ԱԲԵԼ

Յ. Ֆ. ՀԵՐԲԱՐՏԸ

ԵՎ ԻՐ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ

ՍԻՍՏԵՄԸ

ԹԻՖԼԻՍ
տան Ի. Ե. ՇԱՊՍՈՆԻ, Դվորցովեան փ., տ. Վրաց. Ազգ. ակ.
1911

ԵՐԷԼ

Յ. Ֆ. ՀԵՐԲԱՐՏԸ

ԵՒ ԻՐ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՍԻՍՏԵՄԸ

ԹԻՖԼԻՍ
Տպարան Ի. Ե. ՇԱՊՍՕՆԻ, Դվորցովեան փ., տ. Վրաց. Ազնուակ.
1910

ԵՐԿՈՒ ԽՕՍՔ

Շարադրութեանս մէջ, ուր շօշափում եմ Հերբարտի ընդհանուր մանկավարժական խնդիրները, առանձին գլուխներ չյատկացրի մանկավարժութեան նպատակի և ծրագրի (պլան) մասին, ինչպէս ունենալով, որ առաջինի մասին շատ անգամ եմ առիթ ունենում խօսել, իսկ երկրորդը, որ պիտի ցոյց տար նիւթի դասաւորութիւնը, արդէն ըստ ինքեան պարզւում է շարադրութեանս նիւթի յաջորդականութիւնից, որն արել եմ համաձայն Հերբարտի։

Աղբիւրներ.—1) J. F. Herbart—Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. 2) J. F. Herbart—Umriss pädagogischer Vorlesungen. 3) Rein—Enzikl. Handbuch der Pädagogik III-er Band. 4) Ziegler—Geschichte der Pädagogik. 5) Flügel—Herbarts Leben und Lehren. 6) Rauch—Geschichte der Pädagogik 7) Richter—Die Herbart—Zillerschen formalen Stufen des Unterrichs. 8) Алексѣевъ—Гербартъ, Штрюмпель и ихъ педагог. системы. 9) Шмидтъ—Исторія педагогики т. III ч I и II. т. IV ч. I

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹԻՒՆ

Մ ա ս ն Ա.

Յ. Ֆ. ՀԵՐԲԱՐՏԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԷՈՒԹԻՒՆԸ

Մ ա ս ն Բ.

ՀԵՐԲԱՐՏԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՍԻՍՏԵՄԸ

Գլ. I.

Մանկավարժութեան որոշումը

Գլ. II

Մանկավարժութեան եւ փիլիսոփայութեան յարաբերութիւնը

Գլ. III

Կառավարութիւն (Regierung)

Գլ. IV

Ուսուցումն. (Unterricht).

Գլ. V

Դաստիարակութիւն (Zucht).

Մ ա ս ն Ա.

ՀԵՐԲԱՐՏԻ ԿԵԱՆՔԸ ԵՒ ԳԻՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԷՈՒԹԻՒՆԸ

Հերբարտի կեանքը գործունէութեան տեսակէտից շատ աղքատ է։ Իբրև աւելի մտածող, քան գործող անձնաւորութիւն, նա ունեցել է յուզիչ բոպէներից և զօրեղ ճակատագրական միջադէպերից ազատ կեանք։ Հեռու գտնուելով հասարակական աղմկոտ հրապարակից, նա իւր ամբողջ հոգեկան կարողութիւնները նուիրում է գիտական հետազօտութիւնների և փիլիսոփայական խորհրդածութիւնների, որպիսի դէպքում արդէն դրսի աղմկոտ հասարակական կեանքը կորցնում է իւր հրապոյրն ու գրաւչութիւնը։

Ոգևորուած շատ խորհրդածութիւններով, զինուած հոգու զարմանալի լարուածութեամբ, Հերբարտը գրեթէ կէս դար իւր խորաթափանց մտքի զրաղման առարկայ է դարձնում մարդկային ամենակարևոր հետաքրքրութիւնները և այդպիսով կարևոր դերք գրաւում XIX-րդ դարի խոշոր դէմքերի շարքում, հաչակելով որպէս փիլիսոփայ մանկավարժների մէջ և մանկավարժ՝ փիլիսոփաների մէջ։ «Հազիւ կարելի լինի ցոյց տալ XIX-րդ դարի գերմանական պետութեան մէջ զանազան ասպարէզների գործիչների շարքերում այնպիսի անձնաւորութիւն, որը գերմանական ազգի ընտանեկան, հասարակական և պետական կեանքի վրայ ունենար այն խոշոր ազդեցութիւնը, որ Հերբարտն է ունեցել» *), ասում է ռուս պրոֆ. Ալեկսէեվը։

Սակայն այստեղ պէտք է յիշել նաև այն փաստը, որ Հերբարտի այդ հսկայական ազդեցութիւնը չարտայայտուեց անմիջապէս նրա կենդանութեան ժամանակ, չնորհիւ իւր ոճի մթութեան և առմունքի (Terminologie) անսովոր լինելուն, այլ առանձնապէս 1843 թուից սկսեցին ընդարձակօրէն տարածուել նրա մանկավարժական գաղափարները, երբ Գեօտինգենում Շտոյ հիմնեց մանկավարժական մի ընկերութիւն Հերբարտի մանկավարժութիւնը գործնական կեանքում կիրառելու նպատակով։ Այնուհետև Ցիլլերի, Շտոյի, Շարիմպելի, ներկայումս Ռայնի միջոցով Գերմանիայում, պրոֆ. Ֆանդլայի միջոցով Անգլիայում, Դեօրբ-

*) Այստեղ հեղինակն աչքի առաջ ունի Հերբարտի մանկավարժական կողմը։

ֆելդի և ուրիշների միջոցով Աւստրիայում, Ունգարիայում և այլն, հիմնում են Հերբարտի ուղղութեամբ բազմաթիւ դպրոցներ, որով և կազմւում է մանկավարժական մի մեծ դպրոց՝ Հերբարտ—Ցիլլերեան դպրոցը։

Յ. Ֆ. Հերբարտը ծնւել է 1776 թ. մայիսի 4-ին Օլդենբուրգ քաղաքում, որտեղ նրա պապը 34 տարի շարունակ գիմնազիայի տեսուչ էր եղել, իսկ հայրը՝ քաղաքային վարչութեան խորհրդի անդամ։ Հերբարտի մայրը, որ մի խելօք և բարեպաշտ կին էր, մեծ ազդեցութիւն էր ունեցել նրա կրթութեան վրայ և շարունակ հետևել նրա դպրոցական աշխատանքներին։

1788 թւին Հերբարտը մտնում է Օլդենբուրգի գիմնազիան, որտեղ առանձին հաճոյքով զբաղւում է բնագիտութեամբ և փիլիսոփայութեամբ։ 14 տարեկան հասակում նա գրում է մարդու ազատութեան մասին մի շարադրութիւն, որի մէջ արդէն արտայայտում է իր փիլիսոփայական և մանկավարժական գաղափարների էական տարրերը։—«Ազատութիւն համարւում է կամքի անսահմանափակ լինելը։ Մարդու ազատութեան մասին եղած ուսմունքը որոշում է այն աստիճանը, թէ որչափ այդ աստիճանը սահմանափակ է կամ անսահման։ Մի քանի փիլիսոփաներ մարդկային ազատութիւնը համարում են միանգամայն սահմանափակ և մի այլ բանից կախւած իր բոլոր արտայայտութիւնների դէպքում։ Ես փաստեր գիտեմ յօգուտ և դէմ մարդկային ազատութեան», գրում է Հերբարտ իր յիշեալ շարադրութեան մէջ։

Աւարտելով գիմնազիան Հերբարտ 1794 թ. մտնում է Ենայի համալսարանը, որն այդ ժամանակ Գերմանիայի փիլիսոփայական մտքի կենդրոնն էր։ Այդ համալսարանին առանձին փայլ էր տալիս պրոֆ. Ֆիխտէն, որի ազդեցութեան տակ Հերբարտն ամբողջովին կլանւում է փիլիսոփայական հետաքրքրութիւններով։ «Ամենայն օր տեսնում և խօսում էի նրա հետ և բաւական ժամանակ հակւած էի գիտութեան վերջին հիմունքներն ըմբռնել համաձայն Ֆիխտէի հոգու թափի և անխոնջ եռանդի»*), ասում է Հերբարտը։

Սակայն նա երկար ժամանակ չի կարողանում բաւարարութիւն ստանալ Ֆիխտէի իդէալիզմից, և ելակէտ ընդունելով իր համար Կանտի փիլիսոփայութեան ռէալիստական տարրը, Շելլինգի մասին գրած երկու յօդւածով «Uber die Möglichkeit einer

*) Flügel—Herbarts Leben und Lehren.

Form der Philosophie überhaupt» և «Uber Schellings Schrift: Von Ich der dem unbedingten im menschlichen Wissen», ժրաջան կերպով աշխատում է ցոյց տալ, որ տրանսցենդենտալ իդէալիզմն անկարող է լիովին բացատրել ներքին և արտաքին աշխարհի բոլոր երևոյթները։ Այս շրջանում է սկսում Հերբարտի մէջ կենդանի հետաքրքրութիւն ծագել դէպի դաստիարակչութեան և ուսուցման խնդիրները, որոնք երկար ժամանակ զբաղեցնում են նրա միտքը։

Ենայի համալսարանում 3 տարի մնալուց յետոյ՝ Հերբարտը յանկարծակի թողնում է ուսանողական կեանքը և 1797 թւին վճռում է նուիրւել մանկավարժական գործնական զբաղմունքների։ Նրա այդ ձևի որոշումը կարելի է բացատրել նրանով միայն, որ նա անհնար է համարել լոկ վերացական մտածողութեամբ վերջնական լուծումն տալ իրական կեանքի առաջադրած բազմաթիւ հարցերին, ուստի և որոշել է գործնական եղանակով ուսուցման-դաստիարակչական գործում անձամբ դիտել այդ կեանքը և ուսումնասիրել նրա մէջ գործող օրէնքները։

Իր մանկավարժական գործունէութիւնը Հերբարտն սկսում է Զուիցերիայում Իմտերլակէնի լանդֆոգտ Շտայգերի ընտանիքում, ուր նա ստանձնում է լանդֆոգտի 8, 10 և 14 տարեկան երեք որդոց կրթութեան գործը։ Այս շրջանի մասին ասում է Ռայն. «Ոչ որպէս մի սկսնակ, այլ որպէս հմուտ դաստիարակ սկսեց 20 ամեայ Հերբարտը իր գործունէութիւնը»։ Եւ իրօք, եթէ քննենք ներքևում յիշած ծրագիրը՝ կտեսնենք, որ իր այդ ծրագրով Հերբարտն արդէն դաստիարակչական գործում մեծ ինքնուրոյնութիւն է ցոյց տալիս։

Շտայգերի ընտանիքում Հերբարտն ամենից առաջ որոշում է իր պարապմունքների ծրագիրը, որն ընդհանուր գծերով մտնում է իր ապագայ մանկավարժական սիստեմին։ Ըստ այս ծրագրի՝ ուսուցման-դաստիարակութեան նպատակը պէտք է լինի աշակերտին առաքինութեան (Tugend) և բարոյականութեան (Sittlichkeit) վարժեցնելը։ Իսկ այդ նպատակին հասնելու համար ուսուցման-դաստիարակութեան հիմքը պէտք է կազմի աշակերտի բնական ոյժերի հաւասարաչափ և բազմակողմանի զարգացումը։ Բայց որպէսզի դաստիարակը սխալների մէջ չընկնի, պէտք է նախքան ուսուցումն սկսելը ծանօթանայ սանի անհատական ընդունակութիւններին։ Ուսուցչի աւանդած նոր նիւթերն էլ պէտք է համապատասխանեն սանի անհատականութեանը և յարմարւեն նրա նախկին ծանօթութիւններին ու զբաղմունքներին։ Որպէսզի նոր աւանդելիք նիւթը հնի հետ լաւ կապւի՝ հարկաւոր է յաճա-

խակի կրկնութիւն. իսկ որպէսզի այդ կրկնութիւնները չյոգնեցնեն և չձանձրացնեն աշակերտին, պէտք է ամեն անգամ հին նիւթը կրկնելիս նոր տեսակէտով մօտենալ նրան, մէջը մտցնելով նաև որևէ նոր տարր։

Հերբարտի կարծիքով ուսուցումը պէտք է սկսել յունարէնով 8 տարեկան հասակից, այն էլ յատկապէս Ողիսականով, որովհետև սա աշակերտին տալիս է յունական կուլտուրայի մանուկ շրջանի մասին արկածներով և կենդանի դէմքերի ու բնաւորութիւնների յարաբերութիւններով լի գեղեցիկ և հետաքրքիր պատմուածքներ։ Այստեղ հին Յունաստանի հերոսների գործերի մէջ աշակերտը գտնում է քաջութեան ու վեհութեան իդէալներ, որոնցով նա անչափ գրաււում է և զբաղեցնում իր երևակայութիւնը։ Այս իդէալական և առաքինի դէմքերին ու պատահարներին կից երեխան տեսնում է խորամանկութիւն ու վեհերոտութիւն և այսպիսով վարժւում ինքնուրոյն կերպով տարբերել բարին չարից, համակրանք տածելով դէպի առաջինը, իսկ հակակրանք դէպի վերջինը։ Յունարէնից յետոյ Հերբարտը խորհուրդ է տալիս անցնել լատիներէն։ Նրա կարծիքով այս ձևի ուսուցմամբ երեխաները ծանօթանում են իրական գործող անձնաւորութիւնների հետ և համակրանք տածելով դէպի հերոսներն ու պատմական բարոյական անձնաւորութիւնները, նախապէս տրամադրւում են և պատրաստւում իրենց կեանքում նմանօրինակ գործեր կատարելու։

Այսպիսով հին լեզուների ուսուցումը Հերբարտի տեսակէտով կրթիչ նշանակութիւն ունի երեխաների համար։ Այս տեսակէտով պատմութեան ուսուցումը միանում է լեզուների ուսուցման հետ և աւելի բազմապիսի տեղեկութիւններ տալով պատմական զանազան անձնաւորութիւնների, դէպքերի, վայրերի մասին, հանդիսանում է որպէս աւելի կատարեալ նպատակայարմար միջոց հաղորդելու մանուկներին այնպիսի նիւթեր, որոնցից արդէն իրենք՝ մանուկները ինքնուրոյն կերպով պիտի հանեն բարոյական օրէնքներ։ Այսպիսով որոշ չափով հիմք է դրւում երեխաների ճիշտ բնաւորութեան և նրանք պատրաստութիւն են ձեռք բերում ապագայում լսելու բարոյագիտութեան և կրօնի մասին սիստեմատիկ պատմութիւններ, որոնք միայն պէտք է լուսաբանեն նոցա սեփական դիտողութեան արդիւնքները։

Հերբարտը իր այս ծրագրի մէջ խօսում է նաև մաթեմատիկայի, աշխարհագրութեան և մայրենի լեզուի կրթիչ նշանակութեան մասին, որոնց վրայ մանրամասնօրէն կանգ առնելը մեզ շատ հեռու կտանէր։

Վերջապէս ուսուցումն ամբողջացնելու և կատարեալ դարձնելու համար անհրաժեշտ պայմաններ են նաև բարոյագիտութեան վերաբերող սիստեմատիկական պատմութիւնները։ Կրօնական կրթութեան նկատմամբ Հերբարտը մի կողմից դէմ է ուղղափառ-կաթոլիկական ոգուն, միւս կողմից էլ կրօնական կրթութեան հակառակորդներին։ Նրա տեսակէտով կրօնից և բարոյագիտութիւնից ոչ մի խօսք չպիտի աւանդւի աշակերտին որպէս անհրաժեշտ պարտադիր և անպայման ընդունելի։ Ընդհակառակն, իւրաքանչիւր բան աշակերտի համար պարզ և հասկանալի պէտք է լինի, որպէսզի նա հետաքրքրութիւն ցոյց տայ դէպի աւանդւելիք նիւթը։ Ուսուցումն ամենից առաջ պէտք է կազմակերպի և ամրապնդի աշակերտի ինքնուրոյն բարոյական հակումները և արգելք հանդիսանայ անբարոյական (բռնիս ընդարձակ իմաստով) կողմերի արտայայտմանն ու զարգացմանը, որովհետև մարդու բնական հակումներն ըստ ինքեան ոչ բարոյական են։ Իզուր տեղը և առանց խորը նշանակութեան չէ խօսում մեր կրօնը նախնական մեղքի մասին, և յատկապէս բարոյականութիւնն է, որ իր զօրեղ իմպուլսով տեղափոխում է մարդուն իր սկզբնական բնութիւնից հոգիների աշխարհը, ասում է Հերբարտը։ *)

Շտայգերի ընտանիքում 3 տարւայ ընթացքում ձեռք բերած մանկավարժական փորձառութիւնը մեծ ազդեցութիւն ունեցաւ Հերբարտի յետագայ հայեացքների ու համոզմունքների վրայ և դարձաւ նրա ապագայ յղացումների գլխաւոր զրդիչներից մէկը։ Հերբարտի մանկավարժական գրքերում բազմիցս կրկնւում են ջերմ յիշողութիւններ այդ շրջանի մասին, երբ նա ամբողջապէս նուիրւած էր ընտանեկան ուսուցչական գործին, որպիսի զբաղմունքն անգնահատելի դպրոց է համարում նա ուսուցչի համար։

Հերբարտի մանկավարժական հայեացքների վերամշակման համար յատուկ օգտակար նշանակութիւն է ունենում նրա տեսակցութիւնը Պեստալոցցու հետ, որին այցելում է Բուրգդորֆում 1799 թ-ին։ Այն ամենը, ինչ որ տեսնում է Հերբարտ Պեստալոցցու դպրոցում՝ երեխաների աշխուժութիւնը, ուշադրութիւնը, դէպի զբաղմունքն ունեցած հետաքրքրութիւնը, խմբական ընթերցման կանոնաւորութիւնը, ճիշտ և գեղեցիկ արտասանութիւնն ու գծագրութիւնը, հարց ու պատասխանի չափած ձևած

*) Алексѣевъ—Гербартъ, Штр. и ихъ пед. сис

լինելը, կարգապահութիւնը և այլն, խորը և անջնջելի հետքեր են թողնում Հերբարտի հոգու մէջ։ Եւ այսպիսով մեծ մանկավարժի դպրոցական գործի այս մանրազնին դիտողութիւնը Հերբարտի համար շատ հարցեր է պարզում, որոնք կարևոր նշանակութիւն ունեն կրթական գործն ուղիղ հոգեբանական հիմքերի վրայ դնելու համար։

1799 թուականի վերջերում Հերբարտը թողնում է Շտայգերի ընտանիքը և դոկտորութեան քննութիւն տալու համար տեղափոխւում է Բրեմեն, ուր նա 3 տարի ապրում է իր բարեկամ քաղաքագլուխ (Bürgermeister) Շմիդտի մօտ։ Այստեղ Հերբարտ հասարակութեանը ծանօթացնում է Պեստալոցցու գաղափարներին, տպագրելով մի յօդուած նրա «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt?» աշխատութեան մասին և մասնաւոր շրջաններում մանկավարժական զանազան խնդիրների նկատմամբ իր ունեցած հայեացքները։ Գեօտտինգենում 1802 թւին ստանալով պրիվատդոցենտի աստիճան, Հերբարտը նոյն քաղաքի համալսարանում էլ սկսում է կարդալ մանկավարժութեան մասին մի շարք դասախօսութիւններ, որոնք բազմաթիւ ունկնդիրներ են գրաւում։

1805 թւին Հերբարտը Հայդելբերգի համալսարանում առաջարկւած ամբիոնից հրաժարւելով, Գեօտտինգենում ստանում է պրոֆեսորութիւն, որից անմիջապէս յետոյ հրատարակում է «Pestalozzis Jdee ABC der Anschauung», և «Über die ästhetische Darstllung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung» երկերը։

Ուղիղ երկու տարի յետոյ լոյս է տեսնում նրա մանկավարժական ա-ին սիստեմատիկ աշխատութիւնը՝ «Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet», որի մէջ նա բաւական պարզ և որոշ ձևով տալիս է իր մանկավարժական սիստեմը։ Բայց այս աշխատութիւնը, որի վրայ է հիմնւում գլխաւորապէս Հերբարտի փառքը, որպէս ռեֆորմատոր մանկավարժի, սկզբում մեծ ուշադրութեան չարժանացաւ շնորհիւ իր չափազանց թէօրետիկական և դժւար հասկանալի լինելուն։ Բացի այդ՝ այս գրքի աւելի շուտ, քան «Allgemeine praktische Philosophie»-ի (1808) և «Psichologie als Wissenschaft, neu gegrundet auf Erfahrung, Methaphysik und Mathematik, 2 Theile»-ի (1820 թ) լոյս տեսնելը, որոնց եզրակացութիւնների վրայ էր գլխաւորապէս հիմնում նա, մի քանի թիւրիմացութիւնների առիթ է դառնում։

1806 թւին հրատարակում է «Hauptpunkte der Metaphysik» և 1808-ին «Allgemeine praktische Philosophie» աշխատութիւնները, որոնցից վերջինի մէջ Հերբարտ բարոյագիտութեանը իր խակական հիմնաւորումն է տալիս, միացնելով նրան էստետիկային և բաժանելով բնազանցութիւնից ու հոգեբանութիւնից։

1809 թւին Հերբարտին Քեօնիգսբերգում առաջարկում են փիլիսոփայական ամբիոն, որտեղ նա թէև ի պաշտօնէ պիտի դասախօսէր փիլիսոփայութիւնից, բայց դարձեալ չի ընդհատում մանկավարժութեան մասին իր դասախօսութիւնների ընթերցումը և 24 տարի շարունակ զարմանալի եռանդով շարունակում է իր փիլիսոփայական-մանկավարժական գործունէութիւնը։

1834 թւին Հերբարտը երկրորդ անգամ հրաւիրւում է Գեօտտինգենի համալսարանը, որտեղ նա գլխաւորապէս զբաղւում է հոգեբանական հետազօտութիւններով և այդ մասին մի շարք աշխատութիւններ լոյս ընծայում, որոնցից կարևորագոյնն է 1837 թւին հրատարակած «Umriss padagogischer Vorlesungen» աշխատութիւնը, որի մէջ նա վերջնականօրէն սիստեմի վերածած ձևով տալիս է իր մանկավարժութիւնը։

Այնուհետև 1841 թւի օգոստոսի 14-ին վախճանւում է Հերբարտ 66 տարեկան հասակում։

Հերբարտը նոր ժամանակի ինքնուրոյն մտածողների մէջ միակն էր, որը մանկավարժութիւնը չշօշափեց լոկ պատահական ձևով, այլ նա իր տեսական և գործնական ուսմունքի ամբողջ թափով ազդեց մանկավարժութեան վրայ։ Նրա տեսակէտով մանկավարժութիւնը փիլիսոփայութեան էական բաղկացուցիչ մասն է կազմում և գիտութեան այն ճիւղերից մէկն է, որի վրայ խորապէս ազդում են հոգեբանութիւնն ու բարոյագիտութիւնը։ Հերբարտն այնպէս չվերաբերւեց մանկավարժութեանը, ինչպէս որ իւրաքանչիւր մտածող անհատ կուզենար իր փիլիսոփայական աշխարհահայեացքով ազդել կուլտուրայի և բարոյականութեան ընթացքի վրայ. և նրա բարոյական ու հոգեկան տրամադրութիւններն են, որ մղեցին նրան դէպի մանկավարժական խնդիրների սիստեմատիկ ու խորաթափանց մշակումը։

Մ ա ս ն Բ.

ՀԵՐԲԱՐՏԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՍԻՍՏԵՄԸ

Գլ. I

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԵԱՆ ՈՐՈՇՈՒՄԸ

Ըստ Հերբարտի երկու տեսակէտից կարելի է նայել մանկավարժութեան վրայ, նախ՝ որպէս դաստիարակութեան գիտութեան և ապա՝ որպէս դաստիարակութեան արուեստի։ Գիտութիւն և արուեստ գաղափարներն ունեն բոլորովին տարբեր բովանդակութիւններ։ Առաջինի բովանդակութիւնը կազմում է որոշ դասաւորման ենթարկուած մտքերի ամբողջութիւն, որոնք բղխում են միմեանցից այնպէս, ինչպէս հետևողութիւնը հիմքից, իսկ երկրորդի բովանդակութիւնը կազմում է որոշ կարողութիւնների համագումարը, որոնք պէտք է միանան, որպէսզի առաջ բերի որպէս նպատակ դրուած հետևանքը։

Այս տեսակէտից գիտութիւն դառնում է թէօրիան, այն՝ ինչ որ այլևս առանձին առանձին դէպքերի, եզական երևոյթների հետ գործ չունի, այլ աւելի ընդհանուր և հանրատարած խնդիրներ է շօշափում, իսկ արուեստ՝ պրակտիկան, որի միակ զբաղման առարկան, ընդհակառակը, եզական երևոյթներ են։ Այստեղից է բղխում ահա այն տարածուած և բազմիցս կրկնուած միտքը, որին կողմնակից է և Հերբարտը,—թէ պրակտիկան առանձնապէս ոչինչ չի տալիս, բացի չափազանց սահմանափակ և ոչինչ չպարզաբանող եզական փորձերից, և որ միայն թէօրիան կարող է ուսուցանել, թէ ինչպէս պէտք է փորձի և դիտողութեան միջոցով ճշմարիտ, լիակատար գաղափար կազմենք բնութեան մասին։

Բովանդակութեամբ տարբեր գիտութիւնն ու արուեստը տարբեր էլ պահանջներ են առաջադրում մարդուն։ Առաջինը պահանջում է իւր սկզբունքները դուրս բերել իրենց հիմքերից, ուրեմն փիլիսոփայական մտածողութիւն, իսկ երկրորդը՝ մշտական գործունէութիւն, որը սակայն չպէտք է հակասէ գիտութեան եզրակացութիւններին։

Այն՝ ինչ որ այստեղ ասուեց թէօրիայի և պրակտիկայի մասին ընդհանրապէս, կարելի է այդ բոլորը նոյնութեամբ տեղափոխել մանկավարժութեան մէջ, որտեղ սոսկ պրակտիկան անկարող է որևէ հաստատուն բան տալ դաստիարակի ձեռքը, որը կարողանայ այն իբրև զէնք բանեցնել իր գործունէութեան ժամանակ։ Այստեղ դաստիարակի զուտ պրակտիկ գործունէութիւնը իրենից միանգամայն անկախ թէ լաւ և թէ վատ հետևանքների է յանգում, որպիսի հետևանքները հնարաւորութիւն չեն տալիս նրան իմանալու, թէ ինչ կլինէր, եթէ գործելու լինէր ընդհակառակը։ Այսպիսով դաստիարակը կարիք է զգում մի apriori սկզբունքի, որի շնորհիւ է միայն նա կարողանում փորձերի սոսկ թւաբանական գումարը մի կապակցեալ սիստեմատիկ ամբողջութեան վերածել։ Ուստի նոքա, որոնք առանց փիլիսոփայութեան են մօտենում դաստիարակչական գործին, հեշտութեամբ կարող են խաբուել, կարծելով թէ արդէն մեծ ռեֆօրմներ են առաջ բերում մանկավարժութեան մէջ, մինչդեռ այդպիսի դէպքերում ընդհանրապէս շատ չնչին է լինում նոցա արածը։ Մի խօսքով ըստ Հերբարտի սոսկ պրակտիկան դաստիարակչական գործին ոչինչ չի տայ։

Այժմ տեսնենք, թէ ինչ աստիճանի միայն հետևանքների կարող է հասնել դաստիարակը, եթէ նա պրակտիկային միացնում է նաև թէօրիան։

Ամեն մի լաւ թէօրետիկ, որը գործադրում է իւր թէօրիան և պատահած դէպքերին չի վերաբերւում այնպիսի մտնրակրկիտ դանդաղկոտութեամբ, ինչպէս որ կանէր մի սոսկ պրակտիկ անձնաւորութիւն, յակամայից ստիպուած է լինում թէօրիայի ու պրակտիկայի միջև մի երրորդ անդամի՝ տակտի գոյութիւնն ևս ընդունել։ Այս տեսակէտից «մանկավարժական տակտ» *) կոչուածը կայանում է նրանում, թէ երբ է հարկաւոր թողնել մանկանը, որ նա ինքն առաջ գնայ իր դանդաղ քայլերով, և երբ, ընդհակառակն, պէտք է շտապեցնել նրա առաջ գնալու գործողութիւնը։ Եւ այստեղ արդէն մանկավարժական տակտը մեզ ասում է, թէ առաջին ձևի գործունէութիւնը յարմար է այն ժամանակ, երբ երեխայի ընդունակութիւնները յաջողութեամբ զարգանում են և գիտենք, որ աւելի բարձր պահանջները նրան միայն ճնշել կարող են և ոչ թէ կարողութիւններից մէկի զարգացմանը նպաս-

---

*) Հայ մանկավարժներից պ. Ս. Մանդինեան Հերբարտի «մանկավարժական տակտ» տերմինը կոչում է „մանկավարժական շնորհք“։

տել։ Իսկ երկրորդ ձևի գործողությունը պէտք է գերադասել այն ժամանակ, երբ արդէն երեխայի մէջ արագ կերպով առաջ են գալիս նոր նոր հակումներ և նա դառնում է աւելի ու աւելի հարցասէր։

Ինչպէս տեսանք տակտի խնդիրն առաջ է գալիս այն ժամանակ, երբ թէօրետիկը գործադրութեան մէջ է դնում իր թէօրիան, այլ կերպ ասած՝ պրակտիկայի ժամանակ, երբ մեզ վրայ ազդում են փորձի այն տեսակները, որոնց մենք ուսումնասիրում ենք։ Այդ ազդեցութիւնը լինում է այս կամ այն կերպ, նայած թէ մենք ինչպէս ենք տրամադրուած լինում. իսկ մեր տրամադրութեան վրայ կարող ենք և պէտք է ազդենք մտածողութեամբ։ Նայած թէ ինչ հետաքրքրութիւններ և բարոյական ինչ տարբեր ենք մտածողութեան նիւթ դարձնում, ըստ այնմ էլ վերջինս այս կամ այն ձևով է ղեկավարում ինչպէս մեր տրամադրութիւնը, որի մէջ պէտք է լինենք առաջ քան դաստիարակչական գործին ձեռնարկելը, այնպէս և դաստիարակչական գործը կատարելու ժամանակ մեր ստացած զգացմունքները և վերջապէս այն տակտը, որից կախուած է մեր մանկավարժական ջանքերի արագացումը կամ դանդաղացումը։ Հետևապէս դաստիարակը պէտք է աշխատի նախապատրաստել իր անձնաւորութիւնը՝ իր հոգին, խելքը, սիրտը առաջ քան պրակտիկային դիմելը և այդպիսով միայն նա ընդունակ կդառնայ ճիշտ կերպով ըմբռնելու ու հասկանալու պրակտիկայի այն առանձնակի դէպքերը, որոնց նա հանդիպելու է ապագայում։ Եւ եթէ նա նախքան գործունէութեան դիմելը իր համար կազմած ծրագիր չունի, եթէ նա չգիտէ կարևորը ոչ կարևորից զատել՝ յետագայում պրակտիկայի ժամանակ նա կդառնայ հանգամանքների խաղալիք և աչքից բաց կթողնի այն, ինչ որ անհրաժեշտ է ու իր ոյժերը կը կենդրոնացնի այն բանի վրայ, ինչ որ անարժէք է։ Բայց եթէ դաստիարակը նախօրօք զինուած լինի հաստատուն սկզբունքներով, այդ դէպքում նրա փորձերը իր համար լիակատար պարզ ու հասկանալի կլինին և ամեն րոպէ կը սովորեցնեն նրան իր անելիքը։

