

ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԵՒ ՎԵՐԱՑԱԿԱՆ ՄՏԱՅՆՈՒԹԻՒՆԸ

ԴՊՐՈՑԻՆ ՍԷՋ

Դպրոցական կեանքը մանրանկարն է ընկերային կեանքին. հոն՝ մտքի, կամքի, կրքերու, ճաշակներու ամէն տեսակ նախաձեռնութիւնն ու գործունէութիւնն կը ծաղկի իր փորձիկ սահմանին մէջ. հոն քիչ թէ շատ ամէն նկարագիր, ամէն յատկութիւն եւ կարողութիւն իր ներկայացուցիչներն ունի. յատկութիւններ եւ կարողութիւններ որոնք երբեմն կը միանան մէկ անհատի վրայ, երբեմն անջատ անջատ կը բաժնուին շատերու վրայ, եւ այսպէս կը տեսնուին ահա մտաւոր ընդհանուր կարողութիւններ՝ թափանցող եւ փայլող ամէն ուսմանց մէջ, եւ մտաւոր մասնակիւ կարողութիւններ՝ յառաջացող եւ յաղթանակող այս ու այն գիտութեան մէջ:

Դպրոցին մէջ կը տեսնուին դարձեալ զանազան ձիրքեր եւ յարմարութիւններ արհեստներու, զեղարուեստներու, ձեռագործ աշխատութիւններու եւն. եւ այս ձիրքերը կրնան մէկ անհատի վրայ խումբուած կամ բազմութեան մը վրայ բաժնուած ըլլալ:

Այս ամենուն քաջ տեղեակ են ուսուցիչներն ու դաստիարակները, եւ լաւ գիտեն թէ ինչպէս դպրոցական կեանքի յարմար կը նկատուին միայն անոնք որ օժտուած են ուսումնական գոնէ չափաւոր կարողութեամբ. իսկ անոնք որ օժտուած են զեղարուեստական կամ ձեռագործ աշխատութեանց ձիրքերով եւ նոյն իսկ արտակարգ կարողութեամբ, բայց տկար եւ անյաջող կ'երևին ուսման մէջ, ընդհանրապէս անկարող կը նկատուին բարձրագոյն ուսումներու եւ մտաւոր ծանր աշխատութիւններու: Ահա եզրակացութիւն

մը՝ որ կազմուած է արտաքին երևոյթներու ազդեցութեամբ միայն. եզրակացութիւն մը՝ հիմնուած խորէական կամ շատ մասնակի փորձառութեան մը վրայ որ ներքին հիմ չունենալով գիտական արժէք ալ չունի. վասն զի փորձուած է նաեւ որ տարբեր պարագաներու, տարբեր առաջնորդներու եւ այդ տղոց անձնական տարբեր տրամադրութիւններու տակ՝ կրնան այդ անկարող երեւոյթները շատ յաջող արդիւններ առաջ բերել ուսումնական ասպարէզի մէջ ալ. հետեւաբար կ'ուզէի ցոյց տալ որ ուսմանց մէջ այդ անյաջող երեւոյթը արդիւնք չէ այնքան իրենց անկարողութեան որքան աւելի դաստիարակութեան կերպին, որ ոչ միայն չ'արթնցնենք տղոց մէջ թաքուն մնացած այդ եռանդն ու սէրը՝ վերացական ուսմանց, այլ եւ ոչ անոնց մտայնութեան յարմար ոճը կը գործածէ ուսուցման մէջ. այնպէս որ եթէ միեւնոյն դպրոցին մէջ փոխանակ վերացական ուսումներու՝ գործնական կամ զեղարուեստական ուսումներով զբաղէին, դերերը փոխուած պիտի տեսնէինք. ուսման մէջ փայլուն աշակերտներէն շատերը պիտի անցնէին անյաջողներու շարքին մէջ, եւ փոխադարձաբար տկար երեւցողներուն մեծամասնութիւնը առաջին տեղերը պիտի զբաղէին: Արդ նկատի չառնելով իսկապէս անկարողները, որոնք թէ՛ նիւթական եւ թէ՛ ուսումնական աշխատութեանց մէջ մտքի արթնութիւնն եւ թափանցողութիւնն ցոյց չեն տար, չնկատելով դարձեալ գործնականի եւ տեսականի մէջ այն կարող մտքերը, որոնք որ կողմն ալ հակին կը յաջողին իրենց բնա-

տուր արթնութեամբ, մնացած դասակարգը, որ մեծամասնութիւն կը կազմէ, կարելի է երկու խումբի բաժնել.

