող մտածել անդամ: Բայց տարբեր է լինում զանազան մարդկանց մտապատկերների վերարտադրութեան զիւրութեան ու ճշգրտութեան աստիճանը: Ոմանք հեշտութեամբ ու որոշակի վերարտադրում են գիտակցութեան մէջ վաղուցուան մտապատկերներն իսկ. ուրիշները ընդհակառակը մեծ դժուարութեամբ են յիշում նոյնիսկ յաճախ կրկնուողն և շուտով ամեն ինչ մոռանում են: Դիւրութեամբ ու ճշտիւ յիշելու տարբերութիւնը կախուած է ինչպէս բնածին առանձնայատկութիւններից, այնպէս և դաստիարակութիւնից: Նպատակայարմար վարժութիւնները շատ բան կարող են անել, այս կարևոր ընդունակութիւնը կատարելագործելու համար. մի ընդունակութիւն, որը անհրաժեշտ է գիտելիքների ձեռք բերելու և մտածողութեան զար-

գացման համար՝ վերջինիս անհրաժեշտ նիւթ տալով:

ՅԻՇՈՂՈՒԹԻՒՆԸ ԿԱՏԱՐԵԼԱԳՈՐԾԵԼՈՒ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐ ԵՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԵՏԵՒՈՒԹԻՒՆՆԵՐ: Մտապատկերների մմրացման և գիւրին ու ճշգրիտ վերարտադրութեանը նպաստող գլխաւոր պայմանները հետեւեալներն են:

1. Տպաւորութեան խորութիւնը: Որքան ուժեղ է մի տպաւորութիւն, այնքան աւելի երկար ու որոշակի է պահւում: Տպաւորութեան խորութիւնը կախուած է մեծից առաջ, հէնց տպաւորութեան պարզութեան և ուժգնութեան աստիճանից: Գրատախտակի վրայ կաւճով արուած պարզորոշ նկարը աւելի լաւ է յիշւում, քան մի անորոշ ու բլրւաղիծ: Տպաւորութեան խորութիւնըն ու ամրութիւնը կախուած են նոյնպէս առարկայի առաջ բերած հետաքրքրականութեան աստիճանից և հետաքրքրականութեան համապատասխան ուշադրութիւնից: Համաձայն մի մանկավարժի գիտողութեան՝ «Երեխայի յիշողութիւնը միշտ լաւ է, եթէ նա հետաքրքրւում է այն բանով, ինչ որ սովորում է»: Վերջապէս, տպաւորութիւնների խորութիւնն ու ամրութիւնը մեծ չափով կախուած են մեր ոյժերի թար-

մութեան ու առնչութեան աստիճանից: Խոր ու ամուր տպաւորութիւնների համար անհրաժեշտ է հոգեկան թարմութիւն ու կորով: Յոգնած մարդու վրայ ուժեղ տպաւորութիւններն էլ թոյլ են ներգործում:

Մեր ասածից կարելի է անել մանկավարժական այս հետեւութիւնները. 1) Իւրաքանչիւր գիտելիք պիտի հաղորդել պարզ ու օրոշ: 2) Ուսուցիչը պիտի ջանայ արթնացնել երեխաների մէջ հետաքրքրութիւն դէպի աւանդուող առարկաները, ցուցադրելով նոցա առջեւ առարկայի ներքին գրաւչութիւնն ու գիտելիքի օգտակարութիւնը. որպէսզի երեխաները չիշեն գիտելիքները սփռալով միայն մըտքով, այլ և սրտով: 3) Վերջապէս, իւրացնել տալիս՝ պէտք է համակերպուել մանկանց ոյժերին. դժուար իւրացնելիք առարկաները պիտի աւանդել առաւօտեան, երբ նոքա գիշերուայ հանգստի պատճառով աւելի թարմ ու կայտառ են:

2. Տպաւորութեան կրկնութիւնը: Տպաւորութիւնը մի անգամ ընդունելով, միայն երբեմն է հնարաւոր լինում, երկար ժամանակ չիշողութեան մէջ պահել: Այդ պատճառով, լաւ իւրացնելու համար անհրաժեշտ են կրկնութիւններ. կրկնութիւնը որքան շատ

լինի, այնքան աւելի ամուր կը լինին տպաւորութիւնները: Կրկնութիւնները պիտի լինեն յաճախակի. եթէ երկար ժամանակ չկրկնենք, լաւ սովորածն էլ կը մոռացուի: Անաւանդ անհրաժեշտ են կրկնութիւնները քանաւոր աւանդման ժամանակ, երբ հաղորդուող գիտելիքները առաջ չեն բերում այնպիսի պարզօրոշ տպաւորութիւն, ինչպիսին առաջ է գալիս առարկան ցոյց տալիս: Կրկնութիւն անել տալ կարելի է հէնց աւանդելիս՝ հնարաւորին չափ շատ արտաքին զգալաւորաններ մասնակցել տալով նոր տպաւորութիւնը իւրացնելու ակտին: Մենք աւելի ջուտ ու լաւ կը սովորենք, օրինակ, աշխարհագրութեան ու պատմութեան յատուկ անունները, եթէ կարգանք գրքի մէջ, արտասանենք, լսենք՝ ինչպէս են արտասանուում, և միւսնոյն ժամանակ գրենք: Այստեղից կարելի է հետեւեալ մանկավարժական հետեւութիւնն անել՝ ուսուցիչը պիտի ջանայ, որ հնարաւորին չափ շատ արտաքին զգալաւորաններ մասնակցեն ըմբռնման ակտի մէջ: Օր.՝ մի բան պատմելուց յետոյ՝ կարելի է գլխաւոր կէտերը նշանակել զրատախտակի վրայ ու օտիպել աշակերտներին, որ արտագրեն իրանց տետրակներում. օգտակար է նոյնպէս

նշանակել տերմիններն ու յատուկ անունները: Բացի դրանից, պէտք է նաև կրկնութիւն անել՝ բառի բուն իմաստով:

3. Նոր գիտելիքի առանձին մասերի փոխադարձ և մեր նախկին գիտելիքների հետ ունեցած կապակցութիւնը: Որքան շատ կապ կայ աւանդուող գիտելիքների մէջ կցորդութեան ու նմանողութեան տեսակէտից, այնքան դրանք շուտով են ըմբռնուում. օր.՝ կապակցուած, հետևողական պատմուածքը աւելի հեշտ է ըմբռնել, քան թէ աշխարհագրական ու պատմական անգույնների տնկապ շարքը: Միևս կողմից, որքան աւելի շատ կապ ունենայ նոր գիտելիքը նախկինների հետ, որքան աւելի բազմապիսի լինին նրանց հետ ունեցած կապակցութիւնները, այնքան աւելի ամուր կը լինի, այնքան աւելի հեշտութեամբ ու շուտով կը վերարտադրուի մեր գիտակցութեան մէջ, որովհետև միշտ կ'արթնանայ երբեմն այս, երբեմն այն կապակցութեան շնորհիւ:

Գիտելիքների հաստատունը ըմբռնման վերև յիշատակած պայմանը հետևեալ երկու պարտականութիւնն է դնում ուսուցչի վրայ՝ 1) հաղորդուող գիտելիքի առանձին մասերը, հնարաւորին չափ, պիտի կապել իրար՝ կցոր-

դութեան ու նմանողութեան համաձայն. 2) նոր գիտելիքը պիտի կապել նախկինի հետ՝ օգտուելով կցորդութեան, նմանողութեան ու կոնտրաստի բոլոր հնարաւոր կապակցութիւններէ:

ՄԱՌԱՅՄԱՆ ՊԱՏԱՌԵՐԸ: Ինչ վերաբերում է մոռացման պատճառներին, պէտք է ասել, որ նրանք հակադիր են յիշիլու, ըմբռնիլու պատճառներին: Բայց կան նաև մի քանի առանձին հանդամանքներ, որոնք նպաստում են մոռացմանը: Ահա դրանք. 1. Նոր տպաւորութեան չը տարրերէլը հնից: Օր.՝ ոչ միայն օրերն ու շաբաթները, այլև ամիսներն ու տարիները, որ մենք անցրել ենք միօրինակ, այնքան են միաձուլուում մեր յիշողութեան մէջ, որ անցած ամբողջ ժամանակը մեզ թւում է իբրև մի օր: Սրանից բխում է հետևեալ մանկավարժական կանոնը. աշակերտին ունէ նոր բան հաղորդելիս, մանաւանդ նախկիններին նմանող բան, (օր.՝ ունէ նոր դաս), ուսուցիչը պիտի ցոյց տայ նաև նորի ունեցած տարրերութիւնը հնից: 2. Վարժութիւնների չդոյութիւնը՝ նախկին գիտելիքները վերարտադրելու համար: Որքան աւելի քիչ ենք նեղութիւն կրում՝ վերջիշիլու մեր ձեռք բերած գիտելիքները, այնքան աւելի թուլանում է մեր յիշողութիւնը, այնքան աւելի սովորական է դառնում մոռացիւթիւնը: Այդ պատճառով, ուսուցիչը ամեն յարմար առթիւ պիտի վարժեցնէ երեխաներին՝ ինքնուրոյնաբար վերարտադրելու նախկին գիտելիքները: Նա այդ կա-

բող է անել՝ նոր գիտելիքը հնարի հետ համեմատելիս, նախորդ ունեցածներից օրինակներ վերցնելիս և ունեցածը կրկնելիս: Այս վարժութիւնների ժամանակ կարևոր է, որ երկխաները լարեն իրանց ոյժերը յիշելու համար, և ուսուցիչը չպէտք է շտապէ ու տակից ասէ, օգնէ:

ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԵՐԵՒԱԿԱՅՈՒԹԻՒՆ (ՔԱՆՏԱԶԻԱ)

ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹԻՒՆ ԵՐԵՒԱԿԱՅՈՒԹԵԱՆ ՄԱՍԻՆ, Յիշողութեամբ պատկերները վերաբաշխելու ենք այն ձևով, ինչպէս նոքա տուաջ են եկել մեր գիտակցութեան մէջ: Բայց հոգին կարող է և՛ ձևափոխել դրանք, եղածների հիման վրայ ստեղծել նորերը: Պատրաստի նիւթից նոր պատկերներ ստեղծելու՝ հոգու այս կարողութիւնը կոչուում է ստեղծագործական երեւակայութիւն կամ ժանցազիւ: Այդ պատկերները տարբերուում են իրականից իրանց առանձին մասերով, կամ ամբողջովին: Բայց ազատօրէն, ուղածին պէս կերպափոխելով տուեալ նիւթը, նրան նոր ձև տալով հանդերձ՝ ֆանտազիան չի ստեղծում և չի էլ կարող ստեղծել նիւթը՝ չի կարող ստեղծել ո՛չ մի նոր ձայն, ո՛չ մի նոր գոյն, օրինակ՝ նախնական մարդու ֆանտազիան ստեղծել է սփինգսը, երբէք գոյու-

թիւն չունեցած մի հրէշ (կին՝ տուեալ իրանով): Բայց սփինքսի իւրաքանչիւր մասը առնուած է իրականութիւնից:

ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԵՐԵՒԱԿԱՅՈՒԹԵԱՆ ՁԵՒԵՐԸ, Երեւակայութեան գործունէութեան մէջ կարելի է նկատել հետեւեալ ձևերը:

1. Երեւակայութիւնը վերցնում է իրական պատկերներից միայն մի քանի իրան պիտանի նշաններ, բաժանում է դրանք մտապատկերի միւս մասերից, յաճախ էլ չափազանցում և այդպիսով պատկերացնում է աւելի պայծառ ու նկատելի կերպով: Այդպէս է վարւում, օրինակ՝ մայրը, երբ աննկատելի կերպով, սիրոյ ազդեցութեան տակ՝ առաջնակարգ տեղ է տալիս իւր զաւակի լաւ յատկութիւններին՝ մոռանալով վատ յատկութիւնները. այդպէս ենք վարւում մենք, երբ մեր թշնամին մեզ երևում է միայն թերութիւններով: Այդպէս է վարւում նաև ժողովուրդը, երբ նրա հեքիաթների մէջ երևան են հանւում հկոյթայալի մանուկներ, իսկ աւանդութիւնների մէջ՝ հսկայ-ասպետներ՝ չինարի հասակով, Գլուխն ամպերին հասնող:

2. Երեւակայութեան միւս ձևը կոչւում է նրանում, որ մի քանի զլխաւոր դը-

Ճեր ունենալով՝ ստեղծում ենք առարկայի
ամբողջական պատկերը, այսինքն՝ լրացնում
ենք ու այդպիսով ամբողջացնում ունե-
ցած մտապատկերներս: Այսպէս, օրինակ՝
քնագէտները ի նկատի ունենալով կենդա-
նու գտնուած մի քանի ոսկորները՝ պարզ
կերպով պատկերացնում են ամբողջ կենդա-
նին: Պատմաբանները ի նկատի ունենալով
մնացած մի քանի դոկումենտներ ու վկայու-
թիւններ՝ վերստեղծում են վաղուց անցած
մի շրջան, բայց են անում նրա ամբողջ պատ-
կերը: Մենք առօրեայ կեանքի մէջ մի քանի
ցուցմունքներով ստեղծում ենք մեր գիտակե-
ցութեան մէջ մի անձի պատկերը, կամ պատ-
կերացնում ենք կատարուած մի գէպը:

3. Վերջապէս, երեակայութեան երրորդ
ձևը կայանում է նրանում, որ նա վերցնում
է զանազան առարկաների բաղադրիչ մասերը
ու նրանց ի մի պատկեր է ձուլում: Օր.՝ զա-
նազան անձանց հոգեկան այս կամ այն վի-
ճակի արտայայտութիւնները միանում են ի
մի պատկեր, որը դառնում է որոշ բնուե-
րութեան, կամ հոգեկան վիճակի մի տիպ:
Մեզնից իւրաքանչիւրը վերցնելով զանազան
անձերի կեանքից լաւ կողմեր՝ միացնում,
կազմում է մի ամբողջութիւն և կազմում

ցանկալի կեանքի մի պատկեր, իգէալ: Այս
ճանապարհով են առաջ գալիս մանկական
ու ժողովրդական հէքիաթները, որոնց մէջ
պատմւում է երգող ծառերի, խօսող թըռ-
չունների և այլոց մասին:

ՊԱՍՍԻԻՆՈՒ ԱԿՏԻԻ ԵՐԵՒԱԿԱՅՈՒԹԻՒՆ,
Երեակայութեան զործունէութիւնը երկու ձևի է
լինում: Մենք կարող ենք աննպատակ կերպով
ցնորքների մէջ ընկնել և մտապատկերների հո-
սանքին ենթարկուելով՝ ստեղծել զանազան քմա-
ծին պատկերներ՝ առանց հաշիւ տալու մեզ թէ՛
արդեօք հնարաւոր են դրանք և ցանկալի է ար-
դեօք դրանց գոյութիւնը. այդպէս էին, օրինակ,
Մանիլովի ցնորքները. այդպէս են ընդհանրապէս
և՛ մանկանց ցնորքները: Բայց երբեմն մենք գի-
տակցաբար որոշ յատակագծով ու որոշ նպատակի
համար, Երեակայութեան ոյժով ստեղծում ենք
ամբողջական ու կենդանի պատկերներ: Այդպէս է
վարւում, օրինակ՝ ճարտարապետը, որը տան
յատակագիծ կազմելիս՝ երեակայութեան մէջ ըս-
տեղծում է զանազան ձևեր. այդպէս է վարւում
նաեւ նկարիչը, որը գեղեցիկ լանդշաֆտի համար
նիւթ է վերցնում տարբերժամեայ ու տարբերու-
ղեայ դիտողութիւններից: Առաջին տեսակի երե-
ակայութիւնը կոչւում է պատիւ կամ կրաւորա-
կան, իսկ երկրորդ տեսակին՝ ակտիւ կամ կե-
րտական:

ԵՐԵՒԱԿԱՅՈՒԹԵԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆԸ: Ե-
րեակայութեան նշանակութիւնը կեանքի մէջ ա-

հագին է: Թէ գիտութեան, թէ գործնական կեանքի բոլոր կատարելագործումները կատարուում են երևակայութեան գործօն մասնակցութեամբ: Գիւտ անող գիտնականը սկզբում իւր ունեցած տուեալների հիման վրայ նախագուշակում, երեւակայում է իւր գիւտը, իսկ յետոյ այդ ապացուցում է գիտականօրէն: Որպէսզի մի բան փոխենք կեանքի մէջ, նոյն իսկ սենեակի կահաւորումը, մենք պէտք է սկզբում պատկերացնենք ուղեղի մէջ, երեւակայենք նոր կարգը, իսկ յետոյ միայն իրագործենք: Երևակայութիւնը մասնաւորապէս անհրաժեշտ է ուսուցման ժամանակ: Օրինակ՝ Սառուցեայ ուղիւնոսի սառցէ լեռների վտանգաւորութիւնը հասկանալու համար՝ պէտք է կարենալ երևակայել այդ լեռները:

Բայց երևակայութիւնը կրակի պէս ճաւառայ է, բայց վատ տէր: Դա օգտակար է միայն այն դէպքում, երբ զեկալարուում է ճշմարտանմանութեան օրէնքներով, այսինքն՝ ստեղծում է այնպիսի պատկերներ, որոնք թէև չկան, բայց կարող են լինել, կամ կը լինին համաձայն մտաւոր, ոգեկան ու զգացողական բնութեան օրէնքներին ու եղիւթութիւնների ընթացքին՝ տուեալ ժամանակամիջոցում: Իսկ եթէ նա ոչնչով չի զսպւում, փոխարկւում է դատարկ զնորարանութեան ու դառնում է վնասակար թէ մտաւոր և թէ գործնական գործունէութեան մէջ: Անկոնտրոլ երևակայութեան ենթարկուելով՝ մարդ անկարող է լինում բազմակողմանի կերպով ու անխռով կշռադատել իրական փաստերը. նա փաս-

տերը պատկերացնում է այն ձևով, ինչպէս նրան թելադրում է իւր երևակայութիւնը, դրա համար էլ նա չէ հասնում ճշմարտութեան (վնասակարութիւնը մտաւոր տեսակէտից): Միւս կողմից, երևակայական զնորքները առաջ են բերում նրա մէջ անբաւականութիւն դէպի կեանքը և դրա հետ միասին անընդունակ դարձնում սովորաշխատանքի և իւր առօրեայ պարտականութիւնները կատարելուն, որոնք նրան թւում է չափազանց ծանծաղի (վնաս գործնական տեսակէտից):

Մեր ասածից պարզ է, որ երևակայութիւնը պէտք է ոչ միայն զարգացնել, այլև դաստիարակել, որպէսզի նա օգնէ իրականութիւնը հասկանալուն և հասկացողութիւնները ընդլայնելուն:

ԵՐԵՒԱԿԱՅՈՒԹԵԱՆ ԿԱՆՈՆԱԽՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑԵՐԸ: Երևակայութեան կանոնաւոր զարգացման միջոցները հետեւեալներն են:

1. Քանի որ երևակայութիւնը դարձում է հիմնուելով պատրաստի նիւթի վրայ, ուստի դաստիարակը ամենից առաջ պէտք է հարստացնէ երեխայի յիշողութիւնը՝ կենդանի ու պայծառ իրական պատկերներով: զիտել տալով բնութեան ու կեանքի երևոյթները: Որքան հարուստ է մեր հոգեկան կեանքը, որքան շատ փորձառութիւն ու գիտելիքներ ունինք, այնքան աւելի նպաստաւոր հող կայ կանոնաւոր երևակայութեան հա-

մար, այնքան աւելի լայն չափով նա կարող է զարգանալ: Դրա հետ միասին, իրականութեան ճանաչողութիւնը կը զսպէ երևակայութեան թռիչքը ճշմարտանմանութեան սահմաններում: Մանկական երևակայութեան խիզախութիւնը, օրինակ՝ ցանկութիւն երկինք թռչելու, կամ աստղերը բռնելու, բացատրում է նրանով, որ իրականութիւնը լաւ չեն ճանաչում: Ուրքան գիտելիքները ընդլայնուում են, այնքան աւելի քիչ են հետաքրքրւում Փանտաստիք հեքիաթներով և զերպագասում են բովանդակութեամբ կեանքին մօտ պատմութիւնները:

Ծախացնելով մանկան իշողութիւնը կենդանի պատկերներով՝ մենք պէտք է տանք նաև ստեղծագործութեան օրինակներ: Այդպիսի ստեղծագործական օրինակների թուին են պատկանում հեքիաթներն ու մանկանց հասկացողութեանը մատչելի գեղարուեստական արտադրութիւնները (ոտանաւորներ, պատմաւածքներ, առակներ): Հեքիաթներն ու բանաստեղծական արտադրութիւնները կենդանացնում են մանուկների երեւակայութիւնը, տալիս են ստեղծագործութեան օրինակներ ու մղում են ստեղծագործելու: Հարկադրում են մանուկներին՝ երե-

ւակայել պատմուող եղելութիւնը բոլոր հանգամանքներով: Որպէսզի պատմուածքներն ու նկարադրութիւններն ունենան այդպիսի ներգործութիւն, պիտի նոքա լինին միտնգամայն մատչելի մանուկներին: սկզբում պէտք է տալ ամենահասարակ տեսարաններ ու պատկերներ՝ համարպտասխան մանկական սահմանափակ փորձառութեանը: Ինչ վերաբերում է հեքիաթներին, պէտք է առել որ երեխաների համար աւելի օգտակար են ժողովրդական լեզուի քերականութեան հեքիաթները: Չափազանց Փանտաստիք, հրաշքախառն հեքիաթները՝ կախարդներով, դևերով և այլն՝ անպէտք են երեխաների համար, որովհետև երեխաների մէջ հիւանդոտ վարկապտութիւն են զարգացնում:

Մանկան ինքնուրոյն ստեղծագործութեան զարգացմանը նպաստում են, ամենից առաջ, խաղերը: Խաղերի մէջ մանուկները իրանց գիտողութիւններից ու գիտելիքներից կառուցանում են ինքնուրոյն նոր կոմբինացիաներ: Խաղերի մէջ կարևոր նշանակութիւն ունին, ամենից առաջ, խաղալիկները կամ խաղերի նիւթերը: Խաղալիկը երեխաների ձեռքում պիտի ենթարկուի ամեն տեսակ փոփոխութեան: Միայն այդ դէպքում նա

արգելք չի լինի մանկական երևակայութեանը և կը նպաստէ նրանց ինքնուրոյն գործունէութեանը: «Ամենալաւ խաղալիկը մանուկների համար, մի մանկավարժի ասելով, աւագի կոչան է»: Նոյնպէս նպատակաւորմար խաղալիկներ կարող են համարուել գընդակը, աղիւսակները, խորանարդներն ու խաւաքարտները շինութեան համար, բաժանուող պատկերներն ու շինութիւնները, չհագցրած տիկնիկները և լին: Բայց բնաւ պէտք չեն լիովին ձեւաւորուած խաղալիկները, որոնց երեխաները միայն պիտի նայեն: Մանկական կանոնաւոր խաղերի երկրորդ պայմանն է՝ խաղերի միջոցին երեխաներին ազատ թողնել հասկաւորներէ մէկի ղեկավարութեան տակ: Յոյց տալ երեխաներին՝ այսպէս խաղա՝ ո՛չ այնպէս նշանակում է էական վնաս հասցնել մանկան ստեղծագործական ընդունակութեան զարգացմանը: Բայց միւս կողմից էլ չի կարելի մանուկների խաղերը առանց հսկողութեան թողնել, խաղերը կարող են փոխուել անզուսպ չարութեան, կամ ընդունել կոպիտ, քայքայիչ ընութիւն, անվայել ձեւ և այդպիսով կորցնել միանգամայն իրանց դաստիարակչական նշանակութիւնը: Հարկաւոր է ցոյց տալ երեխաներին, թէ ինչպէս

պիտի գործածել խաղալու նիւթերը, սովորեցնել զանազան խաղեր և այդպիսով կենդանացնել երեխաների ստեղծագործական աշխատանքն ու նպաստել նրա բազմակողմանիութեանը: Դաստիարակը ինքն էլ կարող է խաղին մասնակցել: Քրտնով կը կենդանացնէ ու կը բարձրացնէ մանկական խաղը. բայց նա պիտի խաղալ առանց կատակի ու լուրջ, ինչպէս մանուկներն են խաղում:

Դպրոցական շրջանում երևակայութեան զարգացմանը նպաստում են նաև՝ գիտական զբաղումները: Այս կամ այն առարկայի կամ եղելութեան մասին գիտելիքներ հողորդելով՝ ուսուցիչը նպաստում է մանկական երևակայութեան գործունէութեանը. բանաւոր բացատրութեամբ նրանց պիտի տալ առարկայի, կամ եղելութեան պատկերը: Սրանից առաջ է գալիս հետեւեալ մոտեցմամբ պահանջը՝ իւրաքանչիւր գիտելիք պիտի հարկէ հնարաւորին չափ գիտողականօրէն ու առարկայօրէն. որպէսզի երեխաները կարողանան պարզ պատկերացնել ու հասկանալ նոյնպէս, երբ ուսուցիչը ստիպում է աշակերտներին տրուած օրինակներից օրէնք հանել, կամ առանձին զէպքերից ընդհանրացում անել, այս աշխատանքի մէջ էլ բացի

գաղափարները անհրաժեշտ է նաև տես-
ծադրածական երևակայութեան մասնակցու-
թիւնը. երեխաները սկզբում օրինակներից
նախագուշակում են օրէնքը, մասնակի դէպ-
քերից՝ ընդհանուրը, իսկ յետոյ մտքով ստու-
գում են իրանց գուշակած հետեւութիւնը:

ԳԱՏՈՂՈՒԹԻՒՆ ԵՒ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹԻՒՆ

Մտապատկերի, յուշի ու երևակայու-
թեան միջոցով մենք գործ ենք ունենում
միայն առանձին առարկաների հետ՝ վերցրած
ամբողջութեամբ, կամ մասերով. օրինակ՝ ես
պատկերացնում եմ այս կամ այն ծառը. կա-
րող եմ պատկերացնել նրա մասերն ու յա-
կանիչները՝ արմատը, բունը, ճիւղերը, նրա
բարձրութիւնը, հաստութիւնը ևլն: Այսպէս,
առարկան զիտելով մենք նախաչում ենք:
Իսկ մենք կարող ենք ուշադրութիւն դար-
ձնել նաև ուրիշ կողմի վրայ՝ կարող ենք
զիտել առարկայի յատկութիւնները, սոցա
փոխադարձ յարաբերութիւնը, առեւտր առար-
կայի համեմատական նշանակութիւնը և դրա
միջոցով՝ նաև՝ այս առարկայի յարաբերու-
թիւնը ուրիշների հետ: Օր.՝ երբ որոշում
ենք արմատի, բունի, ճիւղերի նշանակու-
թիւնը ծառի համար և այս յատկանիշների

համեմատ դասում ենք զիտած առարկան
ծառերի որևէ կարգում, մենք ոչ միայն ճա-
նաչում ենք առարկան այլ և՛ նախանում:
Նախաչողական այս գործունէութիւնը, որ
ուղղուած է նախանալու առարկաները և
կայանում է նրանց յատկութիւնները որոշելու
ու գէպի ուրիշ առարկաներ ունեցած յարա-
բերութիւնը պարզելու մէջ, կոչւում է մտա-
ծողութիւն, իսկ մտածելու կարողութիւնը՝
մտածողականութիւն:

Մտածողութիւնը կայանում է նախա-
յողութեան, դատողութեան ու եզրակացու-
թեան մէջ:

ՀԱՍԿԱՏՈՂՈՒԹԻՒՆ. ՍԻՄ. ԿԱԶՄԱԻԵՆՈՒ
ՊՐՈՅԵՍՍԸ. Հասկացողութիւններ առաջ բե-
րող հոգեկան գործունէութիւնը կայանում է
հետեւեւում. երբ մեր մտապատկերների մէջ,
կամ արտաքին զգայարանների առջև կան
մի քանի նման առարկաներ, կամ մէկ առար-
կայ՝ զանազան վիճակներով, մեր միտքը շրջ-
առում է ընդհանրապէս այս առարկաները
(կամ մէկ առարկայի զանազան վիճակները)
իրար կցել, համեմատել իրար հետ. օր.
մենք համեմատում ենք զանազան ծա-
ղիկներ, տներ, կամ մէկ անձի զանազան վի-
ճակները: Համեմատելով մենք գտնում ենք,

որ նրանց մէջ նկատելի առանձնայատկութիւններ լինելով հանգերձ, որոնցով մենք տարբերում ենք մէկը միւսից՝ կան նաև ընդհանուր գծեր, օր.՝ բոյսերի մէջ՝ արմատները, բուները և այլն, մարդու մէջ՝ նրա բնաւորութիւնը, համոզումները, որոշ մտաւոր զարգացումը և լին։ Ի հարկէ, որքան առարկաների փոքր դասակարգ է առնուած համեմատելու համար, այնքան աւելի հեշտ է նմանողութիւն գտնելը և ընդհակառակը, որքան ընդարձակ է դասակարգը, այնքան աւելի գոյուար է նմանութիւն գտնելը, այդ ժամանակ պահանջուում է մշտնջեր աւելի մեծ լարում ու զարգացում, որովհետև առարկաների առանձնայատկութիւնները աւելի սուր պերպով են աչքի ընկնում և չեն թողնում նկատենք ընդհանուր յատկութիւնները։ Օր.՝ աւելի դիւրին է նկատել նմանութիւն զանազան տների մէջ՝ չնայած նոցա բազմապիսութեանը, քան թէ նմանութիւն գտնել ոսկու և սնդիկի մէջ։ Երբ որոշ քանակութեամբ առարկաներ համեմատելով՝ գտնում ենք, որ առանձնայատկութիւնները աննշան են, իսկ նմանութիւնը էական է, մեր գիտակցութեան մէջ զանազանութիւնը ինքնըստինքեան թուլանում է, աղօտանում,

իսկ նման գծերը, ընդհակառակը, բաժանւում և որոշ են դառնում։ Այդ ժամանակ մենք առանձնայատկութիւններից դուրս եկնք երում բոլոր առարկաների (կամ մէկ առարկայի զանազան վիճակների) ընդհանուր գրծերն ու միացնում ենք իրար, որից խօսքով՝ ընդհանրացնում ենք։ Մենք ստանում ենք մի կարգ առարկաների ընդհանուր յատկութիւնների մաւոր համագրութիւնը (սինտեզ), որը այս առարկաները միացնում է ի մի կարգ և արտայայտում է սրանց մասին զանեցած մեր հասկացողութիւնը։ Որոշ կարգի առարկաների ընդհանուր յատկութիւնների մեջտուր սինտեզը, կամ նոցա մասին ունեցած մեր գաղափարը կոչւում է հասկացողութիւն։ Կազմուած հասկացողութիւններն էլ մենք կարող ենք համեմատել իրար հետ, նոցա մէջ նմանութիւն գտնել ու քստեղծել աւելի ընդհանուր հասկացողութիւն կամ դասակարգ։ Այսպէս, օր.՝ համեմատելով ծաղիկի, խոտի, ծառի հասկացողութիւնները՝ գուրա բերելով ու ընդհանրացնելով նման կողմերը՝ մենք կ'ստեղծենք Բոյսի աւելի լայն ու ընդհանուր հասկացողութիւնը։

Հասկացողութիւններ ստեղծուելու հետ

միատմանեակ մեր մէջ մտապատկերները բա-
ժանուած են կարգերի ու դասերի: Կողմուած
հասկացողութեան մէջ ամփոփուած ենք մեր
ունեցած մտապատկերներն և ուրիշ նորերը,
որոնց մէջ կան հասկացողութեան մէջ որոշ-
ուած յատկութիւնները, և այդպիսով ցրուած
մտապատկերները կարգի ենք բերում, բազմա-
զանութիւնը միանմանութեան ենք վերածում:

Հասկացողութիւնների կողմուելու պրո-
ցեսը լրանում է նրանով, որ փնտրում ենք
մի անուն առարկաների այս կամ այն կարգի
համար: Պատկարագր անունը մի ընդհանուր
նշան կամ սիմվոլ է, որ ցոյց է տալիս ա-
ռարկաների մի տնորոշ քանակութիւն: Այդ-
պիսի նշան մեզ միանգամայն անհրաժեշտ է:
1) Եւսօգնում է ըմբռնելու որոշ գոտակար-
գի առարկաների ընդհանուր յատկութիւն-
ները: Այսպէս, երկաթը, արծիճը, պղինձը
մեզադ կօչելով՝ մենք որոշակի առանձնա-
ցնում ենք նոցա ընդհանուր յատկութիւն-
ները և միաբնակ ենք պահում յետագայում
գործածելու համար: 2) Ընդհանուր անունը
մի նշան է, որի միջոցով մենք իմանում ենք
առարկայի որ գոտակարգին պատկանելը:

ՏՐԱՄԱՐԱՆԱԿԱՆ ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆՆԵՐ-
Հասկացողութիւնների առաջացման յիշած պրո-

ցեսը տալիս է, այսպէս կոչուած, հսկայական
հասկացողութիւններ, — որոնք դորձ են ածու-
ստօրեայ կեանքի մէջ (նման ընդհանուր մտապա-
կերներին, որոնք առաջ են դալիս անդիտակա-
բար), — բայց ո՛չ արամարանական, գիտական, հո-
գեբանական հասկացողութիւնների մէջ կարող են
լինել անձառութիւններ, որ՝ եթէ միայն մայրա-
քաղաքում մենք աներ դիտներ, քան մասին ու-
նեցած մեր հասկացողութիւնը շատ բանով նման
չի լինել քաղաքում չեղած գիւղական բնակչի՝ քան
մասին ունեցած հասկացողութեանը: Տրամաբա-
նական կամ խիստ դիտական հասկացողութիւն-
ներ ստեղծելու համար անհրաժեշտ է առարկա-
ների ու նոցա յատկանիշների աւելի ուշադիր ու-
սումնասիրութիւն, համեմատութեան, վերացման
ու ընդհանրացման աւելի խիստ պրոցեսներ: Տը-
րամարանական համեմատութիւնը չի սահմանա-
փակում միայն ընդհանուր ու մասնաւոր, մըշ-
տական ու պատահական յատկանիշներ փնտրելով.
մշտական ու ընդհանուր յատկանիշների մէջ նա-
որոշում է հիմնական յատկանիշները, առանց ո-
րոնց առարկան չի կարող լինել այն, ինչ որ է,
և որոնցից կախում են ուրիշ շատ յատկանիշ-
ներ՝ արտադրուած, երկրորդական ու ոչ հիմնա-
կան, որոնք թէպէտե մշտական են, բայց էական
չեն առարկայի գոյութեան համար. որ՝ ձիւնի,
մարդու գէմբի սպիտակութիւնը կըն. առանց դը-
րանց էլ առարկան կարող է մնալ նոյնը, ինչ որ
է. կեղտոտուած, գոյնը փոխած ձիւնն էլ այնու-
ամենայնիւ ձիւն է: Տրամարանութեան մէջ հիմ-

նական յատկանիշները կոչւում են եական, ոչ հիմնականները՝ անեական: Բաժանելով էական յատկանիշները անէականներից՝ դիտութիւնը որոշում է, թէ ինչ սեռի, կամ դասակարգի է պատկանում քննւող առարկան: Գիտութիւնն այս դասակարգումը՝ անում է ուղղակի, եթէ նա արդէն պատրաստի հասկացողութիւն ունի ուրիշ առարկաների մասին էլ, որոնք համասեւ են քննւող առարկային. օր.՝ բուսարանը; որ մի նոր բոյս է գտել, որա յատկանիշներն ուսումնասիրելուց յետոյ՝ դատում է այս կամ այն դասակարգում, որովհետեւ նա արդէն ունի ընդհանուր հասկացողութիւններ դասակարգերի մասին և նոր տեսակի բոյսը համապատասխանում է այս դասակարգերից որեւէ մէկին: Իսկ եթէ պատրաստի դասակարգեր չկան, ստեղծւում են նորերը՝ համեմատելով քննւող հասկացողութիւնը նման ուրիշների հետ:

Այս համեմատութիւնը ցոյց է տալիս, որ համեմատուող առարկաները մի քանի յատկանիշներով նման են ու կազմում են մի ընդհանուր մեծ դասակարգ, իսկ որոշ յատկանիշներով էլ նորա տարբերւում են իրարից: Առաջին յատկանիշները կոչւում են սեռ կամ սեռային յատկանիշներ, միւսները՝ սեռակ կամ սեռակային տարբերութիւններ: Այսպէս, օր.՝ դիտելով զանազան քառակուսիներ, որ դժուած են թղթի վրայ, մենք դանում ենք նրանց մէջ ընդհանուր նմանութիւն. դրանք բոլորը քառանկիւնի ձևեր են՝ հաւասար կողմերով և ուղիղ անկիւններով: Այդ յատկանիշ-

ները էական են, առանց դրանց քառակուսի լինել չի կարող: Նրանցից առաջին յատկանիշը՝ քառանկիւնի ձևը՝ սեռային յատկանիշ է (այդ ունին նաև քառակուսին ու բոմբը (զուգահեռակողմ) և դրանց միացնում է քառակուսիների մի ընդհանուր կարգի: Քառակուսու միւս յատկանիշները՝ հաւասար կողմերն և ուղիղ անկիւնները՝ տարբերում են քառակուսին ուրիշ քառանկիւնի ձևերից և կազմում են նրա սեռակային տարբերութիւնը. կըր մենք միացնում ենք սեռն ու տեսակը, ստում ենք քառակուսին մի քառանկիւնի ձև է հաւասար կողմերով և ուղիղ անկիւններով: այդպիսով մենք ստանում ենք տրամաբանական հասկացողութիւն առարկայի մասին: Այդպիսով մենք կը հասկանանք՝ թէ ինչ է այդ առարկան, ինչո՞ւ դրա մէջ կան այս և նչ այլ յատկանիշներ, և թէ ինչո՞ւ է նա տարբերւում ուրիշ առարկաներից, այլ և չենք իրաւունք պատահականը (օր.՝ կողմերի մեծութիւնը) էականի հետ:

ՏՐԱՄԱՐԱՆԱԿԱՆ ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹԵԱՆ ՈՐՈՇՈՒՄԸ: Այսպիսով, առարկայի մասին ունեցած տրամաբանական հասկացողութիւնը այն միտքն է, թէ ինչ է այդ առարկան (սեռային յատկանիշ) և ինչո՞ւն է կայանում նրա տարբերութիւնը ուրիշ առարկաներից (տեսակային տարբերութիւն):

ՄԻԱԿԻ ԵՒ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹԻՒՆՆԵՐ: Եթէ մենք ուսումնասիրում ենք մի առարկայ զանազան վիճակներում, մեր մէջ ըստեղծւում է հասկացողութիւն մի առարկայի

մասին, կամ միակի հասկացողութիւն. իսկ եթէ ուսումնասիրում ենք շատ միանման առարկաներ, կազմում ենք ընդհանուր հասկացողութիւն, որը ընդգրկում է առարկաների մի ամբողջ շարք:

Բոլոր հասկացողութիւնները միակերպ չեն լինում. կան հասկացողութիւններ, որոնք ընդգրկում են առարկաների աւելի մեծ քանակութիւն, կան՝ որ աւելի քիչ. օր.՝ վարդ, ծաղիկ, բոյս, գործարանաւոր էակ... սորա բոլորը ընդհանուր հասկացողութիւններ են, բայց տարբեր աստիճանների. ընդհանրութեան տեսակէտից ամենաբարձր հասկացողութիւնները կոչւում են կատեգորիաներ: Ընդհանրապէս ընդունւում է երկր կատեգորիա՝ նիւթ (սուքասանցիա), յատկութիւն և յարաբերութիւն: Մեր մտածողութեան առարկան է կամ 1. ինքնին գոյութիւն ունեցող մի բան, սուքասանցիա, ինքնուրոյն մի իր. կամ 2. ուրիշ բանի մէջ գոյութիւն ունեցող մի բան — յատկութիւն, և կամ 3. իրը իրի հետ, կամ յատկութիւնը յատկութեան հետ միացնող մի բան — յարաբերութիւն: Բայց խիստ դատելով միայն մի կատեգորիա կայ — մի բան, ինչ էլ որ մենք մտածում ենք՝ մի բան (ինչ, իր) է:

ԿՈՆԿՐԵՏ (ԹԱՆՁՐԱՅԵԱՆ) ԵՒ ԱԲՍՏՐԱԿՏ (ՎԵՐԱՑԱԿԱՆ) ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆՆԵՐ: Հասկացողութիւններ կարելի է կազմել ինչպէս առարկաների, այնպէս և նոցա յատկութիւնների ու գործողութիւնների մասին. մենք կարող ենք առարկաները համեմատել մի որեւէ յատկութեան կողմից. օրինակ՝ նրանց ձևի, գոյնի, թանձ-

