

ՈՒՍՈՒՄՆԱՐԱՆԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ՅԵՂԱՓՈԽԻՁ
ՋՕՐՈՒԹԻՒՆԸ

ՅՈՎՀԱՆՆԷՍ ՏԼՐ-ՄԻՐԱՔԵԱՆՑԻ.

Իդէան աչքով տեսնել կարողացողի մէջ
մէ հեռալե սէր կը բռնկէր դէպի նա:

«ԼԱՏՈՆ»

Դաստիարակնե՛ր, ձեր սաներէ մտքէ շքե-
ջանի վերայ ազդելու զօրութիւն ձեռք
բերէ՛ք եայն ժամանակ դուք կ'ունենաք
ազդեցութիւն ե՛ւ՝ նորա արտադրութեան՝
կամքի վերայ:

ՅՐԵՕԼԻԻ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹԻՒՆ

«Մուրճ»-ի № 3-ում «Հոգեբանական-մանկավարժական խորհրդածու-
թիւնները» գրելիս և նամանաւանդ նրանից անմիջապէս լսող՝ իմ միտքն
սկսեց զգալի կերպով ենթատուել լինել պէ՛տ խնդրին, թէ ուսուցման
բանական գիտելիքներն ի՞նչպէ՛ս են բարոյական բնաւո-
րութիւն առաջացնում և ո՞րն է արդեօք իւրաքանչիւր գիտելիքի
համար ամենակարճ և բնական ճանապարհը ալդ նպատակին հասնելու
կամ նորան նպաստելու համար:

Վերոյիշեալ խոլածո զբաղել էր գլխաւորապէս մեր ուսումնարան-
ներում գիտելիքների աւանդման արդի դրութիւնով՝ հանդերձ իմ առեւ-
ջարկութիւններով: Կրթական դործի ամենագլխաւոր նպատակից՝ բարոյա-
կան բնաւորութիւն առաջացնելու մտքից էր ծագել իմ մէջ ալդ խնդիրը:
Սակայն ալնտեղ միայն հարեանցի ակնարկութիւններ էի արել սորա մա-
սին, ուստի, բնականաբար, այժմ ես պէտք է պարապէի ալն մտքերով, թէ

իւրաքանչիւր գիտելիք ինչ դեր է կատարում այդ իդէալական գործում և թէ ինչ ուղղութիւնով է իւրաքանչիւրի զօրութիւնը երևան գալիս:

Այս ընթացքով խորհելով, հարկաւ, իմ մտքի առաջ պէտք է բարձրանալին նաև այն օժանդակիչ և խանգարիչ տարրերը, որոնք գիտելիքների հետ կամ համերաշխ են գործում և կամ ընդհակառակը՝ նրանց գործունէութիւնը ջլատում: Ուրեմն, ուսումնարանական գիտելիքների դաստիարակիչ ուժից զատ, ես պէտք է փնտի՝ ուսումնարանական անմիջական դաստիարակութիւնը, ուսումնարանական կեանքն և ընտանեկան դաստիարակութիւնը:

Որովհետեւ այս բոլոր չորս ուժերից ամենազօրաւորը ուսուցումն է, նամանաւանդ մեր ընտանեկան և հասարակական շատ աննպաստաւոր հանգամանքներում, ուստի և ես հիմա շատ կարևոր եմ համարում այս խնդրովն պարապելու: Ես որքան խորն եմ մտածում իմ անցեալ աշակերտական կեանքի փշողութիւնների և ապա ուսուցչական կեանքումս արած դիտողութիւններիս մասին՝ այնքան ես առաւել նաև գործնականապէս համոզւում եմ, որ գիտելիքները մարդուս կեանքում և՛ բարոյականութեան տեսակէտից, կամենում էի ասել, հրաշքներ են գործում:

Այս հիանալի երևոյթների պատկերն է, որի վերայ ես փորձում եմ մի աղօտ լոյս սփռել: Այդ հրաշալի տեսարանն իւր ամբողջութիւնով լուսաւորած ներկայացնել դիտողին այնքան եւս դժւար է, որքան հոգին խորիմաստ է: Ուշիմ և հետաքննին ընթերցողս, հետամուտ լինելով բնաւորութեան զարգացման պայմաններին, չուալի է, որ մեր և այլ ազգութիւնների գործնական կեանքի շատ երևոյթների հասկանալը նորան դիւրացած լինի: Այնպէս չէ, աղնիւ ընթերցող, հետաքրքիր է իմանալ, թէ այդ ինչպէս է լինում, որ, օրինակ՝ մինչև անգամ համալսարանական մարդն իւր ուսանողական շրջանում և գործնականում այլ կերպ է խօսում և այլ կերպ գործում... Երկու անձնաւորութիւն մի մարմնի մէջ: Այդ դուալիզմն է, ներքին երկպառակութիւնն է, որ առաջանում է իդէալի և կամքի մէջ առնչութեան բացակայութիւնից: Հետեւե՛ք և տեսնե՛ք:

I

ՈՒՍՈՒՄՆԱՐԱՆՈՒՄ ԳՈՐԾՈՂ ԵՐԵՔ ԳԼԽԱԻՈՐ ԿՐԹԱԿԱՆ ՏԱՐՐԵՐԻ ՓՈԽԱԴԱՐՁ ՅԱՐԱՔԵՐՈՒԹԻՒՆՆԵՐԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՏԵՍՈՒԹԻՒՆԸ:

Նախ քան մեր իսկական խնդրին անցնելը, հարկաւոր է որոշ գաղափար կազմել անմիջական դաստիարակութեան (Schulzucht), կառավարութեան (Regierung) և ուսուցման (Unterricht), այս երեք հիմնական տարրերի դերերի մասին բարոյական բնաւորու-

թեան կաղմակերպութեան գործում: Ապա պէտք է խօսել բարոյական բնաւորութեան զարգացման մասին, որ մարդու կեանքի զանազան շրջաններում զանազան աստիճանների է հասած լինում և, նախ-ում սրանց, բնաւորութիւնն ունի իւր բնաորոշ լատկանիչներն ու ձգ-տումները: Ուստի և դաստիարակ-ուսուցիչը միշտ աշակերտի հասակն ի նկատի ունենալով՝ պէտք է ձեռնարկէ նորա բնաւորութեան զարգացնելու գործին:

«Դաստիարակիչ ուսուցումը կարող է, ասում է Ֆրեօլիհը, բնաւորութեան կազմութիւնը միայն նախապատրաստել, բարոյական դաստիարակութիւնը կարող է միայն անմիջական դաստիարակութեան միջոցով առաջանալ»: Դաստիարակիչ ուսուցումը մատակարարում է բնաւորութեան տարրերը, իսկ անմիջական դաստիարակութիւնը դեռ չը կազմակերպած՝ բնաւորութեանը որոշ սկզբունքների համեմատ գործելու առիթ է տալիս: Տհաս աշակերտի կամ ընտանիքի զաւակի մէջ անընդհատ կամք է առաջանում՝ արտաքին աշխարհում այս կամ այն փոփոխութիւնը չառաջացնելու (գործելու): Նորա սկզբունքները դեռ անընդունակ են՝ դիտակցութեան մէջ երևան եկող մտապատկերների, սրանց համախմբութիւնների և վերջինների նպատակի՝ կամքի վերաջ իշխելու: Եւ անհա չաճախ հոգեկան տատանում է չառաջանում, որին հաւասարակշռութիւն և ապա որոշ ուղղութիւն տալու համար՝ վրայ է հասնում դաստիարակի խօսքը, որ հակակշռելով անբարեմիտ հակմանը, վճռողական գործողութիւնը բարու կողմն է դարձնում:

Ուսումնարանական դաստիարակութեան գաղափարը չը պէտք է շփոթել կառավարութեան կամ դիւսցիպլինայի գաղափարի հետ. առաջինը ուսուցչի անմիջական և սխտեմատիկական ազդեցութիւնն է աշակերտի վերաջ վերջինիցս բարի մարդ պատրաստելու համար, իսկ կառավարութեան գործն է՝ հսկել այն կարգապահութեան վերաջ, որը հարկաւոր է ուսուցման և անմիջական դաստիարակութեան խանգարիչ հանգամանքները վերացնելու համար: Առաջինը իսկական դաստիարակութիւնն է, իսկ երկրորդը՝ ոստիկանութիւն կամ պօլիցիա, ինչպէս պրօֆ. Շտոլն է անուանում: Զորօրինակ, եթէ աշակերտը ուշ է գալիս, դասը չէ պատրաստում, դասի ժամանակ կամ ուսումնարանում ընդհանրապէս անկարգ է և ալէն, այս դէպքերում նա մեղանշում է կառավարութեան կամ դիւսցիպլինայի դէմ. իսկ եթէ նա մի հիւանդ կատու է սպանում, գողանում է ընկերի հացը, խաբում է ուսուցչին և, իրան աղատելու համար, իւր մեղքն ընկերի վերաջ է բարդում, սորա նման վարմունքներն անբարոյական են, որ վերաբերում են ուսումնարանական դաստիարակութեան շրջանին: Եւ ալպէս՝ կառավարութեան գո-լութիւնը ուսուցման և անմիջական դաստիարակութեան կողմից ենթա-դրւում է և սրանց առաջընթաց պայմանն է: «Անմիջական դաստիարակու-

թիւնն կամենում է, ասում է Ֆրեյլիսը, նորատի հոգու մէջ իրաւունք և արդարադատութիւն, բարեացակամութիւն և մաքուր բարութիւն, մեղմ խաղաղասիրութիւն, ամենքի վերաբերութեամբ անաչառութիւն, եռանդուն և համոզմունքի հաւատարիմ ձգտումն սերմանել և խղճմտանքն, աչս ներքին պահապանը, որ հսկում է մեր պարտականութիւնների վերապ, զարթեցնել ու հզօրացնել. իսկ կառավարութիւնն ընդհակառակը՝ կամենում է զսպել երկրատրի աչն անարժան ցանկութիւնները, որոնք բարձրանալ ձգտողին կրկին երկիր են քարշում, և վարժեցնել արտաքին սովորութիւններին, ինչպէս են՝ կարգապահութիւնը, մաքրասիրութիւնը, ճշտասիրութիւնը, ջանասիրութիւնը, պատշաճաւոր վարմունքը, հնազանդութիւնը։ Այս միջական առաքինութիւններին աշակերտն ընտելանում է, ինչպէս զինւորը՝ դրօշակին. սորանով պատրաստում է բարոյականութեան հոգը միայն, բաց նա աչսպիսով դեռ չի տնկւիլ ու խնամւիլ։ Բաւ է. անմիջական դաստիարակութիւնը գլխաւորապէս ներքին կազմութեանը, դիսցիպլինը՝ արտաքինի, առաջինը ներքին, իսկ երկրորդն արտաքին կրթութիւն է. ուստի և առաջինը ներգործում է աւելի սիրով զօրութեամբ, երկրորդը՝ հակիրճ հրամանի և խստութեան միջոցով։ Ինքն ըստ ինքեան հասկանալի է նոյնպէս, որ մեծ զանազանութիւն կալ անմիջական դաստիարակութեան և դիսցիպլինակի պատիժների մէջ. առաջին տեսակը լաւացնելու համար է, երկրորդը՝ միայն երկրւղածութեան մէջ ձգելու (միտքը սրող, աչսինքն՝ խելքի բերող պատիժներ)։

II

ԲՆԱԼՈՐՈՒԹԵԱՆ. ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ՈՒՂՂՈՒԹԻՒՆՆԵՐՆ ԵՒ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԸ։

Բնաւորութիւնը, ինչպէս միորձը ցուց է տալիս, շատ դանդաղ է զարգանում. նա հասունանում է միայն առնական հասակին մօտ, երբ մարդս կեանքի շատ հոսանքներից արդէն անցած է լինում։ Գեթէն ասում է աչս առթիւ. «Ազնիւ մարդն իւր (բնաւորութեան) կազմակերպութիւնով շնորհապարտ չէ մինեղ շրջանի, Հայրենիք և աշխարհ պէտք է նորա վերապ ազդեն»։

Աչնու ամենայնիւ նախ քան վերոյիշեալ աստիճանին հասնելը, մարդն, արդէն ունի կամք արտաքին երևութիւնների վերաբերութեամբ։ Կարելի է բնաւորութեան աչս կողմը, որի հիմունքը տնտղականութիւնն է, առարկալական (օբեկտիւ) բնաւորութիւն անուանել, որովհետեւ նա իբրև զգացման առարկալ, մեր ես-ին ենթակալ է լինում։ Ընդհակառակը՝ բնաւորութեան աչն միւս կողմը, որ ներքին դիտողութիւնով, կշռադատութիւնով և ինքնադատութիւնով, ինքնավարութիւնով և ինքնաքննութիւնով

է պարագում, պէտք է անուանել սուբեկտիւ բնաւորութիւն, որովհետեւ նա մեր դատող սուբեկտից է ծագում: Պարզ է, որ ալքսիսի բնաւորութեան հասնելու համար, պէտք է նախ դարձացման զանազան աստիճաններն անցնել: Օրեկտիւ բնաւորութեան մէջ կարող ենք ցանկալու և կամենալու աստիճանները զանազանել: Մի մանուկ, որ ձեռք է մեկնում դէպի լուսինը, տակաւին կանգնած է ցանկալու աստիճանի վերալ, որովհետեւ նա դեռ ոչ մի հասկացողութիւն չ'ունի ցանկացածին հասնելու մասին: Կամենում է նա իւր հիւանդ հարեանին ալցելը. ալս ժամանակ նա աւելի բարձր աստիճանի է հասած, որովհետեւ նա համոզւած է, որ կարող է ալք կատարել: Սուբեկտիւ կամքն անցնում է հետեւալ ձևական աստիճանները. ա) մի դատողութիւնից առաջացած ընտրութիւնը, բ) դիտաւորութեան աստիճանը, որ ընդհանուր բնաւորութիւն ունի, որ ներփակում է մի ամբողջ շարք ապագայ դէպքերի և հաւանականութիւնների. գ) մաքսիմի, ալսինքն՝ կեանքի կանոնի, օրինակ, վարսողութեան, աղետութեան և դ) սկզբունքների, ալսինքն՝ գործելու համար ընդհանուր նօրմաների աստիճանը, դորօրինակ՝ միշտ կատարի բարոյականութեան օրէնքի պատէշները. հետեւի միշտ խղճի ձայնին: Ազնիւ մարդն իւր մասին վերջն է մտածում: Մի աշակերտ մի քսակ է գտնում. ահա հարց է առաջանում՝ պահել թէ վերադարձնել: Նորա խիղճն ասում է. վերադարձնել, լպտարարել (ընտրողութեան աստիճան): Ապա նա մի մատանի է գտնում. միևնոյնը պատահում է գիրք գտնելիս: Աշակերտը մտքին է առնում ալն, թէ ինչպէս նա երեք դէպքերումն էլ գործեց (կամքի փշողութիւն) և նորա մէջ կազմակերպւում է հետեւալ դիտաւորութիւնը. «ամեն դատած բան ես վերադարձնելու եմ»: (Այս կամենալն արդէն վերաբերում է շատ դէպքերի): Սթէ ալք դիտաւորութիւնն ես առաւել է ընդարձակում, ալնպէս որ նա պարունակում է ալն ընդհանուր գիրքը, որ մարդս բռնելու է ուրիշի ունեցածի վերաբերութեամբ, ալն ժամանակ առաջանում է հետեւալ մաքսիմը. «պարզի ուրիշի սեպականութիւնը»: Այս տեղից միևնոյն ժամանակ մենք տեսնում ենք, թէ ինչպէս մասնաւոր դէպքերում կամքի գործառնութիւններից ընդհանուր կանոնների ենք հասնում, որոնք հաւաքական դէպքերի են վերաբերում:

Երեք հալեցականերից է առաջանում մարդուս գործելու ժամանակ արած ընտրողութիւնը. ըստ ալնմ բնաւորութիւնը կարող է երեք աստիճաներ ստանալ. 1. վալելչութեան, որի վերալ երբ մարդ կանգնած է լինում, միալն զգալական հաճութեանն է բաւականութիւն տալիս, 2. նը. պատակաւարմարութեան կամ խելացիութեան աստիճանը, երբ մարդ միալն օգտակարին և նպատակաւարմարին է հետամուտ լինում և 3. բարոյականութեան աստիճանը, երբ մարդ ձգտում է արդարացին և բարին իրագործելու:

Այս բոլոր երեք աստիճաններումն էլ կարող է կամքի հաստատութիւն և հետևողականութիւն տեղի ունենալ, սակայն բարոյական բնաւորութիւն՝ միայն երրորդ աստիճանում, որովհետև առաջին երկու աստիճանները դեռ եսականութիւնով են պաշարած լինում:

Այս հոգեբանական վերլուծութիւնից չեսող մենք տեսնում ենք, որ բնաւորութեան տէր մարդ պատրաստելը հասարակ բան չէ. մանկավարժական ոգով գործող ուսուցիչը պէտք է առ սակաւն իմանալ, թէ իւր սանիկները այս աստիճանն երից ո՞րի վերաջ են կանգնած: Նա պէտք է, օրինակ՝ ինքն իրան ասէ, որ մաքսիմի և սկզբունքի աստիճանին կարելի է միայն պատանիներին բարձրացել, որոնք բարձրագոյն ուսումնարաններն միայն վերին դասարաններն են լաճախում, որ ժողովրդական և քաղաքական ուսումնարանների աշակերտների մեծամասնութիւնը (11—15 տարեկան) տակաւին դիտաւորութեան աստիճանի առաջնորդութիւնով են գործում և որ մաքսիմի աստիճանին պէտք է նրանց դեռ բարձրացնել, որ միջին դասարանների աշակերտներն ըստ մեծի մասին ընտրութեան աստիճանի վերաջ են դեռ կանգնած լինում և որ ստորին դասարանների աշակերտները դեռ բոլորովին անկարող են կամեցածն ինքնադատութեան ենթարկելու և մինչև անգամ դեռ զուրկ են մտապատկերների հաստատուն համախմբութիւններից և կամենալուց, ուրեմն նրանք դեռ միայն զուտ օքսկտիւ բնաւորութեան տէր են լինում և կամ թէ չէ՝ տակաւին բոլորովին զուրկ են լինում բնաւորութիւնից:

Եւ ալսպէս, ըստ բնաւորութեան ալս երեք աստիճաններին, պէտք է որոշել և նրանց գործառնութեան երեք ուղղութիւնները. հաճութիւն, նպատակաւարմարութիւն և բարոյականութիւն:

Այս ընդհանուր տեսութիւնից չեսող կարելի է նաև տեսնել, թէ ինչ աստիճանի սխալ բան է, ալսինքն՝ ինչպէս հակամանկաժարժական է մանուկներին արդէն առաջին ուսումնարանական տարիներում մաքսիմներ և սկզբունքներ բերան անել տալը, զորօրինակ՝ «որպէս կամիք ձեզ արասցեն մարդիկ, ալնպէս և զուք արարէք նոցա»: «Մինչև ջո սառն գերեզմանը վարժելի միշտ հաւատարմութեան և աղնւութեան մէջ»:

Նաև ի դէպս էր ալստեղ մի րոպէ կանգ առնել ու մտածել, թէ ինչպիսի երեքեալ ու տատանեալ դրութեան մէջ է լինելու մի ուսումնարանի բարոյական կեանքը, որի ուսուցչական խումբն իւրաքանչիւր տարի փոփոխւելով և չը հասկանալով կամ անտես առնելով իւրաքանչիւր դասարանի բարոյական կեանքի աստիճանը՝ կամ ալս գործը միշտ նորից է սկսում և կամ աւելի քան հարկաւոր է լպռաջ է անցնում: Ալսպիսով իւր խօսքը միշտ «ձայն բարբառոյ լանապատի» է մնում, որովհետև ոչ ուսուցիչն է աշակերտներին հասկանում և ոչ սրանք՝ նորան:

III

ԳԻՏԵԼԻԲԵՆԵՐԻ ԲԱՐՈՑԱԿԱՆ ԱԶԴԵՑՈՒԹԵԱՆ ՄԱՍԻՆ ԸՆԴՀԱՆՐԱՊԷՍ:

Յարդ մեր միտքն զբաղեց բարոյական կեանք լաւաջացնող ուսումնարանում գործող երեք տարրերով՝ միջական դաստիարակութիւնով, անմիջական դաստիարակութիւնով և ուսումնարանական կեանքի աղղցեցութիւնով ընդհանրապէս: Արդ, մենք մի քալ ևս լաւաջ դնանք և քննութեան ենթարկելով ուսման միջոցով առաջացնելի բարոյական չարժանիքներ՝ քննենք նրանց ծագման, զարգացման բարեկալից և արգելառութ պարմանները: Այս տեսակէտից վերլուծենք իւրաքանչիւր գիտելիք իւր ալն տարրերին, որոնք կարողութիւն ունին՝ իբրև բարոյական վաղախիտ լուծ գործելու:

Նրբ մենք, համակած մեր ժամանակակից դարու հալեցածքներով, պարապում ենք զանազան խնդիրներով, մեր մտքերի հոսանքը՝ լաճախ գրաւելով պատմական կեանքի, անցեալ մարդկութեան մտքերով՝ ակամապար խորասուզում է նրանց մէջ և լետող սթափւելով տեսնում է, որ իւր այդ ուղեորութիւնը նորան աչս անգամ ևս արդիւնաւոր եղաւ:

Այսպէս՝ թէ փլիստոպութեան և թէ մանկավարժութեան պատմութեան մէջ հաղիւ չի պատահում տեսնել, որ մարդկութեան մտքի ներկայացուցիչները նորան առաջարկում են կրթութեան հնարաւորութեան խնդիրն և նախելով նրանց բնաղանցական և հոգեբանական հալեցածքներին՝ զանազան եզրակացութիւնների են գալիս: Ինչպէս էլ միտածէին այդ անցեալ և նրանց չկողալին պատկանող հետադալ մարդիկ բնատուր և ստացական ընդունակութիւնների մասին՝ աշու ամենապիւ ալսօր թէ տեսականապէս և թէ փորձնականապէս մենք համոզւում ենք, որ մարդու հոգին ճկուն է և ընդունակ նախագծած կազմակերպութիւնն ընդունելու: Իհարկէ, մանուկների բնութիւնը զանազան է. երջանիկը նա է, որի մտապատկերների համալրմբութիւններն աւելի՝ երկար ժամանակ ճկուն դրութեան մէջ են մընում¹⁾: Առհասարակ քանի աշակերտն աւելի է հասունանում, ալնքան

¹⁾ Հետաքրքիր էր իդէպ այստեղ յիշել նաև ուսուցչական կեանքից հետեեալ երևոյթը: Ինչպէս որ աշակերտները մէջ կան ճկուն և անմատչելի բնութիւններ, այնպէս էլ ուսուցիչները. օրինակ՝ մի երբտասարդ կամ հասակաւոր ուսուցիչ է սկզբանէ անհետաքրքիր լինելով իւրաքանչիւր մանկավարժական նոր մտքի և առաջարկութեան՝ այնպէս էլ չդաս է տալիս, ինչպէս որ սովորել է իւր ԿՊԻՏԵԼԻԳ կամ խալիք, իսկ մի այլ հասակաւոր ուսուցիչ միշտ թարմ, միշտ նոր կեանքով է ապրում. մէկի մանկավարժական մեթօդի մտապատկերներն ու գաղափարներն այնպիսի անքակտելի կերպով են դասաւորւած, որ այլ ևս ոչինչ նոր բան ներմուծել չի կարելի, իսկ միւսինը այնքան ճկուն է, որ միշտ նորանոր մտքեր

ևս առաւել կազմակերպւում են նորա մէջ նորան ուղղութիւն տուող սկզբ-
բունքներն ու դիտաւորութիւնները, այնպէս որ ինչ նոր բան նորա
հոգուն հասնի, նա ըստ որոշ կատեգորիաների կամ միացնում է հոգու մէջ
արդէն եղածների հետ կամ տրոհում է նրանցից: Բայց լինում են և շատ
բաներ, որոնց ալք աստիճանին հասած աշակերտն ալ ևս չի թուլատրում
ձեռք տալու իւր մտքի կազմակերպութեանը, այսինքն՝ մտապատկերների
մի որ և է համախմբութեան հետ միանալու կամ նորա վերալ ներգործելու:

Աշակերտը արդէն իւր մտաւոր շրջանի ինչ ինչ մասերն իւր դաստիարակից
թաղուն է պահում, որոնց միայն մանրակրկիտ հետազոտութեան շնորհիւ
երբեմն հնարաւոր է լինում երեան հանել: Այս երևոյթը մեղ մատնանիչ է
լինում, որ ալլալիս աշակերտի դաստիարակութեան, ուրիշի խնամակա-
լութեան տակ մնալու շրջանը՝ լրացել է: Այժմ, եթէ նորա ուսումը դեռ
չէ լրացել, պէտք է նորա վերալից հսկողութիւնը վերացնել և կամ եթէ
լրացել է, ինքնուրոյն կեանք շնորհել:

Նպատակաւոր դաստիարակութեան հնարաւորութեան խնդրին լա-
րակից է և այն, թէ արդեօք հարկաւոր է մանկանը մի աչդպի-
սի նպատակաւոր աղդեցութեան ենթարկել: Կէ որ մտապատ-
կերները հոգեբանական մեքենայականութեան (մեխանիզ-
մում) (մտապատկերների և սրանց համախմբութիւնների պատահական
կամ անգիտակցական շարադրութիւնների) շնորհիւ կարող են և ինքնու-
րոյնաբար գործել: Ի հարկէ, ալլալիս, բայց չէ որ միւս կողմից
հակակրթականը աւելի հեշտ է կազմակերպւում, քանի որ սա բնութաւոր
ճանապարհներ ունի, իսկ կրթականը՝ միակ և ամենակարծր: Պրոֆ.
Շտրիւմպէն ասում է իւր «Հոգեբանական մանկավարժութեան» մէջ. «հո-
գեբանական մեքենայականութիւնն աւելի է տալիս որպէս վատի, նոյն-
պէս էլ բարուն, անհասկանալի և հասկանալի բանին, տղեղին և գեղեց-
կին, արդարութեան և անարդարութեանը, վրէժխնդրութեան և հաշ-
տութեանը»: Բայց, ինչպէս Հերբարտը մարդկութեան սրտից խօսում է,
չը պէտք է մեր դեռահաս սերնդի ապագան պատահականութեան թողնել,
որովհետեւ վատութեան ճանապարհները շատ են, իսկ բարութեանը՝ որոշ
և ընտրելալի: Եւ անս կրթութիւնն իւր բոլոր միջոցներով ձգտում ու ճիգ
է թափում՝ դէպի իւր գլխաւոր նպատակը տանող ալլալ գլխաւոր ճանա-
պարհը գտնելը:

Ընդունելով հարստացում է իւր մտաւոր կեանքը: Սրանցից մինը երկտասարդ-
դաւանալ է, իսկ միւսը թէև ծեր, սակայն ուսանող է, ուսանողի (studiosus) լա-
տիներէն ձգտող բառի բուն իմաստովն է նա ապրում, ուստի և մէկէ համար ու-
սուցչութիւնը մի ձանձրալի աշխատութիւն է, իսկ միւսի հա-
մար՝ հետազոտութեան գրաւել ապարէզ: Կեանքը փոփոխութեան
վերայ է կենեւած. ուր չը կայ նոր հոսանք, այնտեղ մահն արդէն սկսում է իւր խա-
ւարային թւերը սփռել:

Այս նպատակին հասնելու համար, մանկավարժութիւնը ղեռնահաւ մարդուն մի նախագծած աշխարհ է մտցնում, որպէս զի, ինչպէս Հերբարտըն բացում է, մենք նորա փորձառութիւնն ու վարարեցութիւնները ընդ-թեան մէջ ընդարձակենք: Պարզ է, հարկաւ, որ մենք մանկանը մեր ի-դէպլին մօտեցնելու համար՝ պէտք է նորան ընտիր աշխարհ մտցնենք, որի բնակիչներն ու իրերը իրանց ամբողջութիւնով աղնւացուցիչ ազդե-ցութիւն ունենալ կարողանային, իսկ անաղնիւ վարմունքներ ու տղեղ ե-րևութներ պէտք է հանդիպէին ալդ աշխարհում, իբրև հակադրութեամբ՝ առա-ջինների արժանաւորութիւններն՝ աւելի բարձրացնելու և ակնկալտնի կա-ցուցանելու համար:

Հիմա մեզ պէտք է աւելի և աւելի պարզիւ ալն խնդիրը, թէ ինչո՞ւ կրթական գործում ուսումնարանական դիտելիքը, ալսպէս անուանեալ մի-ջապաւն դաստիարակութիւնն է ամենագլխաւոր ուժը համարւում և ոչ թէ, օրինակ՝ հէնց անմիջականը, որ ամենակարճ ճանապարհով ներ-գործելով աշակերտի մտաւոր շրջանի վերաջ՝ և ամենանպատակաւարմարը պէտք է լինէր:

Այս մեր թէմայի ծուծը կազմող խնդիրը լուծելու համար՝ մենք պէտք է ալսմ դիմենք հոգեբանական հետեւեալ վերլուծութեանը:

Մենք գիտենք, որ անմիջական դաստիարակութիւնն ազդում է խը-րախոցւի և պարսաւանքի միջոցով: Նա հիմնում է իւր ուժը դանազան բարոյական սկզբունքների վերայ, մի խօսքով՝ աշակերտի մը-տաւոր շրջանն է, որ նախ քան զգացւելը՝ ղեռ պէտք է դաստիարա-կի խօսքերին իւրացուցիչ մտապատկերներն ու գաղափար-ներն երկապացնէ: Եթէ դասարանի կամ աշակերտի մէջ պատրաստ են ուսուցչի արտապատած բարոյագիտական գաղափարներն ու իդէալները իւրացուցանող համասեռ հոգեկան տարրերը, ալն ժամանակ խրատողի խօսքը, ասում են, «խորն է թափանցում», ալսինքն՝ նա աշակերտին միայն առ ժամանակ չէ, որ զգացւած դրութեան է հասցնում, ալլ ալս անցո-ղական ներքին գրգռից լիտոլ ևս նորա մտաւոր շրջանը փոփոխւած դը-րութեան մէջ է մնում և պատրաստ, եթէ միայն ղէպքը պատահելու լի-նի, բարոյապէս աւելի նպատակաւարմար ուղղութիւնով ընթանալու: Ընդ-հակառակը՝ եթէ բացակալ են կամ անպատրաստ սպասելի իւրացուցիչ տարրերը, թէև դաստիարակը կարենար թերևս իւր լոթ զգացւած խօսքով մեղաւորին մինչև անգամ լացացնել, սակալն մտապատկերների անհաւա-սարակչութիւնից առաջացած ալս հոգեկան դրութիւնը, ինչպէս փորձն ալս ղէպքում ցոյց է տալիս, անհետանում է, հէնց որ հոգին դարձեալ հաւասարակչութեան մէջ է մտնում: Վասն զի, ինչպէս Ցիլլերն ասում է ալս առթիւ, (մինչդեռ մտապատկերները հոգեկան կեանքի հաս-տատուն հիմնաքարերն են, զգացութիւնները (Empfindungen), զգացմունքները (Gefühle), ստորակարգ բաղձանքները

(Begierden) և կրքերը (Affecte) և ոգու բոլոր ալսպիսի զգալական դրութիւնները Gemüths Zustände) մտքում ներկայ եղող մտապատկերների միալն փոփոխական ալլակերպութիւններն (Modificationen) են, ալսինքն՝ նրանք ցոյց են տալիս ոգու հաւասարակշռութեան խանգարումը: Ուստի, երբ դադարում է այս խանգարումը, երբ գիտակցութիւնից անհետանում է այն ծանրութիւնը, որից առաջացել էր հաւասարակշռութեան այս խանգարումը, այն ժամանակ մտաւոր շրջանն ինքն իրան վերադառնում է իւր հին դիրքը, և այն ժամանակ այլ ևս ոչ մի հետք չը կալ ոգու առժամանակեալ փոփոխութիւնից»: (Թո՛ղ քարոզիչներն էլ այս երևութն անտես չ'առնեն): «Ուսուցումն ամենահոօր մանկավարժական ոլտն է, ասում է Տիլլերը: Այս կարելի է ևս առաւել վճռողաբար ասել, որովհետև առաքինութիւնն և հաւատը՝ մանկավարժական դասաւանդութեան և ամբողջ կրթութեան վերջին նպատակը, մնալուն հոգեկան դրութիւնն է: Նրանց մէջ անձնական կամքը տևողաբար ստորադրւած է իդէալական գիտելիքներին, Ուրեմն, եթէ կրթութեան միջոցով մենք (աշակերտին) դէպի առաքինութիւն և հաւատ պէտք է առաջնորդենք, այն ժամանակ պէտք է ուսուցումը դերակշռէ, ալսինքն՝ նա պէտք է գլխաւորապէս միջնորդական ճանապարհով մտաւոր շրջանի դարգացնելու միջոցով առաջանալ, որովհետև միայն այս ճանապարհով հաստատուն և մնալուն հետևանքների կարելի է հասնել, ինչպէս առաքինութիւնն ու հաւատը պահանջում են, որովհետև միայն այս միջոցով կարելի է այնպէս ներգործել, որ սիրտը հաստատ լինի»:

Անմիջական դաստիարակութիւնը խրախուսում և պարսաւում է. նա առիթներ ու դէպքեր է ներկայացնում ուսումնարանական կեանքում բարիք գործելու, սակայն աշակերտի մէջ ինքնաբեր գործողութիւններ կարող են առաջանալ նորա կամքի ներքին ձգտումներից: Ուրեմն ուսումնարանական գիտելիքները պէտք է ձգեն ալսպիսի կամք առաջացնել, որի սկզբնական դրութիւնը անմիջական հարցասիրութիւնն (Interesse) է, ինչպէս Պեստալոցցու իմաստով Հերբարտն իւր շփոխով գործ է ածում այս դարձածքը: Առհասարակ ինտերես բառը մանկավարժական գրականութեան մէջ շատ հետու է շահադիտական հակում ունեցող իմաստից. ընդհակառակը՝ նա գործ է ածում կամ հետաքրքրութեան (այլ շփոխներում) և կամ սիրոյ նշանակութիւնով: Դէպի մի առարկայ ինտերես ունենալ՝ նշանակում է նորանով պարագել կամ մի այլ բաձր նպատակի համար և կամ եթէ անմիջական ինտերեսն է դրդում՝ ալսպէս անուանեալ՝ զուտ պղատօնական սիրուց դէպի նա: Եւ անհ մեր Պշատոնի խօսքը, որ լօղածիս բնաբաններից մէկն էր, ալտմ տեղն է գալիս. «Իդէան աչքով տեսնել կարողացողի մէջ մի հրաշալի սէր կը բռնկէր դէպի նա»: Ինտերեսը գործող,

