

Մ Ա Ն Կ Ա Վ Ա Ր Ժ Ա Կ Ա Ն

ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆ ՅԻԼԼԻՐԻ ՁԵԻԱԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐԻ

ՔՆՆԱԴԱՏՈՒԹԻՒՆ ԵՐԿՐՈՂ ԱՍՏԻՃԱՆԻ.

(ՇԱՐՈՒՆԱԿԱՐԻՆ)

Այս աստիճանի քննադատութեան ոգին պէտք է տարբերել առաջին աստիճանից, ուր դիտարարապէս այն հարցն էր քննուում, թէ այդ աստիճանը կարևոր է, թէ ոչ: Երկրորդ աստիճանի համար այդպիսի հարցադրութիւն չի կարող լինել, քանի որ ինչ ուղղութեան էլ ներկայացուցիչ լինի մանկավարժը, պէտք է այն կարծիքը պաշտպանէ, որ անհրաժեշտ է նոր նիւթեր տալ աշակերտներին: Քննադատութեան խնդիր կարող են դառնալ միմիայն նոր նիւթի մշակած ձևերը. և ահա այս տեսակէտից Յիլլէրի երկրորդ աստիճանի մասին մի քանի նկատողութիւններ կարելի է անել:

1. Յիլլէրի կարծիքով առաջին երկու աստիճանների պատահանութիւնն է աշակերտի հոգու մէջ ճիշտ հայեցողական նիւթեր (Aehannuun) ուղղծել, իսկ յաջորդ աստիճաններինը՝ գաղափարներ կամ օրէնքներ: Հայեցողութիւն և գաղափարները հոգու գործունէութեան տարբեր արդիւնքներ են:

Ինչ՞ է հասկանում Յիլլէրեան դպրոցը հայեցողութիւն և մտածում գաղափարների տակ: Վիգէտը այդ խնդիրը հետեւեալ կերպ է բացատրում. «Մի որոշ առարկայի հոգեկան պատկերը հայեցողութիւնն է... Հայեցողութիւնը վերաբերում է միմիայն մի առարկայի... Հայեցողութեան տակ հասկանում ենք կոնկրետ և մասնակի պատկեր... Ընդհանուր մտքով վերցրած հայեցողութիւն բառը նշանակում է ընդհանրապէս կոնկրետ մտապատկեր, հակառակ գաղափարի» «Հայեցողութիւնը զգացութիւնները գործունէութեան արդիւնքն է, գաղափարը ընդհանրապէս մտածման արդիւնքը»: Նման են արտայայտում նաև միւս Յիլլէրեանները: Հայեցողութեան բովանդակութիւն ուրեմն մի մասնակի, անհատական մտապատկեր է՝ յառաջացած զգացութիւնների միջոցաւ: Մտածումը գործչունի հայեցողութիւնների հետ: Առաջին երկու աստիճանները ու անալիզը և սինթէզը — ձգտում են տալ ուղիղ և ճիշտ հայեցողական մտապատկերներ:

Նախ քան այդ տեսակէտի քննութեան անցնելը անհրաժեշտ է մի քանի խօսք ասել «մտածում» դադարիարի մասին: Մտածումը հոգեկան բովանդակութիւնների մէջ յարաբերութիւն կապակցութիւն ստեղծելն է: Այդ պրոցէսը միշտ պէտքէ դիտակցուէ, ուստի և ամեն մի գիտակից լինելու մոտենալը, երբ եսը հոգեկան բովանդակութիւնների վերաբերմամբ յատկապէս շեշտուում է, մտածման մի աղտ է: Մտածման ժամանակ հոգեկան բովանդակութիւնները յարաբերութեան մէջ են դրւում մեր գիտակցութեան, մեր եսի հետ: Ամեն մի մտածման աղտի ժամանակ երկու յարաբերման մասեր պիտի լինին, ուստի և մեր կարծիքով նոյն իսկ այն հոգեկան պարզ երեւոյթների ժամանակ է մտածման կարողութիւնը գործում, երբ մի սովորական գիտակցական բովանդակութիւն յարաբերութեան մէջ է դրւում այդ բովանդակութիւնը ըմբռնող մեր եսի հետ: Երբ իմ առաջ մի առարկայ եմ տեսնում և գիտակցում եմ, որ նա ինձնից մի որոշ հեռաւորութիւն ունի, այս կամ այն ձևն ունի և այլն, և ես իրբն ըմբռնող նրա առջևն եմ կանգնած, ապա այս դէպքում ևս իմ մէջ մտածման աղտեր են կատարւում: Յարաբերութիւն ստեղծելու գործողութիւնը տպատրակտ գէժ ունի իր մէջ, սակայն այդ գործողութիւնը կազմող էլեմենտները կարող են կամ ապստրակտ—վերացական և կամ կոնկրետ-գիտողական լինել: Իմ մտածման նիւթը կարող է կազմել ինչպէս մի վերացական գաղափար և օրէնք, նոյնպէս և մի գիտողական առարկայ, օրինակ վարդը կամ կաղնի ծառը: Դատողութիւնների միջոցաւ խօսակցութիւնը հոգեկան բովանդակութիւնների գիտակից դառնալու առարկայացումն է:

Իսկապէս Յիլլէրեան դպրոցի «հայեցողութիւնը» մտածման արդիւնք է: Առուցելը օրինակ մի ծաղկի հայեցողութիւնը աշակերտներին կարող է միայն դատողութիւնների միջոցաւ տալ, եթէ ցանկանում է նիւթի իսկապէս մշակումն կատարել. ծաղկի զանազան յատկանիշները պէտք է նոյնպէս դատողութիւնների միջոցաւ իւրացունեն աշակերտների կողմից: Պատմական մի մարդու բնաւորութիւնը աշակերտը չի կարող իրբն «մի առանձնակի պատկեր» ըմբռնել, նա այդ նիւթի տիրապետմանն է հասնում իր ուսուցչի տուած դատողութիւնների միջոցաւ, որոնք ըմբռնելի են դառնում աշակերտի հոգու մտածողական գործունէութիւնների միջոցաւ: Դպրոցում տրուող «հայեցողական նիւթերը» ապստրակտ և կոնկրետ դատողութիւնների գումարումներ են: Ամեն մի դատողութիւն մտածման արդիւնք է, ուրեմն և հայեցողութիւններն ևս մտածման արդիւնքներ են: Երբ նախապատրաստութեան աս-

տիճանի ժամանակ հին մտապատկերները վերարտադրում ենք, ամբողջացնում, լրացնում, կամ սինթէզ աստիճանի մէջ նոր մտապատկերներ տալիս, հաւատացած չպէտք է լինենք, թէ դրանք միշտ «առանձնակի պատկերներ», «հայեցողութիւններ» են, որոնք «միմիայն մի առարկայի են յարաբերում»: Հասկանալի է, որ այդ նիւթերի մշակման ժամանակ աշակերտը կարող է «մասնաւոր իրեր» պատկերացնել, բայց պէտք է մերժել նաև վերացական դատումների և մտածման աղտերի գոյութիւնը այդ հայեցողութիւնների ըմբռումների ժամանակ: Այդտեղ գործածուող «մարդ», «սոր», «երեխայ», «շար», «բարձր» և այլ բառերը և նրանց կապակցութիւնները դատողութիւնների ձևով չեն վերաբերում անհատական իրերին՝ զբոլթիւններին: Աշակերտը «մարդ» բառը ասելիս կամ լսելիս չի պատկերացնում այս որոշ անձնաւորութիւնը, որին նա տեսու անցեալ օրը այս կամ այն ինչ տեղը, այլ ընդհանրապէս մարդ սրբարած է նրա մտածման ըովանդակութիւնը կազմում: Բայց նրա մօտ արդէն անդրանհատական գին ունի: Առաջին երկու աստիճանների ժամանակ ևս դորժ են ածուծ գլխաւորապէս այդպիսի ընդհանուր գին ունեցող գաղափարներ: Իսկ հետեւեալ է, որ գաղափարը արտայայտուի, հասկացուի առանց մտածման աղտի: Մտածումից ազատուել չի կարելի, նա այնտեղ է, ուր դպրոցական որ և է աշխատանք է կատարում: Նա կեսնք է ապիտ, թէ հայեցողական և թէ վերացական նիւթերին: Ուրեմն չի կարելի պնդել, թէ հայեցողութիւնը առանց մտածման աղտերի է յառաջանում: ձիշտ չէ նաև այն պնդումը, թէ առաջին երկու աստիճանների ժամանակ միայն հայեցողութիւններն են դերակատարները, իսկ յաջորդ աստիճանների ժամանակ մտածումը: Մտածումը գործում է թէ այնտեղ և թէ այստեղ: Մտածման գոյութեան կամ բացակայութեամբ չի կարելի բացադրել զիդակտիկական աստիճանների տարբերութիւնները:

Այլ եղանակով հնարաւոր է առաջին երկու և վերջին աստիճանները իրարից տարբերել. կարելի է առաջին աստիճաններին վերագրել հայեցողութիւններ, իսկ վերջին աստիճաններին գաղափարներ և օրէնքներ տալու պարտականութիւնը, առանց մտածման գործունէութեան մասին հարց բարձրացնելու: Յիշէրը մի փոքր ոչ ուղիղ եղանակով հէնց այդ էր ուղում տաժ լինել, այսինքն՝ առաջին երկու աստիճանները պէտք է դուռ գիտողական, մասնակի և կոնկրետ նիւթերի մշակմամբ զբաղուեն: Եթէ այս է Յիշէրի իսկական ցանկութիւնը, ապա նկատելու է, որ այդ պահա՛ջը չի իրագործուծ