բութեան, մեծութեան, թուի և ուրիշ կողմերից և կազմել հասկացողութիւններ միայն այս յատկութիւնների մասին՝ անկախ այդ յատկութիւնները ունեցող առարկաներից: Այդպիսի գաղափարները կոչւում են վերացական կամ աբստրակտ, իսկ ամբողջ առարկաների մասին եղածները՝ կոնկրետ կամ քանդացեալ:

ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹԻՒՆՆ ՈՒ ԾԱԽԱԼԷ: ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹԵԱՆ ՈՒ ԾԱԽԱԼԻ ՅԱՐԱԲԵՐՈՒԹԻՒՆԷ: Այն յատկանիշները, որ մտնում են հասկացողութեան մէջ ու տարբերում են նրան ուրիշ հասկացողութիւններից, կազմում են առարկայի բովանդակութիւնը. իսկ այն առարկաները, որ ընդգրկւում են հասկացողութեան մէջ, կազմում են նրա ծաւալը: Օր.՝ «քառակուսի» հասկացողութեան մէջ՝ բառանկիւնի ուղիղ անկիւններով եւ հաւասար կողմերով՝ յատկանիշները կազմում են բովանդակութիւնը, իսկ նրա ծաւալը կազմում են բոլոր քառակուսիները:

Որքան հարուստ է բովանդակութիւնը, այսինքն, որքան շատ յատկանիշներ կան հասկացողութեան մէջ, այնքան աւելի նեղ, սահմանափակ է նրա ծաւալը. ընդհակառակը, որքան աղքատ է հասկացողութեան բովանդակութիւնը, այնքան աւելի ընդարձակ է նրա ծաւալը: Այսպէս, հանելով նախորդ օրինակից (քառակուսու մասին) «ուղիղ անկիւններ» յատկանիշը, մենք մեծացնում ենք հասկացողութեան ծաւալը, որովհետեւ այդ շարքում կարող են դասուել ոչ միայն քա-

սակուսիները, այլ և զուգահեռակողմերը (բոմբ),
գուրս հանելով նաև «հասնաօր կողմեր» յատկա-
նիշը, մենք տարածում ենք մեր հասկացողու-
թիւնը բոլոր քառանկիւնների վրայ:

ՈՐՈՇՈՒՄ ԵՒ ԲԱԺԱՆՈՒՄ: Հասկացողու-
թիւնների պարզութեանը մեծ չափով նպաստում
են որոշումն ու բաժանումը: Որոշում կոչւում է
հասկացողութեան բովանդակութեան բացատրու-
թիւնը՝ թուարկելով նրա յատկութիւնները: Որո-
շելու համար բաւական է ցոյց տալ սեռային
յատկանիշն ու տեսակային տարբերութիւնը:
Բաժանում կոչւում է հասկացողութեան ծաւալի
բացատրութիւնը՝ թուարկելով նրա տեսակները,
այսինքն՝ մերձաւոր այն բոլոր հասկացողու-
թիւնները, որ մանում են նրա ծաւալի մէջ:

ԴԱՏՈՂՈՒԹԻՒՆ, ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹԻՒՆ ՈՐԱ-
ՄԱՍԻՆ: Դատողութիւն կոչւում է գիտակի-
ցական այն պրոցեսը, որը կատարւում է հո-
գու մէջ, երբ սա համադրում է երկու հաս-
կացողութիւններ և համեմատելով, տարբե-
րելով ու նմանեցնելով՝ ցոյց է տալիս նոցա
փոխադարձ յարաբերութիւնը: Օր.՝ երբ բու-
սաբանը քննում է նոր գտած մի բոյս, հա-
մեմատում է իրան յայտնի ուրիշ բոյսերի հետ
ու վերջապէս յայտնում է իւր կարծիքը, թէ
ինչ գտնակարգի է պատկանում այդ բոյսը:
Երբ քիմիկոսը համեմատում է երկաթի ու
անգիկի տեսակարար կշիռը և ասում է, որ

երկաթը թեթեւ է անգիկից, նա խորհում ու
արտայայտում է իւր դատողութիւնները՝ իբ-
րեւ հետեւանք նախօրօք կատարած խորհողու-
թեան: Այսպիսով, դատողութիւնը կազմւում
է դատողականութեան պրոցեսից և նրա
արդիւնքը արտայայտելուց: Աւելի ճշգրիտ
արտայայտած, դատողութիւն կոչւում է մի-
այն դատողականութեան արդիւնքը:

ԴԱՏՈՂՈՒԹԵԱՆ ԿԱԶՄՈՒՆԵԼՈՒ ՊՐՈՑԵՍՈՒՆ:
Ամեն մի դատողութիւն պահանջում է, նախ՝
առարկայի մասին գիտելիքներ, որոնք ձեռք
բերուած լինին անկախօրէն, կամ փոխառուած
լինին ուրիշներից, և որոնց հիման վրայ մենք
կարողանանք կայացնել այս կամ այն վճիռ:
Երկրորդ՝ խորհողութիւն: Օր.՝ արտայայտենք
այս պարզ դատողութիւնը՝ «Այս քարը կայծ-
քար է»: մենք ամենից առաջ պիտի ուշադիր
զննենք այդ քարը, որոշենք դրա բոլոր յատ-
կանիշները. յետոյ պէտք է մոտենք հա-
ւաքուած նիւթի մասին. այսինքն՝ մանրա-
զննին կերպով հաւեմասեմի գտած յատկու-
թիւնները ուրիշ քարերի յատկութեանց հետ,
գտնենք զննելիք առարկայի նմանութիւնը
կայծքարի մեզ յայտնի յատկութիւնների հետ
և ուրիշ քարերից ունեցած տարբերութիւնը:
Եւ որքան շատ գիտելիքներ ունինք առար-

կայի մասին ու մտնրազննորէն խորհում ենք նրա մասին, այնքան աւելի հիմնաւոր ու ճիշտ են լինում մեր դատողութիւնները: Այն դատողութիւնները, որ կազմուած են առանց գոհացուցիչ չափով գիտելիքների ու առանց խորը մտածելու, ուղիղ չեն լինում:

Երբ դատողականութեան պրոցեսսը վերջանում է, գալիս ենք այս կամ այն եզրակացութեան, արտայայտում ենք բառերով մեր դատողութիւնը՝ խօսքի (նախադասութեան) ձևով: Արտայայտելու ճշտութիւնը շատ կարևոր նշանակութիւն ունի դատողութեան համար. դա ամրացնում ու պարզում է կատարուած գիտակցական պրոցեսսը. ընդհակառակը, բառերի անզգոյշ գործածութիւնը շփոթում է միտքը:

ԴԱՏՈՂՈՒԹԵԱՆ ԵՆԹԱԿԱՆ (ՍՈՒԲԵԿՏ) ՈՒ ԱՏՈՐՈԳԵԼԻՆ (ՊՐԵԴԻԿԱՏ): Այն, որի մասին մենք գտնում ենք, կոչւում է դատողութեան եմքակայ: Իսկ ինչ որ մենք տեսնում ենք ենթակայի մասին, կոչւում է դատողութեան սուբյեկտ:

ԴԱՏՈՂՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆԸ: Դատողութիւնները կարևոր նշանակութիւն ունին գիտելիքների զարգացման մէջ: Մեր գիտելիքների մէջ արած ամեն մի բայի, ա-

ռարկաների հասկացողութեան ամեն մի ընդլայնման հիմքն է դատողութեան պրոցեսսը, որ ճանաչել է տալիս առարկաների ու յատկանիշների մէջ եղած նմանութիւնն ու տարբերութիւնը: Օր.՝ երբ մենք նոր տեսած առարկան դատում ենք առարկաների որոշ կարգի մէջ, կամ վերադրում ենք նրան նոր յայտնագործած մի յատկութիւն, մենք դատում ենք, որտալայտում ենք դատողութիւն:

ԴԱՏՈՂՈՒԹԵԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ: Ենթակայի ու սուբյեկտի միացման տարբեր ձևերին համաձայն՝ դատողութիւնները զանազան տեսակի են լինում:

Ըստ քանակութեան դատողութիւնները լինում են՝ ա) ընդհանուր, երբ ենթական առնուած է ամբողջ ծաւալով (բոլորը խեցիկները կենդանիների պատեաններ են). բ) մասնաւոր, երբ սուբյեկտը վերաբերում է ենթակայի ոչ ամբողջ ծաւալին, այլ նրա մէկ որոշ մասին (Եւրոպայի մի բանի լեռնաշխարհներ քրիստոնեաներ չեն) և գ) եզակի, երբ դատելու համար առնուած է միայն մի առարկայ (Պուշկինը նշանաւոր ռուս բանաստեղծ է):

Ըստ որակի՝ դատողութիւնները լինում են՝ հաստատական, երբ հաստատում է ենթակայի ու սուբյեկտի մէջ եղած կապը (մարդը մահկանացու է) և բացասական, երբ կապը թրուում է (կէտը ձուկ չէ):

Ենթակայի ու սուբյեկտի փոխադարձ յա-

Բաբեղոսեան բնոյթին համաձայն դատողութիւնները լինում են՝ վնասական (կատեղորիկ), երբ ենթակայի ու ստորոգելիի փոխադարձ յարաբերութիւնը արտայայտուած է վճռականօրէն, որոշակի, առանց որեւէ պայմանի (ազգատութիւնը արատ չէ, ոսկին մետաղ է)։ 2) պայմանական, որի մէջ որեւէ բան հաստատուում, կամ բացառում է որեւէ պայմանով (եթէ լուսնի վրայ չկայ մթնոլորտ, չկան ո՛ր կենդանի էակներ)։ 3) բաժանողական, որի մէջ արտայայտուում են հաւանական ենթադրութիւններ՝ փոխադարձաբար իրար բացառող, ջնջող, և չի յայտարարում թէ նրանցից որն է ճիշտը (աւերոյիտները՝ առաջ են դադիւ կամ երկրի մակերեսոյթի վրայ, կամ մթնոլորտի մէջ, կամ տիեզերական տարածութեան մէջ)։

Աստղութեան առաքեալին համաձայն դատողութիւնները լինում են՝ 1) կասկածական (պրորշ լեմատիկ), որի մէջ առարկայի մասին եղած հաստատումը, կամ բացառումը արտայայտուում է որոշ կասկածանքով (Բիւրիկը, գուցէ, նորման էր)։ 2) իրական (աստերատիք), որի մէջ հաստատումը, կամ բացառումը հիմնուում է փաստի վրայ՝ դիտողութեան, փորձի, վկայութեան (առաջին տիեզերական ժողովը կայացաւ Նիկիայում)։ 3) անհրաժեշտ (ապոդիքտիկ), որի մէջ հաստատումը, կամ ժխտումը հիմնուում է վճռական տողացոյցների վրայ, որոնք յայտ են տալիս ո՛չ միայն, որ դատողութիւնը այժմ ճիշտ է, այլև թէ՛ միշտ ճիշտ չի լինի, այլապէս չի կարող էլ լինել (հոսանիւ-

նու երեք անկիւնների գումարը հաւատար է երկու ուղիղ անկիւնի), այն բարը, որ տակից մի բանով չի պահուում օդի մէջ, կ'ընկնի գետին։

ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹԻՒՆ. ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹԻՒՆ ԴՐԱ ՄԱՍԻՆ, Եզրակացութիւնը մի կամ մի քանի դատողութիւններից արուած հետեւութիւնն է։ Որ՝ երբ դիտելով երկինքը, որ ծածկուած է ամպերով՝ մենք հաստատում ենք, թէ անձրև կը գայ — մենք եզրակացնում ենք։ Հետեցրած դատողութիւնը կոչոււմ է եզրակացութիւն. այն դատողութիւնները, որոնցից հետեցնում ենք եզրակացութիւնը, կոչուում են նախադասութիւններ (պատիւականեր)։

Եզրակացութեան էութիւնը նմանապէս կայանում է նայն տարբերումի ու նոյնացումի մէջ, ինչպէս ընդհանրապէս ամբողջ մթաճողական գործունէութեանը։ Այսպէս, մենք գուշակում ենք անձրևի գալը, սրովհետև նմանեցնում ենք երկնքի ներկայ տեսքը նախկին այն տեսքին, որին հետեւել է անձրև։ Բայց եզրակացութեան մէջ մենք դուրս ենք դադիւ այն բանի սահմանից, ինչ մենք տեսնում ենք իրականութեան մէջ ու մեզ լայտնի է տուեալ մոմենտում, և անցնում ենք անձանօթին։ Երջած օրինակի մէջ նկատելով իսկական դրութեան որոշ մաս

(ամպտամած երկինք), որ նման է առաջինն՝ ես հաստատում եմ նաև միւս մասը (անձ-ընդ), որը այն ժամանակ հետևել է առաջ-նին, բայց որը այժմ դեռ չկայ:

ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ: Իս-կական եզրակացութիւնները, որոնք տալիս են մի նոր միտք նախադասութիւնների համե-մատութեամբ, լինում են 3 տեսակ՝ 1. սիլ-լոգիզմ կամ դեդուկցիա, 2. ինդուկցիա կամ մակաձուքիւն և 3. աւալոգիա:

ՍԻԼԼՈԳԻԶՄ¹. Սիլլոգիզմ կամ դեդուկցիա կոչւում է ընդհանուր դրուժիւնից դէպի մասնաւորը տարուող դատողութիւնը, երբ մենք, օրինակ՝ ամբողջ դատակորգին վերա-դրուած յատկանիշը (մեծ նախադասութիւն) վերադրում ենք առանձին մի առարկայի (եզ-րակացութիւն), որը մտնում է այս դասա-կարգի մէջ (փոքր նախադասութիւն): Օր.² բոլոր մարդիկ կարող են սխալուել (մեծ նա-խադասութիւն). ուսումնականները մարդիկ են (փոքր նախադաս.). հետևաբար, ուսում-նականներն էլ կարող են սխալուել (եզրա-կացութիւն):

ՍԻԼԼՈԳԻԶՄԻ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆՆ ԵՒ ՆԲԱ ՊԱՏԱՀԱԿԱՆ ՍԽԱԼՆԵՐԸ: Սիլլոգիզմի նշանակու-

թիւնը ընդհանրապէս դիտելիքների, մասնաւորա-պէս մանկական դիտելիքների զարգացման մէջ, կայանում է նրանում, որ մէկ ապացուցուած ընդհանուր գաղափարի¹ հիման վրայ մենք կա-րող ենք պարզաբանել բազմաթիւ առանձին դէպ-քեր, որոնք ընկնում են այս գաղափարի տակ, թէկուզ մենք այդ դիտած էլ չլինինք: Օրինակ՝ յայտնի է այն գաղափարը, որ ամեն օրգանական մարմին քայքայւում է. մենք կարող ենք նոր յայտնագործած օրգանիզմի մասին էլ ասել, որ նա էլ ժամանակի ընթացքում պիտի քայքայուի: Եթէ երկխանրը դիտեն որ խարերայութիւնը լաւ բան չէ, նոքա հեշտութեամբ կարող են եզ-րակացնել, որ հէնց այժմ էլ ծնողներին, կամ դաստիարակին խարելը լաւ բան չէ: Այսպիսով, դեդուկցիայով արուած եզրակացութիւնները կան-խում են փոքր և բացատրում են մասնակի երևոյթնւր ու գործողութիւններ:

Սիլլոգիզմի զլխաւոր դժուարութիւնը կա-յանում է մասնաւոր դէպքը ընդհանուր գաղա-փարին ստորադրել դիտնալու մէջ, (փոքր նա-խադասութիւն կազմելը). այստեղ անհրաժեշտ է առանձին չրջահայեցութիւն և մտածողութեան զգուշութիւն, հասկացողութիւնների մէջ կղած նմանողութեան ու տարբերութեան նրբին ճանա-չողութիւն. այլապէս մենք կը նոյնացնենք ոչ նման բաներ և մասնաւոր դէպքը կ'ստորադրենք իրան համապատասխանող ընդհանուր գաղափա-րի: Օրինակ՝ եթէ մենք այն ընդհանուր գաղա-

¹ Հաւաքաբանութիւն:

¹ Դրութիւն, հիմունք:

փարի հիման վրայ՝ թէ երեխաների ամենահաս-
տատուն գիտելիքները նրանք են, որ ձեռք են
բերում ինքնուրոյն կերպով՝ եզրակացնելու, թէ
աւելի լաւ է միանգամայն երեխաներին իրանց
թողնել գիտելիքներ ձեռք բերելը, մենք սխալ ա-
րած կը լինինք, որովհետեւ տարբերած չենք լինիլ
կատարեալ ինքնադործունէութիւնը մանկական
ինքնադործունէութիւնից, որը կարիք ունի մըշ-
տական ազդուով ու ղեկավարութեան հասակա-
ւորներէ կողմից:

ՄԱԿԱԾՈՒԹԻՒՆ ԿԱՄ ԻՆԴՈՒԿՑԻԱ: Մա-
կածութիւն կամ ինդուկցիա կոչուում է մը-
տածողութեան այն ձեւը, որի միջոցով մենք
եզրակացնում ենք՝ ինչ որ ճշմարիտ է ըստ
էութեան իրար նման շատ գէպքերում, ճըշ-
մարիտ է և՛ բոլոր այն դէպքերում, որոնք
էսպէս նման են առաջիններին, կամ ինչ որ
ճիշտ է մի գասակարգի շատ առարկաների նը-
կատմամբ, դա ճիշտ է նաեւ ամբողջ գասակարգի
նկատմամբ: Օր.¹ գիտողութիւնները ցոյց են
տուել, որ մեզ յայտնի մարդկային բոլոր ցե-
ղերը ընդունակ են քաղաքակրթութեւում. սրա-
նից մենք եզրակացնում ենք որ բոլոր մար-
դիկ (գրանց թւում նաեւ սամոյեզները ¹), ըն-
դունակ են քաղաքակրթութեւում: Այսպիսով,

¹ Կարծում ենք, եթէ չլինէր վերջին նա-
խադասութիւնը, որ մենք դիտմամբ առանք փա-

ինդուկցիայով արուած եզրակացութիւնները
հիմնուում են առանձին առարկաների մէջ
նմանողութիւն գտնելու վրայ և ընդհան-
րացման ճանապարհով գնում են մասնաւո-
րից գէպի ընդհանուրը:

ԻՆԴՈՒԿՑԻԱՅԻ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆՆ ՈՒ ՀԸ-
ՆԱՐԱՒՈՐ ՍԽԱՆՆԵՐ: Ինդուկցիայի միջոցով մենք
կալիս ենք ընդհանուր ճշմարտութիւնների ու օ-
րէնքների և դրա շնորհիւ կարգաւորում ու պար-
զարանում ենք մեր անջատ գիտելիքները: Բայց
այս գէպքում էլ հնարաւոր են սխալներ՝ հետեւո-
թիւնների շտապ կատարած լինելուց, երբ մենք մի
քանի դիտողութիւններից եզրակացնում ենք բոլոր
նման գէպքերի վերաբերմամբ, կամ երբ դիտած
փաստերի պատահական նմանութիւնից անցնում
ենք էական նմանութեանը: Օր.² շտապ է եզրակաց
նում մանուկը, որը իւր մանկանացում փայտէ ձի
(խաղալիկ) անանելով՝ մտածում է, որ բոլոր ման-
կանոցներում կան այդպիսի փայտէ ձիեր:

ԱՆՆԼՈՅԻԱ: Անալոգիա կոչուում է մտա-
ծելու այն ձեւը, որով մենք երկու առարկա-
ների մէջ եղած մի քանի էական յատկանիշ-
ների նմանութիւնից եզրակացնում ենք, որ
նոքա նման են լինելու նաեւ ուրիշ կողմե-
կազմի մէջ, որինակը աւելի ճիշտ ու հասկանալի
կը լինէր:

Ծան. քաղմ.

բով: Այս եզրակացութեան ֆորմուլը կտրելի է արտայայտել այսպէս՝ Ա. ունի ա, բ, գ և թ յատկանիշները, Բ. ունի ա, բ և գ յատկանիշները: մենք եզրակացնում ենք, որ Բ-ի մէջ լինելու է նաև թ յատկանիշը:

ԱՆԱՆՈՒԹԻԱՅԻ ԳՈՐԾԱԾՈՒԹԻՒՆՆ ՈՒ ՀՆԱՐԱՌՐ ՍԽԱՆՆԵՐ: Անալոգիայով պրօծ եզրակացութիւնները շատ դժբաժակաւ են ի՝ գիտական, ի՝ առօրեայ, ի՝ մասնաւորապէս մանկական մտածողութեան մէջ: Օր.՝ բռնիքը ստուգելով մի գեղի օգտակարութիւնը մի հիւանդի համար՝ առաջարկում է այդ գեղը ուրիշ հիւանդի էլ, որը ունի նոյն հիւանդութիւնը և նման մարմնակազմ: Փառաբալը, որ կարողացել է ազդել մէկ սանի վրայ որեւէ կարգապահական միջոցով, նոյնը գործադրում է նաև ուրիշ սաների վերաբերմամբ: Երեխաները, քանի որ ընդունակ չեն հասկանալու ընդհանուր օրէնքներ, յաճախ օգտուում են անալոգիայից՝ իբրև եզրակացութեան աւելի դիւրին ձևից:

Անալոգիան ըստ էութեան նոյն ինդուելիան է՝ միայն դիտող փաստերի սահմանափակ քանակութեամբ ու յաճախակի հետևութիւններով: Այս պատճառով այս գէղքում էլ հնարաւոր են նոյն սխալները, ինչ որ ինդուելիայի մէջ, — այսինքն եզրակացութեան շտապ լինելու առաջացածները, երբ առարկաների մէջ եղած մէկ պատահական նմանութիւնից եզրակացնում ենք, որ նման պիտի լինին որեւէ էական կողմով էլ, օր.՝ երբ մենք երկու մարդ-

կանց զբնառի նմանութիւնից, եզրակացնենք, որ սրանք նման են նաև մտաւորապէս ու բարոյապէս:

ԴԱՏՈՂԱԿԱՆՈՒԹԵԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՆՈՒԹԵԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆԸ ՄԱՐԴՈՒ ՀՈՅԵԿԱՆ ԿԵԱՆՔԻ ՄԷՋ: Մտածողութիւնը մեծ նշանակութիւն ունի մարդու կեանքի մէջ: Առանց մտածողութեան մարդ պիտի սահմանափակուէր, անասունների պէս, միայն զանազան առարկաներ ու փաստեր յիշելով՝ առանց որեւէ կապի: Եւ եթէ մենք առանձին առարկաների մասին ունեցած գիտելիքներն իրար կարգաւորում ենք, կաասիֆիկացիայի ենթարկում, եթէ գտնում ու պարզում ենք փաստերի մէջ եղած ներքին կապը, գիտակցում ենք պատճառներն ու հետևանքները, հիմքերն ու հետևութիւնները, այսինքն հասկանում ենք — այն ժամանակ յաճախ մեր գիտելիքների մէջ կանխում ենք փոքր և հասնում դրան դատողականութեան ու դատողութեան չորհրդ:

ՄՏԱԾՈՂՈՒԹԵԱՆ ԿԱՆՈՆԱՒՈՐ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԱՆՀՐԱժԵՇՏՈՒԹԻՒՆԸ: Մարդկային հոգեկան կեանքի մէջ մտածողութեան ունեցած կարեւորութիւնը դաստիարակ-ուսուցչի վրայ պարտականութիւն է դնում հոգալ դրա կանոնաւոր զարգացման մասին: Այդ աւելի քան անհրաժեշտ է այն պատճառով, որ թէև երեխաները առանց ղեկավարութեան էլ կը մտածեն, բայց անկանոն կը մտածեն, իսկ անկանոն հասկացողութիւնները, դատողութիւններն ու եզրակացութիւնները ոչ միայն խախտում են ոգեկան զարգացումը, այլև

անդրադառնում են իբրև անհրաժեշտ վնաս՝ անտիապաշտութեան ու նախապաշարումի ձևի տակ, որոնք թունաւորում են կեանքը:

ԿԱՆՈՆԱԴՈՐ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹԵԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐ: Մտածողութեան կանոնաւոր զարգացման համար կարելի է մատնանշել հետեւեալ միջոցները:

1) Պահանջոււմ է յստակ գզացողութիւնների ու ճշգրիտ մտապատկերների հաւուստ պաշար, որովհետեւ միայն ճիշտ դիտողութիւնները առատ լինելիս մտածողութեան գործունէութիւնը կարող է ճիշտ լինել: Այսպէս, օրինակ՝ դիտողութիւնները թերի, կամ անճիշտ լինելիս՝ մենք կարող ենք հասկացողութեան մէջ մտցնել պատահական լատկանիշներ՝ էտկանի հետ միասին, կամ թողնել էական լատկանիշները, անել շտապ եզրակացութիւն, կամ անհիմն դատողութիւն:

2) Քանի որ մտածողութեան գործունէութիւնը կայանում է նմանեցնելու և տարբերելու մէջ, ուստի պէտք է երեխաներին սովորեցնել համեմատել աւարկաներն ու նոցա լատկանիշները, գտնել նոցա մէջ, որքան հնարաւոր է, շատ նմանութիւններ ու տարբերութիւններ և նմանութեան համաձայն ճիշտ դատակարգել մտքում: Նոր աւանդուող ոչ

մի գիտելիք չպէտք է թողնել առանց այս գործողութեան, սա՝ նախապատրաստութիւն է դիտակցական ու ինքնուրոյն մտածողութեան համար: Աւարկաները դասակարգելու այս վարժութեան ժամանակ պիտի պահպանել խիստ աստիճանակոնութիւն. պէտք է սկսել դիւրինից՝ այնպիսի աւարկաներից, որոնց միջև եղած նմանութիւնը պարզ է, տեսակի տարբեր արարները դասակարգումից, իսկ լետոյ անցնել տեսակները ի մի ցեղ (կարգ) միացնելուն: Բացի դրանից, պիտի լիշել, որ առաջին տպաւորութիւնները ամենաամուրներն են, և սովորելիք դասակարգի առաջին օրինակները գնում են իրանց կնիքը վերջնական հասկացողութեան վրայ:

Այս պատճառով առաջին օրինակները, որ դաստիարակը առաջարկելու է իւր սաներին, պիտի լինին իրանց դասակարգի լաւագոյն արարները ու պիտի պարունակեն նրա բոլոր բնորոշ լատկութիւնները:

3) Ուսուցիչը պէտք է սովորեցնէ երեխաներին գտնել փաստերի ու մտքերի մէջ եղած փոխադարձ կախումը, հասկանալ նոցա միջև եղած պատճառական լարարելութիւնը: Մանաւանդ յարմար է այս անել օրինակներից կանաններ դուրս բերելիս, օրինակը կա-

նոյն տակ դասելիս և տառաւ մէկ զէպը
ուրիշներին յարմարցնելիս (օր.՝ կարգացած
յօդաւածի կիրառումը)։ այստեղ երկխոսները
վարժաւում են համեմատելու, տարբերելու և
նոյնացնելու արդեաններին և ընտելանում
են ճիշտ դատողութիւնների ու եզրակացու-
թիւնների։

ՄՏԱՆԳԺՏԱԿՑԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՐԻ ՄԵՆ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՏՆՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ ԴԻՄԵՐՈՒ
մտա-գիտակցական գործունէութիւնը՝ մենք տես-
նում ենք որ սա զարգանում ու կատարելագործ-
ւում է աստիճանաբար։ Արտաքին զգայարանների
միջոցով մենք զրոյն ստանում ենք բազմազան
տպաւորութիւններ և ունենում ենք բազմազան
զգացողութիւններ։ Զգացողութիւնների յատկու-
թիւնները մենք վերադրում ենք այն առարկա-
ներին, որոնք առաջ են բերել զգացողութիւն-
ները և գիտակցում ենք իրեն յատկութիւնների
այդ առարկաների։ Արտաքին աշխարհը ճանաչե-
լու առաջին մոմենտն է սա։ Առարկայի զօնազան
յատկութիւններից ստացած բազմազան զգացո-
ղութիւնները մենք միացնում ենք այնպէս, ինչ-
պէս այս յատկութիւնները միացած են առար-
կայի մէջ իրական աշխարհում, և մենք ստանում
ենք մտաւոր պատկեր, որը համապատասխանում
է առարկային, իւր բազմաթիւ յատկութիւննե-
րով։ Սա գիտակցականութեան 2-րդ մոմենտն է։
Այստեղ ճանաչւում են ոչ թէ ստանձին յատկու-
թիւններ, այլ ամբողջ առարկան։ Յիշած երկու

մոմենտներում հոգեկան գործունէութիւնը կախ-
ւած է արտաքին աշխարհի առարկաներից—թէ
ստանձին զգացողութիւնները, թէ առարկայի ամ-
բողջական պատկերը երևան են գալիս մեր մէջ
առարկայի ներկայութիւնից։ Բայց յետոյ սկսում
է աւելի ինքնուրոյն հոգեկան գործունէութիւն։
Ոտայած զգացողութիւններն ու պատկերները մը-
նում են և՛ անկախ առարկաների ներկայութիւնից՝
կարող մնալ վերաբաղաւորել գիտակցութեան մէջ։
Մենք վերաբաղաւորում ենք պատկերները կամ այն
ձևով, ինչպէս եղել են առարկան ըմբռնելու վայր-
կեանքին (յիշողութիւն և յուշ), կամ ձևափոխում
ենք համաձայն մեր ցանկութեան ու յարմարեցրած
մեր ունեցած մասապատկերներին (երևակայու-
թիւն կամ ֆանտազիա)։ Մենք սկսում ենք համե-
մատել հաւաքուած կոնկրետ պատկերներն ու ճա-
նաչել նորոյ փոխադարձ յարաբերութիւնը՝ հա-
կանալու նպատակով, այս գործունէութեան հե-
տևանքն են լինում հասկացողութիւնները, կամ
նման առարկաների ամբողջ դասակարգերի մասին
եղած մտքերը։ Կազմուած հատկացողութիւններին
համաձայն մտքի մէջ արտաքին աշխարհի քոյր
առարկաները բաժանում ենք խմբերի կամ գա-
սակարգերի, որի հարկիւ մեր բազմազան մտա-
պատկերները երևան են գալիս դասաւորուած
իմաս կարգով և մեզ չեն յոգնեցնում իրանց
բազմութեամբ ու բազմազանութեամբ։ Հասկա-
ցողութիւնների մէջ մենք նկատում ենք ներքին
կապ և արտայայտւում ենք դատողութիւններ, իսկ
դատողութիւններից էլ հանում ենք հետևութիւն-

ներ ու եղբակացութիւններ. եղբակացներով կան-
խում ենք փորձն ու զիտողութիւնը խօսում ենք
այն լանի մասին, որը գեւ չկայ, բայց որը կը
լինի, կամ պիտի լինի Այսպիսով, փոքրիկ կո-
րիզից—գգացողութիւնից անտիճանաբար զարգա-
նում են գիտակցականութեան բարդ ու վերա-
ցական պրոցեսները, և կազմում է մեր գիտե-
լիքների ամբողջ հարստութիւնն ու բազմապի-
սութիւնը. Գիտակցական գործունէութեան հիմ-
նական ձեւերը բոլոր առաիճաններում նոյնն են —
տարբերումն և նոյնացումն. Դոքա երկան են
գալիս գգացողութեան մէջ, երբ մենք պէտք
է տարբերնք մի գգացողութիւն մի շարք ու-
րիշներին, իսկ երկնութեան միջոցին պիտի
նոյնացնենք նրա առաջին երևումին հետ. դո-
քա երեան են գալիս նաեւ վերացական մտա-
ծողութեան մէջ. Այսպիսով մարդու մտազիտակ-
ցական գործունէութիւնն է մի անընդհատ շար-
ժում պարզից դէպի բարդ, մասնաւորից դէ-
պի ընդհանուրը և առանձին գիտակցողական կա-
րողութիւնները, մտապատկեր, յիշողութիւն, ե-
րեւակայութիւն, մտածողութիւն, միևնոյն պրո-
ցեսի տարբեր աստիճաններն են. Արանից բնա-
կանաբար բղխում են հետեւեալ մանկավարժական
հետեւութիւնները.

1) Բարձր պրոցեսներին կարելի է անցնել
միայն մշակուած ստորինների հիման վրայ. այլա-
պէս դոքա երեւանների օյմերից վեր կը լինին,
այսպէս, օր.՝ ստիպել երեւաններին, որ կազմեն
հասկացողութիւններ, դատողութիւններ ու եզ-

րակացութիւններ, երբ նոյա մտքում չկան բա-
ւականաչափ փաստական գիտելիքներ՝ կոպիտ սը-
խալ է. և հետեանքը այն կը լինի, որ փոխանակ
խորհող մարդու, այդպիսով երեւան կը դառնայ
ճանձաղամիտ ամենագէտի ու շագակրատի մէկը.
Բայց գիտելիքները ամբարուելուն հետ զուգըն-
թաց պէտք է նաեւ մշակել, այսինքն՝ առաջ բերել
գիտակցական բարձր պրոցեսներ, այլապէս երե-
ւանի մտքում կը ստեղծուին ոչ թէ գիտելիքներ,
այլ նիւթի մի անկարգ կոյտ, որից օգտուել չի
կարելի.

2) Գիտակցականութեան հէնց առաջին գոր-
ծողութիւնից պէտք է վարժեցնել երեւաններին
գիտակցականութեան հիմնական միջոցներին —
տարբերումին ու նոյնացումին.

ԼԵՋՈՒՆ ՈՒ ԻՐ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ. Մտա-գի-
տակցական գործունէութեան զարգացման առ-
հրաժեշտ պայմանն ու միջոցն է լեզուի կանոնա-
ւոր զարգացումը. Մտա-գիտակցական գործունէ-
ութեան ու լեզուի մէջ կայ սերտ կապ. Մտա-
պատկերները մեր գիտակցութեան մէջ ամրացնում
ենք բառերի օգնութեամբ՝ իրր պայմանական նշ-
աններով. Օր.՝ այս առարկան, որ ունի չափ, ա-
ռանձնայատկութիւններ, անուանել ենք «սեղան»,
աւելի հեշտ է յիշել այս բառը ու հարկ եղած
դէպքում վերադառնալով մտքի մէջ առարկայի ամ-
բողջ պատկերը, քանիէ յիշել այս պատկերը իր
բոլոր առանձնայատկութիւններով. Բառերը հս-
տաւել անհրաժեշտ են հասկացողութիւնները բա-
ւեղծելիս ու առարկաներ դասակարգելիս (կլասի-

Ֆիկայիս): Մենք կարող ենք ունենալ առարկաների կենդանի պատկերներ ասանց բառերի էլ բայց առարկաների ուրուագծեր, մանաւանդ վերացական հասկացողութիւններ ասանց բառերի հնարաւոր չեն: օր.՝ մենք ասանց բառերի չենք կարող բնութիւնը «սպիտակութիւն» հասկացողութիւնն: Ասանց բառերի չեն կարող լինել դատողութիւններ ու եղբակացութիւններ, որովհետեւ մտածողութեան այս ձևերը կազմուած են հասկացողութիւնների զանազանակերպ միացումներից: Միւս կողմից, հէնց լեզուի զարգացումը կախուած է մտա-գիտակցական դործունէութեան զարգացումից և դնում է զուգընթաց այս վերջինին, որի պարզ ապացոյցն է երեխաների լեզուի աստիճանական զարգացումը:

ԵՐԵՆԱՆԵՐԻ ԼԵԶՈՒԻ ԶԱՐԳԱՅՈՒՄԸ: Ուշագրութեամբ դիտելով երեխաների լեզուի զարգացումը՝ մենք նկատում ենք սերտ կապ նրանց լեզուի զարգացման և մտա-գիտակցական դործունէութեան մէջ: Սկզբում, երբ երեխաները ունենում են միայն հաճելի, կամ անհաճոյ գգացողութիւններ, միայն բղաւում են՝ արտայայտելով ասացած գգացողութիւնը: Երբ երեխաների մէջ սկսում են կազմուել բնութեան ու առարկաների մտապատկերներ, նորա սկսում են ստեղծել բառեր: Նրանց սկզբնական բառերը համապատասխանում են իրանց դիտութեանը: Նրանք չեն ճանաչիլ առարկայի բոլոր յատկութիւնները, այլ սկզբում միայն մէկը, որը աւելի աչքի է ընկնում և առարկային նորա սովորաբար

աչնպիսի անուանումն տալիս, որը իւր հնչուածքով յիշեցնում է առարկայի ճանաչած յատկութիւնը (օր.՝ կողին անուանում են՝ մոռ, հալին՝ կոկոռ, ճիւճի՛ւ, չանը՝ հաւ և այլն): Ընթնորոյնաբար կազմած այս բառերը չուտով թողնում ու սկսում են դործածել հասակաւորներից լսածները (թէպէտև ձայնական դործարանների անկատարութեան պատճառով երբեմն աղճատում են): այսպէս, երեխաները սկսում են կամայ-կամաց նմանուել հասակաւորներին: Բայց այս նմանուելն էլ երեխաների մտա-գիտակցական դործունէութիւնից է կախուած: Երեխաները ճանաչում են, նախ, կոնկրետ առարկաներ ամբողջութեամբ՝ ասանց տարբերելու նրանց դործողութիւններն ու յատկութիւնները, իսկ յետոյ աստիճանաբար ըսկսում են առարկայից զատել դործողութիւններն ու յատկութիւնները, սկսում են համեմատել զանազան առարկաներ և վերադրել որոշ առարկաների այս, որոշ առարկաների ուրիշ դործողութիւններ ու յատկութիւններ: Մտա-գիտակցական դործունէութեան այս զարգացման համաձայն առաջ է դնում նաև մանկան լեզուի զարգացումը: Սկզբում երեխաները դործ են ածում միայն աւարկաների անուններ, այսինքն գոյականներ, յետոյ անցնում են բայերին ու սծականներին, իսկ յետոյ կարճ նախադասութիւնների: Վերացական զազաւարներ արտայայտող բառեր ստեղծում են երեխաների մէջ դպրոցական չրջանում, երբ բնական է մտածողութեան աշխատանքը:

ԼԵԶՈՒՆ ԶԱՐԳԱՅԵՆԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑԵՐԻ ԼԵԶ-

էի ու մտա-դիտակցական կեանքի մէջ եղած սերտ կապի մասին առաջին պարզ է, որ պէտք է հոգալ լեզուի զարգացման մասին. պարզ է նմանապէս և այն, թէ ինչպէս պէտք է տանել այդ զարգացումը, երբ և ինչպէս հաղորդել մանուկներին առանձին բառեր, երբ և ինչպէս սովորեցնել նրանց կապակցուած խօսելու մասին:

1) Բառերը առարկաների, մտապատկերների, հասկացողութիւնների ու հոգեկան այլ վիճակների պայմանական նշաններն են և հասկանալի են դառնում միայն այն դէպքում, երբ նրանց հետ միանում է ցոյց տրուող առարկայի պարզ մտապատկերը: Դրա համար էլ երեխաներին միայն այն ժամանակ պէտք է բառեր տալ, երբ նրանք ճանաչում են բառի ցոյց տուած առարկան, և երբէք պէտք է գործածել այնպիսի բառեր, որոնց հետ նրանք չեն կարող միացնել մի որոշ միտք: Բառերի մթութիւնը առաջ կը բերի մտածողութեան մթութիւն: Երբ երեխաները արդէն ծանօթացել են դոյներին, վարժուել են տարբերելու կարմիր ու սպիտակ առարկաներ, այդ ժամանակ կարելի է տալ դոյների անուններն էլ. երբ արդէն վարժուել են տարբերելու մեծ առարկան փոքրից, կարելի է սովորեցնել «մեծ» ու «փոքր» բառերը: Երբ ըմբռնում են զանազան կենդանիների նմանութիւնը—կովերի, ձիերի, ոչխարների— կարելի է սովորեցնել «կենդանի» բառը: Սրա վրայ հիմնուած է մանկավարժական այն օրէնքը թէ՛ «դնս առարկայից դէպի նրա անունը և ոչ ընդհակառակը»: Բայց նախօրօք բառեր չսովորեցնելով հան-

դերձ՝ մենք պէտք է տանք բառեր նոցա դիտելիքների զարգացման համաձայն՝ պարզելու և ամրապնդելու համար պտայած փոխելիքները դիտակցութեան մէջ և միևնույն ժամանակ նրանցից ոչ տուելը աւելի յարմար զարձնելու համար: Նրանց մտա-դիտակցական գործունէութեան համաձայն բառեր հաղորդելով՝ մենք, ի հարկէ, պէտք է հոգանք նաև բառերի ձիշտ ու պարզ արտասանութեան մասին. դրա համար էլ երեխաներին բառեր պիտի ազել պարզ ու որոշ և երբէք չաղճատել՝ երեխաների արտասանութեանը նմանեցնելով. ընդհակառակը, մենք պիտի ուղղենք երեխաների խօսակցութեան անճշտութիւններն ու յորդորենք, որ նրանք էլ արտասանեն բառերը պարզ, որոշ ու կանոնաւոր:

2) Պէտք է հոգ տանել նաև երեխաների մէջ կապակցուած խօսելու սովորութիւն մշակելու մասին: Ոչօքը հասկացողութիւնների միացումն է: Դրա համար էլ լեզուն զարգայնելը պէտք է ըսկուի այն մոմէնտից, երբ երեխաները սկսում են տարբերել առարկայի գործողութիւններն ու յատկութիւնները և վերադրել դրանք առարկային: Երբ երեխաների մէջ սկսուեց այս աշխատանքը, պէտք է խօսել նրանց հետ, բայց միայն երեխաներին հասկանալի բանի մասին, պէտք է նրանց հարցնել թէ՛ ինչ են տեսել ու զիտել, ով է անում, ինչ է անում, ինչպէս է առարկան, այստեղ է, թէ ուրիշ տեղ կայն: Պիտի վարժեցնել երեխաներին, որ մտածեն իրանց գործածած բառերի մասին, մտածեն՝ թէ ինչ են արտայայտում դրանցով, և

ու էլ ինչ շարակրատներ. պէտք է նաեւ ուղղել խօսքի անճշտութիւնները: Այս ճանապարհով երկխաները կը ստիւգրեն խօսել ճիշտ ու կապակցուած և դրա հետ միասին կը պարզեն իրանց մտքերը: Ի հարկէ, այստեղ մեծ նշանակութիւն ունին կապակցուած խօսքի օրինակներն էլ՝ հասակաւորների խօսակցութիւնը, տանն ու գարոցում արուած պատմութիւններն ու յօդուածների ընթերցանութիւնը: Բայց այս օրինակները միայն լրացումն են և ոչ թէ մանկական խօսքի կապակցութեան հիմքը. մանկան խօսակցութեան կապակցուած լինելը կախուած է մտքերի ու մտապատկերների կապակցութիւնից:

ԶԳԱՑՈՒՄՆԵՐ

ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ԶԳԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ: Զգացում կոչւում են այն հաճելի, կամ անհաճոյ հոգեկան վիճակները, որոնք միշտ առաջ են գալիս հոգու թէ՛ մտա-գիտակցական, թէ՛ գործնական գործունէութեան հետ միասին. այսպէս, օրինակ՝ հաճելի զգացումը՝ դժուար խնդիր լուծելիս, ուրախութեան ըզգացումը՝ հին բարեկամին անսպասելի կերպով հանդիպելիս, վախի զգացումը՝ սպառնացող վտանգից առաջ, բարկութեան զգացումը՝ վիրաւորանք կրած միջոցին ետևի:

ԶԳԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ՏՄԱՐԵՐՈՒԹԻՒՆԸ ԶԳԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻՑ: Առօրեայ խօսակցութեան մէջ

մենք յաճախ չիւսթում ենք զգացումներ ու զգացութիւններ բառերը իրար հետ. սակայն սրբամիանգամայն տարրեր հոգեկան երևոյթներ են: Զգացութեան միջոցով մեքնք հաճախում ենք առարկան, կամ նրա յատկութիւնները, իսկ զգացումների միջոցով մեքնք գնահատում ենք, ասում ենք՝ հաճելի է, թէ անհաճոյ մեզ համար:

ԶԳԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆԸ ՄԱՐԴՈՒ ԿԵԱՆՔԻ ՄԷՋ: Զգացումների նշանակութիւնը մարդու կեանքի մէջ ահագին է: Գրանք գլխաւոր մղիչներն են մեր գործունէութեան. մենք մեծ մասամբ անում ենք այն, որ մեզ հաճելի է և խօսափում ենք այն բանից, որ մեզ անհաճոյ է: Հէնց մեր գործունէութեան բնայթեր պայմանաւորւում է զգացումներով. մենք անտարրեր կերպով ենք անում այն, որը մեր մէջ նկատելի մի զգացում առաջ է բերում. ընդհակառակը, յափշտակութեամբ ու շահագրգռութեամբ ենք վերաբերում այն գործին, որը շարժում է մեր զգացումները: Միւս կողմից, զգացումները մեզ բաւականութիւն, կամ տանջանք պատճառելով՝ կազմում են հիմքը մեր բախտաւորութեան, կամ դժբախտութեան: Սրանից պարզ է, որ անհրաժեշտ է կանոնաւորապէս կրթել զգացումները՝ պէտք է զսպել վատերը, արթնացնել ու զարգացնել լաւերը:

ԶԳԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ԲԱԶՄԱՊԻՍՈՒԹԻՒՆԸ: Քանի որ մեր գործունէութեան իւրաքանչիւր ակաբ իր հետ զուգընթաց ունի այս կամ այն զգացումը, քանի որ մենք զանազան զգացումներ ենք ունենում ոչ միայն որոշ ֆիզիքական վիճակի համաձայն և հոգեկան երկոյթների այս կամ այն բովանդակութիւնից, այլ նաև հոգեկան պրոցեսաների ընթացքից — որը երբեմն դանդաղ է, երբեմն արագ, անկախ երկոյթների բովանդակութիւնից — հետևաբար մենք ունինք զգացումների ու նրանց նիւանաների¹ անխիւ մի քանակութիւն:

Մանկավարժական նպատակների համար պէտք չկայ քննելու զգացումների բոլոր տեսակները՝ Այս պատճառով մենք զգացումների բաժնում միայն ընդհանուր դիտողութիւններ կ'անենք զգացումների զարգացման ու դաստիարակութեան մասին, իսկ մանրամասնօրէն կ'անդ կ'առնենք նախ, այնպիսիների վրայ, որոնց դէմ յաճախ դաստիարակը հարկադրուած պիտի լինի մաքառելու (վախ, բարկութիւն, ձանձրոյթ), և երկրորդ, զբաղաւորապէս այնպիսիների վրայ, որոնք պիտի զարգացնել ու ամրապնդել, որովհետև դրանք բարձրացնում ու ազնուացնում են մարդուն (գեղագիտական, բարոյական, համակրական կայն):

ԶԳԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ: Զգացումները առաջ են գալիս բնազդական պէտքերի հիման վրայ և ստանում են ուժգնութեան գոնազան աստիճաններ՝ ընաւորութեան ֆիզիքական

¹ Նրբութիւններ:

ու հոգեկան առանձնայատկութիւններին համաձայն: Այսպէս, օրինակ՝ միևնոյն պայմաններում որոշ երեխաներ աւելի շուտ են ենթարկւում վախի, կամ ուրախութեան, քան ուրիշները: Բայց դէպի զգացումներն ունեցած բնածին տրամադրութիւնը չի հերքում դրանց զարգացման, կամ ոչնչացման հնարաւորութիւնը: Զգացումները զարգանում են և կրկնուելով ու վարժողութեամբ աւելի ամուր ու խորապէս տիրում են հոգուն, որովհետև իւրաքանչիւր նոր զգացում արթնացնում է նախկին նոյնպիսի զգացումներ ու նրանց օգնութեամբ աւելի է ամրանում: Այսպէս, այն երեխան, որին թոյլ են տուել բարկանալ, աւելի հեշտութեամբ նորից ենթարկւում է այս զգացումին, քան նա, որը դեռ ևս առիթ չի ունեցել բարկանալու: Զգացումների վարժողութեան ու վերադասարկութեան միջոցով մարդու մէջ առաջ է գալիս զգացումի սովորութիւն, կամ աւելի ճիշտ, դէպի որոշ առարկաներ ունեցած զգացումների օրովութեան և զանաւորներ, ուժեղ համակրանք, կամ զղուանք դէպի առարկաները: Այսպէս, օր.՝ մենք չենք կարող տեսնել մի սիրելի առարկայ, կամ մտածել դրա մասին՝ առանց բուականութեան զգացումի: Ընդհակառակը, հետանալով զգացումներ առաջացնող առիթներից և առաջանալիս հրաւիրուորին չափ զսպելով ու թոյլ չտալով, որ արտայայտուեն՝ մենք թուլացնում ենք զգացումների ոյժը:

ՄԱՆԿԱԿԱՆ ԶԳԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ԱՌԱՆՁՆԱՅԱՏԿՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ: Մանկական զգացումները միշտ

առաջ են գալիս որոշ բողոքի տպաւորութիւնից, աչքի առջև եղող մի առարկայից: Սրա չնորհիւ մանկական զգացումներն ունին նաև ուրիշ առանձնայատկութիւններ—լարուածութիւն ու թրուոցիկութիւն: Երեխաները՝ ընդունակ չլինելով խորհելու և յիշելու նախկին փորձերը, որոնք կը չափաւորէին զգացումը՝ լիովին ենթարկուած են եղած զգացումին: օրինակ՝ երեխան կարող է չատ գայրանալ, երբ կարճ միջոցով նրան հեռացնենք խաղից, որովհետև նա չի յիշում-ըմբռնում այս դադարի կարճատեւութիւնը: Բայց միւս կողմից, մանկական զգացումները՝ առաջ գալով միայն աչքի առջև եղող առարկաներից՝ թուոցիկ էլ են—զայրոյթը շուտով փոխուած է կատարեալ ուրախութեան, և թէ նրա ուշադրութիւնը դարձնում ենք նրան հաճելի մի ուրիշ առարկայի վրայ:

ԶԳԱՅՈՒՄՆԵՐԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆԸ: Ըզգացումների բնոյթի ու զարգացման, մասնաւորապէս մանկական զգացումների բնոյթի նկատմամբ մէջ բերուած նկատողութիւններից հեշտ է գուրս բերել ընդհանուր կանոններ՝ լաւ զգացումների զարգացման ու վատերի ոչնչացման համար:

1) Պէտք է հեռացնել երեխաներից այն առիթները, որոնք առաջացնում են վատ զգացումներ և նրանց մօտեցնել այն առարկաներին, որոնք ընդունակ են առաջացնելու բարի ու լաւ զգացումներ: Երեխաներին մշտապէս այսպիսի վիճակներում պահելով՝ թոյլ չենք տալ, որ վատ զգացումներ զարգանան երեխաների մէջ, և, ընդ-

հակառակը, կ'ստեղծենք սերտ կապ ու մօտիկութիւն դէպի լաւ առարկաներ, անձինք և գործողութիւններ, որոնք իրանց հարթին կը լինին յուսալի պատենէլ վատ զգացումների ծագման ու զարգացման դէմ: Վատ զգացումներ առաջանալիս պիտի ջանալ երեխաների ուշադրութիւնը դէպի ուրիշ կողմ ուղղել: օր.՝ և թէ երեխան զայրացել է, որ ջարդուել է իւր խաղալիքները, պէտք է տալ նրան որեւէ ուրիշ նոր առարկայ, որը նրան հետաքրքրէ ու մոռացնել տայ խաղալիքը:

2) Զգացումները միշտ արտայայտուած են դէմքի շարժողութեամբ, ժեստերով¹, ձայնի այլափոխութեամբ ևլն. իւրաքանչիւր զգացում ունի իւր որոշ ու ամենքին յայտնի արտայայտութիւնները, որոնք կոչւում են զգացումի մարմնացումներ: Զգացումների ու նրանց ֆիզիքական արտայայտութիւնների մէջ կապը այնքան սերտ է, որ իւրացնելով ունէ զգացումի արտայայտութիւնը, մենք կարող ենք որոշ չափով նոյն զգացումը առաջացնել հոգու մէջ: Զգացումների յիշած յատկութիւնն ի նկատի առնելով՝ երեխաների չրջապատի անձինք, մասնաւորապէս ծնողներն ու դաստիարակները երեխաների ներկայութեամբ պիտի արտայայտեն միայն բարի զգացումներ ու խուսափեն վատերից: այլապէս երեխաները կը նմանուին վերջիններին էլ:

3) Որքան երեխաները զարգանան պէտք է, այնքան աւելի նրանց ստիպել, որ խորհեն զգացումների մասին: Երբ երեխաները խորհողութեամբ

¹ Ջարժումներով:

ու նախկին փորձերի յիշողութեամբ կ'ըմբռնեն առաջինների արժանիքն ու միւսների փեւսը, հէնց իրանք կը ձգտեն ղէպի առաջինները ու կը խուսափեն վերջիններից։

ՎԱԽ։ Վախը իր բոլոր արտայայտութիւններով՝ սկսած հասարակ անհանգստութիւնից մինչև սարսափը՝ առաջանում է սպասուելիք չարիքը պատկերացնելուց։ հետևաբար դա կենթադրել է տալիս, որ առաջ որեւէ տանջանք կրել է այդ պատճառով դեռ երբէք չվախեցած երեխաները անվախ են լինում։ Բայց երբ նրանք փորձում, կրում են մի չարիք, և մանաւանդ երբ նրանց վախեցնում են մի որեւէ բանով, վախի զգացումը նրանց մէջ արագութեամբ զարգանում է՝ շնորհիւ այն բանի, որ նրանք հասկանում են իրանց թուլութիւնն ու անկարողութիւնը՝ մաքառելու վտանգի դէմ, և չեն կարողանում որոշել սպառնացող չարիքը։ այդ ժամանակ արդէն նրանք ամեն ինչից վախենում են։

Վախը շատ վնասակար ու վտանգաւոր բնույթ ունի։ Ես ճնշում է մտածողական գործունէութիւնը, անկարողութեան է մատնում օրգանիզմը, երբեմն վախը հաշմանդամ է դարձնում մարդուն և նոյն իսկ սպանում։ Այս նկատմամբ, դաստիարակն և ուսուցիչը վախը չպիտի դորձ ամեն ինչի դաստիարակութեան և ուսուցման միջոց։ Ընդհակառակը, նրանք ամեն միջոց պիտի դորձադրեն, որպէսզի զերծ պահեն սանին այս վատ զգացումից։ Երբէք չվախեցնեն նրան, հետեւ պահեն ամեն տեսակ անտի պատ-

մութիւններից ու նախապաշարմանից, արմատացած վախը պիտի ցրել՝ հասկացնելով և հմտութեամբ ցոյց տալով նրա անհիմութիւնը։ Օրինակ՝ եթէ երեխաները վախենում են մթութիւնից, լաւ է, որ դաստիարակը երեխաների ներկայութեամբ մտնէ մութ սենեակը և ցոյց տայ, որ նրանց վախը անհիմն է։

Բայց երեխաներին անհիմն վախից հեռու պահելով հանդերձ չպիտի ոչնչացնել վախի զգացումը զէպի այն բանը, որ նուազագոյնում է մարդուն, երեխաները պիտի վախենան վատ առարկաներից, մարդկանց վիրաւորելուց—մանաւանդ ծնողներին ու դաստիարակներին—մերձաւորների իրանց մասին ունեցած լաւ կարծիքից զրկուելուց կային։ Հակառակ ղէպը ունի երեխաները հեշտութեամբ կ'ընկնեն անմիտ անհողութեան մէջ ու կը կորցնեն ամօթը, կը դառնան այնպիսի մարդիկ, որոնք «ոչ Աստուծուց և ոչ վախենում, ոչ մարդկանցից ամաչում»։

ԲԱՐԿՈՒԹԻՒՆ։ Բարկութեան զգացումը, ինչպէս նաև վախը, ծագում է նեղութեան փորձից, բայց վախի զգացումից տարբերւում է նրանով, որ ոչ թէ ճնշում, այլ արթնացնում է մեր ոյգերը՝ բողբոջելու և հակադդելու համար կըրած ճնշումին։ Բարկութիւնն և ոյգը մօտիկ հարեաններ են։ Երեխաները շատ հեշտութեամբ են թարկւում ևն ըստ իրենց զգացումին, որովհետև ամեն արգելք նրանց զայրացնում է, իսկ իրանց զսպել նրանք չպիտեն։ Մեծ մասամբ երեխաները աշխարհում են վրէժիկներ լինել կրած

վիրաւորանքի համար և ծեծում են նրանց, որոնց համարում են կրած նեղութեան պատճառը:

Որովհետեւ բարկութեան զգացումը զարգանալով տանում է դէպի դժգոհութիւն, մշտական հակակրութիւն ու խստութիւն, ուստի դաստիարակն և ուսուցիչը պիտի հեռու պահեն մանուկին բարկութեան զգացումից. նրանք հնարաւորին չափ պիտի հեռացնեն բարկութեան պատճառները: Երեխաները զայրացած ժամանակ չը պիտի թոյլ տալ, որ կոպիտ ու խիստ լինելն, այլ պիտի ջանալ մեղմացնել՝ գրաւելով նրանց ուշադրութիւնը այլ կողմ, այլ բաներով: Երբ բարկութեան թափը կ'անցնէ, երեխաներին պիտի մտածել տալ բարկութեան վնասների ու հետեանքների մասին և արթնացնել նրանց մէջ բարկութեան հակառակ բարի զգացումներ:

Բայց օրինական սահմաններում եղած բարկութիւնն անհրաժեշտ է. դա կեանք ու կորով է տալիս բարձր ու ազնուազոյն զգացումներին՝ մարդու մէջ բողոք առաջ բերելով, օր.՝ մարդկային անձնաւորութեան նուաստացումը, բարոյական պարտքի կոպիտ ոտնահարումը տեսնելիս կային:

ՉԱՆՁՐՈՅԹԻՆ չատ մաշող ու նեղացնող զգացում է: Չանձրոյթի հիմնական պատճառը անգործութիւնն է: Կենդանի գործ ունեցողը երբէք չի ձանձրանալ: Անգործութիւնն ու դրա հետ միասին ձանձրոյթն առաջ են գալիս այն ժամանակ՝ 1. երբ չկայ մի նիւթ, որ ղըսդեցնել կարողանայ մեր բոլոր ոյժերը, 2. երբ նիւթը խիստ չափ է:

այնպէս որ մենք չենք կարող բարենել ու իւրացնել այդ բոլորը, հետեալաբար նորից մնում ենք անգործ:

Սրանից պարզ է, որ դաստիարակութեան և ուսուցման միջոցին ձանձրոյթ առաջ չբերելու համար՝ երեխաներին պիտի տալ նոցա ոյժերին համապատասխան ու հետաքրքրական գրադումներ:

ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ԶԳԱՑՈՒՄՆԵՐ. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԴՐԱՆՑ ՄԱՍԻՆ, Գեղագիտական կոչում են այն հաճելի զգացումները, որոնք առաջ են գալիս բնութեան ու արուեստի գեղեցիկ առարկաներից. նաև այն անհաճոյ զգացումները, որոնք առաջ են եկել անկանոն, տձև առարկաներից: Այսպէս են, օրինակ՝ բաւականութեան այն զգացումը, որը մենք ունենում ենք վառահեղ մի լանդշաֆտ դիտելիս, գեղեցիկ երգ լսելիս. կամ անհաճոյ զգացումը՝ աններգաշնակ, վայրենի ձայներ լսելիս:

Գեղագիտական զգացումներն ունին մեծ նշանակութիւն, որովհետեւ հանգիստանում են ազնիւ ու մաքուր զգացումների մի առատ աղբւր, միացնում են մարդկանց գեղեցկի բաւականութեամբ և առաջ բերելով սէր դէպի գեղեցիկն ու զգուանք դէպի տգեղը՝ նախապատրաստում են հակում դէպի բարին ու զղուանք դէպի չարը:

ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒԹԵԱՆ ԴԱՍ-
ՏԻԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆԸ: Գեղագիտական զարգացու-
մը երևան է գալիս համեմատաբար աւելի
ուշ: Չա պայմանաւորուած է մտաւոր զար-
գացմամբ: Բայց պէտք է վաղ սկսել հող
պատրաստել գեղագիտական կանոնաւոր զար-
գացման համար: Իբրեւ գեղագիտական ըն-
դունակութեան զարգացման միջոցներ կարող
են ծառայել բնութիւնը, միջավայրն ու ար-
ուեստները:

1) Բնութիւնն իր մէջ ունենալով ան-
բաւ գեղեցիկութիւններ՝ զարգացնում է մեր
մէջ գեղեցիկ զգացումը: Ի հարկէ, երեխա-
ները իրանք չեն կարող հասկանալ այն ամե-
նը, որ կայ բնութեան մէջ: Պատահաբար ին-
չուսուցչի գործն է՝ երեխայի ու շաղկապութիւնը
զարձնել բնութեան գեղեցիկ երևոյթների
վրայ: «Յոյց տուէք երեխային, ասում է մի
մանկավարժ, համեստ մանուշակը, գեղա-
ժպիտ վարդը, հզօր կաղնին, լուրթ¹ երկնա-
կամարը, երփներանգ ծիածանը — և նրա մէջ
կը զարգանայ գեղադիտական զգացումը»:

2) Երեխաներին շրջապատող միջավայրն
և դրութիւնը, մեծերի փոխադարձ ու գէպի
երեխաներն ունեցած վերաբերմունքը, նրանց

¹ Երկնադոյն կապոյտ:

զրուցատրութիւնը, շարժումները, գգեստը,
այլեւ կարասին ու սենեակի կահաւորութիւ-
նը — բոլորը այնպէս պիտի լինին, որ զար-
գացնեն երեխաների մէջ գեղեցիկ ու ներ-
դաշնակի զգացումը: Բանը ոչ թէ գեղեցիկ
արտադրութիւնների բազմութիւ ու թանկա-
գին լինելու մէջն է, այլ համաչափութեան,
մաքրութեան, վայելչութեան ու պարզու-
թեան: Շրջապատող միջավայրին համաձայն՝
երեխաներին պիտի վարժեցնել կանոնաւորու-
թեան ու մաքրութեան, նստելիս ու քայլե-
լիս կազմուածքը ուղիղ բռնելու՝ խօսակցու-
թեան ու վերաբերմունքի մէջ քաղաքավարի
լինելու և այլ բարեկրթական կանոնների:
Հէնց այստեղ է գեղագիտական զարգաց-
ման աննկատելի փոխանցումը գէպի բարո-
յականը: Երեխաները վարժուելով գեղագի-
տական վայելչութեան՝ զգուշանում են բա-
րոյական տեսակէտից անվայելուչ բաներից:

3) Վերջապէս գեղագիտական դաստիա-
րակութեան միջոցներից է նաև գեղարուեստը.
թէ ընտանիքը, թէ նախնական դպրոցը զուրկ
չեն այս միջոցից օգտուելու հնարաւորութիւ-
նից: Թէ տանը, թէ դպրոցում երեխաներին
պիտի տալ կարգալու մատչելի գեղարուես-
տական գործեր. սրանով երեխաները վարժ-

ւում են գեղեցիկ ոճի, արտայայտիչ ընթեր-
ցանութեան և ըմբռնում են բնութեան ու
կեանքի մէջ եղած գեղեցիկը: Նոյնքան մատ-
չելի է երեխաներին նաև երգեցողութիւնը.
սա վարժեցնում է երեխային ներդաշնակու-
թեան ու տալիս: Վերջապէս մատչելի է ե-
րեխաներին գծագրելն ու գեղագրելը. սրանք
եթէ հարկ եղածին պէս աւանդուին, վար-
ժեցնում են մաքրութեան, կարգաւորութեան
ու համաչափութեան:

ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ԶԳԱՑՈՒՄՆԵՐ: Մեր հոգե-
կան բնութեանը յատուկ է բարոյական պա-
հանջը՝ իբրև մղող դէպի բարին ու զգուց-
նող չարից: Այս պահանջը մենք նկատում
ենք իբրև հաճելի զգացում ներքին խա-
ղաղութեան ու ոգեկան ուրախութեան՝ գո-
հացնելու դէպքում, — և իբրև անհաճոյ մի
զգացում՝ տանջող ու խալթող՝ չգոհացնելու
դէպքում: Այս հաճելի, կամ անհաճոյ զգացու-
մը, որը առաջանում է ամեն դէպքում մեր
մտադրութիւններից ու գործողութիւններից
և երևան է գոյիս անկախ մեր կամքից, կոչ-
ւում է բարոյական զգացում: Անձնական
փորձերի գումարից ու համադրութիւնից՝ այն
բանի նկատմամբ, թէ որ գործողութիւն-
ներն են առաջ բերում հաճելի և որոնք՝

անհաճոյ զգացումներ — մտածողութեան միջ-
նորդութեամբ մշակւում են բարոյական հաս-
կացողութիւններ ու կանոններ, որոնք ներ-
քին բարոյական օրէնք տնունն են կրում:
Բարոյական օրէնքի պահանջների մեզ հա-
մար անհրաժեշտ լինելու գիտակցութիւնը
կոչւում է բարոյական պարսփի զգացում:
Բարոյական օրէնքի պահանջներն և մեր ա-
զատ ձգտումներն ու գործողութիւնները,
որոնք համաձայնւում, կամ չեն համաձայն-
ւում այս պահանջներին, որոշւում են մեզ
համար մեր բարոյական գիտակցութեամբ,
որը խիղճ է կոչւում: Խղճի լուսոյ տակ
մենք յարադրում ենք բարոյական օրէնքի պա-
հանջներին ինչպէս մեր, այնպէս և ուրիշ
անձանց վարմունքները և գնահատում:

Ներքին աշխարհի հաճելի զգացումները
— գոհութեան ու բաւականութեան — որոնք
առաջ են եկել այն ձգտումներից ու վար-
մունքներից, որ համաձայն են բարոյա-
կան օրէնքի պահանջներին ու գոհացնում են
բարոյական պահանջը, և այն անհաճոյ զգա-
ցումները — ներքին անբաւականութեան՝ ան-
հանգստութեան, կամ ինչպէս ասում են,
խղճի խալթի զգացումները, — որոնք առաջ
են եկել հակառակ ձգտումներից ու վար-

մունքներէն — կոչուում են բարոյական զգացումներ:

ՀԱՄԱԿՐԱԿԱՆ ԶԳԱՑՈՒՄՆԵՐ. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ԴՐԱՆՑ ՄԱՍԻՆ, ԴՐԱՆՑ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ, Ուրիշ մարդկանց հետ ունեցած մեր յարաբերութեանց հոգի վրայ և մարդկանց մտերմութեան կապերով միացնելու ձգտումից առաջ են գալիս համակրական զգացումները. մենք ապրում ենք ուրիշ անձի կեանքով. նրա վիշտն և ուրախութիւնը դարձնում ենք մերը և գործում ենք նրա օգտի համար այնպէս, ինչպէս կը գործէինք մեզ համար: Բոլոր համակրական զգացումների ամենաազխաւոր ու հիմնական ձևն է զգայակցութիւնը. եթէ զգայակցութիւնը առաջ է գալիս ուրիշ անձի ուրախութիւնից, երեւան է գալիս ուրախակցութեան ձևով, իսկ եթէ՝ վշտից — վճակցութեան ձևով: Համակրական զգացումների աւելի կատարեալ ձևերը կայանում են դէպի մասնաւոր անձինք ու ժողովուրդը ունեցած յարգանքի, բարեկամութեան ու սիրոյ մէջ:

ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ՈՒ ՀԱՄԱԿՐԱԿԱՆ ԶԳԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆԸ. Բարոյական ու համակրական զգացումները ծառայում են իբրև աղբիւր կեանքի մէջ եղած ամեն լաւ, պատ-

ւաւոր ու ազնիւ բանի և մեզ հեռու են պահում ամեն վատ ու չար բանից: Մարդու արժանիքը կայանում է գլխաւորապէս նրա բարոյական կատարելութեան մէջ: Մասնաւորապէս համակրական զգացումները միացնում են մարդկանց ու կազմում հասարակութիւն և դարձնում են կեանքը աւելի թեթեւ ու հաճելի: Բայց շնորհիւ մարդկային խանգարուած բնութեան զգայական ու ինքնամոլ ձգտումներին՝ բարոյական ու մաքուր համակրական ձգտումները մարդու մէջ թուլանում, աղօտանում են. դրա համար էլ, դրանց կանոնաւոր զարգացման համար անհրաժեշտ է մշտական օգնութիւն, այսինքն, կանոնաւոր դաստիարակութիւն: Այս նկատումով, դաստիարակը ուշադրութեամբ պիտի հոգայ, որ երեխաների բնական բարոյական զգացումը չթուլանայ, չխեղդուի, այլ զարգանայ, որ պէտքի երեխաները պարզօրէն գիտակցեն բարոյական օրէնքի պահանջները, ճշտիւ որոշեն լաւը վատից, իրաւացին անիրաւից ու հեռանալով վերջինից՝ ձգտեն առաջին: Նա պէտք է զարգացնէ երեխաների մէջ բոլոր բարոյական լաւ ունակութիւնները, որոնք առաջ են գալիս բարոյական զգացումից՝ մասնաւոր ճշմարտասիրութիւնը, համեստու-

Թիւնը, ուշիմութիւնը, իւր պարտականութիւնները քարեխճօրէն կատարելը և սէր դէպի մերձաւորը:

ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ՈՒ ՀԱՄԱԿՐԱԿԱՆ ԶԳԱՏՈՒՄ-
ՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ Ի բրեւ բարոյա-
կան զարգացման միջոց ծառայում է այն ա-
մենը, որ նպաստում է բարոյական օրէնքի
բացայտութեանը, նրա մեզ համար ան-
հրաժեշտ լինելը գիտակցելուն և մեր ամեն
գործողութիւնների մէջ նրան հետեւելու
ունակութիւնը զարգացնելուն: Իբրեւ յա-
տուկ միջոցներ այս նպատակի համար կա-
ռուց են ծառայել հետեւեալները:

1) Ամենից առաջ՝ բարոյական քննադի-
ու գործունէութեան օրինակներ, ծնողների,
դաստիարակների ու բնկերների կողմից:
Շրջապատի անձանց վարմունքներից երեխա-
ները որոշում են, թէ ինչն է լաւ, ինչը՝
վատ: Այս վարմունքները երեխաների համար
բարոյական չափեր են, ելակետներ նրանց բա-
րոյական զատողութիւնների համար: Իրա հա-
մար ծնողներն ու զատիարակները ամենից
առաջ իրանց բոլոր գործողութիւնների մէջ
պիտի համակերպուին բարոյական պահանջ-
ներին: Մանուկների գիտողութեանց նեղ շրջ-
անը պիտի ընդլայնուի պատմութեան ու բա-

նաստեղծութեան օժանդակութեամբ, որոնց
մէջ տրւում են բարոյական գործունէութեան
վսեմ օրինակներ: — այլև բարութեան, խեղճե-
րին ու թշուառներին, լքուածներին ու ճրն-
շուածներին, նոյնիսկ անասուններին կարեկ-
ցելու օրինակներով: Սրանք բարոյական թան-
կազին դասեր են, որոնք ընդարձակում են
բարոյական հորիզոնը, քաջալերում են բա-
րոյական զգացումը, ստեղծում են բարոյա-
կան հասկացողութիւններ և մղում են երե-
խաներին նմանութիւն:

2) Ընթանիքի ու դպրոցի խելացի կար-
գերը: Ընտանիքի ու դպրոցի կարգերը պիտի
երեխաներին վարժեցնեն ամեն բարոյական
բանի, առաջ բերեն բարոյական պարտքի ըզ-
րացում և բարոյական պահանջները քան-
դելու առիթներ չտան: Սա ձեռք է բերւում,
նախ՝ դրուած կանոնների անփոփոխելիու-
թեամբ, որպէսզի երեխաները գգան, որ ծնոյ-
ների և ուսուցիչների սահմանած պատիժնե-
րի ու արգելումների մէջ կայ բարձր ուն-
դրգուելի բարոյական օրէնք, և սովորեն են-
թարկուել նրան: Երկրորդ՝ երեխաների բնա-
կան պահանջների օրինական գոհացումով,
օր.՝ խաղալ, վազել, հանգստանալ և ըն, որ-
պէսզի երեխաները հարկադրուած չլինին գան-

ցառել ու քանդել դրուած կարգերը. երրորդ վերջապէս, դաստիարակի ու սաների, ուսուցչի ու աշակերտների մէջ եղած մտերիմ ու սրտագին յարաբերութիւնով, երբ երեսաները կարող են ուղղակի դիմել դաստիարակին, կամ ուսուցչին՝ յայտնելով այս կամ այն ցանկութիւնը, կամ թիւրիմացութիւնը. ուսուցիչն էլ այդպիսով միշտ կարող է նրանց ղեկավարել:

3) Երեսաների բարոյական դասողութեան զարգացումը: Որպէսզի երեսաները կարողանան տարբերել լաւ վարմունքները վատերից, պահանջուած է բարոյական դասողութեան զարգացում: Այս նպատակով դաստիարակ-ուսուցիչը ամեն յարմար առթիւ պէտք է երեսաներին խորհրդածել տայ այս կամ այն վարմունքի արժանիքի մասին, պէտք է հարկադրէ երեսաներին համեմատելու մի վարմունք միւսի հետ և դարձնէ նրանց ուշադրութիւնը վատ վարմունքների վնասակար ու լաւ վարմունքների օգտակար հետեւանքների վրայ: Այս վարժութիւնների շնորհիւ երեսաների մէջ կազմուած են ճշգրիտ բարոյական հասկացողութիւններ, ընդունաւորութիւն՝ տարբերելու կեանքի մէջ արդարը անիրաւից ու գերադասելու առաջինը երկրորդից:

Կ Ա Մ Ք

ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ԿԱՄՔԻ ՄԱՍԻՆ. Կամքը հոգու մի կարողութիւն է՝ զանազան հարցերի վերաբերմամբ իւր ընտրութեամբ այս կամ այն որոշումը կայացնելու և գործադրելու:

ԿԱՄՔԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՆՈՒԹԵԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ. ՄԱՍԻՆԵՐ, ԶԳՏՈՒՄՆԵՐ ՈՒ ՑԱՆԿՈՒԹԻՒՆՆԵՐ. Մարդու (ինչպէս նաև իւրաքանչիւր կենդանի էակի) գործունէութեան հիմքը կազմուած են այն զանազան պահանջները, որոնց նպատակն է պահպանել, զարգացնել ու կատարելագործել իւր գոյութիւնը. Սկզբում այս պահանջները առաջ են դառնալիս իբրև գործունէութեան պարզ դրդիչներ առանց որոշ ուղղութեան ու նպատակի և կոչւում են մղումներ: Այն մղումը, որի պահանջը որոշակի դիտակցում ենք, կոչւում է ձգտում: Զգտումը փոխւում է ցանկութեան, երբ ոչ միայն դիտակցում ենք այս կամ այն պահանջը (օր.՝ բաղնի, ծարաւի յագեցումը), այլև պատկերացում ենք այն առարկան, որ կարող է գոհացնել դրան: Ցանկութիւնները ծառայում են իբրև ելակէտ կամքի դիտակցական գործունէութեան համար:

ՑԱՆԿՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ, ՄՏԱՊԱՏԿԵՐՆԵՐԻ ՈՒ ԶԳԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ՄԷՋ ԵՂԱԾ ԿԱՊԸ. Մեր ցանկութիւնները սերտ կապ ունին մտապատկերների ու զգացումների հետ: Մենք չենք կարող

ցանկանալ մի բան, որի մասին հասկացողութիւն չունինք (օրինակ՝ մենք չենք կարող ցանկանալ մի կերակուր, որի մասին չենք լսել նոյն իսկ): Մենք ցանկանում ենք միայն այն յայտնի բարիքը, որը մեզ բաւականութիւն կը պատճառէ ու կը հանէ անախորժ դրութիւնից: Հետևաբար, ցանկութեան առաջ գալու համար անհրաժեշտ է սպասուելիք մի բաւականութիւն ու ճիշտ հասկացողութիւն այդ բաւականութեան մասին: Որքան ուժեղ է սպասուելիք բաւականութիւնը, և որքան որոշակի ենք մենք այդ պատկերացումը, այնքան սաւորիկ է լինում նաև նրան հասնելու ցանկութիւնը: Գիտելիքների ու զգացումների զարգացման համաձայն՝ զարգանում են նաև ցանկութիւնները: Մօտաւոր ու զգայական բաւականութիւնների փոխարէն մարդ ցանկանում է աւելի վսեմ ու հաստատուն բաւականութիւններ. օր.՝ պիտութիւն ձևք բերելուց, պարտականութիւնը կատարելուց առաջացող բաւականութիւններ կային:

ԿԱՄՔԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՆՈՒԹԵԱՆ ՊՐՈՑԵՍՍԸ:
Կամքի գործունէութեան պրոցեսսը կայանում է հետեւեալում: Մեր մէջ առաջանում է մի ցանկութիւն, որը ուզում ենք իրարագործել: Այս ցանկութիւնը, որ գրգռում է մեր կամքին, որ գոհացնէ, կոչւում է գլխաւոր պատճառ կամ մոտիւ: Բայց յաճախ իւրաքանչիւր ցանկութեան հանդէպ մեր մէջ առաջ են գալիս ուրիշ հակադիր ցանկութիւն-

ներ էլ, որոնք մրցում են առաջնի հետ: Օր.՝ «Տարա-Բուլբա» վէպի մէջ՝ Անդրէյի դէպի հայրենիքն ու կազակութիւնը ունեցած պարտքի զգացումը մարտնչում է դէպի լեհոհայն տաճած սիրոյ զգացման հետ: Երբեմն այս կռիւն լինում է յամառ, եթէ լուրջ բան է և թեր ու դէմ մոտիւնները լուրջ են. երբեմն էլ այս կռիւն զիտակցութեան համար համարեա աննկատելի է: Մոտիւների այս կռիւն մենք անտարբեր չենք վերաբերւում. մենք խորհում ու զննահատում ենք մոտիւնները և հակում ենք, վերջապէս, դրանցից մէկին. դա խորհումն և րէսուլթիւնն է: Երբ ընտրութիւնը արուած է, կամքը թելադրում է մտքին՝ փնտրել միջոցներ նպատակին հասնելու համար, իսկ մարմինը կատարում է հարկաւոր գործողութիւնները. սա վնասակալութիւնն է: Բայց միջոցների դժուարութիւնն ու բազմութիւնը, խոշոր արգելքները յաճախ տատանում են նախկին վճիռը, և մենք հրաժարւում ենք մեր ցանկութիւնը իրագործելուց: Դրա համար բացի վնասականութիւնից պէտք է նաև հաստատակամութիւն: Նպատակին անդրդուելիօրէն հետեւելու միջոցով ձեռք է բերւում, այսպէս էլ ոչուած, կամսի ոյծը:

ԿԱՄՔԻ ԶԱՐԳԱՅՈՒՄՆ. ՈՒ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ
ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ: Կամքի գործունէութեան չիշած
պրոցեսսը յատուկ է արդէն կատարելապէս
զարգացած կամքին, որին մարդ հասնում
է աստիճանաբար, ֆիզիքական ու ոգեկան
զարգացմանը զուգընթաց: Օր.՝ երեխաները
սկզբում ոչ միայն չեն կարող գնահատել
մոտիւնները, այլ և վճռական ու հաստատա-
կամ լինել չեն կարող. նոքա չեն կարող կա-
տարել նոյն իսկ ամենահասարակ ֆիզիքական
գործողութիւններ, որոնք կատարելու համար
անհրաժեշտ է ցանկութիւն. օրինակ՝ նոյնիսկ
չեն կարող հազալով դուրս թքել մի դառն
բան, որ բնկել է բերանը: Իբրեւ միջոց զար-
գացնելու համար կամքը, որը պիտի իշխող
լինի թէ ֆիզիքական գործողութիւնների,
թէ հոգեկան պրոցեսսների վրայ, պիտի
ծառայէ ուշադիր արտաքին ղեկավարութիւ-
նը՝ միացած երեխաների ազատութեան հետ:

1) Երեխաները անկարող են ամեն ինչ
կանոնաւոր, մանաւանդ մտածելով կատա-
րել. այդ պատճառով դաստիարակը պէտք
է ղեկավարէ նրանց: Նա նրանց աստիճանա-
բար պիտի վարժեցնէ կանոնաւոր արտաքին
շարժումներէ, պէտք է թէ հրահանգով, թէ
օրինակով ցոյց տայ՝ ինչպէս պիտի անել, որ

դրանք լինին նպատակայարմար, թեթեւ ու
վայելուչ, որ նրանց արտաքին գործարաննե-
րը լինին իրանց կամքի հնազանդ սպասուոր-
ները: Աւելի լրջօրէն պիտի աշխատէ դաս-
տիարակը մանուկին վարժեցնել՝ տիրապետե-
լու իւր հոգեկան աշխարհին: Ի հարկէ, այս-
տեղ պիտի լինել խիստ հետեւողական. դաս-
տիարակը վաղ պէտք է ցոյց տայ սաներին, որ
նրանց իւրաքանչիւր ցանկութիւնը չի կարող
կատարուել: Դրա համար գոհացնելով նրանց
օրինական պէտքերն ու ցանկութիւնները՝
նա պիտի անգրգուցելիօրէն մերժէ նրանց
քմահաճոյքները՝ ուշադրութիւն չդարձնելով
նրանց լաց ու կոծին: Երբ դաստիարակը այս
ձևով վարուէ, երեխաները շուտով կը նկա-
տեն, որ իրանց բոլոր ցանկութիւնները չեն
կատարուիլ, որ նախ պիտի որոշեն՝ թէ այս
կամ այն ցանկութիւնը օրինական է, և եթէ
ոչ՝ հրաժարուեն նրանից:

Երբ դաստիարակը հասաւ կամքի՝ ներքին
աշխարհի վրայ ունենալիք իշխանութեան
այս աստիճանին, կարող է բացատրել երեխա-
ներին ցանկութիւնները զսպելու և կշռադա-
տելու անհրաժեշտութիւնը՝ ցոյց տալով բշ-
տապ վճիռների վնասակարութիւնը: Սովո-
րեցնելով երեխաներին զսպել ու քննել մո-

տիւնները՝ դաստիարակը միւսնոյն ժամանակ
պիտի աշխատէ երեխաների մէջ զարգացնել
մտիւնները գնահատելու չափանիշ (կրիտերի),
սովորեցնէ գերազատել աւելի հաստատուն բա-
ւականութիւնը թեթեւից. ընդհանուրը մաս-
նաւորից, հասարակականը անձնականից և
այդպիսով ստեղծէ գործունէութեան համար
հաստատուն հիմունքներ: Այսպիսով մանկա-
կան վճիռները աւելի մտածուած կը լինին:
Իսկ օգնելով մանկական վճռականութեանը՝
հեռացնելու խանգարող արգելքները ձեռք նը-
պատակի հասնելու համար՝ դաստիարակը կը
զարգացնէ երեխաների հաստատականութիւնը:

2) Ուշագրութեամբ դեկավարելով երե-
խաների կամքի զարգացումը՝ դաստիարակը
երեխաներին պիտի տալ որոշ ազատութիւն
ինքնագործութեան համար, որը նրանց զոր-
գացման համեմատ աւելի ու աւելի պիտի ըն-
դարձակուի: Ինքնուրոյն վարժութիւնների
ժամանակ — լինին դոքա ֆիզիքական շարժում,
խաղ, կամ մտաւոր աշխատանք — երեխաները
լարում են իրանց ֆիզիքական ու հոգեկան ու-
ժերը, դեկավարում և ուղղում են դէպի առա-
ջագրուած նպատակը և հեռացնում են ար-
գելքները: Թո՛ղ մանուկները մարզեն իրանց
գործարանները զանազան շարժումներով, տըր-

ւած նիւթից շինեն զանազան խաղալիկներ,
խաղան, մանաւանդ խմբով: Նմանողութեամբ
ու վարժութիւններով յօքա կը սովորեն ազա-
տօրէն ու հեշտութեամբ ըստ իրանց հայեցո-
ղութեան կատարել զանազան գործողութիւն-
ներ: Թո՛ղ նմանապէս երեխաները անվնաս
գործողութիւնների միջոցով նկատեն, որ հապ-
ճեպ վճիռները նպատակի չեն հասնում: աչգ-
պիսով նոքա կը սովորեն զսպել մղումները և
խորհել անելիքի մասին, կը վարժուեն ինք-
նահսկողութեան: Իսկ ցանկանալով հասնել
առաջագրած նպատակին ու յաղթարելով
զանազան արգելքներ՝ ձեռք կը բերեն հաս-
տատականութիւն վճիռների մէջ: Փորձը ցոյց
է տալիս, որ աչն երեխաներն են դուրս գա-
լիս աւելի եռանդուն, վճռական ու հաստա-
տական, որոնք աւելի ինքնուրոյն են եղած:

ՍՈՎՈՐՈՒԹԻՒՆ. ԴՐԱ ԱՌԱՋԱՆԱԼՆ ԵՒ
ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ԴՐԱ ՄԱՍԻՆ: Ամեն մի վը-
ճիւր — լինի ֆիզիքական մի շարժում, կամ հո-
գեկան մի գործողութիւն — իրագործուելու
համար սկզբում պահանջում է գիտակցական
ճիգ: Երկրորդ անգամ աւելի քիչ ճիգ է պա-
հանջում, գալծողութիւնը աւելի դիւրու-
թեամբ է կատարւում: Ֆիզիքական գործա-
րանները աւելի հնազանդ են գտնւում. հա-

կառակ մոտիւները աւելի զիւրուժեամբ ենք յաղթահարում: Իսկ եթէ մի գործողութիւն յաճախ ենք կատարում, վարժոււմ ենք անելու, համարեա, առանց ճիգերի: Որոշ պայմաններում որոշ ձեով գործելու՝ վարժութեամբ ձեռք բերած հակումը կոչոււմ է սովորութիւն: Սովորութիւններ կազմուում են ինչպէս ֆիզիքական շարժումների, այնպէս և հոգեկան կեանքի շրջանում: Այսպէս, ենթարկելով մանր ձգտումները բարձրերին՝ օրինակ՝ րոպէական բաւականութիւնը աւելի հաստատուն ձգտումի՝ առողջութիւնը պահպանելուն— սկզբում մեծ ճիգերի պէտք է ըզգացուում, բայց կրկնուելով հեշտանում է և կազմուում սովորութիւն՝ գերադասելու առողջութիւնը ինչ որ հակառողջական, թէկուզ քրաւիչ զուարճութիւնից:

ՍՈՎՈՐՈՒԹԵԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆԸ: Սովորութեան մանկավարժական նշանակութիւնը ահագին է: Մանկավարժը երեխայի վրայ ներգործելու համար չունի աւելի լաւ միջոց, քան նրա մէջ սովորութիւն մշակելը: Ոչինչ այնպէս վստահելի չէ, ինչպէս սովորութիւնը: Շեկսպիրի ասելով՝ «սովորութիւնը մի բարի հրեշտակ է»: Սովորութիւնը նրանով նաև նշանակալից է, որ ե-

րեխաների մէջ դրա մշակելը անհամեմատ աւելի հեշտ է, քան հասակաւորների:

ԱՍԻ ՍՈՎՈՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐ ՄՇԱԿԵԼՈՒ ԵՒ ՎԱՏԵՐԸ ՈԶՆՉՍՑՆԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐ: Սովորութեան մասին ասածը պարտք է դնում դաստիարակի վրայ՝ հոգալ երեխաների մէջ լաւ սովորութիւններ մշակելու և վատերը արմատախիլ անելու մասին:

Բանի որ սովորութիւնը առաջանում է մի որոշ գործունէութիւն կատարելուց ու կրկնելուց, ուստի դաստիարակը, նախ՝ պիտի օգնէ երեխաներին, որ այդ գործողութիւնը լաւ կատարեն— օրէ՛, օրի է ֆիզիքական շարժում կատարել, անմիտ ցանկութիւնը զսպել և լին: Երկրորդ՝ նա պէտք է միշտ կրկնել տալ այս գործողութիւնը և թույլ չտալ շեղումներ անել: Գործողութեան մշականութիւնն և չմիջահատուելը սովորութեան կազմուելու անհրաժեշտ պայմաններն են: Ինչ վերաբերում է վատ սովորութիւնները արմատախիլ անելուն, պէտք է ասել, որ դրա միջոցներն են՝ ա) եռանդուն ու խիստ կերպով արգելել վատ գործողութիւնները և դրանց առաջն առնել, բ) պատուաստել վատերին հակառակ լաւ սովորութիւններ:

ԲՆԱՒՈՐՈՒԹԻՒՆ: Իբրև հետեւանք կամ-

քի զարգացման ու սովորութիւնները կազմուելուն առաջ է գալիս մարդու բնաւորութիւնը: Եթէ մէկը կշռադատելով մտաւորները ու մշտական ինքնահսկողութեամբ մշակել է իր համար որոշ սովորութիւններ՝ հետեւելու որոշ սկզբունքի՝ վանելով այն բոլորը, որ անհամապատասխան է դրան — ասում ենք — ունի բնաւորութիւն: Նեղ մտքով՝ բնաւորութիւն կոչւում է կամքի ու վարմունքների մշտական համաձայնութիւնը՝ որոշ դեկավարող սկզբունքներով: Ուրիշ խօսքով՝ «բնաւորութիւնը հաստատուն սովորութիւնների գումարն է»:

Մարդու բնաւորութիւնը կազմակերպւում ու երևան է գալիս կեանքի մէջ այն ժամանակ, երբ նա հարկադրուած է լինում ընդհարուելու բազմատեսակ արգելքների հետ: Բնաւորութիւն ունեցող մարդը միշտ նոյնն է ամեն հանգամանքներում. բնաւորութիւնից զուրկ մարդը ենթարկւում է հանգամանքների՝ ու նոցա փոփոխութեանց համեմատ՝ փոխում է նաև իր գործելակերպը: Նա կամ միանգամայն հրաժարւում է իւր սկզբունքներից, կամ անկարող է լինում դրանք արտաբերել իւր գործողութիւնների մէջ: Դաստիարակութեան նպատակն է՝ կամքը զարգացնել-

լով ու բարոյական լաւ սովորութիւններ՝ մշակելով՝ ստեղծել բարոյական մի բնաւորութիւն, որը բոլոր գործողութեանց մէջ դեկավարուէ բարձր բարոյական սկզբունքներով և ունենայ վճռականութիւն՝ ու տոկունութիւն՝ պահելու իւր գործողութիւնների ձևը ամեն պարագայում:

ՏԵՄՊԵՐԱՄԵՆՏ. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ԴՐԱՄԱՍԻՆ. Տեմպերամենտ կոչւում է արտաքին ու ներքին երևոյթների վերաբերմամբ ունեցած իւրացողականութեան, ազդուելու ու արձայայտելու¹ որոշ աստիճանը: Տեմպերամենտը մարդու բնածին մի յատկութիւնն է, որը կապ ունի նրա հոգեկան ու ֆիզիքական կազմուածքի հետ:

ՏԵՄՊԵՐԱՄԵՆՏՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ. Ընդհանրապէս ընդունւում է⁴ տեմպերամենտ՝ սանգվինիկ կամ արիւնային, խոլերիկ կամ մաղձային, մեղանխոյիկ կամ մեղամաղձային և ֆլեգմատիկ կամ մաղասային:

Սանգվինիկ կամ արիւնային տեմպե-

¹ Դժբախտաբար տղարանական անյարմարութիւնների պատճառով հնարաւոր չեղաւ դնել ուղեւորէն բառերը:

րամենտը աչքի է ընկնում թեթև ու արագ
) տպաւորութիւնով կարողութեամբ, կենդանի
զգացումներով, ուժեղ ցանկութիւններով:
Սանգվինիկները հետաքրքիր են և ամեն ին-
չով հետաքրքրւում են. բայց տպաւորութիւն-
ները նրանց հոգու մէջ այնքան խոր չեն
տպաւորւում և շուտով ոչնչանում են. այդ
պատճառով դրանք ցրուած են, հակուած չեն
երկարատե ու նստակայ աշխատանքի, սիրում
են ստէպ զբաղումը փոփոխել: Սանգվինի-
կին ուսուցանելիս հարկաւոր է լրջմիտ հըս-
կողութիւն. նրան պէտք է հեռացնել այն
ամենից, որ կարող է նրա մտքի ցրուածու-
թեան պատճառ լինել, յաճախ պէտք է հար-
ցեր առաջարկել և երբէք չթողնել պա-
րապ, առանց զբաղումի: Սանգվինիկին ցըր-
ուածութիւնից հեռու պահելու և կենտրո-
նացնելու ու նստակայ աշխատանքի վար-
ժեցնելու համար՝ պէտք է հետևել, որ ի-
րան տրուած աշխատանքները մինչև վերջը
կատարէ: Քանի որ սանգվինիկները ամեն
ինչ շուտով ըմբռնում են ու շուտով էլ մո-
ռանում, ուստի նրանց համար կրկնութիւն-
ները շատ օգտակար են:

Խոլերիկ կամ մադձային տեմպերա-
մենտը նոյնպէս աչքի է ընկնում, ինչպէս

սանգվինիկը, աշխուժութեամբ. բայց խոլե-
րիկները հզօր են հոգով, ամուր կամքով
ու աւելի համարձակ, քան սանգվինիկները:
Խոլերիկ երեխաները հաստատակամ են ու
սկսած գործը տանում են մինչև վերջ, նո-
քա գլխաւորապէս արտաքին գործունէու-
թիւն են սիրում: Բայց խոլերիկները ունին
նաև մութ կողմեր՝ ինքնամոլ են, բարկացկոտ,
լամառ ու կոպիտ: Խոլերիկներին դաստիա-
րակելիս առանձնապէս զգուշ պիտի լինել:
Խոլերիկի հետ վարուելիս անհրաժեշտ է
հաստատակամութիւն, հետևողականութիւն
և բնաւորութեան ոյժ. միայն ուժեղ կամքի
առջև խորտակւում է նրանց լամառու-
թիւնը. բայց պէտք չէ բռնութիւն ու
խստութիւն. դա խոլերիկի մէջ առաջ կը
բերէ բողբ ու հակազդեցութիւն: Խոլե-
րիկ երեխաների ուշադրութիւնն ու հետա-
քրքրութիւնը պիտի ուղղել տալ վսեմ առար-
կաների վրայ, արթնացնել նրանց մէջ արդա-
րութեան, բարիի ու արիւնթեան զգացում-
ներ, ցոյց տալ կրքերի կործանիչ հետևանք-
ները: Եթէ ուսուցման գործում ուսուցիչը
կարողացաւ հետաքրքրութիւն առաջ բերել
դէպի զբաղումը, կարող է միանգամայն յու-
սալ նրա վրայ: Իսկ ուսուցչի վստահութիւնը

աւելի ևս կը դրդէ նրան սկսած գործը տանելու մինչև վերջ: Գարոցում ընդհանրապէս ամենալաւ աշակերտները խոյեիկներն են լինում:

Մելանխոլիկ տեմպերամենտը աչքի է ընկնում զգացումների ու ձգտումների դանդաղ, բայց խոր արթնացմամբ (գիւրազգացութեամբ). մելանխոլիկի թոյլ կողմը նրանում է, որ նա անվճռական է իւր որոշումների մէջ, վախկոտ է, կասկածոտ ու անվստահ. անյաջողութիւնները նրան շուտով ընկճում են. բայց նա աչքի է ընկնում զգայունութեամբ, որը մի աղբիւր է բնքշութեան ու մտերմութեան. միշտ ամփոփուած է ինքն իր մէջ. մտածկոտ է, որի շնորհիւ նա ընդունակ է գիտութեան ու արուեստի մէջ: Մելանխոլիկների հետ պիտի վարուել ինչպէս հիւանդների հետ: Զերմ, սրտագին ու անկեղծ մտերմութիւնը կարող է ընկճել նրանց մռայլութիւնն ու անվստահութիւնը: Ամեն կերպ պիտի ջանալ նրանց մօտեցնել ընկերներին, ցրել նրանց մռայլ տրամադրութիւնը, պաշտպանել, խրախուսել, մեղմ վարել և երբեք թոյլ չտալ, որ նրանց ծաղրեն: Լրջմիտ հոգատարութեան շնորհիւ մելանխոլիկը կարող է դառնալ բարձր բարոյա-

կանութեան տէր մարդ:

Փլեգմասիկ տեմպերամենտը աչքի է ընկնում անկորովութեամբ ու ապատիկ վերաբերմունքով դէպի ամեն ինչ, գործունէութեան մէջ՝ դանդաղութեամբ, դէպի ծուլութիւնն ու հանգստութիւնը ունեցած հակումով. բայց միևնոյն ժամանակ նրան յատուկ են համբերութիւն, զգուշութիւն և նոյնիսկ խորամանկութիւն գործողութիւնների մէջ: Փլեգմատիկը ընկերների հետ հաշտ է ապուում, ոչոքի չի վերաւորում, բայց սիրում է, որ իրան էլ ձեռք չտան. խաղերի ու չարութիւնների մէջ մասնակցում է քիչ ու դրժկամակութեամբ: Նրա պահանջները համեստ են. նա քչով գոհանում է. ուսման սէրը նրա մէջ թոյլ է. նրա մտաւոր գործունէութիւնը սահմանափակ է: Փլեգմատիկի բնութեան համաձայն՝ դաստիարակելիս պիտի աշխատել ընկճել նրա ծուլութիւնը, շարժել նրան, հեռու պահել անգործութիւնից ու պարապութիւնից, արթնացնել սէր դէպի զբաղումները: Օգտակար է, որ Փլեգմատիկները լինին մօտիկ յարաբերութիւնների մէջ կայտառ երեխաների հետ:

Այսպիսով իւրաքանչիւր տեմպերամենտ ունի իւր պայծառ ու մռայլ կողմերը և իւ-

րաքանջիւրը պահանջում է յատուկ վերաբերմունք, յատուկ միջոցներ դաստիարակութեան ժամանակ: Բայց իրականութեան մէջ հազւագիւտ են անխառն տեմպերամենտները: Նոյն հանրապէս դոքա իրար են խառնուած ու մեղմացած. բացի դրանից, մանկութեան հասակում դոքա անկազմակերպ են, և հեշտ է ուղղելը: Վարդում տեմպերամենտների ծայրայեղութիւնները ուղղւում են ընկերութեան մէջ:

ՄԱՆԿԱԿԱՆ ԲՆՈՒԹԵԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՅԱՏՎՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ: Մանկան բնութեան առաջին առանձնայատկութիւնը կայանում է նրանում, որ մանկան մէջ գեռւա բոլոր հոգեկան ոյժերը ձուլուած են ի մի ամբողջութիւն, և դրա համար էլ մարմինն ու հոգին, բանականութիւնն ու զգացումը, զգացումն ու կամքը գործում են միակերպ, առանց որեւէ փոխազդեցութեան ու կռուի մէկը միւսի հետ: Քանի որ հոգեկան բոլոր ոյժերի ձուլուած լինելու պատճառով՝ երեխաները իւրաքանչիւր առարկայի վրայ կենտրոնացնում են իրանց բոլոր ոյժերը, դրա համար էլ մանկան տպաւորութիւնները շատ ուժեղ են լինում (երկար ժամանակ յիշում է) և մեծ ազդեցութիւն են ունենում մտքի կազմու-

թեան, համոզումների ու բնաւորութեան վրայ: Մանկան բնութեան երկրորդ գիծն այն է, որ ոյժերը թարմ ու կենսունակ լինելու պատճառով՝ սաստիկ գրաւում են որեւէ զբաղմունքով: Բայց որովհետեւ գործելու համար անհրաժեշտ են առարկայ ու գործողութեան եղանակներ, որոնք երեխաները իրանք չեն կարող մտածել, դրա համար էլ օրինակ են առնում մեծերից, թէ ի՛նչ և ի՛նչպէ՛ս անեն. փոքրերը ձգտում են նմանուել հասակաւորներին:

Մանկան բնութեան յիշած առանձնայատկութիւններից բոլորում են մանկավարժական այս հեռուութիւնները՝ ա) երեխաներին չի կարելի թողնել առանց խելացի զբաղումի, ապա թէ ոչ նոքա որեւէ վատ բան կ'անեն: Պէտք է օգտուել նրանց գործով յափշտակուելու յատկութիւնից և տալ օգտակար զբաղումներ: Բ) Վաստիարակը պիտի շրջապատէ մանուկներին վսեմ ու զեղեցիկ օրինակներով: Առանձնապէս դէպի մանուկները ուշադիր պիտի լինին ծնողներն ու դաստիարակները, որոնց ամենից աւելի աշխատում են նմանուել երեխաները:



Բ. ՈՒՍՈՒՑԻՉ

ՈՒՍՈՒՑԶԻ ՊԱՇՏՏՈՆԻ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆԸ
ԸՆԴՀԱՆՐԱՊԷՍ, ՆԱԽՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻ ՈՒՍՈՒՑ-
ՉԻՆԸ՝ ՄԱՍՆԱԻՈՐԱՊԷՍ: Ուսուցչի գործունե-
ութեան առարկան երեխաներն են՝ թոյլ ու
անփորձ արարածներ, որոնց կարելի է ցան-
կացած կողմը թեքել. հետևաբար, ուսուցիչը
մանկանց ապագայի հիմքն է դնում: Մանա-
ւանդ այս պէտք է ասել գիւղական նախնական
դպրոցի ուսուցչի մասին: Գիւղական ուսու-
ցիչը միակ անձն է, որ դաստիարակիչ ազդեցու-
թիւն ունի երեխաների վրայ, և ինչ որ երե-
խաները լսում են դպրոցում, կազմում է նո-
ցա ամբողջ պաշարը, որով նոքա պիտի մտնեն
կեանքի մէջ: Սրանից պարզ է, թէ որքան
մեծ և վսեմ է ուսուցչի միստիան. ընտանի-
քը, հասարակութիւնն ու պետութիւնը վրո-
տահելով յանձնում են ուսուցչին իրանց ա-
մենաթանկագին ունեցումները՝ իրանց գաւա-
կներին: Ամբողջ սերունդներ մէկը միւսի յե-
տեից կարող են դաստիարակուել նրա ձեռ-
քի տակ լաւ ուղղութեամբ. իսկ երեխաների
լաւ դաստիարակութիւնից ու կրթութիւ-
նից է կախուած ընտանիքի ու հասարակու-

թեան ապագան: Ուսուցչութիւնը, ուրեմն,
բարոյական ծառայութիւն է. ուսուցչի գոր-
ծունէութիւնը՝ վսեմ, բայց միևնույն ժա-
մանակ՝ պատասխանատու և՛ մարդկանց, և՛
իւր խղճի առջև:

ՈՒՍՈՒՑԶՈՒԹԵԱՆ ԿՈՉՈՒՄ: Ուսուցչու-
թեան վսեմ ու պատասխանատու միստիան
պահանջում է ուսուցչից կոչում իւր պաշ-
տօնին, այսինքն՝ առանձին տրամադրու-
թիւն ու պատրաստակամութիւն՝ նուիրելու
նրան իւր ոյժերը, դնելու այդ գործի մէջ
իւր հոգին: Միայն այսպիսով ուսուցիչը կա-
րող է յոյս ունենալ, որ լաւ կը կատարէ իւր
պարտականութիւնը: Ուսուցչութիւնը, մա-
նաւանդ նախնական դպրոցին, շրջապատ-
ուած է բազմաթիւ աննպաստ պայմաննե-
րով. նիւթական անապահովութիւնը, ահա-
գին աշխատանքը, որ պահանջում է թէ ֆի-
զիքական, և թէ հոգեկան բոլոր ոյժերի լա-
րումը, զարգացմանը համապատասխան շրջա-
նի բացակայութիւնը — այս բոլորը կարող են
ուսուցչի կոչումը դարձնել ծանր ու մաշիչ,
առաջ բերել նեարդայնութիւն և դժգոհ
դարձնել իւր վիճակից: Մինչդեռ նախնա-
կան դպրոցի նպատակներին հասնելու հա-
մար՝ պահանջում է ոչ միայն արտաքին պար-

տականութեան ու կարգի ձևական գործադրութիւն, այլ նաև սէր, տրամադրութիւն դէպի իւր գործը, գոհութիւն իւր վիճակից:

ՈՒՍՈՒՅԶԻ ԱՌԱՆՁԻՆ ՅԱՏԿՈՒԹԵԱՆՑ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹԻՒՆԸ: Բացի կոչումից, ուսուցչից պահանջուում է նաև տառնձին մտաւոր ու բարոյական յատկութիւններ. մի կողմից՝ նրա համար, որ նա կարողանայ իրագործել ուսուցչական վսեմ ու պատասխանատու պարտականութիւնը, միւս կողմից՝ այն պատճառով, որ ուսուցչի անձնաւորութիւնը, նրա մտաւոր ու բարոյական պատկերը, նույնիսկ նրա արտաքինը՝ զգեստն ու վարմունքը՝ եւրբէ միեւնոյն քանի չեն, մանաւանդ նախնական դպրոցում: Երեխաները ամեն ինչով աշխատում են նմանուել ուսուցչին: «Թող երբէք չմոռանայ ուսուցիչը, — ասում է մեր մանկավարժներից մէկը (Միրզադուսիկ), — որ ուսուցիչը դաստիարակում ու սովորեցնում է ոչ միայն նրանով, ինչ որ նա կարդում, ասում ու անում է դասարանում, այլ սովորեցնում ու դաստիարակում է իւր ամբողջ անձնաւորութեամբ, իւր կեանքով»:

ՈՒՍՈՒՅԶԻ ՄՏԱՒՈՐ ՅԱՏԿՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ

1) ՈՒՍՈՒՅԶԻ ՄՏԱՒՈՐ ԶԱՐԳԱՅՈՒՄՆ ՈՒ ՀԵՂԻՆԱԿԱՒՈՐՈՒԹԻՒՆԸ: Մտաւորական տե-

սակէտից ամենից առաջ ուսուցչից պահանջուում է մտաւոր հասունութիւն, այսինքն հոգեկան ոյժերի ամուրի զարգացում, որ ունենայ կազմակերպուած հալեացքներ ու համոզումներ, գոնէ հիմնական կէտերում. կարողանայ ստանձնած գործը տանել խելացիօրէն՝ հետևողականօրէն ու մշտապէս: Մտքի ու կամքի գերազանցութիւնը, գործողութիւնների հետևողականութիւնն ու խիստ կանոնաւորութիւնը ուսուցչին դարձնում են հետաքննարկելի աշակերտների աչքում. նոքա կը վստահեն նրան ու կը հետևեն նրա ցուցմունքներին: Ընդհակառակը, երբ դաստիարակը ինքը մտաւորապէս հասունացած չէ՝ երբ մերթ հակասում է ինքն իրան, մերթ փոքրով երևան է գալիս նրա սրտալը, այն ժամանակ երեխաները սկսում են նայել իրանց դաստիարակի վրայ քննադատական հալեացքով, և այսպիսով դաստիարակութիւնն և ուսուցումը դառնում են անհնարին:

2) ՄԱՍՆԱԳԻՏԵԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒԹԻՒՆ ՈՒ ՍՈՒՅԶՈՒԹԵԱՆ ՀԱՄԱՐ: Բացի մտաւոր հասունութիւնից, որ ձեռք է բերում ընդհանուր զարգացման միջոցով, ուսուցիչը պիտի մասնագիտօրէն պատրաստուի ուսուցչական կոչ-

ման համար:

Ուսուցչութեան համար նախապատրաստուելը կայանում է դպրոցում աւանդուող ստարկաները և աւանդման եղանակները հիմնաւորապէս գիտեցաւ մէջ, որովհետեւ ուսուցանելիս, մանաւանդ նախնական գրպայութեամբ, հարկաւոր է ոչ միայն առարկաները գիտենալ, այլ նաեւ կարողանալ այդ գիտելիքները աւանդել:

ԻնՔՆԱԿՐԹՈՒԹԻՒՆ. ՆՐԱ ԱՆՀՐԱԺԵՃՏՈՒԹԻՒՆԸ: Ուսուցիչը երբէք չպէտք է կանգ առնէ կրթութեան միևնույն աստիճանի վրայ, որքան էլ նա պատրաստուած լինի ուսուցչութեան համար. նա պէտք է գիտենայ, որ գեռ շատ բաներ իրան անձանօթ են, իսկ ուսուցչից արուող պահանջները շատ ընդարձակ են. նա պէտք է իմանայ, որ առանց մըշտապէս մտածելու իր գործի վրայ՝ նրա ուղեղը կը քնէ, կամ չամենայն գէպս կը կորցնէ իւր թարմութիւնը, որ այնքան անհրաժեշտ է մանկավարժական տեսակետից: Սրանից հետեւում է, որ ուսուցչի համար անհրաժեշտ է ձգտել ինքնագաղափարման ու ինքնակասարկագործման: Ինքնակրթութիւնը, որ անհրաժեշտ է նրան իւր գործի տեսակետից, անհրաժեշտ է նաեւ իւր գիրքի տե-

սակետից. լինելով միապաղապէս անգարգած ազգաբնակիւթեան մէջ՝ ուսուցիչը միայն ինքնակրթութեամբ կարող է ձեռք բերել իւր դրութեան բարձրութեան վրայ մնալու ոյժը և չիջնել մինչև իրան շրջապատող հասարակութեան մակարդակը. գրքերի մէջ նա կը գտնէ բարի ու խելացի հասարակութիւն. իւր մանկավարժական գործունէութեան խորհրդածու թիւնների մէջ՝ օգտակար գրոյցներ:

ԻՆՔՆԱԿՐԹՈՒԹԵԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ: Իրբեք ինքնակրթութեան միջոց կարող են ծառայել, նախ՝ ընդհանուր զարգացողական ու մանկավարժական գրքերի ընթերցանութիւնը և երկրորդ՝ իւր մանկավարժական փորձերը դիտելն ու ստուգելը: Խելացի ընթերցանութեան շնորհիւ ուսուցիչը կ'ընդարձակէ իւր ընդհանուր զարգացողական ու մանկավարժական գիտելիքները և արա միջոցով իւր գործին կ'օգտէ վերաբերուել աւելի լուրջ: Նա կարող է զանազանել տարբեր կարծիքները և գիտակցաբար ընտրել նրանցից լաւագոյնը. կ'օգտուէ նաեւ ուսուցման գործի մէջ եղած նորադոյն կատարելագործումներից: Բայց միայն թէորիական ինքնազարգացումը բաւական չէ ուսուցչի համար: Ուսուցիչը պիտի ձեռք բերէ, այսպէս կոչուած, մանկավարժական

սակս, այսինքն՝ պիտի կարողանայ գտնել ամեն
գէպքում ու ամեն պարագայի յարմար աւելի
խելացի ու գործնական միջոցներ: Մանկա-
վարժական այս տակտը ձեռք է բերւում գրե-
խաւորապէս պրակտիկայով և ուսուցչի գէպի
իւր գործը ուշագիւր լինելու շնորհիւ: Եթէ
ուսուցիչը գիտէ իւր փորձերը, իւր յաջողու-
թիւններն ու անյաջողութիւնները, խորհէ
սրանց պատճառների մասին, քննէ իր արա-
ծը դիտակտիքական պահանջների համաձայն
և ջանայ ուղղել իւր թերութիւնները, — շատ
բան կը սովորէ: Ինքնակրթութեան ու իւր
գործի կատարելագործման համար ուսուցչին
յարմար է ունենալ իւր զբաղումների ու դի-
տողութիւնների ցուցակ:

ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ

ՅԱՏԿՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ

ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ՀԱՄՈՂՈՒՄՆԵՐԻ ՀԱՍՈՒՆՈՒ-
ԹԻՒՆՆ ՈՒ ԱՄՐՈՒԹԻՒՆԸ: Բարոյական աւետա-
կէտից ուսուցիչը պիտի աչքի ընկնի իւր բա-
րոյական համոզումների հասունութեամբ ու
ամրութեամբ: Համոզումների հաստատուն
լինելը ցանկալի յատկութիւն է իւրաքանչիւ-
րի համար. մենք ամենեւին չենք գնահատում
այն մարդուն, որը չունի հաստատուն բարո-
յական համոզումներ, կամ որի գործերը տար-

բերւում են խօսքերից: Համոզումների հաս-
տատութիւնը պիտի լինի անհրաժեշտ յատկու-
թիւնը մանաւանդ այն մարդու, որը իր վը-
րայէ առնում ուրիշներին ղեկավարելու բարձր
պարտականութիւնը. միայն այսպիսով ու-
սուցիչը ձեռք կը բերէ բարոյական հեղի-
նակութիւն մանուկների աչքում և լաւ ազ-
դեցութիւն կ'ունենայ նրանց վրայ: Ուսուցչի
բարոյական համոզումների հասունութիւնն
ու հաստատութիւնը պիտի արտայայտուին
և՛ նրա անձնական յատկութիւնների, և՛
նրա գէպի մանուկներն ունեցած վերաբեր-
մունքի մէջ:

ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԱՆՉՆԱԿԱՆ ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ՅԱՏ-
ԿՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ, Իւր անձնական յատկութեանց
մէջ ուսուցիչը պիտի աչքի ընկնի անկեղծ
ժողովրդասիրութեամբ և օրինակ հանդիսա-
նալ իւր պարտականութիւնների բարեխիղճ
կատարմամբ: Բոլոր այս յատկութիւնները ու-
սուցչին անհրաժեշտ են նրա համար, որ
նոյն բաները նա պէտք է մշակէ երեխա-
ների մէջ. իսկ նա չի կարող այդ անել, եթէ
դրանք իւր մէջ չունենայ:

ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆՔԸ ԴԵՊԻ ԵՐԵ-
ԽԱՆԵՐԸ: Երեխաների վերաբերմամբ ուսու-

ցիչը ամենից առաջ ու ամենից աւելի պիտի
ուսնենայ խելացի սէր։ Առանց սիրոյ լաւ ու-
սուցիչ չի կարող լինել։ Սէր պահանջու-
մէ, նախ նրա համար, որ երեսաները շատ
զգայուն են, և միայն սիրով կարելի է ձեռք
բերել նրանց սրտերը և առաջ բերել նրանց
մէջ գործի սէր ու վստահութիւն գէպի ու-
սուցիչը։ Երկրորդ՝ ուսուցիչը միայն սիրոյ
շնորհիւ կարող է ամենքի վրայ աշակեր-
տայել, ամենքին յարմարուել, նրանց մասին
միակերպ հոգալ։ Բայց սէրը չպէտք է
խառնել թուրութեան հետ, որը մեղրու-
միս է գէպի երեսաների վատ հակումներն
և վախենում է գիմել խիստ միջոցների։
Առաջ սէրը երեսայի բարիքն ի նկատի ու-
նի։ Նա խիստ է և արթուն, որսկեսդի հեռու
պահէ երեսաներին ամեն տեսակ վատ բանից,
և ոչ մի կապ չունի «երեսայի» հետ։
Խելացի սիրոյ հետ պիտի միացած լինին նաև
ուսուցչի այլ յատկութիւնները։ Ուսուցիչը
պիտի լինի խիստ արդարամիտ։ Նա աշակերտ-
ների մէջ չպիտի ունենայ ընտրեալ սիրելիներ,
որոնց ամեն ինչ ներէ, և ստեղծներ, որոնց
ամեն բանի մէջ մեղաւոր համարէ։ Իւր բո-
լոր գործողութիւնների ու միջոցների մէջ
ուսուցիչը չպէտք է ղեկավարուէ քամահանոյ-

քով։ Այլ պիտի հանդիսանայ, այսպէս ասած,
բարձր օրէնքի մի ներկայացուցիչ, որը պէտք
եղած գէպը ու տալիս է իւր գատավճիռը։
Այդ օրէնքին երեսաների հետ միասին ինքն
էլ պիտի ենթարկուէ։ Ուսուցչի այսպիսի վե-
րաբերումը գէպի աշակերտները կը սովորեցնէ
վերջիններեալ յարգել ու գնահատել օրինական
գործողութիւններն և նրանց հեռու կը պա-
հէ նախանձից։ Քաղտնի անբարեացակամու-
թիւնից, հակառակութիւնից և ուրիշ վատ
զգացումներից, որոնք երեսան են գալիս երե-
սաների մէջ, շնորհիւ ուսուցչի անարդարա-
մտութեան։ Բայց ուսուցչի արդարամտու-
թիւնը չպիտի լինի միայն արտաքին, ձեւ-
ական արտաքուստ իրար նման երևոյթները
միշտ իրար նման չեն ըստ էութեան։ Եր-
բեմն աշակերտի վարմունքը պատահում է՝
հետեանք չգիտենալու, երբեմն՝ չար կամքի
արտայայտութիւն։ Ուսուցիչը պիտի տարբե-
րէ այդպիսի վարմունքները, այսպէս նրա
արդարամտութիւնը կը լինի պաղ, մեռած
ու շատ մօտ անարդարութեան։ Երեսանե-
րին սիրելով՝ ուսուցիչը պիտի լինի նաև համ-
բերող։ Համբերատարութիւնը ուսուցչի կա-
րեւորագոյն յատկութիւններից մէկն է։ Երե-
սաները իրանց տարիքի յատկութեան համա-

ձայն աշխոյժ են, թեթեւամիտ ու ցրուած, և զբա հետ միասին՝ միանգամայն անգորգացած. ուղեղի իւրաքանչիւր ճիգ, իւրաքանչիւր նոր քայլ բուռական աշխտանքի հետ է կապուած, և որպէսզի վարժեցնենք նրան ուշադրութեան, նստակայութեան, ուշիմութեան, կամ մի նոր բան հաղորդենք, շատ համբերութիւն է պահանջուում. առանց համբերութեան ուսուցիչը ոչինչ չի կարող տեսել. նա միայն Վր զայրացնէ իրան ու կը վախեցնէ երեսնաներին՝ Վերջապէս, ուսուցիչը պիտի աչքի ընկնի իւր հաստատակամութեամբ՝ վճիռների ու գործողութիւնների մէջ: Ուսուցիչը պիտի հաւատարիմ լինի իւր փօսքին ու կանոններին, նա պիտի այսօր գործէ, ինչպէս երէկ և եթէ նա արել է որևէ կարգադրութիւն, չպէտք է թոյլ տայ, որ քանդուի: Եթէ ուսուցիչը չի կարողանում պնդել իւր պահանջների վրայ և հրաժարուում է դրանցից, այդպիսով փչացնում է երեխաներին, վարժեցնում է նրանց ինքնազուլութիւն լինելու և սանձարձակութեան:

ՈՒՍՈՒՑԶԻ ՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆԲԸ ԴԷՊԻ ԴԸՊ-ՐՈՅԸ: Պէպի դպրոցը, իբրև իւր գործունէութեան վայրին, ուսուցիչը պիտի վերաբերուէ սիրով և ուշադրութեամբ, ամեն ինչի մէջ պիտի

խորամուխ լինէ, ամեն ինչի մասին հոգայ և միջոցներ ձեռք առնէ նրա արտաքին ու ներքին բարեկարգութեան համար: Ուսուցչի դէպի գպրոցն ունեցած հոգատարութիւնը ժողովրդի աչքում կը բարձրացնէ թէ գպրոցը, թէ ուսուցչին, միևնոյն ժամանակ դաստիարակիչ ներգործութիւն կուենայ մանուկներէ վրայ՝ տալով նրանց գործունէութեան օրինակ:

ՈՒՍՈՒՑԶԻ ԱՐՏԱՔԻՆԸ: Քանի որ երեխաները ընդօրինակող ու նմանուող են, ուստի ուսուցիչը պիտի ուշադիր լինի դէպի իւր արտաքինը: Գովելի չէ ուսուցչի չափազանց մեծ խնամկոտութիւնը դէպի իւր արտաքինը. բայց աւելի ևս դատապարտելի է անմաքրասիրութիւնն ու անփութութիւնը զգեստի ու ձեւերի մէջ: Ուսուցիչը իրան պիտի պահէ պարզ, բնական, վայելուչ ու մաքուր:

ՌԻՍՈՒՑԶԻ ՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆԲԸ ԴԷՊԻ ԳԻՒՂԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆԸ: Ուսուցիչը իրան հեռու չպիտի պահէ գիւղական հասարակութիւնից: Դէպի հասարակութիւնն ունեցած արհամարանքն և նրանց հետ ունեցած վատ լարաբերութիւնները կը թուլացնեն նաև դէպի այդ հասարակութեան զաւակներն ունեցած

ԻՆՉ ՊԻՏԻ ՍՈՎՈՐԵՑՆԵԼ ՆԱԽՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

ՆԱԽՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻ ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ ԿԱԶ-
ՄՈՒԹԻՒՆԸ: Համաձայն նախնական դպրոցի
գլխավոր ու հիմնական նպատակին — տալ բա-
րոյական դաստիարակութիւն և պատրաստել
կեանքի համար — նախնական դպրոցի դաս-
ընթացի մէջ մտնելու են հետեւեալ առարկա-
ները՝ 1) կրօն-բարոյագիտութիւն: Այս ա-
ռարկան պիտի կազմէ նախնական ուսուցման
հիմունքը՝ տալով բարոյական ու ազնիւ կեան-
քի սկզբունքներ: 2) Մայրենի լեզուն մա-
նուկներին գրագէտ է դարձնում, ընթերց-
ման միջոցով հաղորդում է նրանց անհրա-
ժեշտ գիտելիքներ, սովորեցնում է մտա-
ծել և տալիս է ինքնազարգացման միջոց:
3) Սերտ կապ ունի մայրենի լեզուի հետ գրու-
թիւնը, որը սովորեցնում է երեխաներին
պարզ, մտքուր և, հնարաւորին չափ, արագ
գրել պէտք եղածը: 4) Թուաբանութիւնը
զարգացնում է մտածողութիւնը, սովորեց-
նում է արագ հաշուել և առօրեայ կեանքից
առնուած խնդիրներ լծուել: 5) Հայրենի
աւելարհագրութիւնից ու պատմութիւնից
առնուած տեղեկութիւնները տալիս են շրջ-