ձգտող և չառաջ ընթացող հոգեկան դրուժիւնն է, ամի հոգեկան դրուժիւնն, ասում է Յիւլիւսը, որ բոլոր միաժամանակեան հոգեկան դրուժիւններին գերակշռում է բացի կամքից և մեղանքնդհատ հաճութեւնէն: Այս դրուժիւնն անուանում է ինտերիւս. սա ամբողջ կամքի բողբոջն ուարմատն է, և մի ուսուցում առանց այս ինտերիւսի՝ մանկավարժական ուսուցում չէ, որովհետեւ միայն այս ինտերիւսի միջոցով նա ներդրածում է կամքի վերապ: Ինտերիւսն իւրացուման ալն դրուժիւնն է, երբ վերջինս կատարում է ոչ թէ մեքենալարար կամ ակամալօրէն, այլ սիրով և հաճութով:

Մենք հոգեբանութիւնից գիտենք, որ կամքն ալն ուժեղացանկութիւնն է, որ իւր առաջագրեալ նպատակին հասնելն հնարաւոր է համարում, իսկ այս համոզմունքին գալու համար՝ դեռաբողբոջ կամքը պէտք է մարդկի նախապէս ինտերիւսի, ալդ ինքնուրոյն, միշտ չառաջ ընթացող կեանքի շկոյալում: Եթէ ըստ Յիւլիւսի ալլաբանական դարձածքին՝ ինտերիւսը կամքի բողբոջն ուարմատն է, ապա ուրեմն մենք մնալով այս ալլաբանական աշխարհում՝ տեսնում ենք, որ ալդարմատներն իրանց սեռնդն ընդունելու են ալն պարարտ հողից, որ ուսումնաբանական գիտելիք է կոչւում: Գիտելիքներն են, որոնք եթէ՛ դեռահաս մարդու զարգացման աստիճաններին համեմատ են ընտրած (կուլտուր—հիստորիկական աստիճաններ) և եթէ՛ աւանդում են համաձայն հոգու իւրացուման ցուցմունքներին, ալն ժամանակ(ա) իւրացուցումը հնչող գլուխ կրգալ, բ) չաղողութեան պատճառով նա հաճութեւն կ'առաջացնի և գ) նորանոր իւրացուցումներ ի կարիք զգացնել կը տալ (աւելի բան ուսանելու և միտքն ընդարձակելու): Իսկ սրանք հարցասիրութեան զարգացման երեք աստիճաններն են:

Ուսուցումը պէտք է բացի այս երկու պայմաններից նաև կենդրոնացած ազդեցութիւնով գործէ. նորա բոլոր գիտելիքների մէջ պէտք է ոգիերի առնչութիւն, նպատակի միութիւն լինի (ուսուցման կենդրոնացում): Այն ժամանակ իւրաքանչիւրն ամենքի և ամենքն իւրաքանչիւրին ոգի, սիրտ ու հոգի կը տան:

Եթէ գործն ալսպէս ընթանալ, ալն ժամանակ ինտերիւսների կենդրոնացումից կամքի կենդրոնացում և սորանից վերջապէս բնաւորութեան կենդրոնացում կ'առաջանալ, ալսինքն՝ հոգումի՝ անյողողդ դիրք մտածելու, խօսելու և գործելու ժամանակ:

Ներքին ազնիւ և ինքնուրոյն ձգտումներ առաջացնելուց լետով՝ արդէն մի բան է մնում, որ ուսուցումն իւր նպատակին հասնի. հարկաւոր

է, որ, Հերբարտի լեզուով խօսելով, ուսածը մի և նոյն ժամանակ ի՛նչպէս ցուցնելի, որ նպաստելու է մարդու բնականութեան դժեւի մարապնդութեանը: Այս նպատակին հասնելու համար՝ պէտք է ուսումնարանական և ընտանեկան կեանքը անմիջական դաստիարակութեան միջոցով բարիք գործելու առիթներ ներկայացնեն աշակերտին: Սեւ եթէ, ասում է Յիլլերը, ուսուցման մէջ միացեալ ներգործութեան հետ և կենսալի և տեղական միացեալ զգացումներ (Gesammtempfindungen) շաղկապւին, և երբ սրանցից ինքնուրոյն լաւաջընթաց գործունէութիւն և ձգտում կ'առաջանա, և երբ բացի սորանից ամենալոյս գործունէութիւն, որ առաջանում է ուժեղ, մնալուն մտապատկերներից կամ հանապաղ որոշ նպատակների է ձգտում և ներքին բաւականութիւնով կապած է գործելու հետ, ալն ժամանակ հասել ենք ալն բարձրագոյն նպատակին, ինչ որ կամքի վերաբերութիւնով, ուսուցման միջոցով, ձեռք պէտք է բերւէր:

Այս ընդհանուր տեսութիւնից լետու, որ վերաբերում էր բոլոր ուսումնարանական գիտելիքների բարոյական ոյժերի հոգեբանական-մանկավարժական վերլուծութեանը, արդ անցնենք իւրաքանչիւրին առանձին առանձին, և տեսնենք, թէ ինչ է ամեն մէկի ոյժը և ինչպէս պէտք է հորանից մեր նպատակի համար օգտու քաղենք:

Բոլոր գիտելիքներն ալ տեսակէտից կարելի է երկու դիւստր խմբերի բաժանել. ա) բարոյական տրամադրութիւն պարունակող կամ ինչպէս գերմանացին իւր ընտիր բառով արտապատում է, Gesinnungsunterricht և բ) իրական աշխարհի ուսուցումն: Առաջինը դադուում է սրբազան և աշխարհային պատմութիւններով, վերջինս՝ իւր ընդարձակ առմամբ (հէքլիաթ, դիւցաբանութիւն, Ռօբինզօն և ալլն), որ խօսում է ոչ միայն մարդու բարաբերութիւնների մասին դէպի Աստուածու մարդիկ, ալ և դէպի կենդանիներն ու անշունչ առարկաները, վերջիններիս կենսալի արարածներ երևակալելով: Նրկրորդ խմբի առարկաների թւում գտնում են առաջինի բոլոր մասերը՝ բացի Աստուածանից: Այստեղ արարածները քննելու են ընդդիմական, աշխարհագրական, մաթեմաթիկական և գեղարւեստական տեսակէտներից:

Այժմ ուսումնարանական կեանքը բաժանենք երեք մեծ շրջանների, և պարապենք նրանցով առանձին առանձին:

Ուսումնարանական գիտելիքներին հաւաքական բարոյականութիւն աղգեցութիւնը աշակերտի Ա. շրջանի՝ 1—3 ուսումնարանական տարիների կեանքի վերաբ:

Առաքելութիւնը մանկավարժութեան ամբողջ նպատակի անունն է: Նա ներքին ազատութեան իդէան է, որ անձնաւորութեան մէջ տեղական իրականութեան է հասած:

Հ Ե Ր Բ Ա Ր Տ:

1. ԶՈՒՏ ԲԱՐՈՅԱԿՐԹԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ՅԵՂԱՓՈԽԻԶ ԶՕՐՈՒԹԻՒՆԸ:

Ինչպէս մենք տեսնում ենք, կրթութեան վերջնական նպատակն է առաքելութիւնը, որ անձնաւորութեան մէջ տեղական իրականութեան հասած ներքին ազատութեան իդէան է: Իսկ ինչ է ներքին ազատութիւնը:—Նա ոչ այլ ինչ է, եթէ ոչ՝ համոզման և կամքի համաձայնութիւնը: Մի մարդ, որ շատ լաւ մտքեր ունի և կամք չ'ունի իրագործելու, և կամ ընդհակառակը՝ կամք ունի գործելու և ներքին բարձր իդէական մղիչ ուժեր չ'ունի, երկու դէպքերումն էլ նա անկատար է. ուստի և կրթութեան գործն է ներքին ձգտման տեղականութեան իրագործումը, որ նաև գործնական բարոյականութիւն (Moralität) է անուանուում:

Նախ քան գործնականապէս բարոյական մարդ պատրաստելը կամ բարոյական բնաւորութիւն առաջացնելը կրօնական գիտելիքների միջոցով՝ մենք պէտք է ի նկատի ունենանք, թէ մեր աշակերտները բնաւորութեան զարգացման սր աստիճանի վերայ են կանգնած:

Մեր ընդհանուր տեսութիւնը վերլուծեց աշակերտի մտաւոր ու բարոյական զարգացման աստիճաններն և մենք տեսանք, որ նա իւր մանկական հասակում լցած է լինում զանազան իդէալով, ցանկութիւններով, որոնք կամքի, եթէ կարելի է ասկէս ասել, նախակրթարանն են: Այս ժամանակ նա դաստիարակ է զալիս ընտանեկան կեանքում իւր բազմապիսի ցանկութիւնների մի մասին հասած և միւսն անիրագործած տեսնելով: Ուրեմն կամքը, որ ցանկութիւնների կատարելուց է զարգանում, դեռ իւր բողբոջման աստիճանի վերայ է: Այս ալն հասակն է, երբ ընտրողութիւնը, դիտաւորութիւնը և նա առաւել մաքսիմն ու սկզբունքը տակաւին անպատրաստ են, և մանուկը գործում է մտապատկերների աղդեցութեան ներքոյ: Եւ որովհետեւ մտաւոր շրջանը դեռ շատ աղքատ ու միակողմանի է, տակաւին մտապատկերների համախմբութիւն չ'են կազմել, ապա ուրեմն նա զուրկ կը լինի նպատակաւորմարութեան գաղափարից, այլ նորան վախճութիւնն է, որ այս ու ալն կողմն է հակում: Եւ չեմ ասում առաջնորդում, որովհետեւ մանկան մէջ այդ հասակում գործում են ստորադաս զգալութիւնները, որոնք հեռու են որոշ ուղղութիւններ ունենալուց:

Ահա ասկիսի հոգեկան աշխարհի տէր մարդիկ են, որ ընտանիքից

ուսումնարան են մտնում և ամենաազդու կերպով ուսուցման դաստիարակիչ աղղեցութեան տակ ընկնում:

Բայց ուսումնարանն ինչպէս է գործում: Նախելով մանկավարժութեան և մասնաւորապէս կրօնուսուցման պատմական ընթացքին՝ մեր օրերի ուսումնարանը բաղմապիսի փորձեր է արել կրօնական—բարոյական դադափարներ ու զգացմունքներ առաջացնելու գործում, սկսած Սոկրատէսի կատեսիլատիկական (հարց ու պատասխանական, մեր քրիստոնէականների մեթոդը) ուսուցումից մինչև քրիստոնէական դարերի և ալս վարդապետութեան առաջին ուսուցչի, Քրիստոսի, մեթոդն ու մինչև մեր օրերի քրիստոնէականների, սրբազան պատմութիւնների, բարոյախօսութիւնների և գրաբառ աղօթքների ուսուցումները:

Այս դանդաղ մեթոդների և ուսուցումների մասին արժէք մի ալ անգամ պատմական տեսակէտից աւելի մանրամասն խօսել: Առ ալժմս միայն այսքանս մտաբերենք, որ կրօնի ուսուցումը մեղանում ևս արել է իւր լաւաշղիմական և չեղաղիմական քալերը և վերջին ժամանակներս դարձեալ, զարմանալի երևութ, վերջին ճանապարհի վերալ է:

Թողնելով այն թէ՝ ուսումնարանի կրօնագիտութիւնն ինչպէս է գործել ու գործում, ալժմ տեսնենք, թէ ժամանակակից մի չկօլալի տեսակէտից կանոնաւոր ուղղութիւնը ո՞րն է:

Ի նկատի ունենալով մանկան ուսումնարանական կեանքի 1—3 տարիների մտաւոր շրջանը, որ մինչև անգամ զուրկ է մտապատկերների հաստատուն համախմբութիւններից, մենք պէտք է նորան նախ մտցնենք մի իդէալական աշխարհ, որպէս զի ալք երեակապական գրաւիչ աշխարհում նորա միտքը հետզհետէ նորանոր տպաւորութիւններ ստանալով հարստանալ և կաղմակերպելն մտապատկերների համախմբութիւններ: Այս բանաստեղծական աշխարհը սրբազան պատմութիւնը չէ, որի մտքերն անպատրաստ մանկանը դեռ անհասկանալի են, ալ հէքիաթն ու դիւցազներգութիւնը (էպոս) են ներկայացնում: Սրանք են իրանց հերոսների պարզ ու գրաւիչ ձգտումներով ու գործողութիւններով, որոնք և՛ մատչելի և՛ հրապուրիչ են մանկական բնութեանը: Սրբ մանուկն ու մինչև անգամ հասակաւոր մարդը լսում են հէքիաթ կամ կարդում, օրինակ՝ Հոմերոսի դիւցազներգութիւնը, այն ժամանակ բանաստեղծ Ֆոսսի խօսքով՝

Das ewig junge homerische Epos,

Welches der Jüngling liest mit Lust und der Greis mit Andacht,
(Ալք լաւէտ թարմ հոմերական վէպը պատանին կարդում է հաճութեամբ, և ծերը բարեպաշտութեամբ): Ահա ալստեղ լսողն ու ընթերցողը, երբ խորապուզում են հերոսի կեանքի մէջ, նրանց գեղեցիկ ձգտումներն ալն աստիճան խորն են թափանցում նորա սիրտն ու հոգին, որ մարդ առժամանակ հէնց իրան է զգում ու ըրախացող ու տխրող, չաղթող ու չաղթւող: Ինչո՞ւն է առաջանում այն հրաշքը, որ մենք հազարաւոր տա-

