

ԵՂԵԼԵԱԳ Գ.

ՔԱԳԱՊ-ԱՆՈՒՅԺՈՒԳ

ԿԻԼԵՐԻ

ՅԻ. 3
5-16

ՀԱՂԱՐՉԱԿԱՆ - 1912

2802-10

Գ. ԷԴԻԼԵԱՆ

ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆ ՑԻԼԼԵՐԻ

ՁԵԻԱԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԻ



Վ.Ա.ՂԱՐՇԱՊԱՏ

Խրատոր՝ Տղարան Մայր Աթոռի Ս. Էջմիածնի

1912

371.3

5-16

71.3

5-16

48

Գ. ԷԴԻԼԵԱՆ

ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆ ՑԻԼԼԵՐԻ

ՉԵԻՍԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԻ



1911

Արտատպած «Արարատ» ամսագրից

ՎԱՂԱՐՇԱՊԱՏ

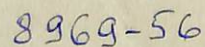
Էլեքտրաշարժ Տպարան Մայր Աթոռոյ Ս. Էջմիածնի

ԽՈՐԻՆ ԵՐԱԽՏԱԳԻՏՈՒԹԵԱՄԲ

ՆՈՒԻՐՈՒՄ ԵՄ ԱՆԴՐԱՆԻԿ ԱՇԽԱՏՈՒԹԻՒՆՍ

Ուսուցչապետ ԷՐԵՍՏ ԴԻԻՐԻՆ

48.092



ԶԵԻԱԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԻ.

Մի քանի խօսք.

Մեր մանկավարժական գրականութեան մէջ մինչև այժմ տիրող են եղել Գերմանիայում ծնած և զօրեղացած Հերբարտ-Յիլլէրեան դպրոցի մտքերը։ Մեր մանկավարժները համարեա առանց բացառութեան քարոզել և քարոզում են, որ մանկավարժական խնդիրների լաւագոյն և ճշտագոյն ըմբռնումը Հերբարտի և Յիլլէրի կողմից է եղել և որ մեր դպրոցները պէտք է բարեփոխուեն այդ մանկավարժների ոգով։ Ընդունելով հանդերձ, որ Հերբարտը, աւելի փոքր չափերով Յիլլէրը, մանկավարժական խնդիրների լուսաբանման և խորացման համար ընդհանրապէս աշխատել են, հէնց սկզբից չէինք ցանկանալ թագցնել մեր խոր համոզումը, որ այդ անձնաւորութիւնների ազդեցութիւնը չը պէտք է անմիջական գոյն ունենայ ներկայի համար, այլ աւելի պատմական։ Նրանք պէտք է դառնան պատմական անձնաւորութիւններ այնպէս, ինչպէս Ռուսսօն, Լոկը, Կօմենիուսը և ուրիշները։ Նրանց մտքերի կորիզը, կամ աւելի ճիշտ այդ կորիզի որոշ մասերը միմիայն պէտք է պտղաբեր դառնան ներկայ մանկավարժութեան համար և չը պէտք է այդ կորիզի հետ այն սխալ ենթադրութիւնը կապել, թէ նա հնարաւորութիւն ունի իր մէջ ներկայ մանկավարժական խնդիրը ամբողջ ծաւալով պարունակելու։ Նոր մեթոդները, նոր աշխատանքներն ու հետազօտութիւնները կամաց-կամաց

անկախութեան ճանապարհներ են բանում ներկայ մանկավարժութեան առաջ ազատութեամբ Հերբարտի և Յելլէրի անմիջական և միակողմանի ազդեցութիւնից:

Այս ուղղութեամբ փորձեր Գերմանիայում արդէն սկսուած են զանազան կողմերից և տեսակէտներից: Հերբարտ-Յելլէրեան դպրոցը աստիճանաբար իջնում է իր գերիշխան բարձունքից և ամեն կերպ աշխատում է ընդհանուր փորձեր անել՝ դիմանալու նոր ծագող ուղղութիւնների վտանգաւոր մրցմանը:

Մեզ մօտ Հերբարտ-Յելլէրեան տեսակէտները դեռ շարունակում են առանց հակառակ կարծիքների գոյութեան և լուրջ քննադատականների տիրապետող կամ աւելի ճիշտ տիրապետել ցանկացող դրութեան մէջ մնալ: Իմ այս աշխատութիւնը թող առաջին փորձը լինի քննական վերաբերմունք ցոյց տալու Յելլէրեանների այնքան մեծ պարծանք կազմող ձեւական հինգ աստիճանների մասին:

Այս գրութեամբ համալսարանական աշխատանք է, հրատարակուած գերմաներէն 1909 թուականին: Մի կողմից գերմանական մանկավարժական մասնագիտական միջանի թերթերում իմ գրքի մասին լոյս տեսած քաջալերական ընդհանրաները, որոնցից մէկի հեղինակի կարծիքով այս աշխատութիւնը այս թեմային վերաբերող լաւագոյն գրութեան մէկը պէտք է համարել, միւս կողմից այն հետաքրքրութիւնը, որ ցոյց տուին մեր հայ մանկավարժները գերմաներէն լոյս տեսած իմ աշխատութեան վերաբերմամբ (պ. Ս. Մանգինեանը «Հիվիւ»-ում և պ. Յ. Տէր-Միրաքեանը «Նոր դպրոցի» 1909 թուի վերջին և 1910 թուի առաջին երկու համարներում), ինչ վստահութիւն ներշնչեցին հայերէնի փոխադրելու իմ գերմաներէն աշխատանքը, որոշ տեղեր կրճատումներ, և որոշ տեղեր լրացումներ մտցնելով:



Յիլլէրի ձեւական աստիճաններ.

Կրթութիւնն ու դաստիարակումը գործունէութեան ձեւեր են և ինչպէս ամեն մի գործունէութիւն պէտք է իշխուած լինի մի որոշ նպատակից, այնպէս և կրթութիւնը պէտք է իր առաջ մի շատ պարզ ու որոշ նպատակ ունենայ: Յելլէրի կարծիքով կրթութեան ամենաբարձր նպատակն է աճող սերնդի կրօնա-բարոյական բնավորութեան կազմակերպումը: Կրթական ամենալաւ գործունէութեան ձեւերն են կառավարութիւնը (շէտցելպլան), դաստիարակութիւնը և դաստիարակչութիւնը: Կառավարութիւնը և դաստիարակութիւնը շատ քիչ բան անել կարող են, եթէ պահանջում է դաստիարակումը: Հասակաւորներն պէտք է դաստիարակենք, սաների մտապատկերները շրջանը կարգաւորենք, խորացնենք և ընդլայնենք, որովհետեւ սանը միմիայն այսպիսի աշխատանքից՝ այսինքն դաստիարակումից յետոյ, կարող է իր համար մի ճիշտ աշխարհահայեացք կազմել: Կրթութեան գլխաւոր նպատակը-ճիշտ բարոյականութիւնը և կրօնականութիւնը-երեխայի սրտում հիմնաւոր արմատներ դրել կարող են միմիայն վերջին ճիշտ աշխարհահայեացքի կազմակերպութեամբ յետոյ:

Դաստիարակման կարեւորութիւնը տպացուցելուց յետոյ մի այլ նոյնքան կարեւոր հարց է յառաջանում. ի՞նչ կերպ, ի՞նչ հայացքակէտերով պէտք է դաստիարակել, որովհետեւ դաստիարակել կարելի է բազմակերպ, ինչպէս այդ ցոյց է տալիս մանկավարժութեան պատմութիւնը: Յելլէրը այս խնդրի վերաբերմամբ իր առանձին տեսակէտներն ունի, որոնց համախմբումից կազմուած են նրա առանձին մեթոդի հիմունքները: Յելլէրի մեթոդը հիմնուած է իր ուսուցիչ Հերբարտի մանկավարժական ուսումնասիրութիւնների վրայ, սակայն Յելլէրը բազմաթիւ խնդիրներում միմիայն զրգիւններ ստանալով՝ աւելի ինքնուրոյն է մտայնել, ուստի և ամեն մի դէպքում Յելլէրին Հերբարտի ամենահաւատարեմ շարունակողը համարել, ինչպէս ոմանց կողմից ենթադրում է*), անճիշտ կլինէր:

Դպրոցը աշակերտներին պէտք է բազմաթիւ իմացութիւններ տայ և այն էլ մի որոշ ժամանակաշրջանում. և

*) Հերբարտի հետ մօտ ծանօթանալ ցանկացողը թող կարդայ ձեմարանի նախկին ուսանող Արէլի «Հերբարտ եւ նրա մանկավարժական սխտեմը» շահեկան աւարտական շարադրութիւնը, որը եւ առանձին գրքով լոյս է տեսած:

որովհետեւ այդ իմացութիւնների քանակը քիչ է, ուստի և անհնար է այդ բոլորը, ծրագրով պահանջածը, միանգամից, անկարգ, անսխառեմ դասաւանդել: Ուրեմն և պէտք է ունենալ մեթոդական մի ընթացք, որը համապատասխանուած մանկան հոգեբանութեանը՝ դասաւանդման և նիւթերի անկարգ յաջորդականութեանը վերջ է տալիս:

Ամեն մի դասաւանդող առարկայ բաղմամբիւ նիւթեր ունի, այդ նիւթերը պէտք է մաս-մաս տալ, որովհետեւ այդպիսի մասնիկներով իւրացնել տալը աւելի համապատասխան է մանկան հոգեբանութեան ընդունողական և վերաբրտադրողական կարողութեան: Դասաւանդող առարկաներից կազմած այդ առանձնակի ամբողջութիւնները կոչւում են «մեթոդական միութիւններ» և սրանց գլխաւոր յատկանիշը այն է, որ ամեն մէկը մտապատկերների շրջանի մի ամբողջութիւն է կազմում: Մեթոդական միութեանց մեծութիւնը չի կարելի նախօրօք որոշել, որովհետեւ նիւթերի ստորաբաժանման ժամանակ ոչ թէ հէնց իրենք նիւթերն են իբրեւ ստորաբաժանման հիմունքներ յառաջանում, այլ աշակերտի հոգեկան զարգացման աստիճանը, նրա գիտակցութեան «նեղութիւնը և լայնութիւնը»։ այսինքն, տարբեր հոգեկանի տէր աշակերտների կարելի է տարբեր մեծութեան և մտապատկերների հարստութեան մեթոդական միութիւններով զբաղեցնել: Ամեն մի մեթոդական միութիւն պէտք է մշակել ձևական հինգ անմիջապէս իրար յաջորդող աստիճանների համաձայն. ամեն մի աստիճան հիմնուած է հոգեբանական մի որոշ օրէնքի վրայ:

Ուրեմն ըստ Ցիլլերի ամբողջ տարուայ ընթացքում դասաւանդող առարկաների նիւթերը պէտք է ամբողջութիւնների կամ ինչպէս ինքն է ասում, մեթոդական միութիւնների վերածել. ամեն մի մեթոդական միութիւն պէտք է մտքի մի ամբողջութիւն, մի գաղափարի ներկայութիւն ունենայ և այդ ամբողջութիւնները պէտք է հինգ ձևական աստիճաններով մշակել: Այժմ անյննք այդ աստիճանների նկարագրին:

Ամեն մի մեթոդական միութիւն, ինչպէս և ամեն մի նոր ժամ պէտք է սկսել նախ նպատակի ծանօթացմամբ: Նպատակը չը պէտք է տալ նորը, այլ պէտք է ուշադրութիւնը ուղղել դէպի նորը, ու պէտք է զրգուի աշակերտի ուշադրութիւնն ու հետաքրքրութիւնը. պէտք է լինի կոնկրետ, քմբռնելի, համապատասխան երեխաների ըմբռնման կարողութեան:

Դասի նպատակի որոշումից յետոյ չըպէտք է նոր նիւթերը անմիջապէս տալ, որովհետեւ այդ ձևով դժուար հասկանալի կըլինի աշակերտներին, այլ նոր նիւթից առաջ և նպատակի

որոշումից յետոյ պէտք է վերջիշել այն հին, ծանօթ նիւթերը, որոնք նմանութիւն ունին նոր քննելիք նիւթին: Հինի և նորի այս կապակցումն ու յարաբերումը անհրաժեշտ մի պայման է նորի հեշտ և լաւ ըմբռնման համար: Այս հանգամանքը հիմնւում է հոգեբանական ապերգեպցիայի օրէնքի վրայ, ըստ որի «նոր ըմբռնելին շաղկապւում է եղածի, հին հետ: Ապսուղտ նորը, որը սովորողի մէջ կապակցութեան և ոչ մի հիմք չի գտնւում, չի կարող իւրացուել: Այդ նպատակի համար աւելի լաւ է, որ հին նիւթերը կտոր կտոր ամբողջութիւններով քննուին, յետոյ բոլորը միասին կապակցուին, այնպէս որ աշակերտը այդ ձևով վերաբրտադրելու հնարաւորութիւն ունենայ: Միմիայն այս կերպ կարող կը լինին հին մտապատկերները այն ուժն ու ձևը ստանալ, որը անհրաժեշտ է նոր մտապատկերներին ասիմիլացիայի անելու համար: Դասաւանդման ժամանակ այս նախապատրաստական աշխատանքը ընկնում է առաջին աստիճանի անալիզի վրայ:

ԱՆԱԼԻԶԻ ժամանակ, երբ հինը և ծանօթն է մշակւում, չը պէտք է նոր ծանօթութիւններից ևս կցել և պատմել, որովհետեւ դրանով աշակերտների լարուածութիւնը և հետաքրքրութիւնը կարող է թուլանալ: Նորը և հինը, առաջին և երկրորդ աստիճանի նիւթերը պէտք է իրարից շատ խիստ դատուեն և իրար չխառնուին: Անալիզը պէտք է լինի «մանրամասն և նոր նիւթի բոլոր մասերին յարաբերող և ապագայ դասաւանդման տրամադրութիւնն ու գոյնը իր մէջ պարունակող»: Այդպիսով ապագայ քննելիք նիւթին վերաբերող մտապատկերները մեծ չափերով կը վերաբրտադրուեն. աշակերտը աղոտ շարժումի կը դնէ իր գիտակցութիւնը և եթէ երբեմն երկրորդական բաներ էլ ասի, ներողամիտ պէտք է լինել, որովհետեւ վերապատմելու և ամբողջացումի ժամանակ կարելի է այդ բացը լրացնել: Այս վերջիշումները և մշակումները պէտք է խօսակցութեան եղանակով տարուեն:

ՍԻՆԹԵԶ. Այս նախապատրաստութեանը յաջորդում է երկրորդ-սինթէզ-աստիճանը, որի ժամանակ նոր իմացութիւններ են տրւում աշակերտներին և մշակւում: Նորը մշակելու մեթոդը տարբեր է նայած աշակերտների հասակին և առարկայի որակին. օր. ցած դասարաններում հէքեաթը պէտք է պատմել, իսկ մեծ աշակերտներին աղոտածաշնչի կամ չեզուական մի կտոր կարդալ, աշխարհագրական մի նիւթ խօսելով և նկարելով, ֆիզիքական մի նիւթ պատմելով և էքսպերիմենտներով դասաւանդել: Նոր մտապատկերները պէտք է աշակերտները աւսուցչի օգնութեամբ վերակազմեն:

Նոր նիւթը չը պէտք է միանգամից տալ և ապա մշակել, այլ կտոր-կտոր, մի կտորը առանձին պէտք է պարզաբանել, անհասկանալի մասերը բացատրել, որպէս զի եկող կտորներէ հետ պարզուած մասը կանոնաւոր յարաբերութեան մէջ մտնի, այն ինչ անորոշ և մութ կը մնայ, չի կարող հաճոյք արթնացնել և ազդել աշակերտի մտքի վրայ: Երբ կարգացուել կամ պատմուել է մի կտոր, դրան յաջորդում է որ և է աշակերտի կողմից կապակից կրկնումը: Աշակերտի պատմելու ժամանակ ոչ ուսուցիչը և ոչ էլ միւս աշակերտները չը պէտք է ընդհատեն նրան, կամ հարցերով և կամ յիշեցումներով, նոյն իսկ եթէ պատմողը լեզուական տեսակէտից շատ էլ լաւ չի խօսում: Պէտք է այդպիսի ազատ պատմելուց յետոյ եզրակացնել, թէ նիւթը ինչպէս է ըմբռնուել աշակերտի կողմից և թէ ինչ սխալներ կատարուեցին:

Այդ սխալները ուղղելու, նիւթը աւելի լաւ մշակելու համար առաջին պատմողից յետոյ պէտք է աշակերտներէ հետ խօսակցութեան միջոցաւ սխալները ուղղել, պակասները լրացնել և ապա այդ կտորը կամ մասը նորից ամբողջացնել և վերնագիր տալ համաձայն այդ կտորի մէջ եղող գլխաւոր մտքի կամ բովանդակութեան: Այս ձևով պէտք է յաջորդ կտորները ուսումնասիրել և այսպէս շարունակաբար մինչև բոլոր ամբողջութիւնները կը վերջանան և ապա դրանց կը յաջորդի ամբողջ նիւթի ամբողջական վերարտադրում և կապակցումը: Մինչև աշակերտներէ նիւթի լիակատար իւրացումը անհրաժեշտ են բաղմամբիւ կրկնութիւններ:

Պատմա-կրօնական նիւթերի դասաւանդման ժամանակ պէտք է հետեւեալ տեսակէտով առաջնորդուել. այդ նիւթերը երկու կողմ ունեն իրենց մէջ. մէկ դէպքերի և անհատներէ պատահարները և արտաքին յարաբերութիւնները և մէկ էլ այդ իրողութիւնների մէջ թաքնուած «արժէքի դատողութիւններ», «հիմնական սկզբունքներ», «առաջնորդող մտքեր», որոնք գոյն ու բովանդակութիւն են տալիս կոնկրետ նիւթերին: Կոնկրետ նիւթը տալուց յետոյ համապատասխան հարցերով պէտք է օգնել, որ աշակերտը կարողանայ այդ հիմնական սկզբունքները, հոգեկան կեանքի զարգացման օրէնքները հանել և իր համար պարզել: Ապա այդ կրօնական և բարոյական մըտքերը իրար մօտ պէտք է դնել և կապակցել:

ԱՍՕՑԻԱՅԻՆ. Եթէ դասաւորման նպատակը միմիայն կոնկրետ նիւթի դասաւանդումը լինի, այն դէպքում մինչև այժմ նկարագրած երկու-անալիզ և սինթէզ-աստիճանները բաւական կը լինէին, սակայն որովհետև դասաւանդման կարեւորագոյն նը-

պատակներէց մէկն է կոնկրետ նիւթերի մէջ պարունակուած արատրակտ-վերացական գաղափարները և օրէնքները հանել, ուստի և դասաւանդման ժամանակ նաև այդ նպատակին ծառայող այլ աստիճաններ պէտք է լինին: Արատրակտ նիւթ պատրաստի չի կարելի տալ, որովհետև այդ դէպքում նա աշակերտի համար անկենդան, անազդեցիկ մի նիւթ կը մնայ: Սինթէզ աստիճանի նիւթը պէտք է երրորդ—ասօցիացիա— աստիճանում նորից քննել, այդ նիւթին նման, հին փորձառութիւնների հետ համեմատել և ապա դրանցից ընդհանուրը ու վերացականը եզրակացնել և աշակերտներին պարզել: Երրորդ աստիճանում քննուող վերացականը դեռ կոնկրետ մասնակի մտապատկերների հետ կապեր ունի, այս կապերը սակայն պէտք է վերջացնել՝ նրան աւելի մաքուր վերացական դարձնելով:

ՍԻՍԵՄ. Այս նպատակին է ծառայում չորրորդ—սիստեմ—աստիճանը, ուր վերացականը դուրս է, դիտողական նիւթերից կտրուած է իր արտաքին կապերը, բանաձևում է արատրակտ եղանակով օրէնքը կամ գաղափարը և դրանց դարձնում դիտակցութեանը պարզ ու որոշ: Այս ձևով ստացած գաղափարները, կանոնները, օրէնքները, սկզբունքները, որոնք այնքան անհրաժեշտ են մարդկային հոգեկան—գիտակցական կեանքի համար, պէտք է համեմատութեան մէջ դրուեն հին, նման օրէնքների, գաղափարների հետ մի սիստեմ կազմելու նպատակով, ինչպէս այդ գոյութիւն ունի «մասնագիտութիւնների» մէջ: Սակայն դպրոցական և գիտութեան սիստեմը իրար նման չը պէտք է երեւակայել, դրանց մէջ կան զգալի տարբերութիւններ: Նախ դպրոցական զբաղումները չեն տալիս տրամաբանօրէն կապարեալ գաղափարներ, այլ մանկան սուբեկտիւ կարիքներին համապատասխանող, այդպիսի գաղափարները կարող են «սուբեկտիւ գաղափարներ» անուանուել, այն ինչ գիտութիւնը ձգտում է կազմել տրամաբանական տեսակէտից ուղիղ գաղափարներ: Բացի այդ, գիտութեան սիստեմը հիմնուած է տրամաբանական ոգու վրայ. ամեն մի կտոր այդ սիստեմի մէջ իր անփոփոխելի տրամաբանական տեղն ունի: Դպրոցական գիտութեան կամ սիստեմի մէջ չը կայ այդպիսի տրամաբանական անհրաժեշտութիւն և հետևողականութիւն: Այն, ինչ որ գիտութեան սիստեմի մէջ առաջին տեղն է բռնում, կարող է դպրոցական սիստեմում վերջին տեղը բռնել և ընդհակառակն: Դպրոցը սիստեմ կազմելիս ի նկատի է ունենում սուբեկտիւ—հոգեբանական պատճառները և կարիքները: Սակայն դպրոցական սիստեմի վերջնական նպատակն է մօտենալ գիտութեան սիս-

տեմին, իր հողերանական տեսակետով դասաւորած նիւթերը վերջի վերջոյ կարգաւորել գիտական տեսակետով:

Մեթոդ. Մենչև այժմ քննուած ատտիճանները աշակերտներին այս ու այն ձևով իմացութիւններ էին տալիս և այդ նիւթերը մշակուում: Սակայն ի՞նչ արժէք ունին այդ իմացութիւնները, եթէ աշակերտը չի կարող գործադրել, հարկաւոր ժամանակին: Ինչի՞ պէտք է այն օրէնքը, այն գաղափարը, եթէ աշակերտը զբաղեցնուի համապատասխան կոնկրետ դէպքերի ժամանակ չի գիտակցում օրէնքի, գաղափարի ներկայութիւնը: Մենչև չորրորդ ատտիճանը աշակերտը գիտողականից բարձրանում է դէպի զուտ արտարարութիւն-ընդհանուրը: Այս ընդհանուրից սակայն նորից պէտք է լինել դէպի կոնկրետը, մասնակին, որպէս զի աշակերտը վարժուի գաղափարների գործադրութեանը: Այս կարիքին կոչուած է բաւարարելու հինգերորդ ատտիճանը՝ մեթոդը:

Այս ատտիճանում ուստեմի կարգաւորումը այլ կերպ է փոփոխուում, նոր նիւթ է արւում՝ որպէս զի աշակերտը կարողանայ օրէնքի կիրառումները տեսնել, գործադրել անձամբ: Այս եղանակով գործունէութիւնը աշակերտի հոգին կը դարձնէ շարժուն, կենդանի և կօմբինացիաների ընդունակ: Այս վերջին ատտիճանի մշակումից յետոյ «մեթոդական միութիւններ» հասնում է իր վախճանին:

Հինգ ձևական ատտիճանները պէտք է գործադրել ամեն մի առարկայի և նիւթի դասաւանդման ժամանակ առանց բացառութեան. քմահաճ վերաբերմունք դէպի ատտիճանները անթոյլատրելի է:

Յիւլէրի այս տեսութիւնը դպրոցական կեանքի վրայ ունեցաւ մեծ ազդեցութիւն և հեռու էր լինի ճշմարտութիւններից այն պնդումը, թէ Յիւլէրի այս տեսութիւնը մենչև վերջին ժամանակները եղել է ամենատարածուածը, ուժեղը և Հերբարտ Յիւլէրեան ամենամեծ մանկավարժական բանակից պաշտպանուածը: Յիւլէրը ինքը ազիտատօրական ընդունակութիւնների տէր մարդ էր և ամենամեծ ազդեցութիւն ունեցաւ իր տեսութեան տարածման վրայ: Մանաւանդ մեծ նշանակութիւն ունեցաւ այս խնդրի ընդարձակման գործում Նալպիգի համալսարանում 1862 թուին հիմնուած մանկավարժական սեմինարը իր փորձնական դպրոցով, որտեղ աւարտողները, յայտնի դարձած մանկավարժները, մեծապէս նպաստեցին Յիւլէրի գաղափարների տարածմանը: Այս ուղղութեամբ ոչ պակաս նշանակութիւն ունեցաւ նաև Յիւլէրի կողմից հիմնուած և ներկայում ևս գոյութիւն ունեցող գեր-

մանական «Գիտական մանկավարժութեան ընկերութիւն»ը:

Յիւլէրի դասաւանդման տեսութիւնը որպէս զի ընթերցողի համար աւելի պարզուի, տալիս ենք Յիւլէրեան դպրոցին պատկանողներից մէկի ձևական հինգ ատտիճանների մեջոցաւ մշակած մի օրինակելի դաս *):

ՈՐՈՃԱՅՈՂ ԿԵՆԴԱՆԻՆԵՐ

(Մեթոդական միութիւն արտարարիայի պրոցեսով):

1. Եւ II. Աստիճան

Առաջին ու երկրորդ ատտիճանները չեն կարող այստեղ առանձին առանձին մշակուել, որովհետեւ առաջին ատտիճանը բնականաբար ունենի փորձառութեան շրջանին համապատասխան պէտք է լինի: Յատկապէս պէտք է այստեղ մասնացոյցանել առաջին ատտիճանի նիւթի տպաւորման բացառիկ դէպքը, երբ առարկայի արտաքինի տպաւորումը տեղի չպիտի ունենայ, որովհետեւ այս կամ այն սանն այս մասին կարող է այս կամ այն բաների մասին խօսել, ինչ որ մէկ ուրիշը դեռ գիտել է, և որը հետեւաբար սրա համար դատարկ խօսքի նշանակութիւն կունենար: Նոյն հիմունքով այն բնապատմական ընթերցումը, որ առարկաների արտաքինի մանրամասնութիւններն է տալիս, առաջին ատտիճանի բանը է, ինչպէս որ կարելի էր ենթադրել. յետոյ նրա յատուկ տեղը մենք ցոյց կը տանք:

Նգ, ոչխար, այծ:

1. Նգ.

Գիւղական մանուկների հարուստ փորձառութեան մատերեալի գործադրութիւն: Գիտել, մասնաւորապէս ստամոքսի յարգարումը, որի համար պէտք է օգուտ քաղել տնային մորթ անելիս: Շատ դիտողական խնդիրներ! Կճղակների համաճարակը չը մոռանալ: Նկարագրել այս նախագծով. 1. Առարկան իբրեւ ամբողջ բնական օրգանիզմի մաս, 2. Իբրեւ անհատ, ուրեմն օգուտը, սննդառութիւնը, կեանքի եղանակը, արտաքինը:

2. Այժմ ու ոչխար:

Նկարագրութիւն նոյն ընթացքով նախապէս տեղի ու-

*) Օրինակը վերցրած է Յ. Տէր. Միրաբեանի «Ուղեցոյց դասաւանդման» գրքից: Ով ցանկանում է ձեռնական ատտիճանների տեսականի եւ գործնականի հետ աւելի մօտ ծանօթանալ, թող կարգայ այդ գիրքը:

նեցած զինուժիւնից յետոյ, սակայն առանձնապէս վեր հանելով տարբերութիւնները՝ անօգուտ կրկնութիւններէն խոյս տալու համար:

Քարայծր (յօրինողական ուղուցման ձևով*) այժի հետ համեմատելով):

1. Օգուտ. Միսն աւելի համեղ է՝ քան այժինը: Մորթին նոյնպէս աւելի թանգ. այժինը 4—5 ֆր. քարայծինը համարեա կրկնակի: Այժը շատ անգամ վնասակար է լինում՝ մատղաշ ծառեր և այլն կրծոտելու համար: Քաբայծը, սարերի զարդը, բոլորովին անվնաս է:

2. Սնունդ. խոտ՝ այժի պէս շատ սիրում է աղ լիզել, մի հանգամանք, որից որոտըն օգուտ է քաղում: Այժի պէս կերը որոճացող:

3. Կեանքի եղանակը. բնակավայրը. այժը ամառը սարերի վրայ է լինում (այժարած). նաև քարայծները. սրանք երբեմն ընդհարում են այժերի հօտերի հետ. քարայծները սակայն նաև ձմեռը մեծ քանակութեամբ լինում են բարձր սարերում (բացատրել հնարաւորութիւնը). միայն քչերը վար են իջնում անտառները (անտառային կենդանիներ): Թշնամիներ: Որսորդը, որսորդութիւնը, փախուստ տալը, բացի սրանից նուրբ հոտառութիւնն իբրև պաշտպանութեան միջոց: Որսորդական օրէնք: Արժիւնները. ժայռերից ընկնելը (հաղիւ): Ոսկրների մնացորդներ սառցակոյտների մէջ: Հիւանդութիւններ. այժինի պէս՝ կճղակների համաճարակ:

4. Արտաբիւր:

ա) Մեծութիւնը. այժից քիչ մեծ, մինչև 80 և 90 ֆունտ ծանրութեամբ:

բ) Գոյնը. Այժերինը զանազան—քարայծները միօրինակ գոյնի: Գարնանը, ամառը և աշնանը ժանգադոյն, ձմեռը համարեա թէ սև, փորը բաց գոյնով, ինչպէս նաև յետևի ոտքերն ու աչքերի մօտերը: Ոտքերն ու կռնակի շերտը միշտ սև: Սպիտակ քարայծները հազուադիւտ:

գ) Գլուխը ինչպէս այժինը՝ գոգաւոր: ձակատոսկը աւելի հաստ՝ քան սրանը: Շատ այժեր առանց եղջիւրների—բոլոր քարայծներն եղջիւրաւոր, եղջիւրները ծռուած դէպի յետ և դէպի գոլըս, սրածայր: Պաշտպանման միջոց արժուի

*) Այսիբն վերլուծութիւնն ու համադրութիւնը շարունակ հիւսելով: Թարգմ.

դէմ: Շատ այժեր մօրուքով, քարայծները՝ երբեք: Ատամները այժի ատամներին նման:

դ) Պարւնոցը. երկար, ինչպէս այժինը:

ե) Բուկը. Այժը նիհար, քարայծը կոլոր, սեղմուած ձևով:

զ) Ոսկեր. Այժինն աւելի բարակ—քարայծինը համեմատաբար հաստ: Յետևի ոտքերը համեմատաբար աւելի երկար՝ քան այժինը, դէպի յետ շատ կորացած, այս պատճառով՝ ցատկելու աւելի մեծ ոյժ: Կճղակները այժինի պէս. սրանցից 2 կ. դժ կճղակներ ինչպէս այժինը, բայց աւելի երկար (ինչո՞ւ), նրանց կողերն աւելի սուր են լինում և պինդ՝ քան այժինը (ինչո՞ւ):

է) Պոչը ինչպէս այժինը՝ կարճ:

Այժեամբ, եղջերուն անցնել, եթէ դասաւանդման տեղում կան այս կենդանիները. նախ աւանդել այժեամբ այժի և քարայժի հետ համեմատելով, ապա եղջերուն՝ համեմատելով հիմա արդէն ծանօթ այժեամբ և այժի հետ.

Այսպիսով մենք աւարտած կը լինէինք մեր երկրի*) որոճացողները, որովհետև այժքաղ (այժեղջիւր) համարեա թէ այլ ևս չկայ: Իսկ հիմա պէտք է որ մենք օտար երկրների որոճացողներին էլ մեր ուսուցման շրջանը մտցնենք: Ի հարկէ և դրանք պէտք է լինեն:

Ուղիսն ու արագավազ եղջերուն, որովհետև այս երկու որոճացողներն առանձին կուլտուր-պատմական նշանակութիւն ունին: Ուղտը նկարագրւում է ոչխարի հետ համեմատելով, արագավազ եղջերուն՝ կղջերուի հետ:

III. Ա ս ս ի ն ա ն

Շարայարում բոլոր նկարագրուած որոճացողների նման յատկանիշներն՝ իւրաքանչիւրի նկարագրութեան համար որոշուած նախագծով: Օրինակի համար արտաքինին վերաբերեալ կէտերը հետևեալ կերպով կ'արտայայտուէին.

ա) Մեծութիւն. զանազան: բ. Գոյն. նոյնպէս: գ) Գլուխ. — . 12

մեծամասնութիւնն ունի եղջիւրներ, ատամնաշարը — 8 . 12

բացի ուղտից (նաև վերին ծնօտի վրայ կտրիշներ): դ) Բուկ. զանազան ձևերի: ե) Ոսկեր. բոլորը կճղակաւոր և երկու կեղծ կճղակներ:

*) Հեղինակի խօսքն այստեղ վերաբերում է Շուէյցարիային. Թարգմ.

IV. Աստիճան.

Սկսած մե տետրակում. Ուրեմն գրողներ:

1. Մեր երկրում գտնվողները. եղբ, ոչխարը, այծը (ընտանի կենդանիներ), այծիամբը, եղջերուն քարայծը (վայրի):
2. Օտար երկրների որոճացողները. ուղտը, աքաղաղը եղջերուն: Յատկանիշներ. բոլորն էլ օգտակար են: Բոլորն էլ սնունդ են առնում խոտերից և կերը որոճում են երկու անգամ: Մեծամասնությունը երկու եղջիւր ունի: Առամնա-

— . 12

շարը —: Ուղտը վերին ծնօտի վրայ էլ կտրիչներ ունի:

8 . 12

Բոլորը երկիճղակալուր են և ունեն նաև երկու կեղծ կճղակներ, որոնք ման գալու համար պէտք չեն գալիս: Բոլոր կճղակալուրները կարող են կճղակի համաճարակից բռնուել:

V. Աստիճան:

1. Նկարել եղջիւրներ, կճղակներ. ստամոքս:
2. Արագ ընթացով ընթերցանութիւն. Կարգալ ընթերցարանում ղեկավարած այս կենդանիներին վերաբերեալ յօդւածները: (Մենք նպատակից վեր բան արած չենք լինի, եթէ ի միջն այլոց կարգայինը միջին դասարաններում կարեւոր նիւթեր բարձր դասարանների ընթերցարաններից և հակառակ դէպքումն էլ՝ նպատակից վատ բան արած չէինք լինի):
3. Բնապատկան պատկերների գործադրութիւն. ա) Գտնել տալ նկարագրուած կենդանիները: Բ) Չնկարագրուածներն իբրև որոճացողներ ճանաչել տալ (վարժութիւն խորհելու հմտութիւն ձեռք բերելու մէջ): Եթէ շատ լաւ պատկերներ ձեռքի տակ կան, այս դէպքում յօրինողական դասաւանդման ժամանակ (քարայծ, այծեամ, ուղտ և այլն) նրանցից օգուտ պէտք է քաղել արդէն 1) աստիճանի վրայ:

A. Florin. (in den Bündener Seminarblättern I).

Նոր մանկավարժներ.

Վ. Բայն.