Այսպիսով ուրեմն Հերբարտը պահանջում է, որ դաստիարակը իր գործունէութիւնից առաջ պատրաստի ունենայ դաստիարակութեան գիտութիւնը՝ թէօրիան և նախապատրաստի իր ներքին աշխարհը համապատասխան այդ թէօրիայի, այնուհետև արդէն, երբ նա կազմած կունենայ իր ծրագիրը՝ կարող է դիմել դաստիարակութեան արուեստին՝ պրակտիկային *)։

*) Ճիշտ այս ձևով վարուեց ինքը Զուիցերիայում Շտայգերի ընտանիքում։

Սակայն սրանով Հերբարտը երբէք չի ուզում ասել, թէ փորձը մեզ համար ամենևին դին չունի։ Ընդհակառակն, հէնց որպէսզի մենք կարողանանք փորձը գնահատել և բազմաթիւ փորձերից կարևորն ու անկարևորը զանազանել՝ պէտք է նախօրօք գիտութեան եզրակացութիւններով զինուած լինենք. հակառակ դէպքում փորձը մեզ ոչինչ չի սովորեցնի։

Այսպիսով ուրեմն ըստ Հերբարտի իւրաքանչիւր իսկական մանկավարժ իր կեանքի ընթացքում մանկավարժութեան երկու շրջանների հետ պիտի գործ ունենայ.—նախ նա իր համար պատրաստի պէտք է ունենայ մանկավարժութիւնը որպէս գիտութիւն դաստիարակութեան, իսկ յետոյ դրա վրայ հիմնուած պէտք է մօտենայ երկրորդ շրջանին՝ մանկավարժութեանը որպէս դաստիարակութեան արուեստի։

Յիշեալ երկու շրջանները, որոնք ընդհանրապէս որոշում են, թէ ինչ բնաւորութիւն ունի մանկավարժութիւնը իբրև գիտութիւն, նրան տալիս են այնպիսի յատկութիւն, որի շնորհիւ նա աւելի է պահանջում մտքի կենդրոնացումն, քան գիտութեան որևէ այլ ճիւղ։ Մանկավարժութեան մէջ մտածողութեան նիւթ պէտք է դառնայ ամեն ձևի իմացութիւն, թէ շրջապատի, այսինքն այն մթնոլորտի մասին, որտեղ մանկավարժի գործունէութիւնն է տեղի ունենում և թէ յատկապէս այն օբիեկտի, սանի մասին, որի վրայ մանկավարժի ջանքերն են ուղղուում և որից նա պէտք է պատրաստէ այն ապագայ կերտուածը, որը լիովին համապատասխանելու է մանկավարժութեան կողմից գծուած ընդհանուր նպատակին։ Մանկավարժութիւնն ըստ Հերբարտի պահանջում է մի դժուարին և ծանր աշխատանք և որպէս այդպիսին նա մի կողմից ունի իր նպատակը, միւս կողմից այդ նպատակին հասնելու միջոցները։ Սոցանից առաջինը դաստիարակին բարձրացնում, տանում է դէպի իդէալի սահմանները, իսկ երկրորդը ցածրացնում և հասցնում է առօրեայ, նոյնիսկ չնչին իրականութեան։

Գլ. II

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹԵԱՆ ԵՒ ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹԵԱՆ ՅԱՐԱԲԵՐՈՒԹԻՒՆԸ

Մանկավարժութեան հիմնական սկզբունքն է երեխաներին յատուկ դաստիարակելու ընդունակութիւնը *)։ Յենուելով երե-

*) Այս մտքի սաղմերը կարելի է գտնել դեռ ա-ին դարի Հռոմայեցի մանկավարժ-ճարտասան Կվինտիլիանի մօտ, ըստ որի դաստիարակելու ընդունակութիւնը մարդու մէջ բնածին է այնպէս, ինչպէս վազելը՝ ձիու, վայրագութիւնը՝ գիշատիչ գազանի մէջ։

խաների այս ընդունակութեան վրայ, մանկավարժութիւնը կարող է կառուցանել իր ապագայ շէնքը՝ երեխաների կամքի կրթութիւնը բարոյական նպատակների համար։ Որպէս դիտութիւն մանկավարժութիւնը կախուած է գործնական փիլիսոփայութիւնից և հոգեբանութիւնից, որոնցից առաջինը ցոյց է տալիս նրա նպատակը, իսկ երկրորդը՝ այդ նպատակին հասնելու ճանապարհը, միջոցները և արգելքների հանգամանքները։

Սրանով արդէն Հերբարտը մատնանիշ է անում մանկավարժութեան փորձից կախուած լինելը, որովհետև մի կողմից գործնական փիլիսոփայութիւնը իր մէջ պարունակում է նաև փորձի տուեալներ, միւս կողմից հոգեբանութիւնը սկիզբն է առնում ոչ միայն ընդհանրութիւնից, այլ և վերջինիս միջոցով ուղիղ ճանաչուած փորձից։ Բայց մարդկանց բացառապէս փորձական (էմպիրիկ) իմացութիւնը այնքան աւելի պակաս նշանակութիւն ունի մանկավարժութեան համար, որքան աւելի փոփոխական են տեսալ ժամանակաշրջանի (էպոխա) բարքերը, սովորութիւններն ու հայեացքները։ Հետևապէս յիշեալ տեսալների դիտողութիւնից հանած վերացումները (աբստրակցիա) փոքր առ փոքր դուրս են գալիս այն շրջանից, որի համար նոքա նշանակութիւն ունէին։

Այն փիլիսոփայական սիստեմները, որոնք ընդունում են ճակատագրականութիւն (ֆատալիզմ) կամ գերփորձնական (տրանսցենդենտալ) ազատութիւն, ինքն ըստ ինքեան այս տեսակէտից ոչ մի առնչութիւն և կապ չեն կարող ունենալ մանկավարժութեան հետ։ Որովհետև նոքա, եթէ հետևողական լինեն, չեն կարող ընդունել վերև յիշած դաստիարակելու ընդունակութիւնը, որը ծառայելով որպէս հիմք մանկավարժութեան, թոյլ է տալիս վերջինիս ասելու՝ «Ես կարող եմ երեխային անորոշութիւնից հանել և որոշ հաստատուն վիճակի մէջ դնել»։

Սակայն Հերբարտը թոյլ չի տալիս, որ մանկավարժութիւնը իր անելիքների մէջ չափազանց շատ առաջ գնայ։ Վերջինս երեխային չպէտք է վերագրէ անսահման դաստիարակելու ընդունակութիւն. թէև այս սխալը չի կարող տեղի ունենալ, քանի որ այդ սխալի նախազգուշացման խնդիրը վերապահուած է մանկավարժութիւնից անբաժան հոգեբանութեանը։ Երեխայի ինչ աստիճանի դաստիարակելու չափը որոշւում է նրա անհատականութեամբ, որի ինչ լինելն անշուշտ հոգեբանութիւնը պէտք է ցոյց տայ *)։

*) Այն դերը, որ Հերբարտը մանկավարժութեան մէջ վերագրում է հոգեբանութեանը, չպէտք է մեզ ենթադրել տայ, որ նա

Չպէտք է դաստիարակութեան ոյժը ոչ չափազանցնել և ոչ եղածից պակսեցնել, իսկ դրա համար դաստիարակը, շարունակ աչքի առաջ ունենալով գործնական փիլիսոփայութեան և հոգեբանութեան հրահանգները, պէտք է փորձէ առաջ գնալ և որոշել իր անելիքի չափը։ Հերբարտը մանկավարժութեանը տալիս է նաև փիլիսոփայական հիմնաւորումն։

Որչափ ճիշտ է այն, թէ փիլիսոփայութիւնը պէտք է խօսէ մարդու կոչման ու ընութեան մասին, նոյնչափ և անվիճելի է, որ մանկավարժութիւնը ձգտում է լինել և պէտք է լինի փիլիսոփայական դիտութիւն։ Մանկավարժութիւնը պէտք է լինի փիլիսոփայական դիտութիւն, որովհետև ով չի ճանաչում մարդու ընութիւնը, նա այդ ընութեան զարգացման կամ այլանդակման նկատմամբ լիակատար անգիտութեան մէջ է մնում։

Այս տեսակէտից մանկավարժութիւնը պէտք է վերամշակի փիլիսոփայական ոգով և փիլիսոփայութեան սահմաններում. նա ամենից առաջ գործ է ունենալու գործնական փիլիսոփայութեան հետ։ Այստեղ Հերբարտը ամենից առաջ ապացուցում է այն հայեացքների սխալ լինելը, որոնք դաստիարակութեան ծայրագոյն նպատակը դնում են անհատից դուրս և դաստիարակչական գործը սկսում ու վերջացնում էապէս ոչ թէ անհատի մէջ, այլ նրանից դուրս, և ընդունում, որ սանը որոշ իդէալական օբյեկտների (երջանկութեան, օգտի, ընտանիքի, պետութեան, մարդկութեան, Աստծու) հետ յարաբերութեան մէջ է ու այնպէս որոշում դաստիարակութեան նպատակը, ելակէտ ընդունելով այդ օբյեկտները։

Հերբարտը տրամագծօրէն հակառակ ընթացք բռնելով, պնդում է, որ դաստիարակութեան նպատակի համար իսկական և ճշմարիտ ելակէտ պէտք է լինի, և միշտ էլ կլինի ինքը անհատը. ոչ մի օբյեկտի չպէտք է վերագրել այնպիսի իմաստ, որ իբր թէ նրանով է չափւում անհատի գործերի նշանակութիւնը, ընդհակառակը, օբյեկտն ինքը նշանակութիւն և նպատակ պիտի ստանայ անհատից և համապատասխանի վերջինիս նպատակին։ Այդ նպատակը մանկավարժութեանը տալիս է գործնական փիլիսոփայութիւնը, որը իր հինգ բարոյական գաղափարներով դաստիարակին զանազան ցուցումներ է անում այդ միակ նպատակին— առաքինութեանը (Tugend)—հասնելու համար։ Առաքինութիւնը

ուրեմն մասնագիտօրէն չէ զբաղւել հոգեբանութեամբ, այլ այն չափով, ինչ չափով, որ վերջինս կարևոր է մանկավարժութեան համար։ Այս առթիւ նա ինքն ասում է. «Երբէք չի կարող մէկը մի բան լիովին և ճիշտ ճանաչել, եթէ սկսում է գնել այն որպէս միջոց մի այլ բանի». Flügel—Herbarts Leben und Lehren.

անհատի մէջ միայն ոչ՝ վիճակի հասած ներքին ազատութեան գաղափարն է (Die Jdee der inneren Freiheit)։ Այստեղից բղխում են դաստիարակի գործունէութեան երկու ձևերը։ Որովհետև ներքին ազատութիւնը երկու կողմերի բանականութեան (Verstand) *) և կամքի միջև եղած յարաբերութիւնն է, ուրեմն դաստիարակչի գործունէութիւնը պէտք է լինի այդ կողմերից իւրաքանչիւրը հասցնել ոչ՝ վիճակի, որպէսզի նոցա յարաբերութիւնը տևական լինի։ Գործնական փիլիսոփայութեան իդէաներից կատարելութեան գաղափարը (Die Jdee der Vollkommenheit) յիշեցնում է այն մասին, թէ պէտք է հոգալ հոգու և մարմնի առողջութեան համար, գնահատել թէ մէկը և թէ միւսը և ցանկութիւն ունենալ այդպիսով երկու կողմերն էլ կատարելագործելու։ Սրա հետևանքն առաջ է բերում մեզ համար հոգեկան բաւարարութիւն։ Բարեացակամութեան գաղափարը (Die Jdee des Wohlwollnes) նախ և առաջ դաստիարակին յիշեցնում է այն, որ նա պէտք է սանին ամեն դէպքում զսպէ, երբ վերջինս ցոյց կտայ չարակամ հակումներ։ Բայց անհրաժեշտ է նաև, որ սանը մտածի կուի մասին, որպէսզի դէպի ուրիշի իրաւունքն ունեցած յարգանքն աւելի զօրեղանայ։ Եւ այստեղ, որ արդէն դադարած են կռիւներն ու վէճերը, մենք այդ դադարի մէջ հոգեկան բաւարարութիւն ենք ստանում։ Արդարադատութեան գաղափարը (Die Jdee der Billigkeit) յատկապէս այն ժամանակ է ուշադրութեան առնում, երբ սանը իր գիտակցաբար գործած յանցանքի համար պատիժ է ստանում։ Եւ այս դէպքում սանը հոգեկան բաւարարութիւն է ստանում, որ ինքը շնորհիւ իր արարքի է ենթարկւում այդ դրութեան։

Վերոյիշեալ բարոյական գաղափարներից կատարելութեան գաղափարը յատուկ նշանակութիւն ունի դաստիարակութեան համար, բայց ոչ շնորհիւ այն բանի, որ նա իբր թէ գերազանցում է միւս գաղափարներին, այլ շնորհիւ այն հանգամանքի, որ նա դաստիարակի կողմից մշտապէս և անընդհատ կրկնւում է սանի նորակազմ ոյժերն ամրապնդելու, կառավարելու և զսպելու ժամանակ։ Բարեացակամութեան և իրաւունքի գաղափարները դպրոցում կիրառւում են ոչ միայն ուսուցման նիւթի մէջ, այլ և գործնականի մէջ, եթէ սանի և իր ընկերակիցների յարաբերութիւնը ուղիղ է որոշած։ Սակայն բարոյական կրթութիւնը, իւր իսկա-

*) Բանականութիւն բառի տակ ամենից առաջ պէտք է հասկանալ էստետիկական (որը դեռ բարոյական չէ) դատողութիւն կամքի մասին։—Հերբարտ։

կան իմաստով, կարող է սանին շեղել իսկական ընթացքից և աղաւաղել կրթութեան գործը, որովհետև սանը կատարելով իր բոլոր պարտականութիւնները, կարող է կարծել, թէ ինքն անում է այն ամենը, ինչ որ կարելի է։ Այս վտանգից ազատելու համար պէտք է բարոյական կրթութեանը միացնել և կրօնական կրթութիւն, որն ազատ է պահում սանին վերոյիշեալ ինքնախաբէութիւնից և նրա մէջ ներշնչում է աւելի համեստ կարծիք իր գործերի մասին։ Բայց կրօնական կրթութիւնն էլ պէտք է հիմնւի բարոյականի վրայ, որովհետև նա ըստ ինքեան կտանէ սանին դէպի անահաւատութիւն, չափազանց ինքնանուաստացումն, ինքնարհամարհումն։

Իր գիտական կրօնական հայեացքները Հերբարտը պարզ կերպով արտայայտում է իր նամակներից մէկում հետևեալ ձևով. «Իմ հոգեբանութիւնը թոյլ չի տալիս զուտ բանականութեամբ հաւատալ Աստուծոյ իսկական ճանաչողութեանը։ Հաւատի տեսական տարրը պէտք է տրւի դրսից, եթէ այդ հաւատը Աստուծոյ պարզ գաղափարի սահմաններից դուրս է։ Ես կարող եմ համաձայնել, որ հաւատի այդ տարրը դրած է քրիստոնէական յայտնագործութեան մէջ, սակայն դրանում ես ձայն չունեմ։ Բայց որ նա տրւում է բնութեան նպատակայարմարութեամբ, այդ ես պընդում եմ ամենաղրական կերպով։ Յամենայն դէպս այդ իսկական ռացիոնալիստիկ պնդումը, որպէս թէ բանականութիւնն է կրօնը ճանաչելու աղբիւրը, ինձ համար բոլորովին տարօրինակ է»։

Այսպիսով ուրեմն սանի կրօնական կրթութիւնը պէտք է հիմնւի բնութեան նպատակայարմարութեան ճանաչողութեան վրայ, որտեղից պէտք է նա դուրս բերէ հաւատ դէպի Արարչի ամենակարող և ամենագէտ լինելը, ինչպէս և արիութիւն ու ոյժ կեանքի կուի համար, սփոփանք՝ կրած վշտերի և անխուսափելի մահուան համար։

Որպէսզի գործնական փիլիսոփայութեան առաջադրած վերոյիշեալ բոլոր պահանջները գործնականօրէն իրականանան դաստիարակչական—կրթական գործի մէջ՝ անհրաժեշտ է ուշադրութեան առնել նախ մարդու հոգու ընդհանուր յատկութիւնները և երկրորդ՝ նրա անհատական առանձնայատկութիւնը։ Հետևապէս հոգեբանութիւնը, ինչպէս արդէն յիշեց, ծառայում է որպէս երկրորդ հիմունք մանկավարժութեան։

Հերբարտը իր հոգեբանական հետազօտութիւնների մէջ շատ ինքնուրոյն է եղել և ամեն առիթից օգտւել է մանկավարժութեան նոր օրէնքներ մշակելու, որով և հանդիսանում է հիմնադիր «հոգեբանական մանկավարժութեան»։ Նա ամենից առաջ դուրս է

գալիս մարդկային հոգու մասին եղած հին հայեացքի դէմ, ըստ որի հոգին կազմում է տարբեր հոգեկան կարողութիւնների մի կիսուածք (ագրեգատ)։ Նրա կարծիքով հոգին իր էութեամբ անփոփոխ, պարզ, յաւիտենական, ռէալ գոյութիւն է, որը չունի տարբեր կարողութիւններ, ինչպէս որ սովորաբար կարծւում է։ Հոգու միակ կարողութիւնը ինքնապահպանումն է։ Այն միջոցը, որով հոգին ինքն իրեն պահպանում է, պատկերացումներն են։ Այսպիսով ըստ Հերբարտի հոգին ոչ այլ ինչ է, բայց եթէ բոլոր պատկերացումների ռէալ, անփոփոխ կրողը, որոնք, ընդհակառակն, ենթակայ լինելով փոփոխութեան, ընդունում են այն բոլոր ձևերը, որոնցից մէկն է մեր ես-ը։ Պատկերացումները միայն այն ժամանակ են դառնում հոգեկան ոյժեր, երբ փոխադարձ կռուի մէջ են մտնում։ Այդ փոխադարձ կռուի ժամանակ համասեռ պատկերացումները ձուլւում են, միևնոյն առարկայից տարբեր զգայարաններով ստացած տարասեռ պատկերացումները կազմում են շաղկապումներ (complexionen), զօրեղ պատկերացումները ճնշում են թոյլերին և թոյլ չեն տալիս գիտակցութեան շէմքից վեր բարձրանալու, ու սոքա մնում են հոգու խաւար՝ անգիտակցական մասի մէջ, մինչև որ կարողանում են միանալ համասեռ պատկերացումների հետ և այսպիսով ընդհանուր ոյժերով անցնում են գիտակցութեան շէմքից ու գիտակցութեան մէջ լուսաւորւում։ Յետ մղած մտապատկերները, որոնք սպասում են գիտակցութեան շէմքում և ներգործում են մեր հոգու խաւար մասում, կոչւում են ձգտումներ։ Նայած թէ ինչ չափով է իրագործւում այս մտապատկերների առաջ շարժելու ձգտումը՝ նոքա արտայայտւում են որպէս ցանկութիւն։ Ցանկութիւնը միանալով յաջողութեան պատկերացման հետ՝ դառնում է կամք։ Հետևապէս այն՝ ինչ որ սովորական լեզուով կոչում ենք երևակայութիւն, յիշողութիւն, դատողութիւն, ցանկութիւն, բանականութիւն, կամք և այլն, այդ բոլորը ըստ Հերբարտի ոչ այլ ինչ են, բայց եթէ ըստ ինքեան անփոփոխ հոգու տարբեր արտայայտութիւններ որոշ ուղղութեամբ։ Այսպիսով հոգին հանդիսանում է որպէս մի հրապարակ (արենա), որի վրայ տեղի են ունենում այդ բոլոր երևոյթները՝ պատկերացումների փոխազդեցութիւններն ու զանազան կոմբինացիաները։ Պատկերացումների այս շարժողութիւնները, որոնք արտայայտիչ են հանդիսանում ամբողջ հոգեկան կեանքի, Հերբարտը բացատրում է զուտ մաթեմատիկական օրէնքներով, որով նրա հոգեբանութիւնը ստանում է «մաթեմատիկական հոգեբանութիւն» անունը։

Երկար տարիներ հոգեբանական փորձերով զբաղելուց յետոյ Հերբարտը գալիս է այն եզրակացութեան, որ ճիշտ հոգեբանական ճանաչողութեան շնորհիւ միայն մանկավարժութիւնը կարող է դառնալ որոշ աստիճանի կատարելագործւած և օգտակար գիտութիւն։ Ահա թէ ինչ է ասում նա այս առթիւ. «Ես իմ կողմից 20 տարեայ ընթացքում զիմել եմ ընդհանութեանը, մաթեմատիկային և բացի այդ ինքնագիտողութիւններին, հետազօտութիւններին ու փորձերին, որպէսզի գտնեմ գոնէ ստոյգ հոգեբանական ըմբռնման հիմքը։ Այս դժւարին հետազօտութիւնների դրդիչ պատճառը եղել է և է գլխաւորապէս իմ այն համոզմունքը, թէ մեր մանկավարժական ծանօթութիւնների մէջ չափազանց շատ թերութիւնների մեծ մասը կախւած է հոգեբանութեան թերի լինելուց, և որ մենք պէտք է իրացնենք այդ գիտութիւնը... և միայն այն ժամանակ հնարաւորութիւն կունենանք որոշ չափով ստոյգ կերպով որոշելու, թէ ինչ ճիշտ և ինչ սխալ բան է արւում ամեն մի դասի մէջ»։ Այսպիսով, ինչպէս տեսնում ենք, Հերբարտը մանկավարժութեան մէջ շատ մեծ դեր է վերագրում հոգեբանութեանը, որի շնորհիւ միայն մանկավարժական միջոցները դառնում են պարզ և կապակցւած, իսկ դաստիարակութեան գործը՝ ամբողջական և նպատակայարմար։

Գլ III

ԿԱՌԱՎԱՐՈՒԹԻՒՆ *)

Գործունէութեան այն ձևերը, որոնցով դաստիարակը հասնում է մանկավարժութեան նպատակին, երեք են՝ *կառավարութիւն, ուսուցումն* և *դաստիարակութիւն*։

Խօսենք նախ կառավարութեան (Regierung) մասին։

Ըստ Հերբարտի երեխան ծնւում է զուրկ կամքի կարողութիւնից, որ ժամանակի ընթացքում միայն հետզհետէ կամակերպւում է նրա մէջ և դառնում հոգեկան մի ուրոյն ձևի ունակութիւն։ Բայց նախքան այս իսկական կամքի առաջ գալը, երեխայի մէջ առաջանում է մի տեսակ անզուսպ եռանդ (wilder Ungestum), որը, որպէս ազրիւր ամեն ձևի անկարգութեան, դրդում է երեխային ոչնչացնելու շրջապատում հաստատւած կարգերը։ Ահա այստեղ է, որ օգնութեան է հասնում *կառավարութիւնը* և իր ամբողջ ոյժով արգելք է հանդիսանում յիշեալ անզուսպ եռանդի արտայայտելուն, մինչև որ ապագայում նատեղի տայ իսկական կամքին։ Իսկական կամքի հանդէս գալով, արդէն միանգամայն աւելորդ է դառնում դաստիարակի կառավարելը,

*) Մանկավարժներից ոմանք «կառավարութեան» փոխարէն ոգրած են ածում «խնամք» տերմինը։

քանի որ այս շրջանում սանը ինքը պիտի աշխատի իրեն կառավարել։ Իսկ եթէ դաստիարակն այս շրջանումն էլ շարունակի իր վրայ վերցնել սանի կառավարելու գործը, նա արդէն իր այդ վարմունքով կպատրաստի այնպիսի անհատ, որը միանգամայն դուրկ կլինի երբեկիցէ իրեն կառավարելու ընդունակութիւնից։

Կառավարութիւնն է, որ ծառայում է որպէս նախազգուշացուցիչ միջոց, վերջ դնելու հասարակութեան համար բարոյական չարիք հանդիսացող այն ընդհարմանն ու կռիւներին, որոնք տեղի են ունենում հասարակութեան և այնպիսի անհատների միջև, որոնք իրենց կամքի արտայայտութիւններով հակած են միանգամայն հակառակ դիրք բռնելու հասարակութեան վերաբերմամբ։ Ահա այստեղից է բղխում այն հիմնական միտքը, թէ դաստիարակն իր գործունէութիւնն այնպիսի հիմքերի և սկզբունքների վրայ պէտք է դնէ, որ սանը իր բոլոր կողմերով ապագայում ոչ թէ հասարակութեան նկատմամբ հակադրութիւն, այլ կատարեալ ներդաշնակութիւն կազմէ։

Ինչպէս տեսնում ենք, Հերբարտն իր մանկավարժական սիստեմի մէջ կարևոր տեղ է յատկացնում կառավարելու խնդիրին, որի առթիւ նա ասում է. «Հեշտութեամբ կարելի է ասել, որ մի մանկավարժ դաստիարակութեան գործից ոչինչ չի հասկանում, եթէ նա իր աշխատութեանց մէջ լռում է այս մասին»*)։

Ուրեմն կառավարութեան խնդիրը, որպէս մի անհրաժեշտութիւն, ունենալով իր նպատակը, պէտք է ունենայ նաև այդ նպատակին հասնելու միջոցները։ Այդպիսի միջոցներից է Հերբարտի համար *սպառնալիքը*, որով երեխաները յետ են կենում իրենց վատ արարքներից ու ցանկութիւններից։ Կառավարութեան համար ուրիշների կողմից կատարեալ միջոց ընդունուած *հսկողութեան* նկատմամբ՝ Հերբարտը փոքր ինչ ուրիշ դիրք է բռնում, ասելով. «Ես դժուարանում եմ հսկողութեան մասին իմ կարծիքս բացարձակ կերպով ասել»։ Այս առթիւ նա միայն այսքանն է ասում, որ մանկութեան առաջին տարիներում բացարձակ օգտակար հանդիսացող հսկողութիւնը, եթէ երկար տևէ և խիստ լինի, կդառնայ մի ծանր հանգամանք ինչպէս հսկողի, նոյնպէս և հսկուողի համար, վերջինիս դարձնելով թոյլ բնաւորութեան տէր անհատ։

Կառավարելու համար իրրև միջոց Հերբարտը առաջարկում է նաև *հեղինակութիւնը*, որով սահման է դնում երեխայի ամեն

*) Herbart—Allg. Päd.

ձևի արտայայտելուն, ուրեմն և արգելք հանդիսանում նրա մէջ սկսող կամքի վատ ուղղութիւն ստանալուն։ Հեղինակութիւնն ամենից աւելի կարևոր է աշխոյժ, վաղվռուն բնաւորութիւն ունեցող երեխաների համար, որովհետև սոքա աշխատում են թէ լաւը և թէ վատը միաժամանակ փորձել, իսկ որովհետև հեղինակութեան ազդեցութեամբ վատը միշտ յետ է մղւում, ապա և երեխաները շարունակ հրապուրւում են լաւով։ Հեղինակութիւն, ըստ Հերբարտի, ընականօրէն աւելի շուտ հայրը կարող է ունենալ, քան մէկ ուրիշը, որովհետև ընտանիքում նա միակն է, որին բոլորը ենթարկւում են, որն ուղղութիւն է տալիս տան կենցաղին, որի խօսքը բաւական է միւսներին տխրեցնելու կամ ուրախացնելու համար։ Վերջին միջոցը, որ առաջարկում է Հերբարտը կառավարութեան համար, դա սէրն է, որի վրայ է հիմնւում սանի և դաստիարակի միջև եղած ներքին կապը։ Սէր չի կարող ձեռք բերել ինչպէս այն դաստիարակը, որը սանից շատ հեռու կանգնած հրամաններ է արձակում, նոյնպէս և այն դաստիարակը, որն ամեն դէպքում միջամտում է սանի զգացումներին և իր մօտիկութիւնը կոպտութեան աստիճանի հասցնում։ Ընդհակառակն, այն դաստիարակը, որն աշխատում է շատ զգուշութեամբ միջամուխ լինել սանի զգացումներին և կամ իր անձնաւորութիւնը մի որևէ ձևով նրա համար մատչելի դարձնել՝ կարող է սէր հաստատել իր և նրա միջև։ Այս տեսակէտից երեխան շատ բնականօրէն պէտք է սէրը մօր մէջ գտնի, որովհետև նա է, որ ամենից առաջ է հասկանում երեխայի կարիքներն ու պահանջները, նա է նախապատրաստում և առաջ բերում երեխայի ու իր միջև հաղորդակցութեան համար կապ հանդիսացող լեզուն և զանազան շարժումները, վերջապէս նրա կանացի քնքոյշ բնաւորութիւնն է, որ կարողանում է երեխայի զգացմունքներին ներդաշնակութիւն կազմող ձևով արտայայտել։

Բացի վերոյիշեալ գլխաւոր միջոցներից, Հերբարտ յիշում է նաև մի քանի այլ միջոցներ, ինչպէս օրինակ *նկատողութիւնը*, *ուտելուց զրկելը*, *փակուած պահելը* և նոյն իսկ *ծեծը*, որի օգտակարութեան նկատմամբ նա ամենևին չի կասկածում, միայն թէ ծեծը, որ սովորաբար լինում է այն ժամանակ, երբ նկատողութիւնն այլ ևս չի օգնում, ըստ Հերբարտի, շատ սակաւ պէտք է տեղի ունենայ և աւելի շուտ նա պիտի հեռից որպէս վախ ազդէ, քան թէ գործադրւի։

Դաստիարակը պէտք է աշխատի գործադրել կառավարելու բոլոր միջոցները, որոնց գործադրելու ժամանակ պիտի ուշադրութեան առնել սանի անհատականութիւնը, որպէս զի վերջ ի վերջոյ յանգեն

հեղինակութեան և սիրոյ, որոնք ըստ Հերբարտի ամենից աւելի են ապահովում կառավարութեան գործի յաջողութիւնը։

