

Թոյլ աշակերտները միշտ էլ մտաւոր յոգնածութիւն են ունենում և ապագայում էլ մնում են այգալէս, եթէ նրանց ծնողները ժամանակին այս բանի վրայ կարեւոր ուշադրութիւն չեն դարձնում: Դպրոցը կարող է այգալիսիներին մի ուրիշ խումբ կազմել և կրճել, բայց թէ դորձնականապէս ինչպէս պէտք է որոշուեն թոյլերը, ինչպէս պէտք է կազմակերպուի նրանց կրթութեան գործը՝ այդ առայժմ քննութեան չի առնուի:

Մտաւոր տեխնիկայի և առողջապահութեան վերաբերմամբ եղած փորձերի նպատակն է դպրոցական աշխատանքը թեթեւացնել և նպատակայարմար դարձնել երեխայի համար, այլ և բարձրացնել նրա ձեական զարգացման արժէքը, այս նպատակի համար հարկաւոր է մանուկի անհատական կողմերի հետ ծանօթանալ և նրան սովորեցնել այն միջուկները, որոնցով կարող է նա իւրի բնէ ստացած ընդունակութիւնները շահագործել:

(շարունակելի)

Pessimist

ՔՆՆԱԴԱՏԱԿԱՆ ՄԱՍ.

ԴԱՍԱԻԱՆԴՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿԸ ԸՍՏ ՅԻԼԼԵՐԻ.

«Եթէ մենք ունենայինք դաստիարակութեան մշակուած մեծող, այն ժամանակ ի հարկէ շատ վնասակար կը լինէր նրանից շեղուել, բայց որովհետեւ այդ մեծողը զեռ որոնում ենք, ուստի եւ միմեանցից անկախ դանազան ուղղութեամբ հետազօտութիւն անողների ջանքերը ցանկալի նպատակին հասնելու ամենալաւ միջոցն են»:

Սպեհսէր.

Կրթութիւնը Յիւլէրի կարծիքով դպրոցում բարոյական մաքսիմներով կրթուող մարդու վրայ դորձադրելիք «նպատակադրեալ և կարգաւորեալ ազդման» մի դորձողութիւն է:

Այս հաշտութեամբ ազդեցութեանց հաղթած հրթրութեանը առաջնորդող նպատակները հարելի է միմիայն բարոյագիտութիւնից հանել, որով և բարոյագիտութիւնը դառնում է մանկավարժութեան համար մի հիմնական գիտութիւն: Յիշէք ճշմարտացած է, որ դոյութիւն ունին ապստոլատ, ընդհանուր ընդունելի բարոյական նորմեր, որոնք շատ անգամ քաղաքակրթութեամբ ժողովրդների մէջ թոյլ և բնազդային վիճակում են դանդաղում: Բարոյագիտութեան գլխաւոր նպատակը պէտք է լինի այս բնազդային նորմերը դանդաղ, պարզել, ուսումնասիրել և ընդհանուր բարոյական գաղափարների վերածելով՝ համբեր իբրեւ օրինակելի նորմեր յառաջագրել: Սակայն մարդկութեան մեծ մասի և երեխաների համար այսպիսի վերացական նորմերը չեն հարող ազդեցիկ, դիւրամբռնելի դառնալ այն պարզ պատճառով, որ դրանք հոնկրեւ չեն, դրանք հոգեկան քմբռնման հարողութեան անհամապատասխան պահանջներ են, ուստի և շատ ցանկալի է դանդաղ պատմական մի այնպիսի մեծ անձնաւորութիւն, որը իր մէջ ներգաշնակօրէն միացրած լինի բարոյական նորմերը: Այդպիսի անձնաւորութիւնը հարող է իսկական մաքուր դաստիարակչական ազդեցութիւն թողնել մանաւանդ մանուկների վրայ: Յիշէք խորն համոզմամբ պատմական այդ մեծ անձնաւորեալ երևոյթը, անհատը Քրիստոսն է, որը բարոյական կեանքի հատարելապարն, մարմնացումն է: Քրիստոսի անձնաւորութիւնը, քրիստոնէութիւնն իբրեւ մարմնացած բարոյականութիւն, պէտք է իդիալ դառնայ երեխայի համար: Աւրեմն և հրթրութեան բարձրագոյն նպատակը հրօնաբարոյականի մէջն է ամփոփուած:

Յիշէք պահանջում է հրթրութեան նպատակի խիստ միութիւն, որովհետեւ առանց նպատակի ամբողջացման անհնար է երեւակայել դասաւանդման գործնականի պլանի լիակատար յաջողութիւն: Ամեն ընդգրկող նպատակի գաղափարից պէտք է եղբակացուն դաստիարակութեան և դասաւանդման բոլոր մասնակի նորմերը: Վերին նկարագրիներէց հեշտ է հեռացնել, որ այդ վերին նպատակը Յիշէքի հարձիքով պէտք է հրօնա — բարոյականը լինի: Հեռեւալ նախադասութիւնների մէջ պարզ արտայայտուած է Յիշէքի տեսակէտը. «Աշակերտին չք տալ և ոչ մի ձեւի հրթրութիւն, եթէ դա չի ազնուացնելու նրա ներքին զգացողական կեանքը: Արդելուած պիտի լինի գործունէութեան ամեն մի ձեւ, ամեն մի իմացութիւն ու ճանաչողութիւն, ամեն մի սովորութիւն ու վարժեցումն, եթէ այդ բոլորը չպէտք է նպաստեն, որ աշա-

կերտը կրօնա-բարոյական մարդ դառնայ»: Այսպիսի մի պարտականութիւն իր վրայ վերցնել կարող է միմիայն «դաստիարակութեան դպրոցը», այսինքն այն դպրոցը, որից «օգտակարութեան սկզբունքը» հալածուած է և ուր յատկապէս աշակերտի կրօնա բարոյական կողմն է դարդացւում: Այդ դպրոցում տիրող դաստիարակչական դասաւանդումը ի նկատի չունի ապագայ մարդու կարիքները, «այնտեղ աշակերտը չպէտք է սովորէ այնպիսի բաներ, որոնք նրան իբրեւ հասուն նացած մարդ ապագայ կեանքում պէտք պիտի դան: Ընդհակառակն այդ դպրոցը կեանքի վերաբերմամբ ամենախիստ հակառակութիւնն պէտք է ցոյց տայ»: Կրթութեան ամենաէական մասը-դասաւանդումը պէտք է ըստ բարոյական նորմերի աշխատէ և հոգայ մշակուող նիւթերի մէջ պարունակուած բարոյական և կրօնական մաքուր միջոցները դուրս հանել և աշակերտներին համար պարզել: Բարոյականը հիմնւում է մաքուր դպացման և կամքի վրայ, ուստի և դասաւանդման գլխաւոր նպատակներէց մէկը պէտք է լինի աշակերտի կամքը կրթելը: «Դասաւանդման ամեն մի ժամ կամքի կրթութեան մի ահա պէտք է լինի»:

Յիշէ՛ք ի կրթութեան նպատակի այս միակողմանի ըմբռնումը պէտք է սխալ և նոյն իսկ վնասակար համարել. կրթութիւնը մարդու միմիայն կրօնական և բարոյական կողմը չպէտք է ուշադրութեան տանէ, որովհետեւ մարդու հոգեկանը բացառապէս այդ կողմերից չէ կազմուած: Մարդու համար կրօնականի և բարոյականի կողքին դոյութիւն ունին էստետիկական, բանական, դդայական, մարմնական և այլ արժէքներ, որոնք ինքնուրոյն գնահատման են արժանի և ոչ թէ կրօնա — բարոյական արժէքի ստրուկներն են: Երբ դըպրոցում աշակերտի էստետիկական դպացումներն են մշակում, կամ նրան գրել-կարդալ, հաշուել են սովորեցնում, ոչ ոք այդ դէպքում չի մտածում աշակերտին բարոյական կամ կրօնական դարձնել: Այս նպատակները հիմնուած են այլ և այլ անկախ պատճառաբանութիւնների վրայ: Մարդու հոգեբանութիւնը բարդ է, նրա մէջ բաղմաթիւ գրգիռներ են ապրում և ամեն մէկը իր բաւարարման համար է աշխատում, որովհետեւ այդ գրգիռներից ամէն մէկի որակը որոշակի տարբերւում է միւսից և իրար նմանում են նրանով, որ համախմբուած են անհատ-մարդու հոգում, ուստի և կարող ենք ասել, որ կրթութեան նպատակը պէտք է լինի առհասարակ մարդու հոգեբանութեան բարձրացումը, որի ժամանակ այդ հոգեբանութեան իւրաքանչիւր մասը իր արժանաւոր տեղը