Յիւլէրի անմիջական տշակերտներից ներկայում ամենաազդեցիկ մանկավարժը Ննայի պրոֆեսորը Բայնն է: Նա Հերբարտ—Յիւլէրեան դպրոցի ուժեղացմանը նպաստեց ոչ միայն իբրև պրոֆեսոր և մանկավարժական գրող, այլ գլխաւորապէս իբրև Ննայի համալսարանի մանկավարժական սեմինարի

և վարժուի ընդունակ ղեկավար: Պիկէլի և Շելլերի հետ միասին աշխատակցած «Ժողովրդական դպրոցների թէօրեան և պրակտիկան» գրուածքում աշխատում է Բայնը իր ուսուցչի մտքերը պարզ ու մատչելի օրինակների, բացատրութիւնների միջոցաւ մօտեցնել ժողովրդական դպրոցները դործնականին: Այս գրուածքը նախաբանում հեղինակները գրում են. «Ամբողջից ուշագիւր ընթերցողները այն համապումը պէտք է կազմեն, որ հեղինակները ամեն կերպ ձգտել են միտ կապերով միանալու լայպցիգի Յիւլէրեան սեմինարի աշխատանքներին հետ, որովհետեւ նրանք հաւատացած են, որ Յիւլէրի Հերբարտի հիմնական իդէալի վերակազմումը մի խիական բեֆորմատորական դործ է և մեծապէս յարմարութիւն ունի մեր ամբողջ դպրոցական և դասաւանդչական դրութիւնը կերպարանափոխելու և նորոգելու»: Այս խօսքերի մէջ պարզ արտայայտուած է Բայնի վերաբերմունքը Յիւլէրի իդէաներին՝ նա իր դպրոցական և գրական գործունէութեան ընթացքում ձգտել է և ձգտում է խիստպէս որքոն կարելի է մօտ կապերով միանալ իր ուսուցչի «Լայպցիգի սեմինարական աշխատանքներին», ուստի և անհրաժեշտ չենք նկատում տալ այստեղ Բայնի դասաւանդման տեսութեան ամբողջական պատկերը, որովհետեւ ընդհանուր գծերով այդ նման է Յիւլէրին, այլ կը բաւականանանք նրա կարծիքներից մի քանիսի նկարագրութեամբ:

Ձեռնական աստիճանների տեսական հիմնաւորումը Բայնի մօտ կատարւում է այնպիսի պատճառարանութիւններով, որոնք կրկնւում են համարեա բոլոր աչքի ընկնող Յիւլէրեաններին մօտ: Սովորելը հոգեբանական մի աղա է, որը իրականանում է որոշ մնայուն օրէնքներով. հոգեկան կեանքում իշխում է այնպիսի մի օրինաւորութիւն, ինչպիսին դրոյութիւն ունի արտաքին ընութեան մէջ: Գիդակտիկան (դասաւանդման տեսութիւնը) պէտք է բնական եղանակով սովորելու ժամանակ ղեր խաղացող օրէնքները ճանաչէ և իր աշխատանքը այդ օրէնքներին յարմարեցնէ: Որոնք են այդ օրէնքները: Առաջինը ապերեցեպցիայի օրէնքն է, ըստ որի բացարձակ նորը, որը սովորողի գիտակցութեան մէջ նման, ծանօթ մտապատկերներ չէ գտնում, սովորողից կտրուի չի իւրացւում. հին, ծանօթ մտապատկերները նոր իմացութեան իւրացման անպայման հիմունքներն են: Երկրորդն է ապստրակցիայի օրէնքը, ըստ որի կոնկրետ իմացութիւններից կազմւում են ընդհանուր գաղափարներ և օրէնքներ: Որպէս զի այս վերջիններս կարողանան հոգեկանի մէջ հիմունքներ բռնել, պէտք է նախօրօք



հաւաքուին բաղմաթիւ մասնակի, կոնկրետ մատապատկերներ, որոնցից ապա ընդհանուրը ապօտարակցեալի (վերացման և ընդհանրացման) միջոցաւ դատուում, առանձնանում է: Այս օրէնքները իրենց ուժի մէջ են մնում նաեւ սոցիալական, բնական և հասարակական ժամանակ և մեր հոգեկան կեանքը առանց մեր բնական ժամանակի կենսական գործողութեան ժամանակ մի երկու օրէնք ևս գոյութիւն ունի. երբ իրական նիւթերից դադարներ են հանել, այնուհետեւ ձգտում են մեր ստացած դադարները, կանոնը կամ օրէնքը դորձադրել և նրա կերպով տեսնել այլ մասնակի դէպքերի մէջ, որոնք սակայն իրենց էութեամբ մօտ են մեզ զբաղեցնող օրէնքին: Աւելին հոգեկան բնական զարգացման ընթացքում երբեք մեծ դորձողութիւններ են կատարուում. հինի միջոցաւ ըմբռնում ենք կոնկրետ նոր նիւթերը, ապա այդ նիւթերից դադարներն—ընդհանրական են անցնում և վերջապէս այս վերջինից նորից իջնում ենք դէպի կոնկրետը և մասնակի: Ամեն մի դատական դուռ, եթէ չի ուղղում հակահոգեբանական, անբնական դրութեան մէջ ընկնել, պարտաւոր է հետեւել հոգու գործունէութեան վերադարձը յիշուած ընթացքին: Զեական հինգ աստիճանները արամբանական եզրակացումներ են մարդկային հոգու մէջ գործող մնայուն օրէնքների և որոշակեալ այդ աստիճանները անփոփոխ օրէնքները վրայ են հիմնուած, ուստի և նոքա ընդհանուր և անվիճելի արժէք ունին:

Այն հարցին, թէ ամեն մի մեթոդական միութեան մէջ պէտք է կերպաւոր հինգ աստիճանները միասին, իայնը դանազան ժամանակներ դանազան բացատրութիւններ է տուել նոյն խի իրար հակասող: «Իտական մանկավարժութեան ընկերութեան» Վայմարում տեղի ունեցած նիստերից մէկում իայնը հետեւեալն է յայտնում. «Եթէ մենք աստիճանները ամեն մի մասի մէջ դորձադրենք, ապա դատական դուռը կը դառնար չոր, դանդաղ»: Նման սկզբ է արտայայտուում իայնը նաեւ իր «Ժողովրդական դպրոցների թէօրեա և պրակտիկա» գրութեան առաջին տպագրութեան մէջ, ուր ասում է. «Յիշելը այն պահանջը, թէ ամեն մեթոդական միութիւն ըստ ձեական հինգ աստիճանների պէտք է մշակել տանում է անպայման դէպի արհեստականութիւն: Աւելի սխալմամբ կան նիւթ չկայ, ինչո՞ւ պէտք է աշխատել անպայման այդպիսին ունենալ Աւելին ազատութիւն գործադրութեան մէջ» (այսինքն ձեական աստիճանների): իայնը ապագայում, նոյն գրութեան վերջին տպագրութիւնների մէջ

վերա յիշուած տեղը այլ, մեանդամայն հակառակ կարծիք է պաշտպանում. «Դատական դման ամեն մի կտոր, որը իրեն մեթոդական միութիւն է ընդունուել, պէտք է ձեական աստիճանների միջոցաւ մշակուի Դատական դման ըստ ձեւերի մէջ պէտք է ձեական աստիճանները դորձադրել, եթէ խնդիրը իմացութեան նիւթերի և մատապատկերների խմբակցութիւնների մշակմանն է վերաբերում: Արդելուած պէտք է համարել նիւթի մշակման ժամանակ որ և է ազատ ցանկութիւն կամ քմահաճոյք»: իայնի աշակերտներից մէկը— իայն, իր ուսուցչի կարծիքների այս փոփոխութիւնը նոյն խնդրի աւելի խորն և ճիշտ հասկանալու հետեւանքն է համարում: իայնի այս կարծիքը հակառակորդների կողմից իրաւամբ կասկածելի ճշմարտութիւն պարունակող է ընդունուում:

Դէօրպիւթելը:

Արժէ ծանօթանալ Հերբարտ—Յիլլէրեան դպրոցի մի այլ աշակերտը ներկայացուցչի հետ ևս, որը պակաս նշանակութիւն չունեցաւ ձեական աստիճանների թեթեւ վերամշակման և տարածման գործում: Այդ մանկավարժը Ֆր. Վ. Կորպիլիցն է: Դէօրպիւթելը իտական Յիլլէրի անմիջական աշակերտը չէր, թէև նրա հիմնական կարծիքները այնպէս են մոտենում Յիլլէրին, վերջինի որոշ կարծիքներ այնպէս են պաշտպանութիւն գրտնում Դէօրպիւթելից, որ նրան կարելի է իրաւամբ Յիլլէրի հետեւող և հաւատարիմ յաջորդ համարել: Դէօրպիւթելը շատ էր բարձր գնահատում Յիլլէրին. նրա «Դադարների դպրոցական կրթութիւն» գրութեան հետեւալ կտորը պարզ այդ է ցոյց տալիս. «Յիլլէրի ընդհանուր դատական դման տեսութիւն գիրքը անվիճելիօրէն ամենախնամարտիւղել էր ինչ, որպիսին մանկավարժական դրականութիւնը դատարարական դատական դման էութեան և նշանակութեան մասին մինչև օրս ունի»: Սակայն պէտք է յիշել նաեւ այն, որ Դէօրպիւթելը ընդհանրապէս ինքնուրոյն և ազատ մտածող մի մանկավարժ էր: Յիլլէրի և Դէօրպիւթելի մտքերի շատ անգամ իրար նմանուելը պէտք է բացատրել այդ մտածողների նոյն հոգեւոր հայր ունենալուց, որը երկուսին էլ հանձարեղ փիլիսոփա-մանկավարժ Հերբարտն էր:

Դէօրպիւթելի կարծիքով դատական դման նպատակն է տալ երեխաներին ուղիղ, որոշ ու պարզ դադարներ: Աոնկրետ նիւթերը չեն կարող դատական դման նպատակը կազմել, նրանք միմիայն միջոց են դադարների հանելու նպատակի համար: Սակայն ինչ է դադարները և ինչպէս է յառաջանում կոն-

կրեա նիւթերից: Այդ խնդրի մանրամասն քննութիւնը Դէօրպֆելդին այն եզրակացութեան է բերում, որ գաղափարը իրենք և գործողութիւնները մէջ գոյութիւն ունեցող ընդհանուր յատկանիշների ժողովածուն է. այս դէպքում չեն կարող իրենք զուտ անհատական, միմեայն մի իրի համար նշանակութիւն և արժէք ունեցող յատկանիշները դեր խաղալ: Հայեցողութիւնը ընդհակառակն իր մէջ է առնում այն բոլոր էական և երկրորդական յատկանիշները, որոնք կազմում են մի անհատական իրի կամ երեոյթի բուն էութիւնը:

Գաղափարները մեզ այնպէս չեն տրուած, ինչպէս բնութեան զգայական իրերը, այլ միմեայն եզրակացւում են հայեցողութիւններէ (Anschauung), այսինքն իրար նման իրողութիւնները ընդհանուր նման կողմերը միանում են և կազմում գաղափարը բովանդակութիւնը: Շատ յաճախ այդ գաղափարները չեն յառաջանում նպատակադրութեան և անհատի կամեցողութեան միջոցաւ, այլ աննախադիր, անգիտակից եղանակով, հէնց բնական իրերի զարգացմամբ, ուստի և այդպիսի գաղափարները կարող են «բնականաճնունդ» (naturwüchsig) կոչուել: Սակայն հոգեկան մեխանիզմի միջոցաւ աննպատակ, անկամ և բնական եղանակով յառաջացած այս գաղափարները համարեա միշտ էլ լինում են անկատար, անորոշ, մութ և երբեմն էլ բոլորովին սխալ: Ահա այս հանգամանքը անհրաժեշտ է դարձնում կրթական-դաստանդական դրաղման հոգսը, որի ժամանակ գործադրուող որոշ նպատակների և պլանների միջոցաւ աշակերտներին տրամաբանօրէն ուղիղ գաղափարների իւրացման ենք հասցնում:

Դպրոցում գաղափարներ կազմելու արհեստական եղանակը պէտք է նմանուի բնական գաղափարներ յառաջանալու մեթոդին և որպէս զի ցանկալի նպատակների հասնի, պէտք է ուսուցման հետեւալ ակտերը կատարէ և իրար յաջորդեցնէ:

1 Ուսուցման ակտ: Այս ակտի ժամանակ գաղափարը կազմելու համար հարկաւոր հայեցողութիւններ պէտք է ձեռք բերել և մշակել:

2 Ուսուցման ակտ: Առաջին ուսուցման ակտի մէջ քննուած հայեցողութիւնների ընդհանուր նման յատկութիւնները պիտի ջոկուին: Նիւթի մշակման դիւաւոր ձեւը այստեղ համեմատելն է, որովհետեւ համեմատութիւնները միջոցաւ հնարաւոր է նման յատկանիշները զատել:

3 Ուսուցման ակտ: Այստեղ երկրորդ ակտի մէջ գատուած յատկութիւնները գաղափարի անուան տալիս են դրւում:

4 Ուսուցման ակտ: Այստեղ հոգացւում է ստացած գաղափարի գործադրութեան համար. ուսուցիչը փորձում է իմանալու, թէ գաղափարը ճիշտ ու որոշ է հասկացուել աշակերտների կողմից և ապա միջոցներ է ձեռնարկում գաղափարը ամրացնելու և գործադրելի դարձնելու համար:

Այս նկարագրիւններից պարզ երևում է Յիլլէրի և Դէօրպֆելդի նման և տարբեր կողմերը: Դաստանդման ընթացքը Յիլլէրի և Դէօրպֆելդի մօտ ընդհանուր դժերով իրար նման են:

Դէօրպֆելդը դաստանդման այս ակտերի մասին մի այլ կարծիք ունի, որը չի կարելի Յիլլէրի հայեացքների հետ հեշտութեամբ հաշտեցնել: Նրա կարծիքով մինչև ութ տարեկան երեխաները մի առանձին սէր և ընդունակութիւն են ցոյց տալիս հայեցողական նիւթերի իւրացման համար, ուստի և պէտք է հոգու այդ ուժը շահագործել այդ տարիքի ժամանակ և ուսուցման ակտերից միմեայն առաջին մեծ ուշք դարձնել, որովհետեւ նա է նպաստում հայեցողական նիւթերի իւրացմանը. իսկ միւս ակտերը հնարաւոր չափերով պէտք է գործածութեան վերցնել, առանց գերադասութիւն տալուն: 9—11 տարեկան երեխաները գատելու, քննելու մեծ ուժ ու արամադրութիւն են ցոյց տալիս, ուստի և այդ հասակում պէտք է ապստրակցելիք ուժը ի նկատի ունենալ և գործի վերցնել: Այս աստիճանում աւելի գերելը խող դեր են ստանձնելու ուսուցման երկրորդ և երրորդ ակտերը: Եւ վերջապէս 12—14 տարեկան երեխաները մեծ ձգտումներ են ցոյց տալիս իրենց սովորածները գործադրութեան դնել, փորձել և ինքնուրոյն աշխատանքներ կատարել: Այս տարիքի շրջանում դաստանդումը առաւելապէս չորրորդ ակտի գործադրութիւնը պէտք է ընդլայնէ: Այս իրողութիւնը ուսուցչին պէտք է այն եզրակացութեան բերէ, որ դաստանդման ձեւ փոփոխելի է բոտ հասակների հետ կապուած հոգեկան որոշ կողմերի զարգացման և ուսուցման ակտերի աստիճանաւորման մէջ գոյութիւն ունեցող պարալէլիզմի:

Դէօրպֆելդի Յիլլէրից տարբերող մտքերը այնքան մեծ չեն, որպէս զի վերջնիս ձեւական աստիճանների հիմնական պատկերը առաջին մօտ փոխուէր:

Զայֆերա.

Զայֆերտը չէ պատկանում Յիլլէրեան դպրոցին, սակայն որոշ խնդիրներում բաւականին մօտենում է Յիլլէրի դասա-

ւանդման տեսութեանը: Ընդունելով՝ որ դատաւանդման ժամանակ գործունէութեան սրող աստիճաններ պէտք է կերպաւ, այդ աստիճանները հիմնաւորումը Չայֆերտը անկախ է կատարում և նրա կողմից այդ նպատակով օգնութեան վերցրած հոգեբանական օրէնքները և հայեացքները աւելի մօտենում են Վոլենգի ուսումնասիրութիւններին, քան Հերքարտի:

Դաստիարակութեան, ինչպէս նաև դատաւանդման բնականուր նպատակն է անհատի «աստիճանական հոգեկանացումը» (Durchgeistigung): Հոգեկանացման գործողութիւնը բարձրանում է զգայական ըմբռնումներից դէպի մտածողական զննողութիւնը, զգայական հաճոյքից դէպի հոգեկանացումը, կարճ՝ զգայական անկատարից դէպի հոգեկանը, կատարելով: Հոգեկանացման այս պրոցէսը կատարւում է հոգեբանական որոշ օրէնքների հիման վրայ, որը դեզակտիկան պէտք է ճանաչէ և իր գրադմունքների ժամանակ կերպաւ:

Առաջին հոգեբանական օրէնքն է «հոգեկան զարգացող անումը»: Երբ հոգեկան էլեմենտները իրար են պատահում, այդ միացումից ոչ միմիայն դոմարումն է կատարւում, այլ կազմւում են հոգեկան այնպիսի պատկերներ, որոնք հիմնական էլեմենտների մէջ գոյութիւն չունեցող յատկութիւններ են ցոյց տալիս: Միացման ժամանակ հոգեկան էլեմենտները իրենցից դուրս են դալիս և հիմունք են դառնում աստիճանաբար զարգացող հոգեկան ուժերի:

Երկրորդ օրէնքը կոչւում է «զարգացող կապակցութեան» օրէնք: Նախ հոգեկան շէնքի քարերը իրար կողք-կողքի են լինում առանց խորն և ներքին յարաբերումների, ապա այդ էլեմենտները մտնում են աստիճանաբար աւելի հաջորդա կապակցութիւնների մէջ բանական կամ զգացողական բնոյթ ունենալով: Այս ուղղութեամբ զարգացման վերջին աստիճանն է կազմում ոչ հակասական աշխարհայեացքը:

Երրորդ օրէնքը կոչւում է «զարգացող խաւացում» օրէնք: Ըստ այս օրէնքի կոնկրետ մասնակի իրողութիւնները միասին դառնում են իրի մտապատկերներ, սրանք գաղափարներ, նման գաղափարները վերին-ընդհանուր գաղափարներ, դիտած ըմբռնումները կանոններ և օրէնքներ, մասնակի զգացումները տրամադրութիւններ և ձգտումներ, հոգեկան վիճակները և կամբային ակտերը-գործունէութեան սկզբունքներ:

Չորրորդ օրէնքը կոչւում է «զարգացող մեխանիզմ» օրէնք: Մեր հոգեկան կեանքը միացած է մարմնականի հետ և կարեւր

ուրի այս վերջինի գործակցութեան: Աստիճանաբար մարմինը դառնում է հոգուն հնազանդ: Վարժուած շարժումները աւելի հեշտութեամբ են կրկնւում և հոգեկան ցանկութիւններին ենթարկւում, որով հոգեկան ուժի ծախսման աւելի քիչ կարք է զգացւում: Այն՝ ինչ առաջ կամքից ուժ էր պահանջում, այնուհետև դառնում է մեքենայական, համարեա անդիտակից վերակրկնող: Այս իրողութիւնը հնարաւոր է դառնում հոգեկան կեանքի միջ տնտեսութեան սկզբունքի ներկայութեամբ: Որոշ գործողութիւններ մեքենայական դառնալով, հոգու անտեսուած ուժը կարողանում է հոգեկան աւելի բարձր կեանքոյ ասլել:

Սորա են հոգեբանական այն օրէնքները, որոնք պէտք է ինկատի առնուին դատաւանդման ժամանակ և որոնց վրայ Չայֆերտը հիմնում է դատաւանդման յաջորդական աստիճաններ:

Սովորելու ամեն մի գործողութիւն կամքի ինկատ է. կամքը հիմնուած է զգացումների վրայ, ուստի և նախ հարկաւոր է աշակերտի մէջ զգացումներ և համապատասխան տրամադրութիւն աշխատեցնել, նոր նիւթը հասկանալու համար հարկաւոր նախապա որատուութիւնները տեսնել հին ծախսի մտապատկերները վերադադրելու միջոցաւ և ապա միմիայն նոր նիւթը տալ: Այս առաջին աստիճանը կարելի է «նախապատասխան» կամ «սրահայրով» աստիճան կոչել:

Երկրորդ, — նոր նիւթի «մեակման» — աստիճանը հիմնւում է հոգեբանական առաջին կամ «զարգացող աճման» օրէնքի վրայ: Նոր նիւթը աշակերտը պէտք է ըմբռնէ մտածելով կամ երեւակայութեամբ, զգայօրէն կամ զգացումնալի: Նախ պէտք է ըմբռնել տալ ընդհանուր պատկերը (Gesamtbild) և ապա ընդհանուրի մէջ պարունակուած մասնակի երեւոյթները: Աշակերտի անկախութիւնը, ինքնագործութիւնը պէտք է միշտ յարգուած և գործի զբուած լինի:

Երրորդ «նիւթնալիս մեակման» աստիճանը բարձրանում է հոգեբանական երկրորդ և երրորդ — «աճող կապակցութեան և աճող խաւացման» օրէնքների վրայ: Այս աստիճանում հանւում է մասնակից ընդհանուրը, կոնկրետից ապստարակաւ և մի որոշ բանաձևի տակ դրւում: Նոր նիւթը համեմատութեան է դրւում ուրիշ ծախսի և նման նիւթերի հետ, որով դրանց մէջ պարունակուած ընդհանուրը աւելի հեշտութեամբ է պարզւում: Երբեմն այս աստիճանում կարելի է մասնաւոր բնոյթ կրող իմացութիւնները կամ գաղափարները մի սխտեմի վերածել և այդպիսով ցրել մնացած ծախսութիւնները ամբողջացնել:

Չորրորդ, «պործածութեան» կամ «գործադրութեան» աստիճանը հիմնուած է հոգեբանութեան չորրորդ, «աճող մեխանիզմ» օրէնքի վրայ: Այստեղ հոգեացում է սովորեցած նիւթերի գործադրութեան համար. աստիճանաբար, համապատասխան երեխաների դարգացմանը. այս աստիճանը կորցնում է իր ինքնուրոյն գոյութեան իրաւունքը և ձուլւում է միւս աստիճաններին ետ:

Այս նկարագրերները ուշադիր ընթերցողին համար կը պարզուի Զայֆերտի դերը դէպի Յիւլէրը, որը ինքը հետեւեալ կերպ է ընտրողում. «Դասաւանդման իմ աստիճանները շատ կողմերով մօտենում են Հերբարտ—Յիւլէրեանների ձեւական աստիճաններին: Սակայն աստիճանների եզրակացնելը հոգեկան զարգացման օրէնքներէն և երրորդ ու չորրորդ աստիճաններին տարբերուելը Յիւլէրի համապատասխան աստիճաններէն հնարաւոր են դարձնում դասաւանդման պրոցէսի այսպէս ստորաբաժանելու իմ առաջարկը ինքնուրոյն և իրաւացի ընդունելու: Բացի այդ մի տարբերութիւն ևս. ես ընդունում եմ ամբողջ ստորաբաժանումը և ամեն մի աստիճանի արժէքը փոփոխական. այսինքն դպրոցական տարիների և աստիճանական զարգացման ընթացքում ամեն մի աստիճանի ոահմանները աստիճանաբար իրար մէջ են խառնուում և աստիճանները այդպիսով փոխում են իրենց ընաւորութիւնը և իրենց փոխադարձ դերը: Փոփոխականութեան սկզբունքը թոյլ է տալիս ամեն մի աստիճան նոյնպէս ըստ հոգեբանական օրէնքների բաժանել. օր. առաջին աստիճանի նիւթը կարող է մշակուել միաժամանակ երկրորդ երրորդ և չորրորդ աստիճաններին թոյլ կերպով համապատասխանող ընաւորութեամբ: Նոյնը նաև միւս աստիճանների վերաբերմամբ կարելի է պնդել»:

Մինչև այժմ նկարագրած մանկավարժները մեծ կամ փոքր չափերով կապուած էին Յիւլէրի: Նշած նկարագրերները բաւական են ցոյց տալու Յիւլէրի և իր դպրոցի մտածողութեան գլխաւոր գոյնը ձեւական աստիճանների վերբարձմամբ: Այժմ տանը Յիւլէրի տեսակէտի հակառակորդներէն երկուսի մտածողութեան ընթացքը, որով ընթերցողը հնարաւորութիւն կուունենայ հշտութեամբ երկու տեսակէտներին համեմատութիւնները կատարելու և մի որոշ եզրակացութեան գալու: Այդ հակառակորդներէն հասակով և մանկավարժական անցեալով յայտնի է Ֆոն Զալլվիւրիը, իսկ երկրորդը Օ. Մեսսմէրը:

Է. Ֆոն Զալլվիւրի.

Է. Ֆոն Զալլվիւրիը Յիւլէրեան դպրոցի վաղուց յայտնի հակառակորդն է, թէև իր մանկավարժական հայեացքները միշտ էլ աշխատել է հիմնել Հերբարտի վրայ:

Զալլվիւրիը ևս Յիւլէրի պէս հաւատացած է, որ որոշ օրէնքների վրայ հիմնած դասաւանդման մի կարգաւորեալ մեթոդ «դիզակտիկական նորմալ ձեւերով» (աստիճաններով) անհրաժեշտ է, որովհետև դա է միակ հնարաւոր միջոցը դասաւանդման խնդրը պարզելու համար:

Դասաւանդման նպատակը որոշելու խնդրում Զալլվիւրիը համաձայն չէ ոչ Յիւլէրի և ոչ էլ նոյնիսկ Հերբարտի հետ և դա համարում է այն կէտը, որ նրա դասաւանդման տեսութիւնը «վերջնականապէս հեռանում է Յիւլէրի վարդապետութիւնից», որովհետև նրա կարծիքով դասաւանդման նպատակը ամփոփուած չէ ոչ «բաղմահողմանի հետաքրքրութեան» և ոչ էլ աշակերտների կրօնաբարոյական կրթութեան մէջ: Ասակերտին պիտի պատրաստել և ընդունակ դարձնել ազգի և մարդկութեան կուլտուրական աշխատանքին մասնակից անելու:

Այդ նպատակին հասնելու համար անհրաժեշտ է աշակերտին մօտեցնել մտտերեալ, հոգեկան և բարոյական աշխարհի էութիւնն ըմբռնելուն, որքան այդ թոյլ են տալիս նրա կարողութիւնները: Դասաւանդման գլխաւոր նպատակը պէտք է լինի ներքնապէս կապակցուած իմացութիւններ տալը և ապա աշակերտի հոգեկան ուժերը հարստացնելը և զարգացնելը: Վիտութիւնների դասաւանդման ժամանակ, որը դպրոցի էական նպատակն է, կարելի է նաև կրօնաբարոյական հայեցակէտերին նշանակութիւն տալ, սակայն դրանք կողմնակի երևոյթներ են (Nebenerscheinungen) և չպէտք է գրգռուոր նպատակի խոտորման առիթ դառնան. «դասաւանդումը պէտք է դասաւանդում մնայ»:

Դասաւանդման ժամանակ պէտք է աշխատանքի մի որոշ աստիճանաւորում պահել, որը բոլոր առարկաների նիւթերի մշակման ժամանակ գործադրուելու յարմարութիւն ունենայ: Յիշուած է արդէն, որ դասաւանդման ժամանակ տրուում է աշակերտներին դիտական իմացութիւններ և այնպէս ամբողջացրած, որ դիտութեանը մօտ մնան: Այդ դրութիւնից պէտք է տրամաբանօրէն եզրակացնել այն պահանջը, որ ուսուցչին նախ ծանօթ պէտք է լինի, թէ դիտութիւնները իրենց նիւթերը ինչ եղանակներով, մտածողութեան ինչ մեթոդներով են մշակում կամ դիտական եզրակացութիւնների

հասնում, որովհետև իմացութեանը վերաբերող մեթոդները գիտութեան և դասաւանդման ժամանակ նոյն են: Այսինքն գիտութեան մեթոդները տեսակները, ապա այն ճանաչողութիւնը կրենքնայ նաև գիտակտիկական արժէք: Զաւլիլիւրիկ այդ նպատակով ձեռնարկած ուսումնասիրութիւնները, թէ գիտութիւնները իրենց նիւթը ինչ մեթոդներով են մշակում, հանգչում են ոյն կէտին, որ գիտական իմացութիւնները ձեռք են բերում 1. հաւատի 2. դեմոկրատիայի, 3. ինդուիցիայի և 4. հիպոտեզները միջոցաւ: Ուրեմն գիտական մեթոդները չորս են:

Իմացակազմութեան գլխաւոր մեթոդը Զաւլիլիւրիկ կարծիքով ինդուիցիան է: Գոտաւանդումը եթէ ցանկանում է նոր իմացութիւններ հասցնել աշակերտներին, պէտք է հետևել ինդուիցիայի օրինակին, որը բոլոր գիտական իմացակազմութիւնների ժամանակ դործ է դրւում: Կնդուկտիկ իմացակազմութեան ընթացքը կատարում է հետևեալ աստիճանաւորումները. 1. նախ նկարագրութիւն մի մասնակի դէպքի. 2. նման և տարբեր կողմի որոշելը դանադան գրութիւններ ժամանակ. 3. երևոյթի կապերը պատճառող հանգամանքի հետ: Իդուկտիկ մեթոդի այս ընթացքը գործադրութեան է վերցւում թէ հոգեկան և թէ ընտելեալական — մտտիմտակական իմացութիւնների հետադասումների ժամանակ, որովհետև այդ բոլոր դէպքերում էլ գործում են հոգեկան կեանքի հետևող բոլոր դէպքերում: Գոտաւանդումը, որը պէտք է ինդուկտիկ մեթոդի օրէքները: Գոտաւանդումը, որը պէտք է հետևեալ աստիճանները. նախ պէտք է մտտնալի երևոյթը, ապա երևոյթը դանադան ներք. նախ պէտք է մտտնալի երևոյթը միջին ընդհանուրը գրութիւններ մէջ և վերջապէս երևոյթի միջին ընդհանուրը և օրինականը արտայայտէ: Այսպիսով դասաւանդման տեսութիւնը գիտական հիմունքները վրայ է դրւում: Այս դասաւանդման տրամաբանական — գիտական կողմն է. դասաւանդման տրամաբանական տեսակէտներ ուստաւանդումը պէտք է նաև հոգեբանական տեսակէտներնայ և այդ կարեւորներն բաւարարէ: Այս երկու տեսակէտներն բաւարարելու և դասաւանդման գործին մի ուղեցոյց վերայ: Հետևեալ փորձիկ օրինակը պարզ ցոյց կը ապ, թէ ինչպէս միևնոյն երևոյթի վերաբերմամբ գիտակտիկան և հոգեբանութիւնը տարբեր վերաբերմունք են ցոյց տուիս. հոգեբանութիւնը հետաքրքրւում է, թէ ինչպէս են յառաջանում ընական եղանակով մեր մէջ ծագած գաղափարները, գիտակտիկան հարցնում է ընդհանրապէս, ինչ եղանակներով ու միջոցներով հնարաւոր է ուղիղ ու տրամաբանական գաղափարներ գարգացնել աշակերտները մէջ:

Իդուկտիկան նորմատիկ ընոյթ ունի. իր մէջ կատարուող աշխատանքի հետևանքները դնահատում է համաձայն իր գի-

0. Մեթոդներ.

Յիլլէրեան դպրոցի վերաբերմամբ նոյնպէս ըննական դիւրունի բռնած այս համեմատաբար երիտասարդ հեղինակը: Նա համարելու մանկավարժական բոլոր էական խնդիրներում չի հաշտւում Յիլլէրեաններին հետ և նոյն իսկ հակառակ է այն տեսակէտին, որին համաձայն էին մինչև աժմ նկարագրած բոլոր մանկավարժները, այն է, որ դասաւանդումը մի որոշմանայուն աստիճանաւորում պէտք է ունենայ: Այժմ կը նկարագրենք Մետոմէրի այն կարծիքները միջանկն, որոնք յատկապէս Յիլլէրի տեսակէտների դէմ են ուղղուած.

Յիլլէրը իր ուսուցիչ Հերբարտի պէս այն կարծիքն է, թէ մանկավարժութիւնը «փոխարկուած հոգեբանութիւն է», ուստի գիտակտիկան պարտաւոր է հիմնուել հոգեբանական օրէքները վրայ: Մետոմէրը այն մանկավարժներին կողմն է, որոնք ցանկանում են գիտակտիկան տրամաբանութեան վերայ հիմնել: Հոգեբանութիւնը և գիտակտիկան նրա կարծիքով տարբեր գիտութիւններ են: Հոգեբանութիւնը ձգտում է հոգում մէջ գոյութիւն ունեցող նորմալ կամ աննորմալ երևոյթները ուսումնասիրել, առանց արժէքի տեսակէտներ մտցնելու այդ հետադասութիւնների ժամանակ: Նա իրաւունք չունի ասելու այս երևոյթը սխալ է, այն ինչ երևոյթը ուղիղ, այս հոգեկան բովանդակութիւնը արժէքաւոր է, այն ինչը՝ ոչ: Դեմոկրատիկան ևս դործ ունի հոգեկան իրողութիւնների հետ, սակայն նրա տեսակէտները այդ իրողութիւններին մօտենալիս այլ են. գիտակտիկան աշխատանքի ժամանակ առաջնորդում ու ընթացք ենք տալիս աշակերտի հոգուն նախօրը դրած մեր նպատակների համաձայն. մենք ճնշում ենք երեխայի մէջ արթնացող աննորմալ ձգտումները և ցանկութիւնները. մենք մի գիտակից ճնշում, հարկադրանք ենք ծանրացնում երեխայի բոլորովին ազատ ու ընականին թողած զարգացման վերայ: Հետևեալ փորձիկ օրինակը պարզ ցոյց կը ապ, թէ ինչպէս միևնոյն երևոյթի վերաբերմամբ գիտակտիկան և հոգեբանութիւնը տարբեր վերաբերմունք են ցոյց տուիս. հոգեբանութիւնը հետաքրքրւում է, թէ ինչպէս են յառաջանում ընական եղանակով մեր մէջ ծագած գաղափարները, գիտակտիկան հարցնում է ընդհանրապէս, ինչ եղանակներով ու միջոցներով հնարաւոր է ուղիղ ու տրամաբանական գաղափարներ գարգացնել աշակերտները մէջ:

Դեմոկրատիկան նորմատիկ ընոյթ ունի. իր մէջ կատարուող աշխատանքի հետևանքները դնահատում է համաձայն իր գի-

դաւանդակաւ նորմերէ: Տրամաբանութիւնը ևս նորմատիւ է: Եւ մարդկային մտածողութեան մէջ ապրող օրէնքներով կամ նորմերով մտածման դործունէութեան հետեւանքներն է զնամահատում: Գիտական ճշմարտութիւնները հիմնուած են տրամաբանութեան մէջ գործող օրէնքներէ վրայ: Եւ տրամաբանօրէն ճիշտը միւսնոյն ժամանակի զիտական տեսակէտից ճիշտ է: Գիտական զբաղումներէ ժամանակ անհնար է առանց տրամաբանական միջոցներէ որ և է նիւթ մշակել: Եւ տրամաբանական մեթոդները զիտական արժէք ունեն: Եւ տրամաբանութեան անալիզ, սինթէզ, ապստրակցիա և այլ մեթոդները զիտութիւններէ համար ևս էական և անհրաժեշտ են: Գիտական հայտատակն է զիտական իմացութիւններ առաջ մշակումներէ եղանակով, ուստի և նա հարկադրուած պէտք է գործածի այն բոլոր մեթոդները, որոնք զիտութիւններէ նիւթերէ մշակման ժամանակի դեր են խաղում: Իսկ որովհետեւ զիտական մեթոդները հէնց տրամաբանական մեթոդներն են, ուստի և զիտական հայտ զօրէնակէլ պէտք է լինին այս վերջինները: «Գիտութիւններէ տրամաբանական մեթոդները զիտական տեսակի արժէք ունեն, որովհետեւ զիտական հայտ ժամանակ միւսնոյն նպատակներէն ենք ձգտում»: Այսպիսով զիտական հայտ ժամանակ սուրբեկտիւ հոգեբանականի վրայ հիմնուելու, ինչպէս այդ ցանկանում էր Յիլլէրը, հիմնուած է օրէնական — զիտական, տրամաբանականի վրայ:

Յիլլէրն ու իր գաղափարը այն կարծիքին են, թէ իմացութիւններէ կազմուելու համար միմիայն մէկ մեթոդ գոյութիւն ունի, այն է ձեւական աստիճանները: Մեծամէրէ կարծիքով ուսուցիչը բազմաթիւ ընդհանուր արժէք ունեցող սկզբունքներ ունի, որոնք յարմար տեղին և ժամանակին պէտք է գործադրէ: Նախօրօք չի կարելի ասել, թէ այդ սկզբունքները ինչպէս են իրարու յաջորդելու, ինչպէս այդ Յիլլէրն է ցանկանում: Մեթոդները բազմապիսի են, նիւթերէ որակը նոյն պէս բազմապիսի է: Եւ ուսուցիչը պէտք է ազատութիւն ունենայ որոշելու, թէ ինչ գէղարարում որ մեթոդը ամենից յարմարն է: Յիլլէրեանները մի մեթոդ ունին, միշտ էլ, ամեն մի նիւթի վերաբերմամբ նոյն ընթացքին են հետեւելու, որը սակայն ամենամեծ հնարաւորութիւնը ունի զգալիական աշխատանքը շարունակելու: Մեծամէրը Յիլլէրի ձեւական աստիճաններէ մասին մի մանրամասն քննադատական աշխատանք ունի, սակայն այժմ տեղը չէ այդ խնդիրներէ վրայ շատ երկարել:

ՔՆՆԱԴԵՏԱԿԱՆ ՄԱՍ:

ԴԱՍԱՒԱՆԴՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿԸ ԸՍՏ ՅԻԼԼԵՐԻ:

«Նիւթ միւս ունենայինք դաստիարակութեան մշակում մեծող, այն ժամանակ ի հարկէ, շատ վնասակար կը լինէր նրանից շեղուել, բայց որովհետեւ այդ մեծողը դեռ որոնում ենք, ուստի եւ միմիայնից անկախ զանազան ուղղութեամբ հետազոտութիւն անողների ջանքերը ցանկալի նպատակին հասնելու ամենալաւ միջոցն են»:

Սպեցիւր:

Կրթութիւնը Յիլլէրի կարծիքով զգալիորէ բարոյական մարտիմներով կրթութիւն մարդու վրայ գործադրելը «նպատակաւոր և կարգաւորեալ ազդման» մի գործողութիւն է: Այս կարգաւորեալ ազդումներէ կազմուած կրթութեանը առաջնորդող նպատակները կարելի է միմիայն բարոյագիտութիւնից հանել, ուստի և բարոյագիտութիւնը դառնում է մանկավարժութեան համար մի հիմնական զիտութիւն: Յիլլէրը հաւատացած է, որ գոյութիւն ունին ապստրակտ, ընդհանուր ընդունելի բարոյական նորմեր, որոնք շատ անգամ քաղաքակրթութեան ժողովրդներէ մէջ թոյլ և բնազդային վիճակում են գտնուում: Բարոյագիտութեան զլխաւոր նպատակը պէտք է լինի այս բնազդային նորմերը գտնել, պարզել, ուսումնասիրել և ընդհանուր բարոյական դադարեալներէ վեր ածելով՝ կամքին իբրեւ օրէնակէլ նորմեր յառաջադրել: Սակայն մարդկութեան մեծ մասի և երեխաների համար այսպիսի վերացական նորմերը չեն կարող ազդեցիկ, զիւրըմբռնելի դառնալ այն պարզ պատճառով, որ դրանք կոնկրետ չեն, դրանք հոգեկան ըմբռնման կարողութեան անհամապատասխան պահանջներ են, ուստի և շատ ցանկալի է գտնել պատմական մի այնպիսի մեծ անձնաւորութիւն, որը իր մէջ ներդաշնակօրէն միացրած լինի բարոյական նորմերը: Այդպիսի անձնաւորութիւնը կարող է իսկական մտքով դաստիարակչական ազդեցութիւն թողնել մանաւանդ մանուկներէ վրայ: Յիլլէրի խորն համոզմամբ պատմական այդ մեծ

անձնաւորեալ երևոյթը, անհատը Գրիստոսն է, որը բարոյական կեանքի կատարելատիպարն, մարմնացումն է: Գրիստոսն անձնաւորութիւնը, քրիստոնէութիւնն իբրեւ մարմնացած բարոյականութիւն, պէտք է իրէսլ դառնայ երեկոյցի համար: Ուրեմն և կրթութեան բարձրագոյն նպատակը կրօնաբարոյականի մէջն է ամփոփուած:

Յիւլէրը պահանջում է կրթութեան նպատակի խիստ միութիւն, որովհետեւ առանց նպատակի ամբողջացման անհնար է երեւակայել դատաւանդման դործնական պլանի լիակատար յաջողութիւն: Ամեն կողմ ընդգրկող նպատակի դադարփարեց պէտք է եզրակացուին դատարարակութեան և դատաւանդման բոլոր մասնակի նորմերը: Վերին նկարագրերներէց հեշտ է հետեւցնել, որ այդ մեծ նպատակը Յիւլէրի կարծիքով պէտք է կրօնաբարոյականը լինի: Հետեւեալ նախադասութիւններէ մէջ պարզ արտայայտուած է Յիւլէրի տեսակէտը. «Աշակերտին չը տալ և ոչ մի ձևի կրթութիւն, եթէ դա չի աշխուսեցնելու նրա ներքին զգացողական կեանքը: Արդելուած պիտի լինի դործունէութեան ամեն մի ձև, ամեն մի իմացութիւն ու ճանաչողութիւն, ամեն մի սովորութիւն ու վարժեցումն, եթէ այդ բոլորը չպէտք է նպատեն, որ աշակերտը կրօնաբարոյական մարդ դառնայ»: Այսպիսի մի պարտականութիւն իր վերայ վերցնել կարող է միայն «դատարարակութեան դպրոցը», այսինքն այն դպրոցը, որից «օգտակարութեան սկզբունքը» հաշվածուած է և ուր յատկապէս աշակերտի կրօնաբարոյական կողմն է զարգացուած: Այդ դպրոցում տիրող դատարարակական դատաւանդումը ի նկատի չունի ապագայ մարդու կարիքները, «այնտեղ աշակերտը չպէտք է սովորէ այնպիսի բաներ, որոնք նրան իբրեւ հասուն նացած մարդ ապագայ կեանքում պէտք պիտի գան: Ընդհակառակն այդ դպրոցը կեանքի վերաբերմամբ ամենախիստ հակառակութիւնն պէտք է ցոյց տայ»: Կրթութեան ամենաէական մասը, դատաւանդումը պէտք է ըստ բարոյական նորմերի աշխատէ և հոգայ մշակուող նիւթերի մէջ պարունակուած բարոյական և կրօնական մարտիմները դուրս հանել և աշակերտներէ համար պարզել: Բարոյականը հիմնուած է մաքուր զգացման և կամքի վերայ, ուստի և դատաւանդման գլխաւոր նպատակներէ մէկը պէտք է լինի աշակերտի կամքը կրթելը: «Դատաւանդման ամեն մի ժամ կամքի կրթութեան մի ահա պէտք է լինի»:

Յիւլէրի կրթութեան նպատակի այս միակողմանի ըմբռնումը պէտք է սխալ և նոյն իսկ վնասակար համարել. կր-

թութիւնը մարդու միմիայն կրօնական և բարոյական կողմը չպէտք է ուշադրութեան առնէ, որովհետեւ մարդու հոգեկանը բացառապէս այդ կողմերից չէ կազմուած: Մարդու համար կրօնականի և բարոյականի կողքին գոյութիւն ունին էստետիկական, բանական, զգայական, մարմնական և այլ արժէքներ, որոնք ինքնուրոյն գնահատման են արժանի և ոչ թէ կրօնաբարոյական արժէքի ստրուկներն են: Նքը դպրոցում աշակերտի էստետիկական զգացումներն են մշակում, կամ նրան գրել-կարդալ, հաշուել են սովորեցնում, ոչ ոք այդ դէպքում չի մտածում՝ աշակերտին բարոյական կամ կրօնական դարձնել: Այս նպատակները հիմնուած են այլ և այլ անկախ պատճառաբանութիւններէ վերայ: Մարդու հոգեբանութիւնը բարդ է, նրա մէջ բազմաթիւ զրգիռներ են ապրում և ամեն մէկը իր բաւարարման համար է աշխատում: Այդ զրգիռներէց ամեն մէկի որակը որոշակի տարբերում է միւսից և իրար նմանում են նրանով, որ համախմբուած են անհատ-մարդու հոգում, ուստի և կարող ենք ասել, որ կրթութեան նպատակը պէտք է լինի առ հասարակ մարդու հոգեբանութեան բարձրացումը: Այս կերպ այդ հոգեբանութեան իւրաքանչիւր մասը իր արժանաւոր տեղը կը բռնէ և ինքնուրոյն կերպով կը զարգանայ: Եթէ հոգեկան մի ուժ միւսի հաշուին կրթուէ, այդ դէպքում ամբողջ կրթական դործը սխալ ճանապարհի վրայ է դրւում, որովհետեւ ետ մղուած ուժերը թուլանում են և նոյն իսկ ոչնչացման վտանգի առաջ դրւում: Կրթութեան ընդհանուր նպատակը չի կարող մի որոշ բովանդակութեան իրաւացումն լինել այն պարզ պատճառաբանութեամբ, որ որոշ բովանդակութիւն, օր. կրօնական, բարոյական և այլն, միշտ էլ որոշ բովանդակութիւն է մնում և որքան էլ մենք լայն ուղեկանք այդ բովանդակութիւնը դնենք, էլի այդ լայնութիւնը չի կարող առանց վնասելու իր մէջ վերցնել այլ բովանդակութիւններ:

Եթէ կրթութեան բարձրագոյն նպատակը օր. մարմնական առողջութիւն ենք դնում, այդ որոշ նպատակը ինչքան էլ լայնացնել ցանկանանք, այնուամենայնիւ անկարող է իր մէջ վերցնել կրօնական, բարոյական և այլ նպատակներ: Եթէ բարձրագոյն նպատակը բանականը ընդունենք, այդ նպատակը բնականօրէն էթետիկականի, բարոյականի անպայման դործադրութեան առնելու օրհանջը չունի իր մէջ. միևնոյնը կարելի է նոյնպէս այլ կոնկրետ բովանդակութիւններէ մասին ասել: Կոնկրետը, մասնակին չի կարող լայն և ամենապարզփակ լինել, այն ինչ Յիւլէրը կրթութեան նպատակը կոնկրետ, որոշ բովանդա-

կուլթիւն զնելով, ցանկանում է այդ մասնակիին ընդհանուր ընաւորութիւն տալ: Այսպիսի միակողմանիութիւններէն, սխալանքներէն ազատութեւն համար անհրաժեշտ է կրթութեան ընդհանուր նպատակը ձեւական-ֆորմալ զնել և ոչ թէ մատերիալ: Այսպիսի մի ֆորմալ նպատակ կարող է լինել օր. կատարելութեան, անկախութեան, զարգացման, հոգեւորման զազա-
փառները: Այս ընդհանուր զազափառներէն կարելի է հեշտութեամբ ենթարկել կրթութեան գոյժի ժամանակ զեր ունե-
ցող բոլոր մասնակի նպատակները—կրօնական, բարոյականը, բանականը, զգայականը և այլն: Թէ այդ զազափառներէն որը կարող է մեր կարծիքով կրթութեան բարձրագոյն նպա-
տակը կազմել, այժմ քննութեան չենք կարող առնել, և ան-
միջապէս էլ չի կապուում մեզ հետաքրքրող խնդրի հետ:

Այ միայն մարդկային հոգու ճիշտ քննութիւնը տանում է մեզ Յիւլէրի կարծիքի ժխտմանը, այլ և կեանքը ինքը այնպիսի դպրոցն է պահանջում, որոնք հիմնուած լինէին բամբակեւ սկզբունքներէ վրայ: Յիւլէրի «դատարարաւիչական դպրոցի» համար օտար են այդ սկզբունքները, օրինակ «օգտակարու-
թեան սկզբունքը»: Որպէս զի այս խնդրը աւելի պարզուի, բերենք երկու, այս խնդրում իրար հակառակ մտածող ման-
կավարժներ կարծիքները: Մէկը այդ մանկավարժներէն Ռո-
խովն է, միւրը Յիւլէրը: Ռոխովի հասկացողութեամբ դպրոցի մէջ այն իմացութիւնները կարող են տեղ բռնել, որոնք կեանքի համար անմիջական նշանակութիւն և արժէք ունեն: Յիւլէրը բոլորովին հակառակ կարծիք է պաշտպանում. օգտակարու-
թեան սկզբունքը վատրուած պէտք է լինի ժողովրդական դպրոցից, նա աւել ունի միմիայն մասնագիտական դպրոցնե-
րում: Նա գրում է. «Գաղաւթանդումը կեանքի զիմաց մեծ հակադրութեան մէջ է: Նա չի ցանկանում իրական, իրա-
կան կեանքի համար պատրաստուել, կամ նրա համար նախա-
պատրաստուել և չի ձգտում այն օգտակար իրողութիւններ
կրթել, որոնք այնքան կարելի ունեն երկրային կեանքը և պե-
տութիւնը»: Ակամայից ընթերցողը իրան հարց կը տայ, հապա-
ռւմ համար է նախապատրաստում դպրոցը, եթէ ոչ կեանքի: Յիւլէրը այդ հարցին էլ է պատասխանում: «Գաղաւթանդա-
կան դատաւանդման վերջնական նպատակը միմիայն իդէա-
լական անդրաշխարհի (Jenseits) մէջն է, որի համար պէտք է ա-
շակերտը պատրաստուէ: Աշակերտը փոխանակ տափակ կեանքի
կեղտի մէջ ընկնելու, պէտք է դանձ գառնայ յաւիտենական
նութեան, իդէալական այն աշխարհի համար»: Առաջին հա-
յեացքից կարող են այս մտքերը շատ բարձր, իդէալական թուալ,

սակայն պէտք է ասել, որ ուղարկած, ծայրայեղացրած իդէա-
լիզմը հեշտութեամբ կարող է կեղծ վիճակի մէջ ընկնել, ինչ-
պէս այդ պարզ երևում է Յիւլէրի մօտ: Քննական աչքով նա-
յոյրը կը դանի, թէ այս ծայրայեղութիւնը որտեղից է իր սկիզբը
առնում: Յիւլէրը կրթութեան միակ վերին նպատակը կրօնա-
բարոյականն է դրել և այնքան շեշտել է առաջին նպատակը,
որ նոյն իսկ այդ նպատակի հետ կապուած բարոյականը կոր-
ցել է իր ինքնուրոյն արժէքը և ձուլուել կրօնականի հետ,
իսկ միւս նպատակներն ինքնատիպ արժէքի մասին խօսք ան-
գամ չի կարող լինել այսպիսի հանգամանքում: Այն վառագը,
թէ մի նպատակի միակողմանի շեշտելը կարող է վնասել այլ
նպատակների ինքնուրոյնութեանը, որ գլխաւոր նպատակը չի
կարող որոշ բովանդակութիւն ունեցող լինել, պարզ տես-
նում ենք այս օրինակում:

Յիւլէրի մօտ այլ արժէքներ՝ կեանքը, օգուտը, մարդու
լայն հոգեբանութիւնը նեղացուել է մի միակողմանի նպա-
տակի մէ :

Թղթի վրայ թէօրիա տեղծելը հեշտ է, գծուարն այն է,
այդ թէօրիան հետեղականօրէն օգտակար դարձել գործ-
նականի համար: Նոյնը վերաբերում է նաեւ Յիւլէրին և իր
դպրոցին: Նոքա պրակտիկայի մէջ թէօրիային երբեք հաւա-
տարիմ չեն մնացել, այլապէս էլ անհնար էր վարուել: Հաշ-
ուելու, գրելու, նկարելու գաղափարն հոգեբար ինչ՝ կապ
ունեն կրօնական կամ անդրաշխարհային մտքերի հետ. կամ
ինչ կապ կայ կրօնականութեան և մարմնական առողջու-
թեան մէջ: Փորձը ցոյց է տալիս, որ մարմնական գեղեցկու-
թիւնը և առողջութիւնը կրօնական զղացումների ամբա-
պնդման հետ ոչ մի առանձին կապ չունեն: Պարզ պէտք է
լինի, որ շատ աւարկանք «օգտակարութեան և ոչ թէ հոգի և
զգացում կրթելու իրենց ընաւորութեան» համար են գըպ-
րոցում տեղ գտնում, ինչպէս իրաւամբ պնդում է Դիւրը:
Ժողովրդական, կամ ինչպէս Յիւլէրն է ասում, գաղաւթանա-
շական դպրոցը ևս կեանքի հետ ամուր կապերով է կապուած,
վերջինիս պահանջները, կարիքները բաւարարում են պահան-
ջում դպրոցից: Իսկ որպէս զի այդ դպրոցի ծրագրի մէջ ա-
ռանց բռնադրօնկութիւնների տեղ բռնեն այնպիսի առար-
կաներ, որոնք կրօնականի և բարոյականի հետ անմիջապէս
կապուած չեն, պէտք է դպրոցի հիմնական սկզբունքները
լայն ու բազմակողմանի լինին, ինչպէս մարդկային հոգին է
բազմակողմանի և լայն իր կարիքներով:

Պրակտիկայի մէջ Յիւլէրն էլ նոյն կարծիքն ունի:

Գպրոցը պէտք է զանազան առարկաներ դաստանդէ: Այժմ մի հարց է առաջանում. ի՞նչպէս է Յիւլէրը բազմաթիւ առարկաներ դաստանդելու պահանջը հաշտեցնում կեանքի հետ անմիջական կապեր չունեցող իր «դաստիարակչական դպրոցի» հետ: Բազմակողմանի իմացութիւնները պահանջը Յիւլէրը հետեւեալ կերպ է հիմնաւորում. մարդկային ընդ-թեանը յատուկ է բազմակողմանի հետաքրքրութիւն. կրօնա-բարոյական կրթութիւնը առանց այդ բազմակողմանիութեան անհնար է երեւակայել: Բայց այդ երեխաները ի ընդհանրապէս ընդունակութիւններով են աշխարհ դալիս, նրանց պէտք է զանազան բովանդակութիւն ունեցող առարկաներով զբաղեցնել, որպէս զի ուսուցիչը հնաւորութիւն ունենայ ամեն մի աշակերտի ընդունակութիւնները այդ կերպ ճանաչել և նրան համապատասխան առարկաների ուժեղ պարագմունքներով մօտեցնել կրօնա-բարոյական կեանքի հիմնաւորմանը:

Այն հիմունքները, որոնցով Յիւլէրը ցանկանում է բազմապիսի առարկաների դաստանդելու անհրաժեշտութիւնը ապացուցել, մենք համարում ենք ոչ համոզեցուցիչ: Շատ է հեռու գնում այն պնդումը, թէ կրօնա-բարոյական դաստիարակութեան համար կրթական այնպիսի ծրագիր է հարկաւոր, ուր պատուաւորեցուցիչ առարկաներ են դրելը, կարգալը, հաշուելը և այլն: Մեծ գիտնականութիւնը, իմացութիւնների ժողովածուն դեռ հիմունք չէ կրօնա-բարոյական կեանքի ներկայութիւնը պնդելու, ինչպէս և իմացական տեսակէտից աղքատ լինելը ապացոյց չէ կրօնականի կամ բարոյականի աղքատութեան. իմացականի կողմից մի ցած անձնաւորութիւն կարող է բարոյականի տեսակէտից շատ ուժեղ լինել: Բանա-կանի կողմից թոյլ միջին դարը կրօնական զգացումները մէջ շատ էր թափով, ներկայի բանական շրջանում եղող մտաւորականներ կարող են կրօնական և բարոյական տեսակէտից շատ թոյլ լինել: Մի ժողովրդի ցած դասակարգերի և նոյն իսկ աղանդների ներքին կրօնա-բարոյական կեանքի հարստութիւնը ընդանրապէս բարձր է, քան նոյն ժողովրդի ունեւոր և մտաւորապէս աւելի զարգացած դասերինը: Սրանով չենք ցանկանում խնդրելու կրթութեան բարոյական նշանակու-թիւնը միանգամայն ոչնչացնել, այլ ուղղում էինք շեշտած լինել հոգեկան կեանքի այդ երկու կողմերի ինքնուրոյնութիւնը, որ մէկը անպայման միւսը չի նշանակում, որ մէկի յառաջադիմութիւնը ապացոյց չէ միւսի դեղինութեան: Կրթութեան ժամանակ պէտք է բանական-իմացական և բարոյական-կրօնական անկախ ուժեր, նպատակներ ընդունել և

աստիճանաբար դրանց մէջ սինթէզ յառաջացնելու մասին մտածել: Բազմաթիւ դէպքերում, իմացական նպատակները կրթութեան ժամանակ ամեն մի հնարաւոր բարոյական նպատակ պէտք է դուրս հանել նիւթից և միմիայն իմացական կողմը ի նկատի առնել, ինչպէս այդ իրաւամբ պահանջում է Մոյմանը. «Գասաւանդման նպատակը այն ժամանակ միմիայն ճշտութեամբ կատարած կը լինի, երբ նախ ապստարակցիցի ենթարկենք դաստանդման նպատակի բարոյական-կրթական կողմը և միմիայն դաստանդման ինտելեկտուալ պարտականութիւնը ի նկատի առնենք»: Զալ-վիւրի մտքերը նկարագրելիս ևս նման կարծիքի հանդիպեցինք: Իսկ այս միանգամայն իրաւացի պահանջը մոռացւում է Յիւլէրից, կամ թէ այդ պահանջը ստրկացւում է նրա տեսութեան մէջ այլ նպատակներ իրադրութեամբ հնարաւոր դարձնելու համար:

Բազմակողմանի նիւթի դաստանդման խնդիրը Յիւլէրը մի երկուորդ հանգամանքի վրայ էլ էր հիմնում, այն՝ որ այդ միջոցաւ ուսուցիչը կարող է ամեն մի աշակերտի ուժեղութիւնը որեւէ առարկայի մէջ նկատել, և համաձայն այդ կողմի նրան մօտեցնել կրօնա-բարոյական կեանքին: Նախ պէտք է այս խնդրի մասին այն ասել, որ երեխաների անհատականը, նրանց ընդունակութիւնների որակը ճանաչելու պահանջը մի բաւականին հին ընդհանուր մանկավարժական ճշմարտութիւն է, որը ոչ մի առանձին կապ չունի կրօնական-բարոյական կրթութեան հետ, այնպէս որ այս վերջինների դոյութիւնից չի կարող առաջնի կարեւորութիւնը բացաւորուել: Եթէ նոյն իսկ բարոյական կամ կրօնական կրթութեան խնդիրներ գոյութիւն չունէին մանկավարժութեան մէջ, անհատականութեան պահանջը կը մնար իրրեւ արժէքաւոր մի ճշմարտութիւն, յանձնարարութեան արժանի ամեն մի մանկավարժի: Եթէ խնդիրը այսպէս լայն ըմբռնենք, այն ժամանակ անհատականութեան քննութեան խնդիրը չենք դնի նեղ և միակողմանի շրջանակների մէջ և ուսումնառութեան ժամանակ դորձադրելիք տեսակէտները միմիայն մի քանի կողմերին չեն վերաբերել: Գալով այդ կարծիքին, թէ ուսուցիչը բազմակողմանի նիւթերի դաստանդման միջոցաւ կը կարողանայ աշակերտին ճանաչել և նրան կրթութեան վերին նպատակին մօտեցնել, պէտք է ասենք, որ այդ կարծիքը ևս սրուղ դէպքերում միանգամայն անօգուտ կարող է հանդիսանալ. օրինակէս պէտք է աշակերտին ուսուցիչը բարոյական կամ կրօնական դարձնէ, եթէ աշակերտի անհատականի ճանաչողու-

թիւներ նրան այն եղբայրացութեանն է բերել, որ տշակերտն ու-
ժեղ, ընդունակ է մատերմատիկայի կամ նկարչութեան մէջ:
Ուրեմն ըստ Յիւլիւսի ուսուցչի պարտականութիւնն այդ դէպ-
քում պէտք է լինի աշակերտին դիտաւորապէս մատերմատի-
կայի կամ նկարչութեան դասաւանդմամբ բարոյական կամ
կրօնական դարձնել, իսկ դպրոցական պրակտիկան ցոյց է տա-
լիս այդ պահանջի անճշտութիւնը, որովհետեւ այդ առարկանե-
րն բարոյական ազդեցութիւնը շատ չնչին է և աւելի անուղղակի:

Յիւլիւսի այս ըմբռնումը նիւթերի մշակման վերայ կարող է
շատ աննպաստ ազդեցութիւն թողնել հետեւեալ պատճառ-
ներով: Յիւլիւսի կարծիքով էստետիկական, ինտելեկտուալ, դրա-
յական նպատակները կողմնակի երևոյթներ են բարոյական
կրթութեանը ուժ աւելու համար: Եւ որովհետեւ բարոյական
կրթութիւնը կամքի մշակման վրայ է հիմնուած, ուստի և
դասաւանդումը երեկայի կամքի կրթութեան համար պէտք է
աշխատէ: Այս տեսակէտը դպրոցական պրակտիկայի վերայ ան-
նպաստ ազդեցութիւն կարող է թողնել, նախ այն պատճառով,
որ այլ բան է էսթետիկական կրթութիւնը ինքնանպատակի ու-
տել, այլ բան է միւսնոյն մի այլ նպատակի համար միջոց ընդու-
նել: Գործունէութեան ձեւերը այդ երկու դէպքերում այլ են լի-
նում: Եթէ կամքի կրթութիւնը դասաւանդման գերագոյն
նպատակն է, ապա ուրեմն ուսուցիչը ամեն մի դէպքում,
յարմար թէ անյարմար, ինքի կամքը կրթելու կողմը պէտք է
ուշադրութեան արժէ: Այս դրութիւնը սակայն հակասում է
կրթութեան ճիշտ ոգուն, ուր իշխում են լոյն, բաղմտկող-
մանի և ինքնուրոյն արժէքներ, որոնց լիակատար սինթէզի մո-
տին կարելի է մոտճել և ոչ իրար ետթարկումների: Մատի-
մատիկայի դասաւանդման ժամանակ դորժնական և բանական
հիմունքներ պէտք է գերիշխան լինին և ոչ բարոյական, որը
այս դէպքում աւելի երկրորդական նշանակութիւն ունի: Մի
բանաստեղծութեան մշակման ժամանակ, եթէ ուսուցիչը որո-
շել է էսթետիկական կողմը մշակել, բարոյական տեսակէտ-
ներից քննել այդ միւսնոյն նիւթը, նշանակում է խանդարել
լինել ուսուցչի բուն նպատակի իրադորժմանը և կամ էսթե-
տիկական տպաւորութիւնը փչացնել: Գասաւանդումը պէտք է
հոգայ աշակերտի դրոյականի, բանականի, դրացումների ու
ճաշակի, կամքի կրթութեան համար միւսնոյն ժամանակ և ան-
կախօրէն: Այս կամ այն դասարանում, այս կամ այն նիւթի
ժամանակ կարող են այս կամ այն նպատակները առանձնա-
պէս շեշտուել և ինքնուրոյնաբար մշակուել: Ուսուցչի ան-
հատին է թողնուած հանդամանքները, նիւթերի առանձնա-

յատկութիւնները քննել, ճանաչել և դրանց համաձայն մի որոշ
տեսակէտով մշակել նիւթը: Խնդրի այսպիսի ըմբռնմամբ միմիայն
հնարաւոր կը լինի ուսուցչի աշխատանքը ազատ, ինքնուրոյն
և ստեղծարարական դարձնել: Նա ազատ է շարունակի, մի-
ընակութիւնից և նպատակների անյարմար շփոթութիւն-
ներից: Բաղմութիւն նիւթեր, բողմութիւն նպատակներ, մշակե-
լու բողմութիւն հնարաւորութիւններ և մի ընտրող ուսուցիչ:



ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆ ԱՌԱՋԻՆ ԱՍՏԻՃԱՆԻ.

Յիւլիւսի կարծիքով նոր նիւթեր տալուց առաջ պէտք է
այդ նիւթերին բովանդակութեամբ մօտ մտապատկերները դի-
տակցութեան մէջ վերլուծել, ամբողջացնել, ուղղել և հարկա-
ւոր կապակցութեան մէջ բերել, որովհետեւ «ամեն մի սովորել
ապերցեպցիա է, այսինքն նորի և հնի միացումն է»: Յիւլիւսը
հաւատացած է, որ «նոր նիւթը տշակերտը կարող է միմիայն
իր հին և ծանօթ մտապատկերների միջոցաւ իւրացնել»: Նա
պարզ է, եթէ մի մանկավարժ հաւատացած է, որ մեծահա-
տակի, ինչպէս և երեկայի հոգին ազդպիսի մեխանիզմով է դոր-
ժում, պէտք է այդ հոգեբանական ճշմարտութիւնից մանկա-
վարժական պահանջներ եղբայրացնէ: Յիւլիւսի դասաւանդման
աստիճանները նկարագրելիս ծանօթացանք առաջին՝ անալիզ
աստիճանի հետ, որն պարտքն էր նոր նիւթի իւրացմանը նպաս-
տող հին մտապատկերներ վերաբառադրել երեկայի յիշողու-
թեան մէջ և վերամշակել:

Առաջին երկու աստիճանների գիտական հիմնաւորումը
Յիւլիւսը բարձրացնում է ուրեմն հոգեբանական ապերցեպցիայի
օրէնքի վրայ, որով նա ցանկանում է մի կողմից առաջին,
անալիզ աստիճանի անհրաժեշտութիւնը ապացուցել, միւս
կողմից առաջին և երկրորդ աստիճանների մէջ աւելի սերտ
կապեր հաստատել: Այս ապերցեպցիայի օրէնքը Յիւլիւսը վեր-
ցրել է Հերբարտից և յարմարեցրել մանկավարժական պահանջ-
ներին: Ըստ Հերբարտի և իր դպրոցի բոլոր հոգեկան բովան-
դակութիւնները, սկսած գգայականից մինչև բարդ մոտճում-
ները յառաջանում են հոգու ապերցեպցիա գործունէութեան
միջոցաւ: Այս խնդրում յայտնի Հերբարտեան Կ. Լանգէի կար-
ծիքով ապերցեպցիայի տակ պէտք է հասկանալ իրերի ճիշտ

զգայական ըմբռնումները, զգայական պատրանքները, մատ-
ծողութեան ակտերը և այլն: Նոյն կարծիքն ունին նաև Բայքը,
Վիգէտը և այլ Հերբարտեաններ: Եւ որովհետեւ Հերբարտ-Յիլ-
լէրեան զպրօքը միանգամայն հաւատացած է, «որ մեր ար-
տաքին և ներքին ըմբռնումները համարեա առանց բացառու-
թեան հին և ծանօթ մտապատկերների օգնութեամբ են յա-
ռաջանում» (Լանգէ), ապա այդ զպրօքը արամաբանօրէն այն
եղբակացութեան պէտք է դար, որ զգայական ըմբռնումների
համար ևս այնպիսի անայլտեղական աշխատանք հարկաւոր է,
որպիսին անհրաժեշտ է նկատուել հոգեկան բարձր ակտերի
համար: Յիլլէրի հետեւեալ նախադասութիւններէց կարելի է
եղբակացել, որ ամեն մի նոր առարկայ, ըմբռնում յառա-
ջագրելիս, նախօրօք պէտք է մի անայլտեղական աշխատանք
կատարել: «Ըմբռնում յառաջացնելու համար առարկայի միայն
յառաջագրել, ներկայացնելը բաւական չէ, աշակերտին նաև
ըմբռնումը ամբողջացնելու համար բեպրօղուկցիաններ (վեր-
ջիշումներ հսկի) պէտք է տալ»:

Իսկապէս ըմբռնման պրօցէսի էութիւնից չի կարելի աշու-
տիսի եղբակացութիւններ հանել: Անդհալուումն զգայական
ըմբռնումների ժամանակ գլխաւոր ուշադրութիւնը պէտք է
դրսի տպաւորութիւնների, արտաքին միջոցների վրայ դար-
ձնել և այդ միջոցների յարմար կազմակերպմամբ ըմբռնման
գործողութեան յաջողութիւնը ապահովել: Հին, ծանօթ
մտապատկերների գարգացնելը այս դէպքում յատկապէս
կարող է շատ չնչին ու երկրորդական նշանակութիւն ունե-
նալ: Այս վիճելի խնդիրը կանոնաւոր պարզելու համար խ-
կապէս նախ պէտք է պարզել ըմբռնման հոգեբանական դրու-
թիւնը, նրա յառաջացման ժամանակ դեր խաղացող հին ու
նոր մտապատկերների և գրգիռների նշանակութիւնը և ապա
միմիայն հարցի դուռ մանկավարժական նշանակութեանը
անցնել:

Ինչպէս է ըմբռնում որ և է մի օրեկա: Ենթադրենք մեր
առաջ մի թանաքաման է դրուած: Մի թռուցիկ հայեացքը
բաւական է այդ առարկայի պատկերը ստանալու համար:
Հոգեկան լինչ էլեմենտներ դեր խաղացին այդ մտապատկերի
յառաջացման ժամանակ: Անհնար է ի հարկէ ենթադրել, թէ
այդ իրի ըմբռնման ժամանակ գոյութիւն ունեցող հոգեբա-
նական էլեմենտները և այդ մասերի միաձուլումը կատարուել է
առանց մեր հոգեկան կեանքի հին ստացուածքի: Մեր հոգու
հին աշխատանքը մի որոշ և շատ անգամ շատ որոշ գործ-
ունի կատարելը: Սակայն այդ հինը ըմբռնման էական մասը

չէ: Ամբողջ ըմբռնումը հոգու ինքնուրոյն, ստեղծագործական
մի ակտ է, որի ժամանակ օրեկաւոր, դրսինը, ազդում է մեր
հոգեկան կեանքի վրայ և ընթացք տալիս նոր ըմբռնմանը:
Զգայական ըմբռնումները հոգեկան բովանդակութիւններ են,
որոնք յառաջանում են դրսի աշխարհի հետ կապակցութիւն
ունենալուց յետոյ այդ բովանդակութիւնները ընդածին, բե-
րովի չեն, բերովի են միմիայն հոգեկան ընդունակութիւն-
ները և կարողութիւնները, որոնց միջոցաւ հնարաւոր է դառ-
նում հոգեկան աշխատանքը: Առաջին հոգեկան ուժաւ բովան-
դակութիւնը յառաջանում է առանց հոգեկան հին բովան-
դակութիւնների գոյութեան: հոգին իր մէջ ճառագայթում է
դրսի աշխարհը և ստեղծում պատկերներ: Նորը, դրսի գրգիռը
տպաւորում է մեր հոգու մէջ և այդտեղի եղած նման էլե-
մենտների հետ կցուելով՝ ապրիս է պատկերներ: Հոգեկան հին
մասերը միմիայն յիշողութիւններ կարող են տալ և ոչ զգա-
յական ըմբռնումներ: մեզինց դուրս գտնուող օրեկաւոր բո-
ւր էութեան կերպաւորում է ըմբռնումը: Օրեկաւոր իրաճա-
նաչմանը համարաւոր ստանալում է հոգեկան այն սինթէսը, որի
ժաւանակ մեացման էլեմենտների էական մասը նոր գրգիռ-
ներ են կազմում և ոչ մտապատկերային հին էլեմենտները: Նրը
հին մտապատկերները ըմբռնման ժամանակ մի ժողով աւելի
ուժեղ են արտայայտուում, այն դէպքում հեշտութեամբ աննոր-
մալ, խաբարիկ ըմբռնումներ են ծագում: Ըմբռնման ժամա-
նակ նոր և հին էլեմենտները այնպէս են սերտ և անմիջօրէն
միանում, որ մենք չենք գիտակցում սինթէզի պրօցէսը, մեզ
տուած է լինում միմիայն հետեւները: Չի կարելի նախօրօք
իմանալ, թէ հին մտապատկերներից որոնք են ըմբռնման
գործողութիւնը ձեւաւորելու, և այդ չի էլ հարկաւոր: մեր
հոգում իշխող տնտեսութեան օրէնքը այդ աշխատանքը ա-
ւելորդ է դարձնում: Նրա մէջ իշխող մեխանիզմով գործը
կատարում է առանց գիտակցութիւնը յոգնեցնող աշխա-
տանքի: Նրը ցանկանում ենք մի նոր զգայական երեոյթ ճա-
նաչման մէջ խորանալ՝ դրանցից ստացած տպաւորութիւն-
ների միջոցաւ: մենք աշխատում ենք մեր զգայարանները
«բացել», «զգայական» դարձնել այդ մասերի համար և դրանց
կապակցել երեոյթի մեւս մասերի հետ: Հոգու հին բովանդա-
կութիւնները անդիտակից կզանախով հետեւում են այդ պրօցէ-
սին իրենցից էլեմենտներ միացնելով նորերի հետ՝ առանց սա-
կայն էական դեր խաղալու: Հին բովանդակութիւնները բարձ-
րացնում են հոգու ըմբռնման կարողութեան ուժը՝ կորցնե-

լով գիտակից և պարզակի շարժելու իրենց յատկութիւնը: Նորն է էականը և գլխավորը, կազմակերպողը և ընթացք տուողը:

Հոգեբանական այս դրութիւնից պէտք է հետեւեալ մանկավարժական պահանջը եղբակացնել. ըմբռնման գործողութեանը պէտք է արտաքին տպաւորութիւնների միջոցաւ ազդել: Արտաքին տպաւորութիւնները մեր իշխանութեանն են ենթարկուած, որոց այսպէս կամ այնպէս փոփոխել կարող ենք, և որից յետոյ հնարաւոր է դառնում երեւոյթներէ հեշտ ըմբռնումը: Աւրեմն զիդակտիկական աշխատանքի ժամանակ նոր նիւթի տալն է գլխավոր հոգսի առարկան և ոչ հին մտապատկերներ վերադարձնելը: Հին մտապատկերները յեղեղուի, փոփոխական, անհաստատ են: Աւսուցիչը, որքան էլ նա փորձուած լինի, չի կարող աշակերտի գիտակցութեան մէջ թափանցել և հասկանալ, թէ աշակերտի մտապատկերները և նրանց յարաբերութիւնները ինչ դրութեան մէջ են, ուստի և նրա համար շատ անգամ անհնար կամ վերին աստիճանի դժուար կը լինի այդ հին էլեմենտներէ միջոցաւ նորի ըմբռնման գործողութեանը նպատակաշարժար եղանակով ընթացք տալ: Այն ինչ, նորը մեր ձեռքի տակ է, նա աւելի հաստատուն է և որոշ ծրագրով փոփոխութիւնների ընդունակ: Այդ նորի աշակերտին այսպէս կամ այնպէս ներկայացնելուց է կախուած գործի յաջողութիւնը: Աւրեմն և դգալական նոր իրեր կամ երեւոյթներ բացատրելիս մեր գլխավոր հոգսը նորի տարբարութեամբ պէտք է կազմել և ոչ հին էլեմենտների ներածական անալիզը: Այսպիսի դէպքերում Յիւլէրի առաջին անալիզ աստիճանի գործածութիւնը պէտք է թողնել:

Մի այլ հանդամանք ևս աչքից ըաց չպէտք է թողնել. դգալական ըմբռնումների ժամանակ երեւոյթները աւելի սուրբեղատիւ, աւելի սխալական և ենթադրական են, քան հաստատուները: Նոր, անծանօթ նիւթեր ներկայացնելիս նրանք իսկոյն չեն կարողանում նորը և ընաւորելը ծանօթից և սովորականից դատել շատ անգամ նոյն իսկ անծանօթ մասերը չեն նկատում և թւում է նրանց առարկան իբրեւ ոչ անծանօթ մի բան: Նրանց մտապատկերներով աղքատ հոգեկանը հեշտութեամբ սխալանքների պատճառ է դառնում: Այս հանդամանքում վստահաւոր մի բան է նորը կապել հին հետ, ինչպէս Յիւլէրն է պահանջում. աշակերտը հինը վերադարձնել և ապա նրան նոր կցել: Ենթահաշարաւի, այս դէպքում պէտք է ուղղակի տալ նորը և մշակելով աշակերտի ներկայութեամբ այդ նոր մասերը, առանձնապէս մատչելի

դարձնել այդ ընաւորելի կողմերը: Հին մտապատկերների ընդդոռակցակաները առանց այն էլ բաւականին խառն կերպով վերաբաղեցնում են, այնպէս որ նրանց վրայ առանձնապէս ուշադրութիւն դարձնելը կարող է միմիայն մթագունել նորի իւրացումը և ամեն մի նոր բան հեշտութեամբ հին ենթադրել տալ: Իսկ նորի բացատրութիւնների և վերլուծումների ընթացքում եթէ հին մտապատկերների շաղկապման անհրաժեշտ կարգը կրկնացուի, այդ կարիքն մեշտ էլ հնարաւոր է բաւարարել նորի և հինի խառն միաձուլումով և ոչ դատաւար մշակումներով, ինչպէս այդ Յիւլէրն է պահանջում: Նորը, ընաւորելը ջոկելն է հոգու մեծ յատկութիւնը:

Ապերցեպցիա բառի տակ Հերբարտ-Յիւլէրեան դպրոցը հասկանում է ոչ միմիայն դպրական ըմբռնումներ, այլ և հոգու բարձր ֆունկցիաներ: Ըստ Վիգէտի ապերցեպցիայի տակ ըմբռնումների հետ միասին պէտք է նաեւ հետեւեալ հոգեկան ախտերը հասկանալ. «հասկանալը օտար դրութիւնները և առարկաները», մի «բանաստեղծութեան», «կոմպոզիցիայի», «մտքերի» իւրացումները և այլն: Հոգեկան այս բարդ երեւոյթները միմիայն այն ժամանակ կարելի է հասկանալ, եթէ հասկանալ ցանկացողը իր մէջ առաջուց նման կամ մօտ փորձ ութիւններ ունի: Նման կարծիքի է նաեւ Կ. Վանդէն, ըստ որի մտածման բարդ ախտերի հասկացուելը կախուած է հոգու ապերցեպցիալ գործունէութիւնից: Միևնոյնը նաեւ Յիւլէրի մօտ. նա գրում է. «Ամեն մի սովորել ապերցեպցիա է, այսինքն ըմբռնելիք նիւթի ասիմիլացիա (միաձուլումը) աշակերտի մօտ եղածի հետ»: Հասկանալի է, որ Յիւլէրեան դպրոցի կարծիքով հոգեկան ըուր ախտերը, պարզելից սկսած մինչև ամենաբարդերը կարող են իւրացուել ապերցեպցիայի գործունէութեան միջոցաւ, այսինքն երբ հոգու մէջ նորին համապատասխան էլեմենտներ կան և դրանք աղգում են նորի վրայ:

Դպրոցը տալիս է նոր նիւթեր, այդ նոր նիւթերը ըստ վերոյիշեալ օրէնքի պէտք է ապերցեպցիայի միջոցաւ իւրացուեն, ուստի և աւելի համապատասխան է աշակերտների հոգեբանութեանը, եթէ նախ վերջիշեր և մշակենք այդ հին նիւթերը և ապա դրանց կցենք նորերը: Այս կարգի բաւարարման համար է, ինչպէս գիտենք, Յիւլէրեանների առաջին—անալիզ աստիճանը:

Միևնոյն ժամանակ իրաւացի է այն կարծիքը, որը պահանջում է նոր նիւթեր տալու ժամանակ առաջնորդուել այն սկզբունքով,

Թէ այդ նորը կապակցութեան հիմքեր ունի գիտակցութեան հին շերտերի մէջ, Թէ այդ նորը համապատասխան է աշակերտի հոգեբանութեանը: Այդ սկզբունքը ի նկատի է առնուում մանաւանդ զպրօցական ծրագրի կազմելու, որի ժամանակ բացի դեր խաղացող այլ անսակեաներէն նաեւ հետեւեալ երկուսն են առանձնապէս աշակերտութեան առնուում. զպրօցի ծրագրի կազմող նիւթերը պէտք է համապատասխան լինին որոշ դասաւանդի սաների հոգեկան կարիքներին և բացի այդ, այդ նիւթերը պէտք է իրար յաջորդեն արամաբանական տեսակէտից. այսինքն՝ մի նիւթ պէտք է կազմէ յաջորդի անպայման հիմքը և նախորդի անմիջական շարունակութիւնը: Ամբողջ տարուայ նիւթերը արամաբանական թելի վրայ են շարուած լինում: Հին մտապատկերները դերը հոգեբաններէն և ոչ մէկն էլ չի մերժում. նրանք ունին իրենց նշանակութիւնը և հաւրաւոր չափով աշխատում են այդ գործին ի նկատի առնել և նրանից եղբակացուող պահանջները դործնականօրէն իրագործել: Այս իրողութիւնից սակայն չպէտք է եղբակացնել, որ ամեն մի նոր նիւթ տալիս անհրաժեշտ է հոգու հին կեանքի վերաբարձրումը և մշակումը, ինչպէս այդ Յիւլէրը անպայման կերպով պահանջում է իր հետեւեալ պնդումով. «Չպէտք է երեւիցէ կործնել, Թէ անալիզը (առաջին աստիճանը) կարելի է որ և է անգամ, որ և է տեղ, որ և է առիթով գործադրութեան չվերցնել, Թէ կարելի է դրա վրայից թռչել և հնարաւոր է անմիջապէս նորի մշակմամբ սկսել»: Յիւլէրի համար գոյութիւն չունին մեղմացնող հանգամանքներ. ամեն մի մեթոդական միութիւն պէտք է ունէր անալիզ—նախապատրաստական աստիճանով: Միւս աստիճանների բաց թողնելը դուրսէ որ և է կերպ հնարաւոր է, սակայն առաջին աստիճանը անպայման դործի պէտք է վերցնել, եթէ մտադրութիւն կայ որ և է նոր նիւթ տալ երեւիքներին:

Եւթ թուում է Յիւլէրի այս բացարձակ պահանջը անիրաւացի է, և որ շատ ու շատ դէպքերում հնարաւոր, նոյն իսկ ցանկալի է առաջին աստիճանի գործադրութեան չվերցնելը:

1. Շատ յաճախ աշակերտի գիտակցութիւնը ապերկեպ ցնայի ընդունակ վիճակում է լինում: Աշակերտի գիտակցութեան մէջ եղող մտապատկերները այնպիսի կապակցութեան մէջ են լինում, որ նոր նիւթի անմիջական, առանց նախապատրաստութեան տալը հնարաւոր է դառնում: Ընտրած նիւթը, ասացինք, պէտք է աշակերտի գիտակցութեանը համապատասխան լինի, այնպէս որ որոշ մշակումներից յետոյ նա հեշտութեամբ հասկանալ կարողանայ: Հէնց նիւթերի այս տեսա-

կէտից ընտրելը մի տեսակ լրացնում է անալիզ աստիճանի անելը: Նիւթեր ընտրելու այս ձևը մի անալիզ է. իսկ այսպիսի դէպքերում էլ ինչո՞ւ նորից ժամաւաճառ լինել նախապատրաստական աշխատանքների վրայ դադարեցնել:

Երկու մեթոդական միութիւնների ներքին կապակցութեան հանդամանքը ևս բաղմամբ է դէպքերում անկարելի է դարձնում առաջին աստիճանի պահանջը: Այս մեթոդական միութիւնների մէջ ներքին կապ պէտք է լինի, որ մի մեթոդական միութիւն պէտք է ենթադրէ միւսը, մէկը հիմնուի միւսի վրայ, պէտք է ամեն մի բանական մանկավարժական սխառմի հիմքը կազմէ, ապա թէ ոչ անհնար կը լինէր աշակերտի գիտակցութեան մէջ մի որոշ կարգ, կապ, դասաւորութիւն ստեղծել: Միւսոյն կարծիքին է նաեւ Յիւլէրը, նա գրում է. «Դասաւանդման ընթացքում մի նոր նիւթից միւսին անցնելու ժամանակ պէտք է մի մեթոդական միութիւն միւսների վրայ հիմնուի: Այս եղանակով դասաւանդումը չի դառնալ անկախ, առանձնակի նոտիցների մատակարարում, մասնակի իմացութիւնների և կարողութիւնների մարդում»: Յիւլէրի տեսակէտով ևս պէտք է մի մեթոդական միութիւն հիմնուի միւսի վրայ: Այն դէպքերում մանաւանդ, երբ երկու մեթոդական միութիւնների մէջ սերտ կապեր կան, երկրորդ մեթոդական միութեան համար անալիզի աստիճանը աւելորդ պէտք է նկատել, որովհետեւ առաջին մեթոդական միութիւնը իր նիւթով յաջորդին նմանելու պատճառով մի տեսակ անալիզ աստիճանի դերն է կատարում:

Բացի այդ, հետեւեալ կերպ ևս կարելի է վարուել. առաջին մեթոդական միութեան վերջին աստիճանը, որը պարտականութիւն ունի նոր մշակած նիւթի գործածութեան մասին հոգալ, կարելի է այնպէս դասաւորել, այնպիսի գոյն տալ, որ նորա մշակումների ժամանակ յաջորդ մեթոդական միութեան նոր նիւթի համար արամադրութիւն ստեղծուի:

Սրանք դանաղան հնարաւորութիւններ են, որոնք անալիզ աստիճանի կարիքը աւելորդ են դարձնում: Գիտակտիկան չպէտք է նախօրօք որոշէ, Թէ ինչ տեղ և ինչ դէպքում նախապատրաստական աշխատանքը հարկաւոր կամ անպէտք է: Այնպիսի հարցերի վերջնական վճիռը պատկանում է միմիայն ուսուցչին, որը ըստ դասաւանդման նիւթի էութեան, ըստ աշակերտի գիտակցութեան ուժի և հոգու արամադրութեան որոշում է, անալիզ աստիճանը հարկաւոր է, Թէ ոչ:

2. Ինչպէս յայտնի է, Յիւլէրը առաջին աստիճանի կարիքը հիմնում էր այն հանգամանքի վրայ, որ առանց հին մտապատկերների անհնար է նոր նիւթերը իւրացնել: Այդ պատճա-

առով և պահանջում է նորը տալուց առաջ հին մտապատկերները վերջիշել աւլ, ուղղել, մշակել և դրանց հետ նորը կցել: Փորձը ցայց է տալիս սակայն, որ այդ պահանջը խիստ պէտք անհիմն է: Որպէս զի այս պնդումը իրաւացի համարուել, պէտք է նախ քննել մեծահասակների և երեխաների ըմբռնման պրոցէսը:

Ինչպէս է հասկանում հասակաւորը այն նոր նիւթերը, որոնց մասին ապահով ենք, որ դրանք ըմբռնողի հոգեբանութեան համար մատչելի են: Հասկանալ կամ ըմբռնելը մի գործողութիւն է, որը հոգու երկար համեմատութիւններն միջոցաւ չի յաւաքանում, այլ կատարւում է վայրկեանապէս, խիոյն և անգիտակից, անգիտակից այն մտքով, որ հասկացողը չի գիտակցում կամ զգում, որ իր հասկացած հին ու նոր մտապատկերներն միաձուլում են: Երբ մենք մի պատմութիւն, մի օրէնքի բացատրութիւն ենք լսում, մի ներկայացում ենք տեսնում, կամ մի գիրք են կարդում, մեր հոգու մէջ եղող հին մտապատկերները չեն վերարտադրւում և այս նորի հետ գիտակից եղանակով կապակցւում: Մենք հասկանում ենք անմիջօրէն: Ի հարկէ այդ նիւթերի համար այն ենթադրութիւնն ունենք, որ յարմար են ըմբռնողի հոգու կարողութեանը: Միանգամայն պարզ է, որ մեր հոգու հին փորձառութիւններն ահագին նշանակութիւն ունեն նորը հասկանալու գործում: Եթէ մեր հոգու հին կեանքը դեր չունենար, այն դէպքում անհասկանալի կը լինէր, թէ ինչու օրինակ երեխաները չեն հասկանում այն, ինչ հասկանում են մեծահասակները: Զարգացած հոգի ունենալ, նշանակում է անցեալում այդ հոգեբանութիւնը հարստացրած ունենալ բազմապիսի տեղեկութիւններով և փորձառութիւններով: Այդ անցեալը հիմունք է նոր և բարդ մտքերի իւրացման, սակայն այդ երկուսի միացումը այնպէս է կատարւում, որ մեղ տուած է լինում միմեայն հոգեկան մի աղիւս—ինքը հասկանալը, իրեն հետեանք այդ էլեմենտների անգիտակից միաձուլման: Ինչպէս զգայական ըմբռնումներն ժամանակ իրական և երեւակայած, զգայական և վերջիշած էլեմենտները իր պատկերի մէջ այնպէս էին միանում, ձուլւում, որ անհնար էր լինում այդ մասերը և կամ այդ մասերի միացման գործողութիւնը իրեն հոգեկան առանձին տեղեր գիտակցել, այնպէս և արամբանական մտքերի հասկացման ժամանակ բուն նորի և հին միացումը մնում է գիտակցութիւնից ցած: Այս երեւոյթը մարդու հոգու մէջ իշխող տնտեսութեան օրէնքի մի առանձին արտայայտութիւնն է: Եթէ զրութիւնը այնպէս չլինէր, այն դէպքում անհասկա-

նալի կը լինէր, թէ ինչու այդքան արագ է կատարւում մեր հոգու աղիւսը: այլապէս մեր հոգու ընթացքը պէտք է արտասովոր զանգաղութեամբ ընթանար: Աի պատմութիւն հասկանալու համար պէտք է մեր յիշողութեան մէջ վերարտադրէնք անցեալից ներկայից ոգով նման մտապատկերներ և կցելով նորի հետ, վերջինիս ըմբռնելը հնարաւոր դարձնէնք: Իսկ եթէ մեր գիտակցական տեղերից ամեն մէկի համար այդպիսի մի յարկեցուցիչ աշխատանք կատարէնք, պարզ է, թէ այն դէպքում մի օրո աջ մէջ սրբան չնչին քանակի աշխատանք կարող կը լինէնք կատարել: Այն բոլոր իմացութիւնները, որոնք մարդ իր կեանքի ընթացքում ձեռք է բերում, չեն կարող գիտակցութեան մէջ միշտ և միևնոյն ժամանակ գոյութիւն ունենալ, դա դէմ է «գիտակցութեան ներդրութեան» սկզբունքին: Նոր իմացութիւններն ու մտապատկերները կորցնում են ընդհանրապէս իրենց ինքնուրոյն արժէքը և գիտակցութեան մէջ մի ձեւական հետք են թողնում, որի միջոցաւ հոգին ըմբռնումներն և բարձր կարողութիւններն ընդունակ է դառնում: Այն բազմաթիւ տարածութեան մտապատկերները, որոնք ժամանակի ընթացքում մեր հոգին ունենում է, չեն մնում գիտակցութեան մէջ իբրեւ պարզ պատկերներ, այլ ամենայն հեշտութեամբ մոռացւում են, սակայն նրանց նշանակութիւնը հոգու համար չի կորչում: ապագայում տարածական նոր երևոյթներ ընդունելու ժամանակ մեր հոգին անմիջապէս կարողանում է այդ նոր երևոյթները, առանց հին և նման բովանդակութիւններն վերջիշման իւրացնել, և շնորհիւ այն բանի, որ հին փորձառութիւնները մեր հոգու տարածական երևոյթները ըմբռնելու կարողութիւնը մեծացրել էին: Նոր նիւթերը մեծացնում են հոգու սյգ ուժերը և կարողութիւնները՝ կորցնելով իրենց ինքնուրոյն գոյութիւնը գիտակցութեան մէջ: Հոգին կարողութիւն է ստանում նոր նիւթերը անմիջապէս, առանց գիտակցական անալիզների ըմբռնելու: Եւ սովորաբար նորի ըմբռնման ժամանակ մարդ ծանրանում է հոգու այդ ուժերի վրայ: Անմիջական ըմբռնումը այնքան ժամանակ է այդ ձեռով շարունակւում, մինչև լսողը իր հոգեկանի մէջ նորը ըմբռնելու հիմքեր և հնարաւորութիւններ ունենայ: Պատմութեան ընթացքում երբ լսողը կամ կարդացողը մի այնպիսի կտորի է հանգիպում, որը անմիջապէս, առանց դժուարութեան հասկանալ չի կարող, նա այդտեղ միառժամանակ կանգ է առնում և երկար գիտակցական աշխատանքների միջոցաւ աշխատում է մոլթ կէտը իր համար պարզել: Այս դէպքում որոշ նպատակներով առաջնորդող կամքի գիտակից աշխատանքը անհրաժեշտ է

դառնում: Նհասկացողը աշխատում է իր հին փորձառութիւնը օգնութեան կանչել և նրա օգնութեամբ նոր ու անհասկանալի նիւթը պարզել: Նա առանգամ այս միջոցը օգնում է դործին. այս ձևի գործողութիւնը անօդուտ երեացած դէպքում չհասկացողը աշխատում է նոր երեւոյթն մասերի բաժանել, մասերը առանձին քննել, դրութիւնները պարզ երեւակայել և իրար յարաբերել, մինչև անհասկանալի կտորները կը պարզուեն: Գծուած կտորներին հասկացումից յետոյ էլի սկսում է անմիջապէս ըմբռնման գործողութիւնը և այդպէս շարունակում, մինչև նոր արդելքներ կը հանդիպեն:

Հոգու ըմբռնման պրոցէսը կը ծառայուի, հեշտանում է ոչ միայն այն պատճառով, որ նոր նիւթերը առանց հին մտապատկերների գիտակցական վերլուծման և մեղմումի մէջ չափաւորում, այլ և մի այլ կերպ: Ամեն մի առարկայ, ամեն մի միտք արտայայտող մտապատկեր ունի իր իմաստը. երբ նայում ենք մի շան, նրա զգայական արտաքին պատկերին միացնում ենք այդ առարկայի ներքին իմաստը կազմող այլ յատկանիշներ, որ նա կենդանի է, որ նա բոլ հոտուտելիք ունի, որ հաւատարմ է և այլն: Այդ և նման յատկանիշներով իմաստ, բովանդակութիւն ենք տալիս առարկաների և երեւոյթների ըմբռնումներին: Նիւթը ուղղում ենք շուն կենդանու իմաստի մտապատկերը ամբողջովին և կատարեալ պատկերացնել, այն դէպքում պէտք է այդ իմաստի մտապատկերի բովանդակութիւնը կազմող բոլոր մասնակի յատկանիշները գոտողութիւնների միջոցաւ մեր գիտակցութեան մէջ վերարտադրենք, որը ի հարկէ բաւականին ժամանակ պէտք է պահանջէ: Սխալ կը լինէր կարծել, թէ սովորական ամեն մի տեսնելու և լսելու ժամանակ ըմբռնումներին կցում ենք զրանց պարզ և որոշակի իմաստի մտապատկերներ: Մի առարկայի «իմաստի մտապատկեր» մի միայն այն ժամանակ է մեզ համար մանրամասնօրէն պարզում, երբ մեր ուշադրութիւնը դարձնում ենք դէպի այդ առարկան: Երբ մեզ մի առարկայ վախճանում կամ զարմացնում, մեր ուշադրութիւնն է իր վրայ կենդրոնացնում, այլ և այլ հարցեր է մեր մէջ ծնեցնում և այլն, այդ դէպքերում զուտ տեսողական պատկերին, կամ լրաժ բուռն մեղացնում ենք գործողութեան, յատկութիւնների, մասերի, յարաբերումների մտապատկերներ, այլ խօսքով իմաստի մտապատկերի գիտակցական վերարտադրումն ենք կատարում: Սովորական ըմբռնումների ժամանակ առարկայ իմաստի մտապատկերի այդպիսի գիտակցական վերլուծում չի կատարում: Երբ անցնում եմ ինձ ծանօթ տեղերով, այդ տեղերի առարկաները ինձ ծանօթ են թւում, զրանց

իմաստի, նշանակութեան մասին իսկի չեմ էլ մտածում: Այդ դէպքերում տեսածին կցում է միմիայն «ծանօթութեան զգացումը»: Այդ ծանօթութեան զգացումը մեր մէջ արթնացնում է այն հաւատը, թէ մենք ծանօթ ենք այդ իրերին և տեղեակ ենք նրանց իմաստներին: Զգայական ըմբռնման ծանօթութեան զգացման միանալը իմաստի մտապատկերի կը ծառայուի է նշանակում: Միևնոյն դրութիւնը գոյութիւն ունի նաև բառեր կարգադրու և հասկանալու ժամանակ: Երբ մի գիրք ենք կարդում, կարգացած բառերի մեծադոյն մասին չենք ընթացակցում այդ բառերի «իմաստի մտապատկերները», այսինքն ամեն մի բառի ներքին բովանդակութիւնը և այս վերջինի մասերը կազմող զանազան յատկանիշները չեն գիտակցանում: Բայց այնուամենայնիւ մենք բառերը հասկանում ենք, նախադասութիւնների մեջ երբ ըմբռնում: Այստեղ ևս «ծանօթութեան զգացումը» անպայման իր դերն ունի: Բառերը մեզ ծանօթ են թւում և մեր մէջ կայ այն հաւատը, որ այդ բառերը ամեն ժամանակ մեզինց հասկացուել կարող են: Նւ ահա այս հանդամանքը հնարաւորութիւն է տալիս բառերը լսելուն պէս հասկանալ որոշ իմաստներ, սակայն ոչ որոշակի և պարզ սահմանագծուած: Հասկանալու պրոցէսը կարճանում է անօրինակ կերպով, որով և հնարաւոր է դառնում հոգեկան կեանքի ընթացքի առանձնայատուկ արագութիւնը*): Այս նկարագրիւններից կարող ենք ուրեմն եզրակացնել, որ հոգեկան կեանքը նոր նիւթերը հասկանալու համար կարիք չունի ոչ միայն հին մտապատկերների վերարտադրման, այլ և ամեն մի բառի իմաստի լիակատար գիտակցանացման: Հոգեկան կեանքը քանի զարգանում է, աշխատում է այնքան աւելի կը ծառայէ, արագացնել ըմբռնման գործողութիւնը:

Վերին գիտողութիւններից տեսնում ենք, որ գիտակցութեան աշխատանքը երկու տեսակէտից հեշտանում, արագանում է. նախ նոր նիւթերի ըմբռնման համար անհրաժեշտ չի լինում հին մտապատկերների գիտակցական վերարտադրութիւնը և ապա նոր նիւթերի ամեն մի մտապատկերի «իմաստի» ամբողջական բովանդակութիւնը իր բազմապիսի յատկանիշներով անհրաժեշտ չէ լինում նրանպէս վերարտադրել, այլ բառերի լսելն ու հասկանալը միաժամանակ, անմիջօրէն է կատարում: Հոգեկան տնտեսութեան այս երեւոյթները մարդկային հոգու զարգացման ընթացքում աւելի են կատարեալ

*) Այս խոսքի մասին տես աւելի մանրամասն Ֆոլկելտի «System der Ästhetik» գրքում:

և հիմնական դառնում: Այս օրէնքները վրայ հիմնուելով՝ անմատոթիւն կարելի էր անուանել այն պահանջը, ըստ որի մեծահասակներին նոր նիւթեր տալիս նախ պէտք է նրանց այդ նիւթերի համար նախապատրաստել: Այս պահանջը ոչ ոք չէր արել, նոյն իսկ Յիւլէրը, որը գրում է. «Հասունացածին, կրթուածին պէտք է թողնել իր հին մտապատկերների նորերի հետ յարաբերութեան մէջ դնելու հոգսը»: Երեխաները նրա կարծիքով դեռ հասունացած չեն այսպիսի ինքնագործութեան, երեխաներին «գեռ պէտք է այդ ինքնագործութեանը մօտեցնել»:

Այն կարծիքը, թէ երեխաների և հասունացածների ըմբռնման մէջ հիմնական տարբերութիւններ կան, որ երեխաներին նորը տալու ժամանակ նրանց մտքի ոչ անկախութեան պատճառով նախապատրաստելը անհրաժեշտ է, չենք համարում ճիշտ: Այն հոգեկան ուժերը, գիտակցութեան գործունէութեան արտայայտութիւնները ըմբռնումների ժամանակ, որոնք դեր էին խաղում մեծահասակների հոգու մէջ, կան նաև երեխաների մօտ. տարբերութիւնը այդ խնդիրներում ոչ թէ որակային, այլ քանակային է: Այս մասին իրաւամբ գրում է Մոյմանը. «Չենք կարող հասունացածների մօտ այնպիսի հոգեկան ընդունակութիւններ ցոյց տալ, որոնք պակասէին երեխաների հոգուն: Եթէ տարեկան երեխան հասունացածները բոլոր ընդունակութիւնները ունի, թէև մի քանիոր համեմատաբար աւելի թոյլ և անկատար կազմով: Տարբերութիւնը ուրեմն քանակային կարող է լինել միմիայն: Եթէ գպրոցականին իր հոգեբանութեան համապատասխան նիւթեր տանք, պէտք է ընտելանորէն ենթադրենք, որ նա այնպէս հեշտութեամբ պէտք է այդ նիւթերը անմիջօրէն իւրացնէ, ինչպէս հասունացածը իր հոգուն համապատասխան նոր նիւթերը: Որ երեխաները ընդունակ են այդպիսի ըմբռնման, կարող են ամենօրեայ սովորական գիտողութիւնները հաստատել: Այն երեխան, որը նոյն իսկ նախադպրոցական իր տարիքներում ամենայն հեշտութեամբ ըմբռնում է իրեն պատմած հեքիաթները, մտածում է շատ անդամ միանգամայն անկախօրէն Աստուծու, մահուան, ոսկեալիական յարաբերութիւնների և այլ նման գծուալին և որոշ չափի վերացականին մօտեցող հարցերի մասին, պէտք է որ գպրոցում ևս կարողանայ իրեն տուող նոր նիւթերը հեշտութեամբ և առանց նախապատրաստութիւնների հանդիմանալ: Այսպիսի դէպքերում ի հարկէ երկու անպայման տրժէք ունեցող պահանջները մոռացութեան չպէտք է տրուին. նախ նիւթը երեխայի հոգեկանին մօտ պէտք է լինի

և ապա այդ նիւթը պէտք է մշակել գիշակտիկայի պահանջներով:

Յիւլէրի համար մի անհրաժեշտութիւն էր առաջին աստիճանի գործածութիւնը, որովհետև կատկածում էր աշակերտի հոգու ինքնուրոյն, սակեղծագործական ուժի վրայ, նա այդ ուժը աւելի անդարդացած էր համարում, քան իսկապէս էր: Յիւլէրը ընդհանրապէս մանկան հոգին ինչպէս կամ ոչ մանրամասն էր ճանաչում, մի հանրամանք, որը չեն մոռանում յիշատակելու նաև նրա հաւատարիմ աշակերտներից շատերը. օր. ՅրէօՏիկսը այդ մասին հետևելին է գրում. «Պատմական նիւթերի բարոյական ազդեցութիւնը երեխայի վրայ Յիւլէրը չափազանցում է: Այս նրանց է յառաջանում, որ Յիւլէրը աւելի քիչ էր ճանաչում երեխաների աշխուհը իրենց զգայութեան, զգացման, խաղերի, ձգտումների և կամքի ժամանակ, քան իր գիտնական ուսուցիչ շերտերը: Այս երեւոյթը զարմանալի չէ և շատ հեշտ է բացատրելու: Յիւլէրի ժամանակ մանկան հոգին ուսումնասիրութեան նիւթ ունեցող լուրջ և գիտական աշխատանքներ դեռ չկային հրապարակի վրայ: Մանկան հոգեբանութիւնը միմիայն վերջերս է սկսում գիտական դիտելիքին դառնալ: Եւ որովհետև Յիւլէրը մանկան հոգին լուրջ էր ճանաչում, ուստի և պէտք է մանկան հոգեկան կարողութիւնները կամ միակողմանի կերպով բարձր համարէր, կամ ցածր, ինչպէս և իսկապէս անում է:

Վերին նկարագիրները երևում էր, որ մեր կարծիքով նոր նիւթի անմիջօրէն, առանց նախապատրաստութիւնների տալը համարում ենք հնարաւոր և նոյն իսկ շատ ցանկալի, շատ ցանկալի այն պատճառով, որովհետև մեր կարծիքով պէտք է մարդու հոգեկան ու բնական վիճակը մշակութեան առնել և զարգացնել: Հոգին ձգտում է իր զարգացման ընթացքում որքան կարելի է արագ, կատարելալ, առանց վերլիշումների ըմբռնել նոր նիւթերը: Մենք պէտք է գպրոցում աշխատենք երեխային աւելի կատարելալ և արագ կերպով այդ անմիջական ըմբռնման կարողութեանը մօտեցնել: Եւ որովհետև ոչ մի հանդամանք մեզ չի խանգարում առանց վերլիշումներ ինքնուր մշակելու մեթոդի գործածութեանը լայն չափեր տալ, ապա և հակամանկամարտական մի վարմունք ենք ընդունում դասարաններում բոլոր առարկաների նոր նիւթերը մշակելու ժամանակ մոռանալ աշակերտի հոգու ինքնուրոյն սակեղծագործական ուժը և նրա ձեռքերի տակ փայտեր դնել վերլիշած հին մտապատկերների կերպով, որպէս զի նրա հոգու գործունէութիւնը անպայման կերպով ծայրահեղօրէն հեշտանայ: Միակողմանի կեր-

Յիւլէրը կատարել էր այս պահանջը, սակայն պահանջին չէր կարողացել մի պարզ հիմնաւորում տալ: Յիւլէրի դպրոցը փորձեր է անում այդ պահանջի անհրաժեշտութիւնը այլ հիմունքներով ապացուցել: Վիգէտը կարծում է, որ հնարաւոր կը լինէր առաջին երկու աստիճանները միացնել, սակայն այդ դէպքում այլ և այլ ժողովրդութիւններ կը ծագեն. օրինակ, եթէ պատմեւու ընթացքում կանգնենք և սկսենք բացատրութիւնների անցնել, կարող է այս կանգնելը վատ ազդեւ երեխաների ուշադրութեան և հետաքրքրութեան վրայ: Այսպիսի դժուշացումներ ընդհանրապէս անհիմն են այն պատճառով, որ ոչ թէ նորի ամեն մի կէտ պէտք է պարզաբանուէ հին մտապատկերների միջոցով, այլ միայն այն կարող ենք, որոնք աշակերտներին դժուար հասկանալի են երևում: Այսպիսի դէպքերում, ինչպէս սովորական կեանքում, աշակերտները իրենք մեծ սիրով սկսում են ինքնուրոյն փորձեր անել՝ յաղթելու անհասկանալի կտորների դժուարութիւնը: Ուսուցիչը պէտք է օգտուէ այդ հանգամանքից և այդ եղանակով բնականօրէն յառաջացած անալիզին ընթացք տայ: ձիշտ որ դրամատիկական պատմութիւնների ժամանակ դպրագոյման ընթացքը ընդհատելը այնքան էլ ցանկալի մանկավարժական վարժմունք չպէտք է ընդունել, սակայն պէտք է նաև այն ի նկատի ունենալ, որ դասաւանդման նիւթերի մեծագոյն տոկոսը այս տեսակին չեն պատկանում, դոնէ այս նիւթերի վերաբերմամբ մեր նկարագրած ընթացքը լաւագոյնը պէտք է ընդունել: Հինի և նորի անմիջօրէն, բնականօրէն իրար մօտ դնելը ունի նաև այն առաւելութիւնը, որ այդ երկու նիւթերի նման և հակադիր կողմերը իրար մօտ դրուելով՝ իրար աւելի պարզել կարող են, մի հանգամանք, որը այդպիսի առաւելութեամբ չի կարող արտայայտուել հին և նոր մտապատկերների իրարից դատ-դատ մշակման ժամանակ:

Յիւլէրը մի կողմից պահանջում է առաջին և երկրորդ աստիճանները իրարից դատել, միևս կողմից մի այլ ծայրահեղ կարծիք է յայտնում. «Անալիզի ժամանակ պէտք է մանրամասն դիտողութիւններ և մշակումներ տեղի ունենան: Անալիզ աստիճանի ժամանակ նոր նիւթերի մասերը չեն կարող քննութեան ու լրտաբանութեան վերցուել, ինչպէս և հին նիւթերը չի կարելի նորի մշակման ժամանակ օգնութեան վերցնել»: Այս պահանջից յետոյ նրան կցում է դեռ հետևեալը: «Անալիզը (առաջին աստիճանը) չպէտք է միմիայն նորի որոշ մասերը պարզաբանէ, այլ նրա բոլոր կէտերը, նոյն

ինի, որպէս զի դասաւանդման առանձին առարկաների յատուկ ընաւորութեանը հաւատարիմ մնալ, պէտք է առաջին աստիճանը դասաւանդելիք նոր նիւթերի արամադրութիւնն ու ոգին իր մէջ ունենայ»: Այս պահանջները այնքան են իրար հակասական, որ մէկը ոչնչացնում է միւսի գոյութիւնը: Արկարելի է նոր նիւթերը աւելուց տուաջ աշակերտի դիտակցութեան մէջ հին, և նորին մօտ մտապատկերները վերաշտադրել և այդպիսով որոշ չափով նորի համար նախապատրաստական աշխատանքներ կատարել, պարզ է. սակայն պարզ չի մնում այն կէտը, թէ ինչպէս է հնարաւոր, որ մի «մանրամասն անալիզ» կատարուէ, և այն էլ այնպէս, որ այդ անալիզը պարտականութիւն ունենալով լուսաբանելու նորի բոլոր մասերը, նորից, իբրև կապակցող մի էլեմենտից, ոչինչ չվերցնէ իր մէջ: Այս խնդրին կանոնաւոր բացատրութիւն չէ տալիս Յիւլէրը:

Եթէ անալիզը իբրև մի առանձին ու անկախ աստիճան է ընդունուում, ապա երկու հնարաւորութիւն է մնում այդ ցանկութիւնը իրադրութեւ համար, այն է, կամ պէտք է շատ համառօտակի և կարճ անալիզ անենք, առանց նոր մասերից էլեմենտներ մտցնելու այդ վերաբարադրածների մէջ և կամ, եթէ ցանկանում ենք «մանրամասն մշակումներ» կատարել, պէտք է անալիզի նիւթերի մէջ վերցնենք երկրորդ աստիճանի նոր նիւթերից որոշ մասեր, որպէս զի այդ նոր մասերը հնարաւորութիւն տան հին, ցիւր ու ցան և որոշ չափի պատահական նիւթերի մէջ ներքին կապ մտցնելու: «Մանրամասն անալիզները» չէ որ պէտք է մի թել ունենան, որի շուրջն են ժողովուում վերջիշած նիւթերը: Նոր նիւթերը բաղմամբիւ մասեր ունեն. այդ մասերին կարող են համապատասխանել հին մտապատկերներ, սակայն որպէսզի այս վերջին մտապատկերները, որոնք տարրեր են ըստ իրենց էութեան, նայած թէ նոր նիւթի որ մասերն են լրտաբանում, կարողանան իրար հետ ներքին կապի մէջ մտնել, պէտք է միշտ նրանց կապը հասկանալի դարձնող նորից վերցուած էլեմենտները լինին: Նորին համապատասխանող հին նիւթերը մի ներդաշնակ ամբողջութիւն չեն կարող կազմել: Նորի մի որոշ մասի համար հին մտապատկերները շրջանում այնպիսի համապատասխան նիւթեր կարող են լինել, որոնք ոչ մի առանձին նմանութիւն չունին նորի մի այլ մասին համապատասխանող հին մտապատկերներին. մէկին կարող է այս պատմութիւնը, միւսին մի այլ պատմութիւն համապատասխանել: Այդ պատմութիւնները կամ մտապատկերներն այլ և այլ շարքերը

վերջիշեւ աշակերտներէ գիտակցութեան մէջ և նրանց համար
չպարզեւ, թէ ինչո՞ւ են վերջիշուում այդ բոլորը, նշանակում է
անորոշ վիճակի մէջ թողնել աշակերտներին և նիւթերի մէջ
ներքին կապ չպահպանել: Այդ ներքին ներդաշնակութիւնը
միմիայն այն դէպքում կարող է ստեղծուած լինել, եթէ հին
նիւթերի վերաբարձրման ժամանակ այդ նիւթերի ներքին
շերտը ընտրում ենք նոր նիւթերի կապակից, դոնէ կմախքա-
յին ամբողջութիւնը, Յիւլիէր պահանջը՝ այն է հին նիւթերի
միջոցաւ պարզաբանել նոր նիւթերի բոլոր մասերը՝ հնարա-
ւոր է միմիայն այն դէպքում իսկապէս իրադրութեւ, եթէ
առաջին և երկրորդ, կամ անալիզ և սինթէզ աստիճանները
վարպետօրէն իրար մէջ հիւստիւն, որով թէ նոր նիւթը կա-
րող էր աւելի լաւ լուսաբանուել և թէ անալիզ և սինթէզ
աստիճանների աւելորդ բաժանումը և դրանից յառաջացած
անքնական դրութիւնները վերանալ: Անալիզի նիւթերը ընա-
կան մղումն ունեն գէպի նոր նիւթերը, այդ բնական մղման
դէմ կենալը կարող է միմիայն հակահոգեբանական մի արարք
նկատուել:

Յիւլէրը մի այլ պատման ընկնի, որով առաջին երկուստի ճանններէ բաժանուով անհնար է դարձնում. առաջին աստիճանում վերլիշուած մտապատկերներէց անորոշները պէտք է պարզաբանուին, ամբողջական և ուղղուին ուսուցչի և աշակերտների աշխատանքի միջոցաւ: Սակայն Յիւլէրը մոռանում է, որ հին մտապատկերի ամեն մի ամբողջացնելը, լրացնելը հէնց նոր նիւթի տալն է նշանակում: Այն մասնիկները, որոնցով հին մտապատկերները ամբողջանում են աշակերտի հոգեկանին պէտք է իբրև նոր մասեր թուան: Եւ վերջապէս ինչ՞պէս հնարաւոր է այդքան երկար անալիզներ անել, այդ անալիզների նիւթերը նորից վերամշակել և այդ երկար ու ձիգ աշխատանքի ժամանակ հոգեկանը չթարմացնել նոր նիւթերի օգնութեամբ: Հինն ու նորը իրարից պարզ և որոշ զատել և դէպի իրար տարածող կապակցման թելերը կտրտել, առանց դասաւանդման գործին զգալի վնասներ տալու, անհնար է: Վիզէտը, Յիւլէրի հաւատարիմ և աւելի երիտասարդ մանկավարժ աշակերտը, խոստովանուում է, որ առաջին երկու աստիճանները խիստ պէս իրար մէջ են խառնուում ընտանիքին:

Յերմեյեք ոչ մի կերպ չէր կարող համաձայնուել, որ հնարաւոր է հին և նոր նիւթերը իրար հետ խառնել նոր նիւթի մշակումներին ժամանակ: Նա այդ խնդրին մասին պարզ ու որոշ յայտնած կարծիք ունի. «Չպէտք է ենթադրել, որ

անալիտիկական անհրաժեշտ նվաճերը ամեն ժամանակ նոր նվաճի մշակման ընթացքում յարմար տեղեր կարելի է շեղ-տալուրել։ զբանով միմիայն մտապատկերների շրջանի մէջ խանդարումներ կարող է մտնել»։ Ինչպէս հին մտապատ-կերները վերջիշման ժամանակ արգելում էր նորից մտնել վերցնել հին նվաճերի կապակցութեան համար, այնպէս և նոր նվաճերը մշակելու ժամանակ արգելում է օգտուել հին մտապատկերներէ, որովհետեւ առաջին աստիճանում արդէն համապատասխան մտապատկերները վերջիշուել են։ Իր այս կարծիքին Յիւլէրը մոռում է հաւատարիմ, որովհետեւ երկրորդ, այն է՝ նոր նվաճը մշակող աստիճանի մասին խօսելիս բոլորովին չի յիշատակում, թէ կարելի է երբ և երբ օգտուել հին մտապատկերներէ, նոյն իսկ այն դէպքերում, երբ նորը որոշ կտորները կարող են աշակերտներին անհասկանալի, կամ դժուար հասկանալի թուալ։ Արանից կարելի է տրամաբանօրէն եզրակացնել, որ Յիւլէրը հաւատացած էր, թէ «մանրա-մասն» անալիզ կստաշելուց յետոյ նոր նվաճը առանց դժ-ուարութեան անպայման կը հասկացուի աշակերտից, և իսկա-պէս Յիւլէրեանները մի այդպիսի տարօրինակ կարծիք ունին, ըստ որի նոր նվաճը եթէ չի հասկացւում, ապա դրա պատ-ճառը նախ և առաջ անյաջող կատարած անալիզ աստիճանի մէջ պէտք է որոնել։ Այս կարծիքը հաստատող օրինակ կա-րող է ծառայել Վիդէտի հետեւեալ խօսքերը. «Սովորելու աւել-լի հաճոյք կարժնանայ, երբ հարկաւոր նախապատրաստու-թիւնից յետոյ նոր նվաճի ըմբռնումը միանգամայն (առանց ընդհատումների) կատարուէ»։ Ուրեմն և անալիզին մի այնպիսի ուժ է տրուած, որով նոր նվաճերը, ինչպէս հայր կասէ, «ջրի նման» են իւրացւում»։

Այսպիսով բացարձակ ենթադրութիւն մանկավարժական-հոգեբանական աշխատանքները խամայնական չեն կարելի անել, հակառակ դէպքում հոգեկան և մարմնական աշխարհները նոյնացումն կը նշանակէր այդպիսի կարծիքը: Ֆիզիքական աշխարհի համար կարելի է հաստատօրէն պնդել, որ մի երեւոյթ այս կամ այն ինչ հետեւանքները պէտք է ծնէ նոյն ֆիզիքական աշխարհում: Հաղարաւոր տարիները վործը մեզ գիտական աշխարհում: Հաղարաւոր տարիները վործը մեզ թոյլ է տալիս վստահ պնդումներ անելու: մեզ դեռ յայտնի չէ թոյլ է տալիս վստահ պնդումներ անելու: մեզ դեռ յայտնի չէ թոյլ է տալիս վստահ պնդումներ անելու: մեզ դեռ յայտնի չէ թոյլ է տալիս վստահ պնդումներ անելու:

լերն ու ճիւղերը նախօրօք որոշելը մեր կարողութեան սահմաններն զուրա է: Մի և նոյն գրգռող տարրեր անհատները վրայ տարբեր ազդեցութիւններ է թողնում և նոյն իսկ մի և նոյն գրգռող մը և նոյն անհատը վրայ տարբեր ժամանակներ այլ և այլ հետեանքներով ազդեցութիւններ է թողնում: Կենսել ու որոշակի իմանալ, թէ իմ գիտակցութեան մէջ ինչո՞ւ այս կամ այն զգացումները կամ մտապատկերները գոյութիւն ունին և ինչո՞ւ դեր են խաղում, անկարելի է. միշտ հանգամանորէն պատճառները իմանալ գեր է մեր կարողութիւնը: Այս փոփոխական հոգեկան երևոյթները իրենց պատճառները ունեն, սակայն միշտ էլ պարզել գործողութեան հիմքը անկարելի է: Գաղափարումը գործ ունի հոգեկան երևոյթները հետ, ուստի այս դէպքում մանաւանդ ոչ ոք բացարձակ վրատահալութեամբ չի կարող պնդել, թէ զիջակտիկական մի վարմունքը ինչպիսի հետեանքներ պէտք է ծնէ: Ուսուցիչը հիմնուած իր մանկավարժական և հոգեբանական պատրաստութեան, երկնայի հոգեկանի ուսումնասիրութեան և այդ հոգեկանի մոտեցման կարելիքների գիտակցման վրայ, կարող է ընդհանրապէս ենթադրել, թէ հաւանականաբար իր այս մոմենտի գործունէութիւնը ինչ հետեանքներ կը ծնէ: Նրա յոյսերն երբեմն կ'իրագործուին, երբեմն՝ ոչ: Նւեթէ Յիւլէրը և իր գալոսը պնդում են, որ նախապատրաստութիւնները յետոյ նոր նիւթերը «միանգամից և առանց ընդհատումների» կ'երացուին, ապա այդ ենթադրութիւնը պէտք է ոչ ճիշտ ընդունել և դառնալ հաւանական ենթադրութիւնը գոհացուցիչ համարել: Բացատրութեան մի կէտ ևս: Յիւլէրի վերոյիշեալ կարծիքը մի աւելորդ անգամ ևս առիթ է ապիտ համոզուելու, որ նա իր ամբողջ յոյսը հին մտապատկերների և նրանց մշակման վրայ էր դրել, քանի որ, նորի առանց ընդհատումների հասկանալը հին մտապատկերներից կախուած աեսները արդէն մի գորեղ ապացոյց է, որ այս վերջինները շատ մեծ դեր ունեն նոր նիւթերի ըմբռնումների ժամանակ. սրանից յետոյ մնում է տրամաբանօրէն եզրակացնելու, որ ուսուցիչը իր խառն հոգիւր այդ հին մտապատկերների մշակումն պէտք է կազմէ: Մեր տեսակէտը այս խնդրի վերաբերմամբ նոյնը չի կարող լինել, որովհետեւ դասաւանդման կորիզը մենք նորը և նրա մշակումն ենք ընդունում: Մեր ուշադրութեան կենտրոնը, եթէ Յիւլէրի լեզուով արտայայտուենք, երկրորդ աստիճանը պէտք է կազմէ. առաջին աստիճանը մեզ համար երկրորդական նշանակութիւն ունեցող հանգամանք է: Որքան էլ լաւ տարուած լինի անալիզի աստիճանը, նոյն իսկ

այնքան լաւ, որ մի իւլէրեան գոհ մնայ, ոչինչ է, եթէ բուն նպատակը կարգին չի կատարուել: Նորի լուսաբանումը հէնց այդ նորի մէջ պէտք է դանել. այդ նորի մասերը պէտք է վերլուծել, համադրել, բացատրել, տարրականայնել մի կենդանի և աշխոյժ ձևով. և հինը, եթէ կարելի կայ, հիւսել այդ նորի բովանդակութիւնների հետ, սակայն այնպէս վարպետօրէն, որ աշակերտի մէջ այն հաւատը չծնէ, թէ նոր բան չի սովորում, այլ այդ նորը իրեն վաղուց արդէն ծանօթ էր: Մենք հին խնդրում աւելի օգտուում ենք հոգու ֆորմալ ուժերից, իսկ Յիւլէրը հոգու որոշ բովանդակութիւններից բացառապէս, և ի հարկէ առ տեսակետներից ըզխում են և պէտք է ըզխեն գիշակտիկական տարրեր վարմունքներ:

Յիւլէրը մերժում էր հին խառնելը նոր նիւթերի հետ: Ենթադրենք, մի յաջողակ կատարած անալիզից յետոյ անգամ նոր նիւթերի մշակման ժամանակ մի քանի կէտեր աշակերտների համար անհասկանալի են մնացել, մի դրութիւն, որի մէջ ուսուցիչը շատ յաճախ կարող է ընկնել, ինչպէս ցոյց է տալիս գալոսիկան պրակտիկան. կամ ենթադրենք, որ ուսուցիչը միմիայն նոր նիւթերը մշակելու ժամանակ է զգացել, որ որոշ հին մտապատկերներ կարող են նորի հասկանալու գործին նպաստել: Ինչպէս պէտք է վարուէ ուսուցիչը այսպիսի, ոչ սակաւ անգամ պատահող դէպքերում: Յիւլէրը ի հարկէ պէտք է մերժէ հին խառնելը նորի հետ, որովհետեւ այդ երկու տեսակ մտապատկերների շրջանի ոգին հետեւ այդ երկու տեսակ մտապատկերների շրջանի ոգին է: Սակայն գործնական այլ է և խառնելը վնասել կարող է: Սակայն գործնական մանկավարժը և մանաւանդ այն ուսուցիչը, որը միանգամայն հաւատացած է, որ հին մտապատկերները նորը հասկանալի դարձնելու մեծ ուժ ունին, ինչպէս Յիւլէրն էր ընդունում, պէտք է անպայման նորի տալու ժամանակ հին մտապատկերները վերև նկարագրած դէպքերում օգնութեան վերցնէ: Գալոսիկան պրակտիկան միշտ հարկադրուած կը լինի այդ երկու աստիճանները իրար մէջ խառնել և մի միութիւն կազմել: Այս երկու աստիճանների իրարից բաժան մշակելը նախ աւելի երկար ժամանակ է պահանջում և ապա տեղիք է տալիս աննպատակ և աւելորդ անալիտիկական նիւթերի մշակման: Եթէ Յիւլէրը հարկաւոր հին մտապատկերները թողլ չի տալիս սինթէզ աստիճանի համապատասխան մասերի հետ կցել, ապա ուրեմն պէտք է պահանջէր, ինչպէս և անում է, որ նոր նիւթի բոլոր կէտերին համապատասխան հին մտապատկերներ վերաբրտադրուին և մշակուին առաջին աստիճանում: Նւ որովհետեւ ուսուցիչը նախօրօք շատ քիչ դէպ-