րինքեր փտուլ, նստելով Հելլադալից ահագին տարածութեամբ հեռու աշխարհում և՛ ալս րոպէիս նորա դիւցադաճական հերոսների հետ հրճւում ու արտասւում ենք: Այս հոգեբանական երևոյթը բացատրւում է հետևեալ կերպով:—Սրբ մեզ ներկայանում են բարի և վատթար հերոսներ, ալն ժամանակ մեր ներքին աշխարհը բաժանւում է երկու հակառակ բանակների, որոնցից իւրաքանչիւրը ձգտում է մեր գլխակցութեան մէջ աւելի բարձրանալու և լաղթող հանդիսանալու: Մարդիկ աւելի արամադրւած լինելով ճշմարտութեան հերոսներին համակրելու և կարեկցելու, վէպերի, պատմութիւնների, ողբերգութիւնների և այլն գործողութիւններին երևակաութեամբ հանդիսատես լինելով՝ նաև իրական կեանքում կուսակից և ջատագով են հանդիսանում ազնիւ հերոսներին և սրանց դրօշակի բարձր պահելուն սրտատրոփ հետամուտ են լինում: (Թողնելով մի կողմ ալն ծանրակշիւ և վիճելի խնդրը, թէ մարդս ի բնէ աւելի չարի՞ն թէ բարուն է հակւած լինում, և թէ արդեօք նա աշխարհ է գալիս բոլորովին անտարբեր (indifferent) տրամադրութիւններով՝ աճու ամենաչնիւ մենք հիմք ունինք աւելի լաւատես լինելու, քանի որ հազադիւտ են ալն հրէշալին մարդիկ, որոնց ոգիները հասարակական կեանքից սնւելով չարութեան հերոսներին են համակիր լինում): Այս լուզած տրամադրութեան մէջ երևակալողի նախկին և նորամոլծ մտապատկերներից լաւաջացած զգացմունքներն հետզհետէ ալնպէս են հլօրանում, որ մարդու ամբողջ ներքին աշխարհը մի ուժգին հոսանքի է ենթարկւում, և ահա ալս դէպքում նա «իրան մոռանում է»: Նիթէ մենք մեզ գործող ենք զգում, ապա ուրեմն մեր ստացած տպաւորութիւնները, նախելով իրանց կաղմակերպութեանը, կարողութիւն են ունենում մեր մէջ զգացմունքներ առաջացնելու: Այս զգացմունքներն, իբրև շարժում մտապատկերների համախմբութիւններ՝ ամեն անգամ կ'առաջանան, երբ նրանց համապատասխանող ու ծնունդ տուող մտապատկերները կը վերարտադրւին: Հետզհետէ իրական և իդէալական կեանքից ստացած մտապատկերները հիւսւելով, մի ցանց կը կաղմնեն, որ կ'ունենալ իւր հանգուցները կամ հեռագրաթերի նման երկրորդական ու կենտրոնական կապարանները: Իւրաքանչիւր անգամ, երբ ցնցումն է ստանում սրանցից մինը, մի ակնթարթում նա զրգուում ու արթնացնում է իրան անմիջապէս հաղորդակից մտքերն ու զգացմունքները: Պարզ է, որ քանի աւելի լաճախ ենք առիթ տալիս ազնիւ ձգտումներով տողորած մտապատկերների համախմբութիւններին վերարտադրելու, ալնքան ևս առաւել նրանց հիւսւածքը ամրապնդւում է և նորանոր չաւելածներ ստանալով՝ հարստանում: Մեզանից իւրաքանչիւրն ալս երևոյթին փորձնական կեանքում բիւրաւոր անգամ հանդիսատես է լինում: քանի մի բան շուտ շուտ ենք լսում, տեսնում, քանի մի պատմութիւն լաճախ է կրկնւում, ալնքան ևս առաւել նրանց մենք «լաւ ենք լիշում, մտքերը լաւ ենք պահում»: Քանի շատ են ալս-

պիսի համասեռ մտապատկերների համախմբութիւններն, արեքան ևս առաւել հզօր ճնշող ներգործութիւն կարող են նրանք ունենալ ստորակարգ ցանկութիւնների և հակոճմաների վերայ: Այլ խօսքով՝ քանի շատ են միմեանց ուժ ու կող տող զինակիրացներն, արեքան ևս առաւել նրանք հաստի են հակառակ բանակի պարտութեանը:

Մենք արդէն հասնում ենք գաղափարների և զգացմունքների կազմակերպութեան խնդրին: Աստուղ խօսքը վերաբերելով մասնաւորապէս կրօնականին, ալօժ տեսնենք թէ ուսումնարանական կեանքի առաջին տարիներում մանկան հոգին ի՞նչպէս է փոփոխւում:

Աստուածալի են իդէան կազմում է մարդու մէջ նորա ճշմարտութեան և բարութեան գաղափարներից, որոնք մանկանը մութն են: Այս հասակի մարդը դեռ գաղափար չի կարող ունենալ տիեզերքի կարգ ու կանոնի մասին. մանկան մէջ միակ գոյութիւն ունեցող զգացումն է ծնողներից և մեծերից կախում ունենալը, որ դարգանալով նորան արն նախազգացման է բերում, որ իւր մեծերից դատ կան և իշխաններ ու թագաւորներ, որոնք նոյնպէս մի աւելի մեծ էակից կախումն ունին: Ահա մտածմունքների այս շղթան է, որոնց պէտք է ուսուցիչը ձեռք տալ և նորա օղակները հետզհետէ աւելացնելով՝ աւելի ընդարձակութիւն և հարստութիւն տալ աշակերտի կրօնական զգացմունքներին:

Աշակերտական կեանքի առաջին տարիներում, երբ այս կախման զգացումն հզօրանում է, ահա վրայ է հասնում հերոսական կեանքի արկածաւոր երևոյթների նկարագրութիւնը, որոնք, մենք արդէն տեսանք, լսողին արնալիս տրամադրութեան մէջ կարող են դնել, որ նա հէնց իրան կարող էր զգալ բարձրագոյն էակից կախման մէջ:

Այս չրջանի վերջին, ալիւնքն՝ երրորդ տարում ընտանիքից և բանաստեղծութիւնից առաջացած կրօնական-բարոյական մտաւոր աշխարհին միանում է և զուտ կրօնական աշխարհը: Մեր մանուկներն, իբրև քրիստոնեալ ընտանիքի զաւակներ՝ առաջին երկու տարիներում պէտք է հետզհետէ ծանօթանալին Քրիստոսի գեղեցիկ ու կրթիչ կեանքի ինչ ինչ կողմերին ու զգացէին նորանով: Միայն վերջին, ալիւնքն՝ այս չրջանի երրորդ տարում սկսւում է Հին-Ուխտի դասաւանդութեան կանոնաւոր ընթացքը, որ ընդարձակութիւն է ընտանեկան պարզ կեանքի: Այս թանձրացեալ նիւթերն հետզհետէ հարուստ նիւթեր են հաւաքում կրօնական-բարոյական պարզ գաղափարներ վերացուցանելու (դուրս բերելու) համար: Այս չրջանի վերջերում, մանուկը հետզհետէ դուրս գալով հէքիաթաբանական և դիւցազներգական կեանքը ղեկավարող մութ և դիւթական էակների աշխարհից, մտնում է աստուածալին զօրութեան աշխարհը:

Ալօժ դառնանք այլ մտաւոր չրջաններին, և մոռենք բնական գիտելիքների աշխարհը:

(Կը շարունակւի)