կը բռնէ և ինքնուրոյն կերպով կը զարդանայ: Եթէ հոգեկան մի ուժ միւսի հաշուին կըթուէ, այդ դէպքում ամբողջ կըթափան գործը սխալ ճանապարհի վրայ է դրւում, որովհետեւ ետ մղուած ուժերը թուլանում են և նոյն իսկ ոչնչացման վտանգի առաջ դրւում: Կըթուիթեան ընդհանուր նպատակը չի կարող մի որոշ բովանդակութեան իզեւալացումն լինել այն պարզ պատճառաբանութեամբ, որ որոշ բովանդակութիւնը, օր. կրօնական, բարոյական և այլն, միշտ էլ որոշ բովանդակութիւն է մնում և ողջան էլ մենք լայն ուղեւանք այդ բովանդակութիւնը դնել, էլի այդ լայնութիւնը չի կարող առանց մնասելու իր մէջ վերցնել այլ բովանդակութիւններ:

Եթէ կըթուիթեան բարձրագոյն նպատակը օր. մարմնական առողջութիւն ենք դնում, այդ որոշ նպատակը ինչքան էլ լայնացնել ցանկանանք, այնուամենայնիւ անկարող է իր մէջ վերցնել կրօնական, բարոյական և այլ նպատակներ, եթէ բարձրագոյն նպատակը բանականը ընդունենք, այդ նպատակը իր մէջ էսթետիկականի, բարոյականի անհրաժեշտագոյն կիրառման առնելու պահանջը չունի իր մէջ, միևնոյնը կարելի է նոյնպէս այլ կոնկրետ բովանդակութիւնների մասին ասել: Կոնկրետը, մասնակին չի կարող լայն և ամենապարփակ լինել, այն ինչ Յիւլէրը կըթուիթեան նպատակը կոնկրետ, որոշ բովանդակութիւն դնելով, ցանկանում է այդ մասնակիին ընդհանուր ընաւորութիւն տալ: Այսպիսի միակողմանիութիւններից, սխալանքներից աղատուելու համար անհրաժեշտ է կըթուիթեան ընդհանուր նպատակը ձևական-ֆորմալ դնել և ոչ թէ մատերիալ: Այսպիսի մի ֆորմալ նպատակ կարող է լինել օր. կատարելութեան, անկախութեան, զարդացման, հոգեւորման դադափարները. այս ընդհանուր դադափարներին կարելի է հեշտութեամբ ենթարկել կըթուիթեան գործի ժամանակ դեր ունեցող բոլոր մասնակի նպատակները—կրօնական, բարոյականը, բանականը, զգայականը և այլն: Թէ այդ դադափարներից որը կարող է մեր կարծիքով կըթուիթեան բարձրագոյն նպատակը կազմել, այժմ քննութեան չենք կարող առնել, և անմիջապէս էլ չի կապում մեզ հետաքրքրող խնդրի հետ:

Ոչ միայն մարդկային հոգու ճիշտ քննութիւնը տանում է մեզ Յիւլէրի կարծիքի ժխտմանը, այլ և կեանքը ինքը այնպիսի դպրոցն է պահանջում, որոնք հիմնուած լինէին բամբակաթիւ սկզբունքների վրայ: Յիւլէրի «դաստիարակչական դպրոց» համար օտար են այդ սկզբունքները, օրինակ «օգտակարութեան սկզբունքը»: Որպէս ղի այս խնդիրը աւելի պարզուի, բերենք երկու, այդ խնդրում իբար հակառակ մտածող ման-