ա) անոնք որ օժտուած են աւելի տեսական կամ վերացական մտայնութեամբ քան թէ գործնականով, որով աւելի կը փայլին վերացական քան թէ գործնական ուսմանց մէջ.

բ) անոնք որ օժտուած են աւելի գործնական մտայնութեամբ քան թէ վերացականով, որով աւելի կը յաջողին զեղարուեստներու եւ գործնական կեանքի քան թէ տեսական ուսումներու մէջ:

Այս երկու խումբերուն մէջ ալ կարելի է դնել դեռ զանազանութիւններ ըմբռնութիւններու, համադրական եւ վերլուծական մտայնութեանց, ճաշակներու եւն. բայց մեզի համար կը բաւէ այս երկու գլխաւոր բաժանումները:

Դպրոցական դաստիարակութեան մէջ նկատի չառնուելով տեսական եւ գործնական մտայնութեանց այս տարբերութիւնը՝ դասերը կ'աւանդուին ընդհանրապէս իւրաքանչիւր ուսուցչի անձնական կերպին եւ երբեմն քմահաճոյքին համեմատ, եւ երբեմն ալ տեսականօրէն, այսմատ, եւ երբեմն հակառակ մտայնութեանց ինքն այս երկու հակառակ մտայնութեանց պահանջներէն անկախ կերպով ուսումնասիրուած մարտով մը:

Նոր մերտները, այո՛, կ'ենթադրեն տղոց մէջ տեսական եւ գործնական ըմբռնումներու խառնուրդ մը, եւ վարդապետական երազատութեանց մէջ կը խառնեն նաեւ գործնական եւ փորձառական ուսուցումներ: Այդ փորձերը եւ գործնական լուսանքանութիւնները շատ լաւ կը ծառայեն հաստատելու համար տեսականը, եւ շատ անգամ՝ ըմբռնել տալու համար վարդապետական մասը որ մտքի վերացում եւ ճիգ կը պահանջէ եւ ամենուն դիւրամտ չելի կը պահանջէ եւ ամենուն դիւրամտ չելի կը ուղղութիւն մ'ունենալէ չեն դադրիր, որով ընդհանուր կերպով անյարմար գործնական միտք ունեցողներուն. եւ քանիներ աշակերտաց մէջ ուսուցչին փորձերն ու օրինակները միայն յիշելով անոնց վրայ

հաստատած են իրենց ափ մը գիտութիւնը, մինչ զուտ վարդապետականը իրենց համար յեցակէտ մը չի ներկայացներ:

Եթէ նիւթ մը վերացական սկզբունքներով միայն աւանդուի, օր. երկրաչափութիւնը, բնագիտութիւնը... պիտի յառաջեն տեսական մտայնութիւն ունեցողները, եւ եթէ միեւնոյն նիւթերն աւանդուին փորձառական մեթոտով՝ պիտի յառաջեն երկրորդ խումբի աշակերտները գործնականօրէն իւրացնելով այն գիտութիւնը՝ ինչ որ միւսները պիտի ստանային տեսականին մէջ: Նոյն երեւոյթը կը ներկայացնէ լեզուի ուսումնի ալ. վասն զի մինչ քերականական տեսութեան մէջ կը փայլին առաջինները, գործնական կեանքի եւ ընկերային յարաբերութեանց մէջ անոնցմէ նուազ չեն խօսիր երկրորդները. մանաւանդ կեանքի եռուզեռի մէջ շատ աւելի կարողութիւնն եւ լեզուներ խօսելու դիւրութիւնն, գործերու մէջ նախաձեռնութիւնն եւ հասկացողութիւնն ցոյց կու տան անոնք՝ քան ուսմանց մէջ փայլող իրենց ընկերները: Դիտենք որ դպրոցին նպատակն է ընկերային կեանքի պատրաստել աշակերտները. բայց հազուադիւրէն չէ որ ամենէն փայլուն շրջանաւարտներն ալ՝ բոլորովին անպատրաստ գտնուին ընկերային կեանքին մէջ նետուելու, մինչ շատ անգամ ընթացքը չաւարտող եւ ուսման անյարմար դատուած աշակերտներ՝ քիչ ժամանակէն փորձառու անձ կը դառնան կեանքի մէջ եւ առաջնորդ ու թեւ թիկունք կ'ըլլան այդ փայլուն շրջանաւարտներուն:

Արդ կը հարցնեմ. Այս տղաքը որ զդպրոցին մէջ խաւար կը թուէին, մինչ գործունեայ կեանքի մէջ կը փայլին իրենց մտքի արթնութեամբ եւ հասկացողութեամբ, իսկապէս անկարող են բարձրագոյն ուսումներու, թէ ընդհակառակն դպրոցը ի վիճակի չէ անոնց մտածելական ըմբռնելու եւ այդ մտածելակերպով ներկայացնելու անոնց՝ գիտութիւնը, կամ գէթ արթնցնելու տղոց մէջ այն սաստիկ սէրն ու հետաքրքրութիւնը որ միտքը կը սրէ, կամքը կը կանգնէ, յարատեւու

թիւնը կը պնդէ ու կը յաղթէ ամէն զրօն-
ուարութեան: Ինչպէս կ'ըլլայ որ պատ-
մութեան դաս մը սորվիլ չկրցողը՝ լրա-
գրաց երկար պատմութիւնները եւ քաղա-
քականութեան կնճիռները մէկ ընթերցու-
մով կ'ըմբռնէ ու կը պատմէ ուրիշի: Ինչ-
պէս կ'ըլլայ որ երկար տարիներ զպրո-
ցին մէջ օտար լեզու մը սորվիլ չկրցողը,
քանի մը ամիսէն կը խօսի զայն երբ այդ
լեզուն գործածող ընկերութեան մէջ կը
մտնէ: Ինչպէս կ'ըլլայ դարձեալ որ զը-
պրոցին մէջ թուարանական պարզ խըն-
դիրները չըմբռնողը՝ ազատ կեանքի մէջ
շատ լաւ կը բռնէ իր հաշիւները: Հազ-
ուադիւս չէ որ ուսում չունեցող հայր
մըն ալ հետաքրքրուի գրականութեամբ,
բժշկութեամբ, իմաստասիրութեամբ կամ
ինչ ճիւղի որ կը հետեւի իր որդին՝
մղուած իր սիրոյ թափէն: արդ ուսման
այս անգուսպ եռանդն ու հետաքրքրու-
թիւնը որ բնութիւնը գիտէ արթնցնել կամ
նոյն իսկ ստեղծել նման պարագաներու
մէջ, պէտք չէ որ դաստիարակութիւնն
ալ իր արուեստովն արծարծէ, մանաւանդ
թէ ստեղծէ տղոց մէջ: Եւ այլապէս ինչ բանի
մէջ է դաստիարակութեան արժէքը: Երբ
չի ներշնչեր ուսման համար այս ան-
յաղթելի եռանդը, երբոր յատուկ մեթո-
տներով չի դիւրացներ ուսումը բոլոր տղոց
համար, ինչ արդիւնք ունի դաստիարա-
կութիւնը դասաւանդութեան մէջ: Եւ սա-
կայն ուսման սէրն ու եռանդն արծար-
ծելը այնքան անտեսուած է որ կարծես
դաստիարակութեան նպատակէն դուրս ըլ-
լար, կամ որ եւ է օգուտ մը չունենար:
մինչ կ'արթնցնէ ան թաքուն կարողու-
թիւնները եւ կը սրէ միտքը ամէն բանի
մէջ:

Գործնական մտայնութեան այս առա-
ւելութիւնները նկատելէ ետք ընկերային
կեանքի մէջ, պէտք է ըսել որ տեսական
ուսմանց մէջ փայլողը միւսէն աւելի կա-
րող է: պէտք է ըսել որ զպրոցը՝ միայն
այդ ուսմանց յարմար տղոցմով պէտք է
զբաղի եւ ոչ թէ նիւթական կամ գեղ-
արուեստական աշխատութեանց հակում