ջապատի և հայրենիքի անցեալի ու ներկայի
մասին հիմնական գիտելիքներ և այդպիսով
ճանաչել են տալիս մարդուն իրան, պարզում
են նրա գիրքը աշխարհում և պարտականու-
թիւնները դէպի ուրիշները՝ դէպի ընտանի-
քը, հասարակութիւնն ու մարդկութիւնը:
Սակայն աշխարհագրական ու պատմական տե-
ղեկութիւնները ժամանակի սղութեան պատ-
ճառով՝ նախնական դպրոցի դասընթացի մէջ
մտնում են ոչ իբր ինքնուրոյն առարկաներ,
այլ իբրև նիւթ կարգաւոր մայրենի լեզուի
ընթերցանութեան դասերին:

Բարեկարգ դպրոցներին կից կարելի է
բանալ լրացուցիչ դասաւանդներ, ուր դաս-
ընթացը աւարտողները կարող են լրացնել ու
ամրացնել իրանց ձեռք բերած գիտելիքները:
Յանձնարարելի են նաև արհեստագիտական
ու ձեռարուեստի բաժանմունքները, ուր
երեխաները որոշ չափով հմտութիւն են ձեռք
բերում պարզ արհեստների ու ձեռարուեստի
մէջ, որոնք գիւղական առօրեայ կեանքում
հարկաւոր են¹:

¹ Հեղինակը այստեղ չի յիշել իրադիտութեան,
նկարչութեան ու աշխարհիկ երգեցողութեան
մասին, որոնց մտաւոր ու գեղագիտական դաս-
տիարակիչ նշանակութիւնը ակնյայտ է և որոնք

ԻՆՉՊԵՍ ՍՈՎՈՐԵՑՆԵԼ ՆԱԽՆԱԿԱՆ

ԿՊՐՈՑՈՒՄ

ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԿԱՆՈՆԱԻՈՐԱՊԵՍ ԿԱԶՄԱ-
ԿԵՐՊԵԼՈՒ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹԻՒՆԸ: Որպէսզի
ընտրած գաւառն թացը կատարելապէս հասնէ
իւր նպատակին, այսինքն՝ որպէսզի երեխա-
ները լաւ իւրացնեն աւանդուող առարկանե-
րը և միևնոյն ժամանակ լաւ կարողանան գոր-
գացնել իրանց մտքերը — անհրաժեշտ է ու-
սուցման կանոնաւոր կազմակերպութիւն:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ

Իւրաքանչիւր գործունէութեան կանո-
նաւոր կազմակերպութեան համար՝ ամենից
առաջ պէտք է որոշել սկզբունքներ, այսինքն
ղեկավարող այն հիմունքները, որոնց վրայ հիմ-
նուում է գործունէութիւնը և որոնք երևան
են գալիս բոլոր մասնաւոր դէպքերում. այ-
լապէս գործունէութիւնը կը լինի պատահա-
կան և նրա առանձին գործողութիւնները կա-
րող են հակասել իրար: Քանի որ ուսուցման

արդէն թէ ուրիշ ազդերի, թէ մեր ծխական
դպրոցների ծրագրում տեղ ունին գրաւած:

Յան. քարզի:

ժամանակ երկու անձ անհրաժեշտ են՝ ու-
սուցիչն ու աշակերտը, դրա համար էլ գի-
տակական տալիս է ուսուցման երկու սկզբ-
բունք՝ 1. ուսուցչի ձեռք առած միջոցների
բնայարմարութիւնը և 2. երեխաների գի-
տակցականութիւնն ու ինքնագործութիւնը՝
աւանդածը իւրացնելիս:

1) ԲՆԱՅԱՐՄԱՐՈՒԹԻՒՆ: Քանի որ ու-
սուցման գլխաւոր նպատակն է մանուկների
կանոնաւոր զարգացումը, իսկ իւրաքանչիւր
գործարանաւոր էակ միայն այն դէպքում է
կանոնաւոր զարգանում, երբ նրա զարգացումը
համապատասխան է իւր բնութեան (նատուրա)
օրէնքներին, դրա համար էլ ուսուցման ա-
մենաընդհանուր ու հիմնական սկզբունքը
հանդիսանում է բնայարմարութիւնը: Այս
սկզբունքը պահանջում է՝ երեխաներին ու-
սուցանել նրանց բնութեան, նրանց հոգեկոծ-
ու Ֆիզիքական զարգացման օրէնքներին հա-
մաձայն: Այս սկզբունքը էապէս պարզ ու
հասկանալի է. օր.՝ մենք միշտ գրան հետե-
ւում ենք՝ բոլորի ու կենդանիների հետ գործ-
ու ենեալիս, իւրաքանչիւրին տալիս ենք այն,
որ համապատասխանում է նրա բնութեանը:
Անհրաժեշտ է այդ ի նկատի ունենալ նաև
ուսուցանելիս: Այսպէս, օր.՝ քանի որ երե-

խաները սկզբում կարող են ըմբռնել միայն տեսանելի, կոնկրետ առարկաներ, և ոչ թէ վերացական հասկացողութիւններ, դրա համար էլ ուսուցանելիս մենք պէտք է երեւոյնքների յիշողութիւնը հարստացնենք կենդանի, կոնկրետ պատկերներով, իսկ յետոյ արդէն աստիճանաբար պիտի անցնենք վերաբացականին ու ընդհանուրին: ալլապէս մենք ճշում գործ դրած կը լինինք երեխայի մըտքի վրայ և երբէք չենք սովորեցնիլ ուղիղ մտածել: Նմանապէս, քանի որ երեխաների շարժումն բնութիւնը պահանջում է մշտական ու բազմազան գործունէութիւն, ուստի մենք պիտի գոհացում տանք այս հակումին՝ զանազանաւորելով երեխաների զբաղումները, և ոչ թէ յոգնեցնենք մեկնոյն բանը կրկնել տալով: Հակառակ դէպքում մենք կ'ոչնչացնենք նրանց գէպի գործն ունեցած սէրը:

Ուսուցման երկրորդ հիմնական սկզբունքը սովորողների գիտակցականութիւնն ու ինքնագործութիւնն է: Այս սկզբունքն էլ նոյնքան պարզ է, որքան առաջինը: Ինչպէս պէտք է ըզրուել է դաստիարակութեան և ուսուցման մասին ունեցած հասկացողութիւնից: Եթէ ուսուցման նպատակն է հաղորդել սովորողներին հարկաւոր գիտելիքներ և

պատրաստել ինքնուրոյն կեանքի ու գործունէութեան համար, ուրեմն, ի հարկէ, ներանք աւանդուածը պիտի ըմբռնեն գիտակցաբար ու, հնարաւորին չափ, ինքնուրոյնաբար: Սիւսն գիտակցաբար ըմբռնածն է իսկական գիտելիք, որից երեխաները կարող են կեանքի մէջ օգտուել: միւս կողմից էլ, միայն ինքնագործութիւնն է զարգացնում աշակերտների ոյժերը և սովորեցնում է ներանց՝ ինքնուրոյն կերպով շարունակել իրանց կրթութիւնը: Այս սկզբունքն էլ կատարելապէս բնայարմար է. երեխաները սիրում են ամեն ինչ դիտել ու հասկանալ (դրա համար է նրանց մշտական հարցերը՝ ինչո՞ւ, ինչո՞ւ համար. խաղիկներ կոտրելը՝ մանաւանդ գաղտնի մեխանիզմ ունեցողները) և իրանք անել, և ոչ թէ միայն նայել ու լսել, թէ ինչ են անում ու ասում ուրիշները: Որպէսզի երեխաները գիտակցաբար ու ամբողջովին ըմբռնեն իրանց աւանդուածը և ինքնուրոյն մասնակցութիւն ունենան գիտելիքները իւրացնելու, ամբապնդելու ու գործադրելու մէջ, — ուսուցման ժամանակ ոչ մի աքսիոմատ, կամ երեխայի հասկացողութեանը անմտաչիլ բան չպիտի լինի, իսկ դրա համար պիտի լինի խիստ բնայարմար հետեւողականութիւն:

և աստիճանաւորութիւն պարզից ու երեխային հասկանալից գէպի աւելի դժուարը, յայտնիից գէպի անյայտը, ասարկայականից գէպի վերացականը և մօտիկից հեռուն անցնելու մէջ:

Ուսուցման յիշած սկզբունքները ծառայում են իբրեւ հիմունք բոլոր ստանձին գիտակտիքական կանոնների համար, վերջիններից զուրս են պալիւ նրանցից, ինչպէս հետեւութիւնները հիմունքներից: Այս սկզբունքներով պէտք է ղեկավարուել ուսուցման մեթոդներ, եղանակներ ու միջոցներ ընտրելիս:

ՈՒՍՈՒՅՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐ

ՄԵԹՈԴԻ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹԻՒՆԸ ՈՒՍՈՒՅՄԱՆԵՆԻՍ: Մարդու գիտակցական կարողութիւնների յատկութիւններից երևում է, որ գիտելիքների իւրացման համար՝ միւսնոյն բանը չէ գիտելիքներ աւանդելու եղանակը: Մի եղանակով գիտելիքներ իւրացում են գիւրութեամբ ու հաստատապէս, մի ուրիշ եղանակով՝ դժուարութեամբ և շուտով մոռացւում են: Հետեւաբար, ուսուցման ժամանակ անհրաժեշտ է գիտելիքները աւանդելու կանոնաւոր եղանակ, կամ մեթոդ մշակել:

ԴԻԴԱԿՏԻԲԱԿԱՆ ՄԵԹՈԴ: Ուսուցման կամ գիտակտիքական մեթոդ կաշւում է երեխային

ներին տրուելիք ուսումնական նիւթի կանոնաւոր դասաւորումը:

Դիտութիւնը մասձողութեան ու գիտակցութեան երկու մեթոդ է ցոյց տալիս՝ անալիզ (վերլուծութիւն) և սինթէզ (համադրութիւն):

ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ (ԱՆԱԼԻՏԻԲ) ՄԵԹՈԴ. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ԴՐԱ ՄԱՍԻՆ. Վերլուծական մեթոդը հիմնաւորուածից գէպի հիմնաւորող տանող սղին է, այսինքն մենք գործ ենք ածում վերլուծութիւն՝ ա) երբ գնում ենք բաղդից գէպի նրա հիմունքում գտնուող պարզը (վերլուծում ենք բարդը), օր.՝ բառի միաբը որոշելու համար՝ մենք բառը բաժանում ենք արմատի, նախածանցի ու վերջածանցի բ) երբ մասնաւորի հիման վրայ փնտրում ենք ընդհանուրը, մասնաւոր երևոյթներից դուրս ենք բերում նրանց հիմնական օրէնքը. օր.՝ գումարման այս գէպքերը գիտելուց՝ $3+4+7$, $4+3+7$, $7+4+3$. դուրս ենք բերում օրէնք, որը գումարելիների տեղը փոխելուց գումարը չի փոխւում. գ) երբ, վերջապէս, հետեւանքների միջոցով գտնում ենք հիմունքը:

ՀԱՄԱԴՐԱԿԱՆ (ՍԻՆՏԵՏԻԲ) ՄԵԹՈԴ. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ԴՐԱ ՄԱՍԻՆ. Համադրական մեթոդը հիմնաւորողից գէպի հիմնաւորուածը

եղած ուղին է, այսինքն մենք համադրութիւն ենք գործածում՝ ա) երբ պարզից գնում ենք դէպի բարդը՝ միացնելով պարզ տարրերը ի մի ամբողջ. օր.՝ հնչիւններից կազմում ենք բառեր. բ) երբ ընդհանուրից գուրս ենք բերում և բացատրում ենք մասնաւորը, ուրիշ խօսքով՝ մասնաւոր դէպքերը բերում ենք ընդհանուր օրէնքի. օր.՝ փոխանակ 3-ը 342-ի վրայ բազմապատկելով՝ բազմապատկում ենք 342-ը 3-ի վրայ՝ բերելով այս դէպքը այն ընդհանուր կանոնի տակ, որ բազմապատկելի ու բազմապատկիչ տեղերը փոխելուց արտադրեալը չէ փոխւում. գ) երբ, վերջապէս, հիմունքից գնում ենք դէպի հետևանքը՝ պատճառից դէպի գործողութիւնը:

ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹԵԱՆ ՈՒ ՀԱՄԱԴՐՈՒԹԵԱՆ ԿԻՐԱՐԿՈՒՄԸ ՈՒ ՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ: Որպէսզի որոշենք, թէ արդեօք գործադրելի են յիշած մեթոդները ուսուցման ժամանակ և ինչ ձևով, պիտի դիմենք երեխայի մասւոր զարգացման օրէնքներին:

Երեխաների գիտելիքները սկսւում են եզակի զգացողութիւններից ու մտապատկերներից. եթէ առարկան շատ բարդ է, երեխաները չեն կարող դա միանգամից ըմբռնել ու հասկանալ. պէտք է բաժանել առանձին

մասերի: Այս զգացողութիւններն ու մտապատկերները ասոցիացիայով միանում են խմբերի, իսկ առանձին մասերը՝ ի մի ամբողջ: Իրար միացնելով անջատ մտապատկերները՝ երեխաները կազմում են հասկացողութիւններ, իսկ յետոյ այս հասկացողութիւններին ստորագատւում ուրիշ մտապատկերներ էլ. քիտած մի քանի մասնաւոր դէպքերից երեխաները հետևութիւն են անում և այս հետևութեան շնորհիւ ըմբռնում են ուրիշ նման դէպքեր էլ: Բացի դրանից, երեխաները շատ հետաքրքիր են և հարցնում են տեսած երևոյթների պատճառների ու նպատակների մասին, իսկ յետոյ գտած պատճառով նրանք բացատրում են նման դէպքեր, իբրև հետևանքներ, կամ հետևանքներից որոշում են նրանց պատճառները:

Քննելով մանկանց հասկացողութեան յիշած պրոցեսը՝ մենք դիւրութեամբ կը նկատենք, որ այստեղ էլ կատարւում է նոյն վերլուծութիւնն ու համադրութիւնը, որոնք կատարւում են հասակաւորների մտածողութեան մէջ, այն էլ մտածողութեան իւրաքանչիւր ակտի մէջ երկուսը միասին: Այսպէս, երեխաների համար՝ մի մեծ պատկեր պէտք է վերածել իր բազադրիչ մասերին՝ աւելի

Հիմնաւոր ու որոշ ըմբռնել տալու համար, այսինքն պէտք է օգտուել անալիզից: Բայց մասերը դիտելուց յետոյ՝ նորից պէտք է միացնել ի մի ամբողջ, այսինքն կատարել սինթեզ, այլապէս երեխաները կը ճանաչեն ոչ թէ ամբողջ ալատկերը, այլ նրա առանձին մասերը: Քանի որ երեխաները սկզբում դիտակցաբար կարող են ըմբռնել միայն կոնկրետ պատկերներ, և ոչ թէ վերացական գաղափարներ, դրա համար էլ ամեն մի ընդհանուր օրէնք նրանց հասկանալի կը լինի միայն այն ժամանակ, երբ դա իրանք (կամ գոնէ նրանց ներկայութեամբ) դուրս կը բերեն իրանց յայտնի մասնաւոր գէպքերից (անալիզ): Բայց որպէսզի դուրս բերած կանոնը միտք ու նշանակութիւն ունենայ դիտակցութեան համար՝ հէնց իսկոյն պէտք է յարմարցնել նման բոլոր մասնաւոր գէպքերին (սինթեզ):

Պիտակցական պրոցեսը դիտելուց նկատելի է և այն, թէ ինչից աւելի բնական ու դիւրին է սկսել ուսուցումը նախնական դրպրոցում՝ վերլուծութիւնից, թէ համադրութիւնից: Երեխաները սկզբում միշտ ճանաչում են կոնկրետ առարկաներ՝ իրանց ամբողջ ձեւով, և ոչ թէ քիչ կամ շատ վերացական տարրերով. օրինակ՝ տունը միանգամից պատկե-

րացնում են շատ յատկանիշներով (մեծութիւն, գոյն, նիւթ), և ոչ թէ նրա առանձին յատկանիշները: Ըմբռնում են ամբողջ խօսքը, կամ բառը, և ոչ թէ առանձին հնչիւններ: Յետոյ աւարկան պարզելու համար՝ մասերի են բաժանում, դիտում են նրա յատկանիշները, դոցա փոխադարձ և գէպի ամբողջն ունեցած լարաբերութիւնը (անալիզ) և այն ժամանակ միայն մասերից կարողանում են կազմել ամբողջը (սինթեզ): Առաջինիս պարզեք օրինակով՝ երեխաները տեսնում են մի խաղալիք տնակ՝ շինուած գունաւոր խորանարդներից, տունը իբրեւ կոնկրետ առարկայ, որը երեխաները շատ անգամ են տեսել, նրանց համար հասկանալի է նրանք դիտում են ամբողջութեամբ յետոյ սկսում են բաժանել և դիտել թէ որտեղ և ինչպէս է դրուած իւրաքանչիւր խորանարդը: Երբ երեխաները տնակը անողած քննած կը լինին (վերլուծած), կը հասկանան, թէ ինչի համար են խորանարդները, ինչ պէս կարելի է գրանցից տնակ շինել և իրանք էլ կը շինեն (սինթեզ): Բայց դեռ այսպիսի տնակ չտեսած և մասերը չբաժանաքննած երեխաները ուղղակի չեն կարող այսպիսի տնակ շինել, որովհետեւ խորանարդները ինքնուրուիքեան նրանց համար մի քիչ վերա-

ցականն ու անհասկանելի են և պարզ չէ նրա
րանց նշանակութիւնը: Նիշտ աշխատէ եւ
երեխաները միայն այն ժամանակ հնչիւններից
գիտակցաբար կարող են բառեր կազմել, երբ
արդէն ծանօթ բառերի վերլուծութեամբ տե-
սել են, թէ ինչո՞ւ համար են տառերը, ինչ
կարելի է շինել նրանցից եւ ինչպէ՞ս: Այդպէս
էլ, զարգացման բնական ուղիով գնալով՝ մարդ
սկզբում գիտում է առանձին կոնկրետ երե-
ւոյթներ, իսկ յետոյ դրանք ուսումնասիրելով՝
գուրա է բերում վերացական հասկացողու-
թիւն, ընդհանուր օրէնք, կամ գտնում է նր-
անց պատճառներն ու հիմունքները: Օր-
մենք սկզբում դիտում ենք գումարման գա-
նադան դէպքեր և երբ նկատում ենք, որ
գումարելիները տեղափոխելով՝ գումարը չի
փոխւում, դրանից դուրս են բերում այն օ-
րէնքը, որ գումարելիները տեղափոխելով գու-
մարը անփոփոխ է մնում, այդպէս են վարում
թէ՛ հասակաւորները, թէ՛ մանուկները: Հե-
տեւեաբար, գնում են նախ վերլուծութեան
ուղիով, և ոչ թէ համադրութեան. վերլու-
ծական ուղին այստեղ աւելի բնական է, բը-
նայարմար և առաջ է բերում աւելի գիտակ-
ցականութիւն ու ինքնագործութիւն:

Բայց անալիզը սինթեզին նախորդում է

միայն այն դէպքում, երբ ամբողջութիւնը ա-
ւելի պարզ ու հասկանալի է երեխաների հա-
մար, քան նրա մասերը, մանաւանդ երբ երե-
խաներն ունին պատրաստի ու հասկանալի մը-
տապատկերներ ամբողջութեան մասին, իսկ
մասերը դեռ չեն ճանաչում: Օր.՝ նրանք գի-
տեն ու հասկանում են իրանց առօրեայ կեան-
քում գործածուող բառերը, բայց բնաւ չգի-
տեն այս բառերը կազմող հնչիւնները: Այն
դէպքում, երբ թէ ամբողջութիւնը, թէ նրա
մասերը հաւասարապէս նոր են երեխաների
համար և հաւասարապէս կարող են ըմբռ-
նուել, աւելի լաւ է սկսել սինթեզից, այսինքն
աւելի պարզից, մասերից, և յետոյ դրանք մի-
ացնել, ամբողջացնել: Այսպէս, օր.՝ փոխանակ
այս կամ այն տառի գրութիւնը միանգա-
մից սովորեցնելու և յետոյ տարրերը բաժա-
նելու՝ աւելի պարզ ու մօտ է նպատակին՝
ցոյց տալ երեխաներին տառի էլեմենտները
և յետոյ նրանց միացնելու ձևը: Այն դէպ-
քում, երբ մասերը յայտնի են երեխաներին,
իսկ ամբողջութիւնը՝ ոչ, պէտք է սկսել ան-
պայման սինթեզից, այսինքն ոչ թէ ամբողջից,
այլ մասերից, և նրանցից աստիճանաբար ըս-
տեղծել ամբողջութիւնը: Օր.՝ մենք միանգա-
մից չենք կարող տալ երեխաներին մի ժողո-

վրդի զարգացման ու պատմական կեանքի պատկերը, այլ սկզբում պիտի սովորեցնենք առանձին դէպքերը ժամանակագրական կտրուկով:

Այսպէս, վերլուծութիւնն ու համադրութիւնը միշտ միասին գործ են ածուում, իսկ թէ՛ որից սկսել՝ դա ուսուցման գործն է, դա կախուած է աւանդուող առարկաների յատկութիւնից. կան այնպիսիները, որ աւելի վերլուծութիւն են պահանջում, կան որ համադրութիւն: Ուսուցիչը որևէ մեթոդ ընտրելիս՝ պիտի ղեկավարուէ ուսուցման սկզբունքներով՝ որոշելով թէ որը աւելի բնայարմար է, աւելի է կասում նոր գիտելիքը երեխաների ունեցածներին և այդպիսով առաջ բերում նրանց մէջ աւելի շատ գիտակցականութիւն ու ինքնագործութիւն, — և այդ էլ գլխաւորապէս պիտի գործածէ հարկ եղած դէպքում:

ԳենեՏԻՔ ՄԵԹՈԴ: Դիդակտիկայի մէջ խօսուում է նաև գենեթիկ մեթոդի մասին: Գենետիք մեթոդը (յունական բառից, որ նշանակում է ծագում, սկիզբ) պատկերացնում է առարկայի, կամ երևոյթի ծագումն ու աստիճանական զարգացումը, այսպէս ասած, պատկերացնում է պատմականօրէն Բայց սա առանձին մի մեթոդ չէ, այլ վերլուծութեան ու համադրութեան մի յատուկ միացումը և գործադրութիւնը: Այսպէս, որ որ

և է առաջ ինչ տարրերից կազմուած լինելը ցոյց տալը կոչուում է ընդհանրապէս գենետիք մեթոդ. Բայց սա էլ էապէս վերլուծութիւն ու համադրութիւն է. եթէ սկզբում ցոյց ենք տալիս տարրերը և յետոյ միացնում, դա համադրութիւն է. իսկ եթէ, ընդհակառակը, սկզբում ցոյց ենք տալիս ամբողջ տառը, իսկ յետոյ նրա բաղադրիչ տարրերը՝ դա կը լինի վերլուծութիւն:

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՁԵԻՆՐ

ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՁԵԻՆՐԻ ՄԱՍԻՆ ԵՒ ՆՐԱՆՑ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ: Ուսուցման ձև կոչուում է երեխային ուսուցման նիւթը հաղորդելու եղանակը: Ուսուցման երկու ձևեր կան՝ 1. բացառական կամ ակրումատիկ և 2. հարցուպատասխանական կամ էրոսեմատիկ: Առաջին ձևի էութիւնը կայանում է ներանում, որ ուսուցիչը յաջորդաբար բացատրում է աւանդելի նիւթը, իսկ աշակերտները միայն լսում և իւրացնում են: Երկրորդ ձևի էութիւնը կայանում է նրանում, որ ուսուցիչը տալիս է հարցեր, իսկ աշակերտները պատասխանում են, և այդպէս հարցապատասխանի միջոցով աշակերտը աստիճանաբար ըմբռնում է աւանդուող նիւթը: Հարցուպատասխանական ձևը բաժանուում է երկուսի՝ 1. կասեխիսի (գիտութիւն) և էվրիսի: Երբ ուսուցիչը հարցերը տալիս ու ինքն էլ պա-

տասխանում է, կամ տուած հարցերի նախա-
տահն է վերադարձնել աշակերտների արդէն
ուսնեցած գիտելիքները — այդպիսի եղա-
նակը կոչւում է կասեխիսիփ: Իսկ եթէ
ուսուցիչը հարցերի միջոցով աշակերտներին
առաջնորդում է գտնելու որեւէ գիտելիք, կամ
ճշմարտութիւն, այդպիսի եղանակը կոչւում է
էվրիսիփ:

**ՔԱՅԱՏՐԱԿԱՆ ԵՒ ՀԱՐՑՈՒՊԱՏԱՍԽԱՆԱԿԱՆ
ՁԵՒԵՐԻ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ԱՐԺԱՆԱԻՈՐՈՒԹԻՒՆ-**
ՆԵՐՈՒ: Աւանդման այս եղանակներից ոչ մէկի
մասին չի վարելի ասել, որ վճռականապէս
գերազանցիկ և բարձր է միւսներից. դրանցից
իւրաքանչիւրը ունի իւր առաւելութիւններն
ու թերութիւնները:

Բացատրական եղանակի առաւելութիւն-
ները հետևեալներն են՝ 1. երբ դասը բացա-
տրւում է առանց քննահատումի պատմելով,
կարելի է աւելի կարճ միջոցում նպատակի
հասնել, կարելի է նաև դիւրութեամբ դասի
գլխաւոր կէտերը զատել երկրորդականներից
և անել քննահանրացումներ: 2. Սենք ապօրում
ենք կանոնաւոր մտածել և ամրապնդում ենք
մեր մտածողութիւնը՝ հետևելով աւրիշի մա-
քերի ուղիղ ընթացքին: Բայց բացատրական
եղանակն ունի թերութիւններ էլ՝ 1. երեխանե-

րը կրաւորաբար լսելով անընդհատ պատմուած-
քը՝ յաճախ սկսում են ձանձրանալ: 2. դասի
ժամանակ ուսուցիչը մտքերի փոխանակու-
թիւն քիչ է ունենում աշակերտների հետ և
չի կարողանում ստոյգ իմանալ, թէ ինչ չա-
փով են դասը իւրացրել:

Յիշած պակասութիւնները կազմում են
հարցուպատասխանական եղանակի առաւե-
լութիւնները՝ 1. սա միշտ արթուն է պա-
հում աշակերտների ուշադրութիւնը: 2. ստի-
պում է աշակերտներին ինքնուրոյնաբար ձեռք
բերել գիտելիքներ և այդպիսով զարգացնում
է երեխաների մտածողական կարողութիւնը:
3. ամրապնդում է երեխաների խօսելու կա-
րողութիւնը: 4. ծառայում է իբրև տմենա-
լարմար միջոցը ստուգելու համար, թէ երե-
խաները ինչ չափով են իւրացրել աւանդածը:
Բայց այս եղանակն էլ ունի իւր վտանգաւոր
կողմերը: Սի մանկավարժի ասածին համա-
ձայն՝ երբ ուսուցիչը ստիպում է աշակերտ-
ներին պատասխանել այն պարագային, երբ
նրանք ոչ մի հասկացողութիւն չունին հարցի
մասին, կամ պատասխանը նրանց ոյժերից մի-
անգամայն վեր է — դա արդէն ժամանակի կո-
րուստ է և աւելորդ նեղութիւն թէ ու-
սուցչի, թէ աշակերտի համար:

ԲՍՑԱՏՐԱԿԱՆ ԵՒ ՀԱՐՑՈՒՊԱՏԱՍԽԱՆԱԿԱՆ
ՁԵՒԵՐԻ ԳՈՐԾԱԴՐՈՒԹԵԱՆ ՎԵՐԱՔԵՐՄԱՄԲ
ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՑՈՒՑՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՄԵՐ ասածից
պարզ է, որ տեղ կայ՝ մէկ ձևն է նպատակայար-
մար, տեղ կայ՝ միւսը:

1) Այս կամ այն ձևի կիրառումը կախուած
է՝ 1. ուսուցման եւ սովորողների զարգացման
աստիճաններից: Ուսուցման բացատրական եղա-
նակը անհրաժեշտ է ուսուցումը նոր սխելիս, երբ
աշակերտները բնաւ չգիտեն աւանդուող առար-
կան և չեն կարող մտքերը կապակցուած արտա-
յայտել: Այս եղանակը պէտք է տիրապետէ նաև
ուսուցման բարձր աստիճաններում (բարձրագոյն
դպրոցներում և միջնակարգների բարձրագոյն դա-
սարաններում), որովհետև այստեղ աւանդուող
գիտելիքներից պահանջուած է գիտական հիմնա-
ւորութիւն ու հետեւողականութիւն, որը հնարա-
ւոր է պահպանել միայն անընդհատ ու կապակ-
ցուած պատմողութեամբ: Հարցուպատասխանա-
կան եղանակը գերակշռող պիտի լինի նախնական
դպրոցներում ու միջնակարգների ստորին դասա-
րաններում: Այստեղ պիտի ջանալ երեխաների ու-
շադրութիւնը արթննալ պահել, պիտի վարժեցնել
մտածելու և մտքերը կապակցուած արտայայտե-
լու, պիտի բացատրել մտքերի մէջ թերի մնա-
ցածները և յարմարցնել նոր աւանդուող նիւթը
սովորողների գիտելիքներին ու կարողութիւննե-
րին: Այս բոլորին մեծ շափով նպաստում է հար-
ցուպատասխանական եղանակը:

2. Այս կամ այն ձևի կիրառումը կախուած

է նաեւ աւանդելիք առարկայից: Ուսումնական
մի քանի առարկաների բովանդակութիւնը գոտ
փաստական է և հնարաւոր չէ հետեցնել տալ
երեխաների մտածողութիւնից, այլ պէտք է ուղ-
ղակի հաղորդել: օրինակ՝ աշխարհագրութիւնը,
պատմութիւնը և այլն՝ Կան առարկաներ էլ, որ
կազմուած են մի շարք օրէնքներից ու կանոննե-
րից, որոնք խորակացուած են մասնաւոր, յաճախ
գիտուող դէպքերից: այնպէս որ նախորդ գիտե-
լիքները նախապատրաստում են հետեւեալները.
օր.՝ մայրենի լեզուն, թուաբանութիւնը. այստեղ
նպատակայարմար է հարցուպատասխանական,
մասնաւորապէս էվրիստիք եղանակը:

Բայց որոշ աստիճանում և որոշ առարկաներ
աւանդելիք մէկ ձև աւելի դործածելով՝ ուսու-
ցիչը միշտ պիտի լրացնէ այդ ձևը միւսով: Բա-
ցատրական եղանակը պիտի լրացնէ երեխմ հար-
ցեր տալով՝ աշակերտների ուշադրութիւնը ար-
թննալ պահելու, թերին լրացնելու և կրկնողու-
թեան համար, այդպէս էլ, հարցուպատասխանա-
կան եղանակը պիտի լրացնէ բացատրականով՝
հաղորդուած գիտելիքները կապակցուած, ամբող-
ջական ու սիստեմատիք դարձնելու համար:

Վարժում ենք, որ հեղինակի վերաբերմունքը դէպի աշ-
խարհագրութեան ու պատմութեան ուսուցման եղանակը մի-
ակողմանի է: Եվրիստիք եղանակով երեխաներին վարելի է
հետեցնել տալ՝ օր.՝ 1. մի երկրամասի ընդհանուր վիճակն ու
նշանակութիւնը՝ դիտել տալով երկրի դիրքը, ուղղումը և այլ
աշխ. էլէմենտները. 2. պատմական մի շրջանի բնոյթը, նշա-
նակութիւնը՝ ցուցադրած լինելով պատմական նշանակութիւն
ունեցող անցքերն և այլն:

Ծան. քաղվ.

ՊԱՀԱՆՋՆԵՐ ՀԱՐՑՈՒՊԱՏԱՍԽԱՆԱԿԱՆ ԵՒ
ԲԱՑԱՏՐԱԿԱՆ ԵՂԱՆԱԿՆԵՐԻՑ, Որպէսզի ու-
սուցման այս երկու եղանակները՝ պահելով
իրանց առաւելութիւնները՝ հնարաւորին չափ
զերծ լինին թերութիւններից՝ դիզակտիկան
տալիս է մի քանի ցուցմունքներ, թէ ինչ-
պէս պէտք է օգտուել այս եղանակներից:

ՊԱՀԱՆՋՆԵՐ ԲԱՑԱՏՐԱԿԱՆ ԵՂԱՆԱԿԻՑ,
1) Քանի որ երկար պատմողութիւնը յոգնեց-
նում է երեխաների ուշադրութիւնը, դրա
համար էլ ուսուցիչը յաճախ պէտք է ընդ-
հատէ և թարմացնէ դասարանը՝ հարցեր տա-
լով: Ի հարկէ, չի կարելի որոշել թէ որքան
պիտի տւէ ամեն մի դէպքում ուսուցչի ան-
ընդհատ պատմողութիւնը. դա թողնուած է
ուսուցչի փորձառութեան՝ ու գիտողականու-
թեանը: Մի բան միայն կարելի է ասել՝
որքան երեխաները փոքր են, այնքան աւել-
ի կարճ պիտի լինի պատմողութիւնը: Բոլոր-
ովին նոր սկսելիս՝ երեխաները չեն կարող
նոյնիսկ երեք նախադասութիւն միանգամից
իւրացնել. նոյնիսկ նախնական դպրոցի բարձր
դասարաններում պատմողութիւնը ամբողջ
դասը չպիտի տւէ:

2) Ուսուցիչը բացատրական եղանակով
աւանդելիս՝ չի կարող մտքերի կենդանի հա-

ղորդակցութիւն ունենալ երեխաների հետ և
պէտք եղած ժամանակ օգնել. դրա համար
էլ նրա խօսքը թէ ձևով, թէ բովանդա-
կութեամբ պիտի լինի կատարելապէս պարզ
ու երեխաներին մատչելի. ալլապէս նա կա-
րող է երբեք նպատակի չհասնել:

3) Ուսուցիչը նոր տեղեկութիւնը պիտի
հաղորդէ աշակերտին այն կէտում, որից յե-
տոյ գալիք քայլը աշակերտը ինքը զգում է
իբրև պահանջ, որը սեփական ոյժերով գո-
հացնելու համար իրան ի վիճակի չէ գտնուած:
Այս դէպքում նոր գիտելիքը, որ հաղորդուած
է պատրաստի, նոյնքան զարգացնող ազդե-
ցութիւն ունի, որքան այն դէպքում, երբ
դա ինքը աշակերտը զսաժ լինել:

ՊԱՀԱՆՋՆԵՐ ՀԱՐՑՈՒՊԱՏԱՍԽԱՆԱԿԱՆ Ե-
ՂԱՆԱԿԻՑ, Այս եղանակի էութիւնը կայանում
է հարցերի ու պատասխանների մէջ, այդ
պատճառով էլ դրա նկատմամբ եղած պա-
հանջները վերաբերում են հարցերին ու պա-
տասխաններին:

ԿԱՆՈՆՆԵՐ ՀԱՐՑՆԵՐԻ ՎԵՐԱԲԵՐՄԱՄԲ,
Հարցերի վերաբերմամբ բոլոր դիզակտիկա-
կան կանոնները հիմնուած են ուսուցման
հարցուպատասխանական եղանակի էութեան

ու նպատակի վրայ. դրանք կտրելի է երկու կարգի բաժանել՝ 1. աւանդուող գիտելիքներին վերաբերող կանոններ և 2. սովորող երեխաներին վերաբերող կանոններ:

1) Հարցուպատասխանական եղանակը հարցերի ու պատասխանների միջոցով պիտի հաղորդէ աշակերտին պարզ ու կապակցուած գիտելիքներ: Արսէօզի հաղորդուող գիտելիքները պարզ լինին, հարցերը թէ՛ բովանդակութեամբ, թէ՛ ձևով պիտի լինին հասկանալի, ճիշտ ու որոշ: Օր.՝ այս հարցը, թէ՛ մաքրիկ ի՞նչ ունի, անորոշ է, որովհետեւ դրան կարելի է տալ մի քանի պատասխաններ: Հարցերը կազակցուած լինելու համար՝ պիտի լինին՝ ա) հետևողական, ունենան ներքին կապ և ուղղուած լինին մէկ որոշ նպատակի. բ) չպիտի լինին աւելորդ հարցեր ու կողմնակի բացատրութիւններ, որոնք հեռացնում են երեխաների ուշադրութիւնը բուն նիւթից. գ) չպիտի լինին մտքի հետևողականութիւնը խանգարող լապաւումներ ու թըռիչքներ:

2) Սովորողների վերաբերմամբ հարցուպատասխանական եղանակը ի նկատի ունի դոտարանը կենդանի պահել և բոլոր երեխաներին դէպի ինքնագործութիւն մղելով՝ զար-

գացնել նրանց մտածողութիւնն ու լեզուն: Պատարանը կենդանի պահելու համար՝ ա) հարցերը պիտի տալ ամբողջ դասարանին, և ոչ թէ մէկ աշակերտի, և յետոյ կոչել մէկին՝ պատասխանելու համար. իւրաքանչիւր աշակերտ միշտ պիտի սպասէ, որ իրան կը հարցնեն, և պիտի լսէ ուշադրութեամբ: բ) երեխաներին չպէտք է հարցնել կարգով՝ ցուցակի, կամ նստուածքի համաձայն. չպէտք է նաև պարապելով մէկի հետ՝ մոռանալ միւսներին. դա կարող է երեխաներին անուշադրութեան ու մտաւոր ծուրութեան վտանգներ առաջացնելու համար՝ ա) հարցերը համաձայն պիտի լինին երեխաների ոյժերի ու գիտելիքների միջին չափին. չպիտի լինին ոչ շատ դժուար, ոչ շատ դիւրին: բ) Չպիտի տալ այնպիսի հարցեր, որոնց մէջ պատասխանը դիւրութեամբ գուշակոււմ է. օր.՝ Ռուսաստանի մայրաքաղաքը Պետերբուրգը չէ: գ) Չպիտի տալ այնպիսի հարցեր, որոնց պատասխանը պիտի լինի այո, կամ ոչ, օր.՝ օգտակար է մանկավարժութիւն սովորելը: Այսպիսի հարցերը մտքի աշխատանք չեն առաջացնում և չեն զարգացնում աշակերտների լեզուն:

ՈՒՍՈՒՑԻՉԸ ՊԻՏԻ ՆԱԽԱՊԱՏՐԱՍՏԷ ՏԱԼԻԲ
ՀԱՐՑԵՐԸ: Հարցերի վերաբերմամբ եղած պա-
հանջները ցոյց են տալիս, որ լաւ ու կանոնաւոր
հարցեր տալը այնքան էլ դիւրին գործ չէ: Դա
պարտաւորեցնում է ուսուցչին խնամքով պատ-
րաստուել իւրաքանչիւր զրուցատրութեան հա-
մար. նա նախօրօք պիտի որոշէ, կամ նոյնիակ
նշանակէ բոլոր հարցերը, ոչ միայն. նրանք, որ
ինքը տալու է աշակերտներին, այլև նրանք, որ
կարող են պէտք լինել՝ աշակերտները անյաջող
պատասխաններ տալու դէպքում: Բայց ուսուցի-
չը չպէտք է գրքին, կամ տետրակին նայելով հար-
ցեր տայ. ուսուցչի և աշակերտների մէջ զրու-
ցատրութիւնը պիտի լինի կենդանի ու բանաւոր:

ԿԱՆՈՆՆԵՐ ՊԱՏԱՍԽԱՆՆԵՐԻ ՎԵՐԱԲԵՐ-
ՄԱՄԲ: Հարցուպատասխանական եղանակով
աւանդելիս՝ աշակերտների պատասխանները
էական նշանակութիւն ունին, որովհետեւ ու-
սուցչի իւրաքանչիւր նոր հարցը պիտի հա-
մակերպուէ աշակերտի նախորդ պատասխա-
նին: Այս նկատումով, աշակերտների պատաս-
խանների վերաբերմամբ դիդակտիկան տալիս
է որոշ օրէնքներ:

ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՊԱՀԱՆՁՆԵՐ ՊԱՏԱՍԽԱՆՆԵ-
ՐԻՑ: Դրանք հետեւեալներն են՝ ա) պիտի
պատասխանել բարձրաձայն (բայց առանց ա-
ղաղակելու), պարզ ու առանց շտապելու. այդ
անհրաժեշտ է այն պատճառով, որ պատաս-