Կալիփոններն Կարծիքները: Մէկը այդ մանկակալիփոններից Բո-
խոփն է, միւսը Յիւլէրը: Բոխոփն հասկացողութեամբ դպրոցի
մէջ այն իմացութիւնները կարող են տեղ բռնել, որոնք կեանքի
համար անմիջական նշանակութիւն և արժէք ունին: Յիւլէրը
քոլորովին հակառակ կարծիք է պաշտպանում. օգտակարու-
թեան օկոբուները վտարուած պէտք է լինի ժողովրդական
դպրոցից, նա տեղ ունի միմիայն մասնագիտական դպրոցնե-
րում: Նա դրում է. «Դասաւանդումը կեանքի դիմաց մեծ
հակադրութեան մէջ է: Նա չի ցանկանում խիական, իրա-
կան կեանքի համար պատրաստել, կամ նրա համար նախա-
պատրաստել և չի ձգտում այն օգտակար իրողութիւններ
կրթել, որոնց այնքան կարիք ունին երկրային կեանքը և պե-
տութիւնը»: Ակամայից ընթերցողը իրան հարց կը տայ, հապա-
ռւմ համար է նախապատրաստում դպրոցը եթէ ոչ կեանքի:
Յիւլէրը այդ հարցին էլ է պատասխանում: «Դաստիարակչա-
կան դասաւանդման վերջնական նպատակը միմիայն իդիա-
լական այն աշխարհի (Jenseits) մէջն է, որի համար պէտք է տ-
շակերտը պատրաստուէ: Աշակերտը փոխանակ տափակ կեանքի
կեղտի մէջ ընկնելու, պէտք է դանձ դառնայ յաւիտենակա-
նութեան, իդիալական այն աշխարհի համար»: Առաջին հա-
յեացքից կարող են այս մտքերը շատ բարձր, իդիալական թուալ,
սակայն պէտք է տեսլ, որ ուռցրած, ծայրայեղացրած իդիա-
լիզմը հեշտութեամբ կարող է կեղծ վիճակի մէջ ընկնել, ինչ-
պէս այդ պարզ երևում է Յիւլէրի մօտ: Քննական աչքով նա-
յողը կը գտնի, թէ այս ծայրայեղութիւնը որտեղից է իր աղուները
առնում: Յիւլէրը կրթութեան միակ վերին նպատակը կրօնա-
բարոյականն է դրել և այնքան շեշտել է առաջին նպատակը,
որ նայն իսկ այդ նպատակի հետ կապուած բարոյականը կոր-
ցրել է իր ինքնուրոյն արժէքը և ձուլուել կրօնականի հետ,
իսկ միւս նպատակներն ինքնատիպ արժէքի մասին խօսք ան-
գամ չի կարող լինել այսպիսի հանդամանքում: Այն վտանգը,
թէ մի նպատակի միակողմանի շեշտելը կարող է վնասել այլ
նպատակներն ինքնուրոյնութեանը, որ վերին նպատակը չի
կարող որոշ բովանդակութիւն ունեցող լինել, պարզ տես-
նում ենք այս օրինակում:

Յիւլէրի մօտ այլ արժէքներ, կեանքը, օգուտը, մարդ ու
լայն հող երանութիւնը նեղացուել է մի միակողմանի նպա-
տակի մէջ:

Թղթի վրայ թէօրիա ստեղծելը հեշտ է, դժուարն այն է,
այդ թէօրիան հետեողականօրէն օգտակար դարձնել գործ-
նականի համար: Նոյնը վերաբերում է նաև Յիւլէրին և իր

դպրոցին: Նորա պրակտիկայի մէջ թէօրեային երբէք հաւատարիմ չեն մնացել, այլապէս էլ անհնար էր վարուել: Հաշուելու, գրելու, նկատելու դպրոցական հոգսերը ինչ կապ ունին կրօնական կամ անդրաշխարհային մտքերի հետ: Ասմ ինչ կապ կայ կրօնականութեան և մարմնական առողջութեան մէջ: Փորձը ցոյց է տալիս, որ մարմնական դեղեցկութիւնը և առողջութիւնը կրօնական զգացումներէ հաստատութեան հետ ոչ մի առանձին կապ չունեն: Պարզ պէտք է լինի, որ շատ առարկաներ «օգտակարութեան և ոչ թէ հոգի զգացում կրթելու իրենց բնաւորութեան» համար են դըպրոցում տեղ գտնում, ինչպէս իրաւամբ պնդում է Դիւրը: Ժողովրդական, կամ ինչպէս Յիւլէրն է ասում, դաստիարակչական դպրոցը ևս կեանքի հետ ամուր կապերով է կապուած, վերջինիս պահանջները, կարիքները բաւարարում են պահանջում դպրոցից: Իսկ որպէս զի այդ դպրոցի ծրագրի մէջ առանց բնապրօսիկութիւնների տեղ բռնեն այնպիսի առարկաներ, որոնք կրօնականի և բարոյականի հետ անմիջապէս կապուած չեն, պէտք է դպրոցի հիմնական սկզբունքները լայն ու բազմակողմանի լինին, ինչպէս մարդկային հոգին է բազմակողմանի և լայն իր կարիքներով:

Պրակտիկայի մէջ Յիւլէրը նոյնպէս նոյն կարծիքն ունի: Դպրոցը պէտք է զանազան առարկաներ դասաւանդէ: Այժմ մի հարց է առաջանում. ինչպէս է Յիւլէրը բազմաթիւ առարկաներ դասաւանդելու պահանջը հաշտեցնում կեանքի հետ անմիջական կապեր չունեցող իր «դաստիարակչական դպրոցի» հետ: Բազմակողմանի իմացութիւնների պահանջը Յիւլէրը հետևեալ կերպ է հիմնաւորում. մարդկային բնութեանը յատուկ է բազմակողմանի հետաքրքրութիւնը, կրօնաբարոյական կրթութիւնը առանց այդ բազմակողմանիութեան անհնար է երեւակայել, բացի այդ մարդիկ ի բնէ զանազան ընդունակութիւններով են աշխարհ գալիս, նրանց է պէտք զանազան բովանդակութիւն ունեցող առարկաներով զբաղեցնել, որպէս զի ուսուցիչը հնաւորութիւն ունենայ ամեն մի աշակերտի ընդունակութիւնները այդ կերպ ճանաչել և իրեն համապատասխան առարկաների ուժեղ զբաղումներով մօտեցնել կրօնաբարոյական կեանքի հիմնաւորմանը:

Այն հիմունքները, որոնցով Յիւլէրը ցանկանում է բազմապիսի առարկաների դասաւանդելու անհրաժեշտութիւնը ապացուցի, մենք համարում ենք ոչ համոզեցուցիչ: Շատ է հեռու գնում այն պնդումը, թէ կրօնաբարոյական դաստիարակութեան համար կրթական այնպիսի ծլագիր է հարկաւոր,

ուր պատուաւոր տեղ են ընտւած դրելը, կարգալը, հաշուելը և այլն: Աեծ գիտնականութիւնը, իմացութիւնների ժողովածուն դեռ հիմունք չէ կրօնա-բարոյական կեանքի ներկայութիւնը պնդելու, ինչպէս և իմացական տեսակէտից աղքատ լինելը ապացոյց չէ կրօնականի կամ բարոյականի աղքատութեան, իմացականի կողմից մի ցած անձնաւորութիւն կարող է բարոյականի տեսակէտից շատ ուժեղ լինել: Բանականի կողմից թոյլ միջին դարը կրօնական զգացումների մէջ շատ էր թափուլ, ներկայի բանական շրջանում եղող մասւորականներ կարող են կրօնական և բարոյական տեսակէտից շատ թոյլ լինել: Մի ժողովրդի ցած դատակարգերի և նոյն լոկ աղանդների ներքին կրօնա-բարոյական կեանքի հարստութիւնը աւելի բարձր է, քան նոյն ժողովրդի ունեւոր և մասւորապէս աւելի դարդացած դասերինը: Սրանով չենք ցանկանում ինտելեկտուէլ կրթութեան բարոյական նշանակութիւնը միանգամայն ոչնչացնել, այլ ուզում էինք շեշտած լինել հոգեկան կեանքի այդ երկու կողմերի ինքնուրոյնութիւնը, որ մէկը անպայման միւսը չի նշանակում, որ մէկի յառաջագիմութիւնը ապացոյց չէ միւսի գրականութեան: Նրթութեան ժամանակ պէտք է բանական-իմացականը և բարոյական-կրօնականը անկախ ուժեր-նպատակներ ընդունել և աստիճանաբար դրանց մէջ սինթէզ յառաջացնելու մասին մտածել: Բաղմաթիւ գէպրերում՝ սակայն, իմացական նպատակների կրթութեան ժամանակ ամեն մի հնարաւոր բարոյական նպատակ պէտք է դուրս հանել նիւթից և միմիայն իմացական կողմը ի նկատի առնել, ինչպէս այդ իրաւամբ պահանջում է Մոյմանը. «Դատաւանդման նպատակը այն ժամանակ միմիայն ճշտութեամբ կատարած կը լինինք, երբ նախ ապստրակցիւնի ենթարկենք դատաւանդման նպատակի բարոյականութեան կրթական կողմը և միմիայն դատաւանդման ինտելեկտուէլ պարտականութիւնը ի նկատի առնենք»: Զալվիւրի մտքերը նկարագրելիս ևս նման կարծիքի հանդէպեցինք: Իսկ այս միանգամայն իրաւացի պահանջը մոռացւում է Յիւլիւսի, կամ թէ այդ պահանջը ստեղծուած է նրա տեսութեան մէջ այլ նպատակների իրագործումը հնարաւոր դարձնելու համար:

Բաղմախողմանի նիւթի դատաւանդման խնդիրը Յիւլիւսը մի երկօրդ հանգամանքի վրայ էլ էր հիմնում, այն, որ այդ միջոցաւ ուսուցիչը կարող է ամեն մի աշակերտի ուժեղութիւնը սրել առարկայի մէջ նկատել, և համաձայն այդ կողմի նրան մօտեցնել կրօնա-բարոյական կեանքին: Նախ պէտք է

այս խնդրի մասին այն ասել, որ երեխաների անհատականը, նրանց ընդունակութիւնների որակը ճանաչելու պահանջը մի քառականին հին ընդհանուր մանկավարժական ճշմարտութիւն է, որը ոչ մի առանձին կապ չունի կրօնական-բարոյական կրթութեան հետ, այնպէս որ այս վերջինների գոյութիւնից չի կարող առաջնի կարեւորութիւնը բացատրուել: Եթէ նոյն խի բարոյական կամ կրօնական կրթութեան խնդիրներ գոյութիւն չունէին մանկավարժութեան մէջ, անհատականութեան պահանջը կը մնար իբրեւ արժէքաւոր մի ճշմարտութիւն՝ յանձնարարութեան արժանի ամեն մի մանկավարժի: Եթէ խնդիրը այսպէս լայն ըմբռնենք, այն ժամանակ անհատականութեան քննութեան խնդիրը չենք դնի նեղ միակողմանի շրջանակների մէջ և ուսումնասիրութեան ժամանակ դործադրելիք տեսակէտները միմիայն մի քանի կողմերին չեն վերաբերիլ: Գալով այդ կարծիքին, թէ ուսուցիչը բաղմահողմանի նիւթերի դասաւանդման միջոցաւ կարող կը լինի աշակերտին ճանաչել և նրան կրթութեան վերին նպատակին մօտեցնել, պէտք է ասենք, որ այդ կարծիքը ևս որոշ դէպքերում միանգամայն անօդատակար կարող է հանդիսանալ, օրինակ ապէտք է աշակերտին ուսուցիչը բարոյական կամ կրօնական դարձնէ, եթէ աշակերտի անհատականի ճանաչողութիւնը նրան այն եղբակացութեան է բերել, որ աշակերտն ուժեղ, ընդունակ է մատեմատիկայի կամ նկարչութեան մէջ: Ուրեմն ըստ Յիլլէրի ուսուցչի պարտականութիւնն այդ դէպքում պէտք է լինի աշակերտին գլխաւորապէս մատեմատիկայի կամ նկարչութեան դասաւանդմամբ բարոյական կամ կրօնական դարձնել: Խի դպրոցական պրակտիկան ցոյց է աւելիս այդ պահանջի անճշտութիւնը, որովհետեւ այդ առարկաների բարոյական ազդեցութիւնը շատ չնչին է և աւելի անուղղակի:

Յիլլէրի այս ըմբռնումը նիւթերի մշակման վրայ կարող է շատ անսպասու ազդեցութիւն թողնել հետեւեալ պատճառներով: Յիլլէրի կարծիքով էստետիքական, ինտելեկտուալ, դդայական նպատակները կողմնակի երևոյթներ են բարոյական կրթութեանը ուժ տալու համար: Եւ որովհետեւ բարոյական կրթութիւնը կամքի մշակման վրայ է հիմնուած, ուստի և դասաւանդումը երեխայի կամքի կրթութեան համար պէտք է աշխատէ: Այս տեսակէտը դպրոցական պրակտիկայի վրայ աննպաստ ազդեցութիւն կարող է թողնել, նախ այն պատճառով, որ այլ բան է էսթետիկական կրթութիւնը ինքնանպատակ նկատել, այլ բան է միևնոյնը մի այլ նպատակի միջոց ընդունել: Գործունէութեան ձևերը այդ երկու դէպքերում այլ են լի-

նույն: Եթէ կամքի կրթութիւնը դասաւանդման գերագոյն նպատակն է, ապա ուրեմն ուսուցիչը ամեն մի դէպքում, յարմար թէ անյարմար, նիւթի կամքը կրթելու կողմը պէտք է ուշադրութեան առնէ: Այս գրութիւնը սակայն հակառակ է կրթութեան ճիշտ ոգուն, ուր իշխում են լայն, բազմակողմանի և ինքնուրոյն արժէքներ, որոնց լիակատար սինթէզի մասին կարելի է մտածել և ոչ իրար ենթարկումների: Մատենատիրկայի դասաւանդման ժամանակ գործնական և բանական հիմունքներ պէտք է գերիշխան լինին և ոչ բարոյական, որը այս դէպքում աւելի երկրորդական նշանակութիւն ունի: Մի բանաստեղծութեան մշակման ժամանակ, եթէ ուսուցիչը որոշել է էսթետիկական կողմը մշակել, բարոյական տեսակէտներէն քննել այդ միւսնոյն նիւթը կարող է միմիայն խանգարել ուսուցչի ըստ նպատակի իրագործմանը կամ էսթետիկական տպաւորութիւնը փշացնել: Դասաւանդումը պէտք է հսկայ աշակերտի զգայականի, բանականի, զգացումների ու ճաշակի, կամքի կրթութեան համար միւսնոյն ժամանակ և անկախօրէն: Այս կամ այն դասարանում, այս կամ այն նիւթի ժամանակ կարող են այս կամ այն նպատակները առանձնապէս շեշտուել և ինքնուրոյնաբար մշակուել: Ուսուցչի անհատին է թողնուած հանգամանքները, նիւթերի առանձնայատկութիւնները քննել, ճանաչել և ըստ այդմ մի որոշ տեսակէտով մշակել նիւթը: Խնդրի այսպիսի ըմբռնմամբ միմիայն հնարաւոր կը լինի ուսուցչի աշխատանքը ազատ, ինքնուրոյն և ստեղծագործական դարձնել: Նա ազատ է շարլոնից, մի օրինակութիւնից, և նպատակների անյարմար շփոթութիւններից: Բազմաթիւ նիւթեր, բազմաթիւ նպատակներ, մշակելու բազմաթիւ հնարաւորութիւններ և մի ընտրող ուսուցիչ:

(շարունակելի)

Գ. Էդիկեան