ունեցող աշակերտներով ալ, մինչ իր բուն
նպատակն է գործնական կեանքի պատ-
րաստել տղաքը: Պէտք է որ վերջապէս
գործնական մտայնութեան հակողները,
ինչպէս նաեւ տեսական ուսմանց կարո-
ղութեամբ օժտուածները զոհ երթան իրենց
անյարմար դաստիարակութեան մը, եւ եւ-
լեն զպրոցէն առանց մշակած ըլլալու շատ
մը թաքուն կարողութիւններ, կամ տըր-
ուած չըլլալով անոնց իրենց վերջին զար-
գացումը:

Ահա հարցումներ որոնց պատասխանը
ինքնաբերաբար կը ներկայանայ մարդուս
գիտակցութեան մէջ. սակայն խնդիրը ա-
սով չի լուծուիր, եւ ոչ ալ կը յաւա-
կնիմ եւ լուծելու գայն՝ տկար տեսու-
թիւններով: Վասն զի որքան նկարագրի
տարբերութիւններ կան աշակերտաց մէջ,
այնքան ալ ըմբռնումի եւ մտածելակերպի
տեսակներ կան, եւ կարելի չէ որ զպրոցն
անոնց իւրաքանչիւրին մտայնութիւնն ու
ձգտումներն ըմբռնէ եւ անոնց յարմար
մեթոտներ ստեղծէ. բնութեան գործերուն
մէջ անհուն է զանազանութիւնը որուն
հետ չի կրնար մրցիլ մարդկային ճար-
տարութիւնը: Ուրեմն զպրոցը՝ այս տե-
սակէտով՝ ներգործական դեր չունի այլ
կրաւորական, այսինքն գիտութեանց բաշ-
խող կամ դայեակ մը չէ, այլ շտեմարան
մը ուրիշ ամէն անհատ կ'օգտուի իր մտքի
գործութեան եւ ըմբռնումի խորութեան չա-
փով: Եւ այս միայն կրնայ ըլլալ խնդրոյս
լուծումը՝ եթէ ամէն անհատի ուզեցող
հացում տալ իր կարողութեան չափով,
եւ կամ հիններուն պէս ամէն աշակերտի
առանձին դաստիարակ մը սահմանել:

Սակայն ինչպէս նկարագրի, նոյնպէս
նաեւ մտայնութեան տեսակներու մէջ կան
ընդհանուր բաժանումներ, այս գլխաւոր բա-
ժանումներէն մին կը թուի ըլլալ գործնա-
կան եւ վերացական ըմբռնումի բաժանումը
(յորում կը զօրէ դարձեալ մէն մի անհատի
ներգործական դերը). եւ այս տեսակէտին
ներքեւ կ'ըսեմ որ կարելի է եւ պէտք է
յօրինել յատուկ մեթոտներ՝ իւրաքանչիւր
բաժանումի ընդհանուր մտայնութեան յար-

մար, եւ այդ մեթոտներէն ամէն անհատ
պիտի օգտուի իր մաւաւոր կարողութեան
համեմատ, այո՛, բայց շատ աւելի լայն
չափով քան եթէ հակառակ մտայնութեան
յարմար մեթոտի մը հետեւէր: Խնդիրը կը
կայանայ ուրեմն աշակերտաց թաքուն կա-
րողութիւններն արթնցնելուն մէջ՝ իրենց
մտածելակերպին կամ մտայնութեան տե-
սակին յարմար դաստիարակութեամբ:

Գիտենք որ դաստիարակութեան հիմ-
նական սկզբունքներէն մին է յարմարիւ
աշակերտին մտայնութեան՝ դիւրինէն դժ-
ուարը յառաջելով աստիճանաբար, այս-
նչպէս սկզբունք մ'է որ ամէն նիւթի
մէջ կը զօրէ. սակայն ինչ որ դիւրին է
տեսական կարողութեան մը համար՝ եւ
ուսման մեկնակէտ կրնայ ծառայել, նոյն-
պէս դիւրին չէ գործնական մտայնութեան
մը համար, եւ որուն ուսման մեկնակէտ
չի կրնար ծառայել, ինչպէս նաեւ փոխա-
դարձաբար: Վերացական միտքը տեսա-
կան գաղափարներու մէջ կը գտնէ իր գի-
տական սնունդը, մինչ փորձառականի մէջ
այնքան չի թափանցեր որ տեսնէ ամէն
մաս եւ մասերու ամէն առնչութիւն, եւ
այսպէս իւրացնէ գիտութիւնը: Գործնա-
կան միտքը խորապէս կը թափանցէ փոր-
ձառականին մէջ, ամբողջութեան մը ամէն
մասերը կը տեսնէ, անոնց յարաբերական
կարեւորութիւնը եւ փոխադարձ կապերն
ու դերերը կ'ըմբռնէ դիւրաւ, եւ այսպէս
կ'իւրացնէ գիտութիւնը. բայց տեսական
գաղափարներու մէջ իրեն սնունդ չի գտ-
ներ կամ այնքան պայծառ չի տեսնի
որքան փորձառականին մէջ:

Ահաւասիկ ուրեմն երկու տարբեր ճա-
նալիք գիտութեան հասնելու երկու տար-
բեր ուղիներ որ բնութիւնն իսկ գծած է՝
դնելով մարդոց մէջ ըմբռնողութեան այս
երկու տարբեր կերպերը: Եւ կարելի չէ
տարակուսիլ թէ դաստիարակութեան մէջ
ակն յայտնի սխալ մ'է մէկ դրութեամբ
մշակել ուզելը երկու հակառակ մտայնու-
թիւնները: Ահա թէ ինչո՞ւ զպրոցին մէջ
շատեր իրենց մտայնութեան յարմար մի-
ջավայր մը չգտնելով՝ չեն իւրացներ գի-

տութիւնը, եւ կը թուին անկարող ըլլալ,
մինչ գործնականին մէջ փայլուն ասպա-
րէզ մը կը բանան իրենց շատ անգամ:
Գպրոցի կատարելութիւնը հետեւաբար կը
պահանջէ որ ունենայ իր տեսական եւ
գործնական մեթոտը ամէն նիւթի համար,
անխտիր զարգացնելու համար տեսական
եւ գործնական մտքերը: — Շատոնց հաս-
տատուած են կոյրերու խուլերու եւ հա-
մըրներու, ինչպէս նաեւ յետաձայն մըտ-
քերու, կէս բթամիտներու եւ նոյն իսկ
անուղղաներու համար յատուկ զպրոցներ,
ուսումնասիրուած, փորձուած եւ ենթա-
կաներու ընդհանուրին մտայնութեան յար-
մարցուած գործնական մեթոտներով, եւ ու-
րոնց շնորհիւ այսօր շատ կոյրեր կը գրեն ու
կը կարդան եւ համեմատաբար բարձր դիրք
մը կրնան զբաւել ընկերային կեանքին մէջ,
խուլ եւ համըներէն շատեր կը խօսին եւ
կը հասկնան զիրար, կէս բթամիտներ ու
յետաձայններ կը կրթուին ու կը զարգա-
նան: Արդ եթէ խեղճերն ու բնութեան
նուազ օժտուածները կրնան զարգանալ եւ
յաջողիլ շատ բաներու մէջ՝ կրթուելով
ոչ թէ իրենց թերի կողմերը լրացնող, այլ
իրենց մտայնութեան յարմարող եւ թա-
քուն կարողութիւնները զրգող յատուկ
դաստիարակութեամբ մը, ինչո՞ւ պիտի չը-
յաջողին վերացական բարձրագոյն ուս-
մանց մէջ՝ գործնական մտքերը, եւ գործ-
նական ուսմանց մէջ՝ վերացական մտքերը՝
երբ իրենց մտայնութեան եւ ըմբռնելու
կերպին յարմարող յատուկ դաստիարա-
կութեամբ մը կրթուին:

Ասով կը վերնայ նաեւ այն անարգա-
ւորութիւնը որով երբեմն մեծապէս կարող
բայց գործնական մտքերը՝ անկարող կը
նկատուին զպրոցին մէջ եւ յետիններուն
մէջ կը դասուին, մինչ նուազ կարողու-
թիւն ունեցող բայց վերացականի յար-
մար մտքեր, իրենց մտայնութեան յարմար
միջավայր գտնելով՝ աւելի դուրս կը ցայ-
տեն զպրոցին մէջ եւ կը դասուին քաջե-
րու կարգին: Ասկից ալ յայտնի կ'երեւի
տեսական եւ գործնական մեթոտներու կա-
րեւորութիւնը ամէն ուսման կամ ամէն

