

Մ Լ Ն Կ Ը Վ Ա Ր Ժ Ա Կ Ա Ն

ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆ ՅԻԼԼԷՐԻ ԶԵԻԱԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԻ.

(Շարունակութիւն)

ՔՆՆԱԴԱՏՈՒՅԻՆ առաջին աստիճանի.

Ապերցեպցիա բառի տակ Հերբարտ-Յիլլէրեան դպրոցը հասկանում է ոչ միմիայն զգայական ըմբռնումներ, այլ և հոգու բարձր ֆունկցիաներ: Ըստ Վիգէտի ապերցեպցիայի տակ ըմբռնումների հետ միասին պէտք է նաև հետևեալ հոգեկան աղետերը հասկանալ. «հասկանալը օտար դրութիւնները և առարկաները», մի «քանաստեղծութեան», «կոմպոզիցիայի», «մտքերի» իւրացումները և այլն: Հոգեկան այս բարդ երևոյթները միմիայն այն ժամանակ կարելի է հասկանալ, եթէ հասկանալ ցանկացողը իր մէջ առաջուց նման կամ մօտ փորձառութիւններ ունի: Նման կարծիքի է նաև Վ. Նանդէն, ըստ որի մտածման բարդ աղետերի հասկացուելը կախուած է հոգու ապերցեպիւ դործունէութիւնից: Միևնոյնը նաև Յիլլէրի մօտ. նա գրում է. «Ամեն մի սովորել ապերցեպցիա է, այսինքն ըմբռնելիք նիւթի ասիմիլացիա (միաձուլումը) աշակերտի մօտ եղածի հետ»: Հասկանալի է, որ Յիլլէրեան դպրոցի կարծիքով հոգեկան բոլոր աղետերը, պարզերից սկսած մինչև ամենաբարդերը կարող են իւրացուել ապերցեպցիայի դործունէութեան միջոցաւ, այսինքն երբ հոգու մէջ նորին համապատասխան էլեմենտներ կան և դրանք ազդում են նորի վրայ:

Դպրոցը տալիս է նոր նիւթեր, այդ նոր նիւթերը ըստ վերոյիշեալ օրէնքի պէտք է ապերցեպցիայի միջոցաւ իւրացուեն, ուստի և աւելի համապատասխան է աշակերտներին հոգեբանութեանը, եթէ նախ վերյիշենք և մշակենք այդ հին նիւթերը և ապա դրանց կցենք նորերը: Այս կարիքի բաւարարման համար է, ինչպէս գիտենք, Յիլլէրեանների առաջին—անալիզ աստիճանը:

Միանգամայն իրաւացի է այն կարծիքը, որը պահանջում է նոր նիւթեր տալու ժամանակ առաջնորդուել այն սկզբունքով, թէ այդ նորը կապակցութեան հիմքեր ունի գիտակցութեան հին շերտերի մէջ, թէ այդ նորը համապատասխան է աշակերտի

հոգեբանութեանը: Այդ սկզբունքը ի նկատի է առնուամ մա-
նաւանդ գալրոցական ծրագիր կազմելիս, որի ժամանակ բացի
դեր խաղացող այլ տեսակէտներէց նաեւ հետեւեալ երկուսն են
առանձնապէս ուշադրութեան առնուամ. գալրոցի ծրագիրը
կազմող նիւթերը պէտք է համապատասխան լինին որոշ դասա-
րանի սաների հոգեկան կարիքներին և բացի այդ, այդ նիւ-
թերը պէտք է իրար յաջորդեն տրամաբանական տեսակէտից.
այսինքն՝ մի նիւթ պէտք է կազմէ յաջորդի անպայման հիմքը
և նախորդի անմիջական շարունակութիւնը. ամբողջ տարուայ
նիւթերը տրամաբանական թելի վրայ են շարուած լինում:
Հին մտապատկերներէ դերը հոգեբաններէց և ոչ մէկն էլ չի
մերժում. նրանք ունին իրենց նշանակութիւնը և հնարաւոր
չափով աշխատում են այդ դործօնը ի նկատի առնել և նրա-
նից եզրակացուող պահանջները գործնականօրէն իրագործել:
Այս իրողութիւնից սակայն չպէտք է եզրակացնել, որ ամեն
մի նոր նիւթ տալիս անհրաժեշտ է հոգու հին կեանքի վերար-
տադրումը և մշակումը, ինչպէս այդ Յիւլէրը անպայման կեր-
պով պահանջում է իր հետեւեալ պնդումով. «Չպէտք է երբեք
կարծել, թէ անալիզը (առաջին աստիճանը) կարելի է որ և է
անգամ, որ և է տեղ, որ և է առիթով գործադրութեան շվերց-
նել, թէ կարելի է դրա վրայից թռչել և հնարաւոր է անմիջա-
պէս նորի մշակմամբ սկսել»: Յիւլէրի համար գոյութիւն չունին
մեղմացնող հանգամանքներ. ամեն մի մեթոդական միութիւն
պէտք է սկսել անալիզ—նախապատրաստական աստիճանով:
Միւս աստիճանների բաց թողնելը գուցէ որ և է կերպ հնարա-
ւոր է, սակայն առաջին աստիճանը անպայման գործի պէտք է
վերցնել, եթէ մտադրութիւն կայ որ և է նոր նիւթ տալ երե-
խաներին:

Մեզ թւում է Յիւլէրի այս բացարձակ պահանջը անիրա-
ւացի է, և որ շատ ու շատ դէպքերում հնարաւոր, նոյն իսկ
ցանկալի է առաջին աստիճանի գործադրութեան շվերցնելը:

1. Նախ յաճախ աշակերտի գիտակցութիւնը ապերցեպ-
ցիայի ընդունակ վիճակում է լինում: Աշակերտի գիտակցու-
թեան մէջ եղող մտապատկերները այնպիսի կապակցութեան
մէջ են լինում, որ նոր նիւթի անմիջական, առանց նախա-
պատրաստութեան տալը հնարաւոր է դառնում: Ընտրած նիւթը,
ասացինք, պէտք է աշակերտի գիտակցութեանը համապատաս-
խան լինի, այնպէս որ որոշ մշակումներից յետոյ նա հեշ-
տութեամբ հասկանալ կարողանայ: Հէնց նիւթերի այս տեսա-
կէտից ընտրելը մի տեսակ լրացնում է անալիզ աստիճանի
անելիքը: Նիւթեր ընտրելու այս ձևը մի անալիզ է. իսկ այս-

պիսի դէպքերում էլ ինչո՞ւ նորից ժամաժամառ լինել նախապատրաստական աշխատանքների վրայ դադարեցնել:

Երկու մեթոդական միութիւնների ներքին կապակցութեան հանգամանքը ևս բաղմամբիւ դէպքերում անկարելի է դարձնում առաջին աստիճանի պահանջը: Ար մեթոդական միութիւնների մէջ ներքին կապ պէտք է լինի, որ մի մեթոդական միութիւն պէտք է ենթադրէ միւր, մէկը հիմնուի միւսի վրայ, պէտք է ամեն մի բանական մանկավարժական սիտեմի հիմքը կազմէ, ապա թէ ոչ անհնար կը լինէր աշակերտի գիտակցութեան մէջ մի որոշ կարգ, կապ, դասաւորութիւն ստեղծել: Միևնոյն կարծիքին է նաև Յիւլէրը, նա գրում է. «Դասաւանդման ընթացքում մի նոր նիւթից միւսին անցնելու ժամանակ պէտք է մի մեթոդական միութիւն միւսների վրայ հիմնուի: Այս եղանակով դասաւանդումը չի դառնալ անկախ, առանձնակի նոտիցների մատակարարում, մասնակի իմացութիւնների և կարողութիւնների մարդում»: Յիւլէրի տեսակէտով ևս պէտք մի մեթոդական միութիւն հիմնուի միւսի վրայ: Այն դէպքերում մանաւանդ, երբ երկու մեթոդական միութիւնների մէջ պերտ կապեր կան, երկրորդ մեթոդական միութեան համար անալիզի աստիճանը աւելորդ պէտք է նկատել, որովհետև առաջին մեթոդական միութիւնը իր նիւթով յաջորդին նմանեցնելով պատճառով մի տեսակ անալիզ աստիճանի դերն է կատարում:

Բացի այդ, հետևեալ կերպ ևս կարելի է վարուել. առաջին մեթոդական միութեան վերջին աստիճանը, որը պարտականութիւն ունի նոր մշակած նիւթի գործածութեան մասին հոգալ, կարելի է այնպէս դասաւորել, այնպիսի դոյն տալ, որ նորա մշակումների ժամանակ յաջորդ մեթոդական միութեան նոր նիւթի համար տրամադրութիւն ստեղծուի:

Սրանք զանազան հնարաւորութիւններ են, որոնք անալիզ աստիճանի կարիքը աւելորդ են դարձնում: Դիդակտիկան չպէտք է նախօրօք որոշէ, թէ ինչ տեղ և ինչ դէպքում նախապատրաստական աշխատանքը հարկաւոր կամ անպէտք է: Այսպիսի հարցերի վերջնական վճիռը պատկանում է միմիայն ուսուցչին, որը իր արտաւանդման նիւթի էութեան, ըստ աշակերտի գիտակցութեան ուժի և հոգու տրամադրութեան որոշում է, անալիզ աստիճանը հարկաւոր է, թէ ոչ:

2. Ինչպէս յայտնի է, Յիւլէրը առաջին աստիճանի կարիքը հիմնում էր այն հանգամանքի վրայ, որ առանց հին մտապատկերների անհնար է նոր նիւթերը իւրացնել: Այդ պատճառով և պահանջում է նորի տալուց առաջ հին մտապատկերները վերջիշել տալ, ուղղել, մշակել և դրանց հետ նորը կցել:

Փորձը ցոյց է տալիս սակայն, որ այդ սլահանջը իսկապէս անհիմն է: Որպէս զի այս պնդումը իրաւացի համարուի, պէտք է նախ քննել մեծահասակների և երեխաների ըմբռնման պրոցէսը:

Ինչպէ՞ս է հասկանում հասակաւորը այն նոր նիւթերը, որոնց մասին ազահով ենք, որ դրանք ըմբռնողի հոգեբանութեան համար մատչելի են: Հասկանալ կամ ըմբռնելը մի գործողութիւն է, որը հոգու երկար համեմատութիւնների միջոցաւ չի յաւաքանում, այլ կատարւում է վայրկեանապէս, իսկոյն և անգիտակից, անգիտակից այն մաքով, որ հասկացողը չի գիտակցում կամ զգում, որ իր հասկացած հին ու նոր մտապատկերների միաձուլումն է: Երբ մենք մի պատմութիւն, մի օրէնքի բացատրութիւն ենք լսում, մի ներկայացում ենք տեսնում, կամ մի դիրք են կարգում, մեր հոգու մէջ եղող հին մտապատկերները չեն վերաբրտադրւում և այս նորի հետ գիտակից եղանակով կապակցւում: Մենք հասկանում ենք անմիջօրէն. ի հարկէ այդ նիւթերի համար այն ենթադրութիւնն ունենք, որ յարմար են ըմբռնողի հոգու կարողութեանը: Միանգամայն պարզ է, որ մեր հոգու հին փորձառութիւններն ահապին նշանակութիւն ունեն նորը հասկանալու գործում. եթէ մեր հոգու հին կեանքը դեր չունենար, այն դէպքում անհասկանալի կը լինէր, թէ ինչու օրինակ երեխաները չեն հասկանում այն, ինչ հասկանում են մեծահասակները: Զարգացած հոգի ունենալ, նշանակում է անցեալում այդ հոգեբանութիւնը հարստացրած ունենալ բազմապիսի տեղեկութիւններով և փորձառութիւններով: Այդ անցեալը հիմունք է նոր և բարդ մտքերի իւրացման, սակայն այդ երկուսի միացումը այնպէս է կատարւում, որ մեզ առւած է լինում մի միայն հոգեկան մի ահա—ինքը հասկանալը, իբրև հետևանք այդ էլեմենտների անգիտակից միաձուլման: Ինչպէս զգայական ըմբռնումների ժամանակ իրական և երևակայած, զգայական և վերջիշած էլեմենտները իրի պատկերի մէջ այնպէս էին միանում, ձուլւում, որ անհնար էր լինում այդ մասերը և կամ այդ մասերի միացման գործողութիւնը իբրև հոգեկան առանձին ահաեր գիտակցել, այնպէս և արամաբանական մտքերի հասկացման ժամանակ բուն նորի և հնի միացումը մնում է գիտակցութիւնից ցած: Այս երևոյթը մարդու հոգու մէջ իշխող տնտեսութեան օրէնքի մի առանձին արաայայտութիւնն է: Եթէ դրութիւնը այսպէս չլինէր, այն դէպքում անհասկանալի կը լինէր, թէ ինչու այդքան արագ է կատարւում մեր հոգու ահաերը. այլապէս մեր հոգու ընթացքը պէտք է ար-

տասովոր դանդաղութեամբ քնթանար։ Մի պատմութիւն հասկանալու համար պէտք է մեր յիշողութեան մէջ վերադառնալ տադրէինք անցեալից ներկային ոգով նման մտապատկերներ և կցելով նորի հետ, վերջինիս ըմբռնելը հնարաւոր դարձնէինք։ Իսկ եթէ մեր գիտակցական ահաբեկից ամեն մէկի համար այդպիսի մի յոգնեցուցիչ աշխատանք կատարէինք, պարզ է, թէ այն դէպքում մի օրուայ մէջ որքան չնչին քանակի աշխատանք կարող կը լինէինք կատարել։ Այն բոլոր իմացութիւնները, որոնք մարդ իր կեանքի քնթացքում ձեռք է բերում, չեն կարող գիտակցութեան մէջ միշտ և միեւնոյն ժամանակ գոյութիւն ունենալ, դա դէմ է «գիտակցութեան նեղութեան» սկզբունքին։ Նոր իմացութիւններն ու մտապատկերները կորցնում են քնահանրապէս իրենց ինքնուրոյն արժէքը և գիտակցութեան մէջ մի ձևական հետք են թողնում, որի միջոցաւ հոգին ըմբռնումներն և բարձր կարողութիւններն ընդունակ է դառնում։ Այն բազմաթիւ տարածութեան մտապատկերները, որոնք ժամանակի քնթացքում մեր հոգին ունենում է, չեն մնում գիտակցութեան մէջ իբրեւ պարզ պատկերներ, այլ ամենայն հեշտութեամբ մոռացւում են, սակայն նրանց նշանակութիւնը հոգու համար չի կորչում, ապագայում տարածական նոր երևոյթներ ընդունելու ժամանակ մեր հոգին անմիջապէս կարողանում է այդ նորեւերևոյթները, առանց հին և նման բովանդակութիւններն վերջիշման իւրացնել, և շնորհիւ այն բանի, որ հին փորձառութիւնները մեր հոգու տարածական երևոյթները ըմբռնելու կարողութիւնը մեծացրել էին։ Նոր նիւթերը մեծացնում են հոգու այլ ուժերը և կարողութիւնները կորցնելով իրենց ինքնուրոյն գոյութիւնը գիտակցութեան մէջ։ Հոգին կարողութիւն է ստանում նոր նիւթերը անմիջապէս, առանց գիտակցական անալիզների ըմբռնելու նորը։ Եւ սովորաբար նորը ըմբռնման ժամանակ մարդ ծանրանում է հոգու այդ ուժերի վրայ։ Անմիջական ըմբռնումը այնքան ժամանակ է այդ ձևով շարունակւում մինչև լսողը իր հոգեկանի մէջ նորը ըմբռնելու հիմքեր և հնարաւորութիւններ ունի։ Պատմութեան քնթացքում երբ լսողը կամ կարդացողը մի այնպիսի կտորի է հանդիպում, որը անմիջապէս, առանց դժուարութեան հասկանալ չի կարող, նա այդտեղ միաժամանակ կանգ է առնում և երկար գիտակցական աշխատանքների միջոցաւ աշխատում է մութ կէտը իր համար պարզել։ Այս դէպքում որոշ նպատակներով առաջնորդւող կամքի գիտակից աշխատանքը անհրաժեշտ է դառնում։ Չհասկացողը աշխատում է իր հին փորձառութիւնը օգնութեան կանչել և նրա օգնութեամբ նոր ու անհասկանալի

Նիւթը պարզել: Նա առանգամ այս միջոցը օգնում է գործին. այս ձևի գործողութիւնը անօգուտ երեացած դէպքում չհասկացողը աշխատում է նոր երեոյթն մասերի բաժանել, մասերը առանձին քննել, դրութիւնները պարզ երեակայել և իրար յարաբերել, մինչև անհասկանալի կտորները կը պարզուեն: Գծուար կտորների հասկացումից յետոյ էլի սկսում է անմիջապէս ըմբռնման գործողութիւնը և այդպէս շարունակում, մինչև նոր արգելքներ կը հանդիպեն:

Հոգու ըմբռնման սրտցէտը կրճատում, հեշտանում է ոչ միայն այն պատճառով, որ նոր նիւթերը առանց հին մտապատկերների գիտակցական վերլիշման և միաձուլման են կատարւում, այլ և մի այլ կերպ: Ամեն մի առարկայ, ամեն մի միտք արտայատող մտապատկեր ունի իր իմաստը. երբ նայում ենք մի շան, նրա զգայական արտաքին պատկերին միացնում ենք այդ առարկայի ներքին իմաստը կազմող այլ յատկանիշներ, որ նա կենդանի է, որ նա լուս հոտոտելիք ունի, որ հաւատարիմ է և այլն: Այդ և նման յատկանիշներով իմաստ, բովանդակութիւն ենք տալիս առարկաների և երեոյթների ըմբռնումներին: Եթէ ուղում ենք շուն կենդանու իմաստի մտապատկերը ամբողջովին և կատարեալ պատկերացնել, այն դէպքում պէտք է այդ իմաստի մտապատկերի բովանդակութիւնը կազմող բոլոր մասնակի յատկանիշները գատողութիւնների միջոցաւ մեր գիտակցութեան մէջ վերարտադրենք, որը ի հարկէ բաւականին ժամանակ պէտք է պահանջէ: Սխալ կը լինէր կարծել, թէ սովորական ամեն մի տեսնելու և լսելու ժամանակ ըմբռնումներին կցում ենք դրանց պարզ և որոշակի իմաստի մտապատկերներ: Մի առարկայի «իմաստի մտապատկեր» միայն այն ժամանակ է մեզ համար մանրամասնօրէն պարզւում, երբ մեր ուշադրութիւնը դարձնում ենք դէպի այդ առարկան: Նրբ մեզ մի առարկայ վախեցնում կամ դարմացնում, մեր ուշադրութիւնն է իր վրայ կենդրոնացնում, այլ և այլ հարցեր է մեր մէջ ծնեցնում և այլն, այդ դէպքերում զուտ տեսողական պատկերին, կամ լսած բառին միացնում ենք գործողութեան, յատկութիւնների, մասերի, յարաբերումների մտապատկերներ, այլ խօսքով իմաստի մտապատկերի գիտակցական վերարտադրումն ենք կատարում: Սովորական ըմբռնումների ժամանակ սակայն իմաստի մտապատկերի այդպիսի գիտակցական վերլիշում չի կատարւում: Նրբ անցնում եմ ինձ ծանօթ տեղերով, այդ տեղերի առարկաները ինձ ծանօթ են թւում, դրանց իմաստի, նշանակութեան մասին լսկի չեմ էլ մտածում: Այդ դէպքերում տեսածին կցւում է միմիայն «ծանօթութեան զգա-

ցումը»։ Այդ ծանօթութեան զգացումը մեր մէջ արթնացնում է այն հաւատը, թէ մենք ծանօթ ենք այդ իրերին և տեղեակ ենք նրանց իմաստներին։ Զգայական ըմբռմանը միանալով ծանօթութեան զգացումը նշանակում է իմաստի մտապատկերի կրճատումն։ Միևնոյն դրութիւնը գոյութիւն ունի նաև բառեր կարդալու և հասկանալու ժամանակ։ Երբ մի գիրք ենք կարդում, կարդացած բառերի մեծագոյն մասին չենք ընթացակցում այդ բառերի «իմաստի մտապատկերները», այսինքն ամեն մի բառի ներքին բովանդակութիւնը և այս վերջինի մասերը կազմող զանազան յատկանիշները չեն գիտակցանանում։ Բայց այնուամենայնիւ մենք բառերը հասկանում ենք, նախադասութիւնների մտքերը ըմբռնում։ Այստեղ ևս «ծանօթութեան զգացումը» անսլայման իր դերն ունի։ Բառերը մեզ ծանօթ են թւում և մեր մէջ կայ այն հաւատը, որ այդ բառերը ամեն ժամանակ մեզնից հասկացուել կարող են։ Եւ ահա այս հանգամանքը հնարաւորութիւն է տալիս բառերը լսելուն պէս հասկանալ որոշ իմաստներ, սակայն ոչ որոշակի և պարզ սահմանադժուած։ Հասկանալու պրոցէսը կարճանում է անօրինակ կերպով, որով և հնարաւոր է դառնում հոգեկան կեանքի ընթացքի առանձնայատուկ արագութիւնը*։ Այս նկարագիրներէց կարող ենք ուրեմն եզրակացնել, որ հոգեկան կեանքը նոր նիւթերը հասկանալու համար կարիք չունի ոչ միայն հին մտապատկերների վերարտադրման, այլ և ամեն մի բառի իմաստի լիակատար գիտակցանացման։ Հոգեկան կեանքը քանի զարդանում է, աշխատում է այնքան աւելի կրճատել, արագացնել ըմբռնման գործողութիւնը։

Վերին գիտողութիւններից տեսնում ենք, որ գիտակցութեան աշխատանքը երկու տեսակէտից հեշտանում, արագանում է. նախ նոր նիւթերի ըմբռնման համար անհրաժեշտ չէ լինում հին մտապատկերների գիտակցական վերարտադրութիւնը և ապա նոր նիւթերի ամեն մի մտապատկերի «իմաստի» ամբողջական բովանդակութիւնը իր բազմապիսի յատկանիշներով անհրաժեշտ չէ լինում նոյնպէս վերարտադրել, այլ բառերի լսելն ու հասկանալը միաժամանակ, անմիջօրէն է կատարւում։ Հոգեկան տնտեսութեան այս երևոյթները մարդկային հոգու զարգացման ընթացքում աւելի են կատարեալ և հիմնական դառնում։ Այս օրէնքների վրայ հիմնուելով անմտութիւն կարելի էր անուանել այն պահանջը, ըստ որի մե-

* Այս խնդրի մասին տես աւելի մանրամասն Գոթլիպի «System der Ästhetik» գրքում.

ծահասակներին նոր նիւթեր տալիս նախ պէտք է նրանց այդ նիւթերի համար նախապատրաստել: Այս պահանջը ոչ ոք չի արել, նոյն իսկ Յիւլէրը, որը գրում է. «Հասունացածին, կրթութեան պէտք է թողնել իր հին մտապատկերների նորերի հետ յարաբերութեան մէջ ղնելու հոգսը»: Երեխաները նրա կարծիքով դեռ հասունացած չեն այսպիսի ինքնագործութեան, երեխաներին «դեռ պէտք է այդ ինքնագործութեանը մօտեցնել»:

Այն կարծիքը, թէ երեխաների և հասունացածների ըմբռնման մէջ հիմնական տարբերութիւններ կան, որ երեխաներին նորը տալու ժամանակ նրանց մտքի ոչ անկախութեան պատճառով նախապատրաստելը անհրաժեշտ է, չենք համարում ճիշտ: Այն հոգեկան ուժերը, զիտակցութեան գործունէութեան արտայայտութիւնները ըմբռնումների ժամանակ, որոնք դեր էին խաղում մեծահասակների հոգու մէջ, կան նաև երեխաների մօտ. տարբերութիւնը այդ խնդիրներում ոչ թէ որակային, այլ քանակային է: Այս մասին իրաւամբ գրում է Մոյմանը. «Չենք կարող հասունացածների մօտ այդպիսի հոգեկան ընդունակութիւններ ցոյց տալ, որոնք պահանջին երեխաների հոգուն: Եօթ տարեկան երեխան հասունացածների բոլոր ընդունակութիւնները ունի, թէև մի քանիսը համեմատաբար աւելի թոյլ և անկատար կազմով»: Տարբերութիւնը ուրեմն քանակային կարող է լինել միմիայն: Եթէ դպրոցականին իր հոգեբանութեան համապատասխան նիւթեր տանք, պէտք է ընտանիքին ենթադրենք, որ նա այնպէս հեշտութեամբ պէտք է այդ նիւթերը անմիջօրէին իւրացնէ, ինչպէս հասունացածը իր հոգուն համապատասխան նոր նիւթերը: Ար երեխաները ընդունակ են այդպիսի ըմբռնման, կարող են ամենօրեայ սովորական զիտողութիւնները հաստատել: Այն երեխան, որը նոյն իսկ նախադպրոցական իր տարիքներում ամենայն հեշտութեամբ ըմբռնում է իրեն պատմած հեքիաթները, մտածում է շատ անդամ միանգամայն անկախօրէն Առտժու, մահուան, սօցիալական յարաբերութիւնների և այլ նման դժուարին և որոշ չափի վերացականին մօտեցող հարցերի մասին, պէտք է որ դպրոցում ևս կարողանայ իրեն տուող նոր նիւթերը հեշտութեամբ և առանց նախապատրաստութիւնների հասկանալ: Այսպիսի դէպքերում ի հարկէ երկու անպայման արժէք ունեցող պահանջները մոռացութեան չպէտք է տրուին. նախ նիւթը երեխայի հոգեկանին մօտ պէտք է լինի և ապա այդ նիւթը պէտք է մշակել զիգակտիկայի պահանջներով:

Յիւլէրի համար մի անհրաժեշտութիւն էր առաջին աստիճանը այն պատճառով, որ հասկածում էր աշակերտի հոգու ինքնուրոյն, ստեղծագործական ուժի վրայ, նա այդ ուժը աւելի անդարդացած էր համարում, քան իսկապէս էր: Յիւլէրը ընդհանրապէս մանկան հոգին յիշատակելու նաչում, մի հանգամանք, որը չեն մոռանում յիշատակելու նաեւ նրա հաւատարիմ աշակերտներից շատերը. օր. Ֆրէօհլիխը այդ մասին հետեւեալն է գրում. «Պատմական նիւթերի բարոյական ազդեցութիւնը երեխայի վրայ Յիւլէրը չափազանցում է: Այս նրանից է յառաջանում, որ Յիւլէրը աւելի քիչ էր ճանաչում երեխաների աշխարհը իրենց զգացութեան, զգացման, խաղերի, ձգտումների և կամքի ժամանակ, քան իր գիտնական ուսուցիչ շէրբարաը: Այս երեւոյթը դարմանալի չէ և շատ հեշտ է բացատրւում. Յիւլէրի ժամանակ մանկան հոգին ուսումնասիրութեան նիւթ ունեցող լուրջ և գիտական աշխատանքներ դեռ չկային հրապարակի վրայ: Մանկան հոգեբանութիւնը միմիայն վերջերս է սկսում գիտական դիտարկին դառնալ: Եւ որովհետեւ Յիւլէրը մանկան հոգին լաւ չէր ճանաչում, ուստի և պէտք է մանկան հոգեկան կարողութիւնները կամ միակողմանի կերպով բարձր համարէր, կամ ցածր, ինչպէս և իսկապէս անում է:

Վերին նկարագիրներէից երևում էր, որ մեր կարծիքով նոր նիւթի անմիջօրէն, առանց նախապատրաստութիւնների տալը համարում ենք հնարաւոր և նոյն իսկ շատ ցանկալի, շատ ցանկալի այն պատճառով, որ մեր կարծիքով պէտք է մարդու հոգեկան ու ընտանի վիճակը մշակութեան առնել և զարգացնել: Հոգին ձգտում է իր զարգացման ընթացքում, որքան կարելի է արագ, կատարեալ, առանց վերջիշումների ըմբռնել նոր նիւթերը: Մենք պէտք է դպրոցում աշխատենք երեխային աւելի կատարեալ և արագ կերպով այդ անմիջական ըմբռնման կարողութեանը մօտեցնել: Եւ որովհետեւ ոչ մի հանգամանք մեզ չի խանգարում առանց վերջիշումների նիւթեր մշակելու մեթոդի գործածութեանը լայն չափեր տալ, ապա և հակամանկավարժական մի վարմունք եւք ընդունում դասարաններում, բոլոր առարկաների նոր նիւթերը մշակելու ժամանակ մոռանալ աշակերտի հոգու ինքնուրոյն ստեղծագործական ուժը և նրա ձեռքերի տակ փայտեր դնել վերջիշած հին մտապատկերների կերպով, որպէս զի նրա հոգու գործունէութիւնը անպայման կերպով ծայրահեղօրէն հեշտանայ: Միակողմանի կերպով ըմբռնման գործը հեշտացնել մինչ այն չափի, որ աշակերտին այնպէս թուայ, թէ ինքը հոգեկան ոչ մի աշխատանք

չի կատարուած, նշանակուած է չնպատակել դպրոցական դործին: Բարձր է այն դպրոցը, ուր աշակերտները անմիջօրէն հասկանալու կարողութիւն ու վարժութիւն ունին:

Մեր ասածներէն չպէտք է եզրակացնել, թէ հին մտապատկերները դիդակտիկական ոչ մի արժէք չունին, այլ ուղում էինք ասած լինել, որ հին անպայման արժէքը ամեն մի նոր նիւթի վերաբերմամբ պնդելը ճիշտ չպէտք է ընդունել: Նոր նիւթերի բնական ըմբռնման նկարագրի ժամանակ յայտնուած էր այն կարծիքը, որ նորի նկարագրի ժամանակ որոշ տեղեր անմիջապէս չեն հասկացուած և որ այդպիսի դէպքերում հին մտապատկերները վերջիշման և յարաբերման միջոցաւ հնարք է որոնուած այդ անըմբռնելի կտորը պարզելու համար: Դասաւանդման ժամանակ ևս կարելի է միևնոյն ընթացքը բռնել, այսինքն կարիքի դէպքերում հին մտապատկերները կապակցել նորերի հետ նրանց միտքը պարզելու համար: Այս խնդրի մասին աւելի մանրամասն յետոյ խօսք կը լինի: Վերոյիշեալից չպէտք է եզրակացնել, թէ նորի բոլոր դժուար ըմբռնելի մասերը հին մտապատկերները վերջիշման միջոցաւ պէտք է պարզարանել. այդ մասերի այլ կերպ նկարագրելը, մասերը կարգին անալիզ անելը, աշակերտները դիտողականութիւնը և ուշադրութիւնը աւելի կետրոնացնելը նիւթի վրայ և այլն, կարող են բաղմամբիւ դէպքերում դժուար ըմբռնելին աւելի մատչելի դարձնել, քան հին մտապատկերների աննպատակ վերջիշումները: Նորը և այդ նորի դիդակտիկական պահանջների համաձայն մշակելն է խնդիրը և դպրոցի ու ուսուցչի գլխաւոր հոգսը: Աշակերտի աւշադրութեան, մտածման, հաճոյքի կենտրոնը ևս պէտք է այդ նոր նիւթը կազմէ:

(Շարունակելի)

Դ. Էդիկեան.