խանը ամբողջ դասարանի համար է. բ) ճիշտ
առողանութեամբ, բայց ոչ «երգելով» ու
«դպրոցական եղանակով». սա անհրաժեշտ է
թէ պատասխանի մէջ պարունակուող միտքը
լաւ ըմբռնելու, և թէ լաւ առողանութիւն
մշակելու համար. գ) ստորին դասարաննե-
րում՝ երեխաների լեզուն զարգացնելու ու
կանոնաւորելու համար՝ պիտի պահանջել լրիւ
պատասխաններ՝ այնպէս որ պատասխանի
մէջ լինին խօսքի բոլոր տեղամասերը (մասնա-
ւանդ բազմազան օրոշիչներ լինելիս): Ախջին,
ու մանաւանդ բարձրագոյն դասարաններում,
ուր երեխաները սովորել են իրանց մտքերը
բաւականաչափ կանոնաւոր արտայայտել, վեր-
ջին պահանջի վրայ կարելի է միշտ չափել:
Այլապէս՝ երեխաները շատով կ'ընտելանան
«դպրոցական եղանակով» խօսելուն. դ) ուսու-
ցիչը չպիտի կրկնէ՝ աշակերտի պատասխանը
և ոչ էլ ամեն անգամ հաստատէ, հակառակ
դէպքում երեխաները երբեք վստահ չեն լինիլ
իրանց տուած պատասխանների վրայ. նը-
րանք միշտ կ'սպասեն ուսուցչի հաստատու-
մին և առանց ուսուցչի չեն կարող ոչ մի
քալ անել:

ՄԱՍՆԱԻՈՐ ՑՈՒՑՄՈՒՆՔՆԵՐ ՊԱՏԱՍԽԱՆ-
ՆԵՐԻ ՎԵՐԱԲԵՐՄԱՄԲ: Բացի վերև յիշուած

կանոններից, որոնք պարտադիր են իւրօքան չիւր պատասխանի համար, դիդակտիկան տալիս է մասնաւոր ցուցմունքներ, թէ ուսուցիչը ինչպէս պիտի վարուէ՝ աշակերտը այս կամ այն պատասխանը տալիս: 1) Եթէ պատասխանը ուղիղ է թէ բովանդակութեամբ, թէ ձևով, ուսուցիչը կարող է շարունակել զրոյցատրութիւնը: Եթէ ուսուցիչը կասկածում է, որ գիտակցաբար չէ տրուած ճիշտ պատասխանը, և միւս աշակերտներն էլ չեն հասկանում, կարող է հարցը կրկնել ուրիշ բաւերով, էամ տալ մի այնպիսի նոր հարց, որը ստիպէ աշակերտին՝ բացատրելու իւր ասածը, կամ օրինակ պահանջել, կարող է նաեւ առանց հարցը կրկնելու՝ ստիպել, որ միւսներն էլ կրկնեն տրուած պատասխանը: Բայց պատասխանը աննպատակ չպիտի կրկնել տար նմանապէս, ոչ մի դէպքում ուսուցիչը չպիտի ճգնէ, որ աշակերտը անպայման պատասխանը այնպէս արտայայտէ, ինչպէս ինքը ուսուցիչն է մտածել: 2) Աերջապէս, ուսուցիչը չպիտի միջահատէ աշակերտի պատասխանը. պիտի թողնէ նրան, որ լրիւ արտայայտուէ. այլապէս չի կարելի որոշել ո՞չ պատասխանի ճշտութիւնը, ո՞չ աշակերտի իմացածը:

2) Եթէ պատասխանը մասամբ սխալ է

բովանդակութեան, կամ ձևի կողմից, պիտի ուղղել. աւելի լաւ է սկզբում հէնց ինքը սխալութեան աշակերտը ուղղէ սխալը՝ ուսուցիչի օժանդակող հարցերի օգնութեամբ. եթէ ինքը չի կարող, աւելի լաւ է ուղղել տալ միւս աշակերտների միջոցով. ծայրայեղ դէպքում ուսուցիչը ինքը պիտի ուղղէ պատասխանը՝ շեշտելով սխալը:

3) Եթէ պատասխանը տրուում է միանշանակ սխալ, կամ բնաւ չի տրուում, ամենից առաջ պէտք է ստուգել այս երևոյթի պատճառը: Պատճառը պիտի լինի կամ ուսուցչի, կամ աշակերտի մէջ: Առաջին դէպքում պէտք է աւելի լաւ ձևակերպել հարցը, կամ հանգամանօրէն բացատրել նիւթը: Երկրորդ դէպքում պատճառ կարող են լինել աշակերտի ամօթխածութիւնը, մտածողութեան զանգագոյնութիւնը կամ թուլութիւնը, տրտայտութիւնը անկարողութիւնը, վերջապէս, անուշադրութիւնը, կամ ցրուածութիւնը: Այս պատճառներից իւրաքանչիւրին համաձայն՝ ուսուցիչը միջոցներ ձեռք պիտի առնէ — ամօթխած երեսային պիտի խրատուսէ, դանդաղկոտի վերաբերմամբ համբերող լինի, թուլին ու անընդունակին օգնէ՝ լիջեցնելով անցածն ու յայտնին. եթէ մէկը չի կա-

րողանում, պիտի հարցնէ մէկ հարիշից և յետոյ կրկնել տայ առաջինն: Անուշադիր ու ցրուած աշակերտին պիտի նկատողութիւն տնել ու յանդիմանել: Բացի դրանից, ուշադրութիւնը կենտրոնացնելու համար՝ այդպիսիներին պէտք է յաճախ հարցնել:

ԽՄԲԱԿԱՆ ՊԱՏԱՍԽԱՆՆԵՐ: Ուսուցման հարցուպատասխանական եղանակը գործադրելիս՝ թոյլատրելի են խմբակայն պատասխանները, որոնք թարմացնում են գոտարանը և մղում տալիս ծովերին, դանդաղկոտներին ու անուշադիրներին: Բայց այս միջոցը յաճախ չպէտք է գործածել, այլապէս երեխաները կ'սկսեն առանձին պատասխանելուց ամաչել: Խմբական պատասխաններ թոյլատրելի են միայն այն դէպքում, երբ անհրաժեշտ է, որ բոլոր երեխաները ճշտութեամբ յիշեն պատասխանը: Բացի դրանից, դա թոյլատրելի է միայն այն պայմանով, որ երեխաները արտասանեն միասին ու ակնով, հակառակ դէպքում՝ կ'առաջանայ միայն աղմուկ և անկարգութիւն:

ՈՒՍՄԱՆ ՄԻՋՈՅՆԵՐ
ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ՈՒՍՄԱՆ ՄԻՋՈՅՆԵՐԻ
ՄԱՍԻՆ ԵՒ ԴՐԱՆՑ ՍՏՈՐԱԲԱԺԱՆՈՒՄԸ: Ուսման միջոցներ կոչւում են ուսուցչի և աշակերտ-

ների կատարած այն գործողութիւնները, որոնց միջոցով ուսուցիչը աշակերտներին գիտեցիքները հաղորդում է, իսկ աշակերտները իւրացնում և ամրապնդում են իրանց յիշողութեան մէջ:

Ուսման միջոցները կարելի է երկու կարգի բաժանել՝ գիտելիք հաղորդող միջոցներ և գիտելիք ամրապնդող միջոցներ:

ԳԻՏԵԼԻՔ, ՀԱՂՈՐԴՈՂ, ՄԻՋՈՅՆԵՐ

1) ՅՈՒՑԱԴՐՈՒՄ (ՅՈՅՑ ՏԱԼԸ). ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ԴՐԱ ՄԱՍԻՆ ՈՒ ԴՐԱ ԿԱՐԵԻՈՐՈՒԹԻՒՆԸ: Ցուցադրումը կայանում է նրանում, որ ուսուցիչը որևէ տարկալի մասին խօսելիս՝ ցոյց է տալիս այդ առարկան, կամ նրա մոդելը, կամ պատկերը: Այսպէս, ուսուցման ընթացքում երեխաներին ցոյց են տալիս զոնազան բոյսեր, հանքեր, տառեր՝ այբուբենը սովորելիս, չափեր՝ անուանական թուերը սովորեցնելիս, պատմական անցքերի, քաղաքների, վայրերի նկարներ և այլն: Ուսուցման այս միջոցը շատ կարևոր է, դա հիմնուելով տեսողական զգացողութիւնների վրայ՝ տալիս է ամենաորոշ ու հաստատուն մտապատկերներ, որոնք իրանց հերթին ծառայում են իբրև հիմք ճշգրիտ հասկացողութիւնների հա-

մար: Նախնական գալուցում, աւր աշակերտները վարժուած չեն վերադասական մտածողութեան, հաղորդուելիք գիտելիքների մեծամասնութիւնը պիտի հիմնուած լինի ցուցադրումի վրայ:

ՅՈՒՅՍԴՐՈՒՄԻ ԿԱՆՈՆՆԵՐԸ. Որպէսզի ցուցադրումը նպատակի հասնէ, պիտի պահել մի քանի կանոններ: Ամենից առաջ՝ առարկան, կամ պատկերը պիտի դնել այն դիրքով, որ երեխաները լաւ տեսնեն. իսկ եթէ առարկան, կամ պատկերը փոքր է, պէտք է հերթով ցոյց տալ: Յետոյ՝ պէտք է բաւականաչափ միջոց տալ, որ երեխաները լաւ գիտեն առարկան, կամ պատկերը: Աւերջապէս, ցոյց տալիս անհրաժեշտ է նաև ուսուցչի օժանդակութիւնը. մանկան գիտողականութիւնը թոյլ է. երեխաները առարկաների ընդհանուր տպաւորութեան մէջ չեն կարողանում որդեկ մասնաւոր յատկութիւնները և կարգաւորել իրանց դիտողութիւնները: Դրա համար էլ ուսուցիչը երեխաներին առարկային բաւականաչափ ծանօթացնելուց յետոյ՝ պիտի ամփոփէ դիտողութեան արդիւնքը, համեմատէ ցոյց տրուած առարկան նոյնասեռ ու երեխային ծանօթ ուրիշ առարկաների հետ, ցոյց տալիս դրանց նմանութիւնն ու տարբերու-

թիւնը. եթէ առարկան բարդ է, ուսուցիչը պիտի ամբողջը բաժանէ մասերի, դիտել տալ զատ-զատ, իսկ յետոյ տպաւորութիւնը ամբողջացնելու համար՝ բոլոր տպաւորութիւնները պիտի միացնէ ու կազմէ մէկ կապակցուած պատմութիւն, կամ առարկայի ամբողջական նկարագրութիւն:

2) ՕՐԻՆԱԿԵԼԻ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹԻՒՆՆԵՐ. ՀԱՍԿԱՅՈՒԹԻՒՆ ԴՐԱՆՑ ՄԱՍԻՆ ՈՒ ԴՐԱՆՑ ՆԸՆԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆԸ. Օրինակելի գործողութիւնը կայանում է նրանում, որ ուսուցիչը սեպհական գործողութեամբ ցոյց է տալիս աշակերտներին այն, որը նրանք պիտի անեն օրինակելով: Օրինակելի գործողութեան նշանակութեան մասին մեր մանկավարժներից մէկը գրում է՝ «երբ աշակերտը անձամբ տեսնում է գործողութեան սկիզբը, տեղութիւնը և եղանակը — մանաւանդ օրինակելի գործողութեան — նրա մէջ աւելի է զարգանում նմանողականութիւնը, քան այն դէպքում, երբ առարկան իւր բոլոր մասերով կազմ ու պատրաստուած է»: Օրինակելի գործողութիւնները առանձնապէս անհրաժեշտ են արուեստները սովորեցնելիս: Որքան էլ ուսուցիչը բացատրէ, թէ ինչպէս պէտք է արտայայտիչ կերպով կարդալ, նա երբեք չի կարող այդ

սովորեցնել, մինչև ինքը այդպիսի ընթերցումի օրինակ չտալ: Առանց օրինակելի գործողութեան երգել երբէք չի կարելի:

ԿԱՆՈՆՆԵՐ ՕՐԻՆԱԿԵԼԻ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ: Իւրաքանչիւր օրինակելի գործողութիւն պիտի լինի, նախ՝ բնորոշիչ, այլապէս պիտանի չի լինիլ ընդօրինակելու համար: Երկրորդ՝ ուսուցիչը գործողութիւնը պիտի կատարէ առանց շտապելու և մեթոդով, պիտի հասցնէ մինչև վերջ, և ոչ թէ բաւականանայ միայն արկնարկներով՝ յուսալով որ մնացածը աշակերտները իրանք կը հասկանան: Երրորդ՝ գործողութեան հետ զուգընթաց պիտի տալ նաև բացատրութիւններ:

Յ) ՊԱՏՄՈՂՈՒԹԻՒՆ. ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹԻՒՆ ԴՐԱ ՄԱՍԻՆ ԵՒ ԴՐԱ ԿԱՐԵՒՈՐՈՒԹԻՒՆԸ: Պատմողութիւնը անցքերի նկարագրութիւնն է՝ ժամանակի կապակցութեան համաձայն. դրա համար էլ սլաքմողութիւնը անհրաժեշտ է մարդկային կեանքի մասին գիտելիքներ հաղորդելիս՝ գլխաւորապէս պատմութիւն աւանդելիս. բայց դա կարող է ընթերցան երեւոյթներ պատկերացնելու համար էլ պէտք գալ, օր. բնական պատմութիւն աւանդելիս: Պատմողութիւնը ամենից պարզ ու երեխաներին ամենից աւելի զբաւող ձևն է՝ տեղեկու-

թիւններ հաղորդելու համար. երեխաները շատ են սիրում պատմութիւններ լսել, դիւրութեամբ են մտքում պահում ու կրկնում:

ՊԱՀԱՆՋՆԵՐ ՊԱՏՄՈՂՈՒԹԵԱՆ ՎԵՐԱԲԵՐՄԱՄԲ: Պատմողութիւնը պիտի համապատասխանէ հետեւեալ պահանջներին: Նախ՝ նրանիւթը պիտի լինի մէկ ու մտքերը՝ կապակցուած. պատմողութեան գլխաւոր նիւթը պիտի արտայայտուած լինի, որքան կարելի է պարզ ու որոշ: Երկրորդ՝ քանի որ երեխաները սիրում են պատմութեան մանրամասնութիւնները, դրա համար էլ երեխաների համար արուած պատմութիւնը պիտի լինի աւելի հանգամանօրէն. չպիտի զանց առնել գործողութեան տեղը, ժամանակը, միջավայրը, նոյնիսկ գործող անձերի զգեստների ինչպէս լինելը և այլն. հետեւաբար երեխաների համար պէտք է վերցնել քիչ առարկաներ, բայց առնուածը պիտի պատմել հանգամանօրէն, ալապէս պատմութիւնները ձանձրալի կը լինին նրանց համար: Երրորդ՝ պատմողութիւնը այնպէս զբաւուում է երեխաների գիտակցութիւնը, որ, կարծես, իրանք հենց անցքի կատարմանը ականատես են: Այս դրութիւնը խախտուում է, երբ ուսուցիչը պատմելիս սկսում է ընդհանուր դատողութիւն-

ներ, կամ հետևութիւններ անել: Պրա համար էլ պատմելիս ուսուցիչը պիտի խուսափէ այդ կարգի դատողութիւններից ու հետեւութիւններից: Թող նկարագրուող անցքերն ու անձերը իրանք խորհել տան իրանց մասին, և երեխաները անմիջապէս հրահանգւեն օրինակներով, իսկ եթէ անհրաժեշտ են բացատրութիւններ ու հետևութիւններ, կարելի է անել պատմութեան վերջում: Պատմողութեան լեզուն պիտի լինի պարզ, որոշ ու կենդանի: Պարզութեամբ ու որոշութեամբ աչքի են ընկնում բերլիական պատմութիւնները:

4) ՆԿԱՐԱԳՐՈՒԹԻՒՆ. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ԴՐԱ ՄԱՍԻՆ ՈՒ ԴՐԱ ԳՈՐԾԱՆՈՒԹԻՒՆԸ, Նկարագրութիւնը մի առարկայի յատկութիւնների թուարկութիւնն ու պատկերացումն է: սա գործ է ածւում գլխաւորապէս աշխարհագրութեան ու բնական գիտութիւնների մէջ, մասամբ նաև պատմութեան մէջ: Նկարագրութիւնը կամ միանում է առարկայի ցուցագրումի հետ՝ աշակերտի ուշադրութիւնը առարկայի մասերի վրայ դարձնելու և առարկան ճիշտ ըմբռնել տալու համար, կամ ծառայում է բացակայող առարկան կենդանի ու գիտողականօրէն ըմբռնելու հնարաւորու-

թիւն տալու համար: Առաջին դէպքում բուսական է պարզ (կամ, այսպէս կոչուած, ուսումնական) նկարագրութիւնը, որը կայանում է առարկայի յատկանիշները թուարկելու մէջ: Երկրորդ դէպքում պահանջւում է գեղարուեստական նկարագրութիւն, որը տալիս է առարկայի պատկերը: Գեղարուեստական նկարագրութիւնը շատ դժուար է: Կենդանի կերպով նկարագրելու արուեստը ձեռք բերելու համար՝ ուսուցիչը պիտի դիմէ բանաստեղծների օրինակելի նկարագրութիւններին, սկզբում աւելի լաւ է օգտուել պատրաստի գեղարուեստական նկարագրութիւններից:

5) ԲԱՑԱՏՐՈՒԹԻՒՆ. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ԴՐԱ ՄԱՍԻՆ: Բացատրութիւնը բառերի, արտայայտութիւնների ու մտքերի իմաստի պարզաբանութիւնն է:

Բառերի ու արտայայտութիւնների բացատրութիւնը, Բառերի ու արտայայտութիւնների հասկանալը անհրաժեշտ է միտքը ըմբռնելու համար, դրա համար էլ անհասկանալի բառերն ու արտայայտութիւնները պիտի բացատրել երեխաներին: Բառերը կարող են ցոյց տալ երեխաներին ծանօթ առարկաներ ու հասկացողութիւններ, բայց միևնոյն

Ժամանակ կարող են լինել անըմբռնելի սակաւ գործածական լինելու (օր.՝ «արփի» բառը) կամ պատկերաւորութեան պատճառով (օր.՝ գիւղը քնած է)։ Բայց կարող են լինել անհասկանալի նաև այն դէպքում, երբ նշանակում են երեխաներին անծանօթ առարկաներ ու հասկացողութիւններ։ Առաջին դէպքում ուսուցիչը անծանօթ բառի տեղ գործ էածում ուրիշ բառ, որը նոյն միտքն ունի և հասկանալի է երեխաներին (օր.՝ «արփի» բառի փոխարէն՝ արև), կամ նկարագրում է այսինքն փոխարինում է ամբողջ նախադասութեամբ, կամ վերջապէս, պատկերաւոր արտայայտութեան մօտ դնում է իսկականը, բառացին։ Երկրորդ դէպքում ուսուցիչը բացատրում է բառերի նշանակած առարկաներն ու հասկացողութիւնները։ Անծանօթ առարկան կարելի է ամենից լաւ պարզաբանել՝ ցոյց տալով նոյն ինքն առարկան, իսկ այդ հնարաւոր չլինելու դէպքում՝ նկարագրելով ու պատմելով։ Թանձրացեալ հասկացողութիւնները կարելի է պարզաբանել՝ ցոյց տալով առանձին առարկաներն կամ երեխաներին ծանօթ տեսականներն, որոնք մտնում են այդ հասկացողութեան ծաւալի մէջ։ Օրինակ՝ «բոյս» հասկացողութիւնը պարզաբանելու համար՝

կարելի է մատնանշել բոյսերի զանազան տեսակներ (սոճի, խնձորենի, թուփ, խոտ, ծաղիկ և այլն)։ Վերացական հասկացողութիւնները աւելի լաւ ըմբռնւում են, երբ զգացողական, դիտողական ու երեխաներին ծանօթ պատկերների ենք վերածում (օր.՝ խորամանկութիւնը՝ «ագռաւն ու աղուէսը» առակի մէջ), նաև երբ համեմատում ենք աշակերտի ունեցած փաստերի հետ, որոնք նրա համար հասկացողութիւն են դարձել։

Ասեմի բացատրութիւն։ Միտքը բացատրելու համար՝ անհրաժեշտ է պարզաբանել նրա բաղադրիչ մասերի կապը։ Օր.՝ նախադասութեան միտքը պարզելու համար՝ պէտք է պարզել ենթակայի ու ստորոգեալի յարաբերութիւնը (ո՞վ և ի՞նչ է անում, ո՞ւմ մասին և ի՞նչ է ասւում)։ Ամբողջ գրաւոր յօդւած պարզաբանելու համար՝ պիտի բացատրել զատ-զատ մտքերը, որոնք պարունակւած են գրա մէջ (նախ՝ մասնաւոր, իսկ յետոյ՝ աւելի ընդհանուր), և նոցա փոխադարձ կապը (Ժամանակի, տեղի, պատճառի և այլն)։

ԲԱՑԱՏՐՈՒԹԵԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐ։ Բացատրութիւնները պիտի համապատասխանեն աշակերտների ոյժերին ու գիտելիքներին։ Ի գուր է բացատրել այն բանը, որ բացատրել չի կա-

րելի, օր՝ չստացած զգացողութիւններ, զգացումներ, կամ այն, ինչ երեխաները կարող են նախազգալ, բայց չհասկանալ. զգուարելնը պիտի թողնել յետագային: Պիտի կատարել միայն այն և այն չափով: Ի՞նչ չափով երեխաները կարող են ըմբռնել: Սրովերացական հասկացողութիւնները պիտի բացատրել միայն այն կողմից ու այն չափով, որից և որ չափով երեխաներն փաստական պաշար ունին: Թող բացատրութիւնը սկզբում լինի անկատար, աշակերտը ճանաչէ հասկացողութեան միայն մի կողմը. միւս տնգամին, երբ նոր պաշար ամբարնում կը լինի նա կը տեսնէ այդ հասկացողութեան ուրիշ կողմերն էլ և այն ճանապարհով աստիճանաբար կը հասնէ հասկացողութեան կատարեալ ըմբռնմանը: Բայց անհրաժեշտ եղածը բացատրելով՝ ուսուցիչը չպիտի բացատրէ շատ դիւրինն էլ, որը երեխաները իրանք կարող են ըմբռնել: Մի մանկավարժի ասելով՝ «ուսուցիչը որոշ բան էլ պիտի թողնէ աշակերտներին»: Ի հարկէ, ուսուցման սկզբում, երբ ուսուցիչը անհրաժեշտօրէն պիտի ծանօթանալ աշակերտների հասկացողութեան և սովորեցնէ ամեն ինչի վերաբերուել գիտակցութեամբ, պէտք է բացատրել, կամ գտնէ ստու-

գել ամեն մի կասկածալի բան. իսկ յետոյ՝ բաւականաչափ բացատրել միայն այն, որը երեխաները իրանք չեն կարող ըմբռնել. այլապէս ուսուցանելիս երեխաների մէջ ինքնուրոյնութիւն չի մնալ:

2) Բացատրութիւնները չպիտի լինին ոչ շատ համառօտ, ոչ շատ ճապաղ: Եթէ ուսուցիչը մանրամասնօրէն բացատրում է այն, որը արդէն ծանօթ է երեխաներին, կամ շատ է կանգ առնում այնպիսի առարկաների վրայ, որոնց բացատրութեան համար բաւական է թեթեւ ցուցմունք կամ ակնարկ—նա ի զուր ժամանակ է կորցնում, թուլացնում է երեխաների կորովն ու հետաքրքրութիւնը: Ընդհակառակը, եթէ ուսուցիչը տալիս է շատ կարճ բացատրութիւններ, այնպէս որ բոլոր մտքերը չեն պարզւում երեխաների համար, այդ դէպքում էլ ուսուցման գործը առաջ վարելը անհնարին է դառնում: Բացատրութիւնների մէջ միշտ պէտք է պահել պէտք եղած չափը՝ երեխաների տարիքին ու գիտելիքներին համաձայն:

3) Պիտեւոր մտքերը պիտի բացատրել աւելի ընդարձակօրէն, իսկ կողմնակի ու երկրորդայնական մտքերը՝ համառօտաբար. հակառակ դէպքում երեխաները կը խճողեն բացատրու-

թիւներն ու կը կորցնեն գլխաւոր միտքը:

6) ՅՕՐԻՆՈՒՄ. Յօրինումը աշակերտին յայտնի եղածից արած անյայտի հետեւութիւնն է. աւելի ճիշտ՝ յօրինումը մի հետեւութիւն է մասնաւորից դէպի ընդհանուրը, թանձրացեալից՝ դէպի վերացականը. օր.՝ առանձին դէպքերից՝ դէպի ընդհանուր կանոնը, մտապատկերներից՝ դէպի հասկացողութիւնը:

Յօրինումի կանոնները նոյնն են, ինչ որ ուղիղ մտածողութեանը. այսինքն՝ 1) հարկաւոր է հետեւութիւնը նախապատրաստող բաւականաչափ պարզ, մեկին ու բնորոշ փաստեր. 2) հարկաւոր է փաստերի գոհացուցիչ մշակում՝ համեմատութիւն, զանազանում ու նմանեցում, որպէսզի հետեւութիւնը արուի առանց դժուարութեան, թերութեան ու թուիչքների:

ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԸ ԱՄՐԱՊՆԴՈՂ ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ

1) ԱՆԳԻՐ ԱՆԵԼ: Գրքից տառացի կերպով անգիր անելը՝ երբեմն ուսուցչի բացատրութիւնից լեփոյ, երբեմն էլ առանց որեւէ բացատրութեան նախկին դպրոցի տիրապետող ձևն է. Ուսուցումը այդտեղ

միանգամայն փոխարկուել, դառել է անգիր սերտել՝ յաճախ առանց հասկանալու: Վերջին ժամանակներս երեան եկաւ մի ուրիշ ծայրայեղութիւն էլ՝ սկսեցին մերժել ընդհանրապէս որեւէ ձևով անգիր անելը. սկսեցին պահանջել, թէ բաւական է միայն, որ երեսները հասկանան սովորելիքը, պէտք չէ բնաւ ծանրաբեռնել իրանց յիշողութիւնը անգիր անել տարով: Բայց որքան մեքենաբար անգիր անել տալը՝ իբրեւ միակ միջոցը ուսուցման, լաւ չէ, նոյնքան վատ է նաև նրա չգոյութիւնը: Մտածողականութիւնն ու դատողականութիւնը միայն այն ժամանակ են զարգանում, երբ ճշգրիտ ու պարզ մտապատկերների պաշար կայ. իսկ եթէ յիշողութեան մէջ ոչինչ հաստատուն պահուած չէ, դատողականութիւնը չի կարող ունենալ իր գործունէութեան համար անհրաժեշտ հիմունք: Վիշոյութեան մէջ չեղածը խելքի մէջ էլ չկայ, ասում է մի հին առած: Միւս կողմից էլ կան շատ առարկաներ, կամ նրանց որոշ մասերը, որոնք պէտք է բաւուցի գիտենալ, և միայն այդպիսի գիտելիքը կարող է կոչուել իսկական գիտելիք: Բանախօսական օրինակելի հատուածներն ու ոտանաւորները, նմանապէս գիտական որոշումներ

ըր՝ իբրև ճիշտ, բովանդակալից ու գեղեցիկ խօսքի օրինակներ՝ միայն բառացի անգիր անելով կը տան հարկաւոր օգուտը: Վերջապէս, բառացի անգիր անելը օգտակար է ցրուած երեսխաների համար. դա կ'օգնէ նրանց բառերի օգնութեամբ յիշել նաև մտքերի կարգը:

ԱՆՏԻՐ ԱՆԵԼՈՒ ԿԱՆՈՆՆԵՐ: Անգիր անելիս պիտի պահպանել հետևեալ պայմանները: 1) Անգիր պիտի անել այն, որը արժէք ունի և պէտք է գիտենալ կէտ առ կէտ: 2) Երեսխաներին անգիր անելու նիւթ տալիս՝ ուսուցիչը նախ պէտք է լիովին բացատրէ միայն այս դէպքում անգիր անելը կը լինի գիտակցական ու օգտակար: 3) Ուսուցիչը պէտք է ցոյց տալ աշակերտներին, թէ ինչպէս պէտք է անգիր անել: Հակառակ դէպքում երեխաները կ'իւրացնեն վնասակար սովորութիւններ, և անգիր անելը կը փոխարկեն թուլութեան: Պէտք է սովորեցնել երեխաներին, որ նրանք անգիր անեն ոչ թէ զատ-զատ բառեր, այլ մտքեր, լրիւ արտայայտութիւններ, որպէսզի յօգուածի ընդհանուր կապը չթուլանայ մասերը անգիր անելիս:

2) ԿՐԿՆՈՂՈՒԹԻՒՆ: Ուսուցման կարևոր միջոցներից մէկը պէտք է համարել կրկն-

դութիւնը: «Կրկնողութիւնն է մայր ուսմանց», ասում է հին առածը: Միայն ամրապինդ գիտելիքը օգուտ կը բերէ. իսկ այդպիսի գիտելիք կարելի է ձեռք բերել կրկնողութեամբ: Միւս կողմից էլ, կրկնողութիւնը կարևոր է նրանով, որ սովորեցնում է աշակերտին իւրաքանչիւր միտք, կամ տեղեկութիւն տեղաւորել նոյն կարգի ուրիշ մտքերի ու տեղեկութիւնների շարքում, որով գիտելիքներն ու մտքերը դառնում են կապակցուած, ամբողջական ու սլարգ:

ԿՐԿՆՈՂՈՒԹԵԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐ: Փոքր աշակերտներին հաղորդուած իւրաքանչիւր նոր գիտելիք պիտի իսկոյն և եթ կրկնել տալ և նոյնիսկ՝ մի քանի անգամ, որպէսզի թոյլերն էլ կարողանան զոհացուցիչ պատասխանել: Յետոյ, դասը վերջացնելիս պէտք է ամբողջովին կրկնել տալ, որպէսզի աւանդուածը կապակցուած իւրացնեն. սա ամենալաւ միջոցն է երեխայի առաջագիմութեան համար: Նոր դաս բացատրելիս՝ պէտք է կրկնել հինն էլ, որը նորի հետ կապ ունի: Բացի գրանից, գիտութեան ճիւղերի վերաբերմամբ աւանդածի համառօտ կրկնողութիւն պիտի անել. իսկ գիտութեան ամբողջ ընթացքը վերջացնելիս՝

պէտք է կատարել նոր կրկնողութիւն, թէ-
կուզ քննութիւններ էլ չլինին. այլապէս ա-
շակերտը երբէք չի ունենալ ամբողջական,
կապակցուած ու պարզորոշ գիտելիքներ. Ամ-
բողջ դասընթացը, կամ նրա խոշոր հատ-
ւածները կրկնել տալիս՝ գիտելիքների ամբող-
ջացման համար՝ շատ օգտակար է տալ երե-
խաներին կրկնելիք ամբողջ նիւթի պարզ, ո-
րոշ և կարգաւորուած վերնագիրներ, ուրիշ
խօսքով՝ կոնսպեկսներ: Որպէսզի կրկնողու-
թիւնները շատ չձանձրացնեն և միևնոյն
ժամանակ գիտելիքները յիշողութեան մէջ
աւելի լաւ ամրապնդուեն, կարելի է կրկնել
տալիս անցած նիւթից նոր կոմբինացիաներ
անել:

ՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆՆԵՐ. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ
ԴՐԱՆՑ ՄԱՍԻՆ. Վարժութիւնները վերաբե-
րում են այն բանին, որը ուսուցիչը ցոյց է
սուել աշակերտներին, և գործադրութիւնն
են այն գործողութիւնների, որոնք անհրա-
ժեշտ են գիտելիքները կանոնաւորապէս իւ-
րացնելու համար: Գործողութիւնները գի-
տելիքներին համաձայնեցնելը կոչւում է հրմ-
սութիւն: Գիտելիքներ ձեռք բերելու հա-
մար պիտի ուշադիր լինել ուսուցչի ասած-
ներին, անգիր անել ու կրկնել, իսկ հմտու-

թիւն ձեռք բերելու համար՝ պիտի կատարել
վարժութիւններ: Հետեւաբար վարժութիւնն
էլ կրկնողութիւն է, բայց ոչ թէ գիտելիքի,
այլ հմտութեան:

ՎԱՐԺՈՒԹԻՒՆՆԵՐ ՆԱԽՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ.
Նախնական դպրոցը գլխաւորապէս հմտու-
թիւններ ձեռք բերելու վայր է. երեխանե-
րը դպրոցում ձեռք պիտի բերեն ուղիղ խօ-
սելու, կարդալու, հաշուելու, գրելու, զծա-
գրելու, կամ նկարելու և երգելու հմտութիւն:
Այս բոլոր հմտութիւնները կարելի է ձեռք
բերել վարժութիւններով: Նրա համար էլ
նախնական դպրոցում անհրաժեշտ են մշտա-
կան վարժութիւններ, որոնք պիտի լինին ու-
սուցչի օրինակելի գործողութիւնների, կամ
առաջարկած օրինակների վերաբառութիւ-
նը: Ամեն մի գործողութիւն պիտի կրկնել
մի քանի անգամ. ստէպ աշակերտի համար
պիտի կարգաւ, գրել, նկարել և այլն: Բայց
վարժութիւնների նշանակութիւնը միայն քա-
նակի մէջ չէ, այլ և՛ որակի: Աշակերտը ու-
շադրութեամբ պիտի հետևէ, որ վարժու-
թիւնների միջոցին իր գործողութիւնները
համապատասխանեն օրինակին, այլապէս նա
վարժութիւններով ձեռք կը բերէ վատ սովո-
րոյթներ: Աշակերտը վարժութիւնները պիտի

շարունակէ այնքան, մինչև որ կորոզանայ գործողութիւնը կտրտարել ամենայն դիւրութեամբ ու ազատօրէն. մինչև որ գործողութիւնը կատարուէ, համարեալ թէ, ինքն իրան, տառնց մեր դիտութեան, ըստ միևնոյն ժամանակ կտրտարեալպէս համաձայն իւր տիպարին (օրինակին):

Աշակերտներին որևէ գործողութեան մէջ կատարելագործելու համար՝ անհրաժեշտ է ուսուցչի մշտական օգնութիւնը: Նա ուղղորդութեամբ պիտի դիտէ աշակերտների գործողութիւնները, զգուշութեամբ պիտի ուղղէ նրանց թերութիւններն ու յիշատակները, պիտի ցոյց տայ թերութիւնների պատճառները, նորից պիտի վրկնէ գործողութիւնները և ցոյց տայ տիպարները: Միայն ուսուցչի այսպիսի ուղղորդի և անդրդուէի վերաբերմունքի շնորհիւ՝ գործողութիւնները կը հասնեն իրանց նպատակին:

4) ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ԴՐԱՆՑ ՄԱՍԻՆ: Սովորաբար խնդիր կոչուում են այն աշխատանքները, որոնք տրուում են աշակերտներին, որպէսզի գործադրեն ձեռք բերած գիտելիքներն ու հմտութիւնները՝ այն նպատակով, որ կեանքի պահանջներին համեմատ սո-

վորեն գործադրել ու զարգացնել իրանց գիտելիքները:

ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆԸ. Խնդիրները շատ մեծ նշանակութիւն ունին թէ ուսուցչի, թէ աշակերտների համար: Ուսուցչի խնդիրների միջոցով հնարաւորութիւն կ'ունենայ որոշելու աշակերտների գիտելիքների ու հմտութեան չափն ու յատկութիւնը. նա կը կարողանայ դրանցով զանազանաւորել ու կենդանացնել ուսուցումը և զբաղեցնել միաժամանակ բոլոր աշակերտներին. տան համար տրուած խնդիրների միջոցով ուսուցիչը դպրոցական ուսման կարճ միջոցը երկարացնում է և ամրապնդում է դպրոցի ու ընտանիքի կապը: Խնդիրները ամրապնդում են ձեռք բերուած գիտելիքները, վարժեցնում են աշակերտին ինքնազարգացման, սրբ այնքան անհրաժեշտ է դպրոցը թողնելու ց յետոյ:

ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ. Խնդիրները կարող են լինել բանաւոր, կամ գրաւոր, դասաւանդական, կամ տնային: Դասաւանդական բանաւոր ու գրաւոր խնդիրներ պիտի առաջարկել շատ լաճախ: Մինչև որ երեխաները չսովորեն մի օրէնք գործադրել բոլոր խնդիրները:

րի մէջ, չի կարելի թուաբանական, կամ քերականական կանոնները իւրացուած համարել: Դասարանում բանաւոր ու գրաւոր խնդիրները կարելի է տանել զուգընթաց. բանաւոր խնդիրները պէտք է աւելի առաջ տալ, որովհետեւ աւելի պարզ ու հեշտ են լինում: Ինչ վերաբերում է տնային խնդիրներին, պէտք է ասել, որ շատ ցանկալի են: Բացի այն որ երկարացնում են ուսումնական զբաղումների միջոցը, դրանք սովորեցնում են նաեւ երեխաներին ուշադիր լինել դպրոցի վերաբերմամբ, ստիպում են նրան դպրոցից դուրս էլ յիշել դպրոցի պահանջները. դրա հետ միասին բնութանքն էլ վարժուում է յարգել դպրոցի պահանջները: Բայց քանի որ նախնական դպրոցում սովորողների տնական սարք ու կարգն և կեանքի պայմանները յաճախ բնաւ յարմարութիւն չեն ներկայացնում ուսումնական զբաղումների համար, դրա համար էլ տնային անպիտի խնդիրներ պիտի տալ և միայն այն ժամանակ, ուղիւսիք և երբ աշակերտները կը կարողանան տանը կատարել:

ՊԱՆՈՍՏՆԵՐ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՆԿԱՏՄԱՄԲ. Տըրւելիք խնդիրները պիտի գոհացնեն նոյն պահանջները, ինչ որ ուսուցչի հարցերը: 1) Խնդիրը պիտի լինի պարզ՝ լեզուով և որո՞

բովանդակութեամբ: 2) Խնդիրը պիտի համապատասխանէ աշակերտների միջին ոյժերին, այսինքն՝ ոչ շատ դիւրին, ոչ էլ շատ դժւար պիտի լինի. պիտի համապատասխանէ նաեւ այն ժամանակամիջոցին, որ տրուած է խնդիրը վճռելու համար, թէ չէ խնդիրը կարող է թերաւարտ մնալ, և աշխատանքը կը կորցնէ իւր արժէքը, իսկ գործը ձգձգելը արդէն անկարգութեան նախագուռն է: 3) Խնդիրը պիտի վճռուի ինքնուրոյնաբար (այլապէս կը կորցնէ իւր նշանակութիւնը), բարեխիղճ կերպով ու կանոնաւոր՝ թէ արտաքին, թէ ներքին կողմից:

ԽՆԴԻՐՆԵՐ ՈՒՂՂՆԵԼԸ. Աշակերտի ներկայացրած խնդիրները ուսուցիչը պիտի ուղղէ ուշադրութեամբ՝ դիտել տալով աշակերտին սխալները: Պէտք է ստուգել նաեւ, թէ արդեօք ճիշտ վճռուած խնդիրները գիտակցաբար և ինքնուրոյնաբար են վճռուած: Եթէ ուսուցիչը անփութ է վերաբերւում դէպի խնդիրները, բոլոր սխալները չի ուղղում, դրանից, նախ՝ սխալները կարող են ամրանալ աշակերտների գիտակցութեան մէջ. երկրորդ՝ ուսուցչի անփութութիւնը աշակերտներին էլ կը տրամադրէ նոյնպէս լինել:

ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿԱՐԳԱՊԱՀՈՒԹԻՒՆ

ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ԿԱՐԳԱՊԱՀՈՒԹԵԱՆ
ՄԱՍԻՆ ԵՒ ՆՐԱ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆԸ: Դպրոցա-
կան կարգապահութիւնն ասելով ընդհանրա-
պէս հասկացուում է դպրոցի արտաքին կարգ
ու կանոնը՝ աշակերտների տեղի, զբաղում-
ների ժամանակի, վարքի, զգեստի վայելչու-
թեան ու մաքրութեան, քաղաքավարական
ձևերի և ուրիշ բաների նկատմամբ. այլև բո-
լոր այն միջոցները, որոնցով պահպանուում է
ընդունուած կարգ ու կանոնը:

Բայց խելացի կարգապահութեան (դիս-
ցիպլինայի) էութիւնը միայն արտաքին կարգ
ու կանոնի մէջ չէ կայանում: «Դիսցիպլինա»
ստուգաբանական առումով (լատինական ար-
մատից) նշանակում է ուսմունք, որը նպատակ
ունի սանին վարժեցնել խելացի ու կանոնա-
ւոր կեանքի: Իսկ քանի որ երեխաները իրանց
գործունէութեան մէջ ղեկավարուում են զըլ-
խաւորապէս պատահական, երբեմն անմիտ
մղումներով, դրա համար էլ ակնյայտ է, որ
անհրաժեշտ է արտաքին մի միտք, որ նոցա
գործողութիւնները կանոնաւորէ, ղեկավարէ
նրանց, և դրա հետ միասին ստեղծէ լաւա-
գոյն միջոցներ, որոնք նպաստեն այս կանոն-