քերուժ հաւատարացած կըլինին, թէ նոր նիւթերի որ մասերը կարող են առանց հին մտապատկերներին հառկացուել, ապա և նա նորն բոլոր կէտերն էլ լուսաբանելու համար հին նիւթեր վերադադրելու կարիքն մէջ պէտք է իրեն զգայ: Բայց չէ որ Յիլլէրը կտրուկ այդ նոյնն է պահանջում հետեւեալ խօսքերով. «Նաւիլը պէտք է տարածուէ նոր նիւթի բոլոր մասերն վրայ»: Այս պահանջը սակայն ուսուցչին ձգում է աւելորդ ժամաւաճառութիւնների մէջ, այն ինչ մեր պահանջը, նոր և հին նիւթերն մշակումները միացնել, ուսուցչին այդպիսի աւելորդ աշխատանքներից ազատում է: Մի խնդիր ևս: Հին մտապատկերները առաջուց ի մի հաւաքել և յետոյ նոր մտապատկերները տալ և կամ այդ երկու տեսակ մտապատկերները մի և նոյն ժամանակ իրար հետ հիւտելը աշխատանքի տարբեր ձևեր են և տարբեր օգուտներ կարող են տալ դիդակտիկական զբաղմունքի ժամանակ: Առաջին դէպքում հինն ու նորը իրարից հեռու են ընկած և իրարից այնպիսի մտապատկերներով բաժանուած, որ հին ու նորն կապը պարզելու համար շատ դէպքերում հինը էլի պէտք է վերակրկնել, որպէս զի հին և նորն յարաբերումը պարզուէ. ուրեմն հինը կրկնելու երկու անգամ կարիք կը զգացուէ. իսկ եթէ այդ կրկնութիւնից խուսափել ցանկանանք, ապա նորն և հին կապերը աշակերտների համար կարգին պարզուել չեն կարող: Մեր առաջարկած ձևի ժամանակ այդ վտանգները վերացուած են. հինը և նորը իրար մօտ են գրուած, իրար վրայ անմիջապէս ադդելու և իրար պարզաբանելու հնարաւորութիւն ունին. իսկ հոգեբանօրէն իրար մօտ եղող բովանդակութիւնները, պարզ է, որ այլ սինթէզներ կը տան, քան իրարից բաժան ժամանակ: Հին դերը Յիլլէրի մօտ մի փոքր միակողմանի է պարզուած. հինը վերակրկնում է ինչպէս Յիլլէրն է կարծում, ոչ թէ միմիայն նորը պարզաբանելու համար, այլ և հէնց ինքը պարզուելու և ամբողջանալու: Ենթադրելով, այժմ աշակերտներին մի նիւթ եւք սովորեցնում, մենք չենք կարող միանգամից այդ նիւթի հետ կապուած բոլոր մտապատկերները տալ: Մի որոշ շրջանից յետոյ այդ նիւթը հանում է. ապագայում մի այլ, հաջած նիւթին մօտ նոր նիւթ տալիս, մեր հին նիւթը վերակրկնելու կարեւն ենք զգում, և այդ ոչ թէ միայն այն պատճառով, որ նա պէտք է լուսաբանէ նոր նիւթը, այլ և, երբեմն գլխաւորապէս այն հիմամբ, որ հին նիւթը ամբողջանայ, աւելի պարզուի, որոշուի և նոր նիւթի հետ յարաբերութեան մէջ մտնէ: Իսկ եթէ այնպիսի տեսակէտներով ենք առաջնոր-

դուռով, ապա հին նիւթին ուրի հետ կցելը, նրա հետ հիւսելը, ամենանպատեալաբար մեթոքը պէտք է նկատուէ: Այն՝ ինչ հոգեբանօրէն իրար են պատկանում, չպէտք է բռնադբօսել. կերպով իրարից բաժանուին:

4. Որոշ առարկաներ իրենց առանձնայատուկ բնական ընթացքի պատճառով նախապատրաստական աշխատանքի կարելիք չունեն. օրինակ երգեցողութիւնը: Երգեցողութեան ժամանակ երգը ինքը, իբրև մի անմիջական ամբողջութիւն պիտի ազդէ և զգացման աշխարհի մէջ տեղաւորուէ: Կարելի է մի երգ ամենայն հեշտութեամբ ճաշակել, սակայն այդ երգի մէջ դորժող օրէնքները չճանաչել և կամ ընդհակառակն: Մի մեկողիայի հաճոյք ծնող ուժը կախուած է նախապատրաստական աշխատանքներից, այլ հէնց այդ նոր նիւթի տարաստական աշխատանքներից, այլ հէնց այդ նոր նիւթի տարաստութիւն պահանջում, այլ և եղանակի: Բայնը երաժշտական անալիզ առելով հասկանում է այն ընթացիկ և մեկուկական էլմենտները և դադարիւրները ընկերակցականները, որոնք արդէն աշակերտի սեփականութիւնն են կազմում: Որ մի յաջող ընտրած երգ հասկանալու համար անալիտիկական աշխատանքները անհրաժեշտ չեն, կարելի է մեր վերին նկարողներին հեշտութեամբ եղբակցենք: Այդ սկզբունքը իրագործելի է աւելի մեծ չափերով երգեցողութեան ժամանակ: Երգեցողութիւնը աւելի շուտ է յառաջացել, քան երաժշտական գիտակից դադարիւրներն ու օրէնքները: Անիական շատ ժողովրդներ ստեղծել են բաւականին գեղեցիկ և բարդ երաժշտութիւն, որը և բոլորական երաժշտութեան վրայ որոշ ազդեցութիւններ է այժմ թողնում, առանց երաժշտութեան թէօրեա ստեղծելու և երգածի մասին տեսականօրէն երկար ու ձկգ մտածելու: Օրէնքներն ու դադարիւրները շատ յաճախ քիչ նշանակութիւն ունին էստետիկական ճաշակման համար: Թէ արեւ մայր մտնելու ժամանակ ֆիզիքական ինչ երևոյթներ են երևի խաղում, որ բնութիւնը գեղեցիկանում է, արեւի մայր գեր խաղում, որ բնութիւնը գեղեցիկանում է շատ անգամ: Գեղարուեստական ճաշակումը իր գաղաթնակէտին է հասնում այն ժամանակ, երբ նորը իբրև բոլորովին նոր, անկախ

և ինքնուրոյն է ներկայացուում ճաշակողին: Գեղարուեստական ներկերի ժամանակ նորի վերլուծումները և շեշտումները յատկապէս պէտք է ուշադրութեան առնել:

Յիւլէրի աշակերտներից շատերը, օր. Բայնը այն կարծիքին են, որ երաժշտական նախապատրաստական դպրափարները նորը հասկանալու համար առանձին նշանակութիւն չունեն, որ դպրոցական առաջին տարուայ աշակերտներին նորը կարելի է առանց այլևայլութեան տալ, նոյն իսկ այն դէպքում, «երբ ապերցիպցիայի համար հարկաւոր (հին) նիւթերը չեն կարող հոգացուել»: Եւ դարմանալի կերպով փորձել աշակերտները նորը առանց ապերցիպցիայի նիւթերը հասկանալ կարող են, այն ինչ աւելի բարձր դաստարանի աշակերտներին համար նոյն եղանակը դժուար է, ուստի նախ նախապատրաստել պէտք է և յետոյ նոր նիւթերը տալ: Պարզ երեւում է, որ անալիզ ատիճանը շատ անգամ նրա համար է պահպանուում, որպէս զի Յիւլէրի բացարձակ պահանջը իրազործուել կարողանայ և ոչ թէ որովհետեւ նիւթերն իրենք այդ են պահանջում:

Քիմիայի դասաւանդման ժամանակ ևս հին մտապատկերները չեն կարող առանձին դեր խաղալ: Այդ եզրակացութեանն է եկել Ռօտտիգերը իր ուսումնասիրութիւնների ժամանակ: Նա իր միտքը հետեւեալ կերպ է արտայայտում. «Քիմիայի սկզբնական դասաւանդումը երեխայի մօտ և ոչ մի իսկական քիմիական հայեցողութիւն չէ դնում»:

Մինչև այժմ կոտորած քննութիւններին նպատակն էր ցոյց տալու, որ Յիւլէրի այն կարծիքը, թէ անալիզը և ոչ մի հանգամանքում չի կարելի բաց թողնել, ճիշտ է: Անմիջօրէն, առանց նախապատրաստութիւնների նոր նիւթի տալը մանկավարժօրէն ոչ միայն անկարելի է, այլ շատ դէպքերում նոյն իսկ ցանկալի: Նոր նիւթերը պէտք է ուշադրութեան կենտրոնը կազմեն, նրանց մշակելու կերպին է կախուած այդ նիւթերի իւրացման որակը: Հին մտապատկերներին փորկողի դեր չպէտք է տալ, այլ պէտք է նրանց իբրեւ օգնական առիթներ նկատել և հարկաւոր դէպքերում միմիայն օգտուել և չպէտք է ուսուցչի մէջ այն հաւատարմութեան, թէ առանց հին նիւթերի լիակատար ու մանրամասն վերաբնութագրումների անհնար է նոր նիւթը հասկանալի դարձնել: Հին նիւթերը, ինչպէս տեսանք, աւելի պէտք է հիւսել նոր նիւթերի հետ յարմար առիթների ժամանակ: Այս ձևը մի անհրաժեշտու-

թիւն է դառնում «նկարագրօրէն դարգացող» մեթոդի ժամանակ: Ըստ այդ մեթոդի նոր նիւթերը ուսուցչիչը չպէտք է պատմէ աշակերտներին, այլ հարց ու պատասխանի և աշակերտների հոգեկան ինքնուրոյն աշխատանքի միջոցաւ մշակէ: Այս դէպքում աշակերտներին հոգեկան աշխատանքով վերաբնութագրուած հին մտապատկերները և ուսուցչի տուած նոր էլեմենտները միասին հիւսուելով՝ մի ամբողջութիւն են տալիս: Այս ձևը մանաւանդ ցած դասարաններում իշխող պիտի լինի: Իսկ այս ձևի ժամանակ նախօրօք հին մտապատկերները վերաբնութագրել և յետոյ էլի շարունակել հին իմացութիւնների միջոցաւ նորի մշակումը, կը նշանակէր աւելորդ աշխատանքներ կատարել և մեթոդի բուն ոգին ճիշտ չմտնել:

Այս նկարագիրներին վերջնական նպատակը սակայն այն չէր, ցոյց տալու, որ ամեն մի նոր նիւթ անպայման անմիջօրէն և առանց նախապատրաստութիւնների պէտք է սկսել: Նախապատրաստութիւնը կարող է այլ և այլ հանգամանքներում պէտք դալ, մանաւանդ այն դէպքերում, երբ հարկաւոր է աշակերտի տրամադրութիւնն ու ուշադրութիւնը կենտրոնացնել: Երբ ուսուցչիչը նկատում է, որ աշակերտները ժամի սկզբին հարկաւոր տրամադրութիւնը կամ ուշադրութիւնը չունին, չպէտք է անմիջապէս նորին անցնէ, այլ նպատակաշարժար է նախ մի քանի ներածական դիտողութիւններ կատարել նորից մտքով ոչ հեռու հին մտապատկերների միջոցաւ՝ աշակերտներին «հաւաքելու» համար: Շատ հասկանալի է, որ այս անալիզը և Յիւլէրի անալիզը տարբեր են, երկուսի անունն էլ կարող է նախապատրաստութիւն դրուել, սակայն երկուսի հիմքերը այլ են՝ իսկ տարբեր հիմունքները և տեսակետները գործունէութեան տարբեր եղանակներ են պահանջում: Յիւլէրի մտքով ևս որոշ դէպքերում նախապատրաստել կարելի է, սակայն ոչ թէ նորի բոլոր կէտերի համար, այլ նորի առաջին մասնիկի և այն էլ այն դէպքերում, երբ ուսուցչիչը իսկապէս հաւատացած է, որ տրուելիք նոր նիւթը իսկապէս շատ դժուար է և նախօրօք ծանօթ մտքերից մի քանիսի գիտական վերլուծումը կարող է օգտակար լինել: Այսպիսի դէպքեր քիչ կը պատահեն: Սրանք տարբեր հնարաւորութիւններ են, որոնցից ամեն մէկի գործադրութեան տեղը, յարմարութիւնն ու գործադրելիք ժամանակը կախուած է ուսուցչի մեթոդական աշխատանքներից ու հմտութիւնից: Գործունէութեան այլ և այլ ձևեր և մի ընտրող ուսուցչի:

ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹՅՈՒՆ ԵՐԿՐՈՐԴ ԱՍՏԻՃԱՆԻ

Այս աստիճանի քննադատութեան ողին պէտք է տարբերել առաջին աստիճանից, ուր գլխաւորապէս այն հարցն էր քննուում, թէ այդ աստիճանը կարեւոր է, թէ ոչ: Երկրորդ աստիճանի համար այդպիսի հարցադրութիւն չի կարող լինել, քանի որ, ինչ ուղղութեան էլ ներկայացուցիչ լինի մանկավարժը, պէտք է այն կարծիքը պաշտպանէ, որ անհրաժեշտ է նոր նիւթեր տալ աշակերտներին: Քննադատութեան խնդիր կարող են դառնալ միմիայն նոր նիւթի մշակման ձեւերը. և ահա այս տեսակէտից Յիլլէրի երկրորդ աստիճանի մասին մի քանի նկատողութիւններ կարելի է անել:

1. Յիլլէրի կարծիքով առաջին երկու աստիճաններն պարտականութիւնն է աշակերտի հոգու մէջ ձեռն հայեցողական նիւթեր (Arschauung) ստեղծել, իսկ յաջորդ աստիճաններին՝ գաղափարներ կամ օրէնքներ: Հայեցողութիւնը և գաղափարները հոգու գործունէութեան տարբեր արդիւնքներ են:

Ինչ՞ է հասկանում Յիլլէրեան դպրոցը հայեցողութիւն և մտածում գաղափարների տակ: Վիզէտը այդ խնդիրը հետեւեալ կերպ է բացատրում. «Մի որոշ առարկայի հոգեկան պատկերը հայեցողութիւնն է... Հայեցողութիւնը վերաբերում է միմիայն մի առարկայի... Հայեցողութեան տակ հասկանում ենք կոնկրետ և մասնակի պատկեր... Ընդհանուր մտքով վերցրած հայեցողութիւն բազմ նշանակում է ընդհանրապէս կոնկրետ մտապատկեր, հսկանակ գաղափար»: «Հայեցողութիւնը գաղափարների գործունէութեան արդիւնքն է, գաղափարը ընդհանրապէս մտածման արդիւնքը»: Նման են արտայայտւում նաև միւս Յիլլէրեանները: Հայեցողութեան բովանդակութիւն ուրեմն մի մասնակի, անհատական մտապատկեր է՝ յառաջացած գաղափարների միջոցաւ: Մտածումը գործչունի հայեցողութիւնների հետ: Առաջին երկու աստիճանները — անալիզը և սինթէզը — ձգտում են տալ ուղիղ և ճիշտ հայեցողական մտապատկերներ:

Նախ քան այս տեսակէտի քննութեան անցնելը անհրաժեշտ է մի քանի խօսք ասել «մտածում» գաղափարի մասին: Մտածումը հոգեկան բովանդակութիւնների մէջ յարաբերութիւն, կապակցութիւն ստեղծելն է: Այդ պրոցէսը միշտ պէտք է գիտակցուէ, ուստի և ամեն մի գիտակից լինելու մոտենալ, երբ եսը

հոգեկան բովանդակութիւնների վերաբերմամբ յատկապէս շեշտւում է, մտածման մի աղիտ է: Մտածման ժամանակ հոգեկան բովանդակութիւնները յարաբերութեան մէջ են դրւում մեր գիտակցութեան, մեր եսի հետ: Ամեն մի մտածման աղիտ ժամանակ երկու յարաբերման մասեր պիտի լինին, ուստի և մեր կարծիքով նոյն իսկ այն հոգեկան պարզ երևոյթների ժամանակ է մտածման կարողութիւնը գործում, երբ մի սովորական գիտակցական բովանդակութիւն յարաբերութեան մէջ է դրւում այդ բովանդակութիւնը ըմբռնող մեր եսի հետ: Երբ իմ առաջ մի առարկայ եմ տեսնում և գիտակցում եմ, որ նա ինձնից մի որոշ հեռավորութիւն ունի, այս կամ այն ձևն ունի և այլն, և ես իբրեւ ըմբռնող նրա առջև եմ կանգնած, ապա այս դէպքում ես իմ մէջ մտածման աղիտ եմ կատարւում: Յարաբերութիւն ստեղծելու գործողութիւնը տպաւորակաւ դիժ ունի իր մէջ, սակայն այդ գործողութիւնը կազմող էլեմենտները կարող են կամ ապստարակաւ — վերացական և կամ կոնկրետ-գիտողական լինել: Իմ մտածման նիւթը կարող է կազմել ինչպէս մի վերացական գաղափար և օրէնք, նոյնպէս և մի գիտողական առարկայ, օրինակ վարդ կամ կաշնի ծառը: Դատողութիւնների միջոցաւ խօսակցութիւնը հոգեկան բովանդակութիւնների գիտակից դառնալու առարկայացումն է:

Իսկապէս Յիլլէրեան դպրոցի «հայեցողութիւնը» մտածման արդիւնք է: Աւսուցիչը օրինակ մի ծաղիկ հայեցողութիւնը աշակերտներին կարող է միայն դատողութիւնների միջոցաւ տալ, եթէ ցանկանում է նիւթի իսկապէս մշակումն կատարել: Ծաղիկ դասողան յատկանշները պէտք է նոյնպէս դատողութիւններին միջոցաւ իւրացունեն աշակերտների կողմից: Պատմական մի վարդու բնաւորութիւնը աշակերտը չի կարող իբրեւ «մի առանձնակի պատկեր» ըմբռնել, նա այդ նիւթի տիրապետման է հասնում իր ուսուցչի տուած դատողութիւնների միջոցաւ, որոնք ըմբռնել են դառնում աշակերտի հոգու մտածողական գործունէութիւնների միջոցաւ: Դպրոցում տրուող «հայեցողական նիւթերը» ապստարակաւ և կոնկրետ դատողութիւնների դումարումներ են: Ամեն մի դատողութիւն մտածման արդիւնք է, ուրեմն և հայեցողութիւններն ևս մտածման արդիւնքներ են: Երբ նախապատրաստութեան աստիճանի ժամանակ հին մտապատկերները վերարտադրում ենք, ամբողջացնում, լրացնում, կամ սինթէզ աստիճանի մէջ նոր մտապատկերներ տալիս, հաւատացած չպէտք է լինենք, թէ դրանք միշտ «առանձնակի պատկերներ», «հայեցողութիւններ» են, որոնք «միմիայն մի առարկայի են յարաբերում»: Հասկա-

նալի է, որ այդ նիւթերի մշակման ժամանակ աշակերտը կարող է «մասնաւոր իրեր» պատկերացնել, բայց չպէտք է մերժել նաև վերացական դատումներն և մտածման աղաներն գոյութիւնը այդ հայեցողութիւնների ըմբռումներն ժամանակ: Այդպէս զո՞ժաժո՞ղ «մարդ», «սար», «երեխայ», «չար», «բարձր» և այլ բառերը և նրանց կոպակցութիւնները դատողութիւնների ձևով՝ չեն վերաբերում անհատական իրերին և դրութիւններին: Աշակերտը «մարդ» բառը ասելիս կամ լսելիս չի պատկերացնում այն որոշ անձնաւորութիւնը, որին նա տեսաւ անցեալ օրը այն կամ այն ինչ տեղը, այլ ընդհանրապէս մարդ արարածն է նրա մտածման բովանդակութիւնը կազմում: Բայց նրա մօտ արդէն անդրանհատական գին ունի: Առաջին երկու աստիճանների ժամանակ ևս դորժ են տեսնում գլխաւորապէս այդպիսի ընդհանուր գին ունեցող գաղափարներ: Իսկ հաւանաբար է, որ գաղափարը արտայայտուի, հասկացուի առանց մտածման աղանի: Մտածումից աղատուել չի կարելի, նա այնտեղ է, որ դպրոցական ու է աշխատանք է կատարում: Նա կեանք է ապրի, թէ հայեցողական և թէ վերացական նիւթերին: Ուրեմն չի կարելի պնդել, թէ հայեցողութիւնը առանց մտածման աղաների է յառաջանում: Ճիշտ է նաև այն պնդումը, թէ առաջին երկու աստիճանների ժամանակ միայն հայեցողութիւններն են գերակատարները, իսկ յաջորդ աստիճանների ժամանակ մտածումը: Մտածումը դորժում է թէ այնտեղ և թէ այստեղ: Մտածման գոյութեան կամ բացակայութեամբ չի կարելի բացատրել զիգահտիկական աստիճանների տարբերութիւնները:

Մե այլ եղանակով հնարաւոր է առաջին երկու և վերջին աստիճանները իրարից տարբերել: Կարելի է առաջին աստիճաններին վերադրել հայեցողութիւններ, իսկ վերջին աստիճաններին գաղափարներ և օրէնքներ տալով պարտականութիւնը, առանց մտածման գործունէութեան մասին հարց բարձրացնելու: Յիշէր մի փոքր ոչ ուղիղ եղանակով հէնց այդ էր ուղում ասած լինել, այսինքն՝ առաջին երկու աստիճանները պէտք է գուտ զիտողական, մասնակի և կոնկրետ նիւթերի մշակմամբ զբաղուեն: Եթէ այս է Յիշէրի իսկական ցանկութիւնը, ապա նկատուել է, որ այդ պահանջը չի իրագործուում հէնց իր կողմից այնպէս ճշտօրէն, որպէս զի գաղափարների շփոթութիւններ չծագեն: Անալիզի ժամանակ աշակերտի գիտակցութեան մէջ մտքով մօտ նիւթերը վերջիւում էին և յետոյ նոր նիւթերի հետ կապուելու: Աշակերտի գիտակցութեան մատերիալը բազկացած է միմիայն կոնկրետ մտապատ-

կերներեց, այլ նա դուրսէ աւելի շատ ապօտրակտ նիւթերուն, որոնք հին դասերի մշակումների հետեանքներ են: Նորը լուսաբանող հին նիւթերը կարող են կամ կոնկրետ և կամ ապօտրակտ լինել: Երկուսն էլ համահաւասար արժէքներ և նոյն ուշադրութեանը արժանի գործունէութեան ձևեր են: Յիշէրն էլ է նոյն կերպ մտածում: «Անալիզը ուսուցման շարունակութեան ընթացքում լցում է արդէն մշակուած գաղափարներով, կանոններով ու օրէնքներով, մի խօսքով մասնագիտութիւնների սիստեմատիկ մտածման նիւթերով: Բայնի կարծիքով երաժշտութեան դասաւանդման ժամանակ նոր նիւթը տալուց առաջ պէտք է վերջիւել «երաժշտութեան ծանօթ գաղափարները և օրէնքները»: Որ իսկապէս առաջին աստիճանը լցում է բաւականին վերացական նիւթերով, պարզուեց վերին օրինակներով: Այժմ մի հարց է ծագում: Ինչպէ՞ս պէտք է առաջին աստիճանի գաղափարները այնպէս միանան երկրորդ աստիճանի «կոնկրետ բովանդակութիւնների հետ», որպէս զի հետեանքները «մասնակի պատկերներ», «անհատական մտապատկերներ» լինեն, ինչպէս այդ Վիգէան է ցանկանում: Առաջին աստիճանում վերջիւում գաղափարները միանալով երկրորդ աստիճանի կոնկրետ նիւթերի հետ՝ առանձնապէս չեն կորցնում իրենց վերացական ընդթը, այլ նրանք աւելի են պարզուում և աւելի կոնկրետ յատկանիշներով հարստանում երկրորդ աստիճանի նիւթերի միջոցաւ: Երկրորդ աստիճանի նիւթերը սակայն միանալով առաջին աստիճանի գաղափարների հետ՝ որոշ չափի վերացման են ենթարկում, այն է՝ իրենց մէջ ընդհանուրին նման կէտերը և դժերը միացնում են առաջին աստիճանի գաղափարների հետ, որով իրենք էլ վերացական ընտելութիւն են ստանում: Աշակերտը ինքը, նոյն իսկ եթէ ուսուցիչը չցանկանայ, աւամայից նիւթերի մէջ համեմատութիւններ է գնում, մէկին ենթարկում մուտին, մէկին պարզաբանում միւսով և այլն: Եւ որովհետեւ այս դէպքում երկրորդ աստիճանի նիւթն է կոնկրետը, ուստի աշակերտը այդ նիւթը ենթարկում է առաջին աստիճանի գաղափարներին և գիտակցում զրանց մէջ եղած ընդհանուր կողմերը, իսկ ընդհանուր կողմերի գիտակցումը արդէն վերացականօրէն մտածելու հիմքն է: Եւ զարմանալին այն է, որ այսքան բարդ հոգեբանական աշխատանքների վերաբերմամբ Յիշէրի դպրոցը մտածման վերացական գործողութիւնը չեզոքացած է ուղում տեսնել, այն ինչ մի այլ, նման դէպքում միմիայն այս վերջին կարողութեան աղան է տեսնում: Երբորդ աստիճանում երկրորդ աստիճանի կոնկրետ նիւթը հա-

հանջ հողեկան ինչ վիճակից է ծագել: Յիւլէրի տեսութեան մէջ պէտք է որոնել այն ուէալ հիմունքը, որը պատճառ դարձաւ հէնց այդ տեսութեան հիմնողին տարօրինակութիւնները մէջ ընկնելու: Իսկապէս միեւնոյն նիւթը Յիւլէրի մօտ շատ ու շատ անգամ է կրկնուում. իսկ ամեն մի աւելորդ, անտեղի շատ անգամ է կրկնուում. հիմնովին ձանձրացնում է: Յիւլէրի տեսութեան աշակերտին հիմնովին ձանձրացնում է: Յիւլէրը ընդդէմէր զգացել էր, թէ իսկապէս իր տեսութեան մէջ մի հիւանդոտ տեղ կայ, սակայն փոխանակ այդ մասին կարգին մտածելու, խորհուրդ է տալիս տարբեր մեթոդական միութիւններին, այսինքն տարբեր նոր նիւթերի խառնուրդ կատարել: Որպէս զի ցոյց տանք, որ իսկապէս Յիւլէրը առիթուն էր շեղումներ կատարելու, քննենք այն խնդիրը, թէ ինչ վիճակի մէջ է կրկնութիւնների հարցը Յիւլէրի աստիճանների մէջ: Ուսուցիչը նախ տալիս է նորը (1). նորան յաջորդում է առաջին «կոպիտ ընդհանուր ըմբռնումը» (2). մի և նոյն նիւթը մշակուում է կտոր-կտոր (3). ապա այս գտնաւած, մշակուած կտորների ընդհանուր կրկնումը (4). մշակուած ամբողջ նիւթի «ընդհանուր ըմբռնումը» (5). առաջին աստիճանում տրւում է նոր նիւթին մօտ մտապատկերներ (6). այդ մօտ մտապատկերները վերամշակուում են (7). երրորդ աստիճանում «սինթէզի կոնկրետ նիւթը նորից կրկնում է» (8). այս աստիճանում նոր նիւթի միջի գաղափարականը, ընդհանուրը հանւում, առանձնացւում է (9). երրորդ աստիճանի այս զբաղմունքները զբաղւորներով նպաստում են» (10). չորրորդ աստիճանում երրորդ աստիճանի գաղափարականը սխառեմաբան-զացիայի է ենթարկուում (11). ապա այդ մի մասնագիտական դատաբանի հետ համեմատուում (12). այնուհետեւ եզրակացութիւնները «նկատողութեան տեսքներում» գրւում են (13). հինգերորդ աստիճանում նիւթը գոնէ մի անգամ կրկնւում է (14). եթէ այս աստիճանի մշակման ժամանակ նոր գաղափարներ են յառաջանում, չորրորդ աստիճանը նորից է կրկնում և յարմար տեղ կցում հինգերորդ աստիճանում ստացած նոր գաղափարը (15): Պէտք է ի նկատի ունենալ, որ շատ յաճախ 15 անգամ նոյն նիւթի ոչոսպէս մշակելը չի կարող բաւարարել այն պարզ պատճառով, որ այդ կէտերից շատերը միմեայն մի անգամ քննութեան ենթարկուելով կարող են չբացահայտուել, ինչպէս այդ մեզ յայտնի է դպրոցական պրակտիկայից: Այսպիսի չափերով նոյն հողեկան ըմբռնականութեան կրկնութիւնները սովորեցնելու համար ամենաանտեսական եղանակն են ներկայացնում և ձանձրոյթից դուրս ոչինչ չեն կարող պատճառել: Միտք չունի

առանձնապէս ծանրանալ այն հարցի վրայ, թէ այդքան կրկնութիւնները ինչպէս վնասակար կարող են լինել դպրոցական աշխատանքի համար, որովհետեւ Յիւլէրը ինքն համոզուած էր, որ այդ անմիջօրէն իրար յաջորդող կրկնութիւնները «դանդաղեցնում են» դաստանդման գործը: Այս վտանգներից ձեռնարկ աստիճանների տեսութիւնը փրկելու համար Յիւլէրը, ինչպէս ասեալք, առաջարկում է երկու մեթոդական միութիւնները իրար խառնել, որը սակայն եղած վատ դրութիւնը աւելի է վատթարացնում և ահա թէ ինչու:

Ենքն ըստ ինքեան պարզ է, որ մի անընտանի դրութիւն է նախ սկսել մի որ և է նիւթ մշակել, երեսայն մէջ որոշ հետաքրքրութիւն ծագեցնել այդ նիւթի համար և անընտանիսութիւն այդ նիւթի մշակութիւնը թողնել և սկսել է մի այլ նոր նիւթի մշակութիւն և այս էլ չվերջացնել և էլի անցնել առաջին նոր նիւթի կիսատ մնացածի մշակման շարունակութեանը: Նիւթերի այս յաջորդականութեան մէջ գոյութիւն չունի արամաբանական և ոչ մի անհրաժեշտութիւն, մէկը չի ըզլուում միւսից: Կոնկրետ նիւթից գաղափար հանելու ձեւին բարձրանալը, գաղափարից նորից կոնկրետ նիւթերին անցնելն նիւթի մշակման այնպիսի ձեւեր են, որոնք տարօրինակութեան և զարմանքի պատճառ չեն կարող լինել, որովհետեւ այդ ընթացքի մէջ արամաբանութիւն կայ: Այսպիսի բնականութիւն և անհրաժեշտութեան գիտակցութիւն գոյութիւն չունի այն գործունէութեան մէջ, որի հետեւանքն է երկու մեթոդական միութիւնների առաջին աստիճանների իրար յաջորդեցնելը: Յիւլէրը մի շատ անընտանի ձեւով է ցանկանում իր տեսութեան մէջ պարունակուած քացասական զիծը վերացնել: Մի փորձի օրինակով կարելի է Յիւլէրի պահանջի անընտանիսութիւնը ցոյց տալ: Ննթադրենք պատմուել է Յակոբի խաբեբայութիւնը և Յակոբի, Ռեզեկայի և Նսաւի արաբները քննադատուել (ինչպէս այս ձեւով կարելի է նշանակել մօտ դանել): Յիւլէրի ստածով, պէտք է այս պատմութեան մշակումը կիսատ թողնել և մի այլ պատմութիւն սկսել, օր. Յակոբի փախուտը: Այնուհետեւ պէտք է դառնալ էլի առաջին նիւթին և նրա մէջ պարունակուած գաղափարների քննութեանը անցնել: Այս վերջացնելուց յետոյ էլի պէտք է երկրորդ նիւթի գաղափարային քննութիւնը սկսել և իր բնական վախճանին հասցնել: Պարզ նկատուել է, թէ ինչպէս այս խառնումների պատճառով նիւթերի ներքին կապակցութիւնը, յաջորդականութիւնը, արամաբանական յարաբերութիւնները քայքայուում են: Նիւթը մշակուել է մինչեւ երկրորդ աստիճանը, ապա հէնց այդ

աստիճանին կցելու արժանի է երրորդ աստիճանը, որովհետև հենց Յիւլէրի տեսակէտով երկրորդ աստիճանում նիւթերի միջի գաղափարները մղումներ ունեն ջոկուեցում: Եւ ուրեմն ի՞նչ մեթոդ է այս բնական տուեալը թողնել և մի այլ նոր նիւթի անցնել: Եւ վերջապէս միթէ՞ աշակերտին հէնց տաքօրինակ չի թուալ այսպիսի անբնական ու անտրամաբանական զբաղմունքները: Երկու տարբեր նոր նիւթերի այս ձևի մշակումը մենք համարում ենք անբնական, արհեստական և ոչ արամաբանական:

Նիւթի մշակման այս ձևը շիթութիւններ կարող է պատճառել: Եթէ նոր նիւթը տալուց յետոյ մի այլ նիւթի մշակում է նրան յաջորդում և ապա սրան էլ առաջին նիւթի գաղափարային քննութիւնն է կցում, անկառիւծելի է, որ այդ շարքերը աւամայից իւր մէջ են խառնուելու, որովհետև այդ պայմաններում անհնար է նիւթերը իրարից որոշակի սահմանափակել: Աշակերտը հէնց նոր է սկսել երկրորդ նոր նիւթով զբաղուել, նրա գիտակցութեան կենտրոնում այս նոր նիւթերի մտապահելներն էին ժողովուել, և յանկարծ նրան էլի դարձնում են գէպի հինը և նրա գաղափարները մշակում: Աշակերտը սակայն դորանով դեռ բոլորովին չկարուեց երկրորդ նիւթից, նրա գիտակցութեան մէջ մրցման են բռնուած երկու տարբեր նիւթեր: Եւ երբ առաջին նիւթից գաղափարներ ենք հանում, երկրորդի նիւթերը աւամայից ներս են թափւում այդ գաղափարների մէջ: Իսկ պարզ է, որ շատ յաճախ այդպիսի խառնուրդներ կը վնասեն միմիայն գաղափարների կազմութեանը: Ստորին դասարանի աշակերտները աւելի ենթակայ կը լինեն այդ վտանգին, որովհետև նրանց բնութման և մտածման ուժն ու վարժութիւնը դեռ անկատար վիճակի մէջ է լինում:

Հասանականաբար այսպիսի առարկութիւններն են յետ պահել Յիւլէրի գպրոցին իրենց ուսուցչի այս մի պահանջը իրագործելուց. Յիւլէրեանները մինչև օրս էլ աւելի գերադասում են մի մեթոդական միութեան բոլոր աստիճանները իրար անմիջօրէն յաջորդել, քան Յիւլէրի երկու միութիւնների իրար մէջ խառնելու պահանջը իրագործել: Գպրոցը այս խնդրում չհեռանց իր ուսուցչին, սակայն ինքն էլ մի բանական եղանակ չգտաւ մինչև օրս, որ կարողանար ուսուցչի գտած և մասնացոյց արած վտանգի առաջը առնել: Նա այժմ գործադրում է նիւթերի մշակման այդ ձևը, որը Յիւլէրի կողմից իրաւամբ գատապարտութեան է արժանացել: Հետևաբար կարելի է Յիւլէրի տեսակէտներից առաջնորդուած՝ քան

գպրոցի գործադրած մեթոդը սեալ համարել, որովհետև այդ մեթոդը, ինչպէս Յիւլէրն է ասում, «գանդագեցնում է» ուսուցումը և աշակերտի մէջ այն հաւատն է արթնացնում, թէ «գասը կանգ է առել»: Յիւլէրի վտանգի այս գիտակցութիւնը մենք ևս համարում ենք տեղին և իրաւացի, սակայն նրա առաջարկած միջոցը չեն ընդունում յարմար բացասականը վերացնելու համար. նա դեռ կայ, ուստի և ձևական աստիճանների ներկայ գործածութեան ձևը անբնական, «գանդագեցնող» և ձանձրացնող է: Զեական աստիճանների հետ կապուած անբնական վիճակները հնարաւոր է միմիայն այդ աստիճանների չգործածութեամբ կամ վերժամար չեղորացնել:

Քննադատութիւն երրորդ աստիճանի.

Երկրորդ աստիճանը կոնկրետ, դիտողական նիւթեր էր տալիս: Գասաւանդման, ինչպէս և հոգու զարգացման վերջնական նպատակը չէ մասնակի բնաւորութիւն ունեցող նիւթեր ժողովել. երկուսն էլ բնականօրէն ձգտում են կոնկրետ ու մասնակի բնաւորութիւն ունեցող նիւթերի մէջ գործող սկզբունքները գտնել, մշակել և գիտակցութեան համար պարզել: Գաղափարների և օրէնքների վերացումները կոնկրետ նիւթերից կատարում է երրորդ աստիճանը—առօրեայիս: Գասաւանդումը ընդհանրապէս կոնկրետից ապրատրակն (վերացական) է բարձրանում:

Այս սկզբունքը խիստպէս իր մէջ պարունակում է որոշ ճշմարտութիւն: Մարդկային մտքի և մանկավարժութեան զարգացումը ուժեղ փաստեր են այդ գաղափարի կարևոր նշանակութեան համար: Նոր մանկավարժութեան ծագման ժամանակ առաջին գաղափարը, որը բոլորի կողմից ընդհանրապէս պաշտպանւում էր, կոնկրետ նիւթերից գաղափարներ հանելու հոգին էր: Այս գաղափարը 15-րդ դարուց սկսած մինչև 19-րդ դարու վերջերը պաշտպանութիւն է գտել համարեա բոլոր աշխարհի մանկավարժների կողմից: Ռատկէն կարծում է. «Քնդհանուր գաղափարները պէտք է սովորեցնել մասնաւոր դէպքերի վրայ»: Այս հարցը Կոմենիուսի մօտ աւելի պարզ բանաձևի է ենթարկւում. «Ոչինչ չի կարող լինել բանականութեան մէջ, որը նախօրօք զգայարաններին մէջ եղած չլինի»: Պետաւոյցին, Հերբարտը, Ֆրէդրէր և շատ ուրիշ յայտնի մանկավարժներ նման կարծիքներ են արտայայտել այն խնդրի մասին: Յիւլէրը զգայական ու կոն-

հետեւեալ հարցն է տրուում: «Իսկ զիտէ՞ք ինչու միւս աղջկայ զըրութիւնն աւելի լաւ եղաւ»: Պատասխան, որովհետեւ նա աշխատասէր էր: Միթէ՞ այս երկու աստիճանների նիւթերի և նրանց մշակման մէջ կարելի է այնպիսի տարբերութիւններ գտնել, որը մեզ հիմք տաւ պնդելու, թէ այս երկու աստիճանները իսկապէս իրենց էութեամբ տարբեր են, ուստի և պէտք է իրարից զատուին: Այդպիսի հիմք պարզապէս չկայ: Մի և նոյն հարցերը, մի և նոյն նիւթը, մի և նոյն պատասխանները: Եթէ երկրորդ աստիճանը հայեցողութեան աստիճան է կոչուում, ապա պէտք է նաեւ երրորդ աստիճանի հայեցողական կոչուել: Եթէ երրորդ աստիճանը ապստարակցիւ աստիճան է կոչուում, նոյն իրաւունքով երկրորդ աստիճանը ևս նոյն անունով պիտի կոչուել, որովհետեւ, ինչպէս ասացինք, երկու աստիճանների մշակման ձեւը մի և նոյնն է: Այն բոլորից յետոյ ի հարկէ չի կարող մտնել իր զարմանքը թագնել, թէ ինչպէս Բայնի պէս մանկավարժն անգամ շաբլոնին, ուսուցչի ասածին անպայման հաւատարիմ մնալու համար այնպիսի մի տարբերակ եղբակացութեան է գալիս, որով մի և նոյն հարցը, մի քանի քառեր փոխած երկրորդ և երրորդ աստիճանում գործադրելով՝ կարող է մի անգամ հայեցողական լինել, մի ուրիշ անգամ վերացական: Այսպիսի տարբերակութիւններ Բայնի մօտ շատ կարելի է գտնել: Եթէ Յիւլէրեան դպրոցի ամենապահանաւոր ներկայացուցիչը այդպէս է կիրառում աստիճանները, ապա պարզ պիտի լինի, թէ ինչ խեղաթիւրումների կը հասնէ մի սովորական և պարզ ուսուցիչ:

Որպէս զի պատկերը աւելի պարզ լինի, կը բերենք մի ուրիշ մանկավարժի օրինակելի գառերից մի փոքրիկ օրինակ: Ֆրէճիլիսը Յովնաթանի և Դաւթի բարեկամութեան պատմութիւնը աշակերտների համար այսպէս է մշակում: Այս պատմութիւնը երկրորդ աստիճանում մշակելուց յետոյ, երրորդ աստիճանում այս նիւթը համեմատում է Նայիմի և Հուսթի և ուրիշ պատմութիւնների հետ և այդ պատմութիւնների հերոսների ընաւորութիւնների նման կողմերը դատում: Գործող անձանց ընաւորութիւնների նման կողմերի դատումը դեռ դադարաւորապէս չէ նշանակում: Ճիշտ որ այստեղ մի որոշ չափի ապստարակցիւ պնդէք է կատարուում, սակայն ամեն մի ապստարակիւ ընթացքի հետեւանքը դեռ կազմակերպուած դադարաւոր չէ: Մեզ հետաքրքրող դէպքում հանուել էին միմիայն դադարաւորի համար հարկաւոր էլեմենտները, որոնք դեռ անհատական ընաւորութիւն

ունէին և որոնք միայն այն ժամանակ են դադարաւոր կազմում, երբ մի որոշակի դեֆինիցիայի են ենթարկուում: Մեզ հետաքրքրող օրինակում զըրութիւնը նոյնն է: Աշակերտների համար պարզուել է, որ գործող երեք անձանց ընաւորութեան մէջ որոշ նման կողմեր կան, սակայն նրանց դեռ յայտնի չէ, որ այդ նման կողմերը «բաշկամութիւն» դադարաւորի յատկանշներն են կազմում: Այս բանը նրա համար պարզուում է միմիայն չորրորդ աստիճանում:

Երրորդ աստիճանը չի կարելի դադարաւորներ կազմող աստիճան կոչել, այլ աւելի ճիշտ նա նախապատրաստում է դադարաւորի դեֆինիցիայի համար հարկաւոր յատկանշները: մի պարտականութիւնը, որը ինչպէս տեսանք, որոշ նիւթերի ժամանակ հէնց երկրորդ աստիճանի ժամանակ է կատարուում:

2. Յիւլէրի և իր դպրոցի կարծիքով դադարաւորներն հասնելու համար պէտք է բազմաթիւ կոնկրետ նիւթերի համեմատութիւններ կատարել և յետոյ դադարաւորը եղբակացնել: Մի կոնկրետ օրինակից չի կարելի դադարաւոր հանել: Երեխաների հոգու զարգացումն ևս նոյնն է ցոյց տալիս: Երեխաները նոյն տեսակի իրերից մի օրինակ տեսնելով չեն կարող տեսակի դադարաւորին հասնել, այլ նախ այդ տեսակից շատ իրեր են տեսնում, որպէսզի դադարաւորի ճանաչմանը հասնեն:

Այս ձեւը ընդհանրապէս ճիշտ պէտք է ընդունել մանաւանդ որոշ տարիքի երեխաների համար, սակայն միևնոյն ժամանակ սխալ համարելով այն միտքը, թէ դպրոցի դադարաւորների հասնելու միակ ձեւը այդ է: Մի օրինակի մէջ ևս պարունակուում են այն բոլոր յատկութիւնները, որոնք անհրաժեշտ են դադարաւոր հասնելու համար: Այդ նպատակին հասնելու համար հարկաւոր է նախ պարզ և որոշ նկարագրել և քննել մեզ հետաքրքրող մի օրինակը, դէպքը, իրը, ձեւը և այլն: Նկարագրից յետոյ առանձնացել նիւթի միջի էական կողմերը և անուանել այդ կողմերին դադարաւոր: Որովհետեւ դադարաւորը կազմելու ժամանակ գլխաւոր դերակատարը, այսինքն գործին ընթացք տուողը ուսուցիչն է, ուստի և այս ձևով դադարաւոր կազմակերպելը, մանաւանդ բարձր դասարաններում դժուար չպէտք է ընդունել: Իսկ մի քանի անգամ կրկնուած վարժութիւններից յետոյ այսպիսի աշխատանքը բոլորին դժուար չպէտք է թուայ աշակերտներին: Հետեւեալ օրինակով կարելի է վերև ասածների միտքը աւելի պարզել: Ղեցուք պէտք է կազմել ուղղանկեան եռանկիւնու դադարաւորը: Նախ արժէ նկարագրել այդ եռանկեան բոլոր յատկութիւնները և այդ յատկութիւններից ընտրել նորա, որոնք ուղղանկիւնու հիմքը

և էութիւնն են կազմում: Աշակերտը պէտք է մի այդ օրինակի քննութիւննից յետոյ հասկացած լինի, թէ ինչ է ուղղանեալն եւսանկիւնն: Այսպիսով գաղափարը արդէն պատշաճ է: Նոյն կերպ կարելի է մի օրինակից նաեւ բարոյական գաղափարներ և օրէնքներ հանել: Մի բարոյական բովանդակութիւն ունեցող պատմութիւն աշակերտներին պատմելուց յետոյ կարելի է հէնց այդ մասնաւոր, կոնկրետ դէպքը աշակերտներին օգնութեամբ քննութեան առնել և նրա մէջ պարունակուած գաղափարը առանձնացնել: Այսպիսի վերլուծումներն փոքր ինչ վարժուած աշակերտներին համար ամենաթեթեւ դժուարութիւնն անգամ դոյութիւն չպէտք է ունենայ մի մասնաւոր օրինակի միջի գաղափարային մասերը ընդհանրայնելու: Գալոցական աշխատանքի ժամանակ այլ կերպ չեն վարւում, մանաւանդ մի փոքր բարձր դասարանի աշակերտներին համար այդ ձևն է ամենից յարմարը:

Բաղմատիւ դէպքերում միմյալն հէնց այս աշխատանքը բաւական է, սակայն յաճախ սորան կարելի է մի այլ լրացուցիչ աշխատանք ևս կցել, որով յտակապէս ստորին դասարանի աշակերտներին հոգեկան կարիքներին բաւարարութիւն կը տրուի: Մի օրինակից գաղափար հանելուց յետոյ կարելի է այդ գաղափարը աւելի հիմնաւորելու համար այլ ուրիշ կոնկրետ օրինակներ պատմել, որպէս զի աշակերտը նախ հաճոյք ստանալ, տեսնելով որ իր հէնց նոր ու սովորած գաղափարը ուրիշ շատ դէպքերի համար դին ունի և բացի այդ կարողանայ իր գաղափարը աւելի լայն հիմքերի վրայ դնել և գաղափարի գործադրութեան մէջ վարժուիլ: Այսպիսով գալոցական աշխատանքի մէջ որոշ չափի դեդուկտիւ ընթացք կը մտնի, որը գալոցական աշխատանքը կարող է աւելի հետաքրքիր դարձնել:

Գիտական ուսումնասիրութիւնների ժամանակ ևս նոյն կերպ են վարւում: Բուսաբանական, քիմիական և կամ այլ հարցեր ուսումնասիրելիս չեն վերցնում նոյն տեսակին պատկանող զանազան առարկաներ, այլ նախ վերլուծում են մի օրինակ և նրա էական մասերի առանձնացման միջոցաւ այդ նոյն առարկայի մասին մի որոշ գաղափար կազմում: Այսպիսի աշխատանքից յետոյ քննում են ուրիշ նման առարկաներ, որպէս զի այդ միջոցաւ ստացած գաղափարը ամբողջանայ և նրա ճշտութիւնը վաւերացուի: Այսպէս պէտք է վարուել յաճախ նաեւ գալոցում:

Այս եղանակով կարելի է մի քանի դրական հետեւանքներ հասնել: Այս մեթոդով նախ ժամանակ է խնայւում, այ-

սինքն այն ժամանակը, որը հարկաւոր էր երրորդ աստիճանի զանազան նիւթերի համեմատութիւնների համար: Աշակերտի հոգու անկախ գործունէութիւնը այս մեթոդի ժամանակ աւելի է գործադրութեան վերցնում և կը թւում: Մի օրինակից գաղափար հանելու ժամանակ հոգու աւելի լարումն, ապստարակուի մտածման զարգացում և ուղղորդութեան կենտրոնացումն է պահանջում: Եւ բացի այդ երբ, մի օրինակից գաղափար է հանուել և նրա ընդլայնումը աշակերտի ինքնաշխատութեանը թողնուել, դրանով մեծանում է աշակերտի գանգաղական ոգին, ինքնուրոյն աշխատանք կատարել կարողանալու գիտակցութիւնը: Մի այլ հանգամանք ևս կարեւոր նշանակութիւն ունի այս մեթոդը դերադաս համարելու համար: Նաո ջանկալի է գալոցական աշխատանքի ժամանակ զանազան մեթոդներ գործի վերցնել, մի օրինակութիւնը ձանձրացնող մի հանգամանք է: Բաղմատիւ օրինակներից գաղափարներ հանելու մեթոդից յետոյ, երբ յաջորդէ մի օրինակից գաղափար հանելու մեթոդը, որքան հաճելի կը լինի աշակերտի համար, որովհետեւ դրանով վերանում է պարապմունքի մոեռոտն ոգին: Հոգեկան աշխատանքի առանձնայատկութիւններից մէկն է մի և նոյն նպատակին զանազան ձանապարհներով հասնելու ձևը, և եթէ գալոցական պարապմունքների ժամանակ այդ օրէնքի կիրառման հնարաւորութիւնը կայ, պէտք է անպայման կիրառանքներ:

3. Յիւլէրի երրորդ աստիճանի գլխաւոր հոգան է գաղափարային հանել կոնկրետ նիւթերից: Դասաւանդման նպատակն նա այնպէս է զարգացնում, որից յետոյ անհրաժեշտ է լինում այն եզրակացութեան գալ, որ գաղափարները և օրէնքները դասաւանդութեան վերջնական նպատակներն են: Զեական աստիճանների տեսութիւնը հէնց հիմնած է գաղափարներ հանելու և մշակելու սկզբունքի վրայ:

Ընդհանուր առմամբ Յիւլէրի այս ըմբռնումը իրաւացի է մարդու հոգեկան կեանքի զարգացման նպատակին է վերացականանալ, գաղափարային տարրերով լցուել: Սակայն սխալ պէտք է համարել այն ըմբռնումը, թէ գաղափարներ և օրէնքներ հանելը դասաւանդութեան միակ և այն էլ էական նպատակն է: Դասաւանդութեան ժամանակ կարող են և պէտք է բաղմատիւ նպատակներ լինին, որոնցից մէկն էլ կարող է գաղափարաւաղմութիւնը լինել:

Բաղմատիւ մեթոդական միութիւնների նպատակը գաղափար տալը չէ, այլ կոնկրետ պարզ նիւթեր մշակելը: Մի նոր երգ սովորեցնելիս անհրաժեշտ չէ անպայման այդ երգի

մէջ պարունակուած գաղափարները և օրէնքները առանձնացնել, որովհետեւ նախ ամեն մի նոր երգ յարմար և հետաքրքիր գաղափարներ չունի և ապա նիւթի մշակման ժամանակ կարող են բոլորովին այլ նպատակներ գոյութիւն ունենալ, նախ կարող են բոլորովին այլ նպատակներ հետապնդել, քան այդ նոյն նիւթերից օրէնքներ հանելը: Մի նոր երգ տալիս, օրինակ կարող է ուսուցչի գլխաւոր նպատակը նիւթի էստետիկական հաճոյք պատճառելը լինել. իսկ հաճոյք յառաջացնելու ժամանակ ապստորակտել մեթոդի գործադրութեան կարելի չկայ: Նոյնը կարելի է ասել նաև մի ոտանաւորի մշակման համար. այնտեղ գլխաւոր նպատակը չէ տալ օրէնքներ, բարոյական դատողութիւններ. այնտեղ աւելի գեղարուեստական զգացումներն են արթնացնում և մշակում, լեզուի նկարագրած դրութիւնները գեղեցկութիւնը պարզւում և այս բոլորը աւելի կոնկրետ, զգայական եղանակով, որովհետեւ, ինչպէս պնդում է իրաւամբ յայտնի գեղագէտ Ֆոլկելտը, գաղափարը, վերացականը սպանում է գեղարուեստական ճաշակովը: Եւ եթէ այսպիսի դէպքերում բարոյական և զուտ լեզուական օրէնքներ և գաղափարներ հանելը դատաւարութեան բուն նպատակը դարձնենք, ապա խոհական նպատակը, գեղեցկութիւնը ետ կը մղուի և նոյն իսկ զգալիօրէն կը վնասուի, որովհետեւ երկրորդականները ուշադրութեան դըլխաւոր բովանդակութիւնն են կազմում, այն ինչ գլխաւոր խաւոր բովանդակութիւնն են կազմում: Նոյն դրութիւնը նաև պատմական նիւթերի մշակման ժամանակ: Ստորին դադարաններում մանաւանդ պատմական նիւթեր տալու ժամանակ այդ դէպքերի մէջ գործող օրէնքները գիտակցական նացնելը չէ բուն նպատակը, այլ դէպքերի տալը: Պատմական նիւթերից շատ շատերը սովորեցնում է ոչ թէ գաղափարներ հանելու, այլ պատմական դէպքերի կոնախնուիտէտը, յաջորդականութիւնը լրացնելու համար: Բացի այդ պատմական բոլոր դէպքերը չեն պարունակում հետաքրքիր և նոր գաղափարներ. մի և նոյն հարցերը, խնդիրները կրկնում են պատմական դէպքերի դարգացման ընթացքում, ուստի և անմիտ մի բան կը լինէր ամեն մի շրջանից գաղափարներ հանելու մասին մտածել, որովհետեւ այդ անմիտ կրկնութիւններ անել կը նշանակէր: «Պատերազմ», «խաղաղութիւն», «գաւաճանութիւն», «առաքինութիւն» և ուրիշ գաղափարներ մի անգամ մշակելուց յետոյ, ապագայի նիւթերի ժամանակ կրկնում են անվերջ: Սպագայի նիւթերը մեծ մասամբ այդ կամ նման գաղափարներն այս կամ այն մոդիֆիկացնան

են. գաղափարը մասամբ ընդլայնւում է դրանով: Այսպիսի դէպքերում ուրեմն խօսք չի կարող լինել «կոնկրետ նիւթերից գաղափարներ հանելու» ընթացքի մասին:

Գաղափարներ կազմելու լաւագոյն ձևն է նաև հետեւեալը. նախ տրուում է զուտ կոնկրետ-դիտողական նիւթեր. այդ նիւթերը մշակւում են և իւրացւում աշակերտից իբրև անհատական գոյն ունեցող բովանդակութիւններ: Նման կոնկրետ նիւթեր ապագայում ևս դասաւանդւում են և ապա յարմարագոյն ժամանակ անցեալի և ներկայի այդ կոնկրետ նիւթերից գաղափարներ հանւում: Այս մեթոդի կողմնակցի կարծիքով ուրեմն մեթոդական միութիւնը կազմուած չէ լիւնում այնպիսի նիւթից, որից կարելի է և պէտք է գաղափար հանուի, այլ ամեն մի կոնկրետ նիւթ, որը գաղափար տալու յարմարութիւններ չունի, բայց ներքին ամբողջութեան տէր է, կարող է մեթոդական միութեան նիւթ դառնալ: Այս ձևը հետեւեալ առաւելութիւններն ունի. գաղափարը չի կազմւում հէնց առաջին պատահած և անկատար դէպքի ժամանակ: Մեթոդական միութեան մէջ այն բաղձութիւն կրկնութիւնները կարելի չի գգացնում, ինչպէս Ֆոլկելտ մօտ: Նոյն նիւթի գաղափար կազմելու համար կրկնութիւնը անմիջապէս չի կատարւում, այլ բաւականին ուշ, որը լաւ իւրացնելու և յիշողութեան մէջ ամրապնդելու համար լաւագոյն ձևն է, ինչպէս ցոյց է տալիս էքսպերիմենտալ հոգեբանութիւնը: Այս ձևը համապատասխան է երեխաների հոգեկան կարելիներին, որովհետեւ որքան ուշանայ գաղափարներ կազմելը, այնքան լաւ:

Ֆոլկելտի դպրոցին պատկանողներին շատերը այն համոզմանն են, որ դպրոցում դասատուութեան ժամանակ միակ իշխող ընթացքը կոնկրետ նիւթերից գաղափարներն անցնելն է: Վերջում դրում է. «Հայեցողական նիւթերի համար յաճախ յարմար ասոցիացիաներ չեն գտնւում: Այս դէպքում դասաւանդումը նորը իւրացնել տալով առ ժամանակ հասնում է իր նպատակին»: Մի այլ տեղ նոյն հեղինակը գրում է. «Կան այնպիսի առարկաներ, որոնք աւելի հարուստ են դիտողական նիւթերով, քան վերացական. այդ դէպքերում կամ ապստորակցիայի քիչ առիթ է լինում, կամ աւելի սերով մարդ խուսափում է, քան որոնում»: Մի այլ տեղ գրում է «Երբ արդէն աշխարհագրական հիմնական գաղափարները կազմուած են, ապա ուսուցումը մի երկրից միւս երկրին, մի ջրաբաշխութիւնից միւս ջրաբաշխութեանն է անցնում առանց նոր գաղափարներ դարգացնելու»: Այս կարծիքները

ձևը: Ամբողջ տարուայ նիւթերը պէտք է բաժանել կտորներէ, սահայն այնպէս, որ ամեն մի կտոր իւր մէջ պարունակի մի որ և է դադարաւոր, օրէնք կամ կանոն. մի խօսքով ամեն մի մեթոդական միութիւն վերացական աշխատանքի մարդարան պէտք է լինի: Նիւթ համախմբելու, ստորաբաժանելու սկզբունքները ուրեմն այն է, թէ այդ նիւթը իւր մէջ գաղափար ունի, թէ ոչ: Նիւթ մշակելն ևս մի ձև ունի, որը ձևական հինգ աստիճաններն են: Որոշելուց յետոյ, թէ որն է մեթոդական միութիւնը, այնուհետեւ պարզուում է, որ այդ միութեան մէջ գործադրուելու են հինգ աստիճաններն էլ անխտիր: Ուրիշ հնարաւորութիւն անկարելի է. աստիճաններից որ և մէկը, կամ մի քանիսը թողնել, նոյնպէս արդելում է: Այս կարծիքը հաստատուում է հետեւեալ փաստերով: Դէօրպֆելդը գրում է. «Յիւլէրի լայպցիգի սեմինարիայում սեմինարի անդամներից պահանջուում էր, որ ամեն մի առարկայից կազմած պրեպարացիաները (մշակուած դասերը) ձևական հինգ աստիճաններով մշակուած լինին և դրա համաձայն վարուին վարժոցում դասաւանդելու ժամանակ»: 1886 թուի լայպցիգի սեմինարի դրքի մէջ Յիւլէրը գրում է. «Նիւթի ստորաբաժանումը ըստ հինգ աստիճանների պէտք է տեղի ունենան, քանի որ սովորելը ապերցեպցիայի գործողութիւն է... քանի որ գաղափարները մտապատկերների աւելի բարձր մշակուած ձևերն են . . . քանի որ իմացութիւնը ոչ թէ մեծ կտորներով, այլ մանր ստորաբաժանումների միջոցաւ յարմար է սովորեցնել . . . »: Նոյն մտքով է արտայայտուում նաև Բայնը. «Ուսուցման ամեն մի կտոր ձևական աստիճանների միջոցաւ պէտք է մշակուէ: Նիւթի մշակման ժամանակ որեւէ քմահաճոյք թոյլ չի տրուում»: Եւ երբ Ֆոգտը, «գիտական մանկավարժութեան» նախկին նախագահը, ինչպէս և շատ ուրիշ Յիւլէրեաններ կարծում են, թէ Յիւլէրի աստիճանները «միմիայն սկզբունքներ» են, որոնք կարող են ըստ կամաց փոփոխութիւնների ենթարկուել, ապա պէտք է սխալ ընդունել այդ կարծիքը՝ իրաւունք տալով Զալլիւրկին պնդելու, թէ Յիւլէրը և նրա դպրոցը նոյն հիմքերի վրայ չեն կանգնած: Տեսնում ենք, որ նոյն խնդրի առթիւ Յիւլէրի դպրոցի մէջ անհամաձայնութիւններ կան: Սահայն Յիւլէրի, հիմնադրի կարծիքը որոշ է. նիւթերը մշակելու երկու կերպ չի կարող լինել՝ ձևական աստիճանները անպայման պէտք է կերպուել և այդ աստիճաններից և ոչ մէկն էլ բաց չթողնել:

Այս տեսակէտը սխալ է: Նիւթերը ըստ իրենց էութեան չեն կարող նոյնը լինել, հէնց զանազան մասնադիտութիւն-

Ներքը առիթ են նվաճեցրել որակները տարբերութեան: Նոյն մասնագիտութեան նվաճերն անգամ իրարից որոշ հիմքերով տարբերուում են: Նվաճի ամբողջութեան պատճառը կարող է մի մասնակի դէպքը, ընտելեան մի իր, հոգեկան մի ապրում, պատմական մի անձնաւորութիւն, օրէնքի կամ բարոյական կանոնի մի մարմնացում լինել: Մտապատկերները համախմբման պատճառները, ինչպէս տեսնում ենք, կարող են բաղմապիսի լինել: Ուրեմն դպրոցում նվաճերի համախմբումը կատարելիս ոչ թէ պէտք է մի որոշ շաբլոնով մօտենանք, ինչպէս Յիւլէրը, այն է թէ այդ նվաճերից զաղափարներ են կազմուում, թէ ոչ, այլ աւելի լայն տեսակէտներով: Նոտ նվաճեր աւանձին ամբողջութիւններ են նկարագւում, որովհետեւ նրանք մի մասնակի դրութիւն, էստետիկական մի վիճակ են պատկերացնում: Նվաճը ինքն է իր ամբողջութեան որոշողը, և ոչ թիայն ամբողջութեան, այլ և մեթոդի ընտրողը: Նվաճերը չեն մշակուում միեւնոյն կերպով: Նվաճի համար յարմար է անալիտիկ, մի ուրիշի համար սինթետիկ մեթոդը, մի այլ նվաճի համար լնդուկցիան, մի ուրիշի համար դեդուկցիան և այլն: Մարդու միտքը իրերի ճանաչողութեանը մօտենում է այլ և այլ ձևերով, մեթոդներով: Ուսուցչի ամենամեծ պարտականութիւնն է ճանաչել նվաճերի աւանձնայատկութիւնները, նրանց էութիւնը և աղա որոշել, թէ այդ նվաճերի մշակութիւնը երեխաների համար եղող մի քանի մեթոդներից որով ամենից յարմարն է մշակել: Ուրեմն դիզակտիկական մեթոդը մէկ չէ, այլ բաղմապիսի:

Յիւլէրը խնդիրը այսպէս չէր ըմբռնում. նա կարծում էր, թէ միայն ձեռական առտիճախներէ դործադրութեամբ կարելի է նիւթերը ձիւտ եղանակով մշակել: Այս պահանջը վնասե-
կարող է ուսուցման դոյժին, որովհետեւ նիւթերը տարբեր են,
նրանց մշակման մեթոդները տարբեր են, այն ինչ Յիւլէրը այդ
բոլորը միօրինակութեան է վերածում: Նախօրօք որոշած է
մեթոդի սխեման, միւս նիւթերը այսպէս թէ այնպէս հար-
կադրուած են եւթարկուել այդ ձևին: Մի նիւթ, որը դա-
դափարներ տալու բնական յարմարութիւնը չունի, միակող-
մանի ու անընական մշակման կենթարկուի Յիւլէրի ուսմունքը
հաւատարիմ շարունակողը կ'օգտուի. նա կաշխատէ ամեն կերպ
այդ նիւթից մի դադախար հանել, որովհետեւ տեսութիւնը
այդպէս է պահանջում: Որ խկապէս այսպիսի անընական
դրութիւն յառաջանալ կարող է, ցոյց են տալիս Յիւլէրի
դպրոցին պատկանողներէ մշակած օրինակելի դասերը: Որքան
քմահաճոյք և բռնադբօսիկ վարմունքներ: Տեսնում ենք, որ իս-

կապէս նիւթը չէ հիմունքը, այլ մեթոդը, ձեռք տեսնում ենք, թէ ինչպէս բոլոր աստիճանները պահած լինելու համար ծիծաղելի միջոցներն է դիմում։ Եւ տեսնում ենք, թէ ինչպէս մեթոդի պատճառով նիւթի առանձնայատկութիւնը, ուրոյնութիւնն անհնար է դառնում ճիշտ ըմբռնել։ Եւ վերջապէս տեսնում ենք, թէ որքան ճիշտ է նկատել պրոֆ. Բայնը իր նախկին ուսումնասիրութիւնները ժամանակ, թէ երբ բոլոր մեթոդական միութիւնները «ձեռքի հինգ աստիճանների միջոցաւ մշակուին, կըյառաջանան անպայման արհեստակարարութիւններ...»։ Այդ վիճակից ազատուելու մի ձեռք կայ միայն։ Նիւթը ընդունել հիմունք մեթոդական մշակումների և առհասարակ նիւթին յարմարեցնել մեթոդները։

5. Յիւլէրի ոգուն հակառակ է գաղափարները և օրէնքները ուսուցանել առանց նախօրօք կոնկրետ նիւթեր տալու։ Վերացականօրէն տալ վերացականը սխալ է։

Յիւլէրի կարծիքով մարդու հոգու մէջ մի մղումն կայ դէպի նիւթերի բազմազանութիւնը, իսկ նիւթերը իւրացնելու ձեռք մէկ է, այն է ինքուրուի իմացակազմութիւնը։ Նախ տալ մասնակի իրողութիւններ և ապա զբանց համապատասխան կոնկրետ գաղափարներ։

Խնդրի այս կերպ դնելը միակողմանի է. ուսուցման ժամանակ կարող են թէ դեղուրուի և թէ ապստրակուի մշակման ձեռք կերպուել։ Մարդու նոր սովորած նիւթերը կարող են ինչպէս կոնկրետ, այնպէս և ապստրակ լինել։ Մարդը կարող է իր հոգեկանը երկու ուղղութեամբ էլ դործի դնել։ Երբ մարդ աշխարհ է դալիս, չունէ ինքնագիտակցութիւն, հոգեկան բովանդակութիւնների մաքուր ըմբռնումն. աստիճանաբար նրա հոգին ընդունակ է դառնում զբոսի տը պաւորութիւնները գիտակցօրէն իր մէջ ճառագայթելու։ Սկզբում այդ իւրացրածները լինում են կոնկրետ, մասնակի իրողութիւններ։ Աստիճանաբար երեւան սովորում է իրերի իրողութիւնը։ Պատիճանաբար ընդհանուր կողմերը զատել և մի որոշ գաղափարի տակ առնել։ Հոգին կարել է զգում տընտեսելու իր ուժերը. անհնար է բոլոր մասնակի իրերի, երեւոյթների, զրութիւնների համար առանձին առանձին անուններ գտնել և յիշողութեան մէջ պահել։ Մտածման արագութեանը կրիանգարէր նաև այն հանգամանքը, եթէ հարկադրուած լինէինք մի բանի մասին մտածելու համար սար ու ձոր և կամ այս ու այն մասնակի դէպքերի յիշողութիւնների ծովը ընկնել։ Անհրաժեշտ է, որ մեր հոգին առնենայ կամ զարգացնէ իր մէջ մի կարողութիւն, որի միջոցաւ

հնարաւոր լինի խնդիրները վերացականօրէն քննել. վերացականօրէն լրած խնդիրները ըմբռնել և կապակցութեան մէջ դնել մեր հոգու ունեցած հին իմացութիւնների հետ։ Մարդու հոգեկանի զարգացումը հէնց այդ պատկերն է տալիս։ Երեւան աստիճանաբար զարգանալով՝ աստիճանաբար էլ զարգացնում է խնդիրները ըմբռնելու ապստրակուի ձեռք. այնուհետև նա էլ կարելի չունի մի վերացական գաղափար կամ օրէնք լսելու դէպքում զանազան մասնաւոր ընաւորութիւն կրող կոնկրետ դէպքեր պատկերացնելու։ Գաղափարի լսելը և հասկանալը միանգամից է կատարւում։ Վերցնենք մի գիրք, կարգանք այնտեղից վերացական ընաւորութիւն կրող օրէնք մի կտոր և տեսնենք, թէ ինչ հոգեկան վիճակի մէջ ենք ընկնում մենք։ «Հոգեկան երկուրթների նկարագրով և պատճառական բացադրութեամբ զբաղող գիտութիւնը կոչւում է հոգեբանութիւն»։

Անկասկած սրանք զուտ վերացական գաղափարներ և մտքեր են։ Այս նախադասութիւնները կարդալիս, ի հարկէ հիմնուած իմ հոգու նախկին լիործերի վրայ, անմիջօրէն, առանց այս ու այն կողմ մտածելու, առանց կոնկրետ դէպքեր և պատկերներ հոգու մէջ արթնացնելու, կարողացայ միտքը հասկանալ։ Այդ բոլորը կատարուեց արագ և վերացական կերպով. ըմբռնման ակտի ժամանակ պատկերացումները պակասում էին. ես հասկանում էի համարեա միայն բառերը։ Այս մտքերը հասկանալու համար պէտք է ի հարկէ նախապատրաստութիւն ունենայի, նախ իմ հոգու ֆորմալ ուժերը զարգացած պէտքէ լինէին, այդ նախադասութիւնները հասկանալու համար անցեալում պէտք է որոշ կոնկրետ մտապատկերներ և նրանց մօտ մտքեր իւրացրած լինէի, այլապէս անհնար կըլինէր հասկանալ այդ մտքերը։ Սակայն այդ նախապատրաստական մտքերը, մտապատկերները ներկան հասկանալու ակտերի համար առանձին նշանակութիւն չունին, նրանք այդ բոլորի գիտակցութեան ներքին են և գիտակցութեան կուլիսների ետեւից են դործում։ Անգիտակիցը, անցեալի բովանդակութիւնների մինչև անգիտակից վիճակի կըճատումները հոգու համար չեն կորցնում իրենց արժէքը, նրանք ետեւից դեռ ազդում են մեր գիտակցութեան բեմի վրայ խաղացող բովանդակութիւնների որակի և զարգացման ընթացքի վրայ։ Այս գիտողութիւնների նպատակը այն էր, ցոյց տալու, որ վերացական նիւթերը կարող են առանց գիտակից նախապատրաստական անալիզների հասկացուել լսողի կամ կարգացողի կողմից։

Սովորական, պատահական խօսակցութիւններէ ժամանակ եւ մարդիկ նոյն կերպ են վարւում. մի օրէնք, երեւոյթ բացատրելու համար չեն նկարագրում նախ այն կոնկրետ դէպքերը, որոնցից հանուած են կամ կարող են հանուել իրենց պատմելիք գաղափարները կամ օրէնքները, այլ անմիջօրէն տալիս են բուն միտքը, օրէնքը եւ այլն: Օրէնքը տալուց յետոյ երբեմն կարիք է դրացելում լրացնելու նրան մասնաւոր դէպքերի նկարագրիւններով: Սովորական խօսակցութիւնը վերացական եւ կոնկրետ բովանդակութիւններէ յաջորդակա-

նութիւն է: Այլ դէպքում եւ մենք ինքուկցիական հակառակ ենք գնում: Նոր իմացութիւնների հասնում ենք կամ մասնաւոր դրութիւններից օրէնքներ հանելով, կամ հանած, ստացած օրէնքներից եւ գաղափարներից նոր եզրակացութիւններ մշակելով: Երկուսն էլ շատ վաղուցուանից դործադրուող միջոցներ են մեր իմացական աշխարհը հարստացնելու համար: Որոշ առարկաների մէջ յատկապէս այս ձևը գերիշխող նշանակութիւն ունի: Մեր սովորական կեանքում պակաս դեր չէ խաղում այդ նոյն ընթացքը: Նախ զբաղւում ենք մի որոշ վերացական բովանդակութեամբ եւ այնուհետեւ այդ սկզբունքից իջնում ենք աստիճանաբար աւելի կոնկրետ դէպքերի եւ իմացութիւնների:

Այժմ անցնենք այն խնդրին, թէ այն կէտերը, որոնք վերեւը քննեցինք, այն է-վերացականը վերացականօրէն հասկանալու եւ վերացականից կոնկրետին իջնելու հարցը ինչ նշանակութիւն ունին գաղափարական պարապմունքների համար: Դպրոցական աշակերտը վերացականը վերացականօրէն հասկանալու կարողութիւնը ունի: Պատասխանը դրական մտքով պէտք է լինի: Եթէ տալեկան երեկան ունի այն բոլոր հոգեկան յատկութիւններն ու կարողութիւնները, որոնք յատուկ են մեծահասակին: Տարբերութիւնը քանակային է եւ ոչ որակային: Այս հանգամանքից պէտք է եզրակացնել, որ տրուելիք նիւթերը համապատասխան լինին աշակերտների ըմբռնման կարողութեանը: Աշակերտները շատ ապստարակ նիւթեր առանց կոնկրետացման կարող են ըմբռնել եւ ինքնուրոյն փորձեր անել հասկանալու: Ուրեմն հոգեբանօրէն հնարաւոր է այդ բանը: Դրութիւնը աւելի պարզելու համար բերենք մի օրինակ: Ուսուցիչը բարձր դասարաններից մէկում դասի սկզբին յայտնում է, ենթադրենք, հետեւել ընդհանուր եւ վերացական միտքը. պետութեան բարելաւութիւնը պայմանաւորւում է ոչ միայն կառավարողների, այլ եւ կառավարողների հոգեկան

յատկութիւններով: Սա մի ընդհանուր վերացական օրէնք է: Աշակերտները այդ նախադասութիւնը լսելուն պէս անմիջապէս հասկանում են այդ վերացական մտքի էութիւնը: Նրանք գիտեն, որ խնդիրը վերաբերում է պետական-հասարակական կեանքին, որը այդ հարցը ընդհանուր նշանակութիւն ունեցող հանգամանք է, որ այդտեղ երկու հասարակական ֆակտորներն մասին ե խօսւում, որ այդ ֆակտորների ոչ թէ հագեկան, այլ մարմնական յատկանիշների եւ դրանց վրայ հիմնած բարեկեցութեան մասին է խօսքը եւ այլն: Այսպէս հասկանալը գաղափարի կամ օրէնքի սխեմայի իւրացումն կը նշանակէ: Այս բոլորը հասկանալու համար ի հարկ է անհրաժեշտ է, որ աշակերտը գաղափար ունենայ առհասարակ պետութեան, հասարակական ուժերի, հոգեբանութեան եւ դրանց շրջանին պատկանող մասնաւոր եւ կոնկրետ մտապատկերների մասին: Այս բոլորը սակայն վերոյիշեալ օրէնքի սխեման հասկանալու դէպքում չպէտք է անպայման վերարտադրուին: Անյիշեք նորից նիւթի մշակման ընթացքին. օրէնքը տալուց յետոյ պէտք է նրան անմիջապէս կցել վիճաբանութիւն, օրէնքի լուսաբանութիւն. աշակերտներից շատերը աշխատում են օրէնքի բացատրութիւնը վերացական դատողութիւններով ընդհանուր գնահատութիւններով կատարել, ուրիշները փորձում են օրէնքի բացատրութիւնը կոնկրետ դէպքերով բացատրել եւ պարզաբանել: Ուսուցիչը միայն ընթացք է տալիս դատողութիւններին եւ իր կողմից սուր միջամտումներ չի կատարում: Խնդրի այս աւելի վերացական վերլուծումներին յաջորդում է պատմական որոշ դէպքի կամ դէպքերի պատմելը եւ քննադատելը, որի ժամանակ ի հարկէ ուսուցչի անհատը աւելի է դործում, քան նախկին աշխատանքի ժամանակ: Աշակերտները լարուած ուշադրութեամբ եւ քննական հայեացքով հետեւում են պատմութեան, որովհետեւ այդտեղ տեսնում են իրենց հետաքրքրող օրէնքի գործադրութիւնը կամ մերժումը: Նման կերպ կարելի է նաեւ բարոյական, կրօնական եւ այլ կանոնների հետ վարուել. տալ օրէնքը, քննադատել եւ ապա մասնակի դէպքով կամ դէպքերով խնդիրը աւելի պարզել:

Դասաւանդչական մի այլ հանգամանք մեր վերին պահանջի ճշտութիւնը եւ հնարաւորութիւնը աւելի է պարզում: Դասաւանդման ժամանակ բաղմաթիւ բառեր, գաղափարներ մշակւում են ոչ թէ ըստ ձևական աստիճանների, այլ տրւում են նրանց դեֆինիցիաները: Յաճախ ուսուցիչը հարկադրուած է այդ գաղափարների սահմանումներով բաւականանալ, որով-

հետեւ նախ այնքան ժամանակ չի լինում, որպէս զի ամեն մի գաղափար մանրամասն քննուի և բացի այդ յաճախ յարմար առիթը պակասում է: Վերցնենք օրինակ մայրենի լեզուից մի յօդուած. այդ յօդուածը, ենթադրենք, մի որոշ իդէայի, օր. արդարութեան շուրջն է պտտում: Այդ իդէայի վերաբերմամբ, նոյնպէս ենթադրենք, թէ կարելի է հինգ աստիճանները գործադրել: Սակայն չէ որ այդ յօդուածի մէջ կարող են լինել հինգ, վեց կամ էլ աւելի բառեր, գաղափարներ, որոնք այս դէպքում չեն կարող ձևական հինգ աստիճանների միջոցաւ մշակուել: Այդ դէպքում գաղափարներէն մէկն կարճ բացատրելը, միւսի պարզ դեֆինիցիան տալը բաւական է խնդիրը սպառնալու համար: Գաղափարների այսպիսի բացատրութիւն տալու ձևը պէտք է գործի վերջնէ նաև Յիլլէրեան դպրոցը, որովհետև այլապէս անհնար է դասաւանդել: Իսկ այն ձևով դասաւանդելը արդէն վերացական գին ունի իր մէջ: Գաղափարները կարելի է բացատրել ուրեմն առանց ձևական աստիճանների, միայն սահմանաւորումներով, թուուցիկ կոնկրետացումներով և այլն: Եւ, եթէ այս հնարաւորութիւնը կայ, ապա աւելի ցանկալի է վերացականը ոչ ձևական աստիճանների միջոցաւ մշակելու կերպի վրայ աւելի ուշադիր լինել և այդ մեթոդի մասին աւելի մտածել:

Ինչ վերաբերում է ուսուցման դեդուկտիւ ընթացքին, համարեա այն է ասուելու, ինչ վերեւ հարցի մասին: Դեդուկտիւ ընթացք այսպէս թէ այնպէս դործադրուելու է դասաւանդութեան ժամանակ ի նկատի ունենալով մանաւանդ մի քանի առարկաների առանձնայատկութիւնները: Հէնց վերեւ բերած օրինակը դեդուկտիւ ընթացք ունի:

Այս ձևերը ունին իրենց առաւելութիւնները. նախ բաւարարում են հոգու տարրեր կարեւորելին. ինչպէս ասուած է, նոր իմացութիւնների հասնում ենք կամ ինդուկտիւ կամ դեդուկտիւ եղանակով: Գոտաւանդման ժամանակ մի քանի ձևեր ի նկատի պէտք է առնուին, և ոչ թէ մի ձև յատկապէս շեշտուի, ինչպէս անում է այդ Յիլլէրը: Երկու ձևերի փոփոխմամբ ուսուցումը աւելի հետաքրքիր է դառնում, միօրինակութիւնից ազատուում: Եթէ հնարաւորութիւն կայ աշխատանքը փոխելու, ինչո՞ւ չպէտք է այդ հնարաւորութիւնից օգտուել: Վերացական և դեդուկտիւ ձևեր աշակերտի ընտրողական և վերացական բարձր ձևի կարողութիւնները մեծացնում են աշակերտը վարժուած խնդիրները վերացական ձևով ըմբռնելու մէջ. աշակերտը ճշմունք է գաղափարները հասկանալ մի փոքր աւելի

ինքնուրոյն եղանակով և վերացական դատողութիւնները աւելի լարելով: Եւ եթէ այսպիսի աշխատանքներ յաճախ կրկնուին, գաղափարայինը հասկանալու ընդունակութիւնները աւելի կը մեծանան: Աշակերտի ձեռքից միշտ բռնած չպէտք է տանել, նրան հնարաւորութիւն պէտք է տալ դժուար խնդիրներ ևս մօտենալու: Եթէ ի նկատի ունենանք, թէ ինչպէս կեանքը ինքը վերացականը վերացականօրէն ըմբռնելու պահանջն է դնում, թէ ինչպէս կեանքի մէջ օրէնքները, բարոյական կանոնները, գաղափարները ձևական հինգ աստիճաններով չեն զարգանում, ապա այն դէպքում մեզ համար կը պարզուի, որ վերացական և դեդուկտիւ ընթացքները կարևոր են դպրոցի համար: Ի նկատի պէտք է ունենալ նաև այն, որ այս ձևերը իրենց լիակատար ծաղկմանը պէտք է հասնին մասնաւանդ բարձր դասարաններում:

6. Յիլլէրի աստիճանները բոլոր դասարաններին, ինչպէս նաև բոլոր առարկաներին համար են, մեծ ու փոքր նոյն կերպ են դասաւանդուում: Բոլոր տեղերն էլ ուսուցման նպատակը հայեցողական նիւթերից գաղափարներ հանելն է: Այդ ենցոյց տալիս Յիլլէրեան դպրոցի զանազան դասարաններին համար կազմած օրինակելի դասերը:

Այս պահանջը մի վտանգ է պարունակում իր մէջ: Ներկայ էքսպերիմենտալ ուսումնասիրութիւնները ցոյց են տալիս, որ երեխաները աւելի մեծ մղումն ունին դէպի կոնկրետ մտածումը, զուտ վերացական և ընդհանուր գաղափարները հաճոյք չեն պատճառում. նրանք աւելի տարբեր են զգայական նիւթերով: Այդ տարիքի երեխաներին համար պնդել, թէ նրանց ուսուցանելու դիտաւոր նպատակը գաղափարներ կազմելն է, նշանակում է դէմ դնալ հոգեբանութեան ամենատարբարական օրէնքներին: Այդ տարիքի երեխաներին ուսուցման ամենալաւ մեթոդը նրանց զիտողական նիւթերով զբաղեցնելն է: Տալ զգայական նիւթը, քննել նրա յատկութիւնները, բաղկացուցիչ մասերը, կրկնել տալը, յիշողութեան մէջ ամրապնդելը գործունէութեան այն ձևերն են, որոնք մանկական հոգու հաճոյքի աղբիւր են: Ուրեմն և այդ դէպքերում Յիլլէրի աստիճանների ամենաշատը առաջին երկուսը կարելի է գործադրութեան վերցնել, միւս աստիճանների գործածութիւնը բաց պէտք է թողնել: Բարձր դասարաններում, քանի որ աշակերտներին վերացական ըմբռնունքները աւելի են զարգացել, միտք ունի ուշադրութիւնը աւելի կենտրոնացնել վերացականով զբաղուող աստիճաններով:

Գպրոցական կեանքը զարգացման մի շղթայ է, որը կազ-

մուսուլմանները կարծեցին զանազան օղակներէն, սուստի և զպրոցական բոլոր տարիներուս չի կարող ուսուցման նոյն ձեւը ամենայնամարդ նկատուել: Պէտք է տալ բաղադրութիւն նիւթեր, և այդ նիւթերը մշակել զանազան ձեւերով: Աշխատանքի այս բաղադրանքները դրական ընթացք է տալիս ընտրող և ստեղծագործող ուսուցիչը:

Քննադատութիւն չորրորդ աստիճանի.