Դաստիարակը պէտք է աշխատի կառավարութիւնն այնպիսի ձևով տանել, որ երեխաների ֆիզիքականը ոչ մի կերպ չտուժի։ Երեխաների ֆիզիքականը կարող է տուժել նախ այն դէպքում, երբ դաստիարակն առանց չափելու երեխաների բնական կարողութիւնները, միանգամից հարկադրում է անել նրանց այն, ինչ որ նրանց ուժից վեր է, և երկրորդ այն ժամանակ, երբ երեխաներին թոյլ չտայ գործադրելու նրանց մէջ հաւաքած էներգիան, որի կուտակուած ճնալը կդրդէ նրանց զանազան չարութիւններ անելու։ Այս երկրորդ դէպքում դաստիարակն ինքը պիտի առաջ անցնի և սանի ուժերը լաւ չափելուց յետոյ աշխատի, որ նա իր պարապ ժամերը այնպիսի խաղերով, զբօսանքներով ու զարճալիքներով անցկացնի, որոնք հիմնովին օգտակար լինին և երեխային վարժեցնեն արդէն իրենից հնարելու նմանօրինակ զբաղմունքներ։ Այսպիսով, ինչպէս տեսնում ենք, կառավարութեան հիմնական ընկղմունքը կայանում է երեխաներին զբաղեցնելու մէջ՝ դեռ առանց նախապէս ինկատի առնելու նոցա հոգեկան զարգացման համար որևէ օգտակար ակնկալութիւն։ Այլ կերպ ասած՝ կառավարութիւնը վերաբերում է սանի ներկային և ոչ ապագային։

Գլ. IV

ՈՒՍՈՒՑՈՒՄՆ

Ինչպէս տեսանք՝ մանկավարժական գործունէութեան երկրորդ ձևն է ուսուցումն, որն ըստ Հերբարտի ունի և պէտք է ունենայ կրթիչ նշանակութիւն։ Այսպիսով ուրեմն, ուսուցումը ոչ միայն պէտք է իմացութիւններ ու արտաքին տեխնիքական հմտութիւններ տայ, այլ և անմիջապէս պէտք է ձգտէ հասցնել անհատին բարոյական կատարելութեան, կրթելով նրա հոգեկան բոլոր կարևոր համարուած կողմերը։ Աւելի պարզ ասած՝ ուսուցումը պէտք է աշխատի սիստեմատիկաբար առաջ բերել և կազմակերպել մտապատկերներ, որոնք հոգեկան կեանքի տարբերն են կազմում՝ անհատին բազմակողմանի զարգացման հասցնելու համար։ Այստեղից արդէն հետագայում կազմուում են մի կողմից կամեցողութեան ընդունակութիւն և պատրաստականութիւն, իսկ միւս կողմից ճաշակ կամ բարոյական—էսթետիքական ըզգացմունք։

Այստեղ ամենից առաջ պէտք է ուշադրութիւն դարձնել

հոգեկան գործողութիւնների վրայ, որոնցից մանկավարժութեան համար ամենակարևորն է ուշադրութիւնը։ «Ուշադրութիւնը դաստիարակութեան համար այնչափ կարևոր նշանակութիւն ունի, որ անհրաժեշտ է նրա վրայ առանձնապէս ուշադրութիւն դարձնել»*), ասում է Հերբարտ։ Արդէն ինչպէս գիտենք, նրա տեսակէտով, ուշադրութիւնն ըստ ինքեան որպէս մի հոգեկան ուրոյն ձևի ունակութիւն չի կարող ճանաչուել, այլ նա ոչ այլ ինչ է, բայց եթէ մտապատկերների որոշ յարաբերութիւն և կոմբինացիա։ Եւ որովհետև ուշադրութեան մասին խօսելիս անհրաժեշտաբար գործ ենք ունենում մտապատկերների հետ, ուստի կարևոր է տարբերութիւն դնել առաջացուող և ազատ կերպով առաջացող մտապատկերների միջև։ Առաջինները երևան են գալիս այն ժամանակ, երբ աշակերտը սովորածն է պատմում, իսկ երկրորդներն այն ժամանակ, երբ արդէն աշակերտի երևակայութիւնն է գործում։ Ուսուցման այն ձևը, որը կայանում է միայն սովորածը պատմելու մէջ, համարեա միշտ աշակերտին կրաւորական դերի մէջ է պահում, որովհետև այդ ձևի պատմելու գործողութիւնը թոյլ չի տալիս, որ առաջ գան այնպիսի մտապատկերներ, որոնք առանց նրան ինքնուրոյն կերպով ծագել կարող էին։ Ընդհակառակն, երբ ուսուցիչն ուսուցման միջոցով աշակերտի երևակայութեան ինքնագործունէութեան համար նիւթ է մատակարարում, այդ դէպքում արդէն մտապատկերներն ազատ յառաջացման գործողութեան մէջ են մտնում։ Ուսուցման միջոցին ուսուցիչը պէտք է նկատի, թէ արդեօք աշակերտների մէջ մտապատկերների ազատ յառաջացման գործողութիւնը տեղի՞ է ունենում, թէ՞ ոչ։ Առաջին դէպքում ասում ենք, որ աշակերտներն ուշադիր են, և ուսուցումը նրանց մէջ հետաքրքրութիւն է առաջ բերում։ Ուշադրութիւնը լինում է կամաւոր և ակամայ։ Կամաւոր ուշադրութիւնը, որ առաջ է բերուում կամքի ոյժով մի որևէ հեռաւոր նպատակի համար, կամ թէ ուսուցչի իշխանութեամբ, թէև ուսուցման համար պակաս արժէքաւոր է համարուում, բայց կարևոր է յատկապէս դիտողութեան և անգիր սովորելու դէպքում։ Աւելի բարձր և հետևանքներով հարուստ է ակամայ ուշադրութիւնը, որը լինում է երկու տեսակ՝ սկզբնական և վերարտադրող։ Սկզբնական ուշադրութեան ժամանակ մտապատկերը գործում է ինքն ըստ ինքեան, իր սեփական ուժով, իսկ վերարտադրող ուշադրութեան ժամանակ նա պահուում է շնորհիւ արդէն ա-

*) Herbart—Umriss pâd. vorlesungen.

ռաջուց գոյութիւն ունեցող մտապատկերների և իր միջև առաջացող կապի։ Բայց վերարտադրող ուշադրութեան անպայման պիտի նախորդած լինի սկզբնականը։ Սկզբնական ուշադրութեան համար կարևոր են չորս օրէնքներ. ա) զգայական տպաւորութիւնը պէտք է բաւական ուժեղ լինի, որպէս զի հեշտութեամբ կարելի լինի նրան ըմբռնել (օր. ձայնը՝ բարձր և ոչ ցած, գոյնը՝ պայծառ և ոչ աղօտ)։ Այս տեսակէտով դասատուն միշտ պէտք է գերադասէ իրական առարկան կամ հակառակ դէպքում նրա մոդելը և կամ պատկերը ցոյց տալ, քան թէ լոկ նկարագրութեամբ բաւականանալ։ բ) Պէտք է խուսափել չափազանց զօրեղ տպաւորութիւններից, որովհետև նրանք ժամանակի ընթացքում բթացնելով աշակերտի զգայութիւնը, ազդում են այն ուժով, ինչ ուժով որ թոյլ տպաւորութիւններն են ազդում։ Այս պատճառով էլ պէտք է տպաւորութիւնների համար միջին չափ ընտրել։ գ) Ուսուցման ժամանակ նիւթերը չպէտք է չափազանց արագ կերպով կուտակել մէկը միւսի վրայ, այլ պէտք է ամեն բան հաղորդել դատ դատ և յաջորդաբար։ դ) Ուսուցիչը պէտք է հոգ տանի, որ ուսուցման ընթացքում առաջացող մտապատկերները հաւասարակշռութեան մէջ լինին։ Սրա համար նա երբեմն պէտք է հանգիստ տայ աշակերտներին, որ նոքա կարողանան աւելի կենտրոնանալ դժուարըմբռնելի մտապատկերների վրայ և այսպիսով նոցա պայծառութիւնն էլ միւսներին հաւասարեցնել։ Վերարտադրող ուշադրութեան ժամանակ, ինչպէս տեսանք, նոր մտապատկերները կապակցում են արդէն ծանօթ մտապատկերների հետ, որոնց շնորհիւ դառնում են հասկանալի ու հետաքրքիր։ Այս դէպքում հոգու գործունէութիւնը, որ ուղղած է լինում դէպի նոր մտապատկերների ըմբռնումը, կայանում է գլխաւորապէս *խորասուզման* (Vertiefung) և *ամփոփման* (Besinnung) մէջ։ Խորասուզումը տեղի է ունենում այն ժամանակ, երբ մարդ ամբողջովին յանձնւում է միայն մէկ հատիկ առարկայի կամ մը-տապատկերի զննողութեանը և մի որոշ ժամանակ մտածողութիւնը հեռացնելով մնացած բոլոր արտաքին ազդեցութիւններից՝ ուշադրութիւնը միանգամայն կենդրոնացնում է այդ մտապատկերի վրայ՝ նրա էութեան խորքը թափանցելու համար։ Իսկ այնուհետև այդպիսի մտապատկերների ի մի ժողովելը և կապակցելը կոչւում է ամփոփումն։ Եւ որովհետև որչափ աւելի է մարդ խորասուզւում մի բանի մէջ, որը համապատասխան, մատչելի է նրա անհատականութեան, այնչափ աւելի է կորցնում նա իր դիւրըմբռնողութիւնը միւս տպաւորութիւնների նկատմամբ, այդ պատճառով էլ խորասուզմանը պէտք է միշտ յաջորդէ ամփոփումն նման ներշնչման և արտաշնչման գործողութեանը։ Անհատականութիւնը կայանում է գիտակցութեան միութեան մէջ և հիմնւում է սանի ամփոփման կարողութեան վրայ՝ միացած խորասուզման կարողութեանը։ Եթէ այդ տեղի չի ունենում, առաջանում է *ցրւածութիւն*, կամ եթէ խորասուզումը և ամփոփումը թոյլ են միացած՝ *միակողմանիութիւն*։

Որպէս զի առաջ գան վերոյիշեալ խորասուզումն ու ամփոփումը, պէտք է ուսուցումը աշակերտին հաղորդէ այնպիսի նիւթեր, որոնք առաջ բերեն *բազմակողմանի հետաքրքրութիւն* (Vielseitigkei des Interesses, որն իրրև ուսուցման մօտաւոր նպատակ միջոց է տալիս մեզ ուսուցման հեռաւոր նպատակին՝ *առաքինութեանը* (die Tugend) հասնելուն։ Այսպիսով եթէ նոյնիսկ անմիջական հետաքրքրութեան բազմակողմանիութիւնը ըստ ինքեան դեռ առաքինութիւն չէ, ապա ուրեմն որչափ աւելի սահմանափակ լինի մարդու մտաւոր գործունէութիւնը, այնչափ աւելի նա հեռուն կանգնած կլինի առաքինութիւն գաղափարից։ Այստեղից է բղխում Հերբարտի այն միտքը, թէ բթամիտները չեն կարող առաքինի լինել, որովհետև առաքինութիւնը պահանջում է գործունեայ և ոչ թէ թմրած հոգի։

Մարդկային հոգին, որ կրողն է վերոյիշեալ բազմակողմանի հետաքրքրութեան, ուսուցման ժամանակ աւանդած նիւթերն ըմբռնում է կամ որպէս իրենից դուրս գտնւող օտար բաներ, և կամ թէ որպէս իր ներքին աշխարհի մասեր, փոխադարձ յարաբերութիւն հաստատելով իր և նոցա միջև։ Այսպիսով, ուրեմն ուսուցման նիւթերն աշակերտի համար ծառայում են կամ որպէս փորձի օբեկտներ և կամ թէ աշակերտը նոցա հետ հաղորդակցութիւն (Umgang) է հաստատում։ Առաջին դէպքում նա իմացութիւն է ձեռք բերում, իսկ երկրորդ դէպքում զգացողութիւն (Teilnahme) զգում։ Իմացութիւնը կարող է վերաբերել կամ փորձերի բազմազանութեանը կամ այդ փորձերի միջև եղած պատճառական փոխյարաբերութեան և կամ նոցա էսթետիկական յարաբերութեանը։ Զգայակցութիւնը կարող է ուղղած լինել կամ դէպի մասնաւոր անհատը կամ դէպի հասարակութիւնը և կամ դէպի այդ երկուսի ու մի գերագոյն էակի միջև եղած յարաբերութիւնը։ Այսպիսով ստացւում են հետաքրքրութեան 6 գլխաւոր ձևեր՝—իմացութեան շրջանում՝ *փորձնական* (էմպիրիկ) *հետաքրքրութիւն* (բազմազանութեան հետաքրքրութիւն), երբ հոգին ըմբռնում է իրերն այնպէս, ինչպէս որ սրանք նրան պատկերանում են, *սպեկուլեատիւ հետաքրքրութիւն* (օրինական կապակցութեան հետաքրքրութիւն), երբ հոգին ձգտում է իրերի և երևոյթների պատճառական փո-

խաղարձ յարաբերութիւնը հասկանալ, էսթետիկական հետաքրքրութիւն (ճաշակի հետաքրքրութիւն), երբ իրերը և նոցա փոխադարձ յարաբերութիւնները գնահատւում են գեղեցիկի գաղափարի տեսակէտով. զգայակցութեան շրջանում՝ սիմպաթիկական հետաքրքրութիւն (հետաքրքրութիւնը դէպի առանձին անձնաւորութիւնը), երբ սուբեկտի հոգին կրում է այն հոգեկան վիճակները, ինչ որ տեսնում է ուրիշների մէջ, հետաքրքրութիւն դէպի հասարակութիւնը, որ առաջ է բերում զգայակցութիւն դէպի մարդկութիւնը և վերջապէս կրօնական հետաքրքրութիւն, երբ զգում ենք, որ ամէն բան կախուած է մի գերագոյն էակից, որի հանդէպ մենք մեր ուժերով թոյլ և անզօր ենք:

Բազմակողմանի հետաքրքրութեան յիշեալ վեց ձևերն էլ, որոնք պէտք է առաջ գան ուսուցման միջոցին, կարող են միակողմանիութեան փոխուել, որից պէտք է խոյս տայ ուսուցիչը: Այսպէս.—էմպիրիկ հետաքրքրութիւնը դառնում է միակողմանի, եթէ նա տարածւում է միայն որոշ կատեգորիայի առարկաների վրայ, արհամարհելով միւս կատեգորիայի իրերը. օր. երբ մէկը ցանկանում է լինել միայն բուսաբան կամ հանքաբան և կամ կենդանաբան, կամ թէ՝ երբ մէկը սիրում է միայն լեզուներ (կամ բացառապէս հին կամ նոր լեզուներ և կամ մէկ լեզու), և կամ թէ մի ճանապարհորդ նպատակ է դնում այցելել սոսկ սրբազան վայրերը Հայքն: Սպեկուլեատիւ հետաքրքրութիւնը դառնում է միակողմանի, եթէ նա միայն տրամաբանական է կամ միայն մաթեմատիկական (օր. երբ զբաղւում են միմիայն հին երկրաչափութեամբ) կամ միայն մետաֆիզիքական է, որ սահմանափակւում է միայն մէկ սիստեմով Հայքն: Էսթետիկական հետաքրքրութիւնը միակողմանի է, երբ նա զբաղւում է միայն նկարչութեամբ կամ քանդակագործութեամբ, կամ թէ միայն բանաստեղծութեամբ՝ սահմանափակելով այս դէպքում քնարերգութեամբ կամ դրամայով, կամ երաժշտութեան միայն մի ճիւղով: Սիմպաթիկական հետաքրքրութիւնը դառնում է միակողմանի, երբ մարդ սիրում է ապրել միայն իր դասակարգի մարդկանց հետ, կամ միայն իր հայրենակիցների հետ, և կամ թէ՝ միայն իր ընտանիքի անդամների հետ՝ չզգալով ոչ մի համակրանք դէպի միւս մարդիկը: Սոցիալական հետաքրքրութիւնը կարող է դառնալ միակողմանի, եթէ մէկը նուիրւում է իր քաղաքական կուսակցութեանը և ամէն բանի օգտակարութեան կամ ՁԼասակարութեան մասին դատում է միայն այդ կուսակցութեան տեսակէտով: Կրօնական հետաքրքրութիւնը դառնում է միակողմանի, երբ մէկը հետևելով մի դոգմայի կամ ա-