ների կատարմանը: Այսպիսի դիսցիպլինան,
ակնյայտ է, անհրաժեշտ է իւրաքանչիւր սա-
նի համար:

Դիսցիպլինան աւելի ևս անհրաժեշտ է
դպրոցում, ուր հաւաքուում են տարբեր տա-
րիքի, զանազան բնաւորութեան և տարբեր
պարաստութեամբ ու ընտանեկան դաստիա-
րակութեամբ երեխաներ: Հարկաւոր են ար-
տաքին կանոններ՝ ներդաշնակելու համար ե-
րեխաների ձգտումները, որպէսզի մէկի ցան-
կութիւնները չխանգարեն միւսների զբաղում-
ները: «Երեխաները երբեմն չեն էլ հասկա-
նում, ինչպէս իրաւամբ նկատում է մի ման-
կավարժ (Ելնիցկի), որ իրանց այս կամ այն
գործողութիւնը վատ է, որ դրանով խան-
գարում են դասարանի կարգն ու դասի ըն-
թացքը: Այսպէս, օրինակ՝ պատահում է որ
դպրոց նոր մտած երեխան դասի ժամանակ
առանց որևէ չարամտութեան հարցնում է
միանգամայն տարբեր բանի մասին, որը լոն-
կարձ միտքն է ընկել: Հետևաբար, երեխա-
ները պիտի իմանան, որ ինչպէս և երբ ոյի-
տի մի բան անեն և ինչից պիտի խուսափեն.
ուրիշ խօսքով՝ անհրաժեշտ են դպրոցական
որոշ կանոնները:

ԴԻՍՑԻՊԼԻՆԱՅԻ ԲՆԱՅԱՐՄԱՌՈՒԹԻՒՆԸ:
Որպէսզի դիսցիպլինան երեխաների համար
դառնայ բարոյական ղեկավարութիւն, պիտի
լինի բնայարմար ու անբռնադբօս: Այսպէս,
օր՝ անբնական է պահանջել, որ փոքր երե-
խաները ամբողջ մի ժամ անգործ նստեն դա-
սարանում. անբնական է ու ոչ ցանկալի, որ
դասամիջոցին հանդարտ նստեն, կամ միայն
քայլեն բազում և այլն: Այսպիսի դիսցիպլի-
նան՝ խիստ միջոցների հետ միասին՝ կը ճնշէ
սանի անձնաւորութիւնն ու կամքը, կամ կը
հարկադրէ նրան խաբել, կամ խորամանկու-
թիւն անել, որպէսզի միջոցներ գտնէ ուսուց-
չին խաբելու և դիսցիպլինայի կանոնները
անտեսելու: Դիսցիպլինան, ինչպէս նաև ու-
սուցման ու դաստիարակութեան ամեն մի մի-
ջոց, պիտի համապատասխանէ երեխաների
բնութեանը և հեռացնելով վնասակարը՝ կա-
նոնաւոր ընթացք ու օրինական գոհացում
պիտի տայ նրանց բնական ցանկութիւններին
ու պէտքերին և նպաստէ նրանց զարգաց-
մանն ու կատարելագործմանը: Այսպէս, օր՝
երեխաները զբաղումի միակերպութիւնից շու-
տով յոգնում, անուշադիր են դառնում և չա-
րութիւններով կարգը խանգարում են. օր-
պէսզի այս բանը տեղի չունենայ պէտք է

զանազանաւորել զբաղումները, հանգստանա-
լու միջոց տալ (դասամիջոց) և այլն: Երեխա-
ները ֆիզիքական շարժողութեան մեծ պա-
հանջ ունին. այդ պատճառով է, որ նրանք
դասամիջոցներին շատ են վազվզում ու կըռ-
ւում. երեխաներին այդպիսի անկարգութիւն-
ներից հեռու պահելու համար՝ հարկաւոր են
կանոնաւոր խաղեր և այլն: Այսպիսի բնա-
յարմար դիսցիպլինան ոչ թէ կը ճնշէ, այլ
կանոնաւորապէս կը զարգացնէ երեխաներին:

ԴԻՍՑԻՊԼԻՆԱՆ ՊԵՆԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐ, ԴԻՍ-
ցիպլինա մտցնելու և պահպանելու միջոցնե-
րից են հետևեալները:

1) Վարժեցնել երեխաներին դպրոցա-
կան կարգերին ու բարի վարքի՝ պատուե-
րեի ու արգելումների միջոցով: Այս բա-
ներին վարժուելը պիտի սկսուի զպրոցա-
կան կեանքի առաջին քայլերից. ուսուցի-
չը հէնց սկզբից պիտի հասկացնէ նրանց զբա-
ղողական կանոնները: Ի հարկէ, սա չէ նշա-
նակում, որ ուսուցիչը միանգամից պիտի սո-
վորեցնէ բոլոր կարգապահական կանոնները,
կամ զրէ ու կախէ պատից. նա կարող է հա-
ղորդել այս կանոնները պէտք եղած չափով
և հանգամանքների պահանջին համաձայն.
այդպիսով երեխաները աւելի լաւ կ'ըմբռնեն

ու միտքները կը պահեն: Օր՝ սկզբում երբ երեխաները դպրոց են գալիս, պէտք է ցոյց տալ նրանց թէ ո՛ւր պիտի կախեն զգեստները, ո՛րտեղ նստեն, զրքերն ո՛ւր դնեն և այլն: Երբ դասը ոկսուեց, ուսուցիչը պիտի ասէ երեխաներին՝ թէ ինչպէս նստեն ու ի՛նչ տնեն. դասը վերջանալիս՝ ուսուցիչը երեխաներին պիտի պատուիրէ՝ թէ ինչպէս պահեն իրանց դասամիջոցին: Երբ դասերը վերջացան, և երեխաները պիտի գնան տուն, ուսուցիչը պիտի ցուցմունքներ տայ՝ թէ ինչպէս պիտի պահեն իրանց: Կանոններ տալուց յետոյ՝ ուսուցիչը խիստ պիտի հետևէ, որ այս կանոնները ամենքը ու միշտ պահպանեն. նա պէտք է խստապահանջ լինի և չթուլանայ կանոնապահութեան գործում: Միայն այսպիսով դիսցիպլինան կը լինի իսկական դիսցիպլինա և ցանկալի արդիւնք կը տայ: Դիսցիպլինայի կանոնները կամաց-կամաց կը դառնան սովորութիւն և մանկական բնութեան պահանջ: Եթէ այսօր ուսուցիչը տալիս է կանոններ, իսկ վաղը անտարբեր նայում է դրանց խախտումին — նա ոչ մի արդիւնք չի կարող ստանալ. դպրոցում առաջ կը գան կարգեր, որոնք բնաւ նման չեն լինիլ իր ուղածներին և նա ստիպուած պիտի

լինի կամ անընդհատ մաքառել, կամ համակերպուել իրանից անկախ առաջացած պայմաններին ու կարգերին: «Նոքա, որ մեղմ դիսցիպլինայի կողմնակից են, ասում է մի մանկավարժ (Իւրկեվիչ), նոյնպէս հակասում են իրանց, ճիշտ այնպէս, ինչպէս որ ուղեն այնպիսի ջուր, որ խոնաւ չլինի: Կամ չպիտի լինին կանոններ, կամ եթէ կան, պիտի անպայման պահպանուին. այստեղ չի կարող լինել ոչ միջին ճանապարհ, ոչ աստիճանաւորութիւն:

2) Դիսցիպլինա հաստատելու ու պահելու երկրորդ կարեւոր միջոցն է ուսուցչի օրինակը: Երեխաները դիւրութեամբ ընդօրինակող են, և ինչպէս ուսուցիչն է իրան պահում, այնպէս էլ նրանք իրանց կը պահեն: Միւս կողմից այն ուսուցիչը, որ խըստիւ պահպանում է բոլոր կարգապահական կանոնները, իր օրինակով ներշնչում է երեխաներին, որ դիսցիպլինան ուսուցչի քմահաճոյքը չէ, այլ բարձր մի օրէնք, որին հաւատարմապէս ենթարկուում է նաև ուսուցիչը:

3) Դպրոցական դիսցիպլինայի երրորդ միջոցն է զբաղումների աւելուծութիւնն ու շահեկանութիւնը: Թէպէտ դիսցիպլինան է անհրաժեշտ ուսուցման համար, բայց լու

ուսուցումն էլ ծառայում է իբրև միջոց դիսցիպլինայի համար: «Զբաղումների կենդանութեան ու շահեկանութեան բացակայութիւնից և դպրոցական ձանձրոյթից են առաջանում մանկական շատ անկարգութիւններ ու նոյնիսկ ախտեր՝ չարութիւն, ծուլութիւն, քմահաճոյք, զգուանք դէպի ուսումը, խորամանկութիւն, կեղծաւորութիւն, խաբէբայութիւն և այլն, — ասում է Ուշինսկին: Ոչնչացրէ՛ք դպրոցական ձանձրոյթը՝ և այն բոլորը, որ յուսահատեցնում է ուսուցչին և թունաւորում դպրոցի խաղաղ ընթացքը, կ'անէանայ ինքնին»:

4) Վերջապէս, դպրոցական դիսցիպլինան պահպանելու չորրորդ միջոցն են պարգեւներն ու պատիժները: Պարգեւներն ու պատիժները՝ կոպիտ, նիւթական իմաստով, ինչպէս ընթռնում էր հին դպրոցը, այժմ մերժոււմ են միանգամայն: Պարգեւներն ու պատիժները փոխարինւում են ուրիշ, աւելի մանկավարժական ու հումանիտար¹ միջոցներով, որոնք թէև նոյն անուններով են կոչւում, բայց արհեստական միջոցներ չեն, այլ աւելի շուտ աշակերտների վարմունքների բնական հետևանքները:

¹ Մարդոգուտ:

ՊԱՐԳԵՒՆԵՐ¹. ԴՐԱՆՑ ԹԱՏԿՈՒԹԻՒՆՆԵՐԸ, ՏԵՍԱԿՆԵՐՆ ՈՒ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹԻՒՆԸ: Պարգեւները աշակերտներին խրախուսելու և եռանդով աշխատել տալու միջոցներն են: Պարգևը պիտի լինի՝ ա) արդարացի, այսինքն պիտի համապատասխանէ արածին, և բ) բնական, այսինքն պիտի բղխէ արածից: Սրանից պարզ է, որ պէտք չէ պարգև տալ, երբ չկայ երախտիքի արժանի մի դորձ — օրինակ՝ բնածին լաւ յիշողութեան, կամ պատահաբար տրուած յաջող պատասխանի համար: Աննպատակալարմար ու աւելորդ են նաև այն պարգևները, որոնք չեն բղխում արածից — օր.՝ քաղցրեղէն, կամ ընծաներ՝ դասը լաւ սովորած լինելու համար. հակառակ դէպքում երեխաները կը սովորեն ամեն ինչ հաշուով անել՝ սպասելով արտաքին մի վայելում, և կը խուսափեն այն ամենից, որոնք այս վայելքները չունին: Թոյլատրելի ու անվտանգ պարգեւներ կարելի է համարել՝ ա) գոհունակութիւն արտայայտելը, հաւանութիւնը, գովասանքը՝ իբրև բնական գնահատութիւն ուսուցչի կողմից երեխայի աշխատանքի համար. բ) բարեմիտ ու ճշտապահ աշակերտին դասաբանական որևէ պարտականութիւն յանձնելը՝

¹ Վարձատրում:

իբրեւ հաւաստիք ուսուցչի կողմից դէպի աշակերտի ոյժերն աւ վարքը (Գ) մի քանի բաւականութիւններ պատճառելը, որոնք նրա արածից են բղխում. որ, թոյլ տալ, որ զբօսնէ, երբ նա արդէն դաւը լաւ աղօթել է. ապա նրան կարդալու գիրք, երբ նա իր պարտականութիւնը ճշտիւ կատարել է և ազատ ժամանակ ունի և այլն: Այսպիսի պարգեւները (վարձատրումները)՝ իբրեւ երեխաների արարքների բնական հետեւանքներ, ի հարկէ, անվնաս են. դոքա հասկանալի են երեխաների համար էլ և առաջ չեն բերիլ մեծամտութիւն միջանիսի և նախանձ միւսների մէջ. դոքա նոյնիսկ օգտակար են, որովհետեւ համոզում են աշակերտներին, որ բոլոր արարքները ուսուցչի աչքում նոյն արժէքը չունին. և այդ համոզումը նրանց մէջ առաջ է բերում մրցում: Բայց այսպիսի պարգեւներն էլ ուսուցիչը պէտք չէ յաճախ գործածէ, այլապէս երեխան կը դալ այն համոզման, որ կատարած իւրաքանչիւր գործի համար պարգեւ պիտի ստանայ:

ՊԱՏԻՃՆԵՐ. Յանկալի է, որ դպրոցում պատիժներ բնաւ չլինին: Բայց քանի որ դըպրոցը ներքին ամենաբարեխաղող պայմաններում լինելիս անգամ հնարաւոր են վատ ա-

րարքներ, մանուկների կողմից՝ նոցա չար, կոտ թոյլ կամքի պատճառով, գրտ համար էլ հորկաւոր են յատուկ միջոցներ — պատիժներ: ՊԱՏԻՃՆԵՐԸ. ԳՈՐԾԱԴՐՆԵԼՈՒ ԿԱՆՈՆՆԵՐ. Պատիժներ գործադրելիս պիտի ղեկավարուել հետեւեալ կանոններով. 1) Պատիժը՝ իբրեւ մանկավարժական միջոց, ի նկատի պիտի ունենայ ոչ թէ վրէժխնդրութիւն, այլ ուղղում: Դրա համար էլ դպրոցում երբէք չպիտի թողատրել այնպիսի պատիժներ, որոնք երեխաներին ոգեկան, կամ ֆիզիքական վնաս կը պատճառեն: Այսպէս, վճռականապէս անթոյլատրելի են բոլոր մարմնական պատիժները: Այս պատիժները վնասակար են բարոյական տեսակէտից՝ դրանք տոտրացնում են աշակերտին և նրա մէջ վտի առաջացնելով՝ միանգամայն ոչնչացնում են դէպի ուսուցչին ունենալիք լաւ լարութիւնը՝ սէրն ու վստահութիւնը, և դարձնում են երեխային ծոծկամիտ ու խարդախ: Դրանք վնասակար են և ֆիզիքական տեսակէտից: Օր.՝ գլխի խփելը երբեմն առաջացնում է բթամտութիւն. ծուկ չոքելը առաջացնում է փորի ու կողերի մկանների խիստ լարուածութիւն, որը կարող է շատ վատ ազդեցութիւն ունենալ թուլակազմ երեխաների վրայ:

երկար ժամանակ ուսի կանգնելը
բերէ երեխայի ողնաւարի ծռում, որովհետեւ
երեխայի ոսկրները դեռ լաւ տմրապնդուած
չեն: Պատիժները պիտի համապատասխանեն
յանցանքին և ուղղիչ լինին: Թր.՝ երբ աշա-
կերտը դասարանում շատ է խօսում ու խան-
դարում ընկերին, պէտք է նրան հեռացնել
ու նստեցնել մի առանձին նստարանի վրայ:
այդպիսով նա հնարաւորութիւն չի ունենալ
շատախօսելու. անկարգութիւն անողին պիտի
կանգնեցնել պատի մօտ, բայց 10 րոպէից ոչ
աւելի. այն աշակերտը, որ դասերը կանոնա-
ւորապէս չի պատրաստել, դասերից յետոյ
պիտի մնայ դասարանում՝ ուսուցչի հսկողու-
թեամբ դասերը պատրաստելու. ուսուցչիչ
պիտի ուշադիր լինի, որ այս պատժից ֆիզի-
քական վնաս չառաջանայ: Թր.՝ կէս ժամից
աւելի չպիտի պահել, որ երեխան քաղցից
չնեղուէ: Չպիտի բարձրացնել շաբաթական
զբաղումների այն նորման, որը սահմանուած
է առողջաբանների կողմից՝ 8—9 տարեկան
երեխաների համար՝ 20 ժամ. 10—11 տա-
րեկանների համար՝ 24 ժամ: Աերջապէս, ա-
շակերտը պիտի լինի միշտ օգուտէ տ դասարա-
նում: Բացի այն որ պատիժների մէջ չպի-
տի լինի վրէժխնդրական տարր, չպիտի լինի

նաև ծաղր. չարախնդութիւն, կամ բարկու-
թիւն. սուք ոչ թէ ուղղում են աշակերտին,
այլ վախեցնում են ու ստորացնում:
2) Աերջապէս, պատիժը պիտի լինի ար-
դարացի: Ուշադրութեան պիտի առնել չա-
րակամութիւնը, կամ դիտաւորեալ անուշա-
դրութիւնը, և ոչ թէ պատահական սխալն
ու անզգուշութիւնը: Այս պատճառով, նախ
քան պատիժը գործադրելը՝ պէտք է պարզել
երեխայի յանցանքը, իմանալ անկանոն արար-
քի պատճառները:
3) Պատիժները պիտի լինին աստիճանա-
կան. երբ թեթեւ պատիժն էլ կարող է օգ-
նել, երբէք պէտք չէ գործադրել խիստը: Ե-
րեխաները շատ զգայուն են, և եթէ նրանք
ուսուցչի կոպտութիւններից չեն վշացել, ա-
մենափոքր պատիժներն իրի, նոյնիսկ ուսուց-
չի սոսկ ռոն վերաբերմունքը, նրանց հա-
մար խիստ զգալի են: Ուսուցչիչ անտեղի
սպառնալիքներ էլ երբէք չպիտի կարգայ: Յա-
ճախալի սպառնալիքները, որոնք ծուլութեան
կամ անկարողութեան պատճառով չեն գոր-
ծադրուում, ոչ միայն դրդում են երեխային
բանի տեղ չդնել ուսուցչի սպառնալիքները,
այլև չհաւատալ ընդհանրապէս նրա խօսքերին:

ՊԱՏԺԻ ՏԵ ՍԱԿՆԵՐԸ: Օգտուելով լիշտ զանոններէ՝ ուսուցիչը կարող է գործադրել հետեւեալ պատիժները. 1) խիստ հալեացք, եթէ աշակերտը յօրանջում է, ցրուած է, կամ չի լսում: 2) քերել նկատողութիւն: 3) յանդիմանութիւն՝ առանձին, կամ ամբողջ դասարանի ներկայութեամբ՝ նախ՝ յանցանքի մեծութեանը: 4) հետացնել չառանձնի առակերտին ընկերներից, նոտեցնել առանձին կարճ միջոց տեղում, կամ պատի մօտ կանգնեցնել, արգելել խաղերին մասնակցել, դասերից լետոյ դասարանում պահել և այլն: 5) Վերջապէս, անուղղայ և անաւան աշակերտները, որոնք վատ ազդեցութիւն էլ ունին ընկերների վրայ, պիտի արձակուեն դրացից: Բայց այս վերջին միջոցին պիտի դիմել միայն ծայրայեղ դէպքերում, երբ ուսուցիչը ամեն ձևով աշխատել է ուղղել, և ոչ մի կերպ չի յաջողուել:

Դ. ԴՊՐՈՑ

(Դպրոցագիտութիւն)

ԴՊՐՈՑԻ ԱՐՏԱՔԻՆ ՈՒ ՆԵՐՔԻՆ ԿԱՆՈՆԱԼՈՐ ԿԱԶՄԱԿԵՐԱԿՈՒԹԵԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹԻՒՆԸ: Դպրոցը կանոնաւոր կազմակերպուած պիտի լինի թէ արտաքուստ և թէ ներքուստ: Սա անհրաժեշտ է, նախ՝ ուսուցման ու բարոյական դաստիարակութեան յաջողութեան համար. ամեն մի գործի համար անհրաժեշտ են որոշ դիւրութիւններ: Երկրորդ՝ Դպրոցի կանոնաւոր կազմակերպութիւնը կարեւոր է աշակերտների ֆիզիքական առողջութիւնը պահպանելու և նոցա մէջ մաքուր ու առողջ կենցաղի սովորութիւն առաջ բերելու համար. իսկ այդպիսի սովորութիւն կ'առաջանայ միայն այն ժամանակ, երբ Դպրոցն էլ ամեն կողմից առողջապահիկ պայմաններում կը լինի: Այս պատճառով, դիդակտիկան պիտի տայ հիմնական զեկաժարող ցուցմունքներ Դպրոցի ներքին ու արտաքին կազմակերպութեան վերաբերմամբ:

ԴՊՐՈՑԻ ԱՐՏԱՔԻՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹԻՒՆԸ

ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹԻՒՆ ԴՊՐՈՑԻ ԱՐՏԱՔԻՆ ԿԱԶ-
ՄԱԿԵՐՊՈՒԹԵԱՆ ՄԱՍԻՆ ԵՒ ՍՐԱ ՄԱՍԻՆ ԵՂԱԾ
ՏԵՂԵԿՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹԻՒՆԸ ՈՒ-
ՍՈՒՑՁԻ ՀԱՄԱՐ: Դպրոցի արտաքին կազմա-
կերպութիւնն ասելով հասկանում ենք դըպ-
րոցի արտաքին կողմի կարգաւորումը— դըպ-
րոցական շէնքի, կահաւորութեան, դասական
պիտոյքների և այլն:

Ուսուցիչը կոչուած է դպրոց կառուցո-
ղի դեր կատարելու. բայց յաճախ հասարա-
կութիւնը դպրոց կառուցանելիս խորհուրդ է
հարցնում ուսուցչից, թէ ինչպէս պէտք է
կառուցանել, կամ բարեփոխել: Միւս կողմից,
եթէ ուսուցիչը չբարեփոխել էլ դպրոցը, այ-
նուամենայնիւ շատ բան կարող է անել օգի
մաքրութեան, կանոնաւոր լուսաւորման նը-
կատմամբ և այլն: Դրա համար էլ ուսուցիչը
պիտի իմանայ դպրոցի արտաքին կազմակեր-
պութեանը վերաբերող գլխաւոր գիտելիքները:

ԴՊՐՈՑԻ ՏԵՂԵԿ: Առողջապահական պա-
հանջներին համեմատ՝ դպրոցը պիտի գտնուի
չոր ու բարձր տեղում՝ հնարաւորին չափ,
հեռու բնակավայրերից: Շէնքի տակի հողի
շերտը պիտի լինի չոր ու ամուր: Միայն այս

պայմաններում դպրոցը շրջապատուած կը լի-
նի մաքուր օդով՝ ազատ վարակիչ փտութիւն-
ների զազացումից: Կրթական ու բարոյական-
դաստիարակչական տեսակէտով ցանկալի է,
որ դպրոցի տեղը լինի խաղաղ, հեռու շու-
կայից, մեծ ու բանուկ փողոցներից, կառա-
վարական հաստատութիւններից, անկելանոց-
ներից և ուրիշ աղտոտիչ համախմբուելու
վայրերից:

ԴՊՐՈՑԻ ՇէնքԸ: Դպրոցական շէնքը այն-
պէս պիտի կառուցուած լինի, որ հողի խոնա-
ւութիւնն ու դրանով ծծուած օդը, որը ընդ-
հանրապէս փչացած է լինում, (ունի շատ ած-
խաթթոււտ, իսկ քիչ թթուածին), չթափան-
ցեն դպրոցի մէջ: Այս նպատակով շէնքի տակ
անպայման նկուղ պիտի շինել: Նկուղի տակի
հողը պէտք է մաքրել ամեն տեսակի կեղտո-
տութիւններից ու պատել կաւի, կամ, աւելի
լաւ է, կրի շերտով: Նկուղը միշտ մաքուր
ու չոր պիտի պահել, իսկ տաք եղանակին
պիտի օդաւետել:

ՅՍՏԱԿԱԳԻԾԸ: Դպրոցական շէնքի յատա-
կազիժը կախում ունի միջոցներից ու աշա-
կերտների թուից: Բայց պիտի հոգալ, որ դըպ-
րոցում լինին հետեւեալ սենեակները՝ դասա-

րանական սենեակ, միջանցք, կամ առանձին սենեակ վերնազգեստները պահելու համար, ուսուցչի բնակարան. վերջապէս, գիւղական դպրոցներին կից, ուր յաճախ երեխաներ են գալիս հեռուոր գիւղերից, ցանկալի է ունենալ 2 ննջասենեակ՝ գիշերող աշակերտներին ու աշակերտուհիներին համար, և դրանց մօտ մի խոհանոց: Դպրոցի բոլոր սենեակներն ու միջանցքը, հնարաւորին չափ, պիտի լինին տաք ու լուսաւոր. սառը սենեակները երեխաների ցրտառութեան պատճառ կարող են լինել, իսկ մութ սենեակներում կարող են առաջ գալ հրմշտկում, ջարդուածք, անդամների վնասում և այլն:

ԴՊՐՈՑԻ ԲՆԱԿԵԼԻ ՍԵՆԵԱԿՆԵՐԻ ԾԱԽԱԼԸ, մանաւանդ դասարանինը, ուր երեխաները անց են կացնում օրուայ մեծ մասը, պիտի համապատասխանէ աշակերտների թուին, որպէսզի երեխաները կարողանան շնչելու բաւականաչափ օդ ունենալ:

Մաքուր օդը անհրաժեշտ է մեր օրգանիզմին. ներշնչելիս օդից վերցնում ենք մեր օրգանիզմի համար անհրաժեշտ թթուածինը, իսկ արտաշնչում ենք անպէտք ածխաթթուութեամբ թթուածինը սակաւ, իսկ ածխաթթուութեամբ առատ լինելիս՝ առաջ են գալիս օրգանիզմի հիւանդոտ դրութիւններ—մորթի դժգունութիւն և թառամա-

ծութիւն, սակաւարիւնութիւն, աղիքների գործունէութեան խանգարում, ընդհանուր թուլութիւն. ածխաթթուութի չափազանց առատութիւնը առաջացնում է ուշադնացութիւն, նոյնիսկ մահ: Միջոցառում մէջ ընդհանրապէս կայ բաւականաչափ թթուածին (100-ից 20,81 մասը) և անվնաս չափով ածխաթթուութեամբ (100-ից 0,04 մասը), որովհետև մեր ծախսած թթուածինը փոխարինւում է ուրիշ պրոցեսների միջոցով (օր.՝ ծառերի կանաչ մասերի մէջ կատարուող պրոցեսներ), որոնք կլանում են ածխաթթուութեամբ և տալիս թթուածին: Բայց բնակիչի սննդակներում, ուր միջոցառում օդը քիչ է թափանցում, շնչառութիւնից թթուածնի քանակութիւնը կարող է զգալի կերպով պակասել, իսկ ածխաթթուութեամբ չափանալ: Այսպէս, տաճարամեայ մանուկը մէկ ժամուայ մէջ հանգիստ վիճակում արտաշնչում է $\frac{4}{5}$ վերջոյ ածխաթթութեամբ (մօտ $10\frac{1}{2}$ լիտր), իսկ երգելիս՝ մօտ $1\frac{1}{3}$ վերջոյ (16,7 լիտր): Եթէ տանք նրան շնչելու $\frac{1}{2}$ խորանարդ սաժէն օդ, կէս ժամից յետոյ ածխաթթութեամբ քանակութիւնը 3 անգամ աւելի չափ կը լինի միջոցառական օդի մէջ եղածից, իսկ մէկ ժամից յետոյ՝ 6 անգամ: Առողջաբանները հաստատում են, որ ածխաթթութեամբի միջին 2 $\frac{1}{2}$ անգամ չափանալը սովորական միջոցառական ածխաթթութեամբ չափից կարող է անվնաս համարուել առողջութեան համար (այսինքն օդի ծաւալի 0,001 մասը կազմելու չափ): Այս պատճառով, ի նկատի ունենալով հանդերձ, որ սննդակի օդը պատի, պատուհանների, դռների և ուրիշ անցքե-

րի արանքներով կիսով չափ դուրս է դալիս, և նրա իոխարէն սենեակ է մտնում մաքուր մըթնոլորտական օդ, պէտք է դիտենալ, որ տասնամեայ մէկ երեխային այնուամենայնիւ պէտք է ոչ պակաս քան $1\frac{1}{2}$ խորանարդ սաժէն օդ: Այսպիսով հեշտ է որոշել դասարանական և ուրիշ բնակելի սենեակների չափը:

Բնակելի սենեակներում, մանաւանդ դասարանում, իւրաքանչիւր երեխային պիտի հաշուել $1\frac{1}{2}$ խոր. սաժէն օդ, ծայրայեղ դէպքում՝ 10 խոր. արշին և դրա հետ միասին՝ ոչ պակաս քան 2 քառ. արշին յատակի մակարդակ:

ՕԴԱԻՆՏՈՒՄ (վենտիլեացիա): Քանի որ դասարանը նորմալ չափ ունենալիս էլ. օդը մի ժամից յետոյ բաւականաչափ կը փչանայ, դրա համար էլ ամեն դասից յետոյ պէտք է անպայման օդը փոխել: Օդը մաքրելու համար դասարանը պիտի ունենայ վենտիլեատորներ (օդ մաքրիչ):

Օդը լաւ մաքրում են նաև օդանոցները, մանաւանդ եթէ դրանցից սենեակում մի քանի հատ են և շինուած իր դէմուդէմ: Աւելի լաւ է շինել յետ ծալուող օդանոցներ, որոնք կողքերից ունին թիթեղեայ թևեր (Փրամոզա). սրանցով հուրտ օդը նախ բարձրանում է դէպի առաստաղը, ուր խառնուելով տաք օդին՝ ցած է իջնում բա-

ւական տաքացած: Այդպիսի օդանոցները կարելի է բանալ դասի ժամանակ էլ: Բացի օդանոցներից դասարանում պէտք են նաև ուրիշ վենտիլատորներ — վառարանում, առաստաղում, պատերի վերին կողմերում, որոնց միջոցով օդը միշտ մաքրւում է, նոյնիսկ երեխաները դասարանում եղած միջոցին:

ԴԱՍԱՐԱՆԻ ԼՈՒՍԱԻՈՐՈՒԹԻՒՆԸ: Թէ դասարանի, թէ միւս բնակելի սենեակների համար անհրաժեշտ է նաև լաւ լուսաւորութիւն: Դա անհրաժեշտ է նոյնիսկ օդի մաքրութեան տեսակէտից: Լոյսը ամենալաւ ախտահանիչ միջոցն է. այդ պատճառով լուսաւոր սենեակներում չեն կարող զարգանալ վրնասակար միակամուրձ¹, իսկ մութ սենեակներում՝ ընդհակառակը: Միւս կողմից, բաւականաչափ լոյս է հարկաւոր նաև երեխաների տեսողութիւնը անվնաս պահելու համար, որպէսզի նրանք ստիպուած չը լինին կարդալիս ու գրելիս տեսողութիւնը լարելու: Կանոնաւոր լուսաւորութեան համար անհրաժեշտ է, որ դասարանի պատուհանները դէպի արևակողմ՝ հարաւ, կամ հարաւ-արեւմուտք նայեն, բայց երբեք դէպի հիւսիս

¹ Օդի մէջ կողող վնասակար մանրէներ:

չպիտի նայեն: Լուսամուտները (ապակիները) մակերևոյթը 4 — 6 անգամ փոքր պիտի լինի յատակի մակերևոյթից: Պատուհանները պիտի շինուած լինին գրասեղաններից բարձր, որպէսզի սրանք չարգելեն լոյսի սզատ մուտքը: Սենեակը պիտի լուսաւորուի ձախ կողմից. այս դիրքով աշակերտը հեշտութեամբ ու առանց նեղուելու կարող է կարդալ ու գրել: Եթէ ձախակողմեան լուսաւորութիւնը բաւական չէ, թոյլատրելի է օգտուել յետևի կողմից ընկնող լուսաւորութիւնից, բայց երբէք առաջակողմից: Առաջակողմից ընկնող լոյսը խտղում է աչքերը, չի թողնում գրատախտակի վրայ գրածը լաւ տեսնել և խանգարում է գրութիւնն ու ընթերցումը: Լուսաւորութեան կանոնաւորութեան համար նշանակութիւն ունին նաև դասարանի ձևն ու պատերի գոյնը: Ամենայարմար ձևը դասարանի համար ուղղանկիւնն է, այնպէս որ երկարութիւնը (լուսամուտներով) պիտի համապատասխանէ լայնութեանը այնպէս, ինչպէս 4-ը 3-ին: Սյւ ձևը ունենալիս լուսաւորութիւնը ամեն կողմում հաւասար կը լինի: Դասարանի պատերը յարմար է ներկել որևէ պայծառ գոյնով, աւելի լաւ է՝ մոխրագոյն, որովհետև սա շուտով կեղտ չի վերցնում,

բայց ոչ երբէք մութ գոյնով, որը ահագին լոյս է կլանում: Դասարանում չպիտի լինի նաև շլացնող լուսաւորութիւն, որը վնասակար ազդեցութիւն է ունենում աչքերի վրայ. դրա համար էլ պայծառ եղանակին յետին պատուհաններից յարմար է վարդադրներ կախել:

ԴԵՍՍՐՍՆԻ ՁԵՌՈՒՑՈՒՄԸ. Սեն նշանակութիւն ունի դասարանի նորմալ բարեխառնութիւնը երեխաների առողջութեան և նոցա զբաղումների յաջողութեան համար. իսկ սա կախուած է վառարանների լաւ կազմութիւնից և ջեռուցման կանոնաւորութիւնից: Դպրոցում երկաթէ վառարաններ յարմար չէ դնել, որովհետև դրանք շատ ածխաթթւոտ են դուրս տալիս և անհաւասար են տաքացնում սենեակը: Ամենայարմարը հոլանդական վառարաններն են: Սենեակը լաւ տաքացնելու համար՝ վառարանը պիտի համապատասխանէ դասարանի մեծութեանը: Վառարանի՝ սենեակի կողմի պատի իւրաքանչիւր մէկ քառակուսի ոտնաչափը պիտի համապատասխանէ դասարանի ծուալի 3 — 6 խոր. սառէնին: Վառարանի անցքը պիտի դասարանի կողմից լինի. սա անհրաժեշտ է դասարանի օդը մաքրելու համար: Վառարանները պիտի

գիշերը վառել, որ մինչև առաւօտ ածխահոտն անցնէ, իսկ տաքութիւնը հաւաքուէ: Դասարանի նորմալ բարեխառնութիւնը պիտի համարել Ուէոմիւրի 12—15°: Այդ բարեխառնութեան մէջ երեխաները կարող են դասարանում նստել առանց վերնազգեստի, որը անհրաժեշտ է թէ զբաղումների կանոնաւորութեան համար (օր.՝ շատ անյարմար է մուշտակը հագին գրելը), թէ երեխաների առողջութեան համար (վերնազգեստը հագին դասարանում քրտնելով՝ դուրս կը գան ու կը մըսեն. քրտինքի ու զգեստի շոգիացումներից դասարանի օդն էլ է փչանում):

ԴՊՐՈՑԻ ՄԱՔՐՈՒԹԻԻՆԸ: Օդը մաքուր պահելու, երեխաների առողջութեան և նրանց կանոնաւորութեան ու մաքրասիրութեան վարժեցնելու համար՝ դպրոցը խիստ մաքուր պիտի պահել: Սրա համար ամեն օր լաւ պիտի աւելի դպրոցի բոլոր բնակելի սենեակները, մաքրել գրասենյակները, լուսամուտներն ու միւս առարկաները: Բացի ամեն օր աւելուց ու մաքրելուց՝ դռնէ շաբաթը մի անգամ պիտի լուանալ յատակը, փեղկերը և այլն: Իսկ վարակիչ հիւանդութիւններ լինելիս (օր.՝ կարմրուկ, գիֆտերիտ ևւն), դպրոցը անպայման պիտի փակուի:

սուլէմալի լուծոյթով ($3/2$ մօխալ մէկ վեդրոյ եռացրած ջրի հետ՝ խառնած նաև 2 մօխալ աղ), կամ կրային կաթով (3 ֆունտ հանգրած, կամ 6 ֆունտ այրած կիր մի վեդրոյ ջրի մէջ) սրսկել պատերը, լուալ գրասենյակները, փեղկերը և յատակը:

ՋՈՒՐ. Դպրոցի առողջապահական պայմանների շարքում մեծ տեղ է բռնում ջուրը: Անմաքուր ջրից մենք յաճախ դանազան հիւանդութիւններ ենք ստանում: Սրա համար էլ դպրոցի ջուրը պիտի լինի անպայման մաքուր. աւելի լաւ է խմելու համար երեխաներին տալ եռացրած ու զտած ջուր: Ջուրը մաքուր տեղ պիտի պահել ու ամեն օր փոխել: Արպէսզի երեխաները ջրամանի վերին մասից վերցնելով՝ ջուրը չպղտորեն, պէտք է ջրամանի համար ծածկոց շինել ու կողպել, իսկ ստորին կողմից դնել մէկ-երկու ծորակ: Ձմեռն ու ընդհանրապէս ցուրտ եղանակին ջրամանը պիտի դնել այնպիսի տեղ, ուր լինի մօտաւորապէս սովորական սենեակի բարեխառնութիւն. այլապէս սառ ջուր խմելով՝ երեխաները կարող են մըսել ու հիւանդանալ:

ՈՒՏՆԻԻՔ. Պէտք է ուշադրութիւն դարձ-

նել նաև երեխաների սննդառութեան վրայ: Երեխայի շարժումն ու աճող օրգանիզմը առանձնապէս կարիք ունի լաւ սնունդի: Այն ինչ դպրոցի աշակերտներէց շատերը կերակրուում են ցամաք հացով, որով նոքա չեն կարողանում անհրաժեշտ սնունդը ստանալ: Այս պատճառով յաճախ դպրոցի աշակերտները նիհարում, յոգնում են. սա ոչ միայն ֆիզիքականի վրայ է ներգործում, այլ նաև ուսուցման. այդպիսի երեխաները լինում են անուշադիր, տկարամիտ ու անկենդան: Աշակերտների սննդառութիւնը կանոնաւորելու համար՝ ուսուցիչը պիտի հոգայ դպրոցում տաք նախաճաշ պատրաստելու մասին, ի հարկէ, աշակերտների ծախսով: Այսպիսի նախաճաշը շատ ծախսեր չի պահանջիլ ու ծնողներն էլ չեն հակառակիլ. սրա համար հարկաւոր է միայն ուսուցչի նախաձեռնութիւնը: Այսպիսի նախաճաշ պէտք է մանաւանդ գիւղական դպրոցներում, ուր երեխաները քաղիս են յաճախ մի ամբողջ շաբաթով:

ԽԱՂԱՎՈՒ ԲԱԳ. Երեխաների ֆիզիքական զարգացման համար անհրաժեշտ է, որ երեխաները խաղան ազատ օդի մէջ: Խաղերի համար յարմար է ունենալ, հնարաւորին չափ, ընդարձակ մի բազ: Այսպիսի բազ լինելիս՝

ուսուցիչը հնարաւորութիւն կ'ունենայ դիւրութեամբ հետևելու մանկական խաղերին ու երբեմն էլ ղեկավարելու:

ՊԱՐՏԷՁ ՈՒ ԲԱՆՋԱՐԱՆՈՑ. Դպրոցին կից ցանկալի է ունենալ պարտէզ ու բանջարանոց: Պարտէզում ու բանջարանոցում աշխատելով՝ աշակերտները ոչ միայն ֆիզիքապէս ամրապնդւում են, այլև ձեռք են բերում գործնական գիտելիքներ. միևս կողմից էլ պարտէզն ու բանջարանոցը կը ծառայեն իբրև եկամուտի մի աղբիւր խղճուկ ուժիկ ստացող ուսուցչի համար:

ԴԱՍԱՐԱՆԻ ԿԱՀԱՆՈՐՈՒՄԸ. Դասարանի կահաւորումը պիտի լինի վայելուչ և համապատասխանէ դպրոցի կոչմանը:

ԿԱՐԱՍԻ. Իւրաքանչիւր դասարան պիտի ունենայ անհրաժեշտ կահ-կարասին՝ գրասեղաններ, ուսուցչական սեղան ու աթոռ, գրատախտակ և այլն:

ԳՐԱՍԵՂԱՆՆԵՐԻ. Գրասեղանների կանոնաւորութիւնը մեծ նշանակութիւն ունի երեխաների առողջութեան համար: Դպրոցական շատ հիւանդութիւններ, ինչպէս, օր՝ կարճատեսութիւնը, ողնաշարի ծռումները, ուսերի ու թիակների անկանոնութիւնը, շնչառական