Այս աստիճանի նպատակը ձեռքէն աշակէս է որոշում. «Այստեղ դադարեցնել և օրէնքները այն ձեւով, ինչ ձեւով նորա աշակերտները մէջ ձեւակերպուել են, պէտք է որոշուին և այլ ծանօթ բովանդակութիւններէ հետ կապակցութեան մէջ դրուին, ինչպէս այդ բանը մասնագիտութիւններէ սիստեմի մէջ դրութիւն ունի»: Երկու նպատակ ունի ուրեմն այս աստիճանը, նախ որոշել դադարեցնելը, և ապա սիստեմատիկացնել անել: Այս նպատակներէն ամեն մէկը տուած ձին-առանձին քննութեան կը վերցնենք:

1. Առաջին նպատակը մի այսպիսի հանգամանք չէ, որի վրայ հնարաւոր լինէր մի ինքնուրոյն աստիճան կազմել, որովհետեւ դադարեցնելն սահմանափակ տալ դեֆինիցիայով և անուն տալով մի այսպիսի անկախ հանգամանք չէ, որի վրայ հիմնուած հնարաւոր լինի պնդել, թէ մի առանձին մեթոդական աստիճան պէտք է ունենալ: Արդէս զի խնդիրը աւելի պարզ լինի, ձեռքէն անողի խնդրի ձեւակերպման տարօրինակութիւնը բացայայտուի, բերենք օրինակներ: Վերջապէս իր «Գոսպոլան» ման ձեւական աստիճանները, գործածելի վերջը տալիս է մի քանի մշակուած օրինակելի դասեր, որպէս զի ընթերցողը պարզ դադարեցնել կազմի, թէ որոշ նիւթեր ինչպէս կարելի է ըստ ձեւական հինգ աստիճաններէ մշակել: Օրինակելի դասերէն մէկն է որոճացող կենդանիները, որի ամբողջական թարգմանութիւնը տպուած է այս գրքի տասնութերեքերորդ երեսում: Այդ նիւթը հետեւեալ կերպ է մշակուում:

III Աստիճան.

Նման կողմերի նկարագիր.

ա) Մեծութիւն. զանազան: բ) Դոյն. նոյնպէս. գ) Դրուի

մեծամասնութիւնը ունի եղջերներ: Ատամնաշար $\frac{7}{8} \cdot \frac{12}{12}$ բացի ուղտից: դ) Բուռ. զանազան ձեւ: ե) Ոտները. բոլոր կճղակաւոր և երկու կեղծ կճղակներ:

IV Աստիճան.

Սիստեմի տեսքում Որոճացողներ.

1. Մեր երկրում գտնուողները. եղբ, ոչխարը, այծը, այծեամբ. եղջերուն, քարայծը. 2. Օտար երկրների որոճացողներ. ուղտը, արագալաղ եղջերուն: Յատկանիշներ. բոլորն էլ օգտակար են: Բոլորն էլ սնունդ են առնում խոտերից և կերը որոճում են երկու անգամ: Մեծամասնութիւնը երկու եղջիւր ունի: Ատամնաշար $\frac{7}{8} \cdot \frac{12}{12}$ կճղակներ, որոնք ման դալու համար պէտք չեն դալիս:

Ի՞նչ է երեւում: Չորրորդ աստիճանում չկայ նիւթը մշակելու համար գործադրած և ոչ մի նոր ձեւ: Այնտեղ կրկնուում է համարեա բառացի այն, ինչ ասուել էր երրորդ աստիճանում. նոյն դատողութիւնները, նոյն խնդիրները. իսկ չորրորդ աստիճանի մի քանի նոր նախադասութիւնները, այն բնաւորութիւնն ունեն, որ կարգացողը ապշում է միմիայն, թէ ինչու այդ նախադասութիւնները պահուել է չորրորդ աստիճանի համար, երբ դրանք աւելի իրաւունք ունին երրորդ աստիճանում լինելու: Իսկապէս միակ նոր բանը, որ չորրորդ աստիճանում կատարուում է, անուն տալն է. աշակերտներին ասուում է, որ այն կենդանիները, որոնք երրորդ աստիճանում նկարագրուած յատկանիշներն ունին, կոչուում են «որոճացողներ»: Անցեալներում յիշել էինք, որ երրորդ աստիճանում լիակատար դադարեցնել չեն կազմուում, այնտեղ միայն դադարեցնել էլեմենտներն են զատուում: Աշխատանքի այդ պահասաւոր կողմը լրանում է չորրորդ աստիճանում. այստեղ դադարեցնել անունն է տրուում, նրա սահմանները և բովանդակութիւնն է որոշուում: Միևնոյն բանը կարելի է ուրիշ ձեւակերպութեան մօտ ևս գտնել: Ձրէօհիլը մեղ ծանօթ Գաւթի և Յովնաթանի ընկերութեան պատմութիւնից «Ընկերութիւն» դադարեցնելը այսպէս է զարգացնում. երրորդ աստիճանում այդ նիւթը համեմատուում է ուրիշ նման նիւթերի հետ և նման ընդհանուր կողմերը առանձնացուում: Չորրորդ աստիճանում այդ էլեմենտները նկատուում են իբրեւ «Ընկերութիւն» դադարեցնելու համար, որ չորրորդ աստիճանում միմիայն դադարեցնել անունն է տրուում, նրա սահմանները և բովանդակութիւնն է որոշուում: Միևնոյն բանը կարելի է ուրիշ ձեւակերպութեան մօտ ևս գտնել: Ձրէօհիլը մեղ ծանօթ Գաւթի և Յովնաթանի ընկերութեան պատմութիւնից «Ընկերութիւն» դադարեցնելը այսպէս է զարգացնում. երրորդ աստիճանում այդ նիւթը համեմատուում է ուրիշ նման նիւթերի հետ և նման ընդհանուր կողմերը առանձնացուում: Չորրորդ աստիճանում այդ էլեմենտները նկատուում են իբրեւ «Ընկերութիւն» դադարեցնելու համար, որ չորրորդ աստիճանում միմիայն դադարեցնել անունն է տրուում, նրա սահմանները և բովանդակութիւնն է որոշուում:

2. Կարելի մերժել ի հարկէ, որ դադարեցնել դեֆինիցիան,

անուն տալը պէտք է լինի, որովհետև անմիտ արարք կըլինէր ներկեցնել ընդհանուր մասերը զատել, առանձնացնել և այդ զատած մասերին մի ընդհանուր անուն չտալ: Սովորական այդ զատած մասերին մի դադարաւոր ոտանալու համար անհրաժեշտ է նախ քննել մասնաւոր դէպքերը, այդ մասնաւոր դէպքերը ընդհանուր մասերը առանձնացնել և ապա այդ առանձնացածներին մի դադարաւոր տակ դնել: Սխալ պէտք է ընդունել միմիայն այն, որ զատելը և անուն տալը տարբեր իրողութիւններ են ընդունում և նրանց վրայ առանձին աստիճաններ են հիմնուում, որովհետև այդ երկուսը միևնոյն գործողութեան երկու երեսն են: Գաղափարները մշակումը առանց այդ երկու կողմերի անհնար է պատկերացնել: Ընդհանուր կողմերը զատել առանց անուն և դեֆինիցիան տալու, կընշանակէր մի անմիտ բան անել, ինչպէս և անուններ և դեֆինիցիաներ տալ առանց որոշ նախամշակումների կըլինէր անկատար: Մէկը լրացնում է միւսին, մէկը անհասկանալի է առանց միւսի: Ուրեմն ինչպէ՞ս կարելի է միևնոյն ամբողջութեան մասերը այդպէս բացարձակօրէն բաժանել երկու մասի: Գաղափարներ կաղմելու գործը մի ամբողջութիւն է, ուստի և նա մի աստիճան կարող է զբաղեցնել և ոչ երկու: Եթէ Ցիլլէրը հարաւոր է համարում կապակցածը բաժանել մի քանի մասերի, որպէսզի երկու աստիճաններ կաղմէ, ապա նոյն ձևով վարուելով կարելի է առաջին և երկրորդ, ինչպէս և միւս աստիճաններին մի քանի աստիճաններ կաղմել: Օր. կարելի է երկրորդ աստիճանից երկու աստիճան կաղմել, մէկ աստիճան, որը նորն է տալի և միւս աստիճան, որը այդ նոր նիւթը մոնրաման մշակում է: Այս զատումը կըլինէր անշնական, արհեստական, սակայն հնարաւոր է այդպէս վարուել, եթէ ոչ թէ հիմնական պատճառները վերցնէինք աստիճաններ կաղմելու հիմքը, այլ պատահական տրամադրութիւնները: Երրորդ և չորրորդ աստիճանները անշնականօրէն զատուած են իրարից. նրանք իրար են պատկանում, ուստի այդ աստիճանները հարկաւոր է միացնել մի ամբողջութեան մէջ:

Այս պահանջը ինքնուրուի է հասկանալի և իրաւացի է. նոյն իսկ Ցիլլէրի դպրոցը այդ խնդրի մասին դիտողութիւններ ունի արած ինպատու մեր վերին կարծիքների: Վիգէտը հետեւեալն է նկատում. «Հայեցողութիւնների համեմատութիւնները ընդհանուր նման յատկանիշները գտնելու համար և այս վերջինների համախմբելը (չորրորդ աստիճանը) սովորաբար իրար մէջ են անցնում»: Այս շատ ճիշտ նկատողութեանը սակայն անմիջապէս կցում է. «Սակայն տարբերում են ըստ

երեսնց էութեան: Երրորդ աստիճանը բարձրանում է օրինակներին ընդհանուրին—դա ինդուկցիայի ճանապարհն է: Չորրորդ աստիճանը հակառակ ընթացք է բռնում: Այս կարծիքը հիմնովին սխալ է, մի անմիտ ձեռնարկութիւն է փորձել ապացուցելու, որ երրորդ և չորրորդ աստիճանները տարբեր ընթացքներ են, մէկը ինդուկտիւ, ուրեմն և միւսը դեդուկտիւ: Այդպիսի մի տեսակէտ անհնար է գտնել Ցիլլէրի մօտ, նոյն իսկ ոչ այն օրինակելի դասերի մէջ, որոնք կցուած են Վիգէտի դրքին: Չորրորդ աստիճանը, ինչպէս ասուած է, երրորդ աստիճանի անկատար աշխատանքը ամբողջացնում է. նոր բովանդակութիւններ ու մեթոդներ գործի չի վերցնում, այլ ասում է այս կամ այն ինչ յատկանիշները կոչում են այս կամ այն գաղափարը արտայայտող բառով: Եթէ երրորդ աստիճանի աշխատանքը ինդուկցիա է կոչում, ապա նոյն իրաւունքով չորրորդ աստիճանը ևս ինդուկցիայի աստիճան պիտի կոչել: Ցիլլէրի աստիճաններում դեդուկտիւ ընթացք տեղի է ունենում միմիայն հինգերորդ աստիճանում, երբ գաղափարների միջոցաւ մասնաւոր դէպքեր են լուսաբանում: Վիգէտը շատ ճիշդ նկատել էր, որ այդ երկու աստիճանները «սովորաբար իրար մէջ են անցնում», սակայն նրա փորձերը որ և կերպ իր ուսուցչի ցանկութիւններ հիմնաւորել՝ անպայման անյաջողութեան են հանդիպում: Ահա մի փառս և, թէ ինչպէս աւտորիտետին ենթարկուելը, եղածը անպայման հիմնաւորել ջանալը կարող է շատերին պարզ սխալանքների մէջ ձգել:

2. Սխտեմ կամ չորրորդ աստիճանի գաղափարային դեֆինիցիայի պարտականութիւն չի կարող, ինչպէս պարզուեց, մի առանձին աստիճան կաղմելու հիմք լինել: Չորրորդ աստիճանի այդ զբաղմունքը դարձրինք երրորդ աստիճանի մշակման նիւթ շատ հասկանալի պատճառներով: Այժմ անցնենք այն խնդրին, թէ չորրորդ աստիճանին վերագրուած երկրորդ պարտականութիւնը, այն է գաղափարների սխտեմատիզացիան կարող է հիմք ծառայել առանձին աստիճան ունենալու պահանջին: Եթէ այս խնդիրը քննելու համար հիմք վերցնէինք Ցիլլէրեանների «օրինակելի դասերը», պէտք է միանգամայն ժխտողական դիրք բռնէինք այդ հարցի վերաբերմամբ, որովհետև այն բաղմամբիւ օրինակելի դասերը, որոնք ի նկատի եմ ունեցել այս ուսումնասիրութիւնը կատարելու ժամանակ, միանգամայն ազոտ են գաղափարները սխտեմատիզացիայի ենթարկելու

պարտականութիւնն: Ամեն տեղ ի նկատի է ունեցուել մի-
միայն դադարաւորներն դեֆինիցայի խնդիրը:

Խնդիրը իսկապէս այդ կերպարանքը պէտք է ստանար,
որովհետեւ մի հեշտ բան չէր Յիւլէրի պահանջը իսկութեամբ
իրագործել: Անհնար է ամեն մի դադարաւոր կամ օրէնք յարմար
սիւստեմի մէջ դնել, նախ այն պատճառով, որ դադարաւորները
ուրոյն բնաւորութիւն ունին, և բացի այդ լիակար սիւստեմ
յաճախ անհնար է ցանկացած ժամանակը ստեղծել: Ձէ՞ որ երե-
խաների համար սիւստեմներ շատ ուշ են յառաջանում, այն էլ
երկար տարիների ընթացքում: Սրինակի համար լինչ սիւստեմի
մէջ կարելի է դնել «ընկերակցութիւն», «խաբէութիւն»,
«մազնետիզմ» և այլ նման դադարաւորներ: Եւ ոչ մի: Կա-
րելի է ի հարկէ այդ դադարաւորներին նման մի քանի դա-
դարաւորներ յիշատակել, սակայն դրանով ներքին ներդաշ-
նակութիւն, կապակցութիւն չի կարող ստեղծուել: Նախ
յաճախ, ինչպէս Յիւլէրեաններն են ասում, մեթոդական
միութիւններն դադարաւորային մշակման հետեւանքը լինում
են «առաժներ», «կեանքի մաքսիներ», և այլ առանձնակի
իմացութիւններ, իսկ մասնաւոր սրանք մի բանական սիւ-
ստեմի հիմք դառնալ չեն կարող: Ուսուցման նիւթերից շատ-
շատերը այս վիճակի մէջ են և դրանով պէտք է բացատրել,
թէ ինչու Յիւլէրի դպրոցը իսկապէս չի վստահացել գործ-
նական մէջ իրականացնել ուսուցչի պահանջները:

Վերին աստիճաններից չպէտք է եզրակացնել, թէ ուրեմն
մեր կարծիքով դադարաւորների սիւստեմատիզացիան կարեւոր
չէ: Մեր կարծիքով մի այդպիսի սիւստեմատիզացիա այն
դէպքում միմիայն իրագործելի է, երբ դրա համար հարկաւոր
հիմունքները արդէն հոգացուած են: Երբ ներքին կապակից
նիւթերի մի ամբողջութիւն դասաւանդման ընթացքում բո-
լորովին մշակուել, վերջացել է, կարելի և նոյնիսկ ան-
հրաժեշտ է այդ երկար շարք նիւթերի մէջ պարունակած դա-
դարաւորների, օրէնքների մէջ նոր կապակցութիւն ստեղծել:
Այսպիսի դէպքեր տարուայ ընթացքում շատ յաճախ չեն
կարող պատահել, որովհետեւ նախ երկար շարք նիւթերի մշա-
կումներ պէտք է տեղի ունենան, որպէս զի այնուհետեւ հնա-
բաւոր լինի սիւստեմներ կազմել: Ամեն մի մեթոդական միութե-
ան մէջ սիւստեմ ստեղծելը անհնար է, աւելորդ է և նոյն
իսկ վնասակար: Նախ բնական տուեալ և յետոյ համապա-
տասխան արարք: Սիւստեմատիզացիան չի կարող որ և է մե-
թոդական աստիճանի հիմունք կազմել, նա սկզբունք է, որը
իշխող պէտք է լինի ուսուցման ընթացքում:

Սիւստեմ կազմելու այս ձևը մի քանի առաւելութիւն-
ներ ունի: Այս դէպքում ուսուցչի անպայման չի ցանկա-
նում ամեն մի փոքրիկ նիւթի միութեան մէջ սիւստեմներ
կազմել. արհեստական, անբնական դրութեան մէջ կարող է
ընկնել. մեր ձևը փրկում է ուսուցչին այդ դրութիւնից: Նրան
չի աուշւմ, թէ ամեն մի մեթոդական աշխատանքի ժամանակ
սիւստեմ պէտք է իրագործել, այլ միայն ամբողջացած նիւթերի
ժամանակ: Ուսուցչի շարժումները աւելի ազատ են մեր առա-
ջարկի ժամանակ: Բացի այդ մեր առաջարկած ձևով աւելի լիա-
կատար, տրամաբանական ներքին կապով կապուած սիւստեմ-
ներ կը ստեղծուեն, քան Յիւլէրի ձևով: Մենք ուսուցչից արագ
գործունէութիւն չենք պահանջում. նա կարող է ազատ սպա-
սել մինչև նիւթերի բարեյաջող մշակումները և դրանից յե-
տոյ սիւստեմը կազմել: Այսպիսի կազմած սիւստեմ աւելի շատ
մասեր, էլեմենտներ ունի, աւելի բնական է, յարմար ժամա-
նակին է ստեղծուած, տրամաբանական կապը աւելի ամուր է,
ուսուցչի ազատութիւնը աւելի է ապահովուած: Մեր կար-
ծիքով ուրեմն սիւստեմատիզացիայի պահանջը սկզբունք է,
որը աւելի կապուած է նիւթերի դասաւորման կամ դպրո-
ցական ծրագրի խնդրի հետ և ոչ նիւթերը մշակելու, կամ
մեթոդական խնդիրների հետ: Այս դրութիւնը հարկաւոր է
պարզ դիտակցել, ապա թէ ոչ կը յառաջանայ մի այնպիսի
անբնական դրութիւն, ինչպիսին գոյութիւն ունի Յիւլէրի մօտ:

Այս փոքրիկ դիտողութիւնը բաւական էր ցոյց տալու
համար, որ սիւստեմատիզացիայի պահանջի վրայ անհնար է մի
առանձին աստիճան կառուցել: Այժմ լինչ ենք տեսնում:
Չորրորդ աստիճանը երկու կոչում ունէր. դեֆինիցիա և սիւ-
ստեմատիզացիա անել դադարաւորները: Առաջին պարտականու-
թիւնը, ինչպէս տեսանք, միացրինք երրորդ աստիճանի հետ,
որովհետեւ դադարաւոր էլեմենտները հանելը և այդ էլեմենտ-
ներին մի ընդհանուր անուն տալը միևնոյն պրոցէսի երկու
կողմերն են: Երկրորդ պարտականութիւնը—սիւստեմատիզա-
ցիան—արդէն ոչ մի աստիճանի զբաղման նիւթ դառնալ չի
կարող. նա դուրս է աստիճաններից, ինչպէս նաև չորրորդ
աստիճանից: Ուրեմն և չորրորդ աստիճանի համար տալը
ոչինչ չմնաց. նրան վերագրուած պարտականութիւնները
թիւրիմացութեամբ էին ի մի ժողովուել: Եզրակացութիւնը
այն է, որ չորրորդ աստիճանի գոյութիւնը մի թիւրիմացու-
թիւն է, նա հիմք չունի գոյութեան:

Սրանով էլ յարմար էր վերջացնել չորրորդ աստիճանի
քննադատութիւնը, սակայն չորրորդ աստիճանի մասին խօ-

սելիս Յիւլէրը արժարժում է մի քանի հարցեր, որոնց վրայ մի փոքր կանգնելը աւելորդ չի կարող նկատուել, մանաւանդ որ ներկայ մանկավարժութեան մէջ ևս դրանք դեռ վիճելի հարցեր են:

3. Այս աստիճանում արտայայտուած վիճելի հարցերի կարգին են պատկանում դպրոցական և մասնագիտական գիտութիւնների և տրամաբանական և հոգեբանական գաղափարներն ինդիւիդուալ: Յիւլէրը կարծիքով մասնագիտութիւնը և դպրոցական գիտութիւնը իրարից որոշակի տարբերում են: Մասնագիտութիւնները դպրոցում պարտաւոր են լիովնաւորուել և յարմարուել դպրոցի նպատակներին: Մասնագիտութիւնը «դեդուկտիւ ընթացք» ունի, «նա նիւթերի մէջ որոշ յաջորդականութիւն է պահպանում, որով նիւթերից ամեն մէկը սիստեմի մէջ իր անփոփոխելի և հաստատ տեղն ունի»: Դպրոցական գիտութիւնը ընդհակառակն «հէնց սկզբից մատպատկերներն իմբեր է կազմում մասնագիտական սիստեմի զանազան մասերից»: «Մասնագիտութիւնները կազմում են տրամաբանական գաղափարներ, այն ինչ դպրոցական գիտութիւնները բաւականանում են հոգեբանական գաղափարներով»: «Ժողովրդական դպրոցը հաւանական է ոչ մի անգամ հոգեբանական գաղափարներից այն կողմ չի անցնում»:

Մասնագիտութիւնների և դպրոցական գիտութիւնների այսպիսի ծայրահեղ հակադրութիւնը սխալ է: Նախ մի քանի խօսք գիտութիւն գաղափարի մասին: Գիտութիւն այն ժամանակ է յառաջանում, երբ երեւոյթների մէջներքին կապակցութիւններ է տեղի ունենում, երբ մարդը արտաքին տպաւորութիւնները գիտակից եղանակով և որոշ ծրագրով ու կարգով է մի է հաւաքում, սիստեմի և որոշ օրէնքների տակ դնում: Գիտական այս աշխատանքի ժամանակ հնարաւոր է, որ մարդը հասնէ սխալ եզրակացութիւնների և օրինակ «ջուրը», «օդը», «կրակը» երեւոյթների իսկական հիմքը ընդունէ: Կարելի է հասնել այնպիսի կարծիքների, որոնք մի սերնդի համար ուղիղ են, մի այլ սերնդի համար սխալ: Գիտականութիւնը չի կախւում միայն սերնդի համար սխալ: Գիտականութիւնը չի կախւում միմիայն հետեւանքներով գնահատել, այլապէս շատ յայտնելի միմիայն հետեւանքներով գնահատել, այլապէս շատ յայտնելի կարող լինել: Մեր կարծիքով մի անձի շտ գիտական տեսութիւն համարւում է գիտական ոչ թէ նրա համար, որ հա-

մաձայն ենք այդ տեսութեան եզրակացութիւններն հետ, այլ որովհետեւ համոզուած ենք, որ այդ տեսութեան ստեղծագործութեան ժամանակ դեր են խաղացել այն բոլոր հանգամանքները, գործունէութեան ձևերը, որոնք գիտական աշխատանքի հիմքերն են կազմում: Մի աշխատանքի յառաջացման մոտիւնները, նրա մշակման ձևերը, մեթոդները և նիւթերի դասաւանդման ձևերը այդ աշխատանքը գիտական համարելու պատճառներն են:

Գիտական խնդիրները կարելի է երկու տեսակի մեթոդներով մշակել. դրանցից մէկը կոչւում է իմացակաղմութեան կամ հետազոտման մեթոդները, իսկ միւսը նկարագրութեան կամ դասաւորման մեթոդները: Մէկը մշակում է նիւթը, միւսը դասաւորում է այդ նիւթը որոշ սկզբունքներով: Նախ հարկաւոր է խնդիրները հետազոտել, օր. այս կամ այն բոլոր քննել, բոյսի մասերի դերը առանձին-առանձին պարզել, որոշել այլ հանգամանքների ազդեցութիւնը բոյսի վրայ և այլն, և երբ այս եղանակով բաւականին նիւթեր են հաւաքուել՝ ապա դասաւորել այդ նիւթերը: Նիւթերը հետազոտելու, նիւթերի էութիւնը ճանաչելու համար անհրաժեշտաբար զանազան մեթոդներ ենք գործադրում, որոնցից ամեն մէկը իր առանձին նպատակը ունի կատարելու: Երբ օրինակ պէտք է մի առարկայի բաղկացուցիչ մասերը ճանաչել, անհրաժեշտ է այդ առարկան ուսումնասիրել անալիտիկ եղանակով: Անալիզի ժամանակ որոշ մասեր բաց թողնել, իսկ որոշ մասեր դատել և այդ գաղափար մասերը մի որոշ տեսակի իրերի էութիւնը ճանաչել, նշանակում է արտոյակտիւ մեթոդով հետազոտել նիւթը: Մասնաւոր երեւոյթները ուսումնասիրել և այդ մասնաւոր երեւոյթների ուսումնասիրութիւնից բարձրանալ օրէնքների, նշանակում է ինդուկտիւ ընթանալ: Այս ձևով կարելի է դեռ մի քանի մեթոդներ եռ թուել: Այս մեթոդների նպատակն է մշակել նիւթերը: Կան մի քանի այլ մեթոդներ ևս, որոնք վերոյիշեալ մեթոդների մշակած նիւթերը դասաւորում են: Այն մեթոդների լիակատար նկարագիրը կարելի է Վուլգի տրամաբանութեան դրբերում գտնել: Բոլոր գիտութիւնները, թէ ընագիտականը և թէ հոգեկանը ենթակայ են այդ մեթոդներին. այդ մեթոդները ուրեմն ընդհանուր արժէք ունին:

Ի՞նչ վիճակի մէջ է այդ նոյն խնդիրը դպրոցում: Աշխատանքի նպատակը, մոտիւնները, մեթոդները դպրոցում և գիտութեան մէջ նոյնն են. թէ այստեղ և թէ այնտեղ հոգս է տարւում ձեւը, կատարելու իմացութիւններ ստեղծելու

մասին: Եթէ դպրոցը գիտութեան ամբողջ նիւթը չի վերցնում, այդչինչ նշանակում թէ դպրոցը գիտութիւն չէ տալիս և գիտական բնաւորութիւն չունի: Գլխաւորն այն է, որ մասնագիտութիւնները և դպրոցական գիտութիւնները մէջ հետադադման միջնոցն մեթոդներն են դործադրում, որ այնտեղ, ինչպէս և այստեղ աշխատում ենք ճիշտ և տրամաբանական գաղափարներ գտնել և մշակել: Գիտութիւնը շան գաղափարը տալիս է կատարելալ, բովանդակութիւնը մանրամասն: Դպրոցն ևս տալիս է նոյն գաղափարի դեֆինիցիան, թէ և աւելի անկատար և ոչ մանրամասն. սակայն այդ երկուսը, դպրոցը և գիտութիւնը, մի ընդհանուր ցանկութիւն ունենալով տրամաբանօրէն ուղիղ լինելը: Տարբերութիւնը միմիայն բովանդակութեան հարստութիւնը կամ աղքատութիւնն է և ոչ թէ գաղափար կազմելու աշխարհի ձևը կամ ոգին է տարբեր:

Մի այլ կարևոր կէտում ևս դպրոցական գիտութիւնը և մասնագիտութիւնը իրար նման են: Գիտութիւնները հետադադման մեթոդները դիզակտիկական լիակատար արժէքներ ունին: Դպրոցում ևս ամեն օր դործի են դրւում անալիտիկ, սինթետիկ, ինդուկտիւ, դեդուկտիւ և այլ ուրիշ հետադադման մեթոդներ: Երբ աշակերտին մի իրի բացատրութիւն է տրւում, անկարելի է այդ նպատակին հասնել առանց անալիտիկ մեթոդի: Իրը պէտք է ստորաբաժանուէ իր բաղկացուցիչ մասերին, որպէսզի աշակերտը պարզ ըմբռնէ մասերի յարաբերութիւնները և կապակցութիւնները: Գիտնականը այդ միջնոցն նիւթի էութիւնը ուրիշին հասկանալի դարձնելու համար պարտաւոր է նիւթը անալիզի ենթարկել: Մշակման ձևը, մեթոդը նոյնն է երկու տեղն էլ, տարբեր է միմիայն այդ միջնոցն մեթոդի կերպուման չափերը. մի տեղ անալիզը աւելի մանրամասն է, միւս տեղը աւելի համառօտ: Նոյնը կարելի է նոյնպէս միւս մեթոդներին մասին ասել: Եւ դա շատ հասկանալի է, որ այդպէս էլ պէտք է լինէր. երեխաները և հասակաւորները հոգու ֆունկցիաները լինէր. նոր նիւթեր իւրացնելը մեծերի և փոքրերի մօտ միևնոյնն են. նոր նիւթեր իւրացնելը մեծերի և փոքրերի մօտ միևնոյնն են: Գիտնական մեթոդները միջոցաւ է տեղի ունենում, անալիզը, սինթէզը, անալիզ ու սինթէզ են ամեն տեղ, ամեն մի դէպքում, ինչի կողքը 60 տարեկան մարդ, թէ 10 տարեկան մի երեխայ:

Յիշէրը այս կարծիքը չունէր. նա ենթադրում էր, որ մեթոդները տեսակէտից մասնագիտութիւնները և դպրոցական գիտութիւնները իրարից տարբերւում են: Յիշէրը կարծում էր, որ գիտութիւնները «դեդուկտիւ ընթացք» ունին,

իրենց եզրակացութիւնները կուռ սիստեմատիկացիայի են ենթարկում, դպրոցական գիտութիւնները ընդհակառակն ինդուկտիւ ընթացք ունին և նիւթերը անպայման տրամաբանօրէն չեն դասաւորում: Այս կարծիքը սխալ է, որովհետեւ հոգու դործունէութեան այս երկու ձևերը իսկապէս երկու տեղն էլ դործադրում են: Որ մասնագիտութիւնները ինդուկտիւ ընթացք ունին, այդ պարզ է, որ դպրոցը շատ նիւթեր այդ ձևով է մշակում, այդ ևս պարզ է: Նոյնը կարելի է նաև դեդուկտիւ մեթոդի մասին պնդել. նա դործադրւում է երկու դէպքում ևս: Սակայն Յիշէրը այդ տարբերութիւնները ղենելով ցանկանում էր հաւանականաբար նիւթերի դասաւանդման վրայ մատնացոյց անել: Սակայն այստեղ ևս գիտութիւնների նիւթերի դասաւորումը անպայման դեդուկտիւ չէ. գիտութեան մէջ գաղափարները միշտ դեդուկտիւ եղանակով չեն տրւում. կամ առաջ նկարագրւում են հիմնական գաղափարները և յետոյ մասնաւոր երեւոյթները ուսումնասիրւում, կամ յաճախ նշարագիրը սկսում է մի մասնակի երեւոյթի նկարագրից և աստիճանաբար բարձրացւում մինչև այդ նոյն նիւթին վերաբերող վերացական ու օրինականը: Հոգեբանութեան մէջ նիւթերը դասաւորւում են հետեւեալ կերպ. կամ նախ տրւում է պոլիէ գաղափարի և դրա հետ կապուած հիմնական խնդիրների դեֆինիցիան և յետոյ հոգու մասնաւոր կեանք քննւում, կամ նախ տրւում է հոգու մասնաւոր կեանքի նկարագրներն ու բացատրութիւններն և ապա բացատրւում այդ խնդրի հետ կապուած վերջնական հարցերը: Գիտութիւնների մէջ դործում են կլասիֆիկացիայի զանազան սկզբունքներ, սակայն այդ բոլորն էլ պարտաւոր են տրամաբանօրէն զարգանալու: Դպրոցն էլ է գալիս տրամաբանօրէն ուղիղ մտքեր, որոնք կարող են գիտական մտքերի պէս մի քանի տեսակէտներով ստորաբաժանուէլ: Ճիշտ որ դպրոցում գիտութեան ամբողջականութեան պատկերը և նիւթերի յաջորդականութեանը չի պահւում նոյնութեամբ, այլ համապատասխան երեխաների հոգեկան կարիքներին փոփոխութիւնների է ենթարկւում: Եթէ գիտութիւնը կենդանաբանական նիւթը դասաւորւում է ամենապարզ կենդանիներից մինչև ամենաբարդերն և կամ ընդհակառակն, դպրոցը կարող է այդ նիւթերը ստորաբաժանել ըստ տարրւայ եղանակների, կամ ըստ ծանօթութեան և կամ անծանօթութեան սկզբունքի: Ֆիզիկայի նիւթերը դպրոցում կարող են դասաւորուել այլ կերպ, քան ֆիզիկայի մի գիտական դասագրքի մէջ գոյութիւն ունցող յաջորդականութիւնը:

Անկախ այս բոլորը և զանազան հաշտեցման կէտերը, երկու տեղն էլ որոշ իրականութիւն միջոցաւ են ներկայացնելով, երկու տեղն էլ ներկայի յաջորդականութեան տրամաբանական լինելը մի անհրաժեշտ պայման է. դեռուկտիւ քննարկելով, էջ կարող են ունենալ, դպրոցը ի հարկէ համեմատաբար աւելի քիչ: Իրարից տարբերութեամբ են նրանով, որ դպրոցը ներկայից դատաւորելու ժամանակ մանկան տեսակէտի վրայ է կանգնում, գիտականը հասունացած մարդու, մէկը աւելի սուրբեկտիւ է, միւսը աւելի օբեկտիւ և արամաբանական: Ուրեմն նկարագրութեան, կլասիֆիկացիայի խնդրում գիտութիւնն ու դպրոցը որոշ զանազանութիւններ ունին, ուսկայն դանազան չեն հետադոստման, նոր իմացութիւններ ձեռք բերելու մեթոդները մէջ: Հետադոստման մեթոդները դպրոցում և մասնաւորապէս մօտ նոյնն են, այն տարբերութեամբ, որ մասնաւորապէս այդ նոյն մեթոդները աւելի մանրամասն և բարդ եղանակով է դործադրում, դպրոցականը աւելի պարզ եղանակով: Յիշէ՛ք չի կարողացել պարզել այդ խնդիրները: հետադոստման և դատաւանդման մեթոդները նա ի մի է խառնել. և որովհետեւ հետ և դատաւանդման մեթոդները գիտութիւնների մէջ մի փոքր այլ են, ուստի և նա եզրակացրել է, որ հետադոստման մեթոդներն ևս տարբեր են գիտութեան և դպրոցի մէջ:

Այս բոլոր ասածները չպէտք է եզրադրենք, թէ դպրոցը գիտութիւնը և իսկական գիտութիւն ոչ մի տարբերութիւն չունին. նրանք ունին տարբերութիւններ, որոնք հիմնուած են հոգեբանական տուեալի վրայ: Ամենամեծ տարբերութիւնը այն է, որ դպրոցը ի նկատի ունի երեխան և աշխատում է նրան բաւարարել. գիտութիւնը այդ ի նկատի չունի, նա ընթանում է զուտ արամաբանական տեսակէտներով:

«Դպրոցական գիտութիւն» տերմինը մանկավարժական գրականութեան մէջ թիւրիմացութիւնների բաւականին առիթ է դարձել: Զալվիւրիդ Յիլլէրի գիտականական քննադատելու ժամանակ անիրաւացի կերպով պնդում է, թէ «դպրոցական գիտութիւն» տերմինով Յիլլէրը «անկարգութիւն», «ոչ գիտականութիւն» և «քմահաճոյք» է յաւաքացնում դատաւանդման ժամանակ: Իսկապէս Յիլլէրի կողմից խնդիրը այդպէս միակողմանի չի դրժուած, ինչպէս կարծւում է. նրա վերջնական նպատակն էր մասնագիտական սիստեմին հասնելը: Յիլլէրը գրում է. «Դատաւանդման ժամանակ ներկայից պէտք է մասնաւորապէս գիտութիւնների տեսակէտով քննուին»: Կամ՝ «Ներկայից արամաբանական սիստեմատիկ կապակցութիւնը ևս պէտք է

կատարել, որովհետեւ առանց նրան բանական կեանք անկարելի է . . . Ներկայից մասնագիտութեան նման ընթանալը պէտք է տեղի ունենայ այն ժամանակ, երբ դրա հիմունքները հոգեբանական ճանապարհներով նախանշաւորապէս առաջ են»: Այս և նման կոտորակները պարզում է, որ Յիլլէրի վերջնական նպատակն է ստեղծել մասնագիտական սիստեմ. «դպրոցական գիտութիւն» միայն միջոց է և ոչ նպատակ: Նախ համաձայն երեխաների կարիքների, պէտք է մասնագիտութեան սիստեմը փոփոխել, այն է՝ սիստեմի յաջորդականութիւնը փոխել, դատաւորել ներկայի ինչպէս յարմար է աշակերտներին հոգեբանութեանը: Երբ հոգեբանական ճանապարհներով այս ներկայից մշակուել են, այնուհետեւ այդ նոյն ներկայից կարելի է մասնաւորապէս սիստեմին համապատասխան դատաւորել: Դատաւանդման վերջնական նպատակն է մասնագիտութիւնը: Կոնկրետ եղանակով այս խնդիրը հետեւեալ կերպով կարելի է պատկերացնել. մասնագիտութեան ներկայից և յաջորդականութիւնը. (ա. ե. դ) + (է. գ) + (զ. հ) + (լ. մ. ն): Այս սիստեմը կամ ներկայից այս յաջորդականութիւնը դատաւորութեան ժամանակ հետեւեալ փոփոխութիւններին է ենթարկւում. (զ. հ) + (է. գ) + (լ. մ. ն) + (ա. ե. դ) ու դպրոցական գիտութեան սիստեմն է: Ներկայից այս յաջորդականութեան մէջ մշակելուց յետոյ նորից պէտք է այդ ներկայից վերածել մասնագիտութեան սիստեմին: Յիլլէրի տեսակէտով ուրեմն առարկաները դպրոցում վերջ ի վերջոյ ձգտում են մասնագիտական սիստեմների, ուստի և Զալվիւրիդ յարձակումները Յիլլէրի վրայ անտեղի պէտք է ընդունել:

Վիճելի խնդիրը իսկապէս այն է, թէ այն ուղի-մոլոր ճանապարհները, որոնց վրայից անցնում է Յիլլէրը մասնագիտական սիստեմին հասնելու համար, իսկապէս անհրաժեշտ են, թէ ոչ: Անցեալ դուրսներում մի քանի անգամ շեշտուել է արդէն, որ ուսուցումը մասնակիների հոգեկան կարիքներին պարտաւոր է բաւարարել. այս պահանջից կարելի է եզրակացնել, որ մասնագիտական սիստեմի մէջ որոշ փոփոխութիւններ կարելի է մտնել: Զպէտք է մոռանալ սակայն յիշատակելու, որ Յիլլէրի մօտ այդ ուղի-մոլոր ճանապարհները շատ է ուժեղ շեշտուում: Յիլլէրը այդպէս էլ պէտք է վարուէր. ներկայից կոնցենտրացիայի սկզբունքը, մեր կարծիքով, պատճառ էր, որ գիտութիւնները բաժանուին դպրոցական և մասնագիտականի: Եթէ առարկաները անպայմանօրէն պէտք է կապակցուին իրենց էութիւնից փոքր ինչ գուրս ուրիշ առարկաների հետ, ինչպէս

պահանջում է կոնցետրացիայի սկզբունքը, ապա այդ առարկաները ահամայնց իրենց ներքին տրամաբանական կապը պէտք է կորցնեն և ենթարկուին գլխավոր առարկային: Եթէ դպրոցում բոյսերը ըստ տարուայ եղանակների, պատմական նիւթերը ըստ աշխարհագրական պայմանների, միւս բոլոր առարկաները ըստ պատմա-կրօնական նիւթերի են մշակուում, ապա և բուսաբանութեան, պատմութեան և միւս առարկաների ներքին կապը, տրամաբանական յաջորդականութիւնը զոհաբերուելու է ընականօրէն: Եթէ ապացուցուէր, որ նիւթերի կոնցետրացիայի Յիւլէրի այս գաղափարը սխալ է կամ շատ միակողմանի շեշտուած, ապա անուղղակի կերպով կը պարզուէր և այն՝ որ «դպրոցական գիտութիւնները» այս դէպքում մասնագիտութիւններին աւելի են մօտենում: Այժմ նպատակ չունենք զբաղուելու Յիւլէրի կոնցետրացիայի գաղափարով, սակայն այսքանը կարող ենք ասել, որ Յիւլէրի այդ գաղափարին տուած ձևակերպումը սխալ է: Այս տեսակէտից ուրեմն կարելի է եզրակացնել, որ մեր կարծիքով դպրոցական գիտութիւնները աւելի և աւելի են մօտենում մասնագիտական սիստեմին, այնպէս որ Յիւլէրի ոլոր-մոլոր ճանապարհները այսպիսով աւելորդ են դառնում:

4. Դպրոցական և իսկական գիտութիւնները Յիւլէրի կարծիքով իրարից տարբերուում են նաև իրենց ուսումնասիրութեան գաղափարներով: Դպրոցական գիտութիւնը ձգտում է հոգեբանական, այն ինչ իսկական գիտութիւնը տրամաբանական գաղափարների: Ժողովրդական դպրոցը Յիւլէրի կարծիքով «երբէք դուրս չի գալիս հոգեբանական գաղափարների շրջանակից»: Յիւլէրը այդ երկու տեսակի գաղափարների լիակատար դեֆինիցիան չի տուել, ուստի և կաշխատենք նրա աշակերտների մօտ որոնումներ անել: Բայնի կարծիքով հոգեբանական գաղափարները գաղափարափոխութեան «ցած ձևերն են», տրամաբանականը ընդհակառակն՝ բարձր: Հոգեկան գաղափարը թէև ճիշդ, սակայն անկատար գաղափար է: Տրամաբանական գաղափարը կատարեալ է, նա իր մէջ ունի գաղափարի բոլոր էական էլեմենտները, որոնց կարելի է հեշտութեամբ իրար ետևից թուել: Նոյն մտքերը աւելի պարզ դարգացնում է Ս. Ֆալցը Բայնի էնցիկլոպեդայի մէջ: Տրամաբանական գաղափարը «կատարեալ» և «պարզ» է, նրա դեֆինիցիան ըստ բովանդակութեան և շրջապատի այնպէս կատարեալ է, ինչպէս տրամաբանական գաղափարներին: Հոգեկան գաղափարները ընդհակառակը «մութ» «անորոշ» են, «հեշտութեամբ խառնուում են միւս գաղափարների հետ»: «Տրա-

մաբանական գաղափարը մտածման պրոդուկտ է, հոգեբանական գաղափարը քմահաճօրէն, պատահական դատողութիւնների միջոցաւ է յառաջանում»:

Կարելի է հաշտուել այն կարծիքի հետ, որ իսկապէս դպրոցում հոգեկան գաղափարները բաւականին մեծ տեղ են բռնում, սակայն միառժամանակ անճիշտ համարելով այն ծայրահեղ կարծիքը, թէ ժողովրդական դպրոցները այդ գաղափարների շրջանից դուրս չեն գալիս: Միանգամայն պարզ է, որ ոչ մի դպրոց չի ցանկանալ, որ «անորոշ», «անկատար», «չսահմանափակուող» գաղափարներ ծնուին աշակերտների մէջ: Ամեն մի դպրոց, նոյն իսկ ամենաբեմեքնատը ձգտում է պարզ, որոշ, կատարեալ գաղափարների հասնել: Մշակման համար ընտրած բոլոր գաղափարները պէտք է որ տրամաբանօրէն կատարեալ լինին, սակայն բոլորն է տրամաբանօրէն ճիշտ, սահմանափակուած պարզ և որոշ պէտք է լինին: Ժողովրդական դպրոցում մշակուած «գայլ» գաղափարը «հոգեկան գաղափար» չէ, որովհետև յառաջացել է գիտակից եղանակով և որոշ նպատակներով: Նա թէև տրամաբանօրէն կատարելութիւն չի ներկայացնում, սակայն տրամաբանօրէն ուղիղ է: Տրամաբանօրէն ուղիղ և կատարեալ գաղափարների տարբերութիւնը իսկապէս միմիայն քանակային է և ոչ որակային:

Մենք ևս գաղափարները երկու տեսակի ենք բաժանում. հոգեկան և տրամաբանական: Հոգեկան կամ սուբեկտիւ ենք անուանում այն գաղափարները, որոնք անգիտակից, առանց նպատակների և դատողութիւնների են յառաջացել: Այս գաղափարները կարող են ինչպէս ուղիղ, այնպէս և սխալ լինել: Սակայն դրանք ընդհանրապէս անկատար գաղափարներ են, որոնց պակասում են տրամաբանական նպատակները և որոնց յառաջացման ժամանակ դեր են խաղում պատահական ասոցիացիաները: Աշակերտը երբ դպրոց է գալիս, հարուստ է այդպիսի հոգեկան գաղափարներով և նոյն իսկ կարելի է պնդել, որ համարեա նրա բոլոր գաղափարները այդ տիպին են պատկանում: Երբ դպրոցի դաստաւութիւնն է սկսում, սկսում են այդ հոգեկան գաղափարները եզմուտել: Դպրոցը չի կարող այդպիսի անկատար և անգիտակից եղանակներով յառաջացող գաղափարներ տալ:

Տրամաբանական գաղափարներն ևս երկու մասի կարելի է բաժանել. տրամաբանօրէն կատարեալ և տրամաբանօրէն անկատար դեֆինիցիայի ենթարկուած գաղափարներ: Մատնիմատիկական գաղափարները օրինակ տրամաբանօրէն կատարեալ

գաղափարներ են, այն ինչ որ իշ շատ գաղափարներ, որոնք վերաբերում են մանաւանդ հոգեկան գիտութիւններին, օր պատմութեան, հոգեբանութեան, գեղարուեստին և այլն, դեռ տրամաբանօրէն անկատար են. գեղեցկութիւն բառի գեֆինիցիան դեռ վիճելի է, հոգեբանութեան գաղափարները մեծագոյն մասը դեռ լիակատար գեֆինիցիայի չեն ենթարկուած: Մարդու հոգին լի է ուրեմն տրամաբանօրէն կատարելալ և տրամաբանօրէն ուղիղ, սակայն ոչ կատարեալ գաղափարներով: Նայենք զուտ գիտական հետազոտման աշխարհին, նոյնը կրտսններ. ամեն մի գիտութիւն ունի իր կատարեալ ու անկատար և զարգացման կարօտ գաղափարներ: Դրութիւնը իսկապէս այդպէս էլ պէտք է լինի, այլապէս գիտութիւն անորաձի կարելիք վերացած կըլինէր աշխարհից: Պարզ է թէ ինչու. եթէ բոլոր գիտութիւնները գաղափարները այնպիսի մշակման ենթարկուած լինէին, որ նրանք տրամաբանօրէն կատարելութիւններ ներկայացնէին և զարգանալու էլ կարելի չօւնենային, ապա էլ միտք և գիւն չէր ունենալ գիտական հետազոտման աշխատանքը:

Ինչպէս է խնդիրը դպրոցական աշխատանքի ժամանակ: Մենք գաղափարները երեք կարգի բաժանեցինք. տրամաբանօրէն կատարեալ, տրամաբանօրէն ուղիղ և հոգեկան գաղափարներ: Դպրոցը այն երեք տեսակից մը գաղափարներն է զարգացնում աշակերտի մէջ: Պատասխանը պարզ է. նա տալիս է երեք տեսակիցն էլ: Դպրոցը զուտ տրամաբանական գաղափարներ է տալիս, որովհետեւ նա տալիս է մատիմատիկական գաղափարներ: Եռանկիւնու, քառակուսու, թուի և չափերի գաղափարները, որոնք արւում են դպրոցում, այնպէս կատարեալ են, ինչպէս գիտութիւնների մէջ: Դպրոցը տալիս է «տրամաբանօրէն ուղիղ» գաղափարներ ևս, այդ տեսակին են պատկանում բուսաբանութեան, աշխարհագրութեան, կենդանաբանութեան և այլ գիտութիւններին վերաբերող գաղափարները, որոնք իսկապէս դեռ կատարեալ չեն, որովհետեւ իսկական գիտութեան մէջ այդ նոյն գաղափարները աւելի լայն ու կատարեալ են: Սակայն հարկաւոր է յիշատակել, որ տրամաբանօրէն այդ ուղիղ գաղափարները հոգեկան գաղափարներ չեն, որովհետեւ դրանք ծագում են գիտակից եզանակով, նպատակագրեալ պլանով և տրամաբանական գեֆինիցիաներով: Դպրոցը հոգեկան գաղափարներ էլ է տալիս. թէև դպրոցը նպատակ չունի այդպիսի գաղափարներ տալու, սակայն նրա աշխատանքի հետեանքը այդպիսի գաղափարներ էլ է տալիս: Անհնար է պատկերացնել դպրոցա-

կան մի աշխատանք, որի հետեանքները միմիայն գիտակից գաղափարներն են. թուուցիկ, պատահական յիշատակումները, երկրորդական զբաղմունքները իրենց գործը տեսնում են. դրանք ծնունդ են տալիս զուտ հոգեկան գաղափարներին:

Գիտութիւնները ևս նոյն դրութեան մէջ են. նրանք կատարելութիւններ չեն, նրանք ևս լի են երեք տեսակ գաղափարներով: Ուրեմն այս կողմից էլ գիտութիւնների և դպրոցի մէջ որոհային մեծ տարբերութիւն չկայ: Դպրոցը հակադիտական ճանապարհ չի բռնում, այլ մանկան հոգեբանութեանը յարմարելով՝ ջանք է թափում գիտական գաղափարները զուտ գիտական մեթոդների միջոցաւ իւրացնել տալ աշակերտներին:

Այս խնդրի հետ կապուած մի այլ, ոչ անկարեւոր խնդիր ևս արժէ քննութեան առնել: Յիշէ՛ք և նրա դպրոցը պատահանում են, որ դպրոցի գաղափարակազմութիւնը նմանուէ բնական-հոգեկան գաղափարների յառաջացման ձևին: Բնական գաղափարը յառաջանում է մի քանի նման օրինակներէ անգիտակից համեմատութիւնների միջոցաւ: Այս ընթացքը օրինակելի պէտք է լինի նաև դպրոցական աշխատանքների համար:

Իրապէս այդ երկու տեսակ գաղափարները յառաջացման ձևը այնքան են իրարից տարբեր, որ պարզ կերպով մէկը միւսի համար օրինակելի դարձնելը անձեռն ալէտք է համարել: Բնական-հոգեկան գաղափարները յառաջանում են անգիտակից, քմահաճ կերպով, առանց տրամաբանական նախատակից, զբաղմունքների: Դպրոց մտնելուց առաջ երեխաների զբաղմունքները գաղափարները այդ կարգին են պատկանում: Տրամաբանական, դպրոցական գաղափարների յառաջացման ձևն ու կերպը խոշոր գծերով տարբերւում է բնական գաղափարների յառաջանալու ձևից: Տրամաբանակի ժամանակը աշակերտը գիտակից կերպով զբաղւած է ամբողջովին գաղափարով: Եթէ ցանկանայինք դպրոցում գաղափար կազմելու ժամանակ բնական գաղափարակազմութեանը հետեւել, ապա պէտք է մերժէինք գիտակից արտօրակցիւնները և տայինք նիւթեր, որոյէս զի աշակերտները ինքնուրոյնօրէն գաղափարներ կազմէին: Բայց այդպէս չի լինում: Մի կէտում այս երկու տեսակի գաղափարները իրար նման են. երկուսն էլ ծագում տեսակի են համեմատութիւնների միջոցաւ, թէև այս և զարգանում են համեմատութիւնների միջոցաւ, թէև այս և որոշ տարբերութիւններ կան: Այն համեմատութիւնները, որոնք նպատակ ունին բնական-հոգեկան գաղափարներ տալու, կատարւում են անգիտակից եղանակով, այն

ինչ տրամաբանական գաղափարների համար անհրաժեշտ համեմատութիւնները գիտակից եղանակով են կատարուում: Մի կէտ ևս յիշատակութեան արժանի է. տրամաբանական գաղափարների յառաջացման ժամանակ մի կոնկրետ օրինակը ևս բաւական է, ինչպէս տեսանք. այդպէս չէ բնական գաղափարների ժամանակ, որոնց յառաջացման գլխաւոր պայմանը կոնկրետ օրինակների բաղմադանութիւնն է:

Այս բոլորից յետոյ մնում է եզրակացնել, որ դպրոցը տալիս է գիտութիւն, որի սխտեմատիզացիայի մէջ որոշ փոփոխութիւններ է մտցնում, որպէսզի երեխաների հոգեբանութեանը այդ մասշտաբի լինի: Դպրոցում նիւթերը մշակելու ժամանակ գործադրուում են գիտութիւնների մէջ գործադրուող հետադոտման մեթոդները: Դպրոցը ձգտում է զարգացնել այն բոլոր գաղափարների տեսակները, որոնք կան նաև բուն գիտութիւնների մէջ: Այս բոլորն ընդունելով ճիշտ, անհրաժեշտօրէն այս կարծեքներն դէմ եղող Յիւլէրի պնդումները պէտք է սխալ համարուին:

Հինգերորդ ստիճանի ֆնկցիոնալութիւնը.

Մինչև այժմ քննադատութեան ենթարկուած աստիճանները նոր նիւթեր էին տալիս և դրանց մէջ եղող գաղափարները հանում և սխտեմա ենթարկում: Հինգերորդ աստիճանը հոգում է ստացած հեռանկարների գործադրութեան համար:

Գործադրութեան պահանջը իսկապէս որ նշանակութիւն ունեցող մանկավարժական հարցերից մէկն է. նիւթ տալը, աշակերտների առաջ մշակելը դեռ բաւական չէ. պէտք է նաև այս մշակածները տպաւորել, հիմնաւորել աշակերտի մէջ: Ուսուցիչը պարտաւոր է կոնտրոլի ենթարկել աշակերտներին. սովորեցրածին մտքով մերձաւոր նոր նիւթ աշակերտին առաջարկել, որպէս զի նա ցոյց տայ, թէ ըստ հին նիւթի կարող է ըմբռնել նորը: Եթէ գործադրութեան աստիճան ասելով հասկացուում է սովորեցրածի ապաւորելը, հիմնաւորելը, ապա արժէ պնդել, որ իսկապէս այդ նպատակի համար առանձին աստիճան կազմելը միտք չունի, օրովհետև այն դէպքում բազմաթիւ աստիճաններ կը ստացուէին. առաջին աստիճանի նիւթը կրկնուում է, կրկնուում է նաև երկրորդ, երրորդ, չորրորդ աստիճանների նիւթերը: Այժմ պարզուում է, թէ գործադրութիւն պահանջի վրայ աստիճաններ հիմնելու խնդիրը ինչ ընդարձակութիւն է ստանում:

Եթէ գործադրութիւն ասելով հասկացուում է երրորդ և չորրորդ աստիճանների մէջ զարգացրած գաղափարների գործադրութիւնը, այն դէպքում ոչինչ չունինք առարկելու. իսկապէս որ միտք ունի ստացած գաղափարները գործադրել, կոնկրետացնել: Սակայն իրումն այս կարծքի պէտք է կցել նաև այն, որ բոլոր գաղափարների գործադրութեան համար հոգալը ևս աւելորդ է, օրովհետև շատ գաղափարների գործադրութիւնը աշակերտների ինքնագործութեանը պէտք է թողնել: Մանաւանդ զգուշանալու է բարոյական, կրօնական, էստետիկական գաղափարների գործադրութեան ժամանակ:

Եզրակացութիւն.

Մինչև այժմ քննադատում էինք աստիճանները առանձին-առանձին: Ցոյց էինք տալիս, թէ ինչպէս Յիւլէրը հարցերը կամ ոխալ կամ միակողմանի և կամ անորոշ էր դնում. պարզում էինքը նոյնպէս, թէ ինչպիսի տարօրինակութիւններ էին յառաջանում այդ սխալների պատճառով: Այդ բոլոր դիտողութիւնները բոլոր չափով ցրուած էին, որովհետև ամեն մի աստիճան առանձին-առանձին էինք քննում. այժմ նպատակայարմար ենք համարում մինչև ցարդ կատարած նկատողութիւնները ի մի հաւաքել և ընդհանուր եզրակացութիւններ հանել:

I. Յիւլէրի աստիճանները նիւթերի բաժանման վրայ վատ են ազդում: Յիւլէրի կարծիքով դատաւանդման խոհական նպատակը գաղափարներ հանելն է. այդ նպատակը լիակատար կերպով իրագործելու համար հիմնել է իր ձևական աստիճանները: Նիւթեր մշակելու այլ եղանակ նա չի ընդունում: Այս ըմբռնումը ոտկայն սխալ է. դատաւանդման միակ նպատակը գաղափարներ հանելը չէ. միայն կոնկրետ նիւթ տալը և այդ նիւթը մշակելը, միայն վերացական նիւթ տալը և այդ նիւթը վերացականօրէն մշակելը ևս կարող է դատաւանդման նպատակներից մէկը լինել. ուրեմն և նիւթեր մշակելու մի քանի ձևեր կան, այն ինչ Յիւլէրը միայն մի ձև է ընդունում: Որպէսզի Յիւլէրը կարողանար իրիկել իր աստիճանների գործնական պէտքականութիւնը, հարկադրուած նիւթերի բաժանումները և առանձնայատկութիւնները պէտք է ենթարկէր միակերպ ստորաբաժանման: Մեր կարծիքով նիւթն է մեթոդի օրոշողը և ոչ թէ մեթոդը նիւթի:

2 Յիւլէրի կարծիքով ուսուցման ձեւը մի է, այն է ձեւա-
կան աստիճանները: Մեր կարծիքով այս տեսակէտը սխալ է
միանգամայն: Ուսուցման մեթոդները բազմաթիւ են: Դպրո-
ցում տալիս ենք գիտութիւններ, այդ գիտութիւններն նիւ-
թերը յառաջացել են տրամաբանական զանազան մեթոդներ
միջոցաւ: Այդ մեթոդները Վոնդի կարծիքով վեց են. անալիզ,
սինթէզ, արտօրակցիւ, դետերմինացիա, ինդուկցիա և դե-
դուկցիա: Դպրոցը աշակերտներին գիտութիւն և նիւթեր է
տալիս: Այդ իմացութիւնները աշակերտներին համար պէտք
մշակել տրամաբանական այն մեթոդների միջոցաւ, որոն-
ցով գիտնականը մշակել, հետազոտել է այդ նոյն նիւթերը:
Ուրեմն և նոր նիւթեր մշակելու գիտական մեթոդները ունին
գիղականիկական արժէք: Այդ մեթոդները մէկից աւելի են,
ապա և գիղականիկական մեթոդներ ևս մէկից աւելի պէտք է
լինին:

3 Այն հիմնական սկզբունքները, որոնց վրայ հիմնած է
ձեւական հինգ աստիճանները, սխալ կամ միակողմանի կեր-
պով են ըմբռնած և դործադրուած: Օրինակ հայեցողական
սկզբունքը միակողմանի է ըմբռնած. ամեն մի հայեցողութիւն
անպայման գաղափար չպէտք է տայ, ինչպէս և ամեն մի
վերացական նիւթ անպայման հայեցողական նիւթեր չպէտք
է նախադրէ: Ապերգեպցիայի սկզբունքից ևս սխալ եղա-
կացութիւններ է հանուած. այդ հոգեկան օրէնքից ան-
պայման չի եղրակացուում, որ նոր նիւթեր տալուց առաջ
այդ նիւթերին մերձաւոր մտապատկերները գիտակցութեան
մէջ վերաբաղեցնեն: Հոգու ֆորմալ ուժերը, որը ինկատի
չէր առել Յիւլէրը, աւելնորդ են դարձնում գիտակցական նա-
խապարտաստութիւնների կարիքը: Գործադրութեան, սխտե-
մատիզացիայի սկզբունքները ևս սխալ է ըմբռնուած Յիւլէրի
կողմից. ամեն մի մեթոդական միութեան մէջ զբաղը չպէտք
է դործադրուին: Այլ բազմաթիւ սխալների, միակողմանու-
թիւնների մասին չենք յիշատակում, որովհետեւ նախկին գլուխ-
ների զբաղման նիւթը հէնց այդ խնդիրներն էին կազմում:
Յիւլէրի ձեւական աստիճաններին ոչ միայն ընդհանուր հիմքերն
են պակասաւոր, այլ և այդ աստիճանների ներքին կերտ-
ուածքը, շէնքի բաղկացուցիչ քարերը:

4. Ձեւական աստիճանների տեսութիւնը վերին և ստորին
դասարանի աշակերտներին համար նիւթերի մշակման անյարմար
մի ձեւ է: Ստորին դասարանի աշակերտներին համար ամենա-
յարմար մեթոդն է նիւթի հայեցողական-կոնկրետ եղանակով

տալը և մշակելը: Բարձր դասարանի աշակերտներին համար
ընդհանրաւոր միանգամայն ձանձրալի կըլինի աշխատանքը
այնքան էլեմենտարացնող ձեւական աստիճանները. նրանց վե-
րացականը կարելի է վերացական եղանակով դալ: Վերջապէս
որքան յարմար մի վերաբերմունք է, եթե ութ տարի շարունակ
աշակերտներին նոյն եղանակով մշակուած նիւթեր տալ: Հո-
գեկան կեանքը բարդ է, բազմակողմանի և բազմակարգութեամբ
դպրոցը ոչ միայն նիւթերի բազմաղանութեամբ պէտք է բա-
ւարարէ այդ կարիքներին, այլ և մեթոդների փոփոխութեամբ:
Հարկաւոր է ուսուցման մոնոտոն ձեւը փոխել: Ձեւական աստի-
ճանները ոչ թէ թարմութիւն մտցնել կարող են, այլ ընդհա-
կառաւ իրենք են մոնոտոնութեան գլխաւոր պատճառը:

5. Ձեւական աստիճանների տեսութիւնը մեքենայական
է դարձնում ուսուցչի աշխատանքը: Ուսուցչի ձեւական աստի-
ճանները դործադրութեան ժամանակ չի կարող ընտրող, ստեղ-
ծագործող լինել. ուսուցման միակ ձեւը-ձեւական աստիճաններն
արդէն կան, աշխատանքի այլ ձեւեր արդէն չկան: Եւ ուսուցչի չը
ցանկանայ-չցանկանայ հարկադրուած է բոլոր առարկաների,
բոլոր նիւթերի վերաբերմամբ այդ միակ ձեւը դործի վերցնել:
Ընտրելու ոչինչ չկայ. նա ձեւական աստիճանների ստրուկն
է: Մեր տեսակէտով նիւթերը զանազան են, մեթոդները
բազմաթիւ, ուսուցման նպատակները տարբեր, սակայն
այդ բոլորի վարողը, ձեւակերպողը, նրանց մէջ ներդաշնութիւն
մտցնողը ուսուցչն է: Մեր խնդրադրութիւնը ուսուցչի աշ-
խատանքը դարձնում է գտնողական, ստեղծագործական և
համեմատաբար ազատ: Ուսուցչի համար պարզ է, որ նիւթերը
մշակելու համար ունի վեց մեթոդներ. այդ հիմնական մեթոդ-
ները նա կարող է դեռ զանազան կոմբինացիաներ կատարել:
Մի նիւթ մշակելիս նախօրօք չգիտէ, թէ անալիզի, սինթէզի,
ինդուկցիայի, թէ դեդուկցիայի մեթոդը պէտք է կերպաւ,
ուստի և նախ պարտաւոր է ուսումնասիրել նիւթի առան-
ձնայատկութիւնները ապա միայն կարող է ընտրել այդ նիւ-
թին յարմար մեթոդներից մէկը:

Դպրոցի նպատակն է իմացութիւններ տալու միջոցաւ
զարգացնել մարդու հոգեկան կեանքի բոլոր կողմերը: Խմա-
ցութիւնները կարող են տրուել իբրեւ զգայական-կոնկրետ
երոգութիւններ, որոնք անհատական բնավորութիւն ունին և
գաղափարներ հանելու անհրաժեշտ պահանջը չունին իրենց
մէջ: Այդ իմացութիւնների զգայօրէն նկարագրելը անալի-
տիկ, թէ սինթետիկ եղանակով, բաւական է: Այսպիսի նիւ-
թեր տալու ժամանակ մի աստիճանն էլ բաւական է:

Դպրոցի տուած իմացութիւններն մի զգալի մասը կազմում են գաղափարները և օրէնքները: Այսպիսի նիւթեր երկու կերպ կարելի է մշակել: մէկ կոնկրետ իրողութիւններէ միջոցաւ և մէկ էլ վերացական եղանակով: Առաջին եղանակի ժամանակ նախ տրուում է կոնկրետ նիւթը, մշակուում է և ապա նրանից օրէնքներ հանուում: ուրեմն գործունէութեան երկու աստիճանը բաւական է լինում գաղափարների հասնելու համար: Իսկ երբ գաղափարայինը գեղուկտիւ եղանակով ենք մշակում, համարեա մի աստիճանի կարիք է միայն զգացում: Կոնկրետ նիւթերը, գաղափարները և օրէնքները մշակուում են գիտութիւնների հետազոտման վեց մեթոդներով: Պէտք է ճանաչել այդ մեթոդները և յարմարեցրել նրանց տեղին և նիւթին: Այս խնդիրներին մանրամասնաբար մի այլ անգամ կը դառնանք:

Յիւլէրի մօտ ընդհանուր միօրինակութիւն է իշխում: նրա կարծիքով գոյութիւն ունի նիւթեր մշակելու մի ձև և կրթութեան մի նպատակ: նիւթերը պէտք է դիւաւոր նիւթի շուրջը հաւաքուին, պէտք է միշտ ծանօթից անծանօթը, զգայականից արատրակուր բարձրանալ: մտապատկերները հոգեկան բոլոր երեւոյթների հիմքն են: Ամեն տեղ նոյն տեսչենցն է նկատուում — բոլոր բաղմաղան երեւոյթները մի սկզբունքից հանել և մի սկզբունքի տակ դնել: Այն դրութիւնը վնասում է սակայն մանկավարժական պրակտիկային, որովհետեւ հոգեկան և մանկավարժական այդպիսի մոնիդմ գոյութիւն չունի: մանկավարժական աշխատանքը աչքի է ընկնում իր բաղմաղանութեամբ, միևնոյն նպատակին տարբեր եղանակով հասնելու հնարաւորութեամբ: Յիւլէրի գալըցը աշխատել է և աշխատում է ուսուցչի պահանջները մի փոքր մեղմացնել փոքրիկ ընթերցանների միջոցաւ, սակայն որովհետեւ տեսութեան հիմունքներն են խախտւա, ուստի և այդ փոքրիկ բարեփոխութիւնները չեն կարողանում փլուզ շէնքի առաջն առնել:

Ներկայ դիդակտիկային Յիւլէրի ձեւական աստիճանները չեն կարող բաւարարել, նա պարտաւոր է նոր, Յիւլէրից անկախ ճանապարհները որոնել: Այն խնդիրը լուծելու է կոչուած ներկայի ուսելի գիտական ընդթ ունեցող մանկավարժութիւնը:

Արդէն հասանք մեր դրած խնդրի քննութեան վախճանին: Այս աշխատութեան նպատակն էր գերմանական մանկավարժական գրականութեան և դպրոցական պրակտիկայի մէջ բաւականին չափերով տարածուած ձեւական աստիճանների տեսու-

թեան աւելորդութիւնը ցոյց տալ: Գուցէ ոմանք հարցնելու լինին: մի տեսութիւն քանդելուց յետոյ նորը չպէ՞տք է նրա տեղը դնել: Քննադատութեան էութեան մէջ չկայ նորը տալու անպայման պահանջը: Քննադատութիւնը մի գործ է, նորը ստեղծագործելը մի այլ գործ: Մեր նպատակը այս աշխատութեան ընթացքում զուտ քննադատութիւնն է եղել: Դիդակտիկական խնդիրների դրական մշակմանը մի ուրիշ անգամ առիթ կունենանք դառնալու:

Ա. Գ. Բ. Ի. Բ. Ն. Ե. Բ.

Ziller: Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. 1892.

» Einführung in die allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. 1901

» Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 1884

F. W. Dörfeld: Die schulmässige Bildung der Begriffe. 8. Aufl. 1905.

E. Dürr: Einführung in die Pädagogik. 1908.

G. Fröhlich: Die wissenschaftliche Pädagogik von Herbart-Ziller-Stoy's. 1907.

Herbart: Allgemeine Pädagogik.

» Lehrbuch der Psychologie.

Gleichmann: Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts. 4. Aufl. 1909.

K. Lange; Über Apperzeption. 9. Aufl. 1906.

O. Messmer: Kritik der Lehre von Unterrichtsmethoden. 1905.

» Grundlinien zur Lehre von Unterrichtsmethoden. 1905

Meumann: Experimentelle Pädagogik. I. u. II. Bd. 1907.

Fr. Regener: Allgemeine Unterrichtslehre- 3. Aufl. 1906.

» Methodenlehre des Unterrichts. 1893.

K. Richter: Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts. 1898.

W. Rein, A. Pickel und E. Scheller: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 6. Aufl. 1898.

W. Rein: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik (einige Artikel).

- E. Reich. Die Theorie der formalen Stufen.
E. v. Saliwürk: Die didaktischen Normalformen. 3. Aufl. 1906.
R. Seyfert: Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. 1905.
Th. Wiget: Die formalen Stufen des Unterrichts. 8. Aufl. 1905.
W. Wundt: Logik. 1907.
» Grundriss der Psychologie. 1904.
Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Buch XXIV u. XVIII.
Zeitschrift für exakte Philosophie. 1864.

Այս գրութիւնը գերմաներէն հրատարակութեան ժամանակ ծանօթ չէի այս թեմային վերաբերող մի քանի կարեւոր գրութիւններէ հետ, որոնց անունները կարեւոր եմ համարում այստեղ տալ:

- P. Bergemann: Soziale Pädagogik.
E. Linde: Persönlichkeitpädagogik.
E. Linde: Der darstellende Unterricht.

Մի քանի քննադատական հարցեր, որոնց մասին այն համոզումն ունէի, թէ ինքնուրոյն և անկախ կերպով եմ մշակել, գտայ վերոյիշեալ գրութիւններէ մէջ ինձնից առաջ համարեալ իմ տեսակէտներին նման կերպով մշակուած: Սա մի շատ ուրախ սլի երևայթ է, որովհետեւ դա ապացոյց է, որ միևնոյն քննական տեսակէտից դուրս գալով՝ կարողացել եմ ինքնուրոյն եզրանալով ուրիշներին նման եզրակացութիւնների հասնել:

Յիշատակութեան արժանի եմ համարում նաև այն, որ գերմաներէնի համեմատութեամբ այս աշխատութիւնը առանձնապէս չի ճոխացուած, թէև որոշ յաւելումներ եղել են: Բնագրից կրճատել եմ երկու կարճ գլուխներ, որոնք հայ ընթերցողի համար առանձին հետաքրքրութիւն չէին կարող ներկայացնել:

Թէև այս աշխատութիւնը նեղ մտքով թարգմանութիւն չէ, սակայն ընադել լեզուին, պարբերութիւններին, նախագատութիւններին դասաւորութեանը աշխատել եմ հաւատարիմ մնալ: Չրա հետեանքը այն եղաւ, որ փոխադրութեան լեզուն դարձաւ ծանր և դժուարին: Որովհետեւ քննադատած խնդիրներէ մեծ մասը հոգեբանական անալիզների բնաւորու-

թիւն ունին, ուստի միմեայնկենտրոնացած և ուշադիր ընթերցանութիւնը կարող է շահեկան լինել ընթերցողի համար:

Աշխատութեան գերմաներէն հրատարակութեան մասին զբաղւածականներ են գրել հետեւեալ մասնագիտական հանդէսները:

Sächsische Schulzeitung 1909 № 45

Pädagogische Neuigkeiten 1909 № 4

Die deutsche Schule 1911 № 5

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. 1909 № 37

Այս բոլոր օրգանները դրական մտքով են քննադատել աշխատութիւնս:

Յիշեցնանք իրողից գիւրջ մանրամասն քննադատութեան է ենթարկուել ենայի համալսարանում, պրոֆ. Բայնի մանկավարժական ուսմանը մէջ մի ընթերցողով աշխատել է հերքել իմ քննադատականների ճշտութիւնը: Բեֆերատից յետոյ արտայայտուել է նաև պրոֆ. Բայնը, հանդիմանել է ինձ համար ոչ հաճելի եզրանալով: *) Նրա արած դիտողութիւնների մանրամասնութիւնները ինձ յայտնի չեն, թէև կարող եմ ենթադրել, թէ ինչ կարող էին լինել: Յիշեցնանք զփուր թէ նոր ատելք ունենան: Սակայն միանգամայն զարմանալի է պրոֆ. Բայնի այն կարծիքը, թէ հոգեբանական խնդիրներից մի քանիսի ըմբռնման մէջ ես սխալներ եմ արել, օր. հնի և նորի գերը մեր հոգեկան կեանքում ես ճիշտ չեմ բացատրել: Տարբերակ կարծիք է այս, որովհետեւ պրոֆ. Բայնին անպայման ծանօթ կը լինի, որ ես իմ այդ կարծիքով ոչ նորութիւնը և ոչ էլ սխալաբեմ մտնում դիտութեան մէջ: Ես այդ կէտում կանգնած եմ փորձնական հոգեբանութեան և մանկավարժութեան տուեալների վերայ, որոնք անպայման աւելի ճիշտ և դիտական են, քան շերտեր—Յիշեցնանք աշխատութիւնների հետեանքները: Հոգեբանական խնդիրներում պրոֆ. Բայնը հեղինակութիւն չի կարող լինել, մինչև այժմ նա հոգեբանական ոչ մի աշխատութեամբ չի հաջողացել դիտութիւնը, այնպէս որ նրա կարծիքները այս խնդիրներում կարելի է հաշուի չառնել:

*) Ինչպէս յայտնի է, պրոֆ. Բայնը ամենայայտնի ներկայացուցիչն է այն ուղղութեան, որը քննադատութեան է ենթարկուած այս գրութիւնը: Բայնի մասին խօսել եմ այս գրքի 16-19 երեսներում:



...the ... of the ...

...the ... of the ...

...the ... of the ...

...the ... of the ...

...the ... of the ...

...the ... of the ...

...the ... of the ...

...the ... of the ...

...the ... of the ...

...the ... of the ...

...the ... of the ...

...the ... of the ...

...the ... of the ...

...the ... of the ...

...the ... of the ...

Վաճառում է սոյն գրքի զերմաներէն ընազիրը

Dr. G. Edilian: Kritik der Zillerschen Formalstufen-
theorie — 50 կոպ.

Պատրաստում է տպագրութեան համար

«Էստիաիկայի սիստեմը ըստ պրոֆ. Ֆօլկելտի»:

Գինն է: 50 կոպ.

Հեղինակի հասցեն՝ Յчміадзінъ Арм. Дух. Академія

ՀՀ Ազգային գրադարան



NL0211773

48.092