

շրջանից, քան տղաները, վերջիններս հասարակական ու պատմական դորժիչներին վերադասում են. աղջիկները տղաներից աւելի յաճախ են կրօնական մարդկանց օրինակ ընտրում իրենց համար:

(շարունակելի)

Pessimist.



## ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆ ՅԻԼԼԷՐԻ ՉԵՒԱԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԻ.

(Շարունակութիւն)

Գաղափարները մեզ այնպէս չեն տրուած, ինչպէս ընտելեան դգայական իրերը, այլ միմիայն եղրակացւում են հայեցողութիւններից (Anschauung), այսինքն իրար նման իրողութիւնների ընդհանուր նման կողմերը միանում են և կազմում գաղափարի բովանդակութիւնը: Շատ յաճախ այդ գաղափարները չեն յառաջանում նպատակադրութեան և անհատի կամեցողութեան միջոցաւ, այլ աննախադիր, անգիտակից եղանակով, հէնց ընական իրերի դարգացմամբ, ուստի և այդպիսի գաղափարները կարող են «ընականաճնունդ» (naturwüchsig) կոչուել: Սակայն հողեկան մեխանիզմի միջոցաւ աննպատակ, անկամ և ընական եղանակով յառաջացած այս գաղափարները համարեա միշտ էլ լինում են անկատար, անորոշ, մութ և երբեմն էլ բոլորովին սխալ: Ահա այս հանդամանքը անհրաժեշտ է դարձնում կրթական-դասաւանդչական գրադման հոգսը, որի ժամանակ գործադրուող որոշ նպատակների և պլանների միջոցաւ աշակերտներին տրամաբանօրէն ուղիղ գաղափարների իւրացման ենք հասցնում:

Գպրոցում գաղափարներ կազմելու արհեստական եղանակը պէտք է նմանուի ընական գաղափարների յառաջանալու մեթոդին և որպէս զի ցանկալի նպատակների հասնի, պէտք է ուսուցման հետեւեալ աղտերը կատարէ և իրար յաջորդեցնէ:

1 Ուսուցման աղտ: Այս աղտի ժամանակ գաղափարը կազմելու համար հարկաւոր հայեցողութիւնները պէտք է ձեռք բերել և մշակել:

2 Ուսուցման աղտ: Առաջին ուսուցման աղտի մէջ քննուած հայեցողութիւնների ընդհանուր նման յատկութիւնները պիտի ջոկուին: Նիւթի մշակման գլխաւոր ձևը

այստեղ համեմատելն է, որովհետեւ համեմատութիւններն միջոցաւ հնարաւոր է նման յատկանիշները դատել:

3. Ուսուցման աղա: Այստեղ երկրորդ աղաի մէջ դատուած յատկութիւնները դադափարի անուան տակն են դրւում:

4. Ուսուցման աղա: Այստեղ հոգւում է ստացած դադափարի գործադրութեան համար. ուսուցիչը փորձում է իմանալու, թէ դադափարը ճիշտ ու որոշ է հասկացուել աշակերտներն կողմից և ապա միջոցներ է ձեռնարկում դադափարը ամրացնելու և գործադրելի դարձնելու:

Այս նկարագիրներն ից պարզ երևում է Յիւլերի և Դէօրպֆելդի նման և տարրեր կողմերը: Դասաւանդման ընթացքը Յիւլերի և Դէօրպֆելդի մօտ ընդհանուր գծերով համարեալրար նման են:

Դէօրպֆելդը դասաւանդման այս աղաների մասին մի այլ կարծիք ունի, որը չի կարելի Յիւլերի հայացքների հետ հեշտութեամբ հաշտեցնել: Նրա կարծիքով մինչև ութ տարեկան երեխաները մի առանձին սէր և ընդունակութիւն են ցոյց տալիս հայեցողական նիւթերի իւրացման համար, ուստի և պէտք է հոգու այդ ուժը շահագործել այդ տարիքի ժամանակ և պէտք է ուսուցման աղաներից միմիայն առաջնին մեծ ուշք դարձնել, որովհետեւ նա է նպաստում հայեցողական նիւթերի իւրացմանը, իսկ միւս աղաները հնարաւոր չափերով պէտք է գործածութեան վերցնել, առանց գերադասութիւն տալու: 9—11 տարեկան երեխաները դատելու, քննելու մեծ ուժ ու տրամագրութիւն են ցոյց տալիս, ուստի և այդ հասակում պէտք է ապաստակցիւայի ուժը ի նկատի ունենալ և գործի վերցնել: Այս առտիճանում աւելի գերիշխող գեր են ստանձնելու ուսուցման երկրորդ և երրորդ աղաները: Եւ վերջապէս 12—14 տարեկան երեխաները մեծ ձրդտումներ են ցոյց տալիս իրենց սովորածները գործադրութեան դնել, փորձել և ինքնուրոյն աշխատանքներ կատարել: Այս տարիքի շրջանում դասաւանդումը առաւելապէս չորրորդ աղաի գործադրութիւնը պէտք է ընդլայնէ: Այս իրողութիւնը ուսուցչին պէտք է այն եղրակացութեան բերէր, որ դասաւանդման ձեր փոփոխելի է ըստ հասակների հետ կապուած հոգեկան որոշ կողմերի դարգացման և ուսուցման աղաների առտիճանաւորման մէջ գոյութիւն ունեցող պարաւելիզմի:

Դօրպֆելդի Յիւլերից տարրերող մտքերը այնքան մեծ չեն, որպէս զի վերջնիս ձեական առտիճանների հիմնական պատկերը առաջնի մօտ փոխուէր:

### Զայֆերտ.

Զայֆերտը Յիլլէրեան զպրօցին չէ պատկանում, սակայն որոշ խնդիրներում բաւականին մօտենում է Յիլլէրի դասաւանդման տեսութեանը: Ընդունելով՝ որ դասաւանդման ժամանակ գործունէութեան որոշ աստիճաններ պէտք է կիրառել, այդ աստիճաններէ հիմնաւորումը Զայֆերտը անկախ է կատարում և նրա կողմից այդ նպատակով օգնութեան վերցրած հոգեբանական օրէնքները և հայացքները աւելի մօտենում են Վուլֆի ուսումնասիրութիւններին քան Հերբարտի:

Դաստիարակութեան, ինչպէս նաև դասաւանդման ընդհանուր նպատակն է անհատի «աստիճանական հոգեկանացումը» (Durchgeistigung): Հոգեկանացման գործողութիւնը բարձրանում է զգայական բժրոնումներէից դէպի մտածողական զննողութիւնը, զգայական հաճոյքից դէպի հոգեացած բաւականութիւնը, կարճ զգայական անկատարից դէպի հոգեկանը, կատարեալը: Հոգեկանացման այս պրօցէսը կատարւում է հոգեբանական որոշ օրէնքներէ հիման վրայ, որը դիտարկեալն պէտք է ճանաչէ և իր զբաղմունքներէ ժամանակ:

Առաջին հոգեբանական օրէնքն է «հոգեկան զարգացող աճումը»: Երբ հոգեկան էլեմենտները իրար են պատահում, այդ միացումից ոչ միմիայն գումարումն է կատարւում, այլ կազմում են հոգեկան այնպիսի պատկերներ, որոնք ուրիշ, նոր էլեմենտներէ մէջ դուրսութիւն չունեցող յատկութիւններ են ցոյց տալիս: Միացման ժամանակ հոգեկան էլեմենտները իրենցից դուրս են դալիս և հիմունք են դառնում աստիճանաբար զարգացող հոգեկան ուժերի:

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

Երրորդ օրէնքը կոչւում է «զարգացող խաւացման» օրէնք: Ըստ այս օրէնքի կոնկրետ մասնակի իրողութիւնները միասին դառնում են իրի մտապատկերներ, սրանք գաղափարներ, նման գաղափարները վերին-ընդհանուր գաղափարներ, դիտած բժրոնումները կանոններ և օրէնքներ, մասնակի զգացումները տրամադրութիւններ և ձգտումներ, մանուկի վի-

ճակները և կամային աղտերը—դործուենէութեան սկզբունքներ:

Զորքորդ օրէնքը կոչւում է «զարգացող մեխանիզմի» օրէնք: Մեր հոգեկան կեանքը միացած է մարմնականի հետ և կարելի ունի այս վերջինի դործաւացութեան: Աստիճանաբար մարմինը դառնում է հոգուն հնազանդ: Վարժուած շարժումները աւելի հեշտութեամբ են կրկնւում և հոգեկան ցանկութիւններին ենթարկւում, որով հոգեկան ուժի ծախսման աւելի քիչ կարելի է զգացւում: Այն՝ ինչ առաջ կամքից ուժ էր պահանջում, այնուհետեւ դառնում է մեքենայական, ճիշտ համարեա անդիտակից վերահրկնւող: Այս իրողութիւնը հնարաւոր է դառնում հոգեկան և կեանքի մէջ անտեսութեան սկզբունքի ներկայութեամբ: Որոշ դործողութիւններ մեքենայական դառնալով, հոգեկան անտեսուած ուժը կարողանում է հոգեկան աւելի բարձր կեանքով ապրել:

Սուրա են հոգեբանական այն օրէնքները, որոնք պէտք է ի նկատ առնուեն դաստաւանդման ժամանակ և որոնց վրայ Չայքերտը հիմնում է դաստաւանդման յաջորդական աստիճաններ:

Սովորելու ամեն մի դործողութիւն կամքի մի աղտ է: Կամքը հիմնւում է զգացումների վրայ, ուստի և նախ հարկաւոր է աշակերտի մէջ զգացումներ, համապատասխան տրամադրութիւն արթնացնել, նոր նիւթը հասկանալու համար հարկաւոր նախապատրաստութիւնները տեսնել հին—ծանօթ մասապատկերները վերարտադրելու միջոցաւ և ապա միմիայն նոր նիւթը տալ: Այս առաջին աստիճանը կարելի է «նախապատրաստութեան» կամ «տրամադրող» աստիճան կոչել:

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

Երրորդ—հիմնամշակում—աստիճանը բարձրանում է հոգեբանական երկրորդ և երրորդ—«աճող կապակցութեան և աճող խտացման» օրէնքների վրայ: Այս աստիճանում հանւում է մասնակից ընդհանուրը, կոնկրետից արտտրականը և մի որոշ բանաձևի տակ է դրւում: Նոր նիւթը համեմատութեան է դրւում այլ ծանօթ և նման նիւթերի հետ, որով դրանց մէջ պարունակուած ընդհանուրը աւելի հեշտութեամբ է

պարզուում: Երբեմն այս աստիճանում կարելի է մասնաւոր ընոյթ կրող իմացութիւնները կամ գաղափարները մի սխտեմի վերածել և այդպիսով ցրել մնացած ծանօթութիւնները ամբողջացնել:

Զորրորդ—գործածութեան «կամ գործադրութեան» աստիճանը հիմնւում է հոգեբանութեան չորրորդ «աճող մեխանիզմ»—օրէնքի վրայ: Այստեղ հոգացւում է սովորեցած նիւթերի գործադրութեան համար, աստիճանաբար, երեխաների զարգացմանը համապատասխան այս աստիճանը կորցնում է իր ինքնուրոյն գոյութեան իրաւունքը և ձուլւում է միւս աստիճանների հետ:

Այս նկարագիրներից ուշագիւր ընթերցողի համար կը պարզուի Զայֆերտի որոշ կարծիքների մօտ կամ հեռու լինելը Յիլլէրի տեսակէտներին: Իր դիրքը դէպի Յիլլէրը Զայֆերտը հետեւեալ կերպ է բնորոշում. «Դաստաւանդման իմ աստիճանները շատ կողմերով մօտենում են Հերբարտ—Յիլլէրեանների ձեւական աստիճաններին: Սակայն աստիճանների եղրակացնելը հոգեկան զարգացման օրէնքներից և երրորդ ու չորրորդ աստիճանների տարբերուելը Յիլլէրի համապատասխան աստիճաններից հնարաւոր են դարձնում դաստաւանդման պրօցէսի այսպէս ստորաբաժանելու իմ առաջարկը ինքնուրոյն և իրաւացի ընդունելու: Բացի այդ՝ մի տարբերութիւն ևս, ես ընդունում եմ ամբողջ ստորաբաժանումը և ամեն մի աստիճանի արժէքը փոփոխական, այսինքն դպրոցական տարիների և աստիճանական զարգացման ընթացքում ամեն մի աստիճանի սահմանները աստիճանաբար իրար մէջ են խառնւում և աստիճանները այդպիսով փոխում են իրենց բնաւորութիւնը և իրենց փոխադարձ դիրքը: Փոփոխականութեան սկզբունքը թոյլ է տալիս ամեն մի աստիճան նոյնպէս ըստ հոգեբանական օրէնքների բաժանել, օր. առաջին աստիճանի նիւթը կարող է մշակուել միաժամանակ երկրորդ երրորդ և չորրորդ աստիճաններին թոյլ կերպով համապատասխանող բնաւորութեամբ: Նոյնը նաև միւս աստիճանների վերաբերմամբ կարելի է պնդել»:

Մինչև այժմ նկարագրած մանկավարժները մեծ թէ փոքր չափերով կապուած էին Յիլլէրից: Մինչև այժմ եղած նկարագիրները բաւական են ցոյց տալու Յիլլէրի և իր դպրոցի մտածողութեան գլխաւոր գոյնը ձեւական աստիճանների վերաբերմամբ: Այժմ տանք Յիլլէրի տեսակէտի հակառակորդներ

ընց երկուսի մտածողութեան ընթացքը, որով ընթերցողը հնարաւորութիւն կունենայ հեշտութեամբ երկու տեսակէաների համեմատութիւնները կատարելու և մի որոշ եզրակացութեան դալու: Այդ հակառակորդներին հասակով և մանկավարժական անցեալով յայտնի է Փօն Զալլֆելերը և երիտասարդ մանկավարժ Ս. Մեոսմերը:

### Է. Փօն Զալլֆելերի.

Է. Փօն Զալլֆելերը Յիլլէրեան դպրոցի վաղուց յայնաի հակառակորդն է, թէև իր մանկավարժական հայեացքները միշտ էլ աշխատել է հիմնել Հերբարտի վրայ:

Զալլֆելերը ևս Յիլլէրի պէս հաւատացած է, որ որոշ օրէնքների վրայ հիմնած դասաւանդման մի կարգաւորեալ մէթոդ «դիդակտիկական նորմալ ձևերով» (աստիճաններով) անհրաժեշտ է, որովհետև դա է միակ հնարաւոր միջոցը դասաւանդման խնդիրը պարզելու համար:

Դասաւանդման նպատակը որոշելու խնդրում Զալլֆելերը համաձայն չէ ոչ Յիլլէրի և ոչ էլ նոյնիսկ Հերբարտի հետ և դա համարում է այն կէտը, ուր նրա դասաւանդման տեսութիւնը «վերջնականապէս հեռանում է Յիլլէրի վարդապետութիւնից», որովհետև նրա կարծիքով դասաւանդման նպատակը ամփոփուած չէ ոչ «բաղմահողմանի հետաքրքրութեան» և ոչ էլ աշակերտների կրօնա—բարոյական կրթութեան մէջ: Առակերտին պիտի պատրաստել և ընդունակ դարձնել ազգի և մարդկութեան կուլտուրական աշխատանքին մասնակից անելու համար: Այդ նպատակին հասնելու համար անհրաժեշտ է աշակերտին մօտեցնել մատերեալ, հոգեկան և բարոյական աշխարհի էութիւնն ըմբռնելուն, որքան այդ թոյլ են տալիս նրա կարողութիւնները: Դասաւանդման գլխաւոր նպատակը պէտք է լինի ներքնապէս կապակցուած իմացութիւններ տալ և ասլա աշակերտի հոգեկան ուժերը հարստացնելը և զարգացնելը: Գիտութիւնների դասաւանդման ժամանակ, որը դպրոցի էական նպատակն է, կարելի է նաև կրօնաբարոյական հայեցակէտերն ևս նշանակութեան առնել, օակայն դրանք կողմնակի երևոյթներ են և (Nebenerscheinungen) չպէտք է դրլխաւոր նպատակի խոտորման առիթը դառնան: «Դասաւանդումը պէտք է դասաւանդում մնայ»:

(շարունակելի)

Գ. Էդիլեան.