դժուարութիւնն և այլն, զլիաւորապէս առաջ են գալիս վատ գրասեղանների ու նստարանների պատճառով: Գրասեղան-նստարան շինել տալիս՝ ուսուցիչը պիտի ղեկավարուէ այն ցուցմունքներով, որոնք տրուած են դպրոցական առողջապահութեան մէջ¹: Աւելի յարմար են երկու հոգու համար շինուած գրասեղանները, որպէսզի իւրաքանչիւր աշակերտ պէտք եղած ժամանակ կարողանայ ազատօրէն դուրս գալ տեղից ու կրկին նստել առանց միւսներին խանգարելու: Գրասեղանները այնպէս պիտի դասուորել, որ ազատ տարածութիւն մնայ երթեկուծեան համար: Գրասեղանների վրայ լոյսը պիտի ընկնէ ձախ կողմից, իսկ ծայրայեղ դէպքում միայն, այն էլ մասամբ, կարելի է նաև յետի կողմից, բայց երբէք՝ աջ կողմից, կամ առջևից:

Ուսուցչական սեղանն ու արժող անհրաժեշտ է տեղաւորել գրասեղանների տուրքում, որպէսզի ուսուցիչը կարողանայ բոլոր աշակերտներին լաւ տեսնել:

¹ Տպարանական անյարմարութիւնների պատճառով ստիպուած եղանք թողնել գրասեղանի ուրուագիծ-նկարն ու նրա բացատրութիւնը:

Դպրոցում այնքան գրասխալակ պիտի լինի, որքան դասարան կայ, որովհետև պատահում է, որ նոյն ժամին մի քանի դասարաններ զբաղուած են լինում գրաւոր աշխատանքով: Գրատախտակը պիտի ներկուած լինի սև գոյնով, բայց ոչ փայլուն: Մաքուր պահելու համար՝ գրատախտակները պիտի լուանալ քացախով և ամեն տարի նորից ներկել: Գրատախտակի մէկ երեսը կարելի է զրծաւոր անել (պէտք եղած ձևով), միւսը՝ առանց գծի: Գրատախտակների վրայ պիտի շինել տախտակալի տեղ, կամ ուղղակի մշտապէս ամրացնել տառակալը. սա անհրաժեշտ է գրեւորապէս ստորին բաժանմունքներում գրադիրութիւն սովորեցնելիս՝ շարժական տառեր շարելու համար: Գրատախտակի վրայ լոյսը պիտի ընկնէ կողքից:

ԴԱՍԱԿԱՆ ՊԻՏՈՅՔՆԵՐ, Ամեն դպրոց պիտի ունենայ դասական բոլոր անհրաժեշտ պետութիւնները: Դրանց թուին են պատկանում սրբազան պատմութեան, աշխարհագրութեան, բնապատմական նկարները ևլն: Շատ օգտակար է ունենալ պատմական նկարներ (պատմական յօդուածներ կարգալիս օգտուելու համար), զանազան վայրերի նկարներ (աշխարհագրական յօդուածներ կարգալու համար)

և այլն: Պէտք է լինին նաև զանազան չափեր (սաժէն, արշին և ին): Եթէ միջոցներ կան, ցանկալի է ձեռք բերել դասարանական համրիչ, որը յարմարութիւն ունենայ ցոյց տալու ամբողջի մասերի բաժանուելը, և թուաբանական արկղիկ: Գործը պիտի ունենայ բաւականաչափ քարտատխտակներ (կամ սև թղթից տախտակներ), քարեգրիչներ, գրիչներ, գրչակոթեր, մատիտներ, քանոններ, թուղթ, թանաք ու կաւիճ:

ԳՐԱԴԱՐԱՆ. Ամեն դպրոցում ցանկալի է ունենալ գրադարան: Գրադարանի նշանակութիւնը շատ մեծ է. դա ոչ միայն նպաստում է ուսուցչի և աշակերտների ինքնազարգացմանը, այլև հանգիստանում է ամենալուսկապը դպրոցի ու ընտանիքի մէջ և ծառայում է դպրոցին իբրև միջոց՝ լաւ ազդեցութիւն ունենալու ընտանիքի վրայ: Գործական գրադարանից վերցրած գրքերը երեխաները տանը կարդալիս՝ տնեցիներն էլ են լսում. այսպիսով ընդարձակում է դպրոցի ազդեցութեան շրջանը: Աշակերտներին պիտի տալ իրանց հասակին ու զարգացմանը համապատասխանող գրքեր: Գրադարանը պիտի բաղկացած լինի երեք բաժիններից՝ 1) ձեռնարկ-

ներ ուսուցչի համար, 2) դասագրքեր, 3) ընթերցանութեան գրքեր: Այս երեք բաժիններից իւրաքանչիւրը պիտի ունենայ կանոնաւոր ցուցակ: Ստացուած գրքերը պիտի արձանագրել առանձին ցուցակի մէջ: Գրադարանի բոլոր գրքերը պիտի տեղաւորել տառնձին մի պահարանի մէջ, որը կարելի է պահել դասարանում: Գրքերը լաւ պահպանելու համար՝ պիտի կազմել տալ. տնկազմ գրքեր չպէտք է տալ երեխաներին. կազմահան եղած, բայց դեռ լրիւ գրքերը պէտք է կրկին կազմել տալ:

Գրքեր բաժանելու համար յարմար է յատուկ ժամանակ որոշել (շաբաթական մէկ կամ երկու անգամ), և ոչ թէ բաժանել, երբ ուսուցչի, կամ երեխաների քէֆն ուզեց: Գրքեր տալիս ուսուցիչը պիտի բացատրէ երեխաներին, թէ ինչպէս պիտի վարուել գրքերի հետ, ինչպէս կարգալ, իսկ գրքերը վերադարձնելիս էլ, հրնարաւորին չփ, պիտի ստուգէ՝ կարդացել են արդէօք: Պիտի ուշադրութիւն դարձնէ նաև, որ գրքերը վերադարձնեն ամբողջ, առանց կեղտոտելու և առանց վրան գրտելու: Կորցալու համար դուրս տրուող գրքերը ուսուցիչը պիտի նշանակէ յատուկ տետրակի մէջ՝ նշանակելով թէ երբ և ում ինչ է տրուած:

վերադարձնելիս էլ մօտը պիտի նշանակել ընդունելութիւնը։ Այդ ցուցակագրումը անհրաժեշտ է ամենից առաջ իմանալու համար թէ գերքը ո՛ւմ մօտ է. բայց դա կարեւոր է նաև ուրիշ նկատումներով։ Այսպէս, օր.՝ այս ցուցակագրութեամբ կարելի է որոշել, թէ ի՞նչ չափով է զարգացած երեխաների մէջ ընթերցասիրութիւնը, ի՞նչ կարգի գրքեր են ամենից աւելի կարդացւում և այլն։

ԴՊՐՈՑԻ ՆԵՐՔԻՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐԱԿԱՆԻԹԵՒՆԸ

Դպրոցի ներքին կազմակերպութիւն ասելով հասկանում ենք դպրոցական այն կարգերը, որոնք պիտի պահպանուին դպրոցական պարապմունքների ամբողջ ընթացքում, և որոնք վերաբերում են դպրոցական կեանքի բոլոր կողմերին — ուսումնական, բարոյական, դաստիարակչական ու հաշուական։

Ա. Ուսումնական մաս

ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԴՊՐՈՑ ԸՆԴՈՒՆՈՒՆԵԼԸ ԵՒ ՈՒՍՄԱՆ ՍԿԻՋԲԸ. Երեխաներին դպրոց պիտի ընդունել միայն այն դէպքում, երբ նրանք լրացրել են 8 տարին. աւելի յարմար է նոյն իսկ տղաներին ընդունել 9 տարեկանից, իսկ աղջիկներին՝ 8—9 տարեկանից։ Աւելի փոք-

րերին ընդունելը վնասակար է։ 6—7 տարեկան երեխայի ուժերը դեռ բոլորովին ամրապնդուած չեն. սովորելու ընդունակութիւնը նրա մէջ դեռ բոլորովին թոյլ է, և նա կամ չի իւրացնիլ դպրոցում աւանդուող նիւթը, կամ դպրոցը թողնելուց յետոյ շուտով կը մոռանայ։ Ընդունուող աշակերտների թիւը պիտի համապատասխանէ դասարանների չափին. չափից աւելի աշակերտներ դպրոց լցնելը վնասում է ոչ միայն ուսման յառաջադիմութեանը, այլ նաև աշակերտների առողջութեանը։ Եթէ դպրոցը երկու սեռի երեխաների համար է (ինչպէս Ռուսաստանի գիւղական դպրոցների մեծագոյն մասը), պէտք է տղաներին ու աղջիկներին հաւասարաչափ ընդունել։ Ռոյվհետե շատ տեղերում գիւղացիք աղջկանց կրթութիւնը աւելորդութիւն են համարում, այնինչ կրթուած կտնայք շատ օգտակար են ընտանիքի համար — նրանք աւելի լուս են կառավարում տունն ու դաստիարակում երեխաներին. դրա համար էլ ուսուցիչը միշտ պիտի յորդորէ ծնողներին, որ լուրջ մտածեն աղջկանց կրթութեան մասին։

Երեխային դպրոց նոր ընդունելիս քննելու պէտք չկայ. բայց պէտք է քննել երեխաների առողջական վիճակը (ի հարկէ,

բժշկի, կամ ֆելդշերի մասնակցութեամբ) և հիւանդներին (մանաւանդ վարակիչ հիւանդութիւն ունեցողին) չընդունել: Ուսուցիչը նոր ընդունուած երեխաների անունները պիտի ցուցակադրէ յատուկ մատենանի մէջ՝ նշանակելով նաև տարիքը:

Ուսման կանոնաւոր ընթացքի համար լաւ է, որ երեխաները միաժամանակ դպրոց ընդունուին: Այս պատճառով էլ, տեղական պայմաններին յարմարուելով՝ ուսուցիչը պիտի նշանակէ որոշ ժամանակամիջոց երեխաների ընդունելութեան և ուսումը սկսելու համար և երբեք չպէտք է զանց առնէ հաստատւած կարգը: Ցանկալի է, որ ընդունելութիւնը տեւէ մինչև հոկտեմբերի 1-ը, իսկ ուսումը սկսուէ 2-ից: Որպէսզի ի զուր տեղը ուսուցչի դէմ ժողովրդի մէջ տրտունջներ չլսուին, յարմար է, որ Ուսումն. խորհուրդը այդ մասին շրջաբերականով նախօրօք կարգադրութիւն անէ. իսկ այդ յայտարարութիւնը բաժանան կարող է տօն ու կիւրակէ օրերին եկեղեցում ժամերգութիւնից լետոյ կարգալ ի գիտութիւն ժողովրդեան:

ԴԱՍԵՐ ՅՈՒՑԱԿԱԳՐԵԼԷ: Դասերի բաշխումը պիտի կատարուի կրօնուսուցիչ և ուսուցչի փոխադարձ համաձայնութեամբ և

ծրագրում որոշած դասերի ու դպրոցում եղած խումբերի (դասարանների) թուին համաձայն: Դասերը պէտք է բաժանել ու դասաւորել նպատակաւորմամբ կերպով. դժուար դասերը պիտի դնել առաւօտեան ժամերին, որպէսզի աշակերտները չթուլանան շուտով. միւս կողմից էլ, որպէսզի երեխաների մէջ զբաղումների միակերպութիւնից հետքերը չթուլանայ, պէտք է դասերը իրարից բաժանել դասամիջոցներով:

Վերաբանչիւր դասի ուսուցիչը պիտի զբաղուէ երկու, կամ երեք դասարանի (խմբի) հետ¹: Այն միջոցին, երբ նա մի խմբին դաս է տալիս, միւսները պիտի զբաղուեն որեւէ ինքնուրոյն աշխատանքով: Երեխաներին ինքի ուրոյն աշխատանք տալիս՝ պիտի ի նկատի ունենալ, որ այդ աշխատանքը սերտ կապ ունենայ կամ աւանդուած նիւթի հետ՝ կազմելով նրա շարունակութիւնը, կամ ապագայում աւանդելիք նիւթի հետ՝ լինելով նրա նախապատրաստութիւնը: Ախպն այս դէպքում երեխաները ինքնուրոյն աշխատանքները կը կատարեն սիրով և ուշադրութեամբ:

¹ Պարզ է, որ խօսքը ընդհանրապէս գիւղական դպրոցի մասին է: Ման. քարգմ.

Այս պատճառով անյարմար է, օր.[՝] իրար վերալ 2 — 3 ժամ նշանակել ինքնուրոյն աշխատանք, թէկուզ տարրեր առարկաներից: Մի անգամ կազմած դասացուցակը չպէտք է ստէպ փոփոխութեան ենթարկել առանց լուրջ պատճառի. թող աշակերտները լաւ սովորեն իրանց դասերի կարգը:

Դասերը իրարից անպայման պիտի բաժանուեն դասամիջոցներով: Լաւ է, դասամիջոցների տեղում թիւներ հետզհետէ երկարացնել. առաջին դասից յետոյ՝ 10 րոպէ միջոց, 2-րդից յետոյ՝ 15 րոպէ, 3-րդ դասից յետոյ պիտի գնան ճաշելու՝ 1 ժամ միջոցով. յետէսօրեան դասերի դասամիջոցների տեղում թիւներ կարելի է անել 10 — 15 րոպէ:

ԱՇԽԱՏԱԿԱՆ ՏՆՈՒԹՅՈՒՆ ՀԱՐՑԱԿՆՆԵՐԸ. Նախնական դպրոցներում երկու տեսակ քննութիւններ կան՝ մի դասարանից միւսը փոխադրելու և աւարական:

Փոխադրելու հարցաքննութիւնների նըպատակն է երեխաների կարողութիւնները ճշտել և ըստ այնմ նրանց տեղաւորել դասարաններում: Սրա համար պէտք է ի նկատի ունենալ հետեւեալները: 1. Եթէ երեխան չէ իւրացրել առարկայի ամենաէական մասը, այնպէս որ չի կարող շարունակել ու-

սումը — օր.[՝] եթէ նախակրթարանի երեխան չի սովորել կարգաւ գրելը, — պէտք է նրան պահել նոյն խմբի մէջ (դասարանում): 2. Եթէ աշակերտը չէ իւրացրել միայն երկրորդական մանրամասնութիւնները, առանց որոնց էլ կտրելի է ուսումը շարունակել — օր.[՝] եթէ նախակրթարանի երեխան կարգում է, բայց դանդաղ, անվարժ — աւելի լաւ է այդպիսի աշակերտին փոխադրել միւս դասարան. թերութիւնը կը լրացուի կրկնութիւններով, իսկ փոխադրութիւնը կը բարձրացնէ երեխայի ոգին ու նրան տեղորոշ չի թողնիլ:

Աւարական հարցաքննութիւնները, որոնք երեխաներին զինւորական ծառայութեան 4-րդ կարգի արտօնութիւն են տալիս, իսկ աղջիկներին նախնական դպրոցի աւարտման վկայական, պիտի կատարել համաձայն սրա համար հրատարակուած կանոններին¹:

¹ 24ական քննութիւնները՝ թէ դասարանական, թէ հրատարակական՝ համաձայն մանկավարժութեան ներկայ պահանջներին — պիտի համարել միտնգամայն մերժելի. քննութեան երկու զլխաւոր նպատակներին — աշխատանքի կոնտրոլ և անցած կուրսի կրկնութիւն — կարելի է հառնել սովորական եղանակով էլ, առանց քննութիւնների ձևի տակ երեխաների հոգին ու միտքը բռնադատելու:

Բ. Բարոյական-դաստիարակչական մաս
 Դպրոցը, որը առաջադրած ունի իր հա-
 մար ոչ միայն ուսուցումը, այլ նաև երեխա-
 ների դաստիարակութիւնը, պէտք է լաւ կազ-
 մակերպուած լինի բարոյական-դաստիարակ-
 չական տեսակէտից: Դպրոցի բարոյական-դաս-
 տիարակչական կարգերին են վերաբերում,
 նախ՝ նրանք, որոնց նպատակն է երե-
 ւաններին կրթել բարոյապէս, երկրորդ՝ զրա-
 դումների տեղի, ժամանակի, ձևի և երեխա-
 ների կեանքի պայտքին ձևերի մասին եղած
 կարգապահական կանոնները: Որպէսզի ու-
 սուցիչը կարողանայ հեշտութեամբ կարգ
 պահպանել և աշակերտներին մասնակցել տալ
 կարգապահութեան գործին, պէտք է նշա-
 նակէ օրապահներ իւրաքանչիւր դասարանից՝
 օրական երկու, կամ երեք հոգի: Օրապահնե-
 րը օգնում են ուսուցչին կարգապահութեան
 մէջ: Նրանք միւս աշակերտներից աւելի
 վաղ պիտի գան դպրոց, սրբեն գրասեղան-
 ների, լուսամուկտների, գրատախտակի փոշին
 և այլն: Յետոյ նրանք պէտք է հետևեն, որ
 աշակերտները դաստարան մտնելուց առաջ մաք-
 րեն կօշիկների ցեխը, որպէսզի յատակը չաղ-
 տոտեն, չփչացնեն սեղաններն ու դպրոցական

ուրիշ իրեր: Դասամիջոցներին օրապահները
 պիտի բանան օգանցքերը, կամ լուսամուկ-
 տները՝ դաստարանի օգը մաքրելու համար: Նը-
 րանք պիտի պատրաստ պահեն գրատախտա-
 կի վրայ և տետրակներում գրելու համար
 անհրաժեշտ բոլոր պարագաները, պիտի օգ-
 նեն ուսուցչին տետրակներ բաժանելիս և լն:
 Դասամիջոցներին օրապահները պիտի մաք-
 րեն դասարանը և հաւաքեն աւելորդ իրե-
 րը: Վերջապէս, բարոյական-դաստիարակչա-
 կան կարգերին են վերաբերում աշակերտ-
 ների դասերից դուրս ունենալիք հաւաքում-
 ները դպրոցում: Շատ ցանկալի է, որ աշա-
 կերտները հանդիսաւոր ու տօն օրերին հա-
 լաքուեն դպրոց, ուր ուսուցիչը նրանց բա-
 ցատրութիւններ կը տալ տօնի մասին և այլն:
 Վարդ են այդ միջոցին երգել նաև ազգային
 և այլ երգեր: Դպրոցի ցանկալի կարգերի թը-
 ւում կարելի է դասել նաև ընթերցումները,
 դպրոցական տօները, զրօստնքները, ճամբոր-
 դութիւնները և այլն: Դրանք երեխաներին
 տալիս են նոր գիտելիքներ, արժնացնում
 են սէր դէպի մարդիկ, հայրենիքը, սերտ կա-
 պում են դպրոցի հետ, բարոյապէս ազնուա-
 ցնում են, իսկ դրա հետ միասին բարձրացնում
 են դպրոցն և ուսուցչին ժողովրդի աչքում:

Գ. Հաշուական մաս

Ուսումնական տարին վերջանալիս՝ ուսուցիչը պիտի ապա գալոցի տեղեկագիրը։ Սրա մէջ պիտի լինին տեղեկութիւններ դրացական շէնքի, իրերի, գրադարանի, աշակերտների՝ նրանց քանակի, տարիքի, խմբերի (գասարանների) ինչպէս բաժանուած լինելու մասին։ նաև դպրոց աւարտողների ու թողնողների, պարապած օրերի թուի և դպրոցի կարիքների մասին։ Այս հաշուետուութիւնը դրժւար չէ և ոչ էլ ծանրաբեռնող, եթէ դրա համար անհրաժեշտ նիւթերը, իր ժամանակին նշանակուած են. իսկ այն ինչ գա շատ շահեկան ու խրատական է ուսուցչի համար էլ։

Դրանով նա հնարաւորութիւն է ունենում մի յետագարձ հայեացք ձգելու դպրոցի մի տարուայ կեանքի ու իր աշխատանքի վրայ։ Տարեկան տեղեկագիր պատրաստելու համար՝ ուսուցիչը պիտի ունենայ հետևեալ գրութիւնները՝ 1) դպրոցական գոյքի ցուցակ։ Դպրոցական տարին վերջանալիս ուսուցիչը պիտի ստուգէ դպրոցի գոյքը, և եթէ լինին այնպիսի առարկաներ, որոնք գործածւելուց փչացած, կորած, կամ ծախսուած լինին (թանաք, թուղթ, կաւիճ և այլն), պէտք

է դրանց մասին նշանակել ցուցակի մէջ ու մտցնել տեղեկագրի մէջ։ 2) Գրքերի ու դասական պիտոյքների ցուցակ։ Տարին վերջանալիս պիտի յայտնել, թէ ինչ գրքեր են գործածութիւնից հանուում՝ փչացած լինելու պատճառով, որոնք են կորել և այլն։ 3) Դպրոցի դրամական մուսքերի ու նուէրների մատեան։ 4) Նորեկների ընդունելութեան ցուցակ։ 5) Դասարանական ցուցակ, որի մէջ նշանակուում է դասերի ու աշակերտների բացակայութիւնը։ 6) Զինուորական ծառայութեան արտօնութեան համար արուող վկայականների արձանագրութեան մատեան։

52 — 53
56 — 57
58 — 59
60 — 61
62 — 63
64 — 65
66 — 67
68 — 69
69 — 70
70 — 71
71 — 72
72 — 73
73 — 74
74 — 75
75 — 76
76 — 77
77 — 78
78 — 79
79 — 80
80 — 81
81 — 82
82 — 83
83 — 84
84 — 85
85 — 86
86 — 87
87 — 88
88 — 89
89 — 90
90 — 91
91 — 92
92 — 93
93 — 94
94 — 95
95 — 96
96 — 97
97 — 98
98 — 99
99 — 100
100 — 101
101 — 102
102 — 103
103 — 104
104 — 105
105 — 106
106 — 107
107 — 108
108 — 109
109 — 110
110 — 111
111 — 112
112 — 113
113 — 114
114 — 115
115 — 116
116 — 117
117 — 118
118 — 119
119 — 120
120 — 121
121 — 122
122 — 123
123 — 124
124 — 125
125 — 126
126 — 127
127 — 128
128 — 129
129 — 130
130 — 131
131 — 132
132 — 133
133 — 134
134 — 135
135 — 136
136 — 137
137 — 138
138 — 139
139 — 140
140 — 141
141 — 142
142 — 143
143 — 144
144 — 145
145 — 146
146 — 147
147 — 148
148 — 149
149 — 150
150 — 151
151 — 152
152 — 153
153 — 154
154 — 155
155 — 156
156 — 157
157 — 158
158 — 159
159 — 160
160 — 161
161 — 162
162 — 163
163 — 164
164 — 165
165 — 166
166 — 167
167 — 168
168 — 169
169 — 170
170 — 171
171 — 172
172 — 173
173 — 174
174 — 175
175 — 176
176 — 177
177 — 178
178 — 179
179 — 180
180 — 181
181 — 182
182 — 183
183 — 184
184 — 185
185 — 186
186 — 187
187 — 188
188 — 189
189 — 190
190 — 191
191 — 192
192 — 193
193 — 194
194 — 195
195 — 196
196 — 197
197 — 198
198 — 199
199 — 200
200 — 201
201 — 202
202 — 203
203 — 204
204 — 205
205 — 206
206 — 207
207 — 208
208 — 209
209 — 210
210 — 211
211 — 212
212 — 213
213 — 214
214 — 215
215 — 216
216 — 217
217 — 218
218 — 219
219 — 220
220 — 221
221 — 222
222 — 223
223 — 224
224 — 225
225 — 226
226 — 227
227 — 228
228 — 229
229 — 230
230 — 231
231 — 232
232 — 233
233 — 234
234 — 235
235 — 236
236 — 237
237 — 238
238 — 239
239 — 240
240 — 241
241 — 242
242 — 243
243 — 244
244 — 245
245 — 246
246 — 247
247 — 248
248 — 249
249 — 250
250 — 251
251 — 252
252 — 253
253 — 254
254 — 255
255 — 256
256 — 257
257 — 258
258 — 259
259 — 260
260 — 261
261 — 262
262 — 263
263 — 264
264 — 265
265 — 266
266 — 267
267 — 268
268 — 269
269 — 270
270 — 271
271 — 272
272 — 273
273 — 274
274 — 275
275 — 276
276 — 277
277 — 278
278 — 279
279 — 280
280 — 281
281 — 282
282 — 283
283 — 284
284 — 285
285 — 286
286 — 287
287 — 288
288 — 289
289 — 290
290 — 291
291 — 292
292 — 293
293 — 294
294 — 295
295 — 296
296 — 297
297 — 298
298 — 299
299 — 300
300 — 301
301 — 302
302 — 303
303 — 304
304 — 305
305 — 306
306 — 307
307 — 308
308 — 309
309 — 310
310 — 311
311 — 312
312 — 313
313 — 314
314 — 315
315 — 316
316 — 317
317 — 318
318 — 319
319 — 320
320 — 321
321 — 322
322 — 323
323 — 324
324 — 325
325 — 326
326 — 327
327 — 328
328 — 329
329 — 330
330 — 331
331 — 332
332 — 333
333 — 334
334 — 335
335 — 336
336 — 337
337 — 338
338 — 339
339 — 340
340 — 341
341 — 342
342 — 343
343 — 344
344 — 345
345 — 346
346 — 347
347 — 348
348 — 349
349 — 350
350 — 351
351 — 352
352 — 353
353 — 354
354 — 355
355 — 356
356 — 357
357 — 358
358 — 359
359 — 360
360 — 361
361 — 362
362 — 363
363 — 364
364 — 365
365 — 366
366 — 367
367 — 368
368 — 369
369 — 370
370 — 371
371 — 372
372 — 373
373 — 374
374 — 375
375 — 376
376 — 377
377 — 378
378 — 379
379 — 380
380 — 381
381 — 382
382 — 383
383 — 384
384 — 385
385 — 386
386 — 387
387 — 388
388 — 389
389 — 390
390 — 391
391 — 392
392 — 393
393 — 394
394 — 395
395 — 396
396 — 397
397 — 398
398 — 399
399 — 400
400 — 401
401 — 402
402 — 403
403 — 404
404 — 405
405 — 406
406 — 407
407 — 408
408 — 409
409 — 410
410 — 411
411 — 412
412 — 413
413 — 414
414 — 415
415 — 416
416 — 417
417 — 418
418 — 419
419 — 420
420 — 421
421 — 422
422 — 423
423 — 424
424 — 425
425 — 426
426 — 427
427 — 428
428 — 429
429 — 430
430 — 431
431 — 432
432 — 433
433 — 434
434 — 435
435 — 436
436 — 437
437 — 438
438 — 439
439 — 440
440 — 441
441 — 442
442 — 443
443 — 444
444 — 445
445 — 446
446 — 447
447 — 448
448 — 449
449 — 450
450 — 451
451 — 452
452 — 453
453 — 454
454 — 455
455 — 456
456 — 457
457 — 458
458 — 459
459 — 460
460 — 461
461 — 462
462 — 463
463 — 464
464 — 465
465 — 466
466 — 467
467 — 468
468 — 469
469 — 470
470 — 471
471 — 472
472 — 473
473 — 474
474 — 475
475 — 476
476 — 477
477 — 478
478 — 479
479 — 480
480 — 481
481 — 482
482 — 483
483 — 484
484 — 485
485 — 486
486 — 487
487 — 488
488 — 489
489 — 490
490 — 491
491 — 492
492 — 493
493 — 494
494 — 495
495 — 496
496 — 497
497 — 498
498 — 499
499 — 500
500 — 501
501 — 502
502 — 503
503 — 504
504 — 505
505 — 506
506 — 507
507 — 508
508 — 509
509 — 510
510 — 511
511 — 512
512 — 513
513 — 514
514 — 515
515 — 516
516 — 517
517 — 518
518 — 519
519 — 520
520 — 521
521 — 522
522 — 523
523 — 524
524 — 525
525 — 526
526 — 527
527 — 528
528 — 529
529 — 530
530 — 531
531 — 532
532 — 533
533 — 534
534 — 535
535 — 536
536 — 537
537 — 538
538 — 539
539 — 540
540 — 541
541 — 542
542 — 543
543 — 544
544 — 545
545 — 546
546 — 547
547 — 548
548 — 549
549 — 550
550 — 551
551 — 552
552 — 553
553 — 554
554 — 555
555 — 556
556 — 557
557 — 558
558 — 559
559 — 560
560 — 561
561 — 562
562 — 563
563 — 564
564 — 565
565 — 566
566 — 567
567 — 568
568 — 569
569 — 570
570 — 571
571 — 572
572 — 573
573 — 574
574 — 575
575 — 576
576 — 577
577 — 578
578 — 579
579 — 580
580 — 581
581 — 582
582 — 583
583 — 584
584 — 585
585 — 586
586 — 587
587 — 588
588 — 589
589 — 590
590 — 591
591 — 592
592 — 593
593 — 594
594 — 595
595 — 596
596 — 597
597 — 598
598 — 599
599 — 600
600 — 601
601 — 602
602 — 603
603 — 604
604 — 605
605 — 606
606 — 607
607 — 608
608 — 609
609 — 610
610 — 611
611 — 612
612 — 613
613 — 614
614 — 615
615 — 616
616 — 617
617 — 618
618 — 619
619 — 620
620 — 621
621 — 622
622 — 623
623 — 624
624 — 625
625 — 626
626 — 627
627 — 628
628 — 629
629 — 630
630 — 631
631 — 632
632 — 633
633 — 634
634 — 635
635 — 636
636 — 637
637 — 638
638 — 639
639 — 640
640 — 641
641 — 642
642 — 643
643 — 644
644 — 645
645 — 646
646 — 647
647 — 648
648 — 649
649 — 650
650 — 651
651 — 652
652 — 653
653 — 654
654 — 655
655 — 656
656 — 657
657 — 658
658 — 659
659 — 660
660 — 661
661 — 662
662 — 663
663 — 664
664 — 665
665 — 666
666 — 667
667 — 668
668 — 669
669 — 670
670 — 671
671 — 672
672 — 673
673 — 674
674 — 675
675 — 676
676 — 677
677 — 678
678 — 679
679 — 680
680 — 681
681 — 682
682 — 683
683 — 684
684 — 685
685 — 686
686 — 687
687 — 688
688 — 689
689 — 690
690 — 691
691 — 692
692 — 693
693 — 694
694 — 695
695 — 696
696 — 697
697 — 698
698 — 699
699 — 700
700 — 701
701 — 702
702 — 703
703 — 704
704 — 705
705 — 706
706 — 707
707 — 708
708 — 709
709 — 710
710 — 711
711 — 712
712 — 713
713 — 714
714 — 715
715 — 716
716 — 717
717 — 718
718 — 719
719 — 720
720 — 721
721 — 722
722 — 723
723 — 724
724 — 725
725 — 726
726 — 727
727 — 728
728 — 729
729 — 730
730 — 731
731 — 732
732 — 733
733 — 734
734 — 735
735 — 736
736 — 737
737 — 738
738 — 739
739 — 740
740 — 741
741 — 742
742 — 743
743 — 744
744 — 745
745 — 746
746 — 747
747 — 748
748 — 749
749 — 750
750 — 751
751 — 752
752 — 753
753 — 754
754 — 755
755 — 756
756 — 757
757 — 758
758 — 759
759 — 760
760 — 761
761 — 762
762 — 763
763 — 764
764 — 765
765 — 766
766 — 767
767 — 768
768 — 769
769 — 770
770 — 771
771 — 772
772 — 773
773 — 774
774 — 775
775 — 776
776 — 777
777 — 778
778 — 779
779 — 780
780 — 781
781 — 782
782 — 783
783 — 784
784 — 785
785 — 786
786 — 787
787 — 788
788 — 789
789 — 790
790 — 791
791 — 792
792 — 793
793 — 794
794 — 795
795 — 796
796 — 797
797 — 798
798 — 799
799 — 800
800 — 801
801 — 802
802 — 803
803 — 804
804 — 805
805 — 806
806 — 807
807 — 808
808 — 809
809 — 810
810 — 811
811 — 812
812 — 813
813 — 814
814 — 815
815 — 816
816 — 817
817 — 818
818 — 819
819 — 820
820 — 821
821 — 822
822 — 823
823 — 824
824 — 825
825 — 826
826 — 827
827 — 828
828 — 829
829 — 830
830 — 831
831 — 832
832 — 833
833 — 834
834 — 835
835 — 836
836 — 837
837 — 838
838 — 839
839 — 840
840 — 841
841 — 842
842 — 843
843 — 844
844 — 845
845 — 846
846 — 847
847 — 848
848 — 849
849 — 850
850 — 851
851 — 852
852 — 853
853 — 854
854 — 855
855 — 856
856 — 857
857 — 858
858 — 859
859 — 860
860 — 861
861 — 862
862 — 863
863 — 864
864 — 865
865 — 866
866 — 867
867 — 868
868 — 869
869 — 870
870 — 871
871 — 872
872 — 873
873 — 874
874 — 875
875 — 876
876 — 877
877 — 878
878 — 879
879 — 880
880 — 881
881 — 882
882 — 883
883 — 884
884 — 885
885 — 886
886 — 887
887 — 888
888 — 889
889 — 890
890 — 891
891 — 892
892 — 893
893 — 894
894 — 895
895 — 896
896 — 897
897 — 898
898 — 899
899 — 900
900 — 901
901 — 902
902 — 903
903 — 904
904 — 905
905 — 906
906 — 907
907 — 908
908 — 909
909 — 910
910 — 911
911 — 912
912 — 913
913 — 914
914 — 915
915 — 916
916 — 917
917 — 918
918 — 919
919 — 920
920 — 921
921 — 922
922 — 923
923 — 924
924 — 925
925 — 926
926 — 927
927 — 928
928 — 929
929 — 930
930 — 931
931 — 932
932 — 933
933 — 934
934 — 935
935 — 936
936 — 937
937 — 938
938 — 939
939 — 940
940 — 941
941 — 942
942 — 943
943 — 944
944 — 945
945 — 946
946 — 947
947 — 948
948 — 949
949 — 950
950 — 951
951 — 952
952 — 953
953 — 954
954 — 955
955 — 956
956 — 957
957 — 958
958 — 959
959 — 960
960 — 961
961 — 962
962 — 963
963 — 964
964 — 965
965 — 966
966 — 967
967 — 968
968 — 969
969 — 970
970 — 971
971 — 972
972 — 973
973 — 974
974 — 975
975 — 976
976 — 977
977 — 978
978 — 979
979 — 980
980 — 981
981 — 982
982 — 983
983 — 984
984 — 985
985 — 986
986 — 987
987 — 988
988 — 989
989 — 990
990 — 991
991 — 992
992 — 993
993 — 994
994 — 995
995 — 996
996 — 997
997 — 998
998 — 999
999 — 1000

ՑԱՆԿ

Երկու խօսք	1—3
Բովանդակութիւն	3—11
Ներածութիւն	11—23
Ա. ԱՇԱԿԵՐՏ՝ ուսուցիչը ծանօթա-	
նալու է և այլն.	23—26
Մարդու հոգեկան բնութիւնը	26—27
Հոգեկան կեանքի ընդհ. պայմանները	27—30
Գիտակցութիւն և ուշադրութիւն	30—41
Հոգեկան կարողութիւններ	41—43
Հոգու գիտակցական գործունէութիւնը. զգացողութիւն	43—52
Մտապատկեր	52—59
Յիշողութիւն	59—66
Ստեղծագործական երևակայութիւն	66—76
Դատողութիւն և մտածողութիւն	76—86
Դատողութիւն	86—91
Եզրակացութիւն. լեզու	91—108
Զգացումներ	108—127
Կամք	127—144
Բ. ՈՒՍՈՒՑԻՉ	144—156
Գ. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ՝ դաստ. ուսուցման	
անհրաժեշտ. դպրոցում և այլն	157—164
Ուսուցման մեթոդներ	164—173
Ուսուցման ձևեր	173—186
Ուսուցման միջոցներ. գիտելիք հա-	
ղորդող միջոցներ	186—198

Գիտելիքները ամրապնդող միջոցներ	198—208
Դպրոցական կարգապահութիւն	208—221
Դ. ԴՊՐՈՑ՝ դպրոցի արտաքին կազմակերպութիւնը	221—238
Դպրոցի ներքին կազմակերպութիւնը	238—247

ՎՐԻՊԱԿՆԵՐ

Էջ	Տպուած է	Պիտի լինի
39, վերևից՝ 9-րդ տող՝ է նոցա		են նոցա
42, » 1-րդ » զգացում.		զգացում,
71, ներքևից՝ 7-րդ » յիշողութիւնը՝ յիշողութիւնը		
71, » 6-րդ » պատկերներով պատկերներով		
128, վերևից՝ 7-րդ » քեան		քիւն
163, ներք.՝ 12-րդ » խաղիկներ		խաղալիկներ
174, » 3-րդ » մտ-		մըտ-
186, » 4-րդ » ՈՒՍՄԱՆ		ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ



Գինն է

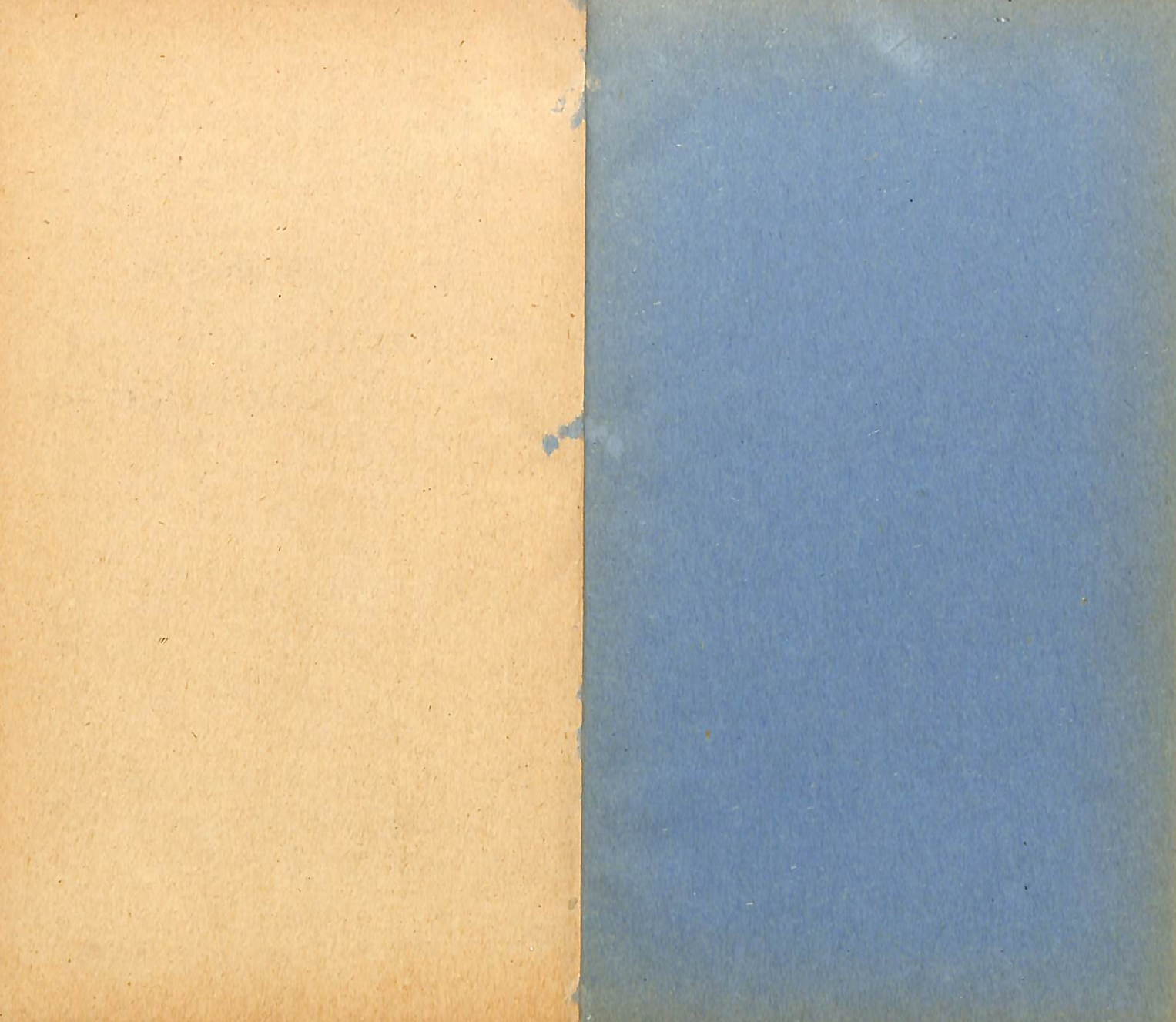
60 կոպեկ, կամ 3 դրան.

Դիմել՝

ԶՈՒԼՅԱՆ — ՍՊԱՀԱՆ.

ԿՆՆՏՐՈՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑ.

Ա. ԳԵՐԱՍԻՄԵԱՆ.



ՀՀ Ազգային գրադարան



NL0228158

1-0

46. 054

2