զանդի՝ արհամարհանքով է վերաբերւում այլ կերպ մտածողներին:

Հերբարթը բազմակողմանի հետաքրքրութեան հակադրում է ոչ միայն յիշեալ միակողմանի հետաքրքրութիւնները, որոնք դուրս են ընկնում ուսուցման ընդհանուր նպատակի սահմանից, այլև միջնորդական հետաքրքրութիւնը, որը, նայած իր զօրեղութեան աստիճանին, տանում է նոյնպէս դէպի միակողմանիութիւնը, շատ յաճախ էլ դէպի եսականութիւնը: Եսական անձնաւորութեանն ամէն ինչ հետաքրքրում է լոկ այն չափով, ինչ չափով որ նա օգուտ կամ վնաս է ստանում այդ բոլորից: Եւ եթէ եսական անձնաւորութիւնը հետաքրքրւում է մի նեղ շրջանով, ապա նա այդ անում է ոչ թէ նրա համար, որ հէնց այդ շրջանն է իրեն հետաքրքրողը, այլ նրա համար, որ այդ շրջանով հետաքրքրւելն օգնում է դրած նպատակին հասնելու համար: Ուրիշ խօսքով ասած՝ հետաքրքրութեան օրեկտը ծառայում է ոչ թէ որպէս անմիջական հետաքրքրութեան նիւթ, այլ որպէս միջոց իսկական հետաքրքրութեան օրեկտին հասնելու համար: Այս տեսակի հետաքրքրութիւնը չի կարող բարոյական համարուել, ուրեմն և ուսուցման նպատակ լինել, քանի որ այդ հետաքրքրութեան նպատակը իր մէջ չի ամփոփուած, այլ նա առաջանում է յօգուտ իրենից դուրս գտնւող մի այլ նպատակի:

Վերև յիշածներից հետևում է, որ ուսուցման կրթական նշանակութիւնը պակասում է այն չափով, ինչ չափով որ նա միջնորդական հետաքրքրութիւն է առաջ բերում: Եթէ աշակերտը սովորում է իր ընկերներից բարձր տեղ բռնելու կամ լաւ թուանշան ստանալու համար, եթէ նա սովորում է իր ապագայ պաշտօնի կամ տարբեր վերջի քննութիւնների համար, այդ դէպքում նա ոչ թէ անմիջական, այլ միջնորդական հետաքրքրութեամբ է զբաղւած, որին չի կարելի մանկավարժական արժէք վերագրել:

Ուսուցման միջոցով աշակերտի մէջ առաջ բերած նոր մտապատկերները միայն այն ժամանակ կարող են հետաքրքրութիւն առաջացնել, երբ նոքա աշակերտի հոգու մէջ գտնեն մի որևէ նման, ցեղակից տարր կամ երբ նոքա համապատասխան են նրա հոգեկան կարողութիւնների զարգացման աստիճանին: Այս պատճառով մի կողմից ուսուցումը պիտի հիմնւի երեխայի առօրեայ փորձի ու շրջապատի ընութեան դիտողութեան վրայ և միւս կողմից դէպի հասարակական կեանքն ունեցած հաղորդակցութեան վրայ: Այսպիսով ուրեմն ուսուցումն ունի երկու էլակէտ՝ փորձը և հաղորդակցութիւնը: Եթէ նա ուրիշ սկզբունք ընտրէ, այդ դէպքում նրա բոլոր արածները կմնան օդի մէջ կախուած:

Ուրեմն ուսուցումը չի կարող ինկատի չառնել այն, ինչ որ աշակերտն ստանում է փորձի և հաղորդակցութեան միջոցով։ Սակայն այս դեռ բաւական չէ։ Ուսուցումը ինկատի առնելով փորձի և հաղորդակցութեան տուածն աշակերտին, պէտք է աշխատի լրացնել այն բացը, ինչ որ չի լրացուում առաջինների կողմից, պէտք է ընդլայնել և զարգացնել այն մտաշրջանը, որը կազմուում է աշակերտի մէջ դեռ ուսուցումն սկսելուց առաջ փորձի և հաղորդակցութեան միջոցով։ Զկայ ոչինչ բացի ընութիւնից, մարդկութիւնից և այս երկուսին Նախախնամութեան հետ միացնող կապից։ Եթէ ուսուցումն ընդլայնէ փորձն այն աստիճան, մինչև բընութեան ճանաչողութեան հասցնելը, եթէ նա բարձրացնէ հաղորդակցութիւնն այն աստիճան, մինչև մարդկութեան ընդհանուր հետաքրքրութեանց իւրացման կարողութիւն ձեռք բերելը, եթէ նա թէ առաջինը և թէ երկրորդը կապէ կրօնի հետ, ապա այն ժամանակ, և միայն այն ժամանակ ըստ Հերբարտի նա բաւարարութիւն տուած կլինի այն նպատակին, որն առաջարկում է նրան մանկավարժութիւնը։ Իսկ դրա համար նա ամենից առաջ պէտք է հանդիսանայ որպէս «լրացումն փորձի և հաղորդակցութեան»։

Ուսուցման նիւթը, որով նա իր վրայ դրած յիշեալ պարտականութիւնը պէտք է կատարէ, երկու մասի կարելի է բաժանել՝ բնագիտական-մաթեմատիկական և լեզուական-պատմական։ Առաջինը, որ բնութեան շրջանին է վերաբերում, ծառայում է համարեա միայն փորձառութեան լրացման համար, իսկ երկրորդը, որ մարդկութեան շրջանին է վերաբերում, ծառայում է ինչպէս փորձառութեան, նոյնպէս և հաղորդակցութեան լրացման համար։ Ուսուցման այս երկու տեսակի նիւթերի համար էլ իբրև օբեկտ ծառայում են *իրերը* (զանազան առարկաներ, բնութեան ու գեղարուեստի արտադրութիւններ, մարդիկ, ընտանիք, պետութիւն և այլն), *ձևերը* (աբստրակցիայի միջոցով ստացած երկրաչափական ձևեր, բնագանցական գաղափարներ) և *նշանները* (լեզուներ)։ Ուսուցման նիւթի վերջին տեսակին Հերբարտը կարևոր նշանակութիւն է վերագրում և հիմնուելով իր կուլտուրապատմական աստիճանների տեսութեան (Kulturstufentheorie կամ Kulturhistorische Theorie) վրայ, որով վարդապետում է, թէ անհատը իր կեանքի ընթացքում զարգացման այն աստիճաններով է անցնում, ինչ աստիճաններով որ մարդկութիւնն է անցել, առաջարկում է ուսուցումն սկսել լեզի դասաւանդմամբ, այն էլ Ովիսիականով և ոչ լատիներէնով (նոր հումանիզմ), քանի որ Ովիսիականը լինելով յունական կուլտուրայի մանուկ շրջանի

արտադրութիւն, միանգամայն համապատասխան է մանկան հոգեկան զարգացման սկզբնական աստիճանին և այն պահանջներին ու նպատակներին, որոնք կարող են դրուել այդ շրջանի ուսուցման նիւթի նկատմամբ։ Առաջնակարգ տեղը Հերբարտը վերագրում է լեզին նաև շնորհիւ այն հանգամանքի, որ լեզուն իր հետ միաժամանակ միացրած ունի թէ պատմութիւնը և թէ գրականութիւնը, որոնք իրենց կողմից առաջացնում են մի շարք հետաքրքրութիւններ և առաջ բերում մասնակցութիւն դէպի հասարակութիւնն ու նշանաւոր անձինք։ Ուսուցման նիւթի առաջին տեսակն էլ իր կողմից առաջ բերելով գլխաւորապէս էմպիրիկ հետաքրքրութիւն, լրացնում է այն պակասը, որը կարող էր առաջ գալ իր բացակայութեան շնորհիւ։

Վերջապէս այս բոլորից յետոյ կարևոր է յիշել, թէ ինչ ձևով պէտք է մշակել ուսուցման նիւթը ըստ Հերբարտի, որպէսզի աշակերտին ուսուցման միջոցով հաղորդածները լինեն ոչ թէ մեռած, այլ գործունեայ, դէպի անմիջական գործադրութիւնը միտող և կամքի վրայ ազդող իմացութիւններ։ Այս հարցը պարզուում է կենդրոնացման գաղափարի և *ձևական աստիճանների* օգնութեամբ, որոնք հետագայում վերամշակուում և զարգացնում են Շտոյի և յատկապէս Ցիլլերի միջոցով։ Կենդրոնացման էութիւնը կայանում է նրանում, որ թէ առաջին և թէ երկրորդ տեսակի նիւթի մէջ պարփակուած տարբեր առարկաների հաղորդած իմացութիւնները պէտք է աւանդուեն ոչ թէ միմեանցից զատ զատ, այլ դրանք բոլորը փոխադարձաբար շաղկապելով և մի ամբողջութիւն կազմելով, պիտի խմբուեն կրօնի ուսուցման շուրջը, որպէս մի կենդրոնացնող կէտի (Konzentrierender Mittelpunkt) և զարգանան համակենդրոնական շրջաններով։ Իսկ ձևական աստիճանների տեսութիւնը բղխում է այն հոգեկան դրութիւններից, որոնց Հերբարտ անուանեց խորասուզումն և ամփոփումն։ Խորասուզումը վերլուծելով մտապատկերների ամբողջ զանգուածը (Masse), նրա մէջ եղած աղօտ, պղտոր մտապատկերներից ոմանց զատում, բաժանում է և վերլուծելով սոցա իրենց բաղադրիչ մասերի՝ առաջացնում է *պարզութիւն* (Klarheit)։ Մէկ խորասուզումից միւսին անցնելը առաջ է բերում պարզորոշ դարձած մըտապատկերների *շաղկապումն* կամ *զուգորդումն* (Assoziation)։ Ամփոփումը փնտրում է շատ մտապատկերների խմբակցութիւնների փոխյարաբերութիւնը և ի մի ժողովելով ու ամփոփելով սոցա՝ իրենց զուգորդութեանց մէջ իւրաքանչիւր առանձին անդամին ցոյց է տալիս իր յատուկ տեղը։ Այսպիսի խիստ ամփոփմամբ առաջացած մտապատկերների կարգաւորեալ շարքը կազ-

մում է համակարգութիւն (System)։ Ամփոփման առաջադիմող ընթացքը կազմում է զործաղրութիւն (Methode), որը ընդգրկում է մտապատկերների ամբողջ սիստեմը, առաջ բերելով նրա մէջ նոր անդամներ և հետևելով նոցա գործադրութեան յաջորդականութեանը։

Այսպիսով խորասուզումից առաջանում է մտապատկերների պարզութիւն և զուգորդումն, իսկ ամփոփումից՝ համակարգութիւն և զուգորդութիւն, որոնք կազմում են ուսուցման չորս ձևական աստիճանները, որոնցով պէտք է անցնի սաների միտքը ամեն տեսակի ուսուցման նիւթ սովորելիս։ Եւ որովհետև հոգեկան այս երևոյթներն առաջանում են այս կամ այն ուսուցման նիւթի առանձնայատկութիւններից միանգամայն անկախ, ուստի այս աստիճանները կոչւում են ձևական, ցոյց տալու համար, որ բոլոր նիւթերը ներքին աշխարհում միշտ միևնոյն ամենին յատուկ ընդհանուր ձևերով են մշակւում։

Խօսելով ուսուցման ընթացքի մասին՝ Հերբարտը տարբերում է երեք ձևեր—զուտ նկարագրական, վերլուծական և համադրական, որոնց գործադրութեամբ նոյնպէս ուսուցման նիւթը մատչելի ենք դարձնում աշակերտի համար։ Ընդհանրապէս պէտք է ասել, որ նախ քան ուսուցումն սկսելը արդէն երեխայի մէջ կազմւած է լինում որոշ մտաշրջան (Gedankenkreis), որն ինչպէս տեսանք, պիտի կանոնաւորւի և լրացւի ուսուցման շնորհիւ։ Այս պատճառով զուտ նկարագրական ուսուցման ժամանակ ուսուցիչը պէտք է առարկան նկարագրէ այնպէս, որ աշակերտին թւայ, թէ նա այդ առարկան տեսնում է իրականութեան մէջ։ Նկարագրական մեթոդի այս պահանջին բաւարարութիւն տալու համար ուսուցիչը պէտք է ամենից առաջ ծանօթանայ աշակերտի մշտական մտաշրջանին և յարմար՝ մատչելի նիւթ ընտրէ ուսուցման համար։ Ընտրած նիւթը պէտք է նախ ինքը բաղմակողմանի կերպով ուսումնասիրէ և իր պատմելիքը նախօրօք պատրաստէ։ Պատմելու ժամանակ պէտք է լեզուն յարմարեցնէ ոչ թէ նիւթի ընդհանուր բնոյթին, այլ աշակերտի հասողութեան չափին։ Եւ որովհետև աշակերտի մէջ կազմւած մտաշրջանը որքան ընդարձակ լինի, այնքան հեշտութեամբ կիւրացնէ նոր նիւթեր, այդ պատճառով ուսուցիչը զանազան զրօսանքներով ու ճանապարհորդութիւններով պէտք է ընդլայնէ աշակերտի մտաշրջանը։

Այս ձևի զուտ նկարագրական ուսուցումը, թէև ունի սահմանափակ գործադրութիւն, բայց նա իր հետևանքներով այնքան կարևոր է, որ ուսուցչի կողմից յատուկ ուշադրութեան պէտք է արժանանայ։ Եւ, եթէ ուսուցիչը լիովին տիրապետէ այս մեթոդին, նա անպայման կտիրապետէ և աշակերտների հետաքրքրութեանը։ Այնպէս որ եթէ ուսուցիչը կարողանում է լաւ կազմել և նկարագրել, դրանով նա արդէն գրաւում է աշակերտների ուշադրութիւնը և զիսցիպլինայի անելիքն էլ ուսուցման միջոցին լրացնում։

Եթէ յաջող նկարագրութիւններն ընդլայնում են երեխայի փորձառութեան շրջանը (Erfahrungskreis), վերլուծութիւնն էլ իր կողմից օգնութեան գալով՝ աւելի կրթիչ է դարձնում փորձը։ Փորձը չի պահպանում այն օրէնքները, որոնցով պէտք է ղեկավարւի ամեն մի ուսման նիւթ։ Փորձառութեան մէջ կայ ամեն ինչ խառնիխուռն դրութեամբ. նա փոքրի համար անհասկանալի է շատ դէպքերում։ Ահա այստեղ է օգնութեան հասնում ուսուցչի գործունէութիւնը, որով փորձում է նա գոյութիւն ունեցող տեսակներն անալիզի ենթարկելով պարզել և կարգաւորել՝ պարզից դէպի բարդն ընթանալով, ու լեզուի օգնութեամբ աշակերտին հաղորդում է նրանց նշանակութեամբ հանդերձ։ Անալիզը միաժամանակ և սոսկ նկարագրութեամբ հաղորդած նիւթերը մասերի բաժանելով՝ ուշադրութիւնը կենտրոնացնում է այդ մասերից ամենափոքրի վրայ և այդպիսով պարզ կացուցանում մտաշրջանի իւրաքանչիւր բաղկացուցիչ տարրը։ Անալիզի անհրաժեշտութիւնն աւելի ցայտուն կերպով կերևայ, եթէ դիտենք մանկան փորձի բնոյթը։ Փոքրերը բոլորովին այլ կերպ են ազդւում փորձից, քան հասակաւորները։ Նոցա ուշադրութիւնը գրաւում են աւելի զօրեղ տպաւորութիւնները, և նոքա աւելի են հրապուրւում այն բաներով, որոնք շարժուն գրութեան մէջ են։ Նոքա անխիտ աշխատում են օգտւել ամեն մի առարկայից, միայն թէ վերջինս բաւարարութիւն տայ իրենց բոպէական ցանկութեանը։ Առարկաների տարբեր յատկութիւնները չեն խանգարում նոցա, որ ցանկալի առարկան որև է առարկայի համար գործադրեն, թէկուզ այդպէս վարւելն ըստինքեան չհամապատասխանէ առարկայի էութեանը։ Նոքա նման առարկաներից ընդհանուր տպաւորութիւններ են ստանում, բայց չեն կարողանում հանել ընդհանուր ձևական (ֆորմալ) գաղափարներ. վերացման (արստրակցիայի) կարողութիւնը դուրս է նոցա մտքի սահմաններից։ Եւ որպէսզի երեխային մտքի այս քաոսային վիճակից ազատենք՝ պէտք է մեր ձեռքում եղած միջոցներով աշխատենք փորձառութիւնը և երեխայի իմացութեան բովանդակութիւնը կարգաւորել, որով երեխային զրաւ կլինենք դէպի ուսուցման նպատակը տանող ճանապարհի վրայ։ Իսկ այն նպատակը ինչպէս գիտենք ըստ Հերբարտի առաքինութիւն է, որից ա-

առաջ դեռ ուսուցումը երեխայի մէջ պէտք է զարթեցնէ վերև յիշուած բազմակողմանի հետաքրքրութեան 6 գլխաւոր ձևերը։ Ուրեմն անալիտիկ, ինչպէս և զուտ նկարագրական ուսուցումն էլ իր յատուկ մեթոդով պէտք է աշխատի առաջ բերել բազմակողմանի հետաքրքրութիւն։

Գալով ուսուցման համագրական մեթոդին, պէտք է ասել, որ նա երկու խնդիր ունի՝ տալ տարրեր և նախապատրաստել այդ տարրերի կապակցումը։ Նախապատրաստել և ոչ թէ կատարելագործել, որովհետև կատարելագործումը վերջ չունի։ Ո՞վ կարող է մտապատկերների բոլոր ձևերի կապակցութիւնները ճշտութեամբ հաշուել։ Կրթուած մարդն անդադար աշխատում է իր մտաշէնքի (Gedankengebäude) վրայ։ Բայց որպէսզի նա կարողանայ իր մտաշէնքի վրայ բազմակողմանի կերպով աշխատել պէտք է կրթութիւն ստանայ իր երիտասարդութեան ժամանակ։ Կրթութիւնը պէտք է նրան տայ նախ տարրեր, ապա միջոց և կարողութիւն նոցանից օգտուելու»։ Այսպիսով, ըստ Հերբարտի, ուսուցման սինթետիկ ընթացքին է վերապահուած աշակերտին հաղորդած նիւթի տարրերի հնարաւոր կապակցումը։ Այսուհետև ընդհանրէն հետևում է, որ զուտ նկարագրական և անալիտիկ մեթոդները ուսուցման ընթացքում ամեն յարմար դէպքում օգնութեան են հասնում սինթէզի տարրերը նախապատրաստելու համար։ Սինթետիկ մեթոդն էլ որպէս ուսուցման մի ուրոյն եղանակ, պէտք է ձգտէ աշակերտի մէջ առաջ բերել բազմակողմանի հետաքրքրութիւն, որի առաջ գալը կախուած է մի կողմից անհատի բնածին յատկութիւններից, միւս կողմից իրրև ուսուցման նիւթ առաջարկուած առարկաներից։ Սինթետիկ ուսուցումը պէտք է առաջ բերէ այնպիսի հետաքրքրութիւն, որից և պրպտմունքները դառնան մշտական ու անընդհատ։ Այն առարկաները, որոնք անցողակի զարթութիւններ են պատճառում, անարժէք են այս տեսակէտից, մինչդեռ նորա, որոնք զանազան ձևերով գրաւում են աշակերտների ուշադրութիւնը և այդպիսով կարողանում են ազդել իւրաքանչիւրի վրայ երկար ժամանակ, պէտք է գերադասութիւն ստանան։

Համաձայն Հերբարտի շարադրելու ամբողջ ոգուն, պէտք է ասել, որ երեք ձևերից մէկի կամ միւսի գործադրութեան խնդիրը վերապահում է ուսուցչին, որը ինքնաին առնելով ուսուցման նիւթի դժուար կամ հեշտ լինելը և աշակերտների հասողութեան չափն ու արագաշարժութիւնը, երբեմն մէկ և երբեմն միւս ձևն է յարմար համարում գործադրել։

ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹԻՒՆ *)

(Zucht)

Դաստիարակութիւնը մանկավարժական գործունէութեան երրորդ ձևն է, որը միանալով կառավարութեանն ու ուսուցմանը՝ դիւրութիւն է ստեղծում թէ մէկի և թէ միւսի համար։

Դաստիարակութիւն գաղափարը կարելի է հասկանալ նեղ և ընդարձակ իմաստներով։ Դաստիարակութիւն գաղափարի ընդարձակ իմաստի տակ հասկացւում է այն բոլոր արտաքին ներ-

*) Հերբարտի մանկավարժական գործունէութեան այս երրորդ ձևը, որ ինքը կոչում է Zucht, զանազան մարդիկ զանազան անուններով էլ կոչել են, թէև բոլորն էլ նոյն բանն են հասկացել այդ զանազան վերնագրերի տակ։ Այսպէս օր. Շմիդ ս իր «Մանկ. պատմ.» գրքում Հերբարտի մանկավարժական գործունէութեան այս ձևը կոչում է դիսցիպլինա, Հերբարտի գլխաւոր մանկավարժական երկերի ռուս թարգմանիչը՝ нравственное образованіе. հայ մանկավարժներից պ. Ս. Մանդինեանը իր «համառօտ մանկավարժութեան գրքում դաստիարակութիւն։ Իմ կարծիքով Zucht-ը չի կարելի դիսցիպլինա թարգմանել, որովհետև վերջինս շատ աւելի նեղ սահման է արտայայտում, քան որ Հերբարտն է հասկանում Zucht ասելով. անյարմար է նաև Zucht-ը нравственное образованіе—բարոյական կրթութիւն թարգմանել, որովհետև այս գաղափարը շատ ընդհանուր, անորոշ և տարտամ է, և իրրև մանկավարժական տերմին՝ այս իմաստով չի կիրառւում։ Ուստի այս բոլորը ինկատի ունենալով, ես յարմար համարեցի Zucht-ը թարգմանել դաստիարակութիւն (ըստ պ. Ս. Մ-ի), միաժամանակ և ի նկատի ունենալով, որ գերմաներէն Erziehung բառը, որն աւելի ընդարձակ սահման է ընդգրկում, քան Zucht-ը, հայերէն պէտք է թարգմանել կրթութիւն, որն իրօք մեր լեզուում աւելի ընդարձակ իմաստ ունի, քան դաստիարակութիւն բառը։

Erziehung-ի աւելի ընդարձակ գաղափար արտայայտելը, քան Zucht-ի (ուրեմն և կրթութեան աւելի ընդարձակ գաղափար արտայայտելը՝ քան դաստիարակութեան) պարզ կերպով երևում է հետևեալ խօսքերից. «Von der Zucht, vom Ziehen ist die Erziehung benannt, deren Hauptteil also schon dem Namen nach in dasjenige gesetzt zu werden pflegt . . .

Herbart Allg. Päd.

գործութիւնների համագումարը, որոնք ազդում են մարդու անհատականութեան և բնաւորութեան վրայ. գլխաւորապէս նրա տեսական աշխարհայեացքի և գործնական տրամադրութեան՝ կամքի վրայ։ Այս իմաստով մարդուն դաստիարակում են իր գլխով անցած դէպքերը, շրջապատութիւնները, այն վիճակները, որոնց ենթակայ է լինում նա իր ընտանիքի, ժողովրդի և դարաշրջանի մէջ։ Սակայն այս բոլորը ցրած, անսիստեմ, հետևաբար և անվստահելի վանդաւոր ազդեցութիւններ են. ուրեմն և տանելի չեն կարող համարուել մանկավարժութեան կողմից։ Դաստիարակութիւն գաղափարի նեղ իմաստի տակ հասկացւում են սանի վրայ գործ դրած այն արտաքին անմիջական ազդեցութիւնները, որոնցով դաստիարակը նպատակ ունի ազնուացնել սանին և առաջնորդել նրան դէպի այն միակ իդէալը, որին ձգտում են մանկավարժական միւս բոլոր գործունէութիւնները։ Ահա այս ձևի անընդհատ, սիստեմատիկ, բարոյական օրէնքներով ընթացակցւած հիմունքներով և իրենց ամբողջ ընթացքում հոգեբանական օրէնքներին հետևող ազդեցութիւնները, որ գործում է հասունացած անձնաւորութեան՝ դաստիարակի զարգացած բանականութիւնը. սանի մէջ եղած անհատականութեան սաղմից հնարաւոր եղածին չափ լիակատար մարդկային բնաւորութիւն կազմելու համար՝ միաժամանակ և է իսկական դաստիարակութիւնը։

Դաստիարակի նախամտածւած ազդեցութիւնը սանի վրայ իր իսկական նպատակին ծառայելու համար չպէտք է լինի միակողմանի։ Չպէտք է կարծել, թէ սանի միայն զգացմունքների վրայ ազդելով կարելի է հասցնել նրան բարոյական զարգացման՝ առանց ուշք դարձնելու նրա ձեռք բերած մտաշրջանի վրայ։

Որովհետև ըստ Հերբարտի բոլոր զգացմունքները եղած մտապատկերի զուտ անցողական փոփոխումներն են (մոդիֆիկացիա), ուստի և եթէ ոչնչանայ փոփոխման պատճառը՝ մտապատկերներն իրենք իրենց պիտի դառնան նախկին հաւասարակշռութեանը, երբ դեռ չկար յիշեալ պատճառը։ Այսպէս օր. մէկը դժբախտութեան մէջ ընկնելուց և երկար տարիներ այդ վիճակի մէջ մնալուց յետոյ նորից դառնում է նոյն նախկին անձնաւորութիւնը, նոյն ձգտումներով ու զգացմունքներով, համարեա թէ առանց փոփոխութեան ենթարկուելու, եթէ ժամանակի ընթացքում ոչնչանում են նրա նախկին վշտերն ու տանջանքները։ Այսպիսով ուրեմն ըստ Հերբարտի եթէ դաստիարակն աշխատում է մի որոշ հետևանքի հասնել, դրա համար պէտք է աշխատի մտաշրջանի մէջ որոշ փոփոխութիւն առաջ բերել և ոչ զգացմունքների, որով-

հետև աշխատել զգացմունքները փոփոխելով ցանկալի դրութիւնն ստանալ՝ միևնոյն է թէ առանց պատճառի վրայ ուշք դարձնելու հետևանքը փոփոխելով մի նոր հետևանքի սպասել։ Չէ՞ որ պատճառը նոյնը մնալով պէտք է մեր գործողութիւնների նկատմամբ հակառակ ազդեցութիւն ունենայ և այսպիսով նոյն՝ չսպասած հետևանքն առաջ բերէ։ Այսպիսով ուրեմն, բոլորովին այլ բան կստացւի, եթէ դաստիարակն ամեն յարմար դէպքից օգտւելով աշխատում է սանի մտաշրջանն ընդարձակել և նրա մէջ եղած *հակումները գործողութեան* (Handlung) *մէջ* դնելով՝ կամք առաջ բերել։ Այսպիսի դէպքում նա դիմած կլինի իսկական պատճառի փոփոխութեանը, և զգացմունքները, որոնք նոյնպէս կփոփոխուեն, կծառայեն լոկ որպէս արտայայտիչ նշաններ սանի մտաշրջանի մէջ կատարւող փոփոխութեան։

Դաստիարակութիւն գաղափարի վերոյիշեալ ձևի որոշման մէջ արդէն կայ նրա նպատակը, ինչպէս և ընթացքն ընդհանրապէս առած։ Դաստիարակութեան նպատակի որոշման համար որպէս դեկավար սկզբունք ծառայում է Հերբարտի հետևեալ միտքը. «*Դաստիարակը պէտք է երեխաների մէջ տեսնի նրանցից պատրաստուելիք ապագայ մարդը. հետևապէս իր ջանքերը պէտք է զործ դնի յօգուտ այն նպատակի, որն ունենալու է սանը ապագայում, որպէս հասունացած մարդ*» *)։ Այս բացարձակ նպատակը նոյնն է բոլոր տարբեր անհատականութիւն և տարբեր հասարակական դիրք ունեցող մարդկանց համար։ Դաստիարակութեան, ինչպէս և ամբողջ մանկավարժութեան այս բացարձակ նպատակն է անհատի *բարոյական բնաւորութեան զարգացումն։* (Charakterstärke der Sittlichkeit)։ Սրանով արդէն Հերբարտն ուզում է ասել, որ «ճշմարտութեան և բարութեան գաղափարները իրենց բոլոր ճշտութեամբ ու յստակութեամբ պիտի դառնան կամքի յատուկ առարկաներ *)։

Ինչպէս տեսնում ենք, դաստիարակութիւնը գործ ունի կամքի հետ, որի այսպէս կամ այնպէս արտայայտուելուց է կախւած *բնաւորութիւնը*։ Դաստիարակութիւնը նպատակ ունենալով զօրեղ բարոյական բնաւորութիւն առաջ բերել, պէտք է ձգտի կամքի մէջ առաջացնել *միօրինակութիւն եւ հաստատութիւն*, որով և կամքի մէջ տեղ չեն գտնիլ փոփոխական ցանկութիւններն ու քմահաճոյքը։ Եւ հէնց այս ձևի վճռողականութիւնն էլ սպառում է բնաւորութիւն գաղափարը։ Այսպիսով բնաւորութիւն

*) Herbart—Allg. Päd.

*) Herbart—Allg. Päd.

*ֆորմուլան ըստ Հերբարտի հետևեալն է՝ «այն, ինչ որ մարդ կամենում է, համեմատած այն բանի հետ, ինչ որ նա չի կամենում *)։*

Կամքի գործողութիւններն ու արտայայտութիւնները քննելիս, եթէ ուզենք Հերբարտի տեսակէտից չշեղուել՝ պէտք է դիմենք մտապատկերների քննութեանը, որտեղ կտեսնենք, որ վերջինների տարբեր խմբակցութիւնները առաջ են բերում տարբեր կամեցողութիւններ։ Որովհետև մտապատկերների ամեն մի խմբակցութիւն իր մէջ կարող է ունենալ զանազան կամեցողութիւններ, ուստի և պատահում է, որ զանազան խմբի կամեցողութիւնները միմեանց հետ համաձայնում են կամ չեն համաձայնում։ Եւ բացի այդ, որովհետև մարդս զլխաւորապէս իր կամեցողութեան մէջ է մնում ու իւր կամեցողութիւններին ենթարկւում և ոչ ուրիշի, ուստի նա հրամայում է ինքն իրեն, վճիռներ է կայացնում իր վերաբերմամբ, մի խօսքով աշխատում է իշխել իր վրայ։ Այսպիսի դէպքում նա միշտ և միշտ աշխատում է իրեն դարձնել իր գիտողութեանց առարկան (օբեկտ)։ Կամեցողութեան այն մասը, որ նա գտնում է իր մէջ յիշեալ ինքնագիտողութիւնն ակսելիս, կազմում է բնաւորութեան առարկայական (օբեկտիւ) մասը, իսկ այն նոր կամեցողութիւնը, որ ծագում է միայն ինքնագիտողութեան ժամանակ և վերջինիս շնորհիւ ի տարբերութիւն առաջին մասի, Հերբարտն անուանում է բնաւորութեան ենթակայական (սուբեկտիւ) մաս։ Բնաւորութեան առաջին մասը գոյութիւն է ունենում դեռ մանուկ հասակից սկսած, երբ դեռ ինքնագիտողութեան պահանջը մարդու համար զգալի չէ, իսկ երկրորդը զարգանում է աւելի հասունացած հասակում։ Այսպիսով դասախարակի առաջ ծագում են երկու հարց՝ մի կողմից հոկել և զեկավարել սանի բնաւորութեան օբեկտիւ, իսկ միւս կողմից սուբեկտիւ մասը։ Բնաւորութեան առաջին մասին են վերաբերում սանի խառնուածքը (տեմպերամենտ), հակումները, սովորութիւնները, ցանկութիւնները, յոյզերը (աֆֆեկտ), իսկ երկրորդ մասին՝ պարզասրտութեան և խորամանկութեան այս կամ այն աստիճանը և գտնելու սովորական եղանակը։

Եթէ մէկի կամքն այնպիսի ուղղութիւն է ստացել, որ նա ամեն անգամ, երբ պայմանները նոյնն են, միևնոյն ձևով էլ արտայայտւում է, այսինքն՝ մերժում կամ ընդունում է մի բան, ուրեմն և իր ֆանտազիաներին ու կապրիզներին խաղալիք չի դառնում, նշանակում է, որ այդ անձնաւորութիւնը օժտած է մի կարողութեամբ, որ Հերբարտը կամքի յիշողութիւն է կոչում։

*) Herbart—Allg. Päd.

Այն անձնաւորութիւնը, որը չի օժտուած յիշեալ կարողութեամբ՝ շատ դժուարութեամբ է կարողանում բնաւորութիւն ձեռք բերել։ Եւ որովհետև ընդհանրապէս երեխաները սկզբում զուրկ են լինում այդ կարողութիւնից, ուստի և դասախարակութեանն է վերապահուած այդ պակասը լրացնելու գործը։ Կամեցողութեան առարկաները շատ բազմատեսակ են լինում հէնց իր՝ կամեցողութեան չափի տեսակէտից, նոքա բոլորն էլ նոյն չափի հաստատուն և զօրեղ կամեցողութեան չեն արժանանում։ Այս դէպքում արդէն կամեցողութիւնն ինքը. ընտրութիւն է անում և աւելի կենտրոնանում այն տարբերի վրայ, որոնք իր համար աւելի հետաքրքրական են։ Այստեղ է արդէն առաջանում անհատականութեանց տարբերութիւնը, որ արտայայտւում է տարբեր ընտրութեանց մէջ։ Ընտրութիւնը մեր կամեցողութիւնների միջև որոշ յաջորդականութիւն է մտցնում, կամեցողութեան ամեն մի օբեկտ գնահատութեան որոշ աստիճանով որակում և անհատին այն գիտակցութեանն է բերում, որով նա կամենում է մի բանի հանդուրժել կամ չհանդուրժել, ունենալ կամ չունենալ, սիրով կամ ոչ սիրով կատարել։ Այսպիսով ընտրութիւնը կամքի բնորոշեալ կողմն է և վերջինիս համար արժէքաւոր պէտք է լինի, որովհետև նա նպաստում է անհատի բնաւորութեան հաստատուն դառնալուն։

Ինչպէս արդէն տեսանք, ըստ Հերբարտի, բնաւորութիւնը կենտրոնացած է կամքի մէջ և նրա ինչպէս լինելը պայմանաւորուած է կամքի այս կամ այն ձևի հաստատունութեամբ։ Առանց որևէ ձևի հաստատունութեան կամքը կամք չի լինի, այլ լոկ ցանկութիւն, հակումն։ Մէկի մէջ կամքն է արտայայտւում, երբ նա ասում է. «ես կամենում եմ», և այս դէպքում նա արդէն իր մտքով իշխում է ապագայի վրայ, նա իրեն կարող է համարում հանել այն առարկային կամ գրութեանը, դէպի որը ձգտում է նրա կամքը։ Եթէ ցոյց տանք, որ նա չի կարող հանել այդ օբեկտին և նա դրանում համոզի՝ կտեսնենք, որ նա կդադարի կամենալուց։ Բայց այս դէպքում էլ կարող է պատահել, որ նրա մէջ էլի ցանկութիւնը մնայ, և մենք կտեսնենք մի նոր ձևի կամք, որն ուղղուած կլինի ոչ թէ դէպի կամքի իսկական օբեկտը, այլ դէպի այն միջոցները, որոնք կարող են հնարաւոր կացուցանել այդ օբեկտին հասնելու ցանկութիւնը։ Օր. զօրաւորը ցանկանում է թշնամուն յաղթել, իսկ դրա համար նա կամենում է, որ իր զօրքերը գտնազան զինուորական վարժութիւններ կատարեն։ Եթէ նրան զրկենք վարժութիւններ կատարելու հնարաւորութիւնից, հաւատացնենք, որ զօրքերն այդ անել անկարող են,

նա կդադարի նաև թշնամուն յաղթելու ցանկութիւնից։ Հետևապէս գործունէութիւնը, ինչպէս Հերբարտն է ասում, հնարաւոր է դարձնում ցանկութիւնն կամքի փոխելը։ Բայց աչքից չպէտք է թողնել նաև այն հանգամանքը, որ յիշեալ գործունէութեան համար էլ հարկաւոր են ընդունակութիւն և յարմար առիթ։

Թէ ցանկութիւնը և թէ կամքն ըստ ինքեան ոչ այլ ինչ են, բայց եթէ զոյութիւն ունեցող մտապատկերների որոշ փոխյարաբերութիւնը։ Այսպէս է ասում Հերբարտը։ Եղած մըտապատկերների մէջ է դարձնակում այն բոլորը, ինչ որ հետաքրքրութեան ասոիճաններով կարող է բարձրանալ մինչև ցանկութիւն դառնալը, իսկ այնուհետև գործունէութեան շնորհիւ՝ կամք դառնալը։ Մտապատկերների շրջանի մէջ է ամփոփած ամբողջ ներքին գործունէութիւնը, մարդու սկզբնական կեանքը, առաջին էներգիան և մտապատկերների ընդարձակելով՝ ընդարձակւում են նաև հոգեկան բոլոր կարողութիւնները։ Բնաւորութիւնն էլ լինելով այդ կարողութիւններից մէկը, պիտի անշուշտ ազատւի մտապատկերների շրջանից։ Այս առթիւ ինքը՝ Հերբարտն ասում է. «Մտապատկերների շրջանի սահմանները սահման են նաև բնաւորութեան համար, բայց բնաւորութեան սահմանը չէն» *)։ Այս նշանակում է, որ մտապատկերների բնաւորութիւնը փունկցիոնել կախման մէջ են ու առաջինի ընդարձակելով ընդարձակւում է նաև երկրորդը։ Բայց որովհետև մտապատկերների շրջանի մէջ բնաւորութիւնից զատ կան նաև հոգեկան այլ կարողութիւններ, ուստի և բնաւորութեան սահմանը չի կարող հաւասարել մտապատկերների շրջանի սահմանին։ Այլ կերպ ասած, ըստ Հերբարտի, ճոխ մտաշրջան ունեցող մարդիկ օժտւած են լինում նաև զօրեղ բնաւորութեամբ։

Եթէ մենք փոքր ինչ աւելի խորը դիտենք սանի հոգեբանութիւնը՝ կտեսնենք, որ նրան բնաւորութեան կազմակերպման վրայ ազդում են նաև շատ ուրիշ հանգամանքներ, որոնցից մէկն է սանի վարած կեանքի եղանակը։ Ըստ Հերբարտի, դաստիարակը պէտք է աշխատի, որ սանի վարած կեանքը չլինի ցաք ու ցրիւ գէպքերի մի կուտակումն, այլ որոշ ուղղութեամբ տարւի։ Բայց սրպէսզի վերջինս չհասնի միակողմանիութեան, որպէսի դէպքում արդէն շատ անգամ ինքը սանն է գտնում իր անկլիքների տնօրինողը և հակառակ է դաստիարակի կամքին, պէտք է վերջինս աշխատի իր սանի կեանքը որոշ ուղղութեամբ ու որոշ օրէնքներով առաջ տանելով հանգերձ՝ ազատ ասպարէզ տալ նրա

*) Herbart. Allg. Päd.

մէջ ծագող բարոյական ձգտումների ազատ արտայայտելուն։ Այս առթիւ արդէն ոմանք (Ziegler) ասում են, թէ Հերբարտի ընդունած դաստիարակութիւնը միանում է կառավարութեանը, սակայն մի այլ ժանկավարժ քննադատի (Շմիդտ) կարծիքով թէև դաստիարակութիւնը մեծ չափով միանում է կառավարութեանը, բայց վերջինիցս տարբերւում է իր կրթող նպատակով։

Սանի ընաւորութեան կազմակերպման վրայ ազդող երկրորդ կարևոր փակտորը դաստիարակի անձնաւորութիւնն է։ Ինչպէս որ սանի «կամքի յիշողութիւն»-ը կազմակերպելու և ամրապնդելու համար միօրինակութիւն, հաստատունութիւն և պարզութիւն էր պահանջւում նրան շրջապատող կեանքի զանազան կողմերի միջև, այնպէս էլ ճիշտ նոյն պահանջներն են արւում դաստիարակի անձնաւորութեան վերաբերմամբ։ Սանի վարած հաստատուն կեանքին պէտք է ընդաջակցէ դաստիարակի հոգու և սրտի մէջ արմատացած անփոփոխականութիւնը։ Դաստիարակը չպէտք է իր վարմունքը փոխէ սանի վերաբերմամբ, ըստ իր բոպէական տրամադրութեան կամ հաճոյքի։ Մանի միևնոյն վարմունքը չպէտք է մի անգամ խիստ, իսկ մի այլ անգամ մեղմ դաւի, մի անգամ արգելի, իսկ մի այլ անգամ թոյլ տրւի։ Այսպիսով սանը վարժւում է իր դաստիարակի մէջ տեսնել մի այնպիսի անձնաւորութիւն, որը լաւ գիտէ իր անելիքը, չի սիրում ընդունած շաւղից խոտորել և իր խօսքը նման պարագաներում միշտ միևնոյնն է։ Եւ այս դէպքում սանը ճշգրիտ կերպով իմանում է, թէ ինչ դէպքում կարող է իր դաստիարակի սէրը և ինչ դէպքում տաելութիւնը շահել։ Այսպիսով դաստիարակը իր անփոփոխ և արդար վարմունքով ոչ միայն բարի օրինակ է տալիս սանին, այլ և մի նեցուկ նրա դեռ տատանուող, շատ փոփոխուող կամեցողութեան համար։

Ակնյայտնի բան է, որ բնաւորութեան կրթութիւնը այնքան աւելի յաջողութիւն կունենայ, որքան նա շուտ սկսի և դաստիարակող բնաւորութիւն ստանայ՝ կառավարութեան սահմաններից դուրս գայ։ Իսկ այս հնարաւոր է այն դէպքում, երբ դաստիարակը սանին դեռ փոքր հասակից է ազատում կրաւորական դրութիւնից և դրդում դէպի գործունէութիւն. իսկ նոքա, որոնք երկար ժամանակ շարունակում են մնալ կրաւորական հնազանդութեան մէջ՝ զուրկ են լինում որև է բնաւո-

բութիւնից, երբ վերանում է նոցա վրայից դաստիարակի հսկողութիւնը։

Ահա այն պահանջները, որ ընդհանրապէս առաջադրում է Հերբարտը դաստիարակութեան։

Դաստիարակութիւնը պէտք է 1) զոյէ սանին և այս ձևի դաստիարակութիւնն ամենից առաջ կապւում է կամքի յիշողութեան հետ, որի հակառակը թեթևամտութիւնն է, որն ընդհանրապէս յատուկ է երիտասարդ հասակին։ 2) Դաստիարակութիւնը պէտք է սանի մէջ կազմակերպի որոշ և հաստատուն բնաւորութիւն, որը կարտայայտի սանի կատարած ընտրութեանց մէջ, ինչպէս արդէն վերևում տեսանք։ 3) Դաստիարակութիւնը պէտք է սանին տայ սկզբունքներ, որպիսի ձևի դաստիարակութիւնը կարող է սկսւել այն ժամանակ, երբ հանդէս է գալիս բնաւորութեան ենթակայական (սուբեկտիւ) մասը։ Դաստիարակը այս դէպքում պէտք է սանին հասկանալի դարձնի այն բոլոր օրէնքները, որոնք հաստատուն և տևական են լինելու դաստիարակչական գործում, շարունակ չպէտք է յիշեցնել անցեալում ստացած լաւ և վատ հետևանքները ու ապագայի անելիքը։ 4) Դաստիարակութիւնը պէտք ձգտէ սանի հոգու մէջ հանգստութիւն պահպանել և նրա միտքը պատրաստ դարձնել առարկաների պարզորոշ ճանաչողութեան համար։ Այս օրէնքն անհրաժեշտ է յատկապէս էսթետիկական դատողութեամբ կազմակերպելու և այսպիսով (թէև ոչ բացառապէս) բարոյականութեանը հիմնաւորումն տալու համար։ 5) Դաստիարակութիւնը սանի և իր շրջապատի միջև տեղի ունեցած լաւ դէպքերի առթիւ պէտք է խրախուսէ սանին, իսկ վատ դէպքերի առթիւ պէտք է կշտամբէ։ Վերջապէս 6) դաստիարակութիւնը պէտք է հարկ եղած դէպքում յորդորէ սանին և ուղղէ նրա արած սխալները։

Հերբարտի հետևողները նրա ամբողջ մանկավարժական սիստեմը, որի էական կողմերն աշխատեցի մինչև այժմ ամբողջական և կապակցեալ ձևով տալ, արտայայտւում են հետևեալ սխեմայով։

1) Մէկ նպատակ — առաքինութիւն։

2) Երկու օժանդակ գիտութիւն — զորձնական փիլիսոփայութիւն կամ բարոյագիտութիւն և հոգեբանութիւն։

3) Երեք ձևի մանկավարժական գործունէութիւն — կառավարութիւն, ուսուցումն և դաստիարակութիւն։

4) Չորս ձևական աստիճաններ — պարզութիւն, զուգորդութիւն, համեմատութիւն և գործադրութիւն։

5) Հինգ բարոյական դաղափարներ — ներքին ազատութիւն,

կատարելութիւն, բարեացակամութիւն, իրաւունքի և արդարութեան գաղափարներ։

6) Վեց ձևի հետաքրքրութիւն — փորձնական, ազնկուլտատիւ, էսթետիկական, սիմպատիկական, հասարակական և կրօնական հետաքրքրութիւններ։

Եթէ համեմատելու լինենք Հերբարտի գիտական մանկավարժական գործունէութիւնը նրա նշանաւոր նախորդների՝ Կոմենիուսի և Պեստալոցցու հետ՝ կտեսնենք, որ Հերբարտի կատարած գերը մանկավարժութեան համար շատ աւելի մեծ է՝ քան վերջիններինը։ Հերբարտի բազմաթիւ առաւելութեանց մէջ իմ աչքում միակ գերակշռողը և ամենից աւելի արժէքաւորը այն է, որ նա եղաւ առաջին անգամ մանկավարժութիւնը ինքնուրոյն և սիստեմի վերածուած գիտութիւն դարձնողը, որով և նրա ուսմունքն այնքան ընդարձակ ծաւալ ստացաւ ամբողջ գիտական աշխարհում։ Սակայն միակողմանիութիւն կլինի չխոստովանել, որ նա իր բոլոր առաւելութիւնների կողքին ունեցել է նաև որոշ թերութիւններ, ինչպէս այդ յատուկ է մեծ մարդկանց, բայց այս մասին մի այլ անգամ։

ԳԻՆՆ Է 20 Կ.

Գահեսար գտնում է «ԳԻՐ» գրավաճառանոցում։