հէնց իր կողմից այնպէս ճշտօրէն, որպէս զի գաղափարներն շփոթութիւններ չծագեն: Անալիզի ժամանակ աշակերտի գիտակցութեան մէջ մտքով մտա՛նիւթերը վերնշէշուած էին և յետոյ նոր նիւթերի հետ կապակցուած: Աշակերտի գիտակցութեան մատերիալը բողկոցած չէ միմիայն կոնկրետ մատպատկերներէ, այլ նա գուցէ աւելի շատ աստիճանաբար նիւթերուն իւրեւ հետեւանքներ հին դասերի մշակումներէ: Նորը լուսաբանող հին նիւթերը կարող են կամ կոնկրետ և կամ աստիճանաբար լինել, երկուսն էլ համահաւասար արժէքներ և նոյն ուշադրութեանը արժանի գործունէութեան ձևեր են: Յիշէ՛րն էլ է նոյն կերպ մտածում. «Անալիզը ուսուցման շարունակութեան ընթացքում լցուած է արդէն մշակուած գաղափարներով, կանոններով ու օրէնքներով, մի խօսքով մասնագիտութիւնների սկստեմատիկ մտածման նիւթերով»: Բայնի կարծիքով, երաժշտութեան դասաւանդման ժամանակ նոր նիւթը տալուց առաջ պէտք է վերջիշել «երաժշտութեան ծանօթ գաղափարները և օրէնքները»: Որ խկապէս առաջին աստիճանը լցուած է բաւականին վերացական նիւթերով, պարզուեց վերին օրինակներով: Այժմ մի հարց է ծագում, ինչպէ՛ս պիտի առաջին աստիճանի գաղափարները այնպէս միանան երկրորդ աստիճանի «կոնկրետ ըմբանդակութիւնների հետ», որպէս զի հետեւանքները «մասնակի պատկերներ», «անհատական մտապատկերներ» լինեն, ինչպէս այդ Վիգէտն է ցանկանում: Առաջին աստիճանում վերջիշած գաղափարները միանալով երկրորդ աստիճանի կոնկրետ նիւթերի հետ՝ առանձնապէս չեն կորցնում իրենց վերացական ընդթը, բացի այն՝ որ նրանք աւելի են պարզում և աւելի կոնկրետ յատկանիշներով հարստանում երկրորդ աստիճանի նիւթերի միջոցաւ: Երկրորդ աստիճանի նիւթերը սակայն միանալով առաջին աստիճանի գաղափարների հետ՝ որոշ չափի վերացման են ենթարկւում, այն է՝ իրենց մէջ ընդհանուրին նման կէտերը և գծերը միացնում են առաջին աստիճանի գաղափարների հետ, որով և իրենք էլ վերացական բնասարութիւն են ստանում: Աշակերտը ինքը, նոյն խիւ եթէ ուսուցիչը չցանկանայ, ահամայնց նիւթերի մէջ համեմատութիւններ է դնում, մէկին ենթարկում միւսին, մէկին պարզաբանում միւսով և այլն. և որովհետեւ այս դէպքում երկրորդ աստիճանի նիւթն է կոնկրետը, ուստի աշակերտը այդ նիւթը ենթարկում է առաջին աստիճանի գաղափարներին և գիտակցում դրանց մէջ եղած ընդհանուր կողմերը, իսկ ընդհանուր կողմերի գիտակցումը արդէն վերացականօրէն մտածելու հիմքն է: Եւ զարմանալին այն է, որ այսքան բարդ

հոգեբանական աշխատանքների վերաբերմամբ Յիւլէրի դպրոցը մտածման վերացական գործողութիւնը չեղոքացած է ուղղում տեսնել, այն ինչ մի այլ, նման դէպքում միմիայն այս վերջին կարողութեան աղիւսը է ուղղում տեսած լինել: Երբորդ աստիճանում երկրորդ աստիճանի կոնկրետ նիւթը համեմատուում է ուրիշ նման կոնկրետ կամ ապոտրակա նիւթերի հետ և նրանց նման և ընդհանուր կողմերը առանձնացուում: Այս գործողութիւնը Յիւլէրի կարծիքով ապստակաւ մտածման միջոցով է հնարաւոր: Ճիշտ է, որ այս դէպքում ապստակաւ մտածողութիւնն է գործում, սակայն ինչո՞ւ նոյնը չպէտք է ընդունել նաև առաջին և երկրորդ աստիճանների գործունէութեան ժամանակ: չէ՞ որ այնտեղ ևս երկու տեսակ նիւթեր, որոնցից մէկը նոյն իսկ վերացական է, համեմատուում են իրարու հետ: Նիւթերը նոյնը, հոգու գործունէութիւնը նոյնը, ապա և հետևանքներն ևս նոյնը պէտք է լինեն: Առաջին աստիճաններն ևս վերացական մշակումներ են կատարում և ոչ միմիայն «մասնաւոր պատկերներ և մտապատկերներ» տալիս: Նոյն գործողութիւնը Յիւլէրի մօտ երկու անգամ է կրկնւում, ուրեմն և Յիւլէրի և իր դպրոցի պահանջները՝ հայեցողութիւնից մտածման և գաղափարների բարձրանալ, առողջ «ապերցեպցիա» և յետոյ «ապոտրակցիա» կատարել, իրապէս հէնց նոյն դպրոցի կողմից ճշտորէն չի կատարւում:

Ոչ միայն հնի և նորի միացումների ժամանակ է գործադրւում գաղափարային-վերացական հոգեկան գործելու ձևը, այլ և հէնց նոր նիւթի մշակումները ըստ Յիւլէրի այդ տեսակէտներով են առաջնորդւում: Նոր նիւթերը պէտք է «կտոր-կտոր արուին և այդ կտորներից ամեն մէկին մի վերնագիր դնել «Ամեն մի մասնակի կտոր մի վերնագրով, նրան համապատասխան մի կատեգորիայով, նրա մէջ առաջնորդող սկզբունքով պէտք է պարզ դարձնել»: Եւ եթէ Յիւլէրը նոր նիւթի մշակման ժամանակ այդ նիւթի գլխաւոր սկզբունքները դուրս է հանում և երևոյթների մէջ եղող կապի մասին մտածել տալիս, նիւթի ընդուն մասերը պարզում, նորը հնի հետ համեմատում, նոր նիւթերի կտորները տրամաբանական կապի բերում և այն, ապա գործունէութեան այս ձևերը չեն կարող առանց մտածման աղիւսը լինել և բացի այդ անհնար է այդ բոլորը կատարել առանց ապստակաւ մտածման: Նոր նիւթի մշակութիւնը ոչնչով չի տարբերւում երրորդ աստիճանի ժամանակ գործադրած ձևերից:

Ի՞նչ է երրորդ աստիճանի գործունէութիւնը: Յիւլէրը և

իր աշակերտները ասում են. այստեղ գործում է մտածումը և այն էլ վերացականը: Այստեղ առանձնացւում են երկրորդ աստիճանում մշակած նոր նիւթերի մէջ գոյութիւն ունեցող բնորոշ յատկանիշները, որոնք ընդհանուր են այդ նիւթի տեսակին պատկանող և նրան մօտ եղող բոլոր կոնկրետ նիւթերին:

Այն եղանակը, որով հնարաւոր է դառնում այդ նիւթերի ընդհանուր յատկանիշներին հասնելը, նախնականորէն է: Նոր և նրան մօտ նիւթերը պէտք է համեմատել իրար հետ և այդ համեմատութեան ժամանակ աչքի ընկած մասերը առանձնացնել, այդինքն ապտորակցել անել: Այժմ մի հարց է յառաջանում. չունէ՞ արդեօք երկրորդ աստիճանը ևս գործողութեան այսպիսի եղանակ: Այդ հարցին դրական մտքով պատասխանելու գէպըում, պէտք է եզրակացնել, որ Յիւլէրը և իր գպրոցը չեն կարողացել երկրորդ և երրորդ աստիճանները կանոնաւոր տարբերել և անգիտակցաբար իրար են խառնել. իսկ եթէ պատասխանը դրական չէ, ուրեմն պէտք է ընդունել, որ Յիւլէրը հիմք ունէր երկու աստիճանները իրարից տարբերելու: Մեր կարծիքով Յիւլէրը այդ հիմքը չունէր և ահա թէ ինչու: Երկրորդ աստիճանի նոր նիւթերի մշակման ժամանակ Յիւլէրը պահանջում է այդ նիւթերը կապակցել հարեան մասնաձևիւղերի հետ. «նորը պէտք է մտածման շրջանների համապատասխան տեղերը կարգաւորել և այդ մասերի հետ գոնէ կապակցել»: Այս կապակցման նպատակը պէտք է լինի ի հարկէ նիւթերի նման կողմերի գիտակցութիւնը ծնեցնել աշակերտի մէջ: Ճիշտ է, որ այս գործողութիւնը դեռ մաքուր գաղափարներ կազմելու ձևը չէ, սակայն այս ձևով գոնէ գաղափարակազման ոկղնական աշխատանքներն են կատարւում, չէ՞ որ հէնց ինքը, երրորդ աստիճանը մաքուր գաղափարներ չի տալիս, այլ գաղափարի կազմելու հիմքերն է դնում: Նման պահանջներ ունին նաև Յիւլէրի աշակերտները որոնցից Աիգէտը հետևեալն է գրում. «Կենդանաբանութեան դաստիարակման ժամանակ քարայծր, եղջերուն կապակցւում է այժի մտապատկերների հետ, ազուէսը և դայլը շան հետ»: Սակայն ինչո՞ւ համար են կատարւում այդ կապակցութիւնները. և միթէ՞ այդ համեմատութիւնների հետևանքները չեն լինելու ընդհանուր և բնորոշ գծերի առանձնացումները: Տեսնում ենք, երրորդ աստիճանի առանձնայատկութիւնը կազմող մշակման ձևը՝ այն է համեմատութիւնները արդէն տեղի են ունենում երկրորդ աստիճանում, ուստի և այդ տեսակէտից այս երկու աստիճանների տարբե-

