

ՄԱՆԿԱԳԱՐԺԱԿԱՆ ԲԱԺԻՆ.

ՄԱՆԿԱԳԱՐԺԱԿԱՆ ՓԱՐԶԵՐ

(M. Brahn).

Արդեօք (արուեստական կերպով) հոգեբանական փորձ կարելի է կատարել, Կանա՞ն ասել է, թէ նախ քան կանանաւոր ուսումնարաններ հաստատելու, պէտք է փորձոյ ուսումնարաններ ունենալ: Բայց Կանտը փորձով աւելի այն էր ուզում ստուգել, թէ զարգացման համար առաւելագոյն ճիշդութիւն ուսումնարաններ ձեռնառու կը լինին, զոր օր, եթէ այժմ ուղեւայինք փորձով տեսնել հին լեզուների և բնաշխան ուսմունքների արդիւնքը և այդպէս ուրոյն ուրոյն արժէքն իմանալ: Իսկ այժմ փորձոյ ուսումնարանի պէտքն զգացվում է այլ մտքով. այդպիսի ուսումնարանում հոգեբանական փորձը պէտք է լուսաբանէ այնպիսի հանգամանքներ, որ ուսուցիչը դժուարանում է կամ հնար չունի զիտել իւր սովորական պարարը կատարելիս: Մեծ մանկավարժ Հերբարտը ուսուցման իսկական և միակ եղանակ է համարում այն արդիւնքը, որով աշակերտը պայծառ ըմբռնելու զգացմունք է ստանում, որով մտքի մէջ շփոթութիւն կամ տարակոյտ չի ունենում, ուսման ժամանակ նորա հոգին խաղաղուած և գոհ է լինում, Իսկ մենք տեսնում ենք, որ թէպէտ քոյր ուսուցիչների նպատակը մէկ է, բայց ուսուցանում են զանազան եղանակներով: Երևի թէ դորժի ճանապարհին զանազան անձանթ հանգամանքներ են հանդիպում, որոնց մասին ուսուցիչները շատ տարբեր կերպով են մտածում, և միմեանց հետ չմիաբանելով, իրարանջիւրը հարկազրկում է իւր անձնական անսպէտով վարուիլ: Տեսակէտի համար հարկու մեծ նշանակութիւն ունի հոգեբանական ծանօթութիւնը, որ ուսուցիչների մէջ շատ զանազան կարող է լինել: Էլ չհաշուենք կատարեալ ազիտութիւնն ու ինքնահաւանութիւնը, որով և իրանց դատաւարութեան մէջ զանազանութիւններ, կամ աւելի լաւ է ասել, հակառակութիւններ պիտի ծագեն: Այս հանգամանքով ինքնին հասկանալի է դառնում փորձական կոչուած հոգեբանութեան նշանակութիւնը:

Պայծառ ըմբռնողութեան զգացմունք պէտք է զարթեցնել մանկան մէջ, ատում է Հերբարտը, և այդ միտքը յայտնել է Պետտրոցցու մի գերբը բնեցիկ: Բայց ամենայն սկզբունք դորժնական դժուարութիւնների է հանդիպում, Հէնց այդ երկու մեծ մարդկանց մէջ զազախարների տարբերութիւն կար, թէ զոր օր, մաթեմատիկա-

