

կրօնի, նրա մեկնութիւնների և գլխաւորապէս աստուածաբանական կարգերի ու մուսուլմանական իրաւունքների հետ և վերջապէս ծանօթացնել, մուսուլմանների մէջ համատարած թաթարական լեզուի հետ: Վճռուած է դասընթացքներին սահմանափակ թաւով ունկնդիրներ ընդունել այն պաշտօնեաներից, որոնք ամեն տարի կորոշուեն դասընթացքի ամբողջ ծրագիրը անցնելու համար: Այս տարի դասընթացքի պարապմունքը սկսուել է հոկտեմբեր ամսին և ունկնդիրները 12 հոգի են:

Յուսիկ Արեւագ:



Մ Ա Ն Կ Ա Վ Ա Ր Ժ Ա Կ Ա Ն

ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆ ՅԻԼԼԵՐԻ ՁԵԻԱԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԻ

(Շարունակութիւն)

3. Ըստ ՅԵԱԷՐԻ առաջին և երկրորդ աստիճանները այնպէս պէտք է իրարից որոշակի տարբերուին, ինչպէս տարբեր են այդ երկու աստիճանների հիմքը կազմող «հոգեկան գործունէութիւնները»: Տարբերութիւնն այն է, որ անալիզ աստիճանը մշակում է ապրեցեպտիւ, հին մտապատկերները, այն ինչ սինթէզ աստիճանը միմիայն նոր մտապատկերները: Այդ երկու տեսակի մտապատկերների մշակման ժամանակ մտքերի շրջանը այլ կերպ է կազմուած, ուստի և «մի գրութիւնից արագութեամբ այլ գրութեան անցելը դասաւանդման յառաջագիմութեան համար անյարմար է»: Առաջին երկու աստիճանների իրարից բաժանելու պահանջը ուղիստուած է ՅԵԱԷՐԸ հոգեբանական իրողութիւնների վրայ հիմնել, սակայն այդ գրութիւնները և դրանցից հանած եզրակացութիւնները պէտք է անճիշտ համարել:

Միանգամայն իրաւացի է այն կարծիքը, որ հին և նոր մտապատկերները հոգեկան միենոյն բովանդակութիւնները չեն, սակայն այս երկու տեսակ մտապատկերները, ինչ-

պէս տեսանք, ըմբռնումների ժամանակ առանձնակի չեն արտայայտուում գիտակցութեան մէջ: Նորը և հինը այնպէս են անմիջօրէն իրարու հետ շաղկապուած, որ ըմբռնման պրոցէսը մեզ իբրեւ հոգեկան մի ակտ է տրուած երևում, և միմիայն այն դէպքերումն են հին մտապատկերները գիտակցաբար վերլիչուում և նորերի հետ կապակցուում, երբ նոր տրուող նիւթի մի կէտը անորոշ ու անհասկանալի է մնում:

Հին ու նոր մտապատկերները տարբեր են իրարից աւելի իրենց պարզութեան աստիճանով. նրանք հոգեկան այնպիսի ուժերի գործունէութեան հետևանքներ են, որոնցից չի կարելի նրանց հիմնական ստորաբաժանումը կատարել: Հին մտապատկերներից անալիզ անել և դրանց նորերի հետ սինթէզի ենթարկելը այնպիսի պատճառ չէ, որը առիթ դառնայ ինքնուրոյն գիտակտիկական աստիճանների հիմնաւորման, որովհետեւ այդ հիման վրայ Յիւլէրը պէտք է ոչ թէ հինդ, այլ տասից աւելի աստիճաններ ունենար: Երբ երրորդ աստիճանի ժամանակ աշակերտի գիտակցութիւնից հին մտապատկերներ են «անալիզի ենթարկուում» և երկրորդ աստիճանի նիւթերի հետ միացուում, ապա այստեղ ևս արտայայտուում են «հոգեկան երկու գործունէութիւններ» և «մտքերի շրջաններ», որոնք նոյնպէս իրարից տարբեր են: Այս դէպքում Յիւլէրը ինչու կարիք չի դրացել նոյնպէս գիտակտիկական երկու աստիճաններ հիմնել, ինչպէս անում է մի այլ, նման դէպքում: Սկզբունքը պէտք է ամեն մը դէպքում նոյն կերպ գործադրել: Եթէ ղեկավարուենք Յիւլէրի տեսակէտով, պէտք է առաջին աստիճանից երկու աստիճան կադմենք, որովհետեւ այնտեղ և անալիտիկ և սինթէտիկ գործունէութեան ձևեր կան. երկրորդ աստիճանից պէտք է երեք ինքնուրոյն աստիճաններ կադմէինք, որովհետեւ այդ աստիճանի մէջ և վերլուծական, և՛ համադրական, և՛ վերացողական մեղոգներ են գործադրուում և եթէ այսպէս, հէնց Յիւլէրի տեսակէտով առաջնորդուած՝ շարունակելու լինէինք, կը ստանայինք հինգից շատ աւելի աստիճաններ. ուստի և իրաւունք ունինք Յիւլէրի այն կարծիքը, թէ առաջին երկու աստիճանների խիստ բաժանումը պէտք է կատարել, որովհետեւ հոգու գործունէութեան ձևերը տարբեր են, անհիմն համարելու:

Յիւլէրը կատարել էր այս պահանջը, սակայն պահանջին չէր կարողացել մի պարզ հիմնաւորում տալ: Յիւլէրի դպրոցը փորձեր է անում այդ պահանջի անհրաժեշտութիւնը այլ հիմունքներով ապացուցել: Վիգէտը կարծում է, որ հնարաւոր կը լինէր առաջին երկու աստիճանները միացնել. սա-

կայն այդ դէպքում այլ և այլ ժողովուրդներ կը ծագեն. օրինակ, եթէ պատմեալու ընթացքում կանգնենք և սկսենք բացատրութիւնների անցնել, կարող է այս կանգնելը վատ ազդել երեխաների ուշադրութեան և հետաքրքրութեան վրայ: Այսպիսի դժուշացումներ ընդհանրապէս անհիմն են այն պատճառով, որ ոչ թէ նորի ամեն մի կէտ պէտք է պարզաբանուէ հին մտապատկերների միջոցաւ, այլ միայն այն կտորները, որոնք աշակերտներին դժուար հասկանալի են երևում: Այսպիսի դէպքերում, ինչպէս սովորական կեանքում, աշակերտները իրենք մեծ սիրով սկսում են ինքնուրոյն փորձեր անել յաղթելու անհասկանալի կտորների դժուարութիւնը: Ուսուցիչը պէտք է օգտուէ այդ հանգամանքից և այդ եղանակով բնականօրէն յառաջացած անալիզին ընթացք տայ: Ճիշտ որ, դրամատիկական պատմութիւնների ժամանակ դարգացման ընթացքը ընդհատելը այնքան էլ ցանկալի մանկավարժական վարժական վարժուներ չպէտք է ընդունել, սակայն պէտք է նաև այն ի նկատի ունենալ, որ դասաւանդման նիւթերի մեծագոյն տոկոսը այս տեսակին չեն պատկանում, գոնէ այս նիւթերի վերաբերմամբ մեր նկարագրած ընթացքը բաւազոյնը պէտք է ընդունել: Հինի և նորի անմիջօրէն, բնականօրէն իրար մօտ գնելը ունի նաև այն առաւելութիւնը, որ այդ երկու նիւթերի նման և հակադիր կողմերը իրար մօտ դրուելով իրար աւելի պարզել կարող են. մի հանգամանք, որը այդպիսի առաւելութեամբ չի կարող արտայայտուել հին և նոր մտապատկերների իրարից դատ-դատ մշակման ժամանակ:

Յիշէրը մի կողմից պահանջում է առաջին և երկրորդ աստիճանները իրարից դատել, միւս կողմից մի այլ ծայրահեղ կարծիք է յայտնում. «Անալիզի ժամանակ պէտք է մանրամասն դիտողութիւններ և մշակումներ տեղի ունենան: Անալիզ աստիճանի ժամանակ նոր նիւթերի մասերը չեն կարող քննութեան ու լուսաբանութեան վերցուել, ինչպէս և հին նիւթերը չի կարելի նորի մշակման ժամանակ օգնութեան վերցնել»: Այս պահանջից յետոյ նրան կցում է դեռ հետեւեալը: «Անալիզը (առաջին աստիճանը) չպէտք է միմիայն նորի որոշ մասերը պարզաբանէ, այլ նրա բոլոր կէտերը, նոյն իսկ, որպէս զի դասաւանդման առանձին առարկաների յատուկ բնաւորութեանը հաւատարիմ մնայ, պէտք է առաջին աստիճանը դասաւանդելիք նոր նիւթերի տրամադրութիւնն ու ոգին իր մէջ ունենայ»: Այս պահանջները այնքան են իրար հակասական, որ մէկը ոչնչացնում է միւսի գոյութիւնը: Որ

կարելի է նոր նիւթերը տալուց առաջ աշակերտի գիտակցութեան մէջ հին, և նորին մօտ մտապատկերները վերաբրտագրել և այդպիսով որոշ շահով նորի համար նախապատրաստական աշխատանքներ կատարել, պարզ է. սակայն պարզ չի մնում այն կէտը, թէ ինչպէս հնարաւոր է, որ մի «մանրամասն անալիզ» կատարուէ և այն էլ այնպէս, որ այդ անալիզը պարտականութիւն ունենալով լուսաբանելու նորի բոլոր մասերը, նորից, իրեն կապակցող մի էլեմենտից, ոչինչ չվերցնէ իր մէջ: Այս խնդրին կանոնաւոր բացատրութիւն չէ տալիս Յիւլերը:

Եթէ անալիզը իրեն մի առանձին ու անկախ աստիճան է ընդունում, ապա երկու հնարաւորութիւն է մնում այդ ցանկութիւնը իրադրօժելու համար, այն է, կամ պէտք է շատ համառօտակի և կարճ անալիզ անենք, առանց նոր մասերից էլեմենտներ մացնելու այդ վերաբրտադրածների մէջ և կամ, եթէ ցանկանում ենք «մանրամասն մշակումներ» կատարել, պէտք է անալիզի նիւթերի մէջ վերցնենք երկրորդ աստիճանի նոր նիւթերից որոշ մասեր, որպէս զի այդ նոր մասերը հնարաւորութիւն տան հին, ցիր ու ցան և որոշ շափի պատահական նիւթերի մէջ ներքին կապ մացնելու: «Մանրամասն անալիզները» չէ՞ որ պէտք է մի թել ունենան, որի շուրջն են ժողովում վերջիշած նիւթերը: Նոր նիւթերը բազմաթիւ մասեր ունեն. այդ մասերին կարող են համապատասխանել հին մտապատկերներ, սակայն որպէսզի այս վերջին մտապատկերները, որոնք տարբեր են ըստ իրենց էութեան՝ նայած թէ նոր նիւթի որ մասերն են լուսաբանում, կարողանան իրար հետ ներքին կապի մէջ մանել, պէտքէ միշտ նրանց կապը հասկանալի դարձնողը նորից վերցուած էլեմենտները լինին: Նորին համապատասխանող հին նիւթերը մի ներդաշնակ տմբողջութիւն չեն կարող կազմել: Նորի մի որոշ մասի համար հին մտապատկերները շրջանում այնպիսի համապատասխան նիւթեր կարող են լինել, որոնք ոչ մի առանձին նմանութիւն չունին նորի մի այլ մասի համապատասխանող հին մտապատկերներին. մէկին կարող է այս պատմութիւնը, միւսին մի այլ պատմութիւն համապատասխանել: Այդ պատմութիւնները կամ մտապատկերները այլ և այլ շարքերը վերջիշէլ աշակերտների գիտակցութեան մէջ և նրանց համար չպարզել, թէ ինչո՞ւ են վերջիշում այդ բոլորը, նշանակում է անորոշ վիճակի մէջ թողնել աշակերտներին և նիւթերի մէջ ներքին կապ չպահպանել: Այդ ներքին ներդաշնակութիւնը միմիայն այն դէպքում կարող է ստեղծուած լինել, եթէ հին

Նիւթերի վերարտադրման ժամանակ այդ նիւթերի ներքին շերտը ընտրուած ենք նոր նիւթերի կապակից, գոնէ կմախքային ամբողջութիւնը: Յիւլէրի պահանջը, այն է, հին նիւթերի միջոցաւ պարզաբանել նոր նիւթերի բոլոր մասերը՝ հնարաւոր է միմիայն այն դէպքում խկապէս իրադործել, եթէ առաջին և երկրորդ, կամ անալիզ և սինթէզ աստիճանները վարպետօրէն իրար մէջ հիւսուին, որով թէ նոր նիւթը կարող էր աւելի լաւ լուսաբանուել և թէ անալիզ և սինթէզ աստիճանների աւելորդ բաժանումը և դրանից յառաջացած անբնական դրութիւնները վերանալ: Անալիզի նիւթերը ընական մղումն ունեն գէպի նոր նիւթերը, այդ բնական մղման դէմ կենալը կարող է միմիայն հակահոգեբանական մի արարք նկատուել:

Յիւլէրը մի այլ պամանջ ունի, որով առաջին երկու աստիճանների բաժանումը անհնար է դարձնում. առաջին աստիճանում վերջիշուած մտապատկերներից անորոշները պէտք է պարզաբանուին, ամբողջանան և ուղղուին ուսուցչի և աշակերտների աշխատանքի միջոցաւ: Սահայն Յիւլէրը մոռանում է, որ հին մտապատկերի ամեն մի ամբողջացնելը, լրացնելը հէնց նոր նիւթի տալն է նշանակում: Այն մասնիկները, որոնցով հին մտապատկերները ամբողջանում են աշակերտի հոգեկանին պէտք է իբրև նոր մասեր թուան: Եւ վերջապէս ինչպէս է հնարաւոր այդքան երկար անալիզներ անել, այդ անալիզների նիւթերը նորից վերամշակել և այդ երկար ու ձիգ աշխատանքի ժամանակ հոգեկանը չթարմացնել նոր նիւթերի օգնութեամբ: Հինն ու նորը իրարից պարզ և որոշ դատել և գէպի իրար տարածող կապակցման թելերը կտրտել, առանց դասաւանդման գործին զգալի վնասներ տալու, անհնար է: Վիդէրաը, Յիւլէրի հաւատարիմ և աւելի երիտասարդ մանկավարժ աշակերտը, խոստովանում է, որ առաջին երկու աստիճանները խկապէս իրար մէջ են խառնուում բնականօրէն:

Յիւլէրը ոչ մի կերպ չէր կարող համաձայնուել, որ հնարաւոր է հին և նոր նիւթերը իրար հետ խառնել նոր նիւթի մշակումների ժամանակ: Նա այդ խնդրի մասին պարզ ու որոշ յայտնած կարծիք ունի. «Չպէտք է ենթադրել, որ անալիտիկական անհրաժեշտ նիւթերը ամեն ժամանակ նոր նիւթի մշակման ընթացքում յարմար տեղեր կարելի է շերտաւորել: Դրանով միմիայն մտապատկերների շրջանի մէջ խանգարումներ կարող է մտնել»: Ինչպէս հին մտապատկերների վերջիշման ժամանակ արդելում էր նորից մասեր

վերցնել հին նիւթերի կապակցութեան համար, այնպէս և նոր նիւթերը մշակելու ժամանակ արդելում է օգտուել հին մտապատկերներէից, որովհետեւ առաջին աստիճանում արդէն համապատասխան մտապատկերները վերլիշուել են: Իր այս կարծիքին Յիւլէրը մնում է հաւատարիմ, որովհետեւ երկրորդ, այն է նոր նիւթը մշակող աստիճանի մասին խօսելիս բոլորովին չի յիշատակում, թէ կարելի է երբ և իցէ օգտուել հին մտապատկերներէից, նոյն իսկ այն դէպքերում, երբ նորի որոշ կտորները կարող են աշակերտներին անհասկանալի, կամ դժուար հասկանալի թուալ: Արանից կարելի է տրամաբանօրէն եզրակացնել, որ Յիւլէրը հաւատացած էր, թէ «մանրամասն» անալիզ կատարելուց յետոյ նոր նիւթը առանց դժուարութեան անպայման կը հասկացուէ աշակերտից. և իսկապէս Յիւլէրեանները մի այդպիսի տարօրինակ կարծիք ունին, ըստ որի նոր նիւթը եթէ չի հասկացուում, ապա դրա պատճառը նախ և առաջ անյաջող կատարած անալիզ աստիճանի մէջ պէտք է որոնել: Այս կարծիքը հաստատող օրինակ կարող է ծառայել Վիգէտի հետեւեալ խօսքերը. «Սովորելու աւելի հաճոյք կարթնանայ, երբ հարկաւոր նախապատրաստութիւնից յետոյ նոր նիւթի ըմբռնումը միանգամից (առանց ընդհատումների) կատարուէ»: Ուրեմն և անալիզին մի այնպիսի ուժ է տրուած, որով նոր նիւթերը, ինչպէս հայը կասէ, «ջրի նման» են իւրացւում:

Այսպիսի բացարձակ ենթադրութիւն մանկավարժական-հոգեբանական աշխատանքների ժամանակ չի կարելի անել, հակառակ դէպքում հոգեկան և մարմնական աշխարհներէ նոյնացումն կը նշանակէր այդպիսի կարծիքը: Ֆիզիքական աշխարհի համար կարելի է հաստատօրէն պնդել, որ մի երեւոյթ այս կամ այն ինչ հետեւանքները պէտք է ծնէ նոյն ֆիզիքական աշխարհում: Հաղարաւոր տարիների փորձը մեզ թոյլ է տալիս վստահ պնդումներ անելու. մեզ դեռ յայտնի չէ մի փաստ, որ ընութեան մէջ մի որոշ հետեւանք նոյն պատճառից ծագումն առած չլինի: Մի և նոյն կերպ չի կարելի հոգեկան աշխարհի հետ վարուել և բացարձակ ենթադրութիւններ անել: Հոգեկան կեանքն ևս որոշ պատճառականութեան ենթակայ է, սակայն հոգու պատճառական կապի բոլոր թելերն ու ճիւղերը նախօրօք որոշելը մեր կարողութեան սահմաններից դուրս է: Մի և նոյն գրգիռը տարբեր անհատների վրայ տարբեր ազդեցութիւններ է թողնում և նոյն իսկ մի և նոյն գրգիռը մի և նոյն անհատի վրայ տարբեր ժամանակներ ալ և ալ հետեւանքներով ազդեցութիւններ է թողնում: Քննել

ու որոշակի իմանալ, թէ իմ գիտակցութեան մէջ ինչո՞ւ այս կամ այն զգացումները կամ մտապատկերները գոյութիւն ունին և իշխող դեր են խաղում, անկարելի է. միշտ հանգամանորէն պատճառները իմանալ վեր է մեր կարողութիւնից: Այս փոփոխական հոգեկան երեւոյթները իրենց պատճառները ունեն, սակայն միշտ էլ պարզել գործողութեան հիմքը անկարելի է: Դասաւանդումը գործ ունի հոգեկան երեւոյթներին հետ, ուստի այս դէպքում մանաւանդ ոչ ոք բացարձակ վրստահութեամբ չի կարող պնդել, թէ զգալիակիական մի վարմունք ինչպիսի հետեանքներ պէտք է ծնէ: Ուսուցիչը հիմնուած իր մանկավարժական և հոգեբանական պատրաստութեան, երեխայի հոգեկանի ուսումնասիրութեան և այդ հոգեկանի մոմենտան կարիքների գիտակցման վրայ, կարող է ընդհանրապէս ենթադրել, թէ հաւանականաբար իր այս մոմենտի գործունէութիւնը ինչ հետեանքներ կը ծնէ: Նրա յոյսերն երբեմն կ'իրագործուին, երբեմն՝ ոչ: Եւ եթէ Յիւլէրը և իր դպրոցը պնդում են, որ նախապատրաստութիւններից յետոյ նոր նիւթերը «միանգամից և առանց ընդհատումների» կիւրացուին, ապա այդ ենթադրութիւնը պէտք է ոչ ճիշտ ընդունել և դրա տեղը հաւանական ենթադրութիւնը դոճացուցիչ համարել: Բացատրութեան մի կէտ ևս: Յիւլէրի վերոյիշեալ կարծիքը մի աւելորդ անգամ ևս առիթ է տալիս համոզուելու, որ նա իր ամբողջ յոյսը հին մտապատկերների և նրանց մշակման վրայ էր դրել, քանի որ, նորի առանց ընդհատումների հասկանալը հին մտապատկերներից կախուած տեսնելը արդէն մի զօրեղ ապացոյց է, որ այս վերջինները շատ մեծ դեր ունեն նոր նիւթերի ըմբռնումների ժամանակ: Սրանից յետոյ մ'նում է տրամաբանօրէն եզրակացնելու, որ ուսուցչի գլխավոր հոգսը այդ հին մտապատկերների մշակումն պէտք է կազմէ: Մեր տեսակէտը այս խնդրի վերաբերմամբ նոյնը չի կարող լինել, որովհետեւ դասաւանդման կորիզը մենք նորը և նրա մշակումն ենք ընդունում: Մեր ուշադրութեան կենտրոնը, եթէ Յիւլէրի լեզուով արտայայտուենք, երկրորդ աստիճանը պէտք է կազմէ. առաջին աստիճանը մեզ համար երկրորդական նշանակութիւն ունեցող հանգամանք է: Որքան էլ լաւ տարուած լինի անալիզի աստիճանը, նոյն իսկ այնքան լաւ, որ մի Յիւլէրեան գոհ մ'նայ, ոչինչ է, եթէ բուն նպատակը կարգին չի կատարուել: Նորի լուսաբանումը հէնց այդ նորի մէջ պէտք է գտնել. այդ նորի մասերը պէտք է վերլուծել, համագրել, բացատրել, տարրականացնել մի կենդանի և աշխոյժ ձևով, և հինը, եթէ կարիք կայ, հիւսել այդ

նորի բովանդակութիւնների հետ, սակայն այնպէս վարպետօրէն, որ աշակերտի մէջ այն հաւատարմութիւն, թէ նոր բան չի սովորում, այլ այդ նորը իրեն վաղուց արդէն ծանօթ էր: Մենք հին խնդրում աւելի օգտուում ենք հոգու ֆորմալ ուժերից, իսկ Յիւլէրը հոգու որոշ բովանդակութիւններից բացառապէս, և ի հարկէ այդ տեսակետներից բղխում են և պէտք է բղխեն դիդակտիկական տարրեր վարմունքներ:

Յիւլէրը մերժում էր հին խառնելը նոր նիւթերի հետ: Ենթադրենք, մի յաջողակ կատարած անալիզից յետոյ անգամ նոր նիւթերի մշակման ժամանակ մի քանի կէտեր աշակերտների համար անհասկանալի են մնացել, մի դրութիւն, որի մէջ ուսուցիչը շատ յաճախ կարող է ընկնել, ինչպէս ցոյց է տալիս դպրոցական պրակտիկան: Կամ ենթադրենք, որ ուսուցիչը միմիայն նոր նիւթերը մշակելու ժամանակ է դդացել, որ որոշ հին մտապատկերներ կարող են նորի հասկանալու գործին նպաստել: Ինչպէս պէտք է վարուէ ուսուցիչը այսպիսի, ոչ սակաւ անգամ պատահող դէպքերում: Յիւլէրը ի հարկէ պէտք է մերժէ հին խառնելը նորի հետ, որովհետեւ այդ երկու տեսակ մտապատկերների շրջանի ոգին այլ է և խառնելը վնասել կարող է: Սակայն դործնական մանկավարժը և մանաւանդ այն ուսուցիչը, որը միանգամայն հաւատարացած է, որ հին մտապատկերները նորը հասկանալի դարձնելու մեծ ուժ ունին, ինչպէս Յիւլէրն էր ընդունում, պէտք է անպայման նորի տալու ժամանակ հին մտապատկերները վերն նկարագրած դէպքերում օգնութեան վերցնէ: Դպրոցական պրակտիկան միշտ հարկադրուած կը լինի այդ երկու աստիճանները իրար մէջ խառնել և մի միութիւն կադմէ: Այս երկու աստիճանների իրարից բաժան մշակելը նախ աւելի երկար ժամանակ է պահանջում և ապա տեղիք է տալիս աննպատակ և աւելորդ անալիտիկական նիւթերի մշակման: Եթէ Յիւլէրը հարկաւոր հին մտապատկերները թոյլ չի տալիս օինթէզ աստիճանի համապատասխան մասերի հետ կցել, ապա ուրեմն պէտք է պահանջէր, ինչպէս և անում է, որ նոր նիւթի բոլոր կէտերին համապատասխան հին մտապատկերներ վերարտադրուին և մշակուին առաջին աստիճանում: Եւ որովհետեւ ուսուցիչը նախօրօք շատ քիչ դէպքերում հաւատարացած կըլինի, թէ նոր նիւթերի որ մասերը կարող են առանց հին մտապատկերների հասկացուել, ապա և նա նորի բոլոր կէտերն էլ լուսաբանելու համար հին նիւթեր վերարտադրելու կարիքի մէջ պէտք է իրեն դդայ: Բայց չէ որ Յիւլէրը կարուկ այդ նոյնն է պահանջում հետե-

ւեալ խօսքերով. «Անալիզը պէտք է տարածուէ նոր նիւթի ընդ որ մասերի վրայ»: Այս պահանջը սակայն ուսուցչին ձգում է աւելորդ ժամաւաճառութիւնների մէջ, այն ինչ մեր պահանջը, նոր և հին նիւթերի մշակումները միացնել, ուսուցչին այդպիսի աւելորդ աշխատանքներից ազատում է: Մի խնդիր ևս: Հին մտապատկերները առաջուց ի մի հաւաքել և յետոյ նոր մտապատկերները տալ և կամ այդ երկու տեսակ մտապատկերները մի և նոյն ժամանակ իրար հետ հիւսելը աշխատանքի տարբեր ձևեր են և տարբեր օգուտներ կարող են տալ գիգակտիկական դըադմունքի ժամանակ: Առաջին դէպքում հինն ու նորը իրարից հեռու են ընկած և իրարից այնպիսի մտապատկերներով բաժանուած, որ հին ու նորի կապը պարզելու համար շատ դէպքերում հինը էլի պէտք է վերահրկնել, որպէս ղե հնի և նորի յարաբերումը պարզուէ. ուրեմն հինը կրկնելու երկու անգամ կարժե կըզգացուէ. 'իսկ եթէ այդ կրկնութիւնից խուսափել ցանկանանք, ապա նորի և հնի կապերը աշակերտների համար կարգին պարզուել չեն կարող: Մեր առաջարկած ձևի ժամանակ այդ վտանգները վերացուած են. հինը և նորը իրար մօտ են գրուած, իրար վրայ անմիջապէս ադդելու և իրար պարզաբանելու հնարաւորութիւն ունին. իսկ հոգեբանօրէն իրար մօտ եղող ըովանդակութիւնները, պարզ է, որ այլ սինթէզներ կը տան, քան իրարից բաժան ժամանակ: Հնի գերը Յիւլէրի մօտ մի ժողով մեակողմանի է պարզուած. հինը վերահրկնւում է ինչպէս Յիւլէրն է կարծում, ոչ թէ միմիայն նորը պարզաբանելու համար, այլ և հէնց ինքը պարզուելու և ամբողջանալու: Ենթադրենք, այժմ աշակերտներին մի նիւթ ենք սովորեցնում, մենք չենք կարող միանգամից այդ նիւթի հետ կապուած ընդ որ մտապատկերները տալ: Մի որոշ շրջանից յետոյ այդ նիւթը հնանում է. ապագայում մի այլ, հնացած նիւթին մօտ նոր նիւթ տալիս, մեր հին նիւթը վերահրկնելու կարելն ենք զգում, և այդ ոչ թէ միայն այն պատճառով, որ նա պէտք է լուսաբանէ նոր նիւթը, այլ և, երբեմն դիտաւորապէս այն հիմամբ, որ հին նիւթը ամբողջանայ, աւելի պարզուի, օրոշուի և նոր նիւթի հետ յարաբերութեան մէջ մտնէ: Իսկ եթէ այսպիսի տեսակէտներով ենք առաջնորդում, ապա հին նիւթի նորի հետ կցելը, նրա հետ հիւսելը ամենանպատակայարմար մեթոդը պէտք է նկատուէ: Այն ինչ հոգեբանօրէն իրար են պատկանում, չպէտք է բռնադրօսիկ կերպով իրարից բաժանուին:

4. Որոշ առարկաներ իրենց առանձնայատուկ ընաւո-

բութեան պատճառով նախապատրաստական աշխատանքի կարելիքը չուենեն. օրինակ երգեցողութիւնը: Երգեցողութեան ժամանակ երգը ինքը, իբրեւ մի անմիջական ամբողջութիւն պիտի ազդէ և զգացման աշխարհի մէջ տեղաւորուէ: Կարելի է մի երգ ամենայն հեշտութեամբ ճաշակել, սակայն այդ երգի մէջ դորժող օրէնքները չճանաչել և կամ ընդհակառակն: Մի մեկոդիայի հաճոյք ծնող ուժը կախուած է նախապատրաստական աշխատանքներից, այլ հէնց այդ նոր նիւթի տալու և մշակելու կերպից: Յիւլէրի դպրոցը երգեցողութեան ժամանակ ոչ միմիայն տեքստի նիւթի համար է նախապատրաստութիւն պահանջում, այլ և եղանակի: Բայնը երաժշտական անալիզ տալով հասկանում է այն ընթացիկ և մեկոդիական էլմենտների և դադափարների բեպրոդուկցիաները, որոնք արդէն աշակերտի սեփականութիւնն են կազմում: Արմի յաջող ընտրած երգ հասկանալու համար անալիտիկական աշխատանքները անհրաժեշտ չեն, կարելի է մեր վերին նկարագիրներից հեշտութեամբ եղբակացնել: Այդ սկզբունքը իրագործելի է աւելի մեծ չափերով երգեցողութեան ժամանակ: Երգեցողութիւնը աւելի շուտ է յառաջացել, քան երաժշտական գիտակից գաղափարներն ու օրէնքները: Ասիական շատ ժողովրդներ ստեղծել են բաւականին գեղեցիկ և բարդ երաժշտութիւն, որը ևրոպական երաժշտութեան վրայ որոշ ազդեցութիւններ է այժմ թողնում, առանց երաժշտութեան թէօրիա ստեղծելու և երգածի մասին տեսականօրէն երկար ու ձիգ մտածելու: Օրէնքներն ու գաղափարները շատ յաճախ քիչ նշանակութիւն ունին էստետիկական ճաշակման համար: Թէ արեւի մայր մտնելու ժամանակ ֆիզիքական ինչ երեւոյթներ են դեր խաղում, որ ընութիւնը գեղեցկանում է, արեւի մայր մտնելը գեղադիտօրէն ճաշակելու համար քիչ նշանակութիւն ունին: Նոյնը նաև երգեցողութեան կամ բանաստեղծութիւն կարգալու ժամանակ: Երաժշտական անալիզները, հին և ծանօթ երգերից վերստին երգելը կարող է նոյն իսկ վնասակար լինել, որովհետև երգի անմիջօրէն և թարմ ազդելու հնարաւորութիւնը չեղօքանում է շատ անգամ: Գեղարուեստական ճաշակումը իր գաղաթնակէտին է հասնում այն ժամանակ, երբ նորը իբրեւ բոլորովին նոր, անկախ և ինքնուրոյն է ներկայացւում ճաշակողին: Գեղարուեստական նիւթերի ժամանակ նորի վերլուծումները և շեշտումները յատկապէս պէտք է ուշադրութեան առնել:

Յիւլէրի աշակերտներից շատերը, օր. Բայնը ևս այն կարծիքին են, որ երաժշտական նախապատրաստական գաղա-

փարսները նորը հաճախապէս համար առանձին նշանակութիւն չունին, որ դարձեալիս առաջին տարուայ աշակերտներին նորը կարելի է առանց այլեւայլութեան տալ, նոյն իսկ այն դէպքում, ճերբ ասերցիպցիայի համար հարկաւոր (հին) նիւթերը չեն կարող հոգացուել: Աւ դարմանալի կերպով փորելի աշակերտները նորը առանց ասերցիպցիայի նիւթերը հաճախապէս կարող են, այն ինչ աւելի բարձր դասարանի աշակերտների համար նոյն եղանակը դժուար է, ուստի նախ նախապատրաստել պէտք է և յետոյ նոր նիւթերը տալ: Պարզ երևում է, որ անալիզ աստիճանը շատ անգամ նրա համար է պահպանուում, որպէս զի Յիւլէրի բացարձակ պահանջը իրագործուել կարողանայ և ոչ թէ որովհետեւ նիւթերն իրենք այդ են պահանջում:

Քիմիայի դաստաւանդման ժամանակ ևս հին մտապատկերները չեն կարող առանձին դեր խաղալ: Այդ եղբակացութեանն է եկել Ռոտտիգէրը իր ուսուցման սիրութիւնների ժամանակ, որը իր միտքը հետեւեալ կերպ է արտայայտում. «Քիմիայի սկզբնական դաստաւանդումը երկխալի մօտ և ոչ մի իսկական քիմիական հայեցողութիւն չէ գտնուում»:

Ահնջեւ այժմ կատարած քննութիւնների նպատակն էր ցոյց տալու, որ Յիւլէրի այն կարծիքը, թէ անալիզը և ոչ մի հանգամանքում չի կարելի բաց թողնել, ճիշտ չէ: Անմիջօրէն, առանց նախապատրաստութիւնների նոր նիւթի տալը մանկավարժօրէն ոչ միայն անկարելի չէ, այլ շատ դէպքերում նոյն իսկ ցանկալի: Նոր նիւթերը պէտք է ուշադրութեան կենտրոնը կազմեն, նրանց մշակելու կերպին է կախուած այդ նիւթերի իւրացման որակը: Հին մտապատկերներին փորկողի դեր չպէտք է տալ, այլ պէտք է նրանց իբրեւ օգնական առիթներ նկատել և հարկաւոր դէպքերում միմիայն օգտուել և չպէտք է ուսուցչի մէջ այն հաւատը զօրեղացնել, թէ առանց հին նիւթերի լիակատար ու մանրամասն վերաբրտագործման անհնար է նոր նիւթը հասկանալի դարձնել: Հին նիւթերը, ինչպէս տեսանք, աւելի պէտք է հիւսել նոր նիւթերի հետ յարմար առիթների ժամանակ: Այս ձևը մի անհրաժեշտութիւն է դառնում «նկարագրօրէն դարգացող» մեթոդի ժամանակ: Ըստ այդ մեթոդի նոր նիւթերը ուսուցչիւ չպէտք է պատմէ աշակերտներին, այլ հարց ու պատասխանի և աշակերտների հոգեկան ինքնուրոյն աշխատանքի միջոցաւ մշակել: Այս դէպքում աշակերտների հոգեկան աշխատանքով վերաբ-

տաղբուած հին մտապատկերները և ուսուցչի տուած նոր էլեմենտները միասին հիւսուելով՝ մի ամբողջութիւն են տալիս: Այս ձեւը մանաւանդ ցած դասարաններում իշխող պիտի լինի: Իսկ այս ձեւի ժամանակ նախօրօք հին մտապատկերները վերարտադրել և յետոյ էլի շարունակել հին իմացութիւնների միջոցաւ նորի մշակումը, կը նշանակէր աւելորդ աշխատանքներ կատարել և մեթոդի բուն ոգին ճիշտ չըմբռնելը:

Այս նկարագիրների վերջնական նպատակը սակայն այն չէր, ցոյց տալու, որ ամեն մի նոր նիւթ անպայման անմիջօրէն և առանց նախապատրաստութիւնների պէտք է սկսել: Նախապատրաստութիւնը կարող է այլ և այլ հանգամանքներում պէտք գալ, մանաւանդ այն դէպքերում, երբ հարկաւոր է աշակերտի տրամադրութիւնն ու ուշադրութիւնը կենտրոնացնել: Երբ ուսուցիչը նկատում է, որ աշակերտները ժամի սկզբին հարկաւոր տրամադրութիւնը կամ ուշադրութիւնը չունին, չպէտք է անմիջապէս նորին անցնէ, այլ նպատակաշարժար է նախ մի քանի ներածական դիտողութիւններ կատարել նորից մտքով ոչ հեռու հին մտապատկերների միջոցաւ՝ աշակերտներին «հաւաքելու» համար: Շատ հաճախալի է, որ այս անալիզը և Յիւլէրի անալիզը տարբեր են, երկուսի անունն էլ կարող է նախապատրաստութիւն դրուել, սակայն երկուսի հիմքերը այլ են. իսկ տարբեր հիմունքները և տեսակէտները դործունէութեան տարբեր եղանակներ են պահանջում: Յիւլէրի մտքով ևս որոշ դէպքերում նախապատրաստել կարելի է, սակայն ոչ թէ նորի բոլոր կէտերի համար, այլ նորի առաջին մասնիկի և այն էլ այն դէպքերում, երբ ուսուցիչը իսկապէս հաւատացած է, որ տրուելիք նոր նիւթը իսկապէս շատ դժուար է և նախօրօք ծանօթ մտքերից մի քանիսի գիտակցական վերլիշումը կարող է օգտակար լինել: Այսպիսի դէպքեր քիչ կը պատահեն: Սրանք տարբեր հնարաւորութիւններ են, որոնցից ամեն մէկի դործադրութեան տեղը, յարմարութիւնն ու դործադրելիք ժամանակը կախուած է ուսուցչի մեթոդական աշխատանքներից ու հրմտութիւնից: Գործունէութեան այլ և այլ ձեւեր և մի ընտրող ուսուցիչ:

(շարունակելի)

Գ. Էդիլեան