գիտութեան մէջ: Տեսական մեթոտի մէջ՝ գիտական սահմանները, փաստերն ու բացատրութիւնները՝ ուսման մարմինը կը կազմեն, մինչ երկրորդական են փորձերն ու օրինակները, որ կը ծառայեն իբր հաստատութիւն աւանդուած վարդապետութեան: Հակառակը պէտք է ըլլայ գործնական մեթոտի մէջ, օրինակները, փորձերն ու ըստ կարի մարմնացած բացատրութիւնները ուսման մարմինը պէտք է կազմեն. մինչ սահմանները, փաստերն ու վերացական բացատրութիւնները պէտք է իբր հետեանը նկատուին միւսներուն, պէտք է ծառայեն իբր հաստատութիւն փորձառութեան, իբր բանաձեւեր՝ օժանդակելու համար յիշողութեան, թէեւ երբեմն կրնան ծառայել նոյն իսկ լուսաբանելու համար զանազան կէտեր, ինչպէս փորձառական օրինակները՝ տեսական մեթոտի մէջ: Ուրեմն չափով մը զիրար կը լրացնեն այս երկու դրութիւնները, եւ կարելի չէ բոլորովին բաժնել իրարմէ. բայց կարելի է եւ պէտք է առաջնութիւնը տալ միոյն կամ միւսին՝ աշակերտաց մտայնութեան համեմատ: Եւ զայս կը հաստատէ նաեւ հետեւեալ դիտողութիւնը:

Ամէն գիտութեան մէջ, գաղափարները յինքեան շատ աւելի պայծառ եւ դիւրամբոնելի են քան ինչ որ կը ներկայանան բառերու տակ թողարկուած. գիտական բառերն ու սահմանները, գիտութեան անհրաժեշտ տարրերն ըլլալով հանդերձ, նախ կը մթագնեն ամենէն պարզ գաղափարներն ալ, կը դժուարացնեն ուսումը, եւ միտքը ըմբռնելու համար այդ պարզ գաղափարներն իսկ՝ պէտք է յաղթէ ուրիշ դժուարութիւններու. պէտք է վարժի, եւ կերպով մը ունակութիւն դարձնէ որոշեալ բառերու տակ՝ տեսնել որոշ, սահմանազծուած գաղափարներ. այս երկար վարժութիւնն յետոյ կրնայ օգտուիլ գիտական սահմաններէն եւ բացատրութիւններէն:

Արդ, գործնական մտքերը, որ վարժած են ուղղակի իրերու վրայէն եւ ապրուած կեանքէն առնել իրենց գաղափարները, թանձր քօղ մը, բարձր պարիսպ մը կը

գտնեն այդ գիտական բառերուն եւ բացատրութեանց մէջ. քօղ մը, պարիսպ մը ուսկից անդին յստակ կեցած է գաղափարը, բաւ է անգամ մը տեսնեն զայն ըմբռնելու համար, բայց քօղը պատռել, պարիսպը ելլել... Ինչ աւելորդ աշխատութիւն կը թուի իրենց. ինչո՞ւ համար քօղարկել գաղափարը որ յինքեան պայծառ կը փայլի. ինչո՞ւ այսպէս դժուարացնել գիտութիւնը ու զայն բառերու տակ փնտռել, մինչ այդքան յստակ ու պարզ է գործի մէջ, փորձառական կեանքի մէջ: Գործնական մտքերու համար շատ անգամ անյաղթելի արգելք մըն է գաղափարներու այս թողարկումը. որով ոչ միայն թերի կերպով կ'ըմբռնեն զանոնք, այլ ինչ որ իսկապէս գիտութիւնը կը կազմէ, գաղափարներու փոխադարձ առնչութիւնները, գաղափարներու թուաբանութիւնը կամ հաշիւներն ըսեմ հասկնալ եւ գործածել անկարելի կ'ըլլայ իրենց համար: Ահա թէ ինչո՞ւ վերացական գիտութեանց մէջ չեն փայլիր եւ անյաշող կ'երեւին. բայց պիտի փայլէին, պիտի յաջողէին՝ եթէ գիտութիւնը իրենց ցոյց տրուէր առանց այդ անմարս սահմաններուն, առանց այդ «գիտական» բառերուն. այլ գիտութիւնը իր կեանքին եւ գործունէութեան մէջ: Ահա դաստիարակութեան կատարելիք գործը, ահա գործնական մեթոտներու նպատակը. զանել կերպեր, միջոցներ, փորձեր, օգտուելով մասնաւորապէս լուսապատկերներէ, կամ շարժանկարներէ, (ինչպէս արդէն կը գործածեն շատ տեղեր) երբ իրական փորձերը կարելի չէ կատարել: Ասով ոչ միայն պիտի խնայուին շատ ժամանակ եւ աւելորդ աշխատութիւններ, այլ եւ շատեր որ գիտութեան սեմէն ներս չէին համարձակիր մտնելու, պիտի դասուին գիտնոց եւ ազգին օգտակար հանդիսացողներու շարքին մէջ:

Ներկայիս բարձրագոյն դպրոցները հետզհետէ կը ձկտին մասնաճիւղերու բաժնուիլ, եւ ահա երեւան կու գան համալրասարաններէն վերջ՝ վարժապետարաններ, արուեստանոցներ, եւ մասնագիտական լի-

կէսներ, եւ այս բաժանումը մասամբ կ'իրագործէ երկու մտայնութեանց պահանջը, վասն զի հոն կը յաճախեն քիչ շատ այդ գիտութեանց հսկում եւ սէր ունեցող, ուստի նաեւ քիչ թէ շատ յարմար մտայնութիւն ունեցող անհատներ: Հազուադիւրէն սակայն անոնց մէջ ալ անձեր՝ որ շատ թերի կերպով օգտուին եղած դասախօսութիւններէն. վասն զի գործնականին մէջ շատ բան ուսուցչէն կախում ունենալով, անոր գործածած մեթոտը կրնայ չյարմարիլ ամենուն մտայնութեան. ասկէ զատ զպրոց մը մասնականացած ըլլալով՝ ճիշդի մը վրայ, կարելի չէ ըսել թէ անկարօտ է վերացական եւ գործնական մտայնութեանց յարմար երկու մեթոտներն ունենալու, քանի որ աշակերտներու մէջ երկու մտայնութեանց զանազանութիւնը կայ միշտ, թէեւ նոյն մասնաճիւղին հետեւին:

Հուսկ եզրակացնելով, մեզի այնպէս կը թուի որ աշակերտաց ընդհանուրին զարգացման համար կարեւոր է գործնական եւ վերացական մեթոտներու բաժանումը, ոչ միայն բնական, այլ ուրիշ ամէն գիտութիւններու մէջ: Դասարաններու բաժանումը երկու մտայնութեանց համաձայն ոչ միայն կարելի այլ եւ նպաստաւոր ալ չէ շատ տեսակէտներով: Ուստի կը ֆնայ հաւասար ընթացքով գործածել երկու մե-

թոտներն ալ, դասախօսելով միեւնոյն նիւթին վրայ նախ միայն գործնական եւ ապա միայն տեսական մեթոտով (կամ հակադարձ կարգով նիւթի պահանջին համեմատ):

Գործադրութեան մէջ դժուարութիւնը կը ֆնայ երեք բանի շուրջ.

ա) պատրաստել իւրաքանչիւր նիւթի վրայ ամբողջական եւ լաւ մեթոտներ երկու մտայնութեանց յարմար.

բ) զանել յարմար ուսուցիչը որ կարենայ երկու մեթոտներն ալ յաջող կերպով գործածել.

գ) կամ յանձնել միեւնոյն նիւթը երկու ուսուցիչներու, միոյն տեսական միւսին վերացական մասը՝ երբ կարելի չըլլայ նախորդը:

Իւրաքանչիւր աշակերտի առանձին դաստիարակներ բռնել հինքուն հետեւելով՝ կարելի չէ. շատերու տնտեսական վիճակը չի ներեր, մէկ հոգի ամէն նիւթ չի կրնար սորվեցնել, եւ աշակերտը զուրկ կը ֆնայ զպրոցի ընկերային կեանքի՝ բարոյական եւ ուսումնական շատ կարեւոր ազդեցութիւնէն: Որով լաւագոյն միջոցն է դարձեալ — միշտ նկատի առնելով ընդհանուր աշակերտաց զարգացումը — մեթոտներու եւ դասախօսութեանց բաժանումը:

Տ. Գ. ՈՍՊԵԱՆ