կան ուսման հիմք պէտք է կազմէ արդեօք քառակուսին թէ եռանկիւնը, թէ տարածութեան դադախարը մտքի մէջ պատկերացնել տալու համար արդեօք աւելի նշանակութիւն ունի առարկայի չափը թէ ձևը և այլն: Պարզ է, որ առաւելագոյն փորձով հնարաւոր է տեղեկանալ, թէ մտքի մէջ առարկաներն ինչպէս են տպւորվում մանաւանդ եթէ փորձը շատ անգամ կրկնուի և զիտողութիւնը շատ աշակերտների վերայ կատարուի, այսպէս կիմացուի թէ արդեօք եռանկիւնը թէ քառակուսին աւելի շուտ է տպւորվում մտքի մէջ, արդեօք չափը թէ ձևն աւելի լաւ է տպւորվում, կամ թէ արդեօք այդ պայմաններից ո՞րն աւելի ազդեցութիւն է գործում ուրիշ աւելի բարդ և բազաղրեալ հանգամանքների պայծառ ըմբռնելու համար: Այս վախճանով բաւական է որոշ ձևի և չափի եռանկիւններ և քառակուսիներ նկարել տալ և տեսնել, թէ ո՞ր կերպն աւելի հեշտ է նկարվում և թէ ինչպիսի սխալներ են երևան դալիս այդ գործում:

Բայց այս հերթը չէ, ոչ միայն այն պէտք է կիմացուի թէ ինչ է ըմբռնվում հեշտ կերպով, այլ և այն, թէ ինչպէս է ըմբռնվում (աւելորդներով, պակասներով), և թէ աւելի կատարեալ կերպով ըմբռնել տալու լուսազոյն ճանապարհն ո՞րն է: Ապա մենք զիտենք, որ տարածութեան դադախարի ըմբռնումը կատարվում է շօշափմամբ և տեսողութեամբ, և ուրեմն պէտք է այդ երկու զգայութիւններն իրարից լաւ որոշենք: Մենք կարող ենք ձևեր նկարել տալ, նախ՝ տեսնել տալուց յետոյ, ապա աչքերը փակած և միայն շօշափել տալուց յետոյ: Միայնների տեսակն ու քանակը մեզ կարող են համոզել, որ տեսողութիւնը շօշափութեանց զերազանց զգայարանք է: Մենք կարող ենք այլ տեսակ փորձ աւելացնել, եթէ ձևը տեսնել տալուց յետոյ՝ անմիջապէս մասների շօշափմամբ ևս ճանաչեցնել տանք առարկան, և նոր նկարի մէջ տեսնենք, թէ երկու զգայարանքների գործակցութիւնն ինչ ներգործութիւն ունեցաւ: Ապա կարող ենք արտաքուստ շօշափելու ազդեցութիւնը զատել բուն շարժման զգայութիւններից (որ մեր կեանքում անգիտակցաբար միշտ միացած ենք հանդիպանում), եթէ առարկան ոչ թէ ձևով ամբողջ ախիով շօշափել տանք, այլ օգի մէջ մատով նկարել տանք: Այս էլ քիչ է, տեսողութեան տպւորութիւնը նոյնպէս բարդ զգայութիւն է, որ պէտք է ջոկ ջոկ դատուի: Մենք ոչ միայն ստանում ենք առարկայի ընդհանուր տպւորութիւն կամ ցանցաթաղանթի վերայ բուն լուսարանական դրոշմ, իբր մի հայելու կամ լուսանկարչական տպակու վերայ միանուագ պատկեր, այլ մեր տեսողութեան հայեացքը միունքներով պատեցնում ենք

առարկայի շրջագծի վերայ, որով աչքի շարժման զգայութիւններ ենք ստանում: որ և պէտք է զատենք: Այս վախճանով մի եռանկեան մէջ կամ անկիւններ ենք ծածկում և այնպէս տեսնել ու նկարել ենք տալիս, կամ անկիւնները միասորոգ գծերն ենք ծածկում և այնպէս տեսնել ու նկարել ենք տալիս: յամենայն դէպս այս ձևերը առաջուայ նկարից տարբեր կը լինին և ցոյց կուտան զանազան զգայութիւնները գործակցութեան կամ չգործակցութեան հետեանքները: Երբ որ միասորոգ գծերը ծածկուած են լինում, մենք չենք գրգռում մեր հայեացքը մի անկիւնից գէպի միւսը շարժելու: որով մեր տեսողութեան լրութիւնը կամ ճշդութիւնը թոււանում է, ինչպէս որ նկարի թերութիւններից յայտնի կերեայ:

Մենք այսպէս լուծում և դատում ենք մեր հագեկան և ժարմանական փոփոխութիւնները, որոնց միջնորդութեամբ որ առարկաները մտքում պատկերանում են, և այս ծառ կերպով ըմբռնելու պոյնտների մասին՝ ոտանում ենք զօգտփար:

Ինչ նշանակութիւն որ ունի պարզ տափառակ ձևը ամբողջ երկրաչափութեան համար, այն նշանակութիւնն ունի ուղղագրութիւնը լեզուի՝ և մանաւանդ մայրենի լեզուի գիտութեան համար: Արդէն Գրեմը նկատել է, թէ «Բիշ բան չկարծէք, այլ շատ մեծ կարեւորութիւն ունի մայրենի լեզուի ուղղագրութեան գիտութիւնը»։ Ամէնիսինքն սկսած բոլոր մանկավարժները զբաղուել են ուղղագրութեան հոգեբանութեամբ: Ամանք առում են, թէ պէտք է սկսել յոդոգրից, արտասանած բառից, մեկտները՝ թէ սեռոգրութիւնից, զրածից կամ տպագրածից, իսկ այլը աշխատում են այս երկու եղանակները պէսպէս միաւորել: Ով որ այսպէս առատանում է և չի հասկանում, թէ ուղղագրութիւնն ի՞նչպէս է գլուխ գալիս, թէ գործը որ գործարանների միջնորդութեամբ է պատկերում, նա չի էլ կարող սովորեցնել, այսինքն իրադործութիւնը հասկացնել ուրիշին: Բայց վէճերի մէջ մուսայել են մի բան, թէ ուղղագրութիւնը նախ և առաջ մի գրութիւն է: Իսկ զգրութիւնը շարժողութիւն է, շարժումն ևս հոգու համար ոչ այլ ինչ է, բայց եթէ մեր զանազան միտքների, յօգտակարների, սակների որոշ յաջորդութիւններով գոյացող բազմաթիւ զանազան զգայութիւնների իմացումն կամ գիտակցութիւն: Բայց զրեւ կարող ենք միայն այն ինչ որ հոգւով պատկերացնում ենք, և մեր գէպքում հոգւով պատկերացած բառեր են, և այն բառերը որ զրեւիս հոգուն պատկերանում են, ընդհանրապէս մի և նոյն ժամանակ հետք միշտ արտասանվում են, թէպէտե անզգալի կերպով: Արտասանութիւնն էլ զրութեան պէս մի շարժումն է, բայց կոկորդի, լեզուի, բիմբի և այլ միտքների մասն է կիսմ:

Ով որ ուրեմն ուղղագրութեան իրադործման զազափար է ուղում ստանալ, նա չպէտք է սահմանափակուի լսողութեան և տեսողութեան ընդհանուր երեւոյթներով, այլ պէտք է լաւ ըմբռնէ զրոգ ձևերի և արտասանող կոկորդի շարժմանց զգայութիւնների խիստ բարդ շարքերը:

Եթէ մի բառի ուղղագրութիւնն անմիջապէս և խիոյն չենք կարողանում յիշել, մեզանից ով չի վերձում աչքերը գրեթէ փակել և բառը երեւակայութեամբ օդի մէջ գրել, իսկ այս ի՞նչ է նշանակում, եթէ ոչ առաջուայ վարժուած զգայութիւնները մեքենայաբար և ինքնաբերաբար կրկնել: Մեր մանկութեան ժամանակ շատ անգամ փորձել ենք բառը մտքի առաջ ամենամեծ ջանքով երեւակայել և երեւակայածը ահամայ արտասանել: Եթէ ուսումը այս մասումն էլ իրագնական ուսում է ուղում դառնալ, պէտք է այն տարբերան զգայութիւններով գործէ, որոնք անհրաժեշտ են բառը ուղիղ զրեւ տալու համար: Ասան զի երազնութեամբ ուսուցանելը ոչ այլ ինչ է նշանակում, բայց եթէ աշակերտին նոյնութեամբ վերտալն զգացնել տալ այն բոլոր զգայութիւնները, ինչ որ մարդու հոգին կրում է իրը զննելու ժամանակ, և վերտալն զգացումը կատարեալ պէտք է լինի, այն է՝ նոյն գործարաններով զգայութիւնների նոյն ստատիկութեամբ, նոյն յաջորդութեամբ և նոյն կապակցութեամբ: Արեմն մենք էլ պէտք է վերձենք, թէ որ զգայութիւնները ի՞նչ նշանակութիւն են ոտանում ուղիղ զրեւու ժամանակ: Առաջ պէտք է միայն արտագրութեամբ կրկնել տալ բառերը (տեսողութիւն), և շատ զրութիւնից յետոյ տեսնել, թէ որքան սխալ է գոյացնել: Այս բառերը պէտք է թելադրել (լսողութիւն), և դարձեալ տեսնել, թէ թելադրութեամբ բառերը բազմիցս կրկնել տալուց յետոյ՝ քանի՞ սխալով զրուեցան: Արջապէս պէտք է բառը տեսնել տալուց փոքր ինչ յետոյ՝ զրեւ տալ և սխալներ թելը որոշել: Մինչև այսօր կատարուած փորձերից առ այժմ այս բան յայտնի է, որ այս վարժութիւններում շարժողութեանց պատկերացումները առաջին դեր են կատարում, կամ ուրիշ խօսքով՝ «արտագրութիւնը լուադոյն հնար է ուղղագրութիւնը վարժեցնելու համար»: Բայց հարկաւ ինքնին հատկանալ է, որ ուսուցիչը գիտութիւն, փորձառութիւն և համբերութիւն պէտք է ունենայ, որպէս զի գործնականութեան մէջ այդ վարժութեան ոյժը երեւան հանէ: * Մենք առ այժմ ցոյց ենք տալիս,

* Թէ «արագրութիւն» անգոյս վարժութիւն կ դարձել մեր ուսուցիչների ձեռքում, և թէ այդ վարժութիւնն էլ հարկաւոր զգուշութիւններով պիտի կատարուի, — այս լաւ յայտնի պիտի է լինի «Արտագրութիւն» հա-

Թէ մի դատաւորութեան եղանակի արդիւնաւոր լինիլը կամ չլինիլը փորձով կարող է ստուգուիլ:

Մնացած օրինակներն աւելի կարճ կը յիշատակենք: Յայտնի է որ մանկան հոգեկան զարգացման մէջ ինչ կարեւոր տեղ է բռնում ժամանակակից յարաբերութեանց պատկերացումը: Անոր առնենք ամենապարզ դէպքը. նորուստ աշակերտը սրբան ժամանակ է դորձ դնում մինչև որ մի դէր ընդունուի և ճանաչուի է: Աշակերտին յանկարծ ցոյց է տրուում տառը, իսկ ելեքտրական ժամանակագրով ճիշդ նշանակվում է, թէ այդ երկուքը երբ է կատարուել: Աշակերտը բարձրաձայն արտասանում է տեղածը՝ հէնց որ ճանաչէ, իսկ հետագայն մեքենան ճիշդ նշանակում է տառ արտասանելու ժամանակը: Մենք այսպէս իմանում ենք մի տառ ճանաչելու համար ըմբռնման տեղորոշիւնը: Այս եղանակով դժուար չէ այնպէս դատաւորել ամբողջ այբուբենը, որ կարգով երևայ իւրաքանչիւրի ճանաչման հեշտութիւնն ու դժուարութիւնը: Այս փորձը կարելի է այնպէս ընդարձակել, որ փորձի տակ դրուի ոչ թէ մի տառ, այլ մի վանկ և մի ամբողջ բառ: Անշուշտ դրագիտութիւնը կարող է օգուտ քաղել այն տեղեկութիւններից, թէ մի քանի վանկերի ու բառերի միաւորութիւնները առանձին դժուարութիւններ են պատճառում մանուկին:

Ուսուցման մէջ ժամանակի յարաբերութիւններն աւելի մեծ նշանակութիւն են ստանում այն յատկութիւնների պատճառով, որ մի բառով յիշողորին ենք անուանում ուր պէտք է հատկանալ մտաբերութիւն, մտապահութիւն, վերտին ճանաչումն, դատաւարութիւն և ուրիշ հոգեկան դորձողութիւններ: Եթէ դարում յիշողութեան տալիս էին մեծ կարեւորութիւն և կոչվում էր ուսման իսկական դանձաբան, լուսաւորութեան դարը արհամարհում էր այդ կարողութիւնը. առաջ լոկ միայն նիւթը, յետոյ լոկ միայն ձեւ կարեւորութիւն ուսացաւ: Նորագոյն ժամանակը համոզուեցաւ, որ մարդու բանականութիւնը լաւ չի դորձում, մինչև որ հիմքը՝ մտածողութեան նիւթը լաւ հաստատուած չլինի. կամ ուրիշ խօսքով լաւ հասկացածը կարելի է հեշտ սովորել, բայց պէտք է որ մեր ջանքերով սովորելը, ապա թէ ոչ մտքի մէջ մտածը մտքից շուտ կը ցնդուի: Հետևապէս յիշողութիւնը պէտք է համարուի ուսուցման թանկագին միջոց, բայց երբէք նպատակ չդառնայ: Այս խօսքերն այն են նշանակում, թէ որքան որ աւելի հնարաւորու-

թիւն ունենանք յիշողութիւնը չճանաչեալներու, այնքան մեր միտքն աւելի բարձրագոյն և կարեւորագոյն ընդունակութիւններով դորձելու ազատութիւն կունենայ, և աշակերտը այլ ևս այնպէս ըթամիտ չի համարուի ուսուցչի առաջ, ինչպէս որ ուսուցչի դատաստանով յանձնարվել հանդիսանում է: Իսկ բեռը արդեամբ թեթեւացնել կարելի է— յիշողութեան երկուքը լաւ հանաւարաց յետոյ:

Թէ մի առարկայ որքան անդամ տիտի կրկնուի մտքի մէջ, որ հոգու կատարելաւ սեպհակա՛նութիւն դառնայ, փորձով հեշտ է իմանալ: Արդեօք ի՞նչ աւելի լաւ է, կարճ թէ ձիգ հաստածներով ուսուցանել: Ձոր օր իմաստ չունեցող վանկերի շարքը անգիր սովորելու համար բուսական է մի անգամ կարգաւ, եթէ շարքը եօթը կամ ութվանկանի է, բայց եթէ շարքը 24 վանկանի լինի՝ պէտք է կրկնուի 44 անգամ: Այսպիսի փորձերից դժուար չպէտք է լինի ուսուցման կանոն հանել: Փորձելի շարունակութիւնից ինքնին նկատելի է դառնում, որ դրեթէ անհնարին է երկար շարքեր սովորել, առանց ամբողջ ձայնի ելեկշններով եղանակաւորելու— որով հասկանալի է դառնում խմբով արտասանել տալու մեծ նշանակութիւնը: Սովորածը մտքից հեռոյնակ անյայտանում է, մոռանալու օրէնքը մտապահութեան օրէնքի հակառակ ընթացք է, ինչպէս որ մակընթացութեան հակառակ է տեղատուութիւնը: Համապատասխան փորձերից յայտնուեցաւ, որ սովորած թուերի ու վանկերի մոռացումը անփոփոխ շարունակ ուժով չի ընթանում, այլ սկզբում խիտ արագութեամբ, ապա միշտ աւելի դանդաղութեամբ է կատարվում: Մի ժամից յետոյ սովորածի մեծ մասը մտքից անյայտանում է, եթէ ուրեմն շուտ նորոգուի, ժամանակի մեծ անտեսութիւն կը լինի: Սերտողութեան մեծագոյն սխալն այն է, որ աշակերտներն իրանց լուսնները կրկնում են ոչ թէ դաս տուած օրը, այլ մի քանի օրից յետոյ, երբ որ նոյն դասը հերթն է գալիս: Ուսուցման ամէն տեսակ եղանակի համար և ամէն մի ուսմունքի համար առանձին առանձին փորձեր կարելի է կարգել, որպէս զի իւրաքանչիւրի մէջ ազդող դանադան հանգամանքներէ մտապահութիւնն ու մոռացութիւնը համեմատաբար լուսաբանուի:

Եւ մեծ խնդիր է նմանապէս պատկերացումները կապակցորինք կամ զուգորդորինք: Թէ մանուկը մի բառի հետ ինչ մտքեր է կապում, կախուած է այն հանգամանքից, թէ այն բառով նա ի՞նչ է մտածում, թէ նորա մտքում բառն ի՞նչ բովանդակութիւն ունի, և թէ բառը դասարկ է, այսինքն լոկ միայն այնպիսի ձայն է, որ իբրեւ թանձրացեալ բառ, ոչ մի համապատասխան

մարմերի ընկերցողներին մեր «Մայրենի լեզուի ուսուցումն» և «Շարադրական փաթորիւններ» յոդուածներից:

Ծան. քարգւ.

դժգոյտութիւն չի դարձեցնում: Իսկ իբրեւ վերացական բառ՝ ոչ մի համապատասխան հոգեկան կեանք չի պատկերացնել տալիս:—ապա անհնարին կը լինի այդ բառի հետ աշխարհի միւս իրերը օգտաւէտ կերպով կցորդել: Կանանաւոր մասածութիւններ շարակարգելու համար. իսկ եթէ այդ բառով նախագատութիւն կազմուի: մենք կուենանք միայն բառերի հեղեղ: բառերի կուտակութիւն: Բայց առ հատարակ մի բառի ըզմանդակութեան մէջ կարող են մտնել կամ ճանդարեան օպտորոքիւններ (զոր օր. «գանդակ» բառի մէջ—մի երեւոյթած գանդակի պատկերացում): կամ շտապորեան օպտորոքիւններ (գանդակի ձայնի պատկերացում): կամ շարժման օպտորոքիւններ (զոր օր. լուսարար տիրացուի. ապաւորութիւններ: որի ձեռքերը գանդահարութեան շարժումներն վարժեն): Առումնարանը պարտաւոր է պատկերացումները բոտ հնարաւորութեան լցնել լիակատար բովանդակութեամբ: և այս է իրազեանական գտնելի էական պայմանը: որով պատկերացումները միշտ պատրաստ պիտի լինին հոգեկան բազմակողմանի գործածութեան համար: մանաւանդ ամենայն կարգի դուզորդութեան շարքեր կազմելու համար: Արտաքին աշխարհը պայծառ կերպով ըմբռնելու համար՝ քաղաքայնացնելի աշխարհի բազմակողմանի կրթութիւնը՝ առաջին պայման է: Արդ փորձերով հնչող է իմանալ: թէ աշակերտներն պատկերացումները որ կարգի բովանդակութիւն ունին: Ամբողջ դասարանին յայտնվում է մի բառ: և աշակերտներն իտիյն գրում են իրանց մտքի մէջ ծնած առաջին ուրիշ պատահած բառը: Իսկ աշակերտի կրկնած փորձերից դժուար չէ եզրակացնել: թէ իւրաքանչիւր աշակերտի պատկերացումները ինչպէս են դուզորդուած: կամ թէ ինչ կապել կան անոնց մէջ. ուսումը հարկու պէտք է լրացնէ պակասը: Կամ կարելի է հրաւիրել աշակերտներին: որ մի գոյական անուան հետ հինգ ըզպէից յետոյ իրանցից յաջած բառեր դրեն: և ապա տեսնել: թէ անոնց մէջ ինչ կապակցութիւններ կան և այլն: Աշակերտներն ծանօթութեանց տեսակից կարելի է իմանալ: թէ ինչ պակասներ և թերութիւններ կան լրացնելու և ուղղելու:

Միայն շատ պարզ օրինակներով ուղեցանք ցոյց տալ: թէ մանկավարժական փորձը անհնարին բան չէ: Դործնականութիւնը պիտի ցոյց տայ: թէ ծրագիրը ինչպէս կարող է և պէտք է ընդարձակուի: Իսկ մենք կը յիշատակենք միայն երկու գլխաւոր խնդիր: Իսկապէս առնելով մենք շատ քիչ դրական տեղեկութիւն ունինք աշակերտներն հոգեկան զարգացման մասին: Արդեօք զարգացումը անընդհատ շարունակ է ընթանում: այն ևս հոգեկան գործողութեանց ամենայն բա-

ժիւններում համահաւասար գորութեամբ և չափով: Եթէ մանկական զանազան հասակների համար վերը նկարագրածի համեմատ և բազմակողմանի փորձեր կատարուին: մենք կարող ենք զարգացման ընթացքի մասին մի շրջահայեացք կազմել: Առ այժմ այսքան յայտնի է: որ զարգացումը անընդհատ չի շարունակվում: այլ որոշ սահուններ է անում: մինչդեռ սովորական ուսուցումը շարունակ առաջ է գնում: Աւելի մանկական հասակում ոչմի ու բնութիւն զանազան կերպով են բաշխուած: Մինչև անդամ թուում է: թէ ոչ միայն տարիների ընթացքում զարգացումը շարունակ չէ: այլ և ամէն մի տարուայ մէջ զարգացումը այդպէս փոփոխական է: Ամբողջ տարուայ մէջ ժամանակներ կան: երբ որ մարմնի ծանրութեան կշիռը խիստ աւելանում է: և յետոյ գանդահանում է: և կատկած չկայ: թէ հոգեկան զարգացման մէջ ևս այդպիսի զանազանութիւններ պիտի լինին: տարուայ զանազան եղանակներում աշխատութեան պահանջն և արձակուրդների սահմանը այդ հանգամանքներով պիտի որոշուի:

Ապա աշակերտի ամենաական ամենաորոքիւնը կարելի է ճանաչել միայն փորձով: Եւ ուր այժմ կարելի է իւրաքանչիւր աշակերտը քննել՝ նորա խոնջութեան: հանգստանալու: գործ կատարելու: ընդունակութեան չափն ու ոյժը ճանաչելու համար: (Բայց այս մասին «Արարատ»-ի ընթերցողներն արդէն տեղեկութիւն ունին Կրէպէլինի նշանաւոր փորձերի նկարագրութիւնից):

Դժուար է դուշակել: թէ ժամանակով այսպիսի փորձեր ինչ ընդարձակութիւն և ինչ արդիւնաւորութիւն կը ստանան: Իսկ ամէն մի քայլ: որով բազադրեալ հանգամանքը իւր բազադրել մասերի է վերլուծվում: կրկնակի օգտաւէտութիւն ունի: որովհետեւ թէ մասնաւորութիւնը և թէ ամբողջութիւնը աւելի լաւ է ճանաչվում: Եւ յիշատի: ուրիշ ինչ հնար է մտնում գործը լաւ հասկանալու: և ապա խելացի կերպով վարուելու համար: Եթէ ոչ որ նախ ստոյգ վերլուծութիւններ կատարուին: Կանան տեսի է: թէ «Դիտողութիւնն ու վերլուծութիւնը բնութեան ներքին է թափանցում: և ո՞վ զիտէ: թէ ժամանակով որքան առաջ պիտի դնանք»:

Ս. Մ.