ըռլթիւնը հիմնովին վերանում է: Յիւլէրի մտածման կողմնակիցները գուցէ առարկելու լինին, թէ երկրորդ և երրորդ աստիճաններին համեմատութիւնները և կապակցութիւնները տարբեր եղանակով են լինում, թէ միմիայն երրորդ աստիճանի ժամանակ են գիտակցաբար էական մասերը զատուում կոնկրետ նիւթերից, երկրորդ աստիճանի ժամանակ այդպիսի գիտակցական և ապստրակտիւ մշակումներ տեղի չեն ունենում: Եթէ այդ առարկութիւնը մի քանի ճշմարիտ ընդունենք, պէտք է կցենք նաև այն պնդումը, որ մի այլ հանգամանքում Յիւլէրի երկրորդ աստիճանը այնքան է մօտեցնում երրորդ աստիճանին, որ անհնար է իրարից այդ աստիճանները բաժանել:

Պատմական և կրօնական նիւթերի մշակումը երկրորդ աստիճանում ըստ Յիւլէրի որոշ սկզբունքներով պէտք է կատարել: Այդ սկզբունքների գործածութեան հետևանքը սակայն կարող է հոգու ապստրակտիւ գործողութեան միջոցաւ իրականանալ: Այդ նիւթերը պէտք է տալ «մասամբ պատահաբանների արտաքին, իրական տեսակէտից և մասամբ էլ այդ պատահարների մէջ գործող արժէքների, սկզբունքների և հոգեբանական զարգացումների տեսակէտից», ինչպէս ասում է Յիւլէրը: Եւ զարմանալի կերպով Յիւլէրի դպրոցը երկրորդ աստիճանը «հայեցողութիւն», «անհատական մտապատկերների» աստիճան է անուանում այն դէպքում, երբ այնտեղ «արժէքներ», «հիմնական կէտեր», «օրէնքներ» են հանւում կոնկրետ նիւթից: Սակայն այս բոլորին հնարաւոր է հասնել միմիայն ապստրակտիւ մտածման միջոցաւ: Երբ նոր և կոնկրետ նիւթը տրուել է և պահանջ է դրւում այնուհետև այդ նիւթերից «օրէնքներ» և «հիմնական կէտերը» հանել, հնարաւոր է այդ իրադործել այն դէպքում, երբ նիւթերի միջի բնորոշ մասերը վերացնում ենք ոչ բնորոշ մասերից, որովհետև սկզբունքների և հիմնական գծերի մէջ չեն կարող մանել երկրորդական մասերը: Երկրորդական մասերի ետ մղումը և գլխաւոր մասերի առաջ քաշելը կոչւում է ապստրակցիա, այսինքն այն՝ ինչ երրորդ աստիճանի առանձնայատկութիւնը պէտք է կազմէր: Այստեղ արդէն ապստրակցիաները գիտակցաբար են կատարւում, ուսուցչից պահանջւում է էական և հիմնական մասերը առանձին քննել, ուստի և անդիտակից ապստրակցիաներ կատարելու հարց չի կարող լինել այստեղ: Արանից այն պէտք է եզրակացնենք, որ երկրորդ և երրորդ աստիճանները շատ յաճախ թէ իրենց նիւթերի և թէ նիւթերի մշակման ձևի տեսակէտից բոլորովին չեն տարբերւում: Այդ կարելի է շատ

պարզ կերպով տեսնել Յիւլէրեանների օրինակելի՞ դասերի մէջ, որոնցից մի քանի նմուշ կը բերենք երրորդ աստիճանի քննադատութեան ժամանակ:

Ի՞նչ եղրակացութեան հասանք: Երկրորդ աստիճանում դործագրւում էին զգայական աշխարհին և վերացականին վերաբերեալ գաղափարներ. նորը համեմատւում և կապակցւում էր այլ կոնկրետ կամ վերացական նիւթերի հետ. նոր նիւթի մշակման ժամանակ դործադրւում էին ապարակալի գործողութիւններ, այնպէս որ այդ աստիճանի վրայ առատօրէն մշակման այնպիսի ձևեր էին գործադրւում, որոնք պէտք է կազմէին երրորդ աստիճանի առանձնաշատկութիւնները, և հէնց այդ պատճառով այդ երկու աստիճանները իրար այնքան են մօտենում, որ անհնար է լինում յաճախ իրարից տարբերող կողմեր նկատել:

2. Երկրորդ աստիճանի նիւթերի մշակման ժամանակ Յիւլէրը մի այնպիսի պահանջ է դնում, որի մասին արժէք առանձնապէս խօսել, որովհետեւ այդտեղ շատ պարզ երևում է, թէ ինչպէս հէնց ինքը Յիւլէրը կառկածում էր իր աստիճանների դրական հետեւանքների մասին և թէ ինչպիսի արհեստական միջոցների էր դիմում այդ բացասական կողմերը վերացնելու համար: Նա զգում էր, թէ որքան վտանգաւոր մի ձև է մի և նոյն նիւթը հինգ իրար յաջորդող աստիճաններին մէջ այս և այն կողմից մշակել: Նա ենթադրում էր, եթէ մի և նոյն նիւթի մշակման ժամանակ հինգ աստիճանները անմիջապէս իրար յաջորդեն, ապա այդ ձևը միմիայն բացասական հետեւանքներ կտրող է ունենալ. «Աստիճանները չպէտք է անմիջօրէն իրար յաջորդեն, որովհետեւ երեխային այնպէս կը թուայ, թէ դաստաւութիւնը կանգ է առել. իսկ այնպիսի ենթադրութիւն միշտ չեղբացնել է հարկաւոր: Այդ ձևով դաստաւանդումը դանդաղում է, որովհետեւ հետաքրքրութիւնը պակասում է: Դաստաւանդման յաջորդ զարգացումը (վերջին աստիճանները) դառնում է յաճախ միմիայն նախկին նիւթի բնույթը պահպանելու . . . » Այս բացասական հետեւանքները վերացնելու համար Յիւլէրը առաջարկում է մի մեթոդական միութեան առաջին և երկրորդ աստիճանների մշակումից յետոյ չկցել այդ աստիճաններին այդ նոյն մեթոդական միութեան յաջորդ աստիճանները, այլ «մի նոր մեթոդական միութեան» համար նպատակ դնել և նրա մշակումը իսկոյն սկսել: Այս միութեան առաջին երկու աստիճաններին մշակումից յետոյ նախկին մեթոդական միութիւնը նոյն է քննւում և իր վախճանին հասցւում: Այս տարօրինակ խառնուրդներով Յիւլէրը կարծում

էր, թէ հնարաւոր կը լինի իր տեսութեան հետ կապուած բացասական կողմերը չեղորացնել, աշակերտի հետաքրքրութիւնը վառ պահել և աշակերտի այն ենթադրութիւնը, թէ զասը «կանգ է առել», վերացնել:

Որքան էլ տարօրինակ, աննպատակօրէն և թւում այսպիսի խառնուրդներ, այնքան պարզ է, թէ այսպիսի պահանջ հոգեկան ինչ վիճակից է ծագել: Յիւլէրի տեսութեան մէջ պէտք է որոնել այն ուէալ հիմունքը, որը պատճառ դարձաւ հէնց այդ տեսութեան հիմնողին տարօրինակութիւնները մէջ ընկնելու: Իսկապէս միւսնոյն նիւթը Յիւլէրի մօտ շատ ուշատ անգամ է կրկնուում. իսկ ամեն մի աւելորդ, անանկ կրկնութիւն աշակերտի հոգին ձանձրացնող մի արարք է: Յիւլէրը ընտելորէն զգացել էր. թէ իսկապէս իր տեսութեան մէջ մի հիւանդոտ տեղ կայ, սակայն իրոխանակ այդ մասին կարգին մօտեցելու, խորհուրդ է տալիս տարբեր ֆեթողական միութիւնների, այսինքն տարբեր նոր նիւթերի խառնուրդ կատարել: Որպէս զի ցոյց տանք, որ իսկապէս Յիւլէրը առիթ ունէր շեղումներ կատարելու, քննենք այն խնդիրը, թէ ինչ վիճակի մէջ է կրկնութիւնների հարցը Յիւլէրի աստիճանների մէջ: Ուսուցիչը նախ տալիս է նորը (1). նորան յաջորդում է առաջին «կոպիտ ընդհանուր ըմբռնումը» (2). մի և նոյն նիւթը մշակուում է կտոր-կտոր (3). այս գտուած, մշակուած կտորների ընդհանուր կրկնումը (4). մշակուած ամբողջ նիւթի «ընդհանուր ըմբռնումը» (5). առաջին աստիճանում արւում է նոր նիւթին մօտ մօտապատկերներ (6). այդ մօտ մօտապատկերները վերամշակուում են (7). երրորդ աստիճանում «սինթէզի կոնկրետ նիւթը նորից կրկնում է» (8). այս աստիճանում նոր նիւթի միջի գաղափարականը, ընդհանուրը հանւում, առանձնացւում է (9). երրորդ աստիճանի այս զբաղմունքները զբաւորներով նպաստում են» (10). չորրորդ աստիճանում երրորդ աստիճանի գաղափարականը սխտեմատիկացիայի է ենթարկւում (11). ապա այդ մի մասնագիտական գտնադրելի հետ համեմատուում (12). Այնուհետեւ եզրակացութիւնները «նկատողութեան տեսքներում» գրւում են (13). հինգերորդ աստիճանում նիւթը գոնէ մը անգամ կրկնւում է (14). եթէ այս աստիճանի մշակման ժամանակ նոր գաղափարներ են յառաջանում, չորրորդ աստիճանը նորից է կրկնւում և յարմար տեղ կցւում, հինգերորդ աստիճանում ստացած նոր գաղափարը (15): Պէտք է ի նշտի ունենալ, որ շատ յաճախ 15 անգամ նոյն նիւթի այսպէս մշակելը չի կարող բաւարարել այն պարզ պատճառով,

որ այդ հէտերից շատերը միմիայն մի անգամ քննութեան ենթարկուելով կարող են չհասկացուել, ինչպէս այդ մեզ յայտնի է դպրոցական պրակտիկայից: Այսպիսի չափերով նոյն հոգեկան բովանդակութեան կրկնութիւնները սովորեցնելու համար ամենաանտեսական եղանակն են ներկայացնում և ձանձրոյթից դուրս ոչինչ չեն կարող պատճառել: Միտք չունի առանձնապէս ծանրանալ այն հարցի վրայ, թէ այդքան կրկնութիւնները ինչպէս վնասակար կարող են լինել դպրոցական աշխատանքի համար, որովհետեւ Յիլլէրը ինքն համոզուած էր, որ այդ անմըջօրէն իրար յաջորդող կրկնութիւնները «դանդաղեցնում են» դատաւանդման գործը: Այս վտանգներից ձեւական առտիճանների տեսութիւնը փրկելու համար Յիլլէրը, ինչպէս տեսնւք, առաջարկում է երկու մեթոդական միութիւնները իրար խառնել, որը սակայն եղած վատ դրութիւնը աւելի է վատթարացնում և ահա թէ ինչու:

Ինքն ըստ ինքեան պարզ է, որ մի անընա՛կան դրութիւն է նախ սկսել մի որ և է նիւթ մշակել, երեսայի մէջ որոշ հետաքրքրութիւն ծագեցնել այդ նիւթի համար և անընականօրէն այդ նիւթի մշակութիւնը թողնել և սկսել է մի այլ նոր նիւթի մշակութիւն և այս էլ չվերջացնել և էլի անցնել առաջին նոր նիւթի կիսատ մնացածի մշակման շարունակութեանը: Նիւթերի այս յաջորդականութեան մէջ գոյութիւն չունի տրամաբանական և ոչ մի անհրաժեշտութիւն, մէկը չի բղխում միւսից: Կոնկրետ նիւթից դադարիս հանելու ձեւն բարձրանալը, դադարից նորից կոնկրետ նիւթերին անցնելն նիւթի մշակման այնպիսի ձեւեր են, որոնք տարօրինակութիւնից յառաջացած զարմանք չեն կարող ծնել, որովհետեւ ընթացքի մէջ տրամաբանութիւն կայ: Այսպիսի բնականութիւն և անհրաժեշտութեան գիտակցութիւն, գոյութիւն չունի այն դործունէութեան մէջ, որի հետեանքն է երկու մեթոդական միութիւնների առաջին աստիճանների իրար յաջորդեցնելը: Յիլլէրը մի շատ անընական ձեռով է ցանկանում իր տեսութեան մէջ պարունակուած բացասական գիծը վերացնել: Մի փոքրիկ օրինակով կարելի է Յիլլէրի պահանջի անընականութիւնը ցոյց տալ: Ննթագրենը պատմուել է Յակոբի խաբեբայութիւնը և Յակոբի, Ռեքեկայի և Նուալի արարքները քննադատուել ինչպէս այս ձեռով կարելի է Շաաուդէի մօտ դտնել): Յիլլէրի ասածով, պէտք է այս պատմութեան մշակումը կիսատ թողնել և մի այլ պատմութիւն սկսել, օր. Յակոբի փախուստը: Այնուհետեւ պէտք է դառնալ էլի առաջին նիւթին և նրա մէջ պարունակուած դադարիւրների քննութեանը անց-

ներ: Այս վերջացնելուց յետոյ էլի պէտք է երկրորդ նիւթի գաղափարային քննութիւնը սկսել, և իր ընտանի վախճանին հասցնել: Պարզ նկատելի է, թէ ինչպէս այս խառնումների պատճառով նիւթերի ներքին կապակցութիւնը, յաջորդակա- նութիւնը, տրամաբանական յարաբերութիւնները քայքայու- են: Նիւթը մշակուել է մինչև երկրորդ աստիճանը, ապա հէնց այդ աստիճանին կցելու արժանի է երրորդ աստիճանը, որովհետև հէնց Յիւլէրի տեսակէտով երկրորդ աստիճանում նիւթերի միջի գաղափարները մղումներ ունեն ջոկուելու: Եւ ուրեմն ի՞նչ մեթոդ է այս ընտանի տուեալը թողնել և մի այլ նոր նիւթի անցնել: Եւ վերջապէս միթէ՞ աշակերտին հէնց տարօրինակ չեն թուալ այսպիսի անընտանի ու անտրամաբանական դրաղ- մունքները: Երկու տարբեր նոր նիւթերի այս ձևի մշակումը մենք համարում ենք անընտանի, արհեստական և ոչ տրամա- րանական:

Նիւթի մշակման այս ձևը շփոթութիւններ կարող է պատճառել. եթէ նոր նիւթը տալուց յետոյ մի այլ նիւթի մշակում է նրան յաջորդում և ապա որան էլ առաջին նիւթի գաղափարային քննութիւնն է կցում, անկողածելի է, որ այդ շարքերը ահամայնից իրար մէջ են խառնուելու, որովհետև այդ պայմաններում անհնար է նիւթերը իրարից որոշակի սահ- մանափակել: Աշակերտը հէնց նոր է երկրորդ նոր նիւթով հետ դրաղուած, նրա գիտակցութեան կենտրոնում այս նոր նիւ- թերի մտապատկերներն էին ժողովուած, և յանկարծ նրան էլի դարձնում են գէպի հինը և նրա գաղափարները մշակում: Աշակերտը սակայն դորանով գեռ ընդորովին չկարուեց երկ- րորդ նիւթին, նրա գիտակցութեան մէջ մրցման են ընտուած երկու տարբեր նիւթեր: Եւ երբ առաջին նիւթից գաղափար- ներ ենք հանում, երկրորդի նիւթերը ահամայնից ներս են թա- փում այդ գաղափարների մէջ. իսկ պարզ է, որ շատ յաճախ այդպիսի խառնուրդներ կը վնասեն միմիայն գաղափարների կազմութեանը: Յաճր դատարանի աշակերտները աւելի ենթա- կայ կը լինին այդ վտանգին, որովհետև նրանց ընդունման և մտածման ուժն ու վարժութիւնը գեռ անկատար վիճակի մէջ է լինում:

Հաւանականաբար այսպիսի առարկութիւններն են յետ պահել Յիւլէրի դպրոցին իրենց ուսուցչի այս մի պահանջը իրադործելուց. Յիւլէրեանները մինչև օրս էլ աւելի գե- րադասում են մի մեթոդական միութեան ընդոր աստիճան- ները իրար անմիջօրէն յաջորդել, քան Յիւլէրի երկու միու- թիւնների իրար մէջ խառնելու պահանջը իրադործել: Դպրոցը

այս խնդրում չհետևեց իր ուսուցչին, սակայն ինքն էլ մի քանակա՛ն եղանակ չգտաւ մինչև օրս, որ կարողանար ուսուցչի գտած և մատնացոյց արած վտանգի առաջը առնել: Նա այժմ դործադրում է նիւթերի մշակման այդ ձևը, որը Յիւլէրի հողմից իրաւամբ դատաւարութեան է արժանացել: Հետեալս կարելի է Յիւլէրի տեսակէտներից առաջնորդուած՝ նրա դպրոցի դործադրած մեթոդը ս'սալ համարել, որովհետև այդ մեթոդը, ինչպէս Յիւլէրն է ասում, «դանդաղեցնում է» ուսուցումը և աշակերտի մէջ այն հաւատն է արթնացնում, թէ «դասը կանգ է առել»: Յիւլէրի վտանգի այս գիտակցութիւնը մենք ևս համարում ենք տեղին և իրաւացի, սակայն նրա առաջարկած միջոցը չեն ընդունում յարմար բացասականը վերացնելու համար. նա դեռ կայ, ուստի և ձևական աստիճանների ներկայ դործածութեան ձևը անընականը, «դանդաղեցնող» և ձանձրացնող է: Ձևական աստիճանների հետ կապուած ունենալուն վիճակները հնարաւոր է միմիայն այդ աստիճանների չդո՛ւծածութեամբ կամ սերժմամբ չեղարացնել:

(շարունակելի)

Գ. Էդիկեան

ԳՐԱԿԱՆ—ԲԱՆԱՍԻՐԱԿԱՆ

ԱԳՈՒԼԻՍԻ ԵՒ ՇՐՋԱԿԱՅՔԻ ՁԵՌԱԴՐԵՐԸ.

(շարունակութիւն)

թ. 28.

Յայտմանիւրք.

(Ժողթ. բոլորագիր. թւի. գրչթ. ՌՃԽԹ).

Հա Որոց աղօթիւքն ողորմի ք՞ս ստացողի զըոցս՝ մահտեօի սարգսին ամատունեան. և ծնողացն պետրոսին և սիրամարդին. և եղբարքըն մինտօին մ՞ըաբոսին և մհ՞տսի յովանէօին և կենակցացն. և որդոցն՝ ըստեփանին, կարապ՞տին և Գէորգին. և ա՞մ արեան առաւ մերձաւորացն. կարդացողիս և